# ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

**Improvisation**
***Improvisation***

Sommer 2010

83

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,<br>Carl-Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik<br>Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg<br>Homepage: www.orffinstitut.at<br>und<br>Orff-Schulwerk Forum Salzburg<br>Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg<br>Telefon +43-(0)662-61 98-61 00<br>Telefax +43-(0)662-61 98-61 09<br>E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org<br>Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org |
| Redaktion | Barbara Haselbach |
| Redaktionelle Assistenz | Esther Bacher |
| Übersetzungen | Barbara Haselbach, Verena Maschat, Miriam Samuelson, Shirley Salmon |
| Layout und Korrektur | Esther Bacher, Micaela Grüner, Miriam Samuelson |
| Fotos | Patricia Jaramillo, Mette Perregard, Peter Strauß, Polo Vallejo, Michel Widmer und privat |
| Satz | Werbegrafik Mühlbacher, A-5082 Grödig |
| Druck | OrtmannTeam GmbH, D-83404 Ainring |
| Diese Publikation wird ermöglicht durch | Orff-Schulwerk Forum, Salzburg<br>Universität Mozarteum, Salzburg<br>Carl-Orff-Institut der Universität Mozarteum<br>Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich<br>MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG:<br>Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland<br>Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft<br>Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing |
| Nr. 83 Sommer 2010 | Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nur nach Rücksprache mit der Redaktion |

# Inhalt / *Content*


| | | |
|---|---|---|
| Barbara Haselbach | Editorial / *Editorial* | 4 |
| **Themenschwerpunkt: Improvisation**<br>***Main Theme: Improvisation*** | | |
| Wolfgang Hartmann | Improvisation im Orff-Schulwerk. Improvisation in der Schule | 7 |
| | *Improvisation in Orff-Schulwerk. Improvisation in Schools* | 12 |
| Doug Goodkin | *Improvisation – the Pleasure of Survival* | 13 |
| | Improvisation – Die Freude am Überleben | 18 |
| Ulrike E. Jungmair | Improvisation – ein Weg zu effektivem Lernen<br>Anregungen aus Anthropologie und Neurobiologie | 19 |
| | *Improvisation – a Way to Effective Learning*<br>*Suggestions from Anthropology and Neurobiology* | 23 |
| Jo Ella Hug | *Learning Pieces or Opening Doors?*<br>*Recorder in the Schulwerk* | 25 |
| | Stücke lehren oder Türen öffnen?<br>Die Blockflöte im Orff-Schulwerk | 27 |
| Polo Vallejo | *Same but Different* | 29 |
| | Gleich und dennoch anders | 33 |
| Verschiedene Autoren | Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Themenschwerpunkt | 34 |
| **Aus der Praxis / *From practical work*** | | |
| Micaela Grüner | Improvisieren in der Musikalisch-tänzerischen Früherziehung | 40 |
| | *Improvisation in Early Education for Music and Dance* | 47 |
| Ille Rohm | „Was? Schon wieder vorbei?“<br>Bewegungs- und Tanzimprovisation mit Grundschulkindern | 48 |
| | *“What? Already over?”*<br>*Movement and Dance Improvisation with Primary School Children* | 55 |
| Andrea Sangiorgio | *Thinking Music – Creating Music*<br>*An Approach to Rhythm and Group Improvisation through Voice,*<br>*Movement and Percussion Instruments* | 56 |
| | Musik denken – Musik gestalten<br>Ein Ansatz zu Rhythmus und Gruppenimprovisation mit Stimme,<br>Bewegung und Perkussionsinstrumenten | 60 |
| Verena Maschat | *Dance as an Expression of Personal Freedom* | 62 |
| | Tanz als Ausdruck persönlicher Freiheit | 64 |
| Carolina Fink /<br>Andreas Paragioudakis | Improjam: Tanz und Musik: Ein kontinuierliches Projekt für<br>freie Improvisation im Kollektiv | 66 |
| | *Dance and Music-Improjam – an ongoing Project for Free Improvisation* | 70 |

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


| | | |
|---|---|---|
| Manuela Widmer | Internationales Orff-Schulwerk Symposion: „50 Jahre Orff-Institut Salzburg“, 7.–10. Juli 2011 | 72 |
| | *International Orff-Schulwerk Symposium: “50 Years Orff Institute Salzburg”, July 7–10, 2011* | 73 |
| Eckart Rohlfs | Musica poetica. Werner Thomas zum Hundertsten | 74 |
| Doris Valtiner-Pühringer | DVD Präsentation „Zwischen Freiraum und Ritual“ am 28. Jänner 2010 | 74 |
| Universität Mozarteum | Ausschreibung Universitätsprofessor(in) | 75 |
| Shirley Salmon / Micaela Grüner | Ehrenmedaille der Universität Mozarteum für Barbara Haselbach | 76 |
| | *Medal of Honour of the Mozarteum University for Barbara Haselbach* | 77 |


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


| | | |
|---|---|---|
| Barbara Haselbach | Bericht über die Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg 2010 | 79 |
| | *Reporting on the General Meeting of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg 2010* | 80 |
| Barbara Haselbach | Publikation INDEX (1961 – 2009) | 81 |
| | *Publication INDEX (1961 – 2009)* | 81 |
| Barbara Haselbach | In eigener Sache: Fotos gesucht! | 82 |
| | *Special Reqeuest: Photos Wanted!* | 82 |


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


| | | |
|---|---|---|
| Ute Hermann | Bericht über Förderungen 2009 | 83 |
| | *About the Financial Support 2009* | 84 |


## Leserbriefe / *Letters to the Editor*


| | | |
|---|---|---|
| Ernst Rath | Umwelt-Song (KOMMT EVENTUELL NOCH) | 85 |


## Publikationen / *Publications*


| | | |
|---|---|---|
| Klaus Feßman / Michael Kaufmann | Resonanz/Akzeptanz (Christa Coogan) | 86 |
| Shirley Salmon / Coloman Kallós | „Zwischen Freiraum und Ritual“ – Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung | |
| | *“Between Freedom and Ritual” – Means of expression with music and movement for people with disabilities (DVD) (Anna Maria Kalcher)* | 88 |
| Alberto Fassone | Carl Orff – Edizione riveduta ed ampliata (Giovanni Piazza) | 91 |
| Thomas Rösch | Carl Orff – Musik zu Shakespeares „Ein Sommernachtstraum“ (Thomas Hauschka) | 92 |
| Elfa Lilja Gísladóttir | *Hring eftir hring. Kennsluefni í tónlist og hreyfingu (Birte Harksen)* | 92 |
| Dorothée Kreusch-Jacob | Kinder für Musik begeistern (Mica Grüner) | 93 |
| **Kurse / *Courses*** | | 94 |
| **Adressen der MitarbeiterInnen und Sponsoren dieser Ausgabe / *Addresses of co-authors and sponsors of this issue*** | | 95 |

# Editorial

Barbara Haselbach

Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

## Improvisation

Das erste spielerische Entdecken, der erwartungsvoll neugierige Umgang mit „Etwas“, mit der Stimme, den Händen, dem ganzen Körper, mit klingenden Objekten, mit Wörtern, Farben und unterschiedlichen Materialen, aber auch mit Tieren und Menschen, all das ist nicht nur eine Erfahrung über sich selbst, über Eigenschaften und Verhaltensweisen der lebendigen und dinglichen Umwelt, sondern es ist auch der Anfang jeder kreativen Tätigkeit, die unter besonderen Umständen später zur Kunst führen kann. Ist dieses Experimentieren, Ausprobieren, Kennenlernen schon Improvisation? Wo fängt Improvisation an und wo endet sie?

Dass Improvisation nicht auf den Umgang mit künstlerischen Medien beschränkt ist, beweist die aufmerksame Beobachtung unseres eigenen oder fremden Tuns im Alltag und wird nicht mehr in Frage gestellt. Aber welchen Stellenwert hat sie in der Erziehung zu den Künsten und durch die Künste?

Ist Improvisation die vollkommene Freiheit im absichtslosen, eventuell auch im absichtsvollen Tun? Oder ist sie gebunden an mehr oder weniger strenge Regeln, die sie exakt erfüllen muss, um Wert und Bedeutung zu haben? Ist Improvisation ein Weg zu effektiverem Lernen oder ist es ein „Sich-Öffnen des Unbewussten“ im expressiven, spontanen Gestalten mit künstlerischen Medien (im Singen, Tanzen, Malen, Zeichnen, im Spielen eines Instrumentes, im Modellieren und … und … und …)? Ist sie ein Mittel zum Erreichen eines didaktischen Zwecks und Ziels oder eine wertfreie Anregung und Förderung der Persönlichkeit, die durchaus ihren Sinn, aber nicht unbedingt einen Zweck erfüllt? Welche Rolle spielte die Improvisation im Orff-Schulwerk zur Zeit seiner Entstehungszeit und welche spielt sie heute in der Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks?

Wir haben unseren Autorinnen und Autoren viele Fragen gestellt und in ihren Beiträgen sehr unterschiedliche Antworten erhalten. Die Bedeutung der Improvisation wird von allen betont, dennoch gibt es große Unterschiede im Verständnis und der Art der Umsetzung. Diese wären noch bei weitem größer, wenn wir das oft sehr variierende Improvisationsverständnis in Bezug auf Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks in verschiedenen Ländern und Programmen untersucht hätten! Doch diese Unterschiede werden vielleicht Thema eines späteren Heftes sein.

Wir freuen uns, Ihnen mit dieser Ausgabe eine reiche Vielfalt von Theorien, Praxis-Beispielen und Erfahrungen vorlegen zu können und hoffen, dass davon reiche und durchaus auch divergente Impulse für lebendige Improvisationen mit Ihren Zielgruppen ausgehen werden.

Ihre
Barbara Haselbach

PS: Wenn Sie zu den einzelnen Beiträgen Stellung nehmen wollen, schreiben Sie uns bitte (barbara.haselbach@moz.ac.at)! Wir sind interessiert an Rückmeldungen aller Art und an Leserbriefen.

**Vorschau auf die Themen der nächsten Ausgaben (Arbeitstitel)**

- Winter 2010: Musik- und Tanztheater in Schulen
- Sommer 2011: 50 Jahre Orff-Institut

Wenn Sie dazu Ideen und Vorschläge haben, wenden Sie sich bitte umgehend an die Redaktion.

*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*

### *Improvisation*

*The very first playful discovery, the curious contact with "anything" that's full of expectation, with the voice, the hands, the whole body, with objects that make sounds, with words, colours and different materials and also with animals and people – all of this is not only experiencing something about oneself, the characteristics and behaviour of the living and material world – but it is the beginning of any creative activity that under special circumstances can lead later to an art form. Is this experimenting, trying out and "getting-to-know" already improvisation? Where does improvisation begin and where does it end?*
*Attentive observation of our own or other's daily activities has proven that improvising is not limited to the handling of artistic materials. But what significance does it have in an education toward the arts and through the arts?*

*Does improvisation indicate complete freedom with the unintentional or eventually also with the intentional doing? Or is it perhaps bound up with more or less strict rules that must be exactly fulfilled in order to be valid and significant? Is improvisation a way to more effective learning or is it an "opening of oneself to the unconscious" in expressive, spontaneous creations with artistic media (singing, dancing, painting, drawing, playing an instrument, modelling, and … and … and …)? Is it a means to reach a didactic purpose and goal or a non-judgmental motivation and furthering of the personality that thoroughly fulfils its meaning but not necessarily its purpose? What role*

*did improvisation play in Orff-Schulwerk at the time of its beginnings and what role does it play today in music and dance pedagogy according to Orff-Schulwerk?*

*We asked our authors many questions and received many different answers. The significance of improvisation has been emphasized by all. However, there is a great difference in understanding and the way in which it is put into practice. There would be an even greater difference if we had researched the various understandings about improvisation in relation to elemental music and dance pedagogy according to Orff-Schulwerk in different countries and programs! Perhaps this will be a theme for a future edition.*

*We are happy to present you with this edition: a rich variety of theories, practical examples and experiences and hope that abundant and diverse impulses for some lively improvisation with your various target groups will result.*

*Yours,*
*Barbara Haselbach*

*PS: If you wish to comment on any of the articles, please write to us (barbara.haselbach@moz.ac.at)! We are interested in feedback of all kinds and letters from our readers.*

***Preview of coming themes for the next issues (our working titles)***

- *Winter 2010: Music and Dance Theatre in Schools*
- *Summer 2011: 50 years Orff Institute*

*If you have any ideas or suggestions concerning the forthcoming issues, please contact the editor.*

The single contributions represent the individual experiences and points of view of our authors and not necessarily those of the Orff Institute or the Orff-Schulwerk Forum.

# Artikel zum Themenschwerpunkt

## *Articles related to the Theme*

## Improvisation im Orff-Schulwerk Improvisation in der Schule

Wolfgang Hartmann

*So ist das Schulwerk eine Sammlung von Modellen, die auf umgekehrtem Wege dahin führen wollen, woher sie gekommen sind, zur Improvisation ...*
*Carl Orff* [1]

In vielfältiger Weise hat das Orff-Schulwerk nach seiner „zweiten Geburt" als Sendereihe des Bayerischen Rundfunks die Musikerziehung bereichert, mitunter neu definiert, auch revolutioniert.

Da ist zum einen die Sammlung von Schlaginstrumenten zu nennen, die in der Form noch nie in den Schulen zu sehen waren und den Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder eine völlig neue Dimension erschlossen. Dazu kam die Neupositionierung von Bewegung und Tanz in ihrem Verhältnis zur Musik, bis hin zur radikalen Forderung, gar nicht mehr zwischen beiden zu unterscheiden, sondern in dieser „Einsverbundenheit"[2] eine unteilbare Ausdrucksform zu sehen. Damit ging Orff weit über den von der Rhythmik gesteckten Rahmen eines Systems von Übungsfolgen hinaus, deren Aufgabe es vornehmlich war, dem Musikverständnis zu dienen.

Somit ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass diese pädagogische Konzeptionen der beiden Autoren Carl Orff und Gunild Keetman bald die Grenzen der ursprünglichen Zielgruppe, d. h. Lehrer des bayrischen Schulbereichs, überstieg und zunehmend an internationaler Bedeutung gewann.

Aber die alles übertreffende Neuerung war eine mit der entdeckenden Handhabung des Instrumentariums und der Musik/Tanz-Einheit grundlegend verbundene Arbeits- und Gestaltungsweise: die Improvisation. Sie sollte im Musikunterricht eine zentrale Bedeutung erhalten.

Es ist fraglich, ob sich Carl Orff der Tragweite der Provokation bewusst war, Schule und Improvisation zu konfrontieren, oder besser, Schule und Improvisation nutzbringend zu verbinden, bevor die erste Sendung über den Äther ging? Immerhin lagen die Erfahrungen der Güntherschule eine gehörige Zeit zurück, dazu waren diese Erfahrungen einer anderen Arbeitssituation entsprungen, nämlich der mit erwachsenen Studentinnen und Lehrern, die mit diesem Konzept innigst vertraut waren bzw. in Kursen und Vorträgen mit Lehrern, die sich den Orffschen Ideen auf der Suche nach alternativen Lehrformen näherten.

Im Jahre 1948 jedoch war die Situation anders: Da sollte diese Pädagogik Eingang in die allgemeine, öffentliche Grundschule finden. Zwar nicht zwingend vorgeschrieben, aber doch in einer Weise dargeboten, dass es sich hierbei nicht um eine Ausnahmesituation handelte. Und so ist es nicht verwunderlich, dass der Zugang zur Musik, den das Schulwerk bot, nicht nur Begeisterung hervorrief. Walter Panofsky, der ja den Anstoß zu dieser neuen Sendereihe gegeben hatte, berichtet über die Reaktionen einer kleinen Gruppe von Pädagogen, als man diese mit den im Sommer 1948 aufgenommenen ersten Sendung konfrontierte: „Es zeigte sich, dass Orffs pestalozzinaher Gedanke, durch Musik zur Musik zu führen und dabei die eigenschöpferischen Kräfte im Kinde vor allem durch Kinder und nicht durch die Autorität des Lehrers zu wecken, von den meisten Erziehern als revolutionär empfunden wurde. Während sich einige wenige an der Schulwerkidee begeisterten, hielt die Mehrzahl am überkommenen Prinzip der Verstandesbildung fest."[3]

Nun hat sich glücklicherweise in den zurückliegenden sechzig Jahren eine grundlegende Änderung in der Einschätzung des Schulwerks ergeben, dennoch darf man behaupten, dass dieses Reizverhältnis von Improvisation und Schule auch heute noch existiert.

Mir kommt dazu folgende Gesprächssituation in den Sinn, die sich vor einigen Jahren in einer meiner Veranstaltungen zur Instrumental- (und Gesangspädagogik) an der Musikuniversität Wien ereignete: Es ging dabei um die Bedeutung von Improvisation im Instrumentalunterricht. Noch bevor wir ins Detail gingen, wollte ich das persönliche Verhältnis der Studenten zur Improvisation erfragen. Im (rekonstruierten) Originaltext sagte eine Cellistin: „Improvisation? – Also, manchmal, wenn ich alleine zuhause bin und übe, dann spiele ich auch hin und wieder so vor mich hin. Aber das mache ich nur für mich ...“ Ein Kontrabassist aus der Jazzabteilung zeigte sich verwundert: „Musikmachen ohne Improvisation? Das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen. Improvisation ist für mich das Tor zur Musik ...“, ein Flötist: „Ich finde super, wenn einer toll improvisiert, aber das muss man auch richtig lernen. Da bräuchte man auch einen Lehrer dafür ...“ Vielleicht auch deshalb, weil aus meiner Einleitung zu dieser Befragung eine durchaus positive Grundhaltung herauszuhören war, waren auch die Beiträge – zwar mitunter distanziert – aber doch überwiegend positiv. Eine Blockflötistin, ganz enthusiastisch: „Letztes Jahr war ich auf einem Kurs über Improvisation in England. Der Lehrer sagte: ‚Spielt einfach mal los!’ Das war fantastisch!“ Den Abschluss bildete eine Pianistin aus einem ehemaligen ‚Ostblockland’. Ihr kategorischer Beitrag: „In unserem Konservatorium war Improvisation verboten ...“ – Stille, Erstaunen, leichte Verwirrung, verhaltenes Lachen der übrigen. Aber vielleicht schwang auch ein innerliches Verständnis mit, denn schließlich ist Improvisation nicht nur reizvoll, sondern auch riskant und unberechenbar (der Begriff selbst sagt es ja). Improvisation hat eine Qualität, die wir auch aus anderen Bereichen des Lebens wissen: Faszination und Gefährlichkeit stehen oftmals eng beisammen.

Improvisation impliziert das Unwägbare, bedeutet Freiheit und lässt das Ergebnis offen, entzieht es zumindest bis zu einem gewissen Maß der planenden Kontrolle. Kein Wunder, dass sich Improvisation schwer tut, im Bereich der Schule Fuß zu fassen.

Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, versteht man auch das Provokante, das vom Orff-Schulwerk ausging, als es einer breiten Lehrerschaft zugänglich gemacht wurde.

So musste es auch zu Missverständnissen kommen: Die Modelle des Orff-Schulwerks sehen auf dem Papier aus wie kleine Musikstücke, und sie klingen auch so. Keetman und Orff haben bei deren Niederschrift ihre Meisterschaft nicht verhehlt, und daher ist auch der Reiz groß, diese Stücke einfach nachzuspielen. Dies ist nicht verwerflich, liegt es doch ganz genau auf der Schiene unseres konventionellen Musizierverständnisses, Kompositionen aufzuführen. Aber der zentrale Prozess des Orff-Schulwerks, eine eigene Musik zu kreieren, geht dabei natürlich verloren.

Auch mich reizte es hin und wieder, die Stücke „einfach zu spielen“. Da ich mit meinen Kindern in einer Münchner „Orff-Schule“ (eine vierte Klasse mit erweitertem Musikunterricht) Improvisation und kreativem Gestalten breiten Raum gab, sah ich es auch als legitim an, ab und zu ein Stück aus dem Schulwerk wie geschrieben, einzustudieren. Daraus ergab sich einmal folgende Situation:

Wir hatten mit Frage- und Antwortspielen die Melodie des Stückes (OS II, S. 14 Nr. 2) erarbeitet, als es daran ging, den begleitenden Ostinato dazuzuspielen. Plötzlich kam die Frage: „Warum machen wir nicht was Eigenes?“ Ich versuchte eine Erklärung wie oben angedeutet: „Die Stücke in diesem Buch sind so schön, dass es sich lohnt, auch einige direkt zu übernehmen.“ Die Reaktion war gemischt, und daher entschieden wir uns nach einer kleinen Diskussion, in zwei Gruppen fortzufahren. Glücklicherweise hatten wir zwei Räume zur Verfügung und so blieb eine Gruppe (etwa die Hälfte) bei mir und die andere Gruppe konnte im Nebenraum eine eigene Weiterführung suchen. Am Ende der Unterrichtsstunde spielten wir uns unsere Ergebnisse gegenseitig vor. Wir vermieden geflissentlich, einen wertenden Vergleich zu ziehen und ließen beide Stücke nebeneinander stehen. Als es Wochen später daran ging, aus unserem „Repertoire“ einen Elternabend zu gestalten, stellte sich wieder die Frage, welche der beiden Versionen wir spielen sollten. Kurze Diskussion mit dem Ergebnis: Beide.

Ich freute mich natürlich über das Selbstbewusstsein meiner Schüler, schließlich war es das Ergebnis eines

Unterrichts, der diesen Freiraum zur Improvisation und freien Gestaltung geschaffen hatte. Aber andererseits kann ich auch nicht verleugnen, dass meine „Lehrerseele“ diesen scheinbaren „Autoritätsverlust“ für einen kurzen Moment verkraften musste.

Wenn Musikerziehung auch Erziehung durch Musik beinhaltet, so bietet gerade das Zulassen von Improvisation reichlich Material zur Erziehungsarbeit: Der Schüler darf erkennen, dass seine eigene Vorstellung gefragt ist, er darf entscheiden und erhält dadurch Freiheit, aber auch Verantwortung, und der Lehrer lernt, genau diese Freiheit zuzulassen und in diesem Tun Partnerschaftlichkeit zuzugestehen.

Improvisation muss, wenn sie im unterrichtlichen Rahmen eingesetzt wird, unter zwei unterschiedlichen Aspekten betrachtet werden: Da gibt es einerseits die künstlerische Funktion der Improvisation. Der Musiker stellt sich einer Thematik, legt sich eine Melodie oder/und eine Harmonie zu Grunde und entwickelt seine Musik aus dem Moment heraus. Für den Musiker Orff war dies „ein wesentlicher Bestandteil seines künstlerischen Handwerks“[4]. Andererseits hat Improvisation aber auch eine didaktische Funktion, wenn sie als methodisches Mittel verwendet wird. Fachunabhängig kann man Improvisation als eine Form des „entdeckenden Lernens“ sehen, d. h. im aktiven Tun gewinnt der Schüler Erfahrungen, die sich danach reflektierend in Wissen umsetzen lassen. „Experience before Sight before Theory“ würde es wohl von der E. Gordon-Pädagogik genannt werden.[5]

Der Lehrer steht also vor einer doppelten Schwierigkeit: Er muss einerseits Improvisation als didaktisch begründete Arbeitsweise zulassen, d. h. dem Schüler einen Freiraum zugestehen, was nur bei einem Führungsstil fern jeglicher autoritären Regung möglich ist.

Andererseits setzt Improvisation zu lehren auch musikalisch-fachliche Anleitung voraus, um sich nicht in Beliebigkeit und Indifferenz zu verlieren, oder aber manipulativ direkt zu bereits vorgeplanten Ergebnissen zu führen.

Das Orff-Schulwerk braucht daher Lehrer, die einerseits selbst den Reiz des Improvisierens erfahren und daran Gefallen gefunden haben. Ein weiterer, wichtiger Schritt ist aber dann, diese Arbeitsweise sensibel und pädagogisch angemessen im Unterricht umzusetzen.

**Welche Hilfen erfährt der Lehrer hierzu aus dem Schulwerk?**

Wenn man den ersten Band aufschlägt, dann beginnt das kurze Vorwort mit dem nüchternen Satz: „‚Musik für Kinder’ ist aus der Arbeit mit Kindern entstanden“ um dann zu erklären, dass der Fünftonraum für das Kind geeignet ist, „am leichtesten zu e i g e n e r Ausdrucksmöglichkeit gelangen [...]“[6]. Hinweise auf eine entsprechende Arbeitsweise, oder gar der Begriff ‚Improvisation’ fehlen völlig. Lediglich im angehängten Kommentar zum zweiten Teil „Rhythmisch-melodische Übung“ finden sich spärliche Hinweise zum improvisierenden Melodiebauen, zum Weiterführen und Ergänzen von Rhythmen.

Aus der Situation heraus, aus der diese fünf „Kernbände“ des Schulwerks zusammengestellt und veröffentlicht wurden, war dieses Fehlen an näherer Information für die beiden Autoren Keetman und Orff kein Versäumnis. Schließlich handelte es sich für sie ja nur um eine Materialsammlung zu einem Schulfunkprogramm, das zu dieser Zeit ausgestrahlt wurde. Das heißt, die Bände enthielten Endprodukte eines Improvisations- und Gestaltungsprozesses, der in den einzelnen Sendungen näher erläutert wurde, nicht theoretisch erklärend, sondern mit Kindern in kleinen Szenen vorgezeigt. Für die Hörer der Sendung war das gedruckte Material verständlich und sie konnten es entsprechend der Vorstellungen von Orff und Keetman im Klassenzimmer einsetzen.

**Was aber, wenn jemand diese Bände in die Hände bekam, ohne die Sendereihe gehört zu haben?**

So wiederholte sich in den Anfangsjahren des Schulwerks etwas, was Hans Bergese schon 1937 in einem Brief an Carl Orff ausdrückte. Er beklagte sich darüber, dass die Musiklehrer nicht verstünden, „dass das Schulwerk eigentlich Anti-Druck ist, dass es eine Stilidee, eine Arbeitsweise ist, die man wohl lehren aber nicht beschreiben kann.“[7] Anti-Druck! – steckt nicht in dieser fast hilflosen Wortschöpfung die ganze Problematik, die sich daraus ergibt, dass man die pädagogische Konzeption des Orff-Schulwerks in unsere musikalische Schriftkultur einführen möchte, obwohl es sich gerade dieser schriftlichen Fixierung entzieht, vergleichbar mit der schriftlosen Praxis in der Ethnomusik und früher europäischer Kunstmusik,

wie Kugler im oben zitierten Artikel erklärend anfügt?

Die hier dargestellten Schwierigkeiten haben natürlich im Laufe der Zeit zu einer ganzen Reihe von Veröffentlichungen und Fortbildungsprogrammen geführt, um die dem Orff-Schulwerk entsprechende Arbeitsweise den Pädagogen verständlich zu machen:

- Bereits ab Herbst 1949 begann Gunild Keetman mit Kursen für Kinder am Mozarteum Salzburg, begleitend von Fortbildungsprogrammen für Lehrer, wobei hierbei auch dem tänzerischen Ausdruck die entsprechende Bedeutung zukommen konnte, die weder in der schriftlichen Darstellung, noch im rein auditiven Medium Rundfunk möglich war. In direkter Linie zu diesen Fortbildungsprogrammen kann man schließlich die Einrichtung des Orff-Instituts sehen.
- Wilhelm Keller veröffentlichte 1954 seine „Einführung in ‚Musik für Kinder'", die von ihm ergänzt und erweitert 1963 wieder aufgelegt wurde[8]. Hier geschieht nun auch erstmal eine gewisse Didaktisierung, d. h. Inhalte werden in eine Reihenfolge gestellt und Arbeitszeiträume werden vorgeschlagen[9]. Hier finden sich auch erstmals konkretere Vorschläge, wie mit der Forderung nach Improvisation umgegangen werden sollte.
- Gunild Keetmans „Elementaria" mit ihren Kommentaren und Erläuterungen zum Umgang mit dem Orff Schulwerk erschien gar erst 1970[10].
- Eine genauere Analyse sowohl der Matarialstruktur als auch der damit verbundenen Vorgangsweise bietet schließlich Michael Kugler in seiner vergleichenden Betrachtung der Methode Jaques-Dalcroze und des Orff-Schulwerks „Elementare Musikübung"[11].

In diesem Artikel hier nun eine Zusammenschau all dieser Texte vorzunehmen, würde entweder den gegebenen Rahmen sprengen oder in der Verkürzung den einzelnen Texten nicht gerecht werden. Es soll hier vor allem auf die oben angeführten Schriften hingewiesen werden. Sie alle sind lesenswert, weil dort von verschiedenen Seiten aus eine Annäherung an die Bedeutung der Improvisation versucht wird.

Erläuterungen zur Bedeutung der Improvisation kommen natürlich auch bereits in den frühen Aufsätze Carl Orffs[12] zur Sprache, die in den Anfangsjahren des Orff-Schulwerks allerdings aufgrund der Nachkriegswirren nicht den Weg zu den potenziellen Anwendern gefunden hatten. Texte von Werner Thomas und Hermann Regner ergänzen das Bild.

### Wie haben Carl Orff und Gunild Keetman die Improvisation in die Schulwirklichkeit gebracht?

Hört man die allererste Schulfunksendung an[13], die am 15. September 1948 erstmals ausgestrahlt wurde, so geht es dort nur um ein einführendes Kennenlernen: Kinder, Musikanten und deren so ungewöhnlichen Instrumente werden vorgestellt. Lieder im Zweitonraum werden erarbeitet und von den noch sehr schüchternen Studiokindern gesungen. Aber am Ende bereits folgt die vielsagende Ankündigung des Moderators Rudolf Kirmeyer: „Kinder, heute brauchen wir die Musikanten noch, aber in Kürze werden wir schon selber spielen und Musik machen ..."

In der zweiten Sendung kommt der entscheidende Schritt: Nachdem die Kinder mit Liedern im Dreitonraum bekannt gemacht wurden („Ringel Ringel Reihe ...", „Lirum Larum Löffelstiel ...", „Hoppe Hoppe Reiter") darf Hans, ein Kind des Studiochores, zum Text „Alle Kinder singen mit!" selbst ans Glockenspiel kommen und mit den drei aufgelegten Klangplättchen eine eigene Sequenz suchen. Weitere Kinder folgen und improvisieren ihre Lösungen, wobei der Sprecher alle Vorschläge gutheißt bzw. behutsam rhythmisch verbessert. Er selbst regt sogar zu Folgen an, die von der „Backe, backe Kuchen" – Leiermelodik wegführen (Melodiebeginn mit a oder e im Dreitonraum e - g - a).

Im ersten Band des Orff-Schulwerks finden wir im Teil „Rhythmisch-melodische Übung" die schriftliche Entsprechung zu dieser Vorgehensweise: mit Hilfe von Sprechübungen und Rhythmen zum Vor- und Nachklatschen soll zuerst die Sicherheit in Rhythmus und Phrasenbildung geschaffen werden, die bei den nachfolgenden Anregungen zur Melodiegestaltung und zum Rhythmusergänzen von Nutzen sind.

Improvisation bedeutet die Freiheit, sich in einem 'gegebenen Rahmen' zu bewegen; man improvisiert über ein Thema, sei es musikalisch oder außermusikalisch. „Einfach drauf los spielen", wie dies eine meiner Studentinnen ausgedrückt hatte, ist nur eine der Möglichkeiten, im gewissen Sinn die Ausnahme von der Regel. Die Sicherheit, die Spielregeln zu kennen, schafft erst die Ungezwungenheit, ohne die Improvi-

sation ihren Sinn verliert. Das Orff-Schulwerk gibt diesen Rahmen durch

a) ein begrenztes und daher überschaubares Tonmaterial (das im Laufe der Zeit selbstverständlich erweitert wird), und
b) einfache rhythmische Bausteine und einer Viertaktphrasierung, wie sie unserer traditionellen okzidentalen Musik entspricht.

Für heutige Lehrer mag der Rahmen, der vom „Urtext" des Orff-Schulwerks vorgegeben wurde, als eng empfunden werden. Wir singen mit den Kindern der Musikalischen Früherziehung selbstverständlich auch vorwiegend tonal gebundene Lieder, aber das 'Singende Erzählen' kann in völliger Freiheit geschehen und es werden experimentelle Klangformen einbezogen, die sich nicht in das Pentagramm einbinden lassen. Kinder dürfen somit frühzeitig erfahren, dass neben dem nachahmenden Lernen auch das eigene, freie Erfinden von Bedeutung ist. Der Rahmen, der damit heutigen Kindern gegeben wird, wird den einzelnen Aktivitäten entsprechend jeweils anders definiert werden. Daher ist es selbstverständlich, dass in einem Musikunterricht, der sich in der Tradition des Orff-Schulwerks sieht, auch die Arbeiten von Gertrud Meyer-Denkmann, Lilli Friedemann und George Selfe (um nur einige zu nennen) heutigentags eingebunden werden, ebenso wie die Erkenntnisse Edwin Gordons.

Doch diese Öffnung des Klangspektrums wurde nicht nur von außen eingefordert. Auch den Repräsentanten des Schulwerks selbst war klar, dass „die fünf Bände" nur Ausgangspunkt und Richtschnur sein konnten, und der Entwicklung der zeitgenössischen Tonsprache mit entsprechenden Ergänzungen begegnet werden musste. Beispiele von Veröffentlichungen hierzu, speziell unter Berücksichtigung der Bedeutung von Improvisation, sind etwa Wilhelm Kellers Schall- und Sprachspiele in seiner Reihe „Ludi Musici"[14], Ernst Wieblitz' Aufsätze[15] und Hermann Regners „Chorstudien"[16]. Die amerikanische Ausgabe des Orff-Schulwerks[17] und die Reihe „Musik und Tanz für Kinder"[18], die aus dem Geiste des Schulwerks heraus entstanden ist, sind weitere Belege, wie Orffs und Keetmans pädagogische Grundlagen ihrer zeitlichen und kulturellen Gegebenheit entsprechend aktualisiert werden müssen.

Das Orff-Schulwerk hat die Improvisation in die Schule gebracht, hat somit den Wert der Schülerentscheidung dem schultypischen Mechanismus von (Lehrer-)Frage und (Schüler-)Antwort und dem damit verbundenen kontrollierenden „Richtig – Falsch"-Prinzip entwunden. Der Handlungsrahmen des Schülers erweitert sich damit, nicht mehr nur das (erwartete richtige) Reagieren ist gefragt, sondern das freie Entscheiden der Kinder soll vom Anfang an angebahnt und gefördert werden. Somit hat das Orff-Schulwerk nicht nur Impulse gegeben, die heute weltweit die Musikerziehung befruchten, vom Schulwerk ging gleichzeitig ein pädagogisches Signal aus, das weit über das Musikalische und das Musikerzieherische hinausreicht.


## Wolfgang Hartmann, Prof.

Seit 2007 Professor für Musikalische Früherziehung am Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE in San Sebastián-Donostia, pädagogischer Berater der Fundación Barenboim-Said in Sevilla, Gastprofessor an den Konservatorien Peking und Shanghai. Vormals Lehrer an "Orff-Modellschulen" in München, Leiter der Musikschule Klagenfurt, 10 Jahre Leiter der Abteilung Instrumental- und Gesangspädagogik am Kärntner Landeskonservatorium, Lehrtätigkeit an den Musikuniversitäten Wien und Salzburg (Orff-Institut). Schulfunkprogramme beim Bayerischen Rundfunk.


1 Carl Orff: Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung, in: Die Musikpflege 3 (1932/33). Neudruck in: Michael Kugler (Hrsg.): Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924 bis 1944, Mainz 2002

2 s. o.

3 Walter Panofsky: Orff-Schulwerk im Rundfunk, in: Werner Thomas / Willibald Götze (Hrsg.): Orff-Institut Jahrbuch 1962, Mainz 1962

4 Siehe dazu Michael Kugler: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk „Elementare Musikübung". Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik, Frankfurt 2000 (Habilitationsschrift München 1994), S 244 f.

5 Eric Bluestine: *The ways children learn music, an introduction and practical guide to music learning theory,* Chicago 2000

6 Carl Orff – Gunild Keetman: Musik für Kinder, Bd. I Im Fünftonraum, Mainz 1950

7 Michael Kugler: Hans Bergese, in: Michael Kugler (Hrsg.): Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924 bis 1944, Mainz 2002

8 Wilhelm Keller: Einführung in „Musik für Kinder", Mainz 1963

9 Ein unerlässlicher Vorgang, um Lehrern zu helfen, das Schulwerk in den schulischen Alltag zu übertragen (selbst wenn für Orff und vor allem für Werner Thomas die „Didaktik“ in gefährlicher Nähe zur „Verschulung“ gesehen wurde!)
10 Gunild Keetman: Elementaria – Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk, Stuttgart 1970
11 s. o. Michael Kugler, Frankfurt 2000
12 s. o. Michael Kugler, Mainz 2002
13 Archiv Bayerischer Rundfunk, München bzw. Carl Orff Zentrum München
14 Wilhelm Keller: Ludi Musici Bd. 2 Schallspiele, Bd. 3 Sprachspiele, Boppard und Salzburg, o.J. und 1973
15 Ernst Wieblitz: Schallerzeugung im Anfang, Instrumente erfinden – bauen – spielen, Improvisation als Prinzip im Unterricht, in Lore Auerbach / Hans Wilhelm Köneke / Wolfgang Stumme (Hrsg.): Musikalische Grundausbildung in der Musikschule, Lehrerhandbuch, Teil 1, Mainz 1978
16 Hermann Regner: Chorstudien, Mainz 1972
17 *MUSIC FOR CHILDREN, Orff-Schulwerk American Edition Volume 1–3,* o.O., Schott, 1977–1982
18 Barbara Haselbach / Rudolf Nykrin / Hermann Regner (Hrsg): Musik und Tanz für Kinder, Mainz 1985–1990


## *Summary*

### *Improvisation in Orff-Schulwerk*
### *Improvisation in Schools*

*Orff-Schulwerk has influenced, enriched and to some extent, revolutionized music pedagogy after its “second birth” as an educational programme in the Bavarian Radio (1948):*
*The collection of percussion instruments must be mentioned which never before had been used in schools and which offered a completely new dimension for the children to express themselves musically. The new position of dance and movement in their relation to music, going far beyond the system of exercises as it was known on the basis of the method of Jaques-Dalcroze, must also be acknowledged.*
*But the most outreaching innovation was a particular method of working and creating, which was connected most closely with the experimental use of the instruments as well as with the unity of music and dance – improvisation. It was intended to have a central place in music education.*

*Improvisation in the field of classroom music education, however, has to be seen with two different aspects: for one there is the artistic relevance of improvisation: The musician is confronted with a given theme and develops his music out of the moment. Secondly, improvisation has a didactical role and can be used as a methodical medium. Improvisation in the pedagogical context can be seen as a way of “discovering learning”, i. e. the student gains experience through being active allowing him consequently “to understand music”. This way of learning could be named, “Experience before Sight before Theory” according to the pedagogy of Edwin Gordon.*

*The Orff-Schulwerk has brought improvisation to the classroom, thus liberating the students’ contribution from the typical school mechanism of (teacher’s) question and (student’s) answer connected with the controlling principle of “right or wrong”.*
*In this way, Orff-Schulwerk has given pedagogical signals which reach well beyond the field of music and music education.*

*The article also recommends important texts which focus on improvisation in Orff-Schulwerk.*



## *Wolfgang Hartmann, Prof.*

*Since 2007 professor for Early Childhood Music Education at the Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE in San Sebastián-Donostia, pedagogic counselling at the Fundación Barenboim-Said in Sevilla, guest professor at the conservatories of Beijing and Shanghai. Former teacher at “Orff-Schools” in Munich, principal of the music school in Klagenfurt, Austria; for 10 years head of the department of instrumental pedagogy at the Carinthian State Conservatory in Klagenfurt, lecturer at the Universities of Music in Vienna and Salzburg (Orff Institute); author of educational programmes for the Bavarian broadcasting company.*

# Improvisation – The Pleasure of Survival

© 2010 Doug Goodkin

*"We don't improvise," said a student in a class where I was a guest teacher.*
*"Did you know you were going to say that to me when you woke up this morning?"*
*"No."*
*"Then you just improvised."*

*Improvisation is the art of responding in the moment to what the situation demands, drawing from all previous knowledge and experience. It is the act of discovering what you know before you knew that you knew it. The above student – Brandon – was quite used to improvising through speech – we all do in every conversational encounter. But he needed more experience speaking the language of music in the same way, more confidence in arranging and re-arranging tones and rhythms as comfortably as nouns and verbs.*
*Though we take great care to plan ahead, we improvise our way through the day in many ways. We learn the steps to cooking the stir-fry, the route to drive to school, the procedure to e-mail our workshop notes. But what happens when the recipe calls for mustard greens and we only have kale? When there's a traffic jam? When our e-mail gets sent back undelivered? It's time to improvise.*
*The most successful improvisation comes from the most experience trying out all the plans. When we've cooked long enough, we know what's similar to mustard greens and equally know we can stir fry without them. We know that there are other roads that can lead us to school. We remember that the post office still delivers mail.*
*Brandon's discomfort with improvisation came from two sources. One is insufficient experience with the building blocks of music so he knows how he can arrange and rearrange them. The second is a music education that treats music simply as skills, concepts and pieces to be laboriously practiced and mastered. A healthy music education – or education in any field – has two sides to it. The first is to give enough experience in the language of a particular craft so that improvisation can be as natural as speaking. The second is to offer constant invitations to speak, that is, to re-state any given information in the students' own words or tones or images or gestures. The latter can happen in the moment – improvisation – or over a period of time – composition.*
*In his reluctance to improvise, Brandon was reflecting a school culture that was beginning to shut down his capacity for trusting his intuitive and imaginative powers and that failed to help guide and shape them. He might turn into the kind of literal thinker who would abandon his stir-fry plans if mustard greens were not available, sit in the traffic jam, cancel the workshop because his e-mail notes couldn't be sent. He might be vulnerable to a fundamentalist thinking – religious, political or otherwise – that insisted there was only one way to act, only one way to believe, only one option – to obey and rigidly adhere to rules and formulas made by someone else. He might become the kind of person unable to meet the demands of the moment with a fresh imagination, applying yesterday's solutions to tomorrow's problems. In a time like our own where rapidly shifting conditions demand an imaginative and intelligent response, this can become downright dangerous.*

***Our Evolutionary Imperative***

*There is sufficient evidence that the flourishing of human beings and human culture, from prehistoric times to our own, came about by the capacity to think flexibly and adapt to changing conditions. Here's how John Medina describes it in his book Brain Rules:*

> *"How did we grow from a wobbly, fragile minority population to a staggering tide of humanity 7 billion strong and growing? There is only one way, according to Richard Potts, director of the Human Origins Program at the Smithsonian Museum of Natural History. You*

*give up on stability. You don't try to beat back the changes. You begin not to care about consistency within a given habitat, because such consistency isn't an option. You adapt to variation itself.*

*Potts calls his notion the Variability Selection Theory (...) it predicts some fairly simple things about human learning. It predicts there will be interactions between two powerful features of the brain: a database in which to store a fund of knowledge, and an ability to improvise off of that database"*[1].

*The experience cooking stir-fry, driving to school, sending e-mail forms a database of knowledge about content, procedures, techniques. The brain is equipped to create, store, remember and call forth that knowledge and that was half of our evolutionary strategy for survival. Much of it has to do with noting patterns that allow us to predict. You can imagine how this worked – we observed that the lions went to the waterhole at certain times and we took care not to be there at the same time. Or that seasonal cycles allowed for planting at some times but not others. This was – and is – a prime strategy for survival and if our brain developed differently than our animal counterparts, you can bet it was to compensate for our fragile bodies so that we might survive.*

*But an equally important strategy for survival is the plasticity of the brain, the way it continually re-shapes itself from experience and reaction to experience. That accounts for our ability to have a Plan B when the lion unexpectedly shows up at the waterhole at the wrong time or the rains fail to come to water our crops. Such flexibility is at the core of our brain's survival strategy. We need an intelligence that blends intuition, imagination and improvisation, not as a pleasant side-dish, but as the main course of our development.*

*In the past, those changing conditions moved at a glacial pace – perhaps a 100,000 years before the climate began to shift in prehistoric times, five hundred years in our ancient recorded history, one hundred years in the past millennium. But one thing on our side was plenty of time to adapt and make small changes to meet the changing conditions.*

*One thing we are faced with that is completely new in human experience is that increasingly rapid rate of change. A computer five-years old is already considered obsolete. It's safe to say that in terms of technologies that transform cultures, for good or for bad, there have been more changes in the past twenty years then in the two hundred years preceding that. Daniel Pink's book, A Whole New Mind,*[2] *speaks of an education training children for jobs, companies and workplaces that don't yet exist. Since you can't prepare specifically for these as-yet uncreated fields, the only thing we can do is train children to be deep, broad and flexible thinkers. And that's where training in improvisation becomes a necessity rather than a luxury, the centre of education rather than a frothy frill for the jazz band.*

*School then, should be a place to nurture both sides of the brain's potential – learning the essential knowledge, concepts and techniques and exercising the ability to improvise and create from them. Knowledge simply isn't complete until it's re-worked, re-visioned, recreated and put to use. It is in the conversation between the concrete, known database of knowledge and the imaginative use of that knowledge applied to the constant variation of an unpredictable world that the art of learning – and teaching – lies.*

***Improvisation in the Music Class***

*That's the big picture. But even if we teachers and administrators nod our heads and are convinced of the need to include improvisation in the curriculum, we still will be quite far from the practical details of how to go about it. We mostly teach as we have been taught, we mostly think as those who taught us have thought. It is a necessary and worthy challenge to try to turn around the limiting practices and ideas that have failed to raise children to their full promise. That requires not only changing the ways we teach, but re-examining some of the fundamental premises that inform our current schooling.*

*For example, as music teachers, we need to begin from an assumption that children come to us already musical. Just as Noam Chomsky theorized that we are born with a language gene that predisposes us to innate understanding of the basic grammars and syntaxes of language, so do various brain researchers, musicians, anthropologists and music teachers conceive of a music gene that helps people intuitively understand the essential qualities of music without tak-*

*ing a single music lesson. The details of a musical language are culture-driven, but the essential principles of beat, beat groupings, phrasing, melodic shape, musical texture, tensions and releases are universally shared by all.*

*To give an example of how this faith translates to the lesson in the music class, I turn to a recent class with the five-year olds I teach. I placed Orff instruments set up in the pentatonic scale throughout the music room facing away from each other. I then told the children that each xylophone had a song hidden inside of it and they had to find it by playing around. When they found it, they had to try to remember at least a part of it. The results were illuminating and sometimes, astounding. You could see their little minds working in tandem with their hands and ears to express their song – and of course, their level of understanding and their personality were revealed as well. Some were quite deliberate and meticulous, looking intently at the notes they played, others just let loose with rhythmic fireworks and still others played randomly while looking around the room.*

*Except for the latter category, all improvisations had some essential logic to them, some rhythmic motif or melodic sequence or contrasting phrase. It was tangible proof that these structures were inherent and simply the way the mind works when setting off to seriously improvise.*

*But what of the random players? The kids that failed to "find their song" often were revealing their insecurity, timidity, social awkwardness in sharing or lack of connection with music from lack of experience. I'm convinced that given time and left alone in the room with nothing else to do, they would eventually keep "playing around" with the notes until something emerged that felt musical to them. Time to "play around" without rules or the pressure of success or failure is perhaps the most important component of the way children learn everything. They babble before they speak, scribble-scrabble before they draw a house, arrange their dolls or play figures before doing the worksheet on mathematical pattern, kick a stone around before joining the soccer team. Music has a special problem because the child's first attempts to play around – repeatedly chant something in rhythmic fashion, bang around on the piano or pots and pans, make rude noises at the dinner table – are mostly met with adult disapproval: "Stop that noise!!"*

*And understandably so. How might children have the same kind of opportunity to explore freely without driving their parents crazy?*

*Enter the Orff instruments! Their pleasant musical timbre (with the right mallets) and quiet dynamic allows children to play for hours without disturbing those around them. Setting them up in the pentatonic scale creates a pleasing blend of tones and helps focus the improvisations. The larger motor technique of mallets is more child-friendly than the small-motor fingering of so many instruments. If other children come over to play with their instruments, an exciting group improvisation or composition might emerge. Playing around like this on Orff instruments, without adult supervision, would help children discover all the essential principles of music making – beat, rhythm, phrasing, complementary rhythms, texture, etc. – without a single formal music lesson, This completely turns around the notion that children must learn technique, theory, note reading, harmony and specific styles before they can improvise coherently. Traditional music programs concentrate the bulk of their attention on building the database. By the time they invite children to improvise – if indeed, they do at all (and then mostly in the jazz band) – the children have lost their spontaneous musical urges and relegated music to a specialized subject with rules and right and wrong answers.*

*Furthermore, children in Orff programs improvise in a wide variety of media far beyond the xylophones. They create patterns and phrases with the phonemic sounds of the alpha-bet in various name games and speech pieces, explore the sonic potential of their body through body percussion, improvise movement and gesture with and without music, create spontaneous dramatic scenes and a host of other media and improvisational structures. In short, with the guidance of a seasoned teacher, the full range of their native musical genius is given free reign to roam about, explore, try things out, always aiming for more coherent form and more nuanced expression. And in so doing, they discover many of the very patterns and structures that form the database of the practicing musician. Turning topsy-turvy the notion that first the database, then the improvisation, such activities as*

*mentioned above become part of the pathway to creating the foundation of musical knowledge.*

***From Free Forms to Fixed Forms***

*But the conversation needs to go the other way as well. The students will intuitively discover the basics of music-making, but they need the language to describe it, concepts to frame it, techniques to further refine their expression – this can be the contribution of the formal music class. In addition to free exploration, teachers need to give children the concrete details that further both their knowledge and coherence in improvisation. For example, after – or parallel to – freely finding the song hidden in the xylophone, the children might learn a set pentatonic melody based on a nursery rhyme. Having sung the melody and then found it on the xylophone, improvisation can be handled in a number of ways. Some ideas:*

1. *Leave out one phrase of the melody and let children create their own version of that phrase.*
2. *Create a new melody based on the rhyme's rhythm and structure.*
3. *Improvise for the length of the melody, trying new rhythms and melodic shapes.*

*As children mature into the 6 and 7-year old realm, they are ready for and excited about learning some details of how music is put together. Orff's brilliant ideas about elemental orchestration serve us well here. Children readily understand the function of a drone, ostinato, colour part and melody and after some practice, can go off in small groups and orchestrate their own nursery rhymes. (Examples of such work by children are in my book Intery Mintery[3]) I always encourage children to begin such work with active improvisation and then remember – and occasionally notate – what they have done to bring it into composition.*

***From Fixed Forms to Free Forms***

*Children in the upper elementary are expanding their database of knowledge. Following Orff's suggestions, they move from pentatonic to modal scales, still accompanied by drones, shifting drones and triads and ostinati. Now their improvisation has to be more carefully controlled to make sense in the modal context. To guide them through this, I've created an exercise I call Modes in Rows. In a class of 18, I set the instruments up in three rows of six instruments each – basses in the back, altos in the middle, sopranos in the front. In addition to the three rows, there are now six columns of BAS and I take care to mix the woods and metals so that no two columns are the same. (For example, Column one could be bass xylophone, alto metallophone and soprano xylophone, Column two could be bass metallophone, alto xylophone and soprano glockenspiel, etc.).*

*The basses play a drone in C, the altos a fixed ostinato and the sopranos improvise in the Ionian mode in C, using combinations of trichords to focus their improvisation. All play at once and then I call one column at a time to perform as a trio. At the end, the people playing the basses move to altos, altos move to sopranos, sopranos move to basses and the process is repeated.*

*From here (this is usually spread out over several classes), the following variations are possible:*

- *Move drones, ostinati and improvised melodies to the Dorian mode.*
- *Continue as above with each mode.*
- *Change tempo, meter, modes, rhythmic feel.*
- *Each creates own drone and ostinati.*

*The exercise is set up to further one's improvisation skills in each mode and in different meters, tempos and rhythmic feels, get the sounds of the modes in the ears, reinforce the power of the drone/ostinato/melody compositional style, assess who each student is thinking musically, give each student the chance to experience all three sides of the texture and in the process, make some coherent and pleasing music. But the imagination, musical or otherwise, is not some caged animal going through its paces according to the dictates of some animal trainer, however interesting those paces might be. The imagination is much freer, much more wild and much more spontaneous in its ability to respond. So at the end of this whole exercise, the "final exam" is simply to set the mode and invite each trio to perform without preconceived roles, tempos, meters, phrases. We return to the freedom of "find the song hidden inside the instrument". One person begins, the others respond and all listen for when the piece feels finished. Now some truly beautiful music emerges.*

***Keep the Bear in Mind***

*In this article, I focus mostly on instrumental impro-*

*visation and some details of how to both "enlarge the database" and keep the muscles of the imagination well-toned in their ability to improvise from that database. But the deeper level of creativity lies in relating each piece to something interesting and relevant to the child's life. This is both the starting and ending point of the imagination, looking beyond the notes to the whole context.*

*Several years back, Barbara Haselbach observed a teacher's practicum in my Level III course. She saw some effective, detailed teaching of Bear Dance (Volume II, Music for Children) that led to a successful rendition of the tune with clear process, opportunities for melodic improvisation, a simply choreographed folk dance. She complemented the teacher and noted that it was all well and good, but she just had one question: "Where was the bear?" We can get so caught up in the details of an "effective lesson" that we miss entirely the child's excitement about a dancing bear. In-between leading children to a well-played piece that neglects the bear and having kids just spontaneously dance like bears (and no more) lies the true challenge – learning the piece so that the bear can dance more expressively, more joyfully, more meaningfully.*

***Conclusion***

*Let's now return to Brandon. After our "I don't improvise" conversation, I had the class sit at Orff instruments with just three notes (E-G-A) and taught them the two-note tune by Duke Ellington, The C-Jam Blues. With me playing piano, they played the tune twice and then all improvised at the same time. The three notes ensured that no tones would sound bad with my piano accompaniment and they could concentrate on rhythmic ideas and phrasing. By playing all at the same time, they could freely explore in safety, without fear of being heard. We then played the melody again and I had the first row of instruments play one-at-a-time. Now they were in the realm of risk – what if they sounded bad? What if the teacher criticized them? What if their classmates ridiculed them? But caught up in the excitement of the piece, they didn't have time to think about all that and when the first person played and everybody realized how good she sounded, they grew more confident.*

*The last person in the row to improvise was Brandon. This was a big moment – and he met it with a timid, but increasingly more confident, attempt. We all played the melody once more and ended with a dramatic jazz flair. I had the students applaud for everyone and particularly, the soloists, walking down the line one by one. When I got to Brandon, I asked the group how he sounded and they shouted, "Great!" I shook his hand and said, "Well, I guess you do improvise after all." Can you see the smile on his face? I like to look at the big picture and am excited by ideas that deal with the entire thrust of our evolution as a species. I like to talk about the neuroscientific basis of music and improvisation and creativity. I like to speculate about the pressing demands of the future and suggest that Orff-Schulwerk can be a guiding light as we stumble through the darkness. I like to imagine that whole governments will adopt the model of the Orff classroom in their negotiations and decision-making. But the truth of the matter is that we are less like Indiana Jones swashbuckling our way through the evils of this world, spreading truth and light in the dark corners of collective ignorance. Perhaps we are more like the kind grandparent giving children cookies and milk in the kitchen. Perhaps Brandon's smile after improvising on three-notes of the alto xylophone is enough.*


## Doug Goodkin

*Teaches at the San Francisco School in California, USA. He is an internationally well known Orff-Schulwerk teacher and has frequently worked as guest teacher and in summer courses at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. His special interests are the relationship between Orff-Schulwerk, Jazz and World Music, and the bringing together of a holistic music education in connection with research about multiple intelligences. He is author of two books and co-author of the 1994 Macmillan textbook series "Share the Music". Doug is a founding member of the Orff-based performing group Xephyr.*


---

*1 Medina, John: Brain Rules; 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School; Pear Press 2008*

*2 Pink, Daniel: A Whole New Mind; Why Right Brainers Will Rule the Future: Penguin Group 2006*

*3 Goodkin, Doug: Intery Mintery: Nursery Rhymes for Body, Voice and Orff Ensemble: Pentatonic Press 2008*

## Zusammenfassung

**Improvisation – Die Freude am Überleben**

Ein Junge in einer Klasse, die Goodkin als Gastlehrer unterrichtet, behauptet, er könne nicht improvisieren. Der Autor benützt dies als Ausgangspunkt für seine Überlegungen, was Improvisation eigentlich sei. Er stellt Verbindungen zu Alltagshandlungen her wie z. B. zum Kochen, miteinander Diskutieren oder wie man sich Unerwartetem gegenüber verhält.

Von dieser Grundlage aus schließt er, dass Unbehagen in oder mit musikalischer Improvisation oft darauf zurückzuführen sei, dass die jeweilige Person nicht genug Erfahrung mit „musikalischen Bausteinen" habe. Es könne aber auch bedeuten, dass ein musikpädagogisches Programm Kinder nicht genügend ermutigt hat, Improvisation und Komposition zu erforschen und stattdessen nur Reproduktion von schon bestehender Musik anstrebt.

Goodkin betrachtet Improvisation dann von einer Langzeit-Perspektive aus, indem er die menschliche Fähigkeit, sich an neue Situationen anzupassen als vorrangiges Merkmal ansieht, welches unserer Spezies Überleben und Entwicklung erlaubt. Er zitiert den Hirnforscher John Medina, der die „Interaktion zwischen zwei machtvollen Charakteristika des Hirns" erwähnt, nämlich zwischen der „Datenbank, in welcher ein Fundus von Wissen gespeichert wird und der Fähigkeit von dieser Datenbank aus zu improvisieren". In Anbetracht der Tatsache, dass die Geschwindigkeit von Veränderungen und die Notwendigkeit, sich neuen Situationen anzupassen heute größer ist als jemals zuvor in der menschlichen Kultur, schlägt er vor, dass es für Schulen wichtiger denn je sei, Kinder in Kreativität und Improvisationsfähigkeit zu fördern.

Der Autor wendet sich dann dem Bereich der Musik zu und stellt fest, dass das erste Kriterium für das Unterrichten von Improvisation die feste Überzeugung des Lehrers sein müsse, dass jedes Kind über eine angeborene Musikalität verfüge. Als Beispiel erwähnt er eine Unterrichtssituation mit 5-Jährigen in der San Francisco School. Er erzählte ihnen, dass in jedem Xylophon eine Melodie verborgen sei und schickte sie auf die Suche nach diesen versteckten Tönen. Die Ergebnisse waren beeindruckend. „Orff-Instrumente" mit ihren leicht zu spielenden pentatonischen Skalen, ihrer technisch einfachen Spielweise, ihrem schönen Ton und einer Klangfarbe, die andere im selben Raum nicht stört, seien ideal für solche unstrukturierten Erforschungen.

Von solchen ersten freien Erprobungen kann der/die Lehrer/in musikalische Entwicklung unterstützen indem er/sie klare Strukturen für die Improvisation vorschlägt: z. B. eine Melodie zu Ende zu führen, einen Rhythmus zu einem Reim zu finden etc. Eingeschränkte Aufgaben geben den Improvisierenden mehr Sicherheit und damit Freiheit.

In einer Aufgabenstellung, die er „Modi in der Reihe" nennt, geht die Entwicklung umgekehrt vor sich. Zunächst werden vorgegebene Ostinati (Bordune in festgelegter Taktart und Tempo) gespielt, dann werden die Kinder ermutigt, ein Element nach dem anderen zu verändern, und schließlich improvisiert die ganze Gruppe in freier Behandlung der Elemente. Goodkin rät, Improvisationen über ein gegebenes Stück hinaus zu erweitern und erwähnt als Beispiel eine Lehrprobe über den Bärentanz aus Band II des Schulwerks von Keetman/Orff, in welcher „dem Bären" vor lauter Notentreue die lebendige, improvisatorische Ausdruckskraft gefehlt habe.

Am Ende kommt Goodkin zur Figur des Jungen aus der Einleitung zurück und zeigt wie er ihn zu einer erfolgreichen Improvisation führen konnte.

## Doug Goodkin

Unterrichtet an der San Francisco School in Kalifornien, USA. Goodkin ist ein international sehr bekannter Orff-Schulwerk Lehrer und hat immer wieder als Gastlehrer und in Sommerkursen am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg unterrichtet. Sein Hauptinteresse gilt der Beziehung zwischen Orff-Schulwerk, Jazz und Weltmusik sowie einer ganzheitlichen Erziehung in Verbindung zur Forschung über multiple Intelligenzen. Er hat zwei Bücher geschrieben und ist Mitautor der 1994 herausgegebenen Macmillan Textbuch-Serie „Share the Music". Goodkin ist Gründungsmitglied der auf dem Orff-Schulwerk fußenden Performing Gruppe Xephyr.

# Improvisation – ein Weg zu effektivem Lernen
## Anregungen aus Anthropologie und Neurobiologie

Ulrike E. Jungmair

Eben dabei, einige Gedanken zum Thema Improvisation zu verfassen, erregt folgender *„eyecatcher"* meine Aufmerksamkeit: „Improvisieren statt Notenbüffeln. Impro für Kinder"[1]. Eindrucksvoll vermittelt der Autor dem Leser, was sich in einem Freizeit-Angebot in vielerlei Kombinationen und vor allem an Lautstärke zeigt: Spielfreude am Ausprobieren von Instrumenten, enthusiastisches Experimentieren, Erzeugen von Klängen, ein Sich-Ausleben an Instrumenten; Spaß an Musik, aber auch Spaß am Chaos und vor allem wird eindrücklich betont: Vorkenntnisse nicht erforderlich!

„Durcheinander", „Chaos", Improvisation „ohne" Vorkenntnisse? Viele kennen vielleicht die Lust, Klänge zu erzeugen, sich an ein Instrument zu setzen, es spontan auszuprobieren, und doch würden Musikpädagogen dieses erste sich Einlassen auf ein Spiel „mit" dem Instrument noch nicht als Improvisation bezeichnen.

Dennoch scheint es sich bei Improvisation um einen Bereich zu handeln, zu dem jeder Mensch Zugang hat, jeder auf seinem Niveau, sei es professionell oder amateurhaft[2]. Improvisierende Menschen scheinen auf ganz besondere Art und Weise in ein Wohlbefinden einzutauchen, ähnlich wie sich dieses Phänomen auch beim ins Spiel versunkenen Kind zeigt.

**Exploration, Spiel und Improvisation**

In unzähligen Veröffentlichungen beschwört Carl Orff Lehrende: Unterricht habe in der Spielstunde zu beginnen, „aus dem Spiel mit dem Instrument" entstünde die Improvisation und nur über sie kämen Schüler zu Erfolg und Ziel. Das Wichtigste sei, „das Kind aus sich selbst heraus spielen zu lassen", denn aus dem Spieltrieb heraus würde so viel gewagt, wie einstweilen technisch möglich sei und dieser Spieltrieb sei zugleich Anreiz, sich nach Beherrschung des Einfachen an schwierigere Aufgaben bis an die Grenze des Leistungsmöglichen zu wagen.[3]

Kinder wie Erwachsene probieren Instrumente aus, suchen erst einmal etwas über das Material zu erfahren. Mit Fingern, Händen, Fäusten oder mit Schlägeln versuchen sie dem Instrument Geräusche zu entlocken. Solch erste Versuche sind ganz auf den unbekannten Gegenstand gerichtet. Es ist ein Explorieren, ein Sich-zurecht-Finden in Neuem.

Diese Aktivitäten sind als Neugierverhalten zu bezeichnen und folgen einer bestimmten Spannungskurve, die dann abflacht, sobald der Gegenstand bekannt und angeeignet ist. Wiederholung von Erkundetem und Erprobtem führt oft überraschend schnell zu einem entspannten, spielenden Umgang, zu einem Abwandeln, Erfinden und Kombinieren des Gefundenen. Der Spannungsablauf ist hier jedoch ein anderer. In einem wellenförmigen Auf und Ab entwickelt sich ein Spiel, von den Spielenden als lustvoll empfunden, da die Spannung von den Spielenden auch über längere Zeitstrecken aufrecht erhalten wird.

Im Wechsel von Entstehen und Absinken von Spannungen entwickelt sich ein zirkelhaft sich wiederholendes Geschehen, eine Aktivierung des Menschen, die seinem eigentlichen Wesen entspricht[4]. In dieser Aktivierung, im ständigen Hin und Her zwischen Spielendem und Spielgegenstand entwickelt sich auch die Improvisation.

Eindrucksvoll beschreibt der Philosoph Buytendijk dieses Phänomen menschlichen Spielens am „Musikspielen". Musikspielen, schreibt er, sei Musik, die mit uns spielt, denn die Töne, die Spielende dem Instrument entlocken, Töne, die das Instrument hergibt, verhielten sich wie ein pathisches „Wie", das Möglichkeiten enthält. Zwar meinten wir meist, selbst die Spielenden zu sein, zugleich jedoch seien es doch die Töne, die mit uns spielten. „Wenn wir Musik spielen, spielen die Akkorde, Klänge, Töne mit uns. In diesem Spiel gibt es also das Hin und Her der Spannungen

und Lösungen, denn die akustische Bildhaftigkeit meldet sich in ihren pseudoräumlichen Dimensionen als ein dynamischer Gegenspieler in Spannung und Lösung.“ Buytendijk weiter: „Alles Spielen ist ein Gespieltwerden, das Spiel beherrscht den ganzen Menschen, es wird über den Spielenden Herr.“[5]

Ähnliches formuliert Orff bereits 1931: „Wie die Instrumente, mit denen man spielt, (spielt wie ein Kind) von dem Spielenden Besitz ergreifen, wie die Klangvorstellung an dem Gehör sich immer neu entzündet, wie das Kind und auch der Fachmusiker gebannt und bannend an diesen Instrumenten sitzt, ist nur im Erlebnis und nicht in Worte zu fassen.“[6]

**Was ist nun unter Improvisation zu verstehen?**

Gerne erinnere ich mich an eine sehr lebensnahe Beschreibung meines Lehrers Wilhelm Keller. Er meinte, „Improvisation“ sei, wenn eine Hausfrau ein Essen für vier Personen vorbereitet habe und es kämen stattdessen unerwartete sieben Personen. Die Hausfrau würde die Möglichkeiten und Techniken der Zubereitung kennen, sie wisse, wie sie aus bereits vorhandenen Zutaten mit Geschick und Phantasie auch für sieben Personen ein schmackhaftes Essen bereiten könne.

Improvisation demnach also eine „Produktion aus dem Augenblick heraus“ – eben „ex improviso“. Jedoch: Kenntnis des Materials sowie Techniken „der Zubereitung“ werden vorausgesetzt. Und ebenso verhält es sich in der Musik oder im Tanz. Nur für außen Stehende und Beobachter mag der Eindruck des scheinbar Voraussetzungslosen entstehen.

Erhard Karkoschka „versteht“ unter Improvisation „das Erfinden und Realisieren von Musik als ein und denselben Akt, ohne Korrekturmöglichkeit am Ausgesagten. Spezifisch dabei ist das spontane Reagieren auf unmittelbar Gegenwärtiges, was ein gleichzeitiges überlegtes Einbringen anderer Bewusstseinsinhalte keineswegs ausschließt. Im Gegenteil, gerade die Integration von vorher Gewusstem, Geplantem, von früheren Erfahrungen und Kenntnissen aller Art im spontanen Akt, z. B. einer Antwort auf eine Passage des Nebensitzers, kennzeichnen das Improvisieren.“[7]

Improvisation – von lat. improvisus = unvorhergesehen; ex improviso = ohne Vorbereitung – bezeichnet demnach die Verwirklichung von Musik, Tanz, Sprache aus dem Augenblick ohne schriftliche Vorlagen, wenngleich Materialkenntnis und Formelvorrat als Basis angesehen werden. Charakteristisch für die Improvisation sind also das gleichzeitige Erfinden und Realisieren von Musik und/oder Tanz ohne Möglichkeit der Korrektur während des Musizierens bzw. Tanzens. Improvisieren, ein Akt in dem Erfahrenes, Erworbenes, verfügbar gewordenes Material und Reaktionen auf unmittelbar Gegenwärtiges in eigene Gestaltung verwandelt werden, eigentätig individuelle Gestalt gewinnen.

In einem Gespräch mit Jack Hauser beschreibt der Komponist und Improvisator Karl Hein Essl Improvisation: „(...) du bist im Moment in der Zeit drinnen, gestaltest deren Ablauf, in ‚real time‘ und musst nun innerhalb dieser Zeit, die gnadenlos abläuft, einerseits einen bestimmten Weg verfolgen, den man sich vielleicht vorher überlegt hat, oder der sich im Verlauf der Improvisation als gangbar herausstellt, und zugleich auch die Rückbezüge ständig wahrhaben: was ist schon gewesen, wie kann ich mit diesem weiter arbeiten. Also kein bewusstloses ständig nach vorne Gehen, sondern das absichtsvolle Aufsuchen von Zuständen, die schon einmal da gewesen sind, um sie weiter zu transformieren. Immer wieder Brücken in die Vergangenheit zurück schlagen. Das scheint mir sehr wichtig: dass die Zeit zwar nach vorne abläuft, aber im Improvisieren immer wieder der Versuch unternommen wird, ganz bewusst auf das zu rekurrieren, was schon gewesen ist, um damit Anknüpfungsstellen zu schaffen.“[8]

Zwischen Erkunden und Spielen, zwischen Improvisation und künstlerischem Gestalten sind die Übergänge fließend. Während Spielen im tiefsten als zweckfrei gilt und seinen Sinn in sich selbst hat, sind für die Improvisation Intentionalität, Gerichtetheit und Gestaltungsabsicht kennzeichnend. Improvisation ist „als Improvisation“ nicht wiederholbar. Gestaltung und Komposition jedoch sind durch Wiederholbarkeit, klare Struktur, inhaltliche wie formale Ausarbeitung gekennzeichnet. Auch ist der Umgang mit der Zeit ein anderer. Während sich Improvisation ausschließlich im Prozess des unmittelbaren Tanzens, Musizierens – also in der Zeit – verwirklicht, geschieht Komponieren außerhalb der Zeit, man kann die Zeit sozusagen „anhalten“.[9]

**Glückliches Lernen**

Einfaches Herumprobieren, wie eingangs beschrieben, Erkunden, aktives Handeln, sind wichtige Voraussetzungen für die Improvisation. Und da Improvisation eine vom Individuum selbst bestimmte Aktivität darstellt, könnte sie auch von unschätzbarem Wert für ein „aktives Lernen" sein.

Eindrucksvoll und für jeden verständlich beschreibt Manfred Spitzer[10] – Mediziner und Leiter des Transferzentrums für Neurowissenschaften und Lernen –, wie das Gehirn arbeitet, wie es durch aktive Vorgänge zu Veränderungen im Gehirn kommt, wie das Gehirn lernt und wie gleichzeitig auch Glückshormone ausgeschüttet werden.

Freies Ausprobieren, Herumprobieren – auch am Instrument als erster Zugang zur musikalischen Improvisation – liefert dem Gehirn Informationen, die von verschiedenen Arealen im Gehirn zugleich interaktiv verarbeitet werden. „Herumprobieren", eine vom Individuum selbst bestimmte Aktivität, hinterlässt „Spuren" im Gehirn, die durch die Bildung neuer Nervenzellen als „neue Repräsentationen" erworbener Erfahrungen, Repräsentationen neuer Sachverhalte (erst einmal im Hippocampus) aufgenommen und gespeichert werden. Je intensiver ein Mensch in dieses Herumprobieren eintaucht, desto eher bilden sich neue Repräsentationen aus und desto eher werden Spuren im Gedächtnis abgespeichert.

Indem wir also mit Gegenständen oder Instrumenten „han(d)tieren", sie hin und her wenden, sie auf ihre Beschaffenheit hin prüfen, dem Instrument Klänge und Geräusche entlocken, Neues mit bereits Erfahrenem kombinieren, hantieren wir geistig und unterstützen die Bildung neuer Repräsentationen. Der Hippocampus wächst in Abhängigkeit von der Erfahrung und er funktioniert umso besser, je mehr er beansprucht wird – ähnlich wie Muskeln wachsen, wenn sie trainiert werden.[11]

Je mehr der Mensch die Chance hat, „selbst bestimmt", aus eigenem Antrieb, auszuprobieren, zu suchen, zu finden, desto eher werden neue Repräsentationen gebildet. Es macht also einen Unterschied – nicht nur für die Seele und für die Lernatmosphäre – sondern vor allem auch für das Gehirn, ob Lernende motiviert oder unmotiviert mit Inhalten umgehen.

**Motivation erzeugen?**

In meiner künstlerisch-pädagogischen Praxis mit Kindern habe ich in all den Jahren vielfach erfahren dürfen, dass Kinder von Natur aus motiviert sind, wenn sie korrespondierende Anerkennung finden. Die eigene Bewegungsfolge, die eigene Melodie, die individuelle oder gemeinsame Lösung in der Gruppe waren stets wertvolle Impulse, die Bemühungen um künstlerische Gestaltungen voranzutreiben. Allerdings war mir von jeher klar, dass individuelle Lösungen immer auch Bewertungen unterliegen und nur dann „motivierende" Wirkung haben, wenn sie in der Gruppe positiv wahrgenommen werden.

Nach Spitzer verfügt der Mensch über ein höchst effektives System im Gehirn, „das ganz offensichtlich Belohnung signalisiert und identifiziert", das sog. Glückshormon Dopamin wird freigesetzt[12]. Dieses Belohnungssystem funktioniert vor allem dann, wenn ein Ereignis besser ausfällt als erwartet. Ist dies der Fall dann wird dieses Ereignis auch im Gehirn weiterverarbeitet und mit höherer Wahrscheinlichkeit abgespeichert, d. h. es wird gelernt. Allerdings wird nur dann gelernt, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Positive Erfahrungen sind jedoch immer auch an positive Sozialkontakte gekoppelt und es darf wohl nicht außer acht gelassen werden, dass der Grat zwischen funktionierender Bewertung und fehl funktionierender Überbewertung außerordentlich schmal sein kann.

Für die Improvisation scheint besonders bedeutsam, dass es in diesem körpereigenem Belohnungssystem vor allem die „Begegnung mit Neuem" ist, die zur Freisetzung von Dopamin führt. Dopamin wurde daher auch als Substanz der Neugier und des Explorationsverhaltens bezeichnet. Zudem wurde nachgewiesen, dass immer dann optimal gelernt wird, wenn der Organismus eine bestimmte Erwartung hat und das Ergebnis besser ist als die Erwartung. Es ist also die „Unerwartetheit", die für die Belohnung maßgebend ist.[13]

**Spontanes Hervorbringen – Improvisieren**

Es gilt also, Situationen zu schaffen, in denen kleine wie große Menschen aus sich heraus aktiv werden können, hervorbringend tätig werden können und für sie „unerwartet" mit Neuem beschenkt werden. Das individuell Neue erwirbt der Mensch ausschließlich

durch aktive Auseinandersetzung seines Organismus mit der ihn umgebenden Welt. Doch beide Systeme, Mensch und Umwelt, verändern sich ständig, sind instabile Faktoren. Dieser Zustand permanenter Instabilität erregt im Menschen Aufmerksamkeit, führt zu einem Suchverhalten und löst in ihm Lernprozesse aus. Lassahn meint, dass es ausschließlich die instabilen Situationen seien, „Phasen des Ungleichgewichts, die Erschütterung von Selbstverständlichkeiten, die Suchverhalten, Aktivität und Spontaneität einleiten. Nur in solcher Instabilität liegt die Chance für spontan hervorgebrachte, also für schöpferische Leistungen (...)."

Und so mag sich ein improvisierender, schöpferisch gewordener Mensch mit subjektiv Neuem beschenkt finden: mit einer Melodie, einem rhythmischen Solo an den Pauken, einer tänzerischen Bewegungsfolge. Das Belohnungssystem hat funktioniert, das „Ereignis" Improvisation fiel besser aus als erwartet.

**Improvisieren: eine Muttersprache**

Improvisation könnte als „Muttersprache" bezeichnet werden. Halten wir uns vor Augen, dass es zum Erlernen der Muttersprache eine oder mehrere Personen geben muss, die mit den Kindern sprechen: der Vergleich wird einsichtig. In der Muttersprache geht es vorrangig um praktisches Können und nicht um „Wissen". Wenn es Beispiele gibt, viele Beispiele, gute Beispiele von sprechenden Bezugspersonen werden Kinder Strukturen und Regeln „sprechend" erlernen. Sie erfassen grundlegende psychoakustische Eigenschaften von Lauten und bilden die prosodischen Merkmale der Sprache aus, sie unterscheiden Tonhöhen und Lautstärken, Sprechtempo und Sprechrhythmus, ohne dass sie die entsprechenden grammatikalischen Regeln kennen. Sie erfassen die Nuancen der Betonungen, feine Kontraste in den Akzenten, durch die Bedeutungsunterschiede ausgedrückt und zusätzlich der emotionale Gehalt des Gesprochenen verdeutlicht wird.

Kinder erkennen die Regeln in jeglichem Input, d. h. sie lernen Strukturen und Regeln implizit. Und nur dann, wenn Regeln immer wieder angewendet werden, gehen sie von einem expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in ein Können über, das jederzeit aktualisiert werden kann.[15]

Ebenso verhält es sich auch mit dem Improvisieren. Auch hier geht es um ein „Können", das nur aktiv, d. h. musikalisch oder tänzerisch „sprechend", eben „spielend, in actu" erworben werden kann. Auch improvisatorisches Können kann nur aktiv, von der Person selbst, produzierend erworben werden. Informationen und Regeln können vorgegeben, Vereinbarungen getroffen werden, doch es braucht Beispiele, viele und gute Beispiele, viele Situationen, in denen Kinder wie Erwachsene Erfahrungen sammeln können, Kenntnisse und Techniken „implizit" erwerben können, die dann im Augenblick (oft wie durch ein Wunder) verfügbar sind und spontan in die Improvisation mit einfließen. Strukturen und Regeln werden „spielend", improvisierend, tanzend, produziert und damit erlernt.

Unser Gehirn ist – abgesehen vom Hippocampus, der auf Einzelheiten spezialisiert ist –, auf das Lernen von Allgemeinem aus. „Dieses Allgemeine wird aber nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln lernen. – Nein! Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten und aus diesen Beispielen die Regeln s e l b s t p r o d u z i e r e n."[16] [Hervorhebung d. Verf.]

So einfach, so natürlich, spielerisch und spielend, könnte das musikalische oder tänzerische „Sprechen lernen" – das Improvisieren – entwickelt werden.

**Zusammenfassend**

Die positive Wirkung auf Menschen von als angenehm empfundener Musik ist heute wohl unbestritten. Sie führt zur Aktivierung von Strukturen im Gehirn, die für Wachheit und Aufmerksamkeit von Bedeutung sind.

Um vieles intensiver müssen solche Wirkungen sein, wenn das körpereigene Belohnungssystem durch persönlich produzierte Musik, durch musikalische oder tänzerische Improvisation aktiviert wird. Im Spiel mit dem Instrument, im Hin und Her der Spielenden mit Tönen und Klängen, im tänzerischen Dialog, improvisierend in der Gruppe könnte das individuell Neue als „unerwartet" und „überraschend" erfahren, belohnendes Dopamin ausgeschüttet werden. Allerdings muss die eigene individuelle Lösung als positiv empfunden, von den Spielenden angenommen und als – auch vorläufig bestes – Ergebnis akzeptiert werden. Dabei darf „Lob" von außen keine Überbewertung sein. Basierend auf positivem Kontakt und empathi-

scher Zuwendung muss Lob für den einzelnen nachvollziehbar und spezifisch sein.
Und vor allem: Fehler sind erlaubt. Wilhelm Kellers credo für die Improvisation war stets: „Den Zufall zum Einfall aufwerten!" Zufälliges in der Improvisation darf nicht als Fehler bewertet und korrigiert werden. Mir im Spiel „Zugefallenes" kann als neue Möglichkeit in das Spiel integriert, als Ungeplantes „schnell erhascht" und kann „spontan" in die Improvisation einfließen.
Musikalische oder tänzerische Improvisation hinterlässt „Spuren" im Gehirn, die gespeichert werden. Je intensiver und von innen her eine Tätigkeit gesteuert ist, desto eher bilden sich neue Repräsentationen aus. Wann immer wir in die Improvisation eintauchen hantieren wir geistig, entwickeln wir künstlerische Fähigkeiten, ästhetische Genussfähigkeit und überdies werden unerlässliche Funktionen für effektives Lernen unterstützt.


**Ulrike E. Jungmair, Dr.**

Seit 33 Jahren Lehrende am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg, derzeit auch Lehrauftrag für Orff-Schulwerk und Language Training an der Freien Universität Bozen. Vizepräsidentin der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich" (Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft). Internationale Kurs- und Vortragstätigkeit. Zahlreiche Veröffentlichungen.


1 Stephan Kliemstein in Salzburger Nachrichten, 9. Jänner 2010, S. XVI
2 vgl. Vinko Globokar: Reflexionen über Improvisation, in: Reinhold Brinkmann: Improvisation und neue Musik, Mainz 1979, S. 33
3 vgl. Carl Orff: Gedanken über Musik mit Kindern und Laien, in: Die Musik, 24.Berlin, 1932 und Musik aus der Bewegung. In: Deutsche Tonkünstlerzeitung, H 17, Dezember 1931
4 vgl. Heckhausen in Flitner (Hrsg.): Das Kinderspiel. 1976, p. 133ff
5 F. J. J. Buytendijk: Das menschliche Spielen, in: H.-G. Gadamer (Hrsg.): Neue Anthropologie, Bd. 4. Stuttgart, 1973, S. 88-122
6 Carl Orff: Musik aus der Bewegung, in: Deutsche Tonkünstlerzeitung, H. 17, 1931
7 Erhard Karkoschka: Improvisation, in: R. Brinkmann (Hrsg.): Improvisation und Neue Musik. Mainz u. a. (Schott), 1979, S. 96
8 Karlheinz Essl und Jack Hauser: Improvisation über „Improvisation"; Gespräch vom 21. Februar 2002, veröffentlicht in: D. Schweiger, M. Staudinger, N. Urbanek (Hrsg.): Musik-Wissenschaft an ihren Grenzen. Manfred Angerer zum 50. Geburtstag (Lang: Frankfurt am Main, Wien u. a. 2004), ISBN 3-631-51955-9
9 a.a.O.
10 Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg (Spektrum), 2009
11 vgl. Spitzer, S. 4–17
12 vgl. Spitzer, S. 179. Dopamin (ein biogenes Amin aus der Gruppe der Katecholamine) ein wichtiger Neurotransmitter. Im Volksmund gilt es als „Glückshormon", das z. B. auch bei intensiven sog. Flow-Erlebnissen ausgeschüttet wird.
13 vgl. Spitzer, S. 181f. Der Mangel an Dopamin im Belohnungssystem wird mit Interesselosigkeit und Lustlosigkeit sowie sozialem Rückzug in Verbindung gebracht.
14 Lassahn in Jungmair: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 2003, S. 192
15 vgl. Spitzer, S. 78
16 vgl. Spitzer, S. 76


## *Summary*

***Improvisation – a Way to Effective Learning Suggestions from Anthropology and Neurobiology***

*Improvisation can be described in this context as the realisation of music, dance and speech at a given moment in time. It is without a model even though there is knowledge of the material and structure as a basis. In one's improvisation, inventing and realising in music or dance happen simultaneously without the possibility for making corrections while playing or dancing. A relaxed and playful activity develops when there is alternating exploration of the material and repetition of what has been discovered.*
*Improvisation is an activity in which available material from personal or acquired experience can be transformed in the immediate present into an individual creation.*
*During the changes that occur between exploring an object or an instrument and playing it, there is often a surprisingly sudden relaxed, playful handling of an alteration, discovery and combination of what is invented: precisely, improvisation. In this very special way people appear to have plunged into something very healthy similar to the phenomenon of the child who is deeply immersed in playing.*
*However, exploration and improvisation are to be differentiated according to the different curves of inner tension. The explorative curve rises and then levels out when the object is known. During the course of improvising, the curve has many ups and downs which can be acknowledged in people. It is exactly this exploration as an activity determined by an individual*

*that leaves traces behind in the brain which build new nerve cells as new representations of acquired experiences, of new facts of matter that are stored in the brain.*

*In addition, people acquire a highly effective reward system in the brain that releases Dopamine. This functions above all when an experience comes out better than expected. When this is the case, then the experience will be further worked out and most probably be stored, meaning learned. Of course, it will be learned only when positive experiences are made. Positive experiences are coupled with positive social contacts and should not be ignored. There is fine line between a functional evaluation and a dysfunctional over-evaluation*

*The way that a mother tongue is learned, is also needed for improvisational examples in which the ability can be won by actively "speaking" musically or with dance, or only by playing* in actu. *Many different situations are needed in which children and adults can collect experiences, can gain knowledge and technical specifics which then in a moment – often miraculously – are acquired and can flow spontaneously into an improvisation. Structures and regulations will be adopted while playing, dancing, improvising and producing and therefore, learned.*

*Improvisation in music and dance can be developed in the same way the mother tongue is developed without being aware of the rules of grammar. As with the mother tongue, the rules for improvising can be implicitly acquired. For this, many examples and possibilities are needed so that one can develop and produce his own rules and structures.*

*To adopt the rules of improvisation many good examples are needed. The ability to improvise can only be developed by improvising and the way to improvisation can be opened simply, naturally and playfully to all people at all levels – professional or amateur.*

*The positive results of music or dance that is comfortably and deeply felt are surely beyond question. They lead to mobilising structures that are relevant for awareness and attentiveness.*

*These results are much more intensive when the physical reward system is activated by personally produced music or dance through improvisation. By playing with instruments, the back and forth playing with sounds and pitches and improvised dialogues in dancing, the individual can experience something new that is unexpected and surprising that can activate the reward system. Above all one's individual solution must be positive, deeply felt and accepted by a person and the other players as the best result so far. Any "outside" praise should not be over estimated. Praise must be based on positive contact and empathy, be conceivable and specific.*

*Most of all, mistakes are allowed. Wilhelm Keller's credo for improvisation was always: "*Den Zufall zum Einfall aufwerten!" *Something discovered by chance, should be respected as an idea. Accidental discoveries in improvising should not be evaluated as mistakes. They can be integrated as new possibilities in the game, as unplanned "spur of the moment" happenings and flow into the spontaneous activity of improvising.*

*Music and dance improvisations leave traces in the brain that will be stored. The more intensive and self-determined an activity is the sooner new images will be built. Whenever we are immersed in improvisation, we handle it intellectually, develop artistic and aesthetic abilities to enjoy it, and above all, support the essential functions for effective learning.*


### *Ulrike E. Jungmair, Dr.*

*Since 33 years teacher at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. She also teaches Orff-Schulwerk and Language Training at the Freie Universität Bozen, serves as vice-president of the Austrian Orff-Schulwerk Association, and has given numerous international courses and lectures. Various publications.*

# *Learning Pieces or Opening Doors? Recorder in the Schulwerk*

*Jo Ella Hug*

*When given the opportunity to observe a master teacher in the Orff-Schulwerk world, I find myself evaluating his/her dedication to the principles of Keetman and Orff by the approach to recorder instruction. All too often, when the medium is recorder, I see fine teachers of the Schulwerk retreat into traditional music teaching based predominantly on note reading. Improvisation is the heart and soul of the Schulwerk but too many people teach recorder as if it were a matter of learning fingerings and pieces instead of opening doors.*

*In a 1992 article, Isabel McNeill Carley clearly states that which should be obvious. "The logic of the Orff sequence itself is enormously clarified and reinforced in the students' minds when we follow a parallel approach in teaching the recorder instead of treating it as an entirely separate discipline, as it is usually done."[1] The focus on recorder instruction as a component of the elemental learning process dictates an Orff-Schulwerk approach to recorder rather than one based solely on published resources.*

*Why do highly qualified Orff-Schulwerk teachers abandon elemental learning for recorder instruction? Perhaps the abundance of published material gives a false sense of the attachment between music reading and recorder playing. Perhaps teachers are less secure in their own skills with the recorder than with a hand drum or xylophone. Regardless of the reason, it is of paramount importance for teachers to develop and model high level skills not only as recorder technicians but also as improvisers. Doreen Hall says it succinctly, "It is essential that the teacher be able to play and improvise freely on the recorder whether the children are doing rhythmic body movements or basic ostinati on the instruments."[2] From the teacher's example comes the students' concept of tone, articulation and style.*

*Recorder playing has many technical layers that must be addressed in order to arrive at aesthetically pleasing musical expression. The instrument requires little breath but much control – a learned response over time. Muscles learn slowly and note fingerings must be automatic to achieve a musical response. Therefore, it makes a great deal of sense to approach recorder first through the ear, not through the eye in connection with music reading. The teacher's greatest challenge is to find, create or bring forth from the children, musically rewarding material that is technically simple enough for the student to engage without fear and that allows them to move to the next level of understanding.*

*In her book Orff-Schulwerk Applications for the Classroom, Brigitte Warner postulates the need for extensive basic Schulwerk training before beginning the study of recorder. She states that recorder instruction is feasible no earlier than third grade (age 9) and should follow years of basic Orff-Schulwerk education.[3] She believes this previous experience will allow the student to engage quickly with a limited note vocabulary using familiar structures such as echo-play, conversational pieces, and rhythmic variations. While opinion is divided about the best progression of notes, most teachers acknowledge the need to start with two notes and expand skills as students demonstrate preparedness to move forward. It is better to have students play musically in a limited range, using good tone and musical understanding, than to rush into new notes before the muscles and the mind are ready for additional challenge.*

*Elemental Recorder Playing by Gunild Keetman and Minna Ronnefeld, with English translation/adaptation by Mary Shamrock[4], is a remarkable resource for the Orff-Schulwerk teacher who wishes to address the recorder in a manner consistent with the elemental style in the Music for Children volumes. It would be expected that the first notes introduced would be sol and mi, the "call." Notes C' – A are sol and mi in F-do pentatonic, or do and la in A-la pentatonic. Expe-*

*rienced Schulwerk teachers will find a familiar progression with the use of speech and singing for the development of rhythm, an emphasis on movement to achieve musical flow, experimentation with form, and expansion of ideas in texture and timbre. The contribution of Gunild Keetman and Minna Ronnefeld to the understanding of the recorder in the Orff-Schulwerk context cannot be overstated. Musical literacy is a natural outgrowth of the learning sequence – not a road block to beginning engagement with the recorder. Elemental Recorder Playing is an excellent model for recorder application comparable to Music for Children volumes in the learning progression of the other Schulwerk media.*

*Many adult learners in the process of exploring Orff-Schulwerk are privileged to experience the recorder compositions of Gunild Keetman. Much of her work is preserved through publications of music developed during the days of the Güntherschule in Munich, Germany. In a research thesis prepared for the University of St. Thomas[5], Ann Sitzman used the following quotes to help the reader understand the landscape in which Keetman was composing: "By 1928 she was using xylophones and recorders to compose most of the music for the school's dance group."[6] "In 1930, Keetman and Maja Lex founded and directed the Güntherschule dance orchestra, a group of students who choreographed dances, composed music, and performed their creations across Europe. Performers played instruments such as recorders and small percussion instruments to accompany others."[7] Wonderful resources from this rich experience, such as Spielstücke für kleines Schlagwerk, Stücke für Flöte und Trommel and Spielstücke für Blockflöten,1a and 1b demonstrate elemental composition applied to the world of the adult musician.*

*"Elemental music is never music alone but forms a unity with movement, dance and speech."[8] Keetman dedicated herself to developing a style of composition that reflected the principles of elemental music making as applied to the recorder. The pieces from the Güntherschule era fairly burst with rhythms that suggest movement and captivate the performer and listener with the interaction of recorder, percussion and movement. It is imperative that teachers of children view these resources as wonderful models rather than a standard of playing to be reached with children. Brigitte Warner stated: "They are as stylistically relevant to elemental music in our time as they were then, though for the most part too challenging for youngsters, since she worked only with young adults in those early years of Schulwerk."[9]*

*As a recorder performer and a teacher of adult recorder students, I am grateful for the models provided and the gold mine of pieces we have from the musical genius of the composer Gunild Keetman. As a teacher of recorder to children, I am challenged to be true to the fundamental principles of Orff-Schulwerk while helping them develop a solid base of technical skill. Technical skill will give them access to the world of music available but understanding of elemental music making will give them access to the world of music they can create.*

*Words from Isabel McNeill Carley capture the essence of the challenge: "Making music come alive requires a surprising number of related abilities: fine muscle control; aural awareness, memory and imagination; concentration on technical details without losing sight of the whole; and musical understanding that permits genuine interpretation, no matter how basic the level of performance. This is a long-term undertaking which a skilful teacher can transform into a rewarding adventure for the students entrusted to us."[10] Learning pieces or opening doors? I believe it is our responsibility to learn pieces and open doors.*


### *Jo Ella Hug, M. M.*

*is the immediate Past President of the American Orff-Schulwerk Association (AOSA) and teaches pedagogy and recorder in AOSA teacher education courses. She lives in Missoula, Montana where she teaches young adolescent learners (ages 11 – 13) in an Orff-Schulwerk/Choral program in a large middle school.*


---

*1 Isabel McNeill Carley: Tips to Recorder Teachers. In: Orff Echo, winter 1992, p. 6*

*2 Doreen Hall: Music for Children Teacher's Manual. B. Schott's Söhne, New York 1960, p. 10*

*3 Brigitte Warner: Orff-Schulwerk Applications for the Classroom. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 1991, p. 226*

*4 Gunild Keetman / Minna Ronnefeld: Elemental Recorder Playing, trans. Mary Shamrock. Schott Musik International, Mainz 1999, pp. 7–9*

*5 Ann Sitzman: The Recorder Music of Gunild Keetman: An Examination of Its Development and Use in Orff-Schulwerk. A final project submitted as partial fulfillment for a Master of Arts degree, University of St. Thomas, June 2005, pp. 2–4*

*6 Hermann Regner / Minna Ronnefeld: Gunild Keetman: A Life given to music and movement, trans. Margaret Murray. Schott, Mainz 2004, p. 18*

*7 Carl Orff: The Schulwerk: Volume III of Carl Orff Documentation, his life and works, trans. Margaret Murray. Schott, New York 1978, p. 152*

*8 Gunild Keetman: Elementaria, quoting Carl Orff. Schott & Co. Ltd., London 1974, p. 107*

*9 Warner: op.cit., p. 225*

*10 Carley: op.cit., p. 6*

## Zusammenfassung


**Stücke lehren oder Türen öffnen?**
**Die Blockflöte im Orff-Schulwerk**

Für die Autorin zeigt sich das wirkliche Verständnis eines Schulwerklehrers – auch eines sogenannten „master teachers" – für die Prinzipien des Orff-Schulwerks in der Weise wie er/sie Blockflötenunterricht gibt. Nur allzu oft wird hier auf traditionelle Weise nur aus den Noten gespielt, obwohl das Herzstück des Schulwerks sich in der Improvisation offenbart. Sie zitiert Isabel McNeill Carley[1], die betont, dass Blockflöte als Teil elementaren Musiklernens auch nach denselben Methoden wie sie im Schulwerk Verwendung finden, gelehrt werden müsse.

Jo Ella Hug stellt die Frage, warum gute Lehrer auf alte Methoden des vorwiegend oder ausschließlich „Von-Noten-Spielens" zurückfallen, obwohl sie es doch eigentlich besser wissen müssten? Vielleicht ist es die Fülle von gedrucktem Material, die ein falsches Bild der Wertigkeit vermittelt? Vielleicht sind die Lehrer auf diesem Instrument weniger sicher als auf den Schlaginstrumenten oder dem Xylophon?

Welche Gründe auch immer ausschlaggebend sein mögen, sie betont, dass ein/e Blockflötenlehrer/in nicht nur hohe Fertigkeiten in der Technik des Instruments, sondern auch in der Improvisation entwickelt haben müsse, damit er/sie fähig sei, frei und selbstverständlich „zur tänzerischen Bewegung der Kinder oder zu ihrem Ostinatospiel auf den Stabspielen zu improvisieren"[2].

Beim Blockflötenspiel muss eine gute Technik entwickelt werden, damit es ästhetischen Ansprüchen genügen kann (kontrollierte Atmung, automatisierte Fingerfertigkeit etc.). All dies braucht Zeit für eine kontinuierliche Entwicklung. Daher ist es eine wichtige Aufgabe für den Lehrer, Material zu finden, zu erschaffen oder mit den Kindern zu entwickeln, welches anregend aber auch technisch einfach genug ist, damit sich die Schüler ohne Angst musikalisch ausdrücken können und technisch dennoch in die nächste Schwierigkeitsstufe hineinwachsen. Es ist vorzuziehen, zuerst durch das Ohr zu lernen und nicht durch die Fixierung auf das Notenbild zusätzliche Schwierigkeiten zu schaffen.

In ihrem Buch „Orff-Schulwerk Applications for the Classroom" postuliert Brigitte Warner, dass vor dem Beginn des Instrumentalunterrichtes (mit etwa 9 Jahren) eine intensive Zeit grundlegenden Orff-Schulwerk Unterrichts liegen sollte, sodass das Kind dann im Blockflötenunterricht mit den bereits bekannten Elementen wie Echospiel, Frage-Antwort, rhythmischen Bausteinen und deren Varianten auf zunächst wenigen, dann bei zunehmenden Fertigkeiten entsprechend mehreren Tönen frei und auf musikalische Weise spielen kann.

„Elementares Blockflötenspiel" von Gunild Keetman und Minna Ronnefeld[3] ist eine bemerkenswerte und nicht hoch genug einzuschätzende Quelle für den Orff-Schulwerk Lehrer, der die Blockflöte auf eine Weise einbeziehen und verwenden möchte, die dem elementaren Stil in den „Musik für Kinder"-Bänden entspricht. Die Entwicklung des Tonmaterials, die Bewegungsorientierung, der Gebrauch von Sprache zur Rhythmisierung, formale Elemente, all dies steht im selben Kontext. Noten zu lesen und zu schreiben erwächst auf natürliche Weise statt ein Hemmschuh für die Liebe zur Blockflöte zu sein.

Erwachsene Blockflötenschüler haben die Chance, Gunild Keetmans Blockflötenkompositionen kennen zu lernen. Ann Sitzman hat eine Forschungsarbeit an der St. Thomas University verfasst[4], in der sie das Umfeld dieser Kompositionen beschreibt. „Spielstücke für kleines Schlagwerk", „Stücke für Flöte und Trommel" und „Spielstücke für Blockflöten,1a und 1b" sind elementare Kompositionen auch für Erwachsene, Kompositionen, die von einem rhythmisch-tänzerischen Charakter geprägt sind und in denen Blockflöte aufs Engste mit Bewegung und Perkussion verbunden ist.

Es ist wichtig, dass Lehrer diese Quellen als wunderbare und beispielhafte Modelle verstehen und nicht unbedingt als Pflichtstücke, die man mit Kindern einpauken müsse, denn – so sagt Brigitte Warner – sie seien für Kinder meist zu schwierig, da Keetman zu jener Zeit ja auch nicht für Kinder, sondern für junge Erwachsene komponiert habe[5].

"Als Blockflötistin und Lehrerin für erwachsene Schüler bin ich dankbar für die gegebenen Modelle und die Goldmiene an Stücken des musikalischen Genius der Komponistin Gunild Keetman, als Blockflötenlehrerin von Kindern fühle ich mich herausgefordert, mich den Prinzipien des Schulwerks entsprechend zu verhalten und den Kindern gleichzeitig eine solide technische Grundlage zu geben. Technische Fertigkeiten werden ihnen Zugang zur verfügbaren Welt der Blockflötenliteratur verschaffen, aber die Fähigkeit zum elementaren Musizieren wird ihnen den Zugang zu ihrer eigenen musikalischen Gestaltung ermöglichen."

„Stücke lehren oder Türen öffnen?"

Jo Ella Hug ist überzeugt davon, dass beides notwendig und in seiner Verbindung auch möglich ist.

### Jo Ella Hug, M. M.

Präsidentin der American Orff-Schulwerk Association (AOSA) von 2007 bis 2009, lehrt Pädagogik und Blockflöte in den Level Courses der AOSA. Sie lebt in Missoula, Montana und gibt Orff-Schulwerk Unterricht für Jugendliche (11- bis 13-Jährige). Daneben leitet sie das Chorprogramm an einer großen Mittelschule.

---

1 Isabel McNeill Carley: *Tips to Recorder Teachers.* In: *Orff Echo,* Winter 1992, S. 6

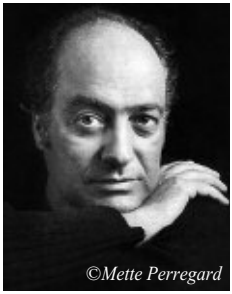
2 Doreen Hall: *Music for Children Teacher's Manual.* B. Schott's Söhne, New York 1960, S. 10

3 Gunild Keetman / Minna Ronnefeld: Elementares Blockflötenspiel. Schott, Mainz, Ed 6801

4 Ann Sitzman: *The Recorder Music of Gunild Keetman: An Examination of its Development and Use in Orff-Schulwerk.* Ein Abschlussprojekt zur Erlangung des Titels Master of Arts, University of St. Thomas, Juni 2005

5 Brigitte Warner: *Orff-Schulwerk Applications for the Classroom.* Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 1991, S. 225

# Same but Different




©Text, Photos & Music Notes **Polo Vallejo**

***I Abstract***

*This article focuses on the place improvisation has in those cultures with an "oral tradition" (like black Africa ones), whose only musical support is memory constituting the majority of existing music systems in the world. In addition to this there is a minority (Occident, Classical India, China, Indonesia and Japan), which does represent its musical idiom by using abstract code signs. While among the first, improvising is a common practice, in the second and written ones (without taking Jazz into account), reading music implies limitations in creativity and the absence of free variations in the interpretation; and so, improvisation is treated in an extraordinary way. As the title suggests – Same – but different –, the purpose of the following text and the music examples that illustrate it, is showing that what we conceive in the Occident as being varied, in oral cultures is considered as being equivalent. Concerning the importance that improvisation should have in every musical learning process, the article analyzes at the end how the musical parameters of rhythm, melody, harmony, formal structures and texts could be altered to transform and to enrich simple musical patterns.*

***II Field Logbook: Nhyanghanga***

*Nzali village (Tanzania), September 1995. During the first weeks of fieldwork among the Wagogo, I found myself facing a situation that marked a turning point in my newly started research: by coincidence, I heard a song called Nhyanghanga (a type of Guinea fowl) that attracted me immediately and later on became an icon of my staying there. It was sung by a man accompanied by an ilimba[1] and, after showing my interest in the song, I made a proposal to him to record it for later transcribing, analyzing and starting an inventory of songs accompanied by this instrument. He agreed and so I did it: I recorded, transcribed and took detailed notes of both the text and the context.*

*On another occasion, while I was sharing a meal with some Wagogos, I decided to ask them whether they knew the song Nhyanghanga, to which they responded immediately and rather surprised "Of course, yes"; obviously they knew it. I also told them that I knew the song and I had even written it down, at which they showed more interest; one of them said by the way "sing it, we want to hear you," to which I, fearing making mistakes, suggested: "no, better that you sing it and I'll check to see that what I wrote is correct". Okay, he said, and without further protocol he began to sing.*

*My surprise came when I realized that that song seemed to resemble the one I had written and memorized, but was different. When he finished singing, I commented: "That's not the song Nhyanghanga", whereupon, the singer and the rest of those present said without hesitation: "Yes it is Nhyanghanga." "No, it isn't because I have it written in my notebook and I've found that it is not", I replied proudly. "Mmmm ..., then, sing yours to see if it is Nhyanghanga or another song", they commented with the aim of collaborating in my work.*

Wagogo man playing the ilimba. ©Polo Vallejo

*I looked with concentration at my ruled paper and I tried to sing in the most fluid and natural way as possible. When finished, those present commented si-*

*multaneously in a perfect unison: "Eheee … this is also Nhyanghanga." I was totally baffled ...*

*At the beginning, I did not understand whether or not it was a joke, but eventually I realized that in fact it was a common practice among the Wagogo. I knew that the relevant factors from which they consider that a song does not change – remaining exactly the same – is the text, even if melodic variations that differ from one to another interpreter occur. Obviously, the different versions of Nhyanghanga (considered all equivalent to each other) respond to a unique model that, in practice appear always varied depending on each member of the group.*

***III "Impro … What?"***

*In Black Africa, learning music processes confirm that a conception of music precedes its conceptualization. In fact, there are no linguistic terms that refer explicitly either to the act or to the concept of "Improvisation" as we understand it in the Occident. This doesn't mean that people do not know it, but there's no need to verbalize it because it is permanently present in practice and it constitutes an important part of the individual and collective interpretation along with music expression mechanisms. Presenting the same musical pattern (whether melodic, rhythmic, polyphonic or polyrhythmic) in a varied manner, is a practice common to cultures whose music organization is periodic, i.e., based on processes of repetition and variation where the impulse of this variation is what we call "improvisation".*

*Such improvisation is not at all arbitrary but responds to the existence of a virtual model ("purified", the most reduced one, with no ornaments, like an "empirical formula") which remains inalterable as a mental reference in the community's collective memory, and that passes through generations thanks to an (empirical) unconscious transmission process. This fact corresponds to a rigorous music theory that is only evidenced from practice: whenever there is any error in the interpretation, it will never pass unnoticed by the musicians with whom, at the moment a mistake arises, an immediate debate is generated.*

*The consequent hypothesis demonstrates the presence of implicit rules that give coherence and validate every variation of the original model.*

*Wagogo boys dancing while accompanied by Mkwajungoma (Xylophone).* ©Polo Vallejo

*Let us have a look to the song alluded in the field Notebook, Nhyanghanga, that belongs to the Wagogo's repertoire Masumbi (entertainment).*

*Nhyanganga: transcription of a two parallel voices version of the song*

*After having established the existence of so many different versions as people sing or play them on instruments, the song is subjected to a process of reducing its constituent material to the minimum relevant. It consists in removing progressively those ornamental notes that the musician considers superfluous until the most streamlined and refined of all possible versions remains (A), that has to be approved unanimously by all musicians.*

*The limits of this reduction are set by the musicians themselves with a categorical sentence like: "This song can not be more reduced"; and this is the result:*

*Reduced version (A), common model to all the possible variants*

*This model (A) represents every possible variation, from the simplest to the most complex, allowed by the community (see some variations like B, C, D).*

*This fact notice that the Wagogo never sing the same song the same way. More than a process of variation, we can speak about a way of adapting the same song*

*to different circumstances. New versions will appear in each execution but following always technical and aesthetic criteria that are permanently present in the whole community mental reference. That's the reason why the African consider all "equivalent versions".*

*Equivalent versions of Nhyanghanga song*

*But, how could a song be "different" or "equivalent" without affecting it's essence? What remains the same and what varies?*

***IV Improvisation and Music Parameters***

*Attending to the systematic in every improvisation there are fixed and variable elements that coexist at the same time. If we look again at the song Nhyanghanga, we can observe that the margin of variation between the three versions (B, C and D) depends, on one hand, on the creative ability of the musician and prosodic and emotional factors that appear at the exact moment of interpretation.*

*But, on the other hand and in all cases, the periodic structure of the song must be respected (in this case 8 beats with ternary subdivisions: 24 minimum rhythmic values), and the variations could be applied according to different levels of its parameters: rhythm, melody, harmony, formal structures and linguistic material (text with or without semantic meaning). How does it work?*

*Wagogo girls playing the adult instruments immediately after.* ©Polo Vallejo

*1. Rhythmic aspects*

- *Permanent rhythmic "lags": anticipations or delays of the same material within a time period. In polyphony, this lag between the different parts is often mutual.*
- *Variations in the durations of rhythmic figures, by respecting the main period.*
- *Incorporation of silences replacing figures or fragments of the song.*

*2. Melodic aspects*

- *Melodic elements inserted between two or more sounds.*
- *Replacing sounds or melodic patterns by equivalent pitches of the scale that do not affect the structure of the music.*
- *Incorporation of silences that allow other sounds to emerge by default, in those voices with less presence.*
- *Sudden changes of register (tessitura), showing the same melodic designs but an octave higher or lower; as well the technique for yodelling.*[2]

*3. Harmonic aspects*

- *In two-voice songs, harmonic variations depend on the movements of the lowest part. Depending on the*

*pitches the bass uses, the harmonic colour of a melody will change, as well as the character of a cadence whether conclusive or not.*

- *Appearance of occasional heterophony[3].*

*4. Formal structures*

- *It affects mainly the overlapping technique between the two parts – group and leader – who participate in responsorial and antiphonal forms. Occasionally, before the first finishes singing, the second starts his part, generating multipart procedures as tuilage[4] interweaving, refrain, imitative counterpoint and canon.*

*5. Linguistic aspects*

- *Inclusion of new texts, that have to be adapted to the formal structure.*
- *Incorporation of nonsense syllables that do not impede text understanding.*

*Each of the parameters here mentioned are in constant interaction: the appearance or absence of any of them will affect the permutation possibilities of elements, increasing or decreasing the variability of possible versions.*

### *V The Value of Improvisation in Music Education*

*Improvisation is a polysemous term whose meaning differs depending on the context in which it is used. As a synonym of invention, it is considered a "myth" in music education, because it emphasizes what we consider a paradigm: the ability to create or to re-elaborate ideas in "real-time" and starting from minimal resources. To get to this point, it is important to think about "breaking" those schemes on which our musical system is constructed. And this is not easy; rather, it is without doubt a big challenge but a motivation as well. Probably it would be important to leave the way clear to INTUITION, which is the essential and natural mechanism for letting act freely – with no "prejudices" – our mental abilities. But, if we think we do not have these innate abilities, we must try to develop it or, better said, to normalize it. But how? In one way, loosing the fear of "making mistakes" (welcome errors!), enjoying every moment of the experience.*

*My personal experience in Africa showed me the importance of looking at what the "others" do. In this sense, music abilities acquired by the act of "improvising" are universally recognized and expanded in the African continent. The symbiosis between life and music and the knowledge that all members of a community have about their music repertoire, gives model status to a music education. This sounds like a paradox but, in fact, it is what we all think to be the ideal situation: everyone knowing the entire repertory, each of its songs and the composed parts, allowing each individual the liberty to choose any voice or instrument according to the range of his tessitura and technical possibilities (nevertheless, the choice must always respect the laws which underlie each piece). And at this point, adults play a crucial role as educative models. Learning music by imitation gives the training process of the youngsters an autodidactic sense of learning where improvisation plays an essential role. The results are summarized as follows: nobody teaches music to anyone but they all end up learning it.*

*In our culture, this technique of improvising doesn't arise spontaneously; it is rather a progressive "dressage" to be inculcated from the very beginning, during the first music lessons, transmitting to children that the fact of creating has to have the same status as speaking, walking, moving arms, jumping, … etc. Improvising gives to everyone who experiences it, another dimension of music, which permits developing intellectual abilities and emotional feelings. Learning about ways of improvising in different cultures may establish new reference communication lines with others, and may lead to discovering different*

*Wagogo boys during Makumbi (initiation Rite).*
©Polo Vallejo

*ways of understanding music and the connecting points that exist between antagonistic cultures.*
*The value of revising, transforming, creating, inventing, re-elaborating ... etc., in every statement of life (from science to art or education), is inherent in human beings and an unquestionable need for developing ideas. Therefore, it would be very interesting and useful to have an inside approach to those oral cultures still alive today where Improvisation has been taking place since time immemorial, developing other forms and techniques of musical expression, and therefore of learning. I'm sure we can always find another visions of our own existence.*


### *Polo Vallejo, Dr.*

*Ethnomusicologist (main research: live and music of the Wagogo, Central Tanzania, Africa, and Profane and Sacred Polyphonies in Georgia, Caucasus), music teacher and lecturer in Europe, America and Asia. As a composer, his works are performed all over the world. Permanent musical relationship with Africa since 1987. Publication: "Musical Heritage of the Wagogo (Tanzania): Context and Music Systematic" (CNRS, Paris / UCM, Madrid). Since 2009 he is member of the board of the Carl Orff Foundation and researcher at the MCAM (Laboratoire de Musicologie Comparée et Anthropologie de la Musique de l'Université de Montreal, Canada).*
*www.polovallejo.com*


*1 Wagogo typical idiophone, known generically as Sanza, mbira, kalimba, ... etc.*
*2 Yodelling: vocal technique based on the alternation of sound whose resonators are the head and the chest. Characteristic in different cultures as Tirol, Georgia (Caucasus) or Black Africa (Pygmies, Bushmen, Wagogo from Tanzania, Ari and Dorze from Ethiopia, ... etc.).*
*3 Heterophony: superimpose to a basic melody (or structure), the same melody, but changed in appearance.*
*4 Tuilage: mutual interaction and overlap that occurs between leader and group when, before the second finishes his sentence, the first begins to articulate his own.*


## Zusammenfassung

### Gleich und dennoch anders

Dieser Artikel befasst sich mit der Rolle der Improvisation in Kulturen mit mündlicher musikalischer Überlieferung wie etwa in Schwarzafrika und in der Mehrheit der in der Welt existierenden musikalischen Systeme, deren einzige Form der Tradierung auf dem Gedächtnis basiert. Darüber hinaus gibt es ein Minderheit (Okzident, Klassisches Indien, China, Indonesien und Japan), welche ihre musikalische Sprache durch ein System abstrakter Zeichen präsentiert. Während unter den ersten die Improvisation eine allgemein geübte Praxis darstellt, bringt bei jenen mit musikalischer Schrift das Lesen von Musik Einschränkungen in der Kreativität und das Fehlen von freien Variationen in der Interpretation mit sich (vom Jazz einmal abgesehen!). Daher wird Improvisation nicht als etwas selbstverständliches, sondern als etwas Außergewöhnliches gehandelt.

Wie schon der Titel dieses Artikels suggeriert: **Gleich – und dennoch anders** ist die Absicht dieses Artikels und seiner musikalischen Beispiele zu zeigen, dass dies, was wir im Westen als variiert bezeichnen, in oralen Kulturen als äquivalent abgesehen wird.

In Anbetracht der Bedeutung, die Improvisation in jedem musikalischen Lernprozess haben sollte, analysiert dieser Beitrag am Ende wie die musikalischen Parameter Rhythmus, Melodie, Harmonie, Formale Struktur und Text verändert werden können, um einfache musikalische Muster zu transformieren und zu bereichern.



### Polo Vallejo, Dr.

Ethnomusikologe (mit Forschungsschwerpunkt: Leben und Musik der Wagogo, Zentraltanzania, Afrika und Weltliche und geistliche Polyphonie in Georgien, Kaukasus). Musikpädagoge und Dozent mit internationaler Lehrtätigkeit in Europa, Amerika und Asien. Komponist, dessen Werke weltweit aufgeführt werden. Ständiger musikalischer Austausch mit Afrika seit 1987. Publikation „Musical Heritage of the Wagogo (Tanzania): Context and Music Systematic" (CNRS, Paris / UCM, Madrid). Er ist seit 2009 Mitglied des Kuratoriums der Carl Orff-Stiftung und Forschungsmitglied bei MCAM (Laboratoire de Musicologie Comparée et Anthropologie de la Musique de l'Université de Montreal, Canada).
www.polovallejo.com

## Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Thema Improvisation, empfohlen von:

*BH: Barbara Haselbach*
*WH: Wolfgang Hartmann*
*RK: Rainer Kotzian*
*VM: Verena Maschat*
*SR: Susanne Rebholz*
*DV: Doris Valtiner*
*PV: Polo Vallejo*
*EW: Ernst Wieblitz*

Wir haben hier mit voller Absicht auch einige Veröffentlichungen aufgenommen, die aus den 70-er Jahren stammen. Es handelt sich um klassische Werke aus einer Epoche, in der Improvisation der „shooting star" der Musik- und Tanzpädagogik war und die inhaltlich immer noch aktuell sind. Einige sind nicht mehr im Handel erhältlich, können aber in Bibliotheken entliehen werden. Man sollte diese Mühe nicht scheuen, es lohnt sich!

**Auerbach, Lore / Köneke, Hans Wilhelm / Stumme, Wolfgang (Hrsg.):**
**Musikalische Grundausbildung in der Musikschule**
Lehrerhandbuch, Teil 1, Mainz 1978,
ISBN 978-3-795-72621-8

Darin vor allem die Beiträge von Ernst Wieblitz:
- Schallerzeugung im Anfang
- Instrumente erfinden – bauen – spielen
- Improvisation als Prinzip im Unterricht
- Über den Umgang mit dem Orff-Instrumentarium

Das lange zurückliegende Erscheinungsjahr sollte nicht verunsichern. Es stammt aus einer aktiven, avantgardistischen Epoche, lange vor aller „Postmoderne", und enthält Grundlegendes zur Improvisation, daher dringend zum Wiederlesen empfohlen. **(WH)**

**Bailey, Derek:**
**Improvisation – Kunst ohne Werk**
Wolke Verlag, Hofheim 1987, ISBN 978-3-923-99702-2

Derek Bailey untersucht in diesem Buch unterschiedliche Erscheinungsformen der Improvisation in verschiedenen Musikstilen. Improvisation im Barock, in indischer Musik, im Flamenco und in anderen Stilen bis hin zu freier Improvisation werden vom Autor unter Gesichtspunkten wie das Verhältnis Musik zum Instrument, zum Publikum, zum Material, zum Mitspieler usw. beleuchtet. Dieses Buch hilft die unzähligen Erscheinungsformen von Improvisation auf theoretischer Ebene besser zu verstehen. Ein wichtiges Buch für Musiker und Musikpädagogen. **(RK)**

**Biesenbender, Volker:**
**Aufforderung zum Tanz – oder: – Was hat klassische Musik eigentlich mit Improvisieren zu tun?**
Hbs Nepomuk 2005, ISBN 978-3-907-11717-0

In sieben Vorträgen und Essays thematisiert der Autor die eigentlich untrennbare, im musikalischen Alltag aber fast vergessene Beziehung zwischen klassischer Musik und Improvisation. Mit sehr anschaulichen Beispielen (auch aus dem Alltag: Sprache und Kommunikation und alltägliche Fortbewegung bedeuten auch Improvisation) argumentiert Volker Biesenbender, dass das Erlernen und Üben eines Musikinstruments zum guten Teil aus einem improvisierenden Zugang heraus, nämlich vor allem über das Ohr und das Hören erfolgen sollte. Eine reine Inspirationsquelle für Musikpädagogen! **(RK)**

**Blom, Lynne Anne / Chaplin, L. Tarin:**
**The Moment of Movement. Dance Improvisation**
University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 1988,
ISBN 0-8229-3586-4

In englischer Sprache. Nach „The Intimate Act of Choreography" (ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN Nr. 82, S. 25), haben die Autorinnen mit diesem Buch den Bereich Improvisation bearbeitet, ein ebenso wichtiges Werk für Tänzer und Pädagogen. Im ersten Teil geht es um die Grundlagen, den kreativen Prozess, Bewegung als Ausdruck und Kommunikation, das Verhältnis Körper-Intuition und die ganzheitliche Entwicklung durch Improvisation. Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit diversen Aspekten der Bewegungsimprovisation in einer sensiblen und klaren Weise. 200 Beispiele zu verschiedenen Themenkreisen inspirieren Anfänger und fortgeschrittene Tänzer gleichermaßen und bieten dem Pädagogen eine Fülle von Anregungen zum Nachdenken und -fühlen. **(VM)**

**Blum, Ronald:**
**Die Kunst des Fügens. Tanztheaterimprovisation**
Athena, Oberhausen 2004,
ISBN 978-3-898-96200-1

Das – zweisprachig: deutsch/englische – Buch beschreibt die vom Autor entwickelte besondere Form der Improvisation und Improvisationsleitung, die er „Kunst des Fügens" nennt. Der Schwerpunkt des Werkes liegt im Verständnis von Improvisation als lern- und trainierbare Strategie, die durch einzuhaltende Regeln Freiheit der Aktion und Klarheit des Gruppengeschehens bewirkt. Besonders charakteristisch dafür ist eine bewusste Vernetzung oder Kontaktaufnahme unter den Improvisatoren, die „Verkabelung". Weiters wird die Rolle des Improvisationsgestalters, der die dramaturgischen Fäden in der Hand halt, begründet.
Zahlreiche Fotos zeigen Ausschnitte aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Studenten. **(BH)**

**Brinkmann, Ulla:**
**Kontaktimprovisation – neue Bewegung im Tanz**
Afra Verlag, Frankfurt 1990,
ISBN 978-3-923-21728-1

Dieses kleine, aus einer Examensarbeit hervorgegangene Büchlein, stellt eine kurze und übersichtliche Einführung in die Kontaktimprovisation dar. Es umfasst sowohl eine tanz-historische Zuordnung, eine Beschreibung des spezifischen Bewegungsmodus als auch Gedanken zur Leib- und Sozialerfahrung, die bei dieser Improvisationsform entstehen. Im letzten Kapitel werden konkrete Arbeitsvorschläge gegeben, die den ersten Einstieg in diese Improvisationstechnik erleichtern. **(BH)**

**Haid, Gerlinde / Sulz, Josef (Hrsg.):**
**Improvisation in der Volksmusik der Alpenländer. Voraussetzungen – Beispiele – Vergleiche**
Edition Helbling, Innsbruck 1996,
ISBN 978-3-900-59025-3

Improvisation ist in der Volksmusik der Alpenländer nicht wegzudenken, wie in vieler Musik, die fast ausschließlich mündlich überliefert wird. Improvisation taucht in großen und kleinen Formen auf – dieses Buch erklärt die Erscheinungsformen mit anschaulichen Beispielen, für die praktische Arbeit inspirierenden theoretischen Untersuchungen und Klassifizierungen. Das Buch enthält keine praktischen Aufgabenstellungen, ist dennoch für Pädagogen, die selbst praktische Ideen zur Improvisation entwickeln wollen, ein hilfreicher Ratgeber – nicht nur für Volksmusik. **(RK)**

**Haselbach, Barbara:**
**Improvisation, Dance, Movement.**
Magnamusic-Baton, St.Louis 1981,
ISBN 978-0-918-81215-5

Leider ist dieses Buch in seiner deutschen Ausgabe vergriffen und nur noch auf Englisch verfügbar. Mit einem klaren und gleichzeitig auch die Kreativität des Lehrers anregenden Konzept werden in diesem Buch vielfältige künstlerische Herangehensweisen an individuelle wie auch Gruppenimprovisation und Komposition gezeigt. Dazu gibt es in den „Tasks" zahlreiche Variationsmöglichkeiten zu den einzelnen Themen (Objekte, Musik, Sprache, bildende Kunst etc.) und deren Aufbau. Die musikalische Komponente spielt dabei immer eine gleichwertige Rolle und wird differenziert erläutert. Dieses Buch ist für alle Altersund Könnensstufen eine große Bereicherung. **(DV)**

**Morgenroth, Joyce: Dance Improvisations**
University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 1987,
ISBN 978-0-822-95386-9

Ein Grundlagenwerk in englischer Sprache zum Thema „Tanz erleben" für Menschen verschiedener Altersstufen und Bewegungsmöglichkeiten. Das Verhältnis innerhalb der Gruppe steht im Vordergrund (in der Liste am Ende des Buches fällt der Großteil der Themen in die Kategorien „Gruppe" und „keine Vorerfahrung nötig"). Die drei Hauptkapitel Raum – Zeit – Kreativität enthalten eine Vielfalt von z. T. bekannten Anregungen mit interessanten Variationen und neuen Perspektiven. Die Autorin hat bei Merce Cunningham studiert. Ihre langjährige Erfahrung mit Improvisationsgruppen hat sie in diesem für Pädagogen und Choreographen gleichermaßen wichtigem Werk aufgezeichnet. **(VM)**

**Reichel, Auguste:**
**Tanz dich ganz. Kreativ tanzen und bewegen**
Ökotopia Verlag, Münster 1999,
ISBN 978-3-931-90245-2

In diesem Buch findet man ein Kapitel über „Impro-

visieren und Darstellen“ welches sehr anregende Beispiele zum Thema bietet. Dabei geht es neben dem „kreativen Prozess“ („Spielen und improvisieren“, „Spontaneität braucht Struktur“) um Improvisationsmethoden. Verschiedene Improvisationsimpulse (motorische, akustische, materielle, visuelle) werden vorgestellt und in vielseitigen Beispielen und Vorschlägen erläutert. Die Wortwahl der Anleitungen richtet sich an Erwachsene, die Beispiele können jedoch problemlos für alle Altersstufen adaptiert werden. **(DV)**

**Tufnell, Miranda / Crickmay, Chris:**
**Body Space Image. Notes towards improvisation and performance.**
Dance Books Ltd., The Old Bakery,
Hampshire 2006, ISBN 978-1-852-73041-3

Dieses englische Buch ist eine „Sammlung“ von bewegungsanregenden „Images“ (Bildern) die gemeinsam mit kurzen poetischen Versen, Wörtern, Wortcollagen etc., auf je einer Doppelseite verbunden, zu finden sind. Die Bilder (Fotografien, Zeichnungen, Gemälde) oder Texte sind so ausgewählt bzw. gestaltet, dass sie gleichzeitig auch Vorgaben, Anregung für räumlich Situationen und Möglichkeiten liefern. Ein wundervolles Buch um mit viel künstlerischer Freiheit in die Improvisation mit verschieden Gruppen einzusteigen oder auch weiterführend zu arbeiten. **(SR)**

**Schaarschmidt, Helmut:**
**Die instrumentale Gruppenimprovisation.**
**Modelle für Unterricht und Freizeit**
Gustav Bosse Verlag, Regensburg 1981,
ISBN 978-3-764-92213-9

Der Autor bietet eine abwechslungsreiche Sammlung an Modellen zur instrumentalen Improvisation in der Gruppe. Er bietet vorbereitende Spiele zur Improvisation (Exploration) und ausführliche Anleitungen zum bewussten Umgang mit gefundenem, erfundenem, ausgewähltem, geübtem Material (Improvisation). Anwendbar für alle Altersgruppen. **(RK)**

**Spolin, Viola:**
**Improvisationstechniken für Pädagogik,**
**Therapie und Theater**
Junfermann Verlag, Paderborn 1985,
ISBN 978-3-873-87209-7

Dieses Buch der bekannten amerikanischen Theater- und Improvisationspädagogin, aus der von Hilarion Petzold herausgegebenen Reihe “Bibliotheca Psychodramatica” geht vom Spiel in der Kindheit aus und entwickelt Theaterspiele (*theatre games*) und szenische Improvisationen mit verschiedenen Altergruppen (von 6-Jährigen bis zu Erwachsenen). Es enthält eine Fülle von Beispielen und methodischen Anregungen, die man für seine eigenen Gruppen und Themen adaptieren muss. **(BH)**

**Wiedemann, Herbert:**
**Improvisation üben. Beispiel Klavier.**
**in: Mahlert, Ulrich (Hrsg.): Handbuch ÜBEN.**
**Grundlagen – Konzepte – Methoden. S. 188–204.**
Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 2006, ISBN 978-3-765-10314-8

Herbert Wiedemann gelingt es in diesem Artikel, Theorie und Praxis der Improvisation in einem überschaubaren Umfang erfolgreich miteinander zu vernetzen. Belegt mit Zitaten erfolgreicher Improvisationskünstler entwickelt der Autor aus theoretischen Bezügen eine überschaubare Anzahl an praktischen Übungen zur Improvisation, die für alle Altersgruppen einen guten Einstieg in die Thematik bietet. **(RK)**

**rote reihe**
**UE – Universal Edition, Wien**
**Wien ab 1969**

Zum Glück gibt es sie noch, die „rote reihe“ – wenigstens zu einem guten Teil. Denn diese Reihe war bahnbrechend auf dem Gebiet musikpädagogischer Literatur. In den End-60-er, Anfang 70-er Jahren entwickelt, konnte der Verlag eine für jene Aufbruchsjahre repräsentative Auswahl an Komponisten gewinnen, wie Anestis Logothetis, Heinz-Christian Schaper, R. Murray Schafer, George Self, Roman Haubenstock-Ramati, Cäsar Bresgen u. a. m. Das Ziel war, die Musiksprache(n) des 20. Jahrhunderts und da vornehmlich dessen 2. Hälfte durch die Möglichkeit praktischen Musizierens und Experimentierens Schülern wie überhaupt musikalischen Laien zugänglich und verstehbar zu machen. Die aus knapp 80 Nummern (!!) bestehende Reihe verfolgte zwei Grundrichtungen: einmal methodische Anregungen für eine lebendige schulmusikpädagogische Praxis zu geben, zum anderen in mehr oder weniger auskomponierten Stücken die kompositorischen Tendenzen

der Zeit für Nicht-Profi erfahr- und erlebbar zu machen – durch die verschiedenen Arten von Notation, durch für die Gestaltung mit einer Gruppe offene Felder, durch unterschiedliche Anregungen für die Improvisation.
Ich beschränke mich hier auf einige Titel dieser zweiten Gruppe, von denen ich jedoch die mir vorliegenden auflisten möchte, weil sie mir ausnahmslos empfehlenswert scheinen. denn sehr Vieles unserer heutigen „zeitgenössischen" (also „postmodernen") Musik wäre ohne die faszinierende Aufbruchsstimmung jener Jahre nicht denkbar.
(Die Ziffer in Klammern ist die rote-reihe-Nummer – die Kleinschreibung gehört zum Programm, + = noch im Handel erhältliche Bände, die anderen können in Bibliotheken gefunden werden)

| | | |
|---|---|---|
| • george self | neue klangwelten f. d. jugend | (1) + |
| • lilli friedemann | kollektivimprovisation als studium und gestaltung neuer musik | (7) + |
| • dieselbe | einstiege in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation | (50) + |
| • r. murray schafer | die schallwelt in der wir leben | (30) |
| • derselbe | schöpferisches musizieren | (35) |
| • derselbe | schule des hörens | (36) + |
| • derselbe | … wenn worte klingen | (37) + |
| • heinz-christian schaper | ludus vocalis – konzepte z. gruppenimprovisation | (54) + |
| • derselbe | ludus instrumentalis – heft 1 - 4 | (39 – 42) ++ |
| • franz blasl (hrsg.) | experimente im musikunterricht | (60) + |
| • john paynter / peter aston | klang und ausdruck (buch) | (51) + |

Zusammengefasst: die „rote reihe" der Universal Edition ist und bleibt für mich eine Fundgrube. **(EW)**

**Self, George:**
**Neue Klangwelten f. d. Jugend**
universal edition – rote reihe, Bd. 1, Wien 1969

Allein schon der knappe Überblick über die Entwicklung der Kompositionsstile vom Beginn des 20. Jh. bis 1970 lohnt sich: von der Auflösung der Tonalität über freie und A-Tonalität bis zu Schoenbergs 12-Ton-Theorie, daraus sich die Serialität aller musikalischen Parameter entwickelt und schließlich umschlägt in die Zufalls-Zeitstruktur, in Klangflächenkomposition etc. – das allein ist schon spannend. Sein musikpädagogischer Ansatz geht von einfachen Notationssymbolen aus, die auf allen möglichen verfügbaren Instrumenten realisiert werden können Klangpunkt – Klanglinie – Klangfläche sind die Elemente, mit denen er – durch Partituren vorstrukturiert – einen vielfältigen schöpferischen Gruppenprozess in Gang setzt, von einfachen Grundübungen ausgehend bis zu komplexeren Rahmen-Kompositionen. **(EW)**

**Friedemann, Lilli:**
**Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik**
universal edition – rote reihe, Bd. 7, Wien 1969

Lilli Friedemann ist wohl eine der ersten, die auf ganz spezifische Weise durch Gruppen-Improvisation den Zugang zu den kompositorischen Mitteln der Modernen Musik sowohl für professionelle wie für Laien-Musiker ermöglichte. Durch den Umgang mit ametrischen Rhythmen, mit „Klangmaterialien ohne skalierte Töne", durch Anregen und Entwickeln neuer Spiel- und Improvisationstechniken für die verschiedenen Instrumente – sie werden in dieser Schrift recht genau und nachvollziehbar beschrieben – sowie durch eine Folge klarer Spielregeln wird ein Prozess in Gang gesetzt, der die musikalische Wahrnehmung und Aktion zunehmend differenziert und verfeinert. Es ist erkennbar, dass dieses Heft Resultat einer jahrelangen Erfahrung der Autorin mit festen Gruppen von Musikstudenten ist. **(EW)**

Das später erschienene Bändchen

**Friedemann, Lilli:**
**Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation**
universal edition – rote reihe, Bd. 50, Wien 1973

ist eigentlich eine Art Vorstufe zu Heft 7, insofern es die „Grundlagen der Gruppenimprovisation in einer Form erarbeitet, wie sie größeren Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen entspricht". So wird eingangs Grundsätzliches über Sinn und Mög-

lichkeiten von Musikerziehung, zu Freiheit und Einordnung in der Gruppenimprovisation reflektiert. Im Hauptteil aber werden wichtige Aspekte der Improvisationspraxis dargestellt. Da geht es um (musikalische) Kommunikationsübungen, um metrisch – ametrisch, um Klangfarben und strukturierende Möglichkeiten im Zusammenspiel einer Gruppe. Kurz und gut es gab und gibt vieles daraus zu schöpfen. **(EW)**

Zu **R. Murray Schafer** ist zunächst allgemein etwas zu sagen: Schaut man in eines seiner Bücher, wird man sogleich hineingezogen in einen spannenden Dialog, der sich um vielfältigste Aspekte alles Hörbaren dreht. Man spürt den faszinierenden Lehrer und den Komponisten gleichermaßen. Er ist sicher einer der Autoren, die mich am stärksten beeinflusst und mitgeprägt haben in meiner Arbeit am Orff-Institut.
In den hier angeführten vier Bändchen – **(30 – 35 – 36 – 37)** sind gleichsam „Vorlesungs-"Folgen nachgezeichnet, bei (30) und (35) als Dialoge – man erlebt hier aufs Schönste die sokratische Methode praktiziert – also durch Fragen die Phänomene einkreisen und ihnen auf den Grund gehen. Da lohnt es schon, sich die Inhaltsverzeichnisse anzuschauen – und sogleich kommen da bereits die Gedanken in (kreative) Bewegung. **(EW)**

Am Beispiel von

**Schafer, R. Murray:**
**Schule des Hörens**
universal edition – rote reihe, Bd. 36, Wien 1972

Lärm – Stille – Ton – Timbre – Amplitude – Melodie – Zusammenhang – Rhythmus – und schließlich Die Klangwelt der Musik. Man kann getrost sein bei diesem Autor: das als „Vortrag" Bezeichnete ist eher eine – Gedankenbewegung erzeugende – Folge von aphoristischen Thesen und Antithesen, Beobachtungen von Alltäglichem und Ungewöhnlichem. Und jedem „Vortrag" (jeweils auf 1 Seite abgehandelt) folgen 1–2 Seiten „Übungsbeispiele – Diskussionsbeiträge – Aufgaben". Und da spürt man schon beim Lesen, was da an „musikalischer Grundlagenarbeit" passiert, in Gang gesetzt wird.
Summa summarum: EIN FUNDUS – und das bezieht sich auf alle angeführten 4 Hefte. Dass seine – für Klassenunterricht – konzipierten Kompositionen natürlich in die gleiche Richtung des „Ohren-Öffnens" zielen und lohnend sind, sei noch am Rande erwähnt. (EW)

Eine besondere Betrachtung verdient das folgende Buch der roten reihe:

**John Paynter / Peter Aston:**
**Klang und Ausdruck – Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis**
universal edition – rote reihe, Bd. 51, Wien 1972

In dem einleitenden Essay „Musik in einem neuen Bildungssystem" beschreiben die Autoren ihren Standort bezüglich der Musikpädagogik so: „Wir […] sind ausübende Lehrer und Musiker, und unsere Tätigkeit ist eine solche eher der Allgemeinbildung als der Fachschulung. Wir glauben, dass die jungen Menschen auf eine Form des Unterrichts Anspruch haben, der ihrer Entdeckungslust Rechnung trägt. Denn diese Art von Neugier ist es, auf die es heute ankommt, alles andere, was zum Wissen und Können gehört, kommt dann schon nach. Ohne eine gewisse Neigung zum Abenteuer ist eine fruchtbare erzieherische Tätigkeit unmöglich."
Jedes der 36 Modelle ist einem Thema gewidmet. Der weite Bogen der Themenstellungen umfasst sowohl spezifisch musikalische Inhalte („Kurze und lange Töne"; „Wie Melodie zustande kommt"; „Töne, Modi Reihen"; „Heterophonie"; „Akkordaufbau"; „Dur und Moll" u. v. a. m.) als vor allem auch allgemeine, jedoch immer auf den Menschen – in seiner spezifischen Kultur, Geschichte und Natur – bezogene Themen („Musik und Mystik"; „Musik und Bild"; „Muster in der Natur"; „Stille"; „Sprachklänge" etc.).
Alle Modelle sind in gleicher Weise aufgebaut in vier Stufen (A – B – C – D). Wobei A in das Thema einführt, es inhaltlich umgreift und bereits Hinweise auf das musikalische Material gibt. In B wird die schöpferische Arbeit in Form einer oder verschieden differenzierter Aufgaben umrissen, also das eigentliche unterrichtspraktische Feld abgesteckt und strukturiert. Bei C finden sich – für den Lehrer/Leser als Anregung und Anschauung – bereits ausgeführte Aufgaben als Ergebnisse aus der Arbeit der Verfasser mit ihren Schülern (ganz unterschiedlichen Alters). Da

ein Teil davon auf Tonträger festgehalten (und separat erhältlich) ist, kann man sich von diesem Weg musikpädagogischer Arbeit ein recht plastisches – und beeindruckendes Bild machen. Dass bei D schließlich noch Hinweise auf Musik bzw. auch Partituren gegeben werden, die im jeweiligen Themenzusammenhang den Horizont der Schüler (und nicht minder des Lehrers) erweitern können, entspricht konsequent dem gesamten Ansatz und rundet den Arbeitsprozess ab.

Ich würde mir wünschen, dass sich immer wieder neugierige und experimentierfreudige Menschen für ihre musikpädagogische Arbeit von diesen Büchern der „roten reihe“ inspirieren und „impulsieren“ lassen – zum Gewinn der ihnen anvertrauten jungen Menschen. **(EW)**

# Aus der Praxis

## *From Practical Work*

## Improvisieren in der Musikalisch-tänzerischen Früherziehung

Micaela Grüner

Lassen Sie mich mit einer kleinen Anekdote beginnen. Als ich vor gut 25 Jahren innerhalb meines Studiums der Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut mein Blockpraktikum an einer bayerischen Musikschule absolvierte, frage ich beim Abschlussgespräch den Leiter, warum er in seinem Früherziehungs-Kollegium Instrumentalpädagogen und nicht ausgebildete Lehrpersonen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik wie z. B. vom Orff-Institut beschäftige? Er berichtete, dass durchaus schon Lehrkräfte aus Salzburg in seiner Musikschule unterrichtet hätten, aber „die improvisierten so viel". Ich weiß nicht mehr wie ich damals reagierte – höchstwahrscheinlich irritiert. Und ich bin mir nicht im Klaren, ob er den inhaltlichen oder eventuell den organisatorischen Aspekt von Unterricht meinte (also die individuelle, nicht VdM[1]-curriculumsstringente Unterrichtsplanung und -gestaltung). Heute würde ich mit meinem Erfahrungsschatz wahrscheinlich herausfordernd lächeln, „na, wunderbar" erwidern und … ihm diese Ausgabe der ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN in die Hand geben. Hierin wird von meinen geschätzten Kollegen das Thema Improvisation vielschichtig beleuchtet und mit überzeugenden Argumentationen als wesentlicher und unverzichtbarer Bereich in der Musik- und Bewegungs-/Tanzpädagogik unabhängig von den Zielgruppen dargestellt. Ich möchte nun die Bedeutung des Themenfelds Improvisation mit meinen Erfahrungen und Erlebnissen aus der Praxis mit Früherziehungsgruppen am Orff-Institut untermauern.

**Freispielräume oder Vom Suchen und Finden**

Wolfgang Stumme, einer der Väter des Faches Musikalische Früherziehung (MFE) an deutschen Musikschulen relativierte schon zu Beginn der 70er Jahre: „In der Musikalischen Früherziehung […] kann nicht eigentlich von Improvisation gesprochen werden. Richtiger wäre hier vom freien ‚Spielraum' die Rede, der das lernende Spielen und das spielende Lernen, das Suchen, das Entdecken, Finden und Erfinden meint."[2] So fehlt(e) bei der Formulierung von Lernzielen und Arbeitsinhalten der Begriff „Improvisation". Der VdM-Lehrplan zur MFE benützte dieses Wort kein einziges Mal, sondern beschreibt ein Lernziel beispielsweise mit „Spontaneität, Spiel und Erfindung im Umgang mit Sprache und Musik"[3] oder „Musik, Sprache und Bewegung spielen und gestalten lernen"[4]. Im aktuellen – hervorragend gelungenen – österreichischen Musikschul-Lehrplan „Elementare Musikpädagogik" wird unter den methodisch-didaktischen Grundsätzen der „Raum für kreative Prozesse" wie folgt beschrieben: „Der Elementare Musikunterrichtet bietet ‚Frei- und Spielräume' für den persönlichen Ausdruck und individuelle Lösungen. Exploration und Improvisation haben im Unterricht genauso Platz wie Komposition, Gestaltung, Variation und Reproduktion".[5]

Ganz egal wie man es nennt, ich verstehe Improvisation vor allem im Sinne von Ideen haben, selber etwas Ausdenken, Fantasieren, Ersinnen, Andeuten … und dieses aus dem Stegreif zum Ausdruck zu bringen. Die Improvisation ist ein eigenständiges ästhetisches Erfahrungsfeld, ist unvorhersehbar, was aber nicht heißt, dass sie voraussetzungslos ist. Exploration und Improvisation können zur bewussten Gestaltung von Musik und Bewegung/Tanz führen: eine Gestalt formen durch Auswählen, Verwerfen, Kom-

binieren, Variieren, Verändern, Ergänzen, letztlich Festhalten, Reflektieren, Fixieren.

„Man kann Improvisation als besondere Ausprägung kreativen Verhaltens beschreiben, das sich im Moment des Ereignisses zugleich in seinem Ergebnis vollendet. […] Der improvisierende Mensch setzt in höchster geistiger Aktivität all sein aus bisherigen Erfahrungen gesammeltes Material, sein Wissen und technisches Können ein, kombiniert es in seiner ständig vorantreibenden Vorstellung neu und bringt das Neue unmittelbar zum Vorschein.“[6] D. Bailey spricht in diesem Zusammenhang etwas pathetisch von der „Feier des Augenblicks“.[7]

Von solchen geglückten Augenblicken, die mich als Lehrende persönlich tief berührt haben, möchte ich hier erzählen. Es waren – wie Ulrike E. Jungmair es nennt – „Elementare Ereignisse“: einzigartig, unwiederbringlich und – weil sie eben in der Unterrichtspraxis auch nicht so selbstverständlich und alltäglich sind – unvergessen.

Die ausgewählten Beispiele geben eventuell Impulse für die eigene Unterrichtsplanung.

**Momentaufnahmen aus dem Unterricht mit Kindern zwischen 5 und 7 Jahren**

Ida & Max und das tanzende Herbstblatt

Grundidee war das wunderbare Herbstlied von Gerda Bächli[8]:

T/M: Gerda Bächli, aus: „Käferblitz und Wirrwarrbaum“, © Rigoli Polaco Verlag, Rümlang

Nach einem Auftakt-Gespräch zur Jahreszeit und ihren Erscheinungsformen bekam jedes Kind ein buntes Herbstblatt in die Hand, um damit auf unterschiedlichste Art mit Atem, Stimme und Bewegung in Aktion zu kommen. Insbesondere ging es hier in Zusammenhang mit dem Flug des Blattes um die Parametererfahrung hoch/tief und den (körperlichen) Spannungsauf- und -abbau: aufgewirbelt vom Wind steigt es auf in die Lüfte, spielt sich, dreht sich, tanzt im Wind und sinkt danach – meist nicht geradlinig, sondern noch mit dem ein oder anderen Umweg – zur Erde.

Danach wurden die Blätter zur Seite gelegt und die Kinder aufgefordert „selbst ein Blatt zu sein“. Ausgangspunkte waren ein individueller Platz im Raum und Stille. Wie eine Ouvertüre habe ich zuerst das Lied leise angesungen, dann kam der Wind (ich begleitete mit Stimme, Fellinstrument und später auch mit Metallophon) und die Kinder stellten mit ihrem ganzen Körper die Blätter dar, reagierten auf die Dynamik der Windmusik, dosierten Kraft und Spannung und sanken letztlich dann – nach und nach – müde zur Erde. Wieder Stille.

Nachdem ich die Kinder aufgefordert hatte, bei einem weiteren Durchgang leise zu sein und bewusster auf die Windmusik zu hören, spielten sie mit einer ungeheuren Intensität. Was die Wahrnehmung zusätzlich förderte war, dass ich die Gruppe geteilt hatte.

Wir beobachteten einander aufmerksam und sprachen über die Eindrücke. Dabei versuchte ich selbst Vorbild zu sein mit klaren Ich-Sätzen: „Ich habe gesehen, wie …“, „ Ich finde, …“, „Ich habe bemerkt, dass Sabine …“ usw.

Im nächsten Schritt holte ich ein Metallophon in die Kreismitte, forderte die Kinder auf, den Blick von mir zu wenden, eventuell sogar die Augen zu schließen. Sie sollten so meinem – vorher nicht kommentierten – Spiel lauschen, das wiederum ein Auf und Ab eines tanzenden Herbstblattes war – jetzt nur in Tönen dargestellt. Den Blick wieder zugewandt war ohne Nachfrage klar, dass das der Flug, der Tanz eines Blattes war. Aus der Erinnerung des soeben Gehörten zeigten die Kinder mit ihrer Hand noch mal die klangliche Fluglinie nach (und hier hätte sich auch angeboten, gleich zu Stift/Pinsel und Papier zu greifen => grafische Notation).

Nun war ein Kind dran, seinen Blätterflugtanz auf dem Instrument zu spielen. Aufgabe war hierbei für den Instrumentalisten, uns Zuhörer Anfang und Ende (tiefer Ausgangston) deutlich zu machen. Die Kinder – nicht alle wollten – improvisierten ganz unterschiedlich:

- da gab es das wie von einer Windbö rasant empor getriebene Blatt, das dann im Sturzflug zu Boden sank (kurz, prägnant, ohne Umschweife),
- faule, lasche Blätter, die kaum vom Boden wegkamen (vielleicht weil sie feucht waren?),
- Blätter die in einem schwungvollen Flug Höhe gewannen und dann mit zig Drehungen, Wendungen und aufkommender Zwischenthermik nach langem Flug endlich zur Erde schwebten (das hat Geduld verlangt, teilweise aber auch zum Lachen animiert).

Danach habe ich ein Paar gesucht: ein Kind stellte das Blatt in der Bewegung dar, das andere spielte am Stabspiel. Nach etwas Zögern fanden sich Ida (5) und Max (7) zusammen, und wir positionierten uns im Raum neu (Platz für Ida zum Bewegen, Max und wir Zuschauer seitlich mit Blick in den Raum zu Ida). Geklärt werden musste nur noch, von wem der Impuls kommen sollte. Spielt Max und Ida bewegt sich zu seinen Klängen? Oder begleitet Max das tanzende Blatt Ida? Wir haben beides ausprobiert und wunderbare poetische Augenblicke der Einheit von Musik und Bewegung erlebt.

Noch nie habe ich / haben wir Ida so wahrgenommen. Bisher kannte ich sie als sehr zurückhaltendes, nicht ein Wort zu viel sprechendes und stets die Nähe anderer Mädchen suchendes Gruppenmitglied. Und nun: Mit einer Intensität, mit Anmut und Beweglichkeit, ja einer ungeahnten Durchlässigkeit im Körper hat sie das tanzende Blatt verkörpert und sich – ganz in ihrer Vorstellung versunken und ihrem eigenen Zeitmaß hingebend – gegenüber der Gruppe exponiert. Anders bei Max: Er, immer in Aktion, oft auch unkonzentriert neben der Gruppe auf eigenen Wegen unterwegs und nie um einen Kommentar verlegen, zeigt sich als sensibler Begleiter am Metallophon, hoch konzentriert und geduldig, jede Wendung von Ida noch einmal aufnehmend und klanglich gestaltend. Anscheinend war der Gruppe (auch den hospitierenden Studierenden) die Besonderheit des Moments bewusst. Ein deutliches Kennzeichen dafür war die Ruhe im Raum, die sich so lange hielt, bis der letzte Ton wirklich verklungen war und Ida ihre Position als liegendes müdes Blatt auflöste. Auch andere Paare folgten, jedoch konnte ein vergleichbarer Spannungsbogen (und dessen Qualität) des Ersterlebnisses nicht wiederholt werden.

Zum Stundenende wurde – sozusagen als Zusammenfassung – das Lied nochmals gesungen und ergänzt mit der zweiten Strophe als Gruppenimprovisation dargestellt. Die Blätter wurden am Schluss vom Hausmeister auf einen Haufen „zusammen gekehrt", dort deckte sie der Winter zu (großes weißes Leintuch). Unter so einer Schneedecke ist es übrigens zusammen mit den anderen Blättern besonders spannend …

Simon und der leuchtende Sternenhimmel

Ausgangspunkt war wiederum ein Lied[9]:

Während die Kinder das Lied sangen, schwangen und tanzten sie mit dem ganzen Körper durch den Raum, kamen dann zum Stehen und dirigierten nur noch mit ausgreifenden Armen im ⅝-Takt.

Ich hatte einige Instrumente unterschiedlichen Charakters vorbereitet. Selbständig suchten die Kinder solche aus, die ihres Erachtens nach zum „Leuchten", „Glänzen", „Strahlen" analog zum Liedtext passten. Meist wurden lang klingende Instrumente wie z. B. Fingercymbeln oder Triangeln gewählt, aber nicht nur. Die Auswahl der Instrumente wurde thematisiert. Auf die Erfahrung der Dirigierbewegung aufbauend, begleiteten nun die Kinder mit den ausgesuchten Instrumenten das Lied – ad libitum. Die Instrumente wurden immer wieder getauscht, das Lied somit mehrmals wiederholt und gefestigt.

Für eine Improvisation eines Zwischenspiels, in dem die Sterne funkelten, lud ein Altglockenspiel in der Kreismitte ein. Die Klangstäbe – präpariert auf die pentatonische Tonskala C,D F,G,A c,d f,g,a waren das Spielmaterial für einen Solisten. Einzige Verabredung: der Schlusston sollte ein D sein[10].

Spontan meldete sich Simon (6 Jahre) für diese Aufgabe. Zwei Schlägel lagen bereit, und los ging es. Ich begleitete dezent mit tiefen Borduntönen D–A am Bassinstrument, um den Solisten metrisch zu unterstützen. Nach wenigen Tönen war er – merklich unzufrieden – schon fertig. Auf meine Nachfrage, warum seine Sternenmusik so kurz geraten war, antwortet er genervt: „Das klingt nicht richtig". Ich ermutigte ihn, seine Schlägel besser (fester in der Schlägelmitte) zu fassen, dann würden die Töne sicherlich schöner klingen. Zudem war mir aufgefallen, dass er alle Töne ganz gleichmäßig in einem monotonen Metrum gespielt hat. „Vielleicht solltest Du auch noch einmal daran denken, dass die Sterne nicht alle gleich hell leuchten: Manche sind klein und fein, kaum sichtbar, aber dafür sind viele nebeneinander, andere Sterne strahlen hell und ganz für sich alleine. Das könntest Du auch bei Deinem Spiel mit ab und zu mal vielen kleinen oder einzelnen lauteren Tönen hörbar machen. Probier's gleich noch einmal! Und die anderen hören Dir wieder aufmerksam zu."
Diese Hinweise haben geholfen. Zudem habe ich den Raum etwas abgedunkelt und sogar ein Laternenlicht neben das Solo-Instrument gestellt, um den Solisten und die Gruppe neu einzustimmen. Noch einmal sangen wir mit der ganzen Gruppe die Liedstrophe, bevor Simon uns einen neuen Sternenhimmel mit seinem Glockenspiel zauberte. Und dieses Mal war es ein ganz besonders funkelnder Nachthimmel. Mehr und mehr versank er in seine eigenen Klanggebilde, in die Vorstellung eines Sternenhimmels, der – wie wenn die Nacht langsam hereinbricht – deutlich an Kontur gewinnt. Mitten im Spiel entdeckte er auch neue klangliche Möglichkeiten, die er ausgiebig nutze. Offensichtlich – nein offenhörbar – hat er sich wirklich selbst zugehört und spontan reagiert, wiederholt, variiert und – nur nach leiser Aufforderung von mir – für sein Spiel ein Ende gefunden.
Erstaunlich waren wieder die Aufmerksamkeit und die lange Zuhörphase der anderen Gruppenmitglieder, was ich aber als Indiz für die Qualität dieses Augenblicks werte. Denn solche Momente sind nicht nur für den ausführenden Instrumentalisten wie ein Anhalten der Zeit, sondern auch für die Zuhörer, die davon eingefangen werden.
Danach haben wir intensiv über Simons Spiel gesprochen und die Assoziationen, die damit verbunden

waren bzw. wurden. Simon war ganz „aufgekratzt", hat sein Spiel im Nachhinein für uns Zuhörer noch kommentiert und auch Fragen gestellt wie z. B. „Hast Du gehört, wie ich das mit den kleinen Sternen gemacht habe?" (teilweise hatte er die Töne gleichzeitig angeschlagen). Schnell war die Stunde um. Hausaufgabe war für jedes Kind, einen Sternenhimmel zu malen, um ihn uns beim nächsten Mal vorvorzuspielen. Und so kam es, dass wir viele Stunden im Herbst bis hin zum Weihnachtsfest das Lied wiederholten, dabei die weiteren Strophen lernten und viele schöne improvisierte Zwischenspiele erlebten. Auffallend war, wie sehr die Kinder das Lied mit seiner ganz eigenen Stimmung liebten und auch zunehmend anfingen, mit dem Tonmaterial singend zu spielen. Aber das ist eine andere Geschichte …

Anna die Teppichknüpferin oder Ein Muster und kein Ende

Der (sicherlich Vielen bekannte) französische Kreistanz „Teppichknüpfer"[11] stand auf dem Plan.

Die Form des Rondos, der Wechsel zwischen Refrain und Strophe wie auch Tutti und Solo waren Thema in meiner Früherziehungsgruppe, 2. Jahr. Die Musik ist kontrastreich in einen getragenen A-Teil und einen le-

bendigeren B-Teil gegliedert, die mehrmals aufeinander folgen (8 x AB).

In unserer Vorstellung waren wir alle Weber/innen, die zusammen einen kreisrunden Teppich weben wollten. Der Kreis war unser großer Rahmen (Webstuhl) und mit den gefassten und gestreckten Armen (V-Haltung) schickten wir metrisch das Weberschiffchen hinein und hinaus. Das war der A-Teil (Refrain im Tutti), und wir gingen dazu (mit langsamen Seitanstellschritten) im Kreis. Im B-Teil folgen solistische Teile (Strophe), in dem jede/r dem Teppich an einer Stelle ein Muster geben sollte. Das kann man besonders gut mit den Beinen machen – ein Schritt-, ein Hüpf-, ein Stampf-, ein Springmuster, ein Vorwärts/Rückwärts-, ein Zickzack-, ein Rundherum-, ein Stark/Schwach-Muster, ein Zehenspitzen-, Fersen-, Kanten- oder Vollfuß-Muster.

Ausgangsimpuls war das Bild „Deine Füße sind nun Pinsel. Denk dir, Du hast Farbe an Deinen Füssen, und damit kannst Du jetzt die tollsten Muster in den Teppich zeichnen." Die Kinder probierten nach Herzenslust aus. Oft hieß es dabei „Mica, schau mal …".

Nach der ersten Exploration war mir wichtig, dass wir die Ideen gegenseitig zeigten und kommentierten, imitierten, veränderten, benannten, erweiterten … und somit einen Fundus an Möglichkeiten zusammenstellten (Repertoirebildung) für die weitere Konkretisierung. Als nächster Schritt war es Aufgabe für jedes einzelne Kind (wenn auch gleichzeitig mit allen anderen im Raum) ein Muster nur solange zu machen wie ich singe (B-Teil, ein Phrasenbogen = 4 Takte). Es war gar nicht so einfach, in dieser kurzen Spanne rechtzeitig mit seinem Muster zum Ende zu kommen. Aber nach einigen Übungen hat das ganz prima geklappt. Manche Kinder haben zunehmend ein „Grundmotiv" gewählt (mit einem klaren Kennzeichen wie z. B. hüpfen, auf einem Beim, vor – rück) und das nur leicht abgewandelt, manch andere hatten unzählige Ideen und wechselten beständig die Muster – z. B. Anna. Ich besuchte jedes Kind, ich sang und es machte dazu (s)ein Bewegungsmuster, das ich dann noch – wie eine Bestätigung – selbst tanzend wiederholte. „Hab ich es genauso wie Du gemacht?" Manche Kinder haben sich dabei als scharfe Beobachter herausgestellt – und diese Wahrnehmung diente wiederum der Präzisierung der eigenen Ausführung.

Zurück im Kreis haben wir nun den bekannten A-Teil (Refrain) und die neuen solistischen B-Teile zu einem Tanzrondo zusammengefügt. Zuerst nur gesungen (um die Wechsel vorbereiten und das Tempo abfedern zu können), dann mit dem CD-Tonbeispiel, das ein schnelles Reagieren der „Muster-Tänzer" erforderte.

Eigentlich sollte damit unser Tanz abgeschlossen werden, aber Anna (6 Jahre) war damit gar nicht einverstanden. Jetzt hätte sie sich so viele Muster ausgedacht und konnte nur eines davon zeigen … „Das ist gemein!" Und ehe ich es versah, stand sie vor mir und hat mir im Zeitraffer ihre ganze Muster-Sammlung vorgetanzt. Und jetzt?

Kurzerhand haben wir – nach kurzer Abstimmung in der Gruppe – den „Teppichknüpfer" noch einmal getanzt mit folgender Verabredung: Anna tanzt in jedem B-Teil ein Muster vor (das sind in der Summe 8!), wir in der Gruppe versuchen es genau zu beobachten, und

dann – so gut es geht – nachzumachen. Anna strahlte dabei, einige andere Gesichter waren bei dieser Aufgabe skeptischer.

Es war ganz enorm, mit welchem Einfallsreichtum, Schnelligkeit, Klarheit und zeitlicher Präsenz Anna ihren Part übernahm. Aus dem Stegreif und sehr phrasensicher spielte sie mit Bewegungsmuster und allen möglichen Dynamiken: mal im Stand, mal vom Platz weg bewegend, mit und ohne Drehung, mal kunstvoll synchron mit beiden Beinen und sogar Armen, mal filigran eine Miniatur mit dem großen Zeh zeichnend, … Da konnte man nur staunen bei so vielen Mustern.

Nach dieser Bewegungserfahrung notierten die Kinder ihre getanzten Muster. Mit zwei Stiften, einen für jede Hand analog zu den beiden Beinen/Füßen, schrieben sie ihre individuellen Tanzmuster auf das Papier (mit Klebestreifen am Boden fixiert). Diese Aufzeichnungen dienten uns für das Memorieren und Wiederholen, andererseits konnte man damit andere raten lassen, welches Tanzmuster dahinter stecken könnte (Interpretation) und im Umkehrschluss: erst am Papier etwas ausdenken und danach in Bewegung umsetzen.

Anna – aber nicht nur sie –, hat auch diesen Impuls voll und ganz aufgenommen. In den darauf folgenden Stunden kamen die Kinder mit einer Vielzahl von gezeichneten Tanzmustern und speziell Anna mit immer neueren, verfeinerten und raffinierteren Ideen, … und am Schuljahresende hatte sie eine ganze Mappe mit ihren Choreographie-Entwürfen.

Am Schluss sei noch erwähnt, dass einige Monate später, bei einer Spielphase mit Stabspielen, als es darum ging, sich eine eigene Musik mit 2 Takten auszudenken, von einem Kind die Feststellung kam „das ist doch wie beim Tanzen mit den Mustern".

**Unvorhersehbar, aber nicht voraussetzungslos**

So ermunternd die Bespiele auch sein mögen, muss man sich doch bewusst machen, dass der Improvisation oder ganz allgemein dem schöpferischen Tun im Singen, Instrumentalspiel und Tanzen in der Musikalisch-tänzerischen Früherziehung ganz klar alters- bzw. entwicklungsbedingt Grenzen gesetzt sind. Sie kann nur gelingen wenn ihr intensive Wahrnehmungen vorangegangen sind und das Wissen, Können und Wollen der Kinder eine solide Basis für kreatives Verhalten bilden. Der Lehrer sollte Thema und Material

gut auswählen und zugleich richtig einschränken, entsprechende Vorstellungshilfen und anregende Bilder anbieten. „Entspricht das Thema der Vorstellungswelt der Kinder auf besonders gute Weise, beginnt ein Strohfeuer der spontanen Einfälle zu brennen! Die Energien in so einem Moment haben einen hohen ‚Brennwert', aber rasch ist so ein Strohfeuer auch heruntergebrannt, es bleibt kaum Kraft übrig, um nun an ein vertieftes Ausdifferenzieren der spontanen Einfälle zu denken. So liegt es in der Hand des aufmerksamen Gruppenleiters, das ‚Feuer der Einfälle' zu hegen und zu pflegen, auf eine gute Dosierung zu achten, es auch einmal einzudämmen, um es im richtigen Moment wieder anzufachen."[12]

Zudem gilt es, die Aufgaben gut zu strukturieren, (auch zu formulieren) und – ganz wichtig – somit einen für die Kinder fühl- und fühlbaren Rahmen zu schaffen. Denn nichts irritiert mehr, macht rat- und lustloser als „macht, was ihr wollt …", „alles ist möglich …" oder sogar „improvisiert doch mal …". Zu viel Freiheit wirkt oftmals hemmend, kann Unsicherheiten und sogar Angst auslösen – und das ist bekanntlich der schlechteste Ausgangspunkt für kreatives Handeln. Gerade in dieser Altersstufe heißt es daher besonders, klar umrissene Aufgaben stellen nach dem Motto „Gib mir meinen Rahmen, den ich individuell ausgestalten kann".

**Gute Bedingungen schaffen**

Hier kurz zusammengefasst noch einige weitere Tipps für die Unterrichtspraxis, die sicherlich nicht nur das Thema Improvisieren mit Musik und Tanz betreffen[13]:

1. *Ein positives Arbeitsklima schaffen*

Eine freundliche, vertrauensvolle Atmosphäre ist Grundbedingung für das eigenschöpferische Tätigwerden-Können. Dort wo sich das Kind wohl fühlt, wird es sich auch getrauen etwas zu probieren und zu formen, sich zu zeigen.

2. *Für gute Rahmenbedingungen sorgen*
   Raum und Instrumentarium sollten vorbereitet, entsprechende Sozialformen geübt und Spielregeln verabredet sein (so z. B. auch für Zuhörer bzw. -schauer).
3. *Vom Leichten zum Schweren*
   Kleinere Übungen sollten differenzierten Aufgabenstellungen und längeren Improvisationsphasen vorangehen.
4. *Genügend Zeit einplanen*
   Zum Er-Spielen, Be-Greifen, An-Eignen, Verfügbar-Machen des musikalischen und/oder tänzerischen Materials braucht es entsprechend Zeit, auch damit der Lehrer jedem Kind einmal seine ungeteilte Aufmerksamkeit widmen kann.
5. *Aufgaben mit direkten Aufforderungen verbinden*
   Mit einem „Versuche mal …“, „Probiere es …“, „Finde heraus …“ fühlt sich das Kind persönlich aufgefordert und ermutigt, ggf. auch mal länger in der Erkundung zu bleiben.
6. *Die Aktionen der Kinder loben*
   Bestätigung und Lob sind auch hier die Hauptmotivationsfaktoren des Lernens und stärken das Selbstbewusstsein der improvisierenden Kinder. Das ist nicht nur Aufgabe des Lehrers. Auch die anderen Gruppenmitglieder sollten immer wieder aufgefordert werden, ihre Beobachtungen und Höreindrücke zu verbalisieren. Hilfreich ist dabei, die Reflexion durch konkrete Aufforderungsfragen an die Zuhörer/-seher einzuleiten.
7. *Konstruktive Kritik formulieren*
   Idealerweise gepaart mit vorangegangenem Lob helfen dem Kind genaue und in kleinen Portionen formulierte Kritik, weitere Versuche zu unternehmen: „Kannst Du Deine Musik auch mit beiden Händen spielen?“, „An welcher Stelle Deines Tanzmusters könnte noch eine Drehung passen?“, „Versuche doch beim nächsten Mal auch Pausen einzubauen“ usf.
8. *Die Stille pflegen*
   D. h. zum einen sich bereit machen, sich als Spieler, Sänger, Tänzer oder Zuhörer/Zuschauer sammeln und konzentrieren, die Musik, den Tanz „eintreten lassen“, aber auch Zeit geben zum Ausklingen, Nachlauschen, Nachspüren.


## Micaela Grüner, Mag. art., MAS

Studien der Musik- und Bewegungspädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg sowie Kulturmanagement in Salzburg und Linz. Lehrtätigkeit an Musikschulen und an der Ludwig-Maximilians-Universität München, zuletzt Leiterin der Abteilung Instrumental- und Gesangspädagogik an der Musikschule der Stadt Ulm und seit 2003 wieder Dozentin am Orff-Institut im Fachbereich „Didaktik von Musik und Tanz“. Langjährige Erfahrung im Fort- und Weiterbildungsbereich unterschiedlicher pädagogischer Zielgruppen. Autoren- und Herausgebertätigkeit.


---

1 Verein deutscher Musikschulen, Anm. d. Red.

2 Stumme, Wolfgang: „Improvisation als Funktion und Prinzip in der Musikalischen Ausbildung“ in: „Die Musikschule, Band I“, Bausteine zur Musikpflege, Schott-Verlag, Mainz 1973

3 Verband deutscher Musikschulen: „Lehrplan zur MFE“, Bonn 1980, S. 3

4 ebenda, S. 6

5 Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (Hrsg.): „Elementare Musikpädagogik an Musikschulen in Österreich und Südtirol. Unterrichtsziele, Unterrichtsinhalte, Methodisch-didaktische Grundsätze, Fächerangebote“, Weinberg/OÖ 2008

6 Ring, Reinhard / Steinmann, Brigitte: „Lexikon der Rhythmik“, Kassel 1997, S. 122

7 Bailey, D.: „Improvisation“, Hofheim 1987 (Original engl. 1980) zitiert nach Ring, Reinhard / Steinmann, Brigitte: „Lexikon der Rhythmik“, S. 124/125

8 T/M: Gerda Bächli, aus: „Näbelhäx und Wienachtsstern“, © Music Vision Verlag, Küsnacht; Lied mit Gestaltungsvorschlag auch in: Grüner/Nykrin/Widmer (Hrsg.): „Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk zur Früherziehung. Lehrerkommentar für das erste Unterrichtsjahr“, Schott-Verlag, Mainz 2007, S. 377

9 T/M: Rudolf Nykrin, © Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

10 „Modale Melodien (also solche nicht-kadenzierenden, halbtonlos-fünftönigen, sechs- und siebentönigen, kirchentonalen oder freitonalen Charakters) lassen sich durch Orgelpunkte, Bordun (Quintbass) und Ostinatofiguren (gleichbleibende Motive) grundieren […]. Für die Wahl der Instrumente und Begleitform sollte nicht nur der Melodiecharakter, sondern auch der Textinhalt bestimmend sein […].“ Wilhelm Keller in: „Pädagogische Ratschläge für das Musizieren mit dem Orff-Instrumenten“ in: Die Orff-Instrumente – Pelca Schallplatte PSEP 40540 – nicht mehr lieferbar

11 in: Grüner/Nykrin/Widmer (Hrsg.): „Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk zur Früherziehung. Lehrerkommentar für das erste Unterrichtsjahr“, Schott-Verlag, Mainz 2007, S. 214

12 Manuela Widmer: „Wie ein Strohfeuer. Vom Umgang mit spontanen Einfällen“ in: ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN Heft 54, Salzburg 1994/95

13 Vgl. Micaela Grüner: „Musik erfinden – eine Herausforderung im Fach Musik“ in: „Lehrplan aktuell – Informationen und Materialien zum neuen Lehrplan an bayerischen Grundschulen“ Heft 2, Braunschweig 2001, S. 35


## Summary

### *Improvisation in Early Education for Music and Dance*

*Elemental Music and Movement Education as well as Early Education in Music, offers lessons for children from 4 to 7 years of age in music schools and also at the Orff Institute in which there is “free room and scope” for personal expression and individual solutions. “Exploration and improvisation have their place in classes just as composition, creative forms, variation and reproduction do” – (as formulated by the Austrian curriculum for music schools). Improvisation is an independent field of experience and can lead to a conscious creation with music and movement. The author understands improvisation above all as having ideas, to think up things oneself, to be imaginative, to conceive something, to suggest something … and to express it spontaneously. At the moment of the happening, the result is accomplished – irretrievable and unique.*

*Micaela Grüner describes three selected examples of improvisation from practice teaching groups at the Orff Institute. They are successful moments which led from exploring and improvising to an individual, creative activity. They were all unpredictable but not without pre-conditions.*

*Example 1: The dancing autumn leaf. The starting point was an autumn song about falling leaves. In connection with the flight of the leaves with parameters of high and low, some intensive awareness experiences with the voice and with movement were collected that animated an instrumental setting and led to dual improvisations with dancers and musicians.*

*Example 2: Shining stars in the sky. An improvised interlude should be created for a Lantern song. The playing material of a pentatonic scale was prepared on glockenspiels. The sparkling stars in the sky served as the association. One soloist discovered – after a first attempt that was not successful and eventually assisted by a teacher – new sound possibilities that he used spontaneously and enjoyed playing.*

*Example 3: A pattern and no end. Dance or step patterns for single couplets should be developed for a traditional dance in rondo form. After a thorough exploration phase, the children were ready with a good supply of possibilities for designing dance patterns, for making choices, and finally to repeat them and to notate them graphically. This is a way from improvisation to composition. A child shows in this way a great wealth of ideas and presence when dancing.*

*In early childhood education in music and dance there are clear limits for improvisation that are set for the age and development of the children. These can only be achieved when their intensive perception has come beforehand and their knowledge, ability and willingness have built a solid basis for creative behavior. The teacher should make good choices for the theme and material and at the same time offer proper limitations, suitable introductory help and motivating pictures. In this age group it is valid to structure (and formulate) the assignments well and to define them with the mottos of “Give me my own space which I can develop myself”.*

*In conclusion there are a few tips for lessons which are certainly not only for the theme of improvising with music and dance:*

- *create a positive working climate*
- *care about necessities for a good framework*
- *from easy to difficult*
- *plan enough time*
- *connect tasks with direct requests*
- *encourage the children with praise*
- *formulate constructive criticism*
- *cultivate silence*



## Micaela Grüner, Mag. art., MAS

*Studies in Music and Movement Pedagogy at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg as well as cultural administration activities in Linz and Salzburg. Taught in music schools and at the Ludwig Maximilian University in Munich. Head of the department for instrumental and vocal pedagogy at the music school in Ulm and since 2003 lecturer at the Orff Institute for Didactics of Music and Dance. For many years active in the further development of various pedagogical target groups. Author and editor.*

# „Was? Schon wieder vorbei?“ Bewegungs- und Tanzimprovisation mit Grundschulkindern

Ille Rohm

„In Tanz fühl ich mich wohl, da gibt es keine Noten und man ist in Gemeinschaft. Manchmal ist es wild, ruhig, laut.“
Kameke[1], 10 Jahre

Im Mittelpunkt von Unterricht und Erziehung steht nach wie vor das Kind – als Mensch, als neugierig Fragender und Suchender, als wissbegierig Lernender und Forschender, aber auch als Kind mit Anrecht auf sein Kind-Sein, sein Spielen und Träumen.
Vorwort zum Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000[2]

Lisa hat sich für die Arbeitsgemeinschaft Tanz angemeldet. Sie bewegt sich vorsichtig, schaut oft nach der Lehrerin und beobachtet aufmerksam ihre Mittänzerinnen. In der Einzelarbeit nützt sie nur eine eng begrenzte Fläche immer am Rand des Raumes. Sind Diagonalen gefordert, versucht sie der Mitte des Raumes auszuweichen, ebenso beim In-den-Kreis-Treten. In der Partner- und Gruppenarbeit übernimmt sie willig die Vorschläge anderer. Im Laufe des Jahres taut sie auf und sagt mir gegen Ende des Schuljahrs: „Jetzt trau ich mich alles.“

Aynur führt uns mit Glitzerschal und mitgebrachter Musik ihre Bauchtanzkünste vor. Sie kann wunderbar Radschlagen, zeigt bei jeder passenden und unpassenden Gelegenheit ihr Spagatkünste. Ein Powermädchen, das gerne die Haare wirbeln lässt im Drehen und Springen. Jede Gruppenarbeit mit ihr ist schwierig, es gibt Ärger, weil die anderen nicht das machen, was sie will. Sie zieht sich schnell beleidigt zurück. Im zweiten Jahr gelingt die Gruppenarbeit besser; Aynur genießt es sichtlich, wenn sich die Kinder in der Feedbackrunde positiv über den Verlauf der Arbeit äußern. Sie schreibt: „... Ich finde beim Tanzen ganz gut, wenn wir in Gruppen tanzen. Da verstehen wir uns gut und wir sammeln viele Ideen ...“

Beobachtungen wie diese lassen erahnen, welches Entwicklungspotential in einer Arbeit steckt, die anknüpft an das kindliche Bedürfnis des gemeinsamen Tuns im Spiel mit den eigenen Möglichkeiten. Vielen Schulkindern fehlt heute in erschreckendem Ausmaß die zweckfreie Selbst- und Fremderfahrung im Rahmen des Spiels. Dies gilt nicht nur für Kinder aus den sozialen Brennpunkten, dies betrifft auch Kinder, die schon im Vorschulalter wichtige Zeitfenster (etwa für den Erwerb einer Fremdsprache) nutzen müssen, um später dazuzugehören.[3] Das hat weitreichende Auswirkungen, denen wir Pädagogen im Alltag täglich begegnen, und die wir auf vielfältige Art und Weise zu mildern versuchen.

Nun stehen mir die wunderbaren Medien des Tanzes und der Musik zur Verfügung, um die Kraft des gemeinsamen, selbstvergessenen Spiels und der Kreativität für die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Kindes zu nutzen. Selbstwirksamkeit und Urheberschaft[4] als wichtige Faktoren von Motivation sind sowohl beim Tanzen aus dem Augenblick heraus, als auch beim improvisatorischen Musizieren im Tun inhärent.

Wir wissen heute aus der Hirnforschung, wie eng die Gehirnentwicklung mit einer differenzierten Körpererfahrung zusammenhängt. So scheint es mehr als angebracht, auch an einer Differenzierung des Körperausdrucks zu arbeiten. Die Ausdruckskraft einer starken Bewegung ermöglicht auch eine Entsprechung im Inneren. Körper, Empfindung, Sprache und Eindruck können zusammengebracht werden und damit zu einer Stärkung des Erlebens und des Selbst beitragen. „Zu tanzen ist wie zu sagen: ‚Ich bin‘.“[5]

Oft höre ich am Ende der Lektion: „Was? Schon wieder vorbei?“ Die Kinder vergessen die Zeit. Sie spielt keine Rolle, weil sie selbst die Rolle spielen. Das Produkt bleibt im Hier und Jetzt verankert. Es ist nicht überprüfbar. Alles ist richtig, es gibt kein Falsch.

Dies ist die Qualität des selbstvergessenen Kinderspiels, das Selbstbewusstsein stärkt durch die Umsetzung eigener Gedanken, durch das Angenommensein in einer Gruppe und das Gesehenwerden durch die Gruppe und die Pädagogin.

**Arbeitsbedingungen**

Seit 2000 ist es mir durch die Unterstützung der jeweiligen Schulleitungen und die entsprechende Stundenzuweisung durch das Schulamt möglich, eine Arbeitsgemeinschaft Tanz durchzuführen. Sie ist immer jahrgangsübergreifend. Es nehmen Kinder aus den Klassen 2 bis 4 daran teil, d. h. Kinder aus bis zu neun verschiedenen Klassen. Dies ist bei der Arbeit zu bedenken. Auch im Bereich des Tanzens ist es für alle teilnehmenden Kinder gleichermaßen bereichernd, von der anderen Altersgruppe zu lernen. Die Kleinen etwa sind noch sehr dem Magischen verbunden und haben weniger Schwierigkeiten sich in eine andere Rolle hineinzubegeben, die Großen haben zum Beispiel oft schon klarere Raumbezüge und können dies in die Gruppenarbeit einbringen. Die Kinder müssen sich aber auch in einer neuen, zum Großteil fremden Gruppe einfügen und gleichzeitig zeigen.
Der soziale Hintergrund ist gemischt. Es gibt die Gruppe der Ballettmädchen und die vom Fernsehen und von Videoclips animierten Kinder, die vor allem „cool" tanzen wollen. Je nach Schulsprengel fällt die Gewichtung unterschiedlich aus. In den letzten Jahren hat immer wieder mal auch eine Jungengruppe an der Tanz AG teilgenommen. Momentan arbeite ich mit einer Gruppe von 16 Mädchen, 11 davon haben einen Migrationshintergrund. Die meisten Kinder bleiben zwei Jahre dabei. Sie genießen es, im zweiten Jahr schon mit dem Ablauf vertraut zu sein und die „Neuen" einzuführen.

**Zeitlicher Rahmen**

Wir treffen uns einmal wöchentlich am Nachmittag für jeweils zwei Schulstunden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es in einer einstündigen Arbeit zu keinem für die Kinder befriedigenden Ergebnis kommt. Die unten beschriebenen, der Improvisation vorangestellten Phasen sind notwendige Präludien um warm und offen zu werden, um sich sicher und geborgen zu fühlen, um sich zeigen zu können und eigene neue Wege zu erkunden. Es braucht einen ruhigen Spannungsbogen – ohne Zeitdruck – um dem Spiel und seiner Entwicklung Platz zu geben.
Die Größe des Raumes ist ein wichtiger Faktor bei der schöpferischen Arbeit. Eine Sporthalle ist oft zu groß, Beziehungen untereinander und zum Raum können nur schwer gehalten werden, weil die Entfernungen nicht dem Alter der Kinder entsprechen. Auch die Intensität der Musik wirkt in einem kleineren Raum auf die Kinder unterstützender.

**Absprachen**

Die wichtigste Abmachung ist, dass wir nicht sprechen, während wir tanzen. Auch Gelächter und Kichern entziehen dem Körper Kraft. Des Weiteren sprechen wir uns am Anfang ab, dass wir miteinander reden und nicht übereinander.
Spicken erlaubt! Es darf immer geschaut werden, ausprobiert, verworfen, wiederholt werden. Es gibt kein „Nachmachen".
Wenn andere tanzen und wir schauen zu, darf nicht gesprochen werden. Die Gruppen, die sich zur Gruppenarbeit bilden, sollen variieren.

**Ablauf**

Die Struktur einer Lektion ist immer gleich. Das gibt zum einen Sicherheit, zum anderen muss über Vieles nicht mehr groß gesprochen werden.

1. Vorbereitung
   - 1.1 Einstieg
     Solange ich meine Sachen ordne, läuft schon eine peppige Musik, die die Kinder nach kürzester Zeit aufnehmen und die sie in Bewegung bringt. Dies wird angereichert durch Aufwärmübungen: Stop and Go-Aufgaben, Bewusstmachen einzelner Körperteile, Vorwärts-Rückwärtsbewegungen.[6]
   - 1.2 Gemeinsames Eintanzen
     Um die Kinder zusammenzuführen folgt dann das Tanzen und Weiterentwickeln einer „Hip Hop"-Choreographie[7], die Stunde um Stunde um eine neue Figur erweitert wird.
   - 1.3 Spielrunde und Kontakte
     Hier kommen wir zusammen als Gruppe, wiederholen unsere Namen, knüpfen Beziehungen auch zu Kindern einer anderen Klasse, lernen uns genauer kennen. Es kommen Spiele zum Einsatz mit starkem Körperbezug und/oder die einen Schwerpunkt im sozialen Lernen haben.[8]
2. Körperarbeit
   - 2.1 Körperschulung und Bereitstellen von „Rohmaterial"
     Es folgt eine Körperschulungsphase verknüpft

mit dem Bereitstellen eines Bewegungsrepertoires, das Basis sein kann für die anschließende Improvisationsaufgabe. Dabei geht es um Sensibilisierung und Differenzierung der Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers: Unterschiedliche Bewegungsqualitäten (langsam-schnell, groß-klein, gerade-rund), erproben verschiedener Raumwege und Bewegungsebenen (hoch-tief, gerade-gedreht). Die Musik, die ich während dieser Phase einsetze, soll den Bewegungsimpuls unterstützen und kann somit stark rhythmisch sein. Hier achte ich darauf, dass die Kinder außer Atem kommen, um in der anschließenden Phase im Atem ankommen zu können.[9]

2.2 Entspannung
In der Entspannungsphase ist die Wahrnehmung des eigenen Atems und das kurze, bewusste Verweilen der zentrale Punkt. Eine Fantasiereise, verschiedene Lockerungsspiele mit Partnern, Kopfmassage, Gliedmaßen ausschütteln, eine Rückenmassage können zu einer Entspannung und damit zu einem ruhigen Ankommen im Hier und Jetzt führen.

3. Improvisation und Gruppengestaltung

3.1 Einführung des Themas.
Erst jetzt beginnt die „eigentliche" Arbeit: die Hinführung zum Thema mit Hilfe eines Bildes, einer Geschichte, mit Materialien oder Sprachspielen.[10]
Jetzt „zapfen wir die Intuition an". Oft bringen die Kinder in einer Gesprächsrunde erste Gedanken ein. Hier kann ich schon an der Fülle der Wortmeldungen erkennen, wie gut das von mir gewählte Thema angenommen wird.

3.2 Erste Improvisationsphase
In der Improvisationszeit spielt auch die gewählte Musik eine Rolle. Je freier und weniger rhythmusbetont diese ist, umso besser. Was Tempo, Lautstärke und Klangfarbe betrifft, so kann sie das Thema entsprechend unterstützen.[11]

3.3 Reflexion
Im nachfolgenden Gespräch schildern die Kinder ihre Erfahrungen. Hier versuche ich, den Prozess unterstützende Formulierungen aufzunehmen und zu betonen. (Aha, dein Fisch war grün und schnell ...; Die Arme haben ganz schön geschlackert im Wind ...)

3.4 Zweite Improvisationsphase
Sie soll die Kinder dazu animieren, ihr eigenes Bewegungsrepertoire auszuweiten. Jetzt kann es hilfreich sein, Einwürfe zu machen, Anregungen der Kinder, die vorher besprochen wurden, zu verstärken.

3.5 Reflexion und Konkretisierung des Konzeptes
Nun werden je nach Bedarf noch einmal Erfahrungen beschrieben, wird zusammengefasst und zur gestaltenden Gruppenarbeit übergeleitet.

3.6 Gruppenarbeit
Für die Kinder ist dieser Teil der intensivste und darauf freuen sie sich auch jedes Mal wieder. Hier findet nach meiner Beobachtung ein dem Kind-Sein entsprechendes soziales Lernen statt. Vorschläge werden gemacht, vorgeführt, verworfen. Führungspositionen werden erprobt und kommentiert. Es ist unwichtig, welchen zeitlichen Rahmen die Gestaltung einnimmt, wichtig sind nur ein klar erkennbarer Anfang und Schluss.

3.7 Vorstellen und Rückmeldung
Wenn die Kinder ihr Ergebnis den anderen zeigen, so herrscht große Konzentration auch bei den Zuschauern vor (darauf muss allerdings erzieherisch hingearbeitet werden). Das anfängliche Pauschal-Feedback „Ich fand alles schön" wird im Laufe der Zeit differenzierter, die Beobachtung genauer. Auch hier lernen die Kinder voneinander.

4. Abschluss in der Gemeinschaft
Der Abschluss der Lektion führt die Kinder wieder in der Großgruppe zusammen. Es wird ein kleiner, leicht erlernbarer Volkstanz oder ein von der Gruppe erfundener Kreistanz getanzt. Wenn ein gewisser Grundstock erarbeitet ist, kommt dann eben der „Wunschtanz".

**Hilfen, wenn die Idee mal nicht so zündet**

- Halten der Konzentration
  Der aufmerksame und wertschätzende Blick der Lehrkraft hält die Konzentration wach. Jede kleine Seitenaktivität ist störend. Tragend und wohltuend ist für die Kinder das Gesehen-Werden.

- Lob, Ermutigung
  Immer wieder beeindruckt mich, wie ein einfaches Lob die Körperhaltung und Konzentration eines Kindes beeinflussen kann. Beim Namen gerufen und dies mit einer positiven Bemerkung verknüpft: sofort richtet sich die Wirbelsäule auf, der Kopf sitzt, das Gesicht strahlt aus.
  Auch die emphatisch geäußerte Freude über die ganze Gruppe motiviert und bestärkt.
- Als Lehrer selbst mittanzen
  Sich über kurze Augenblicke in die Gruppe einfügen, bestimmte Bewegungen übertreiben, groß machen ...
- Abschauen ist erlaubt
  Probiere aus, wenn du etwas siehst, was dir gefällt
- Anregungen zur „Anreicherung" von Bewegungen
  Mach das was du grade machst ganz riesengroß, mach es ganz klein, mach es doppelt so schnell oder ganz, ganz langsam
- Anknüpfen an die Einstiegshilfe
- Genügend Reflexionsphasen
  Sie ermöglichen zwischendurch mit einem Partnerkind, in der Kleingruppe und im Anschluss dann in der großen Gruppe den Austausch über die gemachten Erfahrungen.

Aus dem Nichts kann nichts kommen. Deshalb sind für die Kinder anschauliche Inspirationsideen dringend erforderlich. In der Fachliteratur gibt es dazu eine Fülle wunderbarer Beispiele. Besonders kompakt zusammengefasst ist dies in dem Leitartikel von Barbara Haselbach in der Grundschulzeitschrift Nr.184, einem Schwerpunktheft zum Thema „Tanzen".

Darüber hinaus ist eine gewisse Selbsterfahrung der Lehrperson in der Körperarbeit unabdingbar.

Ebenso wie die Kinder sich in der Gegenwart aufhalten und aus dem Augenblick schöpfen, so sehr muss auch der Erwachsene aufmerksam und einfühlsam sein für das, was gerade entsteht. Das Aufnehmen und Fortführen von Impulsen, die von den Kindern kommen, sehe ich als meine zentrale Aufgabe an. So können die nachfolgenden Improvisationsideen nur anregen und durch die Fotos anschaulich machen, wie gearbeitet wird. Was letztlich bei den Kindern entsteht, ist jedes Mal neu und frisch und anders.

Ein Tuch wird lebendig

*Material:* Mehrere in verschiedenen Farben eingefärbte große Leintücher

*Lernziel:* Zusammenspiel der Partner, fließende Bewegungen auf hoher, mittlerer und tiefer Ebene, an Gruppe und Material im Tempo angepasster Richtungswechsel

Einstieg: Eine kleine Geschichte wird erzählt, vom riesigen Tier, das irgendwo gelandet ist, sich ganz langsam entfaltet, ausdehnt, sich langsam ausstreckt, sich auf Entdeckungsreise macht und erkundet, wo es sich befindet und sich dann, entweder in der Luft oder im Wasser fortbewegt.

Die Tücher sind als lockere Häufchen im Raum verteilt.

*Aufgaben:*
- Spiel mit dem Material, verschiedene Formen herstellen, verschiedene Bewegungsmöglichkeiten am Ort finden
- Verschiedene Bewegungsmöglichkeiten im Raum erkunden. (Das Tier wacht langsam auf, es streckt einen Körperteil nach dem anderen vorsichtig aus; es erkundet die Umgebung; es bewegt sich langsam vorwärts, stößt an einer Mauer, Begrenzung an, zieht sich wieder zurück.
- Das Tier bewegt sich durch ein Labyrinth. Das Tier muss Hindernisse in unterschiedlicher Höhe überwinden.)
- Jeweils ein Kind löst sich aus der Gruppe und spielt mit dem Tier, Bewegungen mit dem Tuch, über und unter, vor und hinter dem Tuch

Farben bewegen sich

*Material:* Bilderbuch: Die wahre Geschichte von den Farben[12]

*Lernziel:* Unterschiedliche Bewegungsqualitäten kraftvoll, weich, fließend und Wechsel von diesen Bewegungsqualitäten

*Einstieg:* Der Anfang des Buches wird in Etappen vorgelesen.

*Aufgaben:*
- Für die Farben Weiß, Rot, Blau und Gelb werden nacheinander entsprechend der Erzählung Bewegungsqualitäten gefunden und erprobt.
- Es begegnen sich jeweils zwei Farben, die miteinander sprechen, im Frage-Antwort-Spiel
- Der Raum wird imaginär in vier Felder eingeteilt, die Bewegungen ändern sich je nach Standort.
- Nachdem in vorausgegangen Stunden schon ein abstraktes Bild (Miró, Kandinsky) umgesetzt wurde, machen wir es umgekehrt: Wir malen ein abstraktes Bild mit den Farben.

Gedichtinterpretation mit Instrumenten und Bewegung

*Die Nacht in der das Dunkel wohnt,*
*hat auch die Sterne und den Mond.*
*(Mascha Kaleko)*

*Lernziel:* Finden von Ausdrucksmöglichkeiten für die Signalwörter, Zusammenspiel von Musik und Bewegung

*Material:* in jeder Ecke des Raumes ist eine kleine Auswahl an charakteristischen Instrumenten Wortkarten mit den Begriffen Nacht, schlafen, Dunkel, Mond

*Einstieg:*
- Gedichtvortrag
- Zu den Einzelbegriffen werden Assoziationen gesammelt: zum Beispiel: Nacht: Schlafen, müde, Ruhe, Bett … Dunkel: schwarz, Angst, unheimlich … Sterne: hell, glitzern, Strahlen … Mond: zunehmen, abnehmen, hell, langsam wandern …
- Jeder Begriff wird für sich in der Bewegung erprobt (Bewegungsbegleitung durch die Lehrkraft)
- Die Kinder ordnen jeder Instrumentengruppe die Begriffe zu (zum Beispiel: Trommeln – Dunkel, Glockenspiele – Sterne)
- In der Art von Stationen erproben die Kinder nacheinander in Gruppen (jeweils zwei Paare) die einzelnen Begriffe. Ein Partner bewegt sich, der andere begleitet die Bewegung.
- Zusammenführen der Szenen. Langsames Vorlesen des Gedichts mit den entsprechenden Szenen.

*Anmerkung:*

An diesem Beispiel wird deutlich, wie unterschiedlich die Kinder eine Improvisationsidee aufnehmen. Eine Gruppe wollte nicht mit den Instrumenten arbeiten, sondern setzte nur Sprachspiele ein (im Musikunterricht wurde zuvor mit Wortspielen gearbeitet), eine andere blieb an einem Begriff, dem Dunkel, hängen und machte eine einzige Szene, ein Jahrgang wollte alle Szenen auf einmal darstellen, die diesjährige Gruppe wollte hauptsächlich Musik machen, pro Gruppe waren drei Kinder an Instrumenten und nur ein Kind (und dieses musste fast überredet werden) tanzte.

**Äußerungen der Kinder**

„Mir gefällt beim Tanzen besonders, dass es keine festen Regeln gibt wie man tanzen muss. Es gefällt mir, dass ich in Tanz Lisa kennengelernt habe."

Annelie, 9 Jahre

„Mir gefällt, dass wir in Gruppen immer Tänze erfinden. Ich bin in die Tanz AG gekommen, weil man neue Tänze lernt, die man vielleicht nicht kennt und es macht mir Riesenspaß. Natürlich mag ich all die anderen Tänze auch, aber das mit den Gruppen gefällt mir am besten."

Elmas, 9 Jahre

„Mir gefällt, dass man selber mit der Gruppe Tänze erfinden kann ...“

Büsra, 10 Jahre

„Beim Tanz gefällt mir, dass ich meine Gefühle loslassen kann und auch meine Wut. Ich finde beim Tanzen ganz gut, wenn wir in Gruppen tanzen, da verstehen wir uns gut, und wir sammeln viele Ideen. Beim Tanz kann man viele Freundinnen kennenlernen, und wenn ich tanze, fühle ich mich voll.“

Aynur, 10 Jahre

„Mir hat es gefallen, wo wir die Farben getanzt haben. Mir gefällt das Tanzen, weil es ist manchmal ruhig und manchmal wild.“

Fernanda, 8 Jahre

**Auswirkungen auf den Unterricht**

Die Beispiele zeigen, dass die Kinder selbst genau spüren, welche Erfahrungen sie machen. Allem voran ist es die Gemeinschaft und das Sich-Bewähren im Kontakt mit anderen. Alle Aspekte sozialen Lernens werden in kindgemäßer Form eingeübt: Nachfragen, aufeinander reagieren, akzeptieren anderer Vorstellungen, aufnehmen von Vorschlägen, sich zeigen, sich behaupten, sich anpassen, sich einfühlen. Die Kinder werden selbstbewusster und differenzierter in der Äußerung eigener Gedanken. All diese Fähigkeiten sind ja auch im Unterricht gefragt bei der Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern, bei einer zielorientierten Gruppenarbeit, bei der Präsentation von Lernergebnissen, bei der Gestaltung mit Sprache. Im Unterricht muss allerdings neben all den genannten Aspekten sozialen Lernens der Lerngegenstand angenommen und durchdrungen werden. Das ist für viele Kinder eine Überforderung.

**Bereicherung des Schullebens**

Eine Aufführung am Jahresende ist aus vielen Gründen sinnvoll:

- für die Kinder ist es der absolute Höhepunkt
- für die Eltern ist es immer eine große Freude
- für das Schulleben ist es eine Bereicherung
- es ist eine Dokumentation der eigenen Arbeit
- und es kann wunderbar als Werbung für Mittänzer im nachfolgenden Schuljahr genutzt werden

Oft feierten wir einfach ein Tanzfest mit den Eltern, die zu einem Eröffnungstanz und zum Ausklang zu

einfacheren Mitmachtänzen eingeladen wurden. Zuviel Zeit möchte ich in das Proben für die Aufführung nicht investieren, da mir die beschriebene Arbeitsweise zu kostbar ist. Im Schnitt verwende ich zwei bis drei Termine für die Probenarbeit. Das Programm ergibt sich aus der Jahresarbeit und hat dadurch den Charakter einer Collage. Ich mache mir schon während des Schuljahrs Notizen zu besonders gelungenen und auch für eine Aufführung geeignete Szenen. Dies sind Szenen, in denen Kinder besonders authentisch agieren können, zum Beispiel eine zarte Wasserszene (z. B. Aquarium), in der zarte Kinder in ihrer Zartheit besonders zur Geltung kommen, oder eine stark rhythmische Szene (z. B. indianischer Regentanz); hier können die kraftvollen Kinder sich zeigen.

Damit das Programm für den Zuschauer abwechs-

lungsreich ist, finden jetzt der heikle „Besetzungsteil“ und die Dramaturgisierung der Kinderszenen statt. Bei welchen Nummern ist es sinnvoll, nur eine kleine Besetzung zu machen? Lassen wir die Gruppen gleichzeitig oder hintereinander auftreten? Bekommen einzelne Kinder eine Solonummer? Wie können wir den Raum nutzen, um Abwechslung ins Programm zu bringen? Hier liegt die letzte Entscheidung beim Erwachsenen, der den Blick für das große Ganze hat, aber immer auch ein offenes Ohr für die Vorschläge der Kinder.

Natürlich kann vor Publikum nicht die Intensität einer selbstvergessenen, experimentierfreudigen ersten Begegnung mit einem Thema erwartet werden. Trotzdem versuche ich immer, die freien Themen bis zum Ende so frei wie möglich zu lassen. Das ist ein Risiko, aber eingeübte Gestaltungen verlieren zu viel Kraft und werden hohle Wiederholungen.

Damit aber die Kinder insgesamt genügend Sicherheit haben, brauchen sie ein Gerüst. Das sind zwischen den Improvisationsnummern entweder Tänze aus der oben beschriebenen Kategorie „Wunschtanz“, also einfache tradierte Volkstänze, selbst erfundene Kreistänze oder eine gemeinsam erarbeitete „Hip Hop“-Nummer zu einem aktuellen Song. Zwischen diesen Nummern bewegen sich die Kinder dann in „ihren“ Szenen tatsächlich frei und aus dem Augenblick heraus. (Die Nervosität beschleunigt ungemein.)

Meine Befürchtungen, diese Arbeit könnten nur die jeweiligen Eltern würdigen, haben sich zerschlagen. Im vergangenen Jahr gab es eine Schulveranstaltung vor allen Kindern der Schule. Alle Jahrgangsstufen wurden eingeladen, die Konzentration im Publikum war beeindruckend, und eine große Anzahl von begeisterten Kindern kündigte an, im kommenden Schuljahr auch zum Tanzen zu kommen.

Die strahlenden, von Stolz erfüllten Gesichter der Tänzerinnen und Tänzer erzählen von einem wichtigen Schritt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung: „Ich habe es geschafft, meine Ideen gemeinsam mit anderen zu entwickeln, zu gestalten und einem Publikum zu zeigen.“ An diesen Auftritt werden die Kinder sich sicher erinnern, wenn sie einmal an ihre Grundschulzeit zurückdenken.

LITERATUR

Die Grundschulzeitschrift Nr.184, Jahrgang 2005, Friedrich-Verlag, Seelze

Fischer, Renate: Tanzen mit Kindern, Kassel 1998

Gebauer, Karl / Hüther, Gerald: Kinder brauchen Spielräume, Düsseldorf 2003

Gilsdorf, Kistner: Kooperative Abenteuerspiele 1 und 2, Seelze

Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung, Stuttgart 1979

Haselbach, Barbara: Tanzerziehung, Stuttgart 1978

Heller, Eva: Die wahre Geschichte von den Farben, Oldenburg 1996

Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000

Mahler, Madeleine: Kreativer Tanz, Bern 1979

Otto, Jeanette: Wie geht es unseren Kindern? In: ZEIT Nr. 3 vom 14. Januar 2010

Reichel, Auguste: tanz dich ganz, Münster 1999

**Ille Rohm**

Lehrerin und Konrektorin an einer Münchner Grundschule, zweijährige Fortbildung (B-Studium) der Musik und Tanzerziehung am Orff-Institut. Langjährige Tätigkeit im Bereich musikalischer Grundausbildung, Früherziehung und Blockflötenunterricht, tätig in der Erwachsenenbildung, der Lehrerfortbildung und im Seminarbereich im Fach Musik und Tanz.

1 Alle Namen der Kinder sind geändert
2 Lehrplan für die bayerische Grundschule 2000
3 Otto 2010
4 Heckhausen in: Gebauer/Hüther 2003
5 Fischer 1998
6 Anregungen für diese Phase finden sich bei: Reichel, Mahler, Fischer
7 Anregungen: Mahler
8 Anregungen: Kooperationsspiele
9 Anregungen: Haselbach Tanzerziehung, Fischer
10 Anregungen: Haselbach Improvisation, Fischer, Grundschulmagazin
11 Ich verzichte auf das Zitieren von Musiktiteln, da eine Musikauswahl doch sehr dem individuellen Geschmack und zeitgeistigen Moden unterworfen ist.
12 Heller 1996

## Summary

***"What? Already over?"***
***Movement and Dance Improvisation with Primary School Children***

*The author points out the changes in the development of two participating girls that are possible during the course of a year of dance: a shy girl who in the beginning stayed at the edges of the room and refused to do any of the soloistic tasks, and a strong girl who always provoked an argument in group work because she had no possibilities as yet about how to work cooperatively.*
*Both reflected about their development themselves. One came at the end of the school year and said: "Now I trust everything", and the other enjoyed her improvement in sharing ideas in creative group work. Both of these lines of development also point out the most important goals that Ille Rohm follows in her dance classes with children in a primary school:*

- *the encouragement and enabling of differentiation in one's own expression*
- *the furthering of a child-oriented learning process in social behaviour (listening, assimilating, rejecting suggestions, the cooperative process toward a group product)*
- *the furthering of a holistic development of personality*

*The work takes place during a two-hour workshop once a week. It is offered as valid for children from the 2nd to 4th grades. Therefore the children come together from different classes. At the present time the author works in a school with a high quota of immigrants where integration activities also take place.*
*The structure of each lesson is always the same.*

1. *Preparation*
   *Warming up the body, intensifying the social contact (cooperation games), finding a place within the group (dancing together with a hip-hop choreography)*
2. *Physical activity*
   *Body training and providing the "raw material", relaxing*
3. *Improvisation, Group creation, Presentation*
   *Introduction to the theme, suggestions: stories, pictures, speech games, material with possibilities for reflection*
4. *Conclusion "Cool down"*
   *A simple traditional dance or a circle dance made up by the group*

*In order to support the children with their concentration and endurance, appreciative observation and a lot of individual as well as group praise are essential. To activate moving the teacher could also dance with the group for a short time. Encouraging hints for enhancement (enlarging, reducing, slowing down) can be adopted. These can be additionally stimulated with one's own movement.*
*Assisting the apparently inexhaustible possibilities for motivating improvisation, the article sketches out three model lessons dancing with materials: (a piece of cloth comes to life), motivation from a picture book: (colours move) and motivation through speech (evening poem by Mascha Kaleko).*
*The children are asked what they like about dancing to bring their experiences to the point:*
*"I like making up a dance myself with the group."*
*(Büsra, 10 years old)*
*"I like that I can let go of my feelings and anger when I dance. I feel it's good when the whole group dances because we understand each other well and can collect lots of ideas. One can get to know a lot of friends and when I dance I feel good."*
*(Aynur, 10 years old)*

*Of course the development processes in dance also have a bearing on the children's school lessons. A more self-confident behaviour when presenting the results of a learning process and a readiness for working together constructively distinguishes these children.*
*In addition the firmly anchored end of the year ceremonies like a dance festival with the parents and a performance for the school community, contribute to the whole.*



## Ille Rohm

*Teacher and co-director of a Munich primary school. "B" course in music and dance education at the Orff Institute. Many years of working with fundamental musical training, early childhood education and teaching recorder, work in the field of adult education, professional development courses and seminars in music and dance.*

# *Thinking Music – Creating Music An Approach to Rhythm and Group Improvisation through Voice, Movement and Percussion Instruments*

*Andrea Sangiorgio*

*Basic questions for a music teacher are:*
*How do children develop their musical intelligence? What does "thinking (in) music" mean? How does this relate to the practical playing of an instrument? What is music creativity? What kind of learning processes foster the development of creative behaviour and creative thinking in music? How can students learn to interact in a group while creating music?*
*Focusing on rhythm training and the use of percussion instruments, this report presents a pathway for the processes of impro-composition with rhythm layered ostinati.*
*The sources of this kind of work with children are on the one hand the experience of percussion ensemble music and group improvisation as practised in the Orff-Schulwerk tradition, in Lilli Friedemann's* Gruppenimprovisation *(Group Improvisation) and in Music Therapy; and on the other hand the interpretation and application of E. E. Gordon's Music Learning Theory in the context of percussion ensemble.*
*The sequence of methodological steps is, in short, the following:*

1) *Preparatory activities with voice and movement: reproduction and production of rhythm patterns on the basis of movement*
2) *Use of body percussion and voice as a preparation for the instrumental action*
3) *Exploration of various meters and rhythms on percussion instruments. Interaction: group improvisation of rhythm layered ostinati*
4) *Creative forming* (Gestaltung): *process from exploring to structuring. Group composition of layered ostinati.*

*Throughout the whole sequence it is essential to enhance the connection between musical thought, voice and (instrumental) movement. The ultimate goal is to let a group of students become an interactive system of people who express themselves and connect with each other through music in an open, personal and motivating way.*

### *1) Preparatory activities with voice and movement: reproduction and production of rhythm patterns on the basis of movement*

#### *Rhythm, movement, voice, thought*

*Rhythm is based on movement. Rhythm is first of all a bodily experience. Rhythmical thought is the awareness of this experience. Rhythmic dimensions are time, space, weight and flow, as well as coordination, tension/release and balance. Continuous flow movement and a conscious use of the weight of the body help to perceive the flow of time and, on this, the succession of macro beats and micro beats.*
*The interaction of these dimensions brings about rhythmical thought ("audiation"), i. e. the awareness (corporeal and cognitive at the same time) of meter, of macro beats and micro beats, and of the superimposed rhythm patterns (melodic rhythm). These are the elements that define rhythm syntax. The perception of meter, organized in structures of macro beats and micro beats, is necessary to attribute to music a rhythm syntax: that is to feel beats, offbeats, pauses and extensions within rhythm patterns. To develop a rhythmical thought means to develop a sense for meter and a vocabulary of rhythm patterns.*
*In a didactic process that aims at rhythm improvisation with percussion instruments it is essential to "warm up" the students through the reproduction and production of rhythm patterns.*
*The goals of this phase of the work are to:*

- *activate the body and the physical awareness*
- *activate the rhythmical thought*
- *introduce through imitation a series of patterns that*

*function as a model and that can emerge again in the subsequent creative phases of work*
- *offer strategies to invent further rhythms*
- *connect rhythmic thought with the vocal production and the body perception of meter, macro beats and micro beats.*

*It is important to practise rhythm patterns, accompanying and sustaining them with movement. Different forms of the use of movement can be: to move in a continuous flow, to move in space, i. e. walking on the pulse, to walk on the spot, to use specific combinations of steps that describe the cycle of macro beats of the meter, for example TaKeTiNa (right right left left) for meters in two or four macro beats, or the 3-step (Right left right – Left right left) for meters in three macro beats.*

*The use of patterns evolves as students progress with concern to the rhythm content as well as to rhythm skills (imitation, improvisation). The development of the syntactical comprehension of the musical language follows the progression:*
- *Audio-oral awareness of rhythm (patterns "by ear" with neutral syllable "pa"). This is the starting point for the use of patterns.*
- *Codified verbalization of rhythm (patterns with rhythm syllables based on meter functions: Du / Dude / Dudadi / Dukadeka / Dukadakadika). Through this form of "oral notation" (rhythm solfège) students learn how to define analytically a rhythm pattern.*
- *Various forms of symbolic representation and graphical visualization (rhythm notations).*

***Procedures for the use of rhythm patterns***

- *Imitation (call and response). The teacher first establishes the meter by chanting a four-beat macro beat / micro beat pattern in the appropriate meter using a neutral syllable ("pa"). Students move to the music in some of the above mentioned ways and imitate the pattern. In rhythm pattern instruction it is essential to establish a rhythmic "groove". Rhythm patterns are generally (but not necessarily) four macro beats in length. The teacher chants the pattern and guides with his gestures the students' echo of the pattern. Pattern may also begin on an offbeat; the directing gestures of the teacher must change according to the pattern. A "session" of rhythm patterns should last no longer than 5-10 minutes and include both duple and triple meters (for example 4/4 and 12/8).*
- *The teacher points at one person and only this person answers.*
- *In couples, A chants a pattern, B imitates. Then change roles.*
- *Improvisation. To invent a pattern (head and tail): the teacher chants the beginning of a pattern (two macro beats with subdivisions), the student repeats it and improvises on the last two micro beats. Try to find different solutions for the same beginning.*
- *Free answer: instead of imitating, the student invents a different pattern. Try in couples. A suggestion to invent a different pattern: imitate only the beginning of the pattern and change the rest, or vary the beginning and let the rest emerge freely.*
- *Everybody on his own: the right hand ("the teacher's hand") invents a pattern, the left hand ("the student's hand") repeats or varies it. Students may try to do the exercise also in silence, thinking music only internally.*

*Possible developments of the practice of pattern include: chanting patterns with rhythm syllables (Dude / Dudadi), introducing dialogue improvisation (a pattern opens, the answer closes), inventing patterns of two or more measures (half-phrases: AA or AB; phrases AABC, ABAC, ABCB, etc.), using patterns in different meters (Dude dude dude, Dudadi dude, Dude dude dudadi, …).*

***2) Body percussion as a bridge to instrumental play***

*After this phase of warm up for the musical mind, the teacher can go on with the preparation of the technical-instrumental movement. To this aim it is useful to have students imitate some rhythms with body percussion – always connected with the voice. The students may also invent some on their own or the group can try the superimposition of different rhythms. The benefit of this phase is that it constitutes a gradual passage from a mental and vocal performance of rhythm to a more motoric and instrumental one.*

*The voice can be used in various ways, such as:*
- *a neutral syllable ("pa")*

- *some word rhythms possibly referring to a specific theme or meaningful context (a typical "Orffian" procedure)*
- *some syllables to express timbre, i. e. onomatopoeic syllables that resemble the sound produced by the instrument (for example, "tum cha", for low and high pitched sounds); if the movement pattern of the body percussion is consistent with the movement that will be performed on the instrument, this phase works as a "simulation" and preparation for the subsequent instrumental action*
- *rhythm solfège syllables based on meter functions (Du de, Du da di, Duka deka, Duka daka dika and their combinations)*

*The above described use of patterns and body percussion can be seen as an effective tool to prepare students to improvise on percussion instruments. The imitation and invention of many different rhythms, performed with the voice and with the body, helps students later to play the "real" instruments as an extension of the inner instrument (the one they "have in their minds").*

*This initial phase of the rhythmic work may be useful for introducing different improvisational procedures. There are indeed various ways to invent music with percussion instruments. What follows now is the description of a specific sequence for the improvisation (and composition) of rhythm polyphony, as it can be realized with small groups of children (3 to 15 people) with basic rhythmic skills.*

***3) Exploration of various meters and rhythms on percussion instruments***
***Interaction: group improvisation of rhythm layered ostinati***

***Meter***

*The meter is the organization of durations in structures of macro beats and micro beats (for example, a 4/4 measure is organized in 4 macro beats/crotchets divided into 8 micro beats/quavers – Dude dude dude dude). Meters can be defined and classified according to how macro beats are grouped and divided into micro beats.*

*In the improvisation of rhythm ostinati it is important that the first improviser plays the meter, so that he can offer to the following players a stable and clear structure on which they can build their other rhythmical lines. In order to make the meter more easily perceivable, it is better to bring out the succession of macro beats and micro beats through dynamic (accents) and timbre (different instruments or different strokes on the same instrument, such as high/low or dark/bright). Combining accents and/or different ways to produce sound, students can find various solutions to play and clearly establish a meter with percussion instruments. Following are some possibilities with three meters (2/4, 6/8, 7/8), performed with one, two or three different strokes (for example O = hand drum or stamping, X = sound sticks or clapping, + = finger cymbals or snapping). Each sequence of strokes can be graphically represented and then played using voice or instruments:*

| Dude Dude | Dudadi Dudadi | Dudadi Dude Dude |
|---|---|---|
| O O O O | O O O O O O | O O O O O O O |
| O X X X | O X X O X X | O X X O X O X |
| O O X X | O O O X X X | O O O X X X X |
| O X O X | O X X O + + | O O O X X + + |
| O + X + | O X + O X + | O + + X + X + |

***Two voices ostinato (meter and rhythm)***

*Proceeding towards polyphony, a rhythm is superimposed on the meter:*

- *A student plays a meter (for example, Dude dude) and goes on repeating it as an ostinato.*
- *A second student listens to the meter and then plays a rhythm, accompanying it with the voice. The strategies to improvise a rhythm can be: to let it come out spontaneously (it possibly will, if the previous phase with rhythm patterns and body percussion has been rich enough) or, keeping in mind the meter, to add and/or take away some beats, introducing subdivisions and/or pauses.*
- *The whole group is involved: As soon as the first two players (Improvisers/Leaders) have reached a certain stability in their two-voices ostinato and go on playing steadily, the other students (Imitators/Followers) imitate either the meter or the rhythm. If the Imitators respect the timbre, that is to play an instrument that is similar to the one they are imitating, the two lines – meter and rhythm – are clearly amplified through the whole group.*
- *The two improvisers find a way to stop the ostinato with some signal and the whole group stops.*

*This process can be repeated several times with other leaders, so that the procedure is clear to everybody. From time to time it may be of advantage to ask students to identify the meter with rhythm syllables, as well as the rhythm being improvised, for example: the meter is "Du de du de" and the rhythm is "Du deka Du". In this way students can exercise analysis and listening skills, so as to acquire cognitive consciousness of what is happening rhythmically. It is a sort of "verbal dictation" applied within an improvisational process: Theory merges into and emerges from practice. The Gordonian beat function system of rhythm syllables – based on how rhythm is "audiated" and perceived rather than written, as in other systems – is highly effective as an "oral notation" system.*

*During the whole learning process, moreover, the teacher might guide the group in reflecting upon the experience: when appropriate, he might ask students to explain verbally the mental strategies and observable behaviours they use while improvising. It helps them be more aware of what they are doing and how they solve problems.*

***Three voices ostinato (meter, rhythm and contra-rhythm)***

- *As above, a student plays a meter, a second student plays a rhythm leaving some pauses, so that a third student can come in and play another "contrasting" rhythm.*

  *A contrasting rhythm is different from the existing rhythm, in that it is opposed or complementary to it. Principles of rhythmical contrast can be: to fill the pauses of the other rhythm, to oppose slow to fast, dense to less dense, to avoid common accents. In order to differentiate the three lines it is important to use instruments that have different timbres (for example, wood, metal instruments and drums).*
- *The other members of the group imitate, using instruments that have a similar timbre.*
- *This procedure is repeated several times.*

*Different solutions proposed by the improvisers will exemplify various interactive behaviours that define the relationships between the music elements in a polyphonic texture: giving a basis, accompanying, supporting, filling, contrasting, coming to the foreground, etc.*

***Four and more voices ostinato***

- *To obtain a more complex structure it is possible to use the same procedure as before, but adding more contra-rhythms, up to 6 voices (pay attention to the different timbres of the voices and to the dynamic balance among them).*

*The whole process described above has to be adapted to the characteristics of the context – such as the musical skills of the group or the time schedule – and in a certain sense is an "improvisation" also from a methodological point of view, because the teacher, though having a certain logic, has primarily to follow the flow of attention and motivation of the group, each time being sensitive to where the students are at.*

***4) Creative forming (Gestaltung): process from exploring to structuring***
***Group composition of layered ostinati***

*Creative processes may remain open – what has been illustrated above may remain at a stage of improvisation, being each time new and different – or may tend towards closure, towards a "composition", as follows:*

- *The students form small groups (3-6 people each) and compose a rhythm ostinato, applying the rules previously practised.*

  *The group has to explore and then fix: the order in which the different rhythms come in, possibly an easy unisono break to interrupt the ostinato, soli improvisers, and a way to stop.*
- *Presentation of the groups.*

- *Later on, the "Gestaltungen" composed by the subgroups may be put together to form a "rhythm suite", that can be performed as the ultimate product of the learning process.*

*Rhythmic group improvisation can be for students a musically global experience that integrates different areas of music learning, such as ear training (or better: "mind training"), music analysis, instrumental technique, ensemble playing, music literacy, performance, and evaluation.*

*Though very little has been said here about the emotional and relational aspects of improvisation, it has to be remarked that these activities have also a strong psycho-social value, as they foster motivation, cooperation, synergy, and the development of decision-making and group problem-solving skills.*

*Improvising is an open and inter-personal process.*


*REFERENCES*

*Beidinger, W.:* Vom Erlebnis zum Ergebnis. Elementare Musikpädagogik als methodenintegrierendes Konzept, *in: Ribke/Dartsch (eds.),* Facetten Elementarer Musikpädagogik, *ConBrio, Regensburg 2002, pp 279-292*

*Friedemann, L.:* Trommeln – Tanzen – Tönen, "Rote Reihe" *69, Universal Edition, Vienna 1983*

*Gordon, E. E.: Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory, GIA Publications, Chicago 1997*

*Goleman, D. / Ray M. / Kaufman P.: The Creative Spirit, Alvin H. Perlmutter Inc. 1992*

*Schwabe, M.:* Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene, *Bärenreiter-Verlag, Kassel 1992*

*Sternberg, R.J. (ed.): Handbook of creativity, Cambridge University Press, New York 1999*



### *Andrea Sangiorgio, Mag. phil.*

*Piano and Ethnomusicology studies in Italy. Graduated at the Orff Institute (B-Studium), Mozarteum University, Salzburg. Vice president, director of the teacher training courses at the CDM Centro Didattico Musicale, Rome. Music training courses in Italy and abroad on elemental music and movement education, voice education for children, ensemble music for percussion instruments, group improvisation, cognitive aspects of music learning.*


## Zusammenfassung

**Musik denken – Musik gestalten**

**Ein Ansatz zu Rhythmus und Gruppenimprovisation mit Stimme, Bewegung und Perkussionsinstrumenten**

Grundfragen für einen Musiklehrer sind:
Wie entwickeln Kinder ihr Musikverständnis? Welche Lernprozesse begünstigen die Entwicklung des kreativen Denkens und des interaktiven Verhaltens in der Musik? Mit einem Schwerpunkt auf Rhythmustraining und Zusammenspiel auf Perkussionsinstrumenten stellt dieser Beitrag eine mögliche methodische Sequenz für Improvisation mit und Komposition von rhythmischen Ostinato-Schichtungen vor.
Die Sequenz der Arbeitsphasen in ihrem methodischen Aufbau kann wie folgt kurz zusammengefasst werden:

**1) Vorbereitende Aktivitäten mit Stimme und Bewegung: rhythmische Patterns**

In einem Lernprozess, der auf rhythmische Improvisation abzielt, ist es wichtig, mit den Schülern Aufwärmübungen durchzuführen, in denen die Schüler rhythmische Patterns (beginnend mit der neutralen Silbe „pa") imitieren und erfinden. Ziele dieser Arbeitsphase sind: den Körper und das rhythmische Denken zu aktivieren, durch Imitation eine Reihe von Patterns einzuführen, die als Modell wirken und in den darauf folgenden kreativen Phasen wieder auf-

tauchen können sowie verschiedene Strategien für die Erfindung weiterer Rhythmen anzubieten. Es ist wesentlich, Patterns zu üben, in dem man sie mit verschiedenen Bewegungsarten und -folgen begleitet und unterstützt.

**2) Klanggesten als Brücke zum Instrumentalspiel**

Nach dieser Aufwärmungsphase kann der Leiter mit der Vorbereitung der technisch-instrumentalen Bewegung weitermachen. Kinder können unterschiedliche Rhythmen mit Body Percussion, immer mit Stimme verbunden, nachahmen oder erfinden. Die Bedeutung dieser Arbeitsphase liegt darin, dass sie einen fließenden Übergang von einer mentalen und vokalen zu einer motorischen und instrumentalen Ausführung des Rhythmus' herstellt.
Die Reproduktion und Produktion verschiedener Rhythmen und deren Kombination mit Stimme und Body Percussion hilft Kindern, später die "wirklichen" Instrumenten als Erweiterung des inneren Instruments (das sie "im Kopf haben") zu spielen. In dieser Phase der rhythmischen Arbeit können auch noch unterschiedliche improvisatorische Verfahren vorgestellt und geübt werden. Es gibt sicherlich ganz viele Arten und Weisen, Musik mit Perkussionsinstrumenten spielend zu erfinden!

**3) Exploration mehrerer Metren und Rhythmen mit Instrumenten**

Ausgehend von einem Metrum, d. h. einer Grundstruktur von *macro beats* und *micro beats,* lernen Kinder verschiedene Strategien kennen, um einen Rhythmus zu improvisieren, und können später einen oder mehrere Gegen-Rhythmen hinzufügen, um eine Ostinato-Schichtung von 4 bis 6 Stimmen aus dem Stegreif zu erfinden.
Während des Lernprozesses kann der Leiter die Kinder zur Reflexion über die Erfahrung führen und sie auffordern, ihre mentale Strategien und beobachtbare Verhaltensweisen, die sie beim Spielen benutzen, zu verbalisieren. Dies hilft ihnen, sich bewusst zu werden, was sie tun und wie sie Probleme lösen. Außerdem werden die verschiedenen Lösungen der Improvisatoren unmittelbar zeigen, welche interaktiven Verhaltensweisen die Beziehungen zwischen den musikalischen Elementen einer polyphonischen Struktur bestimmen können: einen Grund legen, begleiten, unterstützen, kontrastieren, eingreifen usw.

**4) Gestaltung**

Kreative Prozesse können offen bleiben – das Musikerfinden kann auf einer improvisatorischen Ebene verbleiben, immer neu und immer anders – oder sie können abgeschlossen werden, indem sie von der Exploration ausgehend zu einer festgelegten Struktur kommen.
Kinder, verteilt in Kleingruppen, können schließlich einen Rhythmus-Ostinato komponieren. Die Gestaltungen aller Kleingruppen können letztlich zu einer "rhythmischen Suite" verbunden werden, die das Ergebnis des Lernprozesses darstellen kann.
Rhythmische Gruppenimprovisation kann für Schüler eine ganzheitliche musikalische Erfahrung sein, die verschiedene Bereiche des Musiklernens integriert, wie Gehörbildung, Musikanalyse, Instrumentaltechnik, Ensemblespiel, Aufführung, Auswertung.
Obwohl hier aus Platzgründen nur wenig über emotionale und Beziehungsaspekte in der Improvisation gesagt werden konnte muss betont werden, das diese Aktivitäten auch einen starken psycho-sozialen Wert haben, weil sie Motivation, Kooperation und Synergie sowie Entwicklung von Entscheidungsfähigkeit und gemeinsames Problemlösen fördern.
Improvisation ist ein offener und inter-personaler Prozess.


## Andrea Sangiorgio, Mag. phil.

Klavierdiplom und Studium der Ethnomusikologie in Italien. B-Studium am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg. Vizepräsident und Leiter der Aus- und Fortbildungskurse am CDM Centro Didattico Musicale, Rom. Umfangreiche Lehrtätigkeit im In- und Ausland zu Themen der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, Kinderstimmbildung, Percussionsensemble, Gruppenimprovisation, kognitionspsychologische Aspekte des Musiklernens.

# Dance as an Expression of Personal Freedom

Verena Maschat

*Improvisation is not just playing around with whatever. A creative process might start like this, but then needs further development through exploration, more deliberate and attentive to the possibilities of what we are doing. Then we are ready to improvise, already using certain ideas of what we have explored. From improvisation – composition in real time – we can then develop a composition, selecting and sequencing the elements we most liked (Arnold Schönberg called composing "a slowed-down improvisation").*

*During my own studies at the Orff Institute, I enjoyed tremendously the sessions we were lucky to share with Barbara Haselbach and Hermann Regner in an improvisation group, musicians and dancers in a simultaneous creative process. Since then, ad hoc singing, playing or dancing has formed part of my life, and until much later I was not really aware of the fact that musicians or dancers in other learning circumstances had not had similar opportunities.*

*Since I started to teach the subjects of the area of Educational Dance in the Dance Conservatory in Madrid, I have tried to make my students familiar with the possibilities of improvisation, both for their personal development (not just as dancers) and as future teachers. However, I had no idea that improvisation was unknown to the majority of my students. These Dance Pedagogy students (there is also a course for interpretation and choreography) from the areas of Classical Dance, Contemporary Dance, Spanish Dance and Flamenco, study with me in their 3rd and 4th year. I had imagined that, apart from Contemporary, at least in Flamenco there would have been some elements for the artist to introduce at free will, but the general response has been that there is a total lack of practice in improvisation as well as composition in the professional training of these dancers.*

*Sharing my experience and views with other colleagues teaching in Music or Dance Conservatories (university level) in Spain, I came to the conclusion that improvisation is hardly practiced or fostered at all. It would need a more profound analysis to determine the reasons for this lack, but they range from historical-political (40 years of dictatorship) to sociocultural and pedagogical (until very recently, the teaching methods used in music or dance had changed very little since the 19th century).*

*Why is creative art activity important in the development of the personality? Normally, the tendency is to center dance education in imitation and performance, emphasizing technical skill, instead of using a more holistic approach using creative motor experience as the basis of learning. Dance should be experienced as a vital and dynamic form of expression, coordinating the intellectual, emotional, and spiritual aspects with the activities of the body. This process should start as soon as possible in life, but it is never too late to experience the joy of personal expression through movement.*

*The term* improvviso *originally referred to "speaking, not previously prepared". In fact, until today spontaneous inventions of texts to known melodies, or story telling incorporating new characters or situations, is common to folk traditions of many cultures. In music, the art of improvisation ranges from the Troubadours to Jazz or Rap, in theatre, from the Comedia dell'Arte to contemporary performances where the audience can suggest a theme for the actors to develop. In academic dance, it was not until the beginning of the 20th Century that dancers started to free themselves from being a mere "instrument" in the hands of choreographers, of the "corset" (physically, mentally and emotionally speaking) of Classical Dance, experimenting with free forms of expression.*

*Let us first look briefly at Traditional Dance. In the historic tradition, male dancers who could improvise, say, new combinations of Galliard steps in the Renaissance, were greatly admired. In Baroque Dance, a free flowing Sarabande, the ability to improvise with the elements following the music – "Danser de*

*caprice" – was considered the highest form of the art of dancing. On the other hand, in most ethnic traditions there are dances that allow dancers to improvise, apart from the couple dances where the man leads the woman in ever changing sequences across the floor.*

*One can discuss whether this may be called improvisation or not. However, there is a creative aspect within a given framework (rhythm and phrase, floor and step patterns etc.), which can be an excellent introduction to the concept of creation. Thus, participants who are insecure when asked to invent spontaneously, have the opportunity to practice within a safe framework. Obviously, the intention is to eventually pass on to free forms of experimenting and creating with the body.*

*For dancers who have learned by imitation and repetition all their lives, to be asked to improvise produces insecurity and sometimes even fear. We have to create a climate of trust for them to enjoy being free of boundaries and not afraid of making a mistake. Within a clear framework they can start to feel safe and enjoy this free form of expression. Such frames can be a piece of music or a theme connected with space, time or energy, with images, texts or objects. The success will depend largely on the adequate choice of the theme and the activities proposed by the teacher to prepare the creative process, either individual or in small groups.*

*Some of the resources for simultaneous imitation we use in the elemental stage, like mirroring or shadowing, give us the possibility to create longer sequences without the need of long rehearsals. Within a given structure (beginning – development – end), the improvised parts can easily be incorporated into a choreographic composition. Everyday movements can be an excellent starting point for expanding our creative ability if combined with the basic concepts of Laban's movement theory.*

*How can we make the best use of our resources? Many times I have drawn the attention of my students to the fact that they should think of simplicity, "less is more", use less choreographic material and work better on its possible variations. In this task I rely on the playfulness, ingenuity and creativity of some of them who then inspire the others to develop their own spontaneous and creative abilities.*

*Especially for my dance pedagogy students, I am always looking for ideas that connect them more closely with music. Although in the current curriculum they have one hour of music during the whole learning process (which starts with approx. 8 years and lasts a total of 14 years), still the intimate connection with musical parameters and aspects related to character and expression are not adequately developed.*

*The day we had the opportunity to take some photographs for this article in class, we worked on small percussion instruments as an inspiration for improvisation. The task was to experiment with the instrument in motion, improvise on the floor and in locomotion, and finally develop a short solo sequence where the movement evokes the sound, which then gives a new impulse to the motion. Dancers chose from a wide range of instruments and started to explore the sound possibilities; to imitate shapes with their bodies; to mime imagining other objects; to carefully move them across the floor; to make them sound with different body parts; to let the movement needed to make them sound initiate different ways of locomotion; to interact with it in all possible ways.*

*Each sequence was performed for the other colleagues and its form and presentation discussed. They were amazed about the great variety of possibilities such a simple idea can generate, and we talked about the learning process this improvisation and composition exercise has meant for them. Each small success creates more confidence. In this way, step by step, we advance toward a feeling of comfort and well-being with ourselves and the others.*

*I shall continue to insist on their using improvisation because I am convinced that we cannot transmit to our students what we have not experienced previously ourselves. We have to feel free to express our own feelings through movement in order to help persons entrusted to us – children, young people or adults – to enjoy dance and other arts as an expression of personal freedom.*

### *Verena Maschat*

*Teaching diploma from the Orff Institute. After setting up and directing the School of Music in Malta, Assistant Professor at the Orff Institute from 1977 to 1993. Free-lance international lecturer of Music and Dance Education courses with special dedication to Latin America, Spain and Portugal. Since 2003 in charge of the area of "Dance in Education and Society" in the Dance Pedagogy programme at the Dance Conservatory in Madrid, Spain. Pro Merito Award 2006 of the Carl Orff-Foundation Dießen, Germany. Publications related to Music and Dance Education.*


## Zusammenfassung


**Tanz als Ausdruck persönlicher Freiheit**

Seit ich an der Tanzhochschule Madrid den Bereich Tanzerziehung betreue beschäftigt mich der Bereich Improvisation. Zu meiner Überraschung musste ich feststellen, dass in der Ausbildung der Tänzer und Musiker dieses Thema kaum vorkommt. Keine Noten vor sich zu haben bzw. kein vorgegebenes Bewegungsmaterial bedeutet für die meisten Unsicherheit und sogar Angst.

Ich selbst hatte das Glück, während meines Studiums an einer Arbeitsgemeinschaft Improvisation mit Barbara Haselbach und Hermann Regner teilnehmen zu dürfen, Musiker und Tänzer in einem simultanen kreativen Prozess. Ich suche seitdem Themen, die den Tanz eng mit der Musik verbinden; die zunächst einen klaren Rahmen und damit Sicherheit geben; in denen Objekte, Sprache und Bilder als Bewegungsimpulse dienen; und schließlich solche, die Teilnehmer über die Improvisation zu einer Gruppengestaltung bringen, in der alle Elemente (Tanz, Musik, Sprache und bildnerische Darstellung) selbst erfunden sind.

Die Fotos sind aus einer Stunde zum Thema Instrumente in der Bewegung. Die Aufgabe war, mit dem

ausgewählten Instrument zu experimentieren (Form und Assoziation, Spielbewegung als Bewegungsimpuls etc.) und mit dem gefundenen Grundmaterial zu improvisieren. Jede Teilnehmerin komponierte dann eine kurze Solostudie.
Ich werde weiterhin intensiv mit Bewegungsimprovisation arbeiten, denn ich bin überzeugt davon, dass wir nicht glaubhaft etwas vermitteln können, was wir nicht selbst erlebt haben. Nur wenn wir selbst uns frei fühlen uns im Tanz auszudrücken, können wir den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die uns anvertraut sind, helfen, Tanz und andere Kunstformen als einen Ausdruck persönlicher Freiheit zu erleben.

**Verena Maschat**

A-Studium am Orff-Institut. Aufbau und Leitung der Musikschule in Malta. Assistenzprofessorin am Orff-Institut 1977–93, danach freischaffende Musik- und Tanzpädagogin in internationaler Kursarbeit (Schwerpunkt Lateinamerika und Iberische Halbinsel). Seit 2003 verantwortlich für den Bereich Tanzpädagogik / Kreativer Tanz an der Tanzhochschule Madrid, Spanien. Pro Merito 2006 der Carl Orff-Stiftung Dießen, Deutschland. Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzpädagogik.

# Improjam: Tanz und Musik: Ein kontinuierliches Projekt für freie Improvisation im Kollektiv

Carolina Fink

Andreas Paragioudakis

**Die Vision**

Eine Gemeinschaft, deren Mitglieder liebevoll miteinander umgehen, sich für den Austausch und die kreative Kommunikation entscheiden und bereit sind, einen Schritt ins Unbekannte zu machen, sowohl mit Tanz und Musik, als auch mit allen darstellenden und bildenden Künsten als Begleiter. Wir sprechen von einer Plattform der kreativen Entfaltung, die jeden Menschen umarmt und auffordert, über die eigenen Normen und Vorstellungen hinaus zu blicken und sich ins Spiel einzulassen. Alle sind hier eingeladen, sich selbst als körperliches, geistiges und seelisches Wesen wahrzunehmen und für dessen Wohlbefinden zu sorgen. Der Mensch ist willkommen ein Teil der Gemeinschaft zu werden so wie er gerade ist: mit all seinen Charakteristika, Charismen, Hemmungen und Eigenarten, all seinen Ideen, kreativen Einfällen und Anregungen, mit seinem ganzen wunderbaren, individuellen Wesen.
Gemeinsam gestalten, einander spüren, hinhorchen, Impulse nehmen und geben. Ein respektvolles Experimentierfeld für den Kontakt zwischen Körperbewegung und Klang, für den Kontakt zwischen Menschen.

**Die Intention**

Einen Raum zu eröffnen in dem alle Menschen, die auf der Suche nach neuen Ausdrucksweisen sind, die Möglichkeit haben, sich kreativ auszudrücken, frei von Bewertung und Leistungsdruck. Intuitiv, spontan ins improvisierte Spiel einzutauchen und für eine Zeit wieder Kind zu werden. Das spielerische Entdecken, die Freiheit der Entscheidung und die Chance mit Menschen auf eine neue Art in Kontakt zu treten sind einige der Ziele, die unsere Vision begleiten.
Wir betonen dass es keine Vorerfahrung in Musik oder im Tanz braucht, um unsere Jams zu besuchen. Jeder Mensch improvisiert, bewusst oder unbewusst. Die Entscheidung, tänzerisch und musikalisch mitzumachen fällt einem Menschen ohne Vorerfahrung jedoch oft schwer. Wir spüren, dass die Jam für viele unserer Besucher ein sehr mutiger Schritt ist. Diesen Schritt wollen wir durch diverse Übungen und anschließend durch die freie Improvisation ermöglichen und begleiten, nämlich das Sich-Öffnen um aktiver Teil der kollektiven Energie zu werden. Mann/Frau ist herausgefordert, sich selbst zu mobilisieren und kreativ ins Spiel einzubringen. Jeder/jede in seinen/ihren Kompetenzen ist willkommen, das Geschehende als Inspirationsquelle zu nützen, Impulse zu nehmen und zu geben.

**Die TeilnehmerInnen**

Die Veranstaltung ist für jedes Alter geeignet. Jugendliche und Erwachsene ohne Vorerfahrung haben die Chance, sich mit erfahrenen TänzerInnen und MusikerInnen zu treffen und gemeinsam zu gestalten. Doch auch die erfahrenen TeilnehmerInnen (TN) profitieren durch die Einfälle und Gestaltungen der weniger erfahrenen TN. Manche kommen schon länger als 2 Jahre regelmäßig. Einige davon sind erfahrene Improvisatoren, die wichtige Impulse geben und damit die Motivation der Gruppe „anheizen“. Die Anzahl der TN bewegt sich in den meisten Treffen (mit einzelnen Ausnahmen) zwischen 4 und 24 Personen. Die TN sind frei, sich zu entscheiden, auf welche Impulse sie reagieren wollen und wie. Wenn gelernte MusikerInnen dabei sind ist oft das Phänomen zu beobachten, dass sie selten zum Tanzen kommen. Umgekehrt kommen TänzerInnen leichter ins Musizieren.

**Das Instrumentarium**

Wir haben uns viele Gedanken darüber gemacht und sind zu dem Entschluss gekommen, dass je vielfältiger, mobiler und organisierter das Instrumentarium ist, desto leichter es den TeilnehmerInnen fällt, sich

damit zu beschäftigen. Wir haben die Instrumente daher immer nach Material geordnet:
*Holz/Rasseln:* Reco-Recos, Klanghölzer, Kastagnetten, Nussrasseln, Steinrasseln (Caxixis), Muschelrasseln, Reisrasseln, Eggshakers
*Metall:* Sansulas (Erweiterung der afrikanischen Kalimba a-moll), Kalimbas (G-Dur, F-Dur) Metallophonstäbe, Glockenspiele, Glockenspielstäbe, Talams (indische Handzimbeln), Triangeln, Glöckchen, Maultrommeln und Fußrasseln
*Fell:* Handtrommeln, Djembes, Rahmentrommeln (Bendir), Schellentrommeln
*Luft:* Blockflöten, Flaschen, Ocarinas, Panflöten, Bambusröhren, Schruti-boxen, Windräder, Schwungröhren, Nasenflöten
Gitarre und Akkordeon sind immer dabei und in wenigen Ausnahmen griechischer Tzouras (der Vorläufer des griechischen Bouzouki) und Indische Sitar.
Sonst sind fast alle Instrumente sehr leicht transportierbar, auch während des Tanzens. Das (und selbstverständlich die Verwendung von Gesang und Körperklängen) ermöglicht es, die Klangerzeugung in die Bewegung mit einzubeziehen.

**Die Spielregeln**

Sie werden beim Beginn der Veranstaltung und in Zusammenhang mit dem Ablauf der Veranstaltung erklärt.

1. Alle Instrumente und Klangobjekte sind in ihren Eigenschaften wertvoll und sollen mit Vorsicht bespielt werden.
2. Ab dem Beginn der Aufwärmung machen wir darauf aufmerksam, dass sich die Kommunikation nun ausschließlich auf die musikalische und tänzerische Form beziehen sollte, und man sich nicht mehr in Gespräche vertiefen sollte. Verbaler Austausch kann nach der Jam nachgeholt werden.

**Die Aufwärmung**

Die Aufwärmübungen ermöglichen ein Experimentieren mit verschiedenen Bewegungsmöglichkeiten und Körperklangeigenschaften. Zuerst findet die musikalische Aufwärmung statt: Vokale Patterns und Körperperkussion in Verbindung mit Bewegung im Raum vermitteln nicht nur die Freude und Herausforderung des kollektiven Musizierens, sondern auch des persönlichen „Sich Spürens“ in der Gruppe. Es folgt das Aufwärmen durch Bewegung. Wahrnehmungs-, Vertrauens- und Raumorientierungsübungen in Verbindung mit Technik und Yoga bereiten den Körper vor. Es ist meistens eine aufbauende Aufgabe aus der Kontaktimprovisation, die den Übergang in die freie Improvisation bezeichnet.
Dieser Übergang muss je nach Gruppe speziell geführt werden. Mit erfahrenen Menschen ist dies kein Problem, da kann es ruhig auch mal einen abrupten Übergang geben, doch für „Neulandküken“ ist es sehr förderlich, eine klare tänzerische Improvisationsaufgabe zu geben und diese direkt in die freie Improvisation als Gestaltungsprozess zu führen. Denn wenn wir mit einer musikalischen Aufgabe aufhören, ist es für viele schwieriger, sich wieder in den offenen Raum zu bewegen. Wenn sich die Teilnehmer hingegen schon im Raum bewegen, können sie sich an der Bewegung “festhalten“ und selbst entscheiden, wann und wie sie die Aufgabe lösen. Dieses „Lösen“ bedeutet, dass man sich in einer bestimmten Bewegungsqualität bewegt und selbst über Änderungen entscheidet, z. B. ob und wie sich die Qualität weiter entwickelt, ob sich eine Änderung ergibt oder ein kompletter Switch entsteht.
In der Aufwärmung geht es neben Körpertechnik auch um soziale Kommunikation. Wir geben der Gruppe Zeit, sich etwas kennen zu lernen, geben Impulse für die kommenden Improvisationen und versuchen eine lockere Atmosphäre zu kreieren. Dies ist vor allem für Menschen, die zum ersten Mal dabei sind oder wenig bis keine musikalischen und tänzerischen Erfahrungen haben besonders wichtig.
Wir haben bemerkt, dass wir sehr sensibel damit um-

gehen müssen, niemanden zu überfordern, aber auch Erfahrene nicht zu unterfordern. Da wir im Vorhinein meist nicht wissen wer teilnehmen wird, müssen wir mit der Aufgabenstellung flexibel umgehen und uns auf alle Kompetenzen einstellen.

**Die freie Improvisation**

Unser Anliegen ist, die Jam von einem Musik- und Tanzworkshop zu trennen. Geleitet ist nur die Aufwärmung und falls nötig ein improvisatorisches Einstiegsspiel.

Es ist uns bewusst, dass die Aufgabenstellung Strukturen anbieten muss, die für erfahrene und unerfahrene TN mehr oder weniger wichtig sind. Trotzdem ist für uns das Feld des absolut freien, unbekannten und ungebundenen Gestaltens etwas Besonderes, in welchem unsichtbare Strukturen sichtbar werden. Jeder/e TN bewegt sich in der eigenen Welt, die allmählich eins mit der gemeinsamen wird, als ob eine unsichtbare Hand Klang- und Bewegungswege im Raum zeichnen würde. Die TN werden sensibel auf Impulse, neugierig auf Bewegungs- und Klangqualitäten. Die Vielfalt an tänzerischen und musikalischen Einfällen ist enorm. Wir überlassen darum den größten Teil der Veranstaltung der freien Improvisation und staunen immer wieder, was daraus entsteht.

**Über das Verhältnis von Musik und Tanz**

Die TN sind eingeladen, sich mit der Interaktion zwischen Musik und Tanz auseinanderzusetzen. Musik und Tanz sind in unserer Jam eine untrennbare Einheit. Viele improvisierte Sequenzen beinhalten beide Elemente in unterschiedlicher Intensität. Ob der Schwerpunkt mehr zur Musik oder zum Tanz neigt, hängt von den TN und der jeweiligen Situation ab. Alle Instrumente stehen jedem/jeder zur Verfügung. Manche eignen sich auch zum Musizieren in der Bewegung. Es tauchen manchmal Sequenzen auf, in denen nur musiziert oder nur getanzt wird. Es gibt Momente in welchen der Tanz oder die Musik eigenständig lebt, ohne etwas Anderes dazu zu brauchen. Diese Momente, genau so wie die Stille, sind Teile der großen, unsichtbaren und jedes Mal neuen Struktur, die das Geschehen begleitet.

**Die Stille**

Die Stille, ist ein sehr wichtiger Parameter während des Geschehens. Anfangs waren die plötzlichen Momente des Nichtstuns ein Stressfaktor, da wir uns verantwortlich fühlten, die Jam am „Laufen“ zu halten. Mittlerweile wissen wir, dass es diese Momente braucht. Wir lassen sie zu, denn wir haben gelernt, dass nach jedem Stillstand von irgendwoher plötzlich und unerwartet wieder ein Feuer aufflammt und alle mitreißt.

Stille im Klang und Stille in der Bewegung bringen eine Art Regeneration des Körpers und des Geistes. Gerade da, wo Spontaneität und Kreativität scheinbar erschöpft sind, bietet die Stille den Nährboden für das Wachstum von neuer Energie und produziert in unserem Unterbewusstsein neue Einfälle. Fritz Hegi schreibt sehr treffend über die Pause in der Musik, die mit der Pause in der Bewegung verwandt ist, Folgendes:

„Das Schweigen in der Musik ist vergleichbar mit dem Samen einer Pflanze oder eines Lebewesens: Schon darin enthalten, bekommt er erst Gestalt, wenn er Nährboden findet. Für die Entstehung eines Tones ist die Pause der Nährboden“ (Hegi 1997, S. 128).

Die Pausen oder Perioden der Stille bezeichnen das Ende einer Improvisationssequenz. Gleichzeitig sind sie die Vorboten einer neuen.

**Die Probleme**

Bei einer sehr kleinen Zahl von Teilnehmern ist es schwieriger, ins Improvisieren zu kommen. Die benötigte Energie braucht viel länger, um aufgebaut zu werden und erfordert viel Konzentration um eine gewisse Dauer zu entwickeln. Es war einmal der Fall, dass nur eine Person gekommen war und die Jam abgesagt werden musste. Eine Situation, mit der man sich konfrontieren und nach deren Ursachen man sich fragen muss. Es ist uns oft passiert, dass, wenn wir aus persönlichen Gründen müde oder lustlos waren, die Jam auch weniger BesucherInnen hatte. Andere Male wieder war es genau die Jam, die uns aus dieser Stimmung herausgeführt hat.

**Organisation**

Die Veranstaltung fand zum ersten Mal vor dreieinhalb Jahren in Rankweil statt. Die Werbung verlief größtenteils über private Kontakte und dann weiter von Mund zu Mund. Die BesucherInnen kamen und brachten Freunde und Bekannte mit, die

ihrerseits andere Menschen aufmerksam machten. Wir sind vor zwei Jahren nach Wolfurt umgezogen. Da bekamen wir von der Gemeinde sowohl einen Raum als auch Unterstützung durch Werbung im Gemeindeblatt und durch Ankündigung auf der Webseite. Mittlerweile läuft die Werbung durch einen riesigen E-Mail-Verteiler, durch verschiedene Webseiten (www.netzwerktanz.at, www.huet.at) und durch die Verteilung von Flyern an verschiedenen Orten des Bundeslandes.
Wir haben uns für jeden ersten Sonntag im Monat von 16.00 bis 18.30 Uhr (April-Juli) und 17.00 bis 19.00 Uhr (September-November) entschieden, da zu der Zeit die meisten TeilnehmerInnen keine Verpflichtungen (mehr) haben und leichter kommen können.
Wir versuchen auch ganze Familien zu motivieren. Am Anfang waren wir skeptisch, doch machten wir die Erfahrung, dass unsere Impro-Jams Kinder besonders ansprechen.

**In der Natur**

Tanzen und Musizieren in der freien Natur ist ein sehr besonderes Erlebnis im Rahmen der Improjam. Im Juli gibt es eine Sommerjam. Die findet bei schönem Wetter bei uns im Garten, im Wald oder am Fluss statt. Die Natur bietet uns eine breite Palette von Möglichkeiten und gleichzeitig die Herausforderungen eines öffentlichen Raums. Die Bäume und Sträucher geben Schatten und Spielmöglichkeiten. Klangplatten, Flaschen, Dosen und Klangobjekte hängen an den Ästen. Auf den Boden sind Decken und Tücher mit dem Instrumentarium verteilt, und in der Mitte ist meistens eine große Wiesenfläche frei.
Es ist für manche ungewohnt, in einem solchen Raum kreativ zu sein. Vielleicht hat es damit zu tun, dass wir uns in einem Urraum befinden, der selbst zahlreiche Impulse anbietet. Impulse, die bewusst oder unbewusst wahrgenommen und verarbeitet werden. Das Gefühl des „Für-alle-sichtbar-Seins“ ist ein Faktor der manche TN in ihrer Ausdrucksinitiative oft irritiert.

**Unser Gewinn**

Es bestätigt sich, dass das Tanzen und Musizieren im Kollektiv Lebensfreude erweckt und für das individuelle Wohlbefinden und das Wohlbefinden in der Gemeinschaft sorgt.

Nach der Jam gehen wir erfüllt nach Hause. Herz und Seele sind zufrieden. Sich kreativ einbringen zu können ohne Leistungsgedanken führt uns zu uns selbst. Wir merkten sehr bald, dass die Jam nicht nur unseren eigenen Bedürfnissen nach freiem Ausdruck im Kollektiv stillte, sondern offensichtlich auch die vieler unserer BesucherInnen, die mit lächelnden und zufriedenen Gesichtern nach Hause gehen.
Für uns bleibt jede Jam wieder aufs Neue spannend, da sie von der Verschiedenheit der Menschen und der Einzigartigkeit ihrer Einfälle lebt. Und da die Gruppe jedes Mal wieder neu zusammengewürfelt wird, ist jede Jam mit ihrem Prozess und Ergebnis jedes Mal eine neue Herausforderung, der wir gerne begegnen. Wir hoffen, dass immer mehr Menschen die Initiative aufgreifen, kreatives Zusammensein zu organisieren. Der Versuch lohnt sich!

**Dank**

… an alle TeilnehmerInnen die unsere Jam besuchten und besuchen. Sowohl für alle musikalischen und tänzerischen Einfälle und Anregungen als auch für ihr Vertrauen und ihre Treue auf diesem gemeinsamen Weg. Wir lernen sehr viel von ihnen und genießen die Zeit.
… an die Tänzerin und Tanzpädagogin Ursula Sabatin (www.tanzufer.at) für ihre Vorschläge und Tipps bezüglich der Organisation, und auch für ihre Hilfe, interessierte Menschen zu finden.
… an die Marktgemeinde Wolfurt für die Unterstützung und das Vertrauen in alle unsere künstlerischen und pädagogischen Tätigkeiten.
… an netzwerkTanz Vorarlberg (Verein für zeitgenössischen Tanz) für die Werbung.

**Carolina Fink, Mag$^{a}$. art.**

Studien am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg, am Institut für Musikalisch-Rhythmische Erziehung der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, zahlreiche Weiterbildungen im Bereich zeitgenössischer Tanz, klassischer Indischer Tanz und Yoga. Tänzerin und Choreographin, Mitgründerin der Kreativkompanie XTHESIS (Werkstatt für zeitgenössische Tanz- und Klangkultur), experimentelle Tanz- und Musiktheaterproduktionen, pädagogische Tätigkeit im In- und Ausland, Tänzerin des Podiums für Improvisationskunst.

**Andreas Paragioudakis, Mag. art.**

Klavierpädagogisches Studium und Studium für Elementare Musik- und Bewegungspädagogik am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg, Weiterbildung im Bereich Pantomime und Clowntheater. Musiker, Multiinstrumentalist, Mitgründer der Kreativkompanie XTHESIS, experimentelle Tanz- und Musiktheaterproduktionen, pädagogische Tätigkeit im In- und Ausland, Musiker des Podiums für Improvisationskunst, Gastdozent am Landeskonservatorium Vorarlberg (Griechische Musik und Musik des Balkans).

## *Summary*

***Dance and Music-Improjam – an ongoing Project for Free Improvisation***

*We announced our first Improjam for Dance and Music in October 2006 via e-mail and a hand painted flyer. What began in Rankweil, Vorarlberg, as a pilot project has now become a continuing process for improvisation. Up to 25 participants come – from little children to adults, dance professionals and amateurs, experienced musicians and people without previous experiences. Together we form dialogues, creations, physical and sound pictures instantly.*

***Our vision***

*… is a community whose members interact caringly with one another, make decisions for exchanges and creative communication and are prepared to venture into the unknown. Everyone is invited to accept his or her physical, intellectual and spiritual perception and bring it along. Every one is welcome to be a part of the community with all his or her characteristics, charisma, inhibitions and uniqueness, with all ideas, creative imagination and suggestions.*

***Our intention***

*We want to open an area in which people who are seeking new possibilities for expression, have the possibility to be creatively expressive without being evaluated or pressured by having to reach a level of achievement. We emphasize that it is not necessary to have any previous experience in music or dance in order to attend our jams. It is often difficult for people without previous experience to make the decision to participate with music and dance. We felt that the jam for many of our visitors is a very courageous step. We want to accompany this step with a structured introduction of various exercises and possibilities.*

***Giving a good favourable framework***

*For us as initiators and leaders of the jam, it has been proven continually over the years, to give free improvisation a clear framework. There are three essential elements for this: first: binding rules of the game, second: the same setup of up to 50 instruments each time, and thirdly: a guided introduction.*
*Here we would like to present above all, a survey of the guided introduction:*

***The Guided Introduction***

*We work with methods of dance and music pedagogy. The warm-up activities enable experimenting with various movement possibilities and body-sound characteristics. It follows the warming up phase in dance and movement. Perception, trust and room orientation exercises in connection with dance techniques and Yoga to prepare the body. It is mostly a task coming from contact improvisation that builds a bridge to free improvisation.*
*The crossover from a guided warm-up to free improvisation must be well led according the group at hand. With dance or musically experienced people this is no problem, but for the non-initiated it is very beneficial to give a clear assignment for a dance improvisation and to include it in the free improvisation as a creative process.*
*The group warm-up is also a social process. We give the group time to get to know each other, give impulses for the coming improvisation and try to create a relaxed atmosphere.*

***The free improvisation***

*The jam is clearly differentiated from a guided workshop. Here the guidance is only for the warm-up and if necessary, a game for improvising. For us the field of absolutely free forms is something special because hidden structures become apparent. Each participant moves in his or her own world which gradually becomes a part of the whole. The participants become sensitive to impulses and curious about the qualities of movement and sound. The variety of dance and musical ideas is enormous.*

***Silence***

*Silence is a very important parameter during the happening. At the beginning, the sudden moments of doing nothing were a stress factor because we felt responsible for keeping the jam running. Meanwhile we have learned that these moments are necessary.*
*It is exactly at that point where spontaneity and creativity are exhausted for the moment that the silence becomes the ground for gathering new energy and prepares us unconsciously for new ideas.*

***Fruits that we are allowed to harvest***

*We noticed very quickly that the jam not only satisfied our own needs for free expression in the group, but also those of many of our visitors. For us each new jam always remains exciting. The creative group process is always a challenge which we like to present. We like to encourage developing new initiatives to improvisation. The attempt is worth it!*

***We thank everyone who has visited and who are visiting our jam for their trust and loyalty as well as for all the fascinating musical and dance ideas in this cooperative way.***

### *Carolina Fink, M.A.*

*Studies at the Orff Institute of the University Mozarteum in Salzburg, at the Institute for Music and Rhythmic Education at the University for Music and the Fine Arts in Vienna with further training in the field of contemporary dance, classical dance, Indian dance and Yoga. Dancer and choreographer, co-founder of the Creative Company XTHESIS (workshop for contemporary dance, music-theatre productions and Sound Culture), experimental dance and theatre productions. Pedagogical work at home and abroad, dancer at the Podium for the Art of Improvisation.*

### *Andreas Paragioudakis, M.A.*

*Studied Piano Pedagogy and Elemental Music and Dance pedagogy at the Orff Institute of the University Mozarteum in Salzburg with further training in the area of pantomime and clown theatre. Musician, multi-instrumentalist, co-founder of the Creative Company XTHESIS, experimental dance and music theatre productions, pedagogical work at home and abroad, musician at the Podium for the Art of Improvisation, guest faculty member at the Vorarlberg State Conservatory for Greek and Balkan music.*

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

## 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 10. Juli 2011)
- DVD-Dokumentation + ausführliches Booklet über das Symposion

**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

**Leitung und weitere Informationen**

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

Orff-Schulwerk Forum Salzburg:
Univ. Prof. 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

**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, Abbil-

dungen, Tabellen, Zeichnungen und kurze Texte als Poster visualisieren. Das gestaltete Poster soll die Größe eines Flipchartpapiers nicht überschreiten. 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) können bis Ende November 2010 bei manuela.widmer@moz.ac.at angemeldet werden.
Das Organisationsteam des Symposions wird eine Auswahl treffen und diese bis Ende Januar 2011 bekannt geben.

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*
- *sites 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 June, 1st to July, 10th 2011*
- *DVD documentation and detailed booklet*

***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*

***Directors and further information***

*Mag. Manuela Widmer and team:*
*manuela.widmer@moz.ac.at*

*Orff-Schulwerk Forum Salzburg:*
*Univ. Prof. 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*

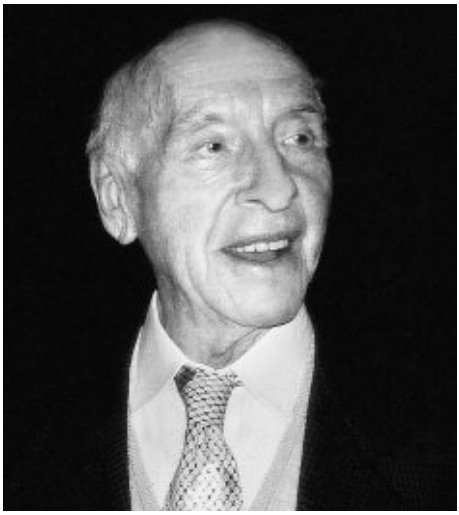
***Call for Posters***

*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 example, 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 not*

*be larger than a flip chart. 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 November 2010 to manuela.widmer@moz.ac.at.*
*The organization team of the symposium will make its choices known by the end of January 2011.*

*Manuela Widmer*

## Musica poetica
## Werner Thomas zum Hundertsten



*Werner Thomas, 2000 © Peter Strauß, München*

Die Wort- und Klangmagie der antiken Welt haben ihn fasziniert, Werner Thomas, den ehemaligen Gymnasialdirektor aus Ludwigshafen, und ihn eingeholt in die Fänge polyästhetischer Erziehung. Haben ihn zum Grenzgänger zwischen klassischer Philologie und Musikwissenschaft werden lassen und, wie konnte es anders sein, ihm die Begegnung mit Carl Orff gebracht: „Alles was mich interessierte und meinen geistigen Horizont bestimmte, war in ihm wie in einem Kristall zusammengeschlossen: die Musik, die Sprache, das Theater, die selbstverständliche geistige Präsenz der abendländischen Überlieferung auf dem Fundament der Antike, dazu die Offenheit gegenüber den musikalischen Hochkulturen der Welt. Das Musikpädagogische war nur ein Aspekt ...“, so erläuterte Thomas in einem Interview vor 25 Jahren, wie es zu dieser lebenslangen Freundschaft mit Carl Orff kam, zum intensiven Gedankenaustausch, zu fruchtbarer Zusammenarbeit.
Bei der Bundesschulmusikwoche 1955 interpretiert Thomas erstmals die Chancen und Möglichkeiten des Orff-Schulwerks als pädagogisches Modell, beschwört deren innewohnende kreative Phantasie. Ihre „innovatorische Potenz“ ist sein Leitthema als Gastdozent am Orff-Institut des Mozarteums und bei der Orff-Schulwerk-Gesellschaft. Fortan begleitete, deutete, reflektierte er die nach und nach entstehenden Chor- und Bühnenwerke Orffs, lieferte Einführungen, ja wurde sein Biograph und selbstverständlich wirkte er mit bei der achtbändigen Dokumentation „Carl Orff und sein Werk“. Thomas’ anderes Steckenpferd galt Franz Schubert und der Rezeption seines Schaffens. Hunderte von Publikationen, Aufsätze und Vorträge rund um Musica Poetica und Theatrum Mundi geben Aufschluss vom unermüdlich forschenden und musikschriftstellerischen Fleiß dieses unermüdlichen Denkers Werner Thomas. Am 27. April durften ihm, rüstig und präsent wie eh und je, seine Freunde zu seinem 100. Geburtstag gratulieren.

Eckart Rohlfs

## „Zwischen Freiraum und Ritual“
## DVD Präsentation

Am 28. Jänner 2010 fand die Präsentation der neuen DVD „Zwischen Freiraum und Ritual – Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung“ von Shirley Salmon und Coloman Kallós im Theatersaal des Orff-Instituts vor Studierenden, Kollegen und Gästen statt. Damit wurde eine neue Publikation vorgestellt, die einen Einblick in die vielseitige Arbeit mit Menschen mit Behinderung und in die Entwicklung des Studienschwerpunkts „Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Inklusiven Pädagogik“ vermittelt.
Die Autoren schilderten sehr lebendig den Entste-

**Mitteilungsblatt der Universität Mozarteum Salzburg**

**Studienjahr 2009/10** **ausgegeben am 26.05.2010**
**30. Stück**

An der Universität Mozarteum Salzburg gelangt folgende Stelle zur Besetzung
(Zl. 1082/1-2010)

## Universitätsprofessor(in)

für das Fach **Elementare Musik- und Tanzpädagogik**

(abgekürztes Berufungsverfahren gem. § 99 des Universitätsgesetzes 2002)*

Mit dieser Professur ist die **Leitung des Carl-Orff-Instituts für elementare Musik- und Tanzpädagogik** an der Abteilung für Musikpädagogik Salzburg verbunden.

**Anstellungserfordernisse sind:**
- eine der Verwendung entsprechende abgeschlossene inländische oder gleichwertige ausländische Hochschulausbildung,
- der Nachweis fachbezogener Forschungs- und Publikationstätigkeit,
- Einbindung in die internationale scientific community,
- gründliche Praxiserfahrung in fachbezogenen Berufsfeldern,
- Führungskompetenz, Kommunikations- und Teamfähigkeit,
- gute deutsche und englische Sprachkenntnisse.

**Von Vorteil sind:**
- Promotion bzw. international vergleichbare wissenschaftliche Qualifikation.
- Erfahrung in der Hochschullehre.

Darüber hinaus geht die Universität Mozarteum Salzburg von Ihrer Bereitschaft aus,
- den Lebensmittelpunkt nach Salzburg zu verlegen,
- an der Entwicklung von Forschungs- und Lehrkonzepten teilzunehmen und aktiv im Leitungsteam der Abteilung für Musikpädagogik Salzburg mitzuarbeiten,
- in den Gremien der Universität mitzuwirken.

**Reise- und Aufenthaltskosten,** die aus Anlass des Aufnahmeverfahrens entstehen, können nicht vergütet werden.

Die Universität Mozarteum strebt eine Erhöhung des Frauenanteils beim künstlerischen, wissenschaftlichen und allgemeinen Universitätspersonal insbesondere in Leitungsfunktionen an und fordert qualifizierte Frauen ausdrücklich zur Bewerbung auf. Bei gleicher Qualifikation werden Frauen vorrangig aufgenommen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis spätestens 31. August 2010 an die Universität Mozarteum Salzburg, A-5020 Salzburg, Mirabellplatz 1, zu richten.
Bewerbungsunterlagen verbleiben an der Universität.

Rektorat

* laut Universitätsgesetz 2002 idF der Novelle 2009, § 99 (3) kann die Professur für einen Zeitraum von bis zu sechs Jahren gewidmet werden. (B. Koch/ E. Staudeker: Universitätsgesetz 2002 idF der Novelle 2009 / Stand 1.10.2009. Neuer wissenschaftlicher Verlag, Wien-Graz 2009, ISBN 978-3-7083-0639-1 (Anm. der Redaktion)

hungsprozess, der die Entwicklung von Shirley Salmons Arbeit mit Menschen mit Behinderung über mehrere Jahre beinhaltet. Ausgewählte Ausschnitte gaben einen Einblick in die Dokumentation, das Gesamtkonzept der Arbeit und der Aufbau der DVD wurden eingehend erläutert.
Großer Applaus für die Autoren und Mitarbeiter beendete die Veranstaltung.
(Eine eingehende Besprechung dieser DVD findet sich unter der Rubrik Publikationen, S. 88)

Doris Valtiner-Pühringer

**Bestelladresse / *Purchase order***
Christian Hofer
Universität Mozarteum Salzburg
Mirabellplatz 1
A-5020 Salzburg
Tel.: +43 (0) 662 / 6198 3524
Fax: +43 (0) 662 / 6198 3508
E-Mail: christian.hofer@moz.ac.at

**Euro 25,– zuzüglich Versandkosten *(plus postage)***

## *"Between Freedom and Ritual" DVD Presentation*

*On January 28th 2010 the DVD "Between Freedom and Ritual – Means of expression with music and movement for people with disabilities" by Shirley Salmon and Coloman Kallós was presented to students, colleagues and guests in the theatre of the Orff Institute. This new publication gives insights into the multifaceted work with disabled people as well as into the development of the special area of studies "Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy". The authors described the genesis of the DVD that documents Shirley Salmons work with people with disabilities over many years. Selected excerpts showed aspects of the documentation; the concept and structure of the DVD were explained in depth.*
*Enthusiastic applause for the authors and collaborators rounded off the evening.*
*(A detailed review of this DVD can be found in the publication section, p. 88)*

*Doris Valtiner-Pühringer*

## Ehrenmedaille der Universität Mozarteum für Barbara Haselbach

*Reinhard von Gutzeit (Rektor) mit Barbara Haselbach (Foto: Univ. Mozarteum Salzburg)*

Mit der Verleihung der Ehrenmedaille am 13. März 2010 wurde Univ.Prof. Barbara Haselbach als Pionierin der Elementaren Tanzpädagogik am Orff-Institut in Salzburg für besondere Verdienste um die Universität Mozarteum geehrt.
Im Würdigungstext, verlesen durch Rektor Reinhard von Gutzeit, heißt es: „Sie hat über Jahrzehnte die tänzerische Dimension im Konzept des Orff-Schulwerks verkörpert – interpretierend, kreativ experimentierend und inspirierend für ihre StudentInnen. Ihre Lehrtätigkeit war von hohem intellektuellem Anspruch, von Sensibilität, Engagement und Verantwortungsgefühl geprägt. Von ihrer unermüdlichen Arbeit am Orff-Institut und ihrer breitgefächerten internationalen Tätigkeit haben unzählige Studierende und FachkollegInnen aus und in aller Welt profitiert. Durch ihre Lehr-, Forschungs- und Publikationsarbeit hat sie die Universität Mozarteum in aller Welt herausragend vertreten und Maßstäbe in der Elementaren Tanzpädagogik gesetzt."
Der Laudator Altrektor Univ. Prof. em. Dr. Günther G. Bauer bezeichnete Barbara Haselbach als „mit Haut und Haaren den Zielen und Idealen des Orff-Institutes verschrieben". Sie habe in fast 50 Jahren als

Lehrende unerschütterlich und unermüdlich für dieses – auch immer wieder bedrohte – Institut gekämpft. „Ich glaube, Du hast gewonnen und gesiegt. Hier stehst Du als Siegerin", folgerte der Laudator. Unter anderem lobte er die „ungeheuerliche verlegerische, publizistische und schreiberische Arbeit" von Barbara Haselbach: „Was Du publiziert hast, ist phänomenal." Bedrängt von der Zeitvorgabe für seine Laudatio beendete Günther G. Bauer auf charmante Weise und mit tänzerischer Geste: „Dieses beeindruckende Frauenleben, Tänzerinnenleben und Pädagoginnendasein lässt sich in der Kürze der Zeit einfach nicht hinreichend darstellen."

Aus Barbara Haselbachs Dankesrede:

„Es war das Glück der Stunde und des Ortes, das mir geschenkt wurde, als Orff mich an sein Institut ‚in statu nascendi' holte. Als ganz junger ‚Hupfer' mitarbeiten zu dürfen und von einer Gruppe so außerordentlicher Menschen und Kollegen aufgenommen und anerkannt zu werden, in Freiheit, aber dennoch, wenn notwendig auch mit Unterstützung sich entwickeln zu dürfen ist wohl etwas vom Größten, was einem jungen Menschen geschehen kann. Und es verpflichtet! Ich weiß das und habe mein Leben lang, bis heute, danach gehandelt und versuche zurückzugeben wo ich empfangen durfte.

Dieses Phänomen Orff-Institut war nicht nur ein Haus oder eine Gruppe von Menschen mit einem verwandten künstlerisch-pädagogisch- humanistischen Grundverständnis und vielen Kontroversen …, es ist nicht nur ein Treffpunkt von Interessenten und Kollegen aus der ganzen Welt, sondern es war und ist in seiner Essenz immer noch einer der Kraftorte der Ästhetischen Erziehung, wie es Hellerau, das Bauhaus, Summerhill, Reggio Emila und andere Zentren waren oder sind. Das hat man außerhalb von Salzburg wesentlich besser verstanden als hier in unserem ‚Nabel-der-Welt'-Städtchen. Damit es das bleiben kann, auch zur Ehre unserer Universität, muss man es nähren statt aushungern, muss man ermöglichen, dass das, was es in die Welt getragen hat, wieder zurückfließen kann, dass ihm wieder die Kräfte und Menschen zuwachsen dürfen, die es für seine Renaissance braucht.

Ich wäre ohne das Orff-Institut niemals die geworden, die heute eine solche besondere Auszeichnung geschenkt bekommen hat, deswegen möchte ich diese Ehrenmedaille nicht nur für mich, sondern auch für das Orff-Institut entgegennehmen."

Rektor von Gutzeit betonte, dass die Verleihung der Ehrenmedaille nicht nur ein Blick in die Vergangenheit sei, sondern auch mit einer Zusage verbunden: „Die Universität Mozarteum wünscht sich weiter ein starkes Orff-Institut mit seiner internationalen Strahlkraft."

Diese Worte haben die anwesenden Mitglieder und Freunde des Orff-Instituts aufgrund der momentanen Situation mit besonderer Aufmerksamkeit vernommen und hoffen, dass die Universität diese Zusage tatkräftig umsetzt u. a. durch die Gewährleistung der dazu notwendigen personellen, finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen.

Die Feierstunde wurde vom Collectif, der Performancegruppe des Orff-Instituts mit Ausschnitten aus dem Stück „Please hold the line" (Choreographie Kordula Möser) tänzerisch umrahmt.

Viele Freunde und Kollegen aus aller Welt haben dieser Ehrung beigewohnt und sich mit und für Barbara Haselbach gefreut.

Wir gratulieren herzlich und sind stolz.

Shirley Salmon und Micaela Grüner
für das Orff-Institut

## *Medal of Honour of the Mozarteum University for Barbara Haselbach*

*Univ. Prof. Barbara Haselbach, as a pioneer for Elemental Dance Pedagogy at the Orff Institute in Salzburg, was celebrated for her special service to the Mozarteum University on March 13, 2010 when she was presented with the Medal of Honour.*

*From the text of appreciation read by Dean Reinhard von Gutzeit: "She has embodied the dimension of dance over many decades to the concept of the Orff Institute with interpretation, with creative experiments and inspiration for her students. Her teaching has been highly intellectual and imprinted with sensitivity, engagement and feelings of responsibility. Countless students and colleagues from all over the world have profited from her tireless work at the Orff Institute and her diverse international undertakings. Through her teaching, research and publications, she*

Günther G. Bauer (Laudator) mit Barbara Haselbach (Foto: Univ. Mozarteum Salzburg)

*has outstandingly represented the Mozarteum University and has set standards in elemental dance pedagogy."*

*Former Dean, Dr. Günther G. Bauer, chosen to give the laudation, described Barbara as "one who had committed herself to the goals and ideals of the Orff Institute 'with hide and hair'." In the past 50 years she has as a teacher fought steadfastly and untiringly for this constantly threatened Institute. "I believe you have won and conquered. Here you stand as the winner", he added. He also praised the tremendous volume of written works from Barbara Haselbach. "What you have published is phenomenal." Coming to the end of the time given for his laudation, Günther G. Bauer ended with charm and a dancing gesture: "this impressive woman, this dancer and teacher simply does not permit enough of an adequate portrayal in such a short time."*

*From Barbara Haselbach's acceptance speech:*

*"It was the good fortune of time and place that was given to me when Orff called me to his Institute 'in statu nascendi'. As very young 'spring chicken' I was accepted, recognized and allowed to work freely with a group of outstanding people who also, when necessary, supported my development. That was just about the greatest thing that could happen to a young person. It also committed me! I know that, and have managed it a whole lifetime up to today and attempt to return some of what I was allowed to receive.*

*This 'phenomenon Orff Institute' was not only a house or a group of people bound up with an artistic, pedagogical, humanistic basic understanding – along with much controversy because it doesn't have much to do with Elysium. It is not only a meeting place for interested people and for colleagues all over the world, but it was and is, in its essence, always a stronghold for aesthetic education like those that Hellerau, the Bauhaus, Summerhill, Reggio Emilia and other centres once were and are. People understood that much better far from Salzburg than we have in our 'navel of the world' town. For it to remain so, also for the reputation of our university, one must nourish it instead of letting it starve, one must make it possible that what it has carried out into the world can flow back to it so that its strength and people may grow for its renaissance.*

*If it hadn't been for the Orff Institute I would never have become someone who has been given this special honour today. For this reason, I would like to accept this medal of honour not only for me, but for the Orff Institute."*

*Dean von Gutzeit emphasised that giving such a medal was not only a glimpse into the past, but also comes with a pledge: "The Mozarteum University wishes further for a strong Orff Institute with its International Outreaching strength." These words were witnessed with special attentiveness by those members and friends of the Orff Institute in attendance, who hope that the University truly keeps its pledge by guaranteeing that its personnel have the necessary financial and administrative framework for continuity.*

*The celebration included excerpts by Collectif – the performance group of the Orff Institute – from "Please hold the line", a choreography by Kordula Möser.*

*Many friends and colleagues from all over the world were at this celebration and expressed their joy for Barbara Haselbach.*

*We congratulate her sincerely and are very proud of her.*

*Shirley Salmon and Micaela Grüner*
*For the Orff Institute*

# Aus dem Orff-Schulwerk Forum

# *From the Orff-Schulwerk Forum*

## Bericht über die Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg 2010

Ermutigt durch die immer zahlreicher werdende Beteiligung von Delegierten und bestärkt durch einen Vorschlag von Frau Ute Hermann von der Carl Orff-Stiftung fand am 12. und 13. März 2010 rund um die Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg (OSF) ein erstmals zweitägiges Treffen statt, an dem Vertreter der Carl Orff-Stiftung (COS), des Orff-Zentrums München, vieler Orff-Schulwerk Gesellschaften (OSG) und einiger Carl Orff-Schulen sowie zahlreiche Dozenten und Absolventen des Orff-Instituts teilnahmen.

Das Programm der Tagung umfasste die jährliche Generalversammlung, Sitzungen zu Themen der Zeitschrift ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN mit ihren Sponsoren; zu Fragen der Kooperation zwischen den deutschsprachigen Gesellschaften Deutschland, Österreich und der Schweiz; Diskussionen in Arbeitsgruppen und im Plenum und zwei gemeinsame Abendessen. Daneben gab es endlich auch Zeit, mit Kollegen ins Gespräch zu kommen. Die zeitliche und dadurch ermöglichte inhaltliche Ausweitung wurde von allen Teilnehmenden als sehr positiv bestätigt und wird in Zukunft beibehalten werden.

**Aus der Generalversammlung**

Neben dem üblichen Sitzungsprocedere (Rechenschaftsbericht und Rechnungsabschluss) standen auf dem Programm:

- Satzungsänderung (Einbeziehung von 6 Personen, die als „Beiräte" dem Vorstand zur Seite stehen sollen (Dr. Ulrike Jungmair, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Christoph Maubach, Mag. Shirley Salmon und Dr. Carolee Stewart);
- Bericht über abgeschlossene und weitergeführte Projekte des OSF (Index, Artikelsammlung);
- Präsentation der neuen Publikation „Index 2009" (siehe S. 81);
- Überlegungen zur Wiedereinführung eines Mitgliedsbeitrages für fördernde, kooperative und individuelle Mitglieder des OSF, eingehende Diskussion des Themas und Vertagung der Entscheidung auf die nächste Generalversammlung;
- Informationen über das 8. Internationale Orff-Schulwerk Symposion „50 Jahre Orff-Institut", welches vom 7.–10. 7. 2011 in Salzburg stattfinden wird;
- Planung eines Prä-Symposion-Treffens (4.–6. 7. 2011) für Vertreter der Internationalen Orff- Schulwerk Gesellschaften zur Diskussion gemeinsamer Themen (wie bereits vor den Symposien 2000 und 2006);
- Bitte an alle OSG, auf ihrer Website unbedingt auch Informationen in englischer Sprache zu veröffentlichen, sowie Links zum Orff-Institut (OI), zur Carl Orff-Stiftung (COS) und zum Orff-Schulwerk Forum (OSF) einzurichten und die Ankündigungen des OI (Special Course, Sommerkurse, Symposien sowie Vorstellung von Neuveröffentlichungen) auf die jeweils eigene Homepage zu stellen;
- Anstelle der bisher üblichen mündlichen Berichterstattung über die Aktivitäten der einzelnen OSG trat eine 72-seitige schriftliche Sammlung („Berichte der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften / *Reports of the International Orff-Schulwerk Associations"*).

**Arbeitsgruppen**

Auf Grund einer im Vorfeld durchgeführten Befragung der Teilnehmer wurden aus der Fülle der Themen, Fragen und angesprochenen Probleme die wichtigsten Punkte gesammelt und in vier Arbeitsgruppen eingehend und mit großem Interesse diskutiert:

- Level Courses
- Orff-Schulwerk an Universitäten und Ausbildungsinstitutionen
- Orff-Schulwerk an Schulen (Carl Orff-Schulen und Musikschulen)
- Gesellschaftsgründungen (rechtliche und inhalt-

liche Fragen, Copyrightfragen bei Übersetzungen) Der offene Rahmen der Tagung erlaubte viele persönliche Begegnungen, Meinungsaustausch und auch gemeinsames Singen und Tanzen! (Wenn nicht hier, wo dann?)
Zum Abschluss der Veranstaltung überreichte Harri Sandborg der Vorsitzenden ein plastisch gestaltetes Dekret zur Ehrenmitgliedschaft in der Finnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft.
Die nächste Generalversammlung wurde ausnahmsweise nicht – wie für die Zukunft vereinbart – für das 2. März-Wochenende 2011, sondern im Rahmen des Prä-Symposion-Treffens für den 6. 7. 2011 festgesetzt.

Barbara Haselbach

## *Reporting on the General Meeting of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg 2010*

*Encouraged through the participation of more and more delegates and strengthened by a suggestion from Frau Ute Hermann of the Carl Orff Foundation, the board of directors of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg (OSF) decided to extend the annual Meeting to two days, March 12 and 13, 2010. Representatives from the Carl Orff Foundation, the Orff Centre Munich, many Orff-Schulwerk Associations and a few Carl Orff Schools as well as numerous teachers and graduates of the Orff Institute were in attendance.*
*The program for the conference included the annual general meeting, sessions with themes devoted to the magazine* Orff-Schulwerk Informationen *with its sponsors, meetings about questions of cooperation between the German speaking associations of Austria, Germany and Switzerland, discussions in study and plenary groups and lots of private talks during two meals. On the fringes there was finally time to be able to speak with colleagues. The time planned and the resulting possibility for being able to broaden the contents of the program was confirmed as very positive by all participants and will be continued in the future.*

***From the General Meeting***

*In addition to the regular procedures of the meeting (treasurer's and activities' reports), the following items were on the program:*

- *Changing the by-laws to include the addition of 6 persons who would function as advisors to the board of directors, namely: Dr. Ulrike Jungmair, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Christoph Maubach, Mag. Shirley Salmon and Dr. Carolee Stewart;*
- *Report about finished projects of the OSF and those continuing: the Index and the collection of basic articles;*
- *Presentation of the new publication: "Index 2009" (see page 81);*
- *Thoughts about recreating a membership fee for patrons, cooperating and individual members of the OSF, ongoing discussions about the themes and holding final decisions until the next Annual Meeting;*
- *Information about the 8th International Orff-Schulwerk Symposium "50 Years Orff Institute" which will take place from July 7–10, 2011 in Salzburg;*
- *Planning a "pre-symposium-meeting" (July 4–6, 2011) for representatives of International Orff-Schulwerk Associations for the purpose of discussing common themes as already done before the symposia in 2000 and 2006;*
- *The request for all Orff-Schulwerk Associations to include as much information as possible in English (!) on their website with links to the Orff Institute (OI), the Carl Orff Foundation and the Orff-Schulwerk Forum Salzburg, announcements from the OI about the Special Course, summer courses, symposia as well as mentioning new publications;*
- *Instead of the usual oral presentations of reports about the activities of the International Orff-Schulwerk Associations, a 72 page collection of written reports ("Reports of the International Orff-Schulwerk Associations /* Berichte der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften"*) was prepared for all participants.*

***Study Groups***

*On the basis of a questionnaire sent to the participants beforehand, the most important points were collected from the many themes and discussed in four study groups:*

- *Level Courses*

- *Orff-Schulwerk in universities and training institutes*
- *Orff-Schulwerk in Carl Orff schools and music schools*
- *Founding an Association – legal questions and contents; copyright questions concerning translations*

*The open framework of this conference permitted many personal contacts, exchanges of opinion and also singing and dancing! If not here, then where?*
*At the conclusion of the event, Harri Sandborg announced an honorary membership in the Finnish Orff-Schulwerk Association to the chair of the Forum. The next annual meeting will not take place as planned regularly for the future during the second week of March, but during the pre-symposium meeting on July 6th, 2011.*

*Barbara Haselbach*

## Publikation INDEX (1961–2009)

Rechtzeitig zur Generalversammlung 2010 des Orff-Schulwerk Forums erschien der lange und sorgfältig vorbereitete Index aller Artikel aus den 82 Heften der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, aus den Dokumentationen der sieben 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, Orff-Schulwerk Gesellschaften u. ä.) allen Suchenden zur Verfügung steht.
**Gerne versenden wir auf Anfrage weitere Exemplare zu einer Schutzgebühr von € 5,– an solche Institutionen.**

**Adresse: Orff-Schulwerk Forum Salzburg,**
**Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg**
**E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org**

Barbara Haselbach

## *Publication INDEX (1961–2009)*

*The Index for 82 issues of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN was published just in time for the 2010 annual meeting of the Orff-Schulwerk Forum. 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, descriptions 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, Orff-Schulwerk Associations, among others).*
***We are happy to send further copies to such institutions for a fee of € 5.– each.***

***Our address: Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria***
***E-mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org***

*Barbara Haselbach*

## In eigener Sache: Fotos gesucht!

Im Zusammenhang mit dem Internationalen Orff-Schulwerk Symposion 2011 „50 Jahre Orff-Institut" wird eine große Foto-Ausstellung im Foyer der Universität Mozarteum Salzburg vorbereitet. Wir bitten alle Personen, die Fotos zur Geschichte des Orff-Instituts in guter Qualität besitzen, uns diese zur Verfügung zu stellen.
Bitte senden Sie uns dieses Material digital in Form eines Bildformats (vorzugsweise jpg) in einer möglichst hohen Auflösung (mind. 300 dpi). Bitte nicht in ein Word-Dokument einfügen, da solche Photos keine für den Druck brauchbare Auflösung haben!
Geben Sie im Betreff Ihrer Mail das Stichwort „Fotoausstellung" an und schicken Sie die Mail an barbara.haselbach@moz.ac.at.
Bitte vergessen Sie nicht, Detailinformationen zum Bild zu geben wie z. B.:

Titel: Ereignis im Rahmen dessen das Photo gemacht wurde
Datum: Jahr, wenn möglich Monat, Tag
Name(n): der abgebildeten Person(en) und des Photographen (falls bekannt)

**Einsendeschluss 15. August 2010**

Mit herzlichem Dank an alle Mitdenkenden und Helfer. Wir freuen uns, mit Ihrer Hilfe eine schöne Ausstellung machen zu können.

Barbara Haselbach
Micaela Grüner

## *Special request: Photos Wanted!*

*In connection with the International Orff-Schulwerk Symposium 2011 "50 Years Orff Institute" a large photo exhibition will be set up in the foyer of the Mozarteum University, Salzburg. We ask everyone who has suitable photos in a good quality to make them available to us.*
*Please send us the material digitally in image format (preferably jpg) in a high resolution (min. 300 dpi). Do not embed the photos in a Word document as they won't have a resolution adequate for printing!*
*Kindly mention in the subject of your mail the keyword "Photo exhibition" and send the mail to barbara.haselbach@moz.ac.at.*
*Don't forget to add detailed information about the photo such as:*

*Title: Occasion for which the photo was taken*
*Date: Year, and if possible month and day*
*Name(s): of the person(s) in the picture as well as of the photographer (if known)*

***Deadline August 15th 2010***

*Sincere thanks to all collaborators and helpers. We are looking forward to creating a wonderful exhibition together with your assistance.*

*Barbara Haselbach*
*Micaela Grüner*

# Aus der Carl Orff-Stiftung

# *From the Carl Orff Foundation*

## Bericht über Förderungen 2009

Eine satzungsmäßige Aufgabe der Carl Orff-Stiftung, die ihren Sitz am Wohnort ihres Stifters Carl Orff (1895-1982) in Dießen am Ammersee hat, ist die Förderung des Orff-Schulwerks. Dieser Aufgabe kommt die Carl Orff-Stiftung auf unterschiedliche Weise nach. Darüber soll von der Ausgabe 83 an in den ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN berichtet werden. Die Carl Orff-Stiftung stellt für den gesamten Förderbereich Orff-Schulwerk etwa ein Drittel ihrer Gesamteinnahmen bereit. Im Jahr 2009 belief sich dieser Betrag auf rund 60.000,- EUR. Hinzu kommen die Fördermittel der Liselotte Orff-Stiftung, die 2009 rund 20.000,– EUR betragen haben. Diese Mittel werden nur nach Rücksprache mit Frau Liselotte Orff ausgeschüttet. – Die Liselotte Orff-Stiftung ist eine rechtlich unselbständige Stiftung, die von der Carl Orff-Stiftung treuhänderisch verwaltet wird.

**Förderung Orff-Schulwerk Forum**

Die größte Einzelförderung entfiel mit 12.000,- EUR im Jahr 2009 auf das Orff-Schulwerk Forum. Die Carl Orff-Stiftung gewährleistet mit der Bereitstellung der Mittel für die Personal- und Sachkosten des Vereins dessen Arbeitsfähigkeit.

**Bereitstellung von Stipendien**

Ein namhafter Betrag wird für Stipendien an Studierende ab dem 4. Studiensemester am Orff-Institut der Universität Mozarteum bereitgestellt. Im Jahr 2009 wurden die Studierenden Marco Stahel, Tatjana Proksch, Marcela Gonzalez und Ute Lipprandt sowie Verena Burgstaller gefördert.

Die Carl Orff-Stiftung gewährt darüber hinaus Stipendien für den Special Course und gewährleistet auf diese Weise, dass ausländische Studierende die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung am Orff-Institut erhalten. Bedingung für ein Stipendium ist die fachliche Qualifikation, die nachzuweisende wirtschaftliche Bedürftigkeit und die Verpflichtung, nach Abschluss des Special Course wieder in das Herkunftsland zurück zu gehen. Im Jahr 2009 erhielten Marta Izard Alberich (Spanien), Raquel Castiblanco Beltran, Catherine Corea Lopez und Ines Suarez Gomez (alle Kolumbien) ein Stipendium. Eine einmalige Förderung erhielt Cyndee Giebler (USA).

**Förderung von Schulwerk-Kursen**

Ein anderer Förderschwerpunkt der Carl Orff-Stiftung im Bereich Orff-Schulwerk entfällt auf die Finanzierung auswärtiger Schulwerk-Kurse. So wurden im Jahr 2009 Kurse in Brasilien (Verena Maschat), Türkei (Prof. Dr. Ulrike Jungmair), Korea (Insuk Lee, Prof. Dr. Karin Schumacher), Polen (Prof. Werner Beidinger), Georgien (Polo Vallejo Ph.D.), Russland (Andrea Ostertag) und Bulgarien (Sofia López-Ibor) ermöglicht. Die Carl Orff-Stiftung übernimmt in diesen Fällen Reisekosten und Kurshonorar.

**Bereitstellung von Reisestipendien**

Ein weiterer Förderschwerpunkt liegt in der Übernahme von Reisekosten zur Teilnahme an den Orff-Schulwerk Konferenzen der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften. In 2009 konnten die Teilnahme von Lenka Pospíšilová an MOSAIC (Australien) und von Rainer Kotzian an AOSA (USA) übernommen werden sowie die Informationsreise von Young-Jeon Kim (Korea) nach München/Dießen und Salzburg. Reisestipendien wurden auch der isländischen Orff-Schulwerk Gesellschaft gewährt und für Teilnehmer am Kurs der russischen Gesellschaft bereitgestellt.

**Sonstige Förderung**

Zu erwähnen ist hier, dass die Stiftung Carl Orff-Schulen und anderen Einrichtungen die Anschaffung von Orff-Instrumenten ermöglicht.
Auch das seit vielen Jahren durchgeführte „Treffen der Nachbarn“ wird von der Stiftung gefördert.

Ute Hermann
Geschäftsführender/Juristischer Vorstand

**Ute Hermann**
ist seit Oktober 2007 geschäftsführendes und juristi-

sches Vorstandsmitglied der Carl Orff-Stiftung in Dießen. Sie übt dieses Amt hauptberuflich aus. Sie ist Juristin und war vor ihrer Tätigkeit in der Carl Orff-Stiftung sowohl als Rechtsanwältin wie auch 15 Jahre als Geschäftsführerin des Landesmusikrats in der Freien und Hansestadt Hamburg tätig.

Weitere Informationen unter www.orff-stiftung.de

## About the Financial Support 2009

*A statutory task of the Carl Orff Foundation with its home in Dießen am Ammersee where Carl Orff (1895-1982) lived, is the furthering of Orff-Schulwerk. This task is fulfilled by the Carl Orff Foundation in different ways. We will report about these activities from now on in the column "*Aus der Carl Orff Stiftung */ From the Carl Orff Foundation".*

*The Carl Orff Foundation reserves about one third of its total income for the furthering of Orff-Schulwerk. In 2009 this was about 60,000 Euros. In addition, there are means for support coming from the Liselotte Orff Endowment which was about 20,000 Euros in 2009. This money is spent only with the consent of Frau Liselotte Orff. The Liselotte Orff Endowment is legally not independent, and is administered by the Carl Orff Foundation.*

***Sponsoring the Orff-Schulwerk Forum***

*The greatest single expenditure in 2009 was for 12,000 EUROS to the Orff-Schulwerk Forum. The Carl Orff Foundation guarantees the readiness of funds for personal and material costs for the work of this organization.*

***Allocating Scholarships***

*A considerable amount was made available for several scholarships for students from the Orff Institute of the Mozarteum University, starting from their 4th semester. In 2009 the following students were supported: Marco Stahel, Tatjana Proksch, Marcela Gonzalez and Ute Lipprandt as well as Verena Burgstaller.*

*The Carl Orff Foundation grants scholarships above and beyond those already mentioned for members of the Special Course. In this way, foreign students can be given the chance for qualifications by studying at the Orff Institute. Requirements for a scholarship are a professional qualification, the economic necessity and the obligation to return to the country of origin to continue teaching there. In 2009, the following scholarships were granted: Marta Izard Alberich, Spain, Raquel Castiblanco Beltran, Catherine Corea Lopez and Ines Suarez Gomez, all from Columbia. Cyndee Giebler, USA, received a one-time provision.*

***Supporting Orff-Schulwerk Courses***

*Another major area of support by the Carl Orff Foundation is the financing of Orff-Schulwerk courses abroad. Therefore, in 2009, courses were made possible in Brazil: Verena Maschat; Turkey: Prof. Dr. Ulrike Jungmair; Korea: Insuk Lee and Prof. Dr. Karin Schumacher; Poland: Prof. Werner Beidinger; Georgia: Dr. Polo Vallejo; Russia: Andrea Ostertag and Bulgaria: Sofia López-Ibor. In these cases, the Carl Orff Foundation paid for travelling costs and course honoraria.*

***Making travelling costs available***

*A further major area of support lies in taking over the costs of travelling for participating in Orff-Schulwerk conferences of the international Orff-Schulwerk associations. In 2009 the costs for Lenka Pospíšilová to MOSAIC in Australia and for Rainer Kotzian to the AOSA in USA were taken over as well as the "Information Trip" of Young-Jeon Kim of Korea to Munich, Dießen and Salzburg. Travelling expenses were also granted to the Orff-Schulwerk Association of Iceland and for participants to the course sponsored by the Russian Association.*

***Other Support***

*It must also be mentioned here that the Foundation also facilitates getting instruments for Carl Orff Schools and other institutions. The "Meeting of Neighbours" has also been supported by the Foundation for many years.*

*Ute Hermann*

### *Ute Hermann*

*Ute Hermann has been the business manager and chair of the Judicial Board of the Carl Orff Foundation in Dießen since October 2007. This is her major occupation. She is an attorney and before her work with the Carl Orff Foundation, was an advocate and executive director for the state music advisory board in the Free and Hanseatic City of Hamburg.*
*For further information www.orff-stiftung.de*

# Leserbriefe

## *Letters to the Editor*

Liebe Leserinnen und Leser der
ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

das enttäuschende „Palaver" der Regierungschefs vieler Nationen anlässlich der Weltklimakonferenz 2009 in Kopenhagen veranlasste mich, das beigefügte Lied nochmals hervorzunehmen. Ich habe es vor Jahren als musikalischen Beitrag zu einer Schulprojektwoche mit dem Thema „Umweltschutz – konkret" verfasst. Die Kinder sangen es vor Kommunalpolitikern und haben auf ihre Weise die Dringlichkeit zum Handeln hervorgehoben. Und dies kam an!
Ich denke, auch die politischen Lenker unserer Welt sollten von dem Kinderlied wie von einem Ohrwurm gequält werden, bis sie es verinnerlicht haben und zu einem akzeptablen Umweltschutz bereit sind.
Ich möchte anregen, noch mehr Kinderlieder zu weltweiten Problemen unserer Gesellschaft zu verfassen, denn Kinder sind die Träger der Zukunft und wenn sie auf Missstände hinweisen, sind diese ihnen zuallererst bewusst; und das kann prägend sein.

Ernst Rath

PS: Rhythmusnotation gelegentlich dem Sprachrhythmus anpassen!

**Deine, meine, unsere EINE WELT**

**Text u. Musik: E. O. Rath**

*"Verwüstet weder das Land noch das Meer noch die Bäume!" Offenbarung des Johannes 7,3*

# Publikationen
## *Publications*

**Klaus Feßmann / Michael Kaufmann:**
**Resonanz/Akzeptanz. Kinder mit Musik und Bewegung stärken. Ein Schulprojekt gestaltet Zukunft**
Kösel Verlag, München 2009,
ISBN: 978-3-466-30826-2, www.koesel.de

Zwei Grundschulen in Essen, ein bekanntes Orchester, die berühmte Folkwang Schule, das Orff-Institut der Universität Mozarteum, 221 Seiten, davon mindestens ein Drittel mit wunderbaren Fotos von sich bewegenden, singenden, trommelnden Kindern, Eltern, Journalisten und Organisatoren, den Lehrern, den Autoren, und den Salzburger Studenten, deren künstlerisch-pädagogische Arbeit das Projekt ermöglichte …

Das Buch ist ein Bericht über ein künstlerisch-pädagogisches Projekt, das über drei Jahre durchgeführt wurde. Zudem ist es ein Plädoyer für die Bedeutung der Darstellenden Künste für Kinder, im Besonderen in Schulen in sozialen Brennpunkten. Damit steht es in guter Gesellschaft: „Kinder zum Olymp" und „Tanz in Schulen" sind ähnliche Projekte im gegenwärtigen Kontext der deutschlandweiten Initiative zur kulturellen Förderung. Hunderte von Initiativen, darunter die bekanntesten „Tanzplan Deutschland", „MUS-E", „Deutsches Kinder- und Jugendtheater", „Rhythm is it!", „Kultur und Schule", „Bundesverband Tanz in Schulen" fördern künstlerische Projekte, die von Künstlern und Musik-, Tanz- und Theaterpädagogen mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland [und Österreich, die Red.] gestaltet werden. Alle diese Programme beginnen primär mit künstlerischen Intentionen, doch werden die sozialen Auswirkungen ebenfalls als bedeutend gesehen. Auch beanspruchen alle diese Projekte für sich, zu begeistern statt zu „belehren", um eine anhaltende Wirkung auf Kinder und Jugendliche zu bewirken. Sie unterstützen die mitarbeitenden Künstler durch besondere Fortbildungen und Coaching in ihren Tätigkeiten in den labyrinthhaften Strukturen des Schulwesens.

Erstaunlicherweise verzichten die Autoren darauf, sich in diesem größeren Kontext zu positionieren und erwähnen nur beiläufig einmal „Rhythm is it!" und „MUS-E".

Da es unterdessen so viele Projektberichte in unterschiedlichem Ausmaß und Focus gibt, habe ich in einem solchen Bericht ein besonderes Charakteristikum erwartet, einen Aspekt, der etwa eine bisher unbeantwortete Fragestellung aufgreift oder auf die Erfahrungen und die Entwicklung eines einzelnen Kindes eingeht oder die Reflexion des Prozesses in ehrlicher und verständlicher Form mitteilt.

Günther Bastian vertritt in seinem Buch „Kinder optimal fördern – mit Musik" die Meinung, dass die Förderung von Kindern durch Instrumentalspiel und Singen die Intelligenz fördert, die Konzentrationsfähigkeit und Lernbereitschaft steigert, Gewalt abbaut und Kreativität und Empathie anregt. Viele von uns haben sich euphorisch mit diesem Buch identifiziert,

nur um dann Manfred Spitzers Widerlegung „Musik im Kopf“ lesen zu müssen. Spitzer, ein Neurologe und Psychiater, konnte in den Ergebnissen seiner neurologischen Untersuchungen keine so eindeutigen Wirkungen von Musik feststellen und sagte, es sei bisher nicht überzeugend nachzuweisen wie genau Musik das Gehirn beeinflusst. Viele Fragen bleiben unbeantwortet.

Der enorme Erfolg von „Rhythm is it!“ liegt zum Teil darin, dass wir, also das Publikum, die Verwandlung und Entwicklung der drei jungen Protagonisten mitverfolgen können. Die Erfahrungen dieser Individuen bewegen uns und vertiefen unsere Einsichten.

„Resonanz/Akzeptanz“ bewegt sich zwischen Essen und Salzburg, zwischen Vorbereitungen der Studierenden und ihren Professoren, der Arbeit mit den Kindern, den nachfolgenden Reflexionen und den darauf folgenden nächsten Schritten. Das Format, welches die Autoren gewählt haben, wäre tatsächlich perfekt für einen konturreichen, reflektierenden Bericht über die verschiedenen Realsituationen auf jeder Stufe des Projekts. Zwar sind gelegentlich retrospektive Prozesse angedeutet, aber die genauen Angaben werden dem Leser nicht mitgeteilt.

Jede/r von uns, die oder der in diesem Bereich arbeitet, ist ständig herausgefordert, egal, wie viele Erfahrungen wir schon erworben haben. Wir lernen nicht nur aus unseren eigenen Erlebnissen sondern auch aus den Erfahrungen anderer. Ich war an solchen Details interessiert und hoffte – leider vergebens – sie in diesem Buch zu finden: Was waren die besonderen Probleme, die die Studenten mit den Kindern oder die Organisatoren mit den einzelnen Schuldirektoren hatten? Welche Hürden hatten die Folkwang Schule und das Mozarteum zu überwinden? Welche Herausforderungen gab es zwischen Studierenden und ihren Mentoren (S. 175)?

Was war der Inhalt der Mentorenarbeit? Die didaktischen Betrachtungen, die die Lehrenden den Studenten vermitteln, wird zwar knapp zusammengefasst aufgelistet, geht aber nicht ins Detail (S. 129–130). Wie zu Beginn des Buches festgestellt wird, haben die Studierenden wenig bis gar keine Erfahrungen mit den beschriebenen Schulsituationen. Was waren ihre Lernprozesse? Welche besondere Vorbereitung haben sie seitens ihrer Mentoren erhalten?

Was war das künstlerische Ziel des Projekts? Wurde es (und wenn ja: wie) erreicht? Welche Umwege waren notwendig, um das Ziel zu erreichen? Oder hat sich das Ziel selbst im Laufe der Zeit verändert? Dass man Kinder „spielerisch in die Inhalte einführt“ versteht sich 2010 wohl von selbst, daher wären Einzelheiten hier sehr hilfreich, um sich ein Bild der realistischen Situation machen und sich die künstlerische Vision, das künstlerische Ziel, das Ergebnis vorstellen zu können.

Als Tänzerin und Tanzpädagogin mit einem Schwerpunkt auf dem Orff-Schulwerk war ich betroffen über die oberflächlichen Hinweise auf die tänzerische Arbeit. Hip-hop-Imitationen oder die Verbindung einiger Jazz-Schritte wird nicht als das Vorbild einer zeitgenössischen ästhetischen Erziehung angesehen. Welche Fachterminologie verwendeten die Studenten in ihren VARIO-Episoden mit den Kindern? Wie sind die Ergebnisse zustande gekommen?

Die Autoren sagen, dass Kunst nichts mit Demokratie zu tun habe (gibt es deswegen soviel Imitation?), aber ist es nicht ein wesentlicher Aspekt dieser Arbeit, die Kinder zu befähigen und zu ermutigen kreativ zu sein und ihre eigenen Ideen beizutragen, um so den Gestaltungsprozess zu verlebendigen? Natürlich können solche Ideen nicht aus dem Nichts entstehen, sie benötigen Förderung durch das von den Künstlern/Lehrern sorgfältig aufgebaute Gerüst methodischer Aufgabenstellung.

Welche Schritte haben sie unternommen um das Langzeitziel des Pilot-Projekts zu erreichen (S. 206)? Wurden Fortbildungen für die Lehrer der beiden Schulen angeboten? Wurde ausgewählten Lehrern vorgeschlagen, an Workshops der leitenden Professoren aus dem Orff-Institut oder der Folkwang Schule teilzunehmen?

Veröffentlichungen benötigen heute etwas mehr Fachinformation, mehr Details, weniger Verallgemeinerungen, mehr Hinterfragen und Bewusstmachen, mehr authentische Reflexion und weniger Bestätigung über „hat sich gut angefühlt“. Höherer Anspruch in unserer Annäherung an die „Kunst des Spielens“ wird uns helfen, professionelle Kompetenz in unserem Bereich zu bestärken, wird uns ermöglichen, uns weiter zu entwickeln und in unseren Anschauungen und Handlungen ehrlich zu bleiben und andere langfristig mit unseren Argumenten zu überzeugen.

Christa Coogan

**Shirley Salmon / Coloman Kallós:**
**„Zwischen Freiraum und Ritual" – Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung**
***"Between Freedom and Ritual" – Means of expression with music and movement for people with disabilities***
Eine DVD-Produktion der Universität Mozarteum Salzburg, Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut, Salzburg 2010,
ISBN: 978-3-9502713-1-7

In ihrer DVD geben Shirley Salmon und Coloman Kallós zahlreiche Einblicke in die musik- und bewegungspädagogische Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks mit Menschen mit Behinderung. Nach Shirley Salmon soll die DVD „diesen spezifischen Ansatz dokumentieren aber auch wesentlichen Fragen über Strukturen und Freiräume, über Instrumente und Vorgangsweisen nachgehen. Sie soll aber auch Anregungen und Impulse geben, um eigene Ideen mit unterschiedlichen Gruppen weiterzuentwickeln".
Der von Shirley Salmon entwickelte und gelehrte sozial-integrative Ansatz wird in dieser Dokumentation transparent. In den gezeigten Unterrichtssequenzen und durch das Gesamtkonzept wird die große Wertschätzung, die Salmon einzelnen Gruppenmitgliedern sowie Studierenden und KollegInnen entgegenbringt, sichtbar. Die DVD bietet damit allen Interessierten die Möglichkeit, Leitideen und wichtige Impulse für diese Tätigkeitsfelder aufzugreifen und ermutigt, die hier vorgestellte künstlerisch-pädagogische Arbeit fortzuführen.
Die Professionalität dieser DVD wird bereits durch die Möglichkeit, Auswahlfelder zu animieren und damit einzelne Teile herauszugreifen, deutlich. Dies scheint aufgrund der Dichte und Länge (126 Minuten) des Filmmaterials sinnvoll und notwendig. Die Dokumentation kann zudem in deutscher oder englischer Sprache vorgeführt werden. Das Layout ist ansprechend, übersichtlich und bietet eine gute Handhabung.
Neben Unterrichtsbeispielen am Orff-Institut wird ein Überblick über die Praxis der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik mit Menschen mit Behinderung geboten, zudem werden künstlerische Projekte an der Schnittfläche zwischen Pädagogik und Therapie vorgestellt. Coloman Kallós macht diese spezifische Arbeit sichtbar und interpretiert sie mit seinem „Instrument", dem Medium Film. Mit technischem Geschick und viel Einfühlungsvermögen gelingt es ihm, jene Momente einzufangen, in denen sich schöpferische Tätigkeiten ereignen. Dadurch wird die Teilhabe an bewegenden Augenblicken möglich.
Die DVD besteht aus drei Kapiteln. Teil 1 (40') gibt einen Überblick über die „Geschichte und Entwicklung" der elementaren musik- und tanzpädagogischen Arbeit mit Menschen mit Behinderung am Orff-Institut. Teil 2 (66') „Einblicke in die Praxis" dokumentiert Unterrichtsbeispiele einer Lehrpraxisgruppe sowie didaktische Überlegungen zur Planung, Durchführung und Analyse. In Teil 3, „Hintergrund und Reflexion" (20') werden Ausschnitte aus einer Gesprächsrunde mit Shirley Salmon, Studierenden und Leitern der Lebenshilfe-Werkstätten und Studierenden sowie Ausschnitte aus einem Interview mit der Musiktherapeutin Karin Schumacher gezeigt.
Das Kapitel „Einblicke in die Praxis" ist zu Recht das umfangreichste. Es wird in vier Teile aufgefächert. Die Beispiele wurden aus insgesamt 6 gefilmten Stunden innerhalb eines Studienjahres zusammengestellt, wobei die Suche nach besonderen Momenten die Materialauswahl bestimmte. Exemplarisch wird gezeigt, wie einzelne Themen multisensorisch mit Musik, Bewegung, Sprache, Material und Bild angeboten werden können. Vielfältige Möglichkeiten zur Wahrnehmung, des Explorierens und Improvisierens werden vorgestellt. Für den Stundenaufbau wird folgende Struktur vorgeschlagen: Freies Spielen, Begrüßung, Aufwärmung, Themenzentriertes Arbeiten, Abschluss. Diese Phasen gilt es zu gestalten, „so dass Freiräume für individuellen Ausdruck entstehen und entwickelt werden können". In der freien Spielphase können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschiedene Instrumente ausprobieren, mit anderen in Kontakt kommen und eventuell musikalische Dialoge führen. Salmon bezeichnet diese Phase als besonders wichtigen Teil der Stunde. Anhand der Beispielstunden zu den Themen „Herbst", „Blumen", „Hände" und „Frühling" werden multi-sensorielle Zugänge und Möglichkeiten des Ausdrucks und der Gestaltung aufgezeigt. Als Lehrende sind neben Shirley Salmon auch Studierende der Lehrpraxisgruppe zu sehen. Besonders faszinierend sind hier die große Konzentra-

tion, mit der die TeilnehmerInnen den musik- und bewegungsbezogenen Aktivitäten folgen sowie die dadurch hervorgerufene Freude. Kallós gelingt es wunderbar, diese Facetten zu zeigen.
Wie sehr die Lehrenden bemüht sind, den Teilnehmenden optimale Erkundungs- und Spielmöglichkeiten anzubieten und dabei ihre Fähigkeiten zu berücksichtigen, wird unter anderem dadurch offenkundig, dass in einem Projekt spezielle Instrumente für einzelne Teilnehmende entworfen und gebaut wurden. Besonders originell sind die Klanghüte, Hüte, an welche Schellen und anderes Klangmaterial angebracht wurden. Das Instrument kann z. B. mittels Kopfbewegung zum Klingen gebracht werden.
In diesem Kapitel wird immer wieder deutlich, dass in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung ein breites Instrumentarium und Materialangebot notwendig sind, um den individuellen Möglichkeiten und Interessen der Teilnehmenden entgegenzukommen.
Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Arbeitsfeld die Beziehungs- und Gruppenfähigkeit dar. Das von Schumacher und Calvet entwickelte EBQ – Beobachtungs-Instrument zur Einschätzung der Beziehungsqualität wird in der Dokumentation anschaulich vorgestellt und anhand ausgewählter Beispiele illustriert. Das EBQ basiert auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und wurde zur Evaluierung der Musiktherapie mit Kindern mit Autismus entwickelt. Dieses Beobachtungs- und Einschätzungsinstrument ermöglicht, die Gruppenfähigkeit festzustellen und zeigt, inwieweit das pädagogische Vorgehen der Beziehungsfähigkeit einzelner GruppenteilnehmerInnen entspricht.

Folgende 7 Beziehungsqualitäten (Modi) werden unterschieden:
Modus 0: Kontaktlosigkeit / Kontaktabwehr
Modus 1: Kontakt – Reaktion
Modus 2: Funktionalisierender Kontakt
Modus 3: Kontakt zu sich / Selbsterleben
Modus 4: Kontakt zum Anderen / Intersubjektivität
Modus 5: Beziehung zum Anderen / Interaktivität
Modus 6: Begegnung / Interaffektivität

Mithilfe dieses Instrumentes wird eine Einschätzung des Entwicklungsstandes der einzelnen TeilnehmerInnen möglich. Daraus können wichtige Hinweise für das methodische Vorgehen abgeleitet werden. In

der DVD wird die Beziehungsfähigkeit einzelner TeilnehmerInnen anhand des Umgangs mit Instrumenten eingeschätzt. Durch diese exemplarische Analyse wird gut sichtbar, dass neben der Kompetenz der Lehrkraft vor allem die Gruppengröße einen entscheidenden Faktor zum Erreichen einer ausgeprägten Beziehungsfähigkeit darstellt.
Darauf weist Karin Schumacher im Gespräch mit Shirley Salmon hin und schlägt vor, die Gruppen auf 7–8 Personen zu beschränken, um zu gewährleisten, mit jedem Menschen Beziehung aufnehmen zu können und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen. Die Gruppe, die in der Dokumentation porträtiert wird, ist sowohl aufgrund der Größe von etwa 10 Personen sowie der Heterogenität, die sich durch unterschiedliche Behinderungsgrade und den 3–5 beteiligten Studierenden ergibt, besonders herausfordernd.
Wie bedeutsam und gleichermaßen schwierig es ist, die einzelnen Beziehungsmöglichkeiten wahrzunehmen, richtig einzuschätzen und adäquat darauf zu reagieren, ist offensichtlich. Als Pädagogin auszuhalten,

dass einzelne Menschen aufgrund ihrer Behinderung die gesetzten Angebote nicht aufgreifen können, sich davon aber nicht irritieren zu lassen, sondern rasch nach Alternativen zu suchen, um die Person mit anderen Angeboten und Materialien zu erreichen, dafür braucht es Übung. Diese könnte, so Schumacher, zunächst in der Arbeit mit einem/einer Teilnehmenden in Supervision erfolgen. Auf diese Weise könnten Studierende lernen, sich zu beziehen statt sich von den zuvor festgelegten pädagogischen Ideen leiten zu lassen.

Die dokumentierten Gesprächsausschnitte – mit Karin Schuhmacher einerseits sowie andererseits mit Studierenden und Leitern der Lebenshilfe-Werkstätten, aus welchen die TeilnehmerInnen der Lehrpraxisgruppe am Orff-Institut stammen – zeigen allesamt, wie transparent Shirley Salmon arbeitet. Indem sie nicht nur verschiedene Blickwinkel und Erfahrungen sondern auch kritische Stellungnahmen einbindet, macht sie deutlich, dass sie trotz ihrer langen Erfahrung bemüht ist, ihre Arbeit ständig zu evaluieren und zu optimieren.

Neben diesen praxisbezogenen Bild- und Tondokumenten wird in Teil 1 die Geschichte und Entwicklung der sozial-integrativen Arbeit am Orff-Institut aufgerollt. Wilhelm Keller, der in der Umsetzung des Orff-Schulwerks mit Menschen mit Behinderung Pionierarbeit leistete, berichtet von den Anfängen dieser Arbeit. Dem Grundsatz folgend, „jedem das Seine, niemanden unter- noch überfordern", entwickelte er das Elementare Musiktheater, in der alle Menschen eine entsprechende Rolle bekamen. Die Musik komponierte er so, dass sie den Fähigkeiten der Beteiligten entsprach. Keller wird hier als Pädagoge, Künstler, Vortragender gezeigt. Neben den Ursprüngen der integrativen Arbeit wird der Weg bis in die Jetztzeit abgebildet und über Möglichkeiten zur Vertiefung dieser Arbeit in Studium oder in Form von Sommerkursen informiert. Unterschiedliche Praxisfelder, etwa die Arbeit im Jugendzentrum, im SeniorInnenheim, im Sonderpädagogischen Zentrum werden dargestellt, Lehrende und AbsolventInnen berichten von ihrer spezifischen Tätigkeit.

Darüber hinaus wird auf integrative Projekte hingewiesen, die nicht unmittelbar mit dem Orff-Institut verbunden sind. Ein großer Teil ist dem integrativen Projekt „Spiel-Raum-Musik" gewidmet. Seit 1996 wird dieses inklusive und interdisziplinäre Projekt im Schloss Goldegg durchgeführt. Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Musik, Tanz und Bildende Kunst sollen einander begegnen. Die künstlerische Improvisation ist die leitende Gestaltungsidee dieses Projektes, das sich im Schnittfeld von Kunst, Pädagogik und Therapie verortet wissen will. Am Ende der Projektwoche steht eine Performance, in der alle TeilnehmerInnen, ungeachtet ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten musikalisch und tänzerisch in den Dialog treten. Die durch die Inklusion erlebte Vielfalt wird als Bereicherung und Chance für alle Beteiligten wie auch Zuschauenden betrachtet.

Der erste Teil gibt insgesamt einen wunderbaren Überblick über die Entwicklung und unterschiedliche Ausprägungen der sozial-integrativen Arbeit am Orff-Institut und darüber hinaus. Carl Orffs Leitidee, jeder Mensch sei fähig, elementare Musik und Bewegung zu gestalten, wird damit auf vielfältige Weise sicht- und hörbar. In besonderem Maße fasziniert die Komposition dieses Abschnitts. Zum einen wird in Teil 1 die Vielfalt an Szenen, Orten und Zeiten sinnvoll und gekonnt in eine Ordnung gebracht, zum anderen erstaunt die gute Qualität der älteren Dokumente. Dass Carl Orff selbst zu Wort kommt und seine Gedanken selbst zum Ausdruck bringt, ist ein zusätzlicher Gewinn. Seine Aussagen werden gemeinsam mit jenen von Wilhem Keller und Shirley Salmon und mit unzähligen Musik- und Tanzsequenzen einzelner Gruppenmitglieder, Studierender und Lehrender in einen Reigen gefügt. Die dabei wahrgenommene Gleichwertigkeit trotz der breiten Vielfalt unterschiedlicher Zeiten, Hintergründe, Fähigkeiten und Begabungen kann als konsequente Umsetzung des Inklusionsgedanken interpretiert werden.

Der DVD ist ein ausführliches Booklet beigelegt, das neben einer von Shirley Salmon verfassten Einleitung eine Einführung von Regina Pauls, ein Literaturverzeichnis sowie einen Text zur Bedeutung der Video-Dokumentation im künstlerisch-pädagogischen Prozess enthält. Coloman Kallós erläutert darin die Herausforderungen mit der Kamera aussagekräftige Unterrichtssituationen einzufangen, und „die Verwandlungen im künstlerischen Prozess" sichtbar zu machen, „das, was sich in den Gesichtern und im körperlichen Ausdruck der Menschen (…) abspielt,

wenn sie ganz beteiligt sind und in der schöpferischen Handlung aufgehen. Das Filmen in solchen Unterrichtssituationen stellt hohe Ansprüche an die Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe des Kameramanns", ist sich Kallós bewusst. Dass ihm das bestens gelungen ist, zeigen unzählige Augenblicke, in denen Sequenzen sowie einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer unmittelbar greif- und fühlbar werden. Die Bilder überzeugen und an manchen Stellen fragt man sich, wie es dem Filmenden möglich war, außergewöhnliche Perspektiven aufzuzeichnen, ohne dabei unbequeme bis unmögliche Körperhaltungen einzunehmen bzw. über Hebebühnen oder unterstützende Kameramänner und -frauen zu verfügen. Seine Kompetenz beweist er auch darin, bedeutsame Spuren zu verfolgen und dabei den Gruppenprozess nicht zu stören, sondern vielmehr als Teil der Gruppe zu agieren, als Kamera, die mitschwingt und mittanzt, die künstlerische Momente auffängt. Nicht nur hier zeigt Kallós große Sensibilität, auch in der Auswahl der Bilder und Einstellungen gelingt es ihm, die beteiligten Personen stets authentisch und zugleich respektvoll darzustellen. Er unterstreicht Vorzüge und Besonderheiten der Menschen und spielt gekonnt mit dem Wechsel von Nahaufnahmen und Ferneinstellungen. Seinem künstlerischen und ästhetischen Anspruch wird er damit gerecht.
Die gefilmten Ausschnitte geben Zeugnis darüber, welch kommunikativ-emotionale Kräfte Musik und Tanz innewohnen bzw. sich den Beteiligten in der künstlerischen Tätigkeit eröffnen.
Die gelungene Dokumentation vermittelt nicht nur inspirierende Anregungen für die Unterrichtsgestaltung integrativer Gruppen, die auf Salmons Kompetenz basieren, sie macht darüber hinaus unterschiedliche Praxisfelder sichtbar. Die Leistung, die Salmon und Kallós erbracht haben verdient große Anerkennung: Eine Zeitspanne von mehreren Jahrzehnten ist eingefangen, dramaturgisch verbunden, unzählige Eindrücke werden geordnet, aufgefädelt dem Betrachter, der Betrachterin als schillernde „Perlen" gereicht.
Mögen die in der DVD vorgestellten Impulse aufgegriffen und ins Spiel gebracht werden.

Anna Maria Kalcher

**Alberto Fassone:**
**Carl Orff – Edizione riveduta ed ampliata**
Libreria Musicale Italiana Editrice, Lucca 2009

Fünfzehn Jahre nach der Erstauflage veröffentlicht Alberto Fassone nun die zweite Version seines Werkes „Carl Orff". Es ist die einzige musikwissenschaftliche Publikation, die dem deutschen Komponisten bisher in Italien gewidmet worden ist. Das Buch ist nicht so sehr Biographie sondern eher eine Monographie, die den Akzent vorwiegend auf die Werke statt auf das Leben Orffs legt. Davon ausgehend, dass Carl Orffs musikalische und biographische Figur ein erneutes Interesse sowohl seitens der Musikwissenschaft als auch des Musiklebens erweckt hat, erweitert Fassone bedeutsam und mit sorgfältiger Aufmerksamkeit seine Untersuchungen mit Rücksicht auf jeden seiner vielfältigen Aspekte. Der Band, der mit Unterstützung der Carl Orff-Stiftung und des Orff-Zentrums München realisiert worden ist, berücksichtigt die ästhetischen und historischen Entwicklungen, die sich unter einer kritischen Perspektive Ende des 20. Jahrhunderts ereignet haben. Daher erforscht der Autor nicht nur die gegenwärtigen Fragen über die Rezeption von Orffs Musiktheater in Deutschland und in der Welt, sondern auch das Verhältnis des deutschen Komponisten zur Geschichte seines Landes, inklusive eingehender Betrachtungen über das Problem „Orff im Dritten Reich".
Das was uns besonders nahe liegt ist aber, verständlicherweise, das Kapitel über das Schulwerk, welches auch bedeutend erweitert wurde, jetzt etwa hundert Seiten umfasst und in drei Teile gegliedert ist:

1. „Am Anfang war die Trommel" (eindeutiges Zitat aus Carl Orffs *Dokumentation III*)
2. „Von den ersten Publikationen bis zur Gründung des Orff-Instituts"
3. „Musikalische Eigenschaften und Interpretationen des Orff-Schulwerks und seine Position in der Didaktik des zwanzigsten Jahrhunderts"

Auch innerhalb jedes dieser Teile sind für Fassone Geschichte und Chronologie reine Startpunkte für scharfsinnige und ausführliche Betrachtungen über Geist und Sinn des Schulwerks hinsichtlich seiner internationalen Verbreitung und des Einflusses, den das Schulwerk auf die europäische und außereuropäische Didaktik ausgeübt hat.
Der größte Teil des Buches bleibt aber dem Kompo-

nisten gewidmet, mit besonderer Konzentration auf die Trilogie *Antigonae, Oedipus der Tyrann* und *Prometheus.* Dennoch wird keines seiner anderen Werke vernachlässigt. Schließlich gibt uns Fassone, durch das gewissenhafte Auge des sachkundigen Musikwissenschaftlers ein fesselndes und vollständiges Panorama des faszinierenden kompositorischen und musikpädagogischen Abenteuers Carl Orffs wieder.

Giovanni Piazza

**Thomas Rösch:**
**Carl Orff – Musik zu Shakespeares „Ein Sommernachtstraum"**
Sonderpublikation des Orff-Zentrum München, München 2009, 178 S.

Kein anderes Werk hat Carl Orff über fast fünf Jahrzehnte so anhaltend beschäftigt wie Shakespeares Sommernachtstraum; zwei Entwürfe und nicht weniger als vier vollständige Fassungen sind erhalten. Sind erhalten? Die Quellenlage bleibt in der Publikation ebenso unerwähnt wie die grundlegende Frage, welche Nummern von früheren in spätere Fassungen übernommen, verändert, gestrichen, neu komponiert wurden; vielmehr geht es im Großen und Gesamten um die Entstehungsgeschichte der einzelnen Fassungen, um die Darlegung von Hintergründen und eine Deutung der Stuttgarter Fassung von 1964. Nur über die verschiedenen Orchesterbesetzungen in den Fassungen von 1939, 1944, 1952 und 1964 gibt eine Synopse im Anhang Aufschluss.
Schon im Vorwort deutet der Autor an, dass sich der Sommernachtstraum „womöglich als Schlüssel des Gesamtwerks erweisen könne", und zeichnet dementsprechend ein ausführliches Bild von Orffs kompositorischem Entwicklungsgang vom Ende des ersten Weltkriegs bis in die 50er Jahre, ein Bild, in dem Orffs eigene Sichtweise meist als bevorzugte Instanz fungiert. Die Entstehung der einzelnen Sommernachtstraum-Fassungen wird durch Zeitdokumente und eine Vielzahl von Schriftstücken aus Orffs Nachlass beleuchtet. All das demonstriert eindrucksvoll, in welchem Maße Orff jeweils die Zeit, den Ort und die Aufführungsbedingungen in seinem Sinne zu steuern verstand. 1938 erfolgte ein Angebot des Frankfurter Regisseurs und Schauspielers Hans Meissner, hinter dem freilich der nationalsozialistische Oberbürgermeister Frankfurts, Friedrich Krebs, stand: Man offerierte Orff, für Frankfurt 1939 eine Sommernachtstraum-Musik zu schaffen, mit der latenten Absicht, Mendelssohns Musik zu verdrängen. Dies führte zu einer Entscheidung Orffs, „die sich als falsch erweisen sollte" (S. 74). Triftige Gründe bewogen Orff, „seine sonst geübte Vorsicht aufzugeben" (S. 71): seine finanzielle Lage und „schlicht und einfach Angst" (S. 72) vor beruflichen Restriktionen. „Das Beharren des Komponisten auf einem rein künstlerischen, ästhetischen Standpunkt wandelte sich unter diesen Gegebenheiten zwangsläufig zu einem folgenschweren Irrtum." (S. 71) Mit Interesse liest man, dass Orff für eine weitere, für September 1944 in Leipzig geplante Aufführung eine zusätzliche Fassung erstellt hat, die freilich nie erklungen ist, weil alle Theater kriegsbedingt geschlossen wurden. Wenig, nämlich fünf Zeilen und eine Fußnote, erfährt man darüber, worin sich die Fassungen von 1939 und 1944 unterscheiden, zwischen denen ein „entscheidender stilistischer Schritt" liegt (S. 91).
Den – etwa ein Drittel des Buches beanspruchenden – Schwerpunkt bildet die detaillierte Darstellung von Inhalt und musikalischer Gestaltung jeder einzelnen Szene der Stuttgarter Fassung 1964, – reichlich mit Notenbeispielen versehen und im Sinne einer Werkeinführung konkurrenzlos ausführlich, wie das Buch überhaupt eine Fülle von Material – allerdings ohne Register – zugänglich macht, das die singuläre Stellung der Sommernachtstraum-Musiken in Orffs Stilfindungsprozess überzeugend unterstreicht.

Thomas Hauschka

***Elfa Lilja Gísladóttir:***
***Hring eftir hring. Kennsluefni í tónlist og hreyfingu***
*Reykjavík 2009, ISBN: 978-9979-70-537-6*

*This book fills a large gap in the music teaching literature in Iceland. Until it appeared, there was no modern, practical, and comprehensive collection of teaching materials available to Icelandic music teachers working with children of kindergarten age (3-6 year-olds).*
*The author, Elfa Lilja Gísladóttir, trained at the Orff Institute of the Mozarteum in Salzburg, where her Masters dissertation was about developing good teaching materials is one of the founding members of*

*the Icelandic Orff-Schulwerk Association. It is therefore not surprising that her book is to a great extent based on the pedagogical ideas and holistic approach of Carl Orff and Gunild Keetman. However, despite the solid theoretical and pedagogical underpinnings, the book is very much written with the practical work of the individual teacher in mind. The songs and activities are carefully chosen and clearly described, and the musical notation as well as the recordings on the accompanying two CDs makes them very easy to pick up and adopt in your own practice.*

*The book is generously illustrated with photographs of children participating in the various musical and dance activities. Combined with the book's tasteful appearance and layout, this makes the material very inviting and attractive to the interested reader.*

*The book is divided into 14 thematic chapters spanning a very wide field, though you might say that movement and body awareness is a leitmotif which recurs throughout. The very breadth of the work ensures that everyone is sure to find something which fits the needs of their pupils and at the same time will serve as a source of inspiration for teachers seeking to broaden their horizons.*

*Birte Harksen*

**Dorothée Kreusch-Jacob:**
**Kinder für Musik begeistern**
192 Seiten mit 20 Abbildungen, Hardcover mit Schutzumschlag und CD
Knaur Verlag, München 2009,
ISBN: 978-3-426-64928-2, www.droemer-knaur.de

Es ist immer wieder erstaunlich, wie produktiv Dorothée Kreusch-Jacob ist. Mit ihren Büchern und Tonträgern versucht sie seit Jahren auf eindringliche wie phantasievolle Weise Kindern die wunderbare Welt der Musik zu erschließen. Ihr neuester Buchtitel „Kinder für Musik begeistern", der allein 2009 die dritte Neuerscheinung ist, scheint ihr berufliches Motto, ja ihr Credo und zugleich ihr beständiger Motor zu sein. „Kinder für Musik begeistern" klingt wie ein erneuter Appell, Kindern das „Grundnahrungsmittel" Musik zu gewähren.

Hauptadressaten des Buches sind interessierte Eltern (andere greifen wohl erst gar nicht nach einem so umfangreichen Buch), die wegen – oder soll man sagen entgegen – den schulischen und medialen Entwicklungen in Sachen Musikunterricht bzw. -konsum, es selbst verantwortlich in die Hand nehmen wollen, sich um die musikalische Förderung ihres Nachwuchses zu kümmern. Aber auch für Erzieher, Lehrer und nicht zuletzt Politiker ist dieses Werk eine aufschlussreiche, animierende wie auch unterhaltsame Lektüre. Kreusch-Jacob zeigt wieder einmal mit ihrem großen Wissen und Einfühlungsvermögens auf, wie positiv sich Musik auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, wie man in Kindern die Leidenschaft für Klänge und Töne weckt und sie für Musik interessiert und letztlich für das Selbst-Musizieren motiviert. Dabei weist sie immer wieder auf die entscheidende aktive Rolle der Familie hin, auf das prägende häusliche Umfeld, in dem mit Freude selbst gesungen und musiziert wird. Dort wird am Nachhaltigsten vorgelebt, ob Musik eine Bedeutung hat und als (unverzichtbarer) Bestandteil zum Leben gehört.

Das Buch ist in folgende Abschnitte gegliedert:

– Mit Klängen ins Leben. Musik von Anfang an
(mit einem großen Plädoyer für das Singen und Antworten auf die unweigerliche Frage vieler Eltern: Ist mein Kind musikalisch?)
– Musik mit allen Sinnen. Horchen, Tönen, Tanzen
(mit konkreten Höranregungen zu den CD-Stücken für Kinder und Erwachsene und der Feststellung: Musik ist Bewegung)
– Hast Du Töne? Die Liebe zum Instrument entdecken
(mit hilfreichen Eltern-Tipps zur Wahl des richtigen Instrumentes, der Lehrerperson und zum oft leidigen Thema des Übens)
– Augenblickslieder und Löffel-Kastagnetten. Mit Kindern spielen, experimentieren und gestalten
(ein Praxisteil mit Liedern, Spielideen und Klangwerkstatt, der zum spontanen Ausprobieren einlädt. Ein besonderer Focus liegt hier wieder auf dem Singen.)
– Anhang
(weiterführende Literaturhinweise, Adressen, Register)

Die beigefügte CD – heute fast schon obligat bei Neuerscheinungen – mit vielen Klassik-Evergreens für Kinder rundet das Buch ab (27 Tracks, insgesamt 78 min). Für Kenner bietet die Auswahl wenig Neues, für Kinder und meist auch deren Eltern wird es aber ver-

mutlich die erste bewusste Begegnung mit Werken von Bartok bis Vivaldi sein.
„Kinder für Musik begeistern" liest sich wie viele andere Bücher der Autorin, und fast jeder Pädagoge wird eines davon in seinem Regal haben. Was dieses Buch aber von bereits bekannten Musikpädagogik-Büchern Kreusch-Jacobs unterscheidet, ist die Mischung aus persönlichen und wissenschaftlich geprägten Texten und Tipps, aus Eigen- und Fremdbeiträgen. In teilweise exklusiv für dieses Buch geführten Interviews mit prominenten Musikern wie z. B. Thomas Quasthoff, Daniel Barenboim, Hélène Grimaud, Giora Feidman, Pepe Romero, Bobby McFerrin, Peter Maffay, Heinrich Schiff oder der gehörlosen Schlagzeugerin Evelyn Glennie erzählen diese u. a. über ihre eigene Kindheit, ihre ersten Begegnungen mit Musik und musikalischen Vorlieben. Und das ist spannend zu lesen.
Zudem sind im Sinne eines „Elternkollegs" Beiträge von Prof. Dr. Gerald Hüther und Prof. Dr. Wolf Singer (Hirnforschung/Neurowissenschaften), sowie Prof. Dr. Hans-Günther Bastian und Prof. Wilfried Gruhn (Musikpädagogik/Musikwissenschaften) integriert, die die Bedeutung der Beschäftigung mit Musik aus ihren fachlichen Blickwinkeln interessant und gut verständlich beleuchten.

Mit dem grau-schwarz-orangen, manchmal etwas blässlichen Farbenspiel des Layouts und der nicht sehr deutlichen optischen Gliederung bin ich nicht ganz zufrieden – aber das ist bekanntlich auch Geschmackssache und beeinträchtigt keinesfalls die inhaltliche Qualität des Buches.
Der Autorin ist wieder ein vielseitiger Ratgeber gelungen. Ich kann ihn besonders Eltern wie auch Studenten empfehlen, denn „Kinder lieben Musik … und lernen fürs Leben".

Micaela Grüner

## 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***


**Bacher, Esther**
Mag. phil., Bakk. art.
Vierthalerstraße 14/59, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: info@esther-bacher.net

**Coogan, Christa**
Großfriedrichsburgerstraße 17, D-81827 München, Deutschland
E-Mail: christacoogan@gmx.net

**Fink, Carolina**
Mag. art.
Feldeggstraße 4, A-6922 Wolfurt, Austria
E-Mail: lina_fink@yahoo.de

**Goodkin, Doug**
1232 Second Avenue, San Francisco, CA 94122, USA
E-Mail: goodkindg@aol.com

**Grüner, Micaela**
Mag. art., MAS
Friedrich-Ebert-Allee 4, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland
E-Mail: micaela.gruener@moz.ac.at

**Harksen, Birte**
Kópavogsbraut 83, 200 Kópavogur, Iceland
E-Mail: birte.harksen@gmail.com

**Hartmann, Wolfgang**
Prof.
Dr. Antero de la Mata 35 Ático A, E-28300 Aranjuez, Spanien
E-Mail: whart@aon.at

**Haselbach, Barbara**
Univ. Prof. em.
Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich
E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at

**Hauschka, Thomas**
Dr. phil.
Untersbergstraße 213, A-5412 Puch, Österreich
E-Mail: hauschka@aon.at

**Ute Hermann**
Carl Orff Stiftung, Gewerbegebiet 11, D-82399 Raisting, Deutschland
E-Mail: info@orff.de

**Hug, Jo Ella**
M. M.
1427 37th Avenue, Missoula, MT 59804, USA
E-Mail: jhorff@bresnan.net

**Jungmair, Ulrike E.**
Prof. Dr. phil.
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: ulli@cosmix.at

**Kalcher, Anna Maria**
Dr. art.
Loibichl 54, A-5311 Innerschwand am Mondsee, Österreich
E-Mail: anna_maria.kalcher@moz.ac.at

**Maschat, Verena**
Calle Nueva 15-3 A, E-28231 Las Rozas de Madrid, Spain
E-Mail: verenamaschat@gmail.com

**Paragioudakis, Andreas**
Mag. art.
Feldeggstraße 4, A-6922 Wolfurt, Austria
E-Mail: pemillios@hotmail.com

**Piazza, Giovanni**
Prof.
Via Pineta Sacchetti Palme / B, 229, I-00168, Roma, Italy
E-Mail: gipirom@gmail.com

**Rath, Ernst**
Forststraße 26, D-56341 Kamp-Bornhofen
E-Mail: e.h.rath@t-online.de

**Rohlfs, Eckart**
Dr.
Jahnstraße 31a, D-82166 Gräfelfing, Deutschland
E-Mail: eckart.rohlfs@t-online.de

**Rohm, Ille**
Preysingstraße 7, D-81667 München, Deutschland
E-Mail: illerohm@web.de

**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

**Sangiorgio, Andrea**
Mag. phil.
Via Ettore Artini 16, I-00158 Roma, Italy
E-Mail: andreasangiorgio@fastwebnet.it

**Vallejo, Polo**
Dr.
Calle Toledo, 18, E-28440 Guadarrama (Madrid), Spain
E-Mail: polovallejo@gmail.com

**Valtiner-Pühringer, Doris**
Mag. art.
Herny-Dunant-Straße 38/23, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: doris.valtiner@moz.ac.at

**Widmer, Manuela**
Dr. phil.
Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich
E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at

**Wieblitz, Ernst**
Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: ernst.wieblitz@gmx.at

**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 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*

**OSI 75**

Von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zur Modernen Kunst?
*From Elemental Music and Dance Pedagogy to Modern Art?*

---

**Nachzulesen unter / *To be downloaded from***

**http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org**