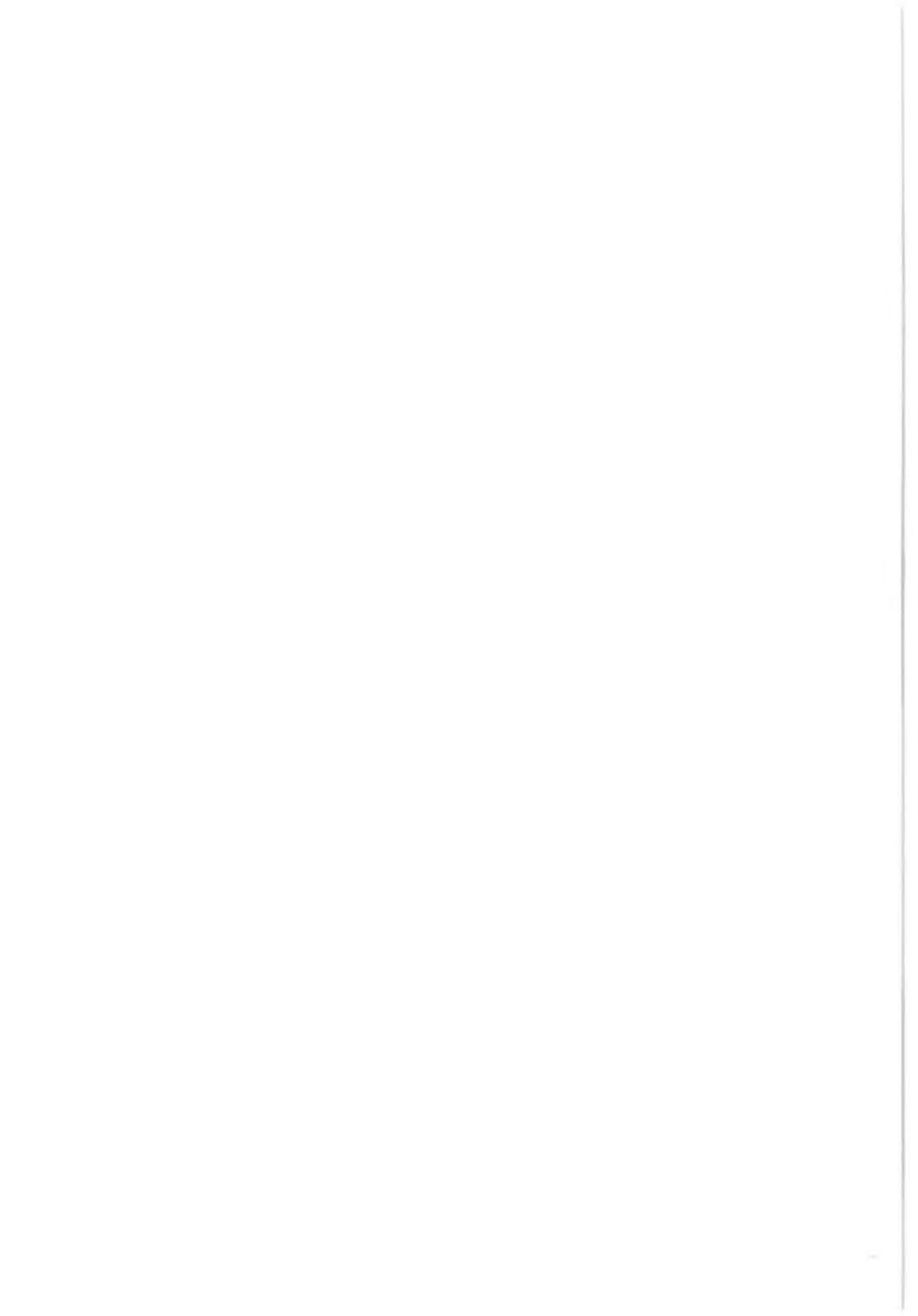




ORFF
SCHULWERK
INFORMATIONEN

Sommer 1996

56



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 (»Berichte aus aller Welt«)
Micaela Grüner

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Verena Maschat (S. 3, 30)
Miriam Samuelson (alle anderen Beiträge)

Fotos

Privat

Satz

Typoservice Freiling, 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. 56, Juni 1996

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

INHALT / CONTENT

	Editorial / <i>Editorial</i>	3
Gerhard Hofbauer	Vergebene und genutzte Chancen kindlichen Musiklernens / <i>Summary</i>	4
Michaela Papenberg	Der Einfluß der Musik- und Bewegungserziehung auf den Instrumentalunterricht. Beispiel Querflöte / <i>Summary</i>	11
Ulrike Jungmair	»Komponieren wir was ...« - Erfahrungen aus den Neigungsgruppen »Elementares Musizieren« / <i>Summary</i>	17
Micaela Grüner	Instrumentale Grundausbildung - ein Modell für die Musikschulen mit Zukunft / <i>Summary</i>	26
Ines Mainz	Nicht nur »Klavier spielen« im Anfangsunterricht / <i>Summary</i>	30
Wolfgang Brunner	Spontaneität - Ein frag-würdiges Ziel im Instrumentalunterricht / <i>Summary</i>	37
Wolfgang Hartmann	Orffs pädagogische Musik im Instrumentalunterricht / <i>Summary</i> .	42
BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD		
	Belgien	48
	Deutschland	49
	Griechenland	54
	Island	54
	Italien	55
	Österreich	56
	Polen	58
	Portugal	58
	Schweiz	59
	Tschechien	59
AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF INSTITUTE		
	Wahl des Abteilungsleiters für die kommenden zwei Studienjahre .	61
	Symposion »Musikwissenschaft und Musikpädagogik«	61
	Neue Mitarbeiter	62
PORTRAIT / PORTRAIT		
	Lada Braschowanowa-Stantschewa, Sofia (Bulgarien)	63
	Werner Beidinger, Potsdam (Deutschland)	65
	Neuerscheinungen / <i>New Publications</i>	68
	Orff-Schulwerk Kurse / <i>Orff-Schulwerk Courses</i>	74

Editorial

Instrumentalpädagogik steht im Mittelpunkt der Hauptbeiträge dieses Heftes. Ihre Aufgabe ist es, einen zunächst fern- und außenstehenden Gegenstand – ein Instrument – einem (jungen) Menschen nahezubringen. Vielleicht zu einem Teil von ihm zu machen insofern, als er sich darauf ausdrücken mag und kann.

In der Berufspraxis vieler Musik- und Bewegungserzieher bildet die Instrumentalpädagogik seit langer Zeit einen wichtigen Teil. Gründe dafür gibt es mehrere: Im didaktischen Zentrum der Arbeit mit Kindern steht deren Heranführung an kulturelle Teilhabe, und diese schließt ja wie von selbst die Option auf das spätere Lernen eines Instruments ein. Andere, praktische Gründe treten hinzu: Instrumentalunterricht gibt dem Wirken in vielen Fällen eine ökonomisch vernünftige Breite und stellt dem anstrengenden Großgruppenunterricht eine Unterrichtsform gegenüber, die eine andere Konzentration erlaubt.

Fragen der inneren und äußeren Verbindung von Musik- und Bewegungserziehung und Instrumentalunterricht überspannen mehrere unserer Beiträge; *Gerhard Hofbauer* entwickelt im einleitenden Aufsatz Gedanken, die weit über Tagesfragen der Unterrichtspraxis hinausweisen und zur Grundbesinnung über die Ziele und Wege musikalischer Erziehung von Kindern auffordern. Er setzt den frühen, orientierenden Gruppenunterricht in sein Recht vor dem Instrumentalunterricht und liefert beachtenswerte Argumente für das Zusammenspiel der Arbeitsbereiche auf der Basis kindgemäßer Unterrichtsformen.

Die Beziehung von Musik- und Bewegungserziehung und Instrumentalunterricht nimmt in der Praxis mannigfaltige konkrete Formen an. Daß Instrumentalunterricht die Prinzipien eines Gruppenunterrichtes (im Sinne etwa von Musikalischer Früherziehung oder -Grundausbildung) nutzbringend anwenden kann, legt *Michaela Papenberg* aus der Sicht des Querflötenunterrichts dar. Andererseits gibt es instrumentübergreifende Neigungsgruppen und Spielkreise, die den einzelnen Instrumentalschüler aus der Gefahr einer Isolierung führen wollen, die weder dem Instrument, noch Kindern, noch der Musik gemäß ist: *Ulrike Jungmair* berichtet aus der Arbeit mit einer solchen, am Orff-Institut geführten Gruppe. Daß sich auch an Musikschulen neuartige Formen der Kooperation

und Integration entwickeln, die gerade auch Musik- und Bewegungserziehern ein Tätigkeitsfeld bieten, belegt das von *Micaela Grüner* vorgestellte Modell.

Instrumentalunterricht ist, das wird rasch deutlich, keine feststehende Größe, sondern dem Wandel gesellschaftlicher Ziele unterworfen. Sichtbar macht dies besonders der Beitrag von *Ines Mainz*, die den zeitgemäßen Zielrahmen eines Instrumentalunterrichtes am Beispiel des besonders vielseitig einsetzbaren Klaviers klarlegt. Und eben dieses Instrument veranlaßte *Wolfgang Brunner*, sich nachdenklich dem Schlagwort »Spontaneität« zu nähern (der Beitrag ist zugleich eine Fortführung der Thematik von Heft 54!). *Wolfgang Hartmann* schließlich zeigt Verwendungsmöglichkeiten der dem Orff-Schulwerk zugeordneten instrumentalpädagogischen Hefte in heutiger Sicht auf und verweist somit auf zeitübergreifende Aufgaben instrumentaler Unterweisung.

Rudolf Nykrin und Barbara Haselbach

Vorschau:

Nr. 57: *Musik und Tanz im Kontext religiöser Erziehung.*

Nr. 58: *Varia*

Kontaktaufnahme mit den Herausgebern und Einsendungen sind freundlich erbeten.

Editorial

The central point of the articles in this issue is instrumental teaching and its way of bringing an external object – the instrument – close to a (young) person and ideally make it a part of people who want to and are able to express themselves on it. In the professional practice of many music and movement educators instrumental teaching has been playing an important part for quite a long time. There are several reasons: The focus of attention in the work with children is their cultural participation, and this includes obviously the option of eventually learning an instrument. There are other practical reasons, like the fact that instrumental teaching provides a reasonably varied field of activity for the teacher of larger groups which allows a different kind of concentration.

Several of our contributions focus on questions about the inner and the external connection of music and movement education and instrumental teaching. In his keynote article Gerhard Hofbauer develops thoughts which go way beyond the daily teaching onto basic reflections about goals and ways of musical education for children. He justifies the early group lessons as a basic orientation preceding instrumental learning and provides noteworthy arguments for the coordination of both areas of work based on teaching methods appropriate for children.

The relation of music and movement education and instrumental teaching adopts diverse forms in practical work. Based on her experience in Flute teaching, Michaela Papenberg demonstrates the advantages of using group tuition techniques (as used in early childhood or basic music education) in instrumental teaching. Ulrike Jungmair writes about her work with a children's group at the Orff Institute for those children who have a special interest in playing their instrument in a mixed ensemble, an aid against that certain isolation suffered frequently by instrumental students which is not in accord with either the instrument or the child or the music. Micaela Grüner presents new forms of cooperation and integration in Music Schools which provide an area of work for music and movement educators.

It is easily made clear that instrumental teaching is a variable concept continually changing according to the contemporary social aims. This is shown especially in the article of Ines Mainz who describes the actuality in instrumental teaching using the versatile piano as an example. The same instrument made Wolfgang Brunner reflect about the popular term "Spontaneity" (this contribution is also a continuation of the theme of our issue Nr. 54!). Finally, Wolfgang Hartmann shows possibilities of using the instrumental volumes of the Orff-Schulwerk series in instrumental learning today, demonstrating the permanent task of instrumental teaching.

Rudolf Nykrin and Barbara Haselbach

Preview:

Nr. 57: Music and dance in the context of religious education

Nr. 58: Miscellanea

You are cordially invited to contact the editors and send in contributions.

Vergebene und genützte Chancen kindlichen Musiklernens

Exemplarische Gedanken über musikalische Früherziehung und zu frühe Musikerziehung

Gerhard Hofbauer

Noch immer steigt die Mehrzahl der Kinder ohne einen vorherigen Besuch musikalischer Früherziehung in den Instrumentalunterricht ein. Einige europäische Regionen haben begonnen, verpflichtend musikalische Grundkurse und Grundausbildungen vorzuschreiben, bevor eine Aufnahme in den speziellen Instrumentalunterricht möglich ist. Der gesamtösterreichische Rahmenlehrplan sieht für Musikschuleinsteiger zwei Varianten vor¹: »Der Instrumentalunterricht wird gleichzeitig mit oder im Laufe der Musikalischen Früherziehung begonnen. (Oder:) Frühinstrumentalunterricht allein: In diesem Fall muß der Instrumentallehrer sich an der Arbeit der Musikalischen Früherziehung orientieren und deren Inhalte in den Instrumentalunterricht integrieren.« Dem entnehmen wir: Inhalte musikalischer Früherziehung sind in jedem Fall Gegenstand des musikalischen Einstiegs.

Den Beweis, daß musikalische Früherziehung Instrumentalanfängern generell und womöglich sogar deutliche Vorteile verschafft, wollen und können wir hier nicht liefern, dafür haben wir zumindest einen triftigen Grund: Zu unterschiedlich sind die Qualität und die Inhalte der Angebote.

Wie läßt sich nun herausfinden, welche musikalische Vorbereitung Kindern einen guten Start auf ihrem Bildungsweg verschafft? – Man muß die richtigen Lehrer finden, werden viele Eltern darauf antworten. Nicht unrichtig, präziser wäre: Je mehr Kind, Lehrer und die Rahmenbedingungen des Lernens ein sinnvolles Ganzes ergeben, umso mehr läßt sich Musiklernen optimieren. Wir müssen gleichsam eine Liste förderlicher Kriterien aufstellen, an der dann jede(r) sowohl Sinn wie Qualität und auch Adäquatheit musikalischer Bildungsangebote prüfen kann. Diesen Weg wollen wir – zumindest im Ansatz – wählen und zunächst mit möglichen »Schattenseiten« des Musiklernens beginnen.

7 Chancen, Kindern frühes Musiklernen zu verderben

1. Das Problem der verfrühten Instrumentenwahl

Wenn Kinder selbst ein bestimmtes Instrument zu lernen wünschen, halten das Eltern oft für ein Zeichen geäußerter Musikalität. Ich halte es zunächst schlicht und einfach für einen kindlichen Wunsch, hinter dem Beweggründe, bewußte und (noch häufiger) unbewußte Bedürfnisse stehen. Selten geht es um die Hinwendung zum Instrument selbst. Viel öfter stehen dahinter Bestrebungen, dem »Meine-Kinder-sollen-es-besser-haben-Wunsch« der Eltern zu entsprechen, es einem befreundeten Kind, das »jetzt auch in die Musikschule geht«, gleichzutun. Mehr und mehr beeinflussen auch Idole aus den Massenmedien bereits unsere Jüngsten.

2. Das Problem des Blockflötenmißbrauchs

Gerade im zuvor geschilderten Fall großer Idole aus den Medien fallen die kindlichen Instrumentenwünsche oft nicht gerade bescheiden aus: Schlagzeug, E-Gitarre und Höheres kommen da zur Sprache. Nicht selten landet das Kind dann nach heftiger Beratung beim »Nun lerne zunächst mal Blockflöte«. Und damit hat der Blockflötenkompromiß bereits System. Er hat das Syndrom des minder motivierten Einstiegs, die Funktion der Überbrückung und die völlig übertriebene Hypothek für Kind und Lehrer, es müsse sich an ihm herausstellen, ob das Kind tatsächlich die entsprechende Musikalität besitze, um danach »etwas Ordentliches« zu lernen. Der scheinbare Vorteil, man könne Blockflöte nahezu an jeder Hausecke lernen, tut seinen Teil dazu, daß es nicht gelingen will. In unprofessionell geführtem »Zuhauf-Gebälde« mit dem »Wu-wu-Ansatz« gleich alten Schiffshörnern oder dem sogenannten Wald- und Wiesenansatz kommt das Kind weder zu einem ausdrucksvollen Spielrepertoire noch zu einer wirklichen, positiven Identifikation mit dem Instrument. Hier enden die ersten musikalischen Karrieren, ehe sie begonnen haben.

3. Das Problem des frühen Einzelunterrichtes

Besser als die »auf Blockflöte Umberatenen«² scheinen es jene zu haben, die sich mit ihren Wünschen durchsetzen und zumindest den Klavierhocker erklimmen. Sie haben meist professionellen Unterricht. Einen kindlichen Spielgefährten kann jedoch der beste (erwachsene) Lehrer nicht abgeben, er kann weder seine musikalischen Vorerfahrungen noch seine Muskeln und schon gar

nicht seine Hände schrumpfen lassen, er kann höchstens – und das hilft allemal gegen kindliche Isolationsgefühle – Gruppenunterricht anbieten. Erwachsene können sich eben nie »wie Kinder« verhalten, sie können bestenfalls so tun, als wären sie welche. Und dann kommt in ihnen meist hoch, wie sie sich selbst als Kinder (vor mindestens zwanzig Jahren) gegeben haben. Also kein Pfeil gegen professionelle Klavierdidaktik, nur gegen das System.

4. Das Problem der vorgegebenen Inhalte

Zu allem Übel hat man als Kind in der Regel wenig dazu zu sagen, was als nächstes am Programm steht. Die magische Kraft fortlaufend durchnummerierter Stücke legt den Programmkurs für Abertausende fest. Oder ist es etwa nicht wahr, daß in vielen Notenheften die ersten fünfzehn bis zwanzig Seiten penibel durchgespielt werden, und nachdem sich damit auch die Lust an der Sache »abgespielt« hat und sich die zweite Hälfte etwas schütterer auf das Lernprogramm auswirkt, von einem neuen Heft neue magische Kraft ausgeht? Zum Glück, es ist nicht immer wahr. Doch der Gründe, weshalb ich das pointiere, sind viele, zunächst jener, daß Kinder bis in das Schuleintrittsalter hinein eher spontanes und sprunghaftes denn kontinuierliches und thematisch konzentriertes Verhalten prägt. Das gehört nicht »möglichst schnell abgewöhnt«, sondern eingehend berücksichtigt! »Schlimm, daß die Schule die augenblicklichen Lebensbedürfnisse der Kinder so schnell vergißt und sie in erster Linie auf ein in weiter Ferne liegendes Leben vorbereiten will – mit abgepacktem Wissen«, meint Harmut von Hentig.³ Ein weiteres:

5. Das Problem des ernsthaften Übens, auch bekannt als »Etüden, Etüden«

Kinder üben nicht, Kinder spielen. Klar, auch das ist pointiert, doch als gesichert gilt, daß jene kleinen Schützlinge, die uns in der Musikstunde anvertrauen, sie seien »übermorgen bei der Oma gewesen«, dies nicht aus mangelnder Intelligenz oder aus purem Witz erzählen, sondern aus mangelndem Zeitbewußtsein. Und wenn ein Lehrer kein Verständnis zeigt, daß denselben Kindern zunächst nur wichtig ist, daß sie hier und jetzt spielen und daran Spaß haben wollen, etwa weil er oder die Eltern meinen, der Benjamin müsse in vier Wochen auch ein ordentliches Stück zum besten geben oder gar eine Prüfung machen, geht die Sache meist in den Graben. Benjamin beschloß daraufhin nämlich, er spiele lieber (allein) daheim. Und das war der Anfang vom Ende.

6. Das Problem der Defizitprioritäten

Mancher hält länger durch und beschließt erst, nachdem er »das Stück zum vierten Mal auf (dem Buckel) hat«, da er es (und das stimmt ja) noch immer nicht konnte, die innerliche Kündigung. Er wolle nicht mehr »dieses Zeug« – er spiele lieber Selbsterfundenes und das für sich selbst. Und gar nicht selten ist auch das der Anfang vom Ende.

7. Das Problem des allmächtigen Glaubens an das systematische Lernen

Eingehend darzustellen, wie Kinder im Prinzip lernen, läßt sich in wenigen Zeilen hier nicht leisten. Doch soviel sei gesagt: Ein Lernvorhaben abzuschließen und sich bewußt dann dem nächsten Lernvorhaben zuzuwenden, ist eine Sache der Erwachsenen. Weniger pointiert gesagt: eine Sache von Reife, es will gelernt sein. Jeder Mensch muß Lernen lernen (dürfen). Und noch ein zweiter Grund: Warum will das Kleinkind, das erstmals die Besteigung des Stuhls und den nachfolgenden Absprung unfallfrei überstanden hat, noch zehnmal denselben Kurs nehmen? – Weil es Lust am Können hat. Es will ganz auskosten, was soeben gelungen ist. Kinder, die mit dem Instrumentalspiel beginnen, sind so gesehen Kleinkinder: Sie brauchen viel Zeit zum Genießen. Bringt man sie zugunsten weiteren Fortschritts um den Genuß, schreiten sie in der Tat fort: immer weiter weg – vom Genuß. Demotivation ist der Vorbote innerer Kündigung.

7 Chancen wirkungsvollen Musikhernens

Mit den 7 Problemen haben wir im Grunde genommen plakativ 7 vergebene Chancen des Musikhernens aufgeworfen. Probleme seien Ziele, die auf dem Kopf stehen, sagt der NLP-Experte und Musikpädagoge O'Connor⁴. Richten wir in diesem Sinne die vorgenannten Negativa zu 7 entsprechenden Chancen wirkungsvollen Musikhernens auf, wirkungsvoll im Sinn ihrer bildenden Wirkung, sowohl im Sinn kindlichen »Hineinwachsens« in die Welt der Musik(en), als auch im Sinn persönlicher kindlicher Entfaltung an Musik.

1. Die Chance der Instrumentenorientierung

Aufmerksamkeit für und Hinwendung zu einem Instrument sind Erfahrungsprozesse, die beim Kind nicht voraussetzbar sind. Das Kind spielt sich in diese Orientierung ein. Diesen Prozeß zu gestalten, gehört nicht nur zu den grundlegenden Notwendigkeiten, sondern auch zum Abenteuerlichsten, was musikalische Früherziehung zu bieten hat. Hier erfahren Kinder musikalisch, was in an-

derem, anthropologischem Zusammenhang Wolfgang Suppan⁵ dargestellt hat: »Die Entwicklung der uns umgebenden Gegenstände vollzieht sich im Lauf der Geschichte in drei Phasen: 1. Gebrauchsgegenstand, 2. geschmückter Gebrauchsgegenstand, 3. Schmuck.« Was Suppan danach am Beispiel einer Tonschale, die erfunden wurde, um Speisen aufzunehmen, an einem geschmückten, verzierten Gefäß und schließlich am Schmuckgefäß verdeutlicht, diene unseren Überlegungen zur kindlichen Begegnung mit Musikinstrumenten: Kinder beginnen früh, mit Gebrauchsgegenständen, die sich als Klangmaterialien eignen, zu spielen. Ohrenbetäubendes Küchengeschirrschlagwerk ist allemal ein kindlicher Genuß. Viele einfache Gebrauchsgegenstände lassen sich mit wenigen Handgriffen zu Rasselinstrumenten umfunktionieren und dekorieren. Instrumentenbau in der musikalischen Früherziehung erschließt Kindern Basiserfahrungen, wie Töne und Klänge hervorzubringen sind, wo bereits elementare Selbstbauminstrumente ihre empfindlichen Stellen haben und wie sich ihr Klang verfeinern läßt. Dadurch entwickelt das Kind eine sensible Einstellung zum Umgang mit kunstvoll gefertigten Musikinstrumenten. Nicht die Reihenfolge der drei Schritte ist das Wesentliche, sondern die Existenz aller drei Stufen. Wer Kinder von vornherein fixfertige Instrumente in die Hand drückt, verhindert das Bewußtsein für diesen Gestaltungsprozeß. Zum zweiten bietet gute musikalische Früherziehung in ihrer vielfältigen Begegnung mit elementaren Instrumenten Kindern Möglichkeiten, auf anschauliche Weise mitzuerleben, wie musikalischer Klang entsteht und führt sie in forschend-entdeckendem Lernen zum ersten Umgang mit traditionellen Musikinstrumenten. Experimentieren und Begreifen im Sinne des Wortes sowie einfachste Spielerfolge erzeugen erste positive Beziehungen zwischen Kind und Instrument. Allmählich wächst daraus das Interesse für eine bestimmte Instrumentenart und die Sehnsucht, ein bestimmtes Instrument gezielt spielen zu lernen.

2. Die Chance vielseitiger und mehrdimensionaler Musikerfahrung

Besonders im vorschulischen Alter »lebt das Kind aus einer Einheit von Spielen, Reden, Singen, Bewegen«⁶. Eine qualitativ gestaltet musikalische Früherziehung wird von dieser Einheit des Spiels getragen, zumal wir es gerade im Spiel mit einer »Ganzheit« zu tun haben, »wenn es je etwas gibt, was diesen Namen verdient. Wir müssen uns Mühe geben, es in seiner Ganzheit zu betrachten und zu

werten.«⁷ Soll Musik persönlichkeits- und identitätsbildend wirken, muß sie ganzheitlich erfahrbar werden, was eben in ebensolchem Spiel gelingt. Spielerei und bloßes Antrainieren sind zuwenig. Ein besonders wichtiges Kriterium ist dabei tänzerische Bewegung, da nämlich der Tanz selbst »einen Teil des Spiels bildet: es ist ein Verhältnis von Identität im Wesen. Der Tanz ist als solcher eine besondere und eine besonders vollkommene Form des Spielens selber.«⁸ Wie wollen Menschen, die sich zur Musik nie bewegt haben, von ihr bewegt werden? Musikalische Früherziehung bietet also dem Kind verschiedenste Erlebniswege an, mit dem Vorteil, daß für den Fall, daß ein Zugang nicht gelingt, etliche Alternativen zur Verfügung stehen. Einmal gemachte Erfahrungen werden zur Basis weiteren Musiklernens.

3. Die Chance des musikbezogenen Miteinander

Immer weniger Kinder wachsen in kindlichen Spielgemeinschaften auf. Die Zahl der Geschwister sinkt, die Freizeit vor dem Fernseher isoliert. Im Kreis anderer Kinder musikalisch zu spielen, gibt Kindern eine Vielfalt direkt aufnehmbarer Impulse. Das Erlebnis, daß auch beim Musizieren etwas nicht gelingen kann, wird an sich selbst und an anderen erfahrbar. Auch das Scheitern relativiert sich so. Zum anderen setzt musikalische Früherziehung permanent Impulse, soziale Kompetenz aufzubauen, andere im Spiel wahrzunehmen und auf sie Rücksicht zu nehmen, das Spiel anderer zu achten und zu unterstützen, mit anderen gemeinsam eine Gestaltungsform mitzutragen. Die hohe sozialisierende Wirkung musikalischer Früherziehung steht außer Zweifel.⁹ Alles das sind wesentliche Voraussetzungen für weiteres Musiklernen und für Ensemblespiel im besonderen.

4. Die Chance zur Integration kindlicher Erlebniswelt

Nicht vorgegebene Inhalte, sondern Spielanlässe aus der Lebenswelt der Kinder prägen die Gestaltung musikalischer Früherziehung. Das Kind findet mit seinen persönlichen Lebensbedürfnissen immer wieder Platz und kann Beziehungen zum Leben außerhalb des Musikunterrichts herstellen. Mehrfach verankerte Lernerlebnisse sind dauerhafter. Viele Spielanlässe geben dem Kind Gelegenheit, sich selbst, seinen Körper, seine Stimme in musikalischen Gestaltungszusammenhängen zu erleben. Das verschafft Kindern einen Erfahrungsbegründung, der besonders der Selbstwahrnehmung beim späteren Musizieren zugute kommt und eine Basis zu selbstgesteuertem Lernen beiträgt.

5. Die Chance, Spielprozesse zu erleben

Das Hier und Jetzt ist ausschlaggebend. In musikalischer Früherziehung tritt zur authentischen Selbstwahrnehmung auch die Möglichkeit hinzu, Spielprozesse am Handeln der anderen Mitglieder der Gruppe und im Miteinander zu erleben. Kinder mit geringen musikalischen Vorerfahrungen brauchen besonders viel Gelegenheit, Einzelheiten zu verinnerlichen. Lehrer, die Achtung, Wärme und Rücksichtnahme gewähren¹⁰ und nicht oder wenig dirigierend eingreifen¹¹, fördern diese Basiserfahrungen wesentlich. Erst allmählich bilden sich im Bewußtsein des Kindes sogenannte »Chunks«¹², größere Sinneinheiten, die komplexere Aufgaben (wie sie fast jedes traditionelle Instrumentalspiel darstellt) bewältigen lassen.

6. Die Chance am »Profizit statt am Defizit« zu lernen

Eine Prüfung nicht zu bestehen, mangels Fähigkeiten nicht aufgenommen zu werden, gibt es in der musikalischen Früherziehung nicht. Der schon zitierte Österreichische Rahmenlehrplan für die Musikschule¹³ sieht sogar für Instrumentalunterricht vor: »Dem Bildungsauftrag der Musikschule und dem Bestreben nach Breitenwirkung entsprechend können unter Umständen gerade Defizite in diesen Bereichen (Anm.: Musikalität und Talent) die Aufnahme eines Schülers begründen.« Nichts motiviert mehr als der Erfolg. Das mag trivial klingen, ist aber zugleich richtungsweisend für Bildung schlechthin. Lernziele müssen erreichbar sein, unso kurzfristiger, je jünger die Schüler sind. Gertrud Orff prägte den Ansatz: nicht am Defizit, sondern am Pro-fizit¹⁴ zu arbeiten. Der Erfolg, nicht was man noch nicht könne, steht im Zentrum des Geschehens. Musikalische Früherziehung und instrumentaler Anfangsunterricht sind in gleicher Weise dazu aufgerufen, die kleinen Erfolge der Schüler gebühlich bewußt zu machen.

7. Die Chance, einem musikalischen Selbstkonzept zu folgen

Somit kann es gelingen, daß Kinder bereits ab frühester Zeit ein Bewußtsein für eigene Leistungen und musikalische Lernkompetenz entwickeln. Kinder, die früh Erfahrungen damit sammeln, gemeinsam eine Szene z. B. aus einem Bilderbuch musikalisch zu gestalten, Ideen zu verwerfen und zugleich kreativ nach neuen zu suchen oder – wie etwa im frühen Stadium – einfach experimentell an die Situation heranzutreten und den Intuitionen des eigenen Spiels zu folgen, kommen auch auf dem weiteren musikalischen Bildungsweg besser und stabiler voran.

Musikalische Früherziehung als Chance musikalischer Basisbildung

Fassen wir zusammen: Musikalische Früherziehung bietet zwar nicht ein Allheilmittel gegen jegliches Scheitern späteren Instrumentalunterrichts, sondern vielmehr hohe Chancen, Kinder gediegen und fundiert auf spezielles Musiklernen vorzubereiten. Sie gibt Kindern eine Basis, die mindestens auf drei verschiedenen und einem zusätzlichen weiteren Entwicklungsweg der Kinder positiv nachwirken kann:

1. Nimmt ein Kind nach der musikalischen Früherziehung kein spezielles musikalisches Bildungsangebot wahr, kann es dennoch musikalisch einschlägige Impulse seiner Mitwelt als solche identifizieren und in seine allgemeine Weiterentwicklung integrieren.

2. Kinder, die auf ihrem musikalischen Bildungsweg in den Instrumental-, Gesangs- oder Tanzunterricht eintreten, erhalten damit meist ein mehr oder minder fachlich spezialisiertes Unterrichtsangebot. Im Instrumentalunterricht ist die Spezialisierung auf ein Instrument ja die Regel. Wenn gleich intensive Musikerlebnisse und tiefgreifende Musikerfahrungen auf diesen Wegen möglich und auch Realität sind, bewegen sie sich doch auf einem klar abgesteckten, nicht allzu breiten Lernpfad, so sie diesen – und davon später – nicht absichtlich zu »Lernwegen« verlassen. Jeder Lernende, also auch jedes lernende Kind, muß aktuelle Lernherausforderungen mit bereits verinnerlichten Lern(vor)erfahrungen verknüpfen, wenn er zu weiteren Lernerfahrungen gelangen, an persönlicher Kompetenz gewinnen und im Prinzip selbst in ganzheitlichem Sinn am musikalischen Lernerlebnis wachsen will. Hohe Sensibilität gegenüber diesem Prinzip des Lernens erachte ich für einen der erfolgsträchtigen Aspekte des Lehrerverhaltens. Treten Kinder nun (fast) ohne Basiserfahrungen Instrumental-, Gesangs- oder Tanzunterricht an, müssen sie alle diese Erfahrungen in eben diesem Unterricht nachholen, um annähernd gleiche Chancen zu haben wie Kinder, die über fundierte Vorerfahrungen verfügen. Paart sich kindliche Unerfahrenheit mit elterlicher Ungeduld im Sinn der Frage »Wann kannst Du endlich das erste Stück«, sind Lernprobleme nahezu vorprogrammiert. Viele Instrumentallehrer sind dann (ohne Vorwurf!) zumeist total überfordert, ihren Schülern sowohl diese Basis nachzuliefern als auch ihre Lernmotivation am Leben zu halten. Dalcroze sagte nicht von ungefähr »Ein wahrhafter Pädagoge muß zugleich Physiologe, Seelenkenner und Künstler sein.«¹⁵ Die Frage, ob gute Lehrer für

Kinder besser seien, ist schmerzhaft trivial. Ebenso schmerzt jedoch das irrige und dennoch anscheinend vererbare Dogma, die besten Instrumentallehrer seien automatisch jene, die ihr Instrument am virtuosesten beherrschten. Konstruktiv gesehen: Es gewinnt das Kind wesentlich an Bildungschancen, sobald ihm der Lehrer kraft elementarmusikpädagogischer und allgemein pädagogischer Kompetenz ein breites Spektrum an Lernwelt bieten kann. Selbstverständlich belebt das authentische Musizieren des Lehrers von spürbar intensiver Beseeltheit und hoher künstlerischer Qualität diese Lernwelt wie kaum etwas anderes, doch Vorbild allein ist entschieden zuwenig. Genauso gewinnt das Kind an Bildungschancen, je mehr es selbst auf allgemeine (z. B. soziale) und musikalische Basiserfahrung (z. B. aus dem Elternhaus oder aus der musikalischen Früherziehung) zurückgreifen kann. Am besten natürlich ein vernetztes Zusammenwirken aller genannten Vorteile.

3. Treten bei Kindern in der so gravierenden und gewöhnungsbedürftigen Umstellungsphase auf den spezialisierten Musikunterricht Verunsicherungen und erste Lernbarrieren auf, können Kinder mit Vorerfahrungen aus musikalischer Früherziehung selbst »methodisches Basis-Know-how« schöpfen, schließlich verfügen sie schon über Erfahrungen, was dem musikalischen Lernen zu- oder abträglich ist. Gestaltpädagogisch formuliert, verfügen sie bereits über ein gewisses musikalisches »Selbstkonzept«. Sie sind damit »krisenstabiler« als Kinder, die beispielsweise geneigt sind, feinmotorische Probleme als Unmusikalität zu deuten. Selbstverständlich steigen auch hier die Chancen solchen Erfahrungsnutzens eklatant, wenn die Lehrer/-innen selbst über ein entsprechendes Know-how über musikalische Früherziehung verfügen und so gezielt die Lernumgebung ihrer Schüler mit Anreizen ausstatten können, die kindliche Selbstkompetenz beleben und von Kindern selbst eingebrachten Lernerfahrungen Platz lassen. Viele Kinder wollen hier zumindest »ein bißchen spüren«, wie das in der Früherziehungsgruppe lief, wollen in neuen Lehrer/-innen »ein bißchen« von der Art der Früherziehungslehrer/-in spüren. Fazit: Pädagogische Erfahrung mit musikalischer Früherziehung ist für Lehrer, die Kindern Anfangsunterricht erteilen, besonders wichtig und nützlich.¹⁶

4. Folgt noch die »zusätzliche« Wirkungsebene, die wir deshalb von den vorhergehenden Punkten etwas abheben, weil sie einerseits nicht typisch mit weiterführendem Musiklernen, sondern mit dem Lernen an sich in Beziehung steht und andererseits

aus jedem frühen und nicht nur aus »früherziehlchem« Musiklernen resultieren kann: der grundsätzliche Vorteil musikalischer Bildung für die Entfaltung des Kindes. Ein Zusammenhang, den ich hier erwähne, weil er m. E. zu den schwer vernachlässigten Botschaften in der musikpädagogischen Öffentlichkeitsarbeit gehört. Was Revers und Raue bereits zu meiner Studienzeit am Orff-Institut nachwiesen und der (deshalb nur scheinbar) so neue Bericht von Weger und Spychiger¹⁷ wiedergibt, oder eben die Tatsache, daß die Kinder der musikalischen Schwerpunktklassen an Hauptschulen in auffälliger Überzahl trotz zeitlicher Mehrbelastung in den ersten Leistungsgruppen der »Hauptfächer« anzutreffen sind, rechtfertigt allemal, stets von neuem darauf hinzuweisen, daß sich die musikalische Bildung der Kinder wie kaum etwas anderes lohnt.

Bleibt zu hoffen, daß es gelungen ist, mit den dargelegten Einzelheiten und Ansätzen zu zeigen, daß eine koordinierte musikalische Bildung zwischen musikalischer Früherziehung und weiterführendem Musikunterricht diesen grundsätzlichen humanen Sinn und Nutzen noch wesentlich zu optimieren vermag.

Selbstverständlich zählt zu einer solchen »musikalischen Bildungspartitur« für das Kind auch die lebendige Kooperation mit dem Regelschulwesen, die ein so weites und bedeutsames Thema ist, daß ihm gesondert gebührend Aufmerksamkeit gezollt werden muß. Doch ein weiterer Aspekt hat noch direkten Bezug zu unserer Thematik:

Die dringliche Notwendigkeit der Elternbildung

Die Zahl der Kinder, die sich aufgrund mangelnder Impulse musikalisch überhaupt nicht oder nur dürftig entfalten können, ist unvergleichlich höher als die Zahl derer, die von Natur aus zu wenig begabt sind. Ein Dilemma, das sich vererbt: Eltern, die selbst keine lebendigen Beispiele und Impulse geben können (Lippenbekenntnisse wirken auf kleine Kinder bekanntlich nicht), lassen die musikalischen Veranlagungen ihrer Kinder veröden. Wer unter gravierendem musikalischem Vitaminmangel aufwächst, lernt emotionalen Durst mit anderen Angeboten zu stillen und wird ein so mutiertes Verhaltensbild auf all jene ausstrahlen, die ihn umgeben. Wie ohnmächtig die Pädagogik gegenüber einem solchen Schneeball-effekt sein muß, läßt sich unschwer ausmalen. Von der »Verödung der Wahrnehmung« spricht Horst Rumpf¹⁸, und es gäbe keine »unbesetzten Wert-räume im Sinne von Vakuen in den kindlichen Gehirnen«, denn die Kinder würden sich eben selbst

andere Werte suchen, etwa aus der Werbung, lehrt uns die bedeutsame Schweizer Kulturphilosophin Jeanne Hersch¹⁹, und mit »Lehrt zuerst die Eltern der Eltern Musik«, brachte es Zoltan Kodály schon vor Jahrzehnten auf den Punkt. Doch bekanntlich gibt's nicht Gutes, außer man tut es. Gehen wir ans Werk!

1 Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (1994). Gesamtösterreichischer Rahmenlehrplan für die Musikschule. Oberneukirchen: Verlag Reischl, S. 11 (Hervorhebungen im Original).

2 Um nicht als Ketzler gegen jegliches Blockflötenspiel zu erscheinen: Gerade weil ich vom künstlerischen Wert des Blockflötenspiels und seinem - weil dem Lebensatem so verbundenen - hohen Ausdrucksreichtum so überzeugt bin, wette ich so gegen seine abscheuliche Degradierung.

3 Hentig, Hartmut von (1987): Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 205.

4 O'Connor, Joseph; Seymour, John (1992): Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung. Freiburg im Breisgau, Verlag für Angewandte Kinesiologie, S. 38.

5 Suppan, Wolfgang, 1984: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik. Mainz: Schott, S. 30.

6 Schwarting, Jutta (1976): Da Capo. Klingende Geschichten. Salzburg, Boppard/Rhein: Fidula, S. 4.

7 Hulzinga, Johan (1987): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt rororo, S. 11.

8 A. a. O. S. 181.

9 Weber, E. W.; Spychiger, M.; Partry J. L. (1993): Musik macht Schule - Biografie und Ergebnisse eines Schulversuches mit erweitertem Musikunterricht. Essen: Die blaue Eule, S. 7.

10 Vgl. Tausch, R.; Tausch, A. (1979⁹): Erziehungspychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag Hogrefe, S. 120ff.

11 A. a. O. S. 247.

12 Schneider, Francis (1992). Üben - was ist das eigentlich? Neue Erkenntnisse, alte Weisheiten, Tips für die Praxis - eine Art Puzzle. Aarau: Musikedition Nepomuk. Kap. 8.

13 A. a. O. S. 10.

14 Orff, Gertrud: Musiktherapie und Entwicklung von Gestaltbewußtsein beim Kind. In: Frohne-Hagemann, Isabelle (Hrsg.) Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie (1990). Paderborn: Junfermann, S. 49.

15 Jaques-Dalcroze, Émile (1988): Rhythmus, Musik und Erziehung. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, S. 118.

16 Die verpflichtende Einführung in musikalische Früherziehung und der Schwerpunkt »Musikalische Früherziehung« in der Studienrichtung »Instrumental- und Gesangspädagogik an österreichischen Musikhochschulen sind wichtige (wenngleich zeitlich niedrig dotierte) Ansätze dazu.

17 A. a. O.

18 Rumpf, Horst: persönl. Vortragsmitschrift des Verf. beim Symposium für Polyästhetische Erziehung. Mittersill, September 1992.

19 Hersch, Jeanne: Schule als menschliches Abenteuer. Persönl. Vortragsmitschrift, Linz, 1986.

Summary

Opportunities: Wasted and well used.

Thoughts about early childhood music education with concrete examples based on "7 ways to spoil music learning for children ..."

- Prematurely choosing an instrument
- "The recorder compromise"
- Single lessons too soon
- Lesson plans too strictly organized
- Practicing taken too seriously
- The so-called "deficit priorities"
- Excessive systematic learning

... and "7 opportunities for a positively working and effective study of music ..."

- Genuine orientation for a specific instrument
- Opportunities for a many sided, multidimensional experience in music
- The development of social competence related to music
- Integrating the child's world of adventure
- Experiences in the processes of play
- Learning for "profit"
- Developing a personal concept of music

Hofbauer considers parental errors in pushing children to play an instrument too early and for the wrong reasons – media publicity notwithstanding. "First you have to learn how to play the recorder" – not in its own right as an historical and highly developed instrument for the performance of early and contemporary music, but merely as some kind of bridge to some other instrument. Musical careers can be cut short and ended right here. Some instruments are too demanding for little muscles and small bones ... including piano! Learning all the chapters in order in method books soon leads to a loss of interest. "Children do not practice, they play!" ... and this must be understood by both parents and teachers. Spending a long time learning a piece beyond the interest and skills of the young person (who would rather play something she made up herself) can also be "the beginning of the end". Children need time to enjoy, to repeat, to experience successes, even with what they have already spent time learning, before going on to the next step ... after step after step.

On the positive side: One of the best orientation experiences a child can have to playing a specific instrument comes in group learning situations which offer a "spirit of adventure". Discovering elementary concepts related to music through "found sounds" and the creating of one's own "sound producers" is one step in the right direc-

tion. Building his own instrument makes so much more sense than handing a child a ready-made and highly sophisticated instrument. Singing and especially movement and dance are extremely important for an appreciation of later instrumental lessons. Motivations to stay with musical studies are high when children are in groups which are stimulating and full of activity and which build feelings for permanent social competence. Children find their own relationships to music through their own playing and trying things out. Playing is emphasized here. Children also need time to assimilate experiences and some take longer than others. Teachers must be sensitive to understand and permit this. There are no final examinations in early musical experiences. Success is motivating and children need to know that they are successful ... even in small ways both in early musical experiences and beginning instrumental lessons. An awareness for one's own achievements and musical competence must be developed early with children.

Hofbauer ends his article with a plea for educating parents as well, that they understand the best ways to introduce and keep an interest for music in children that will be long lasting.

Der Einfluß der Musik- und Bewegungserziehung auf den Instrumentalunterricht. Beispiel Querflöte

Michaela Papenberg

Die Musik- und Bewegungserziehung, eine wichtige pädagogische Grundlage für den Instrumentalunterricht

Die Musik- und Bewegungserziehung hat schon lange einen festen Platz in der Musikerziehung an Kindergärten, Volksschulen und Musikschulen mit der Musikalischen Früherziehung und Grundausbildung eingenommen. Auch für den Instrumentalunterricht bietet sie ein breites Spektrum an Impulsen, Lerninhalten und Materialien, die für die einzelnen Instrumente adaptiert werden können. Besonders im Anfangsunterricht mit jüngeren Schülern wird eine Bezugnahme zur Musikalischen Früherziehung immer wichtiger. Kinder, die aus einem solchen musikalischen Umfeld kommen, entschließen sich meistens aus eigenem inneren Antrieb zum Erlernen eines Instrumentes. Um die Motivation und Freude der Kinder nicht durch zu starke technische Unterweisung einzubremsen, müssen immer wieder neue pädagogische Wege gefunden werden.

Die Musik- und Bewegungserziehung setzt beim Menschen selbst an. Sie greift das geistige, körperliche und emotionale Potential, das jeder Mensch von sich aus mitbringt, auf und entwickelt, ausgehend u. a. von tradierten Kinderliedern und Volkstänzen, Sprechtexten und Bewegungsspielen individuelle musikalische und tänzerische Fähigkeiten. Wird diese pädagogische Richtung als Leitfaden beibehalten, werden die Kinder ihren persönlichen musikalischen Ausdruck auf ihrem Instrument entwickeln.

Nach Carl Orff soll der Ausgangspunkt jeder Musikstunde für Kinder die Spielstunde sein. Im Spiel empfindet das Kind seinen schon von Geburt an erworbenen Körper- und Lebensrhythmus (vgl. Jungmair 1992, S. 160). Wenn das Kind in der Musikstunde frei aus sich heraus spielen und musizieren kann, wird es Musik, Sprache und Bewegung als Einheit erleben. Es wird selbst schöpferisch, indem es eigene Musik erfindet und tradierte Musik mit persönlichen Vorstellungen und eigenem Ausdruck interpretiert. Als Ziel der Musik-

und Bewegungserziehung gilt mir der schöpferische Mensch, der vom Musizieren und Tanzen erfüllt ist.

Diese Art der Musikerziehung, auf die ich den Begriff Elementare Musikerziehung anwenden könnte, kann auf jeder Leistungsstufe einsetzen. Sie ist nicht auf das kindliche Spiel begrenzt. So können Instrumentalschüler, egal auf welchem spieltechnischen Niveau sie sich befinden, zum musikalischen Improvisieren, Komponieren und Gestalten angeregt werden. Jedoch muß »der künstlerische Mensch«, so schreibt Eberhard Preussner (Wien 1962, S. 3), »in jedem Fach und auf jeder Stufe, der tiefsten wie der höchsten, wieder beim Elementaren beginnen; er muß immer wieder von vorne und neu anfangen können; das ist ein Grundgesetz alles Künstlerischen. Wird dieses Gesetz vernachlässigt, so sind pedantischer Stillstand, technische Rückbildung, Ausdrucksleere die traurige Folge.«

Die Musikalische Früherziehung bereitet den Weg für instrumentales Lernen

Einige Kinder wissen schon beim Eintritt in die Musikalische Früherziehung (MFE), daß sie später einmal ein Instrument lernen wollen. Sie freuen sich auf die wöchentliche Stunde, weil sie unter anderem auch schon einiges für den anschließenden Instrumentalunterricht erfahren werden. Die MFE bietet Kindern zwischen 4 und 7 Jahren eine Ein- und Hinführung zur Musik, in der mit unterschiedlichen Spielen und Übungen die Musik für die Kinder lebendig und erfahrbar gemacht wird. MFE findet in Gruppen statt, die im Idealfall etwa 8 bis 12 Kinder umfassen. Die Kinder lernen Musik zu machen als einen gemeinsamen Prozeß kennen, indem sie sich selbst und anderen zuhören, Spielregeln erfinden und einhalten, aufeinander reagieren und miteinander musizieren. Sie versuchen, Musik mit Worten zu beschreiben und in Bewegung auszudrücken. Alle kommunikativen und musikalischen Fähigkeiten, die die Kinder in der MFE entwickeln, sind als Wegbereiter für das spätere Lernen eines Instrumentes zu verstehen! Anhand einer kurzen Schilderung eines wichtigen Bereiches der MFE soll der Zusammenhang zum anschließenden Querflötenunterricht (der damit also ab etwa 7 Jahren beginnen kann) verdeutlicht werden.

Singen und Sprechen

Die Stimme ist das ureigenste Instrument des Menschen. Vor anderen Menschen zu singen braucht Mut und Selbstvertrauen. Die Kinder der MFE

singen von sich aus gerne. Trotzdem müssen sie immer wieder aufs neue zum Mitsingen ermutigt werden. Manche Kinder trauen sich von Anfang an, in der Gruppe auch etwas alleine vorzusingen, andere singen leise und versteckt mit. Kinder zum Singen zu ermutigen ist eine große Aufgabe in der MFE, wovon später auch der Instrumentalunterricht profitiert. Gerade das Flötenspiel ist mit dem Singen sehr nahe verwandt. Nicht selten spricht man vom gesanglichen Flötenspiel. Das Gestalten von Melodiephrasen, der Umgang mit dem Atem, die Artikulation und der musikalische Ausdruck werden beim Singen wie auch beim Flötenspiel ähnlich behandelt. Kinder, die sich trauen, einfach loszusingen und auch falsche Töne riskieren, tun sich beim Flötenspiel leichter. Kinder, die längere Zeit nicht gesungen haben und kein natürliches Verhältnis zu ihrer Gesangsstimme aufgebaut haben, erleben das Singen im Instrumentalunterricht als peinlich.

Experimente mit der Stimme bereiten die Klang-erzeugung auf der Querflöte vor. Kinder imitieren gerne Tiergeräusche. Jedes Kind tut dies auf seine Weise. Dadurch ergeben sich viele klangliche Variationen, die von allen übernommen und ausprobiert werden können.

1. Beispiel: »Eine Katze wacht auf, dehnt und streckt alle vier Pfoten von sich, dabei beginnt sie leise zu miauen, bis sich allmählich ein Katzen-gesang entfaltet.«

Dieses Bewegungsspiel fördert die Spannungsdurchlässigkeit und Geschmeidigkeit des Körpers und bewirkt somit einen gelösten Atem. Beim Singen öffnen sich Mund und Rachen. Im Flötenunterricht wird anschließend das Miauen auf dem Flötenkopf gespielt, indem die Tonhöhe durch Verschieben des Zeigefingers im Rohr verändert wird. Es ergeben sich kurze und lange Glissandokurven, je nachdem wie stark die Kinder in den Flötenkopf blasen.

2. Beispiel: Die Kinder imitieren das Bellen eines kleinen Hundes, indem sie im Vierfüßlerstand mit lockerem Bauch und hängendem Kopf kurze Rufe ausstoßen. Mit dieser Übung wird die Aktivität des Zwerchfells angeregt. Die Kinder übertragen das Bellen auf den Flötenkopf, indem sie rasche, kurze Atemstöße über die Kante blasen. Hals und Lippen bleiben dabei möglichst entspannt. Das Flötenrohr wird am Ende mit der rechten Hand abgedeckt. Blasen die Kinder besonders ruckartig, erklingt die obere Oktave.

3. Beispiel: Die Kinder imitieren das Muhen einer Kuh. Die Vorstellung allein bewirkt, daß sie den Ton zuerst tief erklingen lassen, wodurch Resonanzräume im Brustkorb wirksam werden. Der Ton schwingt an und wird durch den Vokal »u« in den Raum getragen. Wenn die Kinder anschließend auf dem Flötenkopf blasen, werden sie sich darüber freuen, daß sie schöne, lange Töne aushalten können.

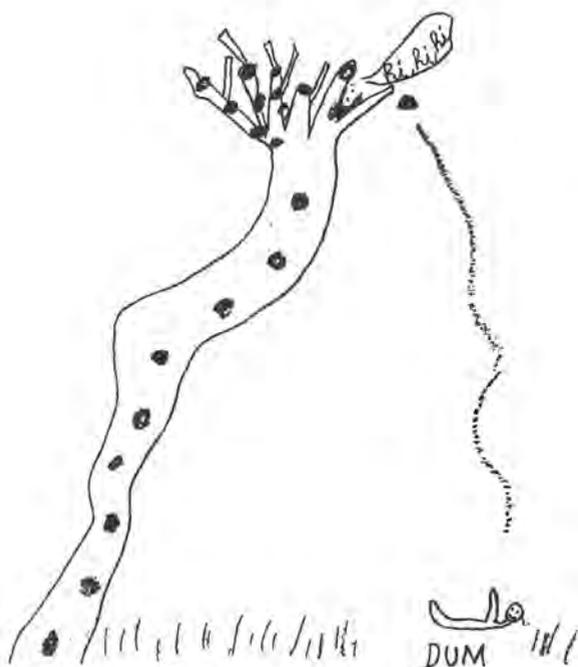
Es gibt noch unzählige Möglichkeiten der Stimmimprovisation, und auch andere Umweltgeräusche, wie z. B. das Heulen des Windes, das Brummen eines Motorrads usw. können imitiert werden. Musikalische Aktivitäten mit der Stimme fördern die Artikulation und aktivieren die Atmung. Atem- und Lippengeräusch, wie Zischen, Säuseln, mit den Lippen knallen und sie gegeneinander flattern lassen, mit der Zunge schnalzen oder rollen usw. lassen sich mit Hilfe des Flötenkopfes verstärken und zum Klingen bringen. Das macht Spaß und ist sehr nützlich für die Klangausbildung.

Sprechtexte und rhythmische Gedichte finden in der MFE Anwendung beim Auszählen, beim Fangen- und Versteckspiel, bei Fingerspielen, beim darstellenden Spiel und musikalischen Gestalten. Sie fördern unter anderem die genaue Aussprache, Geschicklichkeit mit Lippen und Zunge und die rhythmische Entwicklung des Kindes.

Hier ein Beispiel aus der Praxis: Das folgende Gedicht kann auch mit Flötentönen musikalisch nachgestaltet werden.

*Steigt ein Büblein auf den Baum,
ei, so hoch, man sieht es kaum.
Hüpft von Ast zu Ästchen
bis zum Vogelnestchen.
Hei, da lacht es!
Hui, da kracht es!
Plumps, da liegt's im Gras
und blutet aus der Nas,
> ui, ui, ui, ui, ui! <*

Christina (neun Jahre alt) erfand zu diesem Gedicht, das sie als Fingerspiel kennengelernt hatte, Musik auf der Flöte. Obwohl sie erst wenige Töne mit Griffen und Namen kannte, spielte sie eine aufsteigende Melodie, übte das Überblasen und probierte einen schnellen Lauf abwärts. Dann zeichnete sie ein Bild von der Geschichte, in dem auch die Musik sichtbar ist.



Lieder singen und spielen

Lieder werden den Kindern in der MFE auf unterschiedlichste Art vermittelt. Je nach Inhalt und musikalischem Charakter werden damit z. B. Bewegungsspiele oder Bewegungsgestaltungen verbunden oder musikalisches Erleben und Gestalten angestrebt. Die folgenden Beispiele zeigen, wie verschiedene Methoden in den Instrumentalunterricht übertragen werden können.

»Dieser Kuckuck, der mich neckt . . .« (vgl. Haselbach u. a. Lehrerkommentar I, S. 321 ff. und Kinderheft »Die Tripptrappmaus«, S. 20 f.):

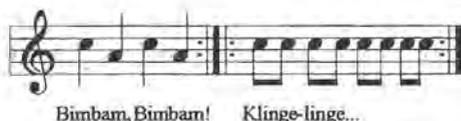
In der MFE werden die Kinder durch Hörbeispiele und Bewegungsspiele auf das Kuckucksthema eingestimmt: Sie erfinden im darstellenden Spiel verschiedene große Vögel und imitieren ihre Rufe, sie hören eine Musik und entdecken in ihr den Kuckucksruf. Danach lernen sie das Lied mit der Kuckucksterz.

In der Flötenstunde werden sich die Kinder an das

Lied erinnern. Sie singen es mit der Lehrerin und zeigen die Tonhöhen der Kuckucksterz mit den Händen in der Luft mit. Dann suchen sie nach Gehör die passenden Terztöne auf der Flöte. Nun werden die Rollen so verteilt, daß ein Kind die Melodie des Liedes spielt, das andere die Kuckucksterz. Das Kuckuckskind kann sich auch im Flötenzimmer verstecken und vom Versteck aus ohne Noten spielen.

»Bruder Jakob . . .« (vgl. Haselbach u. a. Lehrerkommentar I, S. 197 ff., Kinderheft »Der Musiker«, S. 36 f. und Cassette / CD I):

Bevor die Kinder das Lied lernen, hören sie vom Tonträger, der nun auch im Instrumentalunterricht eingesetzt werden kann, das Läuten von verschiedenen großen Glocken und dirigieren mit, indem sie mit dem ganzen Körper, den Armen, den Händen und den Fingern schwingen. Dann erfinden sie eigene Glockenmotive. Diese Motive werden auf der Flöte gespielt und notiert, z. B.:



Die Vorstellungshilfe, daß »Bruder Jakob« schläft, regt die Kinder dazu an, leise auf der Flöte zu spielen. Allmählich werden sie lauter, bis »Bruder Jakob« aufwacht.

»Kommt und laßt uns tanzen . . .« (vgl. z. B. in: Der Kanon, Mösel Verlag):

Die Kinder schwingen im Takt des bekannten Liedes (Kanon) mit. Sie erfinden leichte Tanzschritte, die zum Rhythmus des Liedes passen (hüpfen, drehen). Sie begleiten sich klatschend oder mit Handtrommeln beim Singen. Nach diesen vorbereitenden Übungen spielen die Kinder das Lied auf der Flöte, wobei sie auf jedem Taktschwerpunkt einen leichten, schwingenden Akzent setzen. Jetzt kann sogar der Text verändert werden (vgl. Hartmann u. a., i. V.):

Melodie: aus Frankreich / Text: R. N.



Horcht nur, wie es fröh-lich klingt, wenn



uns der Ka-non gut ge - lingt.

Querflötenunterricht mit jüngeren Kindern

Immer wieder taucht die Frage auf, ab welchem Alter Kinder Querflöte spielen lernen können und ob es sinnvoll wäre, ein Jahr Blockflöte als Vorbereitung zu spielen. Im Musikhandel wird seit mehreren Jahren eine Querflöte mit gebogenem Flötenkopf angeboten, die den Kindern das Flötenspiel ab dem siebenten Lebensjahr ermöglicht. Diese Flöte ist kürzer als die gerade Flöte und läßt

sich daher von den Kindern leichter greifen. Das Mundloch ist identisch. Da diese Querflöte mit beiden Kopfstücken geliefert wird, entstehen den Eltern keine Mehrkosten. Die Kinder können in der Flötenstunde abwechselnd mit dem gebogenen und dem geraden Kopfstück spielen und so den richtigen Zeitpunkt finden, ab welchem sie endgültig mit der geraden Flöte musizieren. Es gibt auch noch kleinere Flöten aus Kunstharz und aus Holz (Traversflöten) zu kaufen, die Kinder schon ab dem fünften Lebensjahr blasen können.

Genauso wichtig wie die richtige Wahl des Instrumentes ist die geeignete Unterrichtsform. Kinder lernen mit ihresgleichen. Der Unterricht mit mehreren Kindern ist lebhaft und phantasievoll. In einer Flötengruppe sollten jedoch nicht mehr als zwei bis fünf Kinder sein, da jedes einzelne Kind auch eine besondere musikalische Betreuung braucht. Damit eine Gruppe harmoniert, sollten die Kinder altersmäßig und vom Lerntempo her gut zusammenpassen. In der Musikschule ergibt sich manchmal, daß befreundete Kinder das gleiche Instrument lernen wollen. Wenn sich die Kinder in der Flötengruppe gut verstehen, wird der Gruppenunterricht sich über zwei bis drei Jahre erstrecken können. Danach kann in Einzelunterricht mit zusätzlicher Ensemblestunde gewechselt werden. Besonders in den ersten zwei Jahren hat der Flötenunterricht in Kleingruppen gegenüber dem Einzelunterricht große Vorteile: Die Kinder werden von der ersten Stunde an aufgefordert, sich gegenseitig zuzuhören, aufeinander zu reagieren und miteinander zu musizieren.

Eine große Motivation bietet das mehrstimmige Zusammenspiel, das durch rhythmische Übungen und Bewegungsspiele vorbereitet wird.

Einstimmige Musikstücke und Lieder werden mit verschiedenen Spielregeln gemeinsam geübt, z. B.:

- Ein Kind spielt eine Melodie vor, das andere liest in den Noten mit.
- Ein Kind spielt, ein anderes singt.
- Musikalische Phrasen werden abwechselnd gespielt.
- Schwierige Stellen werden als Echo mehrmals wiederholt.
- Ein Kind spielt, das andere klatscht das Metrum oder einen bestimmten Rhythmus dazu, etc.

Spieltechnische Aufgaben am Beginn des Querflötenunterrichtes

Beim Spiel der Querflöte müssen von Anfang an viele Komponenten gleichzeitig beachtet werden. Ansatzbildung, Körper- und Spielhaltung, Atemtechnik und Fingertechnik wirken ständig zusam-

men. Um eine flötistische Grundtechnik aufzubauen, müssen alle diese Komponenten schrittweise und gleichmäßig erarbeitet werden. Eine schnelle Fingertechnik führt nicht zum gewünschten Erfolg, wenn dabei nicht gleichzeitig auf die Entwicklung der Tonbildung Wert gelegt wird. Spieltechnik sollte nie zum Selbstzweck werden, sondern immer Mittel sein, um sich musikalisch auszudrücken.

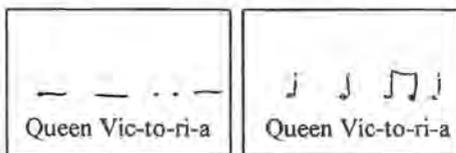
Kinder verstehen oft noch nicht den Sinn des Übens. Wenn ihnen die Musikstücke, die sie gerade lernen, gut gefallen, spielen sie zu Hause auch gerne allein Flöte. Technische Übungen, deren Sinn sie in der Flötenstunde nicht verstanden haben, üben sie mit Widerwillen oder gar nicht. Für einen kontinuierlichen Lernfortschritt, der wiederum für die Motivation der Kinder sehr wichtig ist, ist jedoch der Aufbau einer Grundtechnik unabdingbar. Ebenso wie in der Musikalischen Früherziehung können auch im Instrumentalunterricht musikalische Lerninhalte in das ganzheitliche Spiel der Kinder integriert werden. Flöte lernen ist ein Spiel, bei dem viel entdeckt werden kann. Nicht nur das Instrument und seine Musik, auch der Spieler kann an sich viel entdecken.

Blasübungen und rhythmische Spiele mit dem Flötenkopf

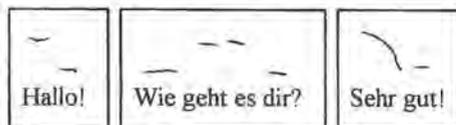
Da das Halten der ganzen Flöte noch ungewohnt und anstrengend ist, probieren die Kinder das Anblasen zunächst auf dem geraden Flötenkopf. Beim Experimentieren und Vergleichen von Flötentönen können sie schon vieles ausprobieren und üben, was ihnen später das Spiel auf der ganzen Flöte erleichtert. Neben dem ersten Anblasen erfahren die Kinder einiges über die Atemführung, nehmen Tonunterschiede bewußt wahr und üben auf dem abgedeckten Flötenkopf das Überblasen. Blasübungen werden von den Kindern nicht als trockene Tonübungen erlebt, wenn sie kreative Prozesse anregen und in Form von Klanggeschichten, Bewegungsspielen und mit melodischen und rhythmischen Übungen vermittelt werden.

»Schiffsignale«: Die Kinder decken das Ende des Flötenkopfes mit der rechten Handinnenseite ab und versuchen, lange Töne mit gleichmäßig fließendem Atem zu spielen. Der tiefe Klang der Flötentöne erinnert an das Tuten von Schiffen. Die Kinder bewegen sich, langsam gehend, durch den Raum und spielen dabei auf dem Flötenkopf. Nach jedem Ton machen sie eine Pause und lauschen, wie die Töne der anderen Kinder klingen. Treffen sich zwei Kinder, bleiben sie stehen und spielen sich gegenseitig ihren Ton vor.

Am Anfang werden die Kinder noch relativ kurze Töne blasen. Das Einhalten längerer Atempausen ist sehr wichtig, damit ihnen nicht schwindlig wird. Gelingt das Anblasen, werden den Schiffen Namen gegeben, deren Rhythmen auf dem Flötenkopf gespielt und anschließend grafisch oder traditionell notiert werden.



»Wir unterhalten uns mit Flötentönen«: Durch Verschieben des Zeigefingers im Flötenrohr können verschiedene Tonhöhen innerhalb einer Quinte erzeugt werden. Deckt man den Flötenkopf mit der rechten Handinnenseite ab, erklingt die untere Oktave. Die Kinder unterhalten sich zunächst mit Worten und zeigen die Tonhöhenverläufe in der Luft mit. Dann spielen sie die Sprachmelodie auf dem Flötenkopf nach.



»Uhu und Spatz« – ein kleines musikalisches Gespräch: »Ein Uhu sitzt auf einem Baum und ruft leise mit dunklem Ton. Ein vorwitziger Spatz unterbricht ihn mit hohen kurzen Tönen, ...« Die Kinder blasen die beiden Vogelrufe auf den abgedeckten Flötenkopf. Dabei spüren sie den Unterschied zwischen ruhiger Ausatmung und explosivem Atemstoß. Die Rollen werden verteilt und während des Spielens öfters getauscht. Ein spannendes Gespräch kann dabei entstehen.

Bewegung in der Flötenstunde

Durch das viele Sitzen in der Schule und den oft mangelnden Bewegungsausgleich fällt es vielen Kindern schwer, längere Zeit hindurch aufrecht zu stehen. Nicht selten treten Fehlhaltungen wie Hohlkreuz und einfallender Brustkorb auf. Beim Flötespielen werden die Arme schwer und es scheint, als würden sie an der Flöte hängen. Der Flötenton wird bei einsinkender Körperhaltung dünn und leise. Versucht man trotzdem, mit Druck zu blasen, so klingt der Ton gepreßt, schrill und luftig. Fehlhaltungen können Rücken- und Nacken-

schmerzen verursachen, aber auch zu Verkrampfungen in Armen und Fingern führen.

Die Körperhaltung beim Flöte spielen soll in sich Spannungsdurchlässig und beweglich sein. Durch das Anheben der Flöte an der rechten Seite entsteht eine Verkrümmung im Körper, die durch einen Schritt mit dem linken Fuß wieder ausgeglichen werden kann. Der übrige Körper dreht mit, die Arme werden leicht angehoben und der Kopf balanciert über der aufrechten Wirbelsäule.

Das Erlernen der Spielhaltung und der mit ihr verbundenen Atemtechnik nimmt im Flötenunterricht einen langen Zeitraum ein. Die Kinder lernen mit Hilfe von Atem- und Bewegungsübungen ihren Körper genau zu beobachten und merken bald selbst, welche Haltung ihnen und ihrem Flötenspiel gut tut, und welche eher schadet. Eine gut aufgebaute Bewegungsschulung lockert nicht nur verkrampfte Haltungen auf, sie stärkt auch die körperliche Konstitution der Kinder. Bewegung bringt auch Schwung in den Unterricht und fördert den Kontakt und das Vertrauen zwischen Kindern und Lehrern bzw. Lehrerinnen.

Fußmassage mit Tennisbällen: Eine aufrechte Körperhaltung beginnt beim bewußten Stehen. Die Kinder massieren je einen Fuß, indem sie mit ihm leichte, kreisende Bewegungen über einem Tennisball machen. Zwischendurch bleiben sie entspannt stehen und spüren nach, wie sich der Kontakt zum Fußboden anfühlt. Zum Abschluß versuchen sie, sich die Tennisbälle mit den Zehen gegenseitig zuzuschnipsen.

An die Wand gelehnt Flöte spielen: Die Kinder lehnen sich mit dem Rücken an die Wand und spüren, wo der Rücken dort anliegt und wo nicht. Nun versuchen sie, den ganzen Rücken anzulehnen – dabei müssen sie etwas in die Knie gehen. Sie spielen auf der Flöte eine bekannte Melodie und lehnen sich auch hierbei mit etwas Druck gegen die Wand – so, als wollten sie jene mit den Lendenwirbeln wegschieben.

»Alle gemeinsam aufstehen!«: Zur Abwechslung kann in der Flötenstunde auch im Sitzen gespielt werden. Die Kinder setzen sich so auf Stühle, daß sie jederzeit aufstehen können (Füße am Boden, Rücken aufrecht). Wenn ein Kind aufsteht, müssen alle aufstehen. Währenddessen spielen die Kinder eine einfache Tonübung oder ein bekanntes Lied ohne Noten.

Bewegung in der Flötenstunde findet nicht nur in Form von Atem- und Bewegungsübungen statt. Musik selbst ist Bewegung und löst innere Bewegtheit aus. Der Flötenunterricht soll sich daher nicht

auf technische Unterweisung beschränken, sondern den Kindern viele Gelegenheiten bieten, sich musikalisch auszudrücken.

LITERATUR:

- Hartmann, Wolfgang / Nykrin, Rudolf / Regner, Hermann: Reihe »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«. Veröffentlichung i. V. Darin: Barbara Metzger / Michaela Papenberg: Querflöte spielen und lernen.
- Haselbach, Barbara / Nykrin, Rudolf / Regner, Hermann (Hrsg.): Musik und Tanz für Kinder. Mainz 1985.
- Jungmair, Ulrike E.: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 1992.
- Lodes, Hiltrud: Atme richtig. München 1985.
- Nykrin, Rudolf: Was Kinder in der Musikalischen Früherziehung und für den nachfolgenden Instrumentalunterricht lernen. In: Orff-Schulwerk-Informationen, 1987, H. 39, S. 7–15.
- Preussner, Eberhard: Was ist musische Erziehung? In: Österreichische Musikerziehung, Sonderheft »Orff-Schulwerk«, Wien 1962, S. 2–4.
- Richter, Christoph: Einige Gedanken zum Verhältnis von Musik und Bewegung. In: Musik und Bildung 1989, H. 7/8, S. 409–413.

Summary

Music and Dance Education presents many stimuli with much content and material which can also be used for instrumental teaching later on. These are of particular fundamental value especially in beginning instrumental lessons with young children. In early childhood music education, always a group situation, children also learn the process of making music cooperatively. They start by listening to themselves and to others. They invent their own rules and regulations and learn to stick to them – a kind of general framework on which instrumental education can build further.

This article shows specifically which roles can be played by singing, speaking, moving, making stories with sounds ... all part of a typical program for music in early childhood ... in lessons on playing the flute. Singing is above all very closely related to flute playing. The forming of melodic phrases, breathing, articulation, and musical expression are similarly handled both in singing and playing flute. Experiments with the voice can be preparation for sound production on the flute. Spoken texts and rhythmic poetry activate the dexterity of the lips and tongue as well as the rhythmic development of children. Flute lessons which have a variety of activities are lots of fun for children and most effective when the groups are small – from 2 to a maximum of 5 children. For younger children (starting at seven) a flute with an angled head joint is well suited.

»Komponieren wir was...«

Erfahrungen aus den Neigungsgruppen »Elementares Musizieren«

Ulrike E. Jungmaier

Eine im Studienjahr 1995/96 wieder neu zusammengestellte Neigungsgruppe innerhalb des Faches »Lehrpraxis« am Orff-Institut regt dazu an, über Ziele und Inhalte dieser Arbeit zu berichten, andere an Erfahrungen teilhaben zu lassen und mit einigen Beispielen vielleicht auch Anregungen zu geben.

Zu meiner Neigungsgruppe – sie wird unter dem Titel »Elementares Musizieren« angeboten – melden sich im allgemeinen Kinder im Alter zwischen acht und zehn Jahren. Besonders willkommen – doch ist es nicht Bedingung – sind Kinder, die bereits ein Instrument – Geige, Blockflöte, Gitarre, Klavier u. a. – lernen und ihre Freude und Möglichkeiten im Spiel in der Gruppe entdecken und weiterentwickeln möchten. Am Beginn werden vor allem Schlaginstrumente und Stabspiele verwendet. Mit diesem elementaren Instrumentarium gelingt es relativ bald, Ohr und Auge für das Miteinander-Spielen zu entwickeln. Meist nehmen zwischen acht und zehn Kinder an solch einer Neigungsgruppe teil.

Kindern, die ein Instrument auf traditionelle Art spielen lernen, bleibt das Improvisieren, das Erfinden eigener Musik, meist völlig fremd. Nur reproduktiv tätig, lernen sie das Instrument technisch zu beherrschen, wagen es aber meist nur, vorgegebene Stücke zu spielen. Daß sie in der Lage sind, eine Melodie, eine Begleitung, auch einen Text oder eine Bewegungsform selbst zu erfinden, allein oder in der Gruppe, erfahren sie selten. Noch seltener, daß solche »eigene« Musik gleichberechtigt mit der vorgegebenen ist, gleich wertvoll mit ihr. Staunend erleben sie dann, wie oft gerade ihr eigener Beitrag die Grundlage für das gemeinsame Musizieren darstellt. Vom gemeinsamen Erarbeiten – einem Vers, einer rhythmischen Reihe, einem Text, einem Tanz, einem Lied – hebt sich das selbst Erfundene als das Eigene ab, das jeweils andere wird als das spezifisch Eigene des anderen akzeptiert. Durch diese Art des Mit- und Voneinander-Lernens wird auch ein Lehrer wieder Lernender, ein von den Kindern Lernender.

Mit dem eigenen Erfinden wächst für die Kinder

der Wunsch, selbst Gefundenes auch einmal festzuhalten, um es in einer weiteren Stunde wieder aufgreifen zu können. Allmählich entwickeln sie auch die Fähigkeit, Notationsweisen für ihre eigene Musik zu finden. Vieles wird bildhaft oder graphisch notiert, manche Kinder ziehen ihre Lese- und Schreibfähigkeit heran, andere wieder, die mit der traditionellen Notenschrift schon in Kontakt gekommen sind, versuchen auf diese Weise zu notieren. Dabei geht es immer um das dem jeweiligen Kind in seiner Entwicklung Gemäße, darum, ihm die Möglichkeit zu geben, seine Vorstellungen soweit begrifflich zu fassen, soweit zu abstrahieren, wie dies seinen kognitiven Strukturen entspricht. Daß bei solchem Vorgehen nicht alle Kinder zur selben Zeit das gleiche lernen, versteht sich aus vorher Gesagtem von selbst.

Wann immer möglich, werden jene Instrumente, die die Kinder anderswo lernen, in das für sie neue Musizieren miteinbezogen. Streichinstrumente werden als Bordun-Instrumente eingesetzt, oft übernehmen Kinder auch Melodien auf ihrem Instrument, spielen sie nach dem Gehör oder versuchen, sie sich nach Noten zu erarbeiten. Mangelnde Technik am Instrument wird nicht als Hindernis angesehen, sondern das Instrument, Spieler und Spielerin bekommen die für sie gemäße Rolle im Ensemble. Eigentlich sollte jeder Einzelunterricht am Instrument durch Ensemblespiel begleitet bzw. ergänzt werden. Nur hier, im gemeinsamen Tun, Musizieren, Singen und Tanzen lernen Kinder das Miteinander, das Aufeinander-Hören, das »Sich-Einspielen«, das Sich-Einfügen und -Einschwingen, Grundlage aller Musik und allen Musizierens. Daß sie neben dem Erfinden und Improvisieren auch Literatur aus verschiedenen Zeiten und Ländern, eigenes und fremdes Kulturgut kennenlernen, liegt in der Natur der Sache.

Meist beginnen Stunden mit sogenannten »Vorbereitenden Übungen«. Sie sollen Kinder und Lehrer – bei uns auch Kinder und Studierende – am Beginn einer Stunde in Kontakt bringen, die Kinder sollen spielend »ankommen« können, viel Freiraum haben, ihre Bedürfnisse auszuleben.

»Vorübungen« führen dann zum eigentlichen Thema der Stunde. Oft sind es Imitations- oder Echoaufgaben, die Stimme und Körper in Bewegung bringen, »Organerfahrungen« ermöglichen (vgl. Bräuer, 1988). Sie sollen die im Kind bereits vorhandenen Fähigkeiten lebendig machen, das »Verschüttete ausgraben« (vgl. Rumpf, 1986) sowie neues Material »zuliefern«, das dann für Improvisationen als »Spielmaterial« verfügbar wird. In dieser Phase wird versucht, multivalente – also

viele Lösungsmöglichkeiten enthaltende – Situationen zu schaffen, »Spielräume« auszugrenzen und freizuhalten, in denen die Kinder ihre Ideen einbringen und damit auch oft den weiteren Verlauf einer Stunde mitbestimmen können (vgl. Jungmair 1992, S. 205). Eine konzentrierte und eine am gemeinsamen Tun interessierte Arbeitshaltung stellt sich in solchen Phasen meist von selbst ein.

Im Zentrum der Stunde steht ein Instrumentalstück, das eigentliche »Thema«. Es können Improvisationen sein, die nicht festgelegt werden, ein durch Improvisation entstandenes Stück oder ein Instrumentalstück, das der Leiter der Stunde ausgewählt und durch »Didaktische Reduktion« für die Gruppe entsprechend vorbereitet hat. Es wird meist zuerst auf Stabspielen oder Kleinem Schlagwerk gespielt und später unterschiedlich instrumentiert. Diese Phase wird durch eine gemeinsam vereinbarte Gestaltung abgeschlossen. Das in der Stunde entstandene bekommt also Gestalt, das Spielstück wird durch ein Vorspiel eingeleitet, durch Wechsel von tutti und solo strukturiert, ein Nachspiel leitet aus. Auf diese Weise werden Ergebnisse für Kinder durchschaubar und faßbar.

Den Abschluß der Stunde bildet meist eine zusammenhängende Betrachtung, Arbeitsblätter werden besprochen, das schon Notierte wird mit dem tatsächlich Gespielten verglichen, das selbst Gefundene festgehalten. Ein Gespräch über den Verlauf und vor allem auch über die kommende Stunde bereitet die Weiterarbeit vor. Auf diese Weise können sich auch die Kinder auf die nächste Stunde einstellen, selbst Gestaltungsmöglichkeiten planen und in den Unterricht miteinbringen.

Im Folgenden wird versucht, anhand von Beispielen zu zeigen, wie vom Spiel in der Bewegung, über Sprach- und Sprechübungen, über die Arbeit mit rhythmischen Bausteinen und rhythmischen Reihen kleine Spielstücke entstehen, die dann, instrumental gestaltet, wieder den Rahmen für weitere Improvisationen bilden.

(1) Unsere Namen sind Musik

Rhythmische Bausteine und Reihen als Grundlage zur Improvisation

In dieser Stunde sind Namen »Einzelworte«, die zu Wortreihen zusammengefügt werden (vgl. hierzu C. Orff/G. Keetman: Anmerkungen in Musik für Kinder, Band I, 1950). Der eigene Name bedeutet Identifikation. Er stellt ein Symbol für das ICH dar, durch ihn fühlt sich ein Mensch als Person repräsentiert.

Jedes Gruppenmitglied hatte zu Beginn der Stunde Gelegenheit, sich zuerst mit dem eigenen Namen zu beschäftigen. Jeder »schrieb« ihn in die Luft (mit Hand, Arm, mit beiden Armen, der Nase). Allmählich kam der ganze Körper in Bewegung, der Name wurde in den Raum »geschrieben« – Sprünge, Purzelbäume, Rollen, Drehungen konnten eingebaut werden. (Dabei wurde zu dynamischen Varianten angeregt, die Stimme erklang analog zur Bewegung – *accelerando/ritardando*.) Mittels eines Balles wurde der eigene Name einem Gegenüber »zugeworfen«: Mit dem körperlichen Impuls wurde auch der eigene Name gerufen. Diese Spielform wurde variiert, indem der Name des Fängers gerufen wurde oder der Werfer auch noch dem Ball nachlief und so den Platz wechselte.

Anschließend sollten unterschiedliche Ausdrucksvarianten für den Namen gefunden werden. Dehnungen, Wiederholungen von Wortteilen, Pausen entstanden. Die Namen wurden – »wie an eine Schnur gebunden« – »aufgefädelt«, also ohne Pausen aneinandergereiht. Dabei erwiesen sich freimetrische Reihen als ausdrucksstärker und reicher an Varianten als metrische.

Allmählich wurden die eigenen Namen oder auch Namen aus der Gruppe (jedes Kind konnte wählen) über einem gleichbleibenden Metrum, das durch Klanggesten hörbar gemacht wurde, gesprochen. Die Kinder entdeckten, daß sie neben dynamischen auch viele rhythmische Veränderungs-

Pe - ter Pe - ter Pe - ter Pe - ter

Jür - gen Jür - gen Jür - gen Co - rin - na Co - rin - na

möglichkeiten hatten: Ein rhythmischer »Klangteppich« entstand. Gleichzeitig erfuhren hier die Kinder u. a. »grundlegende Techniken des Elementaren Klangsatzes«: geschichtete Ostinati, Vergrößerung und Verkleinerung rhythmischer Muster, Kumulation, Variation u. a. m. (vgl. Thomas 1977, S. 95 f.). Je nach Vorkenntnissen der Kinder wurden diese »rhythmischen Bausteine« notiert, teilweise auch schon im Erarbeitungsprozeß mit Rhythmussprache benannt (siehe hierzu: Haselbach u. a. 1990, S. 93 f.).

Nach dieser Ausprobierphase konnten Namen für eine wiederholbare Form ausgewählt und aneinandergereiht werden. Eine Lösung als Beispiel:

Ben-ji, Anji, E - li-sabeth, E - li-sa beth,
Ru - pi, Jonny, U-li U-li U-li U-li ll-se.

Diese rhythmischen Reihen wurden wiederum in dynamischen Varianten gesprochen, geklatscht und schließlich auf Schlaginstrumente übertragen. Ostinat und akzentuierte Begleitungen traten hinzu, die jeweils von mehreren Spielern übernommen wurden. Für die musikalische Gestaltung spielten nun alle Vorübungen, Varianten des Ausdrucks und erarbeitete Techniken eine entscheidende Rolle: Die Kinder verfügten über Material und musikalische Vorstellungen, die sie mitgestaltend einbringen konnten. Das Stück wurde damit *ihr* Spielstück, mit dem sie sich auch identifizieren konnten.

Im weiteren Verlauf bildete diese kleine rhythmische Folge den A-Teil für ein instrumentales Rondo. Einzelne Couplets der Kinder, sprachliche oder instrumentale Improvisationen, in denen sie die ihnen verfügbaren »rhythmischen Namens-Muster« frei variieren konnten, erweiterten die Form.

Besonders in Erinnerung ist mir aus dieser Stunde, wie manche Kinder mit Verdichtungen oder Dehnungen der rhythmischen Muster umgingen. Von »Pe-ter« ausgehend, versuchte ein Kind die Dehnung zu verdeutlichen, indem es den Namen an der Tafel als »Peh-lehr« niederschrieb. Von dieser durch ein Kind eingebrachten Variante ausgehend, notierten wir die Version mit . Angeregt durch diese Möglichkeit, kam Peter selbst in der darauffolgenden Stunde und schrieb seine Version der Dehnung auf: »Peeeee-leer«. Er konstatierte: »sechs e«, um dann zu versichern: »Ich kann es auch mit Noten schreiben.« Er notierte richtig: .

Mancher mag hierin die Form der altbekannten Einführung rhythmischer Bausteine entdecken. Natürlich, doch muß hier die Art und Weise des Zugangs zu diesen rhythmischen Bausteinen von der herkömmlichen Art der Vermittlung unterschieden werden. Es geht nicht zuerst um die Vermittlung von Rhythmen, Noten, sondern die Kinder *spielen* mit ihren Namen, rhythmisieren, reihen sie aneinander, wiederholen, verändern sie. Vom Wunsch geleitet, das Gefundene aufzuschreiben, haben die Kinder ihren Möglichkeiten gemäß versucht, ein Problem zu lösen; sie haben Bekanntes erweitert, verändert. Vielfältig, ideenreich, haben sie sich einen Zugang zur Notation geschaffen, lebendig und logisch erschienen ihnen die verschiedenen rhythmischen Muster. Damit war auch für die anderen Kinder eine weitere nachvollziehbare Grundlage geschaffen, eigene Kombinationen zu suchen und zu notieren.

Peter, Jo han nes, Jürgen, Juan Car los, Peter, Jo - han - nes, Pamela, Co - rin - na.
Becken
Holztrommel

Im Anschluß übertrugen wir den Sprechrhythmus auf die Stabspiele. Wichtig war, daß die Kinder beidhändig spielten, den gemeinsamen Rhythmus beibehielten und auf diese Weise auch sicherstellt war, daß sie ihr Spiel für Korrekturen nicht unterbrechen würden. Dem Wunsch der Kinder, ihre Lösung alleine vorzustellen, wurde immer wieder nachgegeben. Dadurch erfuhren sie, daß

jeder etwas »Eigenes« finden kann, daß sich ihre Melodie von jenen der anderen unterscheidet. Die Melodien nahmen wir auf Tonband auf. Die Kinder konnten ihre Lösungen noch einmal anhören, unterscheiden und wiedererkennen. Die schriftliche Wiedergabe zeigt, daß diese Lösungen keine Zufallsprodukte mehr waren, der Gestaltungswille erkennbar ist:



Am Ende der Stunde entdeckten die Kinder, daß das gewählte Tonmaterial auf dem Klavier zu finden ist. Sie setzten ihr Spiel auf den »schwarzen Tasten« fort, erfanden immer neue Melodien; eine Woche später kamen sie mit ihren Instrumenten und brachten ihren eigenen »Eisenbahn-Song«:

Johannes auf der Knopfharmonika, Denise und Georg auf ihrer Blockflöte...

(3) »Da ist's cool...«
Ein Spielstück aus dem Orff-Schulwerk
(Allegro, Bd. II, S. 49) als Modell



Zu Beginn des Sommersemesters 1996 kam ein Junge neu in die Gruppe. Wir begrüßten Fabian, stellten uns vor und hießen ihn willkommen. Eine von einem Kind geäußerte Bemerkung wiederholte ich fälschlicherweise mit »Willkommen in der Gruppe«; umgehend wurde ich von Johannes verbessert: »Willkommen im Club!« Diese Bemerkung könnte man natürlich als Lehrer auch übergehen; mir kam sie als Anregung sehr gelegen, denn das geplante Spielstück wollte ich mit Hilfe

eines Textes vermitteln. Durch den textierten Rhythmus sollte zuerst über die Sprache, dann auch über die Bewegung die Struktur des Stückes erfahren werden können, bevor die Melodie dann auf Stabspielen gespielt werden sollte.

Mit einem Text aus der »Club-Szene« würden die Kinder schnell einsteigen. Vielleicht konnte ich damit auch die zwölfjährige Pamela, die schon öfters eine »Mini-Playback-Show« vorgestellt hatte, erreichen und aktivieren? Während meine Gehirn-

zellen »auf Hochtouren« nach einer möglichst ansprechenden Lösung suchten, wurde mein Impuls »Hallo du, hallo du . . .« nahezu »wie von selbst« ergänzt und erweitert. Aus den Beiträgen »Komm

in unseren Club herein«, »Spiel in unserm Club mit . . .« abgeleitet, konnte ich sehr schnell den vom Spielstück hergeleiteten Rhythmus mit Sprache unterlegen. Es entstand folgende Lösung:

Hal-lo du, hal-lo du, komm doch in den Club du, hal-lo du, hal-lo du, da ist's cool!

Natürlich mußten wir nun auch »in den Club gehen«: Die Kinder erhielten die Aufgabe, den Text erst in der Fortbewegung zu sprechen, danach sollten zum Text verschiedene Bewegungsmotive gefunden werden. Diese einfachen, koordinierenden Formen – Gehen und Sprechen – wurden zu etwas Vertrautem. Davon ausgehend, folgten die Kinder der Aufforderung schnell, andere Bewegungen zu finden, konnten sie doch nach Versuchen jederzeit zum Vertrauten zurückkehren. In vielfältigsten Formen suchten sie die sprachlichen Motive (Hallo du, hallo du, etc.) durch Seit- und Grätschsprünge, Dehnungen, Wendungen zu akzentuieren. Die Anregungen wurden aufgegriffen und jeweils von allen Kindern wiederholt. Verstärkt und letztlich ausgewählt wurden jene Motive, die rhythmische Muster und Phrasen unterstützten.

Die Gruppe einigte sich auf eine Bewegungsfolge, die frei im Raum jeder für sich tanzte: Sie begann mit jeweils einem Sprung nach rechts bzw. nach links (»Hallo du, hallo du«), dann vier Schritte vorwärts (»komm doch in den Club, du!«). Die Folge wurde wiederholt und mit dem letzten Mo-

tiv – zwei Schritte vorwärts und ein Sprung in eine gehaltene Hockposition (»da ist's cool«) – abgeschlossen.

An den Stabspielen versuchten die Kinder dann zuerst ihre eigene Melodie zu diesem Text zu finden. Das Tonmaterial war frei – also alle Töne auf den Xylophonen konnten verwendet werden. Dabei ging es vor allem um die Übertragung des gesprochenen Rhythmus auf zwei Hände; später wurden über das Hören nur jene Töne, die im Spielstück vorkamen, ausgewählt (c' – d' – e' – g').

In einer nächsten Phase wurde über Echospiele allmählich die Melodie des Spielstücks vermittelt. Kurze Motive, vom Lehrer vorgespielt, wurden von den Kindern jeweils möglichst im rhythmischen Fluß übernommen. Obwohl die rhythmische Folge zuerst gesprochen, dann getanzt und nach den Echospiele die Struktur des Stückes gemeinsam mit den Kindern an der Tafel notiert worden war, erlernten die Kinder in dieser Stunde die Melodie nicht. Sie spielten die einzelnen Motive sicher, konnten den Gesamt Ablauf jedoch nicht überblicken und zu einem Ganzen zusammenfügen.

In einer nächsten Stunde griff ich das Thema wieder auf und begann mit Reaktionsaufgaben in der Bewegung. Die Kinder sollten auf gespielte Rhythmen in der Bewegung reagieren; unter anderem wurde auch der Rhythmus des Spielstückes eingebracht. Johannes erkannte das Stück der vergangenen Stunde und gab uns so das Stichwort für die Wiederholung der Bewegungsform. Dabei versuchten wir uns diesmal auch in einer Reihe zu formieren, was wesentlich zur Wirkung unseres Tanzes beitrug. Wie selbstverständlich sangen die Kinder die Melodie zum Tanzen.

In der Folge war es zum Spiel der Melodie auf Instrumenten nur ein kleiner Schritt. Die Kinder hatten die Woche über genug Zeit gehabt, die Melodie zu verinnerlichen. Sie suchten sie sich selbst auf ihrem Instrument und spielten sie jetzt ohne große Mühe. Das Erfolgserlebnis war dementsprechend!

Als sie die Melodie dann vorspielten, ich einzelne auch begleitete, empfanden sie stolz das Gekonnte als ihre Musik. In der Weiterführung des Themas lernten auch die Kindern, den Ostinato zu spielen. (Vorübung dazu siehe Urabl 1994, S. 24 f.).

In einer weiteren Stunde sollten verschiedene instrumentale Varianten das Spielstück zu einer abschließenden Gestaltung führen. Das tragende Gestaltungsprinzip ist dabei der Klangfarbenwechsel. Die Melodie wurde auf Melodieinstrumenten übertragen. Johannes spielte sie auf der Geige, ich übertrug sie auf die Blockflöte, zwei Kinder spielten Melodie und Ostinato im Duo (Sopran- oder Altxylophon mit verschiednen harten Schlägeln), hinzu traten Baß- oder Altxylophon für den Ostinato, auf den Pauken wurden die harmonischen Stufen akzentuiert u.s.f.

Spielstück:



Wieder konnte auch hier die Form zu einem Rondo ausgebaut werden, indem das erarbeitete und instrumentierte Stück den A-Teil bildet, die Couplets auf von Kindern frei gewählten Instrumenten improvisiert werden.

(4) Streichen - schlagen - zupfen - dirigieren

Nicht immer bringen Kinder Vorerfahrungen mit. Oft finden sich Kinder in der Gruppe, die keinerlei musikalische Vorkenntnisse haben, die keinerlei Beziehung zu notierter Musik herstellen können, die weder Formverständnis besitzen noch jemals Erfahrung mit unterschiedlichen Klängen, Tempi, Tönen oder Tonhöhenunterscheidungen gemacht haben. Für sie stellen erforderliche Techniken am Instrument oft unüberwindliche Hindernisse dar, ihre eigenen Klangvorstellungen umzusetzen und hörbar zu machen. Für sie, aber selbstverständlich auch für sogenannte vorgebildete Kinder, stellen »Klang- und Schallspiele« musikalische Bereiche

dar, in denen Kinder unmittelbar ihre ureigensten inneren Impulse orten, zum Ausdruck bringen und auf hörbare Ereignisse reagieren können. Ausgiebige Explorationsphasen ermöglichen den Kindern Erfahrungen über die Klangeigenschaften unterschiedlicher Instrumente; Spielvereinbarungen strukturieren das Gruppenspiel und ermöglichen ein differenziertes Umgehen mit objektiv wie subjektiv erfassbaren Parametern. Auch das »Dirigieren« von Klängen und Geräuschen hat hier einen entscheidenden Platz. Geht es doch um das körperliche Umsetzen und Anleiten innerlich gehörter »stummer Musik«, die durch das gehörte Klangereignis wieder zu neuen Impulsen angeregt wird. In solchem Spiel zeigen sich die oft sehr eigenwilligen Vorstellungen von Kindern zur musikalischen Gestaltung.

Für diese Art von Klangspielen hatte ich versucht, neben dem üblichen Instrumentarium auch Streichinstrumente - Violoncello, Gambe und

Kontrabaß – sowie Selbstbauinstrumente miteinzubeziehen. Liegetöne, gezupfte und »gestoppte« Töne bildeten das Material für graphische Partituren, die von den Kindern nach ersten Erfahrungen an den Instrumenten entworfen und schließlich auch dirigiert wurden.



Skizze zur Arbeitsstruktur der geschilderten Beispiele. Sichtbar werden zentrale Aspekte der Beschäftigung des Lehrers mit dem »Thema« sowie der Gestaltung der pädagogischen Situation.



Zusammenfassende Analyse

»Elementares Musizieren« greift viele unterschiedliche Ansätze des Instrumentalspiels auf, sucht, wann immer möglich, die Verbindung von Musik und Bewegung, Musik und Tanz. Kinder finden ihre eigene Musik, lernen zu improvisieren.

Aufgabe des Lehrers ist es, »Themen« – Rhythmen, Melodien, Instrumentalstücke – zu finden, die durch Transformation und »Didaktische Reduktion« für die jeweilige Lernsituation einer Gruppe aufbereitet werden können. Dabei sind für die »Didaktische Reduktion« jeweils zwei Aspekte maßgebend: Durch quantitative Reduktion werden Themen – ohne Verlust des logischen Zusammenhangs – soweit vereinfacht, daß es Kindern gelingt, sich aufgrund ihrer Vorerfahrungen, Kenntnisse und Techniken eines Themas zu »bemächtigen«. Durch qualitative Reduktion – verstanden als eine Art »Rückführung« – können diese Themen in Darstellungen, Szenen und in erlebbare Situationen verwandelt werden, durch die bildhafte und motorische Phantasmen aufgespiert, »ausgegraben«, Rhythmen und Melodien durch Bewegung dynamisiert, gleichsam »aufgeladen« werden. Gelingen Darstellung, Arrangement und Inszenierung im Unterricht, können solche Prozesse das Potential, das jeder einzelne in sich trägt, verlebendigen. Musikalische Improvisation und Gestaltung, auch jede musikalische Interpretation, werden dann Ausdruck einer persönlichen Qualität. Solches Zusammenspiel in der Gruppe läßt – über alle sozialen Ziele hinaus – vielleicht erahnen, was gemeinsames Musizieren bedeuten kann.

Literatur:

- Bräuer, Gottfried: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. In: Bräuer/Schneider/Schulz (Hrsg.): *Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule*. Grundbaustein Teil I. Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung. Tübingen 1988.
- Haselbach, B./Nykrin, R./Regner, H. (Hrsg.): *Musik und Tanz für Kinder*. Musikalische Grundausbildung. Mainz 1990.
- Jungmair, Ulrike E.: *Das Elementare*. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 1992.
- Keller, Wilhelm: *Ludi Musici I*. Spiellieder. Boppard 1970.
- Thomas, Werner: *Musica Poetica*. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks. Tutzing 1977.
- Orff, C./Keetman, G.: *Orff-Schulwerk*. Musik für Kinder. Band I und V, Mainz 1950/1954.
- Rauschenberger, Hans: *Unterricht als Darstellung und Inszenierung*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. VII. Stuttgart 1985, S. 51–74.
- Rumpf, Horst: *Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen*. München 1986.
- Urabl, Hermann: *Von Räubern, Riesen und Getier*. Musik und Tanz für Kinder. Mainz 1994.

Summary

This article takes a look at rhythmic and melodic work with children in a special group at the Orff-Institute: Elementares Musizieren (Elementary Music-Making). Given a few models, the attempt is to show how short pieces can be developed from playing with movement and language, with exercises in speaking and using rhythmic »building blocks« and patterns which can in turn be arranged for instruments giving further bases on which to develop more improvisation. In addition to percussion instruments, which include the barred instrumentarium, violin, recorder, guitar and piano are also played. Elementary Music-Making zooms in on various techniques for playing instruments and seeks whenever possible to combine music with movement and music with dance. Children discover their own music and learn how to improvise.

For children who have learned an instrument in a traditional way, improvisation is often rather foreign to them. They have learned much in the way of technical achievement and very often can only play ready-made pieces. These children are seldom in a position to discover a melody, an accompaniment, a text or a movement form by themselves – either alone or within a group. And even less frequently does it happen that their own music is valued just as highly as that which is already given. They are often amazed that their own contribution can be the foundation for making music together.

The teacher has the responsibility to find the themes: rhythms, melodies, and instrumental pieces which can be prepared by transformation or "didactic reduction" for any given group-teaching situation. Two aspects are important relevant to "didactic reduction": themes, reduced in quantity without a loss of logical continuity, are simplified so that it is possible for children to be secure with them according to their previous experiences, knowledge and technical abilities. Through the quality of simplification, understood as a kind of "follow-up", these themes can be transformed into performances, plays and experiential situations.

Instrumentale Grundausbildung – ein Modell für die Musikschulen mit Zukunft

Micaela Grüner

In der Musikschullandschaft wird wohl kaum eine Musikschule zu finden sein, die nicht einen internen Strukturplan erstellt oder übernommen hat. In Deutschland wurde beispielsweise ein solcher Plan in den 60er Jahren vom Verband deutscher Musikschulen (VdM) entwickelt und allen dem Verband angeschlossenen Schulen übertragen. In Österreich wie in vielen anderen Ländern mit Musikschulwesen existieren ähnliche Konzepte. Der Strukturplan des VdM zeigt einen institutionalisierten Weg des Musikkernens auf von der Grundstufe (Musikalische Früherziehung, Grundausbildung, manchmal auch Singschule) über die instrumentalen Unter-, Mittel- und Oberstufen mit all ihren Ensemble- und Ergänzungsfächern bis hin zum Laienmusizieren in unterschiedlichsten Formationen oder bis zur Studienvorbereitung für eine künstlerische Hochschule. Dieser Plan hat sich im weitesten Sinne bewährt, jedoch erweisen sich insbesondere die Übergänge von einer zur nächsten Stufe oft als problematisch; die Nahtstellen sind häufig brüchig mit dem Ergebnis, daß Schüler entmutigt und demotiviert (im Zusammenspiel mit vielen anderen Faktoren) abspringen und die Musikschule nicht selten für immer verlassen.

In unserem Zusammenhang richtet sich der Blick auf die Nahtstelle Grundstufenunterricht – erster Instrumentalunterricht. Wie kann der Wechsel hier inhaltlich und organisatorisch sinnhaft und für alle Beteiligten motivierend vollzogen werden? Welche Möglichkeiten stehen der Organisation Musikschule und ihren Lehrkräften offen? Welche internen Ressourcen können genutzt und ausgeschöpft werden? Hier tut sich ein interessantes und stets aufs Neue herausforderndes Arbeitsfeld für Lehrende und Leitende an Musikschulen auf. In den letzten Jahren wurden vielerorts von den Musikschulen teils brauchbare, aber auch weniger brauchbare und ineffektive Wege beschritten; auf einfache Weise übertragbare oder gar für das Musikschulwesen einheitliche Lösungen gibt es (noch) nicht.

Ein Weg war / ist beispielsweise die einmal wöchentlich stattfindende MGA kombiniert mit

einem Instrument (Flöte, Gitarre ...). Eine für Schüler wie Lehrer oft gleichermaßen anstrengende / mühsame Unterrichtssituation, wenn 12 Kinder in den letzten 15 Minuten der Unterrichtseinheit gleichzeitig in ihre Flöten blasen (und beißen) und dabei einen sch(m)erzhaft hochfrequenten dissonanten Geräuschpegel entwickeln, da aufgrund der fehlenden Zeit nicht nur die Instrumente nicht aufeinander abgestimmt werden konnten. Ganz ähnlich die Situation mit Gitarre: Bis alle Schüler ausgepackt haben, richtig sitzen, den Gitarrenhals auf der entsprechenden Seite haben und der Lehrer zu stimmen beginnt, dürften gut 20 Minuten der Stunde vorüber sein. Abgesehen von Stimmungs- und Intonationsfragen und verkrampten Fehlstellungen beim Halten und Führen des Instruments ist hierbei besonders die nicht gebotene Aufmerksamkeit und Kontrolle für den einzelnen Schüler und der damit geringe Lernerfolg anzumerken. Nicht selten entwickeln sich diese Stunden zum Alpträum eines jeden kindgemäßen, anspruchsvollen MGA-Unterrichts, der an sich genügend andere Inhalte in einer Stunde abzudecken hätte, ganz zu schweigen, daß diese Art der Vermittlung dem Instrument an sich keineswegs gerecht werden kann. Hier verpuffen die Energien des Lehrers und der Schüler und stehen in keinem Verhältnis zum Ergebnis.

Eine weitere Variante bietet das Modell einer »Orientierungsstufe«, eines »Schnupperjahres«, eines »Musikkarussells« – oder wie es auch immer betitelt wird. Aus der eigenen Unterrichtspraxis kenne ich den Versuch der einjährigen »Orientierungsstufe«, die im Anschluß an die MFE oder MGA jeweils 60 Minuten pro Woche angeboten wird. Hierbei wechseln 3- bis 4köpfige Kleingruppen im sechswöchigen Rotationssystem Instrument und Lehrer. Der Schüler kann im Laufe des Schuljahres Instrumente der verschiedensten Gattungen (Streich-, Holz- und Blechblas-, Tasten- und Schlaginstrument) kennen und erkunden lernen und sich in Hinsicht auf einen späteren Instrumentalunterricht damit anfreunden. Dem gegenüber steht das gleichzeitige Bemühen seitens der Lehrer, ein Früherkennungssystem in Bezug auf Neigungen, Begabungen, Handicaps ... zu schaffen, um ihre Beobachtungen bei der letztlich gemeinsamen mit dem Kind und dessen Eltern zu treffenden Entscheidung für die Instrumentenwahl am Ende des Orientierungsjahres einbringen zu können. Hier sind zum Teil sehr gute Ansätze zu erkennen, die vor allem von Eltern begrüßt werden, die damit unter anderem auch einer Fehlinvestition mit dem Kauf eines teuren Instruments vor-

bauen wollen. Jedoch scheitert dieses Modell nicht selten an der fehlenden, schlecht koordinierten oder uneffizienten musikalischen Grundlagenarbeit während des Unterrichts; an der gedrängten Zeitstruktur mit den zu geringen Möglichkeiten, sich auf das jeweilige Instrument einzulassen und den damit verbundenen kleinen, wenn auch sichtbaren Lernerfolgen für den einzelnen Schüler; an der dafür nötigen Kommunikation der Lehrer untereinander. Am Ende eines Jahres hatten Schüler und besonders Lehrer nicht selten einen schalen Nachgeschmack, wissend, nur Fragmente kennengelernt oder vermittelt zu haben. Die einzelnen Lernergebnisse des Jahres konnten nicht erkennbar und aufbauend für den späteren Instrumentalunterricht genutzt werden. Hierfür waren die fünf- oder sechswöchigen Sequenzen zeitlich zu kurz bemessen, einzelne Teilerfolge konnten nicht ohne weiteres für die nächste Sequenz mit einem anderen Instrument übernommen werden, frustbedingte Unlust schlich sich langsam aber sicher ein.

Diese beiden Beispiele stehen stellvertretend für viele andere Varianten um das Bemühen, sinnhafte und praktikable Übergänge vom Grundstufen- zum ersten Instrumentalunterricht anzubieten. Erschwerend kommt hinzu, daß noch kaum entsprechende, speziell für den Übergang ausgerichtete Unterrichtsliteratur zur Verfügung steht.

Planer und Macher sind immer wieder von gleichen zentralen Fragen geleitet:

Inhaltlicher Art:

- Wie vermitteln und nützen wir musikalisches Basiswissen als Grundlage für einen Anfang am Instrument?
- Wie schaffen wir einen kindgemäßen Lernansatz des Instrumentalspiels?
- Wie werden wir dem Anspruch des Instruments gerecht?
- Wie werden wir dem einzelnen Kind innerhalb der Gruppe und der Gruppe als solcher gerecht?
- Wie können wir Lernerfolge sichern?
- Wie können wir das frühe Gruppenmusizieren fördern?
- Wie gestalten wir die schrittweise Hinführung zum Einzelinstrumentalunterricht?

Organisatorischer Art:

- Wie gestalten wir Angebote im Anschluß an die MFE, um die Schüler an der Musikschule halten zu können?
- Wie gestalten wir die Zeitstrukturen für ein solches Angebot?

- Wie können wir für die Musikschule wirtschaftliche und zugleich für die Eltern attraktive Unterrichtskosten erzielen?

- Wie erreichen wir geringe Ausfallquoten?

- Wie gewinnen wir neue Schüler?

Das IGA-Modell

Im Bewußtsein dieser Fragen rund um das Thema des Überganges Grundstufenunterricht - erster Instrumentalunterricht hat vor einiger Zeit ein junges, engagiertes und innovativ denkendes Kollegium zusammen mit seinem tatkräftigen Musikschulleiter eine neue, nicht nur auf den ersten Blick zündende Idee geboren und daraus ein Modell namens *IGA* entwickelt.

IGA steht (nicht für Internationale Garten-Ausstellung, sondern) für *Instrumentale Grundausbildung* und ist ein dreistufiges Konzept, das ich an der Musikschule im Zweckverband VHS der Gemeinden Ebersberg, Grafing, Kirchseeon und Markt Schwaben in der Nähe Münchens kennengelernte.

Die drei Stufen des Konzepts sind benannt als

- *IGA 1 mit Instrumentalunterricht mit 2-5 Schülern und Zusatzfach »Ohrenwecker« in der Großgruppe*

- *IGA 2 instrumentalem Gruppenunterricht mit 2-5 Schülern*

- *IGA 3 kombiniertem Gruppen-/Einzelunterricht.*

Die *IGA* ist gedacht für Kinder ab der ersten Grundschulklasse, die MFE ist wünschenswert, aber keine Voraussetzung zum Einstieg.

Während des ersten Jahres kommen die Kinder idealerweise zweimal wöchentlich für jeweils 45 Minuten zum Unterricht. Eine der beiden Stunden wird (sinnhafterweise) »Ohrenwecker« genannt. In der Klasse von durchschnittlich 10 Kindern - die sich teilweise schon aus der Früherziehung kennen - »macht es viel mehr Spaß, die Grundelemente der Musik zu vertiefen und auf den Instrumentalunterricht abzielen. Spielend lernen können die Kinder, wenn sich etwa zum Rhythmus unserer Sprache der Takt eines Tanzliedes gesellt. Der Weg vom gemeinsamen Singen führt zur inneren Vorstellung einer Melodie, und der Rhythmus entwickelt dann mit den Tönen die erste Notenschrift...«. So ist es in der ansprechenden und auffallend modern gestalteten Musikschulbrochure zu lesen.

In der zweiten Wochenstunde der *IGA 1* machen die Kinder in einer Kleingruppe (2er bis 5er Gruppen) die ersten Erfahrungen mit einem gewählten Instrument (von der Blockflöte bis zum Hack-

brett). Bei der Konzeptgestaltung ist man von der Erfahrung ausgegangen, daß Kinder oft sehr genaue Vorstellungen haben, welches Instrument sie lernen wollen, egal ob sie Instrumente in der MFE oder aus anderen Begegnungen kennen. Das Instrument wird in der Regel verbindlich gewählt. Sollte ein Instrumentenwechsel gewünscht oder notwendig sein, kann dieser in diesem ersten Jahr stattfinden. Der Lehrer, der den Unterricht anleitet, wird die Gruppe in der Regel über die gesamten Jahre begleiten.

Besonders im Kleingruppenunterricht, im Idealfall zu zweit (je nach Geldbeutel), kann der Instrumentallehrer, sich auf die Inhalte der »Ohrenwecker-Stunde« stützend, sich intensiv dem Schüler und seinem Instrument zuwenden.

Mit dem nächsten Jahr geht's weiter in der IGA. Wiederum in Gruppen von 2 bis 5 Kindern werden die Kinder auf ihren Instrumenten unterrichtet. Eventuell haben sich die Gruppen in Hinblick auf Optimierung neu zusammengesetzt. Durch den Wegfall der Gruppenstunde »Ohrenwecker« gewinnt der Schüler Zeit, die er nun im zweiten Jahr für das regelmäßige Üben nützen sollte. Besonders das Üben zu Hause will gelernt sein!

Die IGA 2 bietet eine Einstiegsvariante zur IGA 1 ohne dem Zusatzfach »Ohrenwecker«, da dieses zeitintensive Modell von Schülern und Eltern nicht immer in Anspruch genommen werden kann. Ebenfalls in Gruppen von 2 bis 5 Kindern werden die Kinder in Verbindung mit einer ausführlichen musikalischen Basisarbeit auf ihren Instrumenten unterrichtet und werden so ein oder mehrere Jahre ähnlich wie im Modell der IGA 1 bis zur IGA 3 geführt.

Die IGA 3 ist von folgenden Gedanken getragen: »Je mehr die technische Beherrschung des Instruments und der persönliche musikalische Ausdruck in den Vordergrund rücken, desto wichtiger wird die Zuwendung des Lehrers zum einzelnen Schüler. Trotzdem dürfen das Zusammenspiel und die gemeinsame Vertiefung der allgemeinen Musiklehre nicht zu kurz kommen.« Aufgrund dessen wird die 3. Stufe als kombinierter Gruppenunterricht im Verbund von drei Schülern gestaltet. Als Regelzeit sind wöchentlich 45 Minuten Gruppenunterricht und vorher oder nachher 15 Minuten Einzelunterricht pro Schüler vereinbart. Diese Strukturierung kann innerhalb des gegebenen Stundenrahmens von insgesamt 90 Minuten durch die Lehrkraft flexibel auf die Bedürfnisse der drei Schüler abgestimmt werden.

Die IGA 3 bereitet somit sowohl den fortführen-

den Einzelunterricht mit 30- oder 45-Minuten-Stunden wie auch das schrittweise Gruppenmusizieren in einem Ensemble, Spielkreis oder Orchester vor, was m. E. noch immer als vornehmste Aufgabe einer Musikschule anzusehen ist. Durch das frühe Vertrautsein des Schülers mit beiden Lernsituationen wird auch die Bereitschaft gegeben sein, anschließend Einzel- und Ergänzungsunterricht an der Musikschule zu belegen.

Für dieses Modell stehen derzeit noch keine langzeitigen Erfahrungswerte zur Verfügung; dafür ist es zu jung. Jedoch gibt es schon jetzt seitens aller Beteiligten Positives zu berichten. Auf die Frage, warum diese Form des Unterrichts am Beginn des frühen Instrumentallernens erfolgreicher sein könnte als andere (eingangs erwähnte) Beispiele, lassen sich aber schon Antworten versuchen.

Welche Faktoren sprechen für die IGA?

a) Die IGA nützt in jeder Stufe den Gruppenunterricht als zentrale Lernform.

Allgemein inhaltliche Überlegungen gingen diesem Konstrukt voraus: »Man muß kein Experte sein, um zu erkennen, daß nur ein Viertel von dem, was ein Anfänger lernen soll, ganz speziell sein Instrument betrifft. Ob jetzt das Kleine Schlagwerk, die Blockflöte, Gitarre, Geige, Klavier, Trompete oder eines der vielen Instrumente das Wunschinstrument eines Kindes ist: der Rhythmus, die Vorstellung der Tonhöhen, die Notenschrift und das Aufeinanderhören sind für alle Musiker gleich wichtig. Diese allgemeinen Grundlagen können im IGA-Gruppenunterricht viel besser ausgebildet werden.« Wieviel wertvolle Zeit im traditionellen (nach dem alten Meister-Schüler-Prinzip gestalteten) Instrumentalunterricht wird mit dem Einzelschüler darauf verwendet, Grundbegriffe und musikalisches Basiswissen zu vermitteln, um eine Grundlage für den Beginn am Instrument bereitzustellen zu können? Für den Lehrer ist es mühsam, zum wiederholten Male am Tag einem Schüler Viertel- und Achtelnotenwerte erklären zu müssen. Zudem fehlt zur rechten Zeit der gleichaltrige Lernpartner, mit dem sich unzählig mehr Spiel- und Lernvarianten böten.

b) Die gruppenorientierte IGA fordert und fördert ein inhaltlich abgestimmtes Konzept.

An der Musikschule Grafing ist es im Zusammenwirken von Lehrkräften der einzelnen Fachbereiche und der Schulleitung in einer ausgedehnten Vorbereitungsphase entstanden. Inhalte der »Grundausbildung« und des »Instrumentalunterrichts« müssen ausgewählt und aufeinander abge-

stimmt werden, um Richtlinien und Verbindlichkeiten für alle Beteiligten der IGA und den nötigen fachspezifischen Freiraum bereitzustellen. Das Konzept muß zudem altersbezogen didaktisch-methodische Wege der Vermittlung weisen, die es umzusetzen gilt. Den äußeren Rahmen dazu schafft eine zeitlich sinnvolle Struktur, die auf Zielsetzung und Bedürfnisse ausgerichtet ist und vor allem nach außen (insbesondere gegenüber Eltern und Arbeitgebern) vertreten werden kann.

c) Zur Verwirklichung der IGA kommen nur kompetente Lehrkräfte zusammen.

Neben der notwendigen Bereitschaft (auch zur zeitlichen Zusatzbelastung) und - durchwegs auch erlernbaren - Fähigkeit, im Team arbeiten und koordinieren zu können, ist die fachliche Qualifizierung Grundvoraussetzung. Insbesondere ist hier didaktisch-methodisches Wissen und Handwerkszeug für den Gruppenunterricht mit Kindern in der Verbindung mit instrumentalem Können gefragt. Hier kann der Musik- und Bewegungserzieher - und da spreche ich ganz bewußt *Absolventen des Orff-Institutes* an - seine fachliche Kompetenzen innerhalb eines solchen Teams zeigen und berufliches Profil auch nach außen entwickeln oder deutlich machen. An der vorgestellten Musikschule arbeiten derzeit nicht weniger als sechs Absolventen des Orff-Instituts, die sich mit ihren Kollegen der einzelnen instrumentalen Fachbereiche maßgeblich an der Entstehung und Realisierung der IGA beteilig(t)en. Derartige Aufgaben und Resultate können - wäre die finanzielle Honorierung einer solchen Tätigkeit endlich angemessener - zur beruflichen Zufriedenheit als Musik- und Bewegungserzieher beitragen.

d) Die richtigen Rahmenbedingungen sind gefordert.

Entsprechende Räume müssen für den Unterricht vorhanden sein, Zeitorganisation und auch Kostenkalkulation sollten stimmen. An dieser Stelle sei dabei nochmals auf die mitverantwortliche Rolle der Schulleitung in der Entwicklungs- und Realisierungsphase verwiesen. Nur im Zusammenspiel von Lehrenden und Leitenden können solche Möglichkeiten geschaffen werden.

e) Die Idee der IGA wird von den Eltern mitgetragen.

Die zuvor erwähnte Informationsbroschüre der Musikschule macht die Leitgedanken, die Zielsetzung, die Arbeitsstruktur, die Zeit- und nicht zuletzt die Kostengestaltung transparent. Gespräche sind zudem immer wieder wichtig, um die Eltern

als entscheidend Beteiligte für die IGA zu gewinnen, denn nicht selten stehen traditionelle Erwartungen und Anforderungen von Instrumentalunterricht diesem Konzept einer Grundausbildung in Verbindung mit dem Erlernen eines Instruments gegenüber.

Diese *Instrumentale Grundausbildung* zeigt in der Gesamtschau eine durchgängig interessante Möglichkeit des Übergangs von der Grundstufe zum Instrumentalunterricht, die nachahmenswert erscheint. Das Pilotprojekt könnte Schlüsselcharakter für das Musikschulwesen haben, denn Entwicklung ist nötig, hergebrachte Formen des Musikschulbetriebes sind zu reflektieren, zu überdenken und durch neue, ggf. auch eigene Formen zu ersetzen, um langfristig und vor allem durch qualitativ hochwertige Angebote für »Kunden« und Träger attraktiv zu bleiben. Die zunehmend angespanntere Finanzlage in öffentlichen und privaten Haushalten könnte die Übernahme dieser neuen Unterrichtsform begünstigen.

Somit sei zum Abschluß nicht nur die Prognose, sondern auch der Wunsch geäußert: *Instrumentale Grundausbildung - ein Modell mit Zukunft.*

Kontaktadresse:

IGA-Arbeitsgruppe der Öffentlichen Musikschule im Zweckverband VHS der Gemeinden Ebersberg, Grafing, Kirchseeon und Markt Schwaben
Geschäftsstelle
Bahnhofstraße 10
D-85567 Grafing bei München.

Summary

Basic Instrumental Training - a model for Music Schools with a Future

The blueprints of structure, as realized in many music schools, show a way for learning music from training in the elementary stages, through instrumental subjects all the way to preparing for a profession.

In connection with this a view is drawn to the fragile "seams" between music in the elementary stages and the beginning instrumental lessons. Although in many places there have already been signs of well-trodden paths in various directions, there are still no uniform solutions toward ways of a carry-over into the essence of music schools. Planning and managing are always accompanied by the same questions about content:

● *How do we use basic musical knowledge and how do we get it across as a foundation for beginning to learn an instrument?*

- How will we be able to create a child-oriented start playing an instrument?
 - How will we be able to justify the demands of the instrument?
 - How can we assure continuity in learning?
 - How can we encourage group playing in the beginning stages?
 - How do we form step by step guidance toward having single lessons?
- Questions concerning organization are also just as important.

A Bavarian Music School near Munich, with its concept, seems to me to have found an interesting suggestion for a solution to answering these questions. For a few years now, with growing success, Basic Instrumental Training is offered for small groups with two to five students - in contrast to the rather more traditional instrumental lessons - in which the learning of basic musical knowledge has much more weight and time vis à vis the specifics of instrumental readiness. "You don't have to be an expert to recognize that only a quarter of what a beginner must learn directly concerns his/her instrument. Rhythm, concepts of pitch, notation and listening to one another are of equal importance to all musicians. These general basics can be much better trained in group lessons."

The course offered in Basic Instrumental Training is outlined in three stages which are variable according to time. In the final stage, for example, a combination of single and group lessons is offered within a flexible timetable for teachers. Here the continuing single lessons and ensemble playing are prepared step by step.

The following factors speak in favor of the model:

- a) Group lessons are used at all levels as a core form of learning.
- b) Group lessons both encourage and demand that the teachers agree about concepts of content.
- c) For a realization of this only well qualified teachers are brought together.
- d) The idea of basic instrumental training is supported by the parents.

This Basic Instrumental Training shows, within the total overview, a universally interesting possibility for a carry-over from the elementary stages to instrumental lessons and seems a worthwhile model.

Nicht nur »Klavier spielen« im Anfangsunterricht

Ines Mainz

Das Klavier repräsentiert wie kaum ein anderes Instrument symbolisch und praktisch das Wesen abendländischer Musikkultur. Seine Bedeutung liegt insbesondere darin, daß sich auf ihm, wie auf keinem anderen Instrument, Mehrstimmigkeit darstellen läßt. Und Mehrstimmigkeit ist das Charakteristikum, das die europäische Musik von anderen Kulturen unterscheidet.

Seit dem Generalbaßzeitalter rücken Tasteninstrumente verstärkt in das Interesse der Komponisten. Johann Sebastian Bach erfand seine Inventionen und Präludien nicht nur auf dem Papier, sondern auch improvisierend auf der Tastatur.

Das Klavier kann zudem aufgrund seines Tounfanges ein ganzes Orchester anschaulich zum Klingen bringen. Kein anderer Komponist hat das so gut verstanden wie Ludwig van Beethoven. »Sein Klaviersatz vereint fast alle Klangwirkungen, die von den damals üblichen Instrumentalensembles vorgebildet worden sind. Er läßt das Klavier im strengen vierstimmigen Streichquartett erklingen und entlockt ihm das Forte eines Orchestertutti. Er schreibt Fugensätze, die dem Klavier einen breiten Orgelklang abverlangen ... kurz: Für Beethoven ist das Klavier bevorzugtes Medium der sublimierten Symbolisierung aller Instrumente samt ihrer Kombinationen im Ensemble. Somit stellt es das Werkzeug dar, mit dem er im kleinen (im Mikrokosmos) Klänge und Formen entwickeln kann, die er dann im großen (im Makrokosmos) auf seine neun Sinfonien überträgt.« (Rauhe/Flender, München 1990, S. 35.)

Dieser Vorteil ist wohl einer der Gründe, weshalb das Klavier sich auch heute noch größter Beliebtheit erfreut.

Daneben ist das Klavier aber auch ein ebenso geliebtes Möbelstück. Spätestens seit dem 19. Jahrhundert gehört es zum Inventar der gutbürgerlichen Familie und spiegelt als solches auch das Prinzip bürgerlicher Familien- und Bildungsideale wieder. Auch das Bild von der »typischen Klavierlehrerin« ist davon geprägt.

Schließlich verbindet sich mit dem Klavier auch die Vorstellung vom artistischen Instrumentalvirtuosen.

Normalbürger denken bei einem Beruf mit Klavier sofort an den künstlerischen Virtuosen, den Piani-

sten, und erst viel später an den Klavierlehrer oder die Klavierlehrerin. Ich kenne kaum einen Pianisten, der am Anfang seines Studiums den Wunsch hatte, Pädagoge zu werden. Jeder begann sein Studium in der Hoffnung auf eine Konzertkarriere. Wenige nur haben diesen Sprung geschafft:

»An deutschen Hochschulen werden jährlich ca. 1000 Pianisten ausgebildet, die als konzertierende Künstler zum großen Teil nur geringe Berufschancen haben und überwiegend als Klavierpädagogen tätig sind.« (Rauhe/Flender, München 1990, S. 39.)

Und all diese unerfüllten Träume weichen schließlich einer durchaus als bitter empfundenen Realität. Viele Lehrer versuchen diesen Traum dann nach dem Prinzip der Übertragung weiterzugeben. Die Musikschulen bieten in der Regel dafür einen fruchtbaren Boden. Das Ansehen eines Lehrers definiert sich zumeist über die Leistungen seiner Schüler. Die Preise, die die Schüler bei Wettbewerben erzielen, erhöhen den »Marktwert« eines Lehrers. Natürlich sind Wettbewerbe wichtige Motivationsfaktoren in einer künstlerischen Entwicklung und sollten auch weiterhin ihren Platz in der gegenwärtigen Musikkultur behalten, aber ihre Überbewertung forciert eine einseitige methodische Orientierung an der Leitidee einer Klavierausbildung des 19. Jahrhunderts, in der die Perfektionierung des menschlichen Spielapparates zum höchsten Ideal erklärt wurde.

Mehr und mehr Eltern suchen nach Alternativen und wollen oftmals einen Unterricht, der das Kind möglichst nicht »streßt«. Soll der Lehrer hier als Unterhaltungsanimateur für Kinder auftreten, die sich nicht anstrengen dürfen? Ist das die Alternative zum traditionellen Unterricht? Sicher nicht. Hinter diesen beiden Extremen verbergen sich vielfältigste, falsche Vorstellungen von Aufgaben und Inhalten des Klavierunterrichts in der Gegenwart.

Klavier spielen und lernen

Versuchen wir, mögliche Inhalte eines Anfangsunterrichts zu formulieren, ausgehend

- von den Besonderheiten des Instrumentes »Klavier«,
 - von der Auseinandersetzung mit einigen ausgewählten Aspekten musikalischer Begabungsdefinitionen
- und beziehen wir in die Betrachtung eine Analyse der gegenwärtigen Musikkultur mit ein.

Besonderheiten des Instrumentes »Klavier«

Das Klavier ist ein polyphones Instrument. Durch die Anordnung der schwarzen und weißen Tasten

sind tonale Strukturen leicht zu erfassen. Zusammen mit dem großen Tonumfang wird ein vielschichtiges und differenziertes Klangerlebnis möglich.

Andererseits ist das Klavier aber ein sehr großes Instrument, das wenig Möglichkeiten sinnlicher Berührung bietet. Man kann es nicht, wie etwa eine Flöte oder eine Geige, in den Arm nehmen. Der Ton ist feststehend, und es fordert viel Übung und ein gutes Gehör, um ihn zu modellieren.

Stellen wir den instrumentalen Besonderheiten einmal die Lebenswelt der Kinder und einzelne Inhalte gegenwärtiger Unterrichtspraxis gegenüber. Setzen wir dazu ein Kind in Bezug, welches mit etwa sieben Jahren den Klavierunterricht beginnt. Was bringt dieses Kind an musikalischen Erfahrungen in den Unterricht mit ein, und warum will es vielleicht Klavier spielen?

Kinder haben heute im Vergleich zu früher eine intensive Erfahrung mit dem Phänomen Klang. Von der Herausbildung des Hörorgans an, also etwa ab dem 4./5. Monat der Schwangerschaft, werden sie mit vielfältigsten Klängen konfrontiert. Da ist zunächst die Stimme der Mutter. Vielleicht gibt es musikalische Familienbesonderheiten, Mutter oder Vater spielen ein Instrument. Rezeptionsgewohnheiten der Eltern haben ihren Einfluß auf das Hören der Kinder. Trotz sozial und lokal bedingter Unterschiede gibt es etwas Gemeinsames: Fast alle Familien hören ihre Lieblingsmusiken über ein Medium. Die Kinder hören also von Beginn ihrer Hörentwicklung an den kompletten Klang eines Orchesters, einer Rockband, eines Chores usw.

Das siebenjährige Kind hat zu Beginn seiner Instrumentalbildung in seinem Kopf schon festgelegte Muster und Vorstellungen von dem Klang einer bestimmten Musik, und es verbindet diese Klangvorstellungen mit ganz spezifischen Emotionen. Es gibt heute kaum noch ein Kind, welches nicht fernsieht. Diese Entwicklung muß man zur Kenntnis nehmen. Kein Film läuft ohne musikalische Untermalung ab. Es gibt musikalische Muster, die sich mit reitenden Cowboys und tanzenden Indianern verbinden, es gibt Musik, die Spannung repräsentiert, und Musik, die signalhaft wirkt.

Das Kind kommt also in den Unterricht mit spezifischen Hörerfahrungen und Klangvorstellungen, die es zumeist schon vor dem Beginn einer Instrumentalbildung auf dem Klavier umzusetzen versucht. Zu Hause hat es längst alle Töne des Instrumentes ausprobiert; es hat mit Clustern experimentiert; es hat versucht, mit seinen Fingern so schnell wie nur möglich über die Tasten zu sausen,

auch ohne Fingersatz. Es hat vielleicht schon ein erstes Stück gelernt, den Flohwalzer z. B. (in der Regel in Fis-Dur), und es hat schon probiert, Lieder, die es besonders mag, auf dem Klavier zu spielen. Wenn es jetzt in den Klavierunterricht kommt, dann natürlich nicht mit dem Wunsch, das schon erreichte Niveau zu festigen, sondern es will lernen, diesem Klavier mit den vielen Tasten einen Klang mit allen möglichen Facetten zu entlocken, es will diese vielen Töne »im Griff« haben.

In der gegenwärtigen Klavierpraxis wird das Kind oft noch vor das Instrument gesetzt – und dann darf es auf diesen vielen Tasten einige wenige, vielleicht eine, höchstens zwei Oktaven benutzen. Dabei sind gerade die ersten sinnlichen Erfahrungen, die den persönlichen Bezug zum Instrument aufbauen, von großer Bedeutung für die Identifizierung mit dem Instrument. Und wieviel Spaß und wieviel klangliche Erfahrung kann in diesem Entdecken liegen! Welche klanglichen Möglichkeiten liegen in diesem Instrument verborgen! Nicht nur die Tasten können Töne hervorbringen, auch die Saiten können unterschiedlichst klingen, der Rahmen usw. Wie klingt das Klavier in dem Raum, in dem ich spiele, wie klingt das Klavier, wenn ich mein Ohr auf den Klavierdeckel lege, wie klingt ein Flügel, wenn ich unter ihm sitze ...? All diese sinnlichen Erfahrungen sind nicht dazu da, das Kind mit kleinen Musikspielen zu unterhalten, sondern sie vermitteln experimentelle Erfahrungen im Umgang mit musikalischem Material und können die Basis erster konstruktiver Kompositionsaufgaben sein.

Die gegenwärtige Unterrichtsliteratur ist sich dieser Problematik bewußt, und es gibt durchaus experimentelle Ansätze (z. B. bei Runze). Schwierig gestaltet sich vor allem der sukzessive Übergang von einem spielerischen Entdecken hin zu einem bewußten Lernen am Instrument.

Problematisch scheint vor allem die Kombination von klanglichem Experimentieren und bewußtem Notenlernen. Für andere Instrumente ist ein gleichzeitiges Lernen von Tönen und Notenschrift durchaus sinnvoll. Für das Klavier heißt dies zunächst immer »Einschränkung« – im Tonraum, im Rhythmus, in der Spieltechnik, im Erleben des Instrumentes.

Das Spiel nach Noten gestaltet sich auf dem Klavier aufgrund der Mehrstimmigkeit sehr komplex und erfordert eine konzentrierte Informationsverarbeitung und -umsetzung. Deshalb sind der verwendete Tonraum im Anfangsunterricht sowie auch die melodischen und rhythmischen Strukturen der Anfangsliteratur sehr einfach und be-

grenzt. Dagegen sind die motorischen Möglichkeiten der Kinder, im Gegensatz z. B. zu erwachsenen Klavieranfängern, ungleich schneller entwickelbar.

Welche alternativen Lerninhalte und -wege könnten sich anbieten?

Eine Möglichkeit besteht zunächst in einer Trennung von bewußtem Notenlernen und Klavierspielen.

Der Anfangsunterricht sollte Stücke integrieren, die über das Hören und die *musikalisch und formal logische Struktur* leicht erlernbar sind, die die Möglichkeiten des Instrumentes ausschöpfen und erleben lassen und sich von Anfang an in allen Tonarten bewegen. Das bietet den großen Vorteil, daß die Kinder die Musik über das *Erleben* und über das *Verstehen* lernen, denn sie lernen nicht einzelne Noten, spielen die Stücke nicht auswendig über erübte motorische Automatismen, sondern über den *Umgang mit dem musikalischen Material*, über das Verstehen der musikalischen Form, über das Verstehen der Verarbeitung eines musikalischen Themas usw. Das bedeutet auch, daß die Kinder schon nach kurzer Zeit die Logik musikalischer Verarbeitungsstrategien begreifen und eine Komposition selbständig weiterentwickeln. Wenn man Kindern später das Notenbild der schon erlernten Stücke zeigt, sind sie sehr verwundert, wie ein so simples Klavierstück so kompliziert in Noten gesetzt erscheinen kann. Zudem werden Ängste vor Tonarten mit vielen Vorzeichen abgebaut bzw. entwickeln sich nicht.

Das Notenlernen selbst kann demgegenüber eine eigene Lernschiene bilden, die sich zunächst an einzelnen Tönen und Parametern, wie hoch und tief, sowie viel und wenig orientiert. Notenlernen und Blattspiel sollten miteinander korrespondieren. Die schnelle Aufnahme und Umsetzung von Informationen kann systematisch entwickelt werden.

Der Gehalt der Musik erschließt sich dem Kind aus seiner individuellen Wahrnehmung und seinen spezifischen Erfahrungen mit Musik. Eine große stilistische Vielfalt ist durchaus möglich, wenn sie die Lebenswelt der Kinder repräsentiert. Daran anknüpfend führt der Weg der Entwicklung zu einem Verstehen von Musik, das sich nicht mehr nur an der Verarbeitung von Material orientiert, sondern auch Informationen musikgeschichtlicher und ästhetischer Dimension in die Literaturerarbeitung integriert, nicht um das Verstehen in bewußte Richtungen der Deutung zu lenken, sondern um das Kunstwerk aus der Perspektive des Schöpfers zu betrachten und damit die Möglichkeiten der In-

Davonsegeln

Musik: Ines Mainz

Sehr ruhig

f *pp*

linke Hand rechte Hand

Red.

8^{va}

f *pp*

Red.

f *pp*

linke Hand rechte Hand

Red.

8^{va}

f *pp*

Red.

8^{va} 16^{va}

terpretation wesentlich zu erweitern, denn Klavierunterricht bedeutet auch: *Musikerziehung am Instrument*.

Aspekte musikalischer Begabungsdefinition im Kontext der Begabungsentwicklung im Klavierunterricht

Mit dem Begriff »musikalische Begabung« verbindet sich in den Vorstellungen der meisten Menschen eine mystische Dimension. Musikalische Begabung hat man, oder man hat sie nicht. Aussagen, die darauf verweisen, daß man nicht so gut singen kann, werden mit dem Verweis auf mangelnde Begabung entschuldigt und allgemein akzeptiert. Im Gegensatz dazu wird niemand sagen, daß er »unmathematisch« oder »unbiologisch« sei. Man interessiert sich nicht so sehr für Mathematik, man lernt nicht so gern, man hat Probleme, sich etwas schnell zu merken.

Musikalität ist auch etwas, was man scheinbar im täglichen Leben nicht unbedingt braucht. Dementsprechend ist auch der Stellenwert der Musikerziehung in Kontext allgemeiner Bildung eine Randerscheinung. Ein »genügend« in Mathematik zu haben ist dramatisch, ein »genügend« in Musik ist unproblematisch, denn man kann ja in der Regel nichts dafür.

Schon deshalb ist es sehr wichtig, die »musikalische Begabung« zu entmystifizieren.

Die musikalische Begabung ist zunächst eine spezielle Form der künstlerischen Begabung und durch das komplexe Zusammenwirken differenzierter Fähigkeiten gekennzeichnet.

Seashore, Haecker und Zieher gliedern musikalische Fähigkeiten beispielsweise wie folgt:

- sensorielle (musikalische Hörsempfindung)
- retentive (musikalisches Gedächtnis)
- synthetische (Perzeption der Motivik, Melodik und der Rhythmus)
- motorische (Wiedergabe des Klangbildes durch Stimme oder Instrument)
- ideative (Assoziationen mit musikalischen und außermusikalischen Inhalten)

(vergl. Michel, 1971, S. 40).

Hier werden nur evidente musikpotente Eigenschaften erfaßt. Prozesse des musikalischen Lernens sowie soziale und kulturelle Einflüsse werden kaum berücksichtigt. Die Validität musikalischer Testverfahren ist umstritten.

Bastian integriert in seiner Definition der musikalischen Begabung deshalb vor allem den Einfluß sozialer Aspekte:

»Musikalische Begabung ist ein Produkt aus angeborenen Fähigkeiten, aus der dispositionalen Sen-

sibilität für Gestaltqualitäten der Musik (Melodie, Rhythmus, Harmonie, Struktur), aus einem genetischen Entwicklungspotential und aus frühen Umweltfaktoren in einem musikinteressierten Elternhaus.« (Bastian, 1989, S. 267)

Den Begriff »angeborene Fähigkeiten« kann man durchaus kritisch betrachten, da die Entwicklung schon im Mutterleib durch die Interaktion von Anlage und Umwelteinflüssen gekennzeichnet wird.

Vidor (1931) bezeichnet Musikalität als eine »dispositionelle Angelegenheit des psychophysischen Organismus, die als entwickelbare Fähigkeit normalerweise bei jedem Menschen vorhanden ist. Sie äußert sich in der Fähigkeit, zusammenhängende musikalische Gestalten aufzufassen und solche zu reproduzieren bzw. selbst zu erzeugen.« (Vergl. Ribke, 1979, S. 13.)

Diese Definition verweist zunächst auf die grundsätzliche Entwickelbarkeit von Musikalität, die bei jedem Menschen vorhanden ist, und außerdem auf die beiden Hauptrichtungen musikalischer Tätigkeit, der reproduktiven und der produktiven.

Klemm verweist auf die Unterteilung der musikalischen Begabung nach Kries in den produktiven, den reproduktiven und den rezeptiven Bereich. (Vergl. Klemm, 1987, S. 149.)

Folgerungen für den Klavierunterricht:

Alle diese Ebenen sollten sich in einem Klavierunterricht grundsätzlich widerspiegeln. Konkret bedeutet das, daß der Unterricht von Anfang an den *zukünftigen Interpreten, den Komponisten und den sachverständigen Rezipienten* ausbildet. Dabei spielt es zunächst überhaupt keine Rolle, ob der Schüler in einer fernen Zukunft einmal eine professionelle Laufbahn einschlagen wird. Die breite Förderung von Musikalität sichert alle Vorteile, die eine solche Ausbildung auf die Persönlichkeit schlechthin hat, und sie bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die besondere Begabung und Neigung des Menschen zu entdecken. Vielleicht ist ein Kind motorisch nicht so geschickt, aber es komponiert leidenschaftlich gern. Wie motivierend wird sich das auf seine ganze musikalische Entwicklung auswirken, wenn es bei einem Vorspielnachmittag nicht ängstlich und unsicher das so viele Monate lang immer wieder geübte Stück vorspielen muß, sondern statt dessen selbstbewußt und stolz seine eigene Komposition aufführen kann.

Klavierunterricht hat die Aufgabe, die individuelle musikalische Begabung zu finden und zu fördern, aber auch alle Facetten des künstlerisch wirkenden

Menschen in das musikalische Entwicklungskonzept zu integrieren. Nicht die Angst vor der Perfektionierung sollte die musikalische und instrumentale Entwicklung prägen, *der musikalische Anspruch an sich selbst muß aus dem Unterricht heraus entstehen.*

Erinnern wir auch noch einmal an die Rolle des Klaviers in der gegenwärtigen Musikkultur: Das Klavier definiert sich in der gegenwärtigen Musikkultur als *Solo-, Begleit- und Ensembleinstrument.* Klavierabende sind nach wie vor ein Bestandteil unserer Musikkultur. Sie bilden aber nur einen winzigen Teil gegenwärtigen Konzertlebens. Zumeist ziehen sie eine ausgewählte »Kennerschicht« eines fachkompetenten Publikums an.

Als Begleitinstrument findet das Klavier ebenfalls eine umfassende Verwendung. Lieder und Kammermusikabende erfordern den einfühlsamen Pianisten. Repetition am Musiktheater, Begleiten in Verbindung mit Improvisation, wie es die Zusammenarbeit mit Tänzern erfordert, der Entwicklung solcher Fähigkeiten wird in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis viel zu wenig Beachtung geschenkt.

In der Unterhaltungsmusik hat das Klavier vor allem als Rhythmus- und Ensembleinstrument Einzug gehalten, wenngleich es da inzwischen von anderen, elektronischen Tasteninstrumenten ergänzt oder ganz verdrängt wurde.

Die ganze stilistische Breite unserer Kultur sollte sich im Klavierunterricht wiederfinden, um die Möglichkeiten eines breiten Repertoires zu sichern. Ein Instrument zu lernen heißt eigentlich auch, in verschiedenen Situationen darauf spielen zu können. Ganz besonders Kinder wollen auf dem Instrument möglichst schnell »etwas Richtiges« spielen. Sie wollen den Eltern, den Freunden zeigen, was sie schon können. Lieder, Tänze, kurze und sehr charakteristische Stücke sind dafür geeignet. Genauso gehört dazu die Fähigkeit zu improvisieren und kleine Melodien nach Gehör zu harmonisieren, usw.

Fassen wir noch einmal zusammen:

– Klavierunterricht ist auch Musikerziehung und hat somit die Aufgabe, den Prozeß der musikalischen Entwicklung von der intuitiven Wahrnehmung zu einem bewußten Verstehen und Anwenden von Musik zu führen. Vor allem die Arbeit an der Interpretation muß mit bewußter Rezeption, musikalischer Analyse und musikgeschichtlicher Einordnung korrelieren.

– Alle Formen musikalischer Begabung, die reproduktive, die produktive und rezeptive, müssen im

Unterricht herausgefordert werden. Der Anfangsunterricht sollte deshalb allen Ebenen musikalischer Tätigkeiten (Interpretation, Improvisation, Komposition, Singen, Dirigieren, bewußtes Hören . . .) einen breiten Raum geben, um die individuelle Begabungsrichtung zu erkennen. Gerade im Anfangsunterricht ist das gut möglich, da dieser viel Abwechslung in der Gestaltung erfordert und die Möglichkeiten kindlicher Aufmerksamkeit und Konzentration berücksichtigen muß. Im Laufe der Entwicklung, und wenn die Besonderheiten der Begabung und des Interesses der Kinder ersichtlich sind, kann eine Schwerpunktverlagerung zu Gunsten der einen oder anderen Tätigkeit erfolgen.

– Das musikalische Repertoire sollte umfassend sein und eine große stilistische Vielfalt berücksichtigen. Außerdem sollte das Spielen mit anderen Instrumenten in unterschiedlichsten Besetzungen möglich sein.

– Musikhören, das Wahrnehmen der Vielfalt unserer Musikkultur, »neue Musik« und die Musik anderer Kulturen erweitern das Repertoire musikalischer Muster, welche dann in kreativen Prozessen herausgefordert werden können.

Der Instrumentallehrer muß fach-, handlungs- und situationskompetent sein.

Ein Klavierunterricht mit dieser breiten künstlerisch-musikalischen wie auch persönlichkeitsfördernden Ausrichtung erfordert eine Lehrerpersönlichkeit, deren Kompetenzen sowohl in der künstlerischen Substanz, im musikwissenschaftlichen Hintergrundwissen, in der pädagogischen Erfahrung sowie vor allem in den für den Einzel- und Kleingruppenunterricht so wichtigen Bereichen der Persönlichkeits-, der Lern- und Motivationspsychologie breit angelegt sein muß.

Ein Klavierpädagoge muß ein Künstler sein, der sein Handwerk beherrscht und selbst nach immer neuen künstlerischen Herausforderungen sucht. Er sollte über ein breites Repertoire verfügen, so daß er in seinen Unterricht stilistische Vielfalt einbringen kann. Er sollte in verschiedensten musikalischen Tätigkeiten gewisse Fundamente an Kompetenz mitbringen, vor allem in den Bereichen Improvisation, Komposition, wobei es hierbei um das Improvisieren und Komponieren *mit den Schülern* im Unterricht geht, aber auch um das Komponieren *für die Schüler.*

Für den Unterricht sind aber auch Kenntnisse in den Bereichen Instrumentation, Dirigieren und Ensembleleitung von großem Nutzen. So kann der Lehrer auch flexibel auf Bedingungen in der Musikschule eingehen, interessante und besondere

Ensembles zusammenstellen, für diese Musiken komponieren, musikalische Projekte planen und durchführen. Über seinen Unterricht hinaus kann er somit das Musikleben einer Schule und damit vielleicht auch einer ganzen Region mitgestalten. *Handlungskompetenz bedeutet:* Der Lehrer ist in der Lage, seine Schüler in ihrer Individualität zu erkennen, sich auf ihre Besonderheiten, Eigenschaften, Neigungen und Fähigkeiten einzustellen und sie zu fördern.

Es gibt keine obligatorische Methodik, auch wenn die Entwicklung sich immer in gewissen systematisch anmutenden Schritten bewegt. Methodik beginnt in jeder Stunde und mit jedem Schüler neu. Das Ziel und der Weg werden im Einzelfall immer wieder neu definiert.

Situationskompetenz bedeutet: Der Lehrer ist flexibel handlungsfähig und in der Lage, eine Unterrichtssituation sofort zu erfassen und sich darauf einzustellen und sein eigenes Konzept den Anforderungen der Situation anzupassen.

Musikschule, Ausbildungsstätten

Im Hinblick auf die Besonderheiten des Instrumentes und seiner Stellung im gegenwärtigen Musikleben werden sich nicht nur Inhalte und Ziele der Ausbildung an der Musikschule verändern müssen. Auch Ausbildungskonzepte an den Hochschulen müssen sich auf die Möglichkeiten angehender Berufsfelder der Pianisten einstellen.

»Es wird die Aufgabe der Zukunft sein, einen neuen Typ von Pianisten heranzubilden, dessen Berufsfeld der Musikszene und Medienlandschaft von morgen entspricht und der Klaviermusik auch in Rundfunk, Fernsehen und Videoclip vermitteln kann. Dazu gehört, daß der Pianist der Zukunft über ein vielseitiges Repertoire verfügt« (Rauhe/Flender, München 1990).

Auch die pädagogische Arbeit bedarf solcher Kompetenzen.

Der Vormarsch der elektronischen Musikinstrumente wird im 3. Jahrtausend nicht zu stoppen sein. Trotzdem wird das Klavier seinen Platz behalten, so wie die Orgel und das Cembalo durch die Erfindung des modernen Klaviers auch nicht verdrängt werden konnten. Die Rolle des Klaviers wird weiterhin eine vielseitige sein. Es wird im traditionellen Sinne gebraucht werden, aber sich im Gebrauch auch verändern. Die Entwicklung zum Rhythmusinstrument wurde in diesem Jahrhundert schon angebahnt und wird sich sicher noch fortsetzen.

Die Instrumentaldidaktik muß auf diese Entwicklung reagieren, sie muß sich anpassen, ohne tradi-

tionelle Inhalte zu negieren. Aber auch die Gesellschaft muß andere Wertungsmaßstäbe anlegen. So lange sie das Bild vom klassischen Interpreten honoriert, so lange werden auch Lehrer an der Verwirklichung dieses Ideals arbeiten. Ansätze, die kreative Formen instrumentalpädagogischen Wirkens honorieren, sind selten. Sie sollten die Lehrer zu neuen und anderen Inhalten und Arbeitsweisen herausfordern und zeigen, daß das Klavier ein universales Instrument zur Ausbildung breiter Musikalität ist.

Darüber hinaus muß sich auch die Honorierung einer pädagogisch-künstlerischen Arbeit grundlegend ändern. Die Wertigkeit bestimmt auch das Ansehen des Lehrers, und die Honorierung einer künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit kann nicht in eklatantem Widerspruch zu einer rein künstlerischen Tätigkeit stehen. Künstlerisch und pädagogisch zu arbeiten erfordert zusätzliche und nicht einseitige Kompetenzen. Kinder kreativ und künstlerisch zu entwickeln und zu fördern ist eine Herausforderung, die besondere Beachtung und Anerkennung braucht.

Gegenwärtig entsteht am »Orff-Institut« ein Unterrichtswerk für Klavier im Rahmen der Reihe »Musik und Tanz für Kinder«, welches den hier dargelegten methodischen Ansatz repräsentiert.

LITERATUR:

- Diefenbach, Hans: Zur Diagnose der musikalischen Begabung; Würzburg 1971.
Grimmer, Frauke: Wege und Umwege zur Musik; Kassel 1991.
Gruhn, Wilfried: Wahrnehmen, Lernen, Verstehen; Regensburg 1991.
Gruhn, Wilfried: Wahrnehmen und Verstehen; Wilhelmshaven 1989.
Michel, Paul: Musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten; Leipzig 1971.
Rauhe/Flender: Schlüssel zur Musik; Düsseldorf 1986.
Ribke, Juliane: Musikalität als Variable von Intelligenz, Denken und Erleben; Hamburg 1979.
Runze, Klaus: Zwei Hände – zwölf Tasten; Mainz 1971.
Klemm, Gerhard: Untersuchungen über den Zusammenhang musikalischer und sprachlicher Wahrnehmungsfähigkeit. Verlag Peter Lang, Frankfurt a. M., 1987.

Summary

Not just "playing the piano" in beginners' lessons
The article reflects upon the actual position of the piano in today's music life, its importance in music learning as well as for the development of musical

talent. It compares the listening experience of children with the listening and playing offer in current piano literature. The conclusion defines a new approach towards piano methodology which should develop all forms of musical talent, the productive, the reproductive and the receptive one.

The musical ideas of children who start learning an instrument are mainly determined by their exposure to the media. These experiences also characterize their conception of music making in the piano lesson. They expect a kind of music which brings to sound all those keys of that instrument which they had tried out previously, anyway.

The children's kinetic potential can be developed far quicker than their cognitive possibilities to understand complex structures. The author feels that the usual way of simultaneously learning and playing the notes, starting from middle c, is not doing justice to the child. Children are perfectly able to distinguish single musical parameter such as high-low or short-long. Complex combinations as required when reading and playing simultaneously on two systems are difficult. They retard motor development and are, above all, frustrating with regard to the musical experience, since the notes used are but a poor reflection of the instrument's sound possibilities. The limitation of notes also prevent a flexible approach to different key signatures. It also reates anxiety with respect to pieces with many alterations. Learning the theoretical part and playing of literature can go separate ways in instrumental beginning. The children can learn more demanding pieces by listening and through their musical and formal logical structure. The great advantage of this way of learning is that the children learn music through experience and understanding, through working with the musical material, comprehension of the musical form or the elaboration of a motive. This implies that after a short time the children understand the logic of musical developments and are able to develop further a composition independently.

The literature used should reflect the broad variety of our actual music life. Confronting the children with new music, Jazz or ethnic music widens their repertoire of musical patterns, which then can be used in creative processes.

This way of teaching demands a teacher personality professionally competent and able to act and react, an artistic personality with a broad musical, pedagogical and theoretical competence. The teacher training in Music Academies and Universities should take these factors into consideration.

Spontaneität – Ein frag-würdiges Ziel im Instrumentalunterricht

Wolfgang Brunner

Kann und soll Spontaneität ein Ziel des Instrumentalunterrichts sein? Bringt das nicht der eine Schüler mehr mit, der andere weniger? Hat es Zweck, darauf hinzuarbeiten?

Vielleicht sollten wir erst einmal überlegen: »Ist für uns Spontaneität überhaupt ein positiver Wert?« »Aber sicher«, möchte man »spontan« antworten. Die Lebenserfahrung hat uns gelehrt, das intensive Handeln aus der momentanen völligen Einheit mit seiner psychischen Befindlichkeit als ein angenehmes Erlebnis unserer Identität wahrzunehmen.

»Vorausgesetzt, ...« ach ja, nun beginnen schon die Einschränkungen: Das Produkt der Spontaneität wird nachträglich einer Prüfung unterworfen, eventuell korrigiert. Es werden der Spontaneität Grenzen gesetzt, innerhalb derer sie als positiver Wert weiterhin bestehen darf. Erweist sich das Ergebnis einer spontanen Reaktion nämlich als negativ, spricht man gerne von »voreilig«, »unbedacht«, im Gesprächsverhalten sogar von »vorlaut«.

Überhaupt scheint das Überlegen und Nachdenken, die intellektuelle Reaktion weniger zur Spontaneität gezählt zu werden als der *Gefühlsbereich*. Denn, anders als ein Mensch, der aus seiner Emotion heraus sofort handelt, wird jemand, der z. B. angemessen antwortet, kaum als »spontan«, sondern vielleicht als »intelligent«, ggfs. auch als »schlagfertig« betrachtet. Reflexion wird mitunter sogar als ausgesprochener Gegensatz von Spontaneität empfunden.

Noch ein weiteres Merkmal wird der Spontaneität meist stillschweigend zugeschrieben: die *Schnelligkeit* der Reaktion. Mancher, der mühsam und in langer Arbeit zu einer Handlung oder einem Produkt gelangt, blickt vielleicht neidvoll zu dem, dem das Gleiche im Augenblick zuzufallen scheint. Wer den Begriff »spontan« verwendet, gibt damit meistens auch Aufschluß über sein Verhalten zur Zeit und offenbart sein Zeitempfinden.

Daß Spontaneität sich in raschem Handeln zeigt, überhaupt an Geschwindigkeit gebunden ist, erscheint jedoch nur dem Außenstehenden so. Tat-

sächlich (ent-)steht Spontaneität außerhalb der Zeit; nur ihre »Äußerung« ist, wie jede menschliche, an Zeit gebunden, und erscheint dem Zeitgenossen als rasch oder über-raschend.

Improvisation

Das lateinische Wort für »überraschend« lautet »ex improviso« (wörtlich übersetzt: »aus dem nicht Vorhersehbaren«). Tatsächlich bringen viele Musikpädagogen Spontaneität erst einmal mit Improvisation in Verbindung. Und ähnlich wie Spontaneität vielen Pädagogen als ein positiver Wert, doch nur selten erreichtes Wunschbild vor den Augen schwebt, haftet der Improvisation auch heute noch und immer wieder das Flair der großen, unerreichbaren Kunst an.

Meiner Meinung nach hat Improvisation nicht mehr und nicht weniger mit Spontaneität zu tun als z. B. Literaturspiel im Klavierunterricht. Denn es geht nicht darum, worin man sich spontan äußert, sondern ob und wie. Die Überbewertung der Improvisation bei manchen Musikpädagogen scheint mit Berührungsängsten bei anderen zu korrelieren. Auf beiden Seiten weisen Fehl einschätzungen letztlich nur darauf hin, daß Improvisation üblicherweise nicht den selbstverständlichen Platz im Instrumentalunterricht einnimmt, wie er ihr neben Repertoirestudium, Gehörbildung, Musiktheorie, Ensemblespiel usw. gebührt.

Wer sich viel mit Improvisation beschäftigt, weiß, daß die wenigsten Improvisatoren tatsächlich etwas Neues erfinden, sondern meist nur im Augenblick die Summe ihrer Erfahrungen neu zusammensetzen. Oft ist ihnen dabei nicht einmal bewußt, daß sie gerade Tradition nur umverteilen und anders als bisher anordnen. (Man könnte an dieser Stelle die bekannte philosophische Überlegung anschließen, ob Menschen überhaupt etwas neu erfinden können, oder statt dessen immer nur wieder Neues aus der unerschöpflichen Vielfalt der Schöpfung schlichtweg finden. Akzeptiert man diesen Gedanken, ist damit nicht etwa eine Abwertung des Improvisierens verbunden, wohl aber mag sich der Improvisator selbst vielleicht gelassener und mit weniger Hybris betrachten, als dies oft der Fall ist. Er erkennt sich als einen Spieler, als einen Jongleur seiner Gedanken, Gefühle und Reflexe).

Ur-sprung des Handelns

Das Wort »Spontaneität« kommt aus dem Lateinischen. Es existiert im klassischen Latein nur in der Form »sponte« und umschließt Bedeutungen wie

»aus eigenem Willen, aus eigenem Antrieb, von selbst, freiwillig«.

Diesem absolut freien Willen und Antrieb eines Schülers aus sich selbst freien Lauf zu lassen und ihn zu fördern, war viele Jahrhunderte hindurch abendländischer Pädagogik eher fremd. Aber wir finden es z. B. im Lehrer-Schüler-Verhältnis des Zen. Ein Zen-Meister will und kann nur mit einem Schüler arbeiten, der völlig freiwillig kommt und selbständig lernen will. Und interessanterweise ist Spontaneität das zentrale Thema des Zen, an dem geübt und gearbeitet wird, unabhängig davon, in welchem Bereich dies geschieht, ob im Bogenschießen, Blumenstecken, Motorradfahren oder irgendeiner beliebigen alltäglichen Beschäftigung. Nun ist die Welt des Zen weit entfernt von unserer abendländischen Mentalität, aber ich will versuchen, ganz knapp einiges zu beschreiben, wovon wir auch für die (Instrumental-)Pädagogik lernen können.

Alle Zen-Wege ähneln sich in ihrem pädagogischen Aufbau: Eine Kunst beginnt mit einer langen technischen Schulung. Sie dient dazu, Barrieren wegzunehmen, die dem freien Sich-äußern des Unbewußten im Wege stehen. Es wird so lange geübt, bis eine Handlung »von selbst« geschieht und nicht mehr behindert wird durch Wollen. Für den Anfänger liegt das größte Problem in dem Widerspruch, ohne den leistung Ehrgeiz unnachgiebig zu üben, absichtlich absichtslos weiterzuarbeiten. Die eigentliche Schulung beginnt dann, wenn der Pinsel von selbst zeichnet oder wenn »es schießt«. Der Sinn erfüllt sich nicht in einem Ziel der Kunst, sondern in ihrer puren Ausübung. Abendländisch gedacht könnte man sagen, das Ziel der künstlerischen Zen-Arbeit liegt in der Verschmelzung von Geist und Körper. Doch wären die Worte »Ziel« und »Arbeit« schon außerhalb des Zen-Denkens, das außerdem keinen Dualismus zwischen Geist und Materie kennt.

Etwas Ähnliches meinen wir, wenn wir bewundernd von einem Musiker sagen, er spiele mit »traumwandlerischer Sicherheit«. Er vermittelt uns den Eindruck, der freie Fluß seiner Emotionen erfülle sich unbehindert von technischen und formalen Problemen. Es ist anzunehmen, daß dieser Musiker all das schon abgeübt und hinter sich gelassen hat. Und im Erlangen dieser Freiheit liegt der einzige Sinn von Technik. Was wir von Zen-Meistern und -Schülern lernen könnten, ist das gelassene Umgehen mit Technik: sie unaufhörlich zu üben, ohne sie wichtig zu nehmen.

In jeder der von Zen besetzten Künste findet sich ein lebendiger Ausdruck von Unmittelbarkeit. Wir

haben im Deutschen ein Wort, das diesen Charakter eigentlich genau wiedergibt: *Ur-sprung*. Das Wort leitet sich etymologisch ab vom »Erspringen (einer Quelle)«. Und so wie eine Quelle plötzlich da ist, und als eine »Quelle« aus dem Innersten kommt, geschieht spontanes Handeln: ohne Bezug zur Zeit, die über-sprungen wird.

Auch die abendländische Geistesgeschichte hat dieses Zeiterleben in der Kunst immer wieder zu beschreiben versucht.

Zeit lassen

Mozart schrieb in einem Brief, wie er komponierte: Die Gedanken kämen stromweise. Er wisse nicht, woher sie kämen, jedenfalls nicht von ihm. Dann jedoch arbeite er daran: *»Und das Ding wird im Kopfe wahrlich fast fertig, wenn es auch lang ist, sodasß ich's hernach mit einem Blick, gleichsam wie ein schönes Bild oder einen hübschen Menschen, im Geiste übersehe und es auch gar nicht nacheinander, wie es hernach kommen muß, in der Einbildung höre, sondern wie gleich alles zusammen.«* Goethe kannte Mozarts Brief und begann darüber mit Zelter einen Briefwechsel: *»Ist das nicht himmlisch? Und gilt dieses große Wort, das Mozart von der Musik sagt, nicht von allen übrigen Künsten?«* Zelter antwortete ein wenig analysierend: *»Mozart unterscheidet das Überhören deutlich vom Gedächtnis, das selbstständig arbeitet. Das Überhören kommt aus einer ganz anderen Quelle. Es ist die geheimnisvolle Fähigkeit, zu einer Gleichzeitigkeit zusammenzurücken, was in der Musik zu einem Ablauf im Nacheinander bestimmt ist.«*

Die drei Künstler teilen hier eine gemeinsame Erfahrung: ihr Zeitempfinden innerhalb der Spontaneität. Weder die Ein-gebung scheint an Zeit gebunden noch die »Aus-gebung«, die »Aus-gabe« eines künstlerischen Produktes. Letztere benötigt freilich zur dinglichen Realisation ihre Zeit, wobei den Mitmenschen die künstlerische Äußerung als sehr spontan vorkommen wird, denn sie haben die Zeit dazwischen nicht miterlebt, die Zeit der Arbeit am Werk, in der der Künstler Zeit manchmal intensiv erlebt hatte (z. B. wenn der Arbeitsprozeß mühsam vorankam). Wichtig erscheint mir, daß beide Male Spontaneität nicht »gemacht« werden kann, wir können uns über sie keine direkte Verfügung anmaßen. Statt dessen muß Zeitraum zur Verfügung gestellt werden, in dem Ideenfindung und »Überhören«, von dem Mozart spricht, geschehen können – mögen sie sich einstellen oder nicht. Denn wer sich keine Zeit gönnt, beraubt sich der Offenheit zu Spontaneität. Oder haben wir

schon einmal einen gestreßten Menschen als spontan erlebt? »Streß ist Fixiertsein auf Unvereinbares« (Rudolf zur Lippe, 269).

Auf Unterricht bezogen, kann das bedeuten:

- Ein Lehrer muß seinen Schülern Zeit lassen. Fast jeder Musiklehrer oder Berufsmusiker hat einmal erlebt, wie Kinder zu Wunderkindern herangezüchtet werden sollten, ohne ihnen ihre persönliche Entwicklungszeit zu gönnen. Es rächt sich später, wenn auch nicht immer am Musizieren erkennbar. Wohl darf und sollte der Lehrer sogar den Schülern gegenüber eine Erwartungshaltung einnehmen, sie aber immer mit positiv geprägter Gelassenheit verbinden.
- Der Lehrer muß dem Schüler seine momentanen Fähigkeiten und Grenzen zeigen, seine positiven Möglichkeiten innerhalb dieses Spannungsfeldes finden helfen und z. B. »verkrampten Ehrgeiz« von Schülern oder Eltern zu entspannen versuchen.
- Er darf nicht zu viele Unterrichtsziele gleichzeitig verfolgen, sondern muß sich überlegen, was im Mittelpunkt der Arbeit stehen soll.
- Nicht immer kann er alles gleichzeitig verbessern, manchmal sollte er noch Unausgeglichenes, Halbfertiges stehen lassen, auch wenn es »künstlerisch weh tut«.

Nachahmung, Wiederholung, Übung

Es ist immer wieder sinnvoll, für Entspannung zu sorgen durch Auswahl leichter Stücke und durch Wiederholung. Auch dies ist eine Form des Zeitlassens.

Wenn ich Erwachsene, die in Kindheit und Jugend Klavierunterricht bekamen und sich gelegentlich heute noch am Klavier vergnügen, befrage, was sie denn spielen, bekomme ich meistens die Antwort: »Die alten Stücke.« In ihnen fühlen sie sich zu Hause und können ihren Ausdruck finden. Und wenn man sich fragt, warum Volksmusik oft so lebendig klingt – ich meine nicht Kommerzfolklore, sondern geselliges Musizieren und Singen –, wird man auch einen Grund leicht darin finden, daß sie in der Wiedergestaltung des Bekannten Sicherheit und damit Freiheit zu spontanem Ausdruck verleiht.

Meiner Meinung nach ist es kein Zufall, daß wir gerade bei kleinen Kindern, bei denen wir doch am meisten Spontaneität festzustellen glauben, zwei Verhalten beobachten, die in der produktorientierten Erwachsenenwelt als un kreativ gelten: Nachahmung und Wiederholung. Bei dem Verdikt dieser Tätigkeiten wird meistens übersehen, daß erstens nicht das Ergebnis wichtig ist – normaler-

weise entsteht ja wirklich nichts Neues -, sondern der Weg der individuellen Problemlösung, und daß zweitens eben dadurch die Grundlagen und die Sicherheit für spontanes Verhalten geschaffen werden.

Perfektion ist nicht immer ein Ziel

Unsere »E-Musik-Erziehung« ist vom beständigen Streben nach der Völlendung oder (um es mit einem manchmal negativ besetzten Synonym auszudrücken:) Perfektion geprägt. Und sollte der Lehrer etwa nicht darauf achten, daß sein Schüler »vorwärts kommt«? Meine Antwort wäre, daß dies nicht vorrangiges Ziel sein darf. Damit ist kein Freibrief in der Verantwortung vor dem Schüler gegeben: Einem hochbegabten Schüler sind seine Möglichkeiten unbedingt klarzumachen, und er bildet eine Herausforderung für den Lehrer, ihm die Wege zur »Vollkommenheit«, eventuell zur Professionalität, zu ebnen. Einem »durchschnittlichen« Jugendlichen aber darf man die Freude nicht nehmen, wenn dieser voll Begeisterung seinen »abgedroschenen Malaguena-Ostinato« oder ein kurzes Rock-Pattern zum hundertsten Mal in die Tasten drischt, auch wenn sich der Lehrer mit dieser »anspruchlosen« Beschäftigung nicht identifizieren kann. Er muß zunächst einmal akzeptieren, daß der Jugendliche momentan in der sich wiederholenden Gestaltung seiner Viertonphrase *lebt* und aufgeht und daß dies in seiner augenblicklichen Situation »Erfüllung und Völlendung« bedeutet, auch wenn es sich von außen anders anhört. Der Jugendliche handelt in spontaner Begeisterung, er vermisst im Augenblick keine Anregung von außen, er braucht nichts Neues oder Schwierigeres, weil er gerade in der permanenten Wiederholung ein bißchen zu sich selbst findet. (Für seine Umgebung freilich bleibt der typische Geschmack des Dilettantischen, der zugeben manchmal nur schwer zu ertragen ist.)

Die meisten Ausbildungen an Musikhochschulen drängen zu Recht zu größtmöglicher handwerklich-künstlerischer Perfektion. Aber nach dem Abschlußdiplom müssen viele Absolventen eines Musikstudiums erst einmal wieder mit der Umverteilung der Werte in der Praxis des Musikunterrichts zurecht kommen: Das zeitweilige Herabsteigen vom Roß des künstlerischen Anspruchs in die scheinbaren »Niederungen« beschränkter musikalischer Mittel will auch gelernt sein. Konkret gesprochen: Der Lehrer muß neben dem Gang durch die tradierte Literatur eine Fülle von einfachen Stücken und überschaubaren Spielmodellen in seinem Repertoire führen und anbieten kön-

nen. Es befriedigt, wenn jeder Bereich für sich gelten darf, und der Musikpädagoge erspart sich mancherlei Frustration, wenn es ihm gelingt, in beiden Bereichen Spielräume der Spontaneität zu finden und zu entwickeln.

Zur Spontaneität bei »Profis«

An den Anforderungen der Professionalität kristallisieren sich letztlich die Chancen oder auch Probleme der Spontaneität am markantesten aus.

Als *Leonard Bernstein* Anfang der Achtziger Jahre zum ersten Mal nach München kam, um Wagners »Tristan« in einer konzertanten Aufführung des Sinfonieorchesters des Bayerischen Rundfunks zu dirigieren, sprach sich unter den Münchner Orchestermusikern binnen kürzester Zeit herum, wie mitreißend Bernstein die Proben leitete, und mancher Musiker, der ansonsten frustriert seinen »Dienst« unter mittelmäßigen oder schlecht vorbereiteten Dirigenten absaß, geriet ins Schwärmen. Andere, die bei dieser Produktion keinen Dienst hatten, bemühten sich sogar währenddessen, den Dienst zu tauschen oder noch eingeteilt zu werden - unter Orchestermusikern ein absolut seltenes Phänomen. Als ich einen der Streicher fragte, wie sich denn Bernsteins Faszination äußere, antwortete er mir sinngemäß: »Er beschränkt die Musiker nicht (wie viele Dirigenten), sondern ermuntert uns. Jeder empfängt das Gefühl, voll ausspielen zu dürfen. Er sagt selten, wie wir die eine oder andere Stelle spielen sollen, sondern inspiriert uns dazu als gesamte Gruppe. Manche musikalischen Abschnitte sind sogar in jeder Probe anders, als ob er selbst nicht wüßte, wie er's will. Und trotzdem gibt's keine Probleme, weil er im Augenblick genau weiß, was er will und das dem Orchester klar und mit sicherer Führung zeigt.«

Und in der Tat - ich erlebte selbst Generalprobe und Aufführung, in denen beispielsweise das berühmte Anfangsmotiv im Tempo deutlich verschieden ausfiel. Doch beide Male klang es spannend und überzeugend, man spürte, daß die Gestaltung im Augenblick entstand.

Der professionelle Musiker muß aus Verantwortung vor dem Zuhörer (und der Musik) lernen, wie er seine Spontaneität mitteilen kann. Dazu gehören technische Sicherheit und die Fähigkeit, sich seiner Spontaneität und ihrer Wirkung auf die Mitmenschen bewußt zu sein. Spontan zu musizieren und gleichzeitig seine Spontaneität realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen, ist für viele Menschen ein nicht auflösbarer Widerspruch, denn es bedeutet gleichzeitig in und außerhalb der

Musik zu stehen. Vereinfachend könnte man es eine Kluft zwischen Gefühl und Verstand nennen. Der Dilettant darf dem Widerspruch aus dem Weg gehen, im Musikstudium sollte man lernen, wie beides sich gegenseitig durchdringen kann. Ein großer Künstler zeichnet sich dadurch aus, daß für ihn beide Bereiche ineinander verschmolzen sind. In der Instrumentalpädagogik bestimmen Alter, Neigung und Veranlagung der Schüler die Frage, inwieweit Spontaneität hinterfragt werden soll. Ein Unterricht, der nur das spontane Musizieren fördert, ohne es intellektuell zu hinterfragen, kann sich schnell abnutzen und totlaufen. Daß auf der anderen Seite dem »normalen« Schüler ein theoretisch-technisch orientierter Unterricht keinen Spaß macht, wird sowieso die Regel sein. Spätestens in der Pubertät kristallisieren sich bestimmte Schülertypen heraus mit ausgeprägten Vorlieben und Abneigungen, und dann muß ein verantwortungsvoller Lehrer in jedem einzelnen Fall entscheiden, wie weit er die Tendenz des Schülers beeinflussen will, soll oder darf.

Keine Angst vor Fehlern!

Eine Erkenntnis des Zen ist im Westen zumindest als Schlagwort so bekannt geworden, daß sie sogar für die Autowerbung adaptiert werden konnte: »Der Weg ist das Ziel.« Wo aber der Weg das Ziel ist, sind es Umwege mit selbem Recht. Nur wenn wir uns und anderen Fehler und Irrtümer als Begleiterscheinungen jedweden Handelns zugestehen und entsprechend selbstverständlich mit ihnen umgehen, schaffen wir die Voraussetzung für Wandlungsfähigkeit.

Wer ein flexibles, wandlungsfähiges Unternehmen aufbauen will, weiß, daß er die belastende Endgültigkeit von Entscheidungen aus dem betrieblichen Denken verbannen muß, weiß, daß sich Dynamik nur entwickeln kann, wenn die Belegschaft von der Angst befreit ist, möglicherweise Fehler zu machen oder beim Auslösen von Konflikten gnadenlos zur Verantwortung gezogen zu werden.

Das Wissen, Fehler machen zu dürfen, brauchen wir auch im Instrumentalunterricht! Wir müssen lernen, Schwierigkeiten und Konflikte in der Instrumentalbiographie nicht als Fehler, sondern als momentane Hindernisse zu betrachten, als Herausforderung und als überwindbare Grenzen. Ein Instrumentallehrer, der seinen Schülern Hilfe zum angstfreien Umgehen mit Grenzen gibt, zeigt ihnen einen Weg der Identitätsfindung. Überschaubare Grenzen entlasten und schaffen Freiraum für Spontaneität.

Spontaneität des Lehrers

Viele der angesprochenen Merkmale von Spontaneität lassen sich nicht direkt lehren, schon gar nicht erzwingen. Der besondere Reiz der pädagogischen Kunst besteht vielmehr speziell darin, im Unterricht Raum zu schaffen, in dem Spontaneität einfach »geschehen« kann, und einen Nährboden zu bieten, auf dem sie sich weiter entfalten kann. All unsere Überlegungen blieben »typische Pädagogenspekulation«, eine Facette aus dem Prisma musikpädagogischer Sehnsucht nach dem Elementaren, dächten sie nur an den Schüler, dessen Spontaneität entwickelt werden soll. Für den Schüler gibt es nichts Lebendigeres, als wenn der Lehrer im Unterricht die besten Einfälle hat. Der Lehrer muß sich auch fragen, was für ihn selbst Spontaneität in seinem eigenen Unterricht bedeutet, ob er Lust, Kraft und genügend Erfahrung hat, in konkreten Unterrichtssituationen spontan zu handeln, ob er auch eventueller negativer Konsequenzen Herr wird: wenn ein spontaner Einfall sich doch als Sackgasse erweist, wenn die Reaktion der Schüler anders als erwartet ausfällt, wenn die Disziplin gefährdet wird. Ein fruchtbarer Moment kommt nicht von selbst, sondern er wird vielleicht geschenkt, weil er intensiv vorbereitet wurde. Auch nach guter Vorbereitung und Planung bleibt für einen spontanen Pädagogen ein Stück schöpferisches Risiko. Er benötigt also Mut, Gelassenheit und eine Portion Erfahrung, um verschiedene Eigenschaften zu entwickeln, z. B.

- die Fähigkeit, aus dem Moment heraus auf das Verhalten der Schüler reagieren zu können;
- die Übersicht, im Unterrichtskonzept bereits Freiräume für Unerwartetes einzuräumen;
- die Fähigkeit und die Bereitschaft, ein Konzept teilweise oder ganz zu verlassen.

Solche und ähnliche Eigenschaften zählen gewissermaßen zum pädagogischen Handwerk, das erlernt, geübt und beherrscht sein will. Es bleibt bei der bloßen Technokratie stehen, falls es dem Lehrer nicht gelingt, seine Persönlichkeit mit dem Unterrichtsstoff in Verbindung zu bringen.

Man sollte annehmen und hoffen, daß ein Lehrer sein Fach liebt und es ihn erfüllt. Dann kann er wirklich mitteilen in handwerklich-künstlerischer und persönlicher Hinsicht. Für einen Musikpädagogen bedeutet dies, daß er sich seine Liebe und Begeisterung für Musik bewahrt und sie pflegt, also z. B. auch nach 20 Jahren Unterrichtstätigkeit noch übt und sich fortbildet. Steckt ein Musikpädagoge im Idealfall »von Kopf bis Fuß in der Musik« und schafft es, aus seiner ganzen Persönlichkeit und Fachkompetenz zu unterrichten, so

wird ihn die Frage, ob er spontan sein will oder kann, nicht mehr besonders interessieren. Spontaneität wird sich für ihn natürlich ergeben, wenn sie der Situation angemessen ist.

Denn schließlich ist kaum etwas weniger spontan, als über Spontaneität theoretisch nachzudenken.

LITERATUR:

Herrigl, Eugen: Zen in der Kunst des Bogenschießens. (Barth) O. O., 1978¹⁷.

zur Lippe, Rudolf: Am eigenen Leibe: zur Ökonomie des Lebens. (Syndikat) Frankfurt am Main 1983/84³ (1978¹).

Watts, Alan W.: Zen: Tradition und lebendiger Weg. (Zero) Rheinberg 1981.

Summary

The author discusses the value of spontaneity and its importance within the area of instrumental education. Following a definition of the concept, Brunner reflects about the relation between spontaneity and improvisation: Do we generally overestimate it, is it being ignored – or misunderstood?

After an excursus into the world of Zen "... In every one of the arts animated by Zen there is a vivid expression of directness ...", the author compares the role of spontaneity in the realm of the amateur musician to the one in the professional field. Finally, Brunner comments the teacher's possibilities to create spaces for personal spontaneity as well as for spontaneous inventions of the students during an instrumental class.

Orffs pädagogische Musik im Instrumentalunterricht

Einige Ausführungen zu Orffs »Klavier-Übung«, »Geigen-Übung« und der »Bläser-Übung« von Hermann Regner

Wolfgang Hartmann

Der Name Carl Orff steht ja dem instrumentalen Tun nicht fern: Instrumente sind geradezu das zentrale Medium seiner Pädagogik – Stichwort »Orff-Instrumentarium«. Aber kann man diese einfachen Perkussionsinstrumente in der Hand kleiner Kinder überhaupt mit »normalen« Instrumenten vergleichen? Es gibt nicht wenige Instrumentallehrer und -Lehrerinnen, die dem *Schulwerk* gerade wegen des elementaren (Orff-)Instrumentariums kritisch gegenüberstehen. Man befürchtet, daß diese Instrumente – durch keinerlei spieltechnische Schwierigkeiten hindernd – auch von (ungeübten) Kindern benutzt werden können und bei eben diesen Kindern eine falsche Erwartungshaltung hervorrufen. Es werden Frustrationen befürchtet, wenn diese Kinder dann beim Erlernen der konventionellen Instrumente vor den haltungsmäßigen, ansatz- und atemtechnischen Barrieren stehen und feststellen müssen, daß das »Spielerische« durchaus mit einem konsequenten Üben verbunden ist. Darauf ist zu erwidern, daß gerade das Orff-Instrumentarium einen Zugang zum Spielen ermöglicht, der auch für den konventionellen Instrumentalbereich idealtypisch wäre, aber dort erst sehr spät (wenn überhaupt!) erreicht wird: »Die verhältnismäßig leichte Spielbarkeit der primitiven Instrumente soll zu einem Höchstmaß an Einfühlung, bis zum Vergessen des Instruments, bis zum Einswerden mit dem Klang führen.«¹ Und Orff hofft an anderer Stelle im gleichen Aufsatz auf eine mögliche Verbindung zwischen Spielen und Üben, die aber an den Spielbetrieb der Kinder anschließt: »Das Spiel beginnt, symbolisch gesagt, wie beim Kleinkind – beim ›Sandhaufen‹! Sei nun der ›Sandhaufen‹ zufällig ein Xylophon oder Glocken- oder Gongspiel, das ist ganz gleich; aus dem Spieltrieb erwächst die geduldige Tätigkeit, damit die Übung und aus dieser die Leistung.« Der musikpädagogisch sinnvolle Weg vom elementaren »Klangfinden« zum »normalen« Instrumentalunterricht wäre damit also gegeben.

Versucht man aber, über den allgemeinen musikpädagogischen Ansatz hinaus eine direktere Beziehung zur Instrumentalerziehung herzustellen, dann macht es einem das *Schulwerk* nicht leicht. Ja, es erscheint fast so, als würde es sich dieser Annäherung willentlich entziehen. So schreibt Carl Orff in einem frühen programmatischen Artikel: »Es sei, um alle Mißverständnisse von vornherein auszuschließen, betont, daß hier von keiner musikalischen Fachbildung gesprochen wird, sondern von den Gegebenheiten und der grundlegenden Stufe, die dem eigentlichen Musikunterricht und aller Musikübung vorausgehen sollte, von der Vorbereitung, dem Weg zur Musik, und der ersten Rodung, die für jeden Menschen, dem Musik etwas bedeuten soll, gleich wichtig ist.«²

Wilhelm Keller definiert in seiner Einführung ins *Schulwerk* dessen Verhältnis zum traditionellen Instrumentalunterricht noch distanzierter: »Man könnte – etwas paradox – sagen, daß es dem Fachunterricht in Violin- und Klavierspiel zuträglich ist, diese Instrumente im Rahmen des Schulwerkmusizierens nicht zu verwenden; die allgemeine Befreiung der rhythmischen und elementarmelodischen Kräfte im Zusammenspiel kommt jeder Fachausbildung, gleichgültig welcher Art, zugute und soll nicht durch Vermischung und Kollision der Aufgabenbereiche beeinträchtigt werden. Wir wiederholen an dieser Stelle, was wir eingangs schon betonten: das Orff-Schulwerk will keineswegs die solistische Ausbildung begabter Schüler oder das Musizieren mit anderen Instrumenten ersetzen oder gar verhindern, sondern im Gegenteil: vor und neben jeder stilistischen Bindung oder Spezialausbildung allen Kindern eine musikalische Grundausbildung vermitteln, die sich nicht im Erlernen einiger Lieder und einiger Kenntnisse der Musiklehre erschöpft.«³

In beiden Aussagen wird das *Vor* betont, die Vorbereitung, der Weg zur Musik – das *Schulwerk* gleichsam als ein Vorstadium der Musikerziehung. Und es sprechen viele Gründe für eine solche vorbereitende Phase: Kinder machen dabei grundlegende musikalische Erfahrungen, die in ihrer persönlichkeitsbildenden Bedeutung anschließend ein viel tieferes Eindringen in die Musik ermöglichen. Die Orientierung der Musikalischen Früherziehung an Carl Orffs pädagogischen Ideen ist somit nur folgerichtig. Und damit könnten wir wieder zur Tagesordnung übergehen, denn wir finden anscheinend das bestätigt, was sich in einer landläufigen Meinung widerspiegelt: »Orff ist für die Kleinen – und danach beginnt der eigentliche (!), ›normale‹ Instrumentalunterricht...«

Aber so einfach dürfen wir es uns nicht machen. Immerhin sind im Rahmen des *Schulwerks* auch einige Materialien erschienen, die man zwar nicht als Instrumentalschulen bezeichnen kann, die aber doch das Elementare Musizieren auch auf traditionellen Instrumenten anregen möchten.⁴ Die Selbstbeschränkung auf eine musikalische Grundausbildung, wie sie in der Einleitung Kellers angedeutet wird, bezieht sich also alleine auf den inneren Kern des *Schulwerks*, auf die *Materialien der fünf Bände »Musik für Kinder«*⁵ und deren prozeßhafte Erschließung. Das Gewinnen von Klangerfahrungen und das Kennenlernen melodischer und rhythmischer Grundstrukturen ist nun einmal leichter zu schaffen auf einem Instrumentarium, das beim ersten Begegnen keine allzu großen spieltechnischen Hürden entgegenstellt. Aber ebenso wie in den letzten Bänden des *Schulwerks* Perspektiven aus dem Kindlich-Anfänglichen in die Welt der Erwachsenen gelegt werden, so bieten diese Instrumentalbände eine Brücke hin zur Instrumentalpädagogik. Orff war es sehr wohl ein Anliegen, daß das, was in seiner Elementaren Musikerziehung angebahnt wird, auch im Instrumentalunterricht eine entsprechende Fortführung finden sollte. Es lohnt sich also für den Instrumental-erzieher, einen Blick in diese instrumentenbezogenen *Schulwerk-Bände* zu werfen. Im Einzelnen sind dies die *Klavier-Übung*, die *Geigen-Übung* in zwei Bändchen und ebenso zweibändig die *Bläser-Übung*. Während die Hefte für Klavier und Geige bereits 1933 von Carl Orff niedergeschrieben und im folgenden Jahr bei Schott veröffentlicht wurden, kamen die Bläserübungen erst 1965 hinzu. Orff hat mit ihrer Entwicklung und Publikation Hermann Regner betraut, einen Musiker und Musikpädagogen, der nicht nur über profunde Kenntnisse des Orff-Schulwerks verfügt, sondern auch im Bereich der Blasmusik große Verdienste in der Jugendarbeit hat. Die folgenden Ausführungen und Analysen der Bände gründen sich auch auf eine Veröffentlichung, die Hermann Regner zu diesen Materialien gemacht hat.⁶

Die »Klavier-Übung«

Carl Orff schreibt über die *Klavier-Übung* im Vorwort: »Das kleine Spielbuch ist vor allem ein *Melodiebuch für den Anfang*«, und er weist darauf hin, daß »die *Melodien, die dem Kinder-, Volks- und Tänzlied nahestehen, erst einstimmig, abwechselnd mit beiden Händen oder mit beiden Händen zugleich gespielt werden sollen. Die Übertragung in verschiedene Tonarten ist zu üben. Die einfachen Begleitstimmen (Bordun-*

oder Stützbässe) sind bei fortgeschrittener Spielfertigkeit zu erweitern und auszubauen.« Außer ein paar sehr allgemein gehaltenen Hinweisen bezüglich des Vortrages wird der Lehrer in methodischer Hinsicht alleine gelassen. Orff vertraut hier ebenso wie bei den Kernbänden des *Schulwerks* auf die Phantasie und Kreativität des einzelnen Lehrers, wie mit diesen kleinen Stücken umzuge-

hen sei. So wird den Lesern und Leserinnen womöglich nicht bewußt, daß man auch diesen Instrumentalstücken nicht mit dem traditionellen Verständnis von Werktreue begegnen sollte, mit dem Ziel, sie möglichst notengetreu abzuspielen. Sie sind vielmehr als Modelle zu betrachten, d. h. als kleine musikalische Gebilde, die zu eigenen Gestaltungsversuchen anregen sollen.

NB 1

NB 2

NB 3

Anhand eines Beispiels soll dies verdeutlicht werden: Das Stück Nr. 5 (NB 1) bleibt in der rechten Hand im pentachordischen Bereich. Die Melodie wächst aus einem zweitaktigen Motiv, das, im jeweils zweiten Takt leicht verändert, einen schlüssigen Bogen aus Frage und Antwort bildet. Wie bei allen anderen Stücken prägt sich die Melodie schnell ein und bietet dadurch Möglichkeiten zur weiteren Arbeit. Der zweite Teil besteht aus der Wiederholung einer neuen Viertaktphrase. Sie ist für die rechte Hand einfacher und läßt mehr Aufmerksamkeit zu für die linke Hand, die schrittweise bis zur Oktave gespannt, einen kadenzierenden Abschluß bringt. Wie gesagt, das Spielen können dieses Stückes ist nur der Beginn. Es geht darum, diese kleine Melodie zu verinnerlichen und eigene kleine Varianten dazu zu erfinden. Nach einigem Probieren unter hilfreichen Hinweisen seitens der Lehrerin lauten dann vielleicht nach einer gewissen Zeit die Takte 5 bis 8 in der rechten Hand so wie in NB 2 gezeigt.

Ebenso wäre es denkbar, daß die Lehrerin nur den ersten Teil des Stückes nimmt und die Melodie in andere Tonarten übertragen läßt. Da sie ja in ihrem begrenzten Tonumfang gut in der Hand liegt, wird das »entdeckende Lernen« bezüglich der zu ändernden Halbtöne zu einer lösbaren Aufgabe.

In der *Klavier-Übung* finden sich aber auch technisch schwierigere Stücke, bei denen es ein flüssiges Unter- und Übersetzen zu üben gilt, wo Terzparallelen in der rechten Hand ein Legato verlangen und ein ständiger Taktwechsel eine entsprechende Akzentuierung fordert. Dieser relativ schnelle Anstieg in der Schwierigkeit zeigt, daß es Carl Orff bei der Konzeption seiner Instrumentenmaterialien nicht auf einen lückenlosen Aufbau bezüglich des spieltechnischen Fortschritts im Sinne einer Instrumentalschule ankam. Vielmehr wollte er – ähnlich wie in den Kernbänden des *Schulwerks* – ein Prinzip verdeutlichen: Improvisierend und eigengestalterisch mit musikalischem Material umzugehen, sollte auf allen Ebenen angebahnt und praktiziert werden. Anzumerken ist auch noch, daß alle Stücke, obwohl sie durchwegs kurz sind, die konzentrierte Kraft von Miniaturen besitzen. Sie haben Orff mehr bedeutet als nur »pädagogische Spielstücke«. Dies zeigt nicht zuletzt die Tatsache, daß er in seinen großen Werken (u. a. *Carmina Burana*, *Der Mond*, *Die Bernauerin*) auf einige dieser Melodien aus der *Klavier- und Geigen-Übung* zurückgegriffen hat.

Die »Geigen-Übung«

Die *Geigen-Übung* umfaßt zwei Hefte. Das erste enthält vierzig »Spiel- und Tanzstücke für eine Geige«, das zweite dreißig »Spiel- und Tanzstücke für zwei Geigen«. Die Stücke sind durchweg tänzerisch, »musikantisch«, steigen allerdings in der Schwierigkeit sehr schnell an. Teilweise finden wir auch das gleiche Material wie in der *Klavier-Übung*, natürlich für die Geige entsprechend eingerichtet (NB 3). Auch hier sind die methodischen Hilfen spärlich. Es gibt zwar im ersten Band einen Anhang, der Begleitformen für die einstimmig geschriebenen Stücke vorschlägt, aber dennoch gilt für die *Geigen-Übung* prinzipiell das gleiche wie für die *Klavier-Übung*: Sinn bekommen sie erst durch einen kreativen und zum Selberbeschäftigen anregenden Unterricht. Symptomatisch für die Schwierigkeiten, die Instrumentallehrer mit diesem Material haben können, zeigt die folgende Begebenheit aus der Unterrichtsarbeit des Autors:

»In meinem Unterrichtsfach Elementare Musikerziehung am Konservatorium Klagenfurt versuchte ich die Studenten (die auch in der Ausbildung zum Instrumentallehrer standen) zu ermuntern, diese hier erfahrenen Unterrichtsprinzipien auch auf ihr Instrumentalfach zu projizieren. Deshalb hatte ich zwei Studentinnen die beiden Bände »Geigen-Übung« gegeben, um sie auf ihre Verwendung hin im Violinunterricht durchzusehen. Ihr ausweichendes Urteil nach einer Woche zeigte, daß sie eigentlich nichts Rechtes damit anfangen konnten: Der zweite Band mit den zweistimmigen Stücken sage ihnen etwas mehr zu, war ihre vage Antwort (wohl deshalb, weil in der Zweistimmigkeit wenigstens etwas der erwartete »Musikstück-Charakter« erkennbar war). Darauf nahmen wir den ersten Band, und ich schlug das Stück Nr. 14 zum gemeinsamen Betrachten vor [NB 4]. Wir spielten es solistisch, zu zweit im Wechsel, sprachen dabei über die Wirkung des Taktwechsels (anfänglich empfanden wir den $2/2$ -Takt als hauptgewichtig und die $3/4$ -Takte als feiner gegliedert, episodische Einwüfse, dann verschob sich dieser Eindruck, da die $3/4$ -Taktpassagen immer mehr an Bedeutung gewinnen und die $2/2$ -Takte schließlich auch als »rhythmisch abweichende Auftakte« der einzelnen Melodiebögen verstanden werden können.) In dieser Ambivalenz erkannten wir den Reiz dieser einstimmigen Melodie. Wir versuchten dann mit einer Handtrommel diese rhythmische Akzentuierung zu verstärken und suchten nach Ostinatoformen für eine zweite begleitende Geige [NB 5]. Diese Form der Arbeit, ein Musikstück als Material zu betrachten, das es



noch weiter auszugestalten gilt, war für beide Geigerinnen völlig neu. Sie fanden es aber interessant und »spannend, wie man in solch ein kleines Musikstück eindringen kann«. Man spürte, wie sie nun diese kleinen Musikstücke mit ganz anderen Augen betrachteten.«⁷

Die »Bläser-Übung«

»Die »Bläser-Übung I« ist für solistische oder chorische Ausführung durch Trompeten, Hörner oder andere Blechblasinstrumente gedacht. Bei der Notierung wurde von transponierenden Instrumenten ausgegangen. Echo-, Ergänzungs- und Kanonübungen sowie Beispiele für das zweistimmige Spiel und das ostinate Begleiten von Melodien sind wichtige Bestandteile der »Bläser-Übung«, die das freie Musizieren im elementaren Sinne, weitgehend losgelöst vom Notenbild, fördern.« So lautet das Vorwort des Bläsermaterials, das sich im Geist und Inhalt an die dreißig Jahre älteren Klavier- und Geigenhefte anschließt. Dennoch weisen einige Indizien auf die spätere Entstehungszeit und auch auf einen anderen Verfasser hin – nicht zum Schaden der Instrumentallehrer und -lehrerinnen, die das Material benutzen möchten! War es bei den Orffschen Klavier- und Geigenübungen der ganzheitliche Wurf von auch alleine für sich sprechenden Musikstücken, so haben wir hier Bläsermusik, die uns stärker den Materialcharakter vermittelt. Regner, als aktiver Pädagoge mehr mit der Problematik des Unterrichts vertraut, gibt im Anhang seiner Bände entsprechende Hinweise. (Ein Beispiel: »1–8 sind Beispiele für Übungen mit den ersten Naturtönen. Sie wollen

Lehrer und Schüler anregen, eigene Übungen zu erfinden. [...] 9–16 sind Echoübungen mit Naturtönen. Gehör und Ansatz werden gleichermaßen geschult durch Beispiele, die auch mit anderen »Griffen« (also transponiert!) gespielt werden können.«) Zum anderen greift Regner auf Arbeitsanregungen und Spielformen zurück, die die fünf Bände des (mittlerweile publizierten) *Schulwerks* geben: Es finden sich Aufgaben zum Ergänzen von Melodien, und die Paukenbässe aus Band III sollen zum improvisierenden Melodiefinden anregen.

In diesen Übungen wird die Brücke zur *Schulwerk*-Arbeit, wie sie in den Kernbänden angelegt ist, am deutlichsten spürbar: Improvisation und Kompositionsprinzipien nehmen die zentrale Stellung ein. Stärker als dort sind hier natürlich die spieltechnischen Aspekte greifbar, aber sie stehen in einer für das *Schulwerk* typischen Verzahnung mit musikgeschichtlichen Aspekten. So wird im Geiste des Elementaren, so wie das *Schulwerk* das Anfängliche versteht, die Bläsermusik in ihrer historischen Entwicklung erlebt: »So wie Jahrhunderte lang Trompeten und Hörner geblasen wurden, ohne die Technik des Verlängerns des Rohres durch Niederdrücken eines Ventils, findet der Bläser zu einer der Urbedeutung dieser Instrumente gemäßen Musik«⁸ (NB 6).

Will man nun die besprochenen Materialien einer Beurteilung aus heutiger Sicht unterziehen, so darf man nicht – das geht aus dem Gesagten bereits hervor – den Maßstab zeitgemäßer Instrumentalschulen anlegen. Dieser Vergleich wäre von vornherein schief. Instrumentalschulen sollen sich

Alte Nachtwächter- und Türmerrufe · Old Nightwatch- and Towercalls

The image shows a musical score for four staves, numbered 17 to 21. Each staff has a different instrument label: 17 Nordlingen, 18 Posen, 19 Schlesien, 20 Harneln, and 21 Wilmann. The music is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 2/4 time signature. The notation includes various rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests.

sinnvoll an spieltechnischer Höherentwicklung vorwärtsbewegen, möglichst umfassend die vielseitigen Lernfelder des Instrumentalunterrichts ansprechen und ihrer äußeren Erscheinung und ihrem verwendeten Material nach für heutige Kinder und Jugendliche attraktiv sein. Abgesehen vom letzten Punkt war Systematik im Sinne einer geschlossenen Didaktik nicht die Intention der *Schulwerk*-Materialien für den Instrumentalunterricht. Ihre Einbeziehung in die Instrumentalpädagogik ist aber aus anderen Gründen interessant. Sie sind ein zeitgeschichtliches Dokument, das reformpädagogische Prinzipien im Bereich der Musikerziehung zu verwirklichen sucht. Somit repräsentieren sie eine wichtige Facette »pädagogischer Musik« unseres Jahrhunderts, die bei aller Kindbezogenheit die Identität künstlerischer Miniaturen darstellen. (Vergleiche dazu auch Ulrich Mahlers Aufsatz, in dem der Gattungsbegriff »Pädagogische Musik« sachlich aufgearbeitet, kritisch, aber auch in seiner positiven Dimension beleuchtet wird.)⁹

Über diesen geschichtlichen Aspekt hinaus zeigen die *Schulwerk*-Instrumentalmaterialien eine Möglichkeit, das selbstgestalterische Potential des Kindes miteinzubeziehen. Das Modellhafte der Stücke bietet dabei Anreiz und Orientierung zugleich. Gerade weil diese Musikstücke in ihrer tonalen »Grammatik« begrenzt sind und auf kompositorische Avanciertheit verzichten, bieten sie dem Kind eine Sicherheit, in deren Rahmen es sich gestalterisch damit auseinandersetzen kann.

Anmerkungen

- 1 Carl Orff: »Gedanken über Musik mit Kindern und Laien«, in: *Die Musik Zeitschrift*, Berlin 1932, S. 668-673.
- 2 Orff, 1932, a. a. O.
- 3 Wilhelm Keller: Einführung in »Musik für Kinder«, Mainz 1963.

- 4 Carl Orff: *Klavier-Übung, Kleines Spielbuch*; ders.: *Geigen-Übung I. Spiel- und Tanzstücke für eine Geige*; ders.: *Geigen-Übung II. Spiel- und Tanzstücke für zwei Geigen*, Mainz 1934; Hermann Regner: *Bläser-Übung I. Blechbläser*; ders.: *Bläser-Übung II. Blechbläser*, Mainz 1965.
- 5 Carl Orff / Gunild Kectman: *Orff-Schulwerk, Musik für Kinder*, Bd. I-V, Mainz 1950-1954.
- 6 Hermann Regner: »Klavier-Übung, Geigen-Übung, Bläser-Übung, Impulse des Orff-Schulwerks für instrumentales Lernen«, in: *Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« Salzburg / Orff-Institut* (Hrsg.): *Orff-Schulwerk Informationen* 39, Salzburg 1987.
- 7 Wolfgang Hartmann: »Das Orff-Schulwerk – mögliche Impulse für die Musikschule«, in: *Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« Salzburg / Orff-Institut* (Hrsg.): *Orff-Schulwerk Informationen* 44, Salzburg 1989.
- 8 Regner 1987, a. a. O.
- 9 Ulrich Mahler: »Pädagogische Musik«, in: *Handbuch der Musikpädagogik*, Bd. 2: *Instrumental- und Vokalpädagogik*, hrsg. v. Christoph Richter, Kassel 1993.

Hinweis: Der Beitrag Wolfgang Hartmanns erschien unter gleichem Titel in der Zeitschrift »Üben und Musizieren« (Mainz 1995, Heft 4).

Wir danken dem Schott-Verlag für die Genehmigung eines hier leicht gekürzten Abdrucks.

Summary

Orff's Pedagogical Music in Instrumental Teaching – a few comments about "Klavier-Übung" (Piano Exercises), "Geigen-Übung" (Violin Exercises) and Hermann Regner's "Bläser-Übung" (exercises for Wind Instruments).

The relationship of Orff-Schulwerk to prominent teaching practices of today is still posing questions. Wolfgang Hartmann's article addresses the position of "elementary instruments" about which Orff himself said in 1932: "The relatively easy technique of playing primitive instruments should lead to a maximum of sympathetic understanding

where the instrument itself can be forgotten and the player can become one with the sound." Considering this, children create basic musical experiences which make it possible for them to have a much deeper insight into music. Can something from this be transferred to an instrument? A direct carry-over from Orff-Schulwerk to lessons with instruments was not indicated by Orff or Keetman. The three volumes: *Klavier-Übung*, *Geigen-Übung* and *Bläser-Übung* (see above) in the supplementary editions of Orff-Schulwerk, present very little explanatory information as to how this material can be used with progressively advancing instrumentalists and how it can be handled practically in "the spirit of Orff-Schulwerk". Here Hartmann comes to the point: he shows how sugges-

tions in the foreword to *Klavier-Übung* can be carried over in teaching and how a conversion to one's own can result. On the basis of an example from *Geigen-Übung*, reflection and thought come from the scope of interpretation through finding one's own accompaniment. In *Bläser-Übung*, written by Hermann Regner and published in 1965, the deep connections between Orff-Schulwerk and instrumental teaching are most clearly shown. *Improvisation and principles of composition* along with musical sources for winds can be read from this volume.

These materials are not method books for learning to play instruments! They are important models of artistic content for the pedagogical music of our century.

Berichte aus aller Welt / Reports from all the world

Belgien

In Heft 55 dieser Zeitschrift haben wir Musice-rende Jeugd zum 40jährigen Bestehen gratuliert. In diesem Zusammenhang wurde die Organisation als belgische Orff-Schulwerk Gesellschaft bezeichnet, die aber erst im Jahre 1980 gegründet wurde. Deren Vorsitzende, Frau Maximilienne Lemye-Tan, hat uns in einem freundlichen Brief auf den Irrtum aufmerksam gemacht. Wir danken für den Hinweis und die beigelegten Informationen über die Arbeit der Gesellschaft.

Dazu gehört die Kooperation mit der Medan Music School auf Sumatra. An dieser Schule besteht das Ensemble *Lambaga Musik Murni*, das auf Anregung von Frau Lemye-Tan seit mehr als 20 Jahren Ideen des Orff-Schulwerks adaptiert und in die künstlerische Gestaltung von indonesischen Liedern und Tänzen einbezieht (s. Foto). Mit diesem Programm reist die Gruppe alljährlich durch Europa, zuletzt im Juli 1995.

Für eine Kontaktaufnahme schreiben Interessierte an:

Association »Orff-Schulwerk« - Belgique a. s. b. l.
206, Avenue Brugmann
1050 Bruxelles.

rw



PRO-MERITO-Auszeichnung der Carl-Orff-Stiftung für Pierre van Hauwe und Jos Wuytack

»Mit dieser Medaille will die Carl-Orff-Stiftung langjährige Verdienste um Auslegung und Adaption der künstlerischen und pädagogischen Ideen des Schulwerks öffentlich anerkennen.« So steht es auf der PRO-MERITO-Urkunde, die die Carl-Orff-Stiftung 1996 an Pierre van Hauwe und Jos Wuytack verliehen hat. Mit dieser Auszeichnung ist auch eine finanzielle Zuwendung verbunden, die es den Geehrten ermöglichen soll, ihre künstlerischen Studien und pädagogischen Projekte im Sinne des Schulwerks fortzuführen.

Pierre van Hauwe . . .

. . . erhielt die Auszeichnung am 29. 12. 1995 in Inning am Ammersee. Die Laudatio hielt Professor Wilhelm Keller (Auszüge):

Lieber Pierre,

es fällt mir leicht und schwer, eine Lobrede auf Dich zu halten: leicht, weil ich Dich seit rund drei Jahrzehnten aus der Perspektive des Lehrers, des Freundes und Kollegen kenne, hochschätze, bewundere und beneide; schwer, erstens, weil ich darüber in fünf Minuten Wesentliches aussagen soll, zweitens, weil man von einer Laudatio erwartet, daß sie nicht zu sehr nach freundschaftlicher Sympathiekundgebung klingt, sondern einer sachlich und fachlich begründeten Beurteilung entspricht – und eine solche kurz zu fassen, benötigt eine längere Vorbereitungszeit, als mir zur Verfügung stand. Diese Beurteilung erfolgte auch ohne meine Mitwirkung, und zwar mit doppeltem Ergebnis: der Verleihung der höchsten Auszeichnung für Orff-Schulwerk-Verfechter; des PRO MERITO durch die Carl-Orff-Stiftung und der für einen Musikerzieher besonders seltenen Ehrung durch Benennung einer Musikschule nach seinem Namen, welchen Taufakt wir heute als Zeugen miterleben dürfen. Und ich glaube, Pierre, daß Du diese doppelte Auszeichnung nicht nur verdienst, sondern verkörperst: indem Du Dich für die Idee des Orff-Schulwerks, der MUSICA POETICA, ihre Verwirklichung, Verbreitung und Weiterentwicklung mit Deiner ganzen Vitalität total einbringst, für diese Aufgabe lebst und wirkst, und zwar nicht als Theoretiker oder Propagandist in Wort und Schrift, sondern als Praktiker und Pionier in Klang und Tat. Dabei liegen

Dir weniger künstlerisch-ästhetische Ergebnisse, als vielmehr die spürbare Freude singender, musizierender, tanzender und spielender Kinder am Herzen, wie auch die werdender oder schon berufstätiger Lehrer und Erzieher, die Kinder so lieben und sich für ihre musikalische Entwicklung und Bildung verantwortlich fühlen, wie Du!

Du hast bald, nachdem Du Dich in einem der ersten Sommerkurse nach Gründung des Orff-Institutes in Salzburg mit dem Orff-Schulwerk bekannt und schnell vertraut gemacht hast, zuerst in Deiner Heimatstadt Delft in der für uns ungewöhnlichen Zeit zwischen den Jahren – vom 2. Weihnachtsfeiertag bis Silvester – Orff-Schulwerk-Kurse eingerichtet und zu einer ständigen, bald international bekannten und besuchten Veranstaltungsreihe gemacht. Carl Orff und Gunild Keetman, Barbara Haselbach und ich halfen beim Start mit. Für mich wurde Delft nach Salzburg die schönste Weihnachtsstadt, denn für Jahrzehnte wurde für mich die Reise nach Delft an den Weihnachtsfeiertagen zu einem jährlich freudig erwarteten und erlebten Ritual.

Aus dem ehemaligen Sommerkursteilnehmer in Salzburg wurde bald ein ständiger Gastdozent Pierre van Hauwe, der unsere Sommerkurse belebte und bereicherte. Und es dauerte nicht lange, bis Pierre nicht nur in Delft und Salzburg, sondern in vielen Ländern Europas und darüber hinaus zu einem gesuchten Orff-Schulwerk-Pädagogen wurde, von Portugal bis Moskau, von Mexiko bis Israel, um nur einige markante Punkte seiner weitverzweigten Tätigkeit als Erzieher und Dirigent seiner vorbildlichen Kindergruppe aus Delft zu nennen. Er unterbaute seine Lehr- und Musiziertätigkeit auch durch zahlreiche Veröffentlichungen zur Lehrpraxis Elementarer Musikerziehung und des Blockflötenspiels, in dem er auch einen Meister von Weltruf in der Familie hat: seinen Sohn Walter.

Schließlich, nach seiner Pensionierung, fand der Unermüdlische hier in Inning, nur wenige Kilometer Luftlinie von Carl Orffs letzter Arbeits- und Ruhestätte in Dießen und Andechs entfernt, die Möglichkeit einer Weiterführung seiner Delfter Weihnachtskurse. Vielleicht wird ein Prüfungskandidat im Fach Geschichte der Musikerziehung im Jahre 2095 auf die Frage, wer denn im Jahre 1995 der Musik für Kinder neue Impulse gegeben hat, antworten: »Pierre van Orff aus Delft bei Inning: solche Verwechslungen werden dann als verzeihlich gelten, weil eine inni(n)ge Verwandtschaft dahinter steckt (. . .).

Jos Wuytack ...

... wurde anlässlich eines Seminars für Lehrerinnen und Lehrer in München geehrt. Die Laudatio wurde von Konnie Saliba, USA, geschrieben (Auszüge):

It is with great pleasure that I write these words of praise for Jos Wuytack. I first met Professor Wuytack when I was a student at the Royal Conservatory of Music in Toronto, Canada in 1969. I had previously had brief encounters with other teachers of Orff pedagogy, but it was with him that I realized how all the facets of music learning could be approached and experienced in truly artistic ways. I determined to learn all I could, for he, in three short weeks, made a profound change in my life. This has been, and continues to be a common occurrence wherever he teaches.

By the end of the Toronto course I knew I wanted him to come to Memphis to work with all of us eager to learn about Orff Schulwerk. He readily agreed, and will return to The University of Memphis for the twenty-sixth year in July, 1996.

Jos Wuytack has spent nearly forty years making a thorough study of Orff Schulwerk. This began in 1958 at the Leuven Institute, Leuven, Belgium and continued at the Orff Institute in Salzburg. He fervently believes in the principles of the Schulwerk because it is active and creative, and because everyone is involved. He has said:

"The timeless character of the Schulwerk lies in its quality of being elemental and pre-artistic. For Carl Orff the models in his five volumes make an inexhaustible arsenal of elementary musical and speech forms ... It stretches from the immediate state as far as the horizons of great art."

As he continued his study, which he does even now as we speak, he believed his mission was to guide teachers in the use and adaption of the Schulwerk. Because the original five volumes did not provide pedagogical explanations, he established pedagogical outlines explaining how to teach the proper techniques. He believes this is his major contribution to the Schulwerk.

In 1969 the University of Toronto offered three levels of Orff Schulwerk training. With this as a basis, he was primarily instrumental in structuring teacher training in the United States into Levels I, II and III with logical and specific pedagogic content in each level. Through his continuous study of the Schulwerk, he had made accessible to music teachers all facets of the Schulwerk: from pentatonic to harmony, from imitation to creation, from sound to symbol.

His gifts to us in the United States have been enormous. He is a mentor to countless numbers of teachers, and he is a true Master Teacher. But to me, the highest complement I can give him is in his ability to share his knowledge unselfishly. He is always willing to share what he knows, and he shares this wisdom willingly. Almost always, when I pick him up at the Memphis airport in July, he will say to me, "Konnie, I have learned something new that I want to share with you." And in this way new explanations become incorporated into our teaching. He fervently believes in the timeless character of the Schulwerk. But just as fervently he believes that to remain timeless the Schulwerk must be adapted to different cultures and to the times in which we live. He includes music listening as well as extensions into jazz music, rock, pop music, serial structures and repetitive music (...).

Orff-Schulwerk is alive and well in Memphis, Tennessee and many other places in the United States. Professor Jos Wuytack has played a major role in its development and he continues to be a part of its continuous growth. I send my love and heartiest congratulations!



»Carl-Orff-Ensemble«

An der Musikschule Hannover leitet Ulrich Ristau seit 1983 ein Ensemble, das oft mehr als 40 Kindern und jugendlichen Instrumentalisten vor ihrer evtl. Befähigung, in einem Symphonieorchester zu musizieren, eine vollgültige Ensembleerfahrung ermöglicht. Aufbauend auf einem breiten Schlagwerkinstrumentarium, unter Mitwirkung u. a. von Melodieinstrumenten aller Art (bis zur Mundharmonika) werden immer wieder Stücke aus dem Orff-Schulwerk gespielt: arrangiert, erweitert und zu einem Klingen gebracht, das oft gemeinsam entwickelt und feingeschliffen wird – eine eindrucksvolle Lösung des »Modellgedankens«. Anlässlich der Wiederkehr des 100. Geburtstages von Carl Orff verlieh Frau Liselotte Orff dem Ensemble den obengenannten Titel.

Wie sieht so ein Jahr 1995 aus? Konzerte treten an die Oberfläche, im norddeutschen Raum, u. a. in Steinhude, Bremerhaven, im westfälischen Halle, in Berlin – und auf einer Reise nach Polen! Dahinter wohl: viel Probieren und Proben, fleißige Arbeit für Leiter und Spieler.

Die gleichfalls 1995 veröffentlichte CD »Mosaik« gibt einen hörenswerten klingenden Arbeitsbericht. Sie spiegelt in manchen Stücken auch Kontakte, die das Ensemble auf Tourneen gesammelt hat, z. B. zu Jos Wuytack mit seinem Arrangements. Die Stücke sind im musikalischen Charakter sehr unterschiedlich – sie schulen damit nicht nur die Empfänglichkeit für musikalische Farben, sondern kommen darin sicher auch den gefühlhaften Bedürfnissen der Spielergruppe entgegen. Neben Beispielen aus dem Orff-Schulwerk, die sich in den vorliegenden Arrangements nachdrücklich aus der Kindersphäre heben, finden sich z. B. ein Blues, ein Bolero, ein ungarisches Lassu-Stück und Beatles-Songs. Auch ein Sprechstück wie »Moderne Legende« (Brecht/Orff) hat in einer spannungsvollen Interpretation Platz.

Kontakte: Ulrich Ristau,
Schuhmachersweg 20, D-30826 Garbsen
CD: »Mosaik« SST 31131 (Serie »Young People«).

тп

Begegnungstreffen der Carl-Orff-Schulen in Deutschland am 24./25. Februar 1996 in Traunwalchen

Wie kommt eine Schule zum Namen Carl Orff-Schule? Das war nicht die einzige Frage, auf die die Carl Orff-Stiftung beim ersten Treffen der Carl Orff-Schulen in Deutschland eine Antwort suchte. In der Beantwortung dieser Frage steckte aber auch schon eine erste Aussage über die Verschiedenartigkeit der in Traunwalchen erscheinenden Carl Orff-Schulen. Von Rostock bis zum Schwarzwald haben Schulen sich dafür entschieden, den Namen Carl Orff zu tragen – Volksschulen, Gymnasien, eine Sonderschule und eine Musikschule – entsprechend verschieden waren auch die Motivationen für die Namensgebung. Im Februar 1996 hat die Carl Orff-Stiftung die ihr bekannten fünfzehn Carl Orff-Schulen zu einem Begegnungstreffen nach Traunwalchen in Oberbayern eingeladen. Tagungsort war die Carl Orff-Schule, eine Volksschule mit erweitertem Musikunterricht – eine Besonderheit, die nicht in allen Bundesländern gegeben ist. Diese Schule widmet sich in besonderer Weise dem musikpädagogischen Erbe Carl Orffs und war daher als Treffpunkt bestens geeignet.

Ziel des Treffens war ein Erfahrungs- und Gedankenaustausch. Neben Lehrerinnen und Lehrern der Gastgeber Schule waren Kollegen aus Villingen-Schwenningen im Schwarzwald (Sonderschule für

geistig Behinderte), Andechs in Oberbayern (Grundschule), Bad Dürkheim in der Pfalz (Realschule), Bargteheide bei Hamburg (Grundschule) und Rostock in Mecklenburg-Vorpommern (Musikschule) angereist.

Die ausführliche Vorstellung der jeweiligen Carl Orff-Schulen durch ihre Vertreterinnen setzte einen angeregten Gedankenaustausch in Gang. Trotz der Verschiedenartigkeit der Aufträge, die jede dieser Schulen zu erfüllen hat, konnten Anregungen gegeben und entgegengenommen werden, die nicht nur den Musikunterricht selbst, sondern auch die Gestaltung des Schulalltags betrafen. Alle Gäste waren sich allerdings darin einig, daß die Bedingungen, unter denen die Carl Orff-Volksschule Traunwalchen arbeitet, herausragen. Ein Höhepunkt des Begegnungstreffens war ein Schülerkonzert, das die Volksschule in Zusammenarbeit mit der im Schulhaus ansässigen Musikschule am Samstag abend zu Ehren der Gäste veranstaltete. Auf eindrucksvolle Weise demonstrierten die Kinder, mit welcher Selbstverständlichkeit sie mit Musik aufwachsen. Die Schule und die Musikschule fördern Begabungen und wirken durch die intensive musikalische Ausbildung auch auf das Freizeitverhalten der Kinder und damit auf das Leben im Ort. Viele der ehemaligen Schülerinnen spielen und singen auch noch im Erwachsenenalter in einer der vielen Musikgruppen und Chöre.

Als Resümee des Begegnungstreffens der Carl Orff-Schulen ergab sich, daß die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer sehr interessiert sind an einem fortlaufenden Gedankenaustausch. Dieser sollte sich nicht nur auf gegenseitige Information beschränken, sondern auch Hospitationen zu gegebenen Anlässen beinhalten. Treffen von interessierten Lehrern, gemeinsame Projekte mehrerer Schulen, Austausch in jeder Beziehung, könnten die Arbeit jeder Schule positiv beeinflussen. Die Carl Orff-Stiftung sieht sich hierfür als Mittler und »Informationszentrale«.

Gabriele Weiner

»Alles ist Phantasie!«

Bericht über die Wanderausstellung der Carl Orff-Stiftung zum 100. Geburtstag von Carl Orff am 10. Juli 1995

»Heute bauen wir die Ausstellung ab. Sie war für unser Haus und unser gemeinsames Anliegen zweifellos ein Erfolg. Während der Woche kamen die Besucher (Einzelbesucher, Schulklassen, Kin-

dergattungengruppen, Musikleistungskurse etc.) zu Hunderten. An unserem Höhepunktstag (der Internationalen Musikischen Tagung IMTA 1995, *Anm. d. Red.*), dem 17. Mai, waren Lehrer tatsächlich zu Tausenden in unserem Hause.»

Die Rede ist hier von der Wanderausstellung der Carl Orff-Stiftung »Alles ist Phantasie!«, die im Mai 1995 an der Landesakademie für die musizierende Jugend in Baden Württemberg Station in dem kleinen Städtchen Ochsenhausen machte. Ähnliche Kommentare erhielten wir das ganze Jahr über. Die Ausstellung bewährte sich in kleinen Orten wie Traunwalchen, Unterschleißheim bei München, Waldkreiburg, Dillingen, Hammelburg, Andechs, aber auch in Großstädten wie Köln, Essen, Dresden, Karlsruhe. Nach der Eröffnung im Münchner Gastig war die Carl Orff-Ausstellung erst einmal in Deutschland auf Wanderschaft. Danach wagten wir uns ins nahe Ausland Österreich. Während des internationalen Symposions des Orff-Instituts stand »Alles ist Phantasie!« im Mozarteum, Salzburg, und kam dann nach Linz. Bis zum Herbst '95 war die Ausstellung ohne Unterbrechung unterwegs und sollte es auch weiterhin sein. Es gab nur wenige Pannen, und wir waren glücklich darüber, daß sich auch noch nach der langen Reise alles in sehr gutem Zustand befand. Schwierigkeiten mit dem Transport tauchten erst auf, als wir uns noch weiter Richtung Osten begaben. Auf dem Weg von Bukarest nach Athen sah es beinahe so aus, als würden Zollformalitäten die rechtzeitige Ankunft zur Eröffnung verhindern. Noch am Vormittag stand der Lastwagen mit den Kisten an der Grenze, aber mit Einsatz aller Kräfte und Beziehungen schafften es die griechischen Orff-Freunde, am selben Abend in Athen die Eröffnung zu feiern. Das 100. Geburtsjahr 1995 fand mit »Alles ist Phantasie!« in Thessaloniki und Rhodos einen würdigen Abschluß.

Das Interesse an der Ausstellung ist mit Ablauf des Orff-Jahres nicht geschwunden. Die Reise geht auch 1996 weiter. Nach Prag waren die Kisten auf dem Weg nach Rostock. Schließlich führt sie ihr Weg wieder nach Bayern zurück: In Regensburg wird »Alles ist Phantasie!« im Mai '96 zu sehen sein. Wir haben auch schon eine Bleibe für die Ausstellung gefunden, wenn sie einmal nicht mehr reisen soll. Im Schloß Pertenstein bei Traunwalchen, dem »Orff-Dorf«, wird ein Raum vorbereitet, in dem man »Alles ist Phantasie!« dann ständig besuchen kann.

Eine englische Version der Wanderausstellung mit dem Titel »It's imagination!« befand sich zuerst in

verschiedenen Orten der Vereinigten Staaten von Amerika – Höhepunkt war sicher die National Conference der AOSA in Dallas – kam dann nach Kanada und wurde im Anschluß nach einer langen Schiffsreise auf den australischen Kontinent gebracht. Südafrika wird die nächste Station sein, und wenn die Ausstellungsteile nach dieser Odyssee noch in gutem Zustand sind, schicken wir sie nach London ins Barbican Center.

Wertvolles »Nebenprodukt« der Ausstellung ist die CD-ROM »Carl Orff – Leben und Werk«. Sie entstand aus dem Multimediaprogramm, das mit der Ausstellung unterwegs ist und von der Firma Siemens unterstützt wurde. Schott Musik International hat aus dem Programm eine CD-ROM hergestellt, so daß jetzt auch Interessierte, die die Ausstellung nicht sehen konnten, auf ihrem Computer daheim mehr über Carl Orff erfahren können.

Gabriele Weiner

Die genannte CD-Rom »Carl Orff – Leben und Werk« ist unter der Nr. MV 0801-0 musicavision 280801-0 bei Schott erschienen (DM 98,-). Man installiert wahlweise die deutsche oder englische Version (MS-DOS, 486 oder Pentium, 8 MB RAM, Soundkarte, 3 MB Speicherplatz). Das Installieren bewirkt einen Eintrag im Programm-Manager, von dem aus man dann starten kann. Man wählt in den Kapiteln Leben, Werke, Hör-Spiele. Es gibt dann viel zu lesen und zu betrachten, vor- und zurückzublätern. Oft finden sich Hörbeispiele. Und dazwischen die erwarteten Fenster, die sich als kleinere Bildausschnitte anmelden, in denen Multimedia im eigentlichen Sinn möglich wird: z. B. »Der Mond« in der Verfilmung der Geschichte mit Musik Orffs und Bildern von Annegret Fuchs-huber; oder Orff als Gagler in »Astutuli«, oder über der griechischen Akropolis reflektierend; die Drei Strolche aus »Die Kluge« in einer Aufführung des Münchner Marionettentheaters ... Ein gutes Dutzend Filmsequenzen habe ich gezählt. – Man kann in der CD eine lange Zeit »spazieren-gehen«, entweder entlang der genannten Kapitel und ihren Verzweigungen, oder ausgehend vom sehr hilfreichen alphabetischen Register, dessen Stichworte, im gegebenen Fall mit den Icons Schallplatte oder Multimedia-Ausschnitt gekennzeichnet, per Klick zu öffnen sind.

Sicher ersetzt eine CD dieser Art nicht die Originalquellen, -filme und -dokumentationen, sondern verweist auf dieses und jenes. Die Stärke liegt

im Biografischen und in der Werkdokumentation – Kids, die vom Kapitel »Hör-Spiele« vielleicht angesprochen sein möchten, werden dort nicht verwöhnt. Aber vielleicht ist das auch sinnvoll: Xylophone sind nun mal nicht zum »Anklicken« mit der Maus, sondern mit Schlägeln da. rn

Orff-Schulwerk Osterkurs – eine Rückschau

Es singt und klingt in mir – zu Melodien, rhythmischen Motiven und Tanzliedern wirbeln die Schneeflocken am Fenster eines Zugabteils vorbei. Erfüllt von der Offenheit und der Atmosphäre untereinander, der bunten Themenvielfalt, dem intensiven Erleben bin ich auf der Rückfahrt von Marktoberdorf. Dort fand der 20. Osterkurs der Orff-Schulwerk-Gesellschaft vom 29. 3. bis zum 4. 4. 1996 statt. In diesem Jahr hatten sich in der Bayerischen Musikakademie unter dem Motto »Musik und Tanz – miteinander spielen, erfinden, gestalten« 53 Teilnehmer angemeldet. Unter der Leitung von Wolfgang Hartmann (Klagenfurt), Cora Krötz (Augsburg), Sofia Lopez-Ibor (Madrid) und Reinhold Wirsching (Salzburg) wurde eine breite Themenpalette in ausgesprochen kompetenter Art und Weise angeboten. Sicherlich auch dadurch, daß die vier Dozenten sich untereinander gut kennen und gegenseitig sehr schätzen, war von Beginn an eine große Harmonie zu spüren, die sich auf die Gruppe übertrug und ein konzentriertes Arbeiten ermöglichte.

Wolfgang Hartmann nahm in seinem Thema »Musikhören und eigenes Gestalten« jeweils ein Musikwerk als Ausgangspunkt und zeigte unterschiedliche Ideen auf, wie die gehörte Musik kreativ gestaltet werden kann. Vom Singen und Tanzen eines Kanons über das Hören einer Fuge von J. S. Bach und der »Fuge aus der Geographie« von Ernst Toch zum Betrachten von Werken, in denen sich bildende Künstler mit dem Thema »Fuge« auseinandergesetzt haben, entstand eine sehr kreative Gruppenarbeit. Bei »Unterrichtsmodelle für Grundschule und Grundausbildung« ging es Wolfgang Hartmann darum, bekannte Unterrichtsinhalte immer wieder neu von und mit Kindern zu gestalten und die prozeßhafte Entwicklung dieser kreativen Umgangsformen aufzuzeigen. So wurden beim »Dirigieren mit Handzeichen« und an einem Stück aus dem Orff-Schulwerk verschiedene Möglichkeiten methodischer Umgangsweisen verdeutlicht.

Am Beginn des Themas »Bewegung und instrumentale Begleitung« von Cora Krötz stand das vertraute Medium Sprache, von dem ein fließender Übergang zur Gestik und schließlich freien Bewegung gelang. Die Vorstellung eines Schachbretts mit seinen Figuren wurde charakteristisch in Bewegung und Musik umgesetzt. Nach einer rhythmisch orientierten Einheit »Tango mit Handtrommel« wurde das Thema »Naturelemente« unterschiedlich beleuchtet: Zunächst wurden Bewegungsmöglichkeiten in und mit der Gruppe gefunden, anschließend eine Musik erarbeitet und diese wiederum in Bewegung umgesetzt, welche nun in ihrer Intensität deutlich gesteigert war. Die Freude an Bewegungen des eigenen Körpers und das Entdecken seiner Grenzen stand bei »Bewegungsimprovisation« von Cora Krötz im Vordergrund.

Sofia Lopez-Ibor gelang auf vielfältige Weise die Umsetzung ihres Themas »Musik und Bewegung – von Bilderbüchern angeregt«. Durch die Auswahl von Büchern aus verschiedenen Kontinenten und das Einbeziehen von landestypischen Liedern und Tanzspielen ergab sich ein lebendiger Einblick in andere Kulturen. Das »Spiel mit Objekten« veranschaulichte Sofia Lopez-Ibor am Beispiel von Röhren: die Röhre als Kommunikationsmittel, als Tanzpartner, als Abgrenzung, als Röhrenmensch und schließlich als Musikinstrument – unglaublich, wie vielseitig die Einsatzmöglichkeiten einer simplen Pappröhre sind!

Mit den ineinandergreifenden Themen »Lieder gestalten und begleiten« und »Vokales Gestalten« lud Reinhold Wirsching zu einer phantasievollen und spannenden Schiffsreise mit der Stimme, mit Instrumenten, mit Materialien ... auf verschiedene Inseln und in ferne Länder ein. Bei »Body-Percussion« zeigte Reinhold Wirsching, wie vielfältig das rhythmische Spielen mit den Klangmöglichkeiten des eigenen Körpers sein kann.

Wie in einem Kaleidoskop wurde das Motto dieses Osterkurses von den vier Dozenten auf unterschiedliche, sich gut ergänzende Weise betrachtet, wobei Carl Orffs Idee von der Einheit von Klang, Gesang, Bewegung und Tanz immer wieder deutlich wurde. Ein gut strukturierter Aufbau mit einer ausgezeichneten Zusammenfassung der jeweiligen Stunde ermöglichte eine Reflexion des vorangegangenen intensiven Erlebens und Agierens.

Die Tage klangen jeweils mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus: neben Liedern und Tänzen aus Spanien und Afrika stand ein Vortrag von Wolfgang Hartmann auf dem Programm, der das Thema »Orff-Schulwerk – Rückblick und Perspek-

tiven« mit interessanten Original-Tondokumenten aus den 40er Jahren veranschaulichte. Ein facettenreicher Abend, der die Kreativität der vergangenen Tage nochmals spürbar werden ließ, bildete den Abschluß dieses erfolgreichen und gelungenen Osterkurses.

Margarete Schwietering-Stuben

Griechenland

10 Jahre Lehrerfortbildung in Athen

Vor nunmehr einem Jahrzehnt begann die Idee, auch griechischen Erziehern und Lehrern eine Fortbildung in Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks zu ermöglichen, in Athen konkrete Formen anzunehmen. Eine der größten und traditionsreichsten Athener Privatschulen, die Moraiti-Schule, hatte im Rahmen ihres nachmittäglichen Fortbildungsprogrammes bereits einige Seminare organisiert und zeigte sich interessiert an der Einrichtung eines regulären zweijährigen Fortbildungskurses. Ein Interesse, das letztlich zurückgeht auf die jahrzehntelange Initiative und Lehrtätigkeit von Polyxene Mathey, die an ihrer eigenen Athener Tanzschule Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks in den regulären Tanzunterricht integrierte und abendliche Kurse für erwachsene Interessenten anbot. Unterstützt wurde ihre Arbeit seit Jahren von Absolventen des Orff-Instituts, Angelika Slavik und Cornelia Flitner-Skoufos.

Im Herbst 1985 kam es zu einem ersten Treffen zwischen dem Begründer des Orff-Schulwerk-Forums, Dr. Hermann Regner, Polyxene Mathey und den Leiterinnen der Moraiti-Schule. In der Folge wurde Angelika Slavik beauftragt, ein Team aus Kollegen des Athener Musik- und Tanzlebens zusammenzustellen. Ein Studienprogramm wurde unter der Führung von Hermann Regner erarbeitet.

Seine Hilfe und Unterstützung nahmen wir auch in den folgenden, besonders in den ersten schwierigen Jahren, oft und gerne in Anspruch. Heute, im 10. Jahr, hat sich der zweijährige Fortbildungskurs weitgehend stabilisiert: Er besteht in der Regel aus 10 bis 15 Studierenden, die nach bestandener Aufnahmeprüfung zugelassen werden und deren täglicher Unterricht am Nachmittag jeweils 5 Stunden umfaßt. Vormittags sind sie – auch zur Finanzierung des Studiums – oft selbst berufstätig. Ihnen steht ein etwa zahlengleiches Team von Lehrern ge-

genüber, die sie in Tanztechnik, Improvisation, Musiklehre, Komposition, Ensemblespiel, Pädagogik und Lehrübung unterrichten. Besondere Bedeutung kommt aber auch den Fächern zu, die nicht nur durch die Lehrperson selbst, sondern auch durch ihren definierten Inhalt das speziell Griechische in diesem Studium weitertragen und entwickeln: griechischer Volkstanz in Praxis und Theorie, Musikethnologie, die sich auch besonders mit unserem östlichen Kulturraum beschäftigt und nicht zuletzt »griechische Rhythmuslehre«. Hier wird hauptsächlich das griechische Toumbeleki unterrichtet, seine Schlagtechnik, die traditionellen Tanzrhythmen und Improvisation, dies besonders im Rahmen überlieferter Rhythmen und Strukturen.

Zweimal in jedem Studienjahr werden wir durch ausländische Lehrende unterstützt, die jeweils eine Woche lang bei uns tätig sind. Lehrende des Orff-Instituts oder auch Absolventen werden uns durch das Orff-Schulwerk-Forum vermittelt und gestalten ein Seminar zu einem bestimmten Schwerpunktthema. Für unsere Studenten ist dabei vor allem wichtig, die Verbindung der sonst einzeln unterrichteten Fächer zu erleben.

Auch in der neuen Mathey-Schule, die von der Enkelin Polyxene Mathey's, Anna Mathey, geführt wird, finden laufend Seminare und Workshops statt. Dort ist der Sitz der griechischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft, die vor allem von Absolventen und Lehrenden des zweijährigen Fortbildungskurses gegründet wurde und die die griechischen Orff-Schulwerk-Informationen »Rithmi« (= Rhythmus) herausbringt.

Cornelia Flitner-Skoufos

Island

Orff-Kurse in Reykjavik

März 1996 – ein langer Winter in Island geht zu Ende. Die Tage werden länger und neue Kräfte erwachen; der richtige Zeitpunkt, um auf Entdeckungsreise zu gehen.

In vielfältigen Arbeitsbereichen und Fortbildungsangeboten hat sich die Idee der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung durch zwei Absolventinnen des Orff-Instituts in den letzten Jahren »Gehör verschafft«. Um das Interesse weiter zu unterstützen, wurden – diesmal mit Gastdozenten – zwei Kurse organisiert, zu denen 50 Musiklehrer/-innen aus dem ganzen Land zusammenkamen. »Trommeln – singen – spielen – tönen« war



das Thema eines dreitägigen Workshops, der geleitet wurde von Doug Goodkin (San Francisco) und Sofia Lopez-Ibor (Madrid).

Doug und Sofia kennen sich schon gut, was in einer »lockeren« und animierenden Arbeitsweise zum Ausdruck kam. Die gemeinsame Leitung der Gruppe und die jeweilige Einzelarbeit ergaben ein harmonisches Wechselspiel.

Sprachspiele, Body-Perussion und der Einsatz von Stabspielen waren der Schwerpunkt von Doug Goodkin. Sofia Lopez-Ibor zeigte vor allen Dingen Möglichkeiten auf, über Lieder in verschiedene Spielmöglichkeiten zu kommen.

Zum Arbeiten gehört auch das Feiern, und Isländer genießen es, Gästen ihre eigene Kultur vorzustellen. Der Abend des zweiten Tages stand daher im Zeichen »isländischer Spezialitäten«: Es gab Volkstänze, mehrstimmig gesungene Volkslieder und ein reichhaltiges Buffet.

Drei Tage waren schnell vorbei, jedoch das Interesse der Teilnehmer noch lange nicht erschöpft. Insbesondere wurde der Wunsch nach einer Vertiefung zum Thema Percussionstechniken laut.

Um die freigewordene Energie zu nutzen, wurde den interessierten Teilnehmern ein eintägiger Workshop zum Thema »Percussionsinstrumente: vom

Klang zum Rhythmus« unter der Leitung von Jürgen Zimmermann (Quakenbrück/BRD) angeboten. Im Mittelpunkt dieses Kurses standen Spielmöglichkeiten mit dem kleinen Schlagwerk, speziell der Handtrommel sowie die Erarbeitung eines Stückes aus dem Orff-Schulwerk und eine abschließende »Samba-Session«. Pünktlich mit Ende des zweiten Kurses setzten die Osterferien ein. Mit Frühlingsgefühlen und den neuen Ideen gingen alle Kolleginnen mit frischem Tatendrang in den letzten Abschnitt des Schuljahres.

Elfa Lilja Gisladóttir
Kristin Valsdóttir

Italien

Zur Erinnerung an Maestro Luigi Mauro

Das Centro Pedagogico del Friuli Venezia Giulia unter Mitarbeit von Wolfgang Hartmann und Verena Maschat veranstaltete am 6./7. Januar 1996 ein Seminar für Musikerziehung »dedicato al Maestro Luigi Mauro, sostenitore del pensiero pe-

dagogico di Carl Orff«. Diese Widmung drückt aus, was Mr. Mauro als seine Lebensaufgabe ansah. Er hat den pädagogischen Gedanken Orffs nicht nur unterstützt, er war der erste italienische Musikpädagoge, der die Anregungen des Orff-Schulwerks in Triest angewandt und im pädagogischen und therapeutischen Bereich weiterentwickelt hat.

Dieser Impuls führte unter anderem zur Gründung des Pädagogischen Zentrums der Region Friaul-Venedig, in dem heute eine Gruppe von Lehrern unter der Leitung von Claudia Aiello die Arbeit Mauros weiterführt. Wer Luigi Mauro noch kannte, spürt dort die von ihm grundgelegte »Menschenbildung durch Musik«. In einem zweijährigen berufsbegleitenden Fortbildungslehrgang werden in dem von der Region anerkannten und geförderten Pädagogischen Zentrum junge Lehrer in Musik- und Bewegungserziehung weitergebildet. Dieser bescheidene, aber solide Erfolg ist eben gerade das, was die Persönlichkeit und Arbeitsweise des Maestro charakterisiert hat. Bei seinem letzten Besuch am Orff-Institut sagte er mir in seinem melodiosen Deutsch: »Wissen Sie, ich bin nur ein alter Schulmeister.« Ja, ein Meister war er wohl.

Verena Maschat

Österreich

Orff-Projekt in Zusammenarbeit mit dem Verein »Kultur & Schule«, oder: »Wie die Orff-Instrumente zu ihrem Namen kamen«

Orff-Instrumente gibt es an fast jeder Schule, doch an den wenigsten Schulen kommen sie zum Einsatz. Eine Lehrerin rief mich an und erzählte, daß die Kammer mit dem Instrumentarium einer Gruselkammer gleicht ...

So kam mir die Idee, gerade zum 100. Geburtstag Orffs Instrumente und seine pädagogische Idee in manchem Klassenraum wieder lebendig werden zu lassen. Frau Dr. Glaser vom Verein »Kultur & Schule« zeigte sich begeistert und erklärte sich bereit, das Projekt finanziell zu unterstützen.

Den meisten Kindern ist der Begriff »Orff-Instrumente« geläufig, aber von Orff selbst und seinem Schaffen haben sie nie etwas gehört. So entstand der Titel »Wie die Orff-Instrumente zu ihrem Namen kamen ...«

Mit Karin Mitterbauer, die das Projekt an manchen Schulen übernahm, entwickelten wir ein Konzept für 90 Minuten, das über die Informationsmappe des Vereins »Kultur und Schule« an allen Schulen in Stadt und Land Salzburg angeboten wurde.

Im ersten Teil ging's los mit einem rhythmischen Begrüßungsvers, begleitet mit Klanggesten und gestaltet durch verschiedene Sprechweisen. Ein kurzes Portrait Orffs, Hörbeispiele aus »Carmina Burana« und »Musica Poetica« folgten. Zu den Stücken konnten die Kinder dirigieren, Geschichten erfinden, sich mit Tüchern bewegen, Eindrücke erzählen. Die Instrumente wurden vorgestellt, mit Selbstbauinstrumenten und Instrumenten aus anderen Kulturen verglichen und ausprobiert. Im zweiten Teil wurde ein Stück aus »Musik für Kinder« (OS II S. 18/8) erarbeitet, beginnend mit Klanggesten, die in Sprachspiele verwandelt die Grundlage für den Satz für Stabspiele und kleines Schlagwerk bildeten. Angeboten war das Projekt für Volksschulen, also für 6-10jährige Kinder und ihre Lehrer. 10 Schulen haben Interesse gezeigt.

Wir haben wieder einmal die Erfahrung gemacht, daß wir mit diesem Konzept in jeweils abgewandelter Form die Kinder aller vier Grundschulklassen ansprechen und begeistern konnten. Auch von den Lehrern war das Echo durchwegs positiv. Neue Impulse und Anregungen für ihre Arbeit mit den Kindern wurden dankbar angenommen.

Das Projekt läuft weiter, und interessierte Volksschullehrer können sich wenden an den Verein »Kultur & Schule«, Frau Dr. Glaser, Faberstraße 8, 5020 Salzburg, Tel. + Fax: 0 66 2 / 87 03 96.

Monika Sigl

Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« ... in Oberösterreich ...

Mit großem Enthusiasmus haben Konstanze Jäger, Sonderschullehrerin und Absolventin des Orff-Institutes, und Ingrid Heinrich, Professorin an der Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik in Linz, im Jahr 1995 ihre Tätigkeit als Koordinatorinnen der Gesellschaft für das Bundesland Oberösterreich aufgenommen. Der Organisation des ersten Seminars sahen die beiden neuen Mitarbeiterinnen mit großer Spannung entgegen, doch waren Räume schnell gefunden, Referenten bald gewonnen, die Aussendungen verschickt. Nun galt es

noch abzuwarten, ob das Angebot von den Mitgliedern auch angenommen würde.

Im April 1995 wurde die Fortbildungsveranstaltung durch Gertrude Schimpl, »Elemente der Bewegungs- und Tänzerziehung integriert im Tagesablauf« und Barbara Monitzer, Feldkirch, »Bedeutung des eigenen Atems und der Stimme für die Arbeit mit Kindern« ein großer Erfolg. Eine weitere Veranstaltung wurde im November 1995 mit Sieglinde Hartl, Hallein, »Soziale Spiele mit Musik und Bewegung« und Werner Jocher, Linz, »Traditionelle und neue Kinderlieder im täglichen Gebrauch« durchgeführt. Eine aufbauende Weiterarbeit an diesen Themen ist für November 1996 in Planung.

Im Frühjahr 1996 fanden bereits weitere Fortbildungsveranstaltungen statt: im Mai 1996 mit Ernst Wieblitz »Instrumente anfertigen und handhaben« und Ingrid Heinrich »Tanzen mit Kindern«.

Für Schülerinnen der Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik bot Ulrike Jungmair das Thema »Einheit von Musik, Sprache und Bewegung« an und gab damit einen Einblick in die Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks.

Den beiden Koordinatorinnen ist es ein besonderes Anliegen, von Teilnehmern neben interessanten Kursangeboten auch einen entsprechenden Rahmen für den Austausch von Erfahrungen in gelöster Atmosphäre zu bieten. Bestätigt werden sie darin durch die immer größer werdende Anzahl der Interessenten!

Ingrid Heinrich
Konstanze Jäger

... und Niederösterreich

Somit Herbst 1995 gibt es sie auch in Niederösterreich, die Koordinatoren der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«: Edeltraut Gassner, Edeltraut Lechner und Gabriele Daxböck - ausnahmslos musik- und bewegungsbegeisterte Volksschullehrerinnen.

Die erste Veranstaltung unter dem Titel »Tanzen mit Kindern« am 4. November 1995 unter Leitung von Verena Brunner, Musik- und Tanzpädagogin, Salzburg, sollte den erhofften Erfolg bringen. 56 Teilnehmer und Teilnehmerinnen trafen sich in Obergrafendorf bei St. Pölten, um zu überlieferten Tänzen aus verschiedenen Ländern sowie zu Singtänzen das Tanzbein zu schwingen.

Am Ende war man sich einig: Das erste darf nicht das letzte Mal gewesen sein. Wir sehen uns wieder im Frühling!

Edeltraut Gassner

»Treffen der Nachbarn« in Eisenstadt

Durch die großzügige Unterstützung der Carl-Orff-Stiftung in München war die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich in der Lage, Orff-Schulwerk-Freunde aus Tschechien, der Slowakei, Ungarn und Slowenien zu einem »Treffen der Nachbarn« einzuladen. Den Satzungen entsprechend gehört es zu den Aufgaben der Gesellschaft, mit Institutionen und Persönlichkeiten im In- und Ausland, die im Sinne des Orff-Schulwerks tätig sind oder sich ähnliche Aufgaben zum Ziele gesetzt haben, in Verbindung zu treten. Die Öffnung der Grenzen zu unseren östlichen Nachbarn war Anlaß genug, mit unseren Nachbarn in Gedanken- und Erfahrungsaustausch zu treten und über Möglichkeiten einer Zusammenarbeit in der Zukunft nachzudenken.

Das Treffen wurde in der Zeit vom 17.-19. November 1995 in Eisenstadt durchgeführt. Der Einladung der Gesellschaft, die durch Christine Perchermeier, Evi Hirtsch und Ulrike Jungmair vertreten war, sind insgesamt zehn Gäste gefolgt: Ida Skrinar-Virt und Bernarda Cerar aus Slowenien, Pavel Jurkovic, Jarmila Kotulkova, Eva Kröschlova und Lenka Pospisilova aus Tschechien. Ungarn war durch Istvan Pethö und Katalin Fodor vertreten. Christina Sarbu aus Rumänien hatte 18 Stunden Bahnfahrt auf sich genommen, um an diesem Treffen teilzunehmen.

Die Möglichkeit des Austausches wurde von allen Teilnehmern begrüßt und intensiv wahrgenommen: Die Berichte und Dokumentationen zeigten Erstaunenswertes, außerordentlich Beachtliches über langjährige pädagogische Aufbaubarbeit im Sinne des Orff-Schulwerks. Wir erfuhren viel über für uns unvorstellbare Arbeitsbedingungen, über Erfolge und Schwierigkeiten.

Gemeinsam wurden Vorschläge erarbeitet, wie die österreichische Gesellschaft Hilfestellungen für verschiedene Projekte leisten könnte: internationaler Lektorenaustausch bei Seminaren in den einzelnen Ländern und Österreich, Beistellung von Literatur und Unterrichtsmaterialien etc. In diesem Zusammenhang berichteten Hana und Coloman Kallós, Salzburg, über ein länderübergreifendes Projekt österreichisch-tschechischer Zusammenarbeit: »Kulturbrücke Fratres« Slavonice (vgl. unten S. 59).

Auf allgemeinen Wunsch wird im November 1996 ein weiteres Treffen dieser und weiterer Mitarbeiter in Prag stattfinden, bei dem vor allem die pädagogischen Grundideen einer Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks diskutiert werden sollen.

Ulrike Jungmair

Polen

Ursula Smoczyńska berichtet in einem Brief über Aktivitäten und Neuerungen in Polen. Sie schreibt:

»Mit Freude möchten wir Ihnen von den Beiträgen der Polnischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft zu den Feierlichkeiten zum 100. Geburtstag Carl Orffs berichten.

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft in Polen zählt über 200 Mitglieder. Im Frühjahr 1995 wurde von einem Teilnehmer des Studiums für Musikerziehung, Jacek Tarczyński, ein Orff-Zirkel in Łódź (Lodz) und ein einjähriger Lehrgang für Lehrer aus dem gesamten Umkreis organisiert. Jeden Monat reisen zu diesem Treffen Lehrkräfte aus Warschau an.

Im September d. Js. hat in der Musikakademie in Warschau ein Lehrgang stattgefunden, an dem 65 Lehrer aus ganz Polen teilgenommen haben. Außer polnischen Lehrkräften haben dort Profes-

sor Reinhold Wirsching und Christiane Wieblitz unterrichtet. Im Oktober wurde in Sanok (Südpolen) im Rahmen eines Orff-Festivals »Carmina Burana« aufgeführt.

Außer Referaten über das Schaffen Carl Orffs wurde dort den Teilnehmern ein Lehrgang über das Orff-Schulwerk geboten. Der Unterricht wurde von Verena Maschat, Urszula Smoczyńska, Katarzyna Jakóbczak und Iza Wałaszewska geführt.

Die Polnische Orff-Schulwerk-Gesellschaft hat im laufenden Jahr zwei Informationsbroschüren herausgegeben. Die dritte Publikation ist in Vorbereitung.

Wir danken dem Österreichischen Kulturinstitut in Warschau und der Carl-Orff-Stiftung für die finanzielle Unterstützung sowie für das Unterrichtsmaterial in Form von Noten und Schallplatten, die sowohl den Mitgliedern der Gesellschaft als auch den Kursteilnehmern zur Verfügung gestellt werden.«

Portugal

Vom 9. bis 11. November 1995 veranstaltete das Kulturinstitut und die Musikschule »Instituto Orff do Porto« in Porto ein musikpädagogisches Treffen »Carl Orff - 100 Jahre danach« mit internatio-

nen Gästen. Etwa 80 Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten sowie Kindergärtnerinnen trafen sich, um Referate zu hören, zu diskutieren und in praktischen Workshops neue Erfahrungen mit Musik, Bewegung, Spiel und Tanz zu machen. Aus den Niederlanden war Pierre van Hauwe gekommen, der seit über 20 Jahren regelmäßig überall in



V. l. n. r.: Pierre van Hauwe, Manuela Widmer und Wilhelm Keller trinken auf das gelungene Treffen – und auf die Verleihung der Auszeichnung »Pro Merito« an Pierre van Hauwe (siehe S. 49).

Portugal Weiterbildungen anbietet, um über seine Erfahrungen zu berichten und mit den Teilnehmern zu musizieren und zu singen. Aus Israel kam das erste Mal nach Portugal Batia Strauss, die u. a. Workshops zum Musikhören mit Kindern und internationale Volkstänze anbot. Eine junge Frau aus Tschechien, Frau Lenka Pospisilova, früher Schülerin und heute Mitarbeiterin von Pavel Jurkovic aus Prag, berichtete von ihrem besonderen Interesse, mit Familien musikalisch zu arbeiten und bot tschechische Kinderlieder und -spiele für die portugiesischen KollegInnen an. Das Orff-Institut in Salzburg war mit drei Mitgliedern vielseitig vertreten: Wilhelm Keller hielt ein Grundsatzreferat über das »Gestern, heute und morgen des Orff-Schulwerks«, Peter Cubasch erzählte von der Notwendigkeit einer Musik- und Bewegungserziehung »ein Leben lang« und demonstrierte »körpernahes Musizieren«. Manuela Widmer versuchte in Theorie und Praxis die Grundzüge fächerübergreifenden Gestaltens im »Elementaren Musiktheater« deutlich zu machen. Aus Portugal berichteten und arbeiteten praktisch Frau Graca Palheiros, Frau Susana Ralha sowie die Herren Mário Azevedo, José Prata und Rui Ferreira vom Instituto Orff do Porto. In einer wundervollen Kirche in Porto, der »Igreja de Sao Francisco«, fanden zwei hervorragende Konzerte statt. Am ersten Abend spielte das »Orquestra Orff do Porto« Werke von Orff, Bartok, Phalése, Praetorius, Gomes, Wuytack und van Hauwe, am zweiten Abend konnte das »Orquestra Metropolitana de Lisboa« gewonnen werden, das die »Haffner« sowie die »Jupiter«-Sinfonie von W. A. Mozart und ein ungewöhnliches Flötenkonzert von Nielsen spielte und damit für einen krönenden Abschluß des rundum gelungenen Treffens sorgte.

Manuela Widmer

Schweiz

Treffen der Schweizer »Ehemaligen« in Basel

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz organisierte ein Treffen aller Schweizer Absolventen des Orff-Institutes. Obwohl die Adreßliste nicht vollständig war und etliche Interessierte sich wegen Terminschwierigkeiten abmelden mußten, trafen wir uns am Samstag, 9. März 1996, in der Gymnastik-Diplomatschule Basel, die uns freundlicherweise Gastrecht gewährte. So saßen wir zehn »Ehemali-

gen« einen Vormittag lang in angeregtem Gespräch beieinander, stellten uns gegenseitig unser Berufsfeld vor, dachten über unseren Umgang mit dem Schulwerk nach und berichteten von unseren Erfahrungen und Problemen.

An den Vorstand der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz erging die Bitte, sich vermehrt für die Anerkennung unseres Diploms einzusetzen und in Einzelfällen konkret Hilfe zu leisten.

Alle Beteiligten regten an, bei einem nächsten Treffen sich gegenseitig Beispiele aus der Unterrichtsarbeit vorzustellen. Diese Zusammenkunft soll am 18. Jänner 1997 stattfinden. Wer noch nicht auf der Adreßliste steht, möge sich beim Sekretariat der OSGS, CH-9230 Flawil, Tel. 071 393 4727 (Di. und Do. 9-11 Uhr) melden. Wir würden uns freuen, viele Kolleginnen und Kollegen zu treffen, um einen bunten Strauß wertvoller Anregungen und einen Rucksack voller Bestätigung und Ermutigung mit heimnehmen zu können.

Inge Pilgram-Minn

Tschechien

»Kulturbrücke Fratres-Slavonice«, ein österreichisch-tschechisches Kulturprojekt

Dieses grenzüberschreitende Projekt wurde von einem kleinen Kreis freischaffender Künstler, Pädagogen, Architekten und an länderübergreifender Kulturarbeit interessierten Menschen im Herbst 1995 ins Leben gerufen. Es soll den Austausch von künstlerisch-pädagogischen Ideen und Werken sowie die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen und Arbeitsprojekte ermöglichen. Hana Kallósová aus Prag und Coloman Kallós, Lehrer am Orff-Institut in Salzburg, sind Gründungsmitglieder und Initiatoren dieses Vereins. Sie werden in Zusammenarbeit mit Orff-Schulwerk-Lehrern, Peter und Cornelia Cubasch aus Salzburg und Lenka Pospisilová aus Prag, vom 24. bis 28. Juli 1996 einen länderübergreifenden Orff-Schulwerk-Kurs in Slavonice, Republik Tschechien, durchführen. Zielgruppe dieses ersten »Kurses der Begegnung« sind KindergärtnerInnen, VolksschullehrerInnen und MusikerzieherInnen aus Österreich und Tschechien. Der Kurs soll zur Verständigung von Grundlagen und Ideen im Bereich Elementarer Musik- und Bewegungserziehung beitragen. Die kleine tschechische Stadt Slavonice mit

ihrem vollständig erhaltenen Stadtkern und Marktplatz aus der Renaissance liegt in Südböhmen, unmittelbar an der niederösterreichischen Grenze zum Waldviertel.

Der Kurs wird von der Carl-Orff-Stiftung in München, der Gesellschaft zur Förderung des Orff-Schulwerks in Österreich, dem Österreichischen Kulturinstitut in Prag, dem Österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst und von der Stadt Slavonice unterstützt.

Hana u. Coloman Kallós

Der IV. Band des »Tschechischen Orff-Schulwerks« ist da!

Es sollte eigentlich ein Geschenk zum 100. Geburtstag von Carl Orff werden. Ein wenig verspätet konnte dank der Unterstützung von Frau Lise-Lotte Orff und der Carl-Orff-Stiftung München der IV. Band des »Tschechischen Orff-Schulwerks« (Ceská Orffova skola) schließlich Anfang 1996 in Prag herausgegeben werden.

Die Autoren sind, wie schon bei den ersten drei Bänden, die tschechischen Komponisten Petr Eben und Ilja Hurník. Die methodische Einleitung stammt von Pavel Jurkovic, dem Vorsitzenden der tschechischen Orff-Gesellschaft. Er hat wesentlich zur Herausgabe dieses Bandes beigetragen. Mit dem IV. Band wird die Grundlage des tschechischen Schulwerks vervollständigt.

Das Manuskript wurde bereits 1976 (!) dem damals noch sozialistischen Verlag Supraphon zum Druck vorgelegt, die Herausgabe wurde aber aus nicht eindeutig geklärten Gründen immer wieder hinausgeschoben. Nun erschien der Band bei dem erst vor kurzem gegründeten Privatverlag »Muzik-servis«.

Die bisher erschienene 3teilige Ausgabe des tschechischen Orff-Schulwerks, Band I »Anfänge«, Band II »Pentatonik« (1969) und Band III »Dur-Moll« (1972), zählt weltweit wohl zu den gelungensten Adaptationen, gefolgt nun von Band IV »Modale Tonarten« (1996), der sicherlich dazu beiträgt, eine Lücke in der Auswahl musikpädagogischer Literatur für Grundschulen und weiterbildende Schulen zu schließen. Zum Inhalt des Bandes schreibt Pavel Jurkovic u. a.:

»Im IV. Band des tschechischen Orff-Schulwerks werden Lieder und instrumentale Spielstücke in alten Kirchentönen vorgestellt, von denen normalerweise nur die »aeolische« im Zusammenhang mit »melodisch Moll« im Musikunterricht vorkommt. Dadurch bleiben in der allgemeinen Musikerziehung, die in Tschechien zum größten

Teil auf dem Volks- und Kinderlied aufbaut, oftmals zu Unrecht ganz wesentliche Facetten ursprünglicher Volkskunst unberücksichtigt. Findet man doch gerade in den älteren historischen Schichten eine Vielzahl von dichterischen und musikalischen Kostbarkeiten (...). In einigen Gebieten Mährens sind Lieder und Tänze in diesen alten Tonarten noch heute lebendig. Volksmusikensembles greifen immer öfter auf dieses alte Volksgut zurück. So ergänzen sie das oft unvollständige Bild der Volkskunst und erfrischen das musikalische Denken der Musiker als auch der Zuhörer. Und das ist übrigens auch der tiefere Sinn des IV. Bandes; aus der allgemein verbreiteten Dur-Moll-Praxis in eine weniger bekannte Welt der Musik einzuführen, die wegen ihrer starken Emotionalität so zauberhaft ist und die es wegen ihres ungewohnten Charakters neu zu entdecken und zu erforschen gilt.

Die Beschäftigung mit den alten Kirchentönen ist nicht nur eine Vorbereitung für das Hören und Interpretieren jener neuentdeckten Musik der Gotik und Renaissance, die man heute wieder viel öfter hört, sondern auch eine gute Vorübung zum besseren Verständnis der Musik der Gegenwart (...).

Der vorliegende IV. Band des tschechischen Orff-Schulwerks soll die Grundzüge modaler Musik vorstellen und Schülern näherbringen. Gleichzeitig soll er als Inspirationsquelle für das eigene kreative Schaffen dienen.«

Hana Kallós

Wahl des Abteilungsleiters für die kommenden zwei Studienjahre

Ein Wahlgremium von 54 Lehrern und 20 Studierenden wählte am 30. 4. 1996 o. H. Prof. Dr. Rudolf Nykrin als Abteilungsleiter des Orff-Instituts für die Studienjahre 1996/97 und 1997/98. In einer kurzen Ansprache stellte der Gewählte Arbeitsziele wie folgt dar:

»Diese Wahl bestätigt eine Arbeitsrichtung, die ich als Programm vor der Wahl offen beschrieben habe. Wesentlich ist die Rückführung auf die fundamentalen Bestimmungen dieser Abteilung:

1. auf eine Studienrichtung ›Musik- und Bewegungserziehung‹ mit erkennbaren Umrissen,
2. auf die in der Hochschullandschaft singuläre Bestimmung dieser Abteilung als ›Orff-Institut‹.

›Musik- und Bewegungserziehung‹ erweist sich als äußerst beziehungsreich zu verschiedenen Kunstformen, wissenschaftlichen Disziplinen, pädagogischen und therapeutischen Anwendungen. Dieser Beziehungsreichtum ist für uns:

- eine *Chance* deshalb, weil unser Curriculum in diesem Feld jung bleiben kann und nicht ein Abklatsch seiner Tradition werden muß;
- eine *Gefahr*, weil sich ein Studium darin verlieren kann, was zu Kompetenzunsicherheit und Frustration nicht zuletzt bei den Ausgebildeten führen würde, die von allem etwas wüßten und nichts richtig könnten.

Das Orff-Institut kann nicht jede denkbare Beziehung von Musik und Bewegung ausarbeiten: z. B. nicht auf jede Kunstform reagieren und nicht auf jedes irgendwie vorstellbare Berufsfeld hin ausbilden. Vor ›Ausfransung‹ schützt:

1. die bewußte Entwicklung der Musik- und Bewegungserziehung zu einer selbständigen Richtung der ästhetischen Erziehung,
2. und eben auch die zweite Bestimmung der Abteilung - das ›Orff-Institut‹ zu sein.

Diese Bestimmung bedeutet mehr, als die Echos des Orff-Schulwerks zu reflektieren. Orff-Institut sein zu wollen kann Programm sein und konzentrieren:

1. Auf Zielgruppen und Berufsfelder; Es sollen in erster Linie Laien angesprochen werden - Kinder,

Jugendliche, Erwachsene und Senioren gleichermaßen.

2. Auf eine künstlerische Verpflichtung: Musik und Tanz sollten wir aus der gleichen anspruchsvollen Haltung heraus zu gestalten und zu vermitteln versuchen, aus der auch Orff und Keetman es taten. Aber natürlich: ›Musik und Tanz aus dem Heute‹ für ›Menschen von heute‹, wobei für uns die soziale Wirklichkeit vor elitäre Stilraffinesse zu setzen ist.

3. Auf Musik, Sprache, Bewegung und Tanz und ihre Verbindungen - das versteht sich von selbst.

4. Auf Erziehung: Wir bilden Pädagogen aus - wer andere Berufswünsche hat, wird an anderer Stelle besser studieren können.

Dieses konzentrierende Programm kann dem ›Orff-Institut‹ die Sicherheit eines Profils wiedergeben, das ihm Aufmerksamkeit und Zusammenarbeit nicht bei allen, aber in aller Welt ermöglicht hat und weiter ermöglicht.«

mw

Symposium

»Musikwissenschaft und Musikpädagogik«

Vom 11. bis 13. April 1996 veranstaltete die Lehrkanzel für »Theorie und Geschichte der Musik« unter Leitung von Prof. Dr. Peter Maria Krakauer und unter Mitarbeit von Frau Dr. Monika Mitterdorfer ein Symposium zur Frage »Musikwissenschaft für die Musikpädagogik?«. Tagungsort waren Räume des Orff-Instituts. Neben einer Reihe von Referaten namhafter Musikpädagogen und -wissenschaftlern aus Österreich und Deutschland fand eine Podiumsdiskussion zum Thema und ein Konzertabend, gestaltet vom Salzburger Gitarrenquartett, statt. Weitere Veranstaltungen zur Thematik sind geplant.

mw

Neue Mitarbeiter

Christine Augustin, geboren 1957 in Ried im Innkreis; Studium am Bruckner-Konservatorium Linz und an der Hochschule »Mozarteum« Salzburg; Diplome aus Musikpädagogik, Instrumentalmusikerziehung, Gesangspädagogik, Sologesang; Studium an der Universität Salzburg (Lehramt aus Französisch); Besuch diverser Gesangskurse und Kurse für Sängerbische Körperschulung. Leitung von Stimmbildungsseminaren, fachdidaktische Betreuung der werdenden Lehrer für Instrumentalerziehung und Gesangspädagogik am Pädagogischen Institut Salzburg. Planung (Lehrplanerstellung) und Durchführung eines Schulversuches – Gesang als Wahlpflichtfach – im Rahmen der Lehrtätigkeit an einem Gymnasium (mit späterer Übernahme des Projektes ins Regelschulwesen). Mitglied diverser Vokalensembles und solistische Tätigkeit im klassischen und modernen Bereich. Solo- und Ensembleauftritte im In- und Ausland; derzeit intensive Beschäftigung mit klassischer französischer Gesangsliteratur und Chansons (CD-Produktion). Tätigkeit als Stimmbildnerin an der Elisabeth-Bühne Salzburg. Seit Wintersemester 1995/96 hat Frau Augustin einen Lehrauftrag für Stimme und Stimmbildung am Orff-Institut übernommen.

Florian Müller, geboren 1967 in Nürnberg, verheiratet, ein Kind. Schlagzeugstudium an der Berufsfachschule in Dinkelsbühl und am Meistersinger-Konservatorium in Nürnberg. Lehrtätigkeit an der Sing- und Musikschule Fürth, am Salzburger Musikschulwerk sowie ein Lehrauftrag an der Universität Erlangen/Nürnberg. Referent an der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen. Ausgedehnte Konzerttätigkeit im Bereich Jazz/Rock, Tanztheater (mit der Palindrome Dance Company N. Y. und dem Czurda Tanztheater), als Orchestermusiker (u. a. beim Schleswig-Holstein-Festival), als Kammermusiker und Solist (u. a. beim 4. Deutschen Percussions-Symposium in Ansbach). Zahlreiche Uraufführungen sowie Rundfunk- und Fernsehproduktionen. 1993 erhielt Florian Müller den Kulturförderpreis der Stadt Fürth. Seit dem Wintersemester 1994/95 hat Florian Müller einen Lehrauftrag für Schlagwerk am Orff-Institut übernommen.

Dr. Manfred Kammerer, geboren 1954 in Riedau, OÖ.; Psychologiestudium an der Universität Salzburg; Ausbildung in Konzertgitarre; Lehrbefähigung

prüfung in Linz; Lehrer am oberösterreichischen Musikschulwerk. Bibliothekar an der Hochschulbibliothek »Mozarteum«. Seit September 1994 tätig an der Abteilungsbibliothek des Orff-Instituts.

Mag. art. Roland Marx, 1966 in München geboren und in Aachen aufgewachsen. Nach dem Abitur studierte er in Köln Instrumentalpädagogik mit Hauptfach Klavier und als zweites Instrument Blockflöte. Nach Abschluß Studium an der Universität Köln in Musikwissenschaft bzw. Schulmusik (Anglistik), Wechsel nach Salzburg, um hier den instrumentalpädagogischen »Magister artium« zu absolvieren. 1995 Abschluß »mit Auszeichnung«. Seit 1993 Leiter einer Klavierklasse am Salzburger Musikschulwerk. Meisterkurse bei Professor Rudolf Keher (Moskau/Wien) und Professor Karl-Heinz Kämmerling (Salzburg). Zahlreiche solistische und kammermusikalische Auftritte.

Seit Wintersemester 1995/96 hat Roland Marx am Orff-Institut einen Lehrauftrag für Klavier übernommen.

Regina Prasser-Schwarzer, geboren 1964 in Nürnberg; Gymnasialzeit am Musischen Gymnasium »Labenwolf« in Nürnberg. Ebendort erster Gesangsunterricht am Hans-Sachs-Konservatorium und Mitglied des Kinderchores des Nürnberger Opernhauses und des Hans-Sachs-Chores. Fünf Jahre lang Mitglied des Bayreuther Festspielchores.

1985 Stipendiatin der Richard Wagner Stiftung und 2. Preis beim Gesangswettbewerb in Feldkirch.

Studium in Sologesang bei Professor Rudolf Knoll und Professor Ingrid Mayr. Gesangskurse bei der Internationalen Sommerakademie Salzburg. Drei Jahre Lehrerin für Stimmbildung, Früherziehung und Klavier am Musikschulwerk Deggendorf/Niederbayern. Mitglied des Ensembles für Zeitgenössische und Alte Musik »Spinario« unter Leitung von Rupert Huber. Stimmbildnerin der Chorleitervereinigung des Bayerischen Sängerbundes. Konzerttätigkeit als Solistin und im Ensemble im In- und Ausland. Zahlreiche Rundfunkproduktionen und Schallplatteneinspielungen.

Seit Wintersemester 1995/96 hat Frau Prasser-Schwarzer am Orff-Institut einen Lehrauftrag für Stimme und Stimmbildung übernommen.

Eva Roscher, geboren in Prag, Studium an den Musikhochschulen Würzburg und München, Abschlußexamen in Klavier und Kammermusik. Un-

richtet an Musikschulen, Lehrauftrag für Klavier, Kammermusik und Improvisation an den Universitäten Münster und Hildesheim (BRD) mit zeitweiligem Schwerpunkt von Musik des 20. Jahrhunderts, Rundfunkaufnahmen. Seit 1987 Lehrauftrag für »Grundlagen der Improvisation« an der Hochschule »Mozarteum« in Salzburg. Konzerte mit komponierter Musik und Improvisationen, Seminare und Workshops u. a. in Deutschland, Schweiz, Spanien, Frankreich, USA, Tschechische und Slowakische Republik, Ungarn, Polen, Litauen, Finnland. CD-Produktion und zahlreiche Publikationen in Fachzeitschriften. Seit Wintersemester 1995/96 hat Frau Roscher am Orff-Institut einen Lehrauftrag für Klavierpraktikum übernommen.

Anette Weber, geboren in Frankfurt/Main; Klavierstudium (Konzertfach sowie Instrumentalpädagogik) an der Hochschule »Mozarteum« in Salzburg und der Musikhochschule Würzburg bei George Kern, Alfons Kontarsky und Norman Shetler. Lehrbefähigungsprüfung 1988, künstlerisches Diplom 1993; daneben Teilnahme an verschiedenen Meisterkursen bei A. Jasinski und K. H. Kämmerling, Salzburg, und bei Vitalij Margulis, Freiburg. Zahlreiche Konzerte in Österreich und Deutschland als Solistin und Kammermusikerin.

Anette Weber unterrichtet seit zehn Jahren im Fach Klavier Schüler verschiedener Altersstufen und seit dem Wintersemester 1995/96 auch im Rahmen eines Lehrauftrages am Orff-Institut.

Das Portrait / The Portrait

Voneinander erfahren, das eigene Wirken mit dem anderer vergleichen, dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen . . . – solche kommunikativen Absichten tragen die Zeitschrift »Orff-Schulwerk-Informationen« wesentlich. Über das Lesen und Nach-Denken sollen sie sich entfalten. Eine naheliegende Möglichkeit, um diese Absichten zu verwirklichen, besteht darin, jemanden hier, herausgefordert durch einige Fragen, zu Wort kommen, über sich und seine Situation berichten zu lassen. Dabei entsteht ein spezielles *Portrait*, und mit solchen Portraits in den »Orff-Schulwerk-Informationen« eine neue Rubrik.

Natürlich können die »Portraits« nicht ein repräsentatives Abbild »der« Musik- und Bewegungserziehung oder »der« Arbeit i. S. des »Orff-Schulwerkes« zeichnen. Und ebensowenig können hier alle ihre Repräsentanten vorgestellt werden. Es sind immer nur Momentaufnahmen möglich, die sich allenfalls im Laufe mehrerer Ausgaben dieser Zeitschrift vielleicht zu einem Spektrum und Bild versammeln können, das Arbeitsmöglichkeiten und -situationen in ihrer jeweiligen kulturellen Gebundenheit aufzeigt und im Vergleich deren Vielseitigkeit und Farbigkeit vorstellbar macht.

Zwei Personen kommen diesmal zu Wort. Deutlich unterschieden durch Herkunft, Alter und Erfahrung verbindet wohl beide die Vorstellung, sich trotz aller Vorbedingungen in einer »Aufbausituation« zu befinden, zumindest was den Aufbau der Musik- und Bewegungserziehung bzw. des »Orff-Schulwerkes« betrifft.

rn



**Lada Braschowanowa-Stantschwewa,
Sofia (Bulgarien)**

Bitte einige Worte zu Ihrer Biografie . . .

Als Tochter eines »bürgerlichen Gelehrten« (mein Vater Stoja Braschowanov hat in Deutschland Philosophie und Musikwissenschaft studiert, 1923 in Leipzig bei Hermann Abert promoviert und war Professor und 1937/40 Direktor der Staatlichen Musikakademie in Sofia), der wie Tausende Intellektuelle von den Kommunisten Ende 1944 im Gefängnis gefoltert wurde, und einer Schweizerin (meine Mutter Mathilde Kurz war Pianistin und

Klavierpädagogin) konnte ich während des 45jährigen totalitären Regimes keine akademische Laufbahn machen. Doch mit großem Fleiß und Dank meiner Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) setzte ich mich nach Absolvieren beider Fakultäten der Staatlichen Musikakademie in Sofia (Musikwissenschaft und Klavier) als aktive und freischaffende Klavierpädagogin, Musikpublizistin, -kritikerin und -wissenschaftlerin durch. In der genannten Periode publizierte ich sehr viel, doch »flüchtete« ich meistens in die Vergangenheit (Bücher über Mozart, Händel, Berlioz, »Kindheit und Jugend berühmter Komponisten«, »Mittelalterliche bulgarische Musik und Joan Kukulze« – in Deutsch, Böhlau-Verlag usw.). Auch durfte ich als offiziell eingeladenes Jurymitglied ausreisen (zweimal zum ARD-Musikwettbewerb nach München und fünfmal nach Belgien). In 45 Jahren hielt ich über 900 Vorträge und Rundfunksendungen, nicht nur in Bulgarien.

Und wie lernten Sie Carl Orff kennen?

Eben auch bei einem Vortrag. Es war 1964 im »Mozarteum«. Fast 20 Jahre lang »kämpfte« ich mit engstirnigen Kommunisten, die hohe Kulturposten bekleideten, um Carl Orff nach Bulgarien einzuladen (was er sehnlichst wünschte!) und das »Schulwerk« in Bulgarien einzuführen. Doch zeitgenössische »westliche« Komponisten waren damals bei uns tabu...! Dabei hatte mir im Juli 1965 Orff geschrieben: »Die Bulgarienreise ist groß vorge­merkt«.

Die Zeit der kommunistischen Blockdiktatur ist vorbei. Wie erleben Sie die Zeit heute? Welche Möglichkeiten für eine Arbeit im Sinne des »Orff-Schulwerks« sehen Sie heute in Ihrem Land – realistischweise?

Nach der Wende am 10. 11. 1989 änderte sich vieles, besonders während der leider nur neunmonatigen Regierung der antikommunistischen, demokratischen Koalition. So konnte – dank der finanziellen Unterstützung der Orff-Stiftung – im Sommer 1993 mein Orff-Buch in Sofia erscheinen. Seitdem ist das Interesse am OSW hauptsächlich in Sofia, sehr gewachsen. So wurde ich seitdem einige Male zu Vorträgen eingeladen, z. B. von einer neugegründeten Gruppe für Musiktherapie oder von Ärzten, Psychologen, Psychiatern, Logopäden u. dgl., in einer Kinderpsychiatrischen Klinik, vor denen ich auch den mir 1992 geschenkten Videofilm vom Orff-Institut vorführte. Ich hoffe, daß das OSW bei uns immer mehr Ansehen gewinnen wird. Zur Zeit wäre es direkt ein Heilmittel!

Auch der Wiederhall eines 40 Minuten langen Filmes im Bulgarischen Fernsehen (I. Programm, 27. 11. 1995), in dem ich über Orff und sein OSW erzählte, war sehr groß.

Carl Orff hat immer wieder darauf hingewiesen, daß Erziehung auch aus den Quellen der jeweils eigenen Kultur (Musik, Tanz, Dichtung) schöpfen sollte. Gibt es Ansätze für eine Adoption des Schulwerks in die bulgarische Kultur?

Oft hatte ich mit Carl Orff über die außergewöhnliche Musikbegabung der Bulgaren gesprochen. Die beispiellose Mannigfaltigkeit der bulgarischen Musikfolklore mit ihrem einmaligen rhythmischen Reichtum (Taktarten von 5/16 bis 15/16) wäre ein äußerst dankbares Material für eine bulgarische Adaptation des OSW. Der Zeitpunkt ist herangerückt! Doch fehlt es bei uns zur Zeit an Finanzen, besonders für Kultur – leider!

Bartók, Kodály, Orff – wie verschieden und wie »gleich« sind die Botschaften dieser Künstler und Pädagogen. Was davon zu bewahren, oder vielleicht hervorzuheben, ist heute wichtig?

Was Bartók, Kodály, Orff und einige ihrer Vorgänger und Epigonen für die musikalische, seelische und geistige Entwicklung der Kinder als werdende harmonisch gestaltete Individuen getan haben, muß unbedingt weitergeführt werden, wobei die nationalen, gesamteuropäischen und allgemeinemenschlichen Eigenarten und die sich sehr veränderte Mentalität der Weltbürger des ausgehenden 20. und im bald antretenden 21. Jahrhundert äußerst professionell, klug, taktvoll, diplomatisch, tolerant und vor allem human berücksichtigt werden müssen. Das OSW fußt ja auf Evolution!

Viele unserer Leser kennen Bulgarien nur sehr wenig. Möchten Sie ihnen in unserem Zusammenhang vielleicht etwas mitteilen, das sie nicht in jedem Lexikon lesen können?

Warum kennen Ihre Leser Bulgarien »nur sehr wenig«? Denn trotz des »Eisernen Vorhangs« war Bulgarien stets sehr gastfreundlich für ausländische Touristen. Daß die Westeuropäer Bulgarien wenig kennen, ist auch ihr Fehler. Denn sie bekamen in Schulbüchern ihrer Länder äußerst wenig historische und geographische Angaben über Bulgarien. Und in den Massenmedien war das in Westeuropa über Osteuropa und in Osteuropa über Westeuropa Geschriebene oder Gesprochene meistens sehr unobjektiv. Das landschaftlich sehr schöne und abwechslungsreiche Bulgarien, das 681 gegründet und 865 zum Christentum bekehrt

wurde, war zwar jahrhundertlang ein mächtiges Zarenreich auf sehr hohem kulturellem Niveau, doch mußte es mehr als die Hälfte seines bereits 1315jährigen Bestehens unter fremder Herrschaft leiden, hauptsächlich infolge seiner wichtigen geopolitischen Lage. Und dennoch haben die Bulgaren ihre Sprache, Religion, Volkskunst, ihre Volksmusik und ihr nationales Bewußtsein aufbewahrt. Die Bulgaren sind sehr intelligent, geistreich und phantasievoll. Sie sind musikbegabt und sprachbegabt; sie haben ein ausgeprägtes Gefühl für Humor und Selbstironie. Sie sind äußerst arbeitsam, doch während der 45jährigen kommunistischen Diktatur lebten sie größtenteils nach dem Motto: »Der Staat schwindelt uns vor, daß er uns bezahlt, und wir schwindeln ihn an, daß wir arbeiten ...«. Hätten die Bulgaren bessere Disziplin und Organisation und weniger Neidgefühle, und wären sie gegenwärtig toleranter untereinander, so könnten sie viel mehr erreichen. Als weltberühmt gelten folgende Bulgaren: der sog. »Vater des Computers« John Atanassov, die Opernsänger Boris Christoff, Nikolai Ghiaurov, Anna Tomowa-Sintov, Raina Kabaiwanska, Gena Dimitrowa und viele andere Musiker. Auch mehrere bulgarische Chöre, Sinfonieorchester, Kammerorchester u. dgl. haben sich bereits einen Weltruhm erworben. Auch der berühmte Christo (Jawaschew) ist Bulgare.

Frau Braschowanowa hat im Laufe eines engagierten Berufslebens zahllose Vorträge und Einführungen gehalten – allein 24 Vorträge rund um Carl Orff. Für Rundfunkanstalten, in Schulen und Lehrerbildungsstätten, bei Konzerten ... Für das künstlerische Werk hat sie sich ebenso wie für das Schulwerk eingesetzt und gleichfalls das »Orff-Institut« auch in Bulgarien bekanntgemacht.

Auch die stattliche Reihe ihrer Publikationen enthält zahlreiche »Orffiana«. Neben fast 20 Vorträgen erschien 1993 in Sofia ihr Buch »Carl Orff« (185 Druckseiten, 14 Fotos, 2 Faksimiles), hrsg. vom »Verband der Wissenschaftler in Bulgarien«, das auch eine kurze Zusammenfassung in deutscher Sprache enthält.



**Werner Beidinger, Potsdam
(Bundesrepublik Deutschland)**

So jung (z. Zt. 33 Jahre), und schon Professor?

Auf die Frage, wie man »das macht«, gab Werner Beidinger mir keine Antwort. Das kann man verstehen. Einige Hinweise, warum er »der richtige Mann zur richtigen Zeit« war, geben vielleicht Stationen der Ausbildung und Berufserfahrungen, die hier zusammengefaßt seien: Dem Ruf nach Potsdam im Oktober 1994 gingen voraus:

- Diplomstudium an der Hochschule für Musik Heidelberg/Mannheim (Klavier; Elementare Musikpädagogik, ehemals Musikalische Früherziehung/Grundausbildung);
- Diplomstudium Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut;
- umfangreiche Berufserfahrungen als Musikpädagoge an Musikschulen in Hessen und Bayern, am Orff-Institut (Lehraufträge für Bewegungsbegleitung, Ensembleleitung, Lehrpraxisbetreuung, Klavierpraktikum, Studium Generale Musik);
- Leiter der Studienrichtung »Musikalische Elementarerziehung« (Bruckner-Konservatorium Linz);
- Mitarbeit bei Symposien und Seminaren;
- Leitung zahlreicher Fortbildungsveranstaltungen;
- Mitgliedschaft im »Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsstätten in Deutschland« sowie der Orff-Schulwerk Gesellschaft.

Du hast auch am »Orff-Institut« studiert. Bezeichnest Du Dich als einen »Orff-Pädagogen«? Welchen Erwartungen begegnest Du aufgrund dieser Ausbildung, wie kannst Du mit diesen Erwartungen umgehen?

Ich bin sehr froh, am Institut studiert zu haben. Dort habe ich viele außergewöhnliche Lehrer und spätere Kollegen kennengelernt. Meine persönliche Entwicklung ist jedoch gleichermaßen geprägt durch meine Vorstudien an der Hochschule für Musik Heidelberg/Mannheim, wo ich bei Prof. Maria Seeliger eine fundierte und zielgerichtete Ausbildung erhielt, die wichtiger Grundstock für das weitgefächerte Angebot in Salzburg war. Ich sehe mich als einen Musikerzieher, der in der Tradition des Orff-Schulwerks arbeitet. Nicht mehr und nicht weniger. Das hat weder etwas mit Personenkult noch mit krampfhaftem Festhalten an fünf grauen Bänden zu tun, sondern bedeutet für mich die Fortführung und Weiterentwicklung einer musikpädagogischen Idee, die Musik, Bewegung und Sprache als Ausdrucksmedien in künstlerisch-pädagogische Prozesse integriert.

Als »Orffianer« war ich oft sehr pauschalen Vorurteilen ausgeliefert. Zum einen hieß es da manchmal: Ach schön, ihr macht das nicht so verschult; ein anderes Mal mußte ich mir aber auch anhören: Wir wollen hier aber keinen Orff-Abklatsch! Meine Erfahrung zeigt, daß es vielen schwerfällt, ihre Erwartungen an einen Absolventen des Orff-Instituts überhaupt zu konkretisieren oder gar zu formulieren. Aus vielen Gesprächen meine ich herauszuhören, daß man sich einen erlebnisorientierten Unterricht mit Freiraum für individuelle Gestaltungsergebnisse erhofft, der gleichzeitig vermittelt, bewußtmacht und durchaus auch produktorientiert angelegt sein kann. Wie so oft im Leben geht es um die goldene Mitte, die zu finden die hohe Kunst unseres Berufes darstellt.

Welche vordringlichen Aufgaben, welche besonderen Schwierigkeiten gab es für Dich in Potsdam? Wie erlebst Du die besondere Situation in den neuen deutschen Bundesländern?

Du wirst kein Klageged über die neuen Länder von mir hören! Mit akutem Geldmangel, mit Einstellungsstopps und verkrusteten Verwaltungsapparaten hat heutzutage jeder und überall zu kämpfen. Ich bin in Potsdam angetreten, um mein Hauptfach aufzubauen und zu etablieren. Nach kürzester Zeit übertrug man mir die Verantwortung für die Neugestaltung des Diplomstudienganges »Musikpädagogik«, für den neue Prüfungs- und Studienordnungen erstellt werden mußten. Das war

eine verantwortungsvolle, aber auch höchst befriedigende Aufgabe: nicht mehr ausführendes Organ sein, sondern hauptverantwortlich und nach eigenen Vorstellungen eine Studienrichtung zu konzipieren. Das Ergebnis hat im März 1996 den Senat der Uni Potsdam passiert und wartet nun im Ministerium auf die endgültige Genehmigung.

Die Besonderheit meiner neuen Tätigkeit liegt auch darin, daß wir ein kleines Institut an einer riesigen Universität sind und keine renommierte Abteilung an einer zwar großen, aber immer noch überschaubaren Hochschule. Das führt zu haarsträubenden Definitionskämpfen, wenn die Tätigkeitsbeschreibung eines wissenschaftlichen Mitarbeiters aus der Chemie auf die eines künstlerischen Mitarbeiters in der Musik übertragbar sein soll.

Eine Gefahr, die ich besonders in den neuen Ländern erkenne, möchte ich an dieser Stelle festhalten: Viele Institute und Ausbildungsstätten befinden sich hier im Aufbau. Mancherorts glaubt man, überall eine Hauptfachausbildung in der Elementaren Musikpädagogik anbieten zu müssen. Das liegt sozusagen »im Trend«, ohne daß die notwendigen Kapazitätsbedürfnisse und die inhaltliche Fundierung im Vorfeld abgesichert werden.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine mitgliederstarke Orff-Schulwerk-Gesellschaft. Es gibt zahlreiche Publikationen zu Theorie und Praxis des »Orff-Schulwerks« bzw. der Musik- und Bewegungserziehung, die sich von dessen Impulsen ausgehend entwickelte. Wo fehlt es noch – in der Praxis, in der Theorie? Was ist Deiner Ansicht nach besonders wichtig?

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaften in Deutschland und Österreich leisten bemerkenswerte Arbeit. Die Fortbildungsangebote werden weiterhin, trotz wirtschaftlicher Engpässe, angenommen und bestätigt. Neuesten Überlegungen, Aufbaukurse mit festen Teilnehmergruppen zu erproben, stehe ich persönlich eher skeptisch gegenüber.

Was können solche Seminare leisten? Was bieten sie als »Bestätigung«? Vom Umfang und Aufwand her reißen sie sich in die Gruppe von berufsbegleitenden Lehrgängen ein, ohne dabei eine Qualifikation aussprechen zu können. Hier ist geradezu ein Wildwuchs zu beobachten. Immer häufiger bieten Organisationen und Verbände Weiterbildungen in Verbindung mit Zusatzqualifikationen an. Der Erfindungsreichtum bezüglich der Qualifikationsbezeichnung ist dabei unerschöpflich: Da gibt es Zertifikate, Lehr- oder Unterrichtsbefähigungen, und kein Musikschulleiter ist mehr in der Lage, ein

acht- oder zehensemestriges Diplomstudium von diversen Schmalspurausbildungen zu unterscheiden. Das klingt böseartig und überheblich, zumal teilweise erfahrene Kollegen diese Seminare leiten. Als Hochschullehrer fühle ich mich allerdings meinen Studierenden gegenüber verpflichtet, im Hinblick auf ihre späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt derartige Angebote »im Auge zu behalten«.

Das Orff-Schulwerk hat »einige Jahre auf dem Buckel«. Die »Elementare Musikpädagogik« hat sich als Musikalische Früherziehung an Musikschulen und unter verschiedenen Bezeichnungen auch an den Ausbildungsstätten etabliert. Dennoch lebt unser Fachbereich mit dem Vorwurf, nicht wissenschaftlich fundiert zu sein. Zunächst gilt es festzuhalten, daß wir immer noch ein relativ junges Pflänzchen im Garten der Musikpädagogik sind. Viele Erkenntnisse aus den Nachbardiisziplinen wie der Psychologie oder den Erziehungswissenschaften benutzen wir ganz selbstverständlich und übertragen sie auf die Besonderheiten der Musik- und Bewegungserziehung. In nächster Zukunft gilt es nun, »Ergebnisse« aus den praktischen Erfahrungen zu sammeln und auszuwerten, aus denen streitbare Thesen zur Theorie der EMP entwickelt werden können.

Auf inhaltlicher Seite müssen ebenso die Zeichen der Zeit berücksichtigt werden. Das heißt nicht, im Sumpf der Modetrends mitzuschwimmen, sondern Stilrichtungen neuer und populärer Musik sowie technische Errungenschaften in die kreative Arbeit miteinfließen zu lassen. (Keine Angst: So groß ist der Unterschied zwischen einem Rap der achtziger Jahre und der rhythmischen Sprechübung mit Klanggestenbegleitung aus dem Schulwerk überhaupt nicht!)

Für die Praxis ist es wichtig, nicht immer nur noch ein Lied, ein Bewegungsspiel oder eine Klanggeschichte zu erfinden, sondern beispielsweise Erfahrungen mit dem Parameter schwer / leicht auf breiter Basis, d. h. über möglichst alle Inhaltsbereiche, zugänglich zu machen. Daraus entstehende »Themenmodelle« (nicht: Modellthemen!) könnten das derzeitige Angebot an Publikationen sinnvoll ergänzen.

Pädagogische Zauberwörter wie »fächerverbindend« oder »ganzheitlich« sind im übrigen in allen Vorworten und Lehrerkomentaren zu lesen, finden aber im realen Unterrichtsalltag noch immer zu selten statt. Hier besteht weiterhin ein Auftrag!

Die Musik- und Bewegungserziehung hat einige angestammte Berufsfelder, so an Musikschulen.

Wie siehst Du die beruflichen Möglichkeiten für Absolventen des »Orff-Instituts« heute und in Zukunft?

Beste Berufsaussichten haben Orff-Absolventen, die eine zweite Ausbildung vorweisen können. »A-Studierende« sind nach meiner Auffassung nicht »speziell« oder »bevorzugt« für das Berufsfeld Musikschule ausgebildet. Diese Kritik war von mir bereits zu hören, als ich dem Kollegium des Orff-Instituts noch angehörte und immer darauf hinwies, daß dem Lehrpraxisbereich viel zu wenig Gewicht zukommt!

Am Orff-Institut studiert man X-Y-ERZIEHUNG! Aber die künstlerische Auseinandersetzung mit X und Y (die zweifellos wichtig ist) steht zu sehr im Vordergrund. Viele Absolventen können trotz ihrer vielseitigen Erfahrungen in den Bereichen X und Y nur mit »viel Aufwand« unterrichten. Bewußt wird ihnen dies in der Regel bei der Vorbereitung der Diplomlehrprobe oder spätestens dann im Berufsleben. Zugegeben, viele Studierende rümpfen die Nase, wenn es um pädagogisches Handwerkszeug und alternative Unterrichtsmethoden geht – mit einer klaren und eindeutigen Linie seitens des Kollegiums wäre dem aber durchaus überzeugend entgegenzutreten. Die Kurskorrektur, die seit einiger Zeit am Orff-Institut mit »aller Macht« versucht wird, mit dem Fehlen namhafter Absolventen in den vergangenen Jahren zu begründen, ist wahrlich absurd. Welche vergleichbare Institution hat es jemals geschafft, daß auf leitenden Positionen an fast allen Konservatorien des Landes Österreich Absolventen ihrer Studienrichtung zu finden sind? Wieviele ehemalige Studierende des Orff-Instituts (allerdings liegt deren Studienabschluß länger als sechs Jahre zurück) haben Studiengänge an deutschen Hochschulen und Universitäten maßgebend geprägt? ... viele! ...

Auch ich habe während meines Studiums wertvolle Erfahrungen durch Projekte im Tanz-Musik-Theaterbereich gesammelt. Sie haben mich bewegt, von meinen Absolventen in Potsdam ebenfalls eine künstlerische Studie als Diplomprüfungsteil zu verlangen. Ich habe immer bedauert, daß dieser Prüfungsteil am Orff-Institut voreilig aus dem I. Studienabschnitt verschwunden ist. Dennoch: In diesem Zweig der Musik- und Tanzerziehung existiert keinerlei Berufsfeld! Wer den Studierenden ähnliches vorgaukelt, handelt fahrlässig, zumal Absolventen des Instituts sowohl musikalisch wie auch tänzerisch nur unzureichend für professionelle Theaterarbeit ausgebildet werden können.

Wozu und von wem auch? Sie sind LEHRER für Musik- und Tanzerziehung.

Du bildest jetzt selbst Absolventen aus. Worin könnten sich Absolvierende des »Orff-Instituts« gegenüber den Absolventen ähnlicher Ausbildungseinrichtungen auszeichnen?

Sollte sich das Ausbildungsziel in Salzburg wieder in diese pädagogische Richtung wenden, haben Institutsabsolventen die große Chance, ihre Qualifikation als Musik- UND TanzerzieherInnen zu nutzen. Sie setzen dabei Bewegung nicht nur als Mittel zum Zweck ein, um dabei Inhalte aus der Musik zu verdeutlichen, sondern behandeln sie selbstverständlich als gleichberechtigtes und eigenständiges Aktionsfeld. Dieser Vorsprung darf besonders in der Methodik der Tanzerziehung nicht vernachlässigt werden, damit bei Zielgruppen aller Altersstufen das Bewegungsrepertoire angelegt werden kann, mit dem man im Anschluß zu befriedigenden Gestaltungsergebnissen gelangt.

Über Antworten, Kommentare oder Nachfragen freue ich mich und werde versuchen, sie nach Möglichkeit zu beantworten.

Hinweis der Redaktion: Das abschließende Angebot Werner Beidingers wird die Redaktion der »Orff-Schulwerk-Informationen« positiv mit dem Hinweis unterstützen, daß – bei Zustandekommen – Ergebnisse des weiteren Dialoges an dieser Stelle veröffentlicht werden können! m

Neuerscheinungen New Publications

Hermann Urabl: »Von Räubern, Riesen und Götter – Das Musizier- und Übungsbuch für Stabspiele und andere Schlaginstrumente« (Mainz 1994, Schott-Verlag, ED 8201, 80 Seiten broschiert, und »Praxishilfe« zum Musizierbuch, Mainz 1995, Schott-Verlag, ED 8202, 55 Seiten)

Das vor kurzem erschienene Musizier- und Übungsbuch für Stabspiele und andere Schlaginstrumente wurde von Hermann Urabl als ein weiterer Baustein zu »Musik und Tanz für Kinder«, vor allem für den Bereich der Musikalischen Grundausbildung (mit evtl. instrumentaler Schwerpunktsetzung), für Neigungsgruppen und Spielkreise entworfen.

Wie andere Bausteine auch, umfaßt das Angebot ein von Joachim Schuster teilweise farbig illustriertes und für die Zielgruppe sicherlich ansprechend gestaltetes Kinderbuch und eine umfassende Praxishilfe zum Musizierbuch für den Lehrer.

Das Werk ist mit der Zielsetzung entstanden, traditionelle und freie Spieltechniken auf Stabspielen zu vermitteln und diese durch Übung und Spiel systematisch und kontinuierlich anzuleiten und zu fördern. Wie selbstverständlich ist hier das Vertrautwerden und Umgehen mit der Notenschrift eingebunden. Die erworbenen Fertigkeiten sind Eingangsvoraussetzungen für die im Kinderbuch vorgestellten Spielstücke, -lieder und Kompositionen (u. a. aus dem »Orff-Schulwerk – Musik für Kinder«). Das Zusammenstellen und Gestalten von Melodien und Begleitungen, das selbständige Erfinden eigener Musizierstücke hat auch in diesem Konzept seinen Platz.

Die Inhalte lassen sich in folgende Stichpunkte zusammenfassen: Spiele mit grafischen Zeichen / Kompositions-Baukasten / Instrumenten-Information / Lieder – Rätsel – Ratespiele / Melodien erfinden – Melodien begleiten / Klanggeschichten – Klanggedichte / Treffübungen – Schlägel-Kunststücke / Spiellieder – Kanons – Spielstücke. Außerlich fallen spontan die vielfältigen visuellen Hilfsmittel vor allem zur Bewältigung technischer Gegebenheiten auf, die den Lernenden Anreize zur leichteren Umsetzung geben und somit auch die Bereitschaft zum Üben erhöhen können.

Die Praxishilfe – einem Lehrerhandbuch entsprechend – beschreibt verständlich und leicht nachvollziehbar thematische Hintergründe und liefert

Ideen und ergänzende Materialien, die der Lehrer bei der Beschäftigung mit den einzelnen Abschnitten einbringen kann. Zudem leistet sie Hilfestellung für das Erarbeiten der Themen, gibt methodische Hinweise für den Umgang mit dem Unterrichtsmaterial in Gruppen ohne Vorkenntnisse aus der MFE oder MGA und bietet weitere Sachinformationen in bezug auf Instrumente, Spieltechniken und Einsatzmöglichkeiten weiterer Schlaginstrumente. Für die (Musik-)Schulpraxis erweisen sich – neben dem Fundus an unterschiedlichsten instrumentalen Spielsituationen – die Hinweise zu szenischen Umsetzungen im Hinblick auf Darbietungen vor Publikum besonders interessant.

Urabl regt viele gute und neue musikalische Aktivitäten mit den Stabspiel-Instrumenten, insbesondere in der Gruppe an. In dieser Form lang vermisst, bieten die Materialien eine umfassende und zudem praxiserprobte Anleitung im ersten Umgang und Spiel mit Stabspielinstrumenten. Sie könnten sogar als kindgerechte Basis-Schule für den angehenden Percussionisten Interesse in entsprechenden Fachkreisen erwecken.

Micaela Grüner

Wilhelm Keller: Carmina Humana. Songs. Motets. Psalms. Liturgical Chants. Niederaltaicher Scholaren / Vokalensemble »Singer pur« / Münchner Percussionsensemble. Dirigent: Konrad Ruhland. CD, Sony SK 68245.

Wilhelm Keller gab der Musik, die er zwischen 1945 und 1995 komponierte und die er im Zusammenwirken mit den genannten Interpreten zum Erklären brachte, den Namen *Carmina Humana*. Diese Carmina berichten von der res humana, von den menschlichen Dingen in vielerlei Gestalt und von göttlicher Ordnung.

Kellers Lieder, Motetten, Psalmen und Liturgische Gesänge, die er auf dieser Platte veröffentlicht, geben aber auch Einblick in Verfahren der abendländischen Kompositionslehre, die Wilhelm Keller mit großem Kunstverstand tradiert.

Einige der hier vorgestellten Werke sind im Zusammenhang mit Konrad Ruhlands längst bekannter und gerühmter chorischen Arbeit an der Schule der Niederaltaicher Scholaren entstanden, so wie das *Magnificat*, der Lobgesang *Mariae*, den Wilhelm Keller mehrstimmig und zweisprachig setzt. Den lateinischen Text der Oberstimmen verbindet er mit den Unterstimmen, die, synchron, sozusagen zwischen den Zeilen, eine deutsche Wort-für-Wort-Übersetzung vortragen.

Bereits hier klingt Wilhelm Kellers ökumenisches Verständnis an; hatte doch Martin Luther selbst dem lateinischen *Magnificat* einen hervorragenden Platz im evangelischen deutschen Vespertagesdienst gelassen.

In seiner deutschsprachigen *Ökumenische Messe* übernimmt Keller die fünf feststehenden Stücke der gregorianischen *Missa*, setzt das *Kyrie*, das *Gloria*, *Sanctus* und *Agnus Dei* mehrstimmig, die Prosa des *Credo* einstimmig, orientiert sich jedoch nicht an den überkommenen gregorianischen Melodien, sondern erfindet die Gesänge selbst. Wilhelm Kellers Vertonung erfährt vorzüglich den Bedeutungsgehalt der deutschen Sprache und läßt uns an Luthers Postulat denken, der hofft, daß »Text und Noten, Akzent, Weise und Gebärde aus rechter Muttersprache und Stimme kommen«.

Ein weiteres bedeutsames Werk dieser Einspielung ist die *Rosenkranz-Litanei*. Auch sie in deutscher Sprache vertont, mit einem lateinischen Kehrvors versehen, erscheint sie als Pendant zu H. J. F. Bibers, des genialen vormozartischen Salzburger Komponisten, *Rosenkranzsonaten* (um 1674).

Für die Solistengruppe »Singer pur« aus Regensburg komponierte Wilhelm Keller u. a. die Chorlieder *Tenebrae*, *Todesfuge* und *Assisi* nach Gedichten von Paul Celan (1920–1970). Hier besonders, bei der Vertonung der von suggestiven Metaphern und hermetischen Chiffren geprägten Sprache Celans wird Kellers Art und Weise in Töne zu setzen, deutlich. Er beschreibt sie selbst folgendermaßen: »Unter dem Titelbegriff (der *Carmina Humana*) wird hier eine Kompositionsweise verstanden, die sich der sprachlichen Gestaltung und dem durch diese vermittelten Inhalt und Ausdruck eines Textes verpflichtet weiß, indem sie durch wortgebundene Rhythmik, symbolbestimmte Melodik und Harmonik sowie durch analoge Formbildung nicht Musik über den Text, sondern aus dem Text hörbar machen will und nichts anderes.«

Aus der Fülle der auf der Platte eingespielten Kompositionen seien noch die liedhaften Vertonungen einiger Gedichte des »Wandsbecker Boten«, Matthias Claudius, angeführt und erwähnt. Neben uns so aktuell erscheinenden und uns berührenden Texten wie *Der Schwarze in der Zuckerplantage* und dem *Kriegslied* sei Kellers Vertonung des Abendliedes *Der Mond ist aufgegangen* vermerkt. Der vom Komponisten erfundene dreistimmige Oberstimmensatz wird im Baß von der Weise des J. A. P. Schulz (1747–1800) getragen, die, im »Volkston zu singen«, uns wohlvertraut ist.

Lilo Gersdorf

Orff-Schulwerk / Musica Poetica – Volume One und Volume Two. Celestial Harmonies 13104-2/13105-2

Unmittelbar nach der CD-Neuauflage der Plattendokumentation *Musica Poetica*, die im vergangenen Jahr aus Anlaß des 100. Geburtstages von Carl Orff von BMG herausgebracht worden ist, erschienen zwei CDs bei der in den USA beheimateten Firma Celestial Harmonies. Auf den beiden Platten sind 128 Minuten aus dem Schulwerk aufgenommen. Nicht einfach aufgenommen: von Meisterspielern und Spitzentechnikern präsent, durchsichtig, fein moduliert und in Dynamik und Artikulation ausgearbeitet, digital aufgezeichnet worden. Das besondere daran ist sicher, daß Wilfried Hiller, ein erfolgreicher Komponist, Schüler und Mitarbeiter von Carl Orff, die Stücke ausgewählt und eingerichtet hat. Dadurch bekommen die aus der eigenen Arbeit mit Kindern oder von früheren Aufnahmen mit dem Tölzer Knabenchor und einem größeren Ensemble bekannten Stücke eine andere Farbe. Sie sind Kammermusik geworden, haben an Zeichnung, Klarheit, Durchsichtigkeit, besser: Durchhörbarkeit, gewonnen. Spontane Hörerlebnisse – besonders bei Stücken, die wir mit Kindern singen, und die auf der Platte von einem Mezzosopran gesungen werden – sind verlorengegangen. Dafür sind andere Schönheiten neu zu entdecken. Einige Stücke aus der Geigenübung von Carl Orff und manche Studie aus den Ergänzungsbänden von Gunild Keetman sind zum ersten Mal zu hören. Godela Orff interpretiert drei Sprechstücke von Carl Orff nach Texten von Matthias Claudius. Der Madrigalchor der Hochschule für Musik in München (Leitung Max Frey) singt klagschön Chorsätze aus den Cantus-Firmus-Sätzen und der Musik für Kinder.

Ein ausführlich informierender (und bestens informierter) Text der Begleithefte rundet den Eindruck ab: Schulwerk, einmal ganz anders, kammermusikalisch, fein, suggestiv und gekonnt musiziert, klug ausgewählt und mit Geschmack für die Aufnahme eingerichtet.

Hermann Regner

Günther Möller: »Das Schlagwerk bei Carl Orff«. Aufführungspraxis der Bühnen-, Orchester- und Chorwerke. Mainz 1995 (Schott-Verlag), ISBN 3-7957-0290-9

Zum Ziel dieses Buches sei ein Auszug aus dem Vorwort des Verfassers zitiert:

»Die meist sehr umfangreichen Besetzungen (Spieler wie Instrumente) in den Kompositionen von Carl Orff verlangen eine sehr aufwendige und

akribische Vorarbeit der Einrichtung des Materials. So entstand der Gedanke, die in diesem Bereich gesammelten Erfahrungen in einem Nachschlagwerk zusammenzufassen.

Das vorliegende Buch soll dokumentieren, wie in den einzelnen Stücken die Aufstellungen der Schlaginstrumente und die entsprechenden Spieler-Einteilungen unter der Ägide des Komponisten praktiziert wurden.«

Tatsächlich erfordern bei vielen Werken Carl Orffs die teils sehr komplexen Schlagzeugpartituren große Erfahrung und Fachkenntnis in der praxisgerechten Umsetzung, weshalb dieses Buch eine wertvolle Hilfe in dieser Hinsicht darstellt.

Zu Beginn des Buches gibt der Autor eine Beschreibung einiger typischer, zum Teil exotischer Schlaginstrumente, welche Orff in seinen Partituren verwendet, sowie eine Übersicht, in welchen der Werke diese eingesetzt werden.

Nun folgen zu den verschiedenen Werken des Komponisten – neben jeweiligen Informationen über Besetzung, Spieldauer, Entstehen der Komposition und Datum der Erstaufführung – tabellenhafte Gegenüberstellungen der in der Partitur angeführten Schlaginstrumente und jener, welche für die Praxis empfohlen werden.

(Bei manchen Partituren Orffs sind die Schlaginstrumente in italienischer Sprache angegeben. Die jeweils vom Autor empfohlenen Instrumente sind hingegen stets in deutscher Sprache angeführt, wodurch eventuelle Übersetzungsirrtümer vermieden werden.)

Daneben enthält das Buch für die verschiedenen Werke klare, perspektivische *Aufbaupläne* aus der Sicht des Spielers. Alle Instrumente sind gut zeichnerisch dargestellt, wodurch sich eine deutliche Übersicht über Stimmeneinteilung, benötigte Instrumente, Kooperation zwischen den einzelnen Parts und den benötigten Platz für Aufbau auf Podium oder Bühne ergibt.

Für jedes Werk gibt es auch einen Vorschlag für die *Spieler-Einteilung*, wobei eine praxisbezogene Stimmenaufteilung in Parts vorgenommen wird, mit einer Auflistung all jener Instrumente, die jeder einzelne Spieler benötigt. (Teils sind auch Angaben über erforderliche Spezialschlägel enthalten.)

Von großer Bedeutung sind die jeweils unter der Rubrik *Änderungen aus der Aufführungspraxis* angeführten Hinweise: Hier werden – mit jeweils genauen Taktzeichnungen – autorisierte Änderungen bzw. mögliche Alternativen betreffend Instrumentierung oder Ausführung angegeben. (Beispiele: eine zusätzliche Verwendung von Platten-

glocken; der Einsatz von Gußglocken anstelle der notierten Röhrenglocken; das Verlegen von Glockenspielstimmen um eine Oktave tiefer; der Einsatz eines Bongos anstelle der Handtrommel; der Anschlag des Hängebeckens mit einem Triangelstab etc.)

Wie im Buch erläutert – und wie auch mir selbst aus eigenen Erfahrungen mit dem Komponisten bekannt ist – hat dieser im Verlauf von Vorproben zu einzelnen Produktionen öfters kleine Uminstrumentierungen im Schlagwerkbereich vorgenommen, um eine möglichst optimale Klangausschöpfung dieses Instrumentariums zu erreichen. Teils erfolgten Korrekturen sogar erst nach der Uraufführung, weshalb diese nicht immer aus dem gedruckten Notenmaterial ersichtlich sind.

Aus besagten Gründen, vielleicht auch aus Gründen der nicht immer gegebenen Verfügbarkeit all jener in der Partitur geforderten exotischen Schlaginstrumente und der oftmals sehr großen Anzahl von Schlagzeugern sind die gegebenen Empfehlungen für die Praxis recht sinnvoll. (Geändertes Instrumentarium ist besonders gekennzeichnet.) Auszüge aus diversen Originalpartituren, fotografisches Bildmaterial und verschiedene Zitate des Komponisten bereichern zusätzlich den Inhalt des Buches.

Neu sind für mich die im Buch gelegentlich angeführten Oktavbezeichnungen, z. B. c0, d0.

Als Fazit kann gesagt werden, daß das Buch mit großer Fachkenntnis geschrieben wurde und eine wirklich große Hilfe sowohl für Dirigenten als auch für all jene Schlagzeuger darstellt, welche mit Einteilung, Stimmenvergabe und Organisation des Schlaginstrumentenaufbaues bei der Produktion Orffscher Werke betraut sind. Nicht zuletzt eignet sich dieses Werk auch hervorragend für didaktische Bereiche des Schlagzeugstudiums.

Werner Stadler

Juliane Ribke: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. 277 S., Regensburg 1995 (Con Brio)

Die Thematik des Buches zielt auf ein Fundament Elementarer Musikerziehung. Entsprechend der gebräuchlichen Akzentuierung von »Musikpädagogik« als eines im Vergleich zu »Musikerziehung« stärker theoretisch interessierten Explikationssystems wird das Interesse an diesem Buch insbesondere von dem Umstand genährt, daß die Leistung Elementarer Musikerziehung traditionell in gehaltvoll-differenzierter Praxis liegt, daß der Begründungsrahmen dieser Praxis jedoch – ob-

gleich vielfach in gewissen Erklärungsmustern vorhanden – der präzisen Erhellung und soliden Anbindung an Bezugswissenschaften weiter bedarf. Hierzu trägt das Buch zweifellos bei.

Das Buch will, und auf seine Weise gelingt ihm das auch, »die didaktischen Grundlagen Elementarer Musikpädagogik weitgehend altersunabhängig konzipieren« (S. 27). Wenngleich musikalische Früherziehung und – Grundausbildung in der Mehrzahl der Praxisabschnitte im Mittelpunkt stehen und die Gefahr einer Überlagerung des Grundthemas mit altersspezifischen Kriterien besteht, gelingt doch die Fundierung der Elementaren Musikpädagogik vermittels *altersunabhängiger* Kriterien.

»Elementare Musikpädagogik« soll »persönlichkeitsbildend« sein, und Ribkes konzeptiver Angelpunkt dafür ist die anthropologische Grundaustattung des Menschen, die lange vor der Geburt Gestalt annimmt und mit ihrem Wesen auch seine späteren Bedürfnisse mitbestimmt. Nachdem einfüßend, mit Verweisen auf bedeutende Pädagogen, die Sicht auf das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit freigemacht wurde und »Das Elementare« im Einklang mit Orff, Keller, Jungmair etc. umrissen wurde, widmet sich *Teil I des Buches* in der Hauptsache den entwicklungspsychologischen Grundlagen und den Sinnen des Menschen. Eindrucksvoll wird dargelegt, wie Vor- und Nachgeburtliches sich dispositionell und strukturell überschneidet. Ribke beschreibt u. a. die Herausbildung der »Urmatrizen«, die unsere Sinnes-tätigkeit und Motivationen lebenslang bestimmen werden. Die schon in der vorgeburtlichen Entwicklung entstehenden Strukturierungsleistungen beinhalten im auditiven Sinnesbereich u. a. die »Unterscheidung von Klängen, Klangvordergrund und -hintergrund, Lautstärken, Tonhelligkeiten. Selektive Wahrnehmung, Wahrnehmung von Dauern punktueller und kontinuierlicher Qualität. Wahrnehmung von Metren und Rhythmen.« (S. 90) Über solche Fähigkeiten wird nun gesagt, daß sie »wesentliche Schemata musikalischen Verhaltens präformieren«, und in der Folge eben auch, daß sie »die Inhalte Elementarer Musik- und Bewegungspädagogik in weiten Teilen abdecken«. (S. 89)

Die Verortung der theoretischen und praktischen Arbeit in den anthropologischen Gegebenheiten findet sich konkret z. B. wieder, wenn von der pränatalen Situation ausgehend *vier Grundbedürfnisse* des Menschen beschrieben und später dann als wichtige Bestimmungen für musikerzieherische Prozesse gesetzt werden:

- (1) das »Streben nach Geborgenheit«,
- (2) das »Bestreben, sich anderen Menschen zugehörig zu fühlen«,
- (3) der »Wunsch nach Kontinuität sinnenhafter Erfahrung«,
- (4) das Streben nach »Symbolbildung« (vgl. S. 92f.).

Wie setzt man solche Bedürfnisse um? – Eine Ahnung von Ribkes »Programm« mag die folgende Aussage geben: »Die musikpädagogische Anknüpfungsmöglichkeit besteht nicht in einer Umlenkung der Urfahrungen in ein abstraktes, begrifflich-diskursives Kategoriensystem, sondern in der Bewahrung ihres präsentativen Charakters. So entsteht Resonanz von existentieller Bedeutung.« – Die präsentative – spricht: die sinnesbezogene, künstlerische Symbolform annehmende und verstandesmäßig niemals zur Gänze ausdeutbare individuelle Darbietung und Erfahrung – soll zu einem Arbeitsschlüssel werden.

Teil II des Buches entwickelt in diesem Sinne kennzeichnende Züge einer »Didaktik persönlichkeitsbildender Musikerziehung«. »Die Ziele orientieren sich an den Grundbedürfnissen, die im physischen, psychischen und sozialen Bereich als Resonanz sensorischer und psychischer Urmatritzen bestehen (128). Von »Elementarer Musikpädagogik«, die jene Grundbedürfnisse in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellt, grenzt sich eine »nicht angebundene Musikpädagogik« ab – ein Begriff, der leider nicht weiter differenziert wird. (Wir können uns darunter insbesondere eine rational / intellektuell vorgehende musikalische Unterweisung vorstellen: »Musikalische Erziehungsziele verwirklichen sich im anthropologischen Ansatz nur im Verbund mit psychischen, sozialen und motorischen Erziehungszielen, sie sind kein Selbstzweck und stehen nicht für sich allein in einer vom Menschen isolierten Sachlichkeit.« (S. 131) Oder: »Wir sehen im musikalischen Lernfeld die Überbetonung objektivierbarer Verhaltensformen als eine unzulässige Verkürzung und Verarmung des musikalisch-ästhetischen Bezugs an.« (ebd., S. 132)

Welche Rolle also spielt die Musik, wenn stets die »Persönlichkeit« (des Teilnehmers) voransteht und das »Superziel« lautet, »... daß die Teilnehmer durch die Entwicklung von Selbstwahrnehmung und sozialer Beziehungsfähigkeit zunehmend Ich-Identität ausbilden« (S. 137)? – Durchaus werden auch musikalische Ziele aufgeschlüsselt (vgl. S. 139f.),

a) mit Kernforderungen, die aufgrund ihrer allgemeinen Formulierung kaum Widerspruch auslösen werden: »... die Musik als ein Medium er-

leben, das Ausdruck ihrer physischen und psychischen Energien ist. / ... den auditiven Sinn differenzieren, aktiv lauschen, konzentriert hören / horchen. / ... über differenzierte Handlungsmöglichkeiten im Bereich von Stimme, Instrument und Körper verfügen.«

b) mit inhaltlichen Bestimmungen, deren »Feinheitsgrad« von grobgestaltigsten Anfängen bis zur hochorganisierten musikalischen Gestalt gedacht werden kann. Ein Teilbereich (8) sei zitiert: »... musikalische Parameter darstellen, fortschreitend von den Extremen zum mittleren Abstufungsbereich, von relativen zu absoluten Verhältnissen. Diese Kompetenz entwickelt sich fortschreitend (...)

... die Ausführung betreffend in Bezug auf Dynamik / Tempo / Dauer / Artikulation / Klangfarbe (differenzierter Umgang mit den Klangmöglichkeiten eines Instruments) / Tonhöhe.«

Überlieferte Musik wird durch begleitend-strukturiertes Tun erschlossen: zur Musik malend, sich bewegend, erzählend, mitspielend. Inwieweit es sich Elementare Musikpädagogik auch zur Aufgabe machen soll, Musik als kulturelles Vermächtnis und Angebot hörend und ausführend zu erschließen, bleibt dagegen undeutlicher. – Richtig die Hauptintention des Buches: »Die persönlichkeitsbildenden Aufgaben Elementarer Musikpädagogik sollen zum expliziten Bestandteil einer didaktischen Theorie werden und damit aus der Grauzone auftauchen, in der sie, meist nur von Lippenbekenntnissen und Hoffnungen der Unterrichtsplaner begleitet, unterhalb des sachzielgebundenen Unterrichtsgeschehens ein unstrukturiertes Eigenleben führen.« (S. 130) Das muß kein Gegensatz sein zu einer kulturerschließenden Funktion, der sich jegliches Konzept allgemeiner Musikpädagogik meiner Ansicht nach *auch* verschreiben muß. Elementare Musikerziehung muß stets auch die künstlerisch-ästhetische Dimension und Zielsetzung beachten und integrieren. Gelegentlich schimmert diese Dimension aus den Argumentationen hervor, so wenn die »Elementarisierung von Lernstoff« als »die Aufbereitung von Inhalten für einen Einstieg in Wissenschaft und Kunst« (26) verstanden wird. Doch wird sie aus dem anthropologischen Fundament, wie es Ribke beschreibt, m. E. nicht ausreichend entwickelt.

Die Balance zu finden zwischen personalen Streben und dem Lern- und Erfahrungsanspruch, der durch Außenwelt und Kultur definiert wird und in der Arbeit mit Kindern von Beginn an einzulösen ist, ist eine zeitypische Aufgabe. Die Ge-

fahr einer Spaltung von Musikerziehung in zwei Bereiche, in denen *Verschiedenes* gelernt werden soll und man sich wechselseitig mißtrauisch beäugt (einer davon eben die Elementare Musikpädagogik), ist letztlich immer wieder zu denken. Das Buch legt bei allen praktischen Darlegungen (nicht zuletzt in den Unterrichtsmodellen in *Teil III*) den Schwerpunkt erklärtermaßen auf den Arbeitsbereich Musikalische Früherziehung. Eine Umsetzung der Intentionen auf Jugend(!) und Erwachsenenarbeit (zu letzterer finden sich, im Buch verstreut, sehr lesenswerte Passagen) ist wünschenswert. Trotz einiger Einschränkungen, die

hier in Kürze angedeutet werden mußten, erscheint mir das Buch Ribkes als ein fundamentaler Beitrag zur Theoriebildung des Arbeitsbereiches Elementarer Musikerziehung bzw. Musik- und Bewegungserziehung. Erstaunlich, daß nach Jungmairs Buch nun ein zweites reflektierendes erschienen ist, nach Jahrzehnten vorwiegend praxiologischer Explikationen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Ribke nimmt auf Jungmair vielfach einen positiv-verweisenden Bezug. Die Lebendigkeit des Konzepts der Elementaren Musikerziehung bzw. Elementaren Musik- und Bewegungserziehung ist damit dokumentiert.

rn

Orff-Schulwerk Kurse / Orff-Schulwerk Courses

- 1.-12. 7.1996 Elementare Musik- und Tänzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis
-
- Leitung: Shirley Salmon und Ernst Wieblitz
Orff-Institut, Salzburg
-
- 7.-12. 7.1996 Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule
-
- Leitung: Ulrike Jungmair und Evi Hitsch
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Strobl/Wolfgangsee
Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«, Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg, Bundesministerium für Unterricht und Kunst
-
- 8.-12. 7.1996 Musik und Bewegung für behinderte Kinder und Jugendliche
-
- Referenten: Peter Hoch, Akiko Iizuka, Manuela Widmer
Bundesakademie für musikalische Jugendbildung, Trossingen/BRD
-
- 15.-26. 7.1996 Internationaler Sommerkurs
Elementare Musik- und Tänzerziehung in der pädagogischen Praxis
-
- Leitung: Ulrike Jungmair und Werner Beidinger
Orff-Institut, Salzburg
-
- 15.-26. 7.1996 Sommerkurs für Elementare Musik- und Bewegungserziehung
-
- Referenten: Christiane und Ernst Wieblitz, Slawa Shilin u. a.
Varna, Region Tscheljabinsk/Rußland
-
- 24.-28. 7.1996 Österreichisch-tschechischer Sommerkurs
Elementare Musik- und Bewegungserziehung
-
- Leitung: Coloman und Hana Kallós
Referenten: Peter Cubasch, Cornelia Cubasch-König, Lenka Pospisilova
Slavonice, Republik Tschechien
Anmeldung über das Orff-Institut (Coloman Kallós)
-
- 28.-31. 8.1996 Europäische Kinderkultur Konferenz Kopenhagen
Barbara Haselbach: »Movement and Dance - expressive and impressive experiences in childhood« (Referat)
-
- Kopenhagen/Dänemark
-
- 9.-13. 9.1996 Tanz, Musik und Bildende Kunst
-
- Referentin: Barbara Haselbach
Musikhochschule Dresden
-

16.-19. 9.1996	Kreativer Kinderchor
	Berufsbegleitende Fortbildung für Kinderchorleiter Referentin: Christiane Wieblitz Arbeitskreis Musik in der Jugend (AMJ), Wolfenbüttel
18.-20. 9.1996	Musikalisch-tänzerische »Späterziehung«
	Referenten: Peter Cubasch, Barbara Metzger, Theresia Hörl Bayerische Musikakademie Hammelburg/BRD MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
18.-21. 9.1996	Integrated Art Education
	Referentin: Barbara Haselbach (Vortrag und Workshop) Staatliche Lehrerbhochschule Tenerife
21.-22. 9.1996	Rhythmus und Percussion in der Schule
	Referent: Andreas Gerber Liestal/Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
23.-27. 9.1996	Elementare Musikpädagogik
	Referenten: Maria Seeliger, Werner Beidinger Bayerische Musikakademie Hammelburg/BRD MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
23.-27. 9.1996	Liederwerkstatt
	Referenten: Astrid Hungerbühler, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Marktobendorf/BRD MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
28.-29. 9.1996	Vokalarbeit mit Kindern
	Referentin: Christiane Wieblitz Klagenfurt - Orff-Schulwerk Gesellschaft Kärnten (Elisabeth Linvai-Soos)
7.-11.10.1996	Orff-Schulwerk Herbstkurs
	Referenten: Cornelia Cubasch-König, Franz Josef Köhle, In Suk Lee, Ulrike Meyerholz Bayerische Musikakademie Hammelburg/BRD MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
11.-13.10.1996	Tanz und Bildende Kunst für Kinder
	Referentin: Barbara Haselbach - im Rahmen des Fortbildungsprogrammes »Kreativer Kindertanz« Hasting-Studio für Bewegung und Tanz, München

26.-27.10.1996	Singen, Tanzen, Musizieren im Elementarbereich Referentin: Christiane Wieblitz Liestal/Schweiz - Lehrerfortbildung Basel-Land (Ernst Wolf)
26.-27.10.1996	Musizieren mit dem Orff-Instrumentarium Referentin: Astrid Hungerbühler Uberuzwil/Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
26.10.- 1.11.1996	Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Leitung: Reinhold Wirsching unter Mitarbeit von Studierenden des Orff-Instituts Ländliche Heimvolkshochschule Hohebuch D-74638 Waldenburg-Hohebuch (Frau Schrack)
1.- 3.11.1996	Singen + Spielen + Tanzen - Anregungen für kreatives Gestalten mit Kindern Referenten: Christiane und Ernst Wieblitz Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung in Calw Veranstalter: Arbeitskreis Musik in der Jugend (AMJ)
4.- 8.11.1996	Musik und Tanz in der religiösen Bildung Referenten: Ortrud Borchardt, Siglinde Hartl, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Hammelburg/BRD MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
4.- 8.11.1996	Musik, Bewegung und Spiel für hörgeschädigte Kinder Referenten: Shirley Salmon, Peter Cubasch, Wolfgang Friedrich, Herta Hirmke Bayerische Musikakademie Marktoberdorf/BRD MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
16.-17.11.1996	Spielideen zum Tanzen Referentin: Susi Reichle Wittenbach SG/Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
29.11.- 1.12.1996	Integration von Tanz und Bildender Kunst Referentin: Barbara Haselbach Limburg an der Lahn, Frankfurter Tanzkreis
2.- 6.12.1996	Modelle integrativer ästhetischer Erziehung Referentin: Barbara Haselbach Pädagogische Hochschule Alcalá/Spanien

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

Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flawil

Kursangebote der Regionalvertreter der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft können Sie per Adresse Orff-Institut erfragen.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe (Hauptbeiträge, Portraits):

Werner Beidinger, Jakobistraße 7, D-83416 Saaldorf

Lada Braschowanowa-Stantschewa, Boul. Zar Oswoboditel 17, BG 1504 Sofia

Wolfgang Hartmann, Moosweg 9, A-9061 Wölfnitz

Gerhard Hofbauer, Im Weideland 15/7, A-4060 Leonding

Michaela Papenberg, Poppelsdorf Nr. 33, A-9161 Maria Rain

Wolfgang Brunner, Micaela Grüner, Ulrike Jungmair, Ines Mainz

(alle: Orff-Institut, Frohnburgweg, A-5020 Salzburg)

