ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Musik- und Tanztheater mit Kindern

Music and Dance Theatre with Children

Winter 2010

84

Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN finden Sie auf der Website des Orff-Schulwerk Forums Salzburg unter folgender Adresse:

ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN is available on the website of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg at the following address:

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von	Universität Mozarteum Salzburg, Carl-Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Homepage: www.orffinstitut.at Telefon +43-(0)662-61 98-61 00 Telefax +43-(0)662-61 98-61 09 und Orff-Schulwerk Forum Salzburg Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Redaktion	Barbara Haselbach
Redaktionelle Assistenz	Esther Bacher
Übersetzungen	Barbara Haselbach, Miriam Samuelson, Shirley Salmon
Layout und Korrektur	Esther Bacher, Micaela Grüner, Miriam Samuelson
Fotos	Susi Müller, Wolfgang Simlinger, Krongtong Boonprakong, Klaus Weidmann, Max Schrobenhauser und privat
Satz	Werbegrafik Mühlbacher, A-5082 Grödig
Druck	OrtmannTeam GmbH, D-83404 Ainring
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Orff-Schulwerk Forum Salzburg Universität Mozarteum, Salzburg Carl-Orff-Institut der Universität Mozarteum Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 84 Winter 2010	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nur nach Rücksprache mit der Redaktion

Inhalt / *Content*

Barbara Haselbach	Editorial / *Editorial*	4

Themenschwerpunkt: Musik- und Tanztheater mit Kindern
Main Theme: Music and Dance Theatre with Children

Manuela Widmer	Die MUWOTA Spiele des Elementaren Musiktheaters	7
	MUWODA Plays	13
Ernst Wieblitz	Über das WAS, WIE und WARUM von „Musik-Theater“ für Kinder	14
	On the WHAT, HOW and WHY of Musical Drama (Musiktheater) *for Children*	19
Verschiedene Autoren	Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Themenschwerpunkt	20

Aus der Praxis / *From Practical Work*

Robert Grüner	Sophie macht Musik	24
	Sophie makes music	29
Josef Wörgötter	„Nicht schon wieder“ oder „Es hat sich doch wieder gelohnt!“	30
	“Not again” or “It was worth it”	33
Regine und Hannes Schüssel, Sabine Stoiber	Zum zehnjährigen Jubiläum: Ein „echter Orff“!	34
	“A genuin Orff”	38
Gabriela Gerhold	Das Mitternachtsspiel	40
	The Midnight Game	45
Marcelline Moody	*King Midas and the Modal Touch*	46
	König Midas und die Modi	49
Liese und Klaus Danner, Thomas Hartmann	Musik- und Tanztheater an einer ländlichen Musikschule in Traunwalchen	50
	Music and Dance Theatre at the Music School in Traunwalchen	55
Laura Burges, Sofía López-Ibor, James Harding	*Break a leg! – Drama at the San Francisco School*	58
	Hals- und Beinbruch! – Musik- und Tanztheater an der San Francisco Schule	64
Katharina Grill	Asseln atmen mit den Beinen	65
	Wood Lice Breath with Legs	68

Wir stellen vor ... / *We present ...*

Sofía López-Ibor, Krongtong Boonprakong	*Jittamett Kindergarten, Bangkok*	70

Aus den Sponsoren-Gesellschaften / *From the Sponsoring Associations*

Österreich	Kompositionswettbewerb 2010 (Rainer Kotzian)	74
Schweiz	Bericht (Bernadette Rickli)	74

Aus aller Welt / *From Around the World*

Internationale Orff-Schulwerk Gesellschaften	Fragebogen	76
International Orff-Schulwerk Associations	*Questionnaire*	76

Aus dem Orff-Institut / *From the Orff Institute*

Shirley Salmon	Neues aus dem Orff-Institut	87
	News from the Orff-Institute	88
Manuela Widmer	Internationales Orff-Schulwerk Symposion – Ankündigung	89
	International Orff Schulwerk Symposium – Announcement	89
Manuela Widmer	Aufruf für Poster	90
	Call for Posters	90
Barbara Haselbach	Neue Mitarbeiter	91
	New Colleagues	92
Rudolf Nykrin	25 Jahre musikalisch-tänzerische Früherziehung mit „Musik und Tanz für Kinder“	92

Aus dem Orff-Schulwerk Forum / *From the Orff Schulwerk Forum*

Barbara Haselbach	Publikationen	96
	Publications	96
Barbara Haselbach	Tagung und Generalversammlung 2011	97
	Encounter and General Meeting 2011	97

Aus der Carl Orff-Stiftung / *From the Carl Orff Foundation*

Beate Bentele	Ehrenring für Liselotte Orff	98
	Ring of Honour for Liselotte Orff	99

Publikationen / *Publications*

Ulrike Schrott, Alfons Eder	Hieronymus Nussknacker (Christine Eritscher)	100
Ulla Ellermann, Ulrike Meyerholz	TuB – Tanz und Bewegungstheater (Andrea Ostertag)	100
Charlotte Fröhlich (Hrsg.)	KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen (Anna Maria Kalcher)	101
Werner Thomas	Carl Orff – De temporum fine comoedia. Perspektiven einer neuen Werkbegegnung (Thomas Hauschka)	104

Kurse / *Courses* 105

Adressen der MitarbeiterInnen und Sponsoren dieser Ausgabe / *Addresses of Co-Authors and Sponsors of this Issue* 106

Editorial

Barbara Haselbach

Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Wir haben in den letzten Jahren mit Schwerpunkt-Themen wie „Instrumente gestalten – mit Instrumenten gestalten“ (OSI Nr. 77), „Sagen und Singen – Gestalten mit der Stimme“ (OSI Nr. 78), „Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung“ (OSI Nr. 82) manchmal die inhaltliche Konzentration vorwiegend auf einen Bereich gelegt, wobei selbstverständlich auch beim Tanzen musiziert und beim Singen getanzt wurde – anders kann es in der Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks wohl gar nicht sein!

Das Thema dieser Ausgabe ist das szenische Spiel oder – in Anlehnung an die Begriffe des zeitgenössischen Theaters – das „Musik- und Tanztheater“ wie es in vielen Schulen oder ähnlichen Institutionen produziert werden kann.

Mit Sprache, Tanz, Gesang, mit Solisten, Chor, Tanzgruppe und Orchester, mit Bühnenbild, Projektionen, Licht und Kostümen verbinden sich hier explizit alle Bereiche szenischer Darstellung. Produktionen solcher Art könnten die Summe und den Höhepunkt all unserer pädagogischen Intentionen in den Einzelbereichen darstellen. Vielleicht ist es für die Teilnehmer und Mitwirkenden auch tatsächlich das tiefste und oft nachhaltige Erlebnis, das sie mitnehmen, vor allem dann, wenn die Erarbeitung so viel Sicherheit gegeben hat, dass man wirklich ins gemeinsame „Spielen“ kommen konnte.

Dennoch sollten wir bei aller Euphorie die Wertschätzung und Konzentration auf die kleinen, alltäglichen Themen in der Arbeit mit den einzelnen künstlerischen Medien im Musik- und Tanzunterricht nicht vergessen oder sie gering achten. Nur wenn diese erfahren und geübt worden sind, wenn sich ein reiches inneres Repertoire an Erfahrung, Verständnis und Können entwickelt hat, wird man sich – darauf aufbauend – auch an größere Stücke wagen können, wobei nicht nur „Spaß haben“, sondern auch immer differenzierteres künstlerisches Arbeiten für Schüler und Lehrer das Ziel sein sollte.

Das Spektrum der Inhalte und Arbeitsweisen, die in den Beiträgen zum Thema dieses Heftes aufgezeigt werden, ist weit und reicht von gemeinsam mit den Teilnehmern entwickelten Stücken bis zum häufig aufgeführten Bühnenwerk Orffs, von Bilderbüchern und Märchen bis zu Sketch und Parodie oder zur Dramatisierung großer literarischer Vorlagen. Und nicht nur die Themen, auch die Arbeitsbedingungen – vom Team bis zum Einzelkämpfer – weisen große Unterschiede und oft überraschende Lösungen auf. Wir hoffen, dass die Fülle der Anregungen den Lesern reiche Inspiration und Mut zu eigenen Versuchen bringen wird.

Eine einschneidende Änderung in dieser Ausgabe betrifft die Rubrik „Aus aller Welt“. Nicht mehr Kursberichte aus verschiedenen Ländern, sondern Rückmeldungen zu bestimmten, von der Redaktion zusammengestellten Fragen stehen diesmal im Mittelpunkt. Die von etwa einem Drittel aller internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften eingegangenen Antworten ergeben einen vielfältigen ersten Eindruck über die Stellung von „Elementarer Musik- und Tanzpädagogik“ im Bildungssystem dieser Länder.

Zuletzt möchte ich Sie alle herzlich zum 8. Inter-

nationalen Orff-Schulwerk Symposion einladen, das vom 7.–10. Juli 2011 in Salzburg „50 Jahre Orff-Institut“ feiern wird. Die Institution, an der so viele Menschen aus der ganzen Welkt studiert haben und von der bedeutende Entwicklungen in zahlreichen Ländern ausgegangen sind, zieht Bilanz oder hält eine Art „Erntedank-Fest“ mit Blick nach außen und in die Zukunft (s. Seite 89).

Zu diesem Anlass wird Ende Juni ein Sonderheft der Orff-Schulwerk Informationen erscheinen. Wenn Sie dazu Ideen und Vorschläge haben, wenden Sie sich bitte umgehend an die Redaktion, wir freuen uns über Ihre Anregungen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende und inspirierende Lektüre

Ihre
Barbara Haselbach

Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Erfahrungen und Ansichten der Autoren und Autorinnen dar und sind nicht unbedingt auch die offizielle Meinung des Orff-Instituts oder des Orff-Schulwerk Forums.

Editorial

Dear Readers
dear Colleagues

During the past years we have sometimes selected ONE area of concentration for our themes like: “Creating Instruments – Creating with Instruments” (OSI 77), “Singing and Saying – Creating with the Voice” (OSI 78) and “Dancing and Presenting – Creating with Movement” (OSI 82) although of course, there was music with the dance and dance with the singing, it could not possibly have been otherwise in music and dance education according to Orff-Schulwerk.

The theme of this edition is the stage play – or using the contemporary title: “Music and Dance Theatre” as it is produced in many schools and similar institutions.

Speech, dance, song, including solos, choruses, dance groups and orchestras, with scenery, projections, lighting and costumes are explicitly connected here to fulfil the demands of a stage presentation. Productions of this kind can represent the sum and substance of all our pedagogical intentions in each separate area. For the participants and working colleagues it is perhaps the deepest and most long lasting experience that they take with them especially if the preparation has given them so much self assurance that they can enjoy performing in a free and playful way.

However, in spite of all the euphoria, we should not forget or be inattentive to appreciating and concentrating on the daily themes in working also with the single artistic media in music and dance lessons. It is only when these are experienced and practiced, when a rich inner repertoire of experiences, understanding

and know-how has been developed, that one can build upon them and risk a larger work not only for "fun" but also with the goal of an increasingly refined artistic work for students and teachers.

The spectrum of contents and ways of working that has been shown in the articles accompanying this theme is broad and reaches from pieces developed together with the class and their teacher, to frequently performed stage work of Carl Orff, from picture books and fairy tales to sketches and parodies or to the interpreting of great literary works. Not only the themes but also the working requirements – from a working team to a "lone warrior" – point to great differences and often surprising solutions. We hope that the fullness of this stimulus will bring our readers much inspiration and will encourage them to produce their own attempts.

A decisive change in this edition has to do with the rubric "From around the World." No more short reports from the different countries, but rather specific responses to a questionnaire prepared by the editor are featured. The answers coming from about a third of all international Orff-Schulwerk Associations have resulted in a manifold preliminary impression of the place of Elemental Music and Dance Pedagogy in the educational systems of these countries.

In conclusion I would like to extend a cordial invitation to you to the 8th International Orff-Schulwerk Symposium that will celebrate "50 Years Orff Institute" in Salzburg from July 7–10, 2011. The institution at which so many people from all over the world have studied and have brought an important development to many countries, takes stock of or has a sort of "harvest thanksgiving festival" with an outward view and a look into the future (see page 89).

On this occasion a special edition of Orff-Schulwerk Informationen *will be published at the end of June. If you have any ideas and suggestions, please contact the editor at your earliest convenience.*

We also enjoy your comments and wish you stimulating reading.

Yours,
Barbara Haselbach

The individual articles present the personal experiences and opinions of the authors and not necessarily those of the Carl-Orff-Institut or the Orff-Schulwerk Forum.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related to the Theme

Die MUWOTA-Spiele des Elementaren Musiktheaters Musik-Wort-Tanz-Theater

Eine didaktische Konsequenz und thematische Erweiterung des Orff-Schulwerks

Manuela Widmer

Einführung

Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe ist dem Musik- und Tanztheater in Arbeitsfeldern der (Elementaren) Musik- und Tanzpädagogik gewidmet. Mit dem in Klammern gesetzten Begriff des „Elementaren" möchte ich andeuten, dass nicht alle Musik- und Tanzpädagoginnen und -pädagogen ihre musik- und tanztheatralische Arbeit als „Elementar" bezeichnen würden. Was verbirgt sich also hinter dem Zusatz „Elementar" beim Konzept des „Elementaren Musiktheaters"? Das Spielkonzept entwickelte sich aus der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Tradition des Orff-Schulwerks, die heute als „Elementare Musik- und Tanzpädagogik" bezeichnet wird. Carl Orffs Definition der „Elementaren Musik" wird oft zitiert: Demnach ist „Elementare Musik nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden"[1]. So hat bereits Wilhelm Keller das „Elementare Musiktheater" nicht als eine rein musikalische Ausdrucksform verstanden, sondern erklärt die Spielform schon 1975 in seiner Veröffentlichung „Ludi musici 4 – Mini spectacula" zu MUWOTA-Spielen, also zu MUsik-WOrt-TAnz-Spielen. Darüber hinaus handelt es sich beim Elementaren Musiktheater um eine künstlerische Arbeitsform in pädagogischem Kontext. Hier wird nicht von normierten Zielen und Inhalten für alle Mitwirkenden gleichermaßen ausgegangen. Die individuellen Möglichkeiten und Wünsche der Spielerinnen und Spieler stehen im Vordergrund. Selbst wenn Menschen dasselbe Lebensalter haben, zeigen sie sehr unterschiedliche Neigungen, Fähig- und Fertigkeiten in musikalischer, tänzerischer, sprachlicher und darstellerischer Hinsicht. Darauf können Pädagoginnen und Pädagogen achtsam reagieren, ohne dafür künstlerische Ansprüche völlig aufzugeben.

Demnach kann also festgehalten werden, dass es das Elementare Musiktheater *nicht abzugrenzen* gilt von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, es ist vielmehr als eine *didaktische Konsequenz* einerseits und eine *thematische Erweiterung* andererseits zu sehen und versteht sich als eine künstlerisch orientierte Arbeitsform unter pädagogisch motivierter Leitung.

Zum Thema und seiner Abgrenzung

In meinem Beitrag befasse ich mich nicht mit der Reproduktion, der Selektion und dem Bedürfnis nach Perfektion in der künstlerischen Arbeit mit Kindern und anderen Laien.[2] Dies ist ein Arbeitsprozess, der die Mitwirkenden weitgehend als interpretierende Ausführende vorgegebener Kompositionen und Choreographien einsetzt. Libretti werden erstellt, Songs und Instrumentalstücke komponiert und arrangiert und für die Umsetzung sind Musikerinnen und Musiker, Sängerinnen und Sänger, Tänzerinnen und Tänzer, Darstellerinnen und Darsteller gefragt, die selektiv – vor allem für die exponierten Solopartien – besetzt werden (müssen). Im schulischen Bereich wirken alle übrigen Kinder und Jugendliche in chorischen Besetzungen singend oder tanzend mit. Für anspruchsvollere instrumentale Aufgaben werden

oftmals neben dafür geeigneten Kindern und Jugendlichen auch erwachsene Gäste angefragt.

Im Mittelpunkt steht das Werk, das einer möglichst hochwertigen Umsetzung harrt. Für unterschiedliche Altersgruppen gibt es auf dem Markt eine große Anzahl von kleineren und größeren Werken (benannt als Singspiele, Musiktheaterstücke, Musicals), die allesamt vom weitgehend durchkomponierten, -getexteten und -gestalteten Stück ausgehen. Die Aufgabe von Leiterinnen und Leitern besteht in diesem Fall vor allem darin, die richtige Auswahl und Besetzung der Mitwirkenden zu steuern, professionell das musikalische und tänzerische Material selbst zu bearbeiten und einzustudieren, organisatorisch bis hin zur Bühnen- und Kostümgestaltung alles im Griff zu haben und schließlich die Proben zu leiten und das Orchester zu dirigieren.

Ich möchte an dieser Stelle nicht missverstanden werden: Es wäre äußerst intolerant, würde ich diese reproduktive, interpretierende künstlerische Arbeit verurteilen und für den Laienbereich als nicht sinnvoll erachten! Die Aufführung von solchen Werken ist für die Beteiligten i. d. R. ein großes Erlebnis und soll seinen Platz behalten. Vor allem in der Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen und speziell im außerschulischen Bereich (Musikschule, Tanzschule, Freie Gruppen und Ensembles) wird ein solches Musik- und Tanztheatergenre sein Zuhause haben. Darüber hinaus verstehen es gerade Absolventinnen und Absolventen des Orff-Instituts, im Planungs- und Erarbeitungsprozess die Ideen der Kinder und Jugendlichen mit zu berücksichtigen, eigene Stücke gemeinsam zu entwickeln und der Improvisation als Methode Raum zu geben (vgl. dazu auch die verschiedenen Berichte aus der Praxis in diesem Heft).

Die Spielform des Elementaren Musiktheaters, wie sie seit vielen Jahren von mir unter diesem Namen ausgeführt wird, geht allerdings anders vor. Im Folgenden werden für einen ersten Überblick die wesentlichen didaktischen Grundsätze für den pädagogischen Kontext in sechs – bewusst nicht trennscharfen sondern sich teilweise überlappenden – Thesen postuliert und mit Beispielen aus der praktischen Arbeit lebendig gemacht:

1. *Vielfältige Gestaltungsmittel anbieten* – Musik, Bewegung/Tanz, Sprache, Kostüm- und Bühnengestaltung bilden die materielle Grundlage aller Musiktheaterproduktionen. Durch bestimmte Techniken und Übungen erlangen die Gruppenmitglieder zunehmend die Sicherheit, ihre spezifischen Fähigkeiten auszuprobieren und schließlich ausdrucksstark und überzeugend zu spielen.
   Beispiel: „Auf der Spielstraße" heißt eine Übung bei der alle ein Kärtchen erhalten, auf dem eine Person bei einer bestimmten Tätigkeit oder in einer besonderen Situation abgebildet ist (z. B. eine Seiltänzerin, jemand mit Regenschirm, einer, der einen Sack trägt, eine alte Frau usw.). Alle Kärtchen sind mehrfach vorhanden – ja nach Gruppengröße zwischen zwei- und fünffach. Alle halten aber ihr Kärtchen geheim, denn wenn dann alle anfangen sich in ihrer Rolle durch den Raum zu bewegen, sollen sich die einzelnen Gruppen nur durch Beobachtung finden. Auf der Spielstraße führen dann die einzelnen Gruppen ihre Rollen und Typen vor. Die anderen sollen genau beschreiben, was sie sehen. Wird allzu schnell herausgerufen, was dargestellt wird, ist entscheidend, dass die/der Leitende die Frage stellt: „Aber woran hast du erkannt, dass das Könige sind?" Denn nun kann im Gespräch geklärt werden, wie wesentlich die Haltung, die Schrittart, die Gestik und die Mimik ineinander wirken, um den Zuschauern – oftmals in wenigen Sekunden – eine Fülle von Eindrücken zu vermitteln, um welche Rolle, welche Situation es sich bei der Darstellung handelt.
2. *Für individuelle Möglichkeiten Raum schaffen* – die Vielfalt der Aktivitäten eröffnet für alle Mitwirkenden Wahlalternativen und somit weitgehende Freiwilligkeit, am gemeinsamen Spiel auf persönlich motivierte Weise teilzunehmen, ohne in allen Bereichen perfekt bzw. aktiv sein zu müssen.
   Beispiel: Es gibt manchmal Kinder, die sich nicht so gerne bewegen. In meinen Anfängerjahren habe ich diese zweite These nicht als ein „Kann" sondern als ein „Muss" aufgefasst, d. h. ich drängte in manchen Situationen *alle* Kinder dazu, die Vielfalt meines Angebots auch anzunehmen und missachtete die Freiheit des einzelnen Kindes, sich auch mal gegen eine Aufgabe zu entscheiden. Ein kleiner Junge und sein konsequenter Widerstand verhalf mir zu der Einsicht, dass tatsächlich die selbst gewählte Aufgabe jedes Kindes zu akzeptieren ist. In diesem Fall wünschte sich der kleine Junge eine

Aufgabe am Baßxylophon, die er dann auch bekam und zur eigenen wie zur Zufriedenheit aller anderen zuverlässig erfüllte.

3. *Selbsttätig sein* – je nach Wissensstand der Gruppenmitglieder werden Musikstücke, Begleitungen, Tänze, Lieder selbst komponiert, arrangiert und choreographiert. Die Leiterin oder der Leiter ist mehr oder weniger unterstützend tätig.
   Beispiel: Bei jüngeren Kindern (etwa zwischen 5 und 7 Jahren) wird die Leiterin / der Leiter mehr Vorgaben machen, als bei älteren Kindern, die ab 8 Jahren durchaus schon selbständig kleine Texte dichten können und bei klarer Aufgabenstellung Melodien auf einem Instrument improvisieren und Bewegungsfolgen erfinden können. Z. B. kann auf einem Stabspiel eine bestimmte Tonreihe vorgegeben sein, damit ein Kind darauf eine Bewegungsbegleitung improvisiert. Durch den eingeschränkten Tonraum ergeben sich eher kleine Motive, die das Kind zunächst zufällig produziert, bald aber absichtsvoll wiederholt. Es bewegt sich damit in einem reizvollen Zwischenraum zwischen Improvisation und Komposition.
4. *Verabredungen und Spielregeln* – Engagement für eine Sache entsteht vor allem durch Sicherheit und Eigenverantwortlichkeit. Die Spielleiterin oder der Spielleiter soll erleben, wie entlastend es ist, wenn man als Erwachsener nicht alleine für alles verantwortlich ist. Im Rahmen von Projekten zum Elementaren Musiktheater geht es darum, sich als Leiterin oder Leiter schrittweise „überflüssig" zu machen, d. h. nach und nach gezielt Verantwortung an die Mitglieder der Gruppe abzugeben. Grundvoraussetzung dafür ist ein wohlüberlegter Spiel-, Arbeits- und Probenplan mit klaren Verabredungen über Zuständigkeiten und allseits verständlichen und akzeptierten Spielregeln.
   Beispiel: Eine wesentliche Spielregel ist bei meinen Projekten, dass es für jedes Lied, jedes rhythmische Sprechstück, jeden Tanz immer ein Vorspiel gibt, für das ein einzelnes Kind verantwortlich ist. Dieses Kind muss natürlich sozial wie auch fachlich in der Lage sein, den anderen Kindern tatsächlich die entsprechende Sicherheit zu garantieren, damit Tempo oder Tonhöhe des Vorspiels stimmen und den Einsatz der ganzen Gruppe garantieren. Es ist Aufgabe der Leiterin oder des Leiters hier die Kinder in der Spielgruppe ausfindig zu machen, die eine solche Aufgabe gut *und* gerne erfüllen und die Art des Vorspiels an die Fähigkeiten des jeweiligen Vorspielers geschickt anzupassen.
5. *Die Gruppenleitung als Vorbild* – Die Aufgaben der Gruppenleitung im Elementaren Musiktheater sind umfassend, sollen aber niemanden überfordern. Denn auch für die Leiterin oder den Leiter gilt dasselbe wie für alle Beteiligten: alle Menschen haben unterschiedliche Fähig- und Fertigkeiten, die sie einbringen können und niemand kann alles. Vorbild für eine Gruppe sein, heißt also in dieser Spielform vor allem
   – Selbst Spielbegeisterung zeigen
   – Verantwortung übernehmen, wo nötig, aber auch gezielt Verantwortung übertragen
   – Eigene Stärken und Schwächen kennen und zugeben und deshalb zur Teamarbeit mit der Gruppe und ggf. mit anderen Kolleginnen oder Kollegen bereit sein.

Ein paar Worte über Kreativität

Bemüht man sich im Sinne der oben angeführten Thesen mit Gruppen ein Projekt durchzuführen, spielt also kreatives Verhalten auf Seiten aller Beteiligten eine große Rolle. Nun wurden schon viele Abhandlungen über den Begriff der Kreativität geschrieben, der in Anlehnung an das englische „creativity" allmählich mehr und mehr das deutsche Wort „schöpferisch" abgelöst hat. Hartmut von Hentig versteht es, unsere Sensibilität dafür zu erhöhen, *wann* wir den Begriff Kreativität mit *welcher* Bedeutung verwenden.

Hentig fragt, ob nun Kreativität als Ziel oder als Mittel anzusehen ist, wobei beides ernsthaft zu prüfen sei, „bevor man sich auf eine neue pädagogische […] Leitidee einlässt" (VON HENTIG 2000, S. 10 f). So münden seine ersten Überlegungen zum Begriff der Kreativität in zwei Gedanken, einem warnenden und einem fordernden:

- „Die davon reden, sollten jedenfalls wissen, wie beschränkt die Möglichkeit ist, Kreativität zu mobilisieren, sie sollten wissen, wie ungeklärt Begriff und Tatbestand sind und wie ungedeckt die damit verbundenen Behauptungen und Forderungen.
- Sie ist ein wichtiges Gegen-Mittel, ein notwendiges

Korrektiv in Gesellschaften, die dazu neigen, alles ‚durchzurationalisieren' [...] und selbst dann wird uns Kreativität nur nützen, wenn wir zugleich Gemeinsinn, Disziplin, (geprüftes) Wissen und vernünftige Selbsteinschätzung aufbringen" (ebd. S. 11 f).

Ein kreativ agierender Mensch sollte nach von Hentig in der Lage sein

- Aufgaben und Probleme zu erkennen,
- den Kopf und die Sinne frei zu haben für mögliche sowie ungewöhnliche Lösungen,
- den Mut zum Risiko, das darin steckt (vgl. ebd. S. 13) auf zu bringen.

Ein paar Worte über Improvisation

Die Fähigkeit zum kreativen Handeln verbinden wir häufig auch mit der Fähigkeit zur Improvisation. Auf der Suche nach weiterer Unterstützung meiner Ansprüche rund um die Durchführung von Projekten zum Elementaren Musiktheater stieß ich bereits vor Jahren auf die Arbeiten von Olaf Axel Burow[3]. Er spricht von einem engen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zu improvisieren und der Freisetzung von Kreativität. Er verwendet das Beispiel einer Jazzband, in der das erfolgreiche Zusammenspiel nur dann funktioniert, wenn die Improvisationsfähigkeit unterschiedlichster Musikerinnen und Musiker über ein vereinbartes Thema ohne Führungsanspruch eines einzelnen sich synergetisch ergänzen, denn "dann kann etwas Neues entstehen, das so faszinierend ist, dass es auch die Zuhörer ergreift" (BUROW 1999, S. 20). Wenn wir nun an der Schaffung von Neuem interessiert seien, dann – meint Burow weiter – „müssen wir lernen, diejenigen Mitarbeiter zu identifizieren, die über die Fähigkeit verfügen, als ‚Kristallisationskerne im Feld', als originelle ‚Verdichter' eine Revision des Bewusstseins anzustoßen" (ebd. S. 23). Weiter betont Burow die Notwendigkeit von Freiräumen, und entdeckt in seinen Forschungen Zusammenhänge zwischen kreativen Aktivitäten, die sich oft Randzonen außerhalb unserer etablierten Organisationen suchen. Burow resümiert: „Wenn wir das Entstehen von Einzigartigem fördern wollen, dann müssen wir solche Randzonen und Freiräume einrichten" (Burow 1999, S. 25).

Das Einrichten solcher Randzonen und Freiräume haben sich bereits Generationen von Elementaren Musik- und Tanzpädagoginnen und -pädagogen zur vorherrschenden Aufgabe gemacht. Das konnte ich erst kürzlich durch eine breit angelegte Studie zur „Pädagogik des Orff-Instituts" mit der Durchführung und Auswertung von 48 Experteninterviews mit Absolventinnen und Absolventen, die zwischen 1962 und 2007 am Orff-Institut studiert hatten, eindrucksvoll belegen[4].

Burow nennt diese Randzonen und Freiräume, in denen Improvisation und Kreativität von Menschen zur besonderen Blüte reifen können „Kreative Felder".

Ein paar Worte über Kreative Felder

Die Methoden, die zur Schaffung Kreativer Felder eingesetzt werden sollten, charakterisiert Burow folgendermaßen: „Die Einrichtung Kreativer Felder erfordert ein Minimum an Maßnahmen, die einen Freiraum zum gemeinsamen Improvisieren schaffen:

- Ein anregender, offener Ort
- Eine möglichst geringe Anzahl von hilfreichen Verhaltensregeln
- Die Einigung auf ein faszinierendes gemeinsam geteiltes Thema, über das improvisiert werden soll
- Eine vielfältig zusammengesetzte Diskursgruppe
- Ein offener Zeitrahmen
- Eine vorurteilsfreie, offene, nicht bewertende, dialogische Denk- und Kommunikationskultur
- Die Lust am Improvisieren
- Eine Struktur, die Selbstorganisation und Begegnung ermöglicht" (ebd. S. 27)

Burow beschreibt ausführlich, welche Möglichkeiten es zu ergreifen gilt, um persönliche Kreativität bestmöglich zu fördern und dafür das passende Feld zu finden. Vier Aspekte werden von Burow angeführt, die es Menschen erleichtern sollen, im Rahmen eines Kreativen Teams das eigene „Kapital" ins Spiel zu bringen, sodass am Ende „Arbeitszufriedenheit, psychisches und gesundheitliches Wohlbefinden sowie eine gute soziale Verankerung der Gewinn einer solchen Haltung [sind]" (ebd. S. 88):

1. *Selbstähnlichkeit bewahren* – einer inneren Berufung folgen (vgl. ebd. S. 84 f).
2. *Kante zeigen* – eine kritische Haltung einnehmen (vgl. ebd. S. 85 ff).
3. *(Negative) Glaubenssysteme erkennen (und überwinden)* […], die uns seit unserer Kindheit möglicherweise in unserer Kreativität hemmen („Also

hör schon auf mit dem Gegröle – du kannst eben nicht singen, finde dich damit ab!“) (vgl. ebd. S. 90 ff).

4. *Persönliche Paradigmen* im Rahmen und mit Hilfe von Kreativen Teams kritisch zu hinterfragen und zu überwinden – vielleicht nicht umgehend und vollständig, aber vielleicht doch partiell und allmählich sowie „themenzentriert“, im „Hier und Jetzt“ eines klar abgegrenzten Projektes (vgl. ebd. S. 95).

Das Elementare Musiktheater ist im Sinne Burows als Kreatives Feld zu bezeichnen, wenn man berücksichtigt, dass Kreative Felder nicht nur aktiv von Menschen gesucht werden, sondern dass professionelle Gruppenleiterinnen und -leiter solche Kreativen Felder in verschiedenen Institutionen, schulischen und außerschulischen, anbieten, deren Umgebung entsprechend vorbereiten und gestalten und den Prozess entsprechend anleiten und betreuen sollten.

Die Ausführungen Burows sind entsprechend angepasst zu übernehmen und durch den Hinweis auf gegenseitige Rücksichtnahme und eine angemessene Frustrationstoleranz zu ergänzen.

Wie nun die oben vorgestellten Theorien des Kreativen Feldes und des Kreativen Teams im Schulalltag im Rahmen eines Elementaren Musiktheaterprojekts wirksam werden, konnte ich vielfach selbst erleben und die Rahmenbedingungen sollen hier knapp und beispielhaft skizziert werden:

Die Kinder einer Klasse haben in der Regel sehr unterschiedliche Wünsche, Fähig- und Fertigkeiten nicht nur, aber besonders auch was die Anforderungen im Rahmen des Musikunterrichts betreffen. Ihren individuellen Ausdrucksmöglichkeiten einen Rahmen zu schaffen und einen Spielraum zu gewähren, hat sich die Spielform des Elementaren Musiktheaters zum Ziel gesetzt. Eine gemeinsame Geschichte (ein Thema), sollte das Interesse aller zunächst wecken. Bei der Auswahl sind die Kinder mit einbezogen, die Lehrerin oder der Lehrer macht mehrere Vorschläge. Im Rahmen der Umsetzung des Spielstoffes in ein Musiktheaterstück können die Kinder je nach Interesse aus den verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten wählen und so entstehen durch die unterschiedlich gelagerten Fähig-, Fertigkeiten und Wünsche wertvolle, künstlerisch zu nützende Synergieeffekte. Es gibt die Möglichkeit alleine, zu zweit oder in einer Kleingruppe zu agieren und – je nach Art der Gruppe – kann es auch Aktionen geben, in die weitgehend alle eingebunden sind, wie z. B. ein Lied, das gemeinsam gesungen oder ein Tanz, der gemeinsam getanzt wird.[5]

Das Elementare Musiktheater als Kreatives Feld

Das Elementare Musiktheater ist einerseits als eine eigenständige Konzeption zu verstehen, und andererseits als eine Spielform der *Elementaren Musik- und Tanzpädagogik,* die alle Bereiche beinhaltet, die Lehrpläne für den Musikunterricht im Pflichtschulbereich, wie auch im Musikschulbereich in der Regel vorsehen. Es geht von „bunten Gruppen“ (also z. B. von Schulklassen, aber auch von anderen heterogenen Gruppenzusammensetzungen) aus, deren Mitglieder verschiedene Interessen, Fähig- und Fertigkeiten in Bezug auf Musik mitbringen. Das Elementare Musiktheater wünscht sich engagierte Pädagoginnen und Pädagogen, die sich von der Begeisterungsfähigkeit ihrer Klassen und Gruppen mitreißen lassen und ggf. auch einfache Spiele – der jeweiligen Gruppe mit ihren Mitgliedern angemessen – mit elementaren Klang-, Sprach-, Bewegungs- und Bühnengestaltungen zur Aufführung bringen.

Zusammenfassend soll als Abschluss dieses Beitrags in Tabellenform dargestellt werden, wie und warum sich das Elementare Musiktheater als Kreatives Feld im Sinne der Untersuchungen von Olaf Axel Burow darstellen lässt. Auch dazu liegt eine Fallstudie der Autorin vor, die Thema der bereits genannten Diplomarbeit (2003) war:

Kreatives Feld – Definition Burow	**Das Elementare Musiktheater (EMT) als Kreatives Feld – Definition Widmer**
• Das Kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten aus,	• Im EMT kommen heterogene Gruppen von unterschiedlich begabten und behinderten Menschen, ggf. auch verschiedener Altersstufen zusammen,

Kreatives Feld – Definition Burow	Das Elementare Musiktheater (EMT) als Kreatives Feld – Definition Widmer
• die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet:	• die sich einer Gruppenleitung anvertrauen und die ein gemeinsames Projekt verbindet.
• zwei (oder mehr) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres gemeinsamen Grundes bewusst sind,	• Die Mitglieder der Gruppe sind sich einerseits ihrer Eigenständigkeit, andererseits ihres gemeinsamen Projektes bewusst …
• versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu entfalten.	• ... und versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern, zu entfalten und anzuerkennen.

Zusammenfassung

Keine Gruppe ist wie die andere. Auf die Art der Zusammensetzung und die Gruppengröße ist bei der Planung und Durchführung von Elementaren Musiktheater-Projekten besonders differenziert einzugehen, denn die individuellen Möglichkeiten und Wünsche stehen im Vordergrund, was eine interindividuelle Aufgabenstellung (Interessensausgleich) erfordert.

Nicht unbedingt eine Spezialistenausbildung (in Disziplinen wie Musik, Tanz, Theater) befähigt notwendigerweise zur Gruppenleitung in einem Elementaren Musiktheater-Projekt, sondern vor allem die Offenheit und Bereitschaft, immer wieder – auch von Kindern – dazulernen zu wollen[6]. Innerhalb der Gruppe nimmt die leitende Person die Rolle eines/einer „primus/prima inter pares" (Erste/r unter Gleichen) ein. Die Leiterin oder der Leiter sieht ihre oder seine Hauptaufgabe darin, animierend, informierend, beratend und begleitend die Erfahrungs- und Lernprozesse zu steuern und sich schließlich schrittweise „überflüssig" zu machen. Sie/er initiiert während eines erheblichen Teils des Arbeits- und Spielprozesses im Sinne eines „Kristallisationspunkts", eines originellen „Verdichters" (vgl. BUROW 1999, S. 23) die Eigenständigkeit der Gruppenmitglieder und fordert und fördert deren Eigenverantwortlichkeit. Eine unvermeidliche und notwendige Rücksichtnahme und „Frustrationstoleranz" werden auf alle Schultern gleichmäßig verteilt. Weitere Faktoren sind die *Interaktionen* zwischen den Gruppenmitgliedern, die zu Gruppenprozessen unterschiedlichster Ausprägung führen. Daraus ergibt sich ein gruppenspezifisches *Klima,* etwas Unverwechselbares, das jeder einzelnen Gruppe eine ganz bestimmte Atmosphäre gibt – es entsteht ein lebendiger Moment der Begegnung aller Gruppenmitglieder, im Hier und Jetzt miteinander und mit einem Thema verbunden.

LITERATUR:

BUROW, Olaf-Axel (1999):
Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett.

1 Orff, Carl 1964, S. 16

2 Damit gemeint sind Menschen aller Alterstufen, auch mit Behinderungen oder spezifischen Begabungen, die ohne spezielle musikalische oder tänzerische Fachausbildung in altershomogenen oder auch heterogenen Gruppen (z. B. Familiengruppen) im Sinne einer Integrativen Pädagogik zu Spiel- und Gestaltungsprojekten zusammenkommen.

3 In meiner Diplomarbeit (2003, unveröffentlicht) „Das Elementare Musiktheater als Kreatives Feld" führe ich ausführlicher aus, was Olaf Axel Burow mit seinen Überlegungen zum „Kreativen Feld" und zu „Kreativen Teams" für die künstlerisch-pädagogische Arbeit von Elementaren Musik- und Tanzpädagoginnen und -pädagogen beizutragen hätte.

4 Dissertation der Autorin (2010), Veröffentlichung für Sommer 2011 in Vorbereitung.

5 Ausführlich dargestellt wird das Elementare Musiktheater in der Veröffentlichung der Autorin „Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen" (Boppard 2004). Wer diese Spielform einmal als Lehrerin oder Lehrer am eigenen Leibe erleben möchte, kann bei der Autorin Informationen über Kurse einholen: manuela.widmer@moz.ac.at

6 Wobei selbstverständlich Können und Wissen in den künstlerischen Feldern Musik, Tanz und Theater sehr willkommen sind und von Interessentinnen oder Interessenten aus dem allgemeinpädagogischen Feld auch in Weiterbildungen im Rahmen persönlicher Möglichkeiten unbedingt angestrebt werden sollten.

HENTIG, Hartmut von (2000):
Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim und Basel: Beltz.
KELLER, Wilhelm (1975):
Ludi musici 4: Mini spectacula. Boppard/Rhein: Fidula.
ORFF, Carl (1964):
Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Thomas/Götze (Hrsg.): Orff-Institut-Jahrbuch 1963, S. 13 – 20. Mainz: Schott.
WIDMER, Manuela (2003):
Das Elementare Musiktheater als Kreatives Feld im Rahmen einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Tradition des Orff-Schulwerks. – Eine exemplarische Fallstudie. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Paris-Lodron-Universität Salzburg.
WIDMER, Manuela (2004):
Spring ins Spiel. Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Boppard/Rhein: Fidula.
WIDMER, Manuela (2010):
Die Pädagogik des Orff-Instituts. Studie zur Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung als Impuls für eine allgemeinpädagogische Diskussion. Unveröffentlichte Dissertation an der Paris-Lodron-Universität Salzburg. *(Veröffentlichung für 2011 vorgesehen)*

Mag. Dr. Manuela Widmer

Studium der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut (1974–1978), praktische Tätigkeit an Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten, Schwerpunkt: „Elementares Musiktheaters". In den 1990er Jahren Pädagogikstudium an der Paris-Lodron-Universität Salzburg, 2010 Promotion. Neben ihrer Tätigkeit am Orff-Institut international in der Weiterbildung tätig, Autorin von Fachbüchern und Artikeln über Musikalische Früherziehung und Grundausbildung sowie Elementares Musiktheater.

Summary

MUWODA Plays – Didactic Consequences and Thematic Broadcasting of Schulwerk

The author describes the practice of Elemental Music Drama as a didactic implication and thematic broadening of Orff Schulwerk. She justifies the concept "Elemental" with the proximity to Elemental Music and Movement/Dance Pedagogy and the well-known definition of Elemental Music of Carl Orff. He emphasized that elemental music is united with movement, dance and speech. In 1975 Wilhelm Keller argued in the same direction with his publication about Elemental Music Theatre when he spoke of MUWODA Plays in which the elements of MUsic, WOrd and DAnce are met. Elemental Music Drama is an artistic working form that is pedagogically motivated. Along with the many publications offered as completed through-composed and choreographed libretti where the realization has to be selective for casting the roles, the practice of Elemental Music Drama turns to heterogeneous groups of players in order to create room for the individual possibilities of each participant. Further didactic fundamentals are related to the balance of creative means which establishes the basis for satisfying individual wishes and needs as well as asking that the playing participants be allowed to react on their own on the basis of previously decided "rules of the game."

The author bases her didactic thesis on the creativity research by Hartmut von Hentig who expects that a person who acts creatively will have a clear idea and the sense, after recognizing a problem, to find unusual solutions by taking courageous risks.

Olaf Axel Burow developed his theories about "Creative Fields" and "Creative Teams" from his observations over a period of many years of successful artistic groups like jazz bands. He speaks about the close relationship between the ability to improvise and setting creativity free. The resulting synergetic effects point to the fact that in play-oriented projects people with different skills can complement each other. In order to accomplish Creative Fields, Creative Teams often use the fringe zones that offer a special freedom. This is also valid for pedagogues with their groups and music theatre projects to consciously achieve and create.

Mag. Dr. Manuela Widmer

Studied Elemental Music and Movement Education at the Orff Institute from 1974-1978. Her practical work includes working at music schools, music high schools and universities with concentration in Elemental Music Drama. During the 1990s she studied at the Paris Lodron University in Salzburg completing her doctoral degree in 2010. In addition she works at the Orff Institute and internationally for further professional development training. She is the author of textbooks and articles about Early Music Education and fundamental training as well as Elemental Music Drama.

Über das WAS, WIE und WARUM von „Musik-Theater" für Kinder
Ein imaginiertes Zwiegespräch

Ernst Wieblitz

F.: Du hast während deiner Zeit als Lehrer am Orff-Institut ja einige szenische Stücke für Kinderchor geschrieben. Was hat dich dazu veranlasst?

E.: Über diese Frage nachzudenken, verführt mich zu dem Goethe-Zitat „Im Anfang war ….".Aber genauso wenig wie Faust möchte ich das „Wort" als Initialzündung setzen. So wichtig es mir, das Wort, also die Sprache auch ist. Doch davon später.

Eher würde ich sagen: Am Anfang war – der Augen-Blick: Da steht so eine Gruppe von Kindern vor dir, die singen. Singen mit weit offenen Mündern, großen gebannten (und bannenden) Augen – singen mit ganzer Hingabe, sind ganz dabei und also ganz bei sich. Sogar ziemlich sauber singen sie. Aber das ist im Moment gar nicht so wichtig. Denn es ist das Unmittelbare, das vollkommen Lebendige, das einen da anspringt. Wenn sich nun die Stimmen noch teilen zu einem mehrstimmigen Klang, und die Gruppe in Bewegung kommt, vielleicht zu einem dreistimmigen Tanzkanon oder zu einer wie im Moment erfundenen Szene, wenn du diese fast greifbare Lust der Kinder an der Bewegung, am Rollenspiel einer pantomimischen Darstellung erlebst, dann verstehst du: Das ist ein wunderbares, riesiges Gefäß voller Energien, voller Möglichkeiten, die entfaltet werden wollen!

F.: Das klingt ja so, als hättest du ein ganz konkretes Bild oder Erlebnis vor Augen ….

E.: Ja, das ist richtig. Die Stücke, die ich gemacht habe, sind ja für – und eigentlich auch durch – den „Schnurpsenchor" entstanden, den meine Frau Christiane hier am Orff-Institut gegründet hatte und leitete. Diese Faszination, die ich eben wiederzugeben versuchte, stellte sich jedes Mal aufs Neue ein, wenn die „Schnurpse" ihr jährliches „Konzert" am Jahresende gaben. Ich muss das in Gänsefüßchen setzen, denn es war eben ein Konzert besonderer Art; vielleicht eines, wie es nur auf dem Boden dieses Orff-Institutes, oder besser: aus dem lebendigen Geist Elementarer Musik- und Tanzerziehung entstehen konnte. Denn da war wohl das Singen – einstimmig oder im Kanon oder im dreistimmigen Satz – das natürliche Zentrum. Aber es spielten gestaltete Sprache, Tanz, Pantomime, selbstgedichtete und vertonte Solo-Liedchen und natürlich auch instrumentale Begleitung eine gleichwertige Rolle.

Und der Eifer der Kinder beim Sprechen und genauen Artikulieren eines Rhythmicals hat etwas Ansteckendes – du merkst es an der knisternden Aufmerksamkeit und Mitmach-Freude des Publikums.

Und diese Faszination war sicher eines der treibenden Momente, sich immer wieder auf das Abenteuer eines szenisch-musikalischen Spiels einzulassen.

F.: Wenn ich das richtig verstehe, dann ist einer der Gründe für das Verfassen eines Musik-Theater-Stückes, dieses vielfältige Potential der Kinder zu nützen.

E.: Das klingt mir etwas zu didaktisch! Sicher ist das, ganz real, auch der Fall. Und einen Raum zu öffnen – um es bildlich zu sagen – in welchem sie ihre Fähigkeiten mit Lust und ernsthafter Arbeit entwickeln können, das ist gewiss im tieferen Sinn ein Movens. Dazu gleich ein Beispiel aus der Praxis. Oftmals, wenn ich einen Vokalsatz zu einer bestimmten Szene gemacht hatte, möglichst halt dreistimmig, dann konnte es passieren, dass Christiane mir nach dem ersten Probieren mit den „Schnurpsen" Hände ringend sagte, dass das viel zu schwer sei und ich das Alter der Kinder (zwischen 8 und 12) bedenken solle. Und da gab es eben zwei Möglichkeiten: das Stück einfacher zu schreiben (ein wichtiger Lernprozess für den Autor/Komponisten), oder – wenn eben der musikalische Gedanke, die Notwendigkeit des Ausdrucks (mir) nichts anderes erlaubte – darauf zu vertrauen, dass die Kinder musikalisch davon zu überzeugen waren und … es dann letzten Endes auch schafften. Und stolz waren! Also, dass diese schwierige Aufgabe sie weiter gebracht hatte.

F.: Da kommen wir ja schon mitten hinein in die spezielleren musikalischen Fragen. Aber ich möchte noch mal zurück zum Umfeld – und zum Faust. Denn der hatte ja den Beginn des Johannes-Evangeliums „Im Anfang war …" mit noch anderen Übersetzungsmöglichkeiten versucht.

E.: … und war mit keinem der Worte so recht zufrieden: „Im Anfang war der Sinn …", dann „… die Kraft …" und schließlich „… die Tat …" ….

F.: … und an der Stelle stört ihn dann auch noch der Mephisto mit seinem Pudelgeknurre – hoffen wir, dass wir nicht ähnlich unterbrochen werden!

E.: Das ist ja das Eigentümliche am Goethe, dass im Grunde alle diese Begriffe zutreffen. Auch in meinem Fall kann da zu Beginn „die Tat" stehen, wenn ich damit das „Orff-Institut" als das mich umgebende tätige Umfeld setze. Denn das (nicht nur pädagogische) Handeln und Tätigsein war geprägt und geleitet von dem Ineinandergreifen jener drei wesentlichen menschlichen Ausdrucks- und Gestaltungsebenen Sprache – Musik – Tanz als einem grundlegenden Prinzip, das es immer wieder neu zu erfahren, neu zu gestalten und zu verbinden galt. Sowohl in den Bereichen studentischer Ausbildung als ebenso in der Arbeit mit Kindern. Durch all die ungezählten Veränderungen und Reformen des Studienplans, die ich begleitet habe, zog sich dieser Anspruch natürlich wie ein roter Faden – gleichsam Quintessenz aller pädagogisch-künstlerischen Bemühungen an diesem Orff-Institut. Es könnte in Kurzfassung heißen: Komm, erzähle! Erzähle etwas mit deinem Körper, mit deiner Stimme, deinem Singen, durch deine Hände – alles ist „Instrument".

F.: Damit sprichst du die Person an, das einzelne Individuum, das in einem solch komplexen Studienprozess „durchtönt" werden kann – eben „per sonare".

E.: Genau. Und das trifft sowohl auf den etwas größeren, älteren Menschen – die Studierende, den Studierenden – zu, wie auf den kleineren und jüngeren. Ob das die vielen verschiedenen Produktionen sind, entstanden im Unterricht mit den Kindern – da ist mir das „Traumfresserchen" oder der „Tico mit den goldenen Flügeln" neben so manchen anderen noch vor Augen – oder ob es Ergebnisse aus den Fächer übergreifenden Projekten mit den Studierenden sind: Immer verlangt es da eine Vielzahl an Fähigkeiten, bietet der Kreativität des Einzelnen wie der Fantasie der Gruppe Entfaltungsraum. Ich erinnere mich noch gut an so eine Drachengeschichte, das „Drachenbuch" von Walter Schmögner, das Barbara Haselbach und ich mit einem Semester erarbeiteten. Und an den Spaß, die Freude die wir alle hatten am Entwickeln und Ausarbeiten so vieler musikalischer, tänzerischer, szenischer Details.

Das ist es, was ich sagen will: Die Arbeit an einer so komplexen Sache wie einer dramatisierten, also in Szene gesetzten Geschichte – wie auch immer sie erzählt ist (Gedicht, Prosa, Bild o. a.) – fordert uns auf so vielen verschiedenen Ebenen, Kompetenzfeldern und fördert, entwickelt uns eben auch darin. Es bedeutet nichts anderes, als die Ganzheit einer Sache durch unsere „Ganzheit" zu vermitteln.

F.: Es ist also da ein sehr reicher und vielfach anregender Boden, auf dem du dich bewegtest und gearbeitet hast. Du hast ja, glaube ich, ganz verschiedene musikalische Gruppenfächer unterrichtet, wie Studium Generale Musik, Gehörbildung, Dirigieren, Elementare Komposition – gibt es da Querverbindungen zu unserer Ausgangsfragestellung?

E.: Wie könnte es anders sein! Und dein Bild vom „Boden" möchte ich in dem Sinne weiterführen, insofern ich ja als Lehrender junger Menschen immer auch ein Lernender sein konnte, also dieses Umfeld meiner Tätigkeit mich gleichermaßen nährte – gebend und empfangend.

Die verschiedenen Fachbereiche, die du aufzählst, kreisen ja um das gleiche Zentrum, durchdringen und ergänzen und befruchten sich in all ihren Einzelthemen. Ob das ein spannendes Experiment mit einer Gruppe für ein ganzes Semester war, aus verschiedenen spieltechnischen Fragestellungen an den Stabspielen kompositorische Strukturen aufzubauen, aus denen schließlich "unser" Stück, die „Xylophonia I", entstand, eine Gruppenkomposition. Oder ob es in der Elementaren Komposition darum ging, von der sinnvollen rhythmischen Gestaltung einer Sprachform ausgehend in das Reich der Töne einzutreten – aber mit aller „Bescheidenheit", denn es wurde zunächst nur die Verwendung eines Tones (in Ziffern: 1) gestattet. Welche Möglichkeiten habe ich da überhaupt noch? (Zum Glück hat es da große Vorbilder, z. B. gibt es bei Penderecki und Ligeti spannende Kompositionsteile, aber auch schon Henry Purcell schrieb eine „Fantasia upon one note" – im 17. Jahrhundert!)

Von da nun schrittweise den Tonraum zu öffnen, zu erweitern und die faszinierende Vielfalt an Struktur- und damit auch Ausdrucksmöglichkeiten allein schon bei drei oder vier verschiedenen Tönen zu entdecken – das war immer von neuem spannend!

F.: Ich frage mich im Moment nur, was das alles eigentlich noch mit unserer Fragestellung zu tun hat.

E.: (lacht) Nein, das fragst du nicht DICH – denn es liegt ja auf der Hand. Du fragst es mich, damit ich den Zusammenhang nochmal verdeutliche. So wie das ganze künstlerisch-pädagogische Wirkungsfeld im Hause in einem gewissen Sinn von „theatralischer Sendung" – um wiedermal den Goethe zu zitieren – geprägt war und die Arbeit mit den Kindern und für sie mitbestimmte, so waren natürlich auch die Detail-Elemente direkt und indirekt wirksam. Zu deiner Orientierung: Wir sind jetzt etwa bei dem „WIE" unserer Ausgangsfrage.

Am Beispiel „Elementare Komposition" lässt sich da einiges verdeutlichen.

Von dem gerade beschriebenen Einstieg in den Tonraum aus geht ja der Weg über die verschiedenen Formen halbtöniger und halbtonloser Pentatonik und anderer frei zu bildender Fünftonreihen über die modalen Skalen bis zu freien intervallisch gebildeten Tonfolgen, übrigens auch im Bereich der Gehörbildung ein spezielles Übungsfeld für das Erfassen von Melodik des 20. Jahrhunderts. Es ist darin eine Wegmöglichkeit gegeben, von klischeehaften melodischen Vorbildern weg zu kommen, die ja zumeist auf recht gängigen Harmoniemustern basieren.

Ebenso sind die daraus erwachsenden Satzmöglichkeiten, vom ganz elementaren (und archaisch wirkenden) Bordun und seinen Varianten bis zu (einfacher) bi- bis freitonaler Linearität, wunderbar dafür geeignet, klanglich zu experimentieren.

F.: Aber geht denn solch ein Anspruch nicht weit hinaus über das, was Kinder leisten können und woran sie Freude behalten? Natürlich gibt es diese Konzert-Kinderchöre mit sehr hohem, eigentlich schon Erwachsenen-Niveau, aber das ist ja hier sicherlich nicht das Ziel.

E.: Ich war ja eben noch dabei, etwas die Beschaffenheit des Bodens zu beschreiben, von dem aus, in meinem ganz persönlichen Fall (und nur darüber möchte ich etwas sagen), meine Stücke entstanden sind.

Natürlich muss ich die Kinder, für die ich etwas schreibe, vor Augen und Ohren haben. Und ich würde das, was ich mit den Studierenden erarbeite, niemals 1 zu 1 übertragen auf das, was ich für die Kinder schreibe. Ich versuche natürlich, sie abzuholen und dann aber etwas weiter zu führen.

Konkret: Wenn ich mit solchen einfachen Grundelementen arbeite, ob melodisch oder satztechnisch, denen durch diese elementare Weise etwas Archaisches eigen ist, dann dürfen sich gut tonale oder harmonische Spannungen und dissonante Klänge ergeben, mit denen auch die Kinder – obwohl für sie zunächst ungewohnt – umgehen können. Und es kann gerade das eine Lernmöglichkeit sein, sie in eine etwas neuere Klangwelt hinein zu führen – eben dadurch, dass sie es selber singen. Ich halte nichts davon, alles möglichst „mund- bzw. ohrengerecht" zu machen, dem Mainstream zu huldigen.

F.: Bei diesem letzten Stichwort fällt mir auf, dass keines deiner Stücke als „Musical" bezeichnet ist. Ich vermute, dass das kein Zufall ist, sondern seine Gründe hat …

E.: Das ist ganz einfach so, dass ich es zum einen für eine verbreitete Mode halte – die sicher auch etwas mit „Geschäft" zu tun hat – jedes Kindertheaterstück mit musikalischer Ummantelung als Musical zu bezeichnen. Zum anderen aber auch deshalb, weil weder die Form noch der, vor allem musikalische, Inhalt meiner Stücke etwas Musical-Typisches haben. Da gäbe es so einige Merkmale kritisch zu beleuchten, was aber hier zu weit führen würde. Ein Thema, sicher für eine musiksoziologische Studie geeignet.

So nenne ich meine Stücke schlicht und einfach „Szenisch-musikalische Spiele". Gewiss ist das keine so griffige Bezeichnung, doch jedenfalls ehrlich und, wie ich meine, zutreffend.

F.: Entschuldige, aber ist das nicht ein bisschen elitär gedacht und in der Praxis sogar auch schichtenspezifisch orientiert? Um es überspitzt und etwas bös zu sagen: geht das in der Konsequenz nicht in Richtung „Ausgrenzung"?

E.: Auch hierbei spielt meine Überzeugung hinein, die Kinder dort abzuholen, wo sie gerade stehen in ihrer Entwicklung, ihrem Geschmack und ihren musikalischen Vorlieben. Aber eben nur „abholen" – und dann versuchen, sie mitzunehmen und weiter zu führen. Wenn wir, dem so genannten „Mainstream"

folgend, nur solche peppig-poppige Sachen produzieren, wie sie halt grade „in“ sind (aber auch das ist ja gemacht, gesteuert und ist Geschäft; Verlage verdienen daran viel Geld), dann können wir sicher mit lautem Beifall rechnen. Nur: gibt es da nicht auch eine Verantwortung gegenüber den Kindern? Wir bewirken ja mit dem, was wir mit ihnen tun, etwas in ihren Seelen. In der Antike wusste man bereits von der tiefen Wirkung der Künste, besonders aber der Musik auf den Menschen. Wenn nun alles flach bleibt, der Stoff, der Text – und die Musik – was hat das wohl für eine Wirkung?

Haben nicht Kinder einen Anspruch auf Qualität und ein Recht darauf, dass das, was wir mit ihnen tun und erarbeiten, nicht bloß irgendeine Allerweltsgeschichte, (‚action-action'), eine „All-inclusive-Musik“ ist, sondern etwas, was ihr wie auch unser eigenes Mensch-Sein betrifft.

F.: Das ist ein sehr hoher Anspruch – wie kann man dem entsprechen!?

E.: Wir müssen wohl einfach danach trachten, dem Inhalt, den wir vermitteln wollen, unsere ganz eigene Stimme zu leihen – ich muss also die eigene musikalische Empfindung ernst nehmen und ihr meinen ganz persönlichen Ausdruck geben, so klar und einfach wie möglich – und das ist dann sicher kein platter unverbindlicher Allerwelts-Stil.

So sind manche von meinen Liedern und Chorstücken (die ich auch nicht „Songs“ nennen kann, weil das nicht stimmig wäre) anfangs für die Kinder sicher eine ungewohnte, vielleicht auch schwierige Kost. Aber immer wieder bekomme ich die Rückmeldung, dass dann, wenn die Anfangshürde genommen ist, sie diese Melodien, diese Sätze lieben und nach den Proben noch auf dem Heimweg summen.

F.: Ich glaube, ich brauche einmal wieder eine Ortsbestimmung: Wo sind wir gerade bei den drei Fragen unseres Themas. Denn sie sind doch so eine Art Leitfaden durch dessen Komplexität. Mein Eindruck ist, dass da keine einfache Abgrenzung möglich ist. Wir sind teils noch bei dem WIE, aber doch auch schon bei dem WAS.

E.: Naja, schön wäre es sicher, wenn das so einfach und klar zu trennen wäre: erstens dies und zweitens das und drittens jenes. Als simple Frage hieße das: „WIE kommt es zu so einem Musiktheaterstück und WAS braucht es dafür – und schließlich WOZU das

Ganze“. Aber dem Verknüpft-Sein nachzuspüren, wie eins ins andere spielt, das ist für mich das Spannende.

WAS eignet sich nun für solch ein Musiktheater? Es braucht eine tragfähige Geschichte, ob als Text, als Bild oder beides zusammen, gereimt oder ungereimt – nur interessant muss sie sein, die Kinder (und das Kind in mir) ansprechen[1].

Und hier wäre der Punkt zu sagen „Im Anfang war – der Sinn …“.

Da sind zwar einerseits ganz pragmatische Bedingungen zu beachten. Z. B. gibt es genug Gruppengeschehen, dass also für den Chor reichliche Entfaltungsmöglichkeiten, szenisch wie musikalisch, vorhanden sind; gibt es auch deutliche, aber nicht zu große Einzelrollen dabei; hat die Handlung einen klaren Verlauf und ist irgend etwas „Exotisches“ bzw. Aufregendes, Spannendes dabei; gibt es – im doppelten Sinn – Spielräume, in denen die Kinder ihre eigenen Spiele einbringen können, in denen Tänze Platz finden, wo zusätzliche Aktionen das Ganze beleben.

Von dem allen aber abgesehen ist für mich die wichtigste Frage die nach dem Sinn: WAS ist der wesentliche Kern der Geschichte, wo und wie ist ihre Botschaft. Vielleicht sollte ich, das zu verdeutlichen, hier ein Beispiel aus einem meiner Stücke geben. Ich denke an „Die Wundersame Nachtigall“, nach dem Andersen-Märchen „Die Nachtigall“ gestaltet. Da fällt ja die gesamte Hofschranzen-Gesellschaft des Kaisers von China, nachdem sie zunächst dem natürlichen Gesang der Nachtigall begeistert applaudiert hatte, auf den mechanistischen Trick des künstlichen Vogels aus Japan herein. Der gibt 33 und mehr Male die gleiche banale Melodie von sich, fehlerlos und immer ganz gleich in Takt und Ton – eine Maschine

eben. Die Gesellschaft ist entzückt und verfällt diesem Schein, beim Hinausgehen dieses Stücklein magerster Musik glückselig pfeifend und trällernd. Nur das kleine Küchenmädchen, ein Kind vom Lande, geht nachdenklich und kopfschüttelnd von der Bühne und sagt den entscheidenden Satz, ganz leise: „Das klingt ja ganz schön – aber irgend etwas fehlt. Ich weiß nicht, was, aber irgend etwas fehlt …."

Das ist der Punkt! Das ist das, was ich mit ‚Botschaft' meine. Dass da etwas erkennbar wird, auch und gerade in Bezug zu unserer Gegenwart.

F.: Ja, ich verstehe. Und es braucht offenbar gar nicht vieler Worte, braucht nicht mit plakativ dicken Farben heraus zu schreien. Echte Botschaften – fürs „Innen" – erreichen uns wohl fast immer auf leisen Sohlen ….

Wie ist dieser Punkt bei deinen anderen Stücken – lässt sich das immer auch so knapp und beinahe unterschwellig „rüberbringen"?

E.: Bei der „Geschichte von der Hex und anderen seltsamen Leuten" (so mein Untertitel des Stückes nach dem Buch von Irina Korschunow) geht schon aus dem Haupttitel *eines* der Zielpunkte hervor: „Gibt es wirklich nur, was du siehst?"

Eine herrliche Geschichte, in der es zunächst um Ausgrenzung eines älteren Menschen geht, einer Frau, die allein vor dem Dorf lebt – das Urbild der Hexe wird von der Heute-Gesellschaft bedenkenlos gebraucht und kolportiert. Und die in ihrer unbeirrbaren Güte die Vertrauenskräfte der Kinder öffnet – und damit auch die Sicht auf Wesen, die verborgen in und hinter den Dingen sind. Das sind wunderbar fantasiereiche, farbige Bilder, die diese Geschichte zeichnet, mit feinem Humor und sehr tiefem Hintergrund. Da gibt es gleich mehrere solcher „Aha-Punkte". Und wenn da nur ein zarter Hauch rüberkommt – Kinderseelen können ja seismographisch registrieren – dann ist das ganze Stück wichtig.

F.: Du hast in dem oben genannten Heft 76 der Orff-Schulwerk Informationen einen genaueren Einblick in dein (bisher?) letztes Stück gegeben, den „Frederik", nach dem berühmten Bilderbuch von Leo Lionni. Da geht es ja auch um einen Außenseiter der Gesellschaft – den Dichter Frederik. Wo steckt da das, was du Botschaft nennst? Ist es da, wo ganz am Schluss, wenn alle Mäuse singend zurück in die freie Frühlingsnatur gezogen sind, zwei Mäuse zurückbleiben, und die kleinere und gewitzte zur größeren bewundernd sagt „Du, ich glaube – der Frederik ist ein Künstler"?

E.: Jaja, das ist die Quintessenz, das Erkennen, dass da einer innerhalb der Gesellschaft lebt, der über das täglich Brot hinaus noch etwas mehr zu geben vermag, etwas absolut Lebenswichtiges: Poesie und Musik.

Aber der eigentlich springende Punkt ist ja der, wo im Verlaufe des 2. Teils – nachdem die Mäuse in ihrem Winterversteck bei ihren fröhlich ausgelassenen Festgelagen mit Tanz und Schmaus und Mäusebier ihre Vorräte aufgezehrt haben – die Geschichte komplett kippt: Nur noch eine allerletzte Ähre wird trauervoll von einer Maus hereingeschleift. Da ist plötzlich Schluss mit lustig. Und hier ist der Punkt, an dem der bisherige Außenseiter Frederik seinen Schatz an innerem Reichtum öffnet, die Bilder und Farben und Düfte, in Sprache, in Poesie gefasst freigibt und in den Köpfen der anderen lebendig werden lässt. Und damit der (Mäuse-) Gesellschaft über den langen Winter hilft.

F.: Geistiges in Form von Kultur, von Kunst, das lebenserhaltend wirkt – ist das die Metapher der Geschichte? Also Philosophie, als Bilderbuch verpackt, für Kids.

Aber da frage ich ganz nüchtern: Kriegen denn die das überhaupt mit?

E.: Danke, lieber „Mephisto", du hältst mir den Steigbügel für den Schluss!

Komischerweise fragt man sich ja während so einer ganzen langen Phase des Entstehens, des Gestaltens

---

1 Da gibt es in den ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, Heft 76 (Winter 2006/07) zum Thema „Bilderbücher" eine Fülle von Hinweisen und Anregungen – sehr zu empfehlen!

2 Geleitwort von Genia Kühmeier zum Buch „Lebendiger Kinderchor" von Christiane Wieblitz, Boppard, 2007, S. 2

und Umsetzens eines solchen Musik-Theater-Stückes, also vom ersten Anfang bis zum Moment nach der geglückten Aufführung, überhaupt nicht, was die Kinder wohl davon in ihr späteres (Erwachsenen-)Leben mitnehmen werden. Das käme mir völlig absurd vor. Denn es ist ja die lebendige Gegenwart, in der wir – sie alle und ich selber – stehen. Da trägt uns der Strom des Geschehens.

Erst später, von der oder dem inzwischen Erwachsenen angesprochen, kann man dankbar erkennen, was da an Erinnerungen wach und lebendig ist. Und ich denke, das ist wohl ein Zeichen des Nach-Wirkens. Und besonders beglückend natürlich, wenn eine inzwischen bedeutende Sängerin diese musikalischen Erfahrungen im „Schnurpsenchor" zu den schönsten ihrer Kindheit zählt, die in ihr auch „die Leidenschaft für das Musiktheater" weckte.[2]

LITERATUR

Christiane Wieblitz:
Lebendiger Kinderchor, Fidula-Verlag 2007.
ISBN 978-3-87226-941-6a

Roland Mackamul:
Lehrbuch der Gehörbildung, Bd. 1 „Elementare Gehörbildung"
Bärenreiter Verlag 1984. ISBN3-7618-0095-9

Leo Lionni:
Tico und die goldenen Flügel, Middelhauve Verlag.
ISBN 3-7876.-9998-8

Michael Ende / Annegret Fuchshuber:
Das Traumfresserchen, DTV 1991. ISBN 3-423-07989-4

Lidia Postma / Irina Korschunow:
Ich weiß doch, dass ihr da seid! Verlag Sauerländer 3/1981.
ISBN 3-7941-1933-9

Walter Schmögner:
Das Drachenbuch, Residenzverlag 2006.
ISBN 9783701720156

Leo Lionni:
Frederick, Beltz und Gelberg Verlag

Orff-Schulwerk-Informationen Nr. 76 / Winter 2006/2007:
[> S. 20]

Ernst Wieblitz

Studium der Musik und der Pädagogik, Lehrer für Volks- und Realschule, Studium am Orff-Institut. Von 1970 bis 1999 Lehrer am Orff-Institut (Ensemblespiel und Improvisation; Elementare Komposition; Gehörbildung und Dirigieren; Erfinden, Bauen und Spielen von Instrumenten). Verschiedene Kompositionen, vor allem für Kinderchor. Langjähriger Leiter der Internationalen Sommerkurse am Orff-Institut, zahlreiche Kurse im In- und europäischen Ausland.

Summary

On the WHAT, HOW and WHY of Musical Drama* (Musiktheater) *for Children

Background about the origins of music theatre for children is highlighted with questions about its aesthetic and educational effects. Working out such a dramatic musical play is a complex and many-sided process. Its possible effect on the individual child's personality as well as on the choral group is analyzed with relation to the aspects of music, speech and contents. The environment of the Orff Institute and the field of work of the author come together here as fertile soil. It is here that artistic and pedagogical handling, guided by the fundamental principle of the unity of three essential creative dimensions: speech, music and dance is found.

Much motivation comes especially from the area of elemental composition. For example, for the melody and harmony of a setting which helps to prevent writing "mainstream" music. The children are entitled to quality according to the musical expressions and styles personally created for them. This standard holds true for choosing the material – the story for a music theatre piece. To be sure there are many pragmatic aspects to take care of, but the most important has to do with the core of the story – its deeper meaning and message. For example in the three pieces by the author, this is clearly to be seen: ("Die Wundersame Nachtigall", "Gibt es wirklich nur was du siehst? – Die Geschichte von der Hex und anderen seltsamen Leuten", *and* "Frederik"*). It is this deeper meaning that works ultimately on the children's souls.*

Ernst Wieblitz

Studied music and education and trained as a primary and secondary school teacher. Taught at the Orff Institute from 1970–1999 (ensemble and improvisation, elemental composition, eartraining, conducting and instrument-building). Numerous compositions especially for children's choir. Director of international summer courses at the Orff Institute, teacher on many courses in Austria and Europe.

Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Thema: „Elementares Musik- und Tanztheater mit Kindern"

Empfohlen von:
GG: Gabriela Gerhold
BH: Barbara Haselbach
MM: Marcelline Moody
UM: Ulrike Meyerholz
AO: Andrea Ostertag
MW: Manuela Widmer

Wir verweisen auch auf den Katalog:
Kinder brauchen Theater. Musiktheater für Kinder und Jugendliche.
Kommentierter Katalog 2009, Schott Music

Apostolidou-Gagne, Danai/
Thomas, Judith (1983):
Dramas in Elemental Scales *(Greek Myths for Teacher/Student Exploration)*
Magnamusic-Baton, St. Louis, USA,
ISBN 978-0918812193
In englischer Sprache

Die beiden Autorinnen (Absolventinnen des Orff-Instituts) wählten Mythen von Helden und Göttern, die „Leben und Tod, Licht und Dunkelheit, Himmel und Erde und die Geschicke der Menschen" beeinflussten oder bestimmten. In den 7 Beispielen werden die Modi (wie wir sie heute in ihrer Darstellung durch G. v. Arezzo kennen) verwendet. Interessant ist das „offene Konzept" der Darstellung, bei dem sich die Autorinnen auf die Prinzipien des Orff-Schulwerks berufen und in dem der individuellen Erfindung von Schülern wie Lehrern Raum gegeben wird. Ein anregendes, nicht an eine bestimmte Altersstufe gebundenes Buch, das Mitdenken und die Übertragung auf die eigene Unterrichtssituation a priori fordert. **(BH)**

Albrecht-Schaffer, Angelika (2006):
Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen. Unter Mitarbeit von Katrin Rohlfs.
Don Bosco Verlag, München, ISBN 978-3769815481

Eine Sozialpädagogin mit Zusatzausbildung in Spiel- und Theaterpädagogik tut sich mit einer Musik- und Bewegungspädagogin zusammen und es entsteht ein engagiertes, kreatives und vielseitig einsetzbares Werk für eine lustvolle Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen zwischen 5 und 14 Jahren! Den Schwerpunkt legen die Autorinnen auf die behutsame Förderung und Begleitung des kindlichen Vergnügens am Rollenspiel, Verkleiden und Schminken. Die 100 in der Praxis entwickelten Spiele und Ideen bilden so eine Fundgrube für alte und neue „Theaterhasen" unter den Lehrenden. Albrecht-Schaffer bemüht sich auch darum, alle Schritte von einer ersten Idee bis hin zu einer Aufführung aufzuzeigen. **(MW)**

Bächli, Gerda (2003):
Es klopft bei Wanja in der Nacht.
Lieder und Klangbilder zu einem Märchen von Tilde Michels.
MusicVision, Küsnacht, ISBN3-906976-16-5

Es ist Winter, Wanjas Haus liegt am Rand eines riesigen Waldes. Draußen tobt ein Schneesturm, aber drinnen bei Wanja ist es kuschelig warm. Nach und nach klopfen ein Hase, ein Fuchs und ein Bär an, die Zuflucht vor der eisigen Kälte suchen. Was unmöglich erscheint gelingt: eine ganze Nacht lang schlafen Wanja und die drei eigentlich verfeindeten Tiere friedlich in Wanjas guter Stube zusammen. Zu dieser einfachen und die Kinder nachhaltig beeindruckende Geschichte von Tilde Michels hat Gerda Bächli 7 Lieder und Klangbilder geschrieben, die es leicht machen, die Geschichte schon mit Früherziehungskindern als szenisches Spiel mit Musik darzustellen. Es ist dabei nicht unbedingt nötig, den Kindern das gleichnamige Bilderbuch (dtv junior München, 2003) zu zeigen, denn die Bildsprache der Geschichte ist stark genug, aber die liebevoll gestalteten Bilder bereichern sicherlich das Eintauchen in die Geschichte. **(UM)**

Bächli, Gerda / Frey, Toby (2004):
Der Regenvogel – ein Musical
MusicVision, Küsnacht, ISBN 3-906976-18-1

In einem Urwalddorf leiden die Menschen unter der Dürre, doch der Regenvogel, der die Regenwolken sonst herbeilockt, zeigt sich nicht. Die Kinder des

Dorfes machen sich auf, den Regenvogel zu suchen, begegnen dem großen Drachen und erleben weitere Abenteuer bis sie den Regenvogel finden. Gerda Bächli hat das afrikanische Märchen vom Regenvogel aus Respekt vor der uralten afrikanischen Kultur in ein Dorf im Niemandsland am Rande des Zauberwaldes Sakiri versetzt, hier kann sich die Fantasie der Kinder frei entfalten und sie können die 12 von Gerda Bächli und Toby Frey komponierten Lieder in die szenische Gestaltung integrieren. Einfache und doch pfiffige Anregungen zur Ausstattung des Bühnenbilds lassen viel Raum für eigene Ideen. Die Dialoge der Darsteller sind ausformuliert, aber Gerda Bächli fordert immer wieder energisch auf, eigene Wege des Darstellens zu finden. **(UM)**

Bächli, Gerda / Gohl, Franziska / Kraft, Cornelia (1997):
Plipf, Plopf, & Plum, ein Kindermusical über den Kreislauf des Wassers
Musicvision, Küsnacht; ISBN 3-907073-55x

Das Spiel von Plipf, Plopf und Plum macht den altbekannten Schulstoff vom Kreislauf des Wassers auf eine heitere, unterhaltsame Art lebendig. Es besteht aus einer losen Folge von kurzen Szenen, Liedern, Musikstücken und Klangbildern. Es gibt viele kleine Rollen und Spezialaufgaben, so können alle Kinder einer Grundschulklasse aktiv bei einer Aufführung mitmachen. Auf der Begleit-CD sind alle 14 Lieder, 2 Musikstücke und 2 rhythmische Sprechchöre zu hören. Gesprochene Kommentare vermitteln einen Eindruck davon, wie sich die Autorinnen eine Aufführung mit Kindern vorstellen, doch sollen vor allem auch eigene Ideen zur Rahmenhandlung entwickelt und umgesetzt werden. **(UM)**

Berzheim, Nora (1978):
Kinder gestalten mit Sprache, Gestik, Musik und Tanz
Ludwig Auer GmbH, Donauwörth,
ISBN 3-403-00851-7

Dieses kleine Büchlein greift auf den Vers „Fünf Paar lederne Strümpf", auf das Gedicht von J. Guggenmos, „Sieben kecke Schnirkleschnecken" und auf verschiedene Lieder, Märchen und Bildanregungen zurück, die als Basis für das Gestalten mit Musik, Tanz, Gestik und Sprache dienen. Der Autorin liegt die persönliche Entfaltung der Kinder am Herzen und sie möchte mit ihren Anregungen und Vorschlägen Pädagoginnen und Pädagogen Mut machen eigene Spielideen zu entwickeln und zu gestalten. **(GG)**

Booth, David and Lundy, Charles
Improvisation – learning through Drama.
Harcourt Brace Jovanovich, Canada Inc.
ISBN 0-7747-1211-2
In englischer Sprache

It embodies Orff Schulwerk principles in that it goes from imitation to exploration to application, its process is sequential, and the lessons are learned through group work. There are games, suggestions for developing drama from picture books, dramas based on legends and myths, as well as exploration of real-life situations. The strategies and lesson structures are beautifully thought-out and clear. I use the book constantly as a resource and each time I re-read it I learn more and enjoy it immensely. **(MM)**

Ellermann, Ulla / Meyerholz, Ulrike (2009):
TuB – Tanz und Bewegungstheater
Zytglogge, Oberhofen (mit CD),
ISBN 978-3729607941

Siehe die umfangreiche Rezension der Neuerscheinung auf Seite 100. **(AO)**

Erion, Carol / Monssen, Linda (1982):
Tales to tell – Tales to play. 4 Folk Tales Retold and Arranged for Music and Movement. A Supplement to Music for Children.
Schott SMC 28, ISBN 978-0930448141
In englischer Sprache

Die Autorinnen, die beide auch am Orff-Institut eine Zusatzausbildung erfahren haben präsentieren in ihrer Veröffentlichung vier Volksmärchen aus Indien, von den Ureinwohnern Amerikas, aus Deutschland und Afrika. An die uralte Tradition des Erzählens, die sich in fast allen Kulturen der Welt findet, haben die Autorinnen das Spielen der Texte und ihre Gestaltung mit vokalen und instrumentalen Klängen, mit Bewegung und Tanz angelehnt. Das Material kann ebenso

von Musikfachlehrenden wie auch – fachfremd – von Klassenlehrerinnen und -lehrern im Grundschulbereich eingesetzt werden. Das Heft enthält beispielhaft ausnotierte Instrumentalstücke und Lieder und Grafiken wie Zeichnungen zu Bewegungs- und Tanzbeschreibungen. **(MW)**

Fink-Klein, Waltraud (1995):
Märchen mit Musik und Bewegung.
Rhythmisch-musikalische Spielgeschichten für Kinder von 5 – 7 Jahren
Verlag Herder, Freiburg im Breisgau,
ISBN 3-451-23531-5

Die Autorin stellt verschiedene Märchen vor die für die täglichen Praxis im Kindergarten gut geeignet sind. Das Buch zeigt ein klares pädagogisches Konzept, das sich auf die ganzheitliche Förderung beruft. Durch vielfältige Spielformen lassen sich viele Anregungen für die Praxis im Bereich der rhythmisch-musikalischen Förderung im Vorschulalter finden. **(GG)**

Hüttenhofer, Karin (2008):
Spiel und Theater Grundschule.
Konzepte – Spiele – Übungen – Projekte
Schultheater Verlag Hamburg

Die Autorin stellt ihre langjährigen Erfahrungen ihrer Theaterarbeit an Grundschulen vor. Viele Übungen und Praxisbeispiele ermutigen dazu, mit Kindern eigene Theaterprojekte zu entwickeln. **(GG)**

Keller, Wilhelm (1975):
Ludi musici 4 „Mini spectacula"
Texte (Libretti) und Stoffe zur Gestaltung von MUsik – WOrt – TAnz (MUWOTA)-Spielen für verschiedene Alterstufen
Fidula-Verlag, Boppard/Rhein,
ISBN 978-3872261045

Ein mehr als 30 Jahre altes Buch – aber aktuell und reizvoll wie eh und je! Wilhelm Keller, der Schöpfer der so genannten MUWOTA-Spiele erklärt sein Anliegen so: „Wenn wir alle drei Elemente des Szenischen Spiels (MUsik – WOrt – TAnz) in ihren ursprünglichen Funktionen und damit in ihrer Unersetzlichkeit begreifen, werden wir keines verkümmern lassen, auch wenn es vorübergehend in den Hintergrund tritt, und aus der Gewichtsverteilung nicht gleich eine Rangordnung herauslesen". Der Autor bietet im Folgenden eine Reihe von originellen Libretti sowie diverse Stoffe an, die er aber lediglich als Anstöße zur musikalisch-tänzerischen Bearbeitung sehen will. So findet sich in diesem Buch auch kaum eine Note, denn Instrumentalstücke und Lieder, wie auch Sprechstücke, Bewegungsdarstellung oder Tänze sollen individuell mit und für die aktuelle Spielgruppe erfunden werden. **(MW)**

Meyerholz, Ulrike / Reichle-Ernst, Susi (2007):
Tanz im Glück. Märchen bewegen Kinder
Zytglogge Werkbuch mit Begleit-CD, Zytglogge Verlag, Oberhofen/CH, ISBN 978-3729607460

In bewährter Art bieten die beiden Autorinnen (Absolventinnen des Orff-Instituts) auch in ihrem neuen Buch über Märchen Impulse für musikalisch-tänzerische Spiele, die in diesem Fall dem theatralischen Bereich einen besonderen Raum bieten. Märchenfiguren, aber auch „märchenhafte Wunderdinge", wie z. B. ein „fliegender Teppich" oder eine „wachsende Dornenhecke" werden über Bewegungsspiele, Reime, Lieder und Tänze zunächst erlebt und erspielt und fließen im zweiten Teil des Buches im Rahmen von sechs bekannten Märchen der Gebrüder Grimm in eine mögliche Gesamtgestaltung ein. Das „Ideenpaket" (Einstimmung – Bewegungsspiele mit Musik – … ein bisschen Üben – Weiterführende Ideen) sowie die Musik auf der Begleit-CD bieten Pädagoginnen und Pädagogen ein reiches Materialangebot für eigenständiges musik- und tanztheatralisches Gestalten mit ihren Gruppen im Vor- und Grundschulalter. **(MW)**

Thistle, Louise (1993):
Dramatizing Aesop's Fables. Creative Scripts for the Elementary Classroom
Dale Seymour Publications, Palo Alto, CA,
ISBN 0-86651-653-0
In englischer Sprache

Für die Autorin steht die Dramatisierung einer literarischen Vorlage im Mittelpunkt einer kreativen und kritischen Auseinandersetzung. In dieser ersten Veröffentlichung hat sie die klassischen 2500 Jahre alten Fabeln von Aesop gewählt. Sie stellt eine besondere

Form des „erzählenden Mimens“ („narrative mime“) vor, bei dem ein Kind (oder die Lehrperson) die ganze Geschichte ausdrucksvoll vorträgt und die übrigen Kinder sich frei für eine rein pantomimische, tänzerische und musikalische Gestaltung entscheiden. (MW)

Thistle, Louise (1995):
Dramatizing Myths and Tales.
Creating Plays for Larger Groups
Dale Seymour Publications, Palo Alto, CA,
ISBN 0-86651-832-0
In englischer Sprache

In ihrer zweiten Veröffentlichung wählte die Autorin multikulturelle Mythen und Erzählungen aus Japan, Afrika, England, Malaysia und von den Ureinwohnern Amerikas. Hier ist ihr eine intensive Information sowie Beschäftigung über und mit der jeweiligen Kultur, ihrer Geschichte, ihrer Sprache, ihrer Musik und ihrem Tanz ein großes Anliegen und sie bietet für diese Auseinandersetzung auch ein reichhaltiges Material. **(MW)**

Widmer, Manuela (2004):
„Spring ins Spiel“. Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen
Fidula-Verlag, Boppard am Rhein,
ISBN 3-87226-925-9

Dieses sehr praxisorientierte Handbuch bietet allen Pädagoginnen und Pädagogen einen einmaligen Einstieg in das Elementare Musiktheater. Es zeigt ein klares musik- und bewegungserzieherisches Konzept für alle, die mit Kindern im Grundschulalter arbeiten und macht jedem Mut der sich in dieses Genre hineinbegeben möchte, auch wenn man damit noch nicht so viel Erfahrung hat. Die Beispiele der Spielprojekte lassen sich im Musikunterricht sehr gut verwirklichen, bieten aber auch genügend Stoff für eine größere Aufführung. **(GG)**

Aus der Praxis
From Practical Work

Sophie macht Musik

Robert Grüner

Ein Musik-Schulprojekt in der Carl-Orff-Grundschule Altenerding

Einführung

Ein Schulprojekt – das klingt nicht nur in den Ohren vieler Pädagogen modern und innovativ. Wenn Schüler und Schülerinnen sich mit ihren Ideen, mit Händen und Füßen, ihren körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten in den Unterrichtsprozess einbringen können, dann hat der Lehrer den Weg einseitiger Wissensvermittlung im Sinne des Frontalunterrichts längst über Bord geworfen.

Doch wie käme das an, wenn jeder Schüler tut und spricht, was ihm gerade einfällt? Eine ungeahnte Fülle von Schülerbeiträgen belebt zwar den Unterricht, aber deshalb muss noch lange nicht ein Projekt geboren sein. So einfach ist das nicht. Ein Lehrer muss vorab bedenken: Wie pack ich's an? Wie organisiere ich die Gruppenarbeit, damit sich das Thema durch eine aktive und konstruktive Schülerbeteiligung für alle erschließt?

Wer sich für ein Schulprojekt – welcher Art auch immer – entschließt, erspart sich keine Arbeit. Jedoch ist der pädagogische Weg ein lohnenswerter. Im besten Fall motiviert er fast alle beteiligten Schüler, weil sie zur Eigeninitiative angeregt und ermutigt werden Neues zu entdecken, Neues entstehen zu lassen und zu gestalten. Und gerade darum geht es ja in einem Projekt. Da wird ausprobiert, entworfen und verworfen. Es wird geplant (Projekt = Planung) – der offene Prozess führt zur Neuschöpfung.

Steht das Projekt im Zeichen der Kunst, so darf die Improvisation im Sinne eines sinnlichen Entdeckens und Erkundens nicht fehlen. Improvisation braucht Zeit und Muße. Nur so kann sich Gestalt entwickeln. Wie schön, dass sich das Wort Schule in seiner ursprünglichen Bedeutung auch von Muße ableitet.[1]

Gewiss sind es die künstlerischen Fächer, die das größte schöpferische Potential für ein Schulprojekt hervorrufen können. Der fruchtbare Boden kindlicher Gestaltungsfreude, der sich in Musik, Malerei, Tanz und Theater ausdrückt lässt sich mit vielen Themen unserer Welt verbinden und verheißt eine reiche Ernte an künstlerischen Kreationen.

Doch Projekte bringen auch Probleme mit sich. Die Zeit ist und wird knapper in den Schulen. Die meisten Klassenlehrer in der Grundschule, so auch viele meiner Kolleginnen und Kollegen, klagen darüber, den vorgegebenen Lehrstoff in der verfügbaren Zeit nicht durchführen zu können. Auch der Leistungsdruck steigt immens. Mit dem Blick der Eltern auf die zukünftige Schullaufbahn ihrer Kinder, geht es oft nur noch darum, die Schüler für den Übertritt auf eine höhere Schule bestmöglich vorzubereiten.

Da ist es ein Segen, wenn es gute Musikbücher für die Schule gibt, die mit didaktischen Vorschlägen, Geschichten und Liedern Anreiz und Vorbild bieten, ein Projekt in einem realistischen Zeitrahmen durchzuführen.

Im Musikbuch „Fidelio"[2] für die 3. Grundschul-Jahrgangsstufe findet sich so eine Geschichte. „Sophie macht Musik" von Geoffroy de Pennart[3] ist ein Bilderbuch über die musikbegabte Kuh Sophie.

Die Autoren von Fidelio geben in ihrem Schulbuch Erarbeitungsvorschläge für eine Projektarbeit, die in einer musikalisch-szenischen Aufführung münden kann. Im Lehrerkommentar heißt es dazu, die „Ideen und Kapitel bilden kein lückenloses Drehbuch, son-

dern lediglich Eckpfeiler, zwischen denen die Lehrerin oder der Lehrer das Theaterstück gemeinsam mit den Kindern der eigenen Klassen entfalten kann."

Die Autoren entnehmen dem Buch einzelne Bilder und Texte, fügen selbst Illustrationen hinzu, in denen bereits maskierte Schüler (Tiermasken) in Szenen der Geschichte zu erkennen sind. Sprechblasen in den Bildern legen den Rollen bereits erste Sätze in den Mund. Es folgen kleine Anregungen, die den Einstieg in die Szenenarbeit (Improvisation) und das Erfinden von Texten zum Stück erleichtern sollen, rhythmische Pattern für das instrumentale Spiel und so manche Liedbegleitung.

Was dem Leser vorliegt, ist also kein Text- und Liederbuch zum Singspiel, sondern ein unfertiges Konzept mit vielen offenen Fragen. Diese Art eine Geschichte zu präsentieren, lassen den Leser von Anbeginn mit der Aufforderung zur eigenen Fantasie in die Welt des Rollenspiels eintauchen. So eröffnet sich für alle Beteiligten sogleich eine Spielwiese: Schüler (und Lehrer), die die Bilder in einem kurzen Rollenspiel umsetzen, fühlen sich schnell ein in die Charaktere, die Gefühle, Bedürfnisse und Erwartungen der Personen dieser Geschichte.

Musik in der Carl-Orff-Schule Altenerding

Es ist vor allem Rektorin Barbara Schock zu verdanken, dass die Grundschule Altenerding zu einer Pflegestätte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks geworden ist[4]. Der Musikerziehung im Besonderen verpflichtet, erhielt die Schule mit ihrem Vorbild Carl Orff einen würdigen Namenspatron. Die Bereitschaft von Lehrern und Schülern, der Musik einen besonderen Stellenwert einzuräumen, ist groß. Der Schulsong, unsere Konzerte, die Feste und Theateraufführungen mit Musik, nicht zuletzt das gemeinsame Monatslied führen Kinder und Lehrer immer wieder in der Aula der Grundschule zum gemeinsamen Musizieren zusammen.

Dieses stete Miteinander in vertrauter Umgebung sei, so meinte ich, eine gute Grundlage, sich gemeinsam an ein Musikprojekt zu wagen, an dem möglichst viele Schülerinnen und Schüler beteiligt werden sollten. Es entstand die Idee „Sophie macht Musik", gestützt auf die Anregungen und Hilfen des Fidelio-Musikbuchs klassenübergreifend auf die Bühne zu bringen.

Für die von mir geleiteten Gruppen des Schulchores und der Orff-Gruppe (jeweils für Schüler der 3./4.Klasse) schrieb ich Lieder und Instrumentalbegleitungen, eines übernahmen wir aus den Vorschlägen des Musikbuches. Manche der Lieder konnten oder sollten natürlich in diesem Gemeinschaftsprojekt von allen Beteiligten gesungen werden – ein erster Ansatz, alle Schüler und Lehrer (und auch Eltern) mit einzubinden. Rollentexte entstanden im Dialog zwischen den Schülern und wurden von mir schriftlich festgehalten und ausgearbeitet. Die Texte der Sprechblasen, die in den Szenenbildern des Musikbuches zu finden sind, halfen dabei den Schülern, diesen Dialog zu eröffnen und die improvisierte Szene mit ein paar vorgegebenen Worten zu beginnen. Auch ein Arbeitsblatt aus dem Lehrerhandbuch lädt die Schüler ein, einen bereits begonnenen Szenendialog schriftlich weiterzuführen – eine gute Partnerarbeit, die am Ende viele Vorschläge für die Ausarbeitung der Szene in der Gruppe mit sich bringt. Da der Zeitrahmen bis zur Aufführung abgesteckt werden musste, habe ich jedoch einige Szenen alleine ausgearbeitet und die Rollentexte an die Schauspieler verteilt. So auch die Texte des Erzählers.

In einer Lehrerkonferenz konnte ich die Geschichte und Vorschläge zur Realisierung unterbreiten. Das Kollegium sagte mir seine Unterstützung zu. Diese äußerte sich in verschiedener Art: Eine Kollegin sagte mir zu, sich durch die Einstudierung einer Szene mit ihrer Klasse am Projekt zu beteiligen, ein Lehrerkollege übernahm die musikalische Erarbeitung eines Raps, der bereits im Musikbuch vorgegeben war und konnte für die instrumentale Begleitung von Liedern

mit seiner Gitarre gewonnen werden. Die Schulleiterin übernahm die Rolle des Erzählers. Ferner wurde mir zugesichert, dass die Kinder für Einzelproben auch vom Klassenunterricht befreit werden könnten. Unterstützung kam auch von Seiten der Eltern, die mit ihren Kindern für Kulissen (z. B. ein aus Kartonagen gestalteter Zug) und diverse Tierverkleidungen sorgten. Zum Gemeinschaftsprojekt wurde das Stück nicht zuletzt durch alle Anwesenden, also auch durch das Publikum, das so manche Lieder mitsang und zur rechten Zeit mit Zurufen und Applaus gefordert war.

Die Geschichte

„Sophie macht Musik" ist eine Geschichte, bei der man meinen könnte, sie sei für ein Musik-Schulprojekt geschrieben worden. Schließlich thematisiert sie nicht nur den Lebenslauf einer Kuh namens Sophie, die in hervorragender Weise musizieren kann. Auch die vielen anderen Darsteller haben mit Musik zu tun und fordern alle am Projekt beteiligten Schüler heraus, sich mit dem Thema „Gemeinsames Musizieren" intensiv zu beschäftigen.

Die Handlung

„Sophie lebte auf dem Land. Sie war sehr musikalisch und liebte den Gesang. Mit ihren kleinen Konzerten bezauberte sie ihre Familie und alle ihre Freunde. Eines Tages las sie in der Zeitung, dass ein großer Musikwettbewerb stattfinden solle. Alle Orchester des Landes wurden eingeladen, daran teilzunehmen." Während eines Hauskonzerts, zu dem sie all ihre Freunde eingeladen hatte, teilt sie allen Anwesenden mit, dass sie sich an dem großen Wettbewerb beteiligen möchte. Traurig aber verständnisvoll wird Sophie von ihren Fans zum Bahnhof begleitet. Sie reist in die große Stadt. Dort setzt sie sich in ein Café und studiert die Kleinanzeigen. Viele Orchester suchten eine Sängerin. Den Angeboten folgend beginnt sie ihre Bewerbungen beim „Orchester des blitzenden Lächelns", deren Musiker aber mit Pflanzenfressern nichts anfangen können. Auch alle weiteren Bewerbungen schlagen fehl, und Sophie muss erkennen, dass es den meisten Musikern um Äußerlichkeiten geht, die mit der Musik an sich bzw. der Musikqualität nichts zu tun haben. Wieder in einem Café sitzend, findet sie jemanden, dem sie von ihren Misserfolgen berichten kann: Ein Hund namens Douglas setzt sich an ihren Tisch und interessiert sich für ihren Frust und hat dann die zündende Idee. Beide beschließen, selber ein Orchester zu gründen, setzen eine Annonce in die Zeitung und veranstalten ein Vorspiel. Die besten Musiker, unabhängig ihrer äußeren Erscheinung, werden genommen. Sie nennen sich „Die Musikfreunde" und gemeinsam proben sie für den großen Wettbewerb, den sie dann mit Bravour gewinnen. Also ein Happy End.

Möglichkeiten der Umsetzung

Da sich Sophie auf eine Reise begibt, trifft sie auf immer wieder neue Gruppierungen. Gerade dieser Umstand macht es allen Beteiligten leicht, die Aufgaben in der Erarbeitung und Durchführung dieses Schulspiels aufzuteilen. Jede Klasse bzw. Musik-Arbeitsgruppe kann ihren Teil der Geschichte erkunden und erspielen, bevor Sprechtexte, Bewegungselemente und Musiken in eine aufführbare Form „gegossen" werden.

Da gibt es z. B.:

- das Hauskonzert mit all seinen Besuchern, die Sophies Gesang und Klavierspiel bewundern und dies zum Ausdruck bringen möchten
- die Diskussion, ob es gut sei, wenn Sophie am großen Wettbewerb teilnimmt
- die Verabschiedung am Bahnhof mit vielen guten Wünschen
- die Zugfahrt in die große Stadt
- den Besuch in einem Stadtcafé und die Erkundung von Stadtplan und Kleinanzeigen in der Zeitung
- Bewerbungsbesuche in den unterschiedlichen Musikgruppen, Orchestern und Chören
- Sophies Frust über gescheiterte Bewerbungen und das Zusammentreffen mit Douglas, dem Hund
- die Idee, gemeinsam ein eigenes Orchester zu gründen mit der Option, sich selbst die Musiker auszuwählen, die gut singen und musizieren können
- das Vorspiel der Bewerber bei Sophie und Douglas
- den großen Auftritt beim Wettbewerb

Ein Erzähler sollte die einzelnen Teile verbinden. Dadurch könnten die beiden Hauptdarsteller Sophie und Douglas entlastet werden, in dem er sowohl deren Überlegungen in der Handlung als auch so manche Gespräche einfach übernimmt. Gerade durch den Erzähler besteht die Möglichkeit, gewisse Szenen, die

aus zeitlichen, organisatorischen oder spielerischen Gründen nicht mehr zu realisieren sind, zu überbrücken. Durch die geschickte Kombination der Erzählung, eventuell mit untermalender Musik pantomimischen Darstellungen oder auch Bildern kann der spannende Bogen der Geschichte weiterhin gehalten werden. Ein hervorragendes Mittel, das in der Endphase des Projekts die Attraktivität des Stücks steigern kann.

Szenische Umsetzung

Als verbindendes Ausdrucksmittel zwischen den Szenen bietet sich Sophies Weg von einer zur anderen Station an. Wir entschieden uns für mehrere Spielstätten in der Schulaula. 2 Bühnen und zahlreiche Nebenplätze wurden durch das stehende Publikum eingekreist. Die vom Spielleiter improvisierte Klaviermusik begleitete Sophie auf ihrem Weg und zeichnete die Stimmungen nach, in denen sich die begabte Kuh jeweils befand. Sophies Frust wurde auch in einem Lied besungen: „Kann das sein, jeder will der Beste sein …".

Viele Momente in der Geschichte erlauben den Darstellern szenische Improvisation in der Gruppe. Oftmals genügen kurze Sätze, die nicht erwidert werden müssen. So beim Hauskonzert, an dem die Zuhörer ihrer Bewunderung Ausdruck verleihen, wie „Gut gemacht, Sophie!" oder „Du bist eine hervorragende Sängerin!". Oder aber die Wünsche zur Verabschiedung am Bahnhof: „Alles Gute und komm bald wieder!" … Hier gab es keinen Mangel an Schülerideen.

Die Ansagen am Bahnhof, die wir in eine rhythmische Form kleideten, sowie die Bestellung im Café sind Alltagssituationen, für die die Schüler schnell passende Szenen-Worte fanden.

Eine Zugfahrt will natürlich gespielt sein. Dafür wurde in unserem Projekt viel Platz eingeräumt. Die Ansage in der Bahnhofshalle ertönt, 4 Kinder stehen den 4 Himmelsrichtungen zugewandt und rufen nacheinander: „Achtung eine Durchsage: der Cityexpress Nr. 306 fährt um 16.15 Uhr auf Gleis 3 ab!" Zu diesem Zeitpunkt kriecht eine Gruppe von Schülern in ihre selbstgebastelten Zug-Waggons. Sophie wird mit improvisierten Zurufen von ihren Freunden verabschiedet. Bevor alle das Lied singen „Die Fahrt geht los und alles singt, Sophie mach's gut und jeder winkt" setzt sich der Zug mit einem Sprechkanon langsam in Bewegung „Tschuka tschuka tschu tschu tsch, wir fahren über Schweinebach, Kuckucksried und Hundham, nach Eselsburg, nach Eselsburg, Sophie sitzt in dem Zug". Dieser Sprechtext ist ein einfaches Beispiel, wie Kinder mit viel Freude und Witz durch die Kombination von Tiernamen und Städtenamen-Endungen[5] (-burg, -stadt, -ried) schnell ein eigenes Stück produzieren können.

Schwieriger verhält es sich mit der Suche nach Namen verschiedener tierischer Orchester: Impulse für solche Wortkreationen zu geben ist nicht ganz einfach und die Suche danach stellte sich in der Gruppe schwieriger heraus als gedacht. Die Namen sollten ja witzig sein und gleichzeitig ein wenig verraten, in welcher Art und Weise das jeweilige Orchester musiziert. Die Aufgabe, Namen für verschiedene Orchester zu finden, bei denen sich Sophie vorstellen kann, wurde folgendermaßen gelöst: Die Schüler sollten sich überlegen, was sich wohl hinter den vom Lehrer vorgegebenen Orchesternamen verbirgt:

- „Salonorchester des blitzenden Lächelns": Tiere, die ihre scharfen Zähne zeigen, gehören zu der Art der Fleischfresser und haben für eine pflanzenfressende Kuh wenig Sympathie: „Ich habe einen großen Schlund – und das Fleisch, das ich esse, ist gesund. Spielen sie auch Posaune oder Kontrabass?" fragt ein Löwe. Sophie flüchtet so schnell sie kann.
- „Kaffeehaus-Chor": Hinter dieser Gruppe verbirgt sich am Ende unserer Diskussion eine trinkende Bande, die zwar Kaffee trinkt, lieber aber noch einen Kasten Bier leert. Mit besoffenen Sängern kann Sophie auch nichts anfangen.
- Die Mitglieder der Musikgruppe „Horch, was kommt von draußen rein" singen eben dieses bekannte Volkslied. Damit aber endet ihr Repertoire.
- „Swingende Vierbeiner" – so heißt eine Musikgruppe, die sich bestenfalls gut zur Musik bewegen kann. Das instrumentale Zusammenspiel der Mitglieder lässt aber zu wünschen übrig.

So könnten die Ergebnisse einer Schülerdiskussion aufgrund der vorgegebenen Orchesternamen aussehen. In unserer Schule wurden ganz ähnliche Lösungen gefunden und szenisch erarbeitet.

Da der Name einer Musikgruppe nicht zwingend die Art und Weise des Musizierens vorgeben muss, bietet

es sich aber auch an, die Möglichkeiten des gemeinsamen Gruppenmusizierens zu thematisieren.

- **Solo/Alle:** So sangen in Altenerding die swingenden Vierbeiner das Lied „Tumpalele tumpa“. Darin ist ein Solo für die letzten Takte mit den Worten „Hej tumpa, hej tumpa, tumpa tumpa tumpa tumpa, hej tumpa“ eingebaut worden. Sophie musste schon vor der Tür des Probenraums erkennen, dass keiner der Anwesenden in der Lage war, dieses Solo richtig zu singen. Für die Kinder war die Erarbeitung des Liedes ein riesiger Spaß. Schließlich musste jeder, der sein Solo zum Besten gab, die Melodie im Theaterstück so verfremden, dass es bei jedem Sänger anders falsch klang. Erkennbar sollte die Liedstruktur dennoch bleiben.
- **Aufgaben eines Dirigenten:** Im Kaffeehaus-Chor, in dem sich viele Trinker zusammenfanden, wurde wieder einmal die Frage nach dem richtigen Dirigenten laut. Viele angetrunkene Sänger fühlten sich dazu berufen. Einsätze wurden geübt, Töne angegeben, die Lautstärke und das Tempo vorgegeben. Die Schüler mussten sich so in das Aufgabenfeld eines Dirigenten einüben. Erst anschließend ging es darum, die Unfähigkeit der Dirigenten auszuspielen. Auch hier durften Musikpraxis, Spielfreude und ernsthaftes Theaterspiel zusammenkommen. Ein hoher Lerneffekt für die ganze Klasse. Die Szene endete übrigens mit einer Rauferei, weil jeder der Dirigent sein wollte. Sophie kam gar nicht dazu, sich vorzustellen und verschwindet.

Die genannten Arbeitsfelder zeigen, wie sehr das Thema ‚Musik in Theorie und Praxis’ in dieses Schulspiel Eingang finden konnte. Nicht zuletzt aber wurde unweigerlich eine Diskussion in Gang gesetzt, wann und wie Musik gut und schön ist. Warum wird Sophie den Wettbewerb gewinnen? Hat sie die schönste Melodie und wenn ja, wodurch zeichnet sich eine schöne Melodie aus? Bin ich nur ein guter Musiker, wenn ich von Noten spielen kann? Spielt das Aussehen wirklich keine Rolle bei der Präsentation eines Musikstücks? Diese Fragen wurden spätestens dann laut, als es an die szenische Umsetzung des Vorspiels der Kandidaten für das neue Orchester ging. Am Ende lädt ja Sophie und ihr Freund Douglas Musiker ein. Sie alle zeigen, auf ihrem Instrument oder mit ihrer Stimme, was sie können, um bei den **Musikfreunden** aufgenommen zu werden. Die Entscheidung für oder gegen einen Kandidaten konnte ebenfalls zur Diskussion in der Klasse anregen.

Das Vorspielen soll und darf bei der Durchführung des Schulspiels nicht umgangen werden. Hier kumulieren all diese offenen Fragen und führen zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit dem Thema Musik und Musikgeschmäcker. Hier können die guten Musiker unter den Schülern zeigen, was sie können und hier haben auch all jene die Möglichkeit, ein Instrument auszuprobieren, die sonst keine Gelegenheit dazu haben. Die Improvisationsphase, in der sich Kinder mit ihren Instrumenten der Jury, bestehend aus Sophie und Douglas, präsentieren, setzte zumindest in Altenerding ein hohes Potential an Kreativität, Schauspiellust und Musiziereifer frei. Und man musste sich des Öfteren fragen, wer wohl der bessere Musiker sei. Schließlich gab es auch hier unter den Bewerber-Schülern einige, die durch ihr schauspielerisches Talent allen glaubhaft machten, dass ihr Instrumentalspiel alle anderen in den Schatten stelle. Hier wurde bewusst, dass die Show in der Musik den „Blick auf das Hörbare“ verstellen kann.

Am Ende steht die Frage: Wie gut sind sie denn nun wirklich, Sophie und ihre Musikfreunde? Wird sie auch uns mit ihrer Musik beim großen Wettbewerbsfinale überzeugen? Diese Frage lösten wir nicht durch eine Inszenierung dieses Erfolgs. In einem kleinen Instrumentalstück (für ein paar gute Instrumentalisten in der Schule geschrieben) hörten wir noch einmal die Melodie des ersten Liedes, das Sophie in ihrem Haus-

konzert spielte und sang. Unsere Rektorin, Frau Schock, ließ als Erzählerin keinen Zweifel offen, dass Sophie auf ihre Weise das Publikum überzeugte und begeisterte. So stimmten alle Anwesenden zuletzt das Lied an: „Sophie, deine Musik klingt wie Sonne, Mond und die Sterne".

Ein großes Schulprojekt führte alle Anwesenden zu einem Gemeinschaftserlebnis: Alle fühlten sich wohl, mit Sophie diesen musikalischen Weg zum Erfolg gegangen zu sein. Das Schlusslied bestätigte, dass alle teilhaben dürfen an der wunderbaren Welt der Musik, die uns diese Geschichte näherbrachte.

Robert Grüner, Mag. art.

Studium der Kirchenmusik und der Instrumentalpädagogik in München sowie der Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum, Salzburg. Fachlehrer für Musik an der Carl-Orff-Grundschule Altenerding, Kirchenmusiker in einer Erdinger Stadtpfarrei. Referententätigkeit in der kirchlichen und schulischen Fortbildung.

Summary

Sophie makes music

In the curriculum of the Bavarian primary schools one reads: "Creativity is an important part of learning music. Children experiment with sounds, rhythms, pitches, speech and movement and try out the possibilities for finding their own music and forms"[6]. The teaching plan encourages school performances. "This is a high motivation for learning and furthers the feeling of community while giving the children successful experiences"[7].

Working out a project in the area of music, e.g. discussing and transforming an illustrated children's book into a musical drama, is a worthwhile way to inspire children to more creativity. The artistic freedom in which children are allowed to move is broadened in this case and encourages them to discover new things and to develop them. If it happens that the results can be shown in a school performance, then the goals afforded by the curriculum may be fulfilled. (See above).

However: Artistic projects in the school need time to work out the chosen theme, time to discuss the artistic expressions in dance, music, speech, drama and the visual presentation. Today the time is measured quite closely even in primary schools. The pressure for more achievement orientation is assigned to the parents, children and their teachers. The perspective goal is to transfer to a higher school level.

In the Carl Orff School Altenerding there was a strong desire to develop a picture book for a stage performance during a project of many weeks. My intention was to allow as many children as possible to take part.

In the music book "Fidelio"[8] for the third grade, there is a story about a musically gifted cow named Sophie[9]. She is encouraged by her friends to take part in a musical contest in the big city. But the search for suitable partners for her ensemble failed. She had to recognize that most musicians apparently had nothing to do with the quality of music itself .Therefore she decided to establish her own orchestra. With her group "Friends of Music" she enchanted the whole audience and won the contest.

The story was marvellously suitable for including many groups of children in a manageable time span

1 Während die Denker der Antike die Muße als wertvoll für Charakterbildung und Kreativität erachteten hat dieses Wort in unserer leistungsorientierten Gesellschaft einen leicht negativen Geschmack bekommen, etwa im Zusammenhang mit dem Spruch „Müßiggang ist aller Laster Anfang". Freizeitindustrie hat ihre Legitimation in unserer Gesellschaft, Muße weniger!!!

2 Fidelio 3, Musik in der Grundschule, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 2003

3 Beltz & Gelberg, Weinheim © 2000

4 Siehe www.carl-orff-gs-altenerding.de

5 inspiriert vom Lied „Mit der Bummelbahn" von Gerda Bächli – Musikverlag Pan-AG, Zürich

with a creative work of a dramatic presentation. In the story, Sophie is constantly on the move and always finds new places to make music. She wanders so to speak, from scene to scene. It is exactly this situation that helped to give different classes and study groups a part to play.

The children could show their creativity in many ways: in speech with calls, sentences or dialogues, working out a "rap for travelling" or a musical train ride, playing instruments badly or correctly (portraying the untalented and talented), exploring the movements of animals, choosing the suitable musicians, creating costumes and props.

Working together with classes of singers, musicians and actors, the school choir and an "Orff group", teachers as well as with an audience of students and parents, the music drama "Sophie Makes Music" could be brought to a performance. It was only when the public audience was there that the players were counted in full because the guests had the task of accompanying Sophie on her way through the "wandering stage" of the school assembly hall with songs, verses, calls and of course, applause.

It was an encouraging project – an intensive examination of music with its various styles and qualities, and the question about how much "show" music carries with it. I would like to encourage all readers to engage in such a class project with the slogan of "Together we can do it!"

Robert Grüner, Mag. art.

Studied church music and instrumental pedagogy in Munich and music and dance education at the Orff Institute in Salzburg. Specialist for music at the Carl Orff primary school in Altenerding, organist and director of the church choir in an Erdinger municipal parish. He also is a lecturer in further education courses in the context of church and school work.

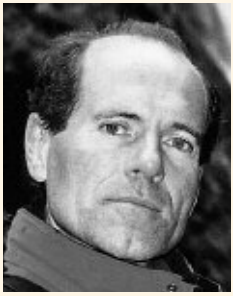
6 Lehrplan an Grundschulen in Bayern, Kapitel II A Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Fach Musik, S. 42

7 Ibid.

8 Fidelio 3, Musik in der Grundschule, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 2003

9 Beltz & Gelberg, Weinheim © 2000

„Nicht schon wieder" oder „Es hat sich doch wieder gelohnt!"



Josef Wörgötter

Zur Tradition der Aufführung von Singspielen und Musicals in der Musikhauptschule St. Johann im Pongau

Was sind Musikhauptschulen?

Seit 21 Jahren gibt es die Musikhauptschule in St. Johann im Pongau, eine von ca. 90 Schulen dieses Typs in ganz Österreich. Hauptschulen mit einem so intensiven musikalischen Schwerpunkt sind einzigartig in Europa.

Im Unterrichtsangebot von Musikhauptschulen gibt es Singen (Stimmbildung, Chor sowie Sologesang), Bewegung/Tanz, Darstellendes Spiel, Musizieren im Ensemble (Orff-Ensemble, Blasmusik, Rockband, Blockflöten etc.) und – verpflichtend – ein Instrument. In der Regel arbeiten die Musikhauptschulen mit den Musikschulen des Ortes zusammen, so dass die Kinder bei den Musiklehrern der Schule oder aber an der Musikschule eine reiche Auswahl an Instrumenten lernen können. Jede Schule verfügt über ein Schulorchester und verschiedene kleinere Ensembles. Der Musik wird im Stundenplan erfreulich viel Platz eingeräumt. So haben die 5. Schulstufe 7, die 6. und die 7. Schulstufe jeweils 6 und die 8., d. h. die letzte Schulstufe 5 Stunden Musik in der Woche. Eine Fülle an Workshops, eigenen Konzerten und Konzertfahrten beleben den Unterricht. Je nach Qualifikationen und Interessen der Lehrer, nach Musiktradition der Region und Interesse der Schüler entwickelt jede Schule im Laufe der Jahre ihren eigenen Schwerpunkt und Stil, der besonders bei der Volksmusik, der Chorarbeit, der Blasmusik, aber auch bei Rock und Pop-

music, dem Musiktheater oder der Verbindung von Musik und Tanz liegen kann.

Charakteristisch für unsere Musikhauptschule in St. Johann sind vor allem die Schwerpunkte Chorarbeit und Musiktheater (Singspiel, Musical etc.) Jede Klasse hat ihren eigenen Chor. Die Schule gibt zwei Chorkonzerte im Jahr (Adventsingen im Dezember und „Fest der Musik" im Mai), bei denen sowohl die Klassenchöre Teile des Programms bestreiten als auch der gesamte Schulchor zum Einsatz kommt. Die Teilnahme am Österreich weiten Bundesjugend-Singen hat der Schule schon mehrfach Auszeichnungen und Preise gebracht.

Im Bereich Musiktheater haben die hoch engagierten Lehrer der Schule in 21 Jahren über 45 Produktionen auf die Bühne gestellt.

Allgemeines zu den Musiktheater (Singspiel, Musical) Produktionen an der MHS St. Johann

Seit Beginn unserer Musikhauptschule werden jeweils in der 5. und 8. Schulstufe (also der ersten und letzten Klasse der Hauptschule) ein Singspiel oder Musical aufgeführt, denn in keinem anderen Genre können Schüler ihre künstlerischen Neigungen und darstellerischen Fähigkeiten im Singen, Bewegen, Tanzen, Sprechen und Spielen besser zeigen. Unser Ziel ist es, dass alle Schüler eine Chance bekommen, auf der Bühne zu stehen und eine Rolle zu gestalten, dass sie aber auch im Chor und/oder Orchester mitwirken, in der Erstellung der Bühnenbilder und Kostüme tätig werden, einen Eindruck von der Technik bekommen und auf diese Weise bei den beiden Produktionen, an denen sie im Laufe ihrer Schulzeit mitwirken, vielfältige Erfahrungen (nicht nur im musikalischen Bereich, sondern auch im Zusammenwirken der Künste und vor allem im Bereich der Kommunikation) machen können.

Die Musik muss natürlich im Schwierigkeitsgrad den instrumentalen und vokalen Fähigkeiten der SchülerInnen entsprechen. Am häufigsten sind die folgenden Instrumente vertreten: Klavier, Hackbrett, Harfe, Blockflöte, Querflöte aber auch Schlagzeug und E-Gitarre. Die Kinder lernen diese Instrumente kostenlos im Kleingruppenunterricht bei den Musiklehrern der Schule. Manche Kinder haben schon in der Grundschulzeit begonnen an der Musikschule ein Instrument zu lernen und bleiben im Allgemeinen dann auch bei diesen Lehrern. Es besteht eine enge und gut funktionierende Zusammenarbeit mit dem MUSIKUM, der Musikschule des Landes Salzburg bzw. ihrer Zweigstelle in St. Johann.

Unsere Schule verfügt über ein Schulorchester und eine Rockband und je nach Stil des Stückes wird mal die eine oder die andere Gruppe zur Mitwirkung herangezogen, fast immer dabei ist aber das Orff-Ensemble.

Wenn wir nach Jahren einmal eine Produktion wiederholen und in der Klasse andere Instrumente vertreten sind, so wird das Stück eben einfach umgeschrieben.

Um eine ganze Klasse von etwa 28 oder mehr Kindern zu beschäftigen und allen Schülern eine Aufgabe zu geben, braucht es daher Stücke mit vielen, mindestens etwa 15 Rollen, jede Rolle ist doppelt besetzt. Da es kaum Stücke mit so vielen handelnden und sprechenden Personen gibt, speziell für die Altersstufe der 14-Jährigen, haben wir begonnen, selbst Stücke zu schreiben oder Kompositionsaufträge (u. a. an Ernst Wieblitz und Hans Brüderl, beide Lehrer am Orff-Institut) zu vergeben. Bei einigen Stücken haben auch Schüler Szenen geschrieben.

Hier eine kleine Auswahl der Stücke:

- Die wundersame Nachtigall (Ernst Wieblitz)
- Ein Österreicher in New York (Andreas Egger, Michael Kahlhammer)
- Der traurige Zeitgeist (Andreas Egger, Josef Wörgötter)
- Der große Manipu (Andreas Egger, Michael Kahlhammer)
- Der Weg (Hannes Hochleitner, Michael Kahlhammer)
- Lady Island (Hermann Weißofner)
- Infiziert (Hannes Hochleitner, Andreas Prohaska)
- Aufstand der Tiere (Erich Kästner, Josef Wörgötter)
- Das Auge (Andreas Egger, Hans Brüderl)
- Bauernaufstand (Andreas Egger, Andreas Prohaska)
- Die Reise mit dem Luftballon (Ingrid Kössler, Hubert Fleißner)
- Die Geggis (Mira Lobe, Hubert Fleißner)
- So ein Auflauf (Josef Wörgötter, Werner Beidinger)

Fotos zu den letzten Aufführungen sind auf der

Homepage der Musikhauptschule St. Johann zu sehen: www.mhs-stjohann.at.
Waren die ersten Aufführungen noch mit relativ wenig Aufwand verbunden, technisch einfach und überschaubar, so sind sie inzwischen ein Kraftakt für den verantwortlichen Lehrer geworden, der oder die mit einem Team an Lehrerkollegen und Profis für Licht, Kulisse, Kostüme, Tontechnik und Band zusammenarbeitet. Die Aufführungen am Schulschluss sind sehr beliebt bei den umliegenden Schulen und immer ausverkauft.
Wir erreichen dabei mit jeder Produktion ca. 2500 Menschen, das ist auch eine ganz wichtige Werbung für unsere Schule. Die Zahl der Kinder, die sich für unsere Schule bewerben (etwa 70 pro Jahrgang) ist groß und wir können nach einer musikalischen Eignungsfeststellung die besten 25 Schüler auswählen. Die Knaben sind zwar in der Minderheit, mit Theater und Bühne kann man aber alle Kinder begeistern.
Beim Umbau unserer Schule wurde ein großer Veranstaltungssaal gebaut, über den wir sehr froh sind und der uns ganz neue Möglichkeiten sowohl während der Probenzeiten als auch für die Aufführungen gibt. Wir können nun ständig auf der Bühne probieren, Kulissen dürfen auch mal stehen bleiben, die Tontechnik muss nicht jedes Mal neu aufgebaut werden und mit dem Beamer können Bilder eingeblendet werden, die sich mit den Kulissen optimal verbinden. Dadurch sparen wir viel Zeit, die wir für die direkte Probenarbeit verwenden können.

Ein Beispiel

Das Singspiel „Drachenlachen“

(Text und Musik: Hermann Weißofner, Regie: Ingrid Kössler)
Aufführungen: 23.–26. 6. 2010

Inhalt

Michaels Mama erzählt ihm eine Gute-Nacht-Geschichte. Die Hexe Migräna herrscht über das Land und beutet die Menschen aus. Wer die Steuern nicht zahlen kann, wird in einen Stein, einen Strauch oder ein Schwein verwandelt. Im Traum wird Michael Teil der Geschichte. Er schafft es mit dem Drachen Spauksy, die Macht der Hexe zu brechen und die Menschen zu befreien.

Die Erarbeitung mit den Kindern

Die Arbeit an dieser Produktion begann 1½ Jahre vor der Aufführung mit der Adaption des Stückes, das 2002 zum ersten Mal aufgeführt wurde. Es brauchte neue Rollen und eine Saxofonstimme für die Band. Die sollte nämlich von einer Schülergruppe der 6. Schulstufe bestritten werden und an den Klassenlehrer Hubert Fleißner abgegeben werden.

Im 1. Jahr wurde mit spielerischer Stimmbildung, Körperarbeit, einstimmigen und mehrstimmigen Lieder begonnen und die wichtigsten Lieder des Singspiels einstudiert.
Die Klasse erhielt übrigens beim Landesjugendsingen in Salzburg im Mai 2010 für ihre Darbietung die Bewertung „Ausgezeichnet“.
Die Schüler haben eine Wochenstunde Darstellendes Spiel mit Ingrid Kössler, einer Kollegin, die als Deutschlehrerin schon vor vielen Jahren die Regiearbeit bei unseren Produktionen übernommen hatte. Mit ihrer Erfahrung aus mehr als 20 Produktionen inszenierte sie nun auch dieses Singspiel.
Spielerisch konnten die Schüler schon einzelne Szenen ausprobieren, Elemente aus diesen Improvisationen wurden von den Lehrern später in das Stück aufgenommen. Auch durften die Kinder auf einem Zet-

tel ihre Wunschrolle aufschreiben. Meistens konnten die Wünsche erfüllt werden, die Hauptrollen wurden allerdings von den Lehrern vergeben.
Die Aufgaben von Chor und Orchester wurden zum größten Teil in den Musikstunden erarbeitet, gelegentlich kamen Extra- oder Soloproben mit den Solisten hinzu. Im Teamteaching (Josef Wörgötter, Hermann Weißofner) entstanden die Szenen mit Bewegung. Die Schüler brachten sich dabei mit ihren oft überraschenden Ideen selbständig ein.

Gemeinsam mit den Schülern und deren Eltern erarbeiteten die Lehrer für Werkerziehung und Bildnerische Erziehung die Kostüme und das Bühnenbild. Die normale Unterrichtszeit reichte dafür allerdings nicht aus. Das Ausstattungsteam traf sich zusätzlich noch an mehreren Abenden, um die Ausstattung zu entwerfen und fertig zu stellen.
In der Woche vor der Premiere sind die Schüler für die Probenarbeit vom Unterricht freigestellt, natürlich auch in der Aufführungswoche. Das bringt in den laufenden Unterrichtsbetrieb viel Unruhe (Lehrer müssen freigestellt und die Stunden vertreten werden, der Turnsaal ist mehrere Tage blockiert etc.), aber der Leiter der Schule und die Kollegen tragen die Produktionen in kollegialer und verständnisvoller Toleranz mit, weil sie wissen wie wertvoll diese Arbeit für die Schüler und die Schule ist.
Eine wesentliche Bedeutung hat die Beleuchtung. Auch hier ist im Kollegium ein Könner (Kollege Manfred Strasser), erstmals arbeitete er mit Projektionen von Landschaften mit einem Beamer, gut ergänzt von Kulissenteilen.

Der Erfolg durch den sehr großen Zuspruch der Zuschauer für die ausgesprochen stimmigen Aufführungen, die hohe Motivation der Schüler und Eltern und die Freude über die zunehmend wachsenden Leistungen in der schauspielerischen und musikalischen Darbietung der Kinder, machen die oft unüberwindlich erscheinenden Mühen und Anstrengungen der verantwortlichen Lehrer wieder wett. Immer aufs Neue stellen wir fest: „Es hat sich doch wieder gelohnt!“

Infos und Text:
www.mhs-st.johann.at
Info zu Aufführungen:
hermannweissofner@aon.at

Josef Wörgötter

Lehrer für Englisch, Musik, Gitarre, Bewegung und Religion an der Musikhauptschule St. Johann. Zweijähriges Fortbildungsstudium am Orff-Institut der Universität Mozarteum, in der Lehrer-Fortbildung tätig (aktuelles Thema: „Orff goes Pop“), Musiker in einer Band.

Summary

“Not again”** or **“It was worth it”

For many years the first and fourth classes in the Musikhauptschule St. Johann im Pongau have presented musical comedies and musicals. Our school is one of about 90 such schools in Austria with an intensive music program of about 5–7 hours of music per week in which choir, instrumental classes, orchestra, band, movement, dance, drama and also music theatre are offered.

For 21 years the music teaching team in cooperation with the German and art teachers have worked out about 45 productions. It was not easy to find suitable pieces in which the children were to be musicians as well as to act. We finally commissioned compositions and more often wrote plays and compositions ourselves. We could assess the instrumental abilities of the children better and even write parts and roles particularly for them.
The annual performances draw some 2500 spectators from our town and serve as good advertisement for our school. For this reason the expectations of the students and their parents are rather large and sometimes the strongest motivation to attend out school.
The responsible teachers in this field have filled the expectations of their students for many years with new themes and pieces. The strength to continue is sometimes lost when one gets older and the enthusiasm diminishes causing some teachers to relinquish doing the performances. At the same time, all the teaching positions are filled leaving no room for young teachers with new energy and sparkling ideas.
Traditions are important and they often lead to stress and produce pressure. But in the end all the trouble and energy have been worth it and have been once again a great motivation for all the participants: to get a finished product on stage, to increase the musical and acting achievements of the children, to look enthusiastically at the documentation afterwards with its photos and musical excerpts and above all to appreciate the special kind of cooperation with parents, students and teachers during the rehearsals and performances.
It will also mean in the coming years: "Clear the stage for our new production …" and: "It was worth it!"
Information and photos: www.mhs-st.johann.at
Information about the performances:
hermann.weissofner@aon.at

Josef Wörgötter

Teacher of English, music, guitar, movement and religion at the Musikhauptschule St. Johann. Two years in professional development training at the Orff Institute of the Mozarteum University, Salzburg. Active in teacher training (current theme: Orff goes Pop), band musician.

Zum zehnjährigen Jubiläum: Ein „echter Orff"!

Regine und Hannes Schüssel, Sabine Stoiber (Mitte)

10 Jahre DOrff-Werkstatt e.V., Musik- und Kunstschule in Andechs

Geburt einer Idee (Regine Schüssel)

Musik und Kunst Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nahe zu bringen ist nicht einfach, aber wir halten musisch-künstlerische Betätigung für einen unverzichtbaren Impuls und Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit.
Im Frühjahr 1999 fragte ich mich: Ist es realistisch in einem Dorf wie Andechs Menschen aller Alterstufen künstlerisch-pädagogische Angebote zu unterbreiten?
Einen ersten kleinen Schritt hatten wir war schon einige Jahre zuvor (im Rahmen des Fördervereins der Carl-Orff-Grundschule Andechs) mit wenigen Kindern und eher auf privater Ebene im Fach „Musik und Bewegung" (Musikalische Früherziehung) und mit einem damals noch sehr spärlichen Angebot im Instrumentalunterricht vollzogen.
Aber eine „ausgewachsene" Musik- und Kunstschule?
Den letzten zündenden Funken, um dann doch damit zu starten, ergab ein Telefonat mit Prof. Dr. Hermann Regner im Frühjahr 1999. Ich berichtete ihm von meinen Überlegungen. Er meinte: „Regine, die Frucht ist reif. Wollen Sie, dass sie herunterfällt und verfault? Ich denke, das ist nicht Ihr Wunsch. Wenn Ihre Idee schon so weit fortgeschritten ist, pflücken und gestalten Sie!"
Und so gründeten wir im Juli 1999 die „DOrff-Werk-

statt e.V. (Der Name setzt sich zusammen aus den Begriffen „Dorf“ und „Orff“, deswegen die ungewöhnliche Schreibweise mit großem D und O und ff.) Mein Resümee nach 10 Jahren: Ja, es war und ist machbar, mit vielen Hürden, Schwierigkeiten und Komplikationen, dafür aber auch mit einer Menge Kreativität, Mut, Engagement und - vor allem – mit einem wunderbaren Kollegium.

Ein herzliches D a n k e an Herrn Regner für diesen Anstoß.

Zu unserem zehnjährigen Bestehen im Schuljahr 2009/2010 wünschte ich mir sehnlich, ein „echtes Stück“ von Carl Orff – unserem Namensgeber – auf die Bühne zu bringen. Wir hatten gemeinsam mit der Carl Orff Grundschule schon mehrere musikalisch-szenische Spiele oder Musiktheater-Produktionen gemeistert, aber solch ein Riesen-Projekt wie Orffs Weihnachtsspiel? Würden wir das bewältigen können?

Wir konnten damals nur dunkel ahnen w i e v i e l Arbeit es werden würde. Aber ebenso wenig wie wir das Ausmaß an Arbeit und Problemen voraussehen konnten, waren wir uns bewusst, welche wundervolle Bereicherung wir alle durch die Produktion erfahren würden.

Zum Stück (Hannes Schüssel)

Carl Orffs Bühnenstück „Ludus de nato Infante mirificus – Ein Weihnachtsspiel“ wurde 1959/60 geschrieben und 1961 in Stuttgart uraufgeführt. Es zählt wie auch das Osterspiel „Comœdia de Christi resurrectione“(1956) zu seinem „Bayerischen Welttheater“ Wie in vielen seiner Werke geht es auch hier um den Kampf zwischen Gut und Böse.

Das Stück gliedert sich in 3 Teile:

Teil 1. Hexen versuchen, mit einem Wetterzauber die Geburt Jesu, des „Lichtkönigs“ zu verhindern, was zunächst anscheinend auch gelingt.

Teil 2. Hirten konnten Maria und Josef in einer Scheune vor dem Schneesturm in Sicherheit bringen. Die vor Erschöpfung eingeschlafenen Männer erleben im Traum das Geschehen im Stall. Als sie erwachen, erweisen sich ihre vermeintlichen Träume als Visionen. Sie machen sich freudig auf zur Krippe.

Teil 3. Die Hexen weisen sich gegenseitig die Schuld an ihrem Versagen zu. Schlafende Blumen und Kinder erwachen von dem hellen Licht des Gottessohnes und machen sich auf die Suche nach ihm. Eine alte Hexe weiß Rat: Sie verweist ihre Schwestern auf die Kreuzigung Christi als die Zeit ihrer, der Hexen Stunde. Engelschöre jubilieren über die Geburt Jesu.

Wir überlegten gemeinsam, wen wir für das Projekt gewinnen könnten, wer für welchen Bereich Zuständigkeit und Verantwortung übernehmen würde und wie wir zu einem zuverlässigen Team von Mitarbeitern und Kollegen kommen könnten.

Benötigt wurden folgende Gruppierungen/Rollen/Leiter:

- ein Hexenchor (Sprechchor) mit unterschiedlich hohen Stimmlagen
- eine „Oberhexe“ und die „Alte Hexe“
- eine Musikgruppe mit etwa 10 bis 12 Instrumentalisten
- ein Frauenchor (Engelsgesang)
- ein Kinderchor (Stimmen der Blumen, Kinder im Schnee)
- 5 bairisch sprechende Männer für die Rolle der Hirten
- eine Tanzgruppe
- ein Team für Bühnenbild
- ein Team für Kostüme
- ein Team für Technik- und Lichtregie
- ein „Manager“ für Fundraising und alles übrige Finanzielle
- die Noten sollten vom Schott-Verlag geliehen werden
- Sponsoren werden gesucht

Dass das jedoch noch längst nicht alles war, was es zu bedenken, vorzubereiten und zu organisieren gab, merkten wir erst so nach und nach.

Proben und Ausstattung

Relativ schnell kristallisierte sich ein kleines Planungs- und Leitungsteam heraus, dem ich bei einem ersten Treffen das Stück inhaltlich vorstellte und meine Regie-Ideen darlegte. Einige Szenen des ersten und dritten Teils sollten als Schattenspiel gestaltet werden. Demzufolge musste das Bühnenbild für die anderen Szenen um die Schattenwand herum konzipiert werden. Wir wollten uns recht nahe an Carl Orffs Partitur halten. Fest stand auch, die Sprachgewalt einzelner Sequenzen der Hexenszene tänzerisch zu akzentuieren.

Inzwischen hatte sich durch Gespräche, viele Mails und auch durch Mund-zu-Mund-Propaganda eine ganz ansehnliche Gruppe von Interessierten zusammengefunden, denen wir bei einem weiteren Treffen „das Ludus", wie wir es ab jetzt nur mehr nannten, vorstellten.

Als „harter Kern" des Leitungsteams fungierten

- Regine Schüssel, Leiterin der DOrff-Werkstatt, die nicht nur die Einstudierung der Hexenchöre sondern auch die gesamte Organisation übernahm
- Hannes Schüssel, mit der Aufgabe, die Hirtenszene und den musikalischen Part einzustudieren und Regie zu führen
- Sabine Stoiber, Lehrerin an der DOrff-Werkstatt, die für die Choreographie der Hexenszenen zuständig war
- Christa Edelhoff-Weyde, Kantorin, die sich bereit erklärte, die Choreinstudierungen und die Gestaltung des Plakats und Programmheftes zu übernehmen

Vom Kloster Andechs konnten wir den „Florianstadl", einen zu einem wunderschönen Aufführungssaal umgebauten Stall anmieten. Bernd Steyer und Georg Boeshenz, beide mit den technischen Gegebenheiten im Florianstadl vertraut, übernahmen die Ton- und Lichtregie. Als Probenräume durften wir die Klassenzimmer und die Aula der Carl-Orff-Volksschule Andechs benützen. Das vorhandene Instrumentarium der DOrff-Werkstatt ergänzten wir mit dem der Grundschule. Die diversen Gruppen (Hexen, Engels- und Kinderchor, Musiker, Hirten, Tänzerinnen) probten zunächst unabhängig voneinander. Vieles wurde von den Mitwirkenden in „Heimarbeit" einstudiert oder hergestellt. Die Hexen gestalteten ihre Kleider und Masken selbst, auch die Hirten sorgten eigenständig für ihre Kostüme und Requisiten, die Engelsgewänder wurden uns von Pertenstein zur Verfügung gestellt. Nur die Hemdchen für die Schneekinder und die Gewänder der Tanzhexen wurden eigens angefertigt. Ab Mitte Oktober 2009 gab es dann „Intensivproben", bei denen – natürlich immer am Wochenende – den ganzen Tag lang die diversen Gruppierungen in verschiedenen Konstellationen das Stück zunächst in Einzelszenen, bald jedoch auch schon gemeinsam, erarbeiteten. Weil etliche Darsteller in mehreren Rollen mitwirkten (z.B. Hexe und Engel), mussten diese Probentage zeitlich sehr genau geplant werden.

Währenddessen sägten, schraubten und malten Regine Bausinger, Kunst- und Kulturpädagogin der DOrff-Werkstatt, Peter Weyde und ich an den Bühnenbildern. Sabine Stoiber arbeitete gleichzeitig mit ihren „Tanz-Hexen".

Doch lassen wir sie selbst erzählen:

Hexentanz und Glitzerreifen (Sabine Stoiber)

Ein Stück von Orff, und dann noch mit tanzenden Hexen?!?

Als ich das Video einer früheren Aufführung sah, war mein Interesse geweckt. Ich hatte oft genug selbst erfahren, welch prägenden und bleibenden Eindruck die Mitwirkung an einem Großprojekt, bei dem verschiedene künstlerische Disziplinen zusammenspielen, in den Mitwirkenden hinterlässt, und wollte gerne

dazu beitragen, solche Erlebnisse auch anderen zu vermitteln.
Nachdem geklärt war welche Stellen des Stücks tänzerisch dramatisiert werden sollten und ich viele meiner ehemaligen DOrff-Werkstatt Tanzschülerinnen (Mädchen im Alter von 11 bis 15 Jahren) zum Mitmachen motivieren konnte, probierten wir ab Oktober einmal wöchentlich unsere Szenen. Nach und nach entstanden aus Bewegungsideen der Mädchen, die sie in der Improvisation gefunden hatten, einzelne tänzerische Sequenzen.
Auf der Suche nach geeigneten Objekten, die wir unterstützend hinzunehmen könnten, fiel die Wahl schließlich auf den guten, alten Hula-Hoop-Reifen, den wir allerdings völlig verfremdeten. Mehrere mit Glitzerfolie beklebte und zu einer Kugel zusammengefügte Reifen bildeten das Pendant zur Kristallkugel der Hexen, die ihnen Macht verleiht. Doch sobald die Reifenkugel wieder in ihre Einzelteile zerfällt, verliert sie die ihr innewohnende Kraft. Diesen Prozess in Bewegungen und gehaltenen Positionen darzustellen, war unser Anliegen. Ein großes Dankeschön an meine Tanz-Hexen für ihren Einfallsreichtum und ihr freudiges Engagement!

Team is all! (Hannes Schüssel)

Ich weiß nicht mehr, in wie vielen Gesprächen unter vier Augen, in kleinen oder größeren Gruppen wir „unser Ludus“ gemeinsam entwickelt haben; es waren unzählige. An eine Begebenheit erinnere ich mich jedoch noch genau:
Wir sind mit dem kleinen Leiterteam im Florianstadl, um uns die räumliche Situation vor Ort anzusehen. Sabine Stoiber bemerkt mit Schrecken, dass der Platz für ihre Tanz-Hexen-Choreographie völlig unzureichend ist. Was tun? Anruf bei Florian Thurmair, dem Rektor der Volksschule Herrsching, der selbst auch als Hirte mitwirkt: „Florian, kannst du uns, bitte, 20 Eurer Bühnenelemente für eine Vorbühne für die Hexenszenen ausleihen?“ „Na klar, wird gemacht!“
Und die Andechser Gemeindearbeiter übernehmen auch noch den Transport und den Auf- und Abbau! Was für eine verständnisvolle Unterstützung!!
Fazit: Nur gemeinsam klappt´s.
Immer wieder wurden Ideen der Mitwirkenden aufgegriffen, ausprobiert, integriert oder verworfen. Da wir ein „fertiges“ Werk aufführten, waren unsere individuellen Gestaltungsmöglichkeiten natürlich eingeschränkter als bei einem gänzlich eigenständig entwickelten Stück. Dennoch blieb die Realisierung bis zuletzt äußerst spannend.

Count down

Kurz vor Weihnachten treffen wir uns zum letzten Mal zu einem Probentag. Wir haben beschlossen, die Zeit bis zur Jahreswende ganz bewusst probenfrei zu halten, damit sich alles setzen kann und „unser Ludus“ und wir selbst zur Ruhe kommen.
Dennoch gibt es noch einiges zu klären:
Wer kümmert sich um den Transport unseres Equipments zum Florianstadl?
Wer ist zuständig für den Sektempfang, die Ehrengäste, die Gästegarderobe?
Wer betreut die mitwirkenden Kinder?
Wer hilft bei der Maske?
Wo können wir uns umziehen und schminken?
Wie gestalten wir die Applausfolge?
Wer? … Wo? ... Wie?
Doch für alle Fragen findet sich schließlich doch noch eine Lösung.

2. 1. 2010: (Fast) alle treffen sich schließlich zur 1. gemeinsamen Durchlaufprobe im Florianstadl. Noch einige, hauptsächlich choreographische Änderungen werden vorgenommen, die Licht- und Tontechnik kommen dazu. Die Stimmung ist zeitweise ziemlich angespannt, aber das gehört zum Geschäft.
3. 1. 2010: Proben, proben, proben – doch wir spüren: Es wird gut, so wie es ist. Zuversicht macht sich breit. Brauchen wir – wie zunächst vorsichtig eingeplant – den morgigen „Puffertag“ für eine Zusatzprobe? – Nein! Durchatmen ist angesagt.
5. 1. 2010: Generalprobe: Es läuft! Auch unsere „Windmaschine“, die bis dato noch in Irland weilte, ist da.
Ja, dann bis morgen, dem Tag X.

Die Aufführung am 6. 1. 2010

Wir sind sprachlos: Der Florianstadl (immerhin fast 650 Sitzplätze) ist nahezu voll. Kurzes Besinnungstreffen aller annähernd hundert Mitwirkenden, dann geht’s los: Begrüßung der Gäste, einführende Worte zum Stück, Dank an so viele …, die Saallichter erlöschen – Beckenwirbel steigert sich und dann …

„… kommt der Stern auf, kommt auf bei der Nacht, helllichter steht er am Himmel, großmächtig zeigt er sich an …“

Das „Ludus“, „**unser** Ludus“ hat uns alle fest im Griff, fasziniert uns und treibt uns an.

Am Ende minutenlanger, begeisterter und begeisternder Applaus, viele Bravo-Rufe, strahlende Gesichter, glückliche Hexen, deren Make-up unter der Maske sichtlich gelitten hat – und zwei wundervolle Rückmeldungen:

Frau Orff:

„Wenn des der Orff g’sehng hätt’, der hätt’ si gfreit!“ („Wenn Orff das gesehen hätte, hätte er sich gefreut!“)

Viele Mitwirkende: „Wir spielen es doch noch mal, ja?!“

Das tun wir: Am 30. 1. 2011 in Andechs!

Betrachten Sie diesen Satz bitte als freundliche Einladung!

Hannes Schüssel

Studium für „Lehramt an Volksschulen“ an der Ludwig Maximilian Universität München. Von 1975 bis 1980 Lehrer an verschiedenen Schulen des bayerischen Oberlandes. 1989 bis 1982 B-Studium am Orff-Institut (…zwei der besten Jahre meines Lebens!) Ab 1982 Lehrer an einer Münchener Orff-Modellschule, seit 1984 Lehrer an der Carl-Orff-Grundschule in Andechs. Mitarbeit und Leitung in zahlreichen schulischen Musiktheater Produktionen.

Regine Schüssel

Staatl. Musiklehrerprüfung an der Musikhochschule Rheinland (1972) Lehrerin an der städt. Musikschule Schwelm, 1978–1980 stellv. Schulleiterin bei vakanter Schulleitung. Dozentin an der Musikhochschule Rheinland für die Fächer Methodik und Didaktik im Fachbereich Rhythmik. 1980–1982 B-Studium Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut, 1982–1989 Lehrerin für Musik- und Bewegung an der Fachakademie für Sozialpädagogik in München, Familien- und Kinderpause, 1999 Gründung der „DOrff-Werkstatt e.V.“, dort seither als Musikpädagogin und Leiterin tätig.

Sabine Stoiber

Staatlich geprüfte Gymnastiklehrerin, B-Studium „Musik- und Bewegungserziehung“ am Orff-Institut in Salzburg. Ärztlich geprüfte Yogalehrerin und Lehrerin für Bewegungs-analytischen Tanz; arbeitet seit Sept. 1998 als Musik- und Tanzpädagogin an der DOrff-Werkstatt in Andechs, der Musikschule in Taufkirchen und der Fachakademie für Sozialpädagogik der Caritas in München. Schwerpunkt: Tanz- und Bewegung für Kinder ab eineinhalb Jahren bis hin zu Erwachsenen.

Summary

“A genuin Orff”

Our music and art school “DOrff-Werkstatt e.V.” in Andechs, Upper Bavaria, celebrated its 10th anniversary in 2009-2010. The name of the school comes from combining the words Dorf (village) and Orff – thus the unusual combination of two capital letters and 2 Fs – because the school is located in a village and feels obligated to the ideas of Carl Orff who lived close by.

On the occasion of the 10th anniversary we wanted to present a genuine Orff composition after having worked very often on music theatre productions together with the Carl Orff Primary School in Andechs in former years. Orff’s drama “Ludus de nato Infante mirificus – a Christmas play” was performed by about a hundred contributing players between the ages of 6 and 72 on January 6, 2010. The work had its premiere in 1961 and belongs to the circle of Orff’s stage pieces known as “Bayerisches Welttheater.” This work also poses the question of “good and bad” at its core.

We played in the “Florianstadl”, a former stall at the foot of the Andechs Cloister which was converted into a wonderful theatre and concert hall. The performance lay in the hands of Regine and Hannes Schüssel, Sabine Stoiber and Christa Edelhoff-Weyde. Many teachers from the DOrff-Werkstatt, friends, acquaintances and lay music and theatre fans took part in the production with great joy and much engagement. This was an immense project for such a small music and art school. We could only realize it because we were ideally supported by so many people

financially, with personal initiative and good ideas, who spent a lot of time and had a marvellous team spirit. May all of them be thanked.

Hannes Schüssel

Studies for a teaching position in primary schools at the Ludwig-Maximilian University, Munich. From 1975 to 1980 teacher at various schools in Upper Bavaria. 1980–1982 continuing studies at the Orff Institute (B course) (...two of the best years of my life!). After that teacher at a model "Orff school" in Munich and since 1984 teacher at the Orff Grundschule in Andechs. Different music theatre productions with children from the Carl Orff Volksschule in Andechs together with the DOrff-Werkstatt Andechs.

Regine Schüssel

State certification for teaching music at the Rheinland Music University. 1972-1980 teacher in the state music school Schwelm and its interim director because of a vacancy. 1974–1978 faculty member of the Rheinland Music University teaching the subject areas of methods and didactics in rhythmics. 1980-1982 continuing studies at the Orff Institute (B course). 1982-1989 Teacher for music and movement at the Fachakademie für Sozialpädagogik in Munich. After several years of a "children and family" intermission, founder of the DOrff-Werkstatt e.V. in 1999. Since then, active in the double function as school director and music teacher.

Sabine Stoiber

State certified gymnastic teacher. Further education (B course) at the Orff Institute of the Mozarteum University in Salzburg. Medically certified Yoga teacher and teacher for movement analytical dance. Since 1998, music and dance teacher at different institutions, among them the DOrff-Werkstatt in Andechs, the music school in Taufkirchen and since 2007 on the Fachakademie für Sozialpädagogik der Caritas in Munich (Concentrating in dance and music for children from one and a half to adulthood).

Das Mitternachtsspiel

Gabriela Gerhold

Ein musikpädagogisches Projekt aus der Perspektive der bildenden Kunst

So hat alles angefangen

Vor zwei Jahren habe ich durch eine Theatergruppe aus Belgien zum ersten Mal von der tschechischen Künstlerin und Bilderbuchautorin Kveta Pacovská erfahren. Ihre Kunst und ihre Bücher haben mich seitdem stark inspiriert.

Sie wurde 1928 in Prag geboren und studierte an der Akademie für Kunst, Architektur und Design in Prag. In ihrer Kunst bewegt sie sich zwischen den Kunstformen Malerei, Graphik, Collage, Relief, Skulptur, Poesie und Buch[1]. Meine Begeisterung für Kveta Pacovská fing mit dem Lesen der Publikation „Maximum Contrast" an, die anlässlich ihrer Ausstellung im Museum für angewandte Kunst in Frankfurt herausgegeben wurde. Ihre Werke haben mich direkt angesprochen und ich war sofort von ihrem bildnerischen Schaffen angezogen. Es fällt einem schnell auf, dass Kveta Pacovská das künstlerisch illustrierte Kinderbuch als eine eigenständige und gleichwertige Kunstform versteht. Dadurch bezieht sie die Phase der Kindheit in die Kunstrezeption mit ein und vertritt sehr klar ihre Ansicht wenn sie sagt, dass Kinderbücher die ersten Kunstgalerien seien, die der Mensch besucht.

Zwar stehen die langen Leporello-Publikationen von Kveta Pacovská, die sie für Kinder entworfen und im Museum für moderne Kunst in Frankfurt ausgestellt hat, leider hinter Glas, aber eine ganze Reihe von Büchern darf von den jungen Museumsbesuchern auch in die Hand genommen werden. Die Kunst des Anfassens oder auch Kunst „be-greifbar" zu machen ist ein wesentliches Merkmal ihrer Ausstellungen für junges Publikum. Doch wird, unabhängig vom Alter der Rezipienten, was sie zum Ausdruck bringt von allen unmittelbar verstanden.

Innerhalb ihres bildnerischen Schaffens kommt dem Buch eine besondere Bedeutung hinzu. Ihre Kinderbücher sind Kunstbücher für Kinder.[2] Ob Zahlenreihen oder Buchstabenreihen, Formen oder Farben … Wissen wird in ihren Büchern spielerisch vermittelt und Bilder laden zu Seh-Reisen ein auf denen man Kultur aus erster Hand erleben kann. Fröhliche Farben, unendliche Phantasie, vor allem aber die kunstreiche Technik der vielen Aufklappseiten in ihren Kinderbüchern haben mich derart inspiriert, dass ich sofort daran ging eines ihrer Bücher in eine Musik-/Tanztheater-Produktion für Kinder umzusetzen.

Die Verwirklichung einer Idee

Ein musikpädagogisches Projekt aus Sicht der Bildenden Kunst reflektieren? Odekr ein kunstpädagogisches Thema musikdramatisch darstellen? Geht das überhaupt zusammen?

Die Grenzen zwischen den einzelnen künstlerischen Ausdrucksformen wie Theater, Musik, Tanz, Bildende Kunst etc. sind oft fließend, Übergänge ergeben sich wie von selbst. Allerdings wird dadurch ein weites Diskussionsfeld eröffnet in dessen Brennpunkt die Frage nach der Vermittlung der Kunst / der Künste mit adäquaten kunstpädagogischen Methoden steht. Daher wird die Vermittlung der Künste zunehmend in fachspezifischen Gremien diskutiert und konsequenter Weise neue Perspektiven in der pädagogisch/didaktischen Diskussion angedacht und erprobt.

In diesem Kontext werden oft Begriffe verwendet (so sind „Interdisziplinarität", „Integration der Künste" oder „Polyästhetik" zu Schlagworten geworden) zu denen zwar Definitionen einzelnen Autoren formuliert wurden, die aber im pädagogischen Allgemeinverständnis immer noch unterschiedlich und oft unscharf verwendet werden. Oft wird darunter eine Vermischung der Künste missverstanden. Dabei geht es keineswegs darum, das Fachspezifische einer bestimmten Disziplin zu verwischen oder aufzulösen und stattdessen einen „Einheitsmix" zu produzieren. Ganz im Gegenteil. Durch die Begegnung der Künste kann die Besonderheit jeder einzelner Kunstformen erst recht deutlich gemacht werden. Daraus ergibt sich eine gegenseitige Bereicherung und Vertiefung und in diesem Sinne versteht sich die „Vermittlung der Künste" als Wunsch nach einer pädagogisch-fächerübergreifenden künstlerischen Praxis.

Grenzüberschreitend denken und agieren ist für jede Ausbildung wichtig, für eine pädagogische Ausbildung aber ganz besonders. Gemeinsam besuchte Lehrveranstaltungen können den Studierenden aus verschiedenen Studiengängen zu völlig neuen Perspektiven in der eigenen künstlerischen Arbeit verhelfen und auf weite Sicht hin können Studierende ihre pädagogischen Haltungen und Handlungen in eine völlig neue Perspektive bringen.

Musisch-kreative Prozesse / Elementares Musiktheater und Interdisziplinäre Projektarbeiten bilden im Studienzweig der Elementaren Musikpädagogik an der Konservatorium Wien Privatuniversität das Zentrale Künstlerische Fach (ZKF).

Aus meiner Sicht wäre es ganz wesentlich, dass Kunst-Universitäten viel stärker als bisher fächerübergreifende Projekte für alle Studierenden initiieren sollten. Nicht nur für Studierende, die sich für eine pädagogische Richtung entscheiden.

Bleibt die Frage zu beantworten: Wie sieht es mit dem Bedarf nach Kunst, Theater, Tanz Musik im Schulalltag überhaupt aus?

Ich habe mich dieser Frage gestellt und machte einen ersten Versuch, gemeinsam mit meinen Studierenden, ein Musik-/(Tanz-)Theater für Kinder zu entwickeln. Das schließt nicht aus, dass wir in Zukunft auch ähnliche Projekte mit Kindern entwickeln werden.

Mit Studierenden des ersten Jahrgangs der Abteilung Elementare Musikpädagogik habe ich über die Möglichkeit nachgedacht, ein eigenes Musiktheater für Kinder zu kreieren. Wir sammelten verschiedene Ideen und kamen schnell zu dem gemeinsamen Entschluss, das Bilderbuch „Das Mitternachtsspiel" von Kveta Pacovská in eine musikalisch-szenische Umsetzung zu bringen.

Spielanlass

Es ergab sich die Möglichkeit, das Projekt in einem Kindergarten vorzuführen. Christa Wickenhauser und Susanne Novotny, zwei Kolleginnen für Lehrpraxis und Hospitation, stellten uns ihre Kindergruppen zur Verfügung. Somit hatten wir einen schönen Spielort gefunden. Als passender Spielanlass bot sich der Abschluss des Schuljahres an.

Ideen entwickeln

- Wer komponiert die Musik?
- Wer choreographiert das Stück?
- Welche Szenen aus dem Buch spielen wir, welche lassen wir weg?

- Gibt es einen Sprecher, eine Sprecherin?
- Wie stellen wir die Figuren her?
- Werden die Kinder mit einbezogen?

Um den kreativen Entstehungsprozess nicht gleich mit organisatorischen Einschränkungen und Realisierungsproblemen zu bremsen, haben wir uns zunächst Zeit gelassen. Wir beschlossen nur 5 der Figuren aus dem „Mitternachtsspiel" umzusetzen und stellten die Figuren selbst aus großen Klavier-Transportkartons her. Als Vorlage dazu dienten uns die Bilder aus dem Bilderbuch von Kveta Pacovská.

Nach Fertigstellung der Figuren haben wir in gemeinsamer Arbeit das Stück choreographiert. Als die Bewegungsabläufe klar waren, hat eine Studentin der ‚Abteilung Musikalische Leitung und Komposition' den Kompositionsauftrag für unser Stück gerne übernommen. Die Musik wurde für Toy-Piano, Geige und Orff-Instrumente komponiert und wurde von zwei Studierenden live gespielt. Meine Kollegin Christa Wickenhauser stellte sich als Sprecherin zur Verfügung.

Realisierung des Projekts

Die Aufgaben waren schnell verteilt und es war verblüffend zu sehen, welche Ressourcen bei vielen im Verborgenen schlummerten.

Die Entwicklung des Stückes fand vorwiegend in meiner Lehrveranstaltung statt, aber bald ergab es sich, dass man sich auch außerhalb der Unterrichtszeiten traf um an einer Figur weiter zu arbeiten oder musikalisch etwas gemeinsam zu üben. Um die Figuren für unser Stück zu entwickeln, funktionierten wir den Bewegungsraum kurzfristig in ein „Malatelier" um. Es war eine schöne Erfahrung, dass wir uns einmal nicht über die Sprache oder über die Musik näher kennen lernten, sondern in der ruhigen Atmosphäre eines „Malateliers". Es entstanden Momente der gegenseitigen Wertschätzung und die Freude am gemeinsamen Schaffen war groß. Es war eine sehr bereichernde Erfahrung, mit Menschen aus anderen Abteilungen zusammen zu arbeiten und miteinander in Kontakt zu kommen. Plötzlich grüßt man Kollegen und Studierende die man vom Sehen kennt ganz anders, weil man sich in einem gemeinsamen Projekt befindet. Es gibt Dialog zwischen Abteilungen die, obwohl sie am gleichen Haus sind und miteinander Kunst ausüben, sich oft fremd bleiben.

Die Aufführung

Unser Team bestand aus zwei Musikerinnen, fünf Darstellerinnen und einer Erzählerin. Die Musik zu unserem Stück wurde live gespielt.

Die erste Aufführung fand im Festsaal der Musik- und Singschule, Wien 8, Skodagasse statt. Die Kinder der Praktika-Klassen von Christa Wickenhauser und Susanne Novotny waren unser Publikum. Eltern und Freunde waren miteingeladen.

Die Geschichte erzählt von einem Clown, der den Mond ins Theater einlädt. Der Mond lässt sich nicht zweimal bitten. Im Theater haben sich lustige Schauspieler bereit gemacht, wie zum Beispiel Theophil Trommelschwein, der Löwe Leo Löwenschwanz oder die Katze Mia Miau Miau. Der Mond leuchtet mit seinem Licht und das Schauspiel beginnt. Mit Musik werden einige der Bilder der Geschichte zum Leben erweckt.

Im Anschluss an das Stück konnten die Kinder in einer gemeinsamen Malaktion das Erlebte noch einmal reflektieren.

Erste Reflexion

Die anfängliche Fragestellung: „Ein kunstpädagogisches Thema musikdramatisch darstellen und/oder ein musikpädagogisches Projekt aus Sicht der Bildenden Kunst reflektieren, geht das überhaupt zusammen?" kann ich auf Grund unserer Erfahrungen und Reflexionen durchaus mit „ja" beantworten.

Es stellt sich natürlich immer wieder die Frage, ob es in dieser Form der Kunstvermittlung um die Förderung und Entwicklung von Erfahrungen im Umgang mit Kunst geht, oder ob es darüber hinaus auch um eine bestimmte Art des ästhetischen Umgangs mit sich und der Welt geht?

Entscheidend scheint mir, dass die Erfahrung mit Kunst und die Auseinandersetzung mit Kunstwerken als exemplarisches Modell zu verstehen sind, wobei die Bestimmung der ästhetischen Ziele und Inhalte immer davon abhängig ist, in wieweit jeder einzelne Mensch sich mit Kunst tatsächlich auseinandersetzt. Bezogen auf unser Musiktheater-Stück kann ich sagen, dass vor allem die anschließende Malaktion der Kinder eine wesentliche Rolle im Prozess der Reflexion des Stückes durch die Kinder selbst spielte. Diese Aktion darf nicht als ein liebevoll gemeinter Abschluss des Stückes verstanden werden, in dem wir ein „buntes Bild" als ausklingende Aktion entstehen lassen. Hier geht es um das Erfahren und Bewusst-Machen der Unterschiede und Besonderheiten zweier Kunstformen. Akustisch-musikalische und visuelle Eindrücke werden durch die Malaktion noch einmal reflektiert und visuell zum Ausdruck gebracht. In diesem Sinne haben sich zwei Künste in der pädagogisch-fächerübergreifenden Praxis ergänzt, und die Kinder, zunächst als Zuschauer angesprochen, werden am Schluss durch das Malen selbst zu Kunstausübenden.

„Kons goes Proms"

Man braucht nach jeder Aufführung eine Pause, auch als Ensemble und man braucht vor allem genügend Zeit um alles zu reflektieren. Aber dann stellt sich bald die Frage, war's das? Was machen wir als Nächstes?

Uns bot sich bald eine neue Chance „Das Mitternachtsspiel" noch einmal aufführen zu können. Die Konservatorium Wien Privatuniversität eröffnete den „Sommer im Museumsquartier (MQ) 2010". Es war ein multimediales Ereignis an dem alle Abteilungen des Hauses mitwirkten. An verschiedenen Plätzen und in verschiedenen Räumlichkeiten des MQ wurde eine Vielzahl von Darbietungen präsentiert. Das <kons.wien.brass Ensemble> spielte im Haupthof, in der Ovalhalle war Modest Mussorgskys Originalfassung für Klavier „Bilder einer Ausstellung" zu hören. Es gab verschiedene Workshops, und das <kons.wien.jazzorchestra> wandelte die Arena 21 in einen Jazz-Club um. Im Dschungel Wien präsentierten die Studierenden des zweiten Jahrgangs der Elementaren Musikpädagogik ihre Studienabschnittsprüfung und die Tänzer boten eine Open Air Tanzperformance unter der Leitung von Darrel Toulon an. Spät abends war die österreichische Erstaufführung von John Adams Konzert für sechssaitige E-Violine „The Dharma at Big Sur" zu hören.

In diesem Großereignis, präsentierten wir unser Musiktheater für Kinder. Diesmal in neuer Besetzung, da es aus verschieden Gründen nicht möglich war, das Originalensemble wieder zusammen zu bekommen. Zwei Erasmus Studentinnen waren nicht mehr in Wien und die Komponistin war wegen der Teilnahme an einer Meisterklasse leider nicht mehr in der Lage für uns zu spielen. So gab es viele Veränderungen an dem Stück. Die Choreographie musste zur Gänze neu gemacht werden und glücklicher Weise hat sich einer unserer Studenten dazu bereit erklärt die Musik zu unserer neuen Choreographie komplett neu zu komponieren. Probleme waren vorprogrammiert, da alles in sehr kurzer Zeit umgestellt werden musste. Oft war die Stimmung bei den Proben gereizt, aber wir haben den Prozess der Weiterentwicklung gemeinsam gut bewältigt und konnten am Ende einer neuen Produktion mit Freude entgegensehen.

Diesmal war unser Spielort das „ZOOM" Kindermuseum im Museumsquartier. Eine ganz neue Situation

aus der sich in der Folge eine wunderbare Kooperation entwickelt hat.
Wir spielten vor einem öffentlichen Publikum, bei dem auch Vertreter der Presse dabei waren.
Die Aufführung war ausgebucht und bald strömten die jüngsten Besucher samt Eltern ins „ZOOM" Kindermuseum um „Das „Mitternachtsspiel" zu sehen. Es war eine erfolgreiche Aufführung.
Es war besonders schön zu erleben, dass bei so einem multimedialen Großereignis Kreatives, Musikalisches, Tänzerisches UND Pädagogisches in gemeinsamer Teamarbeit zusammen aufgetreten ist.

Resümee

Aus dieser Erfahrung heraus kann ich mit Sicherheit sagen, dass durch das gemeinsame Konzipieren und Durchführen von Projekten intern (das heißt innerhalb der einzelnen Abteilungen aus Musik, Tanz, Schauspiel und Pädagogik) und das gemeinsame Auftreten extern (in unserem Falle die Gestaltung der Eröffnung des Sommers im Museumsquartier), sich eine Kunstuniversität dem Ziel nähern kann, grenzüberschreitend zu denken und zu agieren. Indem sich spezifische künstlerische Professionalitäten miteinander vernetzen, kann sich ein neues Kulturverständnis entfalten wodurch es möglich wird, auch in der Pädagogik neue Wege der Kunstvermittlung zu gehen. Durch gegenseitige Inspiration können neue Perspektiven in der eigenen künstlerischen und pädagogischen Arbeit eröffnet werden, die sich auf alle, die am Bildungsprozess beteiligt sind, positiv auswirken.

> „In jedem Menschen ist ein Kind verborgen (…) und will als liebstes Spiel- und Ernst-zeug nicht das bis auf den letzten Rest nachgearbeitete Miniaturschiff sondern die Walnussschale mit der Vogelfeder als Segelmast und dem Kieselstein als Kapitän. Das will auch in der Kunst mitspielen, mitschaffen dürfen und nicht so sehr bloß bewundernder Zuschauer sein. Denn dieses ‚Kind im Menschen' ist der unsterbliche Schöpfer in ihm."
>
> Christian Morgenstern

Visionen, die mich beflügeln und zu neuen Projekten inspirieren.
Eine weitere Kooperation mit dem „ZOOM" Kindermuseum ist bereits in Planung für 2011.

(Fotos: © Wolfgang Simlinger; © Susi Müller)

LITERATUR:

Brandstätter, Ursula (2004):
Bildende Kunst und Musik im Dialog, Augsburg, ISBN 3-896-39-431-2

Gerhold, Gabriela (2010):
Elementares Musiktheater. Ein Projekt für Kinder von 3 – 6. In: Rittersberger, A. (Hrsg.): Bildungsjournal Frühe Kindheit, Heft: Musik und Rhythmik, Berlin-Düsseldorf

Gerhold, Gabriela (2010):
Plädoyer für Bewegung und Tanz. Rhythmik schult die kindliche Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeit. In: Rittersberger, A. (Hrsg.): Bildungsjournal Frühe Kindheit, Heft: Musik und Rhythmik, Berlin-Düsseldorf

Haselbach, Barbara (1996):
Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung, Stuttgart

Pacovská, Kveta (2001):
Mitternachtsspiel, Gossau, Zürich, Hamburg,
ISBN 3-851-95-300-2

Pacovská, Kveta (2008):
Maximum Contrast, minedition, Frankfurt,
ISBN 978-3-86566-005-3

Gabriela Gerhold

studierte von 1975 bis 1979 am Orff Institut an der Universität Mozarteum Salzburg. 1980 Organisationsleitung beim Internationalen Orff-Schulwerk Symposion. Anschließend Fortbildungsstudium in England, Dartington College of Arts, im Bereich Musiktherapie. 1986 Fulbright Stipendium in den USA. Derzeit Lehrtätigkeit an der Konservatorium Wien Privatuniversität und am Kolleg für Kindergartenpädagogik im Bereich der Elementaren Musikpädagogik.

1 Kveta Pacovská ist Trägerin des Hans Christian Andersen Preises, der höchsten international anerkannten Auszeichnung für Kinderbuchautoren und Illustratoren.

2 Siehe auch andere Bücher von Kveta Pacovská wie: „Eins, fünf, viele" (1990), „Es war einmal eine Blume" (1991), „Der kleine Blumenkönig" (1991), „Rund und eckig – ein Formenspielbuch" (1994), „Alphabet" (CD-Rom) (1996), „Rotkäppchen" (2007), „Rotrothorn: spielst du mit?" (1999)

Summary

The Midnight Game

Two years ago, through a theatre group from Belgium, I had the experience of being greatly inspired by the Czech artist and picture book author, Kveta Pacovská. To reflect on a music pedagogical project from the point of view of Fine Art or to present an art theme as music theatre? Is it at all possible to combine these?

The concept of interdisciplinary art has come to be fashionable and has opened a broad field of discussion. The exchange of disciplines presents many pedagogical and didactic questions. Too often there is the false understanding that it is an intermixture of the arts when actually the opposite is meant. Through the combined disciplines of the arts, the specifics of each single art form are supported more than ever.

To think and to react beyond the boundaries is important for all training programs and especially for pedagogical training. Through the mutual enrichment and deepening of the single disciplines, one understands the transmission of the arts as a desire for a pedagogical interdisciplinary artistic practice.

I thought about the possibility of creating a music theatre for children with first year students in the department of music pedagogy at the Conservatorium Wien Privatuniversität. We quickly decided on a picture book by the Czech artist Kveta Pacovská for the realization of a musical drama.

We chose the book "Das Mitternachtsspiel" (The Midnight Game). The development of the piece took place predominantly in my course. Music, dance, theatre, choreography, composition and scenery were no longer isolated disciplines that existed under the same roof. We inspired each other and the mutual respect was great as was the joy of creating something together.

The first performance took place in the festival hall of the "Musik-und Singschule" in Vienna 8, Skodagasse. We also played for the opening of the "Sommer im Museums Quartier 2010". It was a multi-media event in which all departments of the Conservatorium Wien Privatuniversität participated. This time we played in "ZOOM" – the children's museum in the museum quarter. It was lovely to experience how, in such a great multimedia performance, a creative music and dance pedagogical team effort presented itself.

Through a collective concept of carrying out intramural projects and their cooperative extramural presentations, an arts university can come closer to the goal of combining the disciplines and to act responsively to them. A new cultural understanding can unfold in which specific artistic professions link with one another thus making it possible for new pedagogical ways to transmit art. Through mutual inspiration new perspectives in one's own artistic and pedagogical work can be opened which have a positive effect on all who are involved with educational processes.

Gabriela Gerhold quotes Christian Morgenstern's statement that begins:

"In jedem Menschen ist ein Kind verborgen…" (Each person has a child within …) not only one who is an observer but also one who creates.

She also states that "these are visions that 'fire my imagination' and inspire me". Further cooperation with the "ZOOM" children's museum is planned for 2011.

Gabriela Gerhold

Studied at the Orff Institute from 1975–1979 and helped organize the Orff-Schulwerk Symposium 1980. She continued training at the Dartington College of Arts in England in the field of music therapy. In 1986 she received a Fulbright scholarship for further study in music therapy in the USA. She is presently teaching elementary music pedagogy at the Kolleg für Kindergartenpädagogik and the Conservatory of the Private University, both in Vienna.

King Midas and the Modal Touch

Marcelline Moody

For about 12 years I have been involved with the Manitoba Chamber Orchestra (MCO) in various education outreach activities with children. There have been several composition projects where students have composed pieces that have been transcribed for orchestra and played by the MCO, often with active participation by the students concerned.

I had always been attracted by the story of King Midas as a vehicle for a music drama so this was the story I chose when I was asked in 2004 by the Alliance for Arts Education in Manitoba and the MCO to direct a composition project for school children.

Since Midas was King of Phrygia, I thought that the story offered a perfect opportunity to explore modes, and I decided that the piece would be written in the 6 medieval modes, Ionian, Dorian, Phrygian, Lydian, Mixolydian and Aeolian, and the final musical number in major diatonic.

Six schools were involved, each school responsible for one mode, although all schools studied all six. The teachers at all the schools were music specialists and colleagues, and I knew the quality of teaching I would be dealing with. They were all fine musicians with solid Orff training, independent and creative thinkers, and had excellent rapport with their students. Although the initial idea and overall design for the opera were mine, the teachers and their students worked independently developing their sections under my guidance.

Some schools chose to involve a whole class, with no selection; others picked groups. Each group had an average of 20 students. High standards of commitment and discipline were required and over the year we lost only two or three students. Almost all of them threw themselves into the project with enthusiasm, imagination and hard work.

There was varying involvement from the administrations of the different schools. Most contributed whole heartedly, from (small) budgets set aside to cover buses, substitute teachers, creation of sets, etc., to their physical presence at workshops and practices. Also, some parents became involved. Some accompanied children to practices and provided supervision, others sewed costumes and helped to build sets, and others baked cookies for snacks.

The bulk of the budget for the project was provided by the Manitoba Chamber Orchestra. They had applied for, and received, a grant from the Arts Council for their education and outreach department. Help was also given by the Alliance for Arts Education in Manitoba.

The Music, the Lyrics and the Choreography

Often called "King Midas and the Golden Touch" the myth of Midas is a famous one. There are different versions and I adapted the story to fit our needs.

An ancient king, Midas loved gold and had amassed a fortune which he loved to count over and over again. He also loved roses and had a particularly fine rose garden which no one was allowed to enter without permission. One day an old man named Silenus, weary with travelling, arrived at the palace and crept into the rose garden to rest. The soldiers who found him took him before Midas who sentenced him to death. Silenus begged for his life and Midas decided to show him mercy. As a result of his generosity, the god Dionysos appeared and granted Midas a wish and, despite warnings from the god to be careful what he wished for, Midas wished that everything he touched would turn to gold. At first he was delighted by his good fortune, but when he turned his beloved daughter to gold, he was dismayed and begged Dionysos to take back the gift. Dionysos sent him to bathe in the river Pactolus (which gave rise to the legend that Midas was responsible for gold found in that river in later years) and he was cleansed of the gift that had become a curse.

From 738–695 BC, King Midas ruled the part of the ancient world called ***Phrygia****, (which is now a part of Turkey), and my idea of using the modes spread from*

that fact. Anything to do with Midas was in the ***Phrygian*** *mode. We named his daughter Dorian and wrote* ***Dorian*** *pieces for her. We brought Silenus from travels in Ionia and the god Dionysos from travels in Aeolia, thus covering the* ***Ionian*** *and the* ***Aeolian*** *modes. We were guilty of a little alteration of history in order to incorporate the Lydian: Croesus, the King of Lydia, who ruled from 560–546 BC (some 130 years* ***after*** *Midas) was responsible for standardizing Greek coinage, so anything to do with money was in the* ***Lydian*** *mode, and through some clever manipulation of the lyrics and some clumsy servants tripping and mixing up Midas's money-counting, we were able to incorporate the* ***MIXolydian****.*

(It is not the first time that History has been distorted to fit a story-line, and I'm sure it won't be the last. Rest assured that the students knew of our re-arranging of the facts.)

The students and I brainstormed for the libretto, looking for powerful words to tell the story in a meaningful, artistic and economic way, with some humour where possible. Writing poetic lyrics that rhymed proved to be more difficult than writing music, so I took the many ideas and phrases that the students had developed and wrote most of the libretto in its final form.

We put as much of the libretto to music as possible, and if the words were set to melody, they were sung, either by soloists or the Chorus. However, there was some spoken dialogue between the musical numbers. The project enabled the study, not only of music and composition, but also of dance and drama. As well, we touched on history, geography, mythology, architecture, costume, and ancient Greek Drama.

Different starting points were used to begin composing each piece, e. g., a given bass line in a mode, lyrics to compose a melody for, or an interior ostinato pattern that a student had invented and liked. The students were guided through the principles of composing in the modes, considering the most important notes, the "colour" notes, and suitable accompaniments.

We modelled the appearance of the god Dionysos on the 3rd section of Carmina Burana. The influence of ***Carl Orff and Gunild Keetman*** *motivated the conception, creation and realization of the whole opera. Several other pieces were inspired by harmonies or rhythms from the Orff-Schulwerk volumes including a wild Aeolian mixed meter dance for Dionysos' attendants based on a xylophone piece from Volume IV. The following Greek Dance in the Ionian mode was an original Greek melody for which the students created an accompaniment. The melody was played on recorders. The character Silenus, who had been travelling in Ionia, teaches it to the court of Midas.*

Based on generic Greek dance steps and the phrase lengths of the music, students, teachers and I developed a circle dance. Silenus also teaches the dance to the court.

*The Lydian Counting song is sung by Midas in his counting house while servants bring in many more bags of coins for him to count. One of them trips over the money and mixes up Midas's counting, so he has to start again in the "**Mix**o"-lydian. The steps of their entry, the lifting and depositing of the money bags and the tripping were all choreographed.*

The Process

I visited each school at least 6 times throughout the year starting in September. The half-day workshops I gave included:

- *A dramatic focus with improvisation of dialogue and movement*
- *Composition techniques, especially in*
  - *the use of ostinato and question and answer*
  - *an understanding of harmonization*
  - *the principal elements of each mode*
- *Study of the elemental style of pieces found in the Orff-Schulwerk volumes*
- *Creation of dances*
- *Discussion of Greek history, architecture, costume*
- *Discussion of Greek Drama, the importance of the Chorus, etc.*

The music that was composed in these workshops sometimes came from an individual student, sometimes from an idea given by a student and then developed by the whole group. Under my guidance harmonies were written for melodies, or melodies were written over a given harmony, and discreet, appropriate interior parts were discussed and decided upon. Suggestions made during the workshops were enlarged upon during the weeks between workshops. Students usually met with their teacher at least once a week, sometimes more often, to work specifically on this project. As the project neared completion, weekend meetings were needed.

In March we had one massed meeting where the students (about 120 of them) met each other and heard each other's splendid efforts at composition. We began learning the massed numbers at that time and discussed the logistics of the performance.

The students' compositions were arranged by one of the Manitoba Chamber Orchestra's violinists. In April, he began visits to the schools to hear what the students had composed on Orff instruments, recorder and voice. In May he returned with the conductor and four other players to play the music as he had arranged it and to discuss with the student composers the articulations, phrasings, etc. The students were thrilled by this attention and encouragement.

The huge project began to take its final shape. Students were able to audition for all parts, but many opted not to try out for the few solo roles, and some chose to only play instruments or be in the choir, and not act at all. Auditioning for soloists and rehearsing with those selected took place on Saturdays. Teachers and students at the schools practised overtime, rehearsing the dances, dialogue, chorus parts and soloist roles.

Finally, June 3rd arrived. We had a full dress rehearsal with the orchestra in the morning and gave our first performance for schools in the afternoon. Then came the evening performance for the public. The students excelled themselves, as did the orchestra, the behind-the-scenes people, and everyone involved. Unfortunately, due to restrictions of budget and orchestra time available, there was only the one day and evening of performance. A video was made of the performance.

It was a unique and wonderful experience. On students' evaluation sheets done after the performance there was not one negative comment. Most students remarked on how good it was for their self esteem, their sense of co-operation, and their learning of new things, particularly Ancient Greece, Modes, and Triads. And they had learned about the Manitoba Chamber Orchestra. My favourite comment on the evaluation sheets was:

> *"... that I could sing, dance and compose, and do anything I want if I try".*

The project reinforced a continued connection between music education and one of Manitoba's leading Arts bodies – the Manitoba Chamber Orchestra. All the students attended at least one concert given by the MCO during the year's season, and we hope that they will continue to be concert-goers for all their lives.

Marcelline Moody

studied Orff-Schulwerk at the University of Manitoba and the Orff Institute in Salzburg. She taught Orff Levels Courses for 25 years at the University of Manitoba, workshops and Orff Summer courses at Waterloo and Toronto, Adelaide and Perth, China and France as well as at the Orff Institute. Her students have performed at National Orff conferences, with the Winnipeg Symphony Orchestra and the Manitoba Chamber Orchestra for which they have composed works. Marcelline Moody is composing and arranging, especially choral and instrumental pieces for children. She has recently published a recorder manual "Reach for a Star".

Zusammenfassung

König Midas und die Modi

Seit 12 Jahren arbeite ich gemeinsam mit dem Manitoba Chamber Orchestra (MCO) an gemeinsamen Projekten zur Musikerziehung, im Besonderen an Kompositionsprojekten.

Die Geschichte des König Midas hat mich seit langem als mögliches Thema für ein Musiktheaterstück fasziniert. Als ich daher 2004 von der ‚Alliance for Arts Education' und dem Manitoba Kammerorchester eingeladen wurde, ein Kompositionsprojekt mit Kindern aus 6 verschiedenen Schulen über ein Jahr zu leiten, entschied ich mich für dieses Thema.

Da König Midas König von Phrygien war, beschloss ich, dass die ganze Oper auf den 6 Kirchentonarten (Ionisch, Dorisch, Phrygisch, Äolisch, Lydisch und Mixolydisch) aufgebaut werden sollte.

König Midas (ca. 738–695 a. D.) herrschte über jenen Teil der alten Welt, der Phrygien genannt wurde (Teile der heutigen Türkei). So entstand die Idee, die Modi als Tonmaterial zu verwenden. Alles, was mit Midas selbst zu tun hatte, sollte in der phrygischen Tonart erklingen. Wir nannten seine Tochter Dorian, ihre Szenen verwendeten die Dorische Skala. Dann erfanden wir die Rolle des Silen, der aus Ionien (Ionische Skala) kam und ließen Gott Dionysos aus Äolien anreisen (Äolische Skala). Und dann mussten wir die Geschichte ein wenig verfälschen um auch noch das Lydische einführen zu können. Crösus (ca. 560–546 a. D.), König von Lydien regierte eigentlich 130 Jahre nach Midas, er war verantwortlich für die Einführung des griechischen Münzwesens. Alles, was also mit Geld zu tun hatte, war in der lydischen Tonart, und durch eine geschickte Manipulation des Textes und das Ungeschick einiger Diener, die stolperten und König Midas' Münzenzählung durcheinanderbrachten (mixing it up), konnte schließlich auch noch das Mixolydische begründet werden.

Es ist nicht das erste Mal, dass die Geschichte ein wenig „angepasst" wurde um den roten Faden eines Bühnengeschehens zu unterstützen und es wird wohl auch nicht das letzte Mal sein, da bin ich sicher. Natürlich wussten die Schüler von unserem „Arrangement der Tatsachen".

Das Werk und die Philosophie Orffs und Keetmans waren Inspiration und Motivation für die Planung, Gestaltung und Ausführung dieses Stückes.

Jede Schule nahm im Laufe des Jahres, beginnend im September, an mindestens 6 Kompositionsworkshops teil. Diese Workshops beinhalteten:

- Einen dramatischen Schwerpunkt mit improvisierten Dialogen und Bewegung
- Kompositionstechniken, besonders die Verwendung von Ostinati, Frage-Antwort und ein Verständnis für Harmonien
- Das Studium des elementaren Satzes wie er in Stücken aus den Orff-Schulwerk Bänden verwendet wird
- Tänzerische Gestaltung
- Einblicke in die griechische Geschichte, Architektur und Kleidung
- Diskussion des griechischen Theaters, Bedeutung des Chores etc.

Nachdem die einzelnen Schul-Gruppen die ihnen aufgegebenen Teile der Musik komponiert hatten, wurden sie von einem Mitglied des Manitoba Kammerorchesters arrangiert. Er besuchte die einzelnen Schulen gemeinsam mit dem Dirigenten und vier anderen Musikern um die Arrangements vorzuspielen und mit den jungen „Komponisten" Phrasierung, Artikulation etc. zu diskutieren. Die Schüler waren verständlicherweise von dieser Wertschätzung und Ermutigung ihrer Arbeit begeistert.

Die öffentlichen Aufführungen wurden begeistert aufgenommen und das Projekt unterstützte die weitere Zusammenarbeit zwischen Musikerziehung in Schulen und dem MCO, einer der führenden künstlerischen Institutionen des Landes.

Es war eine einzigartige und wunderbare Erfahrung für alle Beteiligten. Meine Lieblingsaussage unter all den Kommentaren der Auswertungsbogen war die eines Schülers:

„… dass ich singen und tanzen und komponieren konnte und alles, was ich versuchen wollte, tun durfte!“

Marcelline Moody

studierte Orff-Schulwerk an der Universität von Manitoba und am Orff-Institut in Salzburg. Referentin bei Orff-Level Courses (Universität von Manitoba), Sommerkursen und Seminaren in Waterloo, Toronto, Adelaide, Perth, China, Frankreich und am Orff-Institut. Ihre Schüler wirkten bei Nationalen Orff-Schulwerk Konferenzen, in Konzerten mit dem Winnipeg Symphonie Orchester und dem Manitoba Kammerorchester (mit eigenen Kompositionen) mit. Marcelline Moody komponiert und arrangiert (Chorwerke und Stücke für Kinder). Letzte Veröffentlichung: Blockflötenschule „Reach for a Star“.

Musik- und Tanztheater an einer ländlichen Musikschule in Traunwalchen

Liese Danner

Klaus Danner

1.Teil:
„Können wir einmal eine längere Geschichte spielen?“

war die Frage von Kindern aus einer musikalischen Früherziehungs-Gruppe, mit der ich Lieder und Geschichten szenisch gestaltete. Dies war für mich 1991 der Impuls an der Musikschule Traunwalchen der Stadt Traunreut eine Kindertheatergruppe mit 16 Kindern zu bilden.

Mit „Tranquilla Trampeltreu“ von Michael Ende begann unser Weg. Einfache Sprechverse, Lieder und Tänze – alles selber komponiert und choreographiert, ließen die Geschichte zu einer kindgerechten, lebendigen Gestaltung werden. Ein Musikensemble von jungen Musikschülern unterstützte die Theatergruppe mit kleinem Schlagwerk, Xylophonen und Blockflöten. Die Begeisterung für weitere Theaterstücke war entflammt und hielt uns neun Jahre zusammen. „Momo“ von Michael Ende, „Der alte Garten“ von Marie-Luise Kaschnitz und weitere Stücke wurden jeweils nach ein- bzw. zweijähriger Erarbeitungszeit aufgeführt.

2001 entstand eine zweite Theatergeneration mit Kindern im Alter von 9 und 10 Jahren. Wieder war es Michael Ende, der uns mit „Die Geschichte von der Schüssel und dem Löffel“ inspirierte, ein Theaterstück zu schaffen. Die Kinder hatten Spaß, Szenen tänzerisch zu gestalten, zeigten viel Spielfreude und großes Talent fürs Schauspiel. Bereits in diesem Stück

brachten sich die Kinder mit eigenen Texten und Dialogen selbst ein. Die Lust am freien Spiel wurde durch spontane Darstellung von Sketches, Versen, Kurzgeschichten und Schlagwörtern gefördert. So bekamen die Kinder schon früh Übung und Sicherheit im Improvisieren und Reagieren, dies diente später ihrem Agieren auf der Bühne.

„Der Satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch", ebenfalls von Michael Ende, wurde zu einem zweijährigen Projekt. Dieses Spätwerk mit seiner kunstvollen Sprache und treffender Namensgebung (z. B. Prof. Irrwitzer der Giftmixer, Tyrannja Vamperl die Geldhexe) greift brisante Themen auf. Eine spannende Aufgabe für uns Lehrer und Komponisten diese zeitkritische Geschichte mit ihrem hintergründigen Witz, ihren höllischen aber auch himmlischen Szenen treffend zu gestalten.

2006–08 forderte uns Michael Endes „Unendliche Geschichte" zur bisher umfangreichsten Inszenierung heraus. Mit 14 Spielern mussten 40 Rollen besetzt, Musik komponiert, Kostüme kreiert und genäht werden. Ohne den Zusammenhalt unserer „Theaterfamilie", die über die Jahre aus Schülern, Eltern und Musikern entstanden ist, wäre dieses Vorhaben nicht zu meistern gewesen. Ein Satz von Antoine de Saint-Exupéry hat uns damals Mut gemacht:

> „Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu verteilen, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem Meer".

Es war uns bewusst, dass der Funke unserer Begeisterung für das Stück auf die Mitwirkenden überspringen musste – und es gelang uns. Unser damaliger Schulleiter Markus Lentz und der Förderverein der Musikschule gaben uns Rückhalt und unterstützten uns finanziell, suchten Sponsoren und kümmerten sich um die Werbung (Presse, Plakate). In zahlreichen Elterntreffen wurden Kostüme und Bühnengestaltung kreiert, genäht und gebaut. Es war spannend, wohin uns die Reise dieses Projekts führen würde. Wir wollten diese Geschichte, die vom Untergang „Phantasiens" handelt, spielen, um bewusst zu machen, dass das Reich der Fantasie in vielen Lebensbereichen der Menschen wirklich bedroht ist. Kaum eine Geschichte zeigt einen derart großen Bilderreichtum und tiefen Sinn, sodass unsere Fantasie beflügelt wurde. Manchmal schien unser Weg aussichtslos – es gab Zeiten des Stillstands, weil wir an unsere Grenzen gestoßen waren. „Wie stellen wir das ‚Nichts' musikalisch und szenisch dar? Reichen Kraft und Ausdauer der jungen Schauspieler für diese lange Spieldauer aus? Kann der Spannungsbogen der Geschichte gehalten werden?" Der spannendste Moment war die erste gemeinsame Ablaufprobe aller Mitwirkenden. Spätestens zu diesem Zeitpunkt würden viele unserer Fragen beantwortet werden. Die erste Aufführung dauerte knapp 4 Stunden und wir waren beeindruckt, wie viel Energie, Spielfreude und Durchhaltevermögen die Spieler, das Orchester und der Chor bis zum Schluss auf die Bühne brachten. Nach dieser wahrlich „Unendlichen Geschichte" wollten wir mit unserer Theatergruppe ein Jahr nur zum „Experimentieren" einlegen. Doch es kam anders: Die Kinder wollten wieder ein konkretes Ziel anstreben. So griffen wir auf den „Kleinen Prinzen" von Antoine de Saint-Exupéry zurück, den wir vor 13 Jahren mit unserer ersten Theatergruppe gespielt hatten. Thomas und Klaus komponierten die Musik für ein kleines Ensemble neu. Die Überschaubarkeit der einzelnen Szenen mit ihrer scheinbar einfachen Sprache und den schlichten Bildern, half den jungen Schauspielern zu einem tiefen Verständnis dieses Werkes, sodass sie dessen Botschaft in wunderbarer Weise überbringen konnten.

Faszination Musiktheater

Mit jedem neuen Stück machen wir uns auf den Weg – gehen auf Entdeckungsreise – tauchen ein und hoffen, verwandelt wieder aufzutauchen.

Am Anfang unserer Arbeit steht das Wort, die Geschichte. Wir wählen bewusst Werke aus, von denen es keine fertigen Theaterfassungen gibt. Schon beim Lesen der Bücher phantasieren in unseren Köpfen Bilder, Melodien, Choreographien, … es kribbelt.

Nach welchen Kriterien richtet sich unsere Stückauswahl?

Grundsätzlich soll sich die Botschaft unserer Stücke sowohl an Kinder als auch an Erwachsene richten. Kinder entdecken mit ihrem natürlichen Instinkt oft die faszinierendsten Dinge, über die wir Erwachsene nur staunen können. Schon Michael Ende wollte keine Trennung von Kinder- und Erwachsenenliteratur:

> „Ich halte also die Einteilung der Literatur in eine für Erwachsene und eine andere für Kinder für ein bedenkliches Symptom. Die Selbstverständlichkeit und Fraglosigkeit, mit der diese Ein-

teilung seit langem hingenommen wird, macht die Sache nicht unbedenklicher. Tatsächlich gibt es kein Thema aus dem Umkreis menschlicher Erfahrung, das für Kinder grundsätzlich uninteressant oder unverständlich wäre. Es kommt nur darauf an, wie man darüber spricht, aus dem Herzen – oder nur aus dem Kopf." (Michael Ende[2])

Unsere Inszenierungen sollen aufmerksam machen, zum Nachdenken anregen, Betroffenheit auslösen und Botschaften vermitteln.

- Informationen zum Stück einholen. Wichtige Hilfen zur Interpretation des zu spielenden Theaterstückes sind für uns Autobiographien, tiefenpsychologische Deutungen, Analysen und Reflexionen zum Werk.
- Erstellung einer Theaterfassung durch Liese und Klaus.

Welche künstlerischen Mittel stehen uns bei der Erarbeitung der Theaterfassung zur Verfügung und wie setzen wir sie ein, um eine abwechslungsreiche Inszenierung zu schaffen?
Hierzu einige Überlegungen:

- Fassen wir Textstellen zu einem gesprochenen Dialog, zu einem Lied oder zu einem rhythmischen Sprechvers zusammen?
- Welche Wechselwirkung haben Musik und Bewegung? Beispiel: Fuchs und Prinz werden, getragen vom musikalischen Dialog zwischen Oboe und Geige, im Tanz „einander vertraut". Untermalt ein Klangteppich oder Cluster den Text?
- Erfolgt ein Szenenwechsel mit einem Überleitungsmotiv oder einem Lied? Im „Kleinen Prinzen" gab es ein stetig wiederkehrendes Reiselied, zu welchem sich der kleine Prinz mit einem Ballon auf die Reise zum nächsten Planeten machte.
- Setzen wir nur Musik ohne weitere Bühnenaktion ein?
- Wann kann die ganze Gruppe auftreten, wann braucht es nur einzelne Darsteller? Wie viel Raum geben wir der Improvisation, dem freien Spiel?
- Wie sehen die Kostüme für die Szenen aus?
- Wie soll das Bühnenbild aussehen? Ist es mehrfach einsetzbar?
- Welche Lichteffekte sind notwendig?

Arbeitsphasen

Grundlagenarbeit: In dieser Phase geht es um Gruppen- und Vertrauensbildung, Kennenlernen und Wahrnehmen des eigenen Körpers, Experiment und Ausdruck, Konzentration und Präsenz über Spiele und gezielte Übungen.
Entwicklungsarbeit: Szenisches Material wird entwickelt, mit Themen experimentiert, mal in Gruppen- oder in Einzelaktionen.
Konkretisierungsphase: Das gesammelte Material wird dramaturgisch verdichtet, in Form gebracht und als ästhetisches Ergebnis gestaltet und geprobt.

Beispiele, wie die Gruppe an einzelne Szenen herangeführt wird

1. Begegnung des Kleinen Prinzen mit dem Eitlen.
Besprechung des Textes: Was bedeutet es „eitel" zu sein? Wie bewegt sich ein eitler Mensch?
Aktion: verschiedene Gangarten ausprobieren, Gestik, … Ein Rumba-Rhythmus dient uns als musikalisches Grundmotiv, das mit Körperklanggesten,

mit Stimme und in der Bewegung geübt wird. Anschließend hören wir die Musik des Eitlen auf CD. Die Musik hat folgenden Ablauf:
A-Teil mit vorgegebenem Text – B-Teil, hier soll der Text erfunden werden – wieder A-Teil – C-Teil nur instrumental.
Text des A-Teils: „Ah, ah, schau, schau, …, Spieglein, Spieglein an der Wand, bin ich nicht der schönste im ganzen Land, …, schaut, schaut, ja schaut nur her!"
Dazu werden unterschiedliche Aufgaben gestellt:

- Aufgabe 1: 3 Gruppen zu je 4 Spielern sollen eigene Bewegungsformen zu Teil A ausprobieren.
- Aufgabe 2: jede Gruppe dichtet zu Teil B eigene Sprechverse und entwickelt dazu passende Bewegungen.

Wir legen eine Abfolge der 3 Gruppenchoreographien fest – während der „Eitle" (Hauptdarsteller) seinen Solopart tanzt. Die Gruppenchoreographie für alle im

Teil C, von Liese und Klaus entworfen, wird einstudiert. In den folgenden Stunden werden die einzelnen Bewegungssequenzen immer wieder geübt, ausgefeilt und verbessert.
2. Die Begegnung des kleinen Prinzen mit dem Geschäftsmann.
Besprechung des Textes: Aussage, tiefenpsychologische Bedeutung, Widersinn der Handlung, ähnliche Situationen im Alltag heute, …
Idee: der hektisch arbeitende Sternenzähler an der Börse, eine Choreographie mit Stühlen.
Gestaltung: viele Sternenzähler bewegen sich zählend auf, unter, hinter, zwischen, … den Stühlen.
Ablauf: Intro: Die Sternenzähler kommen von verschiedenen Seiten mit ihren Stühlen unterm Arm auf die Bühne und zählen Sterne (hektisches Treiben).
Im Hauptteil beginnt ein Sprechvers: „Gefühle und Menschen sie sind mir fern, Zahlen und Fakten, das hab ich gern! ...“

- Aufgabe: Ab dem Hauptteil soll eine gemeinsame „Stühle-Choreographie“ zum Text entstehen. Die Spieler probieren in Kleingruppen Bewegungsmöglichkeiten mit Stühlen aus. Die gefundenen Bewegungsformen werden in eine möglichst fließende Bewegungsabfolge zusammengestellt. Neben dem Einstudieren des Bewegungsablaufs, ist es immer wieder wichtig die Körperspannung, deutliche Gestik und Mimik zu üben.

Zu den Aufführungen

Je nach Stücklänge arbeiten wir ein- bis zwei Schuljahre an einem Projekt. Die Theatergruppe trifft sich einmal wöchentlich für 2 Stunden. In der „Endprobenphase“ ca. 4 Monate vor den Aufführungen trifft sich die Gruppe regelmäßig zu Wochenendproben. Einzel- und Kleingruppenarbeit erfolgen meist vor oder nach dem Gruppenunterricht. Die ersten gemeinsamen Proben mit unserem Orchester finden ca. 6 bis 8Wochen vor den Aufführungen statt.
Jedes Projekt wurde 2- bis 4 Mal auf unseren heimischen Bühnen (Marstallsaal auf Schloss Pertenstein, Berufsschulaula in Traunstein, in diesem Jahr auf der neuen Bühne des k1 in Traunreut) aufgeführt. Im Juli 2010 durften wir auch im Schauspielhaus Salzburg im Rahmen des Spieltriebfestivals für Jugendliche auftreten.
Äußerst prägend und wertvoll ist die mehrjährige intensive Musiktheaterarbeit mit den Jugendlichen. Es ist uns wichtig, ihnen Impulse zu geben, auf ihre Bedürfnisse und Interessen einzugehen und diese künstlerisch zu verarbeiten. Theaterarbeit ist ein Weg zur ästhetischen Bildung.

Thomas Hartmann

2.Teil:
Zwischen spontanem Improvisieren und durchdachtem Ausarbeiten in der musikalischen Gestaltung

Mit Liese und Klaus Danner verbindet mich eine langjährige, fruchtbare und menschlich höchst erfreuliche Zusammenarbeit. In vielen Bereichen empfinden wir gleich und ergänzen uns immer aufs trefflichste. Wir reden und diskutieren intensiv – wir haben uns wohl gut „gezähmt“, also miteinander vertraut gemacht, wie der Fuchs dem „kleinen Prinzen“ erklärt.
Meine eigenen Kompositionen konnte ich zu folgenden Musiktheaterproduktionen beisteuern: „Momo“, „Die Geschichte von der Schüssel und vom Löffel“, „Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch“, „Die unendliche Geschichte“ und „Der kleine Prinz“.
Seit 2004 obliegt mir die Leitung des in der Beset-

zung wechselnden Orchesterensembles der Musikschule Traunwalchen der Stadt Traunreut. Dieses Orchester und der kleine Chor unserer Theaterprojekte setzen sich größtenteils aus Schülern unserer Musikschule zusammen und bestehen aus etwa 8 bis 16 Musikern im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Immer dabei ist die „Grundausstattung" einer MS: Violine, Bratsche, Cello, Klarinette, Flöte, Klavier, Bass, Gitarre und Perkussion. Bei der „unendlichen Geschichte" wollten wir mit einem etwas größeren Ensemble arbeiten, um Schlachtenszenen und einen wuchtigeren Klang darstellen zu können. Dagegen wollten wir beim „kleinen Prinz" leisere Klänge verwirklichen.

War ich bei „Der Wunschpunsch" und „Die unendliche Geschichte" dirigierend tätig, so leitete ich bei „Der kleine Prinz" das Ensemble vom Klavier aus.

Um meine Musikbeiträge für die Musiktheaterproduktionen zu komponieren, habe ich verschiedenste Herangehensweisen:

Zuerst lese ich den Text natürlich im Original und versuche mir dann weitere Ebenen der Geschichte zu erschließen. Bei „Die unendliche Geschichte" und bei „Der kleine Prinz" waren es vor allem tiefenpsychologische Deutungsansätze, die mich zu einem besseren Verständnis der Werke führten. Danach erst beginne ich mich in die Theaterfassung einzuarbeiten. In einem Gespräch teilen Klaus und ich auf, wer zu welcher Szene die Musik komponiert.

Einer der ersten Schritte, Ideen zur Musik zu finden kann darin bestehen, dass ich die zu vertonende Szene lese und anschließend improvisierend am Klavier einen ersten Entwurf der Musik entwickle. Ich selbst bin Pianist verschiedenster stilistischer Ausprägungen (Klassik, Jazz, Rock) und wäre ich 80 Jahre früher geboren, so wäre ich wohl Stummfilm-Pianist geworden.

Manchmal ist es aber auch so, dass ich spontan die Musik zu einer bestimmten Szene innerlich höre und sie dann zur Ausarbeitung und Instrumentierung nur noch in den Computer eingeben muss.

Danach, oder eigentlich gleichzeitig, erfolgt ein Prozess der logischen Verknüpfungen. Ich versuche musikalisch-thematische Bezüge zwischen den Einzelszenen zu finden und somit ein großes Ganzes mit innerem Zusammenhang zu schaffen. Intervalle spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Bei „Der kleine Prinz" ist es die große Septime als Sinnbild für die Entfernung von seinem kleinen Asteroiden zu unserer Erde. Die Themen und Motive der „unendlichen Geschichte" sind geprägt und verbunden durch die Intervalle Sekunde und Quinte (siehe Notenbeispiele 1–4; nur bei NB 4, dem „Wolf" wurde die Quinte zu einer übermäßigen Quarte, um dessen Hang zum Bösen darzustellen.

Ebenso versuche ich Leitmotive in die Musik zu integrieren. So hatte jede Hauptfigur der „unendlichen Geschichte" ein ihr zugedachtes passendes kleines Motiv. Es ist mir wichtig, dass die Musik dienend und

beschreibend den Handlungsverlauf der Geschichte unterstützt. So habe ich z. B. in „Der kleine Prinz" für die Szene des „sich zähmen" von Fuchs und kleinem Prinz ein Stück komponiert, das wohl auch ohne Bühnendarstellung illustrierende Wirkung hätte. Im Orchester wird die Handlung von Oboe und Geige (Notenbeispiel 5; 1. und 2. Zeile) dargestellt, die sich zögernd spielerisch kennenlernen, um dann ab Takt 14 zusammengeführt die Melodie in Parallelbewegung zunächst in Terzen und später unisono spielen.

Stilistisch sind unsere Kompositionen verwurzelt in der Tradition moderner, tonaler Klassik mit starken Einflüssen aus Jazz und Rock. Ganz bewusst versuchen wir aber keine Musicals zu schreiben. Unsere Musik ist verständlich, bodenständig, rhythmisch fassbar und oft vom Tanz inspiriert. Im Vordergrund unserer Projekte stehen nach der Kompositionsarbeit unsererseits die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und die gemeinschaftliche Entwicklung und Umsetzung der Geschichte. Der Weg ist das Ziel.

Klaus Danner

Studium der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg, Sonderprüfung in Gitarre, seit 1987 Lehrtätigkeit an den MS Traunwalchen der Stadt Traunreut und Trostberg (Musikalische Früherziehung und Grundausbildung sowie Gitarre). Leitung verschiedener Folklore Ensembles. Seit 1991 Aufbau einer Musiktheater-Gruppe an der MS Traunwalchen. Mitwirkung (Gitarre, Mandoline) in einem Klezmer-Ensemble. Fortbildungsreferent für Elementare Musik- und Bewegungserziehung für Erzieherinnen und Grundschullehrer. Kompositionen für den Früherziehungsbereich und Musiktheater Produktionen.

Liese Danner

Studium der Elementare Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut, Sonderprüfung Blockflöte. Lehrtätigkeit an der MS Traunwalchen (Musikalische Früherziehung und Grundausbildung, Blockflöte und Musiktheater). Leitung von Tanzkreisen (Folklore- und Meditativer Tanz). Fortbildungsreferentin für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen im Fach Elementare Musik- und Bewegungserziehung.

Thomas Hartmann

Studium am Richard-Strauss-Konservatorium in München, Hauptfach Klavier und Zusatzfach Orgel. 2000 Empfänger der Carl-Orff-Medaille. Kammermusik-Pianist in verschiedenen Ensembles, Duo-Partner und Liedbegleiter. Mitglied in Jazz- und Rock Ensembles. Klavierlehrer an der MS Traunreut und privat. Kompositionen für Musiktheater-Produktionen, Klaviersolo-Stücke für den Unterricht, Filmvertonungen und Kammermusik in unterschiedlichen Besetzungen.

1 Musikalische Früherziehung

2 Michael Ende. „… den Menschen in der Welt wieder heimisch machen". Vortrag, gehalten anlässlich der Verleihung des Grossen Preises der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur am 26. 11. 1980, in: Jugendbuchmagazin 1/1981

Summary

Music and Dance Theatre at the Music School in Traunwalchen

In 1991 we began to work with a music theatre piece for the first time with a group of 16 children from our music school. It was based on the picture book "Tranquilla Trampeltreu" by Michael Ende.

Simple speaking parts, songs and dances – all self-composed and choreographed – became a child oriented lively creation. A music ensemble of young students supported the theatre group with small percussion, xylophones and recorders. The enthusiasm for further theatre pieces was sparked and held the group together for nine years. "Momo" by Michael Ende, "Der alte Garten" by Marie-Luise Kaschnitz and other pieces were performed after one or two years of preparation.

In 2001 a second "theatre generation" of children was formed with 9 and 10 year olds. The children had fun creating scenes with dance and showed much enjoyment and great talent for acting. Spontaneous performances of skits, verses, short stories and slogans encouraged their desire for playing freely and established a routine for improvisation and acting.

Once again it was Michael Ende who inspired us to create another dramatic work with "Die Geschichte von der Schüssel und dem Löffel." In this piece the children brought the development of our music theater further along with their own texts and dialogue. In addition to the acting, movement scenes were more encompassing and a "project orchestra and choir" were created for the new production. After the "Satanarchäolügenialkohöllischen Wunschpunsch," Michael Ende's "Unendliche Geschichte" challenged us to a very extensive production. 40 roles had to be cast with 14 players, music had to be composed, costumes had to be created and sewn. Without the friendly cooperation of our "Theatre Family" of students, parents and musicians from over the years, this project could not have been mastered. We wanted to play this story about the decline of fantasy to make it aware that the richness of the imagination in many areas of human life is really threatened. There is scarcely another story that shows such an abundance of pictures and deep meaning so that our imagination can be given wings.

Sometimes our path seemed hopeless – there were times when nothing moved because we had come to our limits. The first performance lasted 4 hours and we were impressed with how much energy, enjoyment and perseverance the players, orchestra and choir brought to the stage to the very end. Our last project was "The Little Prince" by Saint-Exupery. The straightforwardness of the single scenes with their seemingly simple language and drawings helped the young actors to have a deep understanding of the work. They could transmit the message wonderfully.

Fascination Music Theatre

With each new work we start out on our way, take "discovery trips", dive in and hope that we surface somehow transformed.
At the beginning of our work there is the story that will be dramatized. We consciously do not choose ready-made pieces because we can work creatively much better according to our own ideas and circumstances. What criteria do we have for choosing a piece? Basically the message of our theatre piece should reach the children as well as adults. Children discover the most fascinating things with their natural instincts that astound us as adults. Our productions should make a point, stimulate reflection, be moving and have a message.
Both of us work on the text for the piece together. What artistic means are available to us for working out the scenario and how do we use them to create a diversified production?
Should we use parts of the texts for spoken dialogue, for a song or for rhythmic speech? What mutual effects do music and movement have? Should there be an underlying carpet of sound or a cluster for the text? Should a scene change be accompanied by a repeated motive or a song? In "The Little Prince" there was a regular recurring "travelling song" when the little prince took his balloon to the next planet. How much room should we give to improvisation – to free playing? What should the costumes for this scene look like? Each time, Liese made a prototype and the player's mothers sewed the costumes. What should the scenery look like? Can it be used more than once? What lighting effects are necessary?

Working phases and performances

- *The basics: In this phase it has to do with group work and building trust, learning about and perceiving one's own physical possibilities, experimentation and expression, concentration and presence for playing and specific practicing.*
- *Development: The scenic material is developed, themes are experimented with groups or individually.*
- *Putting it together: The collected material is dramatically intensified, brought into a form and as an aesthetic product, rehearsed.*

According to the length of a piece we work for one or two years on a project. The theatre group meets once a week for 2 hours. In the final rehearsal stages about four months before the performance, the group meets regularly for rehearsals on the weekend. Individual and small group rehearsals take place before or after the group lessons. The first rehearsal with our orchestra is scheduled about 6 to 8 weeks before the performance.
Each project is performed on our "home" stages – the Marstallsaal in Schloß Pertenstein and the hall of the Berufsschule in Traunstein. This year it was performed on the new stage of the Cultural Forum in Traunreut. In July 2010, we played in the Schauspielhaus Salzburg in connection with a theatre festival for young people.
It is certainly impressive and valuable to work intensively with young people over the years with music theatre. It is important for us to give them impulses, to respond to their needs and interests and to work with these elements artistically. Dramatic work is a way to aesthetic education.

Between spontaneous improvisation and work that has been composed

Since 2004 I have been the conductor of the orchestra of the Traunwalchen music school with its changing membership. The orchestra and choir of our theatre projects are composed mostly of students from our music schools and consist of 8 to 16 musicians between the ages of 14 and 19. The "basic equipment" of a music school orchestra includes violin, viola, cello, clarinet, flute, piano, bass, guitar and percussion.

One of the first steps toward finding ideas for the music is that I read the scene in which music is to be used and begin to improvise on the piano to develop the first draft. I am a pianist who knows a variety of characteristic styles (classical, jazz and rock) and if I had been born 80 years ago I would have enjoyed a job playing in theatres for silent films.

It sometimes happens that I can hear the music to a particular scene spontaneously within me and can go directly to the computer to work it out and do the instrumentation. Afterwards – or actually at the same time – a process of logical combining follows. I try to find related musical themes to use between the individual scenes to achieve the inner connections over all.

I also try to integrate leitmotifs into the music. Each of the main characters in "Die unendliche Geschichte" had a suitable short motive. It is important to me that the music purposely and descriptively supports the course of handling for the story.

In the foreground of our project, next to the composing that we do is the pedagogical work with the children and young people with the cooperative development and realization of the story. The way is the goal.

Klaus Danner

Studies in elemental music and movement education at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. Special examination in guitar. Teaching at the music schools in Traunwalchen, city of Traunreut and Trostberg (early music education and basic training, guitar). Director of various folklore ensembles. Since 1991 building up a music theatre group at the Traunwalchen music school. Member of a Klezmer ensemble. Lecturer in teacher training courses in elemental music and movement. Musical settings for picture books, compositions for the field of early childhood education and music-theatre productions.

Liese Danner

Studies in elemental music and movement education at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. Special examination in recorder. Active teaching at the music school in Traunwalchen (early music education and basic training), recorder and music theatre. Leader of folk and meditative dance circles. Lecturer in teacher training courses in elemental music and movement.

Thomas Hartmann

Studies at the Richard Strauss Conservatory, Munich. Recipient of the Carl Orff Medal in 2000. Chamber music pianist in different ensembles, duo partner and song accompaniment. Member of many jazz and rock ensembles. Piano teacher at the Traunreut music school and privately. Compositions for music theatre productions, solo piano pieces for classes, music for films and chamber music for various combinations.

Break a leg! Drama at the San Francisco School

Sofia López-Ibor

Laura Burges

Part I: From Skit to Stage

An overview of the Drama Program

During the first week of school, I am folk dancing with a group of 10-year-olds. They are having a blast re-connecting with each other, getting confused in the mixer, and clapping along. In the dance, the students have been asked to pantomime their favourite part of the summer. Later, I see the same group of students in the schoolyard, practicing a skit to teach the 6-year-olds how to work with the recycling system at school. In the first music appreciation class with the 7th grade, the students present a skit to bring to life a famous quotation by a composer. Drama at The San Francisco School is not just a separate program, but a way of learning and communicating that happens in all age groups across the curriculum.

Many teachers use drama in their classes. When the 3rd graders are studying plants, the 7th graders visit and perform a skit about water molecules pushing up though the plants stem, teaching the younger students about capillary attraction. Third graders go down to the preschool to perform a lively version of the American myth of Paul Bunyan. When First graders learn about social skills, they act out different facial expressions and write poems about feelings.

It is clear that children naturally gravitate towards drama to make sense of their world. In 1989 after a big earthquake in San Francisco children played "earthquake" for weeks out in the yard: a child would spontaneously shout "earthquake!" and the other children would crouch and cover their heads. We know from parental reports that many young children play "school" at home, taking on the roles of us, their teachers (and often portraying us quite accurately!).

Our school is well known for its Orff-Schulwerk program led by Doug Goodkin, James Harding and Sofia López-Ibor. Drama activities are intimately connected with the music program throughout the school. During the preschool years drama is fully incorporated into the music class. Storytelling, pantomime and acting out of nursery rhymes are essential to the growth of students in music and movement. The goal with the younger students is not to work towards a performance, but to use drama as a teaching medium. Young children are quickly mesmerized by a story and are eager to try out new characters with their bodies and voices. Dramatic contexts and storytelling often link the music and movement activities within a given class.

In the Elementary music program, drama also plays a central role. Each year, we prepare five different plays, one with each of the 1st through 5th grade classes. These are full productions with scripted parts, costumes, props, music and sets all created by the students in collaboration with their teachers. Because the school does not have a theatre space, we rent a professional theatre in the nearby Mission District of San Francisco. We plan and rehearse the play at school and bring the children and all our theatrical paraphernalia to the theatre the week of the performance. Our experience doing this work has taught us that we need clear systems in place in order not to get overwhelmed!

Here are some common features of our productions:

Theme

Early in the year we start thinking about themes for the plays. Birds, hats, food, fools, creation myths, trees, seeds and treasure have been some of the themes that have inspired our search for traditional stories from many cultures. Since we combine more than one class performing each night, the audience can enjoy two or three stories that have a common thread. This gives a great opportunity for the children

to compare and contrast different stories and traditions from around the world.

Script

Our young actors are trained both in following a script as well as in improvising. In fact, teachers write the script together after having the students improvise scenes in the class during several rehearsals. Children often contribute lines and ideas for the script. We try to write in such way that all the students are included equally. Sometimes larger parts are double-cast with one student taking over for another in the middle of the play. Writing group scenes has its own technique, creating a predictable order of individual character voices, or making use of layers of rhythmic speech. The students bring the script home to practice their lines and to read the whole story. Drawing comics of scenes or creating storyboards helps them better understand what they are doing. If a child knows the character well and the situation in the scene they are able to improvise lines, too!

Music and dance

Music and dance have an important role in the plays. In fact, all the songs, instrumental pieces, dances and choreographies resulting from our classes in the fall might be featured in one way or another during the performance. Sometimes we have to write new lyrics to match our storyline; sometimes we have to vary a dance through pantomime or exaggeration. This is a wonderful exercise in how to contextualize what we learned as an individual piece in a fuller setting. The Orff instruments are the ideal accompaniment for scenes and they often become a part of the set in the play. The children compose or improvise incidental music to movement scenes and make sound effects, too. Occasionally we have invited special guest teachers from another culture to bring their traditional music and dance to the children. One year Kofi Gbolonyo (Ghana) taught the 4th and 5th graders traditional Ghanaian music and dance for our version of the West African legend of Sundiata. Deise Alves (Brazil) taught us Brazilian songs and dances for an indigenous Brazilian legend, "The Dreaming Tree".

Costume

One of the most exciting parts of the play is putting together the costume for each character. Sofia took a class in sewing in school, and never knew it was going to be so useful in the future! Laura once created all the costumes for a play using one glue gun and staples. We have gathered big costume collections and have combed second-hand stores for treasures. We found great hats at a garage sale put on by the costume department of The San Francisco Opera! Children and parents regularly donate costumes and interesting items. We keep all these treasures sorted by categories in several boxes in our school garage: ponchos, hats, African shirts, royal capes, masks, vests, skirts and aprons, animals, etc. It is fascinating to see the same main wardrobe used in a different context each year. Each child tries things on the week before the show and sometimes we organize a costume-making party after school where parents and kids help out making extra things. At the end of the production, everything is piled up again, and sorted in boxes until the next year. Students love getting a costume! One time we had a child trying on an African king costume and he was so excited he started sweating so much that we could not apply his makeup!

Sets

The children paint wonderful sets in art class. They are always the same size, because we hang them on simple frames (PVC pipes on a wooden base with wheels) which we assemble in the theatre. It is fascinating to see the children design the set and paint it in such a large scale. If you walk into the art room around play production time, you will probably see a huge paper on the floor with kids painting details from the inside and moving outwards. Each actor is responsible for researching and making props – oversized pencils, scissors etc. – masks or other parts of the costume. Inevitably we take a trip to S.C.R.A.P. (Scrounger's Center for Recycled Art Parts), a wonderful organization that sells recycled materials to teachers for school use. We always come back with treasures: giant tubes to create the trunk of an enormous tree, glittery gold and silver paper to decorate a royal throne, and one year, a huge mass of soft yellow rope, just what we needed to represent the endless pasta in the magic cooking pot of the Italian witch "Strega Nona".

Lights

Unfortunately, we do not have access to a lighting stu-

dio until the week of the performance. We write some lighting ideas in the script and we hire a professional from the theatre to do lights for us. The children do not have an active experience of how lighting is used as one of the main expressive elements of theatre, but of course they love the magic that lighting brings to their plays.

Ovations Committee

Years ago at play production time the music teachers could be seen in rain or shine hoisting heavy instruments, rolled scenery and boxes of costumes in and out of their cars as they transported everything to and from the theatre. But then we had a brilliant idea: we created a committee of parent volunteers to help with all the many practical details of such a large undertaking. We call this the Ovations Committee and we are eternally grateful for their help. They rent a truck, help load and unload, make contact with the theatre staff, provide ushers, photocopy the program and most importantly, have coffee and chocolate croissants on hand for the music and classroom teachers during rehearsal. They are also in charge of enlisting videographers and photographers and postproduction help from skilled parents.

Celebration

At about 10.30 PM, an hour after the final curtain on the night of San Francisco school play productions, if you look in the window of the Bagdad Cafe on Market street in San Francisco, you will see a group of teachers sitting at a long table. They will be eating waffles and laughing about everything that went right and everything that went wrong during the performances. Just as with any cast party, a feeling of triumph and relief pervades these gatherings.

James Harding

Part II: Of Olympus and the Underworld

Retelling an Ancient Myth in Collaboration with Modern Children

Every year at the San Francisco School we create original dramas for each of the elementary grades. I often marvel at the finished result, knowing that the whole production started with just a story and a group of children less than two months earlier. Yet, so often, in the general pace of school life, I seldom have time to reflect on these rich experiences. Writing this article is a treat to myself, an opportunity to pause and revisit a recent dramatic project with 5th graders: our unique telling of the Greek myth "Demeter and Persephone".

In thinking back on this project, I want to examine the play as a collaborative creation, charting the zigzagging course of ideas contributed by both myself and the students. 5th graders are the oldest students in the Elementary, and by this point most of them have already participated in four plays at school, so we count on their experience and seek their input to a greater extent than with the younger students. Opening the process of developing a script to student ideas takes time, trust and patience from both the teacher and the class, but it results in a play uniquely fitted to the particular group of children. Working on this project reinforced my belief in the value of this approach and opened my eyes to new strategies for drawing out the dramatic participation of the whole class.

The first thing I brought to the 5th graders was the story. I announced that we would be making a play from the Greek Myth of Demeter and Persephone. All of them were familiar with the basic story because it is one that their former 3rd grade teacher tells each year to the whole Elementary School. They knew

about Persephone being stolen from her mother by Hades, and how she ate the 3 pomegranate seeds which condemned her to stay three months of the year in the Underworld, the Ancient Greek explanation of the origin of the seasons.

The first things that the 5th graders brought to me were their reactions, first thoughts, and wishes. Some were excited right away, but not everyone was convinced that the story would make a good play. Some were concerned that there weren't enough characters in the story for everyone to have a part. I let them know my plan to have all the Gods and Goddesses of Olympus play a role in the story, and to bring in other short myths and stories about those characters. After reading the story again, I had each student tell me something they wanted for their play. I wrote down what they told me. Some examples:

- *I want there to be comedy!*
- *I want it to be funny and serious.*
- *I want it to be "modern".*
- *I want Michael Jackson to appear in it.*

We talked about where humor and modernity might fit into the story, and many suggested that the Underworld might be the place. Soon lots of new ideas were being contributed:

- *The underworld Judge could be 'Judge Judy' (a popular TV Court Judge)*
- *There could be TV ads for pomegranates in the Underworld*
- *Michael Jackson could be in the Underworld!*

As the students left the meeting, they were talking excitedly about more ideas, and I knew that they were now with me in the project. The Underworld scenes seemed to promise lots of student input; in fact, if left up to them, the whole play might take place in Hades's kingdom! Mt. Olympus didn't seem to be as interesting to them, so I realized that this was where I needed to work. The gods and goddesses needed my help!

Prologue and Casting

I remembered that for another production, eight years earlier, I had written a rhyming prologue that introduced the Gods and Goddesses of Olympus. I made a few changes, and then brought it to my next class with the 5th graders.

I asked the children to lie down on the rug in the music room, I turned off the fluorescent lights, and asked them to listen as I read the prologue. I read the prologue a second time and invited the children to move, bringing the origin myth to life. The first part of the poem spoke of the birth of the heavens from darkness, the battle of the Titans with giants and monsters, and how Zeus seized the throne and forced the monsters to build the palace on Mt. Olympus. The room began to surge with vigorous motion, mock battles and imperious gestures. Already, without anyone speaking about it, one girl emerged as a particularly convincing Zeus, and the group appeared to enjoy her dominating performance. Another girl asked excitedly if she could read the prologue poem instead of me, and I was happy to let her do so.

At this point, I had the group split into two, with one group watching while the other improvised movement to the prologue. I had each student from the observing group describe a movement idea from the performing group that she/he had noticed.

We continued to the second part of the prelude, where all the gods and goddesses of Olympus were introduced. In the same manner, I had all the students move for the entire pantheon, trying out each god and goddess at the same time as their peers. Then I asked each half group to cast their scene and perform for the other. I was somewhat nervous about this task, wondering if there would be conflicts between students wanting the same role. Surprisingly enough, each group quickly worked out a cast representing all the characters. At the end of the class I had students write down their first, second and third choices of god or goddess character, and I found that I was able to satisfy nearly everyone. Some students proposed their own roles, such as "Bodyguard of Zeus" and "Hades's personal assistant" and I agreed to take on the creation of these roles. One boy with knowledge of Roman Myth wanted to be Janus, the Roman God of Doorways, and we added this character to the mix. Our play was cast!

Looking back on it, I still wonder at the ease with which the students found their roles, and suspect that the movement exercise made a big difference, as did my asking them to divide the characters amongst themselves in a cooperative fashion. I also believe that the very nature of the Gods and Goddesses, each powerful in their own sphere, makes them all appeal-

ing choices as dramatic characters, especially for 10-year-olds.

With their roles chosen, I wanted to give the actors some scripted material to work with. The first scripted scene was a party on Mt. Olympus that established the characters of the gods and goddesses, and introduced the plot of Hades to abduct Persephone. I organized the scene into episodes of several Gods gossiping and telling stories involving the others: Ares and Aphrodite caught in a trap by Hephaestus, Hera's jealousy of Zeus and Io, the Sons of Helios losing control of their father's flaming chariot. The students had to block their own 'gossip' episodes, and find ways to add expression, gesture and reaction. To provide a graceful transition between these small episodes, I wanted to find a suitable musical theme. The children had been singing Ernst Wieblitz's canon "Sine Musica, Nulla Vita" in chorus, and this seemed an ideal choice. A lovely minor canon in 5/8 time, this song was an ideal inspiration for student choreography. The scene culminated with all the gods and goddesses singing together and dancing a step invented by Zeus herself!

Now that the nectar and ambrosia were flowing up on Mt Olympus, we returned to the place that had inspired so many student ideas in our initial meeting: the Underworld. Picking up on one of the student suggestions, I proposed that groups form to create TV advertisements for pomegranates, the fruit that tempts Persephone. The response was immediate, as the children naturally and easily parodied the language and gestures of the annoying television marketing they were familiar with. Jingles and slogans were easily and swiftly composed, and we filmed the results with a very simple small video camera.

I told them the stories of Tantalus and Sisyphus, two of the famously tormented characters in the Underworld that Persephone might encounter. Continuing the experiments with film, I invited the students to go down into the school playground to create and record news reports for "Underworld T". Reporters holding improvised microphones (inverted spades they found in the sand area) interviewed Sisyphus and Tantalus and reported about their torments. Again, the children quickly and easily improvised these scenes, and all the familiar affectations of the TV reporter came out of them in really clever parodies. Although my original intent was that the students would perform these sketches live as part of the play, we ended up using the films on stage, projected large as if it was a large screen TV that Persephone was watching.

Other episodes in the Underworld lent themselves to more invention from the kids inspired by popular culture genres. As he had expressed in our initial meeting, one student was very eager to play the role of the underworld Judge as "Judge Judy", a popular television judge. He created a very funny improvised scene of interviewing dead souls and sentencing them either to torment or the Elysian Fields. A recently departed Michael Jackson finally made his appearance in this scene (performing some moves from 'Thriller'), as well as a banker responsible for the current Financial Crisis. Charon the Ferryman turned into a stand-up comedian, as one girl created a very funny improvised scene out of asking each departed soul for their fare across the river Styx.

Meanwhile, my work was to keep writing scripted scenes that would help move the story along. Whenever possible I would leave room for improvisation,

such as a dialogue between two pig farmers who witness the abduction of Persephone One student had created a role for himself of "Hades's Personal Assistant", and I was able to use this character to create comic scenes of bureaucracy (Zeus signing on to Hades's plan) and courtroom drama (this character became the prosecuting lawyer for the final trial scene of Persephone). This invented character soon became one of the most prominent and amusing in the story, thanks to the continuous play between the student's ideas and my writing.

I brought in more music, a Greek dance that we learned to play as an overture on xylophones, and which later, played by saxophones, served as a theme for a sort of Underworld talent show to entertain Persephone; also, a beautiful Brazilian harvest song in the Lydian mode that was choreographed as a dance with fans by a group of Demeter's nymphs. I wrote a few rhyming scenes of the Gods reacting to the story, and filmed some of them for projection so that the students wouldn't need to change costumes back from their Underworld roles.

In the costume and prop department, students brought many of their own ideas to the table. The boy who played Hades brought in a gangster suit, which he had worn as a costume at Halloween. The girl who portrayed Michael Jackson brought in her own sparkly glove. The boy who played Poseidon had the idea of portraying him as a surfer, in Hawaiian shirt and bathing suit. The kids together had the idea of creating a giant pomegranate for the final trial scene.

Once it became clear that we would use projection in the play, more ideas surfaced. One girl who would not be able to perform with the group due to a family trip was able to film a scene as Selene, the goddess of the moon, whom Demeter calls upon for help in finding her missing daughter. Projected on the curtain above, the voice and face of this missing student were able to be represented in the final play. I had the idea of including titles, like those in a silent movie, so that the audience could become the Greek Chorus by reading them aloud at the start of each scene. We developed opening credits that would roll while the cast was playing the overture. The opening prologue became a filmed shadow play, with silhouettes of the Gods and Goddesses introducing themselves onscreen while one girl read the rhyming text live.

As you can imagine, our telling of this myth had more flavours than a potluck supper, but as it came together in the final days of rehearsal it suddenly all seemed to work. Best of all, it truly fulfilled the wishes of the class from the first meeting. It was both funny and serious. It was both modern and ancient. It featured the children beautifully rising to the opportunity of portraying these timeless characters of Greek Myth, and also gave room for their very contemporary humour and inventiveness to shine.

Laura Burges

has taught 3rd grade at The San Francisco School for 23 years. She also co-writes and directs the play with the music department. She is a failed actress herself but loves the drama of teaching 8-year-olds!

Sofía López-Ibor

Musician and music teacher, B Course at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. Faculty member at international summer courses, at Orff-Schulwerk "levels courses" and guest faculty for the Postgraduate University Course at the Orff Institute. Presently teaching at the San Francisco. Various publications.

James Harding

Music pedagogue and composer, teaches at the San Francisco School, lecturer at the California State University, L.A. Faculty member at international summer courses, at Orff-Schulwerk "levels courses" and guest faculty for the Postgraduate University Course at the Orff Institute. Founding member of the group Xephyr. Publications in various specialist journals.

Zusammenfassung

Hals- und Beinbruch!

Musik- und Tanztheater an der San Francisco Schule

1. Teil: Vom Spiel zum Bühnenspiel

An der San Francisco Schule ist Drama in der gesamten Schule in den Klassenunterricht einbezogen. Die Lehrer nützen Sketches, Geschichtenerzählen und szenisches Spiel um Konzepte aus dem Geschichtsunterricht, aus Mathematik, Wissenschaft und Literatur zu vermitteln. Im Musikunterricht wird szenische Darstellung ständig als eine Facette künstlerischen Ausdrucks erprobt. In den Grundschulklassen werden Musik- und Tanztheaterstücke in der Zusammenarbeit von Klassenlehrer, Musik- und Kunsterziehern und den Kindern produziert. Ein bestimmtes Thema wird mit überlieferten Geschichten verbunden. Die Beschäftigung mit Text, Bühnenbild und Kostümen bezieht die kreative Mitarbeit der Kinder auf jeder Stufe mit ein.

2. Teil: Der Olymp und die Unterwelt

Der Autor erinnert sich an den Arbeitsprozess wie die bekannte Geschichte von Demeter und Persephone mit einer 5. Schulklasse der San Francisco Schule im Jahre 2009 für die Bühne adaptiert wurde. Auf der Suche nach den Vorstellungen der Kinder fand er heraus, dass sie Witziges und „Aktuelles" in die Geschichte einbauen wollten.
Vor allem die Unterwelt als dramatischer Ort nahm die Fantasie der Kinder gefangen. Improvisierte Szenen mit Charakteren aus der Pop-Szene, aus Fernsehnachrichten und Reality Shows aus dem Gerichtshof, aber auch von Stegreifkomikern und Reklamesendungen wurden in die dramatischen Handlungen der Unterwelt eingebaut. Um die Kinder zu verlocken, sich auch in die Charaktere der Götter und Göttinnen des Olymps einzufühlen, ließ der Autor die Klasse einen gereimten Prolog mit Bewegungen darstellen. Angeregt von den antiken Archetypen entschieden die Kinder selbst die Besetzung der Rollen der Olympier. Manche erfanden eigene Charaktere, die den Lehrer dann dazu anregten, Szenen und Dialoge zu schreiben.
Videoprojektionen wurden in die Vorstellung eingebaut, die im Prolog die Götter und Göttinnen in einem Schattenspiel vorstellten; Texte einblendeten, die vom Publikum als Griechischer Chor zu rezitieren waren; eine fingierte Szene mit einem nicht anwesenden Mitschüler und schließlich eine witzige Darstellung von „Unterwelt-Fernsehen" vermittelten.

Laura Burges

Klassenlehrerin an der San Francisco Schule, wo sie seit 23 Jahren Drittklässler unterrichtet. Sie ist mitverantwortlich für Skript und Regie bei Musiktheater-Produktionen in Zusammenarbeit mit der Musikabteilung, selbst eine „verhinderte" Schauspielerin und liebt das Spektakel, 8-Jährige zu unterrichten.

Sofía López-Ibor

Musikerin und Musikpädagogin, Fortbildungsstudium (B-Studium) am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg. Zurzeit unterrichtet sie an der San Francisco School, USA. Dozentin an internationalen Sommerkursen und Level Courses, Gastdozentin am Postgraduierten Universitätslehrgang (Special Course) am Orff-Institut. Verschiedene Publikationen.

James Harding

Musikpädagoge und Komponist, Lehrer an der San Francisco School, Lehrbeauftragter an der California State University, L. A. Referent an internationalen Sommerkursen und Level Courses, Gastdozent am Postgraduierten Universitätslehrgang (Special Course) am Orff-Institut. Veröffentlichungen in Fachzeitschriften.

Asseln atmen mit den Beinen

Katharina Grill

„Junges Tanztheater" Neuburg an der Donau

Es wird dunkel, nur ein Lichtstreifen auf einem Cembalo und einer Standuhr bleiben. Doch selbst im schwachen Dämmerlicht wird man Dinge und Bewegungen noch wahrnehmen können. Nicht die absolute Lichtstärke entscheidet, sondern die Empfindlichkeit für Veränderung der Lichtstärke. Ein Raum, der wartet „entdeckt" zu werden.

Doch alles war reichlich überlegt. „Vorhang auf, Queue 2 in 12', Musik ab, Musik läuft". Kleine Laufschritte sind zu hören, Türen, auf und zu, und stetig das Tippelditipp der Kinderfüßchen auf einem Steinboden. Tippelditipp, um die nächste Ecke. Einzig die richtige Türe muss gefunden werden. Zu, verflixt! Wenn nun der Weg … falsch läuft – wenn sich nicht die richtige Türe öffnet? Tippelditipp. Es ist nicht nur ein Verdacht, dass es da schon was zu sehen gibt, etwas, das unheimlich aufregend ist, etwas, das nur dieser kleine Bub weiß.

So also beginnt unser „Mozart", das ist der Anfang unseres Zuspielbandes. Er kommt daher und bringt alles durcheinander – wie vor etwa zweieinhalb Jahrhunderten in Salzburg, in der Getreidegasse.

Was sich nicht so einfach machen lässt; was Mozart für die Ewigkeit geschrieben hat – wie lässt es sich in das maximal zweistündige Tanztheater der Kinder transportieren? Die Vision kann sich nur an seiner Musik entzünden. Man wird den kleinen Mozart – in diese Welt der Bühne hineingeboren – das Wichtigste machen lassen, was er tat: Komponieren, sprechend und singend; die Stimme Mozarts wird ihm Fabian leihen, ehemaliger Solist des Tölzer Knabenchors. Theresa, 7 Jahre, wird das Kind Wolfgang Amadeus wieder zum Leben erwecken – leibhaftig, wie man einen Moment glauben will.

Die Metamorphose ist ohne ein „komponiertes" Musikband nicht möglich. Wie von selbst verlangt die Auswahl der Musik, dass die Dramaturgie darin keimhaft bereits eingebunden ist. Die Tanzszenen blieben ohne diese klare, verantwortliche Planung ein bloßer Bilderbogen. Ebenso ist die Musik ständig auf Ausschau nach choreographischen Bildern, in denen die Vielfalt des Gesamtstoffes verschlüsselt liegt. Sie trägt in sich selbst ihre lebendige Bedeutung: Das Gehörte bildet die „Sprache", in der die Darsteller die „Worte" wechseln. Die Gesamtaussage erahnen zu lassen ist das Ziel der Inszenierung.

Das Choreographieren ist eine Arbeit im Quadrat: macht man die künstlerische Interpretation großer literarischer und musikalischer Themen unter dem Motto „Kinder spielen für Erwachsene" zu seiner Aufgabe, muss man in unsrer Zeit das Zeitgetriebe pausenlos zur Inspektion holen. Es ist des Beobachtens und Hörens kein Ende! Beides erfolgt immer im Wechsel nacheinander, mengenweise hinein und mengenweise heraus. Nennen wir's „kamelähnlicher Umgang mit der Zeit". Da sind zwei Wochen Wüstenei, in denen es nichts zu fressen und nichts zu trinken gibt, dann aber naht die Oase. Jedes Kamel verfügt über die Fähigkeit, in ein paar Stunden sich für den Rest der Zeit, die es durchhalten muss, vollzufressen und vollzutrinken, schon für den Fall, dass es dann gar nichts mehr gibt.

Bei dem Wort „Poesie" hält die Zunge still und man überlegt hin und her. Was sie genau ist, müsste noch mehr erforscht werden.

So mühsam es manchmal scheint, Kinder für Poesie zu begeistern – in Wirklichkeit sind sie ihr nah und durchbrechen Gesetze des Gewöhnlichen, sie überwinden die Zeit und den Raum viel leichter als wir Erwachsene. Sie sind ja doch die liebsten Nächsten, die wir haben – und irgendwie könnten wir selbst deshalb auch ruhig die Poesie ein bisschen mehr lieben – oder die Kinder werden sie überhaupt nicht zu spüren bekommen.

Es wäre ja, als Spiegel der Welt, in der wir leben, so gänzlich sinnlos nicht, die „Sprache" der Musik als den Ursprung der Poesie zu sehen. Weil sie Abbild dessen ist, was sie gerade nicht beschreibt: unsere „Sprache". Mit jedem Wort, das ich spreche, meine

ich etwas; ein Dialog zwischen Menschen. Die „Sprache“ der Musik kann nicht „übersetzt“ werden, sie ist in allem ein Geheimnis; zudem enthält sie nur einen „Code“, der alles verschlüsselt enthält. So wie der Klang dem Gehörsinn stets etwas zu vermitteln vermag, bildet die Welt der Musik eine innere Erfahrung, das „innere Ohr“ – das für alle scheinbar so fremde „Andere“. Denn was hören wir anderes, wenn wir horchen, als die „innere Stimme“? Das poetische Ohr? Die Ahnung der Zeitlosigkeit?

„Man braucht die Zeit nicht wirklich, die gibt es einfach so“, überlegte Leonie, 10 Jahre, „und die kann eigentlich nicht wegrennen, denn die Zeit kann nicht sagen, ich habe keine Zeit“, sagte sie und bringt, wie den Abschlag eines Sforzatos, den Fluss des Satzes zu Ende. Ich war verdutzt, innerlich triumphierte ich. Kein Stück geistesferne Zeiten! Leonie sieht mich freundlich an, so ganz direkt. Ich wartete. Es schien mir in Ordnung, über den Gedanken zu wachen. Und es brauchte gar nicht mehr als Stille.

Überhaupt – die Stille als Nährboden der schöpferischen Phantasie, die im Kind bereits angelegt ist und der der Choreograph nichts voreilig überstülpen darf, damit die natürliche Grazie wachsen kann. Nur ganz vorsichtig darf er die Kontakte knüpfen zum größeren Zusammenhang, auf den die kindliche Sehnsucht bereits ausgerichtet ist – tanzend gelingt es am besten.

„Große Bühnen riechen nach Löwenzahn“, sagte Eva, 11 Jahre. Auf einer solchen Löwenzahn-Bühne stehen wir jetzt. Über uns in den Zügen: Sofittenlampen, weiße ‚Babys’, eine Menge anderes Zeug. Samtschals teilen die Seiten in drei Gassen. Hinten, als Abschluss der Stoffhänger, unser Bühnenbild: trottende Schafe mit dicken Bäuchen und dünnen Beinchen, jedes einzelne ein XXL T-Shirt Scherenschnitt-Stoffteil. Augen, Schnauze und Löffelohren sind draufgemalt. An der Seitenrampe prangt das blaue Leuchtschild ‚Ruhe bitte Probe’. Ohne Satzzeichen, wie Theresa einmal bemerkte. Ihr entgeht so leicht nichts. Ist sie übermütig, nervös? Sie hält sich entschlossen an Einzelheiten fest, bevor sich die vielen Einzelteile in etwas anderes verwandeln. Also blieb Sophia vermutlich neben ihr. Sophia ist nicht zum ersten Mal hier. Sie kennt sich aus. Sie wusste auch genau: Geht man einmal durch die falsche Tür auf den Weg zur Bühne, dann werden es immer mehr, und die Sache wird von Schritt zu Schritt weniger lustig, man kann sich dann nicht mehr erklären, wohin man gekommen ist. Sophia ist um 30 Zentimeter größer als Theresa und Theresa ist um 20 Zentimeter zu klein für ihr Alter. Aber sie können miteinander!

Es genügt, den Tag der Vorstellung zu erleben, inwendig, jeder weiß ganz genau das Ziel: die Bühne. Alles geht seinen notwendigen Gang, sich aufführend stets im Tanz, wenn man dran ist, nie überhastet, nie vorzeitig, nie ungeduldig. Inmitten der Musik, die uns umgibt, die scheinbar in jedem Kind liegt. Wie der Sonnenumlauf einen Zyklus bildet ohne zwischen Hell und Dunkel zu trennen. Es genügt zu tun, zu hören und zu leben, was richtig ist und stimmt. Das Kind selber weiß nicht wirklich, dass es den Schwung der Poesie braucht, aber es spürt in sich etwas, das es als Signal des Behagens zu erkennen vermag. Das Erlebnis dieses Tanzes ist in sich selber etwas bereits Vollkommenes. Es funktioniert so wie ein guter Satz sofort lesbar ist, indem er seine eigene Musikalität verrät; oder ein Roman im ersten Satz bereits mit einer bestimmten Melodie beginnt, da das Thema diesen speziellen Rhythmus braucht. Alles entscheidet sich schon in den ersten Worten und Schritten.

Es wäre nicht möglich, einen Satz herauszuschneiden und zu fragen, was soll er isoliert bedeuten? Nun – überhaupt nichts. Kein Gedankengang bedeutet irgendetwas, außer im Zusammenhang.

Solchermaßen richtet sich die innere Stimme an das eigene Leben. Rutscht die ‚innere Stimme’ in den Graben, tritt an deren Stelle … Brummschweigen. Wir sind ja nicht immer besonders hellhörig, und der Kontakt bricht ab.

Aber wenn man wiederkommen will, muss man zuerst einmal weggehen!

Eben diese kindliche Neigung ist es, darüber etwas zu erfahren. Und der kindliche Ernst bekommt immer etwas Brauchbares heraus.

Das bloße Nachdenken ist hier nicht gemeint. Sofern ein Gedanke mir etwas sagt, kann er mich auch täuschen; wenn ich nicht recht weiß, ob ich ihn nur beschreibe und nicht etwa, was dieser Gedanke anzeigt. Ein in Widersprüche verstrickter Kopf ist eine sehr ungemütliche Wohnung für eine junge Seele!

Während der Kopf des „Erwachsenen“ eher das Wiedergekäute noch mal hin und her dreht und neu „übersetzt“. Heißt „verstehen“ schon: übersetzen? Und heißt das nicht, das eine für das andere setzen? Ich

meine, das Verstehen besteht darin, dass ich eine bestimmte Erfahrung habe und diese das Verstehen dessen ist, was ich verstehe. Es wäre so ein Teil einer „inneren Sprache".
Das Verstehen löst eine bereitliegende Bildgestalt aus, die als „bedeutsam" empfunden wird und als Bedeutendes ausgedrückt wird. Ich könnte es nicht anders beschreiben denn als Gemälde seines Selbst', das sich bewegt. Im Hintergrund schillern die Themen, die im Leben eines jeden Menschen von Bedeutung sind: Liebe, Trennung, Streit, Versöhnung, Angst, Vertrauen. Im Unbewussten stehen sie jederzeit abrufbereit zur Verfügung. Sie werden „wach", sobald der geeignete "Ruf" sie hervorlockt. Gleicht es nicht der Situation eines Komponisten, der sagt: „Ich weiß wie es klingt, ich weiß aber nicht wie sich das schreibt" …, aber die Poesie scheint ihn zu begleiten?

Wie einst in Salzburg, in der Getreidegasse, der gerade einmal 6-jährige Wolfgang Amadeus Mozart im Wohnzimmer seiner Eltern am Boden saß, sein Kopfkissen bei sich, so sitzt auch unser kleiner Mozart mitten im Raum und horcht und lauscht. Genau so, wie wir alle es auch getan haben, irgendwann einmal. Er hört allem aufmerksam und akribisch zu, was ihm zu Ohren kommt, der Kutsche, der Kirchturmuhr, den Schritten und Stimmen, dem lustigen Trällern seines Kanarienvogels. Jeder Klang, jede Schwingung wird seziert und auf musikalische Inhalte, auf „Brauchbarkeit" hin untersucht. In jedem noch so vertrauten Geräusch scheint latent schon Musik verborgen zu sein, ja sogar in der Stille.
Kinder können sehr gewissenhaft und sorgfältig sein. Sie handeln schnell und richtig. Sie wissen, was getan werden muss. Sie halten damit auch das **soziale** Versprechen. Dies alles ist erkennbar „friedlich".
Wenn der Entfaltungsspielraum aber nichts Weiteres ist als die Erwartung bestimmter Standards? Die klare Optik wird nicht gerade stimuliert, wenn es nur auf den äußeren, aber nicht auf den verborgenen, inneren Zeitpunkt ankommt.
Fraglos vor Augen steht aus dem reichen Schatz an Erfahrung: Kindern wirbeln nicht die Augen, wenn sie etwas „Großes" hören: Bach, Mozart, Schubert, Mahler.
Einfachste Tonsatzfolgen, Tonika, Dominante, bisserl' Subdominante? Diese Musik stört sie zwar nicht gerade, aber sie finden sie … Topflappendings! Die Eintönigkeit stört sie. Sie wollen die vielen kleinen Pläne, die groß werden möchten, die viel Liebe und Muße brauchen und zarteste Überlegung, viel Zeit also brauchen, nicht mit einem ‚Defizit' abschließen. Besser, kunstvoller geschrieben, kann ich mir auch eine Vorstellung von der Welt machen, die sich sehen lassen kann!
Die Musik der großen Komponisten, so, so … „Geigen hinter den Hörnern-Triolen- Sechzehntel-Umschlag-Klarinette", diese Musik ist groß! Sie wollen wie die Götter hören. Das hat mir gerade Martina, 12 Jahre, erklärt: „Der größte Künstler ist ja der, der Töne erfindet. Der macht das ohne Farben, weil doch alles immer wieder anders wird, sagt einfach, so soll es ausschauen!"
Das ist weise gedacht. Denn wenn wir die Zeit empfinden und erleben, dann erleben wir Veränderungen in uns und um uns herum. Das wäre ein Raum, wo wir Poesie ansiedeln könnten und müssten. Und wenn sie denn doch einmal zustande gekommen ist, ist sie ein Rätsel der Zeit.
Das Rätselhafte und Widersprüchliche ist eine völlig normale Situation in der Welt, in die wir uns begeben und in der wir uns befinden. Das Problem ist nur, dass dies für Heranwachsende neu ist. Kindern bleibt sehr wenig Zeit für sehr viel Erwachsenwerden. Nicht dass sie kalte Füße bekommen, aber warm werden sie auch nicht.
Eines verstehen wir ja: dass ein Mensch um so mehr an das eigene Unsichtbare denkt, als er von Mangel am „Unsichtbaren" geplagt wird. Ein junger Mensch, der ernstlich an der Brüchigkeit der Welt leidet, wird durch seine ganze Vorstellungskraft dahin gedrängt, an das zu denken. Es ist nicht schwer zu begreifen, worin der Nutzen liegt: Der Suchende soll wie von

Franz Schubert – Die Winterreise

selbst zur Entdeckung angetrieben werden. Das ist notwendigerweise so, denn ein lang andauernder Mangel an Inspiration und Schöpferkraft ist identisch mit der Erschlaffung der Kräfte. Von einem bestimmten Zeitpunkt an wird sich aktiv gar keine Kreativität mehr beschaffen lassen, und dieser Zustand ist lebensgefährlich – es sei denn, Poesie prägt sich in das Leben der Kinder ein und kann als Energiequelle und Ressource genutzt werden.

Langsam und sicher frage ich mich, ob ich mich nicht auch sorgen sollte. Das Richtige kann ich schon tun: eine dicke Schicht abkratzen, um auf weißes Papier zu stoßen, das auf der nach unten gekehrten Seite mit einem Rosenmuster bedruckt ist. Drehe ich mich um, sehe ich eine unheimlich lange Linie des umgekehrten Weges: die Wirklichkeit ist, wie sie ist; sie lässt an Poesie zu, was möglich ist, und sie nimmt wieder fort, was nicht mehr wachsen kann.

Mag folgendes Bild unzureichend sein, ist es nicht doch treffend? Das Tierchen, viele Menschen ekeln sich bei seinem Anblick, die Assel, schaut aus wie ein Käfer. Doch es ist keiner. Es gehört zu den Krebstieren, der Körper ist abgeflacht und mit einer Art Panzer mit regelmäßigen Abschnitten umgeben. Wenn Asseln krabbeln, sieht das recht lustig aus. Das liegt an ihren kurzen Beinen, auf jeder Seite sieben. Krabbeln sie los, kann man sie nicht mehr zählen. Um die Tierchen zu finden, muss man nicht weit gehen. Es reicht im Garten einen Stein hochzuheben. Eine Besonderheit der Krabbeltiere ist aber ihre Atmung: Sie atmen wie die meisten Wassertiere mit Kiemen. Asseln atmen mit den Beinen. Tanzend entsteht so Leben![1]

Katharina Grill

Tanzpädagogin und Choreographin. Studium am Orff-Institut, Schwerpunkt Tanz. Weiterbildung in New York an der internationalen Tanzschule PERIDANCE, in Choreographie, Klassischem Tanz und Modern Dance (Muller, Graham u. a.). Mitglied der Laokoon Dance Group. 1995 Gründung „Junges Tanztheater“ als Leiterin und Choreographin. Zahlreiche Inszenierungen und Gastspiele.

1 Anm. d. Hg. Um den Fluss der Gedanken der Autorin nicht zu unterbrechen, fügen wir erst an dieser Stelle einige „harte Fakten“ ein, die für die Leser auch von Interesse sein könnten: K. G. unterrichtet im Bereich Tanztheater an der Simon Mayr Sing- und Musikschule, Ingolstadt, und an ihrer privaten Schule in Neuburg a. d. Donau. Für die Produktionen des „Jungen Tanztheaters“ arbeitet sie mit 35 – 40 Kinder im Alter von 5 – 16 Jahren, die Kinder haben 1 – 2 Mal in der Woche 70 – 120 Minuten Unterricht, während der Produktions- und Einstudierungszeit 2 – 4 Mal in der Woche. Sie verantwortet Dramaturgie, Choreographie, Musikauswahl und Produktion der Einspielband-Partitur, Masken, Anfertigung der Kostüme, Bühnenbild, Programmheft und Organisation und natürlich die Einstudierung, alleine.

Summary

Wood Lice Breathe with Legs

The name “Junges TANZTHEATER” has become a distinctive concept in the cultural regions of Ingolstadt and Neuburg on the Danube.for its extraordinary productions: “Mozart”, “Des Knaben Wunderhorn”, “Doktor Faustus”, “Schubert-Eine Winterreise”, “Das Lied von der Erde”, “Die Schöne Müllerin”, “Märchen, Märchen, Märchen” and “Carmina Burana”.

Piece by piece the young ensemble worked with their choreographer on themes from classical literature that have been reflected in great works of music. The close examination of the wisdom and spirituality of outstanding music and poetry creates a palette of colours and movement sequences for an artistic interpretation. This in turn produces a choreography that respects the natural joy for movement and possibilities that children have.

The author teaches in the field of dance theatre at the Simon Mayr Singing and Music School in Ingolstadt and at a private school in Neuburg on the Danube. For the productions of the "Junges TANZTHEATER" she works with 35 – 40 children from the ages of 5 – 16. The children have 70 – 120 minutes of classes once or twice a week and meet two to four times a week during the times of the productions and rehearsals. She alone is responsible for the dramaturgy, choreography, recorded score, make-up, learning parts, readying the costumes, scenery and preparing the printed program.

The young company has consistently created unusual dance theatre of "impressively strong images, imagination, poesy and musicianship" (from the Donaukurier) beyond the conventional end-of-the-year children's ballet performances. In addition the children dance with the goal of showing adults what an associated community can express through art and imagination.

.

Katharina Grill

Is a dance teacher and choreographer. She studied with a major in dance at the Orff Institute with further training in New York at the PERIDANCE dance school in choreography, classical and modern dance (Muller, Graham, et.al.). She was a member of the Laokoon Dance Group for many years. In 1995 she founded the "Junges TANZTHEATER" as its director and choreographer. She has created many productions and given guest performances.

Mozart – Entführung aus dem Serail

Wir stellen vor …

We present …

In dieser neuen Rubrik möchten wir in unregelmäßiger Folge herausragende Institutionen aus verschiedenen Teilen der Welt vorstellen, die in ihrem pädagogischen Konzept die Prinzipien des Orff-Schulwerks integriert und ihren soziokulturellen Bedingungen entsprechend adaptiert haben.

Die Redaktion

Under this new title we will introduce from time to time, prominent institutions from different parts of the world who have integrated the pedagogical concepts of the Schulwerk and have suitably adapted its socio-cultural requirements.

The editor

Jittamett Kindergarten – Bangkok

Sofia López-Ibor
Krongtong Boonprakong

Imagine a school in which children learn about almost everything by simply being exposed to a deep sensorial experience in a paradisaical environment…

Imagine a school where dance, art and music are not something supplemental but stand at the center of the program…

Imagine a school for children, that feels like home, where playing and learning spaces are integrated and where the teachers are there to support and admire children…

Imagine children playing a stone passing game and then solving a math problem...

Imagine an integrated curriculum let by an inspired group of young teachers...

I am talking about the Jittamett Kindergarten in Bangkok.

It was 14 years ago when Barbara Haselbach and I were invited to teach a workshop in Bangkok by Mom Dusdi Paribatra – one of the most influential educators in the country of Thailand. One of the participants in that course was Krongtong Boonprakong the owner and director of the Jittamett school, which is right now a leading institution in the country in preschool and Kindergarten education. By coincidence I just found the list of the participants in the abovementioned workshop and I realized that at that point Krongtong's school was just a project in her mind. How could she build in such a short time, what I would describe as an ideal school?

The Jittamett Kindergarten program was born in the mind of Krongtong as a place in which children could be children. She was initially inspired to become a teacher by observing the needs and wishes of her own daughter. Her starting point was reflecting on her own childhood. Seeing Krongtong participating in workshops and leading classes with kids you can really see how she enjoys exploring the playful free minded childlike spirit. She does not hold a degree in education, so she knew she needed to "run an extra mile" to receive training. She chose Reggio Emilia, Project Zero, Montessori and Orff Schulwerk as her pathway. She remembers:

> *"Back in 1999 when one of my early childhood knowledge explorations began, I had the opportunity to attend a music and movement workshop (Orff Schulwerk). The teachers were Professor Barbara Haselbach and Sofia Lopez-Ibor. My learning from that workshop had actually shaped the direction of Jittamett's program. On that workshop, I also had the chance to meet a very respectable teacher – Archan Mom Dusdi Paribatra, who introduced the Orff Schulwerk concept in Thailand in 1975 with seminars taught by Dr. Hermann Regner, Barbara Haselbach and Karin Schuhmacher.*
>
> *Archan Mom recommended that I spend a year as a guest student at The Orff Institute, University Mozarteum, Salzburg, Austria, in the summer of 2000. I also took the level training at The San Francisco Orff Course. Archan Mom insisted on and assisted me in preparing a team of teachers before starting the school. Building the team of teachers was a parallel project to building the real*

school itself. Brick after brick and workshop after workshop we became who we are now. The school officially opened on November 2000".

The school is in a quiet neighborhood outside Bangkok. Entering the school facilities you can immediately perceive the wonderful design of the building where the outdoor and indoor spaces are integrated in an organic way, making the wall that separates work and free play in most schools very thin. The school building has verandas and patio spaces where teachers and children can sit to work on particular projects. The spaces are filled with children's art and works of contemporary Thai artists for the children to enjoy. Huge tropical plants and a covered patio give shade for outdoor games. Sand, water, mud, wood, bamboo and natural materials to play with fill the corners of the yard.

"With this vision and our recognition of the importance of environment for learning, our space is filled with natural settings and materials to promote sensorial experiences. Nature surrounds the children and becomes like a close friend, creating the bond, the understanding, respect and love for it. The children's feet experience senses while interacting with gravel, stones, sand, wood and earth. The difference in temperature and textures of these natural materials also create the awareness and different responses for children in terms of learning.

These are a few examples on topics that we believe children will not learn only being told about them. They learn better through their own observations and interactions, while also benefiting from the beauty of the scenery. Our building has different levels and allows children to see the space in different perspectives. At times, they will see their playground at eye level or get to see and feel it differently from another perspective on a higher floor. The variety of trees, leaves, flowers and seeds that grow, their change in shapes and colors, allow children to observe and recognize the similarities and differences among them. Children develop an understanding of the truth about natural changes that exist on earth: changes that produce growth and deterioration by human or natural causes.

Besides our focus on free play in a natural outdoor environment we also put great emphasis on the

classroom environment and the organization of activities. Teachers nevertheless still play a very crucial role for children's learning and development by setting up the space and activities to best support on how and what we want to see in children."

The Orff Schulwerk program does not only belong to the music and dance classes led by Krongtong Boonprakong and her collaborator Tik Sataporn Laithong. They have a strong influence in all areas of the curriculum. As the teachers have participated in Orff courses they all use some elements of music, dance and drama in their classes. All teachers work on a performance project every Friday that will be shared with the students first thing on Monday. This might be singing a song, doing a drama skit, or exploring a material through movement or dance. Books are read and sung, poetry is danced and drawn and science is explored though the Orff media.

The school has an impressive visual arts program that is connected to the Orff Schulwerk in multiple ways. Anne Warangkana Siripachote, the art teacher, approaches the projects through movement and dance, singing songs and reading children's literature. Anne, Sataporn and Krongtong have collaborated in the production of my book "Blue is the Sea" with impressive integrated projects of music and visual arts. As it happens in the Schulwerk, the pathway to create an art piece is a wonderful rich experience in which the theme is explored in multiple ways. Reading a story might lead to a shadow play to experience the idea of pattern and contrast and then end in a collage project. A music and movement class about trees in which the children explore and play with real tree leaves might end with a detailed drawing of the leaf itself. The art gallery in the school is connected with the music room and the interaction of the arts is clear in all projects.

If you have an opportunity to travel to Bangkok take a detour on your vacation to visit our friends at Jittamett. You will not regret the visit!

Aus den Sponsoren-Gesellschaften

From the Sponsoring Associations

Österreich

Kompositionswettbewerb 2010

Die zum zweiten Mal durchgeführte Aktion der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft war ein voller Erfolg!

Wir haben 25 interessante und sehr unterschiedliche Kompositionen erhalten, die Auswertung ist uns dieses Jahr nicht leicht gefallen. Zuerst wurden von der dreiköpfigen Jury (Thomas Hauschka, Rainer Kotzian, Ernst Wieblitz) die GewinnerInnen der 5 ausgeschriebenen Kategorien ermittelt und dann in der Endausscheidung noch einmal gereiht.

1. Preis: 300,– EUR (von der Carl-Orff-Stiftung gespendet)
2. Preis: 2 Tickets zur Premiere der Carl Orff Festspiele 2011 in Andechs (ebenfalls von der Carl-Orff-Stiftung) und ein chromatisches Glockenspiel (in gewohnter Topqualität des Instrumentenherstellers Studio 49)
3. Preis: 1 Shekere (Studio 49) und 1 CD (Schott Verlag)
4. Preis: 1 Rhythmuskravatte (Studio 49) und 1 CD (Schott Verlag)

Wir bedanken uns sehr herzlich bei der Carl-Orff-Stiftung, Studio 49 und dem Schott Verlag für die tollen Preise! Wir gratulieren den folgenden GewinnerInnen:

1. Platz: ***Elisabeth L. Weninger*** („Sukke Tants“, „Zitterpartie“)
2. Platz: ***Siglinde Hartl-Stegemann*** („Traummusik“)
3. Platz: ***Werner Stadler*** („Balkan Spirit“)
4. Platz: ***Thomas Klein*** („Karawanserei“)

Weitere Preisträger:

Katharina Fehrer („Es passierte in der Nacht“)
Esther Bacher / Elisabeth Brittner („Winterschlaflied“)
Alexandra Zach („Der Herbstwind“)
Christian Kunkel („Kinderträume“)
Siglinde Hartl-Stegemann („I hear some music“)
Elisabeth Weninger („Wide Fields“)
Werner Stadler („Samba – Zamba“)

Die Gewinner wurden schriftlich verständigt – die insgesamt 12 Gewinner-Beiträge werden nun in Form gebracht, gesetzt, gelayoutet und dann in dem Heft „Klangelsurium und Tanzelschatz, Bd. 2“ publiziert und als diesjährige Weihnachtsbeigabe an alle Mitglieder der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft versandt. Wir gratulieren noch einmal sehr herzlich!

Rainer Kotzian
Geschäftsführer

Schweiz

Bericht

Aus der Schweiz, heisst natürlich nicht über ***die*** Schweiz zu schreiben, das wäre schon ein wenig anmassend und wir sind ja ein bescheidenes Völklein. Denn so klein unser Land ist, so groß ist in der Schweiz das Bestreben, die kantonalen und regionalen Eigenheiten zu pflegen und zu bewahren. Gerade was die (musikalische) Bildungspolitik anbelangt ist die Schweiz sehr unterschiedlich – es bestehen 26 verschiedene Schulsysteme –, empfindlich und zuweilen auch eng.

Zur Zeit wird der Anspruch nach Autonomie und Selbstbestimmung von mehreren Änderungen in der Bildungspolitik stark erschüttert und politisch heftig diskutiert:

Das HarmoS-Konkordat hat sich zum Ziel gesetzt die obligatorische Schulbildung in der Schweiz zu harmonisieren. Die Qualität und Durchlässigkeit des Systems sollen gesichert und die Mobilitätshindernisse abgebaut werden. Das Schuleintrittsalter wie auch die Dauer der obligatorischen Schule werden geregelt. Die Kantone, welche dem HarmoS-Konkordat beitreten, verpflichten sich, die Ziele und Strukturen für die obligatorische Schule umzusetzen. Dazu gehören auch die Einführung von Blockzeiten und Tagesstrukturen und die Anpassung der Lehrpläne.

Die zweite schweizweite Änderung im Bildungswesen ist die Auflösung der Sonderschulen. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen werden in die Regelklassen (schweizerischer Sprachgebrauch) integriert.
Diese Neuerungen wirken sich auf die Schule, die Eltern und die Kinder in ihrem konkreten Schulalltag aus. Auch wir MusikpädagogInnen sind (und werden) mit neuen Strukturen und Inhalten konfrontiert. Wir unterrichten nun Kinder, die bisher von speziell geschulten Fachpersonen betreut wurden.
Diese spannende, aber auch teilweise überfordernde Aufgabe haben auch die Vorstandsfrauen von ***orff schulwerk schweiz*** in ihrem Berufsalltag erfahren. Das dringende Bedürfnis nach Weiterbildung im integrativen musikpädagogischen Bereich hat uns veranlasst unser Kursangebot in diese Richtung auszuweiten. Der erste Kurs zum Thema Integrativer Musikunterricht hat einen sehr grossen Anklang gefunden. Wir sind nun auf der Suche nach erfahrenen KursleiterInnen, die sowohl im sonderpädagogischen, wie auch im musik- und tanzpädagogischen Bereich mit Gruppen arbeiten. Dadurch, dass dieses Berufsfeld (an öffentlichen Schulen) neu ist, die Anforderungen komplex sind, gestaltet sich die Findung geeigneter Personen nicht einfach. Doch wir sind am Anfang einer neuen spannenden Aufgabe. ***orff schulwerk schweiz*** will den Prozess der Integration in der Musik- und Tanzerziehung unterstützen und so unser Vereinsziel, „die Förderung, Weiterentwicklung und Verbreitung einer – allen Menschen zugänglichen – Elementaren Musik- und Tanzerziehung“ umsetzen.

Verabschiedung und Dank

orff schulwerk schweiz verabschiedete an der Mitgliederversammlung im vergangenen Frühjahr drei verdiente Mitglieder des Vorstandes:
Caroline Steffen hat seit 1997 im Vorstand von ***orff schulwerk schweiz*** mitgearbeitet und als Kursleiterin erfolgreich Kurse für ***orff schulwerk schweiz*** durchgeführt. Ihr bevorzugtes Fachgebiet war die Stimme, das sie nach ihrem Studium am Orff Institut durch eigene Weiterbildungen und in der Arbeit mit Kindern und Erwachsenen vertiefte. Aufgrund ihrer beruflichen Beanspruchung scheidet sie nach 13 Jahren aus dem Vorstand.
Wir danken ihr und wünschen für die berufliche und gesundheitliche Zukunft alles Gute.

Inge Pilgram wurde 1990 als interessiertes und aktives Vorstandsmitglied gefunden.
Sie hat sich im Vorstand immer für den substantiellen Kern der Ideen Orffs eingesetzt. Inge hat leise, aber prägnant den Anspruch auf Qualität formuliert und gefordert. Die schillernden musikpädagogischen Strömungen prüfte sie sorgfältig auf ihren Gehalt und grenzte sich von Oberflächlichem, von Banalem ab. Ihr Wissen, ihr musikalisches Können und ihre Überzeugung für die Idee Orffs hat sie in der Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen weitervermittelt. Seit 1992 hat sie unzählige Orff-Kurse durchgeführt.
Für ihren Einsatz für ***orff schulwerk schweiz*** wurde sie an der Mitgliederversammlung 2010 zum Ehrenmitglied zu ernannt. Mit großem Dank und den besten Wünschen für die Zukunft verabschieden wir uns von ihr.
Ernst W. Weber war Lehrer auf allen Stufen, von der Primarschule bis zur Universität, Sänger mit Konzertdiplom, Stimmbildner und Sprecherzieher, Chorleiter und Organist. Ernst ist noch viel mehr: ein leidenschaftlich engagierter Mensch, der für seine Ideen und Visionen einsteht. Er führte die ersten Schulklassen mit erweitertem Musikunterricht in der Schweiz, dokumentierte seine Erfahrungen und die begleitenden wissenschaftlichen Ergebnisse in seinem Buch „Schafft die Hauptfächer ab“. Mehrere Publikationen zum Thema Musik, Bildung und Intelligenz sollten in den folgenden Jahrzehnten hinzu kommen.
Auf der politischen Ebene engagierte sich Ernst W. Weber in verschiedenen Vereinen und Gremien. Unermüdlich, beharrlich und kompetent setzte er sich für die musikalische Bildung und Ausbildung ein. Als Delegierter vertrat er ***orff schulwerk schweiz*** im Schweizer Musikrat. Er hat Vieles in Bewegung gebracht, seine Idee einer Institution "Jugend + Musik"; einen wichtigen Zusatz im Kulturartikel der neuen Bundesverfassung und Vorstösse für bessere musikalische Ausbildung der Lehrkräfte.
Ernst W. Weber war Präsident von ***orff schulwerk schweiz*** und arbeitete Jahrzehnte lang im Vorstand mit. 2006 wurde er zum Ehrenmitglied ernannt, dies nur als bescheidenes Zeichen der dankbaren Anerkennung seiner großen Verdienste sowohl für ***orff schulwerk schweiz*** als auch für die schweizerische Musikpädagogik.
Wir wünschen ihm von Herzen alles Gute.

Bernadette Rickli

Aus aller Welt

From around the World

Anstelle der seit längerer Zeit üblichen Berichte über Seminare in verschiedenen Ländern, bzw. über die Entwicklung der Arbeit einzelner Orff-Schulwerk Gesellschaften steht diesmal ein anderes Thema im Zentrum der Rubrik“ Aus aller Welt“. Im Vorfeld des 50-jährigen Jubiläums des Orff-Instituts wollten wir Einblick gewinnen, in welcher Weise das Orff-Schulwerk oder die Elementare Musik- und Tanzpädagogik in verschiedenen Ländern auch in öffentlichen Schulen Fuß gefasst hat und in Lehrpläne aufgenommen wurde. Es war uns bewusst, dass dies schwer quantitativ zu erfassen ist, denn in vielen Ländern erlauben Gesetze keine Spezifizierung auf die eine oder andere Methode in den Lehrplänen. Es ging uns zunächst darum, zu erfahren, ob Musik (und Tanz) überhaupt ein verpflichtendes Schulfach ist, und wenn ja, für welche Altersstufen, in welchem Stundenausmaß und mit welchen Gruppengrößen. Besonders wichtig waren uns die Berichte, welche Ausbildung man als Lehrer haben muss, um in den einzelnen Ländern diesen Fachbereich zu unterrichten.

Ein Fragebogen wurde an die 45 internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften geschickt. Wir haben aus 16 Staaten Rückmeldungen bekommen, also etwa 30%, wobei allerdings große Staatenverbünde in ihren einzelnen Staaten eine große Vielfalt an unterschiedlichen Richtlinien aufweisen. Die Antworten zeigen enorme Unterschiede und bedürfen in manchen Bereichen einer Vertiefung und Erweiterung. Dennoch bieten sie bereits eine Fülle von Ausgangsinformationen für weitere Diskussionen während der nächsten Tagung des Orff-Schulwerk Forums (die als Prä-Konferenz zum Internationalen Symposion vom 4.–6. Juli 2011 in Salzburg stattfinden wird).

Aus Platzgründen haben wir uns entschieden, die Rückmeldungen ausnahmsweise nur in englischer Sprache zu bringen.

Barbara Haselbach

Instead of the usual reports about seminars in different countries and the development of the work of individual Orff Schulwerk Associations that have belonged under our title “From Around the World” up to now, we are introducing a new theme.

In the foreground of the 50 year celebration of the Orff Institute we want to gain some insight into which way Orff Schulwerk or Elemental Music and Dance Education has taken hold in the public school systems of different countries and has been accepted into the curriculum. We knew that this would be a difficult task to quantify because in many countries the laws do not permit a specific method of any kind in the curriculum. Our next step was to find out if music (and dance) are even required school subjects and if so, for which ages, for how many hours and for what size groups. It was especially important for us to know what kind of training a teacher must have to teach this subject in the individual countries.

A questionnaire was sent to the 45 international Orff-Schulwerk Associations. We received replies from 16 of them – about 30% – in which it was shown that the state govermental institutions had a great variety of different standards and practices. The responses showed enormous differences and the necessity for a deepening and broadening in many areas. Nevertheless the responses offer an abundance of information as a starting point for further discussions during the next general meeting of the Orff Schulwerk Forum (designated as a preconference meeting before the international Symposium) from July 4–6, 2011.

Barbara Haselbach

Questionnaire

Is music and movement in your country securely established and required in the educational program of your government?

Our thanks to the representatives of the following Orff Schulwerk Associations who answered our questions.

Argentina (AAOrff)	*Dina Poch-Grätzer*
Australia (NSWOSA + QOSA)	*Biddy Seymour*
Austria (Förderer des OSW)	*Rainer Kotzian*
Brazil (ABRAORFF)	*Elizabeth Carrascosa*
Canada (COC)	*Joan Linklater*
Czech Republic (COS)	*Jarmila Kotůlková*
Estonia (EMÕL)	*Tuuli Jukk*
Germany (Musik+Tanz+Erziehung)	*Ella Marksteiner*
Italy (OSI)	*Giovanni Piazza*
Poland (PTCO)	*Malina Sarnowska*
Russia (Orff-Schulwerk Russland)	*Vyatcheslav Zhilin*
Slovenia (SDCO)	*Bernadette Rakar*
Spain (AOE)	*Cristina Guttierez*
Switzerland (orff schulwerk schweiz)	*Bernadette Rickli*
Turkey (Orff Merkezi)	*Fatos Auernigg*
USA (AOSA)	*Julie Scott*

1. General remarks answering the question

Argentina: Asociación Orff-Schulwerk (AAOrff)
The official music program is not Orff-Schulwerk oriented (nor any other specific music method). The influence of the Collegium Musicum in public schools concerning Orff-Schulwerk is strong enough, especially among those teachers working at the Collegium and trained to work with Orff pedagogical ideas, who transfer those experiences from one place to the other. Also the regular teacher training courses with different teachers who came to Buenos Aires sent by the Orff Foundation since 2002, and the monthly workshops carried on by the recently founded Argentine Orff-Schulwerk Association, will, in the long run, hopefully bring a new scenario in public schools, with music and movement living together.

Australia: New South Wales Orff-Schulwerk Association Inc. (NSWOSA) and Queensland Orff-Schulwerk Association (QOSA)
In Australia the curriculum is currently under review, with planning in progress for a National Curriculum. This is due to be implemented in 2013. Current planning suggests that Music and Dance will be included as mandatory components of a K-8 curriculum for the Arts, which will also include Drama, Visual Arts and Media. At this stage, the Arts will be taught for a minimum of 2 hours per week in Primary School classrooms.

Austria: Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“
The Austrian Orff Schulwerk Association has initiated projects in schools during the last two years. They help schools with filling out application forms, formulating project reports, finding suitable artists and music and dance teachers, organising and planning. Right now this is limited to the Salzburg area with the goal of extending it to all of Austria with regional coordination.

Brazil: Associação Orff Brazil (ABRAORFF)
The music and movement program is not established nor required by the government in public schools. We will answer the questionnaire based on the program of a private school where a Music and Movement program has been applied.

Canada: Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants (COC)
Many large Canadian centres have had well-established, wide spread quality Orff instruction in their schools for many years. These programs reach thousands of children every year and are required by the provincial governments. In some rural areas of Canada, Orff music instruction is non-existent. The occurrence of Orff based music instruction varies from region to region and within each region.

Czech Republic: Ceska Orffova spolecnost (COS)
Music and movement teachers must be strong, well balanced, open minded personalities with self confidence, enthusiasm and a full understanding of chil-

dren's mentality. Only in this way can success be achieved.

Germany: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland (Musik+Tanz+Erziehung)
No general remarks

Estonia: Estonian Society for Music Education (EMÕL)
Music holds a firm place in the whole education system. In addition, there is a dense network of music schools that concentrate on instrumental playing. Folk dancing will be well supported by communities and the government – certainly because of the dance festivals. There are other groups for other forms of dance. Dance groups work mostly in regular schools but are also to be found in music schools, youth centres and private dance schools.

Italy: Orff-Schulwerk Italiano (OSI)
In general there is rather a lot of music in schools (except in the upper grades), although the main goal is still to "read and write music and learn how to sing". There are many choirs. In middle schools there are ensembles or school orchestras in a few music schools. After many years of intensive course work, it is often noticed that music teachers coming from the training courses are active especially in kindergartens and elementary schools and take the trouble to spread Orff Schulwerk in Italy.

Poland: Polskie Towarzystwo Carla Orffa (PTCO)
Generally speaking music and movement does not have a stable and strong position in the education program in Poland. One of the reasons is the program itself – it has changed too many times during the last decade (due to political changes: new government – new school reform). There is also unfortunately a lack of well educated music teachers, especially in schools.

Russia: Orff-Schulwerk Association Russia
Orff Schulwerk pedagogy is gradually being given more and more room in our schools.

Slovenia: Slovensko Društvo Carla Orffa (SDCO)
The requirement to establish an elective in elementary schools, is that at least 16 children are enrolled. Unfortunately foreign languages and computer studies are more attractive. There are also good music teachers who have been engaged with all three electives. The quality of teaching depends less on the institution than on the person who teaches.

Spain: Asociación Orff España (AOE)
There are two possibilities for studying music outside the regular schools in Spain: Conservatories – for professional studies after 8 years – and music schools. In these schools which are managed by the local administration at the city hall, there is a course called music and movement for children from 4–7 years of age. Both institutions offer studies in music theory, instruments, dance, etc.

Schweiz: orff schulwerk schweiz – gesellschaft für musik- und tanzpädagogik
A competent answer concerning the educational system in our small Swiss federation would require a lot of time-consuming research. The planned initiatve "Youth and Music" (p. 74) is dedicated to unifying and strengthening these educational points.

Turkey:Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye (Orff Merkezi)
No general remarks

USA: American Orff-Schulwerk Association (AOSA)
Music and movement education (together) is not securely established in the United States. Music education in public schools varies by state and by school districts within each state. Although the National Standards for music recommend that music is taught in every school, grades kindergarten through 12, it is not a requirement. However, there are some school districts that either require or recommend that their music teachers get at least one level of Orff-Schulwerk teacher education. In those schools, music and movement are taught – mostly in kindergarten through grade 5 (11 year olds). (My answers below refer to these programs.)
Music and movement education also varies from one university to another. Generally speaking, if the music education professor at the university is a proponent of Orff-Schulwerk, he or she will give instruction in Orff-Schulwerk. Almost every elementary music education course in universities would include some instruction in Orff-Schulwerk. I am not aware of any degrees in music and movement in the U.S. We have mu-

sic degrees and dance degrees, but none are combinations, as far as I know.

2. For which age groups and in which institutions is music and movement in your country securely established and required in the educational program of your government?

Argentina: Asociación Orff-Schulwerk (AAOrff)

In Argentina, music is a compulsory subject in

- *Kindergarten,*
- *Primary and*
- *Secondary.*

Nevertheless not all schools around the country fulfil this requirement. In general, mallet instruments are not available in public schools. There are very few private schools with Orff instruments and teachers trained to approach Orff-Schulwerk ideas. There are also free music schools belonging to the government of Buenos Aires where children can learn instruments, ear training, choir, recorder, among others, but not movement.

Movement, when offered in some school programs as an optional proposal, is not well established. This subject called "Corporal Expression" is far away in its approach from the Orff-Schulwerk conception. It is mostly attended by girls.

- *Private Institutions. In Buenos Aires there is the "Collegium Musicum" that introduced Orff-Schulwerk in 1958 and is since then working in an educational field. Therefore, music and movement are equally important and both are compulsory subjects for children between 4 and 8 years old (equally boys and girls), and optional for older ones.*

Australia: New South Wales Orff-Schulwerk Association Inc. (NSWOSA) + Queensland Orff-Schulwerk Association (QOSA)

In Australia, education falls under the state's jurisdiction, so each state has a different system. Currently in Queensland, music is mandated in all state primary schools, though rural schools often struggle to fulfil this. For some twenty years (approximately 1975-1995), there was a strong, Kodaly-based program in most primary schools. Since 1995, funding and conditions have dwindled, and tertiary training for music educators has not progressed with evolving trends, and is only now starting to look at a more creative approach. Schools for students with special needs, however, are not included in this, and the school is required to make a financial decision about offering music.

A significant number of schools also offer an instrumental program (sometimes just band, sometimes both band and strings) which again was well supported prior to 1995, but has suffered from gradual withdrawal of support since then. The calibre of music teachers, both in the classroom and instrumental programs, varies greatly. High schools (from Year 8) usually offer music as an elective subject. The same is true of dance. Conditions might be different in private schools.

- *Early Childhood Centres 0–5 years: Creative and expressive arts programming is included in accreditation requirements in the Quality Practices Guide of the National Childcare Accreditation council Inc.*
- *Primary schools, 5–12 years: In NSW primary school classrooms Music and Dance are currently included in the K-6 Creative Arts syllabus, as well as the Strands of Drama and Visual Arts. Individual instrument training and ensemble training may be included in the school program.*
- *High schools,12–16 years: In Years 7–10, students experience Music classes in a mandatory course of 100 hours and can choose to study an elective course of 100 or 200 hours in Year 9 and 10. Individual instrument training and ensemble training may be included in the school program. No mandatory course for Dance exists in Year 7–10 but Dance is included as an aspect of the Movement Skills and Performance strand of the Personal Development, Health and Physical Education syllabus. This syllabus covers 300 hours from Years 7–10 but the school determines the emphasis placed on the strands within the course. Students can choose an elective course of 100 or 200 hours of Dance in Years 7–10.*
- *High schools, 16–18 years: Students can choose to take one of two elective courses in Music (Music 1 and Music 2):- Preliminary course in Year 11 (120 hours) and Higher School Certificate course in Year 12 (120 hours). Music 2 students can choose to also take an Extension course of 60 hours in Year*

12. Individual instrument training and ensemble training may be included in the school program. Students can choose to take an elective course in Dance: Preliminary course in Year 11(120 hours) and Higher School Certificate course in Year 12 (120 hours).

Austria: Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks"

Only the general educational establishments are represented, no specialized or special pedagogical educational directions. Music is taught in the 5 areas below as a required subject. Movement and dance are mentioned in the curriculum under "Sport and Music Lessons".

- *Kindergarten: 3–6 year olds*
- *Pre-school: 5 year olds*
- *Elementary schools: 6–10 year olds*
- *High schools: 11–14 year olds*
- *Gymnasium: 11–14 and 15–18 year olds*

Brazil: Associação Orff Brazil (ABRAORFF)

Groups from 2 years old to 13 years old in Colégio Santo Américo, São Paulo.

Canada: Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants (COC)

Many large Canadian centres have had well-established, wide spread quality Orff instruction in their schools for many years. These programs reach thousands of children every year and are required by the provincial governments. In some rural areas of Canada, Orff music instruction is non-existent. The occurrence of Orff based music instruction varies from region to region and within each region.

- *Elementary schools While the majority of Orff instruction in Canada takes place in elementary schools with children ages 5–12 years, there are also*
- *Communities that run Orff programs for children of all ages, including preschool children, adults, music therapy programs for seniors and hospital Orff based music therapy programs.*

Czech Republic: Ceska Orffova spolecnost (COS), Tschechien

- *Kindergarten all levels contain music and movement activities. Teachers are graduates of professional schools and the most active participants of courses organised by Czech Orff Society.*
- *Compulsory education from 6–15 years contains music (not movement) lessons for grades 1–8 (ages 6–14). Teachers are trained at pedagogical faculties and very often a teacher of music lessons is a teacher without proper music education.*
- *Secondary school students (15, 16) have optional possibilities for 2 lessons weekly: either music (theory + history + choir) or aesthetic lessons*
- *A few compulsory schools have an enlarged program of music or aesthetic subjects. Their program also follows movement activities, instrumental band work, choir rehearsals, creative steps to music theory and projects with different themes with an accent on music performances.*
- *Music schools (called "Basic schools of arts") offer afternoon activities for children in different departments (instrumental, voice training, dance, painting, drama ...) Only very progressive, creative and courageous teachers are able to overcome the limits of classical music training, drill and to find the ideal joining of music, movement and creative music making in instrumental lessons. Very often their activity depends on the open minded personality of a director. Thus the activity could take place in elemental music theory lessons, dance and performing arts lessons.*

Estonia: Estonian Society for Music Education (EMÕL)

- *Kindergarten Music lessons from age 3. Sometimes together with other younger groups, from age 2 and in these groups also rhythm and dance sessions.*
- *Schools Music lessons in schools (elementary schools to secondary schools) for all age levels.*

Germany: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland (Musik+Tanz+Erziehung)

- *Children day centres, kindergartens: ages 3–6*
- *General elementary schools: ages 6–10*
- *Music schools: from age 1 and a half and up. (Early childhood music education, music fundamentals, music theatre, dance, instruments)*

Italy: Orff-Schulwerk Italiano (OSI)

- *Kindergartens: designated for but not obligatory*
- *Elementary schools, designated but without specialists*

- *Middle schools: obligatory with specialized teachers*
- *Upper schools: up to now not designated. In the new programmes since 2009/2010, instrumental playing and music history belong to each subject which is organized by each school with their own funds.*

Specialized schools

- *Music oriented middle schools (1000 in Italy): Special teachers for theory and instrumental playing*
- *Psycho-pedagogical secondary schools with special teachers*
- *Music oriented secondary schools (38 in Italy as of 2010–2011)*

Poland: Polskie Towarzystwo Carla Orffa (PTCO)

- *Kindergartens: children 3–6 years old (a big emphasis on movement)*
- *Primary schools:*
  a) *children 7–9 years old have music and movement as a component of an integrated early-school program (the program is not divided into separate subjects). In fact there is not much of movement in it.*
  b) *children 10–12 years old have a subject: music (with elements of movement)*
- *Intermediate schools (gymnasium): youngsters 13–15 years old have music as a component of an art program that is realised rather freely during 3 years. Much depends on a teacher and the head of a school.*
- *High-school (lyceum): some classes are profiled in the direction of knowledge of art and culture. In this case young people between 16–18 years old get half or one year of music.*

Russia: Orff-Schulwerk Association Russia

The subject of music exists but it is mainly traditional.

- *Kindergarten, infants: 1 month–7years of age*
- *In all schools: ages 7–14 or 15*
- *In a few schools: until age 17*
- *In music schools: from 1–101(!)*

Slovenia, Slovensko Društvo Carla Orffa

- *Kindergarten: ages 1–5 years of age*
- *Primary Schools: 6 –14 years of age*
- *Intermediate schools (gymnasium): 15–18 years of age*

Spain: Asociación Orff España (AOE)

- *Early Childhood Education (0–5 years) Music is taught by classroom teacher and there are no specialists in this area. In most schools there is an institutional endowment of Orff instruments depending on the definition of their own curriculum of the subject at both stages.*
- *Primary Education (6–12 years) At all levels of primary education, 1st to 6th grade there is only a 55 minute session per week. Music, art and drama constitute the three pillars of Artistic Education Area.*
- *Secondary* Education: In the first and second cycle of the curriculum there are compulsory and obligatory units of 55 minutes a week.*

** There can be some variations because each state in Spain (Madrid, Andalusia, Basque Country, Galicia, etc.) can apply the General Law of Education, but generally this is the norm.*

Switzerland: orff-schulwerk schweiz – gesellschaft für musik- und tanzpädagogik

An obligatory subject in

- *Elementary schools and*
- *Secondary schools.*

This requirement can not always be met at the secondary school level because qualified teachers are not available.

Turkey: Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye (Orff Merkezi)

- *Kindergartens and*
- *Elementary schools and extensively in*
- *Private schools.*

Practiced more and more in state operated schools.

USA: American Orff-Schulwerk Association (AOSA)

Many public and private elementary schools in the United States have music and movement education in

- *kindergarten (5 years old)*
- *Primary schools through grade 5 or 6 (11 or 12 years old).*

3. How many units per week ? How long is one unit? What size are the groups?

Argentina: Asociación Orff-Schulwerk (AAOrff)

- *Kindergarten: Mostly twice a week. 20 min per class, depending on the school the number can fluctuate from 15 to 30 children.*

- *Primary: 45 min. twice a week or 80 min. once a week (depending on the school schedule), an average of 30 students per class.*
- *Music schools: Once or twice a week, the number is variable.*
- *Collegium Musicum: Once a week 60 min. per subject, 4–6 years old: 15 students, 7–12 years old: 12 students*

Australia: New South Wales Orff-Schulwerk Association Inc. (NSWOSA) + Queensland Orff-Schulwerk Association (QOSA)

New South Wales:

How many units and length varies and is dependent on individual school timetabling

- *Kindergarten, smaller classes*
- *Primary school: In Government schools up to approximately 30 students per class,*
- *Private schools: Classes are generally smaller.*
- *High school: Government schools: up to approximately 30 students in mandatory classes. Elective classes may be smaller. Private schools classes are generally smaller.*

Queensland:

- *Primary schools: 30 min. once per week. Class groups in primary schools are usually around 30 students, instrumental groups around 5.*

Austria: Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks"

- *Pre school: Singing and making music: 1.5 hrs. per week, Rhythmics: 1.5 hrs. per week, size of the group max. 15*
- *Elementary school: Music education: 1 hr. per week, max. 25*
- *High school: Music (average) 6 hrs. weekly distributed over a 4 year period, max 25*
- *Gymnasium: Music (average) 2 hrs. weekly. In grades 11 and 12 music can be optioned out. approx. 28 or less*
- *Specialised high schools and gymnasiums with a concentration in music, the weekly hours are accordingly higher – up to 7 hrs. per week, including choir and/or orchestra and instrumental classes.*

Brazil: Associação Orff Brazil (ABRAORFF)

- *Pre-Kindergarden: 2–3 years, 3 times/week, 30 min,16-18 students*
- *Kindergarden: 4–5 years, 3 times/week, 30 min, 20 -22 students*
- *Primary School:*
  - *– 1st grade, 6 years, 3 times/week ,45 min. (or 2 times/week, 50 min, one lesson with the whole group, the other with half of the group) (17 students).*
  - *– 2nd–5th grade, 7–10 years, twice a week 45 min. One lesson with the whole group, the other with half of the group. 34 students*
  - *– 6th–8th grade ,11–13 years old, 1 time/week (50 min.) with half of the group.*
- *Private and alternative schools, groups of 15 students*

Canada: Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants (COC)

I am not aware of a national study that could provide data on the amount of time given for music instruction or on the size of the groups of children in Orff programs in Canada It is however possible to report that the size of Orff classes not only varies from region to region but also varies greatly within each region.

Czech Republic: Ceska Orffova spolecnost (COS)

Music classes are normally given once a week for 45 min

Schools with enlarged aesthetic program 4 times 45 min.

Kindergarten:	*23 children*
Basic schools:	*up to 27 pupils in a class*
Secondary schools:	*up to 30 students*
Music schools:	*up to 17 children in collective lessons*

Estonia: Estonian Society for Music Education (EMÕL)

- *Kindergarten: Music 2 times weekly – 30 min. per class, up to 20 children.*
- *Rhythmic/Dance: Once a week – 30 min. per class (In 2010 a "Sparpolitik" (political trend toward saving costs) has brought with it a programme for combining groups which is however an exception).*
- *Elementary and High school: Grades 1–5: 2 times weekly – 45 min. per class, up to 24 children*
- *Gymnasium: Grades 6–12. Once a week – 45 min. per class, up to 36 students*

Germany: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland (Musik+Tanz+Erziehung)

Day schools, Kindergartens: about 17 per group
General elementary schools: up to 28 children per class
Music schools: optimally 10–12 children

Italy: Orff-Schulwerk Italiano (OSI)

- *Kindergarten: no designated time*
- *Elementary schools: There should be 2 hours/week that are only occasionally held because of a lack of teachers in the subject area. In kindergartens as well as in elemenatry schools, music is very often offered voluntarily by specialists and presented for 10 to 26 hours/year.*
- *Middle schools: 2 hrs. weekly with specialists*
- *Upper schools: According to the faculty available*

Special schools:

- *Music oriented middle schools: (1000 in Italy): Four 1hr. units/week.*
- *Music oriented upper schools: (38 in Italy): 12 hrs./week –(2 hrs. ensemble, 3 hrs, music analysis, 2 hrs. Music history and 2 hrs. music technique).*
- *Psycho Pedagogical upper schools: Two 1hr. units/week.*

Groups have an average of about 25 students although this number varies and for the most part is exceeded.

Poland: Polskie Towarzystwo Carla Orffa (PTCO)

- *State kindergartens: 3–4 years old get 15–20 min. twice a week.*
  Older children (5–6 years old) get 25–35 min twice a week. 20–25 children in a group,
- *Private institutions: it can be more, 8–15 children in a group.*
- *Primary schools Grades 2–4 in: Students get 45 min. once a week, 27–30 children in the class*

Russia: Orff-Schulwerk Association Russia

- *Kindergarten: 3–4 times a week 35 min, up to 15 children*
- *Primary schools: once a week 40–45 min, up to 28 children*
- *Music schools: 35, 40 or 45 min a week, up to 6 children*

Slovenia: Slovensko Društvo Carla Orffa

- *Kindergarten: Ages 1–2: 9–12 children per class*
  Ages 3–4: 12–17 children per class
  Ages 4–5: 17–24 children per class
- *Elementary schools:*
  - *Grades 1–9, 1–2 hrs./week, max. 28 children*
  - *Grades 7, 8 and 9, Electives if 16 participants (Ensemble 1hr/week 1 year, Music projects 1 hr/ week 1 year, Music appreciation 1 hr./week 1 year, Dance 1 hr/ week 1 year, Historical Dance and social Dance forms 1 hr./ week 1 year)*
- *Middle schools: 2 hrs./week of art subjects (mostly art history), max. 32 children*
- *Gymnasium: 1.5 hrs. per week in music (only in one class)*
- *State music schools (voluntarily):*
  Early childhood education: 5–6 year olds, 1 hr./ week, 12–15 per class
  Music theory: 7–12 years and older, 16–20 per class, 2 hrs. per week.
  Solfeggio: 12–14 and older, 16–20 per class, 2 hrs. per week.

Spain: Asociación Orff España (AOE)

- *Primary School: one unit per week 55 min, 25–30 students*
- *Secundary School: depends on the state and the interpretatiuon of the Law of Education, 25–30 students.*

Switzerland: orff schulwerk schweiz – gesellschaft für musik- und tanzpädagogik

Depending on the region, 1–2 lessons, most school classes have 25 students, in some places more.

Turkey: Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye (Orff Merkezi)

Mostly 1–2 sessions of 45 min.

- *State schools work partially with very large groups of 25–30 children.*
- *Private schools with smaller groups of 10–15 children*

USA: American Orff-Schulwerk Association (AOSA)

Class sizes vary widely throughout the U.S. The average class size of students in

- *Primary schools is probably about 22. Some public schools actually combine classes to send them to music. In those cases, a class might be as large as 50 or more.*
- *Private schools more like 15–20.*

4. What training is required for leading classes in music (and movement)?

Argentina: Asociación Orff-Schulwerk Argentina (AAOrff)
A Conservatory degree in any speciality (i. e. instrumental degree, conductor degree, music education degree and so on) qualifies anyone to teach in all three school levels of governmental education with a very superficial pedagogical training.

Australia: New South Wales Orff-Schulwerk Association Inc. (NSWOSA) + Queensland Orff-Schulwerk Association (QOSA)
New South Wales: *Early Childhood Centres: Early Childhood Certificate Courses (approximately 1 year) Early Childhood Education degree program (approx 4 years), minimal study in Creative Arts areas (approximately 12 hours of Music and 12 hours of Dance – varies in different teacher training courses)*
Queensland: *In schools, Bachelor of Education (4 years). Early Childhood centres are similar to NSW.*

- *Government Primary Schools: Primary Education degree programs (approx 4 years), minimal study in Creative Arts areas in teacher training (approximately 12 hours of Music and 12 hours of Dance – varies in different teacher training courses).*
- *Private Primary Schools: Teacher education training (approx 4 years), including Music or Dance specialisation.*
- *High Schools (Public and private): Teacher Education Training (approx 4 years), including Music or Dance specialisation.*

Austria: Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks"

- *Kindergarten: Training in an Educational Institution for Kindergarten Pedagogy*
- *Elementary school: Training for elementary school teaching at a Pedagogical University*
- *High School: Training for high school teaching at a Pedagogical University*
- *Special schools: Training for special school teachers at a Pedagogical University*
- *Gymnasium: Music education (teaching degree) and possibly instrumental education (teaching degree) at a Music University, department of music pedagogy*

Brazil: Associação Orff Brazil (ABRAORFF)
All the music teachers are qualified in Music Education and they do professional development activities and workshops in Orff-Schulwerk.

Canada: Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants (COC)
Some jurisdictions require their music teachers to have completed three levels of Orff teacher training; some require only one level while others do not require any specialized Orff training.

Czech Republic: Ceska Orffova spolecnost (COS)
Legislatively – each music teacher must have University training at a Pedagogical faculty (Department of Music education for elementary school and lower secondary school).
The other possibility, very rarely, professional music training (Conservatories, Music colleges, Musicology at university), in those cases special studies of pedagogy at pedagogical faculties are obligatory.

Estonia: Estonian Society for Music Education (EMÕL)

- *Kindergarten: Master of Music degree, Training at one of the Estonian Universities (Tallinn, Tartu or Estonian Music Academy). It is also possible to begin with a bachelor's degree under the conditions that a master's programme will follow.*
- *Schools: Master's degree (5 years of study), training at the universities mentioned above.*

Germany: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland (Musik+Tanz+Erziehung)

- *Day schools, kindergartens: Educators*
- *General Elementary schools: Studies for Elementary school teaching, seldom intense music training*
- *Music schools: Pedagogues with EMP (Elementary Music Pedagogy) training, Orff Institute diploma or master's degree*

Italy: Orff-Schulwerk Italiano (OSI)

- *Middle schools. conservatory and upper school diplomas or Teaching abilities with a 2 year conservatory "upper course" at the 2nd level.*

Poland: Polskie Towarzystwo Carla Orffa (PTCO)

- *Kindergarten: normally a music and movement teacher should have some kind of a musical training, not necessarily a pedagogical one*

- *Primary School: Only a pedagogical training is required, musical education plays a background role.*

In reality teachers working in kindergartens are better qualified in music. Unfortunately their work is not considered as a teaching experience and they cannot obtain any teacher grade. (because of a lack of pedagogical training requirement)

Russia: Russia Orff-Schulwerk Association
- *Kindergartens: Training as a music teacher from the vocational music-pedagogical college*
- *Schools: Training as a music teacher from the vocational music-pedagogical college or at the music-pedagogical university.*
- *Music schools: Professional musicians mostly with studies at a music university*

Slovenia: Slovensko Društvo Carla Orffa
- *Kindergarten: Pedagogical University for preschool education – professional program*
- *Primary schools: Music subjects and electives*
  - *Grades 1–4: classes – primary school teacher, studies at a pedagogical university*
  - *Grades 5–9: Professional music teachers. University studies in the department for music pedagogy*
  - *Movement and dance electives: Sport teachers, university studies*
- *Gymnasium: Professional music teachers, university studies in the department of music pedagogy or musicology*
- *State music schools: Professional musicians, university studies in the department of music pedagogy or a music academy*

Spain: Asociación Orff España (AOE)
- *Primary School: To access the Spanish Public Education System it is required to pass a Public Examination (Oposición) and have a specific training as a music and movement specialist. Some of these conditions might change with the Bologna plan.*
- *Secondary Schools: one has to hold a degree in Music Pedagogy or a particular instrument from a Higher Conservatory.*

To teach Musica y Movimiento (music and movement) and other ensembles in the Music School System, you need to have a degree from a Higher Conservatory. This can be both an instrumental degree, or an specific study in Music and Dance Pedagogy.

Switzerland: orff schulwerk schweiz – gesellschaft für musik- und tanzpädagogik
- *Primary schools: Degree of bachelor of primary teaching (recently with a concentration in music)*
- *Secondary schools: Master's degree at a music university (department for music pedagogy)*

Turkey: Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye (Orff Merkezi)
- *Kindergarten: Kindergarten or music teaching training*

USA: American Orff-Schulwerk Association (AOSA)

Generally speaking, a degree in music education is required for music teachers in the U.S. If a district requires teachers to take Orff-Schulwerk courses, they may earn graduate hours to take the teacher education courses.

5. Are projects in music and movement supported with regard to contents and financially by the institutions?

Argentina: Asociación Orff-Schulwerk Argentina (AAOrff)

Not in public schools. This may happen in private schools or in private music institutions.

Australia: New South Wales Orff-Schulwerk Association Inc. (NSWOSA) + Queensland Orff-Schulwerk Association (QOSA)

New South Wales: *Varies, dependent on priorities placed within individual schools, by management and parent body.*

The NSW Department of Education and Training has The Arts Unit to support Creative and Performing Arts projects and events for government schools and to provide professional development opportunities for teachers. Grants can be accessed for special projects.

Queensland: *minimally. The government pays teachers' salaries, but the budget for the music program is a school-based decision, and therefore very variable and dependent on the attitude of the administration and the advocacy skills of the teacher.*

Austria: Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks"

Projects in schools must usually be regulated by the

school itself. Artists or music and dance teachers must be found. Applications for financial support must be provided by the school, the administration and/or the state government. Applications are generally accepted for a maximum of 100 Euros. A part of this must be paid by another source (parents group, voluntary contributions from the students, etc.) Larger amounts must be handled in advance and applied for separately.

Brazil: Associação Orff Brazil (ABRAORFF)
Speaking of the above mentioned private school the administrators of the school support the music and movement program.

Canada: Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants (COC)
Where Orff instruction exists, there is excellent support for the organization and financing of such programs. In areas where music and/or Orff instruction does not exist, it is usually a result of a lack of support by the Department of Education and /or institutions in that area.

Czech Republic: Ceska Orffova spolecnost (COS)
The new system of School Frame programs offers support to creative and cooperative teams of teachers to integrate music, movement, performing arts, general subjects, and sciences to the project semester or the whole year work.
This system has just started and there is a great opposition against that and only very few schools really want to work in that way. As the political and economical support does not make differences between the educational styles, the usual organization and financing depends on management skills of a music and movement teacher, the parents of children from the group and/or volunteers from former students.

Estonia: Estonian Society for Music Education (EMÕL)
Usually a school has one or more choirs and ensembles that are supported by the community. That means that the choir director or music teacher in the school receives her salary for choir and ensemble work from the community and not from the state. The same is true for dance groups.
The state supports large events both organizationally and financially – like choir or dance festivals. There are two or three popular foundations that also support cultural projects.

Germany: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland (Musik+Tanz+Erziehung)
Larger projects (singing festivals, theatre, cooperative work with the theatre academy) are sometimes supported. Often, because of a lack of funds, projects cannot be realized.

Italy: Orff-Schulwerk Italiano (OSI)
Yes, but mostly only for music. Sometimes from the town's institutions, more often from the school itself or even from the parents. Also banks or foundations together with the regional schools (seldom) may support projects.
The minister of culture sometimes finances limited national projects.
1998–2001: Special music project with 300 music labs
2007–2009: National programme for open schools
2009–2010: national music project 2020 – (financing first 100 schools)

Poland: Polskie Towarzystwo Carla Orffa (PTCO)
Many projects are realised thanks to competitions. Local government institutions have a certain amount of money that should be spent on cultural education. They announce competitions to decide the way of using this money. The winning project is then supported economically.

Russia: Orff-Schulwerk Association Russia
It is quite varied and depends on the region and the school.

Slovenia: Slovensko Društvo Carla Orffa
There is a little room for cultural and project days in schools. Normally such projects are led by the teachers themselves; if not, the parents pay extra.

Spain: Asociación Orff España (AOE)
Now, some regional institutions are involved in educational orchestral projects and collaborate in projects such as Adopt a Musician with the OCNE (National Orchestra)

Switzerland:orff schulwerk schweiz – gesellschaft für musik- und tanzpädagogik
Throughout the country quite varied. There is no government centre for such projects. In Basel there is a

place in the educational office that supports cultural projects (theatre, dance music) with creative people and students. In other parts of the land (country and mountian regions), there are no music schools as yet. Reason: (Music-) schools come under the community officials who hire teachers, pay salaries ....

Turkey: Orff-Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye (Orff Merkezi)
No.

USA: American Orff-Schulwerk Association (AOSA)
Again, this varies. Some teachers receive funding from their schools to take Orff-Schulwerk teacher education.

Aus dem Orff-Institut
From the Orff Institute

Neues aus dem Orff-Institut

Gratulation

Im Rahmen ihres Doktoratstudiums an der Paris Lodron Universität Salzburg hat Manuela Widmer über *„Die Pädagogik des Orff-Instituts in Salzburg. Studie zur Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung als Impuls für eine allgemeinpädagogische Diskussion"* promoviert. Wir gratulieren herzlich zum verliehenen Doktortitel und freuen uns, dass die Dissertation als Buch nächstes Jahr zum Symposion erscheinen wird.

Veränderungen im Organisationsplan der Universität

Nach Zustimmung des Senats hat der Universitätsrat des Mozarteums am 13. 4. 2010 den vom Rektorat erstellten neuen Organisationsplan der Universität Mozarteum genehmigt.
Damit ergibt sich auch eine Veränderung für das Orff-Institut. Die bisherige Bezeichnung des Instituts war: Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut". Im neuen Organisationsplan ist das Institut keine Abteilung, sondern ein Institut innerhalb der Abteilung Musikpädagogik, jedoch mit eigener Institutsleitung. Im Zuge dieser Entscheidung wurde das Orff-Institut vom Rektorat „neu eingerichtet" mit dem Titel

„Carl-Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik".

Das Studienangebot erfährt dadurch keine Veränderung. Es werden weiterhin die folgenden Studiengänge angeboten:
- Bachelorstudium „Elementare Musik- und Tanzpädagogik"

- Magisterstudium I „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“
- Magisterstudium II „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“
- Postgraduate University Course: „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk“
- Berufsbegleitender Universitätslehrgang: „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“
- Berufsbegleitender Universitätslehrgang: „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik“
- Internationale Sommerkurse
  (www.orffinstitut.at)

Umbauten im Institut

Der Umbau des Theatersaals, den wir für 2011 bzw. 2012 erwartet haben, ist seit Juli 2010 voll im Gange und soll bis Ende Oktober abgeschlossen sein. Die wichtigsten Erneuerungen: die „alte“ Bühne wird in eine Tribüne verwandelt, die Bühne wird in den früheren Zuschauerraum verlegt und bekommt einen neuen, guten Schwingboden mit Holzbeschichtung, auf den ein schwarzer oder weißer Tanzteppich für Tanzveranstaltungen gelegt werden kann. Beamer, Mischpult und Lichtanlage sind auch neu.
Wir danken allen Beteiligten von der Abteilung Gebäude und Technik an der Universität Mozarteum sowie den Kolleginnen und Kollegen im Orff-Institut, die so viel Zeit, Energie und fachliches Wissen investiert haben. Wir freuen uns sehr auf den Theatersaal und werden die Fertigstellung entsprechend feiern.

Shirley Salmon

News from the Orff-Institute

Congratulations

Manuela Widmer obtained her doctorate on “The Pedagogy of the Orff Institute in Salzburg. A study of the development and relevance of a unique artistic-pedagogical training as an impulse for a discussion on universal public education” from the Paris Lodron University Salzburg. We send Manuela our warmest congratulations on her doctoral degree and are pleased that the dissertation will be published in book form next year in time for the symposium.

Alterations in the university organization plan

After the approval of the university senate, the university council of the Mozarteum University agreed to the new university organization plan, which had been put forward by the chancellor’s office, on 13. 4. 2010. Until then the Orff Institute had been the Department for Music and Dance Education – “Orff Institute”. In the new organization plan the Orff Institute is no longer a department of the Mozarteum University, but an independent institute within the Department for Music Education under its own director. In the course of this decision, the chancellor’s office renamed the institute as

“Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Education”.

The studies offered at the institute are not affected by this change. The institute continues to offer the following degree programmes and courses:

- *Bachelor “Elementare Musik- und Tanzpädagogik”*
- *Master I “Elementare Musik- und Tanzpädagogik”*
- *Master II “Elementare Musik- und Bewegungspädagogik”*
- *Postgraduate University Course: “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk”*
- *Professional Development Course: “Elementare Musik- und Bewegungspädagogik”*
- *Professional Development Course: “Musik und Tanz in sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik”*
- *International Summer Courses*
  (www.orffinstitut.at)

Building work at the institute

The renovation of the Orff Institute’s theatre hall was planned for 2011 or 2012. However building work started already in July this year and should be finished by the end of October 2010. The most important renewals include changing the “old” stage into a tribune for the audience. The stage is now at the lowest level and will have a new wooden spring floor which can be covered by a white or black dance floor for dance performances. The beamer, mixing console and lighting system will also be renewed. We thank all those involved from the Mozarteum’s department for buildings and technology as well as colleagues from the Orff Institute who have invested so much

time, energy and specialist knowledge. We look forward to the new theatre hall and will be hold a celebration for its opening.

Shirley Salmon

Internationales Orff-Schulwerk Symposion „50 Jahre Orff Institut Salzburg" 7.–10. Juli 2011

Das 8. Internationale Orff-Schulwerk Symposion steht ganz im Zeichen des großen Jahrestages des Orff-Instituts in Salzburg. Es wurde 1961 von Carl Orff und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit viel Elan und großen Hoffnungen gegründet. Seine weltweite Bedeutung als einzigartige Ausbildungsstelle für eine Elementare Musik- und Tanzpädagogik in der Tradition des Orff-Schulwerks steht immer noch außer Frage und soll gebührend gefeiert werden.

Geschichte ebenso wie Leistungen des Orff-Instituts sollen in Form von Vorträgen, Workshops, pädagogischen Präsentationen, künstlerischen Aufführungen und einer großen Ausstellung einem internationalen Publikum nahe gebracht werden.

Darüber hinaus wird es „Dekaden-Meetings" geben, bei denen die Wiederbegegnung sowie der Erfahrungsaustausch von Absolventinnen und Absolventen aus den fünf Dekaden des Orff-Instituts ermöglicht werden soll.

Das Orff-Institut 2011

- stellt sich mit seinem derzeitigen Team von Lehrerinnen und Lehrern vor
- berichtet über seine Aktivitäten in Stadt und Land Salzburg
- berichtet über seine Erfolge im eigenen Land und in der Welt
- tauscht mit Gästen aus aller Welt seine Erfahrungen aus
- positioniert sein Wissen und seine Leistungen in der Fachwelt
- formuliert seinen Auftrag für die Zukunft

Geplante Publikationen

- Buch: „Die Pädagogik des Orff-Instituts" (Dissertation von Manuela Widmer)
- Umfangreiche Programmbroschüre „50 Jahre Orff-Institut" (deutsch/englisch)
- Ausstellung (und Ausstellungskatalog): „50 Jahre Orff-Institut" (Fotos, Dokumente, Texte, Veröffentlichungen, Chronologie) – im Foyer des Mozarteums (von 1. Juni bis Mitte Juli 2011)
- DVD-Dokumentation + ausführliches Booklet über das Symposion
- Sonderheft der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN „50 Jahre Orff-Institut"

Künstlerische Aufführungen

- „Astutuli" (Carl Orff): das Orff-Institut in Kooperation mit der Schauspielabteilung der Universität Mozarteum
- Abschluss-Studien für Musik und Tanz der Studierenden am Orff-Institut
- ein Abend mit dem „COLLECTIF", Performance-Gruppe des Orff-Instituts und der Gruppe „AEORIA" aus Athen/Griechenland
- Gastgruppen mit Kurzprogrammen

Leitung und weitere Informationen

Mag. Manuela Widmer & Team:
manuela.widmer@moz.ac.at
www.orffinstitut.at

Orff-Schulwerk Forum Salzburg:
Univ. Prof. em. Barbara Haselbach:
barbara.haselbach@moz.ac.at und
www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Laufend aktualisierte Informationen auf der Homepage des Orff-Instituts: www.orffinstitut.at

Manuela Widmer

International Orff-Schulwerk Symposium "50 Years Orff Institute Salzburg" July 7–10, 2011

The 8th International Orff-Schulwerk Symposium will be devoted entirely to the 50th anniversary of the Orff Institute in Salzburg. It was founded in 1961 by Carl Orff and his colleagues with much confidence and great expectations. Its worldwide significance as a unique training centre for Elemental Music and Dance pedagogy in the tradition of Orff-Schulwerk is

without question and should be properly celebrated. Its history as well as its achievements should be brought closer to an international audience in the form of lectures, workshops, pedagogical presentations, artistic performances and a large exhibition.
Over and above this, there will be "Decades meetings" in which the former graduates of the Orff Institute can celebrate a reunion and exchange of experiences.

The Orff Institute 2011

- *presents its current team of teachers*
- *reports about its activities in the city and province of Salzburg*
- *reports about its successes at home and throughout the world*
- *exchanges experiences with guests from all over the world*
- *cites its knowledge and achievements in professional circles*
- *formulates its mission for the future*

Planned publications

- *Book: "The Pedagogy of the Orff Institute" (Doctoral dissertation, Manuela Widmer)*
- *Comprehensive program brochure "50 Years Orff Institute" (German/English)*
- *Exhibit (and catalogue): "50 Years Orff Institute" (with photos, documents, texts, publications, and chronology) in the foyer of the Mozarteum from from June 1st to mid July 2011*
- *DVD documentation and detailed booklet*
- *Special issue of Orff-Schulwerk Informationen "50 Years Orff Institute"*

Artistic performances

- *Carl Orff's "Astutuli" with the Orff Institute in cooperation with the theatre department of the Mozarteum University*
- *Studies in music and dance by our graduating students*
- *An evening with "COLLECTIF" – the performing group of the Orff Institute and the group "AEORIA" from Athens, Greece*
- *Other guest groups*

Directors and further information

Mag. Manuela Widmer and team:
manuela.widmer@moz.ac.at, www.orffinstitut.at
Orff-Schulwerk Forum Salzburg:
Univ. Prof. em. Barbara Haselbach:
barbara.haselbach@moz.ac.at and
www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Actual up-to-date information on the homepage of the Orff Institute: www.orffinstitut.at

Manuela Widmer

Aufruf für Poster

Erstmalig wird es während des Symposions 2011 anlässlich des 50. Geburtstags des Orff-Instituts Posterpräsentationen geben.
Wir laden Kolleginnen und Kollegen ein, über interessante Projekte zu berichten.
Wer z. B. an einem besonderen Thema oder mit einer speziellen Zielgruppe arbeitet, wer Instrumente, Materialien u. A. für den Musik- und Tanzunterricht entwickelt hat, kann seine Arbeit durch Fotos, Abbildungen, Tabellen, Zeichnungen und kurze Texte als Poster visualisieren.

Das gestaltete Poster soll die folgende maximale Größe aufweisen:
Breite 63 cm (= 27 inches = 2 feet),
Höhe 93 cm (= 39 inches = 3 feet).

Alle Poster werden während der Dauer des Symposions ständig für die Besucher zugänglich sein und sollen grundsätzlich selbsterklärenden Charakter haben. Zu festgelegten Zeiten sollen die Autorinnen und Autoren der Poster für weitere Informationen und Gespräche zur Verfügung stehen. Innovative Ideen (mit Kurzbeschreibung der geplanten Darstellung) senden Sie bitte bis 31. Januar 2011 an:
manuela.widmer@moz.ac.at
Das Organisationsteam des Symposions wird eine Auswahl treffen und diese bis Mitte März 2011 bekannt geben.

Manuela Widmer

Call for Posters

For the first time during the Symposium 2011 devoted to the 50th anniversary of the Orff Institute, there will be an opportunity to present posters. For exam-

ple, whoever has presented an interesting project, worked on a special study or instrument building, developed teaching materials for music and dance, etc., can visualize a poster theme with photos, pictures, graphs, drawings and short texts.

The poster size should be maximal
Length 93 cm (= 39 inches = 3 feet),
Width 63 cm (= 27 inches = 2 feet).

All posters will be on display for the duration of the symposium and should be self-explanatory. At scheduled times, the authors of the posters will be available for further information and discussion. Innovative ideas with a short description of the planned presentation can be submitted until the end of January 2011 to manuela.widmer@moz.ac.at
The organization team of the symposium will make its choices known by March 15th, 2011.

Manuela Widmer

Neue Mitarbeiter

Ari Glage

hat seit dem Studienjahr 2006/07 einen Lehrauftrag für die Fächer

- „Musik als persönliches Ausdrucksmedium" für die Studierenden des Bakkalaureat-Studiums und
- „Musik-Sprache-Bewegung" für die Studierenden des Magister II-Studiums übernommen.

Ari Glage ist Berliner mit finnischer Abstammung, hat am Orff-Institut studiert und 1993 das Lehrdiplom erworben. Danach folgten eine weitere Ausbildung zum Rhythmuspädagogen bei Reinhard Flatischler (TaKeTiNa-Rhythmuspädagogik) sowie Studienreisen nach Brasilien und Afrika.
Neben seiner Lehrtätigkeit am Orff-Institut ist er seit mehr als 20 Jahren freiberuflich als Musiker (mit und ohne Samba-Gruppe!) aktiv. Als Dozent und Rhythmuspädagoge lehrt er allgemeine Rhythmuserfahrung, Bodypercussion, brasilianische und afrikanische Percussion, TaKeTiNa-Rhythmuspädagogik etc. in der LehrerInnenfortbildung, in Orff-Schulwerkkursen, an Pädagogischen Hochschulen und bei internationalen Lehrgängen und Workshops im In- und Ausland.
Ari hat eine 3-jährige berufsbegleitende Fortbildung zum „Trommel- und Rhythmuspädagogen" entwickelt und führt diese an verschiedenen Institutionen durch.

Kordula Möser, Mag. art.

unterrichtet seit Herbst 2007 „Eltern-Kind-Gruppen" und „Musikalisch-tänzerische Früherziehung" am Orff-Institut. Sie ist außerdem Mitglied von „Collectif", der Performancegruppe des Orff-Instituts, und hat für dieses Ensemble das Stück „Please hold the Line" (2009) choreographiert.
Kordula hat am Orff-Institut ihr Bakkalaureat- und Magisterstudium abgeschlossen, weitere Studien mit Schwerpunkt Choreographie führten sie an das Dartintgon College of Art (England), darüber hinaus hat sie das Zertifikat zur Pilates-Trainerin erworben.
Neben ihrer Lehrtätigkeit am Orff-Institut unterrichtet sie auch kreativen Kindertanz und Modern Dance am SEAD (Salzburg Academy for Experimental Dance), an den Volkshochschulen in Seekirchen und Neumarkt und an der Musikschule Berchtesgaden.

Doris Valtiner-Pühringer, Mag. art.

ist seit 2007 Mitglied des Orff-Instituts und unterrichtet die Fächer „Tanztechnik", „Tanzensemble" und „Musikalisch-tänzerische Früherziehung". Im Special Course hat sie „Basic Choreography and Improvisation" übernommen. Seit September 2009 ist sie zudem Assistentin der Leitung des Orff-Instituts. Sie ist Gründungsmitglied von „Collectif", der Performance Gruppe des

Orff-Instituts und hat dafür 2007 die Choreographie „One Breath“ geschaffen.
Studien: Abschluß des Bakkalaureat und Magister Studiums am Orff Institut, ein Jahr Choreographiestudium am Dartington College of Art in England. Zahlreiche Fortbildungen (Iwanson Schule, München, Creative Dance Center, Seattle, USA, Laban Summer School, London u.a.).

New Colleagues

Ari Glage

joined the faculty with a contract in 2006/2007 to teach:

- *Music as a Medium for Personal Expression for students in the Bachelor's course and*
- *Music, speech and movement for students in the Masters Course II*

Ari Glage is from Berlin with a Finish heritage, studied at the Orff Institute and received a teaching diploma in 1993. He received further training as a rhythmic pedagogue with Reinhard Flatischer (TaKe TiNa Rhythmic Education) and also with travels to Brazil and Africa.
In addition to his teaching activities at the Orff Institute, he has been active as a free-lance musician (with and without a samba group)! As a teacher and rhythmic educator, he presents general rhythmic experiences, body percussion, Brazlian and African percussion, TaKe TiNa Rhythmic Education, etc. in teacher training programs, Orff Schulwerk courses, at pedagogical universities and in international workshops at home and abroad.
Ari Glage developed a 3 year professional development course in Drum and Rhythmic Education and has followed this through at different institutions.

Kordula Möser, Mag. art.

has been teaching

- *parent/children groups and music and*
- *dance in early childhood education since 2007 at the Orff Institute.*

She is a member of the Orff Institute performance group "The Collective" for which she choreographed the work, "Please Hold the Line" (2009).
She completed her Bachelor's and Master's degrees and continued her studies in choreography at Dartington College in England. She is also a certified Pilates trainer.
In addition to her teaching activities at the Orff Institute, she teaches creative dance for children and modern dance at SEAD (Salzburg Academy for Experimental Dance), at the primary schools in Seekirchen and Neumarkt and at the Berchtesgaden music school.

Doris Valtiner-Pühringer, Mag. art.

has been at the Orff Institute since 2007 and teaches the subject areas of

- *Dance Technique,*
- *Dance Ensemble and*
- *Music and Dance in Early Childhood Education. She has taken over the teaching of*
- *Basic Chorography and Improvisation for the Special Course.*

Since September 2009 she has been an assistant to the director of the Orff Institute. She is a founding member of "The Collective", the performance group of the Orff Institute and choreographed "One breath" for the group in 2007.
She received her Bachelor's and Master's degrees at the Orff Institute, and completed one year of studies in choreography at the Dartington College of Arts in England. Her further training has been at the Iwanson School in Munich, The Creative Dance Center in Seattle, USA, the Laban Summer School in London and elsewhere.
In addition she teaches at SEAD, at the Musikum and in school projects in Salzburg, at Orff Institute summer courses and in workshops and courses at home and abroad.

25 Jahre musikalisch-tänzerische Früherziehung mit „Musik und Tanz für Kinder“

Konzept aus dem Orff-Institut

Als im Sommer 1985 die Erstausgabe[1] von "Musik und Tanz für Kinder“ mit dem „Tamukinder“-Heft abgeschlossen wurde, war ein großer pädagogischer Erfolg dem Werk keineswegs sicher. Zu sehr unter-

schied sich das im Sinne des Orff-Instituts konzipierte erlebnisorientierte Konzept von dem sachlogisch bestimmten Programm, welches die Musikalische Früherziehung damals prägte. 25 Jahre später gilt „Musik und Tanz für Kinder“ als Standardwerk. Generationen von Kindern haben sich den Motiven und Themen des zweijährigen Unterrichts öffnen können. Sie haben Musik und Tanz als Gegenstandsbereiche in vielen Facetten erspielt, erlebt und am Ende ihrer Altersentwicklung entsprechend verstanden.
„Schwarz-weiß mit Kennfarbe“ lautete die Verlagsvorgabe für die ersten Kinderhefte. Mit kräftigen Strichen setzte sie der Grafiker um.

Der Rote Faden wurde zum realen Spielmaterial im Unterricht und zum Sinnbild einer sich situativ entfaltenden Pädagogik. Oft wurde der Musikater zum Synonym für das ganze Werk. Aber auch die Tripptrappmaus mit ihren blauen Tanzschrittchen (Kinderheft 2) wurde geliebt. Die Indianerkinder „Kluger Mond und Schlaue Feder“ (Kinderheft 3) bildeten bei den Kindern Jahr um Jahr ein Bewusstsein für Rhythmen und ihre Notation. Und viele identifizierten sich auch noch mit den „Tamukindern“ (Kinderheft 4). Anschließend konnten sie sich, motiviert und sinnvoll vorbereitet in den Musikschulen weiterführende Lernmöglichkeiten besuchen.
Anfänglich musste das Werk in vielen Kursen bekannt gemacht und erläutert werden – bis es sich zunehmend selbstständig verbreitete und für zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer zur Arbeitsgrundlage in ihrem Berufsfeld Musikalische Früherziehung wurde. Eine „Haltbarkeit“ von ca. 20 Jahren ist für ein Unterrichtswerk extrem hoch! Erst spät war eine kleine Gebrauchskrise spürbar geworden; neue Konkurrenzwerke hatten sich zum Ausprobieren und als Abwechslung angeboten. In einer großen Umfrage wurden der Praxis-Status von „Musik und Tanz für Kinder“ und die Erwartungen an ein überarbeitetes Werk erhoben. Darauf gegründet erschien ab 2007 die Neufassung des Werks[2]. Viele neue Akzente gibt es darin, aber auch die Wiederbegegnung mit Bekanntem und Bewährtem.

Liebevoll hat sich die neue Illustratorin in den umfassenden Kontext hineingedacht und Figuren und Situationen detailreich wiedergegeben. In den Lehrerkommentaren wurden bewährte Themen erneuert und gestrafft und mögliche Unterrichtsverläufe in Stundenbildern geschildert. Die Musikangebote auf den CDs wurden verdoppelt, die Elterninfos gänzlich neu konzipiert.
Auch die Überarbeitung ruft die Fantasie und Kreativität der Kinder wach und führt sie spielerisch und ungezwungen zum gemeinsamen Singen und Instrumentalspiel, zu Sprache, Tanz und Bewegung. Verstärkt spürt man zugleich die Konzentration auf Wesentliches − auf fachliche Inhalte, die das ästhetische Verhalten der Kinder grundieren und freisetzen. So geben zwei neue „Lernspuren“ (rhythmisch, melodisch) den Kindern Anreize zum Wiederholen und zur sinnlichen Bestätigung eigenen Könnens.

Unterricht, Kinder, Umfeld

Der Unterricht der Kinder erfolgt i. d. R. einmal wöchentlich in der Gruppe. Viele reizvolle Impulse warten darauf, den Kindern nahegebracht zu werden, und alle Unterrichtenden sind, wie auch die Umfrage belegte, im ständigen persönlichen Konflikt zwischen dem Wunsch nach Vertiefung und Wiederholung und der Absicht, für die Kinder in jeder Stunde ein weiteres kleines Kapitel aufzuschlagen. Auf Wiederholungen wurde in den Stundenskizzen der Neuausgabe zwar ein besonderer Wert gelegt – der Konflikt ist damit dennoch nicht gelöst.
Nun sind die LehrerInnen in ihrem Bestreben, den Kindern das breite Feld von Musik und Tanz nachhaltig aufzuschließen, nicht allein. Resonanz können und müssen die Kinder mit ihren Erlebnissen und aufkeimenden Motivationen vor allem auch im Eltern-

haus finden. Hier entscheidet sich – wie in Bildungsfragen allgemein – wie die externen Anregungen, die Kinder erhalten, auch nach dem Unterricht weiterschwingen und fruchtbar erlebt werden. Das Lernen im Unterricht ist ein Vermittlungsprinzip, das Lernen in Verbindung mit der Umwelt ein anderes und gerade in jungen Jahren wichtiges und entscheidendes. Schon in der Erstfassung wurden die Eltern durch spezielle Mittel angesprochen, die den unmittelbaren Unterricht erweitern. Auch jetzt wieder gibt es kurze Impulszeilen auf den Fußleisten der Kinderhefte, die die Eltern zum Dialog mit ihrem Kind anregen. Wieder sind die Elterninfos voller Anregungen für gemeinsame Aktivitäten. Und doch zeigt die Erfahrung, dass die vom Unterricht betriebene partnerschaftliche Aktivierung der Eltern mit den Jahren eher schwierig wurde. Ein Indiz ist zum Beispiel, dass die Zahl der erwünschten (realisierbaren) Elternabende gegenüber früheren Jahren aufgrund der Umfrageergebnisse zurückgenommen werden musste.

Besonders auf diesem Hintergrund entstanden ganz unterschiedliche Zusatzmaterialien. Sie bieten sich überwiegend auch für die Nutzung im Unterricht an, sollen aber in besonderer Weise Anreize für interessierte Eltern sein, um der Beschäftigung mit Musik und Tanz zu Hause zusätzlichen und auch eigenen Raum zu geben. Unterschiedlichste Formen kindlicher Aktivität werden mit den Materialien angesprochen: Spielen, Entdecken, Lernen, Erzählen, Nachdenken, Erinnern und Vorstellen.

„Rund um den Musikater“

entstanden für Unterricht und Elternhaus bereits mit der Erstfassung zwei Poster. Sie wurden teilweise für den Unterricht ebenso wie für das Elternhaus revidiert und geben viele Impulse zum Entdecken und Lernen:

Poster „Kinderlieder“

24 Bildmotive verweisen auf die Titel bekannter Kinderlieder. Jeder von uns kennt viele dieser Lieder – wirklich? Da gibt es also viel zu Entdecken, zu Erinnern, zu Singen. Es wäre schade, wenn in der unstillbaren Flut der aktuellen Liedproduktionen die alten Lieder in Vergessenheit geraten würden. Auf einer kleinen Broschüre sind alle mit ihren Texten aufgeschrieben.

Poster „Musikinstrumente“

Hier sind 40 Instrumente zu sehen. Einige werden auch im Unterricht live den Kindern begegnen, noch mehr aber im zufälligen und doch reichhaltigen Alltagserleben. Wie heißen die Instrumente, wo sind die Kinder ihnen schon begegnet? Welche hat das Kind schon einmal klingen gehört? Welche hat es selbst gespielt? Und welche Instrumente spielen die Menschen auf dem Poster, welche tragen sie in den Koffern mit sich?

Musikinstrumenten-Memo

Auf 36 Kärtchen-Paaren werden Instrumente zusammen mit der für sie typischen Spielweise abgebildet. Das Gedächtnistraining beim Paare-Sammeln verbindet sich mit dem Lernen der Instrumentennamen. Die CD macht das Spiel mit den Kärtchen zu einem *klingenden* Memory. Jedes Instrument ist hier auch mit seinem Klang zu erleben, und jedes Melodieinstrument spielt ein Lied, das die Kinder gleich mitlernen. Man kann die Kärtchen auch nach dem Klang der Instrumente suchen!

Der Musikater als Plüschtier

Viele LehrerInnen hatten sich irgendwann ein Plüschtier für den Unterricht selbst besorgt. Nun gibt es einen Musikater, wie ihn die Kinder aus ihrem Kinderheft kennen. Freundlich und einladend streckt er dem Betrachter die Pfoten entgegen. Mit großem Einsatz hat sich der Verlag um eine wirklich

optimale Realisation des Musikaters bemüht. Die Figur kann nicht nur im Unterricht Platz haben, sondern auch im Spiel zu Hause. Warum sollten Kinder sich nicht zuerst den Musikater und dann einen rosa Elefanten oder die Barbiepuppe wünschen dürfen?

CD „Lieder und Geschichten mit dem Musikater“

Die Begründung für die Konzeption dieser CD geht auf die oben beschriebenen pädagogischen Grenzen des Unterrichts zurück. Auf der CD klingen viele Situationen an, die auch im Unterricht thematisiert werden, zumeist unter veränderten Aspekten. Allerdings sind ganz bewusst auch alle Lieder zu hören, die sich in den Kinderheften finden. Denn die Mehrzahl der Eltern kann sie nicht ohne Hilfe mit ihrem Kind singen – und auch ein Kind behält nicht jede Strophe, die es im Unterricht einmal gesungen hat. Eltern können sich mit dieser CD vieles, was zur Beschäftigung mit Musik und Tanz gehört, besser vorstellen.

Schlaf gut mit dem Musikater – Geschichten, Gedichte und viel Musik

Der Musikater führt durch dieses Buch und leitet jede Gute-Nacht-Geschichte, die jeweils von einem passenden Gedicht und einem Lied gefolgt wird, thematisch ein. Das Buch erzählt vom Schlafengehen, Träumen und von der Nacht. Es hat keinen direkten Unterrichtsbezug und soll primär als ein Gute Nacht-Buch seine Funktion erfüllen. Und doch ist auch hier das Interesse an Musik und Tanz vielfältig eingewoben: In seinen pointierten Einführungen erzählt der Musikater von sich, von seinen guten Ohren, seinen Interessen und Träumen. Musik und Tanz gehören da stets dazu.

„Musik und Tanz für Kinder“ hat sich mit seiner Neufassung also kräftig weiter entwickelt. Wiederum ist es alles andere als ein „Programm“. Dennoch bietet es dem Unterricht und dem Elternhaus klarere und umfänglichere Impulse als die (weiterhin erhältliche) Erstausgabe. Doch nicht die neuen Materialien sind das entscheidende Kriterium für das Gelingen der „Runderneuerung“, sondern die Resonanz, die das Gesamtkonzept erneut an vielen Orten erfährt. Sie ist durchweg positiv. „Musik und Tanz für Kinder“, so darf man deshalb sagen, ist gerade erst 25 Jahre *jung* geworden!

Weitere Angaben zu allen Materialien unter **www.schott-music.com** und **www.musikater.de**

---

1 Anm. D. Red. Das gesamte Unterrichtswerk in seiner Erstfassung von 1984/85 wurde herausgegeben von Barbara Haselbach, Rudolf Nykrin und Hermann Regner, unter Mitarbeit von Elsbeth Hörner, Manuela Keglevic (Widmer), Christine Perchermeier, Petra Sachsenheimer, Ulrike Schrott und Hermann Urabl. Illustration Joachim Schuster.

2 Anm. d. Red. Die Neuauflage von 2007/08 wurde herausgegeben von Micaela Grüner, Rudolf Nykrin und Manuela Widmer, unter Mitarbeit von Jutta Funk, Rainer Kotzian, Christine Perchermeier und Ulrike Schrott. Illustration Steffi Becker.

Aus dem Orff-Schulwerk Forum

From the Orff-Schulwerk Forum

Publikation INDEX (1961–2009)

Im Frühjahr 2010 erschien der lange und sorgfältig vorbereitete Index aller Artikel aus den 82 Heften der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, aus den Dokumentationen der 7 großen internationalen Orff-Schulwerk Symposien sowie den drei Jahrbüchern aus dem ersten Jahrzehnt des Orff-Instituts.
Dieser Index möchte Studierenden, Lehrenden und allen an Elementarer Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks Interessierten ein bibliographisches Instrumentarium an die Hand geben, um reiches Quellenmaterial aufzuspüren und sich immer wieder erneut diesem kostbaren und vielseitigen Schatz an Aufsätzen, Praxisberichten und Informationen zuzuwenden.

Um die Suche optimal zu unterstützen wurde eine Gliederung nach
- Chronologie
- Themengebieten
- Ländern
- Autoren

gewählt. Die 206 Seiten umfassende Veröffentlichung ist zweisprachig Deutsch/Englisch.
Wir wünschen uns, dass diese Publikation in der Zukunft in allen Bibliotheken von pädagogischen und kunstpädagogischen Ausbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen, Musikuniversitäten, Kunstuniversitäten, Lehrerfortbildungszentren, Kindergartenseminaren) und bei allen internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften allen Suchenden zur Verfügung steht.

Gerne versenden wir auf Anfrage Exemplare (Schutzgebühr € 5,– + Porto).

Adresse: Orff-Schulwerk Forum Salzburg,
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
E-mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Publication INDEX (1961–2009)

The Index for 82 issues of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN was published in spring 2010. It is a carefully prepared index of all articles along with the documentations of the 7 great International Orff-Schulwerk Symposia plus the yearbooks that were published during the first decade of the Orff Institute.
This Index will make it possible for students, teachers and all who have an interest in elemental music and dance pedagogy to have a bibliography on hand for finding valuable source material. It is a treasure trove of articles, description of practical work and information.

To support an optimal search, the following classifications have been chosen:

- *Chronology*
- *Subject Areas*
- *Countries*
- *Authors*

The 206 pages of this comprehensive publication appear bilingually in German and English.
It is our wish, that this Index be made available in the future to all libraries of pedagogical and fine arts institutions (pedagogical colleges, music universities, fine arts universities, teacher training centres, kindergarten seminars) as well as to all international Orff-Schulwerk Associations.

We are happy to send you copies (fee of € 5.– + postage).

Our address: Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria. E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Publikation Studientexte
Publication Texts

Wir freuen uns, die Drucklegung der Reihe
We are happy to announce the publishing of the serie

Studientexte / *Texts*
zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks
on Theory and Practice of Orff-Schulwerk

ankündigen zu können.

Der erste Band mit grundlegenden Artikeln über das Orff Schulwerk von Carl Orff, Dorothee Günther, Gunild Keetman, Werner Thomas, Wilhelm Keller, Hermann Regner, Ulrike Jungmair, Barbara Haselbach, Rudolf Nykin und einer Einleitung von Michael Kugler wird im Frühjahr 2011, rechtzeitig zum Internationalen Symposion „50 Jahre Orff-Institut“ erscheinen.

The first volume including basic articles concerning the Orff-Schulwerk by Carl Orff, Dorothee Günther, Gunild Keetman, Werner Thomas, Wilhelm Keller, Hermann Regner, Ulrike Jungmair, Barbara Haselbach and Rudolf Nykin, with an introduction by Michael Kugler will be published in time for the International Symposion “50 years Orff Institute” in spring 2011.

Generalversammlung und Tagung des Orff-Schulwerk Forums 2011
General meeting and assembly Orff-Schulwerk Forum 2011

Die nächste Generalsversammlung des Orff-Schulwerk Forums findet im Rahmen der Prä-Symposion-Tagung (4.–6. Juli 2011) der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften am 6. Juli um 16.00 Uhr in den Räumen des Orff-Instituts statt.

The next annual meeting of the Orff-Schulwerk Forum will take place during the pre-symposion meeting (July 4.–6.2011) of the international Orff-Schulwerk Associations at 4 p.m. on July 6. at the Orff Institute.

Barbara Haselbach

Aus der Carl Orff-Stiftung

From the Carl Orff Foundation

Goldener Ehrenring für Liselotte Orff: Diessen sagt Danke

Liselotte Orff wird mit dem Goldenen Ehrenring der Marktgemeinde Diessen gewürdigt. Der Gemeinderat nahm die Anregung von Bürgermeister Herbert Kirsch auf und stellte sich einstimmig hinter die Auszeichnung, die das Wirken der Orff-Witwe in und für Diessen dankbar honoriert. Liselotte Orff ist die vierte Ehrenringträgerin in Diessen. Die Auszeichnung wird am Freitag, den 12. November bei einem Festakt in der Mehrzweckhalle und in Anwesenheit hoher und internationaler „Orffianer" verliehen. Dazu ist die ganze Gemeinde eingeladen.

Liselotte Orff wird gefeiert, nicht als die Frau, die „in der Sonne des Genies leben durfte", sondern als große Frauenpersönlichkeit, die nach dem Tod ihres Mannes dessen Werk und Nachlass in der Marktgemeinde verankert sowie dessen Erhalt und Verbleib für die Zukunft am Ammersee gesichert hat. „Ich bin Frau Orff überaus dankbar, dass Carl Orff in Diessen lebendig bleibt", sagt Herbert Kirsch.

Dies betrifft neben dem einzigen Carl Orff-Museum, das es auf der Welt gibt, auch das Orff'sche Anwesen am Ziegelstadel mit dem berühmten Arbeitshaus des Komponisten. Des Weiteren behält auch die Carl Orff-Stiftung ihren Sitz in der Markgemeinde. Kirsch: „Frau Orff hat dafür gesorgt, dass alles bei uns bleibt, auch wenn sie eines Tages nicht mehr die Verfügungsgewalt innehaben wird."

Ute Hermann, Geschäftsführender Vorstand der Carl Orff-Stiftung, freut sich über den Beschluss des Marktgemeinderats. Natürlich stehe Carl Orff, der zu den bedeutendsten Komponisten der Klassischen Moderne zählt, und dessen Werk mit seiner Strahlkraft die ganze Welt fasziniert, stets im Blickpunkt, „aber es ist Liselotte Orffs Verdienst, dass Diessen nach dem Tod ihres Mannes, 1982, weiterhin Mittelpunkt der Orff-Gemeinde geblieben ist und bleibt." Es sei einmalig, dass Vertreter der internationalen Kunst-, Theater- und Musikpädagogenszene von Afrika über die USA, Australien, Korea, China und Japan die Gelegenheit schätzen, die authentische Lebens- und Wirkungsstätte des Komponisten zu besuchen.

Liselotte Orff hatte bis 2007 den Vorsitz der Carl Orff-Stiftung inne, deren Aufgabe es ist, den künstlerischen und pädagogischen Nachlass von Carl Orff zu pflegen, sein geistiges Erbe zu wahren, zu erhalten und der Öffentlichkeit das universale Werk Orffs nahe zu bringen. Auf ihre Initiative wurde 1990 das Orff Zentrum München als Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation gegründet. Kompetenz, Gestaltungswillen, unermüdlicher Einsatz und persönliche Anteilnahme prägen ihr jahrelanges Wirken. 2002 initiierte sie die Liselotte Orff-Stiftung, die vor allem die internationale Orff-Schulwerk-Arbeit fördert.

Darüber hinaus finanzierte Liselotte Orff, unbemerkt von der Öffentlichkeit, das Carl Orff-Museum Diessen über 15 Jahre allein. Ohne ihren Beitrag gäbe es diese Einrichtung nicht mehr. Außerdem fördert sie

die Carl Orff-Volksschule, die allen Kindern den Zugang zum aktiven Musizieren eröffnet.

Beate Bentele

Golden Ring of Honour for Liselotte Orff: Diessen expresses its thanks

Liselotte Orff is being recognized with the Golden Ring of Honour by the community of Diessen. The city council accepted the proposal from mayor Herbert Kirsch and voted unanimously for the honour as a token of thanks to be given to Orff's widow whose work has had a long term effect on and for Diessen. The award will be presented on Friday, November 12, 2010 with a ceremony in the multi-purpose hall attended by top international Orff educators, administrators and friends. In addition, the citizens of Diessen are also invited.

Liselotte Orff is being recognized not as the woman who "was allowed to live in the radiance of a genius" but as a great personality herself who anchored the inherited estate of her husband in the community on Ammersee. "I am extremely thankful to Frau Orff that Carl Orff has remained alive in Diessen," said Herbert Kirsch.

This has to do with the world's one and only Carl Orff Museum and the preservation of Orff's studio on Ziegelstadel. The offices of the Carl Orff Foundation will remain in Diessen. Kirsch: "Frau Orff has seen to it that everything will remain with us even when she no longer holds the administrative chair."

Ute Hermann, business manager of the Carl Orff Foundation, is pleased with the decision of the community of Diessen. Of course Carl Orff is known as one of the most important composers of the classical modern whose shining works have continually fascinated the whole world, "but it is to Liselotte Orff's merit that after her husband's death in 1982, Diessen has remained and will remain the center of the Orff community". It is unparalleled that representatives of the international worlds of art, theater and music education from Africa to the USA, Korea, China and Japan, appreciate the opportunity to visit the authentic places where the composer lived and worked.

Until 2007, Liselotte Orff was the director of the Carl Orff Foundation whose task is to care for the artistic and pedagogical estate of Carl Orff, to preserve his intellectual heritage and to keep and bring the universal works of Carl Orff closer to the public. On her initiative, the Orff Center Munich was founded as a state institution for research and documentation. Her work has been imprinted over the years with competence, her desire to create, her never tiring dedication and personal concern. In 2002 she initiated the Liselotte Orff Foundation that supports above all, the work of international Orff Schulwerk.

Over and above that, Liselotte Orff has financed the Carl Orff Museum Diessen which is publicly unnoticed. Without her contribution, this exhibit would not exist. In addition she furthers the local Carl Orff Primary School which opens the way to active music making for all children.

Beate Bentele

Publikationen
Publications

Ulrike Schrott / Alfons Eder:
Hieronymus Nussknacker
Edition Tandem, Salzburg – Wien 2009,
ISBN 978-3-902606-35-1, www.edition-tandem.at

Der Nussknacker Hieronymus ist alt und abgenutzt. Er soll zum Feuerholz geworfen und verbrannt werden! So schleicht er sich davon, um ein neues Zuhause zu finden. Damit beginnt eine hoffnungsvolle Wanderung durch den Winterwald, bei der Hieronymus dem Eichhörnchen, der Haselmaus, dem Fuchs und der Eule begegnet.
Dieses Bilderbuch bezaubert durch Wort und Bild. Ulrike Schrott hat die Geschichte des kleinen Nussknackers in einfühlsamen Reimen verfasst und herzerfrischend klar und knapp beschrieben.
Die vergnügliche Geschichte ist im Mittelteil als Rondo-Form angelegt. Besonders Kinder lieben gereimte Geschichten und kurze, sich wiederholende Textstellen prägen sich schnell ein und lösen die Lust am Mitsprechen aus. Welche Musik- und Tanzpädagogen und -pädagoginnen würden dabei nicht gleich praktische Umsetzungsmöglichkeiten assoziieren? Gestaltungen in musikalischer, szenischer und tänzerischer Form bieten sich an und machen dieses Bilderbuch nicht nur zu einem Thema für den Unterricht mit Kindern.

Die ausdrucksstarken Bilder von Alfons Eder sind mit locker, leichtem Pinselstrich gemalt und zeigen Sinn fürs Detail.
Es ist beiden ein Buch gelungen, das ganz einfach Freude macht!

Christine Eritscher

Ulla Ellermann / Ulrike Meyerholz:
TuB – Tanz und Bewegungstheater
Zytglogge, Oberhofen 2009 (mit CD),
ISBN 978-3-729607-94-1, www.zytglogge.ch

Aus der Arbeit mit SportstudentInnen der Universität Kassel entwickelten Ulla Ellermann und Ulrike Meyerholz – auch auf vielfachen Wunsch von Tanz-, Bewegungs- und SportpädagogInnen – Gestaltungsideen für die Schulpraxis und den tänzerischen Unterricht. Durchgehend wird betont, dass dieses Buch vielfältige Anregungen zur Tanzgestaltung geben möchte, die jede Gruppe für sich weiterentwickeln kann.
Hervorzuheben sei hier der sehr umfangreiche Theorieteil von Ulla Ellermann, der fast ein Drittel des Buches füllt. Hier werden Punkte wie „Tanz", „Tanzunterricht", „Choreographischer Prozess" und „Pädagogische Fragen" angesprochen und z. T. sehr detailliert erläutert. Kritisch zu lesen ist die Definition von „Tanz" (S. 9), die in „stilgebundene" und „stilungebundene Ausdrucksbewegungen" unterteilt – allerdings mit Beispielen, die so aufgelistet zu hinterfragen sind (ist z. B. Ausdruckstanz nicht bereits ein „Stil" für sich geworden?).
Bezogen auf Tanzunterricht verfolgt das Buch die Idee, das gestaltete, aus der Improvisation erarbeitete Material zu einer Aufführung zu bringen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden drei Herangehensweisen unterschieden: erstens der imitatorisch-reproduktive Bereich, zweitens der kreativ-improvisatorische Bereich und drittens der produktiv-präsentative Bereich. Im zweiten Bereich durchläuft eine Gestaltung verschiedene Stufen. Beginnend mit der Auswahl des Ausgangspunkts (Musik, Tanztechnik, Geschichte, Objekte etc.) und dem sich daraus entwickelnden Thema benötigen die SchülerInnen klare Aufgaben-

stellungen („so offen wie möglich, so geschlossen wie nötig“, S. 14), um dann nach einer Bewertung bzw. Feedback und Reflexion zu einer festgelegten Tanzgestaltung zu kommen. Die Methoden der Variation und Kombination setzen hingegen bereits Bewegungsmotive voraus, welche durch individuelle Veränderungen durch Parameter wie z. B. Zeit, Raum oder Dynamik neue Formen bilden. Sehr ausführlich widmen sich die Autorinnen dem „Choreographischen Prozess“, welcher hier sechs Phasen durchläuft: die Vorbereitung, das Probieren, das Festlegen, das „Putzen“, die Generalprobe und die Präsentation. Hier erhält der Leser / die Leserin viele Denkanstöße für die Planung und Durchführung einer Aufführung vom ersten Ideensammeln bis zur Reflexion.

Der letzte Themenkomplex des theoretischen Teils befasst sich mit der Rolle der Wechselwirkung zwischen dem Pädagogen / der Pädagogin, den SchülerInnen und den Inhalten mit Betonung auf interaktionspädagogischem Unterricht. Einige Gedanken lassen den sportdidaktischen Hintergrund durchblicken – es sei in Frage gestellt, inwieweit diese auch für künstlerisch-tänzerische Inhalte Gültigkeit haben.

Der zweite große Teil des Buches umfasst 21 unterschiedlichste „Ideenpakete“ und eine Art „Suite“: die vier Jahreszeiten. Jedes Thema wird mit Anregungen zu Imitation, Improvisation (Einzel-, Partner-, Gruppenaufgaben) und Gestaltung strukturiert. Hilfsmittel wie Objekte oder Requisiten (z. B. Bierkisten, Taschenlampen, Tücher, überdimensioniertes Besteck aus Pappe, Theraband, Schwimmflossen oder Masken), abstrakte Themen (z. B. „Unisono“, „Zögern und Innehalten“, „Rund-Eckig“), Musikinstrumente („Handtrommel“) oder wie die schon oben genannte vierteilige, an den Jahreszeiten orientierte Gestaltung bieten Variationen für jeden Geschmack an.

Die Autorinnen betonen immer wieder, dass es sich um Vorschläge handelt, die je nach Gruppe und Bedürfnissen verändert werden können und dürfen. Eigens für die Gestaltungsvorschläge komponierte Musikstücke runden das Werk ab. Wie so oft ist auch hier der persönliche Musikgeschmack ausschlaggebend – ich persönlich bevorzuge mit akustischen Instrumenten eingespielte Nummern (z. B. Nr. 7 „Solo-Duo-Trio“, eine Jazznummer oder Nr. 12 „Schwimmflossen“, ein Ragtime-Stück im Stil der 20er Jahre), doch hat gerade die „Suite“ – auch computerunterstützt – sehr reizvolle rhythmische wie freimetrische Klänge und Melodien zu bieten.

Die Autorinnen gehen in ihrem Buch sehr gut auf Befürchtungen, Ängste und Unsicherheiten von PädagogInnen sowie SchülerInnen ein und machen ihnen Mut, auszuprobieren und sich an vielleicht ungewohnte Themen zu wagen. Viele Schwarz-Weiß-Abbildungen von Aufführungen der TuB-StudentInnen geben anregende Eindrücke zu Formationen und Kostümen. Eine umfangreiche Literaturliste bietet dem interessierten Leser / der interessierten Leserin weiteren Lesestoff zum Thema.

Allen, die sich mit der Verbindung von Tanz und Theater auf theoretischer und praktischer Ebene beschäftigen und in pädagogischen Bereichen mit Jugendlichen und Erwachsenen tätig sind, sei dieses Werk empfohlen. In seiner Fülle der vorgestellten Ideen und den sich daraus ergebenden Variationsmöglichkeiten findet man viel Stoff für Aufführungen und Präsentationen.

Andrea Ostertag

Charlotte Fröhlich (Hrsg.):
KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen
ConBrio, Regensburg 2009,
ISBN 978-3-940768-05-6, www.conbrio.de

Charlotte Fröhlich und ihre Mitautorinnen und -autoren plädieren in dieser Publikation für das Schaffen von Spiel-Räumen, die den „kommunikativen musikalischen Austausch mit anderen Erwachsenen“ (S. 16) in den Mittelpunkt stellen. Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft und Musikkultur sollten die für Erwachsene konzipierten Angebote der Elementaren Musikpädagogik nicht nur eine Ergänzung zum Instrumentalunterricht darstellen, sondern das schöpferische Tätigsein, das Erfinden und Arrangieren, ferner auch das Interpretieren von Musik, favorisieren. „Klänge und Gesänge sollen (…) körperliche Erfahrungen werden“ (S. 21), indem sie ausgehend von körper- und bewegungsbetonten Aktivitäten entwickelt werden. Erwachsene sollen ihre Liebe zu Musik dadurch wieder neu entdecken und vielfältige Alternativen zum Konsumieren von Musik erhalten. Soziale und erlebnispädagogische Aspekte bilden dabei den Schwerpunkt der „bausteinartigen Sammlung von Vorschlägen“ (S. 19), die

vor allem für jene Menschen gedacht ist, die sich „institutionell mit musikalischer Erwachsenenbildung beschäftigen“ (S. 15).

Neben Charlotte Fröhlich bringt vor allem Werner Beidinger umfassende und qualifizierte Ausführungen zu bedeutenden Fragen der elementaren Musikpädagogik mit Erwachsenen ein. Beide beweisen, dass sie sowohl im praktischen wie auch im theoretischen Feld kompetent sind und zeigen in ihren Darstellungen auf, dass praxisrelevante Fragen nicht ohne theoretische Hintergrundinformationen gestellt werden können. So fließen theoretische und praktische Überlegungen problemlos ineinander. An manchen Stellen wäre eine bewusst vorgenommene Abstimmung der theoretischen Überlegungen wünschenswert, da sich beide AutorInnen auf ähnliche Fragen konzentrieren.

Überraschend ist die in diesem Werk vorgenommene Struktur. Das Potpourri der einzelnen Beiträge gliedert sich in fünf Teile, die jeweils mit Buchstaben gekennzeichnet sind. Den ersten und umfangreichsten Teil (179 Seiten) bildet das von Fröhlich verfasste Kapitel „Elementare Musik mit Erwachsenen“. Dieses enthält neben grundlegenden Gedanken vier ausgearbeitete Unterrichtsbeispiele, wovon zwei von Werner Beidinger stammen. Es folgen in den Kapiteln B bis D spezielle Themen, wie etwa Ausführungen zur „Musikalischen Initiation“ von Thomas-Maria Reck, Ansätze einer so genannten „Ressourcenorientierten Musikintervention“ von Klaus Leidecker sowie Ideen zum „Elementaren Musizieren im Seniorenheim“ von Barbara Metzger. Diese Beiträge umfassen jeweils zwischen 16 und 25 Seiten und beschäftigen sich mit speziellen Arbeitsfeldern.

Beidingers Text zum „Musikunterricht im Erwachsenenalter, Bedarf und Perspektiven aus der Sicht der Elementaren Musikpädagogik“ bildet im Kapitel E das Schlusslicht und sollte meines Erachtens weiter vorne platziert werden. Schließlich umspannt sein Artikel Fragen zur Lerndisposition und Lebenswelt Erwachsener und enthält einen Überblick über unterschiedliche Bildungsangebote für diese Zielgruppe. Er differenziert erwachsenenspezifische Angebote an Volkshochschulen und Musikschulen und befasst sich mit der speziellen Lehrsituation von Elementarem Musikunterricht mit Erwachsenen sowie mit dem Anforderungsprofil der Lehrenden. Seine Gedankengänge stützt er stets auf fachspezifische Literatur. Besonders aufschlussreich ist die Dokumentation einer Befragung zum Verhältnis zu Musik im Hinblick auf Vorerfahrungen, aktuellen Meinungen und musikbezogenen Bedürfnissen von Erwachsenen im Alter zwischen 25 und 65 Jahren. Die in Form eines Fragebogens im Rahmen einer Diplomarbeit von Julia von Lieven durchgeführte Umfrage fördert interessante Ergebnisse zutage und erweitert damit die Diskussion. Auch wenn Beidinger diese Befragung als nicht repräsentativ wertet, so gelingt es ihm, aus den gewonnenen Perspektiven Konsequenzen abzuleiten. Er weist darauf hin, dass vor allem eine Bewusstseinsbildung für die Inhalte der EMP notwendig scheint. Häufig werden diese Inhalte mit Angeboten für Kinder assoziiert und Erwachsene finden im Dschungel der Workshopangebote, Laienorchester, chorischen Betätigungsfelder etc. nicht die Spur der EMP, die eine Ausgewogenheit zwischen ausführenden und schöpferischen Tätigkeiten, zwischen Reproduzieren und Kreieren/Improvisieren anstrebt und neben der Förderung musikalischer Fähigkeiten gleichberechtigt persönlichkeitsbildende Aspekte verfolgt (vgl. S. 351). Viele Erwachsene möchten (noch) ein Instrument lernen bzw. wollen die bereits erlernten Fähigkeiten auffrischen. Gleichzeitig sprechen sie sich – wie in der Umfrage deutlich wurde – für einen alternativen Instrumentalunterricht aus und wünschen sich, dass dabei ihre jeweiligen Besonderheiten wie etwa spezifische Vorkenntnisse, Zeitmangel oder die starke Selbstkontrolle etc. berücksichtigt werden. Zudem wird der soziale Aspekt von vielen der Befragten erwähnt, daher wird dem Gruppenunterricht der Vorrang gegeben. Mithilfe der Stimme und elementarer Instrumente, die ein relativ rasches Miteinander-Musizieren ermöglichen, könne die EMP diesen Bedürfnissen gerecht werden. Auch haben viele Erwachsene aufgrund der vielfältigen Hörgewohnheiten den Anspruch, auch selbst im eigenen Musizieren eine hohe Professionalität beweisen zu müssen, was Laien ebenso frustriert wie demotiviert. Mit Beidinger eröffnen die musikalischen Angebote der EMP z. T. neue und ungewohnte Klangmöglichkeiten und können auf diese Weise selbst Personen mit geringer Vorerfahrung ermuntern, sich musikalisch auszudrücken.

Unterschiedliche Zielvorstellungen jener Erwachse-

nen, die sich zu EMP-Kursen an Musikschulen einschreiben, erörtert auch Charlotte Fröhlich in ihrem Beitrag. Während manche sich erhoffen, nachzuholen, was früher verpasst wurde, wollen andere ihre Kompetenzen auffrischen, erweitern oder suchen nach Möglichkeiten des sozial-emotionalen Musik-Erlebens. Um falschen Erwartungshaltungen vorzubeugen, empfiehlt sie, bereits in der Kursausschreibung die Ziele und Inhalte deutlich anzuführen. Dass es in der Elementaren Musikpädagogik primär um Gestaltungsprozesse geht und weniger um Themen wie etwa Einführung in die Musiktheorie oder Musikgeschichte, muss von Beginn an klargestellt werden. Der Begriff „elementar" könnte, wenn nicht näher erläutert, nämlich irreführend sein. Als Kernbereiche Elementarer Musikkurse für Erwachsene nennt Fröhlich „(Wieder-)Erkennen von Musikalität als eine kommunikative menschliche Fähigkeit", „Präsenzerlebnis und Ensembleerfahrung" und 3. „Entwicklung und Differenzierung von zeitkunsthafter Kreativität und Fähigkeit" (S. 81). Als geeignete Lernform für „lernende Laien" (S. 87) empfiehlt sie prozeduales Lernen, welches in Musik und Bewegung zu den „zeitkunsthafte[n] Zielbereiche[n]" (S. 89) Improvisation, Gestaltung und Interpretation führt. Erwartete und berichtete Nebeneffekte dieser Arbeit sind beispielsweise Sensibilisierung, Zunahme an Differenziertheit in künstlerischen und personellen Interaktionen, aber auch Zuwachs von Kenntnis und Wissen. „Singen und Sprechen", „Spiel an Perkussions- und Melodieinstrumenten", „Bewegung", und „Hören" (S. 97ff) listet Fröhlich als konkrete Themenbereiche Elementarer Musik mit Erwachsenen auf. Welche Unterschiede dabei im Gegensatz zur Arbeit mit Kindern zu bedenken sind, wird anhand konkreter Beispiele erörtert.

Besonders wertvoll scheinen hier Fröhlichs Anregungen zum nonverbalen und verbalen Feedback. Sie zeigt, wie einfühlsam und doch klar auf Missverständnisse und Fehler reagiert werden kann und formuliert zudem Leitgedanken zum kommunikativen Verhalten. Hilfreich sind außerdem grundsätzliche Fragen zur Organisation. Fröhlich zeigt Möglichkeiten der zeitlichen Festsetzung der Kurse auf, wie etwa, (Groß-)Eltern parallel zum Kinderunterricht in eine eigene Kursgruppe zu fassen. Auch mögliche Kursorte außerhalb der Musikschule und adäquate Kurskosten werden besprochen. Schließlich stellt Fröhlich verschiedene Anfangs- und Schlussbausteine für Erwachsenenkurse vor.

Insgesamt bietet diese 363 Seiten starke Publikation einen guten Überblick und streift verschiedene Themenbereiche. Es werden unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet, die von „EME (Elementare Musikpädagogik für Erwachsene)" über „Elementarer Musikunterricht mit Erwachsenen" bis hin zu „musikalischer Erwachsenenbildung" reichen.

In der Analyse der Zielgruppe wäre möglicherweise eine stärkere Differenzierung notwendig. Zwar unterscheidet Fröhlich zwischen Angeboten für berufstätige, junge Erwachsene, für Senioren sowie geschlossene Berufsgruppen, doch scheint die Spanne zwischen jungen berufstätigen Erwachsenen und SeniorInnen doch dermaßen groß, dass es sich lohnen würde, die einzelnen Personengruppen hinsichtlich diverser Überlegungen zu spezifisieren, etwa z. B. hinsichtlich unterschiedlicher Beweggründe für den Besuch von Kursen und hinsichtlich biografischer Schwerpunkte. So suchen möglicherweise Personen, die im Zenit ihrer Karriere stehen in EMP-Kursen vor allem einen Ausgleich zum Beruf, Eltern haben vermutlich Interesse, im Unterricht auch Möglichkeiten zur Begleitung von Kinderliedern zu erlernen. Personen, die aus dem Arbeitsleben ausscheiden, schätzten vielleicht besonders stark die Kontinuität der Gruppe sowie musik- und bewegungsbezogene Herausforderungen. Auch wäre es interessant geschlechtsspezifische Angebote zu entwerfen und etwa spezielle Frauen- und Männergruppen anzubieten.

In der beschriebenen Publikation wird primär von Laien ausgegangen. Für eine erfolgreiche Umsetzung der angeführten Unterrichtsideen scheint ein bestimmtes Maß an musikbezogenen Kompetenzen jedoch Voraussetzung. Zudem wäre es interessant, didaktische Überlegungen für Gruppen, deren Mitglieder sich hinsichtlich ihrer Vorerfahrungen stark unterscheiden, anzustellen und darüber nachzudenken, ob und wann es sinnvoll scheint, Gruppen hinsichtlich der Vorerfahrungen zu differenzieren. Auch projektbezogene Arbeiten mit dem Ziel einer Aufführung wären möglicherweise interessant aufzugreifen, da dies für manche Erwachsene einen Motivationsfaktor darstellen könnte.

Insgesamt stehen musikbezogene Angebote klar im

Zentrum dieser Publikation, Bewegung wird mitberücksichtigt. Der Tanz wird zwar in Zielformulierungen erwähnt, findet in den ausgearbeiteten Unterrichtsbeispielen jedoch keine Umsetzung.

Hinsichtlich der in der Publikation an vielen Stellen anklingenden Herausforderungen und Herangehensweisen in dieser Arbeit wäre eine stärkere Ausleuchtung und Differenzierung von möglichen Ansätzen für einzelne Gruppenzusammensetzungen mit eindeutigem Bezug zur elementaren Musikpädagogik hilfreich. Insofern ist zu hinterfragen, ob einzelne Beiträge, wie jener zur „Ressourcenorientierten Musikintervention", die als Zielgruppe psychiatrieerfahrene Erwachsene fokussiert, nicht einen zu speziellen Arbeitsbereich beschreibt. Die erörterten methodischen Zugänge sind wohldurchdacht und fundiert, jedoch stellt dieser Arbeitsansatz, so bedeutsam er ist, für die Mehrheit der EMP-AbsolventInnen, die über keine therapeutischen oder sozialpädagogischen Zusatzqualifikation verfügen, vermutlich eine Überforderung dar. Auch die von Thomas-Maria Reck dokumentierten Anregungen zum Stegreif-Approach, in der Circlesongs und andere als elementar bezeichnete Chorformen im Hinblick auf musikalische Initiationsmöglichkeiten aufgezeigt werden, bewegen sich in einem Terrain, das sowohl spezielle chorleiterische als auch methodische Kompetenzen voraussetzt. Zudem richtet sich diese Arbeit ebenso an Jugendliche, z. T. auch an Kinder und stellt kein unmittelbares Charakteristikum für die Erwachsenenarbeit dar. Zugleich macht Reck in seinem Beitrag diese Chorarbeit schmackhaft, es gelingt ihm, den Wert dieser Arbeit darzustellen. Auch die Ausführungen zu elementarem Musizieren im Seniorenheim zeigen durchaus ein wichtiges Segment elementarer Musikpädagogik, scheinen jedoch in einer Publikation, die sich in besonderer Weise Chancen und Problemen der SeniorInnenarbeit widmet, noch besser aufgehoben.

Selbst wenn an manchen Stellen inhaltliche Vertiefungen bzw. Präzisierungen wünschenswert scheinen, so ist es dennoch erfreulich, endlich eine umfassende Arbeit zur Erwachsenenarbeit vor sich zu haben, die theoretische und praktische Überlegungen gleichermaßen berücksichtigt.

Fröhlich und ihren KollegInnen ist es durchaus gelungen, die vielen Facetten der elementaren Musikpädagogik mit Erwachsenen aufzuzeigen und wertvolle Impulse zu geben. Die Anregung, im Hochschul- und Universitätsbereich diesem Arbeitsfeld mehr Zuwendung zu schenken, sollte auf jeden Fall aufgegriffen werden. Damit könnten viele Impulse, die von dieser Publikation ausgehen, aufgegriffen und weitergeführt werden.

Anna Maria Kalcher

Werner Thomas:
Carl Orff – De temporum fine comoedia.
Perspektiven einer neuen Werkbegegnung
herausgegeben von Thomas Rösch
Eine Sonderpublikation des Orff Zentrums
München 2010, 140 S.

Für ein Buch über Carl Orffs letztes Werk „De temporum fine comoedia" (1973/81) konnte kein berufenerer Autor gefunden werden, als sein langjähriger Zeitzeuge, Mitarbeiter und Freund Werner Thomas, der bereits 1983 für den 8. Band der „Dokumentation" eine rund 150 Seiten lange Darstellung der Entstehungs- und Aufführungsgeschichte ausgearbeitet hatte. Im hundertsten Lebensjahr von Werner Thomas legt nun das Orff-Zentrum München eine Neufassung vor, die sich in den beiden großen Kapiteln „Werkdarstellung" und „Werkgenese" dem „wohl gedanklich tiefsten Werk des Komponisten" widmet. Carl Orffs Suche nach Antworten auf „brennende theologische und religionsphilosophische Fragen" wurde in der gesamten europäischen Geistesgeschichte fündig, und bezieht u. a. Texte griechischer Philosophen, der Neuplatoniker, Orphische Hymnen, Prophetien der Sibyllen, Goethe und das Neue Testament ein. Die „Comoedia" steht unter dem – auch von Werner Thomas vorangestellten – Motto: „Das Ende aller Dinge wird aller Schuld Vergessung sein". Damit rührt das Werk an die Grenzen des Theaters, da es weder Handlung noch einzelne Protagonisten vorsieht, – nur Lucifer, die Gestalt des Bösen. Auf die Zurücknahme des Bösen in Gestalt Lucifers in die ursprüngliche Einheit des Göttlichen läuft das Werk im dritten Teil hinaus.

Werner Thomas fasst zusammen: „Nicht ‚Sünde' und ‚Vergebung' nach der christlichen Terminologie also, sondern ‚Schuld' (vitium) und ‚Vergessung' stehen am Ende der Zeit" (S. 35). Man darf ergänzen: … nachdem Lucifer reuevoll, in diesem Punkt der christlichen Tradition folgend, gesungen hat: „Pater

peccavi“ (Vater, ich habe gesündigt), zur Regieanweisung „Wieder ein Lichtstrahl von oben, Mantel und Krallen fallen ab“ (S. 47). Zu Beginn des Kapitels über die „Werkgenese“ bezeichnet Werner Thomas Orffs „Comoedia“ auch als sein „schwierigstes Werk“ (S. 63), und legt die teils Jahrzehnte zurückliegenden Wurzeln frei, über die Orff zu seiner eschatologischen Schau gelangt ist: Texte, Korrespondenz, Buchempfehlungen von Ernst Benz, Pater Thomas Michels, Paul Winter, Walter Nigg, Hans Urs von Balthasar, Nikos Kazantzakis und anderen.

Die akribischen Recherchen von Werner Thomas reichen bis zu Orffs Werk „Des Turmes Auferstehung“ von 1921 zurück und fördern jene Details zutage, die er in seinem letzten Lebensabschnitt zur religionsphilosophischen Gesamtschau der letzten Dinge verdichtet hat. Interessant und einzigartig bleibt in dem Band ein – unter den Dokumenten kommentarlos abgedruckter – Brief an Paul Winter vom 11. September 1969, knapp vier Jahre vor der Uraufführung des Werks durch August Everding und Herbert von Karajan bei den Salzburger Festspielen. Orff schreibt – in einer Schaffenskrise und Phase depressiver Verstimmung – an Winter: „Jedenfalls hatte ich die letzten Wochen Zeit, über Vieles nachzudenken und so bin ich von meinem Zustand zu einer Gewissheit gekommen. Ich habe zwar von der ‚Comoedia‘ schon ein gutes Stück komponiert, schreibe aber bestimmt keine Zeile mehr. Das war von mir aus alles Überheblichkeit und Anmaßung. Um derlei Dinge habe ich mich nicht zu kümmern. Auch bin ich überzeugt, dass eine Aufführung nur eine Quelle für Missverständnisse wäre.“

Wobei er vielleicht nicht bedacht hat, dass Missverständnisse in Komödien oft eine wichtige Rolle spielen!

Thomas Hauschka

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

Lieber Leserinnen und Leser,

auf der Website

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

finden Sie eine ständig aktualisierte Liste von nationalen und internationalen Kursen aus den Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie Ankündigungen zu internationalen Kursen, Kongressen und Symposien aus aller Welt.

Die Redaktion

Dear readers,

Please find the updated list of national and international courses of the Austrian, German and Swiss Orff-Schulwerk Associations as well as announcements of international symposia, conferences and congresses on our website:

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

The editor

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe
Addresses of Co-Authors of this Issue

Auernig, Fatos	Ayvali Ciftligi, Ömerli Beldesi, Ümraniye, Istanbul, Turkey E-Mail: info@orffmerkezi.org
Bacher, Esther Mag. phil., Bakk. art.	Pruntruterstraße 37, CH-4053 Basel, Schweiz E-Mail: info@esther-bacher.net
Bentele, Beate Pressebüro Ammersee	Prinz-Ludwig-Straße 12, D-86911 Diessen am Ammersee, Deutschland E-Mail: artbeate@aol.com
Burges, Laura	340 Page Street, 307, San Francisco, CA 94102, USA E-Mail: lburges@sfschool.org
Danner, Liese und Klaus	Frühling 34, D-83301 Traunreut, Deutschland E-Mail: klausmusiktanz@gmx.de
Eritscher, Christine	Rudolf Kattnigstraße 49, 9020 Klagenfurt, Österreich E-Mail: christine.feldkirchen@tele2.at
Gerhold, Gabriela	Penzingerstraße 45/10, A-1140 Wien, Österreich E-Mail: gabriela.gerhold@chello.at
Glage, Ari	Fadingerstraße 24/1, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: ari.glage@gmx.at
Grill, Katharina	Arnbuch 22, D-92339 Beilngries, Deutschland E-Mail: katagrill@t-online.de
Grüner, Micaela Mag. art., MAS	Friedrich-Ebert-Allee 4, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland E-Mail: micaela.gruener@moz.ac.at
Grüner, Robert Mag. art.	Buchenstraße 5, D-85457 Hörlkofen, Deutschland E-Mail: robert.gruener@tele2.de
Gutierrez-Andérez, Cristina	Travesía del Almendro, 5, 1º C, E-28005 Madrid, Spain E-Mail: criz.anderez@gmail.com
Haselbach, Barbara Univ. Prof. em.	Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Harding, James	4900 Manila Ave, Oakland, CA 94609, USA E-Mail: jharding@lmi.net
Hartmann, Thomas	Max-Kurz-Straße 8, D-83339 Chieming, Deutschland E-Mail: thom.hartmann@online.de
Hauschka, Thomas Dr. phil.	Untersbergstraße 213, A-5412 Puch, Österreich E-Mail: hauschka@aon.at
Jukk, Tuuli Mag. art.	Pargi 3, EST-48103 Põltsamaa, Estonia E-Mail: tuulitubli@hot.ee
Kalcher, Anna Maria Dr. art.	Loibichl 54, A-5311 Innerschwand am Mondsee, Österreich E-Mail: anna_maria.kalcher@moz.ac.at

Kotzian, Rainer Mag. art.	Keßlerplatz 13a, D-90489 Nürnberg, Deutschland E-Mail: mailto@rainer-kotzian.com
Linklaeter, Joan	88 Tunis Bay, Winnipeg, Manitoba, R3T 2X1, Canada E-Mail: joan_linklater@umanitoba.ca
López-Ibor, Sofía	46, Lloyd Street, Apt. 4, San Francisco, CA 94117, USA E-Mail: sofibor@aol.com
Marksteiner, Ella Dipl. Soz. Päd.	Scharnitzerstraße 1, D-82166 Gräfelfing b. München, Deutschland E-Mail: orff-schulwerk@t-online.de
Meyerholz, Ulrike	Wiederholdstraße 21, D-34132 Kassel, Deutschland E-Mail: meyerholz@t-online.de
Moody, Marcelline	101-1120 McClure Street, Victoria, British Columbia, V8V 3G2, Canada E-Mail: moodymk@telus.net
Möser, Kordula Mag. art.	Aignerstraße 9a/104, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: kordula.moeser@moz.ac.at
Nykrin, Rudolf Univ. Prof. Dr. phil.	Birkenstraße 31, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: rudolf.nykrin@moz.ac.at
Ostertag, Andrea	Pfarrhofgutweg 33, A-5400 Hallein, Österreich E-Mail: andrea.ostertag@moz.ac.at
Piazza, Giovanni Prof.	Via Teodolfo Mertel 16/BI, I-00167 Rom, Italy E-Mail: gipirom@gmail.com
Poch de Grätzer, Dina	Silvio Ruggieri 2742/Piso 6, Buenos Aires, Argentina E-Mail: aaorff@gmail.com
Rakar, Bernarda	Raspov Prehod 2, SLO-1240 Kamnik, Slovenia E-Mail: bernarda.rakar@guest.arnes.si
Rickli, Bernadette	Lerchenweg 34, CH-4123 Allschwil, Schweiz E-Mail: berickli@sunrise.ch
Salmon, Shirley MA, Mag. phil.	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Samuelson, Miriam	Fischbachstraße 5, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: mimisamusa@aon.at
Sarnowska, Malina Mag. art.	Ul. Berezynska16 m.3, PL-03904 Warszawa, Poland E-Mail: malisarna@gmail.com
Schüssel, Hannes und Regine	Herrschinger Straße 7, D-82346 Andechs, Deutschland E-Mail: dorffwerkstatt@vr-web.de oder schuesselei@vr-web.de
Scott, Julie Dr.	10215 Northlake Drive, Dallas, TX 75218, USA E-Mail: scottj@mail.smu.edu
Seymour, Biddy	28 Aronia St., Kenmore, QLD 4069, Australia E-Mail: theseymours@optusnet.com.au
Stoiber, Sabine	Teutoburger Straße 2, D-81543 München, Deutschland E-Mail: sabine.stoiber@gmx.de

Valtiner-Pühringer, Doris
Mag. art.
Henry-Dunant-Straße 38/23, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: doris_valtiner@gmx.at

Widmer, Manuela
Dr. phil., Mag. phil.
Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich
E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at

Wieblitz, Ernst
Prof.
Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: ernst.wieblitz@gmx.at

Wörgötter, Josef
Panoramaweg 705, A-5412 Puch, Österreich
E-Mail: rebgotter@gmx.net

Zhilin, Vyatcheslav
ul. Oktyaberskaya 70, s. Varna Tchelyabinsk o., RUS-457200, Russia
E-Mail: vyat_zhilin@mail.ru

Adressen der Sponsoren und Herausgeber / *Addresses of the Sponsors and Editors*

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

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, Oberfeldweg 7, CH-4402 Frenkendorf, Schweiz, E-Mail: mail@orff-schulwerk.ch, Homepage: www.orff-schulwerk.ch

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: osg@moz.ac.at, Homepage: www.orff-schulwerk.at

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland, E-Mail: info@studio49.de, Homepage: www.studio49.de

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org, Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Carl-Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at, Homepage: www.orffinstitut.at

Universität Mozarteum Salzburg, Mirabellplatz 1, A-5020 Salzburg, Österreich, Homepage: www.moz.ac.at

Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben
Main Themes of the last Issues

OSI 83

Improvisation
Improvisation

OSI 82

Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung
Dancing and Presenting – Creating with Movement

OSI 81

Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik
Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy

OSI 80

Musik- und Tanzgeschichte in Aktion
Music and Dance History in Action

OSI 79

25 Special Course
25 Special Courses

OSI 78

Sagen und Singen – Gestalten mit der Stimme
Singing and Saying – Creating with Voice

OSI 77

Instrumente gestalten – mit Instrumenten gestalten
Creating Instruments – Creating with Instruments

OSI 76

Bilderbücher
Picture Books

Nachzulesen unter / *To be downloaded from*
http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org