ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik

The Song in Elemental Music and Dance Pedagogy

Sommer 2013

88

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

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

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von	Universität Mozarteum Salzburg, Carl Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Homepage: www.orffinstitut.at Telefon +43-(0)662-61 98-61 00 Telefax +43-(0)662-61 98-61 09 und Orff-Schulwerk Forum Salzburg Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Redaktion	Barbara Haselbach und Werner Beidinger
Übersetzungen	Barbara Haselbach, Margaret Murray, Shirley Salmon, Miriam Samuelson
Layout und Korrektur	Esther Bacher, Micaela Grüner, Miriam Samuelson
Fotos	Christian Litzke, Wolfgang Lienbacher, Albrecht Schinnerer, Michaela Schneider, Meido Kuus und privat
Satz	Werbegrafik Mühlbacher, A-5082 Grödig
Druck	OrtmannTeam GmbH, D-83404 Ainring
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Orff-Schulwerk Forum Salzburg Universität Mozarteum Salzburg Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 88 Sommer 2013	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nur nach Rücksprache mit der Redaktion

Inhalt / *Content*

Barbara Haselbach / Werner Beidinger — Editorial / *Editorial* 4

Themenschwerpunkt: Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik
Main Theme: The Song in Elemental Music and Dance Pedagogy

Werner Beidinger — Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik 6
The Song in Elemental Music and Dance Pedagogy 12
Camille Savage-Kroll — *Singing with Children in Foreign Languages as Multicultural Learning Experiences* 13
Singen mit Kindern in Fremdsprachen als interkulturelle Lernerfahrungen . . 15
Shirley Salmon — *The Importance of Play-Songs in Inclusive Teaching* 16
Die Bedeutung von Spielliedern in inklusiver Unterrichtsgestaltung 20
Thomas Holland-Moritz — Das Erlebnis „bleibender" Gegenwart. Zeiterfahrung beim Liedersingen 22
The Experience of a "Lasting" Present. Experiencing Time through Singing Songs 25
Verschiedene Autoren — Kommentierte Literaturhinweise / Aufnahmen / Websites zum Thema 26
Annotated Bibliography / CDs / Websites on the Theme 26

Aus der Praxis / *From Practical Work*
Christiane Wieblitz — Liedersingen als Geschenk und Nahrung für die Kinderseele 30
Verena Maschat — Gesungene Tänze – getanzte Lieder 33
Dances to Sing, Songs to Dance 35
Uli Meyerholz — Lieder im Kontext von Geschichten 36
Songs in the Context of Stories 39
Katrin Rohlfs — Das Coole am „Coolen Auto-Song" 40
What's cool about the "Cool Car Song" 44
Friedhilde Trüün — Das SingBach Projekt 46
The SingBach Project 49

Interview mit ... / *Interview with ...*
Werner Beidinger — Im Gespräch mit Ruth Wilhelmine Meyer 50

Aus aller Welt / *From Around the World*
New Zealand — *Children at the Exhibition (Christoph Maubach)* 55
Estland — Land des Singen, Land der 1000 Stimmen (Tuuli Jukk) 56
Iceland — *News from Iceland (Kristín Valsdóttir)* 58
Singapore — *Reflexions of a Repatriate (Paul Grosse)* 59

Wir stellen vor ... / *We present ...*
Fatoş Auernig — Carl Orff-Schule ALEV in Istanbul 61

In Memoriam ... / *In Memoriam ...*
Ernst Wieblitz — Zum Gedenken an Godela Orff 67
Manuela Widmer — Abschied von Gerda Bächli 68
Barbara Haselbach — Zur Erinnerung an Rudolf Schingerlin 69

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

Sonja Stibi	Terminvorschau des Carl Orff-Instituts Juni – Dezember 2013	
	Events at the Carl Orff Institute, June – December 2013	70
Shirley Salmon	*Postgraduate University Course „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" 2014/15*	70
Barbara Haselbach	Die Weltreise der Ausstellung „50 Jahre Orff-Institut"	71
	World Tour of the Exhibit "50 Years Orff Institute"	72
Susanne Rebholz	Aus der Arbeit der Performancegruppe „Das Collectif"	73
	From the Artistic Work of the Performing Group "Das Collectif"	73
Cristina Blanco Aloy / Ana Puig Canal	*Visiting the Carl Orff Institute*	74
Ruth Burmann	Arts without limits. Ein Erasmusprojekt	75
Redaktion	Hinweis auf Ausschreibung einer Professorenstelle am Carl Orff-Institut	79

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

Barbara Haselbach	Jahrestagung 2013 des Orff-Schulwerk Forums Salzburg	80
	Annual Convention 2013 of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg	80
Barbara Haselbach	Neuerscheinung / *New Publication*	81
	Textos básicos sobre el Orff-Schulwerk. Años 1932–2010	82

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

Michael Kugler	Carl Orff heute – Ein Komponist und seine Institutionen	83
	Carl Orff Today – A Composer and his Institutions	85

Publikationen / *Publications*

Joachim Schuster	Poster „Kinderlieder"	87
Birgit Braun-Rehm	Lieder zur Sprachförderung (Katharina Fehrer)	88
Manfred Grote / Werner Beidinger	Mein Liederbuch (Uli Meyerholz)	89
Birgit Braun-Rehm u. a.	FIDELIO – Liederbuch für die Grundschule (Micaela Grüner)	90
Christiane Wieblitz	*Lively Children's Choir (Sue Forrest)*	91
Ulrike Stelzhammer-Reichhardt / Shirley Salmon	„Schläft ein Lied in allen Dingen …" (Gunda Schröder)	92
Daniel Giordani	Das Rhythmusorakel. Eine alternative Trommel- und Rhythmusschule (Ari Glage)	95
Manuela Widmer / Corinna Ennslin	Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk für Eltern-Kind-Kurse (Sigrid Mitterbauer)	96

Orff-Schulwerk Kurse / *Orff-Schulwerk Courses* 98

Adressen der MitarbeiterInnen und Sponsoren dieser Ausgabe / *Addresses of Co-Authors and Sponsors of this Issue* 99

Editorial

Barbara Haselbach

Werner Beidinger

Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Obwohl die Orff-Schulwerk Pädagogik von der engen Verbindung von Musik, Tanz und Sprache ausgeht, muss der Prozess des lebenslangen Lernens für uns Lehrende doch immer wieder die Vertiefung von Einsichten und Erfahrungen, von neuen Kenntnissen und Techniken in einzelnen Schwerpunktsbereichen suchen.
So kreist der Fokus der Themenwahl der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN von Zeit zu Zeit über die einzelnen Disziplinen und Teilbereiche, um uns allen neue Informationen und Auseinandersetzungen zu ermöglichen.
Da dem Singen bereits von Telemann nachgesagt wird, „das Fundament zur Musik in allen Dingen" zu sein, haben wir uns für diese Ausgabe vorgenommen, das Lied mit seinem Facettenreichtum einer spezifischen Betrachtung zu unterziehen und (Sing-)Projekte bzw. besondere Aspekte im Kontext des Singens zu thematisieren.
So zieht sich das Thema von philosophischen, didaktisch reflektierenden und animiert berichtenden Beiträgen durch bis zu den Berichten der Orff-Schulwerk Gesellschaften aus aller Welt, die sich zum überwiegenden Teil auch am Thema dieser Ausgabe orientieren.
Das vorliegende Themenheft zum Schwerpunkt „Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik" kann vielleicht auch ein kleiner Impuls und Baustein für die Intensivierung des Singens in der nächsten Zukunft bedeuten, denn:
„Wehe dem Lande, wo man nicht mehr singet!"
(Johann Gottfried Seume)

Wir möchten an dieser Stelle schon ankündigen, dass zur Feier des 50-jährigen Bestehens unserer Zeitschrift ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN im Jahre 2014 die „OSI" ab Sommer nächsten Jahres optisch in einem neuen Gewand erscheinen werden. Inhaltlich wollen wir der über Jahrzehnte entwickelten Linie im Wesentlichen treu bleiben und – auch darin den Leitlinien folgend – Bewährtes wertschätzen sowie Neues, das sich als wertvoll erweist, integrieren.
Im Zusammenhang mit diesen Veränderungen bitten wir Sie, den beigelegten Fragebogen auszufüllen und an uns zurück zu senden.

Themen der nächsten Nummer (Arbeitstitel):

Winter 2013: Bericht über die Fachtagung (19.–21. April 2013): „25 Jahre Studienschwerpunkt ‚Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik' am Carl Orff-Institut" (Redaktion: Barbara Haselbach und Shirley Salmon)

Sommer 2014: „50 Jahre ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN" (Redaktion: Barbara Haselbach und Micaela Grüner)

Wir wünschen Ihnen eine anregende und inspirierende Lektüre und freuen uns über Rückmeldungen.

Barbara Haselbach und Werner Beidinger

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

Editorial

Dear Readers and Colleagues,

Even though Orff-Schulwerk pedagogy comes from the close connections of music, dance and speech, our process of life long learning must always search for a deepening of insights and experiences, for new knowledge and techniques in the particular fields of concentration.
Therefore the focus on choosing themes for Orff-Schulwerk Informationen *again and again circles around the single disciplines and their related areas making it possible for us to receive new information and to discuss it.*

Since it is rumored that Telemann said already singing was "the basis for music in all things," we have taken the song with its rich facets under scrutiny along with projects in singing or special aspects in the context of singing as our theme for this issue.
The theme carries us through philosophical, didactic reflective and lively articles all the way to contributions from Orff-Schulwerk Associations around the world that are predominantly oriented to the same topic.

The theme we present is "The Song in Elemental Music and Dance Education". Perhaps it can also imply a small impulse and building block for intensifying singing in the near future because: "Woe betide the land where one no longer sings!" (Johann Gottfried Seume)

Here we would like to announce that to celebrate the 50th year of our magazine Orff-Schulwerk Informationen *in 2014, the "OSI" will appear optically in a new format. We plan to hold true to the line that we have developed for many decades and – to follow the guidelines – for including what has already been widely recognised and to integrate everything new that has proven its value.*
In connection with the intended changes we ask you to fill in the attached form and return it to us.

The working themes for the next issues

Winter 2013: *Report to the Conference (April 19–21, 2013): "Music and Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy", a major field of study at the Carl Orff-Institute (Editors: Barbara Haselbach and Shirley Salmon)*

Summer 2014: *50 Years* Orff-Schulwerk Informationen *(Editors: Barbara Haselbach and Micaela Grüner)*

We wish you stimulating and inspiring reading and would be happy to receive your responses.

Yours
Barbara Haselbach and Werner Beidinger

The individual contributions represent the personal experiences and points of view of our authors, which are not necessarily those of the Carl Orff Institute or the Orff-Schulwerk Forum.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related to the Theme

Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik

Werner Beidinger

Vorbemerkungen

Der Begriff Lied (von althochdeutsch: *liod* Gesungenes) bezeichnet eine gesungene lyrische oder epische Kurzform, die sich in allen Kulturen findet. Es ist die ursprünglichste und schlichteste Form der Lyrik, in der Stimmungen und Beziehungen menschlicher Gefühle ihren Ausdruck finden. Lieder können mündlich überliefert sein (z. B. Volks- und Kinderlieder, religiöse Lieder oder Spiel- und Tanzlieder) oder als musikalisches Werk auf Komponisten zurückgehen. Sie bestehen häufig aus mehreren gleich gebauten, meist gereimten Strophen oder einer auskomponierten variierenden Melodie für jede Strophe. Ein Lied kann von einem einzelnen Sänger, einem Solisten, einem Ensemble, einem Chor, a cappella oder von Musikinstrumenten begleitet, gesungen bzw. vorgetragen werden. Das Lied zeichnet sich meist durch eine einfache und geschlossene Gliederung aus. Seit dem 16. Jahrhundert entwickelte sich die musikalische Gattung des Kunstliedes als vertonte Lyrik. Während der Komponist eines Volkslieds in der Regel unbekannt ist, kennt man bei einem Kunstlied meistens den Namen des Komponisten. Das deutsche Lied der Romantik wurde so berühmt, dass die Bezeichnung Lied für diese musikalische Gattung auch im Ausland üblich ist. In jüngerer Zeit wird im deutschen Sprachraum im Bereich der populären Musik das Wort Lied zunehmend durch den Anglizismus Song ersetzt.

So oder ähnlich könnte ein Lexikoneintrag zum Stichwort Lied formuliert sein. Wir würden damit sehr wenig darüber erfahren, welche unterschiedlichen Bedeutungen das (oder ein) Lied im Kontext von Unterrichtssituationen innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (EMTP) haben kann. Häufig beginnen wir eine Stunde z. B. mit einem Begrüßungslied. Vielfältige Aspekte können dabei neben dem reinen Singen des Liedes be(tr)achtet werden. Ein besonderer Fokus könnte auf dem ritualisierten Anfang liegen, der soziale Aspekt des gegenseitigen Begrüßens und Kennenlernens könnte besonders wichtig sein oder vielleicht auch vielfältige Variationsideen der Lehrkraft im Umgang mit dem Lied. Es kann demnach sowohl die reine Funktion des Liedes (z. B. das Ritual mit außermusikalischem Schwerpunkt) als auch das Ausschöpfen des Methodenrepertoires im Zentrum stehen; wichtig ist, dass darüber bei der Lehrkraft eine Bewusstheit besteht, die man häufig über die Beantwortung der schlichten Frage „Warum singe ich gerade dieses Lied?“ erzielen kann. Als Beispiel für die Methodenvielfalt seien hier die Unterstützung des Liedtextes durch Gesten, das Erarbeiten instrumentaler oder körperperkussiver Begleitmuster, die Erweiterung zur einfachen Mehrstimmigkeitoder auch die Gestaltung durch reizvolle Spiel- und Tanzformen genannt. In beiden Bereichen, dem funktionalen wie dem methodischen, hat die EMTP sicher ein besonders breites Spektrum anzubieten, innerhalb dessen Lieder gesungen, gelernt oder manchmal auch im positiven Sinne „genutzt“ werden.

Egal ob wir Musik und Bewegung an allgemeinbildenden Schulen, an Musikschulen oder in Kindergärten und Horten „unterrichten“, immer wird es darum gehen, Kindern im Vor- und Grundschulalter sowie Zielgruppen anderer Alters- und Könnensstufen die Türen und Tore in das weite Reich der Musik aufzuschließen. Doch mehr noch: indem wir das tun, weisen wir den uns anvertrauten Kindern auch einen

Weg zu sich selbst, zu ihrer eigenen Persönlichkeit, denn Singen und Musizieren lösen im Kind Emotionen aus, die es sich selbst und seine Umwelt erkennen lassen. Singen ist demnach mehr als tönendes Spiel mit der Stimme. „Singen ist", wie Klausmeier es ausdrückt, „Teil der humanen Existenz der soziokulturellen Person".[1]

Ohne Frage erschöpft sich der Musikalisierungsprozess keineswegs alleine im Singen, genauso wenig wie Singen eine Sache ausschließlich des Musikunterrichts ist.[2] Zusammen mit dem Sprechen ist es vielmehr als gleichgewichtiger Unterrichtsinhalt neben elementarem Instrumentalspiel, Bewegung und Tanz, Hören, Instrumenteninformation und Themen aus der Musiklehre anzusehen. Musik soll durch das Singen für jedes Kind erlebbar und die eigene Stimme als kreatives und künstlerisches Ausdrucksmittel entdeckt werden. Über stimmliche Erfahrungen und einen adäquaten Umgang mit den verschiedenen musikalischen Elementen erschließt sich Schritt für Schritt die Welt der Musik.

Die Lied- und Materialauswahl ist dabei von unterschiedlichen Kriterien abhängig. Welche Kompetenzen möchte ich (vielleicht in Abhängigkeitvon einem Lehrplan oder im Kontext eines progressiven Aufbaus beim Inhaltsbereich Singen) fördern? Geht es in erster Linie um Sprachkompetenzen, eher um die Förderung von Koordinationsfähigkeit (im Zusammenspiel von Singen und Begleiten) oder um das Entwickeln der inneren Hörfähigkeit … um nur einige Kompetenzbereiche zu nennen. In der EMPT wird (hoffentlich) viel gesungen und somit sind die Beweggründe, die bei der Auswahl von Liedern eine Rolle spielen ebenso vielfältig. Wir sind es gewohnt uns dabei auf eine Orientierung am Jahreskreis zu besinnen und mit dem Kriterium des „Lebensweltbezuges" auch die direkte Möglichkeit einer emotionalen Anbindung für die Kinder zu schaffen. Gerne berücksichtigen wir auch Lieder aus anderen Kulturen und Zeiten. Unsere Bereitschaft (und Fähigkeit) zur Projektarbeit rückt manchmal auch fächerverbindende und themenorientierte Aspekte in den Vordergrund und nicht zuletzt schaffen wir immer wieder auch Bezüge zum Darstellenden Spiel oder Tanz.

Und ja, das Singen von Liedern

- ist die ursprünglichste Art, Musik selbst zu machen
- ist für jedes Kind zugänglich und erlernbar
- fördert unterschiedliche Kompetenzen
- ist kreatives Ausdrucksmittel
- eröffnet den Zugang zur gesamtem Musikkultur.

Die lapidar wirkende Auflistung dieser zentralen Prinzipien der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zielt lediglich darauf ab, dass es im weiteren Verlauf des Textes vorrangig um die rein musikalischen „Qualitätsmerkmale" bei der Liedauswahl gehen wird. Meine Erfahrung ist es, dass nämlich die „weichen" Gründe und Argumente bei der Liedauswahl gegenüber den „härteren", musikalisch-inhaltsbezogenen Aspekten häufiger dominieren, als umgekehrt.

Von leicht und seicht bis schwer und mehr

Wann, wo und mit welchen Zielen singen wir heutzutage Lieder und in welchen Kontexten begegnen sie uns? Der Versuch einer chronologischen Aufstellung bewegt sich im vagen Bereich der Mutmaßungen, denn bereits das zuerst aufzulistende Gute-Nacht-Lied ist heute in vielen Familien längst keine Selbstverständlichkeit mehr. Wie ist es überhaupt um das Singen zu Hause bestellt? Wird uns bzw. der Mehrheit unserer Kinder im eigenen familiären Umfeld noch ein „tragfähiges" Päckchen an Volks- und Kinderliedern vermittelt? Müssen diese überhaupt vermittelt werden oder stellt sich die Kenntnis der Lieder allmählich ein, weil wir von ihnen umgeben sind? Sind innerhalb der letzten Generationen „Happy Birthday" oder „Wie schön, dass Du geboren bist" zu „neuen Volksliedern" geworden und „Viel Glück und viel Segen" ist nur noch einer musisch geprägten Minderheit bekannt? Und so geht es weiter. Die Überlegungen nach dem wann, was, mit wem und wozu werfen eher weitere Fragen auf, als dass sie allgemeingültige Antworten liefern könnten.

Wenn schon zu Hause eher wenig gesungen wird, dann doch aber spätestens im Kindergarten, oder? Pauschalbehauptungen verbieten sich natürlich von selbst. Aber auch trotz diverser Überlebensprojekte von Chorverbänden und anderen Initiativen rund um das Singen ist insgesamt auch für diese Lebensphase eine mehrheitlich kritische Bestandsaufnahme zu konstatieren. Ohne diese vollständig und nachweislich ausführen zu können gilt für das Singen mit Klein- und Vorschulkindern festzuhalten, dass qualitative wie quantitative Defizite vorhanden sind. Längst haben die Ausbildungsinstitutionen für den

Erzieher(innen)beruf jene jungen Frauen (und gelegentlich auch Männer) erreicht, die bereits selbst in einer minder singgeprägten Umgebung aufgewachsen sind. Folglich wird nicht nur weniger gesungen, sondern leider häufig auch in einer der Kindersingstimme unangemessenen Lage agiert, welche zumindest nicht als „zur Musikalisierung der Kinder beitragend" bezeichnet werden kann. Die Lieder sind nicht selten von musikalischer Einfältigkeit geprägt, begnügen sich im Bereich der Harmonik auf den Wechsel mit wenigen, manchmal nur zwei Akkorden und sind auf den verfügbaren Tonträgern dann in Lagen eingespielt, die bei einer kritischen Bewertung als stimmschädigend bezeichnet werden müssten, sollten sie als Playback oder Mitsingstütze eingesetzt werden. Neben den musikalischen Kriterien ist auch der inhaltlich-thematische Aspekt nicht zu unterschätzen, der stupide – manchmal ohne eigentliche Aussage bleibende – Texte von jenen Liedern unterscheidet, die mit einer, den Wortschatz erweiternden, poetischen, originellen, stimmbildnerischen, klangschönen und/oder auch berührenden Sprache arbeiten.

Sie, liebe Leserin und lieber Leser, die Sie diese Zeilen eventuell als Expertinnen und Experten der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik lesen, mögen sich mit der Akzeptanz des hier geschilderten Bildes schwer tun; in der Fläche allerdings sind die beschriebenen Merkmale zutreffend und bedürfen umgehend einer ehrlichen Bestandsaufnahme, um strukturelle Abhilfen für die Zukunft schaffen zu können. Ausnahmen gibt es immer, glücklicherweise wissen kompetente und singbegeisterte Erzieherinnen einzuschätzen, dass sie mit ihrer engagierten Arbeit einen nicht unwesentlichen Beitrag zur musikalischen Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder leisten.

Parallel zu den Kindertagesstätten setzen bereits auch die Angebote der Musikschulen im Bereich der musikalischen Früherziehung ein, spätestens ab dem sechsten Lebensjahr tritt dann die Grund- oder Volksschule in das Leben eines jeden Kindes. Sowohl den Primar- als auch den Musikschulen fällt dabei die nicht unbedeutende Aufgabe zu, den Heranwachsenden ein Liedrepertoire zu vermitteln, das sich in deren späterem Leben als wertvoll bzw. „gebrauchsfähig" erweist und ihnen die Chance bietet, sich außerhalb der Ausbildungseinrichtungen singend auszudrücken. Beide Institutionen haben zudem die Möglichkeit, indem sie der musikalischen Einheitskost aus Rundfunk und Fernsehen ein Gegengewicht verleihen, Kinder zu mündigem Verhalten gegenüber ihrer akustisch-musikalischen Umwelt zu erziehen. Dies setzt vor allem vielfältigste musikalische Anregungen voraus und stellt an die Liedauswahl hohe Ansprüche. Zu keinem anderen Zeitpunkt im Leben eines Menschen prägen musikalische Erfahrungen, also auch Lieder, so intensiv wie in der Kindheit und Jugend. Wollen wir nicht den elektronischen Medien allein die musikalische Bildung unserer Kinder überlassen, sind Kindergarten, Schule und Musikschule in gleichem Maß gefragt und in die Pflicht genommen. Kita und Grundschule haben in dieser Beziehung jedoch einen entscheidenden Vorteil gegenüber der Musikschule, denn sie erreichen nahezu alle Kinder. Nur sie können daher eine allgemeine und grundlegende kulturelle Bildung garantieren[2]. Nur sie allein können das Fundament für eine musikalische Entwicklungsförderung für alle gleichermaßen anlegen. Qualifiziertes Fachpersonal wäre damit auch keineswegs überfordert, denn nach Carl Orff ist jedes Kind auf seine Art musikalisch begabt. Daher hieß seine immer wieder gestellte Forderung: „Musik- und Bewegungserziehung, Musik für Kinder gehört in die Schule. Sie ist nicht einzubauen als ein Zusätzliches, sondern als Grundsätzliches"[3].

Bereits an dieser Stelle macht der Hinweis Sinn, dass allgemeinbildende Institutionen (Vorschuleinrichtungen und Regelschulen) sicher eine stärkere Verantwortung bei der Repertoirebildung und der Vermittlung tradierter Liedmaterialien haben, als die Grundstufenlehrerinnen und -lehrer der Musikschulen, die ihre Materialien häufig nach Sachthemen auswählen, anhand derer die Begegnung mit musikalischen Phänomenen das Ziel der Grundmusikalisierung unterstützen soll. Das Anlegen eines Liedrepertoires (unbedingt auch mit zweiter und dritter Strophe!) ist daher von jenen Institutionen einzufordern, an denen sich die Kinder täglich aufhalten. Die Tatsache, dass es Bundesländer gibt, in denen der Musikunterricht in den Grundschulen von über 70% fachfremden (also nicht in Musik ausgebildeten) Lehrkräften erteilt wird sei hier erwähnt und stellt die Umsetzbarkeit der gerade formulierten Forderung bereits wieder in Frage. Dabei ist fairerweise festzustellen, dass auch das außerschulische Berufsfeld nicht über grenzen-

lose Fachkapazitäten verfügt, welche den „Notstand“ unkompliziert auffangen könnten. Die politische Dimension dieser Problematik ist offensichtlich und dringend, muss aber im Kontext anderer Themenschwerpunkte beleuchtet und diskutiert werden.

Welche Lieder sollen gesungen werden?

Mit Hilfe einiger Fragen lässt sich die „musikalische Eignung“ eines Liedes für eine bestimmte Klassenstufe oder Kindergruppe leichter beurteilen. Sie zu stellen, lohnt vor jeder Entscheidung für oder gegen ein Lied im Musikunterricht, da sie die Auswahl aus der ungeheuren Fülle der Literatur erleichtern und vor allem auf eine fachliche Grundlage stellen. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auch das persönliche Gefühl ein nicht unwesentlicher Entscheidungsgrund sein kann, denn wir sollten keine „Lernlieder“ suchen oder erfinden, bei denen die emotionale Anbindungsmöglichkeit „weg-konstruiert“ bzw. „weg-komponiert“ wurde. Ein angemessenes und vielseitiges Liedangebot kann nur das Zusammenspiel verschiedener Auswahlkriterien garantieren.
Die im Folgenden notierten Fragestellungen können in diesem Sinne als eine Art Checkliste verstanden werden. Können sie – zumindest teilweise – mit ja beantwortet werden, spricht das für die Qualität des jeweiligen Liedes.

Fragen zur rhythmisch-metrischen Anlage:

1. Ist die rhythmische Gliederung des Liedes klar strukturiert? Treten charakteristische rhythmische Motive hervor?
2. Beinhaltet das Lied rhythmische Besonderheiten wie Punktierungen, Synkopen, Pausen, Hemiolen etc.?
3. Ist das Lied rhythmisch so vielseitig, dass es Kinder nicht unterfordert und sich nicht bald eine musikalische Langeweile einstellen kann?
4. Steht das Lied in einer ungeraden Taktart oder (zumindest) im 6/8 Takt und bietet damit einen Kontrast zum übrigen Liedangebot?
5. Gibt es innerhalb des Liedes einen Taktwechsel?
6. Entspricht die Textverteilung auf die Melodie dem natürlichen Sprachrhythmus?
7. Ist die Textverteilung größtenteils syllabisch?

Fragen zur melodisch-harmonischen Anlage:

1. Ist das Lied melodisch klar gebaut? Empfinde ich die Melodie als reizvoll? Ist sie (ohne größere Schwierigkeiten) gut singbar?
2. Hat das Lied einen Stimmumfang von einer Oktave oder mehr?
3. Entspricht die notierte Lage dem anzustrebenden Umfang der Kindersingstimme zwischen d1 und f2 (auf keinen Fall unter c1)? (Anmerkung: Welche Regel hat keine begründete Ausnahme?)
4. Steht das Lied in moll oder in einer modalen Skala?
5. Verfügt das Lied über andere Besonderheiten (Bitonalität, Pentatonik, andere Skalen)?
6. Schließt es in seiner harmonischen Anlage (mindestens) drei oder mehr Kadenzfunktionen mit ein?
7. Moduliert die Melodie in eine andere Tonart?
8. Ermöglicht die melodische Anlage besondere Kadenzierungen (plagal, trugschlüssig, modal)?
9. Überzeugt mich der musikalische Gesamteindruck?

Fragen hinsichtlich der formalen Anlage:

1. Entspricht die Liedlänge der Gedächtnisleistung der Schüler/Zielgruppe?
2. Sind die Phrasen des Liedes länger als sieben Takte?
3. Weist das Lied eine ungerade Phrasengestaltung auf?
4. Bildet der formale Bau des Liedes einen Kontrast zur übrigen Liedauswahl?
5. Handelt es sich um ein Kettenlied?
6. Verfügt das Lied über einen eingeschobenen Refrain?

Fragen hinsichtlich der Einbindung in die Elementare Musik- und Tanzpädagogik:

1. Bietet das Lied die Möglichkeit einer bewegten oder tänzerischen Gestaltung?
2. Ergeben sich aus der rhythmischen Anlage des Liedes heraus stimmliche, klanggestische oder instrumentale Begleitmöglichkeiten?
3. Ergeben sich aus der melodischen Anlage des Liedes heraus stimmliche oder instrumentale Begleitmöglichkeiten?
4. Eignet sich das Lied für elementare harmonische Begleitformen?
5. Gibt das Lied Anlass zu vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten?

6. Inspirieren der Text des Liedes, sein Rhythmus oder die Melodie zu eigenen Erfindungen?
7. Lassen sich anhand des Liedes musikalische Erfahrungen mit Erfahrungen aus anderen Künsten, Unterrichtsfächern und Lebensbereichen verknüpfen?

Fragen in Hinsicht auf Textgestaltung/Inhalt / Lebensweltbezug:

1. Findet der Großteil der Schülerinnen und Schüler Zugang zum Thema und zur Sprache des Liedes? Sind diese altersgerecht?
2. Gibt es eine Verbindung zwischen Liedthema und dem übrigem Unterrichtsgeschehen?
3. Fügt sich das gewählte Thema gut in das allgemeine thematische Spektrum des Unterrichts?
4. Ergänzt das Lied die Erfahrungen der Kinder hinsichtlich der Liedgattungen?
5. Ist der Liedtext von guter sprachlicher Qualität? Besitzt er poetische Qualitäten?

Warum ist es so wichtig, …

… unterschiedliche und ggf. für die Hörgewohnheiten auch unübliche musikalische Phänomene (hier z. B. bezogen auf Taktarten oder Tonskalen) in den musikalischen Alltag einfließen zu lassen? Aus den Neurowissenschaften erfahren wir immer mehr darüber, was musikalische Aktivitäten bewirken können. Singen macht demnach „nicht nur glücklich", weil beispielsweise gleiche Gehirnregionen stimuliert werden wie bei einer Belobigung. Wir wissen heute viel darüber, wie das Lernen überhaupt funktioniert. Kinder lernen differenzierend, das heißt, sie speichern Gehörtes und Erprobtes ab und setzen es mit anderen Erfahrungen in Beziehung. Durch diese Differenzierungen lernen sie Regelmäßigkeiten, wie Grammatikregeln beim Spracherwerb verinnerlicht werden, ohne die eigentliche Regel jemals gehört zu haben. Gleiches gilt für die Musik. Ein Kind kann die „Besonderheiten" einer Dur-Skala erst dann erkennen, wenn es Lieder auch in moll oder anderen (z. B. modalen) Skalen gehört (und am Besten auch gesungen) hat. Um dieses Phänomen zu verdeutlichen hier ein nachvollziehbares Beispiel: Immer wieder kann man diese Vernetzungen des Gehirns erkennen, wenn man z. B. mit den fünf gespreizten Fingern der Hand einen Fünftonraum anzeigt, bei dem entweder Mittel- und Zeigefinger (für Dur) oder eben Ring- und Mittelfinger (in moll) aneinanderkleben. So erfasst auch das Auge, was unser Ohr längst verinnerlicht hat: Der Halbtonschritt liegt bei diesen beiden Tongeschlechtern an unterschiedlicher Stelle. Dass allerdings auch vorerfahrene und singerprobte Kinder bereits musikalische „Grammatikregeln" verinnerlicht haben, wird an jener Stelle deutlich, wo man einen Tonschritt oberhalb des Fünftonraums (also einen fingerbreit oberhalb des Daumens) anzeigt, weil dann die Singgruppe – abhängig vom Fünftonraum in Dur oder moll – entweder eine große oder in moll eben eine kleine Sexte singt. An meinen Fingern ist nicht erkennbar, ob ich einen Ganz- oder aber einen Halbtonschritt anzeigen möchte, aber der „musikalische Verstand" codiert die Sext bezogen auf die Terz zum Grundton.

Im Gegensatz zur verbreiteten Meinung ist auch ein Gefühl für Takt- oder Rhythmusstrukturen nicht angeboren, sondern entsteht erst durch Gewöhnung. In nicht unerheblichem Ausmaß sind also das soziale und kulturelle Umfeld dafür verantwortlich, ob wir beispielsweise komplexen Strukturen bulgarischer Volkstänze folgen können. Untersuchungen haben gezeigt, dass die an vergleichbar vielschichtige Strukturen gewöhnten Bewohner des Balkans damit überhaupt keine Probleme haben, während nordamerikanische Erwachsene damit überfordert waren. Kleinkinder dagegen zeigen keine Vorliebe für „einfachere" Rhythmen; sie erfassen komplexere Taktstrukturen ebenso gut wie den „schlichten, westlichen" Rhythmus, der immer wieder eine gleiche Taktstruktur wiederholt, in der sich betonte und weniger akzentuierte Schläge häufig in einem einfachen Verhältnis abwechseln (vgl. Psychological Science, Bd. 16, Nr. 1, S. 48). Ein guter Tänzer hat demnach nicht einfach „Rhythmus im Blut" sondern die gegenseitige Bedingung lautet vielmehr: Wer viel in Bewegung ist (tanzend, laufend, Sport treibend, im Wald spielend, den Balancesinn trainierend, …) kann von einer positiven Auswirkung auf sein Rhythmusgefühl ausgehen. Begabungen sind demnach nicht nur als „gottgegeben" zu betrachten, sondern sie können gleichermaßen stimuliert und (im konkreten Beispiel durch Bewegungsintensität) entwickelt werden.

Kriterien sind zu differenzieren

Im Rahmen einer Analyse von Musiklehrwerken für

deutsche Grundschulen (Klasse 1 und 2) hat eine Diplomarbeit an der Uni Potsdam bezogen auf Taktarten und Tonarten folgende Verhältnisse entdeckt und festgehalten:

Lieder im geraden Takt (2/4 oder 4/4):	86 %
Lieder im 6/8- bzw. 3/4-Takt:	12 %
für die Vielzahl davon abweichender Taktarten bleiben	2 %
Lieder im Tongeschlecht Dur	92 %
Lieder im Tongeschlecht moll	6 %
für die Vielzahl davon abweichender Tonarten bleiben	2 %

Es ist davon auszugehen, dass bereits bei der Grenzüberschreitung von Deutschland nach Österreich der Anteil an schwingenden Liedbeispielen zunehmen wird. Ein bayerisches Liederbuch für die Grundschule hat sicher auch eher einen Zwiefachen als besonderes rhythmisches Phänomen anzubieten, als eine Publikation für Bundesländer im Norden und Osten Deutschlands. Da wir im Norden Europas sicher einen deutlich höheren moll-Anteil im Volks- und Kinderliedergut feststellen und im Osten dann auch bezüglich der Vielfalt von Taktarten andere Quoten erfassen würden ist zu betonen, dass die Untersuchungsergebnisse explizit nur auf das Bundesgebiet bezogen sind. Die Checkliste dürfen allerdings alle unsere Nachbarn und Freunde weltweit heranziehen, da fast jede Kultur in anderen Bereichen Defizite oder „Überangebote" vorweisen wird.

Schlussbemerkungen

Die hier aufgeführten Aspekte sind als Anregung zu verstehen, die individuelle Liedauswahl künftig noch häufiger auch an inhaltlich-fachlichen Kriterien zu orientieren, wobei sicherlich eine große Portion an Geduld beim Suchen des hier geforderten „besonderen" Liedmaterials erforderlich ist. Da die Mehrzahl der veröffentlichten Liedmaterialien in vielen der genannten Bereiche nicht den hier empfohlenen Kriterien entspricht, entsteht eventuell sogar das ein oder andere von der Lehrperson selbstverfasste Lied, was als positiver Effekt dieser Überlegungen zu registrieren wäre. Bezogen auf die Vielfalt von Tonarten ist der Hinweis auf das Orff-Schulwerk unausweichlich, wo wir eine Reihe von (auch singbaren) Melodien und Spielstücken in diversen Kirchtonarten entdecken können. Es sei nochmals betont, dass die geforderten Merkmale keine Mindestanforderung an alle im Unterricht eingesetzten Lieder darstellen, sondern bei der Ergänzung der bisher genutzten Liedbeispiele eine Berücksichtigung finden sollten. Dieser Hinweis möchte die zuvor formulierten Qualitätsmerkmale nicht relativieren, sondern z. B. jenen Argumenten Platz machen, die im Sinne einer kulturellen Bildung zu Recht auch auf die Wichtigkeit unserer tradierten Kinder-, Volks- und Weihnachtslieder abheben.
Anschließend kann festgehalten werden, dass im Grundschulbereich zuletzt eine Vielzahl von Projekten entstanden ist, die sich der Förderung von Singen, altersgerechter Stimmentwicklung und der allgemeinen Musikalisierung durch das Singen widmet. Die meisten dieser Initiativen basieren auf Kooperationen verschiedener Bildungsträger mit den Grundschulen. Die Ansätze sind unterschiedlich – ein gemeinsamer Nenner ist aber bei allen Projekten erkennbar: Es wird die Notwendigkeit gesehen, den Stellenwert von kompetent angeleitetem Singen für Kinder im Grundschulalter zu erhöhen. Kinder singen gerne – ihre Singfreude zu stärken und ihre Kompetenzen im Bereich des Singens zu fördern und zu entwickeln, diese Ziele verfolgen z. B. die Projekte „Singen macht Schule!" in Brandenburg, „JeKiSS" in der nordrheinwestfälischen Stadt Münster, die „Chorklassen" in Niedersachsen, und „primacanta" im Großraum Frankfurt/Main. Wie das Sprechen ist auch das Singen eine Grundfähigkeit aller Kinder, die im frühen Alter gefördert werden muss. Das Singen spielt eine zentrale Rolle, wenn der Wunsch zum aktiven Musizieren geweckt werden soll. Die positive Wirkung des Singens ist vielfältig erforscht und belegt. Die Chance, allen Kindern die Freude am Entdecken ihrer eigenen Stimme und am gemeinsamen Musizieren zu ermöglichen, ist gerade im Grundschulalter noch besonders hoch. Später schließt sich dieses Lernfenster und weit größere Anstrengungen sind notwendig, ähnliches zu erreichen.

Werner Beidinger, Univ. Prof.

studierte Klavier und Elementare Musikpädagogik in Mannheim sowie Musik- und Tanzerziehung am Orff-Institut in Salzburg. Seit 1994 ist er Professor für Elementare Musikpädagogik am Institut für Musik der

Universität Potsdam. Im Jahre 2003 wurde er Vorsitzender der Orff-Schulwerk-Gesellschaft in Deutschland und Herausgeber der Zeitschrift „musikpraxis“ (Fidula-Verlag). Werner Beidinger veröffentlicht zu spezifischen Themen der Musik- und Bewegungserziehung und hält weltweit Vorträge und Workshops.

Summary

The Song in Elemental Music and Dance Pedagogy

After a formal attempt to define the concept of Song, the article enlightens the function and possibilities for applying songs in Elemental Music and Dance Education. Werner Beidinger differentiates between those institutions which children attend daily (kindergarten and primary schools) and music schools in which they only have weekly contact in the form of scheduled lessons. The task of building a repertoire has to do with transmitting traditional folk and children's songs clearly meant for the first two schools mentioned. Within Elemental Music and Dance Pedagogy there are many other aspects to focus on. Along with this we think about an orientation on the seasons of the year and create for the children the criteria for references to their world and a direct emotional connection. Songs from other cultures and times are also included. Our readiness and abilities for working on projects often pushes subject-binding and theme-oriented aspects to the foreground and if nothing else, we like to think of a dramatic expression or the areas of movement and dance.

The article continues by giving preference to the major musical "marks of quality" in choosing songs in which Beidinger states that weaker arguments about the choice of songs as opposed to the stronger musical content aspects dominate more frequently. The next attempt is to highlight the chronology of the singing from its familiar surroundings to running the gamut of various educational directions. The inventory is not too pleasant. Central to the article is a checklist with quality marks for choosing songs. In this way criteria for rhythmic, metric, harmonic, melodic and the formal structure of a song are listed. In addition there are two higher-ranking categories that illuminate the songs with reference to Elemental Music and Dance Pedagogy. Here it has to do with possibilities for accompaniment (body or Orff instruments), for movement or dance forms or motivation for one's own inventions.

Why is it so important to include unusual keys and time signatures in the process of making music? Beidinger explains that people learn by comparing things and relating them to each other. This diverse learning makes it necessary for people with "young ears" NOT to be confronted with easier (musically poorer and with banal song texts) fare, but to allow songs that have more diverse qualities and phenomenons in the form of clearly more complex music to flow into the lessons. In relation to the variety of keys and modes, one cannot avoid Orff-Schulwerk where we can discover a sequence of (also singable) melodies and instrumental pieces in diverse church modes. Beidinger describes in his article, an analysis of songs in the German language texts for primary schools and finds for example, an absolute dominance of Major keys (92%) and even time signatures (86%). This one-sidedness certainly occurs less succinctly in other lands and probably creates other annoyances for them. In his concluding remarks Beidinger advises that the listed criteria are naturally not complete for each song example; the more questions that can be answered positively, the more the musical quality of the song speaks out.

Werner Beidinger, Univ. Prof.

studied piano and elemental music pedagogy in Mannheim and music and dance education at the Orff Institute, Salzburg. Professor of Elemental Music Pedagogy at the Institute of Music, Potsdam University since 1994. Chairman of the Orff-Schulwerk Association in Germany and editor of "musikpraxis" (Fidula Verlag) since 2003. He publishes on the topic of music and movement education and teaches on courses internationally.

---

1 Klausmeier, F. (1978): Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Hamburg, S. 45, zit. in: Hoerburger, C./ Widmer, M. (1992), S. 29

2 Beidinger, W.: Was gehört gehört? In: Meyer, C. /Stiller, B. / Dartsch, M. (Hg.): Musizieren in der Schule, Regensburg 2010, S. 70 ff

3 Vgl. Orff, C.: Memorandum: Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland, 1965. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr. 87, Salzburg 2012, S. 60–62

Singing with Children in Foreign Languages as Multicultural Learning Experiences

Camille Savage-Kroll

Language is at the heart of who we are. We use the voice, and its complete instrument – the body – to communicate in varied and nuanced ways. Singing is an incredibly intimate and personal musical expression of one's self. When the human voice is used to create music there is a direct channel to our deepest emotions.

What can be gained from singing in a language that is not our own, and when does it make sense to sing with children in foreign languages? One approach to these questions is to ask ourselves why we sing songs at all. Of course it is only possible to scratch the surface in an article such as this, but a few reasons are worth considering here: Songs tell stories, they give advice and pass along wisdom, they animate us to play and are central to our celebrations and rituals. The music and songs of other cultures can offer a peek into an exotic[1] world, one of which we may never have the possibility to visit but which we can nonetheless actively take part in. For children, this can be a chance not only to discover the world, but increasingly, it can be a chance to get to know a neighbor, or a classmate, to taste another culture, perhaps to understand how we think differently and certainly to understand how we think the same. This chance for common ground is one not to be missed in today's increasingly multicultural landscape.

As I reflect on my time spent teaching music and movement to pre-school-aged children in Germany, approximately 30 percent of whom come from an immigrant background, one particular aspect of my interactions with these children stands out: in addition to singing an array of songs in German we have had the opportunity to incorporate the music and songs from many different cultures into our repertoire. These experiences are fascinating and enriching on many levels, not the least of which is the chance to teach songs in my own mother tongue, which for the children is a foreign language. Other songs we have explored together are from a "third culture" – one not native to children in my class nor to myself – and some are chosen based on the country of origin of particular children. Each of these settings presents it's own set of challenges and insights.

Exotic: "Third Culture" Songs

Perhaps the most preparation-intensive for the teacher are third culture songs. It is not a small responsibility to correctly represent a foreign culture – it is essential to give the music and songs of other countries the respect they are due – but without being intimidated by them! This means taking the time to understand, at the very least, the meaning of the song and as much about the context in which it would be sung as possible, as well as familiarizing one's self with the correct pronunciation of the text. Truly creating a multicultural learning experience, however, requires the teacher to go above and beyond that which is normally necessary for the preparation of music lessons. It means delving into other aspects of the particular culture. For instance: What do the people wear? What do they eat? What is the weather like? What animals live in that part of the world? What do they celebrate? What games do the children play and what do they play with? These and many other questions are often easily incorporated into music-making. When dancing, the children can imagine how it would be to move wearing native dress. When discussing animals, children can imitate the movements of these animals, or recreate animal sounds with the voice. Celebrations and games are themes often found in songs for children and can easily be springboards not only for discussion, but for active participation in the festivals and traditions of another culture. Sometimes it is possible to incorporate clothing or food from the area the song is from, thus activating other senses for a well-rounded cultural and musical experience. The more areas of the brain that are involved in learning, the better our retention of the material.[2]

Exotic and Familiar?

Surprisingly often, integrating music and songs from areas of the world from which particular children come presents a curious challenge – the children themselves may have little to no ties to their "original culture". Involving parents and or grandparents in this process can have many benefits. It can help to develop a vested interest in the musical education of the child, better the teacher-parent relationship, and often, it helps parent and child find a connection they had not fully realized. The child is also given the opportunity, together with his or her peers, to celebrate a part of itself.

Involving parents and family in the celebration of music can mean asking for song suggestions (be prepared to quickly notate or record – do not expect sheet music!), getting extremely helpful and important pronunciation tips, having mini-performances for parents when they pick up their children, or even having small multi-cultural festivals where parents are invited to bring food, sing and or play instruments, write common greetings in their mothertongue on posters, etc.

Sometimes however, this kind of involvement from outside is not possible, and in such cases it is all the more important to do one's homework. If possible, find out the word-for-word translation of the text – even if it is not "singable" it is the best chance at really understanding the song. I am sad to say that on more than one occasion I have been witness to songs being taught because they were "cool" or had great movements or catchy rhythms and the teacher had no idea what the text meant and no better idea of the origin of the song than "Africa". Before teaching a song, make sure that it is authentic. There are plenty of translated songs that don't have much in common with the original. Find out the socio-cultural background of the music and learn the correct pronunciation of the text. It is often very helpful, if a native speaker is not available, to listen to a recording of a song. While I am not promoting this as a reliable pronunciation guide, I have heard from several colleagues that one source that can be quite valuable for pronunciation is YouTube.

The Familiar as Exotic

My particular experience with teaching English songs to non-English speakers has given me new insights into the intricacies, difficulties and beauty of my own language and the way it is expressed.

The following are some of my observations from teaching songs in my own mother tongue that can, however, have applications to singing in many different languages. Facial expression and body movements when singing make an enormous difference for children in the process of learning a new song. They give them clues for understanding the text and aid in clear pronunciation. Specific movements that underscore the "story line" are particularly helpful. A common example would be "Eensy Weensy Spider" in which every detail of the spider's little adventure is communicated with the hands, painting a picture in the air. When movements are not included in song descriptions I often come up with my own or have the children help me improvise them. Singing songs in other languages is a perfect opportunity for discussing specific words with the children and translating them. I often pause between repetitions to ask who knows the meaning of certain words (the movements can aid in jogging the memories) – for the children it is a fun game.

Remarkably, singing in a foreign language is often easier for children than for adults. Children have the ability to hear and reproduce sounds that adults often cannot even perceive. They also have an openness to new experiences that is very special. In addition, the strong emotional experience children often have while singing makes it easier for them to learn and remember songs in a foreign language.

In the Context of Elemental Music Pedagogy

While the field of Elemental Music Pedagogy is rapidly evolving to meet the needs of today's society, it is perhaps more relevant than ever before as more and more institutions offer courses for an array of age groups. An approach to singing in foreign languages as described above goes hand-in-hand with the goal of providing every person a point of connection with music, regardless of their musical background or lack thereof. In such contexts, music is taken seriously and at the same time made personal. The personal, emotional, and intellectual experience of singing and making music – even music that is at first foreign to us – is what keeps us coming back for more.

Camille Savage-Kroll

teaches graduate and undergraduate Elemental Music Pedagogy courses at the Hochschule für Musik Detmold and Music Communication/Arts Leadership seminars at the University of the Arts Bremen. She completed her undergraduate studies at the Eastman School of Music where she studied music education and voice. Her graduate work in Elemental Music Pedagogy took place at the University of the Arts Bremen. She is also active as a continuing education instructor.

Zusammenfassung

Singen mit Kindern in Fremdsprachen als interkulturelle Lernerfahrungen

Die Sprache ist ein zentraler Bestandteil des Menschseins. Wir benutzen die Stimme und ihr komplettes Instrument – den Körper – um auf diverse und nuancierte Weise zu kommunizieren. Wenn die menschliche Stimme musikalisch eingesetzt wird entsteht ein direkter Kanal zu unseren tiefsten Emotionen.

Exotisch: „Dritte Kultur"-Lieder

„Dritte Kultur" Lieder sind solche die sowohl für die Kinder als auch für die Lehrkraft in einer Fremdsprache sind. Sie bedürfen sehr intensiver Vorbereitung seitens der Lehrkraft um die Herkunftskultur des Liedes möglichst getreu zu repräsentieren. Wichtig ist ein respektvoller Umgang mit solchen Liedern – aber ohne Angst! Am besten findet man nicht nur eine grobe Übersetzung, sondern auch eine wörtliche Übersetzung des Textes. Als nächstes muss man sich mit der richtigen Aussprache auseinandersetzen und sich mit dem kulturellen Hintergrund des Stückes bekannt machen.

Um von Liedersingen zu einer interkulturellen Lernerfahrung zu gelangen sollte man sich darüber hinaus einige Fragen stellen um einen Anfangspunkt für ein rundes Musizieren zu finden. Beispielsweise: Welche Kleidung tragen die Menschen in dieser Kultur? Was essen sie? Wie ist das Wetter dort? Welche Tiere gibt es dort? Welche Feste werden gefeiert? Welche Spiele spielen die Kinder? Diese und viele andere Fragen sind schnell in das Musizieren mit den Kindern integriert.

Beim Tanzen können die Kinder sich vorstellen wie es wäre, sich in traditioneller Kleidung zu bewegen. Sie können die Bewegungen verschiedener Tiere aus der Region nachahmen während sie sich frei zur Musik bewegen. Auch Tierlaute können wunderbar in Stimmbildungseinheiten integriert werden. Spiele und Feiern sind Themen die öfter in Liedern vorkommen und sich nicht nur für interessante Gespräche eignen sondern auch dazu einladen, aktiv mitzumachen. Manchmal ist es möglich spezielle Gegenstände oder sogar das Essen zu thematisieren. Je mehr Wahrnehmungsfelder beim Lernen im Gehirn aktiv sind, desto größer ist die Aufmerksamkeit und desto besser wird Information gespeichert.[3]

Exotisch und familiär

Überraschenderweise kann es aber auch schwierig sein, Lieder aus Herkunftsländern von Kindern mit Migrationshintergrund im Unterricht zu integrieren. Oft haben die Kinder selbst kaum Verbindung zu ihrer eigenen Herkunftskultur. Dies ist eine perfekte Gelegenheit, Eltern oder Großeltern am Musizieren teilnehmen zu lassen, was unterschiedliche Vorteile mit sich bringen kann.

Möglichkeiten um Eltern oder Großeltern zu integrieren können z. B. so aussehen: Sie werden nach Liedempfehlungen gefragt, als Aussprachehilfe eingesetzt, zu Mini-Konzerten bei der Abholung der Kinder eingeladen, oder es werden gemeinsam kleine Festivals veranstaltet, wo sie auch Essen mitbringen können. Auf jeden Fall sollen sie singen, tanzen oder auf Instrumenten spielen können. Vielleicht möchten auch Einzelne bekannte Grüße oder Sprüche in ihrer Muttersprache auf große Plakate schreiben, die im späteren Unterrichtsverlauf noch mal aufgegriffen werden können.

Das Familiäre als Exotik

Hier einige Beobachtungen, die ich während Unterrichtseinheiten gemacht habe, in denen die Kinder ein Lied in meiner Muttersprache gelernt haben, die für die Kinder eine Fremdsprache darstellt:

Gesichtsausdruck und Bewegungen sind eine große Hilfe für Kinder während sie ein neues Lied lernen. Sie geben wichtige Hinweise auf den Inhalt des Liedes und unterstützen die richtige Aussprache. Für das

Gedächtnis sind sie auch eine starke Hilfe, wenn es um die Reihenfolge der Wörter geht. Oft können Bewegungen mit den Kindern gemeinsam entwickelt werden. Dies ist eine perfekte Chance um sich tiefer mit der Bedeutung des Textes auseinanderzusetzen. Für Kinder ist es oft leichter in einer Fremdsprache zu singen als für Erwachsene. Sie haben keine Hemmungen davor, etwas Neues auszuprobieren und können viel besser die Nuancen von Klängen und Lauten wahrnehmen und unterscheiden.

Im Kontext der Elementaren Musikpädagogik

Eine Vorgehensweise, mit Liedern in einer Fremdsprache, wie oben beschrieben, geht Hand in Hand mit dem Ziel der Elementaren Musikpädagogik, allen Menschen einen voraussetzungslosen Zugang zur Musik zu ermöglichen. In solchen Kontexten wird die Musik sehr ernst genommen und gleichzeitig persönlich erfahrbar gemacht.

Camille Savage-Kroll

studierte an der Eastmann School of Music in den USA (Musikpädagogik und Gesang) sowie an der Universität der Künste, Bremen (Elementare Musikpädagogik). Sie lehrt EMP an der Hochschule für Musik Detmold und Musikvermittlung und Konzertpädagogik an der Universität der Künste, Bremen. Sie ist auch in der Lehrerfortbildung tätig.

The Importance of Play-Songs in Inclusive Teaching[1]

Shirley Salmon

Play-songs offer children at pre-school and primary-school age a great creative potential which can be extremely beneficial to them. In a multi-sensory approach the play-song serves as an initiating as well as an encouraging factor for a diversity of activities involving music, movement, language and a selection of materials, which in turn lead to various experiences in learning. Different objectives can be aimed at here – those concerning music directly, as well as other fields of development. Linguistic accomplishments are not necessarily the primary goal in this case, the children should much rather be offered the possibility to gain different experiences, playing, moving, speaking, singing and creating in a variety of forms. In a multi-sensory approach using music and movement several senses – not only the auditory – are addressed. Play-songs can offer a broad spectrum of experience and expression which supports the children's general development.

Play-Songs – a General Survey

In the play-song, the song itself, movement and certain elements of drama are combined and integrated[2]*. Music, movement, language and play(ing) are closely related and can influence and support each other positively. Play-songs are nothing new and have been sung and played by children for centuries. The play-song has a long tradition in musical education – as early as 1919 Action Songs (songs with movement) were published by Emile Jaques-Dalcroze, who*

1 It is important to remember that the term, "exotic" simply refers to something not native. Should the tables be turned, the familiar becomes the exotic. For example, western music would be considered exotic to the peoples of Papua New Guinea.

2 Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. Munich 1992, p. 142

3 vgl. Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. München 1992, S. 142

developed the method of eurhythmics in the teaching of music. Carl Orff, on the other hand, considered the traditional repertoire of children's songs as the basis for Orff-Schulwerk and also emphasized the importance of "play": "The urge to play develops into a patient activity leading to practice and from there to achievement."[3] It is important that the child be allowed to play, "undisturbed, expressing the internal externally. Word and sound must arise simultaneously from improvisatory, rhythmic play."[4]

Not only in music education, but also in rhythmic musical education as well as in integrative pedagogy and special education, songs that inspire movement, dance, role-play, language and emotional expression represent an important part of the curriculum. In music therapy for children the systematic use of songs is one of the essential tools that therapists have at their disposal. In almost all types of music therapy for children songs are employed to encourage the establishment of contact, to support relationships or to help difficult or disturbing experiences. Songs are not only sung but can be created. Songwriting is also an applied method in music therapy[5].

Wilhelm Keller regards the play-song as "the combination of elements from singing with those of movement, ranging from the simple pantomime to dance and the dramatic representation of text scenes; it furthermore comprises the use of musical instruments (including the human body), the transformation of the song into an instrumental piece as well as the purely rhythmical presentation of spoken texts."[6] The story of a play-song can also be of focal interest, for "play-(or dramatic) songs have a scenic core which can be stylised or enacted pantomimically."[7] Integrating songs into a dramatic plot opens up diverse possibilities of activity beyond that of singing itself. This may include dance, movement or forms of drama, vocal and rhythmical inventions, musical effects, making music, accompanying, instrumental improvisation or musical role-playing. Play-songs can be songs based on dialogue, in the form of sung communication, as well as narrative and cyclic songs. With many "new children's songs" the act of singing, as an enjoyable activity, is in itself of central interest. The object here is not only to sing the melody, but also to enact, to play and to experience the story-content, thus involving the whole body, interacting in the group, creating an atmosphere and sometimes stepping onto the stage etc.

A stimulating, multi-sensory environment during childhood is of great importance for the development of the abilities and competences an adult needs later in life[8]. "Experiences and sensations are learning. Sensations form the base understanding from which concepts and thinking develop. Sensory enriched environments are imperative to learning."[9] The inter-play between physical activity, emotional expression in movement, co-ordination of movement with language and singing, synchronisation of the movements within the group and many other elements are essential to this learning process which is supported by an enriched sensory environment[10]. When creating play-songs the sensory environment as well as the modes of physical experience can be taken into consideration and integrated.

In both music education and music therapy, songs in general as well as specific play-songs should be adapted, altered and re-written according to the particular setting. Every play-song is used somewhat differently in different groups, depending on the requirements and abilities within the group in question. In music education, in remedial and inclusive education, in special education as well as in music therapy composed songs play a justified role. Situational songs are also used referring to the current situation, which usually leads to their quite spontaneous creation – for a child/group, with a child/group or by a child/group[11]. Songs that develop as the result of a certain situation are reactions and answers to children and can lead to further playing, improvisation, reflection and discussion. They can accompany children in their actions, they can create atmospheres and help to improve understanding, interpretation and creative work with certain experiences. Situational songs are important for all children, but particularly valuable to those who do not speak, those who are hard-of-hearing or those with contact behaviour difficulties[12].

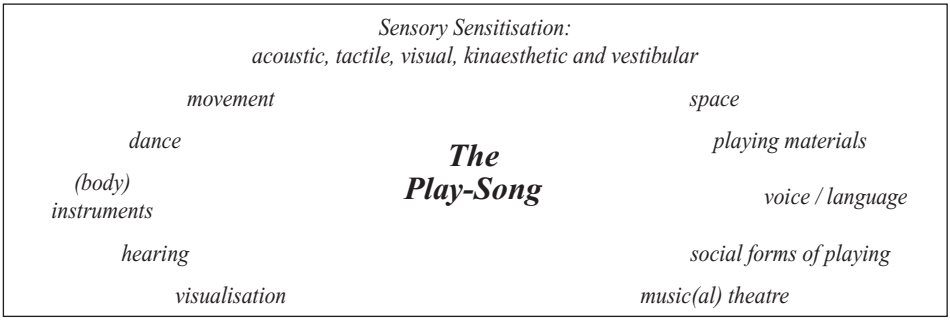
Songs can be inspired by playing, by movement games or by role games in which the activity of playing at the same time provides the motivation for the song text. Well-known children's songs, play- or pop songs can be re-written so that they reflect current themes that are of interest to the child or the group. Baker

and Wigram (2005) distinguish between Songwriting *for clients and with clients and list many examples from music therapy in which Songwriting is used as a form of therapy.*

Greeting and Farewell Songs often provide the framework for the sessions. The primary aspect of many play-songs is for the children to enjoy the activity, the elements of play, the ritual as well as the real context that the particular theme in question has to offer. Paul Nordoff and Clive Robbins, who towards the end of the 1950s began to develop Creative Music Therapy, composed many play-songs with themes from everyday settings such as: arriving, names of the children in the group, the days of the week, the weather. These songs were especially used for activating and motivating children with cognitive disabilities when they were to sing and play in a group.

which has an effect on the child through the mother's emotional participation. The lullaby, the cradle- and rocking song, the clapping game and knee rides all offer sensory-emotional stimulation. They support the child's emotional and cognitive abilities that are a basic necessity for establishing a relationship to the environment. The senses of balance, touch, of hearing and seeing (but surely also the olfactory sense) are simultaneously stimulated and in play lead to the establishment of contact and the development of a relationship between mother and child."[14] The child's emotional and cognitive abilities can also be supported in the educational context.

Clive and Carol Robbins (1980) recognised the innate musicality of children with hearing loss and in their curriculum tried to address the children by offering them appropriate musical experiences, thus setting free their often hidden musical talents. "Our view was



Play-Songs – Specific Uses

Play-songs not only provide musical experiences, but also experiences on various other levels. Due to the individual's potential in the cognitive, motor, emotional, social, linguistic and perceptive domains, play-songs can supply special support in certain learning phases. To Wilhelm Keller the play-song is of particular significance in the process of making contact: "The play-song is [...] especially important in social and remedial pedagogic work with all kinds of 'problem children', for whom it is sometimes indeed the only way of making the first contact."[13] This also becomes clear in the music therapeutic work by Karin Schumacher: "All early mother-child games are elemental music, movement and language games that connect to prenatal experiences. They represent a multi-sensory option, simply that man is so attuned to music – and music to man – that these same sensitivities, predispositions and capacities must be inherent in the hearing impaired child." Since musical experiences can be a source of joy and initiative for personal development, children with hearing loss, too, have a right to gain such experiences. "We saw no reason whatsoever why deaf children should not be offered the enjoyments, satisfactions and learning potential in a suitable music program."[15]

In addition to traditional singing in music education a commonly practised modified form of vocal music in the Anglo-American region is song signing *for deaf children, which was developed within the deaf community of the USA in the 1930s. Song signing is an enjoyable musical activity for children with hearing loss, but also for those whose hearing is intact; these*

forms of singing are not only used in hard-of-hearing classes in the USA, but also in mainstream classes (i. e. regular or inclusive classes), thus supporting communal singing of children who can hear together with deaf or hard-of-hearing children. With song signing (also known as sign singing) the song concerned is simultaneously accompanied by gestures. This activity is based on a well-developed rhythmical feeling, manifest in the rhythmical movement of the whole body (swaying). The music and the content of the song are conveyed in a combination of visualisation and auditory-tactile perception.

The use of play-songs with deaf and hard-of-hearing children has various objectives which are often followed simultaneously. The differences in use depend on the children's momentary needs, on the context and the aims, the current educational and therapeutic themes within the group as well as on the methods employed by the teacher or therapist.

Summarising, play-songs can be used to follow one or more of the following aims (particularly with deaf and hard-of-hearing children):

- *Relaxation, releasing tension, activation*
- *Sensitisation of the sensory perception*
- *Support of the auditory, visual, kinaesthetic and vestibular perception, memory, concentration*
- *Support of motor and body perception (e. g., development of body awareness, joint and muscle sense, fine and gross motor control, co-ordination, balance and inner rhythm)*
- *Initiating and supporting nonverbal and verbal dialogue in spoken or signed language*
- *Support of voice and language (e. g., development of the ability to use one's voice, to understand the concept of language and to actually speak; introduction of rhythm into spoken language; extension of vocabulary and linguistic concepts; experience, practice and use of phrases and sentence structures; further development of the range of the voice, its quality as well as its melody, timbre, dynamics, prosody)*
- *Communication (e. g., supporting the establishment of contact and the development of relationships; expression of feelings and needs; inclusion of body language, gestures and pantomime)*
- *Social learning (e. g., support of self-confidence, independence and self-respect; development and encouragement of a willingness and ability to co-operate)*
- *Development of personality (e. g., experiencing atmospheres and emotions; focussing attention; activation and emotional expression; coming to terms with emotionally harassing experiences and circumstances; discovery and development of creativity)*
- *Specific goals in music and dance (e. g., introduction to and experience of various forms of music and dance and their expression; improvisation and creativity; participation in the social and cultural values expressed in the songs, practising of musical, movement and dance skills)*

Following the principles of inclusive education the use of play-songs should take into account the participation of all children in a group or class.

According to Feuser integration[16] is "co-operative (dialogic, interactive, communicative) activity in the collective", which, from a pedagogical point of view, means for both school and pre-school that

- *"all children and pupils (including those children who have severe profound and complex learning difficulties)*
- *will play, learn, and work together*
- *at their respective developmental levels (taking into consideration their present levels of competence in perception, cognition and behaviour)*
- *in co-operation with one another*
- *within a shared curriculum (project/subject matter/tasks/topic)".[17]*

Play-songs can offer a wealth of different forms of activity, which enable all children to encounter and deal with the song in an individual way. Certain activities are carried out in a whole group, others in small groups, with a partner or individually. Furthermore various learning situations can and should be offered e. g. communicative learning situations (two partners are focussed on each other), complementary learning situations (one partner helps the other), coexistential learning situations (working side by side), co-operative learning situations (working together). Feuser refers to four factors that are necessary for implementing successful integration: "individualisation", "internal differentiation", "co-operative activity" and the "common object". The common object, though, is not a physical entity here, which becomes an educational subject in the hands

of the children and pupils, it much rather represents the central "process".

In every learning process there is the aim to activate each child's abilities in the best possible way. By extending and enhancing the learning environment – and the other children with their diverse competences contribute to this – a positive development is more likely to be achieved than with teaching methods that aim to speed up the learning process based on the deficits diagnosed[18]. Teaching and learning methods which enable the children to make their own experiences are of central interest.

Focal Elements

The following diagram illustrates a network of focal creative elements that can become effective on their own, but frequently also in combination with each other. This diagram can be useful when planning individual lessons, as well as when working on more long-term, interdisciplinary projects. The song and its various aspects can be stimulating and motivating, helping us to find several activities for each creative element. The final choice of activities corresponds with the contents of the song as well as with the current abilities and needs of the children and the group. When planning it is useful to consider the following forms of children's participation: perceiving, exploring, experimenting, playing, communicating, recognising, remembering, imitating, choosing, varying, distinguishing, inventing, practising, creating, reflecting and discussing.

Conclusion

Play-songs provide a particularly well-suited basis for a diversity of activities involving music and movement for deaf and hard-of-hearing children, especially in groups of mixed ability. Several objectives can be aimed at, focussing on different creative priorities with the help of a diversity of activities. This work can be interdisciplinary in its concept and inclusive in its realisation providing the topics in question are prepared with the appropriate level of differentiation. The planning results from taking into account the children's individual needs, abilities and interests – a developmental form which is creative and open for adults and children alike. Thus play-songs can be put to use with a creatively stimulating and integrating effect in education, early learning and support as well as therapy especially for children with hearing loss.

LITERATURE
The complete list of literature to this article can be found in:
Salmon, S. (Ed.): Hören Spüren Spielen. Musik und Bewegung für schwerhörige und gehörlose Kinder. Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, Germany 2008

Shirley Salmon, MPhil, BA

studied music and education, trained as a kindergarten and primary school teacher. Teacher at the Carl Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg in the area of Music and Dance in the Community and in Integrative Pedagogy and for Teaching Practice. Director of the postgraduate university course: "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" since 2006 and director of the in-service training course "Music and Dance in the Community and Integrative Pedagogy". International seminars, numerous publications.

Zusammenfassung

Die Bedeutung von Spielliedern in inklusiver Unterrichtsgestaltung[19]

Spiellieder bieten vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten an, die für im Vorschul- und Grundschulalter bereichernd sein können. In einem multi-sensorischen Ansatz dient das Spiellied als Anregung und Ausgangspunkt für verschiedenste Aktivitäten mit Musik, Bewegung, Sprache und Materialien, die unterschiedliche Lernerfahrungen anbieten. Spiellieder können breite Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anbieten, die die Gesamtentwicklung unterstützt.

Spiellieder sind nichts Neues und sind schon seit Jahrhunderten von Kindern gesungen und gespielt worden. Sowohl in Musikpädagogik als auch in Musiktherapie sollen Lieder und spezielle Spiellieder der jeweiligen Spielsituation angepasst und entsprechend variiert, erarbeitet und gestaltet werden. Situationslieder sind für alle Kinder, wichtig aber für kontaktgestörte, sprachlose oder hörbeeinträchtigte Kinder besonders wertvoll. Begrüßungs- und Abschiedslieder bieten oft den Rahmen der Stunden an. Aufgrund der Erfahrungsmöglichkeiten im

kognitiven, motorischen, emotionalen, sozialen, sprachlichen und perzeptiven Bereich können Spiellieder für besondere Unterstützung von Lernschritten eingesetzt werden.

Ziele in der Arbeit mit Spielliedern sind z. B.: Entspannung, Lockerung und Aktivierung; Sensorische Sensibilisierung; Förderung der auditiven, visuellen, kinästhetischen, vestibulären Wahrnehmung des Gedächtnisses, der Konzentration; Förderung der Motorik und Körperwahrnehmung; Förderung von Stimme und Sprache; Stimmumfang, Stimmqualität und Sprachmelodie weiterentwickeln; Dialog anbahnen, Dialog differenzieren; Kommunikation; Ausdruck von Gefühlen und Bedürfnissen; Soziales Lernen; Persönlichkeitsentwicklung; musikalische und tänzerische Ziele.

Nach den Prinzipien einer Inklusiven Pädagogik sollen die Gestaltungen von Spielliedern die Teilnahme aller Kinder einer Gruppe oder Klasse vorsehen. Spiellieder können eine Vielfalt an Handlungsformen anbieten, die es allen Kindern ermöglichen, sich auf individuelle Weise handelnd mit dem Lied auseinanderzusetzen. In jedem Lernprozess geht es darum, die Fähigkeiten jedes Kindes optimal zu aktivieren. Folgende Gestaltungsschwerpunkte können gesetzt werden, die in Verbindung miteinander wirksam werden: Sensorische Sensibilisierung, Bewegung, Tanz, Spielmaterialien, (Körper-)Instrumente, Stimme/Sprache, Hören, soziale Spielformen, Visualisierung und Musiktheater. Die Handlungsformen umfassen: wahrnehmen, erkunden, experimentieren, spielen, kommunizieren, erkennen, erinnern, imitieren, variieren, darstellen, differenzieren, entscheiden, erfinden, üben, gestalten.

Spiellieder sind besonders geeignet als Ausgangspunkt für unterschiedliche Aktivitäten mit Musik und Bewegung in heterogenen Gruppen. Das Gestaltungskonzept wird aus den individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Kinder entwickelt – eine Form, die für den Erwachsenen und die Kinder kreativ und offen ist. Auf diese Weise können Spiellieder sowohl in Bildung, Förderung und Therapie bei Kindern mit und ohne Behinderung ihrer Entwicklung gemäß kreativ eingesetzt werden und integrierend wirken.

Shirley Salmon, Mag. BA

Studium der Musik und Pädagogik, Ausbildung als Kindergarten- und Grundschulpädagogin. Lehrtätigkeit am Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg in den Bereichen Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik sowie Lehrpraxis. Seit 2006 Leiterin des postgradualen Universitätslehrganges „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk“ und eines berufsbegleitenden Universitätslehrganges „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“. Internationale Kurstätigkeit, zahlreiche Publikationen.

---

1 Shortened version of the chapter in: Salmon, S. (Ed.): Hören Spüren Spielen. Musik und Bewegung für schwerhörige und gehörlose Kinder. Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden, Germany 2006. Reprinted by kind permission of the publisher.

2 cf. Keller 1970: Ludi Musici 1. Spiellieder, Haselbach 1978: Dance Education. Basic principles and models for Nursery and Primary School., Plahl/Koch-Temming 2005: Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder.

3 Carl Orff: Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: Die Musik 1932. Berlin, p. 669 (Translation: Margaret Murray)

4 ibid., p. 671

5 cf. Baker/Wigram 2005: Songwriting

6 Keller 1970: Ludi Musici 1. Spiellieder, Introduction

7 Haselbach 1978: Dance Education. Basic principles and models for Nursery and Primary School. p. 147

8 cf. Hannaford 1995: The main factors are a rich sensory environment (at home, in pre-school, school but also outside); the freedom to discover the surroundings freely; the presence of parents that can be consulted when children have questions.

9 Hannaford 1995: Smart Moves. Why learning is not all in your head. p. 48

10 cf. Hannaford 1995

11 cf. G. Orff 1980: The Orff Music Therapy, Plahl/Koch-Temming 2005

12 cf. Schumacher 1994: Musiktherapie mit autistischen Kindern, G. Orff 1980, G. Orff 1984: Key concepts of Orff Music Therapy, Keller 1971: Baker/Wigram 2005, Plahl/Koch-Temming 2005

13 Keller 1970: Ludi Musici 1. Spiellieder. Introduction

14 Schumacher 1994: Musiktherapie mit autistischen Kindern, p. 28

15 Robbins/Robbins 1980: Music for the Hearing Impaired, p. 25

16 “Integration” and “integrative” were used here by Feuser before the term “inclusive” had been widely established. The definition here applies also to “inclusion”. The attribute “integrative“ merely aids communication.

17 cf. Feuser 1997: Thesis: Inclusive Education: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html

18 cf. Athey 1990: Extending thought in young children. A parent-teacher partnership p. 76

19 Der vollständige Aufsatz ist zu finden in: Salmon, Shirley (Hg.) (2006): *Hören Spüren Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern.* Reichert-Verlag, Wiesbaden

Das Erlebnis „bleibender" Gegenwart. Zeiterfahrung beim Liedersingen

Thomas Holland-Moritz

Carmina non dant panem
(Petronius, Satyricon)

Dass Kunst nach Brot geht, dürfte angesichts der allerorts drohenden kulturellen „Kahlschläge" eine bedauerliche Selbstverständlichkeit geworden sein. Umso bedeutsamer, den nicht pekuniären „Reingewinn" künstlerischen Erlebens immer wieder zu verdeutlichen und zu zeigen, dass bereits der Umgang mit kleinsten Formen musikalischer Aussage wie sie sich in Liedern darstellt, zu elementaren und nachhaltigen ästhetischen Wahrnehmungsprozessen in der Erlebniswelt des Menschen führt.

Die zahlreichen institutionalisierten Singinitiativen der letzten Jahre, vielfach angestoßen in der Absicht, durch Klassenunterrichtsformen mehr Kinder mit musikalischen Bildungsprozessen zu erreichen (Stichwort: *JEKI*), scheinen dem Lied wieder einen neuen – besser: neu betonten – Stellenwert in der Musikpädagogik zu verschaffen und bedingen daher – so scheint es – auch eine ebenso neu belebte didaktische Begründung für den Wert dieser elementaren musikalischen Form. In den folgenden Gedankengängen soll sie einmal aus dem Phänomen des Zeiterlebens heraus betrachtet werden.

Schier endlos sind die sprachlichen oft alltäglich gebrauchten Floskeln, die das Phänomen Zeit zu beschreiben versuchen. Da reden wir z. B. *von Zeit haben, Zeit verlieren, Zeit nutzen;* von *zeitlos, zeitnah, zeitübergreifend;* oder wir sind *in der Zeit, der Zeit hinterher, der Zeit voraus* … Jede Verspätung beim alltäglichen Benutzen öffentlicher Verkehrsmittel erinnert uns an dieses Phänomen, das doch gleich*zeitig* so ungreifbar ist wie eine Nebelwand und das wir nur konstruktivistisch durch das technische Hilfsmittel *„Uhr"* meinen beherrschbar gemacht zu haben. Die antike Unterscheidung von *chronos* als unabhängig vom Subjekt rein quantitativ ablaufende Zeit und *kairos* als der zeitlich günstige Moment, also eines teilweise in der Macht des Subjekts stehenden Ausschnitts des Zeitstromes machte bereits auf die Tatsache aufmerksam, dass wir Zeit eben objektiv m e s s e n , aber subjektiv e r l e b e n und dass diese beiden Erscheinungsweisen von Zeit sich im Leben des Einzelnen unauflösbar gegenüberstehen.

Lange schon ist Zeit und Zeitempfinden ein existenziell-philosophisches Problem und auf hintergründigste Weise reflektiert worden. Sehr früh schon widmet sich Augustinus in seinen „Bekenntnissen" diesem Thema:

„Ich will ein Lied aufsagen, das ich kenne. Ehe ich anfange, richtet meine Erwartung sich auf das Ganze, habe ich aber begonnen, nimmt das, was ich von der Erwartung abgepflückt und der Vergangenheit überliefert habe, in meinem Gedächtnis Platz. So zerlegt sich diese meine lebendige Tätigkeit in die Erinnerung dessen, was ich aufgesagt habe, und die Erwartung dessen, was ich noch sagen will. Gegenwärtig dagegen ist mein Aufmerken, durch welches das Zukünftige hindurchschreiten muss, dass es zur Vergangenheit werde. Je mehr das nun fort und fort geschieht, umso mehr wird die Erwartung verkürzt und die Erinnerung verlängert, bis die ganze Erwartung aufgezehrt ist."[1]

Sicherlich ist diese Betrachtung nur als ein konkretes Beispiel für das existenzielle Problem „Mensch und Zeit", das Augustinus in diesem Zusammenhang zum Thema macht, zu verstehen und sehr bald wendet er diese Betrachtung auch ins Kosmologische, und das dem Menschen eher greifbare überschaubare Lied – hier wesentlichen als liturgischer Gesang verstanden – wird ihm zum mikroskopischen Spiegel der gesamten göttlichen Schöpfung. Dennoch ist hier in wunderbarer Weise beschrieben, wie sich Zeit im Singen eines Liedes gestaltet, indem hier aus einer ständigen Erwartungshaltung gleichsam das Ganze konturiert und in Vergangenes übergeht, das aber als lebendige Gestalt zurückbleibt. Kinder im frühen Entwick-

lungsstadium, so wissen wir, erfahren Zeit in der Form des „erlebten Augenblicks“: Sie sind in ihrem Handeln stets in der Gegenwart und so nehmen sie in gewisser Weise immer wieder Anteil an dieser von Augustinus so scharfsinnig beschriebenen Erfahrung, wenn sie mit Liedern in Berührung kommen. Und was sich in diesem Alter in elementarer Form bewahrheitet und realisiert erfährt der erwachsene Mensch häufig in der strömenden Zeiterfüllung beim Hören eines langsamen Satzes großer Musikwerke zum Beispiel.[2]

Wenn sich dann bei einem so gearteten Hörvorgang der Eindruck von Zeitlosigkeit einstellt, ist das vermutlich nur ein Ausdruck für das Empfinden, Zeit s e l b s t b e s t i m m t zu erleben. Im künstlerischen Tun wird die Zeit demnach zu einer quasi beherrschbaren Kategorie, wohingegen sie uns im alltäglichen Handeln eher als uns beherrschend erscheint. Der Schiller’sche Gedanke von der Freiheit des Menschen im Spiel ist nicht weit von diesen Überlegungen entfernt, denn auch wird der Mensch ja als Gestalter und nicht Opfer einer ihn beherrschenden und „unterdrückenden“ Zeit aufgefasst.[3]

Der Phänomenologe Edmund Husserl hat sich – durchaus auf Augustinus zurückgreifend – dieser Frage des inneren Zeiterlebens gewidmet und für diesen Erlebensprozess den Begriff *Retention* eingeführt, den er auch als „primäre Erinnerung“ bezeichnet hat, um ihn gegen den landläufigen Begriff der Erinnerung als Wiedererinnerung abzugrenzen, der ja deutlich weiter in die Vergangenheit zurückgreift. So stellt sich ihm – auch am Beispiel einer Melodie oder auch nur an einem Ton – das Erleben eines solchen Phänomens als eine „Kette von Retentionen“ dar, die von einem „Quellpunkt“, mit dem das „Zeitobjekt“ beginnt, zu einer Gesamtstruktur sich verdichten.[4] Dies generiert dann ein Wahrnehmungsmuster, dass sich als „Kontinuität von Vergangenheiten“ bezeichnen lässt, also ein Gewesenes, dass aber in sich lebendige Bewegung bewahrt und so zu erlebter Gegenwart wird. Das Bewusstsein „geht ständig fließend über in immer neues retentionales Bewusstsein“.[5]

Im folgenden Liedbeispiel aus Lettland könnten derartige Überlegungen zum Zeiterleben und Zeitgestalten vielleicht exemplarisch zur Anschauung kommen.

Hier entsteht aus einem „Quellpunkt“ melodisch-schwingender Beweglichkeit eine zunächst 2-taktige Phrase mit unterschiedlichen Zieltönen. Wobei aus der „primären Erinnerung“ der ersten Phrase heraus die zweite schon antizipiert[6] wird und so die ersten zwei Glieder einer Retentionskette entstanden sind.

Die zweite Liedzeile schwingt mit der Wiederholung des Quellpunktes an und trägt diese Schwungenergie diesmal über 4 Takte bis der Zielton erreicht wird, der sich im Beginn des Liedes in der zu ihm gehörigen Quinte (eine Art „Repercussa“) bereits angedeutet hatte. Besonders auffällig wird nun in der 3. Zeile die markante zeitliche Dehnung durch die Viertelnoten, die wie ein Innehalten vor dem Abschwingen der Melodie in den beiden Folgetakten wirkt und einen besonderen Akzent auf die Gegenwart des melodischen Vorgangs lenkt. Husserl hat solche Momente als Höhepunkte der Aktualität bezeichnet, die er deshalb mit dem Begriff *„Urimpression“* zu fassen versucht. Um eine derartige Urimpression herum hat sich aber ein „Hof von soeben Gewesenem und gerade Kommendem“ gebildet.[7]

Es wäre ein reizvoller Expeditionsschwerpunkt in das Reich der Lieder, sich auf die Suche nach solchen Höhepunkten melodischer Aktualität in den unterschiedlichsten Ausprägungen zu machen und auf diese Weise womöglich dem Geheimnis auf die Spur zu kommen, warum Melodien, die keine „musikalischen Eintagsfliegen" sind eine latente Botschaft vermitteln und eine unverwechselbare Aura ausstrahlen, die eben ihre Einzigartigkeit ausmacht und sie auf diese Weise tiefere Nachhaltigkeit fördernde Schichten unseres musikalischen Erlebnisspektrums erreichen. Und sich immer auch ohne sinntragenden Text wie in dem zitierten Beispiel aus Lettland dem emotionalen Verständnis öffnet.

Schließlich befriedigt unsere Beispielmelodie mit der letzten Zeile durch Anknüpfen an die 2. Zeile unsere Erwartungshaltung nach einem organischen Abschluss und hat genau diese antizipatorische Energie durch den Schlusston der 3. Zeile, der die überraschendste diastematische Wendung des Liedes darstellt, herausgefordert.

Damit stellt sich in der zeitbezogenen Organik dieses Liedes im Kleinen – besser „in nuce" – etwas heraus, was in komplexeren musikalischen Zusammenhängen als „Kugelgestalt der Zeit" definiert wurde, einem Phänomen, das sich nur in künstlerischen Ausdrucksformen nachvollziehen lässt und in anderer Weise auf die Möglichkeit erlebter Gegenwart rekurriert. Zentrale Werke der Neuen Musik haben sich an diesem Phänomen entzündet ausgehend von Bernd Alois Zimmermanns Schlüsselwerk, der Oper *„Die Soldaten"*.

Dieser war es auch, der in einem kurzen prägnanten Essay die die Verbindung zwischen Mensch und Musik als eine der geordneten Zeit definierte als „eine Ordnung der Bewegung, die auf besondere Weise Zeitlichkeit zum Bewusstsein bringt und den Menschen so in einen Prozess des inneren Erlebens von geordneter Zeit hineinbezieht; (…) die den Menschen in seiner ganzen Wesenheit erfasst und ihm, jenseits der Erscheinungsformen der Zeit in ihrem Ablauf in der Musik, die Zeit als umfassende Einheit zum Bewusstsein bringt."[8]

„Musiklernen am Lied" – „Musiklernen durch Liedersingen" nur alter Wein aus den Zeiten „jugendbewegter" Musikpädagogik in neuen Schläuchen des 21. Jahrhunderts?

Ich glaube nicht, wenn man sich der elementaren Erlebnisfülle im Kennenlernen von und im Umgang mit der vielgestaltigen Liedkultur einer global-gesellschaftlichen Wirklichkeit bewusst ist und ein Gespür dafür entwickelt, welche Tiefendimensionen in der erfahrbaren Gegenwart eines melodiebestimmten Zeitstromes verborgen sind. Eines Zeitstromes, der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eins setzt und uns so bei jedem Liedgesang erfüllte Zeit und den immer geglückten Moment beschert.

Thomas Holland-Moritz, Prof.

Studium in Berlin und in Münster (Philologie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Chor- und Orchesterleitung und Komposition). Seit 1975 Lehrer, Chor- und Orchesterleiter an der Musik- und Kunstschule Remscheid, von 1979 bis 2009 deren Leiter. 1982-1989 musikalischer Leiter jährlicher Kindermusiktheater-Produktionen an den Städtischen Bühnen Wuppertal in Kooperation mit der Musik- und Kunstschule Remscheid. Lehrbeauftragter an der Folkwang-Hochschule Essen für Musikpädagogik und seit 2009 Professor für das Studienfach „Singen mit Kindern" am Institut für Musik der Fachhochschule Osnabrück, Fachberater des VdM für den Bereich „Gesang" und „Singen im Chor".

1 Aurelius Augustinus: Bekenntnisse, eingeleitet und übertragen von W. Thimme, München 1982 (dtv), S. 328/329

2 Beispielsweise der letzte Satz der 9. Symphonie von Gustav Mahler, der in einem „unendlichen" Abgesang den Anschein festgehaltener Gegenwart erzeugt, ganz im Sinne des faustischen „Verweile doch …"

3 vgl. F. Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 14. Brief, Ausg. Reclams Universalbibliothek, Stuttgart 1965, S. 55–58

4 Edmund Husserl: Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II, hrsg. von V. Klaus Held, Stuttgart 1986 (Reclam), bes. S. 93–97

5 vgl. ebd., S.95/96

6 Husserl sagt: Protention

7 vgl. Husserl, ebd., Einleitung, S. 26/27; In diesem Zusammenhang benutzt Husserl auch gerne den Vergleich mit einem „Kommetenschweif": Aus dem leuchtenden Zentrum entzündet bildet sich eine Retentionskette, die eine neue organische Gesamtgestalt hervorbringt.

8 B. A. Zimmermann: Intervall und Zeit. Aufsätze und Schriften zum Werk, hrsg. von Christof Bitter, Mainz (Schott) 1974, S. 14

Summary

The Experience of a "lasting" Present Experiencing Time through Singing Songs

Is "learning music through singing songs" merely the old wine from the time of the youth movement pedagogy in the new bottles of the 21st century?
Stimulated by the formulation of this question, which in view of a widely noticeable new "singing movement" gains ever more relevance, one looks to see what Augustine said in his "Confessions" about considering the course of a song as a basis for the experience of time.
For this the song and the singing of the song is assigned the quality of the favourable moment (kairos), and with this a sense of time, which is independent from quantitatively influenced time experiences (chronos) – as is usually felt in every day life – opening up an important, genuinely aesthetic field of perception. The phenomenologist, Edmund Husserl, has devoted himself in a particular way to this question of the inner experience of time and has introduced the term retention *for this process, which he has also described as "primary recollection". It appears to him – in the example of a melody or also in just one sounding note – as a "chain of retentions" which starts from a "source-point" with a "time-object" and intensifies into an overall structure. This then evolves patterns of perception that can be described as the "continuation of past experiences", that is something that is past, but that still retains within itself a lively movement and thus becomes a present experience. Consciousness" … is always flowing over into ever new* retentive *consciousness".*
The song "Djingalla" from Latvia serves as an illustration:

Arising out of a "source-point" of swinging melodic movement we have an at first two-measure phrase that has different end-notes. The second phrase is already anticipated from the "primary recollection" of the first and thus the first two phrases become a chain of retention.
The second line of the song starts with a swinging repetition of the source-point and carries its energy over 4 measures until the end-note is reached. This end-note had already been indicated at the beginning of the song with the reiteration of the fifth – the dominant (a kind of "reciting note").
Particularly striking is the way the quarter notes (crotchets) in the 3rd line stretch the time, acting like a pause before the melody swings down in the following two measures and placing a particular accent on the present course of the melody. Husserl has described such moments as the highpoint of relevance, which he therefore tries to capture in the term "primeval impression".
So one can more comprehensively understand how the teaching of a song can be an advantage to music education if one is conscious of the elemental, rich experience in acquiring knowledge about and making use of the multiform song culture of the global society, and can develop a feeling for this whose deeper dimensions are concealed in the presence of a melodically governed stream of time – a stream of time that places past, present and future as one and thus fulfils the ever successful moment spent in singing songs.

Thomas Holland Moritz, Prof.

studied Philology, Musicology, Music Pedagogy, Composition and Conducting in Berlin and Münster (Germany). Since 1975 he has been a teacher and from 1979–2005 director of the Music and Art School in Remscheid, conductor of children's music theatre productions at the theatre in Wuppertal. He is assistant lecturer at the Folkwang University in Essen and since 2009 professor at the Osnabrück College for Music. He is special adviser for the VdM – Verband deutscher Musikschulen (German Association of Music Schools) in the area of singing and choirs.

Kommentierte Literaturhinweise / Aufnahmen / Websites zum Thema
Annotated Bibliography / CDs / Websites on the Theme

Buchempfehlungen von / *Recommentations from:*

Werner Beidinger (WB)
Thomas Holland-Moritz (THM)
Ulrike Meyerholz (UM)
Katrin Rohlfs (KR)
Shirley Salmon (ShS)
Camille Sauvage-Kroll (CSK)
Friedhilde Trüün (FT)
Christiane Wieblitz (CW)

Arnold-Joppich, Heike (Hg.):
Toni im Kindergarten – vokales Musizieren mit 4- bis 6- jährigen Kindern
Lehrerhandbuch, Chorverband NRW, 2008

Das Kapitel „Überall auf der Welt wird gesungen: Interkultureller Musikunterricht für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren" von Christine Hartmann-Hitler bietet eine Perspektive der Arbeit besonders mit Vorschulkindern und wird ergänzt durch eine Sammlung von internationalen Liedern sowie Ideen und Tips für den Unterricht. (CSK)

Feinbier, Hagara:
Come together songs – Lieder des Herzens aus aller Welt
1. Band, Belzig, 1997, 2004, ISBN 3-89060-230-4,
2. Band, Belzig, 2004, ISBN 3-89060-235-5,
3. Band, Belzig, 2011, ISBN 3-89060-239-4

Die „Come together Songs" haben nicht nur mein Herz erobert. Immer wieder finde ich in den Büchern eindrucksvolle Lieder, die sich in kurzer Zeit vermitteln lassen und auch mit ungeübten Gruppen mehrstimmig singbar sind. Dabei können die weiteren Stimmen auch improvisiert oder die Lieder Ausgangspunkt für Circle Songs werden. Aus dieser Schatzkiste habe ich schon afrikanische oder indianische Märchen bestückt und zu stimmungsvollen Aufführungen gebracht. Also auch ein Beitrag zur kulturellen Bildung. (KR)

Göstl, Robert:
Singen mit Kindern. Modelle für eine persönlichkeitsbildende Kinderchorarbeit
ConBrio Verlagsgesellschaft,1996,
ISBN 3-930079-62-3

Ein vor vielen Jahren bereits erschienener, rundum praktikabler Ratgeber und Helfer für alle, die mit Kindern singen, also nicht ausschließlich für KinderchorleiterInnen. Der Autor, ein erfahrener Chor- und Singleiter, hat sich dankenswerterweise nicht nur der unmittelbar singrelevanten Themen wie Stimmbildung, Hörübungen, Liedgestaltung und -begleitung etc. mit viel Sachkenntnis und Einfühlungsvermögen angenommen, sondern sich auch mit ansonsten kaum bedachten technischen und organisatorischen Fragen wie Proben- und Konzertgestaltung, Struktur-, Raum- und Zeitprobleme befasst. Dass dieses Buch auch ohne schmückende Kinderfotos, stattdessen leider mit einigen abschreckend karikaturhaften Männchen versehen, dennoch zu fesseln vermag, spricht für die souveräne Fachkompetenz des Autors und dessen spürbare Liebe zu den Kindern. (CW)

Hügel, Petra:
Klassik in der Klasse
Schott Music, 2011, 2. Aufl.,
ISBN 978-3-12-177007-6

Melodien der Komponisten aus dem Barock, der Klassik und der Romantik stilvoll umgesetzt. Das Versmaß immer eingehalten, die Tonlagen kindgerecht gesetzt. Gefühlvolle bis witzige Texte verwendet. Macht Spaß zu singen und den Kindern gefällts! (FT)

Jacobsen, Petra / Stegemeier, Silja / Zieske, Silke
CHOR: KLASSE! Liederbuch
Edition Omega, 2009, ISBN 978-393 414817-8

Dieses Buch enthält Lieder für die Grundschule, die teilweise von den Autorinnen neu geschrieben wurden. Es enthält leichte bis mittelschwere zweistimmige Sätze, die für den ungeübten Grundschüler leicht zu erarbeiten sind, weil sie klanglich gut gesetzt

sind. Es wurde auf die kindgerechte Tonlage geachtet. Einfühlsame Lieder zu allen Gelegenheiten sind zu finden. (FT)

"Fire Within" by Libana
"Night Passage" by Libana
www.westmusic.com
The first book includes 18 rounds, chants and songs drawn from African, Hawaiian, Japanese, Jewish, Native American, Shaker, Swedish, Renaissance and contemporary folk sources. "Night Passage" is a lyrical gathering of 16 rounds, chants and songs, which give reflection to the mysteries of life's seasons. CDs by this popular women's group with the same titles than the books are available separately. (WB)

Lüdke, Markus / Quaas, Beate / Ziegler, Alexandra (Hg.):
FELIX Handbuch. Singen und Musizieren im Kindergarten
Schott Music, 2008, ISBN 978-3-7957-0175-8

Dieses im doppelten Sinn gewichtige Buch wird seinem Namen FELIX mehr als gerecht: „glücklich" die Kinder, die in den Genuss solch umfassender und fantasievoller musikalischer Bildung kommen!
Auf Initiative des deutschen Chorverbandes entstand im Jahr 2000 ein Kompendium ideenreicher Lieder und deren Aufbereitung. Die HerausgeberInnen besitzen zweifelsohne den guten Geschmack und das nötige Sensorium für kindgerechtes, lust- und spaßbetontes Liedmaterial, das mit deren anregenden Gestaltungs- und Stimmbildungsideen auch für fachfremde Kindergärtnerinnen gewinnbringend umsetzbar ist. Ein Mutmacher und gelungener Beitrag zur merklich aufblühenden „Renaissance" des Singens! (CW)

Kreusch-Jacob, Dorothée:
Lieder aus der Stille. Klangbilder und Meditationen für Kinder
Patmos Verlag, 2000, 8. Aufl.,
ISBN 3-491-41021-5
CD Lieder aus der Stille
Patmos Verlag, 3-491-88718-6

In diesem dünnen Heft findet man sechs wunderschöne Lieder und viele Ideen für ihre Gestaltung. Die Lieder sind als Klangbilder und Meditationen gedacht aber lassen sich auf vielfältige Weise einsetzen und vor allem singen. Es geht um Lieder aus der Stille, aber auch um Spiele, die in die Stille führen. Die CD dazu (die extra zu bestellen ist) bietet sehr schöne Arrangements der Lieder. Sie ist eine sensible erfrischende Abwechslung zu vielen herkömmlichen Liederbuch-CDs auf dem Markt. (ShS)

Matterson, Elisabeth (Ed):
This Little Puffin. A treasury of nursery rhymes, songs and games
Puffin Books, London 1991,
ISBN 978-0-140-34048-8

This is a classic treasury containing songs, rhymes and games for every occasion including baby games, nursery rhymes and songs on many topics for preschool and primary school children. They have been collected from all over Britain and reflect the cultural diversity to be found. The first edition was published 30 years ago – this new edition has been revised and updated (paperback 310 pages) and is an invaluable, stimulating collection. (ShS)

Mitchell, Elisabeth:
You are my little bird (CD)
Smithsonian Folkways Recordings 2006

This is a wonderful collection of seventeen beautiful and catchy folk songs, mostly of European American and African American origin but it includes a song from Japan, one from Korea and one from Mexico. However, when singing these songs with children, an appropriate vocal range should be considered. (CSK)

Mohr, Andrea:
Lieder, Spiele, Kanons
Schott Music, 2008, ISBN 978-3-7957-01682

Eine sehr schöne Sammlung mit Spielliedern und Kanons, die vor allem hilfreiche und physiologisch fundierte Hilfen zum richtigen Umgang mit den stimmlichen Möglichkeiten von Kindern im Kindergarten und Grundschulalter gibt.
Außerdem werden anhand der Lieder gleichzeitig spielerische Wege zur Stimmbildung mit Kindern aufgezeigt. (THM)

Studer, Christoph / Mgonzwa, Benjamin: Jambo Afrika. Lieder, Tänze und Spiele,
Fidula Verlag, 2006, ISBN 3-87226-914-3

A well-done collection of original songs from various African countries along with many tips, ideas and activities for practical use. Of note is the accompanying CD, which is not only an invaluable resource for pronunciation, but is musically nuanced and interesting and incorporates many original African instruments. (CSK)

Schindler, Peter:
Kinderhits mit Witz
Band 6, 2006, ISBN 9-790007-088-729
Band 13, 2011, ISBN 9-790007-096-151
Urwaldsong, 1995, CV 12.801
Carus-Verlag

Acht Lieder sind in dem Band 13 enthalten. Aber „Endlich Sommerzeit" ist das absolute Lieblingslied meiner Chorkinder, ebenso wie „Chico, der Elefant". Band 6 enthält mein Lieblingsgedicht vertont: „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland." Die Strukturierung im Gedicht hat Schindler in seiner Vertonung genauso übernommen. Deswegen können sich Kinder den Text sofort aneignen. Der absolute Renner ist allerdings der Urwaldsong. (FT)

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

Seit dem Erscheinen d a s Standardwerk für kreative und persönlichkeitsbildende Singarbeit im Kinderchor und anderen Unterrichtsbereichen, die sich dem Singen mit Kindern widmen. Alle Facetten der Methodik (Bewegung, Improvisation, Einsatz von Sprache und Instrumenten) finden in diesem Buch Raum und geben mannigfaltigste Anregungen zu einer nachhaltigen Arbeit mit der Stimme und ihren gestalterischen Möglicheiten. (THM)

Watkinson, Gerd:
Zu Zweien. 24 Volkslieder des Jahreskreises versehen mit einer Gegenstimme zum Singen und Spielen
Bärenreiter Verlag, ISBN 979-0-00643-788-7

Eine zwar nicht mehr ganz neue, aber für die Liederarbeitung im Kinderchor unverzichtbare Sammlung von raffiniert gesetzten zweistimmigen älteren Volksliedern. Nicht nur ein Einstieg in die Mehrstimmigkeit, sondern auch gleich eine rhythmisch und metrische Herausforderung, da es hier um elementaren Umgang mit Polyphonie geht und Selbständigkeit der Stimmen im Vordergrund steht. Der Inhalt dieses schmalen Bändchens kann auch als Modell dienen, sich unter Umständen selbst an derartige Arrangements zu wagen. (THM)

Westhoff, Gabriele:
Gespenster, Vivaldi und Meer. Musikerleben in Kindergarten, Musik- und Grundschule
Fidula Verlag, 2009, ISBN 978-3-87226-905-8

Gabriele Westhoff hat hier eine Auswahl ihrer zahllosen Arbeiten zu musiknahen Erlebnisthemen zu einem bzw. mehreren inhaltsschweren Sammelbänden zusammengefasst. Es sind Materialien aus diversen Heften der im Fidula Verlag erscheinenden Zeitschrift „musikpraxis". Ihre Ideen zur Ausgestaltung bestimmter Themen wie etwa Händels „Wassermusik" oder „Gespenstergeschichten", sind ebenso zündend wie offenbar nicht endend wollend. Immer nimmt das Lied eine zentrale Stellung in der jeweiligen Handlung ein, oft von der Autorin selbst einfühlsam komponiert. Die Fotos mit den der Sache ganz hingegebenen Kindern sprechen für sich: Hier werden Lieder, eingebettet in wundersame Geschichten, erlebt, nicht einfach nur heruntergesungen. Ein überzeugendes Konzept! (CW)

Wieblitz, Ernst:
Zwölf schönste Weihnachtslieder in Chorsätzen zu zwei und drei gleiche Stimmen
Waldkauz Verlag, 2005, WK 4118
Meine schönsten Volkslieder aus dem deutschen Sprachraum für Orff-Instrumente, Heft 1
Waldkauz Verlag, 2011, WK 1501

Ernst Wieblitz hat sich mit den beiden Sammlungen bewusst tradierten Materialien aus der Rubrik Volks- und Weihnachtslieder zugewandt. Die Chorsätze zu den Weihnachtsliedern sind für zwei bzw. drei gleiche Stimmen (SSA) gesetzt und reizvoll wie singbar gleichermaßen. Seine Arrangements für das Orff-

Instrumentarium im Kontext deutschsprachiger Volkslieder sind nicht nur ob der sensiblen Instrumentierungen empfehlenswert, sondern bedienen in ihrer Kombination auch ein viel zu selten bearbeitetes Material. (WB)

www.folkways.si.edu
The Smithsonian Folkways is a fantastic, high quality resource for songs, videos and even lesson plans devoted to supporting cultural diversity through music (CSK)

www.labbe.de/liederbaum & *www.mamalisa.com*
Two large multicultural song collections available online. There are varying amounts (and quality) of information, translations and extras, such as film material, available for each song. (CSK)

Aus der Praxis

From Practical Work

Liedersingen als Geschenk und Nahrung für die Kinderseele

Christiane Wieblitz

Zum Stichwort „SINGEN“:
Was assoziierst du, lieber Leser oder liebe Leserin, jetzt eben ganz spontan? Etwa dies?

… Ich summe einfach so vor mich hin.
… Ich wollt’ ich könnt’ so singen wie die alle!
… Wenn ich singe, fühle ich mich entspannt und beschwingt!
… Singen? Nix für mich, einfach peinlich!
… Das Schönste am Tag ist das Gute-Nacht-Singen mit den Kindern am Abend!
… Ich trau mich nicht, im Chor mitzusingen!
… Ich singe nur, wenn ich allein bin!
… Die zarten Tönchen meines Babys sind reinste Musik für mich!
… Echt cool, der Song!
… Mein Dreijähriger singt den ganzen Tag seine Lieder, aber soo falsch!
… Dieses Lied ist Balsam für meine Seele!
… Meine Stimme klingt einfach scheußlich!
… Wenn ich etwas vor mich hin singe, schon hat sie’s, meine Kleine!
… Die sagen immer, ich sing’ so unrein!
… Mit allen zusammen singen ist das Schönste!
… Singen: mein Leben! …

So bunt gewürfelt, so konträr bis widersprüchlich diese Aussagen gerade daherkommen, so spiegeln sie tatsächlich das Erfahrungs- und Erlebensspektrum singender und nicht singender Menschen, zumindest in unserem Kulturraum, wider: Glücksgefühl, Hingabe, Eifer, Begeisterung, Genuss, aber auch Skepsis, Scheu, Ablehnung, Enttäuschung, Rückzug, Wehmut.

Und doch leuchtet in diesem „Kaleidoskop“, einer gemeinsamen Schwingung gleich, eine Sehnsucht durch, eine allen gemeinsame Affinität zum Singen als Resonanz des inneren Seins in all seiner Lebendigkeit: „Singen hat Bedeutung für mich!“

Woher kommt dann diese Barriere, die so viele Menschen das Singen meiden lässt?

Vor allem dieses „Man hat mir früher gesagt, ich kann nicht singen“ – fraglos der überwiegend häufigste Grund für die so häufige Abkehr vom Singen – kommt einer seelischen Verletzung gleich! Die Folgen wirken sich lange – wenn nicht lebenslang – hemmend aus.

Woher kommt dieses meist vorschnelle und unreflektierte Urteil, das offenbar nur über die Qualitäten „gut“ oder „schlecht“, „richtig“ oder „falsch“ verfügt?

Wie bei kaum einer anderen Musikausübung reagiert das körpereigene Instrument „Stimme“ geradezu seismographisch auf kritische Bewertung. Wir wissen das, wir haben dies womöglich selbst erfahren. Und dennoch wird das fragile Pflänzchen „Singen“ vor allem im frühen bis mittleren Kindesalter immer wieder voreilig über Kriterien bestimmt, die überwiegend bewertender Art sind. Das wirkt jedoch dem Wesen der zunächst sich selbst genügenden, lustvollen Äußerung von Klang und Laut mehr entgegen, als es ihm dienlich sein könnte.

Singen von Anbeginn

„Das Singen ist Seele, die sich ausdrücken will“, sagt die Sängerin Waltraud Meier.

Je früher also ein Menschenwesen die tönende Stimme der Mutter hört und erlebt, desto größer ist die Chance einer allgemein harmonischen Entwicklung.

Das beginnt zweifelsohne – um eine mittlerweile oft

zitierte Antwort auf die Frage zu wiederholen, ab wann eine Mutter für und mit ihrem Kind singen sollte – „neun Monate vor der Geburt“!

Idealerweise wird sich dieses singende Kommunizieren zwischen Mutter und Kind kontinuierlich fortsetzen. Das Kind erkennt im Lied die Stimme seiner Mutter, ihre Gegenwart, ihre Liebe und Fürsorge.

So kann man gar nicht genug die beruhigende, ja heilende Wirkung von Wiegenliedern hervorheben. Das Wiegenlied, wie es uns in unzähligen Variationen überliefert und ausnahmslos in allen menschlichen Gemeinschaften anzutreffen ist, schafft Augenblicke der Geborgenheit und des Friedens, wie sie wohl nur in dieser ersten Zeit der besonderen Intimität und Zwiesprache zwischen Mutter und Kind entstehen können. Ein erstes Gedeihen des Samens ‚Musikalität‘ mag sich jetzt ankündigen. Wobei auch hier die Qualität des Singens noch überhaupt keine Rolle spielt. Wohl aber die Qualität des Liedes. In der Schlichtheit einer schwingenden Terz oder einer Leiermelodie, gesummt oder mit eigenen oder tradierten Worten im einfachen Fünftonraum gesungen und in beliebigen rhythmischen Veränderungen variiert, liegt eine ganz eigene Kraft, deren Wirkung auf die emotionale und musikalische Entwicklung des Kindes unbestreitbar ist.

Hier ein Beispiel für eine Melodie, die – sich aus der Leier-Terz entwickelnd – in ein sanftes Hin- und Herpendeln einschwingt und nur kurz den Grundton streift, um sich am Ende dort – in der Ruhe – zu finden. Eine Melodie, die aus dem mütterlichen Singsang am Bette ihrer Kinder entstand – die es bis heute lieben und bewahren.

Als zweites Beispiel ein vermutlich bekanntes Volkslied. Seine ruhige Geschlossenheit bezieht es aus dem Drei-Ton-Motiv der ersten beiden Takte, welches das Material für die ganze Melodie ist.

Beide Melodien beziehen ihre wirkende Kraft aus der Einfachheit und Klarheit ihrer melodisch-rhythmischen Gestalt, welche die in Worten nachgezeichneten Bilder trägt.

Später dann, etwa in der Gemeinschaft einer Eltern-Kind-Gruppe mit all ihren unterschiedlichen Interaktionen, begegnet das kleine Kind, zunächst noch schauend, hörend, staunend im Kreise der agierenden Erwachsenen dem Singen in seiner ganzen gestalterischen Vielfalt.

Hier – und später auch in der Musikalischen Früherziehung – erfährt das Spiellied als Vermittler singenden, tanzenden, szenischen Gestaltens eine zentrale Rolle: Fingerspiele etwa oder Kniereiterlieder, Reigen-, Handwerker- oder Jahreszeitenlieder mit allen nur denkbaren Bewegungsformen. Das Kind „singt“ dabei mit Händen und Füßen, mit dem ganzen kleinen Körper im Gestikulieren, im Laufen, Drehen, Hinfallen. Wobei das Lernen über die Imitation geschieht, oft in verblüffender Geschicklichkeit und Differenziertheit.

Und so wird sich womöglich auch diese oder jene Passage des gerade mit allen Sinnen erlebten Liedes eingenistet haben in die Kinderseele, um zu gegebener Zeit – oft Jahre später – zu erklingen!

Was sich rund um dieses „rezeptive Singen“ vor allem an sozial-kommunikativen Erfahrungs- und Lernschritten ergibt, ist wiederum für die ganzheitliche Förderung des Kindes von großer Bedeutung.

Und hier, wie bei allen Altersstufen, hängt die nachhaltige Wirkung des Liedersingens und -tanzens von der Empathie der Leiterin / des Leiters, von

ihrem oder seinem Vermittlungsgeschick, von Phantasie und eigener Begeisterung ab!

Liedauswahl

Machen wir einen Sprung hin zu den älteren Adressaten der Elementaren Musik- und Tanzerziehung, zu den Kindern im Grundschulalter.
Auch hier wieder erweist sich das Lied quasi als die ‚Urzelle' jeglicher musikalischer Förderung und musikerzieherischer Einflussnahme.
Wobei sich spätestens jetzt die Frage nach der Qualität eines Liedes – aber noch nicht unbedingt der des Singens! – stellt: nach der Schönheit der Melodie, auch nach dem Liedtext als der „Geschichte", die das Lied erzählt!
Eine objektiv gültige Antwort gibt es wohl nicht. Jedoch subjektiv ist die Bildung eines guten Geschmacks sehr wohl möglich, indem man sich mit vielen tradierten und auch mit neuen Volksliedern bzw. neuen Liedschöpfungen beschäftigt und darüber hinaus immer wieder kritische Vergleiche zieht.
Glücklicherweise ist der Reichtum tradierter Kinderlieder aus vielen Jahrhunderten zum Großteil heute noch lebendig und übt seinen Zauber immer noch auf viele Kinder aus. Einen Zauber, den die Dichterin Marie von Ebner-Eschenbach so umschreibt:

Ein kleines Lied, wie geht's nur an,
dass man so lieb es haben kann,
was liegt darin? Erzähle!

Es liegt darin ein wenig Klang,
ein wenig Wohllaut und Gesang
und eine ganze Seele.

Und ebenso hat sich glücklicherweise die Zahl der Liedermacher in den letzten Jahren vervielfacht: Unzählige neue Lieder für Kinder, sowie für alle, die das Kind in sich bewahrt haben, stehen uns mittlerweile zur Verfügung, als eine Belebung und oftmals Bereicherung der Liederlandschaft nicht nur im Elementarbereich.
Das hat wiederum zur Folge, dass wir Lehrer uns vor die Herausforderung gestellt sehen, kritisch die große Auswahl sichten zu müssen und zwar sowohl im Hinblick auf die rein musikalische Liedqualität als auch auf die Botschaft des Textes.
Und wenn wir, die wir von Carl Orffs pädagogisch-künstlerischen Ideen beeinflusst sind, auch noch den dritten, besonders bedeutenden Aspekt, nämlich eine mögliche Gestaltungsvariabilität (z. B. Tanz, Gestik, Klanggesten, ostinate Begleitformen, szenische Skizzen etc.) als Kriterium für eine kluge Auswahl mit bedenken, dann reduziert sich die Auswahl auf jene ‚Highlights', die solchen, vor allem auch künstlerischen Aspekten genügen.
Weiters – auch das soll erwähnt sein – kann sich eine negative kritische Auslese ergeben, wenn ein Lied einzig und allein ein didaktisches Lernziel verfolgt und nur zu diesem Zweck geschrieben wurde: etwa als eine – melodisch verbrämte – Art Noten- oder Rhythmus-Minilehrgang. Der Reiz solcher Lernanimation in Liedform nutzt sich früher oder später ab, die Melodie als eigenständige künstlerische Gestalt kann sich nicht behaupten.

Nachhaltigkeit

Wann vermag ein Lied sich als ein Lieblingslied in die Kinderseele einzunisten? Auch das ist wohl von Kind zu Kind verschieden. Mit Sicherheit aber spielt hier eine Rolle, inwieweit der/die SingleiterIn von der Wahl des zu erarbeitenden Liedes überzeugt ist und dies in der Empathie der Vermittlung zum Ausdruck kommt. Oft ist da auch nur ein kleines, eher zufälliges „Beiwerk" im Unterrichtsgeschehen, das dem einen oder andern Kind unvergessen bleibt und dem Lied noch Jahre später seine Besonderheit verleiht: ein Lacherfolg beim Erlernen des witzigen Textes, eine pantomimische Etüde, ein „cooler" Tanzschritt, eine spannende ostinate Begleitung etc.
Meine Erfahrung hat mir aber auch gezeigt, dass ein interessiertes und engagiertes Elternhaus, wie es das trotz aller Unkenrufe immer wieder gibt, eine nicht unwesentliche Rolle spielt, inwieweit ein erlerntes Lied zu Hause dann weiter lebt, gemeinsam gesungen und also wertgeschätzt wird.
Hier ist es wichtig, zu erwähnen, welchen Gewinn es bringen kann, die Eltern ab und an zum Unterricht einzuladen, sie zuschauen oder mitsingen, mittanzen und vor allem: miterleben zu lassen!
Jetzt spätestens ist wohl der Stoßseufzer fällig: „Schön und gut, aber in all der Hektik, Atemlosigkeit und Entfremdung unserer Zeit sind das doch nur fromme Wünsche!"
Dem sei hier unberirrt ein „D e n n o c h", ein „Nun erst recht!" entgegengestellt!!

Kritische Reflexion

Wir Unterrichtende sind auf dem Gebiet der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik a u c h Vermittler künstlerischer Werte – und das bedeutet: wir tragen eine Menge Verantwortung!

So sollten wir den Anspruch nicht aus den Augen verlieren, wertvolle Lieder, Tänze, Texte von sogenanntem „Ramsch" unterscheiden zu können.

Denn tatsächlich hat sich mit zunehmender Kommerzialisierung der Musik durch die omnipotenten, tonangebenden Medien allzu viel primitives, zumindest banales Liedmaterial auch in den Kindergärten und Schulen breit gemacht. Das Fernsehprogramm bestimmt – mehr und öfter denn je – was „cool" ist und erzeugt allzu oft einen Mainstream an fragwürdigem „Geschmack".

Das zeigt sich häufig dann auch in der unüberschaubaren Anzahl von Begleit-CDs. So hilfreich und auch sinnvoll solche Singunterstützung hier und da – solange sie klug ausgewählt und wohl dosiert ist – auch sein mag, so bedenklich ist ihr unreflektierter Einsatz.

Zwei Gedanken bzw. Zitate aus verschiedenen Jahrhunderten drängen sich mir auf: Jean-Jacques Rousseaus *Zurück zur Natur*, und Leopold Kohrs *Small is beautifull*.

Gemeinsamer Nenner dieser beiden: das Ursprüngliche, Echte, Einfache.

Und gerade diese Qualitäten sind es wohl, die ein Lied – ob unisono, als Kanon oder mehrstimmig gesungen, ob getanzt oder instrumental begleitet – zum Juwel machen, zu einem lebenslangen Schatz, den es zu bewahren gilt.

Solch singenden, klingenden Schatz über alle modischen Tendenzen hinweg an die Kinder weiter zu geben, sollte uns Auftrag und Verpflichtung sein.

Christiane Wieblitz

Volks- und Realschullehrerin, Musik- und Tanzpädagogin. Von 1970 bis 1999 Lehrerin am Orff-Institut. Arbeitsschwerpunkte: Methodik der Kinderstimmpflege, Kinderchorleitung, Kreativer Kindertanz, Lehrübung (Mutter-Kind-Gruppen, Musikalische Früherziehung, Musikalische Grundausbildung, Seniorengruppe). Internationale Kurstätigkeit. Autorin zum Thema Kinderchor (s. S. 28 und S. 91).

Gesungene Tänze – getanzte Lieder

Verena Maschat

Die Begleitung ritueller Handlungen mit Gesang und Tanz ist so alt wie die Menschheit. Die Stimme als erstes Instrument, Hände und Füsse zur rhythmischen Akzentuierung und schliesslich einfache Instrumente bildeten die musikalische Basis zum Tanz.

Die ersten schriftlich erfassten Tanzlieder sind aus der Tradition der Troubadours (Provence, 12. und 13. Jahrhundert), am bekanntesten wohl „Kalenda Maya" und die *Farandôle* „A l'entrada del tens clar", auf zahlreichen Einspielungen Mittelalterlicher Musik zu finden. Der Freskenzyklus, den Lorenzetti 1338 im Rathaus von Siena malte, zeigt eine Tanzszene auf dem Stadtplatz. Ein Sänger mit Tamburin wird umtanzt von einer gemischten Reihe die eine der Figuren der *Farandôle* ausführen und den Refrain des Liedes mitsingen. Die *Carole,* ein gesungener Reigentanz, war bis zum 14. Jahrhundert in ganz Frankreich verbreitet.

In Thoinot Arbeaus „Orchésographie" (Lengres 1588) findet sich die wohlbekannte *Pavane à quatre parties (Superius, contratenor, tenor, bassus & battement du tambour)* „Belle qui tiens ma vie". Der Autor hat sieben Strophen aufgezeichnet „solltet ihr einmal das ganze Lied singen wollen", doch wurde der Tanz auch mit Instrumenten begleitet.

Im Cinquecento in Italien finden wir die *Canzoni a ballo* oder *Ballate,* zu denen zwar kaum konkrete Tanzformen bekannt sind, deren Charakter jedoch eindeutig auf bestimmte Tanzrhythmen wie z. B. den *Saltarello* schließen lässt. Um 1600 gibt es dann immer mehr Sammlungen wie z. B. die „Balletti per

Cantare, Sonare e Ballare“ mit Kompositionen von Orazio Vecchi und Giovanni Gastoldi oder die *Trattati* von Fabritio Caroso und Cesare Negri die einige der bekanntesten und beliebtesten Lieder solcher Sammlungen wie z. B. „So ben mi chi ha buon tempo“ als Balletti choreographiert haben.

Lieder zum Tanzen gibt es in allen Kulturen. Es sind einerseits die Texte die thematisch mit Tanz und Feiern zu tun haben, immer aber auch ihre rhythmische Struktur (Polka, Walzer, Mazurka, Zwiefacher etc.) die den Charakter bestimmen. Häufig sind es Paartänze, auch in der Gruppe, während in den Balkanregionen sowie in Südosteuropa es meist von Frauen gesungene Kreis- oder Reihentänze sind. Manchmal findet sich die traditionelle zweiteilige Form, der A-Teil vokal mit ruhigen Bewegungen, der B-Teil instrumental und lebendig.

Nehmen wir als Beispiel Regionen Afrikas südlich der Sahara. Das Singen ist nie statisch, es ist immer mit Bewegung verbunden, manchmal nur mit rhyhtmischen Körperbewegungen oder Schritten am Platz, ein andermal eine Wiegebewegung zu einem Schlaflied oder auch Arbeitsbewegungen zu entsprechenden Liedern, oft aber auch tänzerische oder darstellende Bewegung.

Diese natürliche Ausdrucksform führt uns zu den Spielliedern und Kindertänzen wo Text, Geste und Bewegung eng verknüpft sind: Klatsch- und Handspiele, Kreis- und Reigentänze, Kettenformen, Reihen oder zwei Reihen gegenüber, Solisten und Nachahmung, Pantomime und Gesten. Da die Kinder meist im Freien und unter sich spielen sind alle diese Spiele und Tänze gesungen (bzw. zum Teil rhythmisch gesprochen). Das traditionelle Liedrepertoire wurde jedoch in den letzten Jahrzehnten immer mehr von kommerziellen Liedern verdrängt, da Kinder immer weniger in den Schulpausen, auf dem Hof oder dem Dorfplatz spielen. Nur in Gegenden wo Kinder wenig Spielzeug und keinen Zugang zu den neuen Medien haben, spielen sie noch improvisiert miteinander und machen dazu ihre eigene Musik.

Orff und Keetman haben mehrere dieser traditionellen Tanzlieder in „Musik für Kinder“ aufgenommen. Die bekanntesten sind wohl „Tanz, Mädchen, tanz“ (OS II/24), „Kommt und laßt uns tanzen, springen“ (Melodie aus dem 13. Jh.) (II/84), „Tanzlied“ (III/77 und 118) und „Ich hab’ die Ros’ an meinem Fuß“ (IV/22). Auch in den fremdsprachigen Ausgaben finden sich Schätze an Liedern zum Tanz.

Das Singen im Kanon ist seit dem 13. Jahrhundert schriftlich belegt. Kanons auch zu tanzen fiel Georg Götsch ein. Das Vorwort zu seinem Fritz Jöde gewidmeten Geselligen Tanzbuch „Tanzkanons“ (1950) beginnt so: „Wundert es jemand, daß wir Kanons tanzen? Ist es nicht verwunderlicher, wenn man sie nicht tanzt?“ Seine Tanzformen sind Aufzüge sowie Kreis- und Reihenaufstellungen deren polyphone Bewegungsformen teilweise von Figuren Alter Kontratänze inspiriert sind. Ich habe selbst im Laufe vieler Jahre Tanzkanons erfunden, von einfachen Formen mit wenig Fortbewegung für Kinder- und Laiengruppen bis hin zu komplexen Choreographien mit größeren Raumwegen für Chöre. Das bewegte vielstimmige Singen hat einen besonderen Reiz.

Nach diesem kurzen Eiblick in die historische und ethnologische Tradition bleibt noch der Soziale Tanz zu erwähnen. Die Paartänze, die zu sehr bekannten, zum Teil durch Film- und Musicalproduktionen verbreiteten Liedern der jeweiligen Zeit in Mode waren wie z. B. „Cheek to cheek“ (Foxtrott), „Let’s Twist again“ oder „Rock around the clock tonight“. Später kamen dann die sog. Modetänze in Reihenform wie „Pata pata“ (Miriam Makeba) in den 60-er Jahren, der Ententanz (Dance Little Bird) in den 80-ern, „Macarena“ (Los del Río) in den 90-ern oder der letzte Internethit „Horse Dance“ des koreanischen Rappers Psy.

In der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stelle ich immer wieder fest, dass das Singen zum Tanz (natürlich auch die stimmliche Improvisation zur eigenen freien Bewegung) für die meisten zunächst kompliziert erscheint, nach einiger Übung aber immer mehr Freude macht. Es verbindet uns mit unserem eigenen Atem und Ausdruck und gleichzeitig mit denen, die mit uns zusammen tanzen und singen.

Verena Maschat

A-Studium am Orff-Institut, Aufbau und Leitung einer Musikschule in Malta, Assistenzprofessur am Orff-Institut 1977–93. Derzeit freischaffende Musik- und Tanzpädagogin in Madrid, Spanien. Internationale Kurstätigkeit. Seit 2003 verantwortlich für den Bereich Tanzerziehung und Kreativer Tanz an der

Tanzhochschule in Madrid. Pro Merito 2006 der Carl Orff-Stiftung Diessen, Deutschland. Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzpädagogik.

Dances to Sing, Songs to Dance

Accompanying rituals with song and dance is as old as mankind. The voice as the first instrument and hand and feet for rhythmic accents, later on simple instruments, build the musical basis for dance.

The first written dance songs come from the tradition of the Troubadours in Provence during the 12th and 13th centuries, the best known being Kalenda Maya *and the Farandôle* "A l'entrada del tens clar". *They can be found among the numerous documents of medieval music. The fresco of Lorenzetti (1338) painted in the city hall of Siena, shows a dance scene in the city square. A singer with a tambourine is surrounded by a mixed line performing one of the figures of Farandôle and singing the refrain of the song. The Carole is a singing circle dance that spread through all of France during the 14th century.*

In Thoinot Arbeau's "Orchésographie" (Lengres 1588) one finds the well known Pavane à quatre parties (Superious, contratenor, tenor, bassus & battement du tambour) "Belle qui tiens ma vie". The author presents seven verses "should you want to sing the whole song at any time" – even though the dance was also accompanied with instruments.

During the Cinquecento in Italy we find the Canzoni a ballo or Ballate which has no known concrete dance form but whose character can be attributed to a definite dance rhythm like for example, the salterello. Around 1600 there were more and more collections, for example the "Balletti per Cantare, Sonare e Ballare" with compositions by Orazio Vecchi and Giovanni Gastoldi or the Trattati by Fabritio Caroso and Cesare Negri who choreographed a few songs from these collections as Balletti, one of the most well known and loved being "So ben me chi ha buon tempo".

There are songs for dancing in all cultures. Some have themes to do with dance and celebration always along with a rhythmic structure that determines the character (polka, waltz, mazurka, Zwiefacher etc.). Very often they are dances for couples – also within the group – while in the Balkan regions and in Southeast Europe they are mostly sung by women in circle or line dances. Sometimes one finds a traditional two-part form, the A part being sung with a quiet movement and the B part played instrumentally with more liveliness.

Let's take an example from the African region south of the Sahara. The singing is never static but always bound together with movement – sometimes only rhythmic physical movement or stepping in place – a rocking movement to a lullaby or work-like movements to particular songs and often with more dance-like or representative movements.

These natural forms of expression lead us to the play songs and children's dances where the text, gestures and movements are closely bound together: clapping and hand games, circle and line dances, chains, lines or two lines facing each other, solo and imitation, pantomime and gesture. Because the children play mostly outdoors and by themselves, all of these games and dances are sung or partly spoken rhythmically. Sadly the traditional repertoire of songs has been more and more suppressed during the last decades by commercial songs because children play less during the school recesses or in the community squares. It is only in the regions where children have few playthings and no access to new media that they can still improvise with each other and make their own music.

Orff and Keetman have included several of these dances in the Schulwerk. The most well-known are "Tanz Mädchen Tanz" (OS II/24), "Kommt und laßt uns tanzen, springen" (with a melody from the 13th century) (OS II/84), "Tanzlied" (OS III/77 and 118) and "Ich hab' die Ros' an meinem Fuß (OS IV/22). [All of the Orff Schulwerk references are to the German original editions.] In the editions in other languages there is also a treasure-chest of songs for dancing.

Singing in canon has also been documented since the 13th century. Georg Götsch accumulated canons to dance to. The forward to his festive dance book "Tanzkanons" dedicated to Fritz Jöde in 1950 begins: "Is anyone surprised that we dance canons? Isn't it amazing that one does NOT dance them?" His dance forms were processional dances as well as circle and line dances in which the polyphonic movement forms have been partly inspired by figures from early con-

tra dances. During the course of many years I have also choreographed many dance-canons from those with simple forms and less movement for children and lay groups to those with complex choreographies with a greater use of space for choirs. Movement to many-voiced singing has a particular appeal.
After this short glimpse into the historical and ethnological tradition, social dance has to be mentioned. Couple dances extremely well known because of songs coming from films and musicals of the times in fashion were e.g. "Dancing cheek to cheek" (Foxtrot), "Let's twist again" or "Rock around the clock". Later the so-called popular dances in lines like "Pata pata in the 60s (Miriam Makeba), Duck Dance (Dance little bird) in the 80s, "Macerena" (Los del Río) in the 90s or the latest internet hit "Horse Dance" from the Korean rapper Psy have taken hold. When working with children, teenagers and adults I have always discovered that singing to the dance (and of course improvising with singing when moving freely) seems at first complicated for most people but after a little practice is much more enjoyable. It connects us to our own breathing and expression and at the same time with those who are dancing and singing with us.

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, 1977–93. Presently free-lance teacher of Music and Dance Education based in Madrid, Spain. International lecturer. Since 2003 in charge of the area "Educational Dance" in the Dance Pedagogy programme at the Royal Conservatory of Dance in Madrid. Pro Merito Award 2006 of the Carl Orff-Foundation Diessen, Germany. Author of various publications in music pedagogy.

Lieder im Kontext von Geschichten am Beispiel des Märchens Rumpelstilzchen

Ulrike Meyerholz

Es war einmal ein Müller, der war arm, aber er hatte eine schöne Tochter. Nun traf es sich, dass er mit dem König zu sprechen kam, und um sich ein Ansehen zu geben, sagte er zu ihm: „Ich habe eine Tochter, die kann Stroh zu Gold spinnen!"

So beginnt das Märchen Rumpelstilzchen. 13 Studierende der Elementaren Musikpädagogik an der Musikakademie Kassel beschäftigten sich ein Semester mit dem bekannten Grimm'schen Märchen. Zum Jubiläumsjahr „200 Jahre Kinder- und Hausmärchen" der Gebrüder Grimm, das im Dezember 2012 startete, wurde die Gruppe eingeladen, das Grimm'sche Märchen zu bearbeiten und als Bühnenstück für Vor- und Grundschulkinder aufzuführen. Wichtige Ziele waren: Verwendung des originalen Märchentextes in der Bühnenbearbeitung, aktive Beteiligungsmöglichkeiten des Publikums, Musikvermittlung durch live gespielte Musik und Mitsingmöglichkeiten bei eingängigen Liedern und Refrains. Die Kinder sollten Taschenlampen mitbringen, was zusätzlich die Vorfreude und Neugier auf das Bühnenereignis steigerte. Um diese Ziele zu verfolgen bietet das Märchen eine Menge von Möglichkeiten. Zu „Schirazula Marazula", einem Ohrwurm aus dem 16. Jahrhundert, wurde die Geschichte mit einem prachtvollen Aufzug der kostümierten Mitwirkenden eröffnet. Die Gruppe bewegte sich zügig über die Bühne und konnte dazu mit Gitarre, Klarinette, Geige, Blockflöte und Schellentrommel musizieren.

Um die Kinder im Publikum direkt anzusprechen, zusätzlich aber auch dem originalen Märchentext Raum zu geben, wurden zwei unterschiedliche Ansätze für Moderatorinnen entwickelt: Eine klassische Märchenerzählerin entfaltete den Zauber der Geschichte über eine ausdrucksstarke Wiedergabe des originalen Märchentextes. Daneben gab es eine frech fragende Moderatorin, die den Verlauf des Märchens unterbricht, mit dem Publikum kommuniziert, nachhakt und Interaktionen mit den Zuschauern anleitet.

Gleich zu Beginn des Märchens spitzt sich die Situation für die Müllerstochter katastrophal zu. Die Märchenerzählerin berichtete dies und die Darsteller von König und Müllerstochter treten auf:

Als nun das Mädchen zum König gebracht ward, führte er es in eine Kammer, die ganz voll Stroh lag, gab ihr Rad und Haspel und sprach: „Jetzt mache dich an die Arbeit, und wenn du diese Nacht durch bis morgen früh dieses Stroh nicht zu Gold versponnen hast, so musst du sterben." Darauf schloss er die Kammer selbst zu, und sie blieb allein darin.

Das Lied „Wie soll ich das denn schaffen?" in d-moll drückt diese ausweglose Situation aus. Intensiv wurde in der Studierendengruppe über die Melodieführung diskutiert und welche Auswirkungen kleine Melodieänderungen auf die Aussagekraft des Liedes haben: Wenn die Melodie sich im zweiten Takt nach oben bewegt, klingt es mehr wie eine Frage, wie sie im Text vorgegeben ist. Geht der Melodieverlauf in der Version II in Takt acht nach oben, ergibt sich eine deutliche Aufforderung, den zweiten Teil des Liedes noch einmal zu wiederholen.
Schnell war man sich auch über eine schlichte Gitarrenbegleitung einig.

Durch das Erscheinen des Rumpelstilzchens gibt es wieder Hoffnung für die Müllerstochter. Die Moderatorin forderte die Kinder im Publikum auf, die Arbeit des Männleins zu unterstützen. Sie stellte das Lied „Schnurr, schnurr, schnurr" vor, das den originalen Märchentext leicht verändert aufgreift. Der regelmäßige Wechsel zwischen d-moll und C-Dur erzeugt eine Spannung zwischen der ansteigenden Melodie und der Begleitung, die das eifrige Tun des Rumpelstilzchens am surrenden Spinnrad musikalisch ausdrückt.

Nun war die Melodie gefestigt und die Kinder konnten dazu endlich mit ihren mitgebrachten Taschenlampen leuchtende Kreise ins Dunkel der Bühne zeichnen und damit das Goldspinnen unterstützen. Auch die Möglichkeit, das Lied als Kanon zu singen, faszinierte die Kinder im Publikum.
Wie sollte jedoch die Entstehung des Goldes dargestellt werden? Durch Tanz zu einer Goldmusik! Zusätzlich über dem schnurrenden Spinnradlied erklang auf Glockenspielen und Metallophonen die glitzernde Goldmusik:

Eine Tänzerin im glitzernden Paillettenkleid tanzte mit goldenen Tüchern und überzog die Strohballen auf der Bühne mit Goldglanz.
Der goldgierige König war nach der ersten Nacht noch nicht mit der Goldmenge zufrieden und auch in der zweiten Nacht half Rumpelstilzchen der Müllerstochter. Abermals erklang das Lied „schnurr, schnurr, schnurr“, das die Kinder im Publikum wiedererkannten und mitsangen. Auch das Kreisen der Taschenlampen wurde nicht vergessen. Nun tanzten zwei Goldtänzerinnen die Verwandlung von Stroh zu Gold. In der dritten Nacht verlangte das Rumpelstilzchen das erste Kind der Müllerstochter, da sie nichts anderes mehr hatte, das sie ihm geben konnte. Die Müllerstochter willigte ein und ein drittes Mal spann das Rumpelstilzchen Stroh zu Gold mit Unterstützung des Publikums und von jetzt drei Goldtänzerinnen.
Der König hielt sein Versprechen und heiratete die Müllerstochter. Im Bühnenstück wurde die Hochzeit mit Musik und Tanz gefeiert, die Darsteller musizierten und tanzten „Sellenger’s Round“ (John Playford). Die Märchenerzählerin berichtete:

Über ein Jahr brachte sie ein schönes Kind zur Welt und dachte gar nicht mehr an das Männchen.

Die Königin wiegte ihr Kind und sang das russische Wiegenlied „Babuschki baju“, zart von einer Gitarre begleitet. Rumpelstilzchen erschien und forderte von der Königin das Kind. Sie bot ihm alles was sie hat, wenn sie ihr Kind behalten dürfte, aber Rumpelstilzchen erwiderte:

„Nein, etwas Lebendes ist mir lieber als alle Schätze der Welt!“

Nachdem die Königin bat und bettelte ließ sich Rumpelstilzchen erweichen und sagte:

„Drei Tage will ich dir Zeit lassen, wenn du bis dahin meinen Namen weißt, so sollst du dein Kind behalten.“ Nun besann sich die Königin die ganze Nacht über auf alle Namen, die sie jemals gehört hatte, und schickte einen Boten über Land, die sollten sich erkundigen weit und breit, was es sonst noch für Namen gäbe.

Bedienstete der Königin kamen und stellten in einem Namen-Rap alle Namen vor, die sie gefunden hatten. Aber der richtige Name war nicht dabei.

Den dritten Tag kam der letzte Bote wieder zurück und erzählte: „Neue Namen habe ich keinen einzigen finden können, aber wie ich an einen hohen Berg um die Waldecke kam, wo Fuchs und Has’ sich gute Nacht sagen, so sah ich da ein kleines Haus, und vor dem Haus brannte ein Feuer, und um das Feuer sprang ein gar zu lächerliches Männchen, hüpfte auf einem Bein und schrie: ‚Heute back ich, morgen brau ich, übermorgen hol ich der Königin ihr Kind; ach, wie gut ist, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß!‘“ Da könnt ihr denken, wie die Königin froh war, als sie den Namen hörte, und als bald hernach das Männlein hereintrat und fragte: „Nun, Frau Königin, wie heiß ich?“ fragte sie erst: „Heißest du Kunz?“ „Nein.“ – „Heißest du Heinz?“ – „Nein.“ –

„Heißt du etwas Rumpelstilzchen?“ – „Das hat dir der Teufel gesagt, das hat dir der Teufel gesagt“, schrie das Männlein und stieß mit dem rechten Fuß vor Zorn so tief in die Erde, dass es bis an den Leib hineinfuhr, dann packte es in seiner Wut den linken Fuß mit beiden Händen und riss sich selbst mitten entzwei.

In der Bühnenfassung schrie und tobte das Rumpelstilzchen bis die Bediensteten der Königin eine Decke über ihn warfen und das weiterhin schreiende und zappelnde Rumpelstilzchen hinter die Bühne brachten.

So abrupt endete das Märchen und jeder im Publikum blieb einen Moment mit seinen Gedanken allein. Um dem Bühnenstück jedoch ein versöhnliches Ende zu geben, besprach die Moderatorin den Ausgang der Geschichte mit den Kindern: „Rumpelstilzchen hat der Königin drei Mal aus größter Not geholfen! Und jetzt hat es sich vor Wut mitten entzwei gerissen? Für mich ist das ganz schön ungerecht! Aber wenn ich es mir richtig überlege, am Schluss der Geschichte hat es übertrieben! Es hat mit dem Leben des Königskinds einfach zu viel von der Königin verlangt! Das Kostbarste auf der Welt ist das Leben.“

Dieser Gedanke wurde im Abschlusslied „Das Leben ist kostbar“ aufgegriffen und von allen Darstellern gemeinsam gesungen und musiziert. Viele verschiedene Versionen entstanden zu diesem Lied: Die erste in d-moll war zu schwermütig und nicht geeignet, das Publikum beschwingt nach Hause zu entlassen. Die zweite Version mit einem regelmäßigen Wechsel von C-Dur nach d-moll hatte nicht genügend Spannung und Ausdruckskraft, während die dritte Version, eine stattliche Ballade, von der Mehrheit der Gruppe favorisiert wurde.

Ulrike Meyerholz

1977–81 Studium der Musik- und Tanzerziehung am Orff-Institut, Salzburg. Seit 1981 in Kindergärten und Musikschulen im Bereich der Musikalischen Früherziehung tätig, sieben Jahre Lehrtätigkeit an der Fachschule für Sozialpädagogik Evangelisches Fröbelseminar Kassel, seit 1992 Lehraufträge an der Universität Kassel in der Fachrichtung Musik. Fortbildungsseminare im In- und Ausland, Autorentätigkeit. Seit 2003 Vorstandsmitglied der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland.

Summary

Songs in the Context of Stories using the “Rumpelstiltskin” Fairy Tale as an Example:

A group of 13 Elemental Music Pedagogy students at the Music Academy in Kassel worked for a semester

on the well-known brothers' Grimm fairy tale of "Rumpelstiltskin". This was part of the Jubilee Year marking "200 years of Children and Folk Tales" of the brothers Grimm. The group developed a stage piece for pre-school and primary school children using the original text, creating possibilities for active participation of the audience, playing live dance music and offering "sing along" opportunities through the use of catchy songs and choruses.
To appeal directly to the children in the audience, but at the same time to give the story text its due space, different parts were allotted to two presenters: one fairy-story-teller who unfolded the magic of the tale in carefully chosen language, and one cheeky presenter who kept interrupting the flow of the story, communicating with the members of the audience and leading the interaction with them.
Songs such as "Spin, spin, spin", the lullaby "Babushki baju", a name rap and the dance "Sellenger's Round" were the most important musical building blocks.
The production of the gold was represented by a dance to "gold music": over the whirring spinning-wheel song one heard the glittering gold music on glockenspiels and metallophones while a dancer in a sparkling sequin dress danced with golden scarves and sprayed the bales of straw with gold glitter.
To give the piece a placatory finish the presenter discussed the ending of the story with the children and provided a thoughtful rounding off with everyone singing the song "Life is precious".

Ulrike Meyerholz

studied Music and Dance Education at the Orff Institute, Salzburg from 1977 until 1981. Has been teaching early music education in kindergartens and music schools since 1981. Taught on the training course for social studies (Fachschule für Sozialpädagogik Fröbelseminar) for seven years, has been a lecturer in the music department at the University of Kassel since 1992. Teacher on national and international in-service courses, author. Member of the board of the Orff-Schulwerk Association in Germany since 2003.

Das Coole am „Coolen Auto-Song"

Katrin Rohlfs

„Oh, Frau Rohlfs, das Lied ist so cool, wann können wir das mal wieder singen?" Wenn so ein Satz fällt, klingt das wahrlich wie Musik in den Ohren. Da habe ich es also doch geschafft, eine Gruppe halbfreiwillig teilnehmender junger Menschen für ein kleines Lied zu begeistern, das ihnen jetzt als Ohrwurm nachhaltig durch den Kopf schwirrt! Und ich habe ein Lied komponiert, das weiter leben, weiter klingen und gesungen werden darf. Eigentlich ist das doch das beste Lob, was ich von den Studierenden der Fachakademie für Sozialpädagogik erhalten kann! Die Bitte der Studierenden um Wiederholung heißt vielleicht: Das Singen hat Spaß gemacht, ich hatte Freude am Singen, am Lernen, am Musizieren, die Musik ist schön, gefällt mir, rührt mich an.
Schauen wir doch zurück. Was könnte ausschlaggebend gewesen sein, dass das Lied so gut angenommen wurde?

Das Lied ist meiner Großmutter gewidmet. Wenn sie mit ihrem Cabriolet mit offenem Verdeck über kleine Sträßchen durch das Land fahren konnte, war sie meistens allerbester Laune. Der „Coole Auto-Song" greift das Freiheitsgefühl einer fröhlichen Autofahrt auf. Ist der Song zu Ende, geht er wieder von vorne los, immer wieder, im Swing und Jazz-Stil.
Ich erzähle den Studierenden, sie sollen sich vorstellen, jemand sehr Netter hat ihnen ihr Traumauto geschenkt – es steht vor der Tür. Welche Automarke wäre das? Citroen und BMW, Mercedes Benz Coupé – und was den Studierenden so einfällt, rappen wir zu einem Grundbeat. Eine improvisierte Auto-Geräusch-Collage wärmt die Stimme auf und dann anschnallen, im Navi das Ziel eingeben, Motor an, ausparken – los geht die Fahrt. Musikalisch bedeutet das, einen klei-

nen Rhythmus zu schnipsen und zu patschen (der musikalische Blinker), zu dem ich den „Coolen Auto-Song“ singe. Nach zwei Durchgängen ertönt das Navi. Die Studierenden haben einen riesigen Spaß daran, die wegweisenden Ansagen des Geräts zu imitieren – rhythmisch zur Blinkermusik, versteht sich. Jede Studierende kann in ihrem Solo den weiteren Verlauf der fiktiven Autofahrt bestimmen, und dazwischen klingt der „Coole Auto-Song“. Am Schluss singen alle mit, es geht sogar im Kanon. Und wir sind ganz schön durch die Gegend geirrt.

Nicht nur die Rückmeldung einige Wochen später, sondern auch die Atmosphäre in der Gruppe, das Suchen nach immer ausgefalleneren Navi-Texten, das freudvolle Mitsingen und die Bitte um Wiederholung lassen mich annehmen, dass ich die Ziele „Freude am Singen“ und „Schaffen und Erlernen eines ‚Gesamtkunstwerks‘ aus Sprache, Körperperkussion und Gesang“ erreicht habe.

Mit der Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) ist es einen Versuch wert, die oben beschriebene Situation zu durchdringen und zu reflektieren, welche Faktoren wohl zu der gelungenen Lernsituation beigetragen haben. Die Frage also:

Welche Handlungen seitens der Lehrenden beeinflussen die Motivation der Teilnehmenden positiv?

Ganz konkret: Bei der Vermittlung eines Liedes? Deci und Ryan leiten auf Grundlage der Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow (1945) drei psychologische Grundbedürfnisse des Menschen ab. Diese sind angeboren und universell. Da sie immer wieder auftreten, ist eine endgültige Befriedigung nicht möglich. So sind sie dafür verantwortlich, dass der Mensch sich immer weiter entwickeln möchte, um diese Grundbedürfnisse zu befriedigen. Die drei Grundbedürfnisse sind Kompetenz, Autonomie und soziale Einbindung. Intrinsische Motivation kommt Zustande, wenn die Verwirklichung dieser drei Grundbedürfnisse angestrebt wird. Wenn Teilnehmende Spaß am Tun haben, sich selbst einbringen und mitgestalten können, sie die Lernmaterie als Herausforderung erkennen und sie die Tätigkeit um ihrer selbst willen tun, sind sie intrinsisch motiviert. Bei der extrinsischen Motivation hingegen ist das Ziel, eine Gegenleistung für das Geleistete zu erhalten oder eine Strafe zu vermeiden. Das Handeln ist motiviert von der Aussicht auf äußere Belohnung, z. B. einer guten Note oder Geld zu verdienen.

Das Grundbedürfnis Kompetenz

Die grundlegenden Fähigkeiten der Teilnehmenden spielen eine entscheidende Rolle. Eine gelungene Lernsituation braucht ein optimales Anforderungsniveau. Vom aktuellen Anforderungsniveau ausgehend darf ein Input weder zu schwer noch zu leicht sein. Bei der Auswahl eines Liedes ist also sowohl auf Herausforderungen zu achten, als auch darauf, dass das Lied im angestrebten Zeitraum lernbar ist oder zumindest das Gefühl entsteht, dass es bald erlernt werden kann. Ohne eine Zielgruppe zu kennen, ist eine Liedauswahl auf jeden Fall immer ein Tappen im Dunkeln mit Risiko. Textmenge, Sprachniveau, Melodieverlauf, Form, rhythmischem Anspruchsniveau, Ambitus, Länge, Lage – all das sind Auswahlkriterien, die ein genaues Hinschauen verlangen. Ent-

scheidend ist aber auch die Gestaltung der Lernschritte. Selbst ungeübte Ohren hören sehr schnell, ob das Ergebnis der Anforderung gelungen oder missraten ist. Das lässt sich nicht planen, hier steht die vermittelnde Person im Dialog mit der Gruppe. Mit wachen Ohren wird das Ergebnis überprüft und daraus blitzschnell die nächste Handlung angebahnt. Wiederholung oder neuer Input? Nur Melodie oder nur Text? Sprechen oder singen?

Der „Coole Auto-Song" ist genau sechs Takte lang, enthält zwei Mal einen synkopierten Rhythmus und wird im Swing gesungen. Er besteht aus einem Satz, der partiell wiederholt wird. Englische Wörter wechseln sich mit deutschen ab, die Textmenge ist auf zehn Wörter begrenzt. Die Melodie bewegt sich in einer mittleren Lage und fällt zum Schluss ab, sodass ein Ambitus von einer Oktave entsteht. Die Lage des Liedes kommt den Studierenden entgegen. Keine wird sich beschweren, das Lied sei zu hoch oder zu tief, denn es geht nur von a zu a'.

Interessant wird das Lied im Kanon, es entstehen Septen im Zusammenklang, die dem Lied den Bluescharakter geben. Takt 3 und 5 ergeben Komplementärrhythmen.

Die Einschätzung des Liedes in Bezug auf meine Gruppe führt zu der Erkenntnis, dass ein ganzheitlich-analytisches Vorgehen zielführend ist. Die Studierenden lernen das Lied, wenn ich es ihnen oft genug ganz vorsinge – Text und Melodie müssen nicht getrennt vermittelt werden, kein rhythmisches Element muss vorbereitet werden. Allerdings geht mit dem Vorsingen ein stabiler Grundbeat (Bodypercussion) einher, der die synkopierte Rhythmusstruktur klarstellt.

Auch Aufgabenstellungen im kreativen Bereich müssen eingegrenzt werden, damit ihr Rahmen genau dem Anspruchsniveau entspricht. In diesem Fall gibt es zwei kreative Aufgaben: Das Finden von Automarken – rhythmisch gesprochen, also gerappt: ein Wort im Rhythmus gesprochen. Als Steigerung: das Erfinden eines Navi-Textes – mehrere Sätze rhythmisch gesprochen.

Das Grundbedürfnis Autonomie

Autonomie von griechisch „autonomia" heißt, sich selbst Gesetze gebend, selbständig sein. Je nach Zusammenhang kann es auch Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit bedeuten. Sich selbst Gesetze geben bedeutet, seine Verhältnisse selbst zu regeln. Im psychologischen Kontext sind damit meist der Gestaltungs- und Handlungsspielraum oder die Gestaltungs- und Handlungsfreiheit gemeint.

In einer Unterrichtssituation der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik haben wir nun eine ganze Bandbreite an Möglichkeiten, diesem Grundbedürfnis entgegen zu kommen. „Elementar" – von Carl Orff definiert – bedeutet „erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß" (1963)[1]. Gehen wir der Natur des Menschen – nicht nur des Kindes – nach, dann bedeutet Autonomie je nach Mensch etwas Anderes und nicht nur je nach Mensch, sondern auch je nach Situation. Ein Kleinkind kann seine Bedürfnisse noch nicht so gut selber regeln wie ein junger Erwachsener in der Ausbildung. Motorische und kognitive Fähigkeiten bestimmen die Fähigkeit zur Selbständigkeit.

So ergibt sich für mich Möglichkeit, das Bedürfnis nach Autonomie der Teilnehmenden im Makro- und im Mikrobereich zu berücksichtigen. Bei der Liedvermittlung des „Coolen Auto-Songs" habe ich den Mikrobereich gewählt. Die Mitbestimmung und Entscheidungsfreiheit liegt in den Improvisationsaufgaben. Die Studierenden haben hier Spielraum, die Musik, das musikalische Ergebnis mitzubestimmen und damit zu ihrem Eigenen zu machen. Den Text des Navigationsgerätes bestimmt im Laufe der Zeit die Gruppe, damit auch den Verlauf der virtuellen Reise, also den Inhalt der Geschichte und das musikalische Ergebnis.

Einen weiteren Gestaltungsfreiraum ergibt eine abschließende Aufgabe zur Form. Wie soll das ‚Gesamtkunstwerk' aufgebaut sein? Vorschläge werden ausprobiert und ausgewertet. Einzelne Teilnehmende hören zu, geben Feedback zur Wirkung. Die Idee der Form wird durchdacht und das Urteilsvermögen geschult.

Ich habe die Studierenden nicht mitbestimmen lassen, ob wir in dieser Stunde überhaupt singen, wenn ja, welches Lied und in welcher Weise. Das wäre der Makrobereich. Meiner Erfahrung nach ist es von Vorteil, diese Entscheidungswege vor allem dann mit einer Gruppe zu gehen, wenn es sich um größere Projekte handelt, die auch in die Öffentlichkeit gehen.

Auch das Ziel ist entscheidend. Wenn es relevant ist, dass eine Gruppe ein Lied lernt, wäre es wenig ziel-

führend, diesen Prozess erst mal in Frage zu stellen. Dennoch gibt es Gruppen, bei denen ich davon ausgehe, dass sie das Lied nur lernen werden, wenn sie sich freiwillig dazu entschlossen haben, es lernen zu wollen. In diesem Fall ist die Mitbestimmung im Makrobereich angebracht.

Hier wird also die Bandbreite der Möglichkeit zur Mitbestimmung und Selbständigkeit deutlich. Es sind die Teilnehmenden und die Situation, die ausschlaggebend für den Grad der Autonomie sind.

Das Grundbedürfnis soziale Einbindung

Juliane Ribke[2] geht von vier Grundbedürfnissen aus. An erster Stelle stehen dabei die soziale und psychologische Ebene. Mit der sozialen Ebene meint sie die Notwendigkeit, mit anderen in Kontakt zu treten. Durch den Kontakt mit anderen Menschen entsteht ein Außenbild, das sich regulierend auf das Selbstbildnis auswirkt. Auf psychologischer Ebene spricht Ribke von Achtung und Beachtung. Im weiteren Verlauf erklärt sie, dass motorische und musikalische Ziele erst dann erreicht werden können, wenn die soziale und psychologische Ebene abgesichert sind. Das steht im Widerspruch zu Deci und Ryan, die davon ausgehen, dass Bedürfnisse niemals erfüllt werden und es immer wieder der Aufmerksamkeit darauf bedarf. Für mich trifft beides zu. Ich gebe gesonderte Aufmerksamkeit auf das psychische und soziale Wohlbefinden zu Beginn einer Unterrichtseinheit und ich muss natürlich auch im Laufe des Unterrichts für Wohlbefinden sorgen. Am Anfang möchte ich jeder Teilnehmerin in die Augen geschaut haben und ich habe den Anspruch, dass jede jede einmal gesehen hat, wenn wir beginnen, miteinander zu arbeiten. Ich möchte nach Möglichkeit auch die Stimme einer jeden Teilnehmerin gehört haben. Auch eine persönliche Äußerung, ein kleines Pläuschchen haben ihren Platz. Gemeinsames Lachen – nicht erzwungen, aber wie wohltuend und verbindend ist es! Gegen einen Körperkontakt habe ich auch nichts. Hände schütteln – welch eine wunderbare Gepflogenheit unserer Kultur! Das alles lässt sich auch musikalisch und in Bewegung verpacken. Jede nennt ihre Lieblingsautomarke – und bringt sich damit ein Stück weit persönlich ein. Alle hören zu und schauen auf die Sprecherin. Der Klatscher auf die zweite Zählzeit geht in Nachbars Hände.

Soziale Einbindung bedeutet auch, Inhalte aus dem Interessenbereich der Teilnehmenden zu wählen. Ein cooles Auto geschenkt zu bekommen, ist für gerade 18-jährige ein verlockender Traum. Die Vorstellung, damit durch die Gegend zu fahren, spricht nicht nur das Freiheitsgefühl meiner Großmutter an. Swing und Septakkorde tun ihr Übriges dazu.

Doch auch hier gibt es eine Makro-Ebene. Auch sie lässt sich aktiv beeinflussen, ist aber langfristig angelegt. Die soziale Struktur einer Klasse ist nicht in einer Doppelstunde Musikunterricht allein zu lenken. Es geht um die übergeordnete Struktur der Einrichtung, die Grundstimmung des Miteinander-Agierens. Wertschätzung und Respekt voreinander, Anerkennung von Bedürfnissen, Toleranz von Individualität und Eigenheiten, Bejahung von Ideen und Engagement – das alles stärkt die soziale Einbindung und das psychische Wohlbefinden und wirkt sich letztendlich auf die Motivation und das Lernergebnis aus. Ob die Studierenden den „Coolen Auto-Song“ gut und gerne lernen und singen.

Im Zentrum steht das Selbst mit seinen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen. Und wenn wir als Lehrende das uns gegenüber stehende Selbst verstehen, in seinen Bedürfnissen annehmen, Empathie zeigen und konstruktive Unterstützung beim Lernen geben, kann Lernmotivation und damit auch eine Sinnfindung für das eigene Handeln entstehen. Also Lust, auch jenseits des Unterrichts zu singen.

Katrin Rohlfs

ist Pädagogin für Musik- und Bewegungserziehung. Lehrt an der evangelischen Fachakademie für Sozialpädagogik, München Musikerziehung und Rhythmik (stellvertretende Schulleiterin) und an der Hochschule in Regensburg. Freiberuflich: Kinder- und Jugendlichenarbeit, Fort- und Weiterbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen, Regionalbetreuerin (München) der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland, Instrumentalpädagogin.

1 Orff, Carl: Orff-Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Haselbach, B. (Hg): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks, S. 147 (Schriftenreihe des Orff-Schulwerk Forums Salzburg, Band 1)

2 vgl. Juliane Ribke: Elementare Musikpädagogik – Persönlichkeitsentwicklung als musikerzieherisches Konzept, ConBrio, Regensburg 1995, S. 127–133

Summary

What's cool about the "Cool Car Song"

"Oh, Frau Rohlfs, what a cool song! When can we sing it again?"
When such a statement happens, that really sounds like music to my ears. I was actually able to create enthusiasm for a little song in a not-too-willing-to-participate group of young people that has now become a permanent "ear worm" buzzing through their heads. That was the best honour I had ever received from my students at the professional academy for Social Pedagogy.
What could the decisive factor have been that made the song so well received?
The song is dedicated to my grandmother. When she could drive in her convertible with the open top over the small country roads she was in a very good mood. The "Cool Car Song" grasps the feeling of freedom during a happy car ride.
I tell the students to imagine that a nice person had given them a present of a dream car. What make? Citroën, BMW, Mercedes Benz Coupé – whatever the students come up with, we rap to a ground beat. An improvised car-noise collage warms up the voices and then: buckle up the seat belts, enter the destination in the GPS, turn on the motor, ease out of the parking space and the drive begins. Musically that means to snap and clap a little rhythm (a musical blinker) over which I sing the "Cool Car Song". After a couple of repetitions the GPS makes a sound. The students have a lot of fun imitating the vocal directions given by the gadget – still keeping of course, with the rhythmic blinker sounds. Each student can determine the further course of the fictitious car ride with a solo and in between the "Cool Car Song" is sung, even in canon.
It is worth using the "Self-determination Theory" according to Edward L. Deci and Richard M. Ryan (1993), to follow through with the situation described above and to reflect on which factors had contributed to the successful learning situation.

What Activities on the Part of the Teacher Influence the Motivation of the Participants Positively?

Deci and Ryan guide us to the principles of Abraham Maslow's pyramid of needs (1945): The three basic needs are competence, autonomy and social integration. These are innate and universal. Intrinsic motivation materializes when one strives for the realization of these three needs. If the participants are having fun with the activity, can create something themselves, recognize the learning material as challenging und and do it for their own sake, then they are intrinsically motivated.

The Basic Need for Competence

The actual abilities of the participants play a decisive role. When choosing a song one must consider the challenge that the song can be learned in a specific amount of time. The text, the level of the language, the melody line, form, aspired rhythmic level, the ambitus, the length, the range of pitch – all of these criteria call for an exacting close look. Also decisive is the form of the learning steps. Here, the mediating person has to be in dialogue with the group.
The "Cool Car Song" is exactly six measures long, contains a syncopated rhythm twice and is sung in a swing style. It consists of one sentence, English words are exchanged with German words. The melody is keeping the ambitus within one octave from a to a^1. In canon the song is interesting. There are sevenths sounding together that give it a "blues" character. Measures 3 and 5 produce complimentary rhythms. An evaluation of the song with reference to my group leads to the acknowledgement that a holistic-analytical procedure leads to a goal. The students learn the song when I sing it to them often enough – text and melody do not have to be taught separately, no rhythmic element has to be prepared beforehand. Of course a stabile, underlying beat (body percussion) goes with it making the syncopated rhythmic structure clear.
There are two creative assignments: finding the names of car companies rhythmically spoken – meaning rapped: one word spoken in rhythm. As a progression: inventing the GPS text – more sentences spoken rhythmically.

The Basic Need for Autonomy

The word "autonomy" comes from the Greek, "autonomia" and means to set the rules for oneself, it can also mean being independent and having the freedom of choice. In a psychological context what is meant

mostly is the creativity and freedom of activity. In a teaching situation in Elemental Music and Dance Pedagogy we have a broad band of possibilities to meet these basic needs. Looking at the nature of man – not only that of children – autonomy means something different according to each person and the situation. Motoric and cognitive skills determine the abilities for self-reliance.

For me there are possibilities to consider the need for autonomy in the participants in both a macro and micro area. I did not allow the students to determine themselves if we should sing at all during this class and if so, which song and in what way. That would have been the macro area. I chose the micro area for transmitting the "Cool Car Song". The autonomy of the students lies in the improvisation assignments. The text of the GPS is determined by the group and with that the course of the virtual trip – the content of the story and the musical result.

The Basic Need for Social Integration

Juliane Ribke starts with four basic needs. The first are the social and psychological levels. By these she means the necessity to come into contact with others. Ribke speaks of the psychological level as respect and acceptance. She explains that motoric and musical goals can only be achieved when the social and psychological levels are secure. This stands in opposition to Deci and Ryan who assume that needs never can be fulfilled and always need attention. For me, both are applicable. I give special attention to the psychic and social well being. At the beginning I like to look each participant in the eye wanting to have seen each of them once when we begin to work with each other. I also like to hear each one's voice and what they have to say. Physical contact by shaking hands – what a wonderful custom of our country! All of that can be packed up musically and with movement.

Social integration also means choosing contents interesting to the participants. To get a present of a cool car is for an 18 year old a tantalizing dream. The social structure of a class cannot be channeled in two hours of music alone. It has to do with the greater structure of the facilities. Appreciation and respect for each other, recognizing needs, tolerance for individuality and idiosyncrasies, affirmation of ideas and engagement – all of these strengthen social integration and psychic well-being and have a final effect on motivation and the product of learning.

When we as teachers understand the "self" that's standing opposite us, taking hold of its needs, showing empathy and giving it constructive support in learning, then the motivation to learn and with that a purpose for one's own activity can happen also well beyond the lesson!

Katrin Rohlfs

is a music and dance education pedagogue. She teaches music education and rhythmics (substituting for the school director) at the Protestant Academy for Social Education in Munich and at the University in Regensburg. Freelance work: working with children and teenagers, advanced training and further education for kindergarten teachers and school teachers. She is the regional representative for the Orff-Schulwerk Association in Munich and also an instrumental teacher.

SingBach – Ein Singprojekt mit Grundschulkindern

Friedhilde Trüün

Gesang ist die eigentliche Muttersprache des Menschen.
(Yehudi Menuhin)

Die Idee

Was läge näher, als Kindern diese „Muttersprache" möglichst früh zu vermitteln? Sie sollte bereits mit der Muttermilch aufgesogen werden, indem die Eltern schon ihren Babys und Kleinkindern beim Füttern, Kosen oder Schlafenlegen vorsingen. Im Kindergarten sollten Lieder zum Tages- und Jahresablauf, Spiel- und Spaßlieder selbstverständlich zum Alltag gehören. Und erst recht sollte die Schule sich dieser elementaren „Muttersprache des Menschen" annehmen.

Tatsächlich treffen in einer Schulklasse Kinder mit völlig unterschiedlichen (musikalischen) Vorkenntnissen und Voraussetzungen zusammen. Sie haben verschiedene familiäre und soziale Hintergründe und stammen aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Manche haben in ihrem Leben schon viel gesungen und musiziert, viele haben sich noch wenig in ihrer musikalischen „Muttersprache" geübt , obwohl ich – wie Yehudi Menuhin – überzeugt bin, dass das Singen jedem in die Wiege gelegt ist. Man muss es nur tun! Denn Singen tut der Seele gut und es tut dem Spüren gut. Man lernt dabei viel, nicht nur über die Musik, sondern auch über sich selbst. Viele Studien belegen die gesundheits-, lern- und sprachfördernde Wirkung des Singens. Und Singen macht einfach Spaß!

An dieser Freude an der Musik und am Singen möchte ich die Kinder teilhaben lassen und darum habe ich das Projekt „SingBach" ins Leben gerufen.

Die Musik von Johann Sebastian Bach eignet sich wie kaum eine andere für das Singen mit Kindern. Nicht nur seine eigentlichen Vokalwerke, sondern auch seine Kompositionen für Instrumente sind von der menschlichen Stimme und dem Singen inspiriert. In den klaren Strukturen seiner Musik fühlen sich Kinder sehr schnell sicher und geborgen und gewinnen Selbstvertrauen im eigenen Singen. Sie entdecken die Schönheit und Vielseitigkeit der Musik und den Schatz ihrer eigenen Stimme.

Bei „SingBach" lernen ca. 300 Drittklässler zehn Choräle, umgearbeitete Arien oder kindgerecht textierte instrumentale „Hits" von J. S. Bach und tragen diese bei einem Abschlusskonzert vor einem großen Publikum vor. Sie erleben dabei das Singen im Chor als ein erfüllendes, musikalisches Gemeinschaftserlebnis. Mit „SingBach" wird den Grundschulkindern ein altersgerechter und a(tra)ktiver Zugang zur „klassischen" Musik ermöglicht, die Freude an der eigenen Stimme geweckt und Chorsingen als Gemeinschaftserlebnis spürbar gemacht.

Die Umsetzung

„SingBach" wird in enger Zusammenarbeit mit Grundschulen, Lehrern und Eltern durchgeführt. Es nehmen jeweils etwa 300 Drittklässler an einem Projekt teil. Dabei handelt es sich nicht um ausgewählte Schüler, sondern immer um ganze Klassen, d. h. es sind Kinder aus unterschiedlichen Kulturen und mit unterschiedlichem Bildungshintergrund beteiligt.

Für das Einstudieren der Lieder haben sich zwei Varianten bewährt. Die Lehrkräfte haben die Möglichkeit bei einem Informationsabend das für sie entsprechende Modell auszuwählen: Zum einen gibt es das Modell „Projektwoche", bei dem ich mit meinem Team aus geschulten Musikpädagogen eine Woche lang die komplette Einstudierung der Lieder übernehme.

Bei dem anderen Modell „Erfolgreiche Zusammenarbeit" besuchen die beteiligten Grundschullehrer zwei Einführungsseminare über das Singen mit Kindern allgemein und die einzustudierenden Lieder und üben diese dann im Rahmen des regulären Unterrichts und des Klassenverbands über einen Zeitraum von 10 bis 12 Wochen mit den Kindern ein. Mein Team und ich stehen in dieser Vorbereitungszeit für weitere Unterstützung und Hilfe zur Verfügung. In

einer gemeinsamen Haupt- und Generalprobe führe ich dann schließlich die einzelnen Klassen für das Abschlusskonzert zusammen.

Das etwa einstündige Abschlusskonzert bildet den Höhepunkt von „SingBach“. Hier singen die 300 Kinder nach zwei gemeinsamen Proben die einstudierten Lieder vor großem Publikum in einer Kirche oder Konzerthalle. Begleitet werden sie dabei in schwungvollen Arrangements von einem Jazzensemble oder/und von einem Orchester. Letzteres hängt von den finanziellen Möglichkeiten ab. Eine erfrischende und kindgerechte Moderation zwischen den gesungenen Liedern führt Kinder und Erwachsene durch die Lebensgeschichte von Johann Sebastian Bach. Wer weiß schon, dass Johann Sebastian als Schüler 258 Einträge im Klassenbuch hatte!

Damit auch die Eltern, Lehrer und Gäste als Zuhörer den Zauber des gemeinsamen Singens erleben können, werden sie aufgefordert, bei einigen Liedern mitzusingen. Gleich zu Beginn des Projekts laden wir die Eltern zu einem „klingenden Elternabend“ ein. Sie erfahren nicht nur Hintergründe zu „SingBach“, sondern spüren die Begeisterung der Kinder am eigenen Leib, denn auch die Eltern sollen ihre Stimme ausprobieren dürfen! Das Ziel der Einbindung und Unterstützung der Eltern ist die langfristige Begeisterung für das gemeinsame Singen in- und auch außerhalb der Schule.

Die Herkunft der Kinder spielt bei „SingBach“ im gesamten Projekt keine Rolle. In manchen Städten findet das Abschlusskonzert in einer Kirche statt. Da das Projekt als solches ohne konfessionellen oder überhaupt religiösen Bezug gestaltet wird, ist die Kirche in diesem Fall nur ein Aufführungsort und für die meisten Eltern stellt dies kein Problem dar. Auf diese Weise leistet „SingBach“ immer wieder auch einen Beitrag zur Integration.

Die Arbeit mit den Kindern

Die Altersgruppe der 8- bis 9-Jährigen schien mir für das Projekt „SingBach“ am geeignetsten. In meiner bisherigen Kinderchorarbeit habe ich die Erfahrung gemacht, dass Kinder in diesem Alter besonders aufgeschlossen und neugierig sind. Sie sind bereit, sich auf Neues einzulassen, sie finden noch einen unverkrampften Zugang zu ihrer Stimme und der Stimmwechsel bei den Jungen wirft in diesem Alter noch nicht seine Schatten voraus.

Doch „SingBach“ ist auch eine große Herausforderung für die Kinder. Wie schaffen sie es, in kürzester Zeit, oft nur innerhalb einer einzigen Woche, zehn melodisch nicht immer ganz leichte Lieder mit viel Text zu lernen? Ein Zuschauer staunte, wie man es schaffe „300 Kinder mit ein bis zwei Gesten zur Konzentration und zur Gleichzeitigkeit zu bringen“.

Natürlich haben wir ein gemeinsames großes Ziel: Wir wollen vor einem großen Publikum auftreten, vor Eltern, Verwandten, Freunden und anderen Gästen. Der Blick auf das Ziel spornt an. Doch genauso wichtig ist es, dass ich den Kindern auch zutraue, dieses große Ziel zu erreichen, ich bringe ihnen also mein Vertrauen entgegen. Das ist ganz zentral für die Motivation der Kinder. Sie spüren das, indem ich sie viel lobe – und zwar auch einzelne Kinder ganz gezielt lobe. Ich beobachte in der Probe, ob ein Kind z. B. besonders gut artikuliert, sehr aufmerksam ist oder sich besonders bemüht, eine bestimmte Anweisung oder Korrektur umzusetzen. Wenn ich das dann positiv hervorhebe, wird das jeweilige Kind dadurch ungemein ermutigt gleichzeitig motiviert das Lob andere Kinder, sich ebenfalls große Mühe zu geben. Natürlich korrigiere ich Fehler, denn aus Fehlern lernt man, aber der Fokus liegt auf dem Fortschritt. Und ich sage den Kindern immer deutlich, was schon richtig gut klappt. In der Arbeit mit Kindern lautet mein Motto: „Loben zieht nach oben!“ Und dann macht das Üben Spaß.

Ich erfahre in meiner Arbeit immer wieder, dass alle Kinder singen können, weil sie singen wollen und durch Ermutigung emotional erreichbar sind. Durch ein Miteinander im Chor erreichen die Kinder ein gemeinsames Ziel und singen im Konzert mit Inbrunst und Liebe.

Die Reaktionen

Ein Zuhörer lobte „die Vision, Kindern kindgemäß, ohne ins Seichte abzugleiten, Qualität zu vermitteln und Qualität gestalten zu lassen. Man kann Kindern mehr zumuten und abverlangen, als wir das oft tun. Die Kinder haben sich als selbstwirksam positiv erfahren … eine Erfahrung, die ihnen niemand mehr nehmen kann."

Was bleibt also von dem Projekt? Was sagen die Schüler selbst? Es hat ihnen gefallen,

- „weil die Musik einen so schön berührt hat … es war toll!"
- „weil in der Kirche so tolle Stimmung war."
- „Wir sollten mit weit offenem Mund singen. Friedhi hat sehr viel von uns verlangt. Am Ende hatte ich richtig Spaß am Singen!"
- „Es war aufregend, dass über 1000 Leute im Konzert waren!"
- „Das Üben hat sich richtig gelohnt, denn es wurde ein wunderschöner Kinderchor!"
- „Ich bin glücklich aus der Kirche gegangen!"

So deutet es auch der Rektor der Hochschule für Kirchenmusik in Tübingen, Prof. Christian Fischer:

- „Das Konzert ist ein Riesenerlebnis. Es wird sich stark in das Leben der Kinder eingraben."

Auch die Lehrer empfanden das Projekt mehrheitlich sehr positiv und belebend:

- „Ich nehme unheimlich viel neues Wissen und neue Erfahrungen mit in den Schulalltag."
- „Das Projekt integriert alle Schüler meiner Klasse und entlockt jedem neue Talente."
- „Ich war schwer beeindruckt von der Leistung mancher Schüler."

So mancher fühlte sich durch die Einführungsseminare für die teilnehmenden Lehrer motiviert, künftig im Unterricht mit den Kindern mehr zu singen:

- „SingBach" hinterlässt Spuren. Bei Kindern und Erwachsenen! Angeleitet durch Friedhilde Trüün in den Fortbildungen und Seminaren für Lehrer/innen, oder auch durch die Teilnahme bei den Proben mit „SingBach"-Kindern und Friedhildes enorm motivierender Präsenz, steigt der Mut und das Selbstvertrauen vieler Kollegen, die eigene Stimme im Unterricht einzusetzen. Das heute gut zugängliche Liedgut kindgerecht und ansprechend zu vermitteln, fällt danach nicht mehr schwer. „SingBach" macht Freude! (Lehrer aus Karlsruhe, „SingBach" 2011)

Die Fortsetzung

Seit 2010 wurde „SingBach" in zahlreichen Städten erfolgreich erprobt, so z. B. in Stuttgart, Tübingen, Karlsruhe, Nieheim, Baden-Baden, Neuenstadt und Bern. In Tübingen und Karlsruhe geht „SingBach" sogar bereits in die dritte bzw. vierte Runde.

Vor Ort werden die Projekte durch Spenden und Eintrittsgelder bei den Aufführungen, durch großzügige Sponsoren und durch Beiträge staatlicher oder privater Organisationen und Stiftungen finanziert. Die beteiligten Schulen, Klassen, Eltern(-beiräte) und Fördervereine beteiligen sich mit großer Motivation bei der Organisation, bei der Verpflegung und beim Transport der Schüler während der Proben und Aufführungen.

Auch für die zweite Jahreshälfte von 2013 und 2014 sind bereits „SingBach"-Projekte in Planung. Die jeweils aktuellen Termine sind zu finden auf der Homepage www.singbach.de.

Friedhilde Trüün

Initiatorin und künstlerische Leiterin des Projekts „SingBach", studierte Kirchenmusik und Vokalpädagogik in Herford und Wien. Sie ist Autorin der Kinderstimmbildungs-Bücher „Sing Sang Song" sowie Herausgeberin beim „Kinderlieder"-Projekt des Carus- und Reclam-Verlages. Lehrbeauftragte an der Hochschule für Kirchenmusik in Tübingen. Bundesweit als Dozentin bei Seminaren und Initiativen wie „Singende Kindergärten" der Drogeriemarktkette dm tätig. Mit ihrem Buch „Komm, sing mit mir" (2012) ermuntert sie Eltern und Erzieherinnen zum fachkundigen Singen mit Kindern.

Summary

SingBach. A singing project with primary school children

Singing is the real mother tongue
of all people.
(Yehudi Menuhin)

What could be more reasonable than to transmit this "Mother tongue" to children as early as possible? Babies and small children should get to know it intensively, and even more, schools should also accept it. Many studies have proven the healthy learning and language-furthering results of singing. Singing is simply fun! In a classroom it is a fact that children with completely different social, cultural and also musical requirements meet each other through singing.

In order to let as many children as possible have a part of this joy with music and singing, I have launched a project called SingBach. Because of its structured musical form in melody as well as meter, the music of Johann Sebastian Bach is exceptionally suitable for singing with children. In SingBach, about 300 third graders learn specially arranged arias or child-oriented texts to instrumental "hits" and chorales of J. S. Bach and contribute them to a final concert before a large audience. In doing this they experience that singing in a choir is a fulfilling and great musical experience. It is important, that not only chosen children, but the whole class participates. The background of the children in SingBach does not play a role and therefore contributes something worthwhile to integration.

The one hour final concert in a church or concert hall is the highpoint of SingBach. The children are accompanied in lively arrangements by a jazz ensemble and/or an orchestra. A refreshing and child oriented moderation guides them through the biographical information about Bach and the audience is also involved singing now and then. For the project to have a lasting effect, it is important that the parents are included. One of the first steps before the rehearsals begin is to invite them to a "vocal parent's evening".

The age group of 8–9 year olds is the best suited for the SingBach project. In the children's choir work I have done so far, I have noticed that the children in these ages are especially broadminded and curious. Still, SingBach is also a great challenge for the children. How do they manage in a short period of time – often within a few weeks – to learn ten melodic songs that aren't too easy and have a lot of text? Of course we have a great common goal: we want to appear before a large audience of parents and relatives, friends and other guests. Looking toward the goal is a great motivation. It is also just as important that I challenge the children to reach this goal and face them with my trust. This is a central point for the children's motivation. Belonging to this is a lot of carefully directed praise according to the motto "Loben zieht nach oben" (roughly: praise has no limits and pushes one to higher achievements. Tr.) In this way the lessons are really fun. Through corrective repetitions of the pieces the children are getting better and better. This strengthens their self-confidence and that in turn means: "singing makes me strong."

The reaction of those taking part confirms the success of SingBach. For the children it is an unforgettable experience and a worthwhile one. Their parents and other listeners are amazed at the tremendous drive and abilities for achievement of the third graders. Even a majority of teachers find the project positive and enlivening. They feel encouraged to include their voices more in lessons.

The work continues. In many places SingBach has already entered the third or fourth round thanks to the support of contributions, sponsors and energetic parents. Actual dates and information can be found under www.singbach.de.

Friedhilde Trüün

Initiator and artistic director of the project "SingBach", studied church music and vocal pedagogy in Herford and Vienna. She is the author of the children's vocal training books "Sing Sang Song" and also editor with the "Kinderlieder" project of Carus and Reclam publishers. She is an assistant teacher at the University for Church Music in Tübingen, Germany. She has taught at seminars nationwide and at the initiative Singing Kindergartens for the "dm" Drogerie chain. She has created enthusiasm among parents and educators for competent singing with children through her book "Komm, sing mit mir" (2012).

Interview mit …

Interview with …

Werner Beidinger im Gespräch mit Ruth Wilhelmine Meyer

Werner Beidinger (WB):

Liebe Ruth Wilhelmine, wir kennen uns aus Deiner Zeit als Studierende des B-Studiums am Orff-Institut, als ich Dich mit Deiner insgesamt sehr inspirierenden Jahrgangsgruppe unterrichten durfte. Wir haben uns seit vielen Jahren nicht mehr gesehen, aber als es darum ging, potentielle Autorinnen und Autoren für dieses Themenheft zu finden, habe ich gleich wieder an Dich gedacht. Grund dafür war nicht nur meine Erinnerung an Deine starke Persönlichkeit mit dieser sehr ausdrucksstarken Stimme, sondern auch die Tatsache, dass mir vor einigen Jahren auf einem Kurs in Norwegen die wunderbare CD „Seidamadei“ in die Hände fiel. Der Tonträger wurde für Kinderohren erstellt und Deine voluminöse Altstimme ist dort mehrfach eingesetzt. Dort sind neben Liedern vor allem auch experimentelle Stimmklänge zu hören. Als ich Dich um dieses Interview anfragte, haben wir schnell festgestellt, dass dort bis heute Deine künstlerischen Schwerpunkte liegen.

Ich möchte Dich bitten, erst einmal Deinen Werdegang nach dem Orff-Institut und Dein aktuelles Betätigungsfeld zu beschreiben.

Ruth Wilhelmine Meyer (RWM):

Zunächst möchte ich betonen wie froh ich über mein Studium am Orff-Institut in Salzburg war und bin. Mit der Ausbildung dort habe ich mir einen eigenen Standpunkt entwickelt, eine Art von Plattform, auf der ich stehen und von wo aus ich alles Künstlerische und Pädagogische betrachten kann. Durch die vielen Menschen, die zwischen 1990 und 1992 am Institut gearbeitet und studiert haben, hatte ich das Gefühl, mich mitten in einer kochenden Brühe zu befinden. Sehr vielfältig, reich und anregend ist das gewesen!

Die ersten Jahre nach dem Studium habe ich teilweise als Lehrerin und Chordirigentin gearbeitet, dann folgten vier Jahre Anstellung in der Lehrerausbildung für Musik an der Grieg-Akademie in Bergen. Mit der Zeit hat sich aber herauskristallisiert, dass ich selbst vor allem singen wollte. Seit dieser Zeit bin ich mehr oder weniger freiberuflich als Sängerin und Gesangspädagogin tätig. Ich war zum Beispiel in ganz Norwegen mit Tourneen für Kinder unterwegs, insgesamt waren das etwa 2000 Konzerte! Die meisten davon waren multi-künstlerische Projekte.

Heute konzentriere ich mich mehr auf Soloprojekte im In- und Ausland oder in Duo-, Trio-, Quintett-Besetzungen und bin auch Solistin mit dem polnischen Alchemic World Orchester mit Solisten aus der ganzen Welt. Außerdem unterrichte ich Stimme/Gesang an der Norwegischen Musikhochschule in Oslo und in der Volksmusikakademie „Ole Bull“ in Voss in Westnorwegen, gebe Stimmworkshops, Masterclasses und unterrichte Solisten im Knabenchor „Sølvguttene“.

WB: 2000 Konzerte für Kinder? Erzähle uns bitte, wie diese Konzerte abgelaufen sind. Wer hat die Konzeption dafür entwickelt? Warst Du ganz alleine? Wer hat Lieder und Stücke ausgewählt oder gar komponiert? Wie viel war festgelegt? In welchem Alter waren die Kinder? Wurden sie in das Konzertgeschehen einbezogen?

RWM: In Norwegen haben wir eine staatliche Organisation mit dem Namen RIKSKONSERTENE oder Concerts Norway. Ihre Hauptaufgabe ist es, Konzerte für Kinder zu produzieren. Alle Schülerinnen und Schüler, auch die im Vorschulalter bekommen an ihrer Schule oder im Kindergarten pro Halbjahr ein Konzert. Diese tolle Idee garantiert, dass egal wo man lebt oder woher man auch kommt, man ein Konzerterlebnis mit unterschiedlichen Musikgattungen geboten bekommt. Ich war mit verschiedenen Projekten unterwegs und möchte drei Projektbeispiele auswählen.

Alle Produktionen folgten bestimmten Kriterien:

1. Jedes Projektkonzept wurde von mir und meinen Kollegen speziell entwickelt: Die Kinder waren fast immer in irgendeiner Art und Weise beteiligt, ohne dass es jemals verbale Instruktionen gegeben hat. Sie sollten Impulse über ihre Sinneswahrnehmungen erhalten und annehmen.
2. Alle Projekte hatten einen Schwerpunkt im Bereich experimenteller Vokallaute.
3. Alle Stücke liefen grundsätzlich nonverbal ab.
4. Alle Konzerte hatten einen festen Rahmen, aber auch Improvisationsteile.
5. Neben ein paar wenigen Volksliedern wurde und wird die Musik von mir oder meinen Mitmusikern „gemacht".

Fugl (2002)

Dieses Projekt war eigentlich für Kinder von 0-3 Jahren geplant. Diese Performance habe ich gemeinsam mit der bekannten Volkssängerin Agnes Buen Garnås gestaltet. Das Thema war einfach: Vögel. Die Vorstellung spielte sich auf einem großen Fallschirm aus dem 2. Weltkrieg als Bühne ab. Der Fallschirm war wie ein großer Vogelflügel und alle Kinder saßen rundherum im Kreis. Mythen, Volkslieder und kurze Geschichten wurden ineinandergeflochten, mit viel Stille sowie mit „vogelinspirierten" Vokalkompositionen von mir eingerahmt. Jedes Mal gab es auch einen spannenden freien Improvisationsteil zusammen mit den Kindern. Wir haben zum Beispiel Konzerte für 80 Kinder mit eineinhalb Jahren gehabt. Magisch!

Mit der Zeit haben wir diese Projektidee auch für Kinder und Jugendliche bis zu 13 Jahren gespielt. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das Alter keine einschränkende Rolle spielt sobald man künstlerisch klare Ideen hat.

Der erste Sonnenaufgang (1994)

war ein Duo-Stück für Stimme und E-Gitarre. Die musikbasierte Performance beruhte auf einem afrikanischen Schöpfungsmythos, bei dem der Himmel so dicht zur Erde kam, dass es weder Platz noch Licht gab. Zu diesem Stück brachten alle Kinder selbstgeschnitzte Holzstöcke mit, die in speziellen Rhythmusteilen zum Einsatz kamen und die fest in die Dramaturgie eingebunden waren. Dieses Stück haben wir hauptsächlich in Kindergärten, aber auch in Grundschulen und auf Festivals gespielt. Ein bisschen anders war es mit:

R'arier for en Kjole – Chancing Identities (2009)

Diese „nonverbale a capella Minioper" wurde speziell für Mädchenstimmen und mich als Solistin geschrieben. Choreographin war Sølvi Edvardsen und die Komponistin hieß Synne Skouen. Neben der Solorolle studierte ich den Chor ein und funktionierte auch als Co-Komponistin. Die Mädchen waren zwischen 11 und 18 Jahre alt. Es war wirklich sehr spannend, diese narrative nonverbale Geschichte mit Klangkompositionen und Bewegungen zu gestalten. Dieses Projekt haben wir auch auf mehreren Festivals aufgeführt.

WB: Das klingt sehr spannend! Experimentelles Konzertereignis oder gar Minioper, das sind nicht gerade jene Vokabeln, die wir in Mittel- und Südeuropa im Kontext von Konzerten für Kinder gewohnt sind. Wie reagieren die jungen Konzertbesucher auf Euer Angebot? Warum setzt Ihr bewusst einen Kontrast zum klassischen „Peter und der Wolf" oder gar zu jenen animativen Veranstaltungen, die manchmal vom Cluburlaub am Mittelmeer in den Konzertsaal geholt werden?

RWM: Die Aufgabe und/oder das Wesen der Kinder ist es, zu spielen und sich im Spielen immer wieder überraschen zu lassen. Wenn man spielerisch oder experimentell mit Sounds oder Lauten arbeitet, entspricht dies im Besonderen dem Wesen der Kinder, die sich über Ungewohntes und Außergewöhnliches freuen. Normalerweise sitzen die Kinder in unseren Konzerten total still, wenn sie nicht gerade selbst mitmachen sollen.

Mit Klängen und Soundeffekten hat man die Möglichkeit noch hinter die Sprache zu gehen und Wahrheiten oder Erkenntnisse aus der Tiefe der Seele darzustellen. Werden diese Laute von einer menschlichen Stimme erzeugt, berühren sie auch anders als wenn sie von einem Instrument kommen.
Oft stellen ja wir Erwachsene uns vor, was Kinder haben möchten und nicht selten sind unsere Gedanken dabei sehr klischeebehaftet. Sollten wir vielleicht neu darüber nachdenken, was wir Kindern geben und anbieten möchten?

WB: Zu welchen Antworten bist Du oder seid Ihr auf diese Frage gekommen? Was wollt Ihr den Kindern mitgeben? Es geht ja eindeutig nicht um eine vorrangig musikalische Förderung wie in einem Klavierunterricht, sondern die künstlerisch-ästhetische Dimension scheint mir eine besondere Rolle zu spielen.

RWM: Drei Aspekte sind mir besonders wichtig:
1. Die Erweiterung des Wahrnehmungsbewusstseins durch die Stofflichkeit der Sounds, des Klanges oder des physisch im Körper spürbaren Tons. Durch die differenziertere Sinneswahrnehmungen sind wir auch im Leben wacher. Daran zu arbeiten finde ich in unserer heutigen Zeit sehr wichtig, sowohl als Künstlerin, als auch als Pädagogin.
2. denke ich, dass ein freier Umgang mit Klängen das musikalische Vokabular der Kinder erweitert. Die musikalische Phantasie wird angeregt und erweitert.
3. Mit der Zeit hat sich bei mir eine besondere künstlerische Ausdrucksweise entwickelt. Mein Ausdruck ist somit dann am ehrlichsten und möglichst authentisch, wenn ich mich nonverbal ausdrücke. Diese Ausdrucksweise verwende ich in allen Konstellationen, in der Arbeit mit einem großen Orchester, in einem Duo, als Teil in einem Quintett oder als Solo-Performerin.

WB: Dabei geht es also primär um eine kreative und schöpferische stimmliche Äußerung und weniger um den Umgang mit „fertigen" Liedern. Für diesen ästhetischen Ansatz braucht es einen Prozess (ein Konzert oder eine unterrichtsähnliche Situation) als Rahmen des Gelingens, oder? Haben denn unsere alten Lieder und Materialien ausgedient?

RWM: Hier gibt es mehrere spannenden Fragen: Dass Du das Wort Prozess nennst, finde ich sehr interessant: Wenn man mit improvisatorischen Formen arbeitet, ist der Prozess des Entstehens eines ästhetischen Ausdrucks wichtig. Das Publikum oder die Kinder im Unterricht werden als Zuhörer dann in einer Weise Mitschöpfer. John Cage hat uns diese Gedanken bewusst gemacht. Dabei nutze ich als Ausgangspunkt des Prozesses gerne existierende Melo-

dien, besonders Volksmelodien aber auch selbstkomponiertes Material oder ich verhalte mich zu Kompositionen von anderen Komponisten. Wenn du mit den alten Liedern unsere Volksmusik oder traditionelle Musik meinst, bin ich der festen Überzeugung, dass sie nie ausgedient haben wird. Sie ist Erbe der Vergangenheit an die Zukunft und sehr wichtig für unser menschliches Bewusstsein und Gedächtnis. Sie ist Quelle, aus der wir schöpfen können: textlich/inhaltlich, melodisch aber auch klanglich. Die meisten Klänge, denen ich mich forschend genähert habe, hatten ihren Ursprung in ethnischen Musiktraditionen dieser Welt. Ich unterrichte an verschiedene Hochschulen für Volksmusik in Norwegen und bin auch mit Volksmusik aufgewachsen. Für mich ist es sehr wichtig, dass wir diese Lieder verwenden, nicht zuletzt für und mit Kindern, sowohl in pädagogischen Zusammenhängen als auch auf der Bühne. Auf Seminaren oder Kursen spüre ich, dass ich Volkslieder immer und immer wieder verwenden kann, ohne ihrer satt zu werden. Das ist einfach gutes Material, sonst hätte es nicht überlebt.

WB: Deine Antwort beruhigt mich. Wir können also zusammenfassen, dass es beide Säulen braucht: das fertige und bestehende, gerne auch traditionelle Liedgut sowie den kreativen, auf Klanglichkeit und Ausdruck fokussierten Stimmgebrauch. Interessanterweise sagst Du, dass die Klangspektren, die Du bisher erkundet hast überwiegend aus ethnischen Kontexten stammen. Mit den Volksliedern aus meiner Kultur geht es mir übrigens ganz genauso, wie Dir! „Der Mond ist aufgegangen“ (um nur ein Beispiel zu nennen) wird für mich immer eine der wunderbarsten Melodien überhaupt bleiben, an denen man sich nicht satt hören kann.
Bedeutet dies eigentlich im Umkehrschluss, dass neue und moderne Kinderlieder häufig „arme Musik“ sind? Ich meine damit, dass sie auf einen vordergründig lustigen Text abzielen und musikalisch oder gar künstlerisch nur von eher geringer Qualität sind? Kannst Du uns bitte das ein oder andere Kriterium für ein gutes, qualitätsvolles Lied nennen?

RWM: Ich meine tatsächlich, dass es sehr viele Lieder von geringer Qualität gibt und ich muss auch ehrlich sagen, dass ich in sogenannten „pädagogischen Liedern“ selten einen Wert von Dauer finden kann. Übrigens stimme ich mit Dir überein: „Der Mond ist aufgegangen“ ist wirklich phantastisch.

Aber was ist ein Qualitätslied?
Ich stelle mir immer die Frage: Liebe ich dieses Lied? Liebe ich es wirklich? Bedeutet es etwas für mich? Wenn ja, dann verspüre ich die Lust, es weiterzugeben. Wenn nicht, lasse ich das Lied sein. Ich muss sagen, dass ich sehr oft bei Volksgut lande, Volksgut aus der ganzen Welt. Sie sind oft einfach in der Struktur, aber enthalten den Keim des Komplexen. Sie sind sehr oft musikalisch entwickelbar, manchmal ruhen und verbleiben sie aber auch in ihrer Schlichtheit.
Auf jeden Fall fordert die Liedauswahl eine große Bewusstheit, die von unserem wachen künstlerischen Bewusstsein auszugehen hat. Kinder verdienen nur das Beste!

WB: Das sind sehr spannende Kriterien! Klar ist es wichtig, dass man selbst von einer Melodie berührt ist, selbst die Verbindung von Tonfolgen und dazugehöriger Textaussage durchdringt, um es behutsam weitergeben zu können. Das Gleiche kenne ich vom Unterrichten: Freue ich mich auf die nächste Stunde? Dies wäre das Pendant zu Deiner Frage: Liebe ich dieses Lied wirklich? Schön ist auch Dein Hinweis auf Tiefe und Schlichtheit, die es wertzuschätzen gilt. Wäre es nicht eine anregende Aufgabe für Komponisten und auch Pädagogen solche Lieder in unserer heutigen Zeit entstehen zu lassen? Das Erbe unseres Kulturgutes ist sicher wichtig, aber sollten wir nicht auch aus der Jetzt-Zeit musikalische Spuren hinterlassen? Du bist ja das beste Beispiel dafür! Wie gehst Du an eigene Liedkompositionen heran?

RWM: Du stellst immer doppelte, und gleichermaßen interessante Fragen …
Sicher sollten wir Spuren von unserer Zeit hinterlassen: Vielleicht sollte man organisieren, dass man Lieder sammelt und neue Bücher publiziert. Aus jedem Jahrzehnt sozusagen „Das Zeitgenössische Lied für Kinder“ herausgeben. Dann würden vielleicht zwei oder drei davon überleben und weitergetragen werden, von der Bühne oder im Unterrichtsraum.
Oder vielleicht sollte man Komponisten wie zum Beispiel Sofia Gubaidulina, Arvo Pärt, Jan Garbarek, Thomas Stanko oder andere fragen, ob sie nicht ein-

mal Lieder für Kinder schreiben könnten. Diese Lieder würde ich gerne hören!
Und zum zweiten Teil Deiner Frage: Ich komponiere ja meistens mit Sounds. Nonverbale Expressionen oder Melodien, wie zum Beispiel in meiner neulich erschienenen CD „Soundportraits of Ibsen characters“, die ich zusammen mit dem Pianisten und Komponisten Helge Lien eingespielt habe.[1]
Die Musik dort ist narrativ aber nonverbal. Ich komponiere normalerweise weniger „normale“ Lieder mit Texten, obwohl dies auch vorkommt. Wenn meine Melodien Text haben, dann fällt den Worten sicherlich eine besonders große Bedeutung zu!
Vielleicht kann das was ich mache uns eher daran erinnern, dass wir in der Stimme und im Körper unendlich viele Klangfarben haben, von denen jede einzelne ein Ausdruck für das Menschliche sein kann und wo jeder Sound uns an unser schöpferisches und spielerisches Dasein erinnert.

WB: Liebe Ruth Wilhelmine, ich danke Dir sehr für dieses spannende Gespräch. Allerdings sollst Du hier das letzte Wort haben und ich bitte Dich, noch über eine Herzensangelegenheit oder Dein aktuelles Lieblingsthema zu uns zu sprechen. Womöglich habe ich einen interessanten Aspekt Deiner Arbeit in meinen Fragen vollkommen unberücksichtigt gelassen und nun hast Du noch die Chance, Deine Gedanken oder gar einen Appell loszuwerden. Nochmals vielen Dank dafür, dass Du Dich zu diesem Interview bereit erklärt hast und alles Liebe und Gute für Deine weitere Arbeit!

RWM: Ich möchte mich auch bedanken. Es war sehr inspirierend, Werner, auf diesem Weg wieder einmal mit Dir zu sprechen und dabei auch neuerdings mit Leuten vom Orff-Institut in Kontakt zu treten.
Aktuelles für mich jetzt ist, dass ich mit den Vorbereitungen zu einer neuen Produktion für die Oper in Oslo starte: Membran – Beethovens Testament. Eine szenische Produktion für Hörende und Nicht-Hörende, Premiere ist am 6. Juni 2013.
Beteiligt sind daran 2 Sänger, ein Tuba Spieler, eine teilweise hörende Pianistin, der Opernchor und drei taube Tänzer/Performer. Es wird ein sehr spannendes Projekt mit sichtbarer Musik und hörbarer Bewegung werden und wieder einmal viele neue Erfahrungen mit sich bringen.

Zum Schluss:

Als Künstler, Pädagoge und Mensch:
Sei frei
Sei mutig
Sei offen
Sei voll von Liebe

1 http://www.memnon.no
http://www.ozellamusic.com

Aus aller Welt

From Around the World

New Zealand

Children at the Exhibition

50 Years Elemental Music and Dance Pedagogy, an exhibition about the pedagogical growth at and through the Orff Institute has travelled a long way, and for good reasons. At the University of Waikato in New Zealand the exhibition was a key feature in efforts to create more awareness of an arts pedagogy development that places personal growth and aesthetic expression on the same platform. The exhibition coincided with the international music and dance education conference Tui tuituia towards a world of light, *which took place in January 2013 at the University's Faculty of Education and Performing Arts rooms on the outskirts of the city of Hamilton. The interweaving of knowledge, artistic expressions and personal history brings together some of the human traits of Māori culture. The term* Tui tuituia *is an analogy of this weaving and refers at the same time to one of New Zealand's most famous singing birds, the Tui. The exhibition was more than a backdrop to the performances, music, fine arts, dance, poetry, and the intertwining of theoretical discourse with creative workshop. All of the activities, music and dance performances, workshops, and paper presentations were pertinently underpinned by the exhibition* "50 Years Orff Institute" *with its texts, data, photos and accompanying digital film examples. The University of Waikato has a wonderful Performing Arts Centre, which housed and curated the exhibition for three months between November 2012 and the end of January 2013.*

The displays of the exhibition were hung prominently in the foyer and entrance hall of the Performing Arts Centre and were complimented with music activities of various kinds by local adult vocal groups, school children and families. Most importantly, the general public, students and staff of the University, families and visitors walked through the exhibition day in and day out with the appropriate and desired result that a lot of questions were asked about the substance, the history and the purpose of elemental music and dance pedagogy. Staff members were run off their feet to answer questions and because the exhibition started five weeks before symposium proceedings began, it generated a lot of interest for the conference. Curious onlookers went to our website http://www.tuituia.ac.nz/ and took a strong interest in the conference. The highlight of the associated activities was the Waikato Schools Marimba Music Festival, which involved many children from various local schools with performances around the exhibition.

At the end of the Northern European summer 2012 the exhibition was shipped by JaSeSoi ry, the Finnish Orff-Schulwerk Association, from Helsinki to New Zealand. And during one rainy spring day in September it arrived at Waikato University in three long

cardboard boxes. The process of unpacking and hanging the exhibits was a relatively simple affair assisted by the handy brochure, which is also available in PDF form. For educators in this part of the world this was a very exciting moment. The three themes of the exhibition, the earlier history of the Schulwerk, the Orff Institute and its growth and the international dispersal of the Orff-Schulwerk were clearly mapped out and deciding where to place the various banners straight forward.

The prominent display of the panels and the interactive events with the exhibition, before and during the Tui Tuituia conference *have been hugely helpful in creating a greater awareness of elemental music and dance pedagogy. The combination of printed text with pertinent quotations, photos, pointers to important literature and also the digital video examples have provided excited opportunities for international and local visitors to the Performing Arts Centre at Waikato University. The numerous international visitors, most from Australia but many also from beyond the southern hemisphere, were able to engage with the concepts, history and artistic aims portrait in the displays. In the proliferation of the Orff-Schulwerk ideas and in our attempts to lay open pedagogical and artistic concepts of the Schulwerk this exhibition is very helpful.*

Christoph Maubach,
Senior lecturer at Waikato University
and International Liason of ONZA

Estland

Estland – Land des Singens, Estland – Land der 1000 Stimmen

Die Musik hat in estnischen Schulen eine lange und starke Tradition. Ideen der Orff-Schulwerk Pädagogik haben in Estland seit den 1990er Jahren Verbreitung gefunden und sich gut entwickelt. Diese Ideen haben nicht nur in den Curricula für den Musikunterricht an Schulen Eingang gefunden, auch im Rahmen der Ausbildung von Musiklehrern wird die Orff-Schulwerk Pädagogik unterrichtet und Orff-Kurse sind unter Musiklehrenden sehr beliebt. Was kann man sich noch Besseres wünschen? Es ist uns gelungen „Samen im fruchtbaren Boden wachsen zu lassen".

Im Vergleich zu vielen Ländern befindet sich die estnische Schulmusik in einer sehr guter Situation, da Musikunterricht laut nationalem Lehrplan auf allen Schulstufen als Pflichtfach anerkannt wird. Schon vom Kindergarten an hat jedes Kind zwei Stunden in der Woche musikalische Aktivitäten oder Musikunterricht. Als Lehrende in diesem Bereich arbeiten ausgebildete Musikpädagogen und -pädagoginnen.

Die Inhalte des Musikunterrichts sind im Laufe der Zeit vielfältiger geworden – man spielt Instrumente, hört Musik und findet Möglichkeiten zur Bewegung. Doch ist das Singen im Musikunterricht bei uns mit Sicherheit die wichtigste musikalische Tätigkeit. Vor nicht allzu langer Zeit wurde Musikunterricht noch als Gesangsunterricht und Musiklehrer noch als Gesanglehrer bezeichnet. Nun aber sprechen wir von „Musikerziehung" und „Musiklehrern" und „Musiklehrerinnen" im weiteren Sinne.

Singen im Kindergarten

Singen ist in gewisser Hinsicht die natürlichste musikalische Tätigkeit. Die Aktivitäten einer Musikstunde im Kindergarten umfassen Singen, Bewegung, Spiel auf Musikinstrumenten und Hören von Musik, doch die wichtigste davon ist immer noch der Gesang. Es freut mich sehr, dass die Auswahl an Liedern für Vorschulkinder groß und vielfältig ist. Was man singt, das entscheidet jeder Lehrer, jede Lehrerin selbst. Es gibt wohlbekannte Kinderlieder, die man immer wieder singt. Doch auch traditionelle Musik und volkstümliche Singspiele werden hochgeschätzt. Darüber hinaus gibt es viele zeitgenössische Liedermacher. Eigene Veröffentlichungen sind zwar nicht billig, doch

Singen und spielen im Kindergarten in Pöltsam

bieten sie die Möglichkeit eigene Lieder selbst herauszugeben. Heutzutage steht der Lehrer / die Lehrerin eher vor der Aufgabe und dem Problem, aus einem Überangebot von guten Liedern die richtig guten und angemessenen Perlen für Kinder herauszulesen.

Singen in der Schule

Es ist üblich, dass alle Kinder vom ersten bis zum letzten Schuljahr am Musikunterricht teilnehmen und singen, dabei wird auf den Schulgesang im Allgemeinen auf den unteren Stufen mehr Gewicht gelegt als auf der Oberstufe. Es ist auch durchaus üblich, dass man in der Schule Werke mit mehreren Solisten, Ensembles und Chöre erarbeitet und aufführt. Je nach Größe der Schulen kann es dort auch mehrere, nach Alter gestufte, Chöre geben. Einige Lehrer und Lehrerinnen haben ihre Arbeit so organisiert, dass alle Grundschulkinder neben dem Musikunterricht auch noch am Chorunterricht teilnehmen. In größeren Schulen ist es jedoch üblich, dass die Lehrer oder Lehrerinnen, die den Chor leiten die besten Sänger aussucht, damit die Chöre nicht allzu groß werden. Ich möchte nochmals betonen, dass dies alles vollkommen alltäglich ist. Manchmal vielleicht sogar allzu alltäglich, sodass es gar nicht mehr hoch genug geschätzt wird.
Beim Gesangunterricht hat sich in der estnischen Schulmusik die Verwendung des Kodály-Systems bewährt. In Musik-Lehrbüchern für Grundschulen ist das System der relativen Solmisation von Kodály mit dem Spielen auf Instrumenten, mit Bewegung und Sprechchor im Sinne des Orff-Schulwerks verbunden worden. Auch beinhalten estnische Musik-Lehrbücher eine gute Auswahl an Werken von estnischen und ausländischen Komponisten sowie auch zahlreiche Beispiele estnischer Volksmusik. Doch letztlich wirken die Persönlichkeit, das Können und das musikalische Vorbild des Lehrers oder der Lehrerin, nicht das Lehrbuch. Das heißt, dass das eigentliche Ergebnis in der Schule von den Fähigkeiten und Vorlieben des Lehrers oder der Lehrerin abhängt.
In der Regel zielt Musikunterricht in der Schule auf Chorgesang sowie auf Teilnahme bei verschiedenen Wettbewerben für Solisten und Ensembles. Seit 20 Jahren veranstaltet der estnische Fernsehesender „Eesti Televisioon“ den beliebten Gesangwettbewerb für Kinder „Laulukarussell“. Nur die besten Sänger und Sängerinnen von jedem Landkreis schaffen es bis zur Endrunde.

Knabenchor Pöltsamer Gymnasium

Laulupidu, das Sängerfest

Das Sängerfest ist offenkundig das Flaggschiff unserer Chormusik. Die Tradition des Sängerfests geht zurück auf das Jahr 1869. Alle fünf Jahre findet das große gemeinsame Singen mit rund 20 000 Sängerinnen und Sängern statt. Die UNESCO hat die estnischen Sänger- und Tanzfeste als Meisterwerke des mündlichen und immateriellen Erbes der Menschheit anerkannt. Im Zeitraum zwischen zwei großen Sängerfesten finden die Sängerfeste für Schüler und Schülerinnen statt, die vielen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, gemeinsam auf der großen Sängerbühne zu singen. Über das Repertoire eines Sängerfesten wird immer heftig diskutiert. Das Repertoire der Schulchöre beinhaltet sowohl mehrstimmige Kinderlieder, neue Werke estnischer Komponisten als auch Bearbeitungen von Popmusik. Es werden immer auch einige traditionelle Chorlieder von meist estnischen Komponisten vorgetragen.
Die Teilnahme am Sängerfest bietet für Kinder immer eine hohe Motivation, auch wenn der Übungsprozess oft sehr anstrengend ist. Aber das Erlebnis des Sängerfestes ist so groß, dass man immer wieder zurück auf die Sängerbühne möchte. Es gibt auch Chor-Camps, die von Chor- und Gesangvereinen organisiert werden und bei Kindern und Jugendlichen meist sehr beliebt sind.
Wenn man an das Sängerfest und seine Vorbereitung denkt, könnte man glauben, dass es dort wenig Berührungspunkte mit Ideen der Orff-Schulwerk

Sängerfest für Schulchöre in Tallin

Pädagogik gibt. Viele Lehrer und Chorleiter halten das geforderte Repertoire für eher schwierig. Es sind sehr viele Lieder, die gelehrt und gelernt werden müssen. Um dies zu erreichen, ohne dass die Kinder ihren Enthusiasmus verlieren, verwenden Lehrer und Lehrerinnen all ihre guten und besten methodischen Tipps, von denen einige sicherlich von Orff-Schulwerk Kursen stammen.

Mit Sicherheit aber üben die Ideen der Orff-Schulwerk Pädagogik in ihrer Offenheit und ihrem positiven Akzent auf sozialem Lernen für unsere Lehrerinnen und Lehrer eine große Anziehungskraft aus und diese wird auf ihre Einstellung zum Lehren von Musik übertragen.

Wir, als Vertreter eines kleinen Volkes, müssen zurechtkommen, indem wir die guten Ideen der weiten Welt übernehmen und gleichzeitig unsere eigenen Traditionen behüten, damit wir uns nicht im Schmelztiegel der Weltkulturen auflösen.

Tuuli Jukk, Leiterin der Fachgruppe
für Orff-Schulwerk Pädagogik
ESME – Estonia Society for Music Education

Iceland

News from Iceland

Now when the sun is rising after a dark and windy winter in Iceland, it is a great pleasure to be expecting a visitor form the sunny California. SOTI (Icelandic Orff Society) has invited James Harding from the San Francisco School, to come to Reykjavík in May to offer a course for music teachers and educators. It is the first time that James Harding visits Iceland, but both Sofia López-Ibor and Doug Goodkin, who teach at the same school have held courses here at least two times each. We are looking forward to this visit and his teaching, which will send us into the summer with our head and senses full of new ideas.

Although a course has not been held for the last two years in the name of SOTI, the three of us founders and board members of SOTI, have been working within different fields on music and music education in the spirit of the Orff-Schulwerk: Elfa Lilja Gisladóttir teaching the youngest in kindergarten and music school, Nanna Hlíf Ingvadóttir as a music educator in the primary school, and both of them also concurrently teaching part time at the University in teachers' education. Kristín Valsdóttir is a dean of the department of Arts Education at The Icelandic Academy of the Arts, which is the only institution in Iceland that offers arts education at a higher education level. Through this work we are able to influence both children in schools and the coming generations, through teaching future teachers.

The Song in Music Education

One of the main elements in Icelandic traditional music is singing. Through the ages not many instruments where available in Iceland. There was a shortage of wood and other materials to build them and shortage of both opportunities and money to buy them, leaving the people with their voice as their main instrument. And they used it! This tradition of singing can be felt and heard in all schools, kindergarten, every gathering and "party" and latest but not least in the over 200 choirs and singing groups that thrive in a total population of little over 300.000 people. The high number of singing groups and choirs in Iceland possibly has its roots in how strongly Icelanders relate to their language as a common media. Every nation has a need for something to hold it together, some social cohesive.

As can be expected Icelandic primary schools differ in the emphasis in music education. In some schools, singing is a part of a daily routine where all the children sing together every morning in the school's assembly hall and others have the same tradition

weekly. Although teachers use various methods and approaches in the teaching, singing and/or songs are always a big part of the music education. Icelandic songs and the Icelandic language have a clear bonding and therefore singing is also a part of the curriculum in Icelandic (mother tongue). Teachers, choir conductors and nursery schoolteachers work with rhymes, stories and lyrics as a basis for language training and musical training on instruments, through singing, movement, playing with words, nursery rhymes and working with such aspects as tempo, pulse and atmosphere. In this work, words can inspire a melody, melody a movement and movement a story – or the other way around.

Inspiring Collaboration in Perfect Harmony (of Music, Poetry and Pictures)

The newest project that we are working on includes instrumental students and around 400 five-year-old-children from 20 nursery schools in Reykjavík. In the project, instrumental students from one of the biggest music schools in Reykjavík work together with the nursery school children, who will provide the singing (choir). One of Iceland's most famous composers, Atli Heimir Sveinsson, was asked to choose from his collection some songs for this project. He suggested seven little songs, he had just composed, inspired by a "poetry" book he had received for Christmas. The book was created in collaboration with an artist and a poet. Edda Heiðrún, who is a famous actress in Iceland and who due to her illness is paralyzed from neck down, painted the watercolor pictures in the book with her mouth and together with the writer and poet, Þórarinn Eldjárn, created the story. As said earlier the composer was so inspired by this work that he wrote seven beautiful songs to these poems/ pictures. They will be performed by the group of instrumental students and nursery school children in Harpa, the new concert hall in Reykjavík in April, in opening of the Children's cultural festival (held April 23rd – 28th, 2013) in Reykjavík.

This process is one of the wonderful ways of how we can intertwine the arts in and out of schools, and in this case, how music can be connected to words and images – BUT, it could have been the other way around

Kristín Valsdóttir
SOTI – Icelandic Orff-Schulwerk Association

Singapore

Reflexions of a Repatriate

Being in Salzburg for the Special Course was a dream come true. My previous application was at the outset of the Asian financial troubles back in the late 1990s. I was neither able to get a grant nor a scholarship. The temporary setback saw me putting aside my plans but I definitely was not giving up hope.

After more than a decade, the dream was realised and I spent a fruitful 10 months not only enjoying, learn-

ing, absorbing but more importantly pondering, internalizing Carl Orff's philosophy of the Orff-Schulwerk. Being a trained classical musician with minimal if not nil training in dance, there was initial trepidation of attending the Special Course as half of the course was given to dance and movement classes. With the expert help and guidance from the various teachers, my early fears were quickly allayed and as the saying goes, I just rose to the challenge.

My sojourn in Salzburg was greatly enriched by attending as well as performing in myriad concerts and performances, both in Salzburg itself and nearby cities and towns. The inner child within me was rejoicing and thankful for the opportunities and chances that were opened to me. However, at the back of my mind, I was mindful of the fact that I was to return to my home country and see how best to fit my newfound understanding of the artistic pedagogical processes *with my personal work situation.*

The Singaporean Education Ministry is currently looking into strengthening both primary and secondary teachers' musicianship, pedagogical skills and musical knowledge. Within a few months of my return, I was approached by the same Ministry to give introductory workshops lasting 36 hours over 5 consecutive days to 3 different batches of teachers. This was done over half a year. On top of this, classes conducted by myself are attended by trainee teachers as well as in-service teachers attending courses in the local teacher training college.

For the workshops, there are 2 different groups of teachers, Primary (teachers teaching students age 7–12) and Secondary (those teaching students age 13–16). It was noted that the secondary teachers were better equipped musically and generally had higher musical abilities, as quite a few are trained musicians and had become Head of Departments in their various schools. The primary school teachers differed slightly as the majority are not music trained, and all of them do teach another subject as well as music. There were 3 separate groups consisting in total of 65 participants. There were a handful of participants who had movement or dance background and it was these teachers who generally saw the link between speech, movement and music earlier than the purely music-trained teachers. The understanding of the Orff-Schulwerk philosophy was largely understood by all after the second day as many at first were resistant to the concept of movement within a music class.

The other group consists of trainee teachers predominantly selected to teach the primary school tract, though there are a few classes consisting of the secondary tract. The two above-mentioned groups work in government schools and because of these teachers, more schools have approached me to give workshops in different parts of Singapore. Overall, more than 500 people have either studied with me or attended my workshops since I returned.

Furthermore, teachers who have attended the above classes/courses have arranged for workshops within their schools so as to share with their fellow music teachers. Coupled with my full-time job, my plate has been full since returning from the Special Course.

Initial enthusiasm sharing my new found confidence in movement and dance had to be tempered as feedback was given that movement is not suitable for many schools. This was due to the lack of physical facilities as well as trying to fulfil the curriculum. There was initial reluctance on the trainees' part as they were expecting a template or fixed lesson plans.

The Ministry had decided to go for an eclectic music program taking what it seems as the best of the various approaches and philosophies. Orff, Kodály and Dalcroze are married with the use of local music and the latest Internet Technology as the way to the future for Singaporean students.

However, with much cajoling and encouragement on my part, it has been noted that with time and practice, many of the trainee teachers understood the need for flexibility in lessons and lesson planning as well as the integration of speech, movement and music, the basic tenet of the Orff-Schulwerk's philosophy. The "window of creativity" in every lesson is the basic right of each student in a school's classroom. Be it improvising on the recorder or Orff instruments, coming up with new body percussion patterns or even writing their own rhymes to a rhythmic pattern, these activities are now more readily accepted by local music teachers as part of a music class.

Paul Grosse,
Orff-Schulwerk Association, Singapore

Wir stellen vor …

We present …

Carl Orff-Schule ALEV Istanbul

Fatoş Auernig

Die ALEV-Schule wurde im Jahre 1998 von der Stiftung der Absolventen des Österreichischen Sankt Georgs-Kollegs in Istanbul gegründet. Der Name „ALEV" bedeutet auf Türkisch „Flamme" – ein bewusst gewähltes Wortspiel mit der Hoffnung, dass dieser Schule im türkischen Schulwesen eine führende Rolle und Beispielwirkung zukommen würde. „ALEV" als Akronym besteht aus den Anfangsbuchstaben des türkischen Stiftungsnamens der Absolventen des Österreichischen Sankt Georgs-Kollegs (Avusturya Liseliler Eğitim Vakfı).

Bei der Gründung dieser Schule spielte wohl der Wunsch der Absolventen eine entscheidende Rolle, ihren eigenen und anderen Kindern eine ähnlich gute Bildung zu ermöglichen wie sie selbst sie am Österreichischen St. Georgs-Kolleg genießen durften. Zur Zeit hat die Schule insgesamt 952 meist türkische Schüler (in Kindergarten, Grundschule, Mittelschule und Gymnasium), deren Eltern Interesse an einer guten Bildung, am Erlernen der deutschen Sprache, aber auch an österreichischer Kultur haben.

Ursprünglich war die Schule in einem gemieteten Gebäude auf der europäischen Seite Istanbuls in der Nähe des Flughafens untergebracht. Beim Erdbeben 1999 wurde dieses Gebäude zum Teil beschädigt. Innerhalb kürzester Zeit wurde danach auf der asiatischen Seite am Rande der Stadt und in prachtvoller Naturumgebung ein eigenes, modernes Schulgebäude errichtet.

Im Bereich Musik arbeiten sechs Musiklehrer, davon haben vier eine mehrjährige Multiplikatoren-Fortbildung der türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft abgeschlossen. Dazu kommen drei Instrumentalpädagogen für Geige, Cello, Gitarre und Pop-Band AG, der Musikunterricht wird also durchwegs von Fachlehrern, nicht von Klassenlehrern erteilt.

Nach dem Umzug in das neue Schulgebäude ergaben sich für die Orff-Schulwerk Arbeit optimale Möglichkeiten in Bezug auf Räumlichkeiten, Ausstattung und Organisation. In den Klassen sind maximal 24 Schüler, die für den Musik- und Bewegungsunterricht in zwei Gruppen geteilt werden, d. h. jede Klasse hat zwei Musik- und BewegungslehrerInnen. Die Stunden finden zweimal wöchentlich statt. Ein komplettes Set an Orff-Instrumenten wurde von Studio 49 importiert, kleine Schlaginstrumente waren in genügender Anzahl für zwei Parallel-Unterrichtsklassen für jeweils 12 Schüler vorhanden.

Unter den Lehrern der Vorschule und Unterstufe (6- bis 10-jährige Kinder) gibt es eine enge Zusammenarbeit. Die Deutschlehrer, die Klassenlehrer, die Zeichenlehrer machen immer wieder gemeinsame Arbeit mit den Musikern. Sie nehmen freiwillig an Orff-Schulwerk Kursen teil. Klassenlehrer schreiben Artikel über Klassenaktivitäten und Projekte im Sinne des Orff-Schulwerks für die Zeitschrift unserer türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft.

Die Schulleitung unterstützt diese Arbeit großzügig und schickt immer wieder interessierte Lehrer zu Orff-Kursen, auch wenn diese während der Schulzeit stattfinden. (Dies trotz organisatorischer Schwierigkeiten mit Unterrichtsvertretung und zusätzlich finanzieller Belastung des Etats.)

An der ALEV-Schule gibt es einen Schulchor, dessen Mitglieder aus den begabten und interessierten Schülern alle Klassen ausgewählt werden, eine der Musik- und Bewegungslehrerinnen (zurzeit Özen Çimşir und früher Fatoş Auernig) leitet den Chor (gelegentlich mit Unterstützung von Kollegen, da die

Fest zur Namensgebung

Chorkonzert im Österreichischen Generalkonsulat

Alle Lehrer der ALEV-Schule *begrüßen das neue Schuljahr*

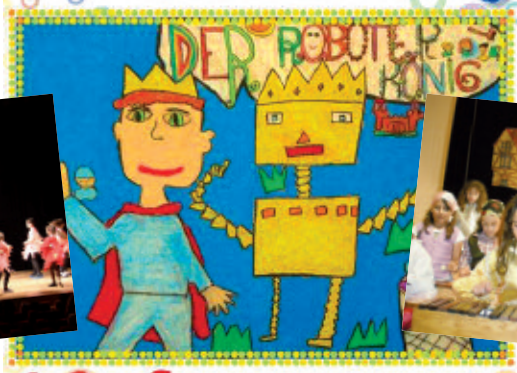
Die Pop-Band der ALEV-Schule

Orff-Schulwerk Fortbildungsseminar für Lehrer

ALEV

ÖZEL ALEV İLKÖĞRETİM OKULU

Der Roboterkönig



4. Sınıflar
Almanca - Müzik
Orff Projesi

Özel ALEV İlköğretim Okulu Konferans Salonu 29 Mayıs 2010, Cumartesi 14.00 -15.00

Gruppe recht groß ist). Bei Aufführungen helfen alle Musiklehrer mit und übernehmen die instrumentale Begleitung. Der Chor hält seine Proben in den Pausen, vor Aufführungen wird auch einige Wochen zusätzlich noch nach der Schule geübt.

Auf dem Wege zu einer Carl Orff-Schule waren jedoch nicht nur die organisatorischen Bedingungen zu berücksichtigen, sondern auch die pädagogisch-inhaltlichen. Um diese zu verwirklichen, wurde in Mag. Katja Ojala-Koçak (im türkischen Umfeld kurz Katja genannt) eine Absolventin des Orff-Instituts als Musik- und Bewegungspädagogin sowie als Koordinatorin für MusiklehrerInnen und Kindergärtnerinnen gewonnen. Ihre Aufgabe war es, ein eigenes Orff-Curriculum für die ALEV-Schule zu entwerfen. Zuerst wurde das Programm für die Vorschule ausgearbeitet und umgesetzt. Danach erweiterte sich das Programm in jedem Jahr um eine weitere Schulstufe. Katja ist eine sehr gut ausgebildete, disziplinierte und strukturell denkende Persönlichkeit, die über genau jene Fähigkeiten verfügt, die notwendig sind um das Orff-Schulwerk in einem Land wie der Türkei zu entwickeln, das – halb mediterran, halb orientalisch – über ein sehr striktes, wenig kreatives Schulsystem verfügt.

Interne Lehrerfortbildung im Bereich Orff-Schulwerk

Katja Ojala-Koçak hat für jede Schulstufe ein Curriculum erstellt. Gemeinsam mit den involvierten Lehrern und Lehrerinnen wurden die Detail-Lernziele, mögliche Aktivitäten und entsprechende methodische Vorgehensweisen grob festgelegt. Bevor die Unterrichtsstunden durchgeführt wurden, gab es eine Koordinationsstunde, in welcher der Inhalt der Stunden genau besprochen und die verschiedenen Aktivitätsmöglichkeiten themenbezogen diskutiert wurden. Katja besuchte einmal pro Woche jede Lehrkraft in ihrer Klasse, um den Unterricht zu beobachten und Protokoll zu führen. In der darauffolgenden Woche erfolgten Reflexion und Evaluation dieser Stunde und die gemeinsame Vorbereitung auf die nächste Stunde. Diese intensive Schulung dauerte insgesamt vier Jahre.

Auf diese Weise erhielten die türkischen LehrerInnen nicht nur eine intensive Einführung und Unterweisung in Prinzipien und konkrete Anwendung des Orff-Schulwerks, sondern auch immer wieder ganz persönliche Betreuung und Bestärkung darin, dass Unterricht dieser Art auch für sie machbar sei.

Gründung der Carl Orff-Schule

An dieser Stelle möchte ich die Mitwirkung, Beratung und Kurstätigkeit von Prof. Dr. Ulrike Jungmair erwähnen. Sie hat nicht nur unserer Schule Katja Ojala-Koçak als führende Lehrkraft empfohlen, sondern sie begleitet bis heute Entwicklungen und Probleme sowohl der Schule als auch der türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft und leistet wertvolle Hilfestellungen. Nachdem sie überzeugt war, dass die ALEV-Schule tatsächlich den Titel „Carl Orff-Schule“ verdiente, übermittelte sie diesen Wunsch der Schule an Frau Liselotte Orff und die Carl Orff-Stiftung. Am 31. März 2001 erteilte Frau Orff der ALEV-Schule persönlich die Erlaubnis zur Führung des Namens „Carl Orff-Schule“. Dies wurde am 10. Jänner 2002 gemeinsam mit der Gründung der türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft festlich gefeiert.

Zusammenarbeit zwischen ALEV Schule und Orff-Schulwerk Gesellschaft

Seit diesem Tag steht die Arbeit der Carl Orff-Schule ALEV Istanbul und der türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (OSG) in engster Zusammenarbeit. Beide Institutionen sind unter dem Dach der Stiftung der Absolventen des Österreichischen Sankt Georgs-Kollegs Istanbul entstanden und werden von dieser großzügig finanziell und immateriell unterstützt. Die OSG-Türkei befindet sich in den Räumlichkeiten der ALEV-Schule, sie darf bei ihren Kursen die Instrumente der Schule verwenden. Sechs Lehrkräfte der Schule sind auch offizielle ReferentInnen der Gesellschaft. Die türkische Orff-Schulwerk Gesellschaft “Orff Schulwerk Egitim ve Danismanlik Merkezi Türkiye – Orff Merkezi“ wird insbesondere von der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft betreut und unterstützt und ist offizielles Mitglied des Orff-Schulwerk Forums Salzburg, des internationalen Netzwerks aller Orff-Schulwerk Gesellschaften. Die ALEV ist eine der assoziierten Schulen des Forums.

Die erste Geschäftsführerin der OSG-Türkei war Mag. Katja Ojala-Koçak, die auch Gründungsmitglied der Gesellschaft war. Im Jahre 2005 übersiedelte sie mit ihrer Familie nach München und Fatoş Auer-

nig übernahm ihre Position. Dennoch sind Katja und Frau Prof. Dr. Jungmair im ständigen Kontakt mit der türkischen Gesellschaft und wirken aktiv in großen Projekten wie der Multiplikatoren-Fortbildung, den türkischen Aufbau-Kursen (Level Courses), die erstmals im Juni 2013 stattfinden oder Veröffentlichungen im Sinne des Orff-Schulwerks in türkischer Sprache mit.

Musiktheater-Projekte

Um ein wenig den interdisziplinären Charakter des Orff-Schulwerks an unserer Schule beschreiben zu können, soll besonders das mittlerweile traditionell gewordene kreative Musiktheater-Projekt der 4. Klassen Erwähnung finden. Durch dieses Projekt, das seit 2004 regelmäßig durchgeführt wird, können die Schüler ihre erworbenen Fähigkeiten in größeren Zusammenhängen anwenden und zum Schluss auch präsentieren. In diesem Projekt, an dem ungefähr ein Semester lang gearbeitet wird, können sich die Kinder in Musik, Tanz und Theater aktiv beteiligen. Jedes Mitglied bestimmt den Ablauf der Vorbereitung, der Planung und der Aufführung mit. Die Lehrer spielen dabei „nur" eine begleitende Rolle d. h. sie ermöglichen die Koordination zwischen den Arbeitsgruppen.
Ausgangspunkt ist immer eine altersgemäß passende Geschichte. Die Schüler arbeiten während des ganzen Entstehungsprozesses in Kleingruppen von 2–6 Kindern. Zwischenlösungen der Kleingruppen werden den anderen Gruppen vorgezeigt und durch gegenseitige, aufbauende Kritik weiterentwickelt. Manchmal werden fertige Musikstücke, die eingebaut werden sollen, vereinfacht und an die Fähigkeiten der Kinder, die ein Instrument spielen, angepasst. Die selbstgeschriebenen Liedertexte, kleinen Melodien und eigenen Tänze sind einmalig für die jeweilige Geschichte und gehören dieser Gruppe. Die nächste Gruppe erfindet wieder ihre eigenen Lösungen.
Dieses Projekt besteht aus vier Phasen:

1. Vorbereitungsphase
– Auswahl der Geschichte
  Die Kinder interessieren sich am meisten für Märchen oder Geschichten über Tiere, in denen Könige, Prinzessinnen und verschiedenartige Kreaturen vorkommen. Wir haben bis heute folgende Geschichten auf die Bühne gebracht: „Rattenfänger", „Zinnsoldat", „König Hupf der I.", „Oskar und der sehr hungrige Drache", „Roboterkönig" und „Als die Raben noch bunt waren".
– Enge Zusammenarbeit mit den Deutschlehrern
  Die Deutschlehrer erzählen in den 4. Klassen die ausgewählte Geschichte. Dann versuchen die Kinder die Geschichte selber zu erzählen. Dadurch wird ihr Wortschatz erweitert und sie lernen in deutscher Sprache zu denken. Die entscheidenden Wörter für das Musiktheater werden extra erarbeitet. So entsteht mit Hilfe der LehrerInnen das Libretto.
– Übungen und Spiele zur Verinnerlichung der Geschichte
  Zum Beispiel wird in der Geschichte „Als die Raben noch bunt waren" ein Baum voller Vögel dargestellt und jedes Kind beschreibt sich selbst je nach Deutschkenntnissen. Oder es wird diskutiert, wie die Geschichte weitergehen könnte, was für ein positives Ende möglich wäre.
– Festlegung der Teile des Musiktheaterstückes
  Meistens wird je nach Anzahl der jeweiligen Parallelklassen eines Jahrganges bestimmt, aus wie vielen Teilen das Stück bestehen wird. Jede Klasse übernimmt die Verantwortung für einen Teil. Es wird darauf geachtet, dass es in jedem Teil einen Höhepunkt gibt.

2. Aktive Produktionsphase
– Übungen für mehrstimmigen Sprechchor
  Jede Klasse entscheidet für sich, für welchen Teil sie einen Text schreiben wollen. Die MusiklehrerInnen geben den Schülern einen Rhythmus vor. Zuerst wird dieser Rhythmus durch verschiedene Spiele, u. a. auch durch Bodypercussion, verinnerlicht. Dann versuchen die Kinder in Kleingruppen, Texte für diesen Rhythmus zu schreiben. Die Texte können Türkisch oder Deutsch, oder auch eine Kombination von beiden sein. Alle Ergebnisse werden präsentiert und die Klasse entscheidet selbst, welches Ergebnis bei der Aufführung verwendet wird.
– Melodie-Finden für den gegebenen Text oder Text-Schreiben für eine gegebene Melodie
  Oft ist der Ausgangspunkt ein Stück aus dem Orff-Schulwerk. Beim Üben dieses Stückes wird in der Gruppe ein Text passend zum Thema geschrieben. Manchmal schreiben die Kinder zuerst den Text und versuchen dann durch Improvisation eine ein-

fache Melodie zu finden. Nachdem die ganze Klasse das kleine Musikstück gelernt hat, wird es – wieder nach gemeinsamen Vorschlägen – mit anderen Begleitinstrumenten bereichert. Neben der Stimme, den Körper- und Selbstbauinstrumenten werden oft ungewöhnliche Klangkörper wie z. B. Plastikkanister von Schülern vorgeschlagen.
Bei diesen Phasen sind die DeutschlehrerInnen und türkischen KlassenlehrerInnen immer mitbeteiligt indem sie die Texte eventuell grammatikalisch verbessern oder in ihren Stunden die Texte üben lassen.

– Tanz-Erfinden
Unter der Leitung der Lehrkraft versuchen die Kinder einen Tanz zu der gegebenen Musik zu finden, wobei sie Improvisation sowie früher erworbenes Bewegungs- und Tanzmaterial benützen und es an das jeweilige Thema anpassen.

– Rollenverteilung
Verschiedene Faktoren sind dabei entscheidend: Welche Instrumente stehen zur Verfügung? Gibt es besonders begabte Kinder in der Gruppe? Alle Entscheidungen werden gemeinsam getroffen. Alle Vorschläge werden angehört. Es werden Gelegenheiten geschaffen, wo Bedenken und Unzufriedenheiten zum Ausdruck gebracht und diskutiert werden können.

3. Vorbereitungsphase für die Aufführung

– Arbeit an dem Plakat
Die Drittklässler, die ein Jahr später an dem Musiktheaterprojekt arbeiten werden, bereiten das Plakat vor. Das führt dazu, dass sie die Aufführung mit mehr Interesse anschauen und sich schon auf diese Aufgabe des nächsten Jahres innerlich einstellen. Sie bekommen von den ZeichenlehrerInnen und GrafikerInnen der Schule Unterstützung.

– Bühnengestaltung, Dekor und Kostüme
Darüber wird wieder in den Klassen und mit der Unterstützung ihrer KlassenlehrerInnen diskutiert. Manche Dekorationsstücke entstehen im Kunstunterricht. Auch der Vorrat an alten Dekorationselementen wird mit den Kindern gemeinsam durchgesehen und passende Teile werden wiederverwendet.
Die Kostüme werden mit Hilfe der Eltern zusammengestellt. Jedes Kind bringt von zu Hause Materialien mit in die Schule, die für das Musiktheaterstück gebraucht werden können.

– Kurzer Videofilm von der Vorbereitungsphase
In jeder Gruppe werden von Zeit zu Zeit Videoaufnahmen und Fotos gemacht. Dadurch können die Kinder sehr genau sehen, wie sie angefangen haben, wie der Prozess verlief und welche Endergebnisse sie erreicht haben. Aus diesen Aufzeichnungen wird ein Videofilm geschnitten, der Eltern und anderen Zuschauern mit passenden pädagogischen Erklärungen gezeigt wird, damit sie die mit dieser Aufführung verbundene Arbeit besser verstehen und würdigen können.

4. Schlussphase – Aufführung

– Die Aufführung findet immer am Ende des Schuljahres während des großen Schulfestes statt, d. h. alle Schüler, Eltern und Lehrer sind da und ein großes Publikum schaut zu. Während dieser Aufführung werden eine professionelle Videoaufnahme und Photos gemacht. Die Reaktion ist meist enthusiastisch, die Kinder sind sehr stolz, weil diese Aufführung ihre Eigenprodukt ist, die Eltern sind beeindruckt, weil sie kurz vor der Aufführung durch ein Informationsvideo erfahren, auf welche Weise und mit welchem Arbeitsaufwand dieses Musiktheater entstanden ist. Die Drittklässler waren schon bei der Herstellung von Bühnenbild und Plakaten beteiligt und freuen sich, dass sie im nächsten Jahr das Projekt Musiktheater übernehmen werden. Zuletzt bekommt jedes Kind, das am Projekt teilgenommen hat, zusammen mit seinem Zeugnis auch eine DVD von dieser Aufführung als Erinnerung.

Fatoş Auernig

studierte Klavier und Harmonielehre am Istanbul Universität Staatliches Konservatorium und Betriebswirtschaftslehre an der Bosphorus Universität Istanbul. 1998–2005 war sie Musiklehrerin an der Carl Orff Schule ALEV Istanbul. Seit 2005 Geschäftsführerin der türkischen Orff-Schulwerk Gesellschaft. Mitautorin an einigen Lehrbüchern über Kinderchor und Stimmbildung.

In Memoriam

In Memoriam

Zum Gedenken an Godela Orff (1929–2013)

Die einzige Tochter von Carl Orff starb 92-jährig am 6. April 2013

Godela Orff kam zum Wintersemester 1968 an das Orff-Institut. Sie war eingeladen worden, das neue Fach „Sprecherziehung und Sprachgestaltung" in Verbindung mit dem „Orff-Schulwerk" aufzubauen und leitete diesen Bereich bis 1975.

Ich hatte in meinem zweiten Studienjahr als Student und ab dem Wintersemester 1970 als „neubestellter" Lehrer in gemeinsamen Projekten das Glück, mit ihr zusammen zu arbeiten – und vor allem zu lernen. Denn ob ich nun ihr Student oder ihr junger Kollege war, spielte gar keine Rolle. Das war das Besondere an ihr: Obwohl selbst einst eine berühmte Schauspielerin und dazu Tochter des weltberühmten Komponisten, begegnete sie dem anderen auf Augenhöhe, nahm ihn wahr in seiner Individualität, seinen Möglichkeiten, seiner Begabung und förderte diese durch ihre positive Grundeinstellung und Zugewandtheit.

Ich erinnere mich noch gut:

- an ihre klangvolle, sonore und ausdrucksvolle Stimme, ob in einem privaten oder sachbezogenen Gespräch, ob bei der Arbeit an einem Text, an einer Szene
- an die Intensität und Konzentration im Unterricht mit uns, dabei auch an ihre Fröhlichkeit, die wie eine beständige Grundschicht auch in der ernsthaften Arbeit wirkte, dazu ihr Humor: Wie konnte sie lachen – und wie herrlich klang das!
- an ihre Augen, die mit ihrem stahlblauen Leuchten genau die Intensität, diese innere Kraft ausstrahlten, die ihr Arbeiten mit uns so besonders, so dicht und bereichernd machte.

Dass sie uns Sprache, Sprache sprechend zu gestalten in einer besonderen Weise erschließen konnte als etwas im Grunde musikalisch Tönendes durch den Klang und den Rhythmus der Worte kam nicht von ungefähr. In ihren Erinnerungen erzählt sie von einem Schlüsselerlebnis, das sie als junge Schauspielstudentin hatte: Ihr Vater arbeitete mit ihr an einem Monolog der Julia: „(…) dann begann er mit mir über und durch die Sprache meine Gefühle zu lösen, ich hörte den Rhythmus der Verse, die schwingende Satzmelodie … Ich erinnere mich an die Zeile ‚Komm, ernste Nacht, du züchtig stille Frau, ganz angetan mit Schwarz …' Mein Vater: ‚Hörst du diese aufeinanderfolgenden Vokale – ganz angetan mit Schwarz … – das ist Musik!'"

Solche Begeisterung vor allem an junge Menschen weiter zu geben, war ihr ein besonderes Anliegen ihr Leben lang. Und wie ihr das gelang!

Für dies und vieles mehr gibt es Godela Orff zu danken!

Ernst Wieblitz
im Namen der Kolleginnen und Kollegen
des Carl Orff-Instituts

Abschied von Gerda Bächli

Erst das Vergnügen, dann die Arbeit …

… so wollte Gerda Bächli gerne den alten Spruch auf den Kopf stellen, wie sie in einem Interview verriet, und schenkte uns Hunderte von Liedern, die von Groß und Klein stets mit großem Vergnügen aufgenommen wurden. Landauf und landab werden sie gesungen und gespielt in Kindergärten, Krabbelstuben, Schulen, Behinderten-Einrichtungen und Hochschulen. In unzähligen Liederbüchern und musikpädagogischer Fachliteratur wurden sie nachgedruckt und so manches wird schon als „überliefert" gehandelt, weil es so sehr in aller Munde ist!

Ende März ist Gerda Bächli im 92. Lebensjahr gestorben. Aber durch ihre Lieder bleibt sie uns verbunden und nahe; durch ihre Lieder und Worte ist sie unsterblich geworden.

Gerda Bächli wächst in Zürich in einer Musikerfamilie auf und ist zunächst lange künstlerisch tätig. Sie heiratet Samuel Bächli und hat mit ihm zwei Söhne. Nach Jahren in Schweden und Deutschland (Hamburg) kehrt Familie Bächli in die Schweiz zurück und Gerda beginnt ihre Arbeit mit Menschen mit Behindungen. Sie beginnt, selbst Lieder zu schreiben, ihr erstes und wohl bekanntestes Liederbuch „Der Tausendfüßler" erscheint 1977. Von da an hört sie nicht mehr auf zu dichten und zu komponieren und verbreitet ihre Lieder, Spielideen und ihre zutiefst humanistische Arbeitsweise auf unzähligen Kursen im ganzen deutschsprachigen Raum.

In den vergangenen zwei Jahren lebte Gerda Bächli in einem Seniorenheim in Winterthur. Kurz bevor sie dort hinzog, schrieb sie mir Anfang 2011:

„Zehn Jahre lebte ich genau so selbstherrlich und ungebunden, wie ich es mir immer wünschte, und wie man es nur haben kann, wenn man allein ist und keine feste Anstellung hat. Ich habe es voll ausgenützt und genossen. Aber schon seit längerer Zeit hatte ich Sehstörungen. Ich will Parki (so nannte Gerda liebevoll ihren langjährigen Begleiter Parkinson. Anmerkung M. W.) nicht schlecht machen; er war wirklich jahrelang einer, mit dem man rechnen konnte. Nun muss ich aber statt der Maßnahmen zu seinen Gunsten (einige Übungen und tägliche Wanderungen) doch Medikamente g e g e n ihn nehmen, Minidosen, die aber, gekoppelt ans Essen, meinen Tagesablauf zerstückeln, und für immer eine Regelmäßigkeit von mir verlangen, die mir total zuwider ist. Die selbständige Phase ist zu Ende, im Lauf der nächsten paar Monate werde ich umziehen. Schließlich werde ich neunzig, da kann niemand behaupten, es sei zu früh."

Und obwohl sich Gerda Gedanken machte, was sie denn so den ganzen Tag im Heim machen könnte, schrieb sie weiter:

„Bei allem Abschiedsschmerz von der Freiheit, spüre ich auch viel Neugier. Ich bin schon immer gerne umgezogen. Das wird spannend, und es ist schön, dass man noch im hohen Alter Neues erfahren und lernen kann. Zum Beispiel darüber, wer man selbst ist, wenn allmählich alle Rollen zu Ende gespielt sind und von uns abfallen wie der zu klein gewordene Panzer eines Krebses. Warum schreibe ich Dir das alles? Ich will doch nicht jammern, und es wäre auch undankbar: Ich habe ein gutes Leben gehabt, und es geht mir auch jetzt gut."

Vor mehr als 30 Jahren unterrichtete Gerda Bächli das erste Mal in einem Sommerkurs am Orff-Institut, auch sie erinnert sich an diesen Sommer und bei ihren Worten kommen in mir viele Bilder zurück von unserer ersten Begegnung, unseren Gesprächen, unserem Lachen:

„Wie lange wir uns schon kennen! Wie jung wir zu Beginn beide waren und wie festlich die Kurseröffnung damals war, als wir in langen Kleidern die Polonaise tanzten! Du bist mit mir in die Schweiz gefahren obwohl wir uns kaum kannten, es war Sommer und das Leben war leicht und schön."

Gerda Bächli liebte es, lange Wanderungen zu machen. Bevor der Frühling in diesem Jahr beginnen konnte, hat sie ihre Augen für immer geschlossen. Mitte April 2009 schrieb sie mir, wie sehr sie den Frühling erst im Alter so richtig zu schätzen gelernt habe. Aber eine Gerda Bächli gerät ob der Schönheit der Natur sicher nicht nur ins Schwärmen! Mögen ihre eigenen Worte allen, die Gerda Bächli gekannt, geschätzt, verehrt und geliebt haben Trost spenden:

„Draußen ist es jetzt gerade unglaublich schön mit dem hellen Grün und den kleinen Blumen auf der Wiese, die so viel festlicher sind als alle die Vornehmen in den Gärten und Blumengeschäften. Und da es zu meiner selbst ausgedachten ‚Therapie' gehört, dass ich täglich und bei jedem Wetter mindestens eine Stunde und oft auch einen halben Tag wandern gehe, kann ich diese Schönheit so richtig genießen. Eigentlich ist es ja schon unsinnig, dass man erst alt werden und irgendeinen Gesundheitsgrund haben muss, um zu merken, was ein Frühling sein kann. Wahrscheinlich braucht es jedoch auch das deutliche Bewusstsein, dass das eigene Leben befristet ist, damit man sieht, dass diese elende Welt, mit der wir so verantwortungslos umgehen und die voll von Missständen und Ungerechtigkeiten ist, dazwischen immer wieder aufglänzt, als wäre das Paradies noch irgendwo hinter der sogenannten Wirklichkeit versteckt."
Auf Wiedersehen Gerda.

Manuela Widmer

Zur Erinnerung an Rudolf Schingerlin (1930 – 2012)

Zum Trauergottesdienst in der Franziskanerkirche am 19. 12. 2012 waren viele Kollegen und ehemalige Studenten aus nah und fern gekommen, um von ihrem Lehrer Rudolf Schingerlin Abschied zu nehmen. Die berührende Rede von Frau Prof. Jeanette de Boer ließ viele Bilder aus der Erinnerung auftauchen und obwohl er seit mehr als 15 Jahren nur noch sehr selten in das Carl Orff-Institut zu Besuch kam, war er uns mit seiner bezaubernden, ein wenig altmodischen Höflichkeit, seiner eindringlichen Sprechweise, der gestischen Intensität und der immer freundlichen, aber drängenden und intensiven Art seines Unterrichts wie lebendig vor Augen.
Schon vor der Gründung des Orff-Instituts von Carl Orff selbst zur Mitarbeit eingeladen, unterrichtete Schingerlin 33 Jahre lang das Fach Schlagwerk und prägte und begeisterte eine ganze Generation von jungen, am Schlagwerk interessierten Studenten, von denen einige bald seine Mitarbeiter und jungen Kollegen wurden. Dass Rudi (so nannten wir ihn freundschaftlich) neben seiner vollen Lehrverpflichtung auch als vielbeschäftigter Schlagzeuger und Solopauker sowohl im Mozarteumorchester als auch im Orchester der Bayerischen Staatsoper in München sowie in unterschiedlichen Ensembles für Neue Musik tätig und daher auch häufig „unterwegs" war, gab seinem Unterricht eine besondere Färbung.
Als leidenschaftlicher Lehrer schrieb er zahllose Etüden für die besonderen Bedürfnisse seiner Schüler und veröffentlichte auch mehrere Kompositionen in der Reihe „a battere" des Schott Verlags, Mainz. Aus den besten seiner Schüler bildete er unterschiedliche Ensembles und trat mit ihnen in Konzerten und – in Verbindung mit der Tanzgruppe des Institutes – auch in den „Musica Scenica" Programmen sowie in verschiedenen filmischen Dokumentationen über das Orff-Institut auf.
Rudolf Schingerlin war ein hoch engagierter Musiker, dessen Ausspruch „Ich habe nie gearbeitet, ich habe immer nur gespielt" seine Einstellung zu seinem Beruf so wunderbar beschreibt. Er war ein herzensguter und liebenswürdiger Kollege und ein begeisterter und animierender Lehrer.
Wir alle, die wir ihn kannten und mit ihm arbeiten oder bei ihm lernen durften, erinnern uns seiner mit Zuneigung und Dankbarkeit.

Barbara Haselbach

Aus dem Carl Orff-Institut

From the Carl Orff Institute

Terminvorschau des Carl Orff-Instituts
Events at the Carl Orff Institute

Juni – Dezember 2013
June – December 2013

Juni / *June*

07.06. Aufführung / *Performance:* Carmina Burana, 19.30 Uhr, Theatersaal, Carl Orff-Institut

09.06. Aufführung / *Performance:* Carmina Burana, 19.30 Uhr, Theatersaal, Carl Orff-Institut

28.06. Zeugnisverleihung und Abschluss des Studienjahres, 10.00 Uhr , Theater Saal, Carl Orff-Institut
Graduation and end of term, Theatersaal, Carl Orff Institute

Juli / *July*

04.–07.07. Tagung des Orff-Schulwerk Forums: „Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Tanzpädagogik in der Schule“
Convention of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg: “Elemental Music and Dance Pedagogy in school”

07.–12.07. Internationaler Sommerkurs des Carl Orff-Instituts / *International Summer Course of the Carl Orff Institute*
„Elementare Musik- und Tanzpädagogik für alle“ / *“Elemental Music and Dance Education for all“*
(Geleitet von / *directed by:* Manuela und Michel Widmer)

Oktober / *October*

23.10. Jubiläumstag 50 Jahre Gebäude Carl Orff-Institut
Jubilee – 50th anniversary of the Carl Orff Institute building

25.10. Feierlichkeiten zu 50 Jahre Gebäude Orff-Institut und Immatrikulationsfeier, 19.00 Uhr
Celebration – 50 years Carl Orff Institute building
Beginnging of term celebration

November / *November*

05.11. „Streiflicht“ mit/*with* Dr. Rudolf Nykrin, 18.00 Uhr, Theatersaal

08.11. SOMA (school of music and arts education) – Eröffnung (voraussichtlich)
– opening (to be confirmed)

18.–22.11. Hospitationstage am Carl Orff-Institut
Visiting days at the Orff Institute

Weitere Hospitationstage am Institut:
Further visiting days at the Orff Institute:
24.–28. März 2014
17.–21. November 2014

Sonja Stibi

Special Course 2014/15

The Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy, Mozarteum University in Salzburg is pleased to announce the next postgraduate course

Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk “The Special Course”

This international university course, with a tradition of over 40 years, takes place at the heart of European centers associated with Carl Orff. It will be held in English and will run from October 2014 until June 2015.
The course presents an intensive encounter with the pedagogical concepts of Orff-Schulwerk and its international adaptations in over 35 countries of the world. The course content is based on the pedagogical concepts of Carl Orff and Gunhild Keetmann, on

contemporary developments and on new integrative concepts of aesthetic education. Contents include:

Orff-Schulwerk Sources and Adaptations, Didactics of Elemental Music and Dance, Pedagogy and Practice Teaching, Ensemble and Improvisation, Composing with and for Children, Percussion, Vocal Ensembles, Instrument Building, Movement and Dance Technique, Basic Choreography and Improvisation, Creative Dance for Children, Movement Accompaniment, Elemental Music Theatre, Orff-Schulwerk for People with Special Needs, Orff-Schulwerk for Different Age Groups.

The course addresses music and/or dance pedagogues who have completed undergraduate studies and who have had a minimum of three years professional teaching practice.
The course runs for one academic year (2 terms) with 615 study hours (56 European credits) as well as several elective classes. There will be a practical and theoretical examination at the conclusion of the course. Graduates will receive a certificate.
Tuition costs are about € 4700 plus a non-refundable registration fee of € 400.

For further information please contact:
Shirley Salmon, shirley.salmon@moz.ac.at
http://www.orffinstitut.at/index.php?id=86

Die Weltreise der Ausstellung „50 Jahre Orff-Institut“

Nach 18 Monaten Weltreise kam die Ausstellung „50 Jahre Orff-Institut“ (Konzeption: Barbara Haselbach und Micaela Grüner, Design: Anne Schmidt, Videodokumente: Coloman Kallos) vor wenigen Wochen wieder zurück an ihren Entstehungsort nach Salzburg.

Was hat diese Reise rückblickend umfasst?

- 76 195 km Luftlinie: Salzburg – Pittsburgh (USA) – Perth (Australien) – Piossasco/Turin (Italien) – Helsinki (Finnland) – Hamilton (Neu Seeland) und schließlich wieder zurück nach Salzburg
- Einen umfangreichen Ordner Schriftverkehr mit den organisierenden Institutionen
- Zahllose Telefonate und Gespräche via Skype
- Verhandlungen mit Transportfirmen, Flughäfen, Zollstationen
- Unzählige Helfer aus den Reihen der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und Techniker, die bemüht waren, drei immer instabiler werdende Pakete aus- und wieder einzupacken, die Aufrichtevorrichtungen zu montieren und Bilderbahnen zu hängen
- Viele hundert Besucher an jedem Ort
- Empfänge und Ansprachen zur Eröffnung
- Führungen durch die Ausstellung

Vielfältig waren die Ausstellungsorte (Kongresshotel, Performing Art Center, Kulturforum, Universitätsfoyer, Aula eines Schulzentrums) und ebenso unterschiedlich auch die Art, sie zum Ambiente für Konzerte und Aufführungen zu machen, Inhalte der Ausstellung zu diskutieren, auf manche Themen mit konreter Gestaltungsarbeit einzugehen, über die Ausstellung zu berichten.

Einhellig war jedoch das große Interesse, mit dem die Besucher vor allem die englischen Texte studiert haben und die hochmotivierte Anteilnahme an den Inhalten und der Entwicklung des Carl Orff-Instituts.

Barbara Haselbach

Pittsburgh, USA 2011

Finnland 2012

Finnland 2012

Finnland 2012

World tour of the Exhibition "50 Years Orff Institute"

After an 18-month journey, the exhibit "50 Years Orff Institute" (concept: Barbara Haselbach and Micaela Grüner, Design: Anne Schmidt, video documentation: Coloman Kallós) returned to its point of origin.
What did this trip contain in retrospect?

- *76,195 air kilometres: Salzburg, Austria – Pittsburgh, USA – Perth, Australia – Piosassco/Turin, Italy – Helsinki, Finland – Hamilton, New Zealand and finally back home to Salzburg*
- *A whole filing cabinet full of correspondence with the organizing institutions*
- *Countless telephone calls and Skyping*
- *Negotiating for transportation with various companies, airports and customs officers*
- *Innumerable assistants and technicians from the ranks of the international Orff-Schulwerk Associations helped to do the unpacking, mounting, repacking, setting up the equipment and hanging of the pictures from the packing cases which were becoming more and more unstable*
- *Hundreds of visitors at each of the places*
- *Receptions and speeches at the openings*
- *Guided tours through the exhibit*

The exhibiting places were diverse (Conference Hotel, Performing Arts Centre, Cultural Forum, University

Foyer, School Auditorium) as were the ways in which they created an ambience for concerts and performances; in which they started discussions about the exhibit, reported about the exhibit or began to work creatively with some of the themes on the spot
The great interest was unanimous among the visitors who studied above all, the English texts and were so open and sympathetic to the contents and development of the Orff Institute.

Barbara Haselbach

Italien 2012

Italien 2012

New Zealand 2013

Performancegruppe „Das Collectif“

Aus der künstlerischen Arbeit der Performancegruppe des Carl Orff-Instituts der Universität Mozarteum

Veni, Veni, Venias

Tanz-Performance: Ausschnitte aus
„Carmina Burana“ von Carl Orff
und Improvisationen über „Carmina Burana“
in einer Choreographie von Irina Pauls

Die Performancegruppe „Das Collectif“ setzt sich aus Lehrenden und Studierenden des Carl Orff-Instituts der Universität Mozarteum zusammen. Unter der künstlerischen Leitung von Irina Pauls entstand durch einen ungewöhnlichen Zugang abseits der bekannten Aufführungspraxis eine besondere Interpretation der „Carmina Burana“.
Inspiriert von prägnanten Kompositionsprinzipien Carl Orffs stellt diese neue Lesart einzelne Motive des Werkes in den Vordergrund, bearbeitet sie spielerisch und erweitert sie phantasievoll. Dabei lehnen sich die Erfindungen stark an Orffs musikalische und geistige Auseinandersetzung an.
Das choreographische Konzept steht im Kontext zur Entstehungszeit der Liedtexte aus dem 11. und 12. Jahrhundert und zieht daraus Figuren, Konstellationen, Situationen und Tanzformen. Das „Rad der Fortuna“ bildet das übergreifende Thema: Werden und Vergehen, Aufstieg und Fall, das Auf und Ab des menschlichen Schicksals.

From the artistic work of the performing group
“Das Collectif”
Carl Orff Institute of the Mozarteum University

Veni, Veni, Venias

Dance performance excerpts from
“Carmina Burana” by Carl Orff
and improvisations over “Carmina Burana”
choreographed by Irina Pauls

The performing group “Das Collectif” is composed of teachers and students at the Carl Orff Institute of the Mozarteum University. Under the artistic direc-

tion of Irina Pauls an unusual approach to well known performance practices emerged in the interpretation of Carmina Burana.

This new version, inspired by the concise compositional principles of Carl Orff, places the single motives of the work in the foreground, works with them playfully and extends them imaginatively. In doing so they lean heavily on Orff's musical and spiritual discussions.

The chorographical concept stands within the context of the origins of the texts from the 11th and 12th centuries and draws figures, constellations, situations and dance forms out of them. The "Wheel of Fortune" builds the all encompassing theme: coming to being and decaying, rising and falling, the ups and downs of human fate.

Visiting the Carl Orff Institute – Impresiones de una visita

Sechs Studierende der katalanischen Musikhochschule (Escola Superior de Música de Catalunya) ESMUC besuchten das Carl Orff-Institut während der letzten Hospitationswoche im März 2013, und zwei berichten an dieser Stelle über ihre Eindrücke. Organisiert und betreut wurde die Studienreise von Lúis García Vázquez, Professor an der ESMUC und Absolvent des Orff-Instituts.

From Barcelona, we hear about the Orff Schulwerk very often. Teachers ask us to work and experience music through the body. We have master classes with some Orff teachers, summer courses with people who present Orff in different ways, and you end up building an idea of what the Orff-Schulwerk actually is. We keep on getting new impressions about it and rebuilding the ideas we previously had. The last impression, though, was the most powerful of all: visiting the Carl Orff Institute of Salzburg. Going on this trip was a way of discovering the process in its real environment.

Something that surprised us was the situation of the Institute and its characteristics. The building is placed in the country, you can see big mountains covered with snow from the windows and you feel like if you were in a small town in the Pyrenees. Obviously, we had this impression because we are used to studying in downtown Barcelona, and from our windows we just see cars, concrete walls and other buildings. The Institute is located in a neighbourhood in the suburbs of the city, and its location does contribute to create a special climate within its walls. It is also a small building and there aren't many students there (in the ESMUC we are about 600 students). We really felt like landing in a big family where everybody helps each other but at the same time, they all can express themselves and work as individuals.

During our visit we had the chance to see the way they worked in the classes, and we tried to understand the goal of their academic program. We saw different ways of approaching the Orff process and we think we caught the essence of what the Orff-Schulwerk means. In Barcelona, and in most of the departments of our school, the profile they search for is a vocalist or in-

strumentalis who dedicates most of his time studying repertoire and technique to become an excellent concert musician. A wider vision of what being a musician means is continuously discussed in our pedagogy classes and among the teachers' reunions. And in the Institute we had the chance to see and live a way of understanding what music is that our musical academic tradition has forgotten.
The goal in the Institute is to prepare students to become music and dance teachers, giving them a generalized and wide approach in both disciplines focused on achieving a natural way to express and communicate through these arts. The goal, then, is not to get excellent players and dancers, but beyond that. They work with three elements: music, movement and speech. But they don't work just music-by-music, dance-by-dance or speech-by-speech. What they look forward to is that students create connections and feel comfortable expressing themselves. We believe that the climate in the Institute is what makes it possible.

Another thing we were surprised about was the interconnection the Institute has with the city and its social needs, and the way they use that so the students can do their didactics practicums. We liked the idea of relating the quality in education and the investigation field in those classes, to give the students a good teaching practice and to give a social and cultural service to the people of Salzburg.
We felt very welcomed by the people of the Carl Orff Institute and we appreciate the way they shared with us the heritage of the Carl Orff process. After all, we understood that it isn't a method, but a way of living music and artistic expression that could really enrich our vision of music education. We would like to thank all the students and teachers who helped us during our visit. You gave us many issues to think about and to discuss, and we had a great time there. Thanks for everything!

Cristina Blanco Aloy and Ana Puig Canal

Arts without Limits 2012 Tanz, Theater und Musik in der Würzburger Residenz

Ruth Burmann

„Kunst ohne Grenzen – Tiepolo und seine Welt" war der zweite Teil eines transeuropäischen Kulturprojektes mit Musik, Tanz und Theater. Das Erasmus-Intensivprogramm fand in diesem Jahr in Würzburg statt. Studierende der Fächer „Musik", „Tanz" und „Theater" aus Tschechien, Österreich und Deutschland lebten und arbeiteten vom 1. bis 25. August 2012 in Würzburg. Am 24. August wurden die Ergebnisse der gemeinsamen künstlerischen Arbeit in einer gattungs-, stil- und kulturübergreifenden Performance im Kaisersaal der Residenz zur Aufführung gebracht.

Der Hintergrund

Der inhaltliche Ausgangspunkt war diesmal das in den Jahren 1752 bis 1753 von Giovanni Battista Tiepolo erschaffene Deckenfresko im Treppenhaus der Würzburger Residenz. Hierin stellt der Maler die vier damals bekannten Kontinente Afrika, Amerika, Asien und Europa dar und zeigt neben Menschen, Tieren und Pflanzen auch geschichtliche Motive sowie herausragende Persönlichkeiten des damaligen kulturellen Lebens.
Die Gruppe von 60 Beteiligten, bestehend aus Lehrenden und Studierenden, entwickelte gemeinsam ein Konzept, welches das Ziel hatte, eine Darstellung zu gestalten, die einerseits Geschichte interpretiert und andererseits philosophische Texte über das Reisen als verbindendes Element integriert.
Phantasie, Kreativität sowie soziale und interkulturelle Kompetenzen waren gefragt, um die unter-

schiedlichsten kulturellen und künstlerischen Ansätze, Interpretationen, Kompositionen und Choreographien, die jeweils in Kleingruppen entstanden, zu einem Ganzen zusammenzufügen. Es musizierten ein Chor und ein Orchester in klassischer Besetzung, ergänzt von exotischen Instrumenten aus Indonesien, Afrika und der Türkei sowie einer fabelhaften Jazzband. Die Studentinnen des Carl Orff-Instituts waren in dieser Performance sehr stark als Tänzerinnen, als Chor- und teilweise auch als solistische Sängerinnen sowie vereinzelt als Instrumentalistinnen involviert. Im Gegensatz zu der Vorgehensweise im Projekt „Bilder einer Ausstellung" auf der Insel Bozcada (Türkei) im Vorjahr (siehe Bericht in OSI Nr. 86, Seite 86) haben diesmal fünf Studentinnen in von mir betreuten Kleingruppen die Choreographien selbst entwickelt. Diese Herangehensweise ermöglichte eine Intensivierung der Kommunikation zwischen den Musikern und Musikerinnen sowie den Tänzerinnen und erleichterte die Identifikation mit diesem sehr umfassenden Thema.

Der pädagogische Ansatz

Meine selbst gewählte Rolle in diesem Prozess war Beratung und Begleitung der fünf Tanzgruppen, sowohl in der Entwicklung der Choreographien als auch in der Einbettung derselben in die Inhalte der gesamten Performance.

Der konkreten Kompositionsphase in Würzburg ging eine intensive inhaltliche Vorbereitung in Salzburg voraus. Ausgehend von meiner Einführung in die Thematik bekam jede der zehn Orff-Studentinnen ein Teilgebiet zur spezifischen Vertiefung, zum Beispiel „Tiepolo und seine Söhne", „Graf Greiffenclau", je ein Kontinent und der Götterhimmel aus dem Fresko etc. Die Hälfte der Gruppe, die sich choreographisch erproben wollte, bekam zusätzlich die Aufgabe, sich eine konkrete Herangehensweise an die eigene Choreographie zurechtzulegen. Dies beispielsweise ausgehend von Musik, Bewegungsimprovisationen, Imitation von selbstkreiertem Material, Darstellungen im Fresko (Personen und Natur) oder dem eigenen Ma-

len. Um einen zeitlichen Gestaltungsfreiraum in Würzburg zu schaffen, verpflichtete ich die Studentinnen zu diesen Vorbereitungen, da innerhalb der dortigen Konzeption der kompositorische Prozess sowie das darauffolgende Lernen und Einstudieren im Tanz nicht im Zeitplan mitbedacht und auch auf meine Bitte hin nicht berücksichtigt wurden. Dank dieser Einarbeitung waren die Orff-Studentinnen bei Ankunft in Würzburg bereits bestens vorbereitet und begierig zu beginnen, wodurch die vorgeschlagenen Tanzszenen bereits in der Konzeptionsphase die inhaltlichen Schwerpunkte für das zu entwickelnde abendfüllende Programm vorgaben.

Wir konnten uns aus einem breiten musikalischen Angebot seitens der MusikerInnen passende Stücke auswählen und in Erwartung auf die live gespielten Interpretationen die Proben zunächst mit Einspielungen sofort beginnen. Der Vorsprung der inhaltlichen und strukturellen Klarheit in meiner Gruppe ermöglichte mir nach dem täglichen Warm-up-Training die TänzerInnen über längere Phasen alleine arbeiten zu lassen und mich so gemeinsam mit den Musikern, Schauspielern und „Philosophen" der Weiterentwicklung der inhaltlichen Gesamtstruktur zu widmen. Mit Şahine Hatipoğlu kreierte ich gemeinsame Szenen der Tänzerinnen und SchauspielerInnen und koordinierte den Probenplan für die Tänzerinnen.

In der letzten Phase des Projekts, in der die erarbeiteten Teile aller Gruppen zu einem Ganzen zusammengefügt werden mussten, übernahmen die „Philosophen" und ich gemeinsam die Regie. Die „Philosophen", zwei Studierende der Philosophie, hatten eine entscheidend ergänzende Funktion in diesem Projekt: Die Aufgabe der beiden war vor allem die Unterlegung der Performance mit literarischen Texten. Ausgehend von dieser Aufgabe nahmen auch sie die Herausforderung an, die Dramaturgie des Abends maßgeblich mitzugestalten. Die von ihnen ausgewählten Texte wurden teilweise in die Szenen eingeblendet, gelesen oder schauspielerisch vorgetragen. Die Textpassagen dienten nicht dazu, einen Handlungsverlauf zu beschreiben oder zu erklären, sondern verstanden sich als Anregungen, über verschiedenste Weltanschauungen nachzudenken, basierend auf dem Gedanken, dass Reisen und damit die Konfrontation mit anderen Kulturen, Religionen und Lebensformen die eigene Sicht auf die Welt erweitern kann: *„Wie die Erfindung von Welt in Welt ging: Wie vieles dahin sank und sich verlor, anderes neues heraufkam und sich fortpflanzte, nur weiter fort ging, bis der Strom uns unsere Zeit gab, der Punkt auf dem wir stehen."*

Die Dramaturgie der Performance war vergleichbar mit einem bunt ausgeschmückten Reisebericht. Bereist wurden sowohl die zu Tiepolos Zeiten bekannten Kontinente als auch die himmlischen Gefilde der Götterwelt. Für jeden Kontinent wurden ein bis drei Theaterszenen von der türkischen Schauspieltruppe gemeinsam mit zwei deutschen Schauspielstudierenden unter der Leitung von Şahine Hatipoğlu sowie zwei bis drei Choreographien von den Orff-Studentinnen gemeinsam mit zwei tschechischen Studentinnen unter meiner Leitung entwickelt.

Die inhaltlichen und musikalischen Ausgangspunkte für den Tanz und das Theater wurden demokratisch in der Großgruppe ausgewählt. Die Großgruppe bestand aus dem Lehrenden-Team, den drei künstlerischen Gruppen (Tanz, Musik, Schauspiel) und einer Gruppe, die sich ausschließlich mit dem inhaltlichen Überbau des Abends beschäftigte. Letztere nannte sich „Sky-Group", ausgehend von meinem Vorschlag, den Himmel und die darin von Tiepolo dargestellte Götterwelt als künstlerisches Bindeglied zwischen den einzelnen Kontinenten einzusetzen. Die Sky-Group teilte sich wiederum in eine fünfköpfige Tänzerinnengruppe, eine dreiköpfige Komponistengruppe sowie einer Diskussionskerngruppe von drei bis sieben Personen. Jeden Abend wurden die Zwischenergebnisse der einzelnen Gruppen (so vorhanden) in der Großgruppe vorgestellt und von dieser kommentiert.

Ein Beispiel soll erläutern, wie die Arbeit in den einzelnen Gruppen den Entwicklungsprozess der ande-

ren beeinflusste: Die Tanzgruppe, welcher ich die Aufgabe gegeben hatte, vier kurze verbindende Choreographien bezogen auf den Götterhimmel zu entwickeln, begann damit, fünf der abgebildeten Götter konkret auszuwählen, nachzustellen und Bewegungsmaterial für diese zu finden. Einer davon war Merkur, der Götterbote. Die Darstellung dieser Figur führte zu der Idee der „Philosophen", Postkarten als Trägermaterial von Texten in die Performance einfließen zu lassen. Die ersten Bewegungsimprovisationen zu den Göttern waren auch der Ausgangspunkt für die drei Komponisten zu der Entwicklung ihrer sogenannten „Sky-Themen", welche in Variationen für alle Auftritte der „Sky-Tanzgruppe" verwendet wurden. In diesem Punkt flossen Überlegungen zur musikalischen „Verträglichkeit" bezogen auf die Reihenfolge der Musikstücke in die inhaltlichen Entscheidungen mit ein.

Die Performance

Der Abend begann mit dem Sky-Thema (dem Himmelsmotiv), das zu den bereits auf der Bühne positionierten Göttinnen musikalisch vorgestellt wurde und im weiteren Verlauf des Abends jeden Wechsel von einem Kontinent zum nächsten musikalisch und/oder tänzerisch begleitete.
So entstand eine „Reiseroute", die mit einem feierlichen Tanz zu den ersten zwei Sätzen von „Pulcinella" von Strawinsky, einer pantomimischen Umsetzung der gelesenen Ringparabel von Gotthold Ephraim Lessing und mit einem rein musikalischen Ausschnitt aus einem Oratorium Georg Friedrich Händels im klassischen Europa der Aufklärung und der Eroberer und Kolonialherren begann. Die selbst komponierten sphärischen Klänge des „Sky-Themas", von den Komponisten auf Geige, Klavier und Tambura selbst gespielt, ließen hier im Anschluss die „Skytänzerinnen" abheben und Amerika, das Neuland, erspähen. Dort trafen sie auf die Einwanderer aus dem Westen und die indigenen Völker. Zu George Gershwins Song „Summertime" wurden die Konflikte zwischen Schwarzen und Weißen thematisiert. Tanz und Schauspiel unterstrichen die Aktualität dieses Themas, die Hoffnung auf Gleichberechtigung in einer neuen Welt, in der die Unabhängigkeitserklärung klarstellt, dass alle Menschen gleich erschaffen sind. Lateinamerikanische Tänze und ein Spiritual gewährten zwei unterschiedliche Einblicke in Aspekte von Lateinamerika, einem Land, in dem Freiheit und Lebensfreude direkt neben Unterdrückung und Ausbeutung zu finden sind. Die Sky-Tänzerinnen flogen weiter in die einstige Heimat der Afroamerikaner. In Afrika überschwemmten die Tänzerinnen das Publikum in einem ekstatischen Tanz mit afrikanischer Lebensfreude. Dieser Freude wurde von den SchauspielerInnen der harte Alltag, die Unterjochung und die Befreiung aus der Sklaverei hinzugefügt.

„Sijahamba", ein traditionelles afrikanisches Lied im Chor gesungen sowie ein von fünf Personen gespieltes afrikanisches Xylophon begleitete die Abreise aus Afrika. Eine Karawane mit voll beladenen Kamelen und Elefanten (dargestellt von SchauspielerInnen und TänzerInnen) führte über die Seidenstraße zu der gleichnamigen Musik zu Kitaros „Silkroad" nach Asien. Asien wurde als Kontinent unterschiedlichster Kulturen und Landschaften dargestellt. Einerseits anhand von indonesischer Gamelan Musik zu welcher vier „asiatische" Tänzerinnen die Fresken des Kaisersaals nachmalten, andererseits mit einer szenisch-

tänzerischen Umsetzung eines Märchens aus „Tausendundeiner Nacht“, außerdem mit einem Tanz der Derwische und einem traditionellen türkischen Lied sowie einem musikalischen Verweis auf Asien als Ursprungskontinent des Christentums. Dafür wurde die Passionsgeschichte klanglich umgesetzt und ein Choral von Johann Sebastian Bach modern interpretiert. Die Reise ging von Asien wieder zurück nach Europa. Die Tänzerinnen und SchauspielerInnen karikierten einen Kontinent, der in seiner Kleingeistigkeit gefangen war und brachen tänzerisch aus dem öden, langweiligen Kolonialherren-Denken zu „Ricercare“, zu J. S. Bachs „Musikalischem Opfer“ aus. Die Reise endete nicht, das Ziel blieb offen.

Das Résumé

Das Ergebnis war ein ästhetisches Konglomerat interkultureller Experimentierfreude. Die Betrachter wurden Zeugen exotischer Instrumente, eigener Kompositionen und Choreographien. Sie wurden dabei eingeladen, an dem Geschehen zwischen dem Himmel und den vier Kontinenten teilzuhaben.

Entgegen der Darstellung auf Tiepolos Fresko verlor in dieser Performance Europa seinen im Absolutismus verankerten ersten Platz unter den Kontinenten. Afrika, Asien und Amerika wurden von dem deutsch-österreichisch-türkisch-tschechischen Kollektiv ein ebenbürtiger Stellenwert verliehen. Thematisiert wurden barocke Pracht, Kolonialisierung, Sklaverei und Ausbeuterei. Auch die Auseinandersetzung mit verschiedensten Philosophien, Mythen und Religionen floss in die künstlerischen Ideen mit ein.

Die Presseberichte lobten den Abend in höchsten Tönen. Professionelle musikalische Interpretationen in allen Stilrichtungen wurden ebenso hervorgehoben wie die Choreographien, in denen die Besonderheiten der Kontinente aufschlussreich, vielseitig und ästhetisch schön ertanzt wurden. In der Umsetzung der literarischen Texte überzeugten die SchauspielerInnen mit Charme und Witz. Das Konzept wurde als intelligent und schlüssig beschrieben, da es gleichermaßen unterhielt und zum Nachdenken anregte. Eine Dokumentations-DVD des gesamten Projekts liegt in der Bibliothek des Carl Orff-Instituts auf.

In der Nachbetrachtung gaben die Studierenden an, dass sowohl die übergeordnete Organisation als auch die künstlerische Koordination durch das vielschichtige Thema und die internationale Zusammensetzung der gesamten Gruppe wesentlich für den Erfolg war.

Ausblick

Der dritte und damit vorerst letzte Teil dieses Erasmus-Intensiv-Programms findet im Sommer 2013 in Tschechien auf Schloss Litomyšl im gleichnamigen Ort statt. Diesmal ist der Ausgangspunkt „Der Tod und das Mädchen“ von Franz Schubert. Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Modelle tänzerischen Gestaltens“ und „Tanzensemble“ war dazu bereits am Tag der offenen Tür des Carl Orff-Instituts (24. Mai 2013) eine choreographische Kostprobe zu sehen sein.

Ruth Burmann, MA

studierte Musik und Tanzpädagogik (MA) am Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum sowie Tanz und Choreographie an der Salzburg Experimental Academy of Dance. Weiterbildung in Spiraldynamik. Zusammenarbeit mit bekannten Musikern und Regisseuren. Seit 1993 tätig als Tänzerin, Tanzpädagogin und Choreographin, seit 1999 als Dozentin am Carl Orff-Institut und an anderen Abteilungen der Universität Mozarteum.

Hinweis:

Ausschreibung einer Professur für den Fachbereich Tanz im Rahmen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik am Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg

In den nächsten Wochen wird diese Stelle, die ab dem Studienjahr 2014/15 in Kraft treten soll, im Mitteilungsblatt der Universität ausgeschrieben. Interessenten finden demnächst genaue Informationen unter www.orffinstitut.at und www.moz.ac.at

Die Redaktion

Aus dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg

From the Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Jahrestagung 2013 des Orff-Schulwerk Forums Salzburg

- „Was geschieht in den Orff-Schulwerk Gesellschaften rund um die Welt?“
- „Welche neuen Ideen und Umsetzungen des pädagogischen Konzeptes gibt es?“
- „Welche Probleme erschweren die Arbeit?“
- „Was sind assoziierte Institutionen des OSF und was tun sie?“
- „Wie lösen Lehrer und Schulen den Gegensatz zwischen kreativer Erziehung und streng uniformierten Leistungsansprüchen der Curricula?“

Mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich die Gruppe der Delegierten der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und der assoziierten Institutionen während der Jahrestagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg, die in diesem Jahr vom 4.–7. Juli in den Räumen des Carl Orff-Instituts stattfindet. Das Forum als Zentrum dieses internationalen Netzwerkes lädt alljährlich führende Vertreter der Orff-Schulwerk Gesellschaften und der assoziierten Institutionen aus über 40 Ländern zu einer „Ideen-Schmiede“, einem „Think Tank“ ein.
Ziel der Tagung sind Information und Austausch sowohl auf persönlicher als auch auf institutioneller Ebene über neue Inhalte und Entwicklungen in der Elementaren Musik- und Tanzerziehung (Orff-Schulwerk), gemeinsame Planung neuer Kooperationen und Publikationen, Strategien zur Lösung von Problemen und vieles andere.

Programm der Tagung

- Round-Table-Diskussion zum diesjährigen Thema: „Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Tanzerziehung in der Schule“,
- Empfang der Carl Orff-Stiftung,
- Impulsreferate und Arbeitsgruppen zu verschiedenen Unterthemen,
- Diskussion der Aufgaben und Möglichkeiten von assoziierten Schulen,
- Auswertungsergebnisse einer Befragung zum Thema Medien,
- Vorstellung von neuen Orff-Schulwerk Gesellschaften,
- Tanztheater Performance inspiriert von *Carmina Burana,*
- Informationen der Carl Orff-Stiftung sowie die
- Jahreshauptversammlung des Orff-Schulwerk Forums.

Ergebnisse und allfällige Beschlüsse gehen als Empfehlungen an alle internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und Institutionen.

Barbara Haselbach

Annual Convention 2013 of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg

- *“What is happening in the various Orff-Schulwerk Associations around the world?”*
- *“Which new ideas and transpositions of the pedagogical concept have occurred?”*
- *“Which are the problems that make the work more difficult?”*
- *“What are the Associated Institutions of the OSF and what are they doing?”*
- *“How do teachers and schools resolve the contrast between a creative education and the strict, uniform demands of the curricula?”*

The delegates of the international Orff-Schulwerk Associations and Associated Institutions will be concerned with these and other questions during the Annual Convention of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg, which takes place this year from 4 – 7 July at the Carl Orff Institute.
Every year the Forum, as the centre of this interna-

tional network, invites leading representatives of Orff Associations and Associated Institutions from over 40 countries to a "think tank". The aims of the convention cover information and exchange on both a personal and institutional level about new material and developments within Elemental Music and Dance Education (Orff-Schulwerk), mutual planning for fresh co-operation and new publications, strategies for solving problems and much more.

Convention's programme

- *round table discussion of the main theme: "Orff-Schulwerk – Elemental Music and Dance Education – in the school",*
- *reception held by the Carl Orff Foundation,*
- *introductory speeches concerning special topics of the main theme followed by a number of work groups, discussing various subsidiary themes,*
- *considerations of tasks and possibilities for the associated schools,*
- *evaluation of the results of a consultation on the use of communication media,*
- *introduction of new Orff-Schulwerk Associations,*
- *dance theatre performance inspired by Carmina Burana*
- *information from the Carl Orff Foundation and finally*
- *Annual Assembly of the Orff-Schulwerk Forum.*

Discussion outcomes and decisions will be sent as recommendations to all international Orff-Schulwerk Associations and Institutions.

Barbara Haselbach

Neuerscheinung / *New Publication*

Textos básicos sobre el Orff-Schulwerk
Años 1932–2010

Vor wenigen Wochen erschien die spanische Übersetzung des ersten Bandes der vom Orff-Schulwerk Forum Salzburg herausgegebenen Reihe „Texte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks" im von Patxi del Campo geleiteten baskischen Verlag „Musica, Arte y Proceso" in Vitoria-Gasteiz, Spanien.

Das Werk wurde bewusst als eine preisgünstige Taschenbuchausgabe publiziert um damit vor allem in Spanien und den lateinamerikanischen Ländern dem dringenden Bedürfnis nach theoretischer Literatur über das Orff-Schulwerk entsprechen zu können. Das Buch ermöglicht die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den verschiedenen Facetten des Orff-Schulwerks für all jene, die in Einführungs- und Aufbaukursen, aber auch im Rahmen einer musik- und/oder tanzpädagogischen Ausbildung die Begegnung mit dem Orff-Schulwerk suchen. Es stellt eine notwendige theoretische Ergänzung zu den Erfahrungen der Praxis dar, begründet und fundiert diese.
Diese Übersetzung entstand auf ganz besondere Weise: Absolventen und Freunde des Carl Orff-Instituts aus Spanisch sprechenden Ländern folgten der Einladung der Herausgeberin und haben durch ihre unentgeltliche Mitarbeit bei den Übersetzungen auf bewundernswerte Weise dazu beigetragen, dass dieses Buch auch ohne Druckkostenzuschuss veröffentlicht werden konnte. Ihnen allen, Alfonso Álvarez, Daniel Rubén Basi, Elia Bernat, Elisabeth Carrascosa, Alicia Cleofé, Camino García, Luis García Vázquez, Macarena Garesse, Eva Gómez, Wolfgang

Hartmann, Annelies Kaufmann, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Chano Schlachter-Delgado, Gabriel Pujadas und Erola Ramis Rovira , vor allem aber Felisa Sastre und Verena Maschat, die unermüdlich für die Durchsicht und sprachliche Vereinheitlichung der Übersetzungen und das Korrekturlesen verantwortlich waren, sei an dieser Stelle noch einmal herzlich gedankt.
Ohne den bewundernswerten Idealismus all dieser Kollegen wäre das Entstehen von „nuestro libro" nicht möglich gewesen. Herzlichen Dank auch an Patxi del Campo!

Barbara Haselbach

Textos básicos sobre el Orff-Schulwerk
Años 1932–2010

A few weeks ago the Spanish translation of the first volume of the series "Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk" edited by the Orff Schulwerk Forum Salzburg, was published by the Basque publishers, Musica, Arte y Proceso in Vitoria- Gasteiz, Spain under its director Patxi del Campo.
The work was purposefully published in a reasonably priced edition as a paperback to answer the needs of mostly Spanish speaking countries for theoretical literature about Orff-Schulwerk. The book makes it possible to disseminate the history and various facets of Orff Schulwerk for all those who are in introductory courses and also for those in music and dance training courses. It presents a necessary theoretical addition to justify and consolidate practical experiences.

This translation occurred in a rather exceptional way: Spanish speaking graduates and friends of the Carl Orff Institute responded to an invitation from the editor and contributed remarkably to the fact that this book could be printed and published without extra costs. They received no remuneration for their work. Many, many thanks once more here to all of you who took care of the consistency of the translations and were responsible for the final editing: Alfonso Álvarez, Daniel Rubén Basi, Elia Bernat, Elisabeth Carrascosa, Alicia Cleofé, Camino García, Luis García Vázquez, Macarena Garesse, Eva Gómez, Wolfgang Hartmann, Annelies Kaufmann, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Chano Schlachter-Delgado, Gabriel Pujadas und Erola Ramis Rovira , above all, however, Felisa Sastre and Verena Maschat.
Without the admirable idealism of all these colleagues, the publication of "nuestro libro" ("our book") would not have been possible. Many thanks also to Patxi del Campo.

Barbara Haselbach

Aus der Carl Orff-Stiftung

From the Carl Orff Foundation

CARL ORFF – STIFTUNG
DIESSEN AM AMMERSEE

Carl Orff heute – Ein Komponist und seine Institutionen

Eine Veranstaltung der Carl Orff-Stiftung und des Orff-Zentrums München am 18. 3. 2013 in München

Nicht allein der Frühling, nein, der „Münchner Stiftungsfrühling" bildete den äußeren Anlass für die Veranstaltung im Orff-Zentrum München. Der innere Grund ergab sich wohl aus der Einsicht, dass aus einer Ansammlung von Institutionen ein Netzwerk, ein erfolgreiches Beziehungsgeflecht entstehen müsse. Es scheint mir erwähnenswert, dass von Fritjof Capra („Wendezeit") bis zu Natalie Knapp („Quantensprung des Denkens") der Aspekt der Beziehungen als substanziell für ein neues Denken reklamiert wird, das von partikulären Standpunkten zum Ganzen und zum synergetischen Austausch innerhalb eines Ganzen führt. Folgerichtig begann der Abend im Orff-Zentrum mit diesem Ganzen, dem sich die auf dem Podium versammelten sieben Institutionen verpflichtet fühlen, mit Carl Orff selbst: Die Vorführung des Dokumentarfilms „O Fortuna – Faszination Carl Orff" von P. A. Defilla (2012) war Faktenpräsentation und Schattenbeschwörung in einem. Der Film zeigte deutlich die Vielfalt von Orffs Erbe. Von starker Wirkung waren alte Filmausschnitte, die Carl Orff selbst zeigten, u. a. mit seinem pädagogischen Credo, „dass in jedem Menschen etwas von einem Künstler lebt". Zur zeitgeschichtlichen Auseinandersetzung formulierten Hans Maier und Oliver Rathkolb den wissenschaftlichen Faktenstand. Bewegend für alle waren Videoaufnahmen, die Liselotte Orff voller Temperament und Lebendigkeit nur wenige Monate vor ihrem Tod zeigten.

Nach der Intensität der filmischen Darstellung schuf eine kleine Pause die nötige Zäsur, um zu der eher nüchternen Beschreibung der Institutionen und ihrer Aufgaben überzugehen. Thomas Rösch, Hausherr und Moderator, ließ zunächst die Vertreter derjenigen Institutionen zu Wort kommen, die zu Lebzeiten Orffs entstanden sind.

Das Carl Orff-Institut an der Universität Mozarteum in Salzburg

Sonja Stibi, die Leiterin des Carl Orff-Instituts in Salzburg, machte den Anfang. Sie skizzierte den historischen Werdegang von der Gründung 1961 bis zur Gegenwart der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik sowie die Vielfalt der aktuellen Studiengänge. Es sei Aufgabe, die Orientierung für die Zukunft mit einem Lebendighalten der Tradition zu verbinden.

Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Für das Orff-Schulwerk Forum erinnerte Barbara Haselbach ebenfalls an die Anfänge. Sie liegen in der „Zentralstelle" 1961 und in deren Umbenennung in „Orff-Schulwerk Forum" durch Hermann Regner 1983. Haselbach fasste die vielfältigen weltweiten Aktivitäten des Forums als Zentrum des Netzwerks der über 40 internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und assoziierter Institutionen, mit den Aspekten Kontakt und Austausch, Information, Veröffentlichungen, Beratung und Veranstaltungen zusammen.

Die Orff-Schulwerk Gesellschaften

Werner Beidinger, Erster Vorsitzender der 1963 gegründeten Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland, sprach für die Orff-Schulwerk Gesellschaften. Es gelang ihm deutlich zu machen, dass die Schulwerkidee ohne Fortbildung von Pädagogen aus dem aktiven Berufsleben kaum Überlebenschancen hätte.

Als zweite Gruppe stellten sich die nach dem Tod

Orffs entstandenen Institutionen vor, also die Carl Orff-Stiftung Diessen, das Orff-Zentrum München, das Orff-Museum Diessen und die Carl Orff-Festspiele Andechs.

Die Carl Orff-Stiftung

Der Komponist Wilfried Hiller, Vorsitzender der Stiftung, knüpfte an einen Abschnitt in Orffs Testament an und rückte die Legitimation der am 17.5.1984 gegründeten Carl Orff-Stiftung in den Vordergrund. Rechtsanwältin Ute Hermann machte als geschäftsführendes und juristisches Vorstandsmitglied deutlich, dass die Tantiemeneinnahmen aus Orffs Werk die finanzielle Basis der Stiftung bilden und diese ausschließlich für die Förderung des künstlerischen und pädagogischen Werks aufgewendet werden. So verleiht beispielsweise die Stiftung den Carl Orff-Preis an Regisseure, die Orff'sche Werke besonders erfolgreich auf die Bühne gebracht haben.

Das Orff-Zentrum München

Das Münchner Orff-Zentrum hatte Liselotte Orff noch selbst 1990 in Zusammenarbeit mit dem bayerischen Kultusministerium gegründet. Das Aufgabenspektrum reicht von der Archivierung der umfangreichen Quellenbestände über die wissenschaftliche Forschung bis zur Hilfestellung für journalistisches und wissenschaftliches Arbeiten sowie Öffentlichkeitsarbeit, wie Thomas Rösch skizzierte.

Das Orff-Museum Diessen

Rotraud Freytag stellte dann das 1991 gegründete und nach einer Konzeption von Hannelore Gassner gestaltete Carl Orff-Museum in Diessen vor, das von der Marktgemeinde Diessen und der Carl Orff-Stiftung gemeinsam finanziert wird.

Die Carl Orff-Festspiele

Zum Abschluss ergriff Marcus Everding als künstlerischer Leiter der Carl Orff-Festspiele Andechs das Wort und traf mit seinem leidenschaftlichen Plädoyer für häufigere Aufführungen von Orffs Werken zweifellos den Kern der Sache.

Wert und Bedeutung der Veranstaltung dürfte angesichts des kleinen Insider-Publikums kaum in einer

Wirkung für die Münchner Kulturszene liegen. Das produktive Geschehen spielte sich auf der Bühne unter den Institutionen selbst ab. Die Statements bestanden nämlich nach der Beschreibung der Institutionen aus Reflexionen über die Stellung im Netzwerk der sieben Orff-Institutionen. In der Tat klang in den frei formulierten Überlegungen sowohl Psychologisches (Beziehungen) wie Organisatorisches (Netzwerk) an. Everding brachte dazu das klassische Strukturmodell der Familie ins Spiel: Orff als Vaterfigur, die Institutionen als seine Kinder. Das zielte auf die Geschwisterexistenz und auf deren Aufgabe, gegenseitiges Verstehen und einen Ausgleich von unterschiedlichen Interessen anzustreben. Die Veranstaltung schloss mit diesem harmonischen Aspekt.

Michael Kugler

Carl Orff Today – A Composer and his Institutions

An Event Organized by the Carl Orff Foundation and the Orff Center, Munich on March 18, 2013.

It was not only Spring herself but the "Munich Foundation's Springtime" that provided the occasion for the event at the Orff Center, Munich. The deepest reason probably came from the insight that from a collection of institutions a network, a successful web-like relationship had to be established. It seems to me to be worth mentioning that from Fritjof Capra's "Wendezeit" to Natalie Knapp's "Quantensprung des Denkens", the aspect of a relationship as the substance for new thinking will be extracted that leads from particular standpoints to the whole and to a synergy within the whole. Consequently, the evening at the Center began with this "whole" in which seven institutions that feel indebted to Carl Orff himself, gathered together. The presentation of the documentary film "O Fortuna – Faszination Carl Orff" by P. A. Defilla (2012) was a factual presentation as well as one with evocative shadows. The film showed clearly the diversity of Orff's heritage. The strongest effects were from older film clips that showed Carl Orff himself, among other aspects, with his pedagogical credo, "that in every person something of an artist lives". A contemporary discussion of this was formulated with scientific facts by Hans Maier and Oliver Rathkolb. What was quite moving for everyone was a video tape of Liselotte Orff full of temperament and liveliness taken only a few months before her death.

After the intensity of the film presentation, a short intermission was created – a necessary caesura – in order to carry on with the rather sparse descriptions of the institutions and their functions. Thomas Rösch, host and moderator, let the representatives of those institutions that were founded during Orff's lifetime, speak.

The Carl Orff Institute at the Mozarteum University in Salzburg

Sonja Stibi, the director of the Carl Orff Institute in Salzburg, began. She sketched the historical development from its founding in 1961 to the present Elemental Music and Dance Pedagogy as well as the variety of the actual courses of study It is the task of the COI to combine an orientation towards the future with the holding on to a lively tradition.

Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Barbara Haselbach, chair of the Orff-Schulwerk Forum reminded us of the beginnings of the Orff-Schulwerk Forum which was called the "Zentralstelle" (central office) *in 1961 and in the renaming to Orff-Schulwerk Forum by Hermann Regner in 1983. The many-sided global activities of the Forum as the center of a network of more than 40 international Orff-Schulwerk Associations and Associated Institutions were grouped with the aspects of contact and exchange, information, publishing, advising and presenting events.*

The Orff Schulwerk Associations

Werner Beidinger, the president of the German Orff-Schulwerk Association which was founded in 1963, spoke on behalf of the Schulwerk Associations and made it very clear that the Schulwerk idea without a training program for teachers on the job has no chance of survival.

The second group of institutions that were founded after Orff's death were introduced: The Carl Orff Foundation, Diessen, the Orff Center, Munich, The

Orff Museum, Diessen and the Carl Orff Festival, Andechs.

The Carl Orff Foundation

The composer Wilfried Hiller, president of the Foundation, related his statement to a section of Orff's Testament and brought the legal aspects of the May 17, 1984 founding to the foreground. Attorney Ute Hermann, as business director and legal advisor on the board of directors, made it clear that the royalties from Orff's works build the financial basis for the foundation and that these funds are to be used exclusively for the furthering of artistic and pedagogical works. Therefore, the foundation makes grants to directors who have been especially successful in bringing Orff's works to the stage.

The Orff Center Munich

Liselotte Orff founded the Orff Center Munich together with the Bavarian Cultural Ministry in 1990. according to Thomas Rösch, director of the Orff Center Munich the spectrum of its responsibilties reaches from archiving the voluminous collection of scientific research to assistance for journalistic and scientific work as well as public relations

The Orff Museum Diessen

Rotraud Freytag introduced the Carl Orff Museum in Diessen which was set up following a concept by Hannelore Gassner in 1991. It is financed by the town of Diessen and the Carl Orff Foundation.

The Carl Orff Festival in Andechs

In conclusion, Marcus Everding, artistic director of the Carl Orff Festival Andechs, spoke with a passionate plea for many more performances of Orff's works, without a doubt the real nucleus of things.

The value and meaning of the event according to the small "insider group", should barely have any effect on the Munich cultural scene. The productive event happened on stage at the institutions themselves.

After the description of their institutions the presenters reflected on the position and interaction within the network of the 7 institutions. Actually in the freely formulated considerations, one could hear psychological (relationships) as well as organizational (network) tones. Everding added the classical model of a family: Carl Orff as the father figure, the institutions as his children. This directed attention to the existence of the siblings and their responsibility to understand each other and to strive for a balance of differing interests. The meeting closed with this harmonious aspect.

Michael Kugler

Publikationen
Publications

Das attraktive **Poster „Kinderlieder“** wurde für das Unterrichtswerk „Musik und Tanz für Kinder“ entwickelt und von **Joachim Schuster** liebevoll illustriert. Es bietet viele spontane Singanlässe zu 25 tradierten deutschsprachigen Kinderliedern. Die Illustrationen animieren, Lieder (wieder) zu entdecken, helfen Strophentexte zu memorieren und generell ein Repertoire an Volksliedern zu pflegen.
Zu bestellen über Schott Music GmbH Mainz, Bestellnummer SKK 15-02 (http://www.schott-musik.de/shop/1/show,91265.html).
Dem Poster liegt ein Faltblatt mit Liedtexten bei.

Birgit Braun-Rehm:
Lieder zur Sprachförderung. Singen und Erzählen in Kindergarten und Grundschule
46 Ideenkarten, 10 Liedkarten, 1 Textkarte,
40 Strophenkarten, 14 Ausschneidebögen, CD
illustriert von Susanne Bochem, Katja Schmiedeskamp, Dunja Schnabel
Westermann, Braunschweig 2011,
ISBN 978-3-14-165053-2, www.westermann.de

Birgit Braun-Rehm stellt uns mit den „Liedern zur Sprachförderung" eine Materialsammlung zur Verfügung, die zum Singen und Erzählen einlädt und zur spielerischen Sprachförderung in Kindergärten und Grundschulen, aber auch im Rahmen der musikalischen Früherziehung eingesetzt werden kann.

Das Paket besteht aus verschiedenen Karten (DIN-A4 und DIN-A5): Auf den Liedkarten sind insgesamt zehn ausgewählte Lieder inklusive Text, Notation und Begleitharmonien abgedruckt. Sie stammen u. a. von Gerda Bächli, Susanne Dank, Rudolf Nykrin und Volker Rosin und haben eine Gemeinsamkeit, die für die Gestaltung einer fruchtbaren Kommunikationssituation unabdingbar ist: Die Lieder sind sowohl musikalisch als auch inhaltlich interessant und abwechslungsreich. Was da alles passiert! So treffen beispielsweise der große und der kleine Bär im Wald auf eine Hexe, die kleinen Fische wiederum begegnen dem gefährlichen Feuerfisch und fünf Geister spuken um die Wette.

Zu jedem Lied finden sich vier bis sechs Ideenkarten, die eine mögliche Abfolge bestimmter Aufgabenstellungen und Unterrichtsschritte vorschlagen und über die jeweiligen Ziele, Förderbereiche und die benötigten Materialen Auskunft geben. Die beschriebenen Aufgaben und Übungen zeichnen sich nicht nur durch ihre Anschaulichkeit und Klarheit aus, sondern vor allem auch durch ihre Vielfalt und ihren spielerischen Charakter. Ausgehend von einem Lied bzw. während der Liederarbeitung werden Lautbildung und Artikulation geschult sowie Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit erweitert. Aufgaben zum Textverständnis und zur Konzentrations- bzw. Merkfähigkeit finden ihren Ausgleich in Bewegungsspielen und Bastelsequenzen. Besonderen Wert legt Braun-Rehm darauf, die Kinder zum Fabulieren und Phantasieren zu motivieren und sie zum Nachdenken über den Ausgang einer Geschichte bzw. über alternative Handlungsverläufe anzuregen.

Neben den Liedkarten enthält die Materialsammlung sogenannte Strophenkarten, auf denen der Inhalt der einzelnen Liedstrophen in farbigen Illustrationen abgebildet ist. Sie sollen die Liederarbeitung unterstützen und das Erlernen und Erinnern der Texte erleichtern. Zusätzliche Ausschneidebögen, auf denen Figuren und Objekte aus den Liedern abgedruckt sind, können als Spiel- bzw. Bastelvorlage verwendet werden. Die Illustrationen sind größtenteils sehr ansprechend und phantasievoll gestaltet und machen Lust darauf, über die dargestellten Inhalte zu sprechen und mit ihnen zu arbeiten.

Auf der inkludierten Begleit-CD sind die Lieder sowohl in Singfassung (mit allen Strophen) als auch in Playbackversion zu hören. Leider ist die instrumentale Gestaltung recht synthesizerlastig, was jedoch durch das abwechslungsreiche Arrangement und den Gesang größtenteils wettgemacht wird. Vier der zehn Lieder wurden übrigens vom Chor der Carl-Orff-Volksschule Traunwalchen unter der Leitung von Reinhold Wirsching eingesungen.

Kinder sind in ihrem Spracherwerb nicht nur auf gute Sprachvorbilder, sondern auch auf wohlwollende Gesprächspartner und adäquate Kommunikationssituationen angewiesen. Birgit Braun-Rehm liefert zu den Liedern viele Ideen und Impulse, die dabei helfen, aktiv Situationen zu gestalten, in denen Sprachförderung singend und spielend stattfinden kann und die es den Kindern ermöglicht, in wertschätzender Atmosphäre zu lernen.

Eine wirklich empfehlenswerte Materialsammlung, die auf anschauliche Weise verdeutlicht, dass Sprache und Musik in einer engen Beziehung zueinander ste-

hen und der Einsatz von Musik, vor allem von Liedern, in einer ganzheitlichen Sprachförderung daher nicht fehlen sollte.

Katharina Fehrer

Manfred Grote und Werner Beidinger:
Mein Liederbuch
Verlag Volk und Wissen – Cornelsen, Berlin 2011, mit Illustrationen von Ina Hattenhauer,
ISBN 978-3-06-083004-6, www.cornelsen.de/vwv

Zum Liederbuch sind 4 CDs mit Originalaufnahmen und instrumentalen Playbacks erhältlich.

In diesem Liederbuch für die sechsjährige Grundschule winken dem Leser freundlich und einladend muntere Ideen zum lebendigen Singen und Musizieren im Klassenverband zu. Über 250 Lieder, Sprechverse und rhythmische Spielereien sind eingeteilt in die folgenden Themenbereiche

Hallo Schule – Gemeinsam feiern und lernen
Ohrwurm – Einschalten und mitsingen
Guten Tag! – Von morgens bis abends
Jahrein-jahraus – Jahreszeiten
Alle Wetter – Von Regen, Sonne und Wind
Ich-du-wir – Miteinander leben
Wie geht's? – Gefühle und Stimmungen
Unterwegs – Reise um die Welt
Unsere schöne Welt – Natur und Menschen
Tierisch heiter – Heiteres und Besinnliches von Tieren
Hast Du Töne? – Lieder mit Stimm-, Klang- und Wortspielen
Immer in Bewegung – Singen und Bewegung
Damals war's – Von Rittern, Räubern und anderen Berufen
Einfach fantastisch – Märchen, Hexen und Gespenster
Frohes Fest – Advent und Weihnachtszeit

In der Rubrik „Werkstatt Stimmtraining", „Werkstatt Rhythmus-Begleitung", „Werkstatt Bodypercussion", „Werkstatt Liedgestaltung", und „Werkstatt Szenisches Darstellen" werden kurz, kompakt und motivierend wesentliche Anregungen und Übungsimpulse zur Liederarbeitung gegeben.
Ina Hattenhauer hat das 208-seitige Buch mit flinkem Federstrich liebevoll illustriert. Die humorvollen Bilder und Zeichnungen überraschen von Seite zu Seite, mal zauberhaft zart, mal frech und keck. Darüber hinaus erklären sie eindrücklich wichtige Bewegungsabläufe bei Tänzen und zeigen wesentliche Details für szenische Darstellungsmöglichkeiten.
Der überwiegende Teil der Lieder ist mit Vorschlägen für Liedbegleitung, Bewegungsgestaltung und Hinweisen zum Liedvortrag (Ablauf, Textvarianten, Spielideen und Aussprachehilfen) versehen und wird jeden Musikpädagogen, der Wert auf aktives Musizieren in der Klasse legt, erfreuen.
Bekannte Namen wie Gerhard Schöne, Volker Rosin, die Kölner Gruppe Wise guys, Birger Heymann / Volker Ludwig (Grips-Theater Berlin) Frank Schöbel, Uli Führe, Dorothée Kreusch-Jacob, Felix Janosa, Fredrik Vahle, Klaus W. Hoffmann und Robert Metcalf zeigen wie wichtig es den Herausgebern ist, auch zeitgenössische Liedermacher zu Wort kommen zu lassen. Es wird mit Richard Filz gerappt und mit Freddy Mercury gerockt. Rolf Zuckowskis Geburtstagslied fehlt genauso wenig wie Bruder Jakob in acht Sprachen. Autoren wie Reinhard Lakomy und Monika Ehrhardt zeigen die Verbundenheit zu regiona-

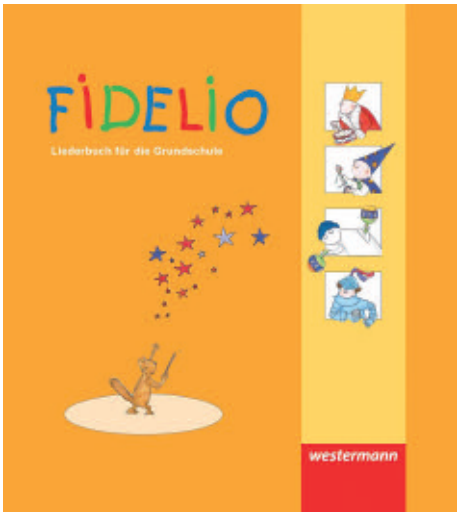
len Kinderliederautoren. Auch Manfred Grote und Werner Beidinger selbst haben Lieder aus eigener Feder beigesteuert. Perlen von weniger bekannten Autoren wie Marianne Graefe, die ein Gute-Nacht-Lied aus der Slowakei ins Deutsche übertragen hat, gibt es mehrfach zu entdecken. Natürlich haben die Herausgeber auch daran gedacht, der Freude am Verkleiden bei Halloween mit 2 Liedern einen Rahmen zu geben. Neben den zahlreichen deutschsprachigen Liedern und Texten finden sich auch 23 englische, 7 spanische, 4 französische, 2 italienische und 2 türkische Lieder, 1 taiwanesisches, 1 portugiesisches, 1 norwegisches, 1 israelisches und ein Lied in Zulu. Die Liedauswahl kommt damit den Herausforderungen, die der Schulalltag mit Kindern aus vielen Nationen bringt, entgegen.
Die Vielfalt der Taktarten mit einem bewusst hohen Anteil von Liedern im ¾- und ⅝-Takt, einem Lied im ⅞-Takt und mit mehreren Taktwechselliedern ist genauso gewährleistet wie ein vergleichsweise hoher Anteil an Liedern in moll. Als Besonderheiten sind darüber hinaus noch ein bitonales wie auch ein Lied in Zigeuner-moll zu erwähnen.
Ein rundherum gelungenes und empfehlenswertes Werk!

Uli Meyerholz

Birgit Braun-Rehm, Antje Hellmann und Dorothea Zigldrum (Hg.):
FIDELIO – Liederbuch für die Grundschule
mit Illustrationen von Susanne Bochem und Dunja Schnabel
Westermann, Braunschweig 2009, 216 Seiten,
ISBN 978-3-14-125041-1, www.westermann.de

Ergänzende Materialien zum FIDELIO-Liederbuch:
– **Hörbeispiele** (4 CDs)
ISBN 978-3-14-125141-8
– **Instrumentalheft 1** (für Klasse 1/2)
ISBN 978-3-14-125058-9
– **Instrumentalheft 2** (für Klasse 3/4)
ISBN 978-3-14-125049-6

Vorweg gleich die wichtigen Fragen:
Was zeichnet dieses Liederbuch aus und wie unterscheidet es sich von anderen Liederbüchern, die es in unüberschaubarer Anzahl auf dem Markt (und teilweise in unseren eigenen Regalen) gibt?



Das ist für mich – neben der Vielzahl, Vielfalt und Qualität der Lieder, Kanons, Sprechstücken, Raps und Songs (insgesamt 170) – eindeutig der „Mehrwert", der hier im Umgang mit dem vokalen Material angeboten wird!

In der Regel ist jede Seite einem Lied gewidmet. Im Zentrum stehen das Lied und das Singen, doch es ist dem FIDELIO-Liederbuch wohl ein besonderes Anliegen, mit leicht umsetzbaren „Tipps" zum Lied oder Sprechstück generell das musikalische Tun und die Freude an der Musik weiter zu fördern, denn „die Lieder sollen keine fertigen Verbrauchsprodukte sein, sondern sollen zu eigenen Gestaltungsversuchen animieren". Des Weiteren ist dieses Liederbuch konkret für die Kinderhand gedacht (im Gegensatz zu vielen anderen Liederbüchern, die als Sammlung eher dem Lehrer dienen und nicht den wahren Adressaten ansprechen). Über die fantasievollen und animierenden Illustrationen und altersgerecht formulierten „Tipps" werden die Kinder der Klassenstufen 1–4 direkt angesprochen und aufgefordert, neben dem Singen weiter aktiv zu werden. Das scheint die Hauptintention der Herausgeberinnen zu sein, von denen zwei Absolventinnen des Carl Orff-Instituts sind: Singen als Ausgangspunkt für vielfältige gemeinsame musikalische und bewegte Tätigkeiten.

Ein weiterer positiver Aspekt ist das Zusatzmaterial zum Liederbuch. Die Hörbeispiele auf CD bieten

Singfassungen aller Titel, was viele Lehrkräfte dankbar annehmen werden. Zudem sind die Lieder sehr lebendig und abwechslungsreich arrangiert, jedoch haben die 4 CDs auch ihren Preis.
Zwei Instrumentalhefte bieten für eine Auswahl von Liedern einfache Liedbegleitungen mit gängigen Schulinstrumenten an. Auch hier heißt es wieder: „Einfache Gliederungen und kurze, präzise Informationen bieten den Kindern (und auch fachfremden Lehrkräften) die Möglichkeit, erfolgreich gemeinsam zu musizieren."

Zu den Themen
Das Liederbuch gliedert sich in 13 Themenschwerpunkte und orientiert sich an den Interessen der Kinder: Die ersten sieben Kapitel beleuchten soziale, realistische und fantastische Themen unter ganz verschiedenen Aspekten (Miteinander, Anders als Du, Alles Gute!, Fit und gesund, Unterwegs, Geheimnisvolles), die letzten sechs Kapitel beschäftigen sich ausgiebig mit den Jahreszeiten. Erwähnenswert finde ich hierbei das Auftaktthema, das die Jahreszeiten allgemein behandelt, bevor es in die einzelnen Jahresabschnitte inklusive Weihnachtszeit geht.

Zu den Liedern
In den 13 Themen finden sich insgesamt 170 abwechslungsreiche und sehr unterschiedliche Titel, teilweise bekannt und beliebt, aber auch viel Neues. Alle Kapitel sind stilistisch bunt gemischt, was wichtig ist. Es sind Lieder, die inhaltlich und musikalisch ansprechend und die in großem Maße zum Lachen, Nachdenken und Mitmachen animieren. Viele Lieder motivieren durch ungewöhnliche Rhythmen oder einen besonderen Sprachwitz. Fremdsprachige Lieder oder Lieder aus anderen Ländern sind in alle Themenbereiche integriert. In der speziellen Bayern-Ausgabe des Liederbuches (eigene ISBN beachten!) sind auch einige regional-mundartliche Lieder zu finden.

Zu den „Tipps"
Die über 170 schnell umsetzbaren Tipps umspannen fast alle Lernbereiche des Musikunterrichts wie Stimmbildung, Spielen mit Instrumenten, Musik erfinden, Bewegen und Gestalten und musikalische Betrachtung (wie z. B. Verfolgen von Melodieverläufen oder Mitdirigieren). Somit könnte das Liederbuch durchaus eine Alternative zu einem Musikbuch darstellen.
Im FIDELIO-Liederbuch finden sich Anregungen zum fächerübergreifenden Arbeiten mit Verbindungen zu Lerngegenständen wie Deutsch, Religion, Sachunterricht.

Zur Gestaltung
Die grafische Gestaltung ist bei diesem Liederbuch wirklich geglückt, auch wenn das quadratische Format erst einmal gewöhnungsbedürftig ist. Besonderes Lob verdienen die liebevollen Illustrationen, der gute Notensatz und das luftige Layout. Hier hat man Platz zum Atmen …
Dies gilt ebenso für die beiden Instrumentalhefte mit ihren optisch übersichtlichen Partituren mit sprachgestützten grafischen und traditionellen Notationen. Alle Begleitstimmen sind nutzerfreundlich als Kopiervorlagen gestaltet.

Fazit: In seiner Art neu und sehr empfehlenswert, nicht nur für die Grundschule.

Hinweis: Das FIDELIO-Liederbuch ist nicht identisch mit dem Unterrichtswerk „FIDELIO – Musik in der Grundschule", das in den jeweiligen Schülerbüchern für die Klassen 1–4 eine Vielzahl von anderen Liedern aufweist.

Micaela Grüner

Christiane Wieblitz:
Lively Children's Choir. Joyful, Playful, Dancing. Incentives and Examples
translated by Margaret Murray, published by Reichert Verlag, Wiesbaden 2011
310 pages, ISBN 978-3-89500-772
www.reichert-verlag.de

Christiane Wieblitz trained and then taught at the Orff Institute in Salzburg from 1968 to 1999 and is now a freelance tutor. She has taught all ages from babies to senior citizens and was the leader of a very successful children's choir. As such she is exceptionally well qualified to produce a book on leading children's singing in the 8–12 years range, a book incorporating Orff principles. These are based on the unity of body, mind and spirit and include speech, singing, movement, dance and creative improvisation. As it says in the Foreword of the book:

"The author succeeds in immersing herself in the natural world of the children so that she can lead them on a creative path of learning where pleasure, play and stimulation are meaningfully combined."
The book seems to be aimed at choir leaders who have fairly long sessions with the children (e.g. there are two 90 minute lesson models – though they can be split), plenty of physical space, a basic knowledge of music and, preferably, an at least partly-trained singing voice. Therefore, unfortunately, I wouldn't say it was a book for most general class teachers; but as a book for choir leaders it is superb and most of the ideas and suggestions can be incorporated into school music class teaching whatever your curriculum or scheme of work.
The "Contents" and lay-out are clear and easy-to-use with inspirational photos and practical diagrams. It includes sections on general issues, breathing, speech, rhythm, vocal, listening and movement games, pitch and intonation, inventing melodies and lesson models. I would suggest that you read the introduction to each section before you try out the ideas so that you understand the reasoning behind them. Once you have read these introductions you will be able to pick and choose which ideas/activities you want to use. The commentary (in pink high-lighting) on the activities is also very helpful.
And, of course, once you have come to grips with the activities, in true Orff fashion you will be able to adapt and develop them as you and your children wish!
Towards the end of the book is a "Treasure Chest of Songs" – several international, which I always think is one of the great advantages of the Orff movement, but you can always adapt the activities to your own personal "Treasure Chest". Possibly a CD recording of these songs might make the book more accessible to the confident non-specialist. There is also a glossary – helpful now and then!
A recent welcome phenomenon has been the upsurge of interest in choral singing. We, as teachers, need to develop, encourage and build on this interest and this book is an invaluable aid. If you can't get to one of Christiane's fantastic workshops then this book, whether you use it as a choir leader or a class teacher, is the next best thing!

Sue Forrest

Mit freundlicher Genehmigung der Autorin und der Herausgeber, nachgedruckt aus Orff Times, Vol. 33, No. 1, London, März 2012

Ulrike Stelzhammer-Reichhardt und Shirley Salmon:
„Schläft ein Lied in allen Dingen …" – Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit
Reichert Verlag, Wiesbaden 2008, 235 Seiten,
ISBN 978-3-89500609-8, www.reichert-verlag.de

Der Buchtitel ist Programm: Die Zeile „Schläft ein Lied in allen Dingen …" ist ein Zitat aus einem bekannten Gedicht von Joseph von Eichendorff (1788–1857):

„Schläft ein Lied in allen Dingen,
Die da träumen fort und fort,
Und die Welt hebt an zu singen,
Triffst du nur das Zauberwort."

Shirley Salmon, eine der Autorinnen, schreibt aus ihren Erfahrungen in der Musik- und Bewegungs-

pädagogik heraus und setzt sich mit großem Engagement für die Form des Spiellieds ein: Sie sieht in ihm den Schlüssel für gehörlose und schwerhörige Kinder, um in die zauberhafte Welt der Musik und Bewegung einzutreten.

Eichendorff schrieb u. a. auch die Erzählung *Aus dem Leben eines Taugenichts,* die als Plädoyer dafür zu lesen ist, Freiräume zu haben, um sich zu bilden. Diese Freiräume taugen nur scheinbar zu nichts. So wie es in der Erziehung wichtig ist, ein Spielen um des Spielens willen zuzulassen, wie Salmon in ihrem Text ausführt. Oder eben ein Musizieren um des Musizierens willen – so wie die Intention beider Autorinnen zu verstehen ist.

Die beiden Autorinnen Ulrike Stelzhammer-Reichhardt und Shirley Salmon stellen in dem vorliegenden Buch ihre Abschlussarbeiten (Doktor- und Diplomarbeit) nebeneinander; verbunden sind beide durch das gemeinsame Thema „Musik bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit": Erstere ist eine naturwissenschaftliche Studie über die Wahrnehmung von Musik, letztere beinhaltet eine pädagogische Theorie und Praxis des Spiellieds.

Die Dissertation der Musik- und Bewegungspädagogin Stelzhammer-Reichhardt ist das Ergebnis einer dreijährigen Forschungsarbeit an der Universität Mozarteum in Salzburg. Die Autorin arbeitet seit Jahren mit hörenden, schwerhörigen und gehörlosen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie in der Rehabilitation cochlea-implantierter Kinder.

Sie geht von dem Phänomen aus, dass Ultraschallwellen bei vielen Menschen Reaktionen auslösen, ohne dass diese direkt wahrgenommen würden. Ihr Erkenntnisinteresse besteht darin, inwieweit der Ultraschall bei der Musikwahrnehmung eine Rolle spielt und sich auf die Hör- bzw. Klangqualität auswirkt – und zwar sowohl für guthörende wie für „hörbeeinträchtigte" Probanden.

Die Autorin legt dar, dass es messbare Reaktionen auf Ultraschall gibt – unabhängig vom auditiven Hörvermögen – und dass es eine Musikwahrnehmung geben muss, die unabhängig vom Hörverlust ist. So ist also der „Beweis" erbracht: Musikerfahrungen sind auf verschiedenen Ebenen möglich, und das auch für Gehörlose und Schwerhörige.

Die Studie ist für einen Laien nicht leicht zu verstehen. Der einführende und der schlussfolgernde Teil

der Studie sind hingegen gut lesbar. Anfangs gibt Stelzhammer-Reichert einen Überblick über Hörstörungen und über den Forschungsstand zur Musik, zitiert schließlich im Laufe ihrer Schlussfolgerungen Joseph Beuys mit seinem Diktum „Kunst ist Denken mit dem ganzen Körper" und führt weiter aus: „In Anlehnung an diesen Gedanken muss es auch für Musik als künstlerisches Ausdrucksmittel heißen: Musik ist Denken mit dem ganzen Körper. Die Aufgabe der Musikpädagogik ist es, dies zu vermitteln" (S. 95). So bricht die Autorin mit ihrer Studie also eine Lanze für den multisensorischen Zugang in der Musikpädagogik – auch für guthörende Menschen, die durchaus weitere Dimensionen von Musik erfahren können.

Die zweite Autorin, Shirley Salmon, ist bereits seit Jahrzehnten Musik- und Bewegungspädagogin und Autorin bzw. Herausgeberin einschlägiger Literatur (vgl. z. B. Salmon 2006). Grundlage für die Musik- und Bewegungsarbeit Salmons ist ihr eigens entwickelter multisensorischer Ansatz. Das Spiellied ist für sie dabei der Königsweg für gehörlose und schwerhörige Kinder hin zur Musik, weil das Spiellied multisensorisch angelegt ist und ihnen den Zu-

gang ermöglicht. Es werden in ihm mit der Möglichkeit der visuellen, taktilen, kinästhetischen und auditiven Wahrnehmung verschiedene Sinne angesprochen und wechselseitig verstärkt. So kann z. B. zum Rhythmus in die Hände geklatscht, der Körper um die Achse gedreht oder eine Gebärde ausgeführt werden. Dieser multisensorische Ansatz, den Salmon bereits seit Jahrzehnten erprobt hat, ist nach ihren eigenen Worten vor allem „entwicklungsorientiert, integrativ und dialogisch" (S. 147). Sie beschreibt in ihrer theoretischen Begründung innerhalb der Pädagogik, Entwicklungspsychologie und Tanztheorie kenntnisreich viele Ansätze von namhaften VertreterInnen, die ihre Erfahrungen stützen: So ist es für alle Menschen sinnvoll, bereits von Kindheit an in einer vielseitig sensorischen Umgebung aufzuwachsen, um die Sensomotorik zu entwickeln: „Wahrnehmung und Bewegung stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander" (S. 109).

Für „hörbeeinträchtigte" Kinder gilt gleichfalls wie für hörende, dass ein Mensch auch „auf den eigenen Körper hören" (S. 109) können sollte. Dazu stellt sie methodische Überlegungen an und erläutert am Ende ihrer Arbeit anhand von zehn praktischen Beispielen, wie unterschiedlich das jeweilige Spiellied eingesetzt werden kann: als Hörspiel, Bewegungsspiel, Partnerspiel, als Gebrauch der Stimme, als Instrumentalspiel, Klanggeste oder als Gebärde etc.

Das Spiellied unterscheidet sich von anderen Liedern dadurch, dass Spiellieder einen Darstellungscharakter haben. MusikpädagogInnen sollten das „Wagnis der Improvisation" (S. 129) eingehen und das Spiellied neu anpassen an individuelle und situative Gegebenheiten. So z. B. lassen sich anhand ihrer Ausführungen auch gebärdensprachliche Umsetzungen von Spielliedern vorstellen. Man muss dazu nicht mit der Stimme singen.

Die mögliche Anwendung ist jedoch nicht „nur" bei schwerhörigen und gehörlosen Kindern zu sehen. Viele Anregungen gehen weit darüber hinaus und weisen auf eine grundsätzlich multisensorische musikalische Wahrnehmung des Menschen.

Mit dieser Veröffentlichung wird eine Basis für eine politische Argumentation gelegt. Stelzhammer-Reichhardt weist in ihrer Studie auf naturwissenschaftlichem Wege und mit musikpädagogischem Engagement nach, dass auch trotz Gehörlosigkeit eine Wahrnehmung von Musik möglich ist – und d. h. für gut hörende Menschen: Es gibt mehr als nur akustische Wahrnehmung von Musik.

Mit dieser Stoßrichtung ist der Weg frei für die eigentliche, pädagogische Argumentation (ist der naturwissenschaftliche Exkurs eine politische Notwendigkeit, eine „wissenschaftliche" Zauberformel?). Salmon liefert anschließend eine erziehungswissenschaftliche Methodik und betont: Gehörlose und schwerhörige Kinder haben – wie hörende Kinder auch – das Recht auf musikalische Bildung. Und für hörende Kinder heißt das: Die musikalische Bildung sollte nicht nur die akustische Wahrnehmung betreffen.

Übrigens, Eichendorff, von dem das Titelzitat stammt, hat nicht nur „verträumte" Gedichte, sondern auch politische Erzählungen verfasst. In diesem Sinne ist dem vorliegenden Buch eine weitreichende politische Wirkung zu wünschen. Der letzte Text – sozusagen als i-Tüpfelchen im Anhang – ist nämlich ein Interview mit Evelyn Glennie von 2003, in dem die britische Perkussionistin von ihrem Werdegang und ihrer politischen Arbeit aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als schwerhörige Musikerin berichtet. Glennie setzt sich im Rahmen einer Stiftung aktiv dafür ein, dass gehörlose und schwerhörige Kinder in den USA und in Großbritannien in der Schule Musikunterricht erhalten.

Die letzte Zeile von Eichendorffs Gedicht lautet: „Triffst du nur das Zauberwort". Das vorliegende Buch macht deutlich, dass es im Wesentlichen darauf ankommt, es zu treffen: Das Zauberwort – oder die Zaubergebärde; denn wäre Eichendorff ein gehörloser oder schwerhöriger, gebärdender und musizierender Dichter gewesen, hätte sein Gedicht vielleicht folgendermaßen geendet: „Die Welt hebt an zu singen / triffst du nur die Zaubergebärde!"

Literatur

Salmon, Shirley (Hg.): Hören – Spüren – Spielen – Musik und Bewegung mit schwerhörigen und gehörlosen Kindern. Wiesbaden 2006.

Gunda Schröder

Gekürzte, leicht geänderte Fassung eines Beitrags aus „DAS ZEICHEN • Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser" (DZ 80/2008, 524-526).
www.sign-lang.uni-hamburg.de/signum/zeichen

Daniel Giordani:
Das Rhythmusorakel
Eine alternative Trommel- und Rhythmusschule
Fidula, Boppard am Rhein 2012,
ISBN 978-3-872266-930-0,
ISMN 979-0-2003-0930-0, www.fidula.eu

Lässt man den Titel des Buches von Daniel Giordani auf sich wirken, ist man sogleich in einen transzendenten Bedeutungszusammenhang entführt. Ein Orakel (abgeleitet aus dem lateinischen Substantiv *oraculum:* Götterspruch, Sprechstätte) bezeichnet eine durch ein bestimmtes Ritual gewonnene göttliche, bzw. transzendente Weissagung, z. B. für Fragen an die Zukunft oder als Entscheidungshilfe; oft undurchschaubar und rätselhaft in seiner Aussage.
Ganz so tiefgründig wird der Titel wohl nicht gemeint sein, da das Buch im Wesentlichen ein Spiel- und Arbeitsbuch darstellt, in dem man sich mit Hilfe von Notationssymbolen auf spielerische Art und Weise dem Phänomen Rhythmus nähert. Der Untertitel – „eine alternative Trommel- und Rhythmusschule" – ist hingegen durchaus zutreffend und weist auf eine pädagogische Herangehensweise hin, die sich von anderen Trommelschulen abhebt.

Worum geht es also?
Mit Hilfe von Spielsteinen bzw. den dem Buch beigefügten Kärtchen, die mit den Notationssymbolen der wichtigsten Klänge (Bass, Open, offener Ton, Slap und Pause) der Trommel bezeichnet sind, werden nach unterschiedlichen Spielregeln Rhythmen zusammengestellt. Dabei werden die Rhythmusbausteine, wie bei manchen Kartenspielen, verdeckt gezogen und in festgelegte Raster von Pulsationen in Gruppierungen zu jeweils 2er, 3er, 4er, 6er usw. gelegt. Die sich daraus ergebenen Rhythmen sind dadurch nicht vorher absehbar, sondern rein zufällig. Im Gegensatz zu sonstigen Trommelschulen, werden hier kaum festgelegte Rhythmusmodelle, auch keine Improvisationsvorgaben, sondern Strukturierungsvorschläge angeboten.
Dabei bedient sich Giordani einer graphischen Notation, die von vielen Trommlern und Perkussionisten verwendet wird (vgl. Ulrich Moritz / Klaus Staffa in: „Trommeln ist Klasse", Fidula-Verlag), aber eher selten Eingang in die Literatur findet.
Diese könnte man als Pulsationsnotenschrift bezeichnen, welche die verschiedenen Unterteilungen einer Rhythmusstruktur sowie den „Beat-Bezug" darstellt (ähnlich der Weise, wie es Musikethnologen tun). Schwer zu lesende Punktierungen und Überbindungen, wie in der westlichen Notation, die auf den verschiedenen Notenwerten basieren, fallen damit weg, und Rhythmusstrukturen werden somit leichter erfassbar. Diese Notationsraster findet man, neben den Klangsymbolen, im Umschlag des Buches. Darüber hinaus sind dort auch Vorlagen für eine Kreisnotation, die Zyklen und Rhythmen in Kreisform darstellen, zu finden.

Das Buch ist sehr anschaulich und übersichtlich strukturiert.

– Besonders in den ersten Kapiteln findet der Trommelanfänger und interessierte Laie eine Reihe von grundlegenden Übungen und Erläuterungen zum Phänomen Rhythmus. Dazu zählen auch Ausflüge in Instrumentenkunde, Schwingungslehre, Hirnforschung sowie Spieltechniken der afrikanischen Djembé-Trommel, auf die der Autor besonders Bezug nimmt. (Manches Mal lässt sich in diesen Abschnitten des Buches der Eindruck der inhaltlichen Nähe zu anderen Veröffentlichungen, wie bei-

spielsweise „Rhythm for Evolution“ von Reinhard Flatischler, nicht ganz vermeiden.)

– Ab dem 5. Kapitel geht es dann los mit den „Orakelspielen“. Diese sind sehr klar und schlüssig aufgebaut und bieten Spiel- und Experimentiermöglichkeiten für sich alleine, mit einem Partner bzw. in der Gruppe.
  Andere bekannte Trommellehrer wie Michael Siefke oder Uli Moritz bieten ähnliche Spielmodelle an, jedoch zeichnet sich Daniel Giordanis Buch durch eine geradezu akribische Systematisierung seiner Spielideen aus.
– In weiteren Kapiteln versucht er eine Brücke zwischen außereuropäischer Spiritualität und seinen Spielvorschlägen zu schlagen. Da werden Vorschläge gemacht, wie man zu eigenen Kraft- und Hilfsrhythmen gelangen kann oder wie man mit Wörtern und Zahlen und dazu erfundenen Tabellen sowie zugeordneten Trommelklängen wiederum Rhythmuspatterns erstellt.
  Die Frage, ob man durch innere Ausrichtung, beispielsweise durch persönliche Wünsche und dem darauffolgenden „Ziehen“ von Rhythmusbausteinen tatsächlich „eigene Rhythmen“ entstehen lassen kann, oder ob dies „nur“ eine konstruierte Herangehensweise ist, die das Entstehen von Rhythmen dem Zufall überlässt, kann hier nicht beantwortet werden. Dies muss der Leser selbst ausprobieren. Es hängt wohl auch vom persönlichem Weltbild ab. Auf jeden Fall führt dieser Zugang zu interessanten Ergebnissen und kreativen Anwendungsideen.

Fazit: Diese Buch bietet eine Fülle von Spiel- und Experimentiermöglichkeiten an, die vor allem die „Konstruierbarkeit“ eigener Rhythmen in den Vordergrund stellt und dadurch eine sinnvolle Ergänzung zu sonstigem Trommelunterricht darstellt. Nebenbei wird ein rhythmisches Basistraining angeregt und durch die ständig verwendete graphische Notation vertieft.

Ari Glage

Manuela Widmer und Corinna Ensslin:
Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk für Eltern-Kind-Kurse

mit Illustrationen von Stéffie Becker
– Lehrerkommentar, ISBN 978-3-7957-4642-1
– Bim und Bam bei uns zu Hause, Elternheft, ISBN 978-3-7957-4641-4
– Bim und Bam fangen an, Kinderbuch 1 für Eltern-Kind-Kurse, ISBN 978-3- 7957-4640-7
– Hallo Bim – Hallo Bam, Kinderbuch 2 für Eltern-Kind-Kurse, ISBN 978-3-7957-4646-9
alle Schott Music, Mainz 2012,
www.schott-music.com

Nach den Standardwerken für die musikalische und tänzerische Früherziehung und Grundausbildung „Musik und Tanz für Kinder“ sowie dem den Übergang zum Instrumentalunterricht behandelnden Werk „Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument“ ist nun „Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk für Eltern-Kind-Kurse“ von Manuela Widmer und Corinna Ensslin für das jüngste Publikum im Musik- und Bewegungsunterricht erschienen, in dem Bim und Bam, zwei Pandabären, die Kinder im Alter zwischen 18 Monaten und 4 Jahren als Identifikationsfiguren durch die Zeit in der Eltern-Kind-Gruppe begleiten.
Der nahezu 300 Seiten starke Lehrerkommentar bie-

tet im sehr lesenswerten Einführungsteil unter anderem Erläuterungen zu den fachlichen Schwerpunkten des Unterrichts, gibt wertvolle Hinweise zur Unterrichtsorganisation (Zeit- und Raumgestaltung, Ausstattung etc.) und enthält kreative Hinweise für Elternabende.

Der Hauptteil „Vorschläge für den Unterricht" (ausgewogen und genau durchdacht) ist auf zwei Jahre ausgerichtet und stellt 17 Unterrichtsmodelle – sowie Zusatzmaterial und Spielprojekte mit bekannten Kinderbüchern als Grundlage – vor, die die Erlebniswelt junger Kinder im Fokus haben und sich inhaltlich in drei Bereiche gliedern: Tierisches, Naturhaftes, Menschliches. Hier gehen die Kursteilnehmer mit Bären auf Honigsuche, lassen sich die Sonne auf den Bauch scheinen oder unternehmen eine Fahrt mit dem Traktor. Die liebevoll ausgewählten Lieder sind vielfach einfach gehalten, sodass sie auch für Begleitpersonen mit wenig musikalischer Erfahrung gut umsetzbar sind, andere wiederum tanzen zum Beispiel durch ihre rezitativische Gestaltung („Pinguinlied mit Klangstabbegleitung") oder einen überraschenden Taktwechsel („Instrumentenkarussell zur Studentenpolka") lustig aus der Reihe. Abgerundet wird das Angebot für Lehrkräfte durch eine CD mit abwechslungsreichen, durch die Bank sehr schönen Musikbeispielen (sehr sympathisch: die „Streichelchen", kleine Wesen aus Stoffresten, die beim Musik-Hören gegen Ende der Stunde zum Einsatz kommen) und einem CD-Rom-Teil mit Bastelanleitungen, Literaturliste und weiteren Musikvorschlägen.

Wie schade wäre es nun, würde ein Gutteil dieser aufwändigen Unterrichtsgestaltung verpuffen, weil die Eltern nicht genügend Anregungen bekommen, um die Inhalte zu Hause aufgreifen zu können. Dem wird durch „Musik und Tanz für Kinder – Bim und Bam bei uns zu Hause" vorgebeugt, einem Elternheft, das nicht nur eine CD plus Hinweise zu einem Gratis-Download und die Noten und Texte des im Unterricht verwendeten Materials enthält, sondern auch einen informativen Abriss über die körperliche und kognitive Entwicklung des Kindes sowie nützliche Hinweise, etwa zu versuchen, das eigene Kind nicht an anderen zu messen oder Privatgespräche an den Rand des Unterrichts zu legen (jede/r Unterrichtende wird dafür dankbar sein!).

Zwei Bilderbücher („Bim und Bam fangen an", „Hallo Bim – Hallo Bam"), von Stéffie Becker gelungen illustriert, zeigen Szenen aus den Unterrichtsmodellen und geben so auch den Kindern die Möglichkeit, zu Hause musikalische Impulse zu setzen. Die beiden Plüschbären Bim und Bam sowie ein Liederposter mit 15 Kinderliedern werden zusätzlich hilfreich sein, wenn es darum geht, Musik und Tanz in den Alltag zu integrieren.

Somit präsentiert sich „Musik und Tanz für Kinder – Unterrichtswerk für Eltern-Kind-Kurse" als fundiertes, umfangreiches Werk, das sowohl die Bedürfnisse der Lehrenden als auch die der Eltern und Kinder berücksichtigt, und einen wertvollen Beitrag für die Arbeit mit Eltern-Kind-Gruppen darstellt.

Sigrid Mitterbauer

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 internationalen Kursen sowie Ankündigungen zu Konferenzen, Kongressen und Symposien aus aller Welt.

Die Redaktion

Dear readers,

Please find the updated list of international courses 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 dieser Ausgabe
Addresses of Authors and Co-Authors of this Issue

Auernig, Fatoş	Özel ALEV Okullari, Kadirova Caddesi No. 56 Ömerli Mah. Çekmeköy, TR-34797 Istanbul, Türkei E-mail: info@orffmerkezi.org
Bacher, Esther Mag. phil.	Pruntruterstrasse 37, CH-4053 Basel, Schweiz E-mail: info@esther-bacher.net
Beidinger, Werner Univ. Prof.	Billy-Wilder-Promenade 43, D-14167 Berlin, Deutschland E-mail: beidinger@uni-potsdam.de
Blanco Aloy, Cristina	c/o St. Pau, 35 / 1a, E-08221 Terrassa, Spanien
Burmann, Ruth MA	Hans-Pfitzner-Straße 7a, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: ruth@burmann.me
Fehrer, Katharina	Akademiestraße 13/8, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: katharina.fehrer@sbg.at
Forrest, Sue	41 Avondale Drive, Hayes, Middlesex, United Kingdom E-mail: sforrest79@yahoo.com
Glage, Ari	Fadingerstraße 24/1, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: ari.glage@gmx.at
Grosse, Paul	Block 601 Ang Mo Kio Avenue 5, 05-2613, Singapore 560601 E-mail: pjgrosse@hotmail.com
Grüner, Micaela Mag. art., MAS	Friedrich-Ebert-Allee 4, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland E-mail: Micaela.Gruener@moz.ac.at
Haselbach, Barbara Univ. Prof. em.	Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich E-mail: Barbara.Haselbach@moz.ac.at
Holland-Moritz, Thomas Prof.	Hochschule Osnabrück, Institut für Musik, Caprivistraße 1 D-49076 Osnabrück, Deutschland E-mail: t.holland-moritz@gmx.de
Jukk, Tuuli	Pargi 3, Põltsamaa, EST- 48103, Estland E-mail: tuulitubli@hot.ee
Kugler, Michael Prof. Dr.	Priessnitzerweg 4, D-82538 Geretsried, Deutschland E-mail: m.kugler@lrz.uni-muenchen.de
Maschat, Verena	Calle Nueva 15-3A, E-28230 Las Rozas de Madrid, Spanien E-mail: verenamaschat@gmail.com
Maubach, Christoph	116 Rosebanks Drive, Tamahere RD3, Hamilton 3283, New Zealand E-mail: cmaubach@waikato.ac.nz
Meyer, Ruth Wilhelmine	Kjelsåsveien 65, N-0488 Oslo, Norwegen E-mail: ruth@wilhelmine.no
Meyerholz, Uli	Wiederholdstraße 21, D-34132 Kassel, Deutschland E-mail: Meyerholz@t-online.de

Mitterbauer, Sigrid	Burgfried 3, A-4550 Kremsmünster, Österreich E-mail: manfred.mitterbauer@utanet.at
Murray, Margaret	7, Rothesay Av. Richmond, Surrey TW10 5EB, United Kingdom E-mail: orffsocuk@btconnect.com
Puig Canal, Ana	c/o Ramon Liull, 11, E-08302 Mataró, Spanien
Rebholz, Susanne Mag.	Panoramaweg 705, A-5412 Puch, Österreich E-mail: susanne.rebholz@moz.ac.at
Rohlfs, Katrin	Wessobrunnerstraße14, D-82166 Gräfelfing, Deutschland E-mail: Katrin.Rohlfs@mud-home.de
Salmon, Shirley MA Mag. phil.	Flurweg 1, A-8070 Grambach, Österreich E-mail: Shirley.Salmon@moz.ac.at
Samuelson, Miriam	Kreuzhofweg 26, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: mimisamusa@aon.at
Savage-Kroll, Camille	Helene-Noltenius-Weg 82, D-28357 Bremen, Deutschland E-mail: camillensk@googlemail.com
Schröder, Gunda	Nerlichsweg 6, D-20535 Hamburg, Deutschland E-mail: gandus@gmx.de
Stibi, Sonja Univ. Prof. Mag.art.	c/o Carl Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: Sonja.Stibi@moz.ac.az
Trüün, Friedhilde	Johannesweg 10, D-72072 Tübingen, Deutschland E-mail: info@ftrueuen.de
Valsdottir, Kristin	Reynimel 107, Reykjavík, Iceland E-mail: kristin@lhi.is
Wieblitz, Christiane	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: christiane.wieblitz@gmx.at
Wieblitz, Ernst Prof.	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich E-mail: ernst.wieblitz@gmx.at
Widmer, Manuela Dr. Mag. art.	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein, Österreich E-mail: Manuela.Widmer@moz.ac.at

Adressen der Sponsoren und Herausgeber / *Addresses of the Sponsors and Editors*

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 der 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

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland,
E-Mail: info@studio49.de, Homepage: www.studio49.de

Orff-Schulwerk Informationen

Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben
Main themes of the last issues

OSI 87

Drei Säulen des Orff-Schulwerks
Three Pillars of Orff-Schulwerk

OSI 86

Elementare Komposition
Elemental Composition

OSI 85

50 Jahre Orff-Institut
50 Years Orff Institute

OSI 84

Musik- und Tanztheater mit Kindern
Music and Dance Theatre with Children

OSI 83

Improvisation / *Improvisation*

OSI 82

Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung
Dancing and Presenting – Creating with Movement

OSI 81

Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik
Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy

OSI 80

Musik- und Tanzgeschichte in Aktion
Music and Dance History in Action

Die Ausgaben 1–86 sind nachzulesen unter
The issues 1–86 are to be downloaded from
http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

ISSN 2305-9079