ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

39

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von:	Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg, Sonderabteilung »Orff-Institut« und Orff-Schulwerk Zentrum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Schriftleitung:	Rudolf Nykrin und Hermann Regner
Ständige Mitarbeiter:	Minna Ronnefeld, Kopenhagen Tohru Iguchi, Tokyo Christoph Maubach, Melbourne
Übersetzungen:	Verena Maschat, Miriam Samuelson
Fotos:	Karl Alliger, Karl Heinz Naumann, Joachim Rehbein
Konzeption, Satz und Druck:	mediapress Offset GmbH, D-8032 Gräfelfing bei München
Nr. 39, Juni 1987	

Alle Rechte vorbehalten.
Nachdruck nach Rücksprache mit der Schriftleitung.

INHALT / *CONTENT*

Editorial		4
Rudolf Nykrin:	Was Kinder in der Musikalischen Früherziehung und für den Instrumentalunterricht lernen	6
	What children learn in "Early Childhood Music Education" and also for beginning an instrument	16
Michael Salb:	Die Stabspiele im Frühinstrumentalunterricht	17
	Using mallet instruments in beginning instrumental teaching	19
Hermann Regner:	Klavier-Übung, Geigen-Übung, Bläser-Übung – Impulse des Orff-Schulwerks für instrumentales Lernen	20
	Klavier-Übung, Geigen-Übung, Bläser-Übung – Orff-Schulwerk supplementary volumes for piano, violin and brass	26
Heinz Benker:	Orff-Schulwerk und instrumentaler Gruppenunterricht	27
50 Jahre Carmina Burana / *Carmina Burana 50 years*		28
Familien musizieren Heather McLaughlin:	*Family Music Activities in Australia*	30
	Family Music Activities in Sweden	30
Berichte aus aller Welt:	Belgien (Bundesrepublik Deutschland/Österreich)	32
Reports from all the World	Bundesrepublik Deutschland	33
	Großbritannien	36
	Österreich	37
	Portugal	38
	Sri Lanka	39
	Vereinigte Staaten von Amerika	42
Isnt't it?		44
Aus dem Orff-Institut / *From the Orff Institute*		45
	Neue Mitarbeiter: Peter Doss, Coloman Kallós	45
	Der Traum vom Zaubervogel	46
	Schulpraktikum Carl Orff-Schule Traunwalchen	46
Reflections		48
Neuerscheinungen / *New publications*		49
Orff-Schulwerk Kurse 1987 / *Orff-Schulwerk Courses 1987*		51

EDITORIAL

„Von der Grundausbildung zum Instrumentalspiel" lautet das Hauptthema dieses Heftes. Es gilt einem Arbeitsgebiet, das für die Mehrzahl unserer Leser in der täglichen Arbeit bedeutsam ist. Die Diskussion um dieses Arbeitsgebiet ist sehr lebendig.

○ Das musikalische Lernen der Kinder beginnt weit vor dem Instrumentallernen – viele Kinder besuchen heute zuvor einen basisbildenden Unterricht (Früherziehung, Grundausbildung). Über das Verhältnis zwischen der Musikalischen Früherziehung (insbesondere in der Musikschule) und dem Instrumentalunterricht denkt *Rudolf Nykrin* nach.

Wie aber soll es nach dem orientierenden Gruppenunterricht weitergehen?

○ Viele Kinder können sich nicht schon in jungen Jahren für ein Instrument entscheiden, haben aber dennoch Vergnügen am Musikmachen und -lernen. Eine Möglichkeit besteht für sie im Besuch von Spielkreisen. Diese könnten z. B. schwerpunktmäßig dem Musizieren mit Stabspielen gelten, deren Vorzüge von *Michael Salb* in seinem Beitrag erläutert werden.

○ Wenn bei den Kindern der Entschluß gereift ist, ein Instrument zu erlernen, müssen sie in der Praxis leider oft viel davon „vergessen", was sie mit anderen Kindern, in einem Unterricht im Sinne der Musik- und Bewegungserziehung, zuvor schon entdeckt und erlernt haben. Die Methodik des (früh-)instrumentalen Unterrichts ist umstritten, man diskutiert und entwickelt Modelle. Dabei sollten wir nicht vergessen, daß auch das Orff-Schulwerk dem Instrumentalunterricht Prinzipien, aber auch praktische Wege aufgewiesen hat. *Hermann Regner* analysiert die Bedeutung der „Klavierübung" und der „Geigenübung" von Carl Orff (später ergänzt um die „Bläserübung"), die heute sicher noch nicht jene Aufmerksamkeit erfahren, die sie in Wirklichkeit verdienen. *Heinz Benker,* langjähriger Vorsitzender des Verbandes Bayerischer Schulmusiker, reflektiert darüber, wie aus dem Schulwerk für den Instrumentalunterricht zu lernen wäre.

Für die nächsten beiden Ausgaben planen wir folgende Themenschwerpunkte:

○ Winter 1987
(Redaktionsschluß 15. Oktober 1987)
Musik- und Tanzerziehung
und die zeitgenössische Kunst

○ Sommer 1988
(Redaktionsschluß 15. April 1988)
„Musik für Kinder", das Orff-Schulwerk:
musikpädagogische Idee, *und*
zeitgemäße Fundgrube für das Musizieren
und Tanzen.

Rudolf Nykrin / Hermann Regner

EDITORIAL

"From Basic Music Education to instrumental playing" is the main topic of this volume. This is a widely discussed area which is important within the daily work of many of our readers.

- Music learning begins for children long before they start an instrument - many children attend a preparatory class ("Early Childhood Music Education" or "Basic Music Education"). *Rudolf Nykrin* reflects about the relation between these basic music education concepts and early instrumental experiences (especially in music centres called "Musikschulen").

How should music learning continue after that initial music making in groups?

- There are many children who enjoy music making and learning, but are unable to make a choice for an instrument early in life. One possible alternative might be group music sessions, which can emphasize music for mallet instruments. *Michael Salb* comments on the advantages.

- When children have made the decision to take up an instrument, they will have to 'forget' unfortunately a great deal of what they might have learned and experienced together with other children in their classes of music and dance education. There is much discussion about methods of early instrumental teaching, and new models are being developed. Whe should not forget, however, that Orff-Schulwerk has contributed basic principles and practical ways for an instrumental beginning. *Hermann Regner* explains the importance of Orff's "Klavier-Übung" and "Geigen-Übung" (supplementary volumes for piano and violin) as well as his own "Bläser-Übung" (for brass), all of which deserve more attention than they seem to be getting today. *Heinz Benker* (for many years president of the Bavarian Association of Music Teachers) reflects about valuable experiences with Orff-Schulwerk with regard to instrumental teaching.

Our next two issues will be devoted to the following topics:

- Winter 1987
  (Deadline October 15, 1987)
  Music and Dance Education
  and Contemporary Art

- Summer 1988
  (Deadline April 15, 1988)
  "Music for Children" - Orff-Schulwerk:
  a pedagogical idea *and*
  an up-to-date fund for music making
  and dancing.

Rudolf Nykrin / Hermann Regner

Was Kinder in der Musikalischen Früherziehung und für den nachfolgenden Instrumentalunterricht lernen

Rudolf Nykrin

Musikalische Früherziehung (MFE) bildet – ebenso wie Musikalische Grundausbildung – in pädagogischer und institutioneller Sicht die Basis der Musikschularbeit. Im Kommunikationsfeld der Musikschule muß sie, wie jedes andere Fach, gegenüber Eltern, Kollegenschaft oder Musikschul-Leitung ihre Aufgaben erklären. Frustrierend werden Gespräche aber, wenn die Argumente auf Mauern von Vor-Urteilen stoßen, wesentliche Ziele und Leistungen der MFE bei den Gesprächspartnern geringe Anerkennung finden oder vom dem in MFE unterrichtenden Pädagogen selbst nicht klar erfaßt und gegenüber anderen beschrieben werden können.

Die folgenden Ausführungen sollen die Lehrer der MFE in ihrem eigenen Selbstverständnis unterstützen und ihnen Anregungen für Gespräche geben. Es sind aber auch Instrumentallehrer und MS-Leiter angesprochen, die sich über den Aufgabenbereich der MFE aus heutiger Sicht informieren wollen. Der Verfasser selbst argumentiert von einem MFE-Konzept aus, wie es dem Lehrplan des VDM entspricht. Die praktischen Beispiele sind dem Unterrichtswerk „Musik und Tanz für Kinder"[1]) entnommen.

I. Inhalte der MFE im Erleben von Kindern

Was mögen Kinder in der MFE empfinden? Welche Aufgaben treten auf sie zu, welche Erfahrungen machen sie?

Es ist ein weiter Weg von der Erfahrungsbasis eines 4- oder 5jährigen Kindes, das sich zum ersten Mal schwerpunktmäßig mit Musik beschäftigt, bis hin zu unserer eigenen, in unüberschaubar vielen Lernprozessen geformten professionellen Musikalität. Diesen Weg müssen wir gedanklich rückwärts gehen, wenn wir wirklich verstehen wollen, was MFE für die Kinder bedeutet. Wer MFE in dieser Weise miterlebt, sieht nicht nur, wie elementar musikalisches Lernen beginnt und wie langsam es fortschreitet – er entdeckt auch die hohe personale Bedeutung der vielen Ersterlebnisse, die alle Kinder in der MFE haben, und die künstlerische Ernsthaftigkeit in den Arbeitsprozessen, die dabei erfahren wird.

Betrachten wir die Hauptinhaltsbereiche des MFE-Unterrichts in exemplarisch geschilderten Unterrichtssituationen.

a) *Singen und Sprechen*

Zu Hause haben alle Kinder schon gesungen – irgendwie. In der Musikschule ist Singen für alle eine *neue* Situation. Nun singt man nicht mehr mit den vertrauten, sondern mit anderen Menschen, mit Kindern, dem Lehrer. Manche Kinder getrauen sich das schneller, andere gewinnen erst allmählich die Sicherheit dazu. (Das Sicher-Werden des einzelnen Kindes ist ein wichtiges allgemeines Ziel der MFE. Es bildet die Voraussetzung für jede Art von künstlerischer Arbeit.)

Bald stellt sich heraus, daß es ganz verschiedene Möglichkeiten des Singens gibt – wie später auch des Musikmachens. „Ich singe Dir (Euch) etwas vor!" – Von Beginn an machen die Kinder in der MFE für andere Menschen Musik – so wenn sie, evtl. mit Mutter oder Vater, den anderen gleich in der ersten Stunde ein Lieblingslied vorsingen. Später ist das Einander-Vorsingen vor allem das natürliche Arbeitsmittel im musikalischen Lernprozeß.

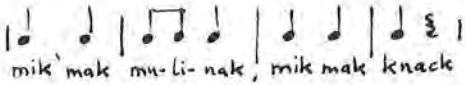
Oft singen die Kinder in der MFE vor Freude drauflos, spontan. Ebenso oft aber horchen sie sich im Singen zu, sprechen über das Gesungene und betrachten es in einem bestimmten Lernzusammenhang.

Der Instrumentalunterricht wird, um einen ersten Bogen zu spannen, von allen diesen Singe-Vorerfahrungen (die Pendants im Instrumentalspiel der Kinder haben) profitieren: Für jemanden anderen Musik zu machen, ist den Kindern nun längst vertraut, und auf das Singen selbst kann mühelos zurückgegriffen werden.

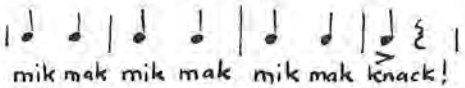
Eine andere Art des Singens stellt das *Singende Erzählen* dar: Vorgegebene oder spontan erfun-

dene Texte werden dabei, oft auf der Basis vorintonierter und wechselnder Tonräume, in einer individuell gebildeten Singmelodie zum Ausdruck gebracht. Die MFE knüpft damit an die, vielen Kindern gerade noch (!) zugängliche, naive Singerfindung an, bevor die Konsum- und Reproduktionsorientierung unseres Lebens sie verschütten würde. So baut sie im Bereich des Singens eine Brücke zur musikalischen Improvisation, die im übrigen in der MFE vielfältig gepflegt wird. – Der Übertrag von Erfindungsbereitschaft und -lust in den Instrumentalunterricht sollte im Anschluß an die MFE eigentlich nicht schwierig sein – die Bereitschaft des Instrumentallehrers, sich der Improvisation überhaupt anzunehmen, einmal vorausgesetzt.

Die Bedeutung des *Sprechens* in der MFE sei nur mit einem Teilaspekt angedeutet: Mit Sprechtexten und Sprachspielen ergibt sich die Möglichkeit zu lebendiger Rhythmuserfahrung. Lange bevor die Kinder „1 + 2 + 3 + 4 + ..." zählen werden, können sie entdecken, wie lustig und abwechslungsreich man rhythmisch gestalten kann, z. B. in einem Nußknack-Sprachspiel. Der unscheinbare Vers



wird von ihnen spielerisch verwandelt, z. B. in



oder

oder in eine andere der dutzendfach möglichen Sprach- und Rhythmusvarianten. Die Kinder spielen dann auch auf Instrumenten das Metrum dazu, oder sie sprechen gegen einen vom Lehrer oder von den Eltern artikulierten zweiten Rhythmus. Die Kreativität der Kinder in einer Gruppe setzt immer wieder in Erstaunen, und jede Gruppe findet zum Erleben eigener, anspruchsvoller Gestaltung.

Die Frage, wie Singen und Sprechen zur Musikerfahrung der Kinder beitragen, sollte aber nicht nur auf der inhaltlichen Ebene betrachtet werden. Beide Aktivitäten beruhen auf dem *Atmen,* und mit dem Atmen machen die Kinder grundlegende musikalische Erfahrungen. Das Einatmen ist Vorbereitung und Einstellung: jetzt beginnt Musik, oder der Beginn einer neuen Phrase – mit dem Verströmen der Luft gestaltet sich das Singen oder Sprechen in seinem jeweiligen klanglichen Verlauf – mit dem erneuten Einatmen ist eine Phrase zu Ende gekommen, eine neue kann beginnen. Kinder, die diese elementarsten musikalischen Erfahrungen oft und richtig gemacht haben, besitzen ein gesteigertes Gefühl dafür, daß Melodien oder Rhythmusabläufe nicht aus aufeinanderfolgenden Einzelklängen bestehen, sondern daß die Klänge zeitlich und energetisch miteinander verbunden sind.

b) *Elementares Instrumentalspiel*

Das den Kindern naheliegendste Instrument ist ihr *Körper:* Außer mit Atem und Stimme können die Kinder mit Stampfen, Patschen oder Klatschen musizieren. Selbst die großräumigen Körperbewegungen zu beherrschen, müssen viele Kinder im Vorschulalter erst allmählich lernen: wie Beine oder Füße im Takt wippen, klopfen oder stampfen, wie Arme rhythmisch schwingen, Hände in regelmäßiger Wiederkehr klatschen, Finger tippen können.

Wieder üben sich die Kinder dabei zugleich in Musik: Sie gliedern mit ihren Bewegungen die Zeit, bilden Takte und Rhythmen – in einer besonders erlebnisintensiven Art!

Die Bewegungserfahrung der Kinder, auch als Vorbereitung zum Instrumentalspiel, zu fördern – darin liegt ein wichtiges Aufgabengebiet der MFE. Das Spiel auf *elementaren Instrumenten* (kleines Schlagwerk, Stabspiele, Trommeln, Pauken...) ist auch als eine direkte Weiterführung und differenzierte Übung der Körper-Musik zu verstehen. Nun setzen sich die Bewegungen der Arme, Hände, Finger in Instrumente fort, die dem Bewegungskonzept des Kindes entsprechen und es vielfältig differenzieren. Hierin und in dem großen Spektrum von Klängen, das die Kinder im Musizieren erfahren, liegt die eigentliche Bedeutung der sog. Orff-Instrumen-

te (die durch andere elementare Instrumente ergänzt werden können) im Unterricht mit jüngeren Kindern.

Andere wichtige Erfahrungen spielen mit: Die Kinder sind jetzt Musiker! Sie entdecken die Möglichkeiten, die in Instrumenten liegen. Susanne geht mit ihnen von Beginn an spontan und voll überschüssiger Energie um, Gisela dagegen vorsichtiger, offensichtlich schon kontrollierter. Die Kinder zeigen sich ihre Umgangsweisen gegenseitig und ermuntern sich dabei, neue Rollen auszuprobieren. Auch die Instrumente, im Spielraum zwischen Pauke und Fingerzimbel, beinhalten diesen Spielraum und fordern die Kinder auf, ihn wahrzunehmen.

Regeln müssen gefunden werden, formuliert, verstanden, eingehalten werden. Selten darf man so lange spielen, wie man will, oder nur das, was man spontan möchte: „Wenn jeder drauflosspielt, klingt es in den Ohren bald nicht mehr angenehm." Die Kinder üben sich im Geben und Nehmen von Klängen. Sie setzen gemeinsam oder zu verschiedenen Zeiten ein, spielen nach Gehör oder nach Noten, aus der Partitur oder aus Einzelstimmen. Das Musizieren in der MFE kennt den Dirigenten ebenso wie die selbstregulierende Gruppe. Oft kontrolliert man sich kritisch, manchmal mit Hilfe des Tonbandes.

Musizieren ist in der MFE stets auch ein Abbild von Musiziersituationen, wie sie außerhalb des Unterrichts, nicht nur im Instrumentallernen, gültig sind, mit einer einschränkenden Bedingung: Es sind nur solche Aufgaben erwünscht, die jedes Kind in der *für es richtigen* Weise fordern können: Auch am Ende eines zweijährigen Unterrichts soll das Musizieren *immer* die Möglichkeit leichter und schwererer Stimmen, kleiner und größerer Parts bieten. Denn eine gleichförmige Leistungsnormierung wäre für einzelne Kinder zu hoch, für andere möglicherweise zu niedrig angesetzt und würde damit stets einzelne Kinder verletzen oder behindern.

Eigenes Instrumentalspiel geschieht auch auf *selbstgebauten Instrumenten.* Der Instrumentenbau ist ein wiederkehrender Unterrichtsinhalt in der MFE. Die Kinder erfahren dabei, wie Klänge erzeugt und verstärkt werden, lernen unterschiedliche Spielweisen kennen, und am Ende verstehen sie auch viele andere Instrumente besser.

Noch wichtiger mögen die folgenden Grunderfahrungen für sie sein: „Ich habe die Kastagnette (die Trommel, die Rassel, das Kazoo, die Gitarre) selbst gebaut! Das ist mein erstes Instrument! Ich habe es sogar verziert! Schaut, wie schön es ist!" Ein Instrument gehört jetzt dem Kind, und es fühlt sich dafür verantwortlich. „Wem werde ich es zu Hause zeigen? Wo werde ich es aufbewahren? Was muß ich beachten, damit es schön und intakt bleibt?" – Auch die Eltern erleben jetzt ihr Kind, wie es Freude an einem Instrument hat, und in Elternzeitungen und Gesprächen wird daraus der Gedanke entwickelt, dem Kind zum geeigneten Zeitpunkt auch ein Erstinstrument an die Hand zu geben.

c) *Bewegung und Tanz*

Sie sind tief in der Person des Vorschulkindes verankert: Die Bewegung erscheint geradezu als eine typische Erfahrungs- und Leseform des jüngeren Kindes[2]). Die musikerzieherische Bedeutung des Lernbereiches erweisen allein die ansehnlichen Möglichkeiten des Musik-Lernens, die mit ihm einhergehen.

In der Bewegung zur Musik finden der objektive Musikverlauf, aber auch die subjektiven Musikempfindungen ihren Ausdruck. Im Sich-Bewegen, im Tanzen objektiviert sich Musikerfahrung: Sie wird beobachtbar, mitteilbar, verständig.

„Wie ist die Musik gebaut?" – Für eine so gestellte Frage haben Kinder im Vorschulalter anfänglich weder ein Interesse noch ausgeprägte Verbalisierungsfähigkeiten. Lockt man sie aber, mit ihrem Körper zu *zeigen,* wie sie die Musik hören, dann erfassen sie damit auch etwas vom Aufbau der Musik. „Fangen wir also an, zur Musik im Kreis zu gehen, und wenn wir hören, daß sich die Musik wiederholt, drehen wir um und gehen in die andere Richtung!" Oder: „Wir spielen heute mit einem Tuch... Laßt es fliegen, und schaut, wie es fällt..." „Könnt ihr singen, was mit dem Tuch geschehen ist...?" Und später: „Hier ist eine Musik, die heißt ‚Tüchertanz'[3]). Wenn ihr sie hört, könnt ihr euch schon überlegen, wie ihr dazu mit eurem Tuch tanzen könnt."

Bewegung und Musik gewinnen ihren Zusammenhang aber nicht allein in den unterschiedlichen Formen des Tanzens zu Musik. Wieder müssen wir an Atem und Stimme, aber auch an

das Spiel auf elementaren Instrumenten denken: Musik und musikalische Erfahrung sind dabei immer mit feiner, abwechslungsreicher Bewegungs-Artikulation verbunden. Die MFE findet für die Bewegung, und damit für die Musik, zu besonders stimulierenden Bildern: Ein Blatt tänzelt, wirbelt, trudelt, schwebt..., in der „Musik des Herbstwindes". „Herr Kräftig stapft heftig" – wir spielen für ihn eine ganz andere Musik als für die „Katzen, auf ihren weichen Tatzen" oder für die „Tripptrappmaus". Spielbewegung und Musikerfahrung differenzieren sich wechselseitig auch, wenn Wind und Wolken, Regen, Donner, Hagel, der Zickzack-Blitz, aber auch stiller, weicher Schnee um den „Mann auf der Vendôme-Säule" sind. In der MFE haben alle Kinder auf diese und ähnliche Weise *sforzato* und *dolce, agitato* und *commodo, legato, staccato, accelerando* und *rubato* erlebt und musiziert, und viele andere Artikulationsweisen – ohne daß sie diese schwierigen Worte dabei hören müßten. Das ist ein wichtiger Erfahrungsschatz, den die Kinder da in den Instrumentalunterricht mitbringen.

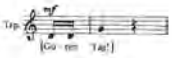
d) *Musikhören*

Es geschieht in jeder Stunde. Vergleichsweise selten ist es medial vermittelt. Öfter hört man dem Lehrer zu, wenn er spielt oder singt, und den anderen Kindern.

Musikhören meint dabei vor allem das Aufmerksam-Werden auf Musik. Es fördert das Erkennen und Unterscheiden: „War die Melodie immer gleich?" „Wer hat sich das erste Tempo gemerkt?" „Wie habe ich diesmal die Melodie begleitet?" „Was hat euch die Musik erzählt?"... – Nicht auf das Unterrichtswerk oder das Programm kommt es bei dieser wichtigsten Form des Musikhörens in der MFE an, sondern auf die Fähigkeit des Lehrers, situativ Höraufgaben zu gestalten, die die Kinder locken, der Musik genauer zuzuhören.

Musikhören muß auch Spaß machen, wenn die Musik von Platte oder Kassette kommt. Erwachsene hören selten um des Musik-Lernens willen Musik – Schülern, gelegentlich auch Kindern in der MFE, wird dies aufgrund mangelnder Zielreflexion leider immer wieder abgefordert. Eine Attraktion im Musikhören sind „Zuhörgeschichten mit Musik". Sie versuchen den Kindern etwas vom Gegenstand Musik nahezubringen, ohne dabei eine Lehraufgabe zu sein. Zum Beispiel „Instrumente begrüßen sich"[4]):

Die Flöte spielt:

Die Trompete spielt:

Beide verändern nun ihre Begrüßung:

Im Verlauf der Zuhörgeschichte wird aus den beiden Motiven immer mehr Musik – vor allem mit Hilfe ihrer Transposition, dann durch eine zusätzliche Begleitung. Das Wort „Transposition" fällt freilich nicht – und doch hat jedes Kind am Ende eine lebendige Vorstellung von diesem wichtigen musikalischen Prinzip und ist bereit, in eigenen musizierten „Begrüßungen" Motive zu finden und auf verschiedene Tonhöhen zu setzen.

e) *Instrumenteninformation*

Sie geschieht in der MFE auf unterschiedliche Weise: indem man im Kinderheft, auf Bildern oder Postern Instrumente sieht und darüber spricht; wenn man Musik hört und nach den Instrumenten fragt, die mitgespielt haben; wenn man den Lehrer auf besonderen Instrumenten spielen sieht und hört; wenn gelegentlich andere Instrumentalisten in der MFE zu Gast sind.

Die direkte Begegnung mit Instrumenten, die leibhaftige Konfrontation mit Musikern erscheint für die Ausbildung des Gedankens, selbst einmal ein Instrument zu erlernen, vielleicht am eindringlichsten. Die Ferne, die Vorschulkinder zunächst zu vielen Instrumenten, die Erwachsene und ältere Kinder spielen können, empfinden, ist zugleich die Brücke zur Nähe: Viele Instrumente erscheinen jüngeren Kindern zunächst wohl wie exotische Wesen. Weil sie kurios gebaut sind, schwierig anzufassen und zu halten und weil sie fremdartig, oft aber belustigend klingen, erzielen sie ein neugieriges Interesse. Wenn dann ein Instrumentalist aus

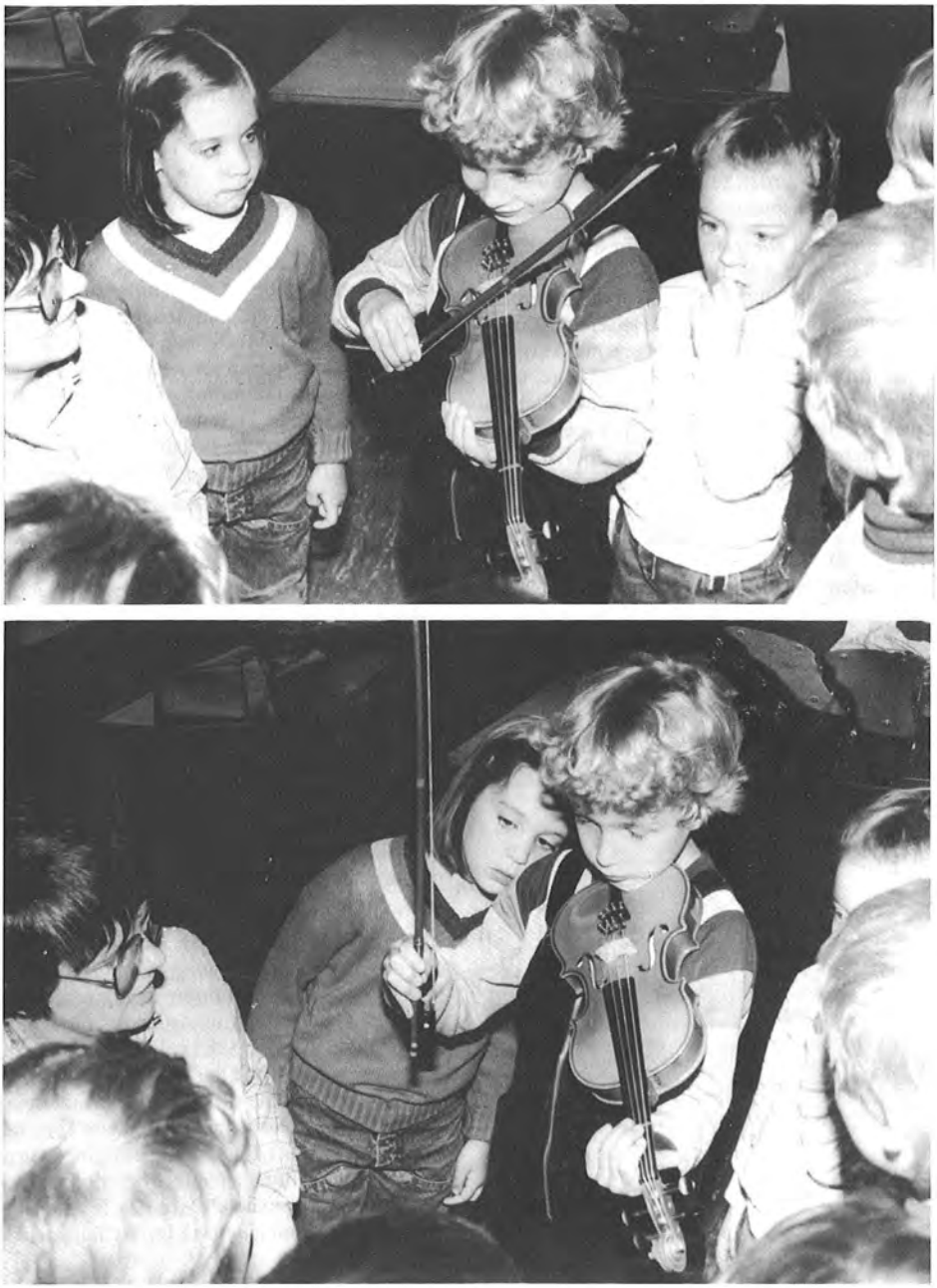
Die Hauptinstrumente des Lehrers sind in der MFE ganz wichtig – sie verweisen auf das später mögliche Instrumentallernen. Aus: Musik und Tanz für Kinder", Lehrerkommentar 1, S. 75
Foto: Joachim Rehbein

diesem Instrument, dem die Kinder selbst vielleicht nur wenige Töne entlocken konnten, so viel Musik herausprudelt, geraten die meisten Kinder in einen Zustand der Bewunderung.

Dann sprechen sie und der Lehrer mit dem Musiker: wie er das Instrument gelernt hat, warum es ihm Freude macht, ob sie selbst dieses Instrument lernen können...

Wenn sich die Kinder am Ende einer solchen Stunde mit den jeweiligen Instrumenten selbst zeichnen, haben sie sich vollends versuchsweise mit dem Gedanken beschäftigt, selbst ein Instrument zu spielen. Hier endet dann die Aufgabe der MFE als Unterricht, und die organisierte Ansprache der Eltern mit dem Ziel, eine Entscheidung über Instrumentalunterricht für das Kind herbeizuführen, kann einsetzen.

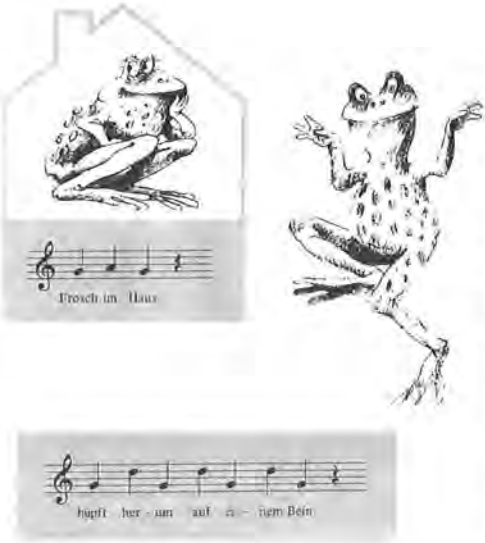
Die Hände finden zeichnerisch noch nicht zur Gitarre, und dieser fehlen wichtige Teile – dennoch scheint der Junge sein „Herz" für das Instrument bereits entdeckt zu haben. Aus: Musik und Tanz für Kinder", Lehrerkommentar 2, S. 55



Hier eine Geige, ein anderes Mal eine Gitarre, ein Kontrabaß, eine Trompete ... Der Lehrer kann erste Beobachtungen zur Reaktion der Kinder im Kontakt mit den Instrumenten machen. Aus: „Musik und Tanz für Kinder", Lehrerkommentar 1, S. 74
Fotos: Karl Heinz Naumann

f) *Erfahrungen mit Inhalten der Musiklehre*

Das Lernen in der MFE ist von Anfang an ein Lernen im Spiel- und Materialraum von Musik – aber es stellt sich anders dar als musiktheoretisch beschriebene Musik! Ergänzen wir diese wichtige Auffassung, die verschiedentlich ja schon illustriert worden ist, zunächst um einige weitere Unterrichtsbeispiele:

Crescendo und *Drecrescendo* – für die Kinder in der MFE ist es z. B. der Wind, der die Instrumente, die an selbst dargestellten „Zauberbäumen" hängen, zu lauterem und leiserem Klingen anregt. Es ist das Ausmaß der eigenen körperlichen Intensität im Spiel der Instrumente. Oder *Rhythmus:* Das ist für die Kinder ein Klatschspiel, ein Bewegungsspiel, ein „Schlägelmuster" auf einem Stabspiel, irgendeine Aktivität des Lehrers, die man nachmacht oder mitmacht oder mit einem eigenen Einfall zu beantworten versucht... *Form* ist für die Kinder der Beginn des Singens und Spielens nach einem Vorspiel, das Warten vor ihrem Einsatz auf ein Instrumentensignal, die Mitgestaltung der Musik in einem gegliederten Bewegungsvorgang... – Man könnte den gesamten Bereich dessen, was man Musiklehre nennt, auf solch kindspezifische Weise neu beschreiben, und dieses Beschreiben hieße, diese Inhalte noch einmal, für die Welt des Kindes, neu zu erfinden.

Der Frosch benutzt einprägsame melodische Motive. Notenlernen geschieht in der MFE sachlich richtig und vergnüglich. Aus: Musik und Tanz für Kinder", Kinderheft 4, „Die Tamukinder" Zeichnung: Joachim Schuster

Das erste Jahr der MFE ist erfüllt von solchen „musiktheoretischen Grunderfahrungen", die sich kindgemäß eingekleidet haben, wobei das stereotype Üben von Grundformeln wie

das die Kinder musikalisch unter-, motivational überfordert, überhaupt nicht notwendig ist. Im zweiten Jahr der MFE werden die Erfahrungen mit Inhalten der Musiklehre dann allmählich bewußtgemacht – und jetzt auf den Begriff gebracht. (Den Schmetterling wollen wir aber, seines bezaubernden Wesens wegen, auch in der Musik lieber „fliegen" lassen! Die Rhythmussprache[5]) ist als Übematerial sachorientierter, vielseitiger und zukunftsoffener.)

„Und das Notenlernen!?"

Diese Frage steht oft im Raum und wird gewöhnlich abgeleitet von Ansprüchen, die die Instrumentalmusikerziehung an die MFE angeblich stellt. Die Inhaltsforderungen klaffen weit auseinander, wie am Tonhöhenbereich kurz gezeigt werden soll. Gesprächsweise eingebrachte Forderungen reichen von der Beherrschung der Töne im Violinschlüssel (im Raum von bis zu zwei Oktaven incl. der Alterationen) und im Baßschlüssel bis zu der Auffassung, dies alles sei unnötig, da (am Beispiel der Blechblasinstrumente) der Lehrer mit den Tönen anfangen wird, die der Schüler erzeugen kann.

Instrumentalschulen zeigen auf, wie verschieden die *Tonraumerschließung,* in der sich Notennamen-Wissen ja bewähren muß, geschehen kann. Unterschiedlichste Ansätze sind zu finden: Oft sind Bau und Spielweise des Instrumentes bestimmend (Töne der leeren Saiten am Beginn des Unterrichts von Streichinstrumenten/griffmäßig oder blastechnisch einfache Töne bei Blasinstrumenten). Für ein und dasselbe Instrument spiegeln unterschiedliche Schulen stark voneinander abweichende Ansätze. Methodisch besonders vieldeutig ist das Klavier: Spielerische

Orientierung auf der gesamten Tastatur (bei frei gebildeten Klängen), Spiel auf den „schwarzen Tasten" (halbtonfreie Pentatonik) oder „C" als Ausgangston für ein Spiel „nach links und rechts", im Violin- und Baßschlüssel gleichzeitig, umreißen nur einige der möglichen Ausgangspositionen.

Mit welchem Tonvorrat der Instrumentalunterricht tatsächlich beginnt, variiert also in der Praxis sehr stark – damit aber schwindet die Möglichkeit, einen Standard-Tonbereich anzugeben, den die Kinder in der MFE sinnvollerweise vorbereitend lernen sollten.

Um in der MFE nicht auf *alle* Eventualitäten vorbereiten und damit aus Zeitgründen vieles Wichtigere weglassen zu müssen (und um den Kindern den späteren Spaß am Notenlernen nicht zu verderben, und noch aus manch anderen Gründen), wurde der Schluß gezogen, daß eine grundlegende Vermittlung von Notenkenntnissen sich auf die Vertrautmachung mit der Notenschrift in den wesentlichen Grundzügen beschränken darf. Wichtiger als musiktheoretische Vollständigkeit ist der exemplarische und sachlich richtig verstandene Umgang. Es mag also genügen, wenn alle Kinder Viertel- und Achtelnoten und -Pausen, im Tonhöhenbereich die Noten eines vom Singen her zugänglichen Quintraumes erkennen und umsetzen können – jeder Instrumentalunterricht kann daran sinnvoll anknüpfen, und jeder späteren Ausweitung und Differenzierung des Notationswissens ist damit der Weg bereitet. (Wo Kinder und Lehrer, schon in der MFE, dennoch mehr von der Notenschrift wissen wollen, steht einer Ausweitung selbstverständlich nichts entgegen. Mehr als normale Schulkinder im zweiten oder auch dritten Unterrichtsjahr wissen unsere MFE-Kinder aber auch schon jetzt[6]).)

Der Verfasser hat in manchen Gesprächen den Eindruck gewonnen, daß die Existenz der MFE Instrumentalerzieher „verziehen" kann. In Regionen, wo MFE wenig oder nicht ausgebaut ist, fordern Instrumentallehrer von einer gesprächsweise konzipierten MFE viel weniger „hartes Musikwissen" als schlicht und einfach musikalischere Kinder: solche, die für die Musik aufgeschlossen sind. Andernorts sind Erwartungen an die MFE aufgebaut worden, die nicht naturwüchsig sind, sondern auf bestimmten Konzepten gründen, die, wie Praktiker oft berichten, auf Dauer zu Frustrationen bei Lehrern und Schülern führen. MFE mißt sich dort zwar an eigenen, jedoch falschen Zielvorgaben – und muß vor ihnen versagen.

Wo man in der Diskussion hinter die selbstaufgebaute Zielfassade und zu einer bewältigbaren pädagogischen Realität zurückfindet, kann man die Instrumentallehrer ohne weiteres für die neue MFE gewinnen. Die meisten von ihnen begrüßen es bei genauerem Nachdenken ohnehin, wenn sie die Möglichkeit behalten, den Kindern mit der fortschreitenden Spielfähigkeit auch ein sich schrittweise erweiterndes Notationswissen an die Hand zu geben. Jede neue Note kann dann zu einem Geschenk für die Kinder werden, zu einem sichtbaren Beweis für ihre sich steigernde Spielfähigkeit und für ihr anwachsendes Repertoire. Umgekehrt wird die weniger belastete MFE für manche Instrumentallehrer zu einer Quelle für neue methodische Anregungen (s. u.).

II. MFE und Instrumentalunterricht – Nahtstellen und Unterschiede

Inhaltsbeziehungen zwischen MFE und instrumentalem Beginn ergeben sich auf mehreren, z. T. komplexen Ebenen von Musikausübung.

a) *Die Einstellung zu Musik.* Eine positiv geöffnete Einstellung der Kinder zeigt sich am Ende der MFE vor allem

- in der Aufgeschlossenheit gegenüber unterschiedlichen musikalischen Aktivitäten,
- im teilnehmenden Interesse an der umgebenden Musikkultur,
- in der positiv gestimmten Voreinstellung der Kinder auf das Erlernen eines Instrumentes.

b) *Allgemeine Fähigkeiten zu aktiven Gebrauch von Musik.* Am Ende der MFE machen die Kinder

- gerne allein, aber auch mit anderen Menschen Musik,
- teilen sich gerne anderen mit Musik mit,
- begreifen Musik gerne als ein spannendes Spiel, das sich z. B. in Frage-und-Antwort-Spielen, in Vor- und Nachmachspielen oder in Tonraumspielen vollziehen kann,

– sind vertraut damit, daß Musik beschreiben und erzählen kann und bereit, diese Fähigkeit der Musik selbst zu verwirklichen.

c) *Rezeptive und produktive Fähigkeiten.* Zu ihnen gehören

– wache rhythmische Fähigkeiten (Takt oder Metrum aufnehmen, Rhythmen wiedergeben, abwandeln und erfinden),
– wache melodische Fähigkeiten (Interesse am Singen, Spielen, hörenden Erkennen, Transponieren von Intervallen, Motiven und Melodien),
– Bereitschaft, in den Bereichen von Lautstärke, Tonhöhe, Tondauer, Klangfarbe, Form, Klangerzeugung und Artikulation hörend und gestaltend zu differenzieren,
– Bereitschaft, Singen als Mittel der musikalischen Verständigung einzusetzen,
– Übung auf verschiedenen elementaren Instrumenten, die unterschiedliches motorisches Können sowie klangliche und spielpraktische Differenzierung implizieren.

d) *Musiktheoretisches Wissen.* Es schließt ein

– ein grund-legendes, sachlich richtiges Notationsverständnis im Bereich der graphischen und der tradierten Notation,
– eine sachliche Begriffsbildung in einschlägigen Bereichen (vgl. b), soweit sie für die Musikpraxis der Kinder zweckdienlich erscheint,
– die Erstinformation über einige wichtige Musikinstrumente.

e) *Vorbereitung einer Einstellung zum Üben.* Die Kinder erfahren in der MFE

– die Möglichkeit des plan-mäßigen Spielens (nach einer Spielregel, nach Noten...),
– daß es in der Musik auch ein Richtig und Falsch, ein Besser und Schlechter geben kann,
– daß Üben zur anspruchsvollen Gestaltung gehört.

Neben den vielen Nahtstellen, in denen sich MFE und Instrumentalunterricht überlappen, gibt es andererseits unterschiedliche Bestimmungen der beiden Fächer. Sie dürfen nicht verwischt werden, um Enttäuschungen aufgrund wesensfremder Zielforderungen in beiden Fächern zu vermeiden. Dazu zwei einander bedingende Gedanken:

1. *Viele Kinder im Vorschulalter müssen die Musik als einen interessanten, erlebnisreichen Gegenstand erst einmal für sich entdecken dürfen – im Instrumentalunterricht wird das Interesse im Grunde schon vorausgesetzt.* – In der MFE geht es weniger um vormotivierte, gar vom Wunsch nach Instrumentalunterricht schon beseelte Kinder. (Wo es solche gibt, sollten sie schleunigst – und evtl. parallel zum Gruppenunterricht der MFE – Instrumentalunterricht erhalten!) Im Mittelpunkt des Auftrages der MFE steht das Kind, das noch keine oder nur undeutliche manifeste musikalische Interessen hat (diese Kinder sind in der überwiegenden Mehrzahl) – und nicht zuletzt auch das Kind aus einem Elternhaus, in dem Musik noch keine verhaltensorientierende Rolle spielt. Die reizvollen Aufgaben in der MFE geben in Zusammenhang mit dem günstigen Lernklima (die Kinder sind sich gegenseitig Anregung und Vorbild) allen Kindern eine offene Chance, später zur Musik, und damit in der Regel auch zum Instrumentalunterricht, zu finden.

2. *Der Unterricht der MFE muß bis zum Schluß offen bleiben für unterschiedliche kindliche Verhaltensweisen und Interessen – der Instrumentalunterricht stellt sich auch auf das Kind ein, wird jedoch in der Regel zunehmend eine bewußte Lernrolle fordern.* – MFE findet zwar im fachspezifischen Rahmen der Musikschule statt, der Fachmusiker oder auch der Instrumentalist können aber für die MFE keine ausschließlichen Leitbilder sein. Die disziplinierte Lernrolle, auf die der Instrumentalunterricht mit älteren Kindern streckenweise bauen muß, ist in der MFE nur eine von vielen Rollen. Sie wird dort erst dann von den Kindern eingenommen und erprobt, wenn ihr Interesse an Musik schon gefestigt ist und man nun z. B. gemeinsam darangeht, für ein Konzert vor Eltern oder sogar im öffentlichen Rahmen der Musikschule zu üben. Auch dann muß es weiterhin „Alternativrollen" geben, denn die Kinder sind im Vorschulalter verschieden und oft wechselhaft interessiert und disponiert. Wer sie im Unterricht gleichzuschalten versucht, erntet Mißerfolg oder stiftet Leid – es genügt, wenn dies auf wenige Kinder zutrifft! Die vom Kind geforderten Tätigkeiten dürfen

niemals einförmig werden, und die MFE darf nicht irgendwann Leistungen implizieren, denen ein Kind genügen muß und nicht genügen kann. Nur soweit die Kinder die Lust an der Sache behalten, ist die MFE für sie die Brücke zu einer weiteren Beschäftigung mit Musik.

„Wir können viel voneinander lernen..."

Das soll keine Binsenweisheit sein, sondern eine produktive Feststellung. Die Kraft der Praxis, zu situativ richtigen Lösungen zu finden, ist erstaunlich.

Es gibt nicht *ein* Konzept für MFE (wie auch nicht für Instrumentalunterricht), sondern so viele, wie es Lehrer gibt. Nicht Material-Konzepte sind damit gemeint, sondern die individuellen Handlungs-Konzepte, die den einzelnen Lehrer bei seinem individuellem Unterricht leiten. Gerade in der Erziehung jüngerer Kinder ist nicht in erster Linie das „Programm" wichtig, sondern die Begeisterungsfähigkeit des Lehrers. Der Verfasser hat in vielen Gesprächen die Möglichkeit erfolgreichen Unterrichtens erkannt – auf der Basis unterschiedlicher, auch selbstentwickelter Konzepte. Es wäre borniert, würde man die Entwicklung der MFE als ein für allemal abgeschlossen betrachten und für Tausende von Lehrern nur ein Konzept gelten lassen wollen.

Im musikpolitischen wie im schulischen Rahmen erscheint es zum Zweck der Förderung der Leistungsfähigkeit der MFE am besten, den einzelnen Lehrer, die Lehrerin, sicher und mutig zu machen. Jeder soll so unterrichten dürfen, wie er es, im kritischen Dialog mit Kollegen und unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Diskussion, verantworten will.

Die *Musik* hat besonders in unserem Jahrhundert deutlich gemacht, wie der *Spielraum* ihr ureigenster Lebensraum ist. Das Spielen – in jeder Spielart des Begriffes, der musikbezogen denkbar ist – gehört in das Curriculum einer MFE ebenso wie eines Instrumentalunterrichts, die behaupten dürfen, zur Musik zu erziehen – das Gegenteil wäre Schulmeisterei. Die MFE jedenfalls darf so vielgestaltig sein wie ihr Gegenstand.

Die *Eltern* sind für nahezu jedes Konzept zu gewinnen – vorausgesetzt, daß man ihre Erwartungen versteht und überzeugt in der eigenen Sache darauf antwortet. Man sollte sie von Beginn an über die eigenen Ziele informieren und dann weitere Kommunikationssituationen schaffen, die im Regelfall die Arbeit konfliktfrei und partnerschaftlich ermöglichen: Solche Situationen sind vor allem *Elternmitmachstunden* und *Elternabende.*

Auch zwischen *MFE- und Instrumentalkollegen* sind ähnliche praktische Kontakte hilfreich – z. B. wechselseitige *Hospitationen und Arbeitstreffs,* bei denen zunächst, wie mit den Kindern, gemeinsam musiziert und anschließend die Bedeutung der Musiziersituationen reflektiert wird. Die Instrumentalpädagogik kann dabei das große Inhalt- und Methodenrepertoire der MFE kennenlernen, die MFE die Lernerfordernisse am Beginn des Instrumentalunterrichts.

Dabei werden viele Möglichkeiten wechselseitiger Bezugnahme festgestellt, und es kann zu einem Prozeß gezielter Kooperation kommen, in dem z. B. die Beratungsfunktion der MFE am Übergang zum Instrumentalunterricht präzisiert und die Einstiegssituationen in den Instrumentalunterricht von den Fähigkeiten des Kindes her bestimmt werden, die es in der MFE erworben hat.

Anmerkungen

1) „Musik und Tanz für Kinder", Unterrichtswerk zur Musikalischen Früherziehung, hg. von Barbara Haselbach, Rudolf Nykrin, Hermann Regner. Mainz 1984 ff. (Lehrerkommentare, Kinderhefte, Elternzeitungen, Toncassetten)
2) Vgl. Holmrike Leiser: Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Vorschulkindes. In: Karl-Heinz Zarius (Hg.): Musikalische Früherziehung, Grundfragen und Grundlagen Mainz 1985
3) Vgl. Hörbeispiel 16 auf der Toncassette I zu „Musik und Tanz für Kinder"
4) Vgl. HB 8 c, Zuhörgeschichten „Hallo – Guten Tag, Instrumente begrüßen sich", auf der Toncassette II zu „Musik und Tanz für Kinder"
5) „Rhythmussprache", unrichtig oft als „Taktsprache" bezeichnet, ermöglicht mit Hilfe von Klangsilben („ta", „tate", „titi") die spielerische Schulung des Rhythmus- und Taktempfindens. Vgl. „Musik und Tanz für Kinder", Lehrerkommentar 2, S. 64
6) Die Lehrpläne für allgemeinbildende Schulen der meisten deutschen Bundesländer verlagern den Beginn des Notenlernens zunehmend aus Klasse 1 und 2 in ältere Klassen. Vgl. z. B. den Lehrplan für „Musik- und Bewegungserziehung" in Bayern

Hinweis: Der vorstehende Beitrag ist mit einer Erweiterung in der Zeitschrift „Üben und Musizieren", Heft 2, Jg. 1987 (Mainz, Schott-Verlag) erschienen.

Summary: What children learn in "Early Childhood Music Education" and also for beginning an instrument

Many parents, instrumental teachers and directors of music centres ask about the purpose of "Early Childhood Music Education". (These music centres, "Musikschulen", are state or community supported institutions offering extra-curricular classes for children and adults in all areas of music at amateur level. The teachers are professional and are paid partly by the participant and partly by the community). Music centres are one of the main working areas of teachers for "Musik- und Tanzerziehung" ("Music and Dance Education"). The article depicts from the children's viewpoint the importance and contents of the learning of 4–6 year-old in non-specialized music and dance education. They experience everything in a spontaneous and original way, different from an adult's imagination which does not always easily enter into the child's world.

Six subject areas are being analysed and illustrated with examples from the textbook "Musik und Tanz für Kinder" ("Music and Dance for Children"):

- *Singing and speech activities*
- *First instrumental experiences*
- *Movement and dance*
- *Music listening*
- *Information about instruments*
- *Experiences with basic music theory.*

Many instrumental teachers ask for notation and reading skills already at pre-school age levels. In this book, learning correct notation at this level is approached without making theoretical knowledge and technical skills a focal point.

After giving an overview of the abilities of those children who have had "Early Childhood Music Education", the following thoughts are presented at the end of the article:

- *...four and five year old children have to discover music as an interesting and fascinating experience, whereas the playing of an instrument already presupposes an interest in music,*
- *..."Early Childhood Music Education" has to remain an open concept ready to respond to the changing level of motivation and reactions of the children, while instrumental teaching can demand an increasing level of conscious learning.*

Teachers of "Early Childhood Music Education", parents and instrumental teachers should be observers of all *the different activities in a music centre in order to "learn a great deal from each other".*

Die Stabspiele im Frühinstrumentalunterricht

Michael Salb

Im Hinblick auf die Frage, im welchem Alter und mit welchem Instrument man in die Welt der Musik einsteigen solle, gehen die Meinungen weit auseinander. Eine allgemein gültige Antwort kann wohl kaum gegeben werden, da unter Beachtung der Vielzahl von Argumenten und Gegenargumenten von Fall zu Fall unterschiedlich entschieden werden muß.

Es gibt nur wenige Musikinstrumente, wie z. B. Kontrabaß oder Tuba, auf denen aus verständlichen Gründen kein frühinstrumentaler Unterricht mit 4jährigen Kinderm möglich ist. Ein zeitiger Unterricht auf Instrumenten wie Geige, Klavier, Gitarre usw. bedarf einer sehr einfühlsamen Planung und Gestaltung von seiten eines Lehrers, der mit den entwicklungsspezifischen Gegebenheiten dieses Alters vertraut ist. Der Unterricht wird nur dann wirklich sinnvoll sein, wenn beim Kind eine echte Vorliebe für das jeweilige Instrument zu erkennen ist, die notwendige Musikalität und manuelle Geschicklichkeit entwicklungsfähig sind und die Eltern entsprechend Interesse zeigen und mitwirken.

Musikalische Früherziehung

Für die Mehrzahl der Kinder ist allerdings eine frühzeitige Festlegung auf ein bestimmtes Instrument sicherlich nicht angebracht. Hier bietet die elementare Musik- und Bewegungserziehung, die in den letzten Jahren eine enorme Entwicklung durchgemacht hat, einen günstigen Rahmen zu musikalischer Betätigung im Vorschulalter. Die Kinder erhalten, unabhängig von der Beherrschung einer Instrumentalspieltechnik, die Möglichkeit, wichtige musikalische Grunderfahrungen zu machen, im Spiel mit einfachen Schlaginstrumenten, im Umgang mit der eigenen Stimme und bei der Durchführung leichter Bewegungs- und Tanzspiele. Damit kann sich ein musikalisches Rüstzeug entfalten, das nicht nur den vielleicht folgenden Beginn auf einem Instrument erleichtert, sondern der Gesamtentwicklung der kindlichen Persönlichkeit sehr zu Gute kommt. (Man sollte allerdings die Verwendung der Stabspiele innerhalb dieses Bereichs nicht mit einem ernsthaften Stabspielunterricht verwechseln!)

„Typische Erstinstrumente"

An die Musikalische Früherziehung, also etwa mit 6 Jahren, ist nun der Beginn eines Instrumentalunterrichts sinnvoll anzugliedern. Von den „richtigen" Instrumenten war ja bereits die Rede; sie sind auf der Grundlage der Früherziehung und auch vom Alter her jetzt noch mehr Kindern zugänglich. Nicht erwähnt wurden bisher die beiden typischen Anfangsinstrumente Blockflöte und Melodika, welche vielfach den Begriff „Kinderinstrument" gepachtet haben. Nun ist die Melodika verhältnismäßig leicht zu spielen, aber die extreme Einseitigkeit der Handbewegungen ist für das gegebene Alter doch ungünstig. Nur die rechte, sowieso schon aktivere Hand kann die Feinmotorik der Finger entwickeln, die linke wird zum Festhalten „verdammt". Ob dies eine sinnvolle Vorbereitung für Tasteninstrumente darstellt, wie es gelegentlich behauptet wird, sei dahingestellt. Schließlich ist bei der Melodika auch kein Mitsingen möglich, aber gerade der Einsatz der Stimme, das hörbare und nicht nur innerliche Mitsingen während des Instrumentalspiels, bietet für die musikalische Entwicklung von Kindern enorme Vorteile.

Auch bei der Blockflöte ist diese Möglichkeit nicht gegeben. Daß sie kein generell zu empfehlendes Kinderinstrument ist, hat sich unter Fachleuten schon lange herumgesprochen, vielleicht aber noch nicht bei allen anderen, die dieses Instrument unterrichten. Entsprechend werden auch viele Eltern nicht fachgerecht beraten. Wer die Blockflöte wirklich studiert hat, wird sie den ernstzunehmenden Instrumenten zuordnen, auf denen ein frühinstrumentaler Unterricht möglich ist, aber nicht unbedingt für jedes Kind: Atemführung, Zungenstoß, das differenzierte Zusammenwirken der einzelnen Finger und das erforderliche Feingefühl in den Fingerkuppen zur Abdeckung der Grifflöcher sind beim besten Willen nicht von allen 5–7jährigen Kindern zu bewältigen.

Die Entscheidung, für welches Kind sich die Blockflöte als Instrument eignet, bedarf also des behutsamen Einfühlungsvermögens eines ausgebildeten Blockflötenlehrers, der um all diese Sachverhalte genauestens Bescheid weiß.

Vorzüge der Stabspiele

Gerade im Vergleich mit den allgemein üblichen „Kinderinstrumenten" ist es verwunderlich, daß sich die Stabspiele nicht schon lange einen festen Platz als vollwertige Anfangsinstrumente erobern konnten:

- Die Anordnung der Töne ist übersichtlich, wodurch z. B. der Tonhöhenverlauf auch für Kinder leicht nachvollziehbar ist.
- Die Handhabung von zwei Schlägeln ist einfach und ermöglicht einen ausgewogenen Bewegungsablauf. Selbst bei wachsenden musikalischen und spieltechnischen Anforderungen kommt es nicht zu Verkrampfungen der Hände, wie man sie beim Blockflötenspiel von vielen Kindern her kennt.
- Das Musizieren auf Xylophon oder Metallophon, Baß- oder Sopraninstrument usw., erfordert keine spieltechnischen Umstellungen.
- Stabspiele sind als Akkord- und Melodieinstrumente einsetzbar, wodurch Kindern ein größeres Spektrum an musikalischen Erfahrungen eröffnet wird als mit einem reinen Melodieinstrument.
- Die Möglichkeit des Mitsingens ist gegeben und hilft beim Einstudieren neuer Spielstücke (nicht nur von Liedern) ebenso wie bei der Entwicklung einer inneren Tonvorstellung.
- Alle Töne stehen von Anfang an zur Verfügung. Von der ersten Stunde an ist Improvisation ebenso wie z. B. das Spiel einfacher Kinderlieder möglich.
- Durch die Verwendung verschiedener Schlägel und Anschlagsarten läßt sich eine Vielzahl von Klangfarben erzeugen, was der Experimentierfreude von Kindern besonders entgegenkommt.
- Die Tonentstehung ist durchschaubar.
- Durch ihre konstante Stimmung eignen sich Stabspiele besonders gut für den Gruppenunterricht.
- Durch die unkomplizierte Spieltechnik kann man die Kinder besser und leichter in vielfältige musikalische Vorgänge und Strukturen einführen. Dadurch wird auch der Einsatz als reines „Einstiegsinstrument" sinnvoll, selbst wenn der Unterricht nur über die Dauer von 1 oder 2 Jahren stattfindet.

Weiterführende Überlegungen zu organisatorischen Problemen

Zunächst einige Überlegungen zum Transportproblem: Xylophone gibt es in verschiedenen Größen, was Tonumfang und Tonlage betrifft. Für den Unterricht wäre, der Stimmlage der Kinder entsprechend, ein Tenor-Alt-Instrument sehr gut geeignet. Aber dieses ist nun tatsächlich für das wöchentliche Hin- und Hertragen von zu Hause zur Unterrichtsstätte zu sperrig. Ein Sopraninstrument ist hierfür wesentlich geeigneter: Dessen Ausmaße und Gewicht sind für Kinder durchaus „tragbar", vor allem, wenn sie ihr Instrument in geeigneten Tragetaschen unterbringen und es dabei an zwei Griffen halten können. Hinzu kommt, daß Kinder im Alter von 5 oder 6 Jahren meist von einem Erwachsenen zum Unterricht gebracht werden, der helfen kann. Schließlich bleibt zu erwähnen, daß z. B. Klavierschüler ihr Instrument ja überhaupt nicht zu transportieren brauchen, weil in den Unterrichtsräumen des Lehrers ein solches steht – eine Praxis, die auch für den Stabspielunterricht am idealsten wäre und durchaus zu verwirklichen ist: Drei oder vier Stabspiele (und nicht nur Sopraninstrumente) für den Gruppenunterricht sind immer noch billiger als ein Klavier. Der finanzielle Aufwand ist rentabel, da in der entsprechenden Altersgruppe eine große Bereitschaft für Xylophonunterricht vorhanden ist – man muß ihn nur anbieten.

Nun zum Preis eines Stabspiels: Ein gutes einreihiges Sopranxylophon mit auswechselbaren fis- und b-Klangstäben kostet zur Zeit ca. DM 300,–. Dieser Betrag ist sicher ein verständlicher Grund für anfängliche elterliche Zurückhaltung. Schließlich will man ja erst einmal sehen, ob das Kind überhaupt Freude am instrumentalen Musizieren hat.

Das Angebot eines Leihinstruments oder die Möglichkeit des Mietkaufes wären hier eine große Hilfestellung. Zu Beginn meiner Unter-

richtspraxis besorgte ich selbst die Xylophone und stelle sie den ersten drei Schülern als Mietleihinstrumente zur Verfügung. Den Eltern bot ich an, beim Erwerb des Instruments nach drei Monaten Probezeit die Monatsmieten anzurechnen. Da der Unterricht im Herbst begann, waren alle Xylophone ein dankbares Weihnachtsgeschenk. Diese Praxis hat sich sehr gut bewährt und kann sicherlich von jedem interessierten Privatmusiklehrer und jeder Musikschule ohne großes Risiko übernommen werden. Außerdem läßt sich die Art und Weise des Vermietens sehr flexibel gestalten und hat sich ja auch bei anderen Musikinstrumenten bewährt. Bei entsprechender Nachfrage wird aber auch so manches Musikgeschäft bereit sein, Stabspiele im Mietkaufverfahren anzubieten.

Die robuste Bauweise der Instrumente kommt einer solchen Vorgehensweise sehr entgegen. Die Haltbarkeit des Stabspiels ist oft auch für Eltern ein ausschlaggebender Grund zum Kauf, weil die Weitergabe an Geschwister oder ein Weiterverkauf möglich sind. „Absatzschwierigkeiten" für gebrauchte Stabspiele gibt es bei einem regelmäßigen Unterrichtsangebot nicht.

Der Preis des Stabspiels verliert schließlich vollkommen seine abschreckende Wirkung, wenn man bedenkt, daß ein leicht zu spielendes Instrument von Kindern nicht so schnell aufgegeben wird und somit auch das aufgewendete Unterrichtshonorar nicht „flöten" geht.

„Schlußgedanken für einen Anfang"

Der Frühinstrumentalunterricht auf Stabspielen ist ein Bereich, wo es noch sehr viel zu erproben und zu prüfen gibt. Er ist ein sinnvolles Betätigungsfeld für Pädagogen der elementaren Musik- und Bewegungserziehung ebenso wie für Percussionslehrer, aber auch für Musikstudenten und Verlage und nicht zuletzt für Eltern und Kinder.

Als Privatmusiklehrer konnte ich in den letzten 3 1/2 Jahren 61 Kinder kennenlernen, die mein Angebot eines Stabspielunterrichts dankbar angenommen haben. Nicht nur die große Anzahl der angemeldeten Kinder, sondern auch deren Gesichter und die verschiedenen Äußerungen der Eltern zeigen deutlich, was hier bisher versäumt worden ist bzw. noch immer versäumt wird, aber nicht versäumt zu werden braucht.

Summary: Using mallet instruments in beginning instrumental teaching

Michael Salb's article deals with the suitability of various instruments as a start for instrumental learning. "Music and Dance Education" provides the right environment for most children to begin instrumental studies. Experienced teachers, however, can start young children with special abilities on instruments such as violin, piano or guitar.

After having attended classes in "Early Childhood Music Education" ("Musikalische Früherziehung"), children may choose a variety of instruments with which to continue, some being more suitable than others. The melodica, a popular 'starter', only partially encourages the child's manual ability and sound concept. The recorder demands a level of physical ability which is beyond many of the younger children, a fact which is very often under-estimated. Serious pedagogues today give the recorder its full value as an instrument, which asks special prerequisites from both the child and the teacher. In comparison, mallet instruments have many advantages,

- *clear arrangement of the bars*
- *balanced playing motions*
- *a wide range of possibilities with regard to sound colour and ensemble playing*
- *singing while playing*
- *fixed pitch...*

The author recommends mallet instruments for an instrumental beginning. With regard to practical questions such as cost and transportation problems he gives possibilities for solutions. Early instrumental learning on mallet instruments seems an area with many possibilities for development.

(Hinweis: Der Autor dieses Beitrages hat eine Stabspielschule erarbeitet und im Selbstverlag veröffentlicht. Vgl. dazu auf S. 50).

Klavier-Übung, Geigen-Übung, Bläser-Übung
Impulse des Orff-Schulwerks für instrumentales Lernen

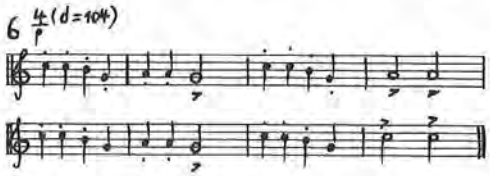
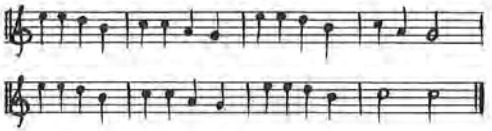
Hermann Regner

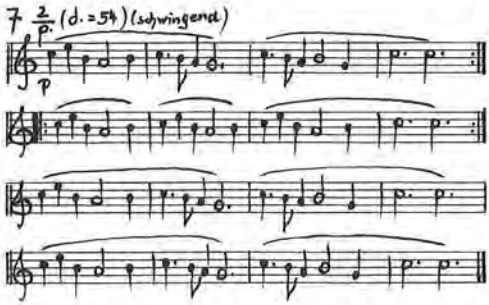
Das „Kernstück" des Orff-Schulwerks sind die fünf Bände der „Musik für Kinder". In ihnen findet der Lehrer Texte, Lieder und Instrumentalstücke, Hinweise und Anregungen für das Singen und Sprechen, Spielen, Tanzen mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen. Das besondere an dieser „Musik für Kinder" sind bei aller Konsequenz des Stils Fülle und Vielfalt des angebotenen Materials, das keine Grenzen zwischen technischer Übung und künstlerischer Ausdrucks- und Strukturqualität kennt, oder – wie Eberhard Preußner es formuliert hat: „daß sich Kunst und Erziehung von Beginn an, von der primitivsten Übung im Fünftonraum bis zur Bewährung im Kunststil ... zur Ganzeit und Einheit verbinden". (Preußner 1980)

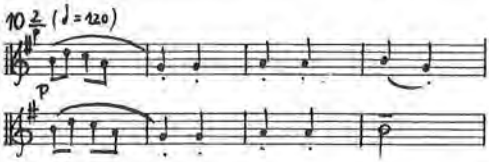
Im Laufe der Jahre sind außer diesem „Kernstück" eine große Zahl von „ergänzenden und weiterführenden Ausgaben" erschienen. In der Liste der Publikationen findet man Spielstücke, Spielbücher, Üb- und Spielstücke für verschiedene Instrumente, vor allem solche, die im Schulwerk eine Rolle spielen. Eine eigene Gruppe sind die Hefte der Klavier-, der Geigen- und der Bläser-Übung.

Klavier-Übung

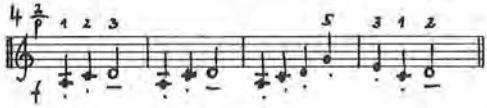
Ein schmales Heft, von Carl Orff 1933 niedergeschrieben, 1934 wie alle anderen hier besprochenen Ausgaben bei Schott in Mainz erschienen. Als Zusatz zum Reihentitel „Orff-Schulwerk" taucht hier der Begriff „Jugendmusik" auf. Gemeint ist damit, daß sich diese Ausgaben nicht so sehr „für Kinder", als für Jugendliche eignen, die auf Erfahrungen aus der „Musik für Kinder" zurückgreifen können.

Zum Titel des Heftes „Klavier-Übung" kommt der Untertitel „Kleines Spielbuch". Also: keine Sammlung von Etüden, von Finger- und Geläufigkeitsübungen mit vor allem technischen Intentionen, sondern ein Buch zum Spielen. Ein dritter Begriff taucht gleich im ersten Satz der kurzen Einleitung von Carl Orff auf. Dort heißt es: „Das kleine Spielbuch ist vor allem ein Melodiebuch für den Anfang." Die Erklärung folgt in den nächsten Sätzen: „Die Melodien, die dem Kinder-, Volks- und Tanzlied nahestehen, sollen erst einstimmig, abwechselnd mit beiden Händen oder mit beiden Händen zugleich gespielt werden. Die Übertragung in verschiedene Tonarten ist zu üben. Die einfachen Begleitstimmen (Bordun- oder Stützbässe) sind bei fortgeschrittener Spielfertigkeit zu erweitern und auszubauen." Wie in der „Musik für Kinder" sind nicht Griffe, Spielfiguren oder Skalen die Quelle der Anregungen, sondern Melodien (in der Einleitung zu Band 1 der „Musik für Kinder": Gültiger Ausgangspunkt ist das alte Kinderliedgut.) Diese Melodien sollen mit der rechten und mit der linken Hand, abwechselnd und zusammen gespielt werden. Von Noten. Dann auch ohne Noten. Denn Orffs Melodien prägen sich schnell ein. Es sind formal sehr klare Gebilde: gebaut aus zwei- oder viertaktigen Phrasen. Das charakteristische Motiv wird wiederholt, nur das Ende „umgebogen", um der Frage Antwort zu geben.

Damit wird das Motiv noch nicht vergessen. Es wird eine Terz höher begonnen und durch Auflösung der Halbnote in den Takten 2 und 6 in zwei Viertelnoten wird ein Fließen über vier Takte erreicht.

Nach diesem Teil werden die ersten acht Takte wiederholt als anschauliches Beispiel einer kleinen dreiteiligen Form.

Orffs Melodien werden eindringlich durch das hartnäckige Festhalten an Motiven, kleinen Spielfiguren, die wiederholt und gewendet werden.

Wenn Orff schreibt, daß seine Melodien „dem Kinder-, Volks- und Tanzlied nahestehen", dann meint er sicher auch diese formale Konzentration.

Die Melodien sollen auch transponiert, in immer neuen Tonarten und Lagen gespielt werden. Hier in der Klavier-Übung steht dieser Hinweis deutlich in der Einleitung zu lesen. Nach unserer Meinung gilt er auch für die meisten Stücke der „Musik für Kinder". Während aber die diatonischen Stabspiele die Anzahl der möglichen Tonarten reduzieren, bietet das Klavier alle Möglichkeiten. Vor allem auch, weil in vielen Stücken der Klavier-Übung auf die noch wenig entwickelten Fähigkeiten der Hand Rücksicht genommen wird. Mindestens zehn Stücke sind pentachordisch. Die Hand bleibt also in ihrer Lage, ein Dehnen oder Spreizen ist ebensowenig nötig wie ein Über- oder Untersetzen. Interessant: charakteristische pentatonische Melodien finden sich in der Klavier-Übung nicht. Das liegt wohl vor allem daran, daß die fünf aufeinander folgenden Töne/Tasten „in der Hand" liegen, daß pentatonische Melodien schwieriger auf dem Klavier zu spielen sind als pantachordische. Soll der Tonraum erweitert werden, kann die Handlage gewechselt werden. Im ersten Teil des Stückes Nr. 10 liegt die Hand auf den Tasten g^1–d^2.

Im zweiten Teil wird die Hand versetzt auf d^1–a^1.

Im Da-Capo des ersten Teils springt sie wieder hinauf.

Etwa ein Drittel der Melodien haben einen größeren Umfang. Es gibt aber noch etwa zehn darunter, die ohne Über- und Untersetzen durch Dehnen der Hand gespielt werden. Fingersätze hat Orff nicht eingetragen, seine große Hand hat ihm aber sicher eine solche Spielweise erlaubt.

Die Staccato-Bewegung erleichtert diese Dehnungen, die eine kleine Hand – bisher an fünf nebeneinanderliegende Tasten gewöhnt – erst lernen muß.

Die Klavier-Übung enthält aber auch technisch schwierigere Stücke, die ein flüssiges Unter- und Übersetzen üben, oder die Terzparallelen in der rechten Hand (auch legato) verlangen. Bereits in den ersten Stücken wird in der linken Hand, in Stück 25 und im letzten auch in der Rechten ein Oktavgriff notiert. Der Lehrer wird sich daran erinnern, daß in dem Vorwort vom Erweitern und Ausbauen der Begleitstimmen die Rede war – und er wird bei besonders kleinen Händen die Schwierigkeit eines noch nicht möglichen Oktavgriffs umgehen.

Das Spielbuch ist in zwei Abschnitte gegliedert. I: das sind die Stücke 1 bis 21, II: Stücke 22 bis 40. Der Abschnitt II beginnt mit kleinen Melodien in Moll. Nr. 22, eine rubato-Melodie, ist gebildet aus eigentlich nur drei Tönen; nur einmal wird der Zentralton umspielt durch den darunter liegenden Ganzton. Es gibt kaum ein anschaulicheres Beispiel für Orffs Meiterschaft, mit wenig Noten so starken Ausdruck zu erzielen. Wie anregend diese kleinen Formen sein können, hat Carl Orff selbst erwiesen, indem er einige der Melodien aus der Klavier- oder aus der Geigen-Übung später in den „Carmina Burana", in „Der

Mond", „Ein Sommernachtstraum", in den „Catulli Carmina" oder in „Die Bernauerin" verwendet hat. Werner Thomas (1977, 126-132) beschreibt die „Metamorphose" der einfachen Formen und gibt in einem Vergleich eine treffende Qualitätsbeschreibung: „Je genauer die Zeichnung, desto stärker läßt sie sich vergrößern."

(Die Melodie 22 wurde erstmals in der „Rhythmisch-musikalischen Übung" aus dem Jahr 1931, erschienen 1933, veröffentlicht und in den 5. Band der „Musik für Kinder" übernommen [S. 42]. Ein von Carl Orff eingerichteter Satz wurde in der Klangdokumentation „Musica Poetica", Platte 8, eingespielt.)

In unserer Zeit, in der alles machbar, vieles erreichbar ist, in der auf einen Reiz ein zweiter, noch aufsehenerregenderer gesetzt wird, in der Fülle und Angebot zu unbeteiligtem Konsum verführen, - in einer solchen Zeit wirkt diese Melodie „wie von einem anderen Stern". Sie ist einfach - und einfach bedeutet hier nicht nur leicht zu spielen oder leicht im inneren Ohr zu wiederholen, sondern einfach meint auch „Eins mit sich selbst", nicht aus der Energie dialektischer Prozesse, sondern aus der Kraft der Einheit und der Über-ein-stimmung gebildet. Aus der Wiederholung der Figur des ersten Taktes baut sich so viel Kraft auf, daß die Melodie ins Schwingen kommt, sich zu bewegen beginnt und erst in der neuen Note g – eben kein Leitton, kein Vasall, sondern ein herber, auf die eigene Kraft bauender „Nachbar" - einen Grund zum Auslaufenlassen der Drehbewegung findet. Und dann kommen die bestätigenden zwei letzten Takte.

Unter der Melodie liegt ein schweifender Bordun, dessen obere Stimme wie eine Welle schwingt. Um das Ende deutlich zu machen, verläßt auch die untere Stimme den Zentralton. Die plagale Kadenz entspricht in ihrer Herbheit dem Charakter der Melodie.

Besser als darüber zu lesen ist es, das Stück selbst zu spielen. Oft zu spielen. Die Noten zu vergessen. Das Spiel den Händen zu überlassen. In die rubato-Bewegung hineinzukommen. Einen Teil zu improvisieren: eine neue Melodiespur höher zu legen. Und dann wieder auf Orffs Original zurückzukommen. Einmal versuchen, die Verzierungen wegzulassen, ein andermal eine neue Lösung für das „Auslaufenlassen" in den Takten 9 und 10 zu versuchen. Das Stück zu transponieren, auch zu malen, zu tanzen und sich still sitzend oder liegend „nur noch" innen vorzustellen. Wobei das innere Hören die höchste Stufe musikalischer Übung sein kann.

Geigen-Übung

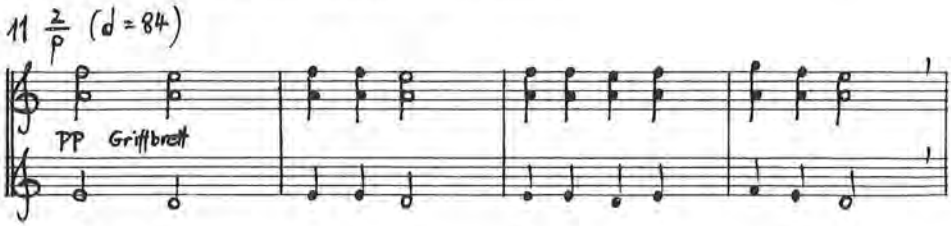
Beide Hefte sind wie die Klavier-Übung 1933 konzipiert und im darauf folgenden Jahr publiziert worden. Im ersten Heft sind 40 „Spiel- und Tanzstücke für eine Geige", im zweiten 30 „Spiel- und Tanzstücke für zwei Geigen" versammelt. Was hier für die Klavier-Übung geschrieben wurde, ist auch für diese beiden Hefte gültig: Sinn und Bedeutung bekommen sie durch einen künstlerisch anregenden Unterricht, in dem es auf den verstehenden Nachvollzug mehr ankommt, als auf die nachahmende „Interpretation" der kleinen Werke.

In jedem der beiden Hefte sind 8 Stücke, die wir aus der Klavier-Übung kennen. Hier sind sie zum Teil transponiert, der Geige gemäß artikuliert und in den Instrumenten entsprechenden Sätzen notiert.

Die technischen Ansprüche steigen sehr schnell. Bereits im ersten Heft finden sich nicht ganz leichte Saitenwechsel, Vorschläge über drei und vier Saiten, Doppelgriffe, Flageolett-Töne, sogar gleichzeitiges Arco und Pizzicato.

Im dreiseitigen „Anhang" werden Vorschläge für Begleitformen notiert. Orff gibt drei Möglichkei-

ten vor: die ostinate Begleitung, kadenzierende Stützbässe und die Verteilung der Melodie auf Geige und Cello.
Im zweiten Heft wird der ersten Geige die Melodie, der zweiten eine Begleitung anvertraut.

Als Begleitformen werden Bordune in allen Varianten verwendet. Einige Stücke erinnern in ihrer dissonanten Anlage an Sätze, die Carl Orff in seinen „Cantus-Firmus-Sätzen" geschrieben hat.

Der Pedalton liegt in der Mitte, die Außenstimmen bewegen sich – auch über die hier abgedruckten vier Takte hinaus – im Abstand einer None.

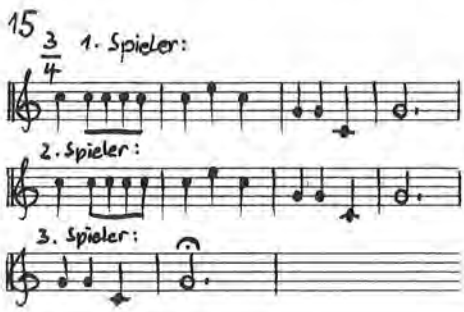
Im rhythmisch-metrischen Bereich werden Anforderungen gestellt. Im zweiten Heft sind 10 taktwechselnde Stücke und eins enthalten, in dem der 8/8-Takt in 3+2+3 akzentuiert ist.

Bei beiden Heften der Geigen-Übung ist auch eine chorische Ausführung und ein Erarbeiten im Gruppenunterricht sinnvoll.

Bläser-Übung

1965 erschienen die beiden Hefte der Bläser-Übung. Carl Orff hat den Autoren dieser Zeilen, seit vielen Jahren in der Aus- und Fortbildung von Bläsern, von Leitern von Bläsergruppen und von Blaskapellen tätig, mit der Arbeit an diesen Publikationen betraut. Der engen Zusammenarbeit mit Carl Orff, seinen anregenden Hinweisen und seiner wachen Gesamtverantwortung ist es zu danken, daß sich diese Hefte im Geist und Inhalt an die 30 Jahre ältere Klavier- und Geigen-Übung anschließen.

Das Vorwort beschreibt in kurzen Worten Inhalt und Ziel: „Die Bläser-Übung I ist für solistische oder chorische Ausführung durch Trompeten, Hörner oder andere Blechblasinstrumente gedacht. Bei der Notierung wurde von transponierenden Instrumenten ausgegangen. Echo-, Ergänzungs- und Kanonübungen sowie Beispiele für das zweistimmige Spiel und das ostinate Begleiten von Melodien sind wichtige Bestandteile der Bläser-Übung, die das freie Musizieren im elementaren Sinne, weitgehend losgelöst vom Notenbild, fördern."

„Rufe mit Naturtönen" eröffnen das erste Heft. So wie Jahrhunderte lang Trompeten und Hörner geblasen wurden, ohne die Technik des Verlängerns des Rohres durch Niederdrücken eines Ventils, findet der Bläser zu einer der Urbedeutung dieser Instrumente gemäßen Musik. Bei diesen und den darauf folgenden „Echo-Übungen" spielt der Lehrer vor, der Schüler wiederholt aus dem Gedächtnis. Im Verlauf werden die Rollen getauscht. Übungen mit „zweitem Echo" fördern die Aufmerksamkeit, das Zuhören und die Fähigkeit, die innere Tonvorstellung in Klangaktion zu übertragen. Ein lustiges, improvisatorische Entscheidung vorbereitendes Spiel sind die Versuche, das zweite Echo zu verkürzen.

Die in dem Heft abgedruckten Modelle sollen durch eigene, vorbereitete oder improvisierte Aufgaben ergänzt werden. Dazu sind Lehrer und Schüler aufgefordert.

An „alten Nachtwächter- und Türmerrufen" (Quellenangaben, zum Teil auch die Texte finden sich in den Anmerkungen) wird noch einmal die schlichte, herbe Klarheit alter Bläsermusik demonstriert. Bei diesen Beispielen aus der Geschichte ist zum ersten Mal ein Spielen „vom Blatt" sinnvoll. Eine Anregung aus der „Musik für Kinder" wird aufgegriffen: „Rufe zum Ergänzen und Beantworten", jetzt auch mit erweitertem Tonumfang, also unter Verwendung von Ventilen. Um auch eine weiche Tongebung und kantables Spiel zu üben, werden „Alphornweisen aus der Schweiz" und „Fünf alte Weisen" abgedruckt. Zur Festigung rhythmisch-metrischer Präzision dienen alte und neue Tanzlieder, die von verschiedenen Schlaginstrumenten grundiert werden. Für den Gruppenunterricht auf Blasinstrumenten eine willkomme Aufgabe, weil einzelne Teilnehmer für kurze Zeit vom Blasen dispensiert sind und trotzdem fordernde musikalische Aufgaben zu erfüllen haben. Eine Reihe von „Melodien mit ostinaten Begleitformen" erlauben den schrittweisen Aufbau des Zusammenspiels mit verschiedenen, auch tieferen Blechblasinstrumenten. Frühes Zusammenspiel ist nicht nur Motivation für alle Teilnehmer, sondern auch eine wichtige Herausforderung zum sauberen Intonieren. Der Leiter muß bei diesen Übungen die Transpositionskonventionen der Blechblasinstrumente beachten. Nach „Spielstücken" und taktwechselnden Melodien beschließen „Übungen für das zweistimmige Spiel in Horn-Quinten" das erste Heft der Bläser-Übung.

Wie in allen Schulwerk-Ausgaben führen die Übungen, in denen neue technische und musikalische Aufgaben gestellt werden, zur Anwendung des Gelernten und Geübten in historischen und neu komponierten Stücken.

Das zweite Heft beginnt mit ein- bis dreistimmigen Rufen und Signalen. Ähnlich wie im dritten Band der „Musik für Kinder" werden Gefühl und Verständnis für kadenzierende Harmonik entwickelt durch Übungen, in denen zu einer Melodie eine Paukenstimme, oder zu einem Paukenbaß eine Melodie kombiniert werden sollen. Ergänzungsübungen fördern das für „Melodie-Spieler" so wichtige Hören auf die harmonische Entwicklung. Der Lehrer muß sich Zeit nehmen, einen Schüler die Melodie spielen, einen anderen an den Pauken die Baßtöne suchen zu lassen, dann abzuwechseln und hie und da vielleicht bis zu einer Aufzeichnung der gefundenen Version zu kommen. Dieser „Musikunterricht auf dem Blechblasinstrument" unterscheidet sich allerdings sehr von dem konventionellen Instrumentalunterricht, bei dem so schnell als möglich das vorführbare, wettbewerbsreife Abspielen üblicher Literatur angezielt wird.

„Dreiklangstücke", später auch über Borduntönen und zum Teil kombiniert mit Schlaginstrumenten, die den Satz würzen, klingen auf Blechblasinstrumenten voll und rund. Auch das zweite Heft der Bläser-Übung, das als eine Heranführung an das Zusammenspiel gedacht ist, stellt sich die Aufgabe, „den jungen Bläser zum ‚hörenden' und ‚verstehenden' Musizieren (zu) führen" (Vorwort).

Hinweise zu den pädagogischen Intentionen

Die hier geschilderten Ausgaben stehen in ihrer pädagogischen Absicht zwischen den mehr technisch orientierten Instrumentalschulen auf der einen, und dem Spiel der alten und neuen Literatur auf der anderen Seite. Sie können den Schüler motivieren, sich die technischen Voraussetzungen anzueignen: weil die musikalische Qualität der Stücke von selbst das angemessene Spiel fordert, den Wunsch des Spielers stärkt, dem in der Musik liegenden Ausdruck eine überzeugende Gestalt zu geben. Sie sind aber auch eine Schule der Interpretation, in dem sie das Nachgestalten von musikalischen Texten nicht als eine Frage der Imitation betrachten (Nachspielen von Tonaufzeichnungen), sondern beim Eindringen in Melodie, Begleitung, Rhythmus und Metrum, Form, Farbe, Gestik der Musik selbst beginnen lassen. Aus dem Erkunden, Variieren, Transponieren - aus dem phantasievollen Umgehen mit den „Übungen" erwächst die subjektive Bedeutung, die souveräne Identifikation als das höchste Ziel der Interpretation. Der Abstand zwischen dem Komponisten und dem Interpreten wird durch die nachvollziehende, kreative Beschäftigung verringert.

Es klingt paradox: die gedruckt vorliegenden Noten wollen das Spiel „weitgehend losgelöst vom Notenbild" fördern. Sie sollen nicht „abgespielt" werden, nicht im Unterricht „aufgegeben", vorgespielt und abgehakt werden. Sondern die Melodien und kleinen Sätze sind Impulse, die vom Lehrer und vom Schüler aufgegriffen und immer wieder in vielfältiger Weise angegangen werden müssen. Diese didaktische Situation ist für die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk typisch: erst im sinnvollen, künstlerisch orientierten Lehr- und Lernvorgang, erst in der behutsamen, erkundenden, handelnden Begegnung des Menschen mit der Musik wird die beabsichtigte Wirkung erreicht. Und das ist weitgehend abhängig von der Begabung, vom Können und der Haltung des Lehrers.

Gerade in einer Zeit, die dem programmierten Lernen zuneigt, die Effektivität von Lernen an der Anzahl erreichter Teillernziele messen will und in der Pädagogen wie die Buchhalter die ökonomischen Vorteile des Gruppenunterrichts „an der elektronischen Strippe" als Haben verbuchen – in dieser Zeit scheint ein Lernvorgang, der Zeit und Muße, Eingehen und Verweilen, Erproben, Verwerfen und Verändern fordert, anachronistisch. Könnte aber nicht gerade diese Haltung das jetzt so besonders notwendige Korrektiv sein?

Die musikalische Sprache der Klavier-, Geigen- und Bläser-Übung erinnert an die „Musik für Kinder". Sie wird charakterisiert durch den durchsichtigen, auf Fülle, „Pedal" und Koppelung verzichtenden Klang, durch ein tonal zentriertes, aus kleinen Gesten sich bildendes Melos, das durch überschaubare Formung sich deutlich einprägt und durch die tänzerische Beweglichkeit, die rhythmisch-metrische Vielfalt und Flexibilität. Der Jugendliche oder Erwachsene wird grundlegende Techniken des Satzes wie Bordun, Ostinato, einfache kadenzierende Verläufe, das Multiplizieren einer Linie durch Mixturen aus seiner Erfahrung mit der „Musik für Kinder" erinnern und in der Instrumental-Übung wiederfinden.

Durch die Klavier-, Geigen- und Bläser-Übung soll der Übergang von der Elementarlehre zur speziellen künstlerischen Ausbildung ermöglicht werden. „Dieser Übergang", so schreibt Eberhard Preußner, „darf aber nicht einer Vertreibung aus dem Paradies gleichkommen ... Er muß in dem Wissen darum vor sich gehen, daß der Bereich des Elementaren nicht verlassen, sondern verwandelt wird. Jeder Schritt zum Geistigen in der Kunst ist zugleich eine Bestätigung ihres elementaren Urgrundes." (Preußner, 1964, 72) Das musikantische, kreative, die besonderen Beziehungen zu Sprache und zum Tanz nutzende Lernen, das durch elementare Ereignisse Grunderlebnisse und Grunderfahrungen vermitteln möchte, ist nicht auf die Grundausbildung beschränkt: es setzt sich im Instrumentalunterricht fort.

Literatur:

Preußner, Eberhard:
Vorwort in: Orff-Schulwerk (Katalog), B. Schott's Söhne, Mainz 1970
Der Einbruch des Elementaren in Kunst und Pädagogik, In: Orff-Institut Jahrbuch 1963, B. Schott's Söhne, Mainz 1964

Thomas, Werner:
Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks. Tutzing 1977

Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Bd. III: Schulwerk – Elementare Musik. Tutzing 1976

Klangdokumentation:

Musica Poetica – Orff-Schulwerk. Harmonia Mundi, Platten 1-10

Musikalien:

Carl Orff:
Klavier-Übung. Kleines Spielbuch. Ed 3561
Geigen-Übung I. Spiel- und Tanzstücke für 1 Geige. Ed 3571
Geigen-Übung II. Spiel- und Tanzstücke für 2 Geigen. Ed 3572

Hermann Regner:
Bläser-Übung I. Blechbläser. Ed 5420
Bläser-Übung II. Blechbläser. Ed 5421

Summary: Klavier-Übung, Geigen-Übung, Bläser-Übung Orff-Schulwerk supplementary volumes for piano, violin and brass

This contribution describes the content and pedagogical intentions of those five supplementary editions of Orff-Schulwerk, which are concerned with instrumental learning, namely the "Klavier-Übung" (for piano), "Geigen-Übung" I und II (for violin) and "Bläser-Übung" I und II (for brass). (The literal translation of "Übung" as "exercise" is not enough. These pieces are essentially suggestions for study and further development in many areas.) The author delineates the important stimulus these publications represent for instrumental learning as well as the transition from "Basic Music Education" in groups to individual instrumental tuition.

"Klavier-Übung": Not a collection of exercises for manual fluency or finger etudes, but a book for playing, "Melodiebuch für den Anfang" (Melodies for the beginning). "The melodies which are closely connected with children's songs, folk and dance songs, should be played at first in unison, with either hand, then with both hands together, also in transposition. The accompaniments (bordun or tonic-dominant bass line) are to be extended once the player becomes more advanced." (excerpt from the introduction)

"Geigen-Übung": These volumes, like the one for piano, were compiled by Carl Orff in 1933, and have been published by Schott Mainz in the following year. Volume I contains 40 "Spiel- und Tanzstücke für eine Geige" (Pieces for playing and dancing for violin), the second one 30 such pieces for two violins. Similarily these two books become effective in an artistically inspiring kind of teaching giving importance to the in-depth understanding and re-creation of music's intrinsic virtue and expression rather than a purely imitative "interpretation" of these little pieces.

"Bläser-Übung": Both volumes were published in 1965. On behalf of Carl Orff, Hermann Regner has written pieces for echo play, canons and melodies for development for brass instruments in two or three parts, some of them are collected from old sources. "The musical 'models' extend from the natural tones of the brass instruments – historically and stylistically suited – to easy pieces in three voices in which the young brass player is lead to a heightened awareness in listening and understanding."

These volumes for piano, violin und brass instruments faciliate the transition from basic musicianship to specialised artistic training. "This transition must not be like the expulsion from paradise," writes Eberhard Preussner, "... it should happen with the consciousness that the realm of the 'Elementary' not be abandoned, but merely transformed. Every step towards the spiritual aspect of art is at the same time a reinforcement of its elementary source." The kind of learning using active music making, creative expression and the close relationship of music to speech and dance, which intends to give basic experiences through elementary events, is not confined to "Basic Music Education", but continues in the area of instrumental learning.

Orff-Schulwerk und instrumentaler Gruppenunterricht

Heinz Benker

Es ist bekannt, daß im Bereich des instrumentalen Musikunterrichts Gegner und Befürworter des Gruppenunterrichts angesiedelt sind. Jede Partei zieht mit besten Absichten und guten Argumenten zu Felde, denn man kann jedes Faktum von verschiedenen Seiten betrachten und je nach Gewichtung der Gesichtspunkte positiv oder negativ bewerten.

Gruppenunterricht im instrumentalen Sektor kann gute Ergebnisse erzielen, wenn die Lehrperson über genügend distributive Aufmerksamkeit verfügt - abgesehen von anderen pädagogischen Fähigkeiten - und wenn das Lernziel nicht außerhalb der Möglichkeiten des Gruppenunterrichts liegt (z. B. berufliche Qualifikation auf einem Instrument). Außerdem spielt die Größe der zu unterrichtenden Gruppe eine entscheidende Rolle und die Art des Instrumentariums sowie das Alter der Schüler. Dies sind bekannte Tatsachen, die nicht belegt werden müssen, ganz zu schweigen von psychologischen, soziologischen, therapeutischen und sonstigen Selbstverständlichkeiten.

Und nun zum Orff-Schulwerk; es existiert grundsätzlich als Gruppenunterricht und wendet sich vordergründig an Kinder vom Kindergarten bis weit hinein in die Bezirke der allgemeinbildenden Schule. Es ist nicht etwas theoretisch „Gemachtes", sondern es ist gewachsen und geworden aus der Arbeit mit Kindern, also aus der Arbeit in Gruppen, die als Modell an Gruppen weitergegeben und von ihnen weiterverarbeitet werden soll.

„Orff-Schulwerk ist", wie Wilhelm Keller sich ausdrückt, „eine Art Werkstattbezeichnung, denn an der Ausarbeitung der verschiedenen Teile sind auch Schüler und Mitarbeiter Carl Orffs beteiligt und viele Stücke sind in gemeinsamer Arbeit entstanden, ohne daß sich einwandfrei feststellen ließe, wem die ‚endgültige Fassung' zuzuschreiben wäre" (Wilh. Keller „Papageien sind nicht ‚musisch'", Mai 1950). Carl Orff bezeichnete dieses Werk anläßlich meines Besuches 1951 als „Sandhaufen, aus dem eine Burg entstehen soll".

Über das Orff'sche Schulwerk sind inzwischen ganze Bibliotheken gefüllt worden, so daß ich hier darauf verzichten kann, Form und Inhalt sowie seine weltweite Wirkung erinnerlich zu machen. Es soll hier lediglich in der gebotenen Kürze dargestellt werden, wie seine Grundidee, seine Arbeitsweise und auch vieles von seinen diversen Teilen im Gruppenunterricht mit anderen als den „Orff'schen Instrumenten" Verwendung finden können. Dieses Schulwerk darf nicht als ein Ghetto verstanden werden, sondern muß geöffnet werden und hineinwirken können in alle Arten des allgemeinen Instrumentalunterrichts; wobei zu bemerken ist, daß sein Prinzip auch im Einzelunterricht zum Tragen kommen kann.

Als Beispiel diene hier, in Vertretung für andere Möglichkeiten, der Gruppenunterricht in Violine an den Bayerischen Gymnasien. So ein Violinkurs stellt an den Lehrer sehr große fachliche und pädagogisch-psychologische Anforderungen. Trotzdem: Warum sollte es nicht möglich sein, auch in diesem Bereich „die Musik wieder einzubinden in ihre ursprünglichen und urtümlichen Schwesterbeziehungen, zu Sprache und Gesang, zu Bewegung und Tanz, bei deutlicher Betonung des kreativen Elements" (Bruno Steinschaden, Orff-Schulwerk-Informationen 37). Ich bin überzeugt, daß ein Violinpädagoge an dieser Stelle zu lesen aufhört und zwar mit dem Ausdruck des Entsetzens; denn er betrachtet es als vergeudete Zeit, seine Geigenschüler z. B. zu einem passenden Sprichwort eine kleine Melodie erfinden und auf der Geige darstellen zu lassen; oder: eine Übungspassage in entsprechender Lage auch einmal singen oder rhythmisieren zu lassen; oder: ein kleines Spielstück wechselweise musizieren und in Bewegung (Tanz) umsetzen zu lassen; oder: an den Blockflötenstücken des Orff-Schulwerks gemeinsam mit den Schülern Fingersatzprobleme auf der Geige zu lösen.

Dies sind nur einige wenige Beispiele, die belegen sollen, wie die Grundsätze des Orff-Schul-

werks im instrumentalen Gruppenunterricht zu verwirklichen sind. Freilich erfordert ein solcher Unterricht einen Lehrer, der nicht nur den Drill des Fingersatzes oder das perfekt ausgefeilte Stück im Auge hat, sondern der darüber hinaus bereit ist, die ganze musikalische Bandbreite auf den Schüler wirken zu lassen und die Technik als Hilfsmittel zu verstehen.

Das Orff-Schulwerk ist nun nahezu 40 Jahre alt; es hat viele Stürme überdauert. Auch die neuerdings angelaufene Keybord-Welle wird ihm nichts anhaben können, selbst wenn vorübergehend Schwierigkeiten auftauchen werden. Der Gebrauch des Keybords schließt die Prinzipien des Orff-Schulwerks nicht aus.

Man kann allerdings eine eingeleitete Entwicklung, die evtl. zu einer gewissen Verarmung führt, nicht direkt aufhalten. Man kann aber solchen Entwicklungen den musikpädagogischen Reichtum traditioneller Erfahrung des Orff-Schulwerks rechtzeitig adaptieren, dann wird auch die nächste elektro-akustische Generation nicht an Kreativitätsmangel, an Hörschwächen oder musikalisch-ästhetischen Gebrechen leiden.

Es ist mir klar, daß diese kurzen Äußerungen dem Thema als solchen in seiner ganzen Breite nicht gerecht werden. Dies sollte nur Anstoß und Anregung sein und eine Basis zum Nachdenken.

50 Jahre Carmina Burana

„Alles was ich bisher geschrieben und Sie leider gedruckt haben, können Sie nun einstampfen. Mit Carmina Burana beginnen meine gesammelten Werke." Das schrieb Carl Orff nach der Generalprobe des Werks an seinen Verleger in Mainz.

Die Carmina Burana haben den Namen Carl Orff in der ganzen Welt bekannt gemacht. „Mein unzerreißbares Bilderbuch" – so hat Carl Orff es im Freundeskreis bezeichnet – ein Werk, dessen tiefere Schichten sich dem immer wieder Zuhörenden, Zuschauenden, oder noch besser: Mitmusizierenden erschließen. Seit 50 Jahren werden die „Weltlichen Gesänge für Soli und Chor mit Begleitung von Instrumenten und mit Bildern" gesungen, gespielt, getanzt.

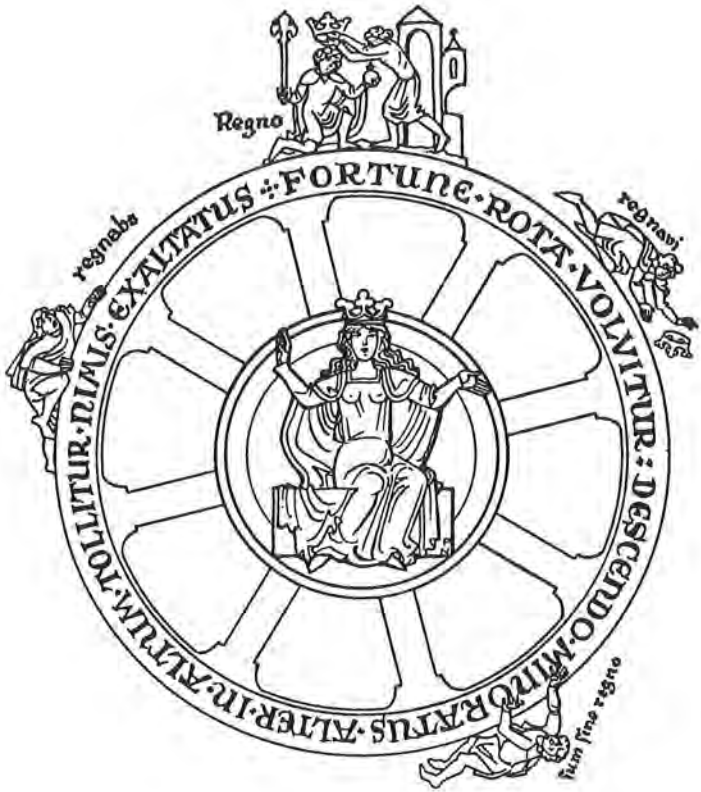
Carmina Burana 50 years

"Everything that I have written up to now and that you have unfortunately published, you can now grind to a pulp. With Carmina Burana you have my opus one", wrote Carl Orff after the general rehearsal of the work to his publisher in Mainz.

Carmina Burana has made the name of Carl Orff famous all over the world. Amongst friends he called it "my untearable picture book" – a work which discloses itself in its depth to those who listen to it, who watch it over and over again, and even more to those who play it. For the past 50 years those "Profane songs for soloists and choir, accompanied by instruments and pictures" have been sung, played and danced.

Abb. Seite 29:
Titelblatt des Programmheftes der Uraufführung am 8. Juni 1937

(Aus „Carl Orff und sein Werk", IV Trionfi, Tutzing 1969)



Carl Orff
Carmina Burana

Cantiones profanae cantoribus et choris cantandae
comitantibus instrumentis atque
imaginibus magicis

Lieder aus der benediktbeurer Handschrift

Weltliche Gesänge für Soli und Chor
mit Begleitung von Instrumenten
und mit Bildern

URAUFFÜHRUNG

Opernhaus Frankfurt am Main 8. Juni

I. Wiederholung: 12. Juni

Musikal. Leitung: Bertil Wetzelsberger

Regie: Dr. O. Wälterlin Bühnenbild: Ludwig Sievert

Familien musizieren

Heather McLaughlin (Mitglied des Special Course 1977/78 im Orff-Institut Salzburg) ist Präsidentin einer schnell wachsenden Organisation in Australien. Der Name der Gesellschaft für musizierende und tanzende Familien ist „Parents for Music".

Heather McLaughlin hat uns auch die Information über ähnliche Aktivitäten in Schweden geschickt.

Gibt es solche Gruppen auch in anderen Ländern? Sollte es sie geben?

Hinweis: Auch bei uns gibt es „Musik, Tanz und Spiel in der Familie". So heißt ein Lehrgang, den Christiane und Ernst Wieblitz mit Hanna Nikel in der Bayerischen Musikakademie Marktoberdorf vom 1.–5. 9. 1987 leiten werden (s. S. 52). (Bitte weisen Sie mögliche Interessenten darauf hin!)

John Seal teaching a rhyme

Family Music Activities in Australia

In December 1984 a small group of music teachers and parents in Melbourne, Australia planned an organization which would involve people of all ages in enjoyable learning music experiences. The first workshop in February 1985 was led by Christoph Maubach, Heather McLaughlin and the international folk dance band, "Shenanigans" and attracted about 70 people. Children and adults together enjoyed singing rounds, playing percussion instruments, listening to music and learning dances. In its first year of operation, membership of PARENTS FOR MUSIC: A Family Music Association *grew from 12 to about 230 families, mainly scattered through Melbourne but including a few interested people from other parts of Australia.*

The core of music teachers involved has come from the Orff-Schulwerk Association of Victoria, and includes John Seal, Heather McLaughlin, Christoph Maubach, Gary King and André de Quadros. However the aim of the organization has been to involve parents as much as possible in both the day-to-day running of the group and decisions regarding activities. Parents can help greatly with the administrative load of running music organizations and can also keep teachers in touch with community needs. Secretarial work and money matters have so far been handled for us by parents.

We hope that PARENTS FOR MUSIC can provide both desirable music activities previously lacking in the community, and also inform the general public about new ideas and directions in music education – this can be a two-way process beneficial to everyone. As part of this aim to disseminate information into the community we are establish-

ing contact with a range of other existing music groups such as the Orff-Schulwerk Associations, the Kodály Music Education Institute of Australia, the Victorian Recorder Guild and the Dolcroze Society.

During 1985 about 25 different acitivites were organized – 19 family music and dance workshops, 3 parent information nights, a violin concert, a singing afternoon and a family concert. At these events, at fifteen different venues around Melbourne, attendance ranged from 15 to 100, with about 200 at the family concert. One event was a May holiday workshop over three mornings, attended by about 80 adults and children, and run in conjunction with the Orff-Schulwerk Association of Victoria's workshop for adults so that participants could have their children nearby also attending music activities.

A typical family music workshop *consists of music games, singing of rounds and easy part-songs, the playing of instruments (xylophones and percussion), general movement activities and folk dancing. As most of our members to date have very young children, we often have a segment in the middle of a workshop when a second teacher takes the preschool children to a different room so that more complex activities can be done with the older children and adults. This also gives the younger children a break from the larger group and a chance to try more intimate and appropriate activities. Workshops go for 1 1/2 or 2 hours and have been held on Friday evenings or during the day on Saturdays and Sundays. Refreshments such as fruit and drinks are usually served at the end. Members pay to attend each activity; non-members are welcome but pay more.*

Another major activity has been the production of a newsletter each month, The Music Circle. *This goes to all members and informs them of coming PARENTS FOR MUSIC activities, related activities of interest (Dalcroze workshops, children's orchestral concerts and so on), maintains contact between members, and disseminates other information which may be of interest (articles on music education, details of other music organizations and ideas for music activities). Ten issues were published during 1985.*

During 1986 membership continued to increase, members in different areas (and different states) organized activities, our range of activities was more varied still, and we became better known in the Australian community.

Any organizations or individuals, in Australia or overseas, interested in the idea of family music are welcome to contact us.

Write to:
Jenny Martin (Secretary) or
Heather McLaughlin (President)
Parents for Music,
P.O. Box 110,
Wandin North, Victoria, 3139,
Australia.

Parents are involved with their children

Family Music Activities in Sweden

In 1983 the organization Barns Musikaliska Utveckling *("Children's Musical Development") was formed in Hässelby, on the outskirts of Stockholm. At the end of 1985 the group had 115 families as members (about 400 people). The association aims to promote children's active interest in music, and music as a social family activity. More specific aims are:*

- *arranging music activity programmes for children, concerts for and by children and seminars about children and music*
- *encouraging parents to sing more to their children and give them good music experiences*
- *collecting information about music and children and building a reference library*
- *disseminating konwledge about other local activities for children with music.*

Activities already organized include music-play for babies and preschool children, sessions for pregnant women, instrumental education for young children, and movement and singing sessions for children. Parents are involved from the very start, and a course for preschool teachers and parents has been held. During 1986 a music kindergarten will be started, and violin lessons can begin with five-year old children. A workshop was held for adults who had not played before to try the violin and was successful. Publicity has included articles in newspapers. Four times a year a newsletter is sent to members.

The original idea and much of the work since has been by Ulla Jansson, a social worker who has become very involved with music, and her husband Sören who is a violin teacher and chamber music enthusiast. Ulla would be happy to hear from anyone interested in the idea of family music such as BMU promotes.

Further details can be obtained from:
Barns Musikaliska Utveckling,

c/- Ulla Jansson,
Kvarnhagsgatan 84, 2 tr
S-162 30 Vällingby
Sweden.
Tel. 08-739 1967

Berichte aus aller Welt
Reports from all the world

BELGIEN (BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND / ÖSTERREICH)

Konzertreise „Ons Dorado"

Die Gruppe „Ons Dorado", die im Jahre 1985 ihr 30-jähriges Bestehen feiern konnte (ausführlicher Bericht in den Orff-Schulwerk Informationen 35), wird Anfang Juli in einigen Orten zwischen München und Salzburg Konzerte geben. Die 120 Kinder und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren singen, spielen und tanzen Stücke aus dem Orff-Schulwerk und Lieder und Instrumentalstücke aus verschiedenen Ländern.

Unter Leitung von Paul Hanoulle und seinen Mitarbeitern aus Brugge gibt „Ons Dorado" folgende Konzerte: 3. 7., 20.00 Uhr im Bürgerhaus Gräfelfing, 4. 7., 19.00 Uhr Messe in der Klosterkirche Andechs, 5. 7., 20.00 Uhr im Konzertsaal der Beamtenfachhochschule Herrsching, 6. 7., 20.00 Uhr im Bürgerhaus Unterschleißheim und 8. 7., 19.30 Uhr im Großen Studio der Hochschule Mozarteum in Salzburg. vm

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Pate für die Region Franken

Siegfried Janzen, Beirat von MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland, hat in der letzten Sitzung des erweiterten Vorstands einen interessanten Vorschlag gemacht: er trat dafür ein, die durch die Aktivitäten der neu eingerichteten Regionen der Gesellschaft entstehenden Unkosten durch Patenschaften zu decken. Und weil ein Mann wie Siegfried Janzen dem Rat die Tat folgen läßt, übernahm er als Pate die Region Franken.

Wer ist Siegfried Janzen? Wir zitieren aus seiner Biographie.

Geboren 1905 in Schlesien als Sohn eines Ingenieurs, der ausgezeichnet Klavier spielte. Erst nach dem Tod des Vaters 1914 zog meine Mutter, die sich als Sängerin hatte ausbilden lassen, in die Nähe ihrer Eltern nach München. In diesen Jahren wuchs mein Interesse für die Musik. Ich wollte Dirigent werden, aber Mutter und Lehrer rieten zunächst zum technischen Studium. Ich wählte das Fach technische Physik an der Technischen Hochschule München und wurde gleichzeitig Mitglied des Akademischen Gesangvereins, wo ich außer im Gesang auch im Klavierspiel und beim Theaterspielen meinen künstlerischen Neigungen ungehindert nachgehen konnte.

Ich wollte als Diplomarbeit die Eichung der Lautstärkeeinheit durchführen, da mir die Bezeichnung p(iano) und f(orte) oder gar ihre Verdoppelung ohne genaue Meßbarkeit untragbar erschienen. Aber die hierzu notwendigen Einrichtungen waren an den Technischen Hochschulen nicht vorhanden, sodaß sich mein Professor an das Zentrallaboratorium der Siemens & Halske AG in Berlin-Siemensstadt wandte, das mich begeistert aufnahm, um den auch dort ersehnten Lautstärkemesser endlich bauen zu können. So kam ich schon Ende 1927 zu Siemens, wo ich heute noch als Pensionär beratend tätig bin. Den Diplomabschluß mit der festgelegten Lautstärkeeinheit „Phon" habe ich Anfang 1929 an der TH Dresden gemacht. Der so entstandene Elektroakustiker traf auf das neue Gebiet des Tonfilms und der vielseitigen akustischen Verstärkung in allen Musikzentren, sodaß ich mit Künstlern und Ensembles zusammenarbeiten konnte, ohne Musik studiert zu haben.

Da ich den Nationalsozialismus durch meine Münchner Jugend von Anbeginn kennengelernt hatte, bin ich ihm auch nach seiner Machtergreifung nicht verfallen und konnte somit bei den Amerikanern für den Wiederaufbau in München sofort für alle notwendigen Tätigkeiten eine Lizenz erhalten. So habe ich neben den für die Firma wichtigen internen Dingen auch die ersten Aufnahmen für die zum Hause Siemens gehörende Deutsche Grammophon Gesellschaft unter heute unvorstellbaren Umständen machen können. Hieraus entstand eine weitgreifende kulturelle Tätigkeit, da Ernst von Siemens auf dem Standpunkt stand, daß die Industrie die Rolle der früheren Fürsten übernehmen müsse, um auf allen Gebieten der Kunst tatkräftig mitzuhelfen.

Zahlreiche Fördereinrichtungen auf dem kulturellen Gebiet sind durch die Mitwirkung des Hauses Siemens entstanden, und es blieb nicht aus, daß ich als Mitgründer dann auch verantwortliche Posten übernahm. So kam es auch dazu, daß ich von Anfang an dabei war, Carl Orff zu

helfen, seine pädagogischen und künstlerischen Ideen in die Wirklichkeit umzusetzen. Als Mitglied der Orff-Schulwerk Gesellschaft kann ich mit Rat und Tat zur ideellen und materiellen Förderung einer großen gemeinsamen Aufgabe beitragen.

Siegfried Janzen

Felix Hoerburger wurde 70

manchmal brauch i des einfach
manchmal brauch i
a kloans nonsenserl
auf der straß
oder im omnibus
oder in der vorlesung
a ganz kloans nonsenserl
des merkn die leit gar net
weil die koan verstand net habn
for so a kloans nonsenserl
so einen verstand hab bloß i
verschtengerns mi

Aus „Neueste Nachrichten aus der schnubiglputanischen Provinz" Regensburg 1977

Das ist ein Gedicht von Felix Hoerburger, dem Erfinder der „nordsüdneuhochschnubiglbaierischen Mundart" und dem augenzwinkernden Poeten, der nur mit Mühe und allerhand Ausnahmeregeln seine blühende Phantasie in die Form eines Gedichts bringt. Zu den Anregern gehört auch Carl Orff, bei dem Hoerburger Komposition studierte.

Dabei ist Felix Hoerburger ein hochkarätiger Wissenschaftler, der in München promovierte, in Erlangen-Nürnberg sich habilitierte und an der Universität Regensburg als Privatdozent und als außerplanmäßiger Professor als einer der führenden deutschen Musikethnologen arbeitete. Seine besonderen Arbeitsgebiete sind die Erforschung der süddeutschen Volksmusik (Die Zwiefachen, Berlin 1956; Achttaktige Ländler aus Bayern, Regensburg 1977) und der Volksmusik Griechenlands, Afghanistans, Nepals und Taiwans.

Heute lebt Felix Hoerburger in der Nähe Salzburgs. Die mit Reisen verbundene Forschungsarbeit erlaubt ihm seine Gesundheit nicht mehr. Mit weiteren „glaazln" oder „schwieferln" dürfen wir rechnen. hr

Begegnungen im Kloster Andechs

Eine Reihe von Veranstaltungen des Klosters, in dessen Kirche Carl Orff seine letzte Ruhestätte gefunden hat, steht unter dem Titel „Begegnungen". Am 28. April hat Pfarrer R. Rigam die „Komödie über die Auferstehung Christi" gelesen. Am 28. Juni 1987 führt Dr. Werner Thomas in das letzte große Werk Carl Orffs, das „Spiel vom Ende der Zeiten" mit Bild- und Klangbeispielen ein.

Jahrtagsmesse in Andechs

Wie alle Jahre hatte Frau Liselotte Orff zum Gedenken an den Tod von Carl Orff am 29. März 1982 zu einer Jahrtagsmesse in die Klosterkirche Andechs eingeladen. In den vergangenen Jahren hatte der Carl Orff-Chor Marktoberdorf, die Camerata Vocale des Orff-Institutes gesungen, oder es hatte der Organist Hans Maier gespielt. In diesem Jahr hatte Kurt Becher, ein Anwalt der bairischen Volksmusik, Sänger und Musikanten aus Oberbayern eingeladen und ein Liedblatt zum Mitsingen zusammengestellt. Die Kirche war bis auf den letzten Platz besetzt. Abt Odilo Lechner zelebrierte den Gedenkgottesdienst.

Mit einem alten Wallfahrer-Lied, das Kurt Huber 1926 in Mittenwald aufgezeichnet hat, begann die Feier. Die Fischbachauer Sängerinnen, ein Münchener Singkreis und die Kreuther Musikanten wirkten mit. Immer wieder war die ganze Gemeinde zum Mitsingen eingeladen. Den Abschluß bildete – wie schon zur Traditon geworden – ein Gang zur Schmerzhaften Kapelle, in der Carl Orff begraben liegt. Nach dem Gebet des Abtes von St. Bonifaz und Andechs erklang ein vielstimmiger Jodler. hr

Gunild Keetman ausgezeichnet

Der Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen, ein Landesverband im Verband Deutscher Musikschulen, hat auf dem 10. Bayerischen Sing- und Musikschultag am 29. Mai 1987 in Schongau Gunild Keetman mit der Carl-Orff-Medaille für besondere Verdienste ausgezeichnet.

Im Festkonzert wurde die Kantate „Veni Creator Spiritus" und das Osterspiel von Carl Orff aufgeführt. hr

1977–1987 10 Jahre Osterkurse

Im April 1987 fand im Meistersinger-Konservatorium in Nürnberg der erste Orff-Schulwerk Osterkurs der OSG statt. In den folgenden Jahren kamen weitere Tagungsorte hinzu – Bonn, Freiburg i. Br., Trier, München, Hamburg, Heidelberg und Kassel. Seit 1985 werden alle Fortbildungsseminare der OSG abwechselnd in beiden Bayerischen Musikakademien veranstaltet. Grund dafür sind die großzügigen räumlichen Dispositionen der Akademien, sowie die Unterkunftsmöglichkeit für Kursteilnehmer und Referenten. Sie kommen einem ungezwungenen, zeitlich unbegrenzten Erfahrungs- und Gedankenaustausch entgegen, fördern das gemeinsame Musizieren (z. B. an freien Abenden) und erlauben grundsätzlich eine intensive Kursarbeit.

So war auch der diesjährige Orff-Schulwerk Osterkurs „Singen, Tanzen und Spielen in der Schule" von einem aktiven, begeisterten Arbeitsgeist geprägt.

Das junge Referententeam, R. Wirsching, M. Haase, C. König und R. Preißner erntete verdienten Beifall und hat sicherlich dazu beigetragen, daß die Orff-Schulwerk Ideen an weiteren Schulen und Kindergärten Fuß gefaßt haben.

KA

GROSSBRITANNIEN

Juli 1988: Englisch-amerikanisches Treffen

In der Zeit vom 9. bis zum 15. Juli 1988 findet im Dartington College of Arts (Devon) ein Treffen englischer und amerikanischer Musik- und Tanzpädagogen, Lehrer aller Bereiche, Studenten, Musiker, Tänzer statt. Diese von Vertretern der englischen und amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaften getragene Veranstaltung stellt sich unter dem Titel „Thema und Variationen" die Aufgabe der Erforschung allgemeiner Bedingungen der Musikerziehung, in der Orffs Ideen kreativen Musizierens wachsen.

Als Aktivitäten werden Referate prominenter Sprecher, praktischer Unterricht in grundlegenden Orff-Techniken, in Bewegung und Sprache, Gamelan- und Tabla-Unterricht, Chor- und Tanztreffen, Unterricht in Komposition und elektronischer Komposition angekündigt.

Dartington College of Arts ist eine moderne Einrichtung, deren Gebäude sich in einer wunderschönen Landschaft um mittelalterliche Baudenkmäler scharen.

Kontaktadressen:
Orff Society, 31 Roedean Crescent,
London SW15 5JX, England
oder
Judith Thomas, 58-4th Ave, Nyack,
New York 10960, USA

hr

ÖSTERREICH

25 Jahre Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" in Österreich – ein Geburtstagskurs

„Aus der Tatsache, daß sich die Gesellschaft hauptsächlich aus kursinteressierten Pädagogen zusammensetzt, ist anzunehmen, daß ein (Gratis-)Kurs dasjenige Geschenk ist, über das sich viele Mitglieder am meisten freuen würden", so warb Ursula Svoboda, Geschäftsführerin der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, für ihre Idee, daß zu einem ‚richtigen' Geburtstag nun einmal das Schenken und Beschenktwerden gehöre.

Da sich eine Reihe von Lehrern des Orff-Instituts und Referenten früherer Kurse bereitfanden, ihre Mitarbeit zum Geschenk zu machen, und das Projekt auch bei den Mitgliedern auf große Resonanz stieß, konnte vom 23.–25. Januar 1987 im Orff-Institut ein *Geburtstags-Kurs* stattfinden. 46 Mitglieder aus dem gesamten Bundesgebiet (und auch aus der Bundesrepublik Deutschland) waren dazu angereist. Neben dem Kursangebot gab es auch Gesprächsrunden über berufsspezifische Probleme und mögliche regionale Aktivitäten. Ulrike Jungmair, Präsidentin der Gesellschaft, zeigte die Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten auf. Dabei wurde sichtbar, daß auf Grund der ständig steigenden Mitgliederzahl und der geänderten personellen Zusammensetzung des Vorstandes ein gewisser Wandel des Erscheinungsbildes der Gesellschaft eingesetzt hat. Heute haben die „Förderer des Orff-Schulwerks" ca. 400 Mitglieder, wofür eine ausschließlich zentrale Betreuung nicht mehr ausreicht. Daher laufen starke Bemühungen, regionale Aktivitäten (Zusammenkünfte und Tageskurse) zu fördern. Positive Rückmeldungen über durchgeführte Projekte und geplante Initiativen in einzelnen Bundesländern zeigen bereits erste Erfolge auf diesem eingeschlagenen Weg.

Wolfgang Hartmann

„25 Jahre": ein Grund zum Feiern. Ulrike Jungmair, Präsidentin der Gesellschaft, (rechts im Bild), Ursula Svoboda und Wolfgang Hartmann, die beiden Geschäftsführer

PORTUGAL

„Arbeitsgruppe Orff" wird gegründet

Mitglieder der Portugiesischen Gesellschaft für Musikerziehung (Associação Portuguesa d'Educação Musical) planen, eine „Arbeitsgruppe Orff" zu gründen. Musiklehrerinnen und Musiklehrer aus dem ganzen Land, ehemalige Studierende des Orff-Instituts Salzburg, Teilnehmer an Orff-Schulwerk Kursen in Portugal und anderen Ländern werden in diesem „Nucleo Orff" (das Lexikon übersetzt Kern, Mittel-, Sammelpunkt, auch „Widerstandsnest") an der weiteren Adaptation der Anregungen des Orff-Schulwerks für Portugal arbeiten.

Die Orff-Schulwerk Arbeit in Portugal hat eine lange Tradition, die vor allem auf die Aktivitäten von Prof. Maria de Lourdes Martins zurückgeht. Die Stiftung Calouste Gulbenkian und das Goethe-Institut Lissabon haben Seminare und Vorträge unterstützt und gefördert. Viele dieser Projekte wurden in Zusammenarbeit mit dem Orff-Institut Salzburg verwirklicht.

Für den Sommer 1987 ist ein weiteres Seminar mit Lehrkräften des Orff-Instituts vorgesehen.

Maria de Lourdes Martins
Zeichnung von Costa Coutinho

"Nucleus Orff" will be founded

Members of the Portuguese Association of Music Education are planning to establish a "Nucleus Orff", where music teachers from all of Portugal, former students of the Orff Institute Salzburg and participants of Orff-Schulwerk courses will work on further adaptations of the pedagogical ideas of Carl Orff in their country.

There has been a long tradition of Orff-Schulwerk in Portugal, largely due to the activities of Prof. Maria de Lourdes Martins. Both the "Calouste Gulbenkian Foundation" and the Goethe-Institut Lisbon have helped to organize and finance seminars and lectures. Many of these projects have been realized in collaboration with the Orff-Institut Salzburg.

In summer 1987 there will be a seminar once again held by teachers from the Orff-Institut Salzburg.

„Drei Masken" – eine Oper von Maria de Lourdes Martins

Im Juli 1986 hat das „Teatro Nacional de São Carlos" in Lissabon eine Oper in einem Akt von Maria de Lourdes Martins (Orff-Institut 1965) uraufgeführt. Der Text, eingerichtet von Adriana Latino (Orff-Institut 1967) geht zurück auf ein dramatisches Stück von José Régio (1899–1969). Solisten, Chor, Tänzer und Orchester des Nationaltheaters – als eine „instrumentale Gruppe" wird im Programmzettel auch Catarina Latino – Schlagwerk genannt (Orff-Institut 1967) – haben sich unter der Leitung von Manuel Ivo Cruz (musikalische Leitung) und Maria Feliciano (Inszenierung) dem zeitgenössischen Werk gewidmet.

Der Dirigent in einem Interview: „Die Oper (...) ist für uns alle eine schwieriges Werk (...) Ohne Zweifel ist es für mich als musikalischen Leiter ein interessantes Werk, und es ist aus musikalischem Gesichtspunkt eine äußerst gut gemachte Arbeit." hr

Zur Erinnerung an Carl Orff

Maria de Lourdes Martins, Komponistin und Lehrerin für Komposition an der Escóla de Música des Nationalkonservatoriums, sprach an zwei Abenden im Goethe-Institut Lissabon über Carl Orff. Beim ersten Abend standen seine Konzeption des Musiktheaters, beim zweiten seine pädagogischen Grundideen im Vordergrund. Die Referate wurden durch Tonbeispiele ergänzt.

Maria de Lourdes Martins (Studium in Salzburg 1963/65) ist die Autorin der portugiesischen Ausgaben des Orff-Schulwerks.

SRI LANKA

Weiterstudium und Unterricht in Sri Lanka

Seit meinem Abschluß des A-Studiums am Orff-Institut verbringe ich mittlerweile das vierte Jahr in Sri Lanka.

Studium:

Im Januar 84 wurde ich am „Institute of Aesthetic Studies" der University of Kelaniya bei Colombo als erste ausländische Studentin aufgenommen. Hier werden in 4-jährigem Studium Lehrer ausgebildet, die in allgemeinbildenden sowie privaten Tanzschulen unterrichten werden. Die Aufnahme an diesem Institut wurde mir ermöglicht, da ich schon 2 Jahre zuvor in den wichtigsten klassischen Tanzstil – den Kandyan Dance – durch den dort bekannten Tanzmeister R.W.G. Suramba eingeführt worden war. Kandyan Dance ist seit mehr als 2000 Jahren überliefert; ich erlebe ihn als ein kompliziertes Zusammenwirken von Energieströmen und Bewegungsrichtungen – gepaart mit einer sehr komplexen Rhythmik; aus seiner Überlieferung geht hervor, daß von ihm sowohl heilende als auch spirituelle Kraft ausgeht.

In der Ausbildung an der Universität werden nun alle drei traditionellen Tanzstile des Landes angeboten, ihre verschiedenen zugehörigen Trommeln sowie weitere Nebenfächer. Die Studenten wählen Schwerpunkte. Ich selber habe hier die Möglichkeit, unter Tänzern aus verschiedenen Regionen Sri Lankas Kandyan Dance zu lernen und die jeweils stilistischen Unterschiede zu erfahren. 82 und 83 organisierte ich Meister Suramba die ersten Kandyan Dance Kurse in der Bundesrepublik Deutschland. Während der Sommermonate der darauffolgenden Jahre setzten seine Tochter W. Rajapakse, Dozentin am „Institute of Aesthetic Studies", und ich die Kursarbeit gemeinsam fort; wir hatten zahlreiche Aufführungen in Deutschland und in Österreich.

Die Arbeitsgemeinschaft Musik in Ostwestfalen-Lippe hat in der Reihe: Materialien Kulturpädagogik eine Broschüre „Kandyan Dance" herausgegeben, deren Text ich verfaßte (erhältlich: Steinstr. 16, D-4973 Vlotho).

Let's make music. Eine Veranstaltungsreihe mit Kindern unter der Leitung von Almut Lenz im Puppetry-Museum des Nationalmuseums in Colombo.

Almut Lenz beim Kandyan Dance

Im vergangenen Jahr sendete das Sri lankanische Fernsehen (Reihe Kulturinformation) ein ausführliches Portrait über mein Tanzen, Lernen und Unterrichten sowie meine sehr an die Sri lankanische Armut angepaßte Lebensweise. Eine Kurzfassung des Films sendete der WDR in Nordrhein-Westfalen.

Frau Rajapakse und ich werden für weitere Kurse und Aufführungen September bis November dieses Jahres wieder in Europa sein. Bereits 82 und 83 haben einige Studenten und Lehrer des Orff-Instituts in unseren Workshops die Gelegenheit genutzt, den Kandyan Dance und seine Trommelrhythmen kennenzulernen.

Es würde mich freuen, alten und neuen Bekannten „rund ums's Orff" einen Zugang zu diesem asiatischen Tanzstil zu ermöglichen, sowie ihnen meine Unterrichtserfahrungen mit „elementarer Musik- und Tanzerziehung" in einem fremden Kulturkreis mitzuteilen.

Interessenten unserer Kurse wenden sich bitte an: Claudia Lenz, Floraweg 48, 5632 Wermelskirchen.

Almut Lenz

Eigenes Unterrichten:

Vor 3 Jahren begann ich „creative dancing" zu unterrichten, an dem „playhouse for children and youth" in der Nähe Colombos, welches von Somalatha Subasinghe (ehemalige Teilnehmerin am Special Course) aufgebaut wurde. Kinder und Jugendliche haben hier eine der wenigen Möglichkeiten in Sri Lanka, in spielerischem Erproben und Gestalten ihren tänzerischen und musikalischen Ausdruck zu entwickeln. Theaterproduktionen, die viele musikalische und tänzerische Elemente verwenden, kommen bis zu 100mal jährlich zur öffentlichen Aufführung.

Auch in Kursen des Goethe-Instituts, im Puppetrymuseum und auf Einladung anderer Schauspielgruppen unterrichte ich „creativ dancing and music". Als interessantestes Arbeitsfeld bieten sich mir hier besonders die Kurse, die von meinen eigenen Mitstudenten sowie Dozenten (unsere eigenen Lehrer) der Universität besucht werden.

VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA

Jahresversammlung der Amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft AOSA in Boston/Mass.

Ein Reisebericht

Vor dem Weiterflug nach Boston gönne ich mir drei Tage New York, quasi zur Einstimmung. Warnung: „New York ist nicht Amerika!" Oft gehört. Wo aber ist Amerika? Ist es nicht überhaupt unsinnig, für den Facettenreichtum dieses Landes einen gemeinsamen Nenner finden zu wollen?

Ich hatte mir viel vorgenommen: Bloß nicht auf irgendwelche Klischees hereinfallen! Man weiß ja, in Amerika ist alles anders, größer vor allem. Unbegrenzte Möglichkeiten, und so weiter ...

Es fällt aber schwer, unvoreingenommen zu sein gegenüber einem Land, das man zu kennen glaubt. Unzählige Filme und Fernsehreporter sorgen dafür. Man weiß, wie das Telefon klingelt, wie die Taxis und Feuerwehrautos aussehen. Selbst die ausgeschnittenen Kürbisgesichter, die man jetzt, eine Woche nach Halloween, vor vielen Häusern in New England stehen sieht, hat man irgendwo schon auf Fotos betrachtet.

Nicht nur die Äußerlichkeiten kommen einem „vertraut" vor, auch im Kontakt mit Menschen findet man die Ursachen, die eben zu mancher klischeehaften Verallgemeinerung geführt haben. Zudem wird der Beobachtungswinkel durch den eigenen kulturellen Hintergrund bestimmt. - Also, wenn schon voreingenommen, dann wenigstens bereit sein, eigene „Bilder" zu korrigieren, keine vorschnellen Schlüsse ziehen, vorsichtig werten.

Weiterflug nach Boston

Boston-Sheraton, 20th Annual Conference AOSA, Motto: The Spirit of '86 - an American Evolution. Ca. 1300 Teilnehmer.

Nach der Kurs-Eröffnung bis zu zehn Veranstaltungen gleichzeitig. Sommerkurs-Atmosphäre, wie in Salzburg, nur größer - eben. Und anders: Orff-Seminare im First-Class-Hotel. Aber kein nervöses Hotelpersonal, das verzweifelt die Distinguiertheit des Hauses zu retten versucht. Man kommt sich nicht deplaziert vor, wenn man auf dem Teppichboden des Sheraton-Hotels sein Lunchpaket verzehrt und dabei dem Mittagskonzert lauscht... Da wirken die vier „Orffer" im Café Bliemhof in Salzburg schon viel exotischer - und werden auch entsprechend behandelt.

Die Dichte des Programms läßt keinen umfassenden Überblick zu. Auffallend ist die starke Praxisorientiertheit des Angebotes, viele gute Lehrvorführungen mit Kindern. Aber eine Frage, die mich immer wieder bewegt, bleibt: Findet jemand, der hier zum ersten Mal mit dem Ideenkreis des Orff-Schulwerks in Berührung kommt, wirklich eine Hilfe, den Kontext dieser Veranstaltungsflut zu verstehen? Oder anders: Erhält er Antwort auf die Frage, in welcher Beziehung diese Vielfalt der didaktischen Seminare zum Gedankengut Carl Orffs steht? - Diese Frage gilt für alle Großveranstaltungen, auch in anderen Teilen der Welt.

Einblicke in den Alltag

Diesem grandiosen Auftakt folgt ein zweiwöchiges Besuchsprogramm von Schulen in Connecticut, New York, Maryland, Virginia und Washington D.C., gleichsam Detailstudien nach der Gesamtschau in Boston. Den Gastgebern und Organisatoren sei dafür nochmals herzlich gedankt!

Öffentliche Schulen, Privatschulen, High-Schools - ein gutes Dutzend.

Die Unterschiede sind groß. Während in einem Distrikt um die wöchentliche Musikstunde gekämpft wird, ist anderenorts die tägliche Musikstunde selbstverständlich. Unvergeßlich in diesem Zusammenhang das „Art Program" der Schulen von West Hartford, Connecticut, das eine ausgiebige Beschäftigung mit Musik, Malerei, Szene und Tanz auf allen Altersstufen vorsieht. Auf meine Frage an die Koordinatorin dieses Programms, welche Auswirkung eine solche intensive musische Erziehung habe, kommt die lakonische Antwort, dies sei zweitrangig. „Wir argumentieren nicht defensiv - wir stehen einfach zu unserem Kunstprogramm!" Verblüffend aber auch wohltuend, diese Antwort: Fühlen wir uns sonst doch ständig gezwungen, den musischen Bereich in der Schule zu begründen, um wenig-

stens einigermaßen den Besitzstand zu wahren. „Ausgleichsfach, Kreativitätstransfer usw." sind die Argumente, die wir viel zu häufig verwenden müssen. Warum ist Schulpolitikern so schwer vermittelbar, daß musisches Tun eine ganz zentrale Dimension des Menschseins ist? Warum müssen sich Zweckfreiheit und Schule bei uns so gänzlich ausschließen?

Ein paar allgemeine Feststellungen sind möglich: Die Schulen sind, verglichen mit meinem Erfahrungsbereich, hervorragend ausgestattet. Und für mitteleuropäische Ohren besonders auffallend: der kindorientierte Tonfall der Lehrer, der sozial-integrative Unterrichtsstil (das war keine Show für den Besucher!), der zu einer entspannten Unterrichtsatmosphäre führt.

Gespräche

Dazwischen immer wieder Gespräche, die zum Reflektieren Anlaß geben: So war zum Beispiel oft von „Orff-teachers" die Rede, verwendet wie ein fester Gattungsbegriff. Schließlich wollte ich's einmal genau wissen und fragte, was denn nun ein „Orff-teacher" sei, bzw. wodurch er sich von anderen, *normalen* Musiklehrern unterscheide. Mir wurde, etwas verkürzt ausgedrückt, ein Lehrer beschrieben, der nicht nur singt und Schallplatten auflegt, sondern alle neuzeitlichen musikdidaktischen Erkenntnisse in seine Arbeit einbezieht. Dann die interessierte Gegenfrage an mich: „And how many Orff-teachers are in your country?"

Erst beim Nachdenken wurde mir klar, daß hier in Mitteleuropa etwas genau umgekehrt gelaufen ist. Während in den Vereinigten Staaten der Orff-Lehrer als Synonym für einen modernen Musikerzieher steht (jedenfalls bei Insidern), gibt es bei uns keine neuere Musikdidaktik, die Orffs grundlegende Idee nicht miteinbezogen hätte. Das Orff-Schulwerk, auch ohne namentlich immer aufzuscheinen, als Ferment einer modernen Musikerziehung.

Noch stärker entzieht sich die AOSA, American Orff-Schulwerk Association, einem Vergleich mit ihren europäischen Schwestern. Es ist eine Gesellschaft, die aus der Vitalität der regionalen Gruppierungen ihre Existenzkraft schöpft - die Basis schafft sich eine nationale Koordination. Das heißt aber nicht, daß jeder Bundesstaat eine eigene Organisation mit weiteren Untergliederungen hätte. Wenn eine Gruppe von mindestens fünfzehn Lehrern ein eigenes „Chapter" aufmachen möchte, wobei ein paar Leute Funktionen übernehmen müssen, sind sie dazu herzlich eingeladen. Dabei entsteht natürlich keine Konstruktion, sondern ein Netzwerk von „Gemeinden", welche selbständig Fortbildungsveranstaltungen organisieren und für Kommunikation sorgen. Sie bestehen allein durch ihre eigenen Aktivitäten fort, nicht durch irgendwelche Subventionen von oben. „We are the wildflowers of Carl Orff" wurde mir einmal lächelnd in diesem Zusammenhang gesagt, in Anspielung auf Orffs Metapher vom „Wildwuchs Orff-Schulwerk".

Und da beginne ich allmählich zu verstehen, welche Bedeutung Carl Orff für die Musikerziehung dieses Landes haben kann: Eines der hervorstechendsten Charakteristika dieses Landes ist seine ethnische Vielfalt, die sich in einer bunten Palette von elementaren Musik- und Tanzformen widerspiegelt. Die grundlegenden Ideen des Orff-Schulwerks können dazu beitragen, sich dieses Reichtums bewußt zu werden, was zu einem besseren, gegenseitigen Verstehen und Wertschätzen führen kann, das weit über das Musikalische hinausreicht.

Wolfgang Hartmann

Rege Kurstätigkeit im ganzen Land

Die Amerikanische Orff-Schulwerk Gesellschaft AOSA hat eine Zusammenstellung derjenigen Institutionen übermittelt, die anerkannte „Orff Certification Courses" durchführen. 34 über das ganze Land verteilte Ausbildungsstätten bieten je drei zweiwöchige Kursperioden an, deren Programme aufeinander aufbauen (Level I-III). Der erfolgreiche Abschluß des ganzen Zyklus wird mit einem Zeugnis bestätigt.

In der Liste der Orff-Schulwerk und verwandten Sommerkurse sind für Sommer 1987 nicht weniger als 67 kürzere und längere Kurse aufgeführt, nahezu in allen Bundesländern und mit unter-

schiedlichen Schwerpunkten. Unter den Dozenten sind wieder viele bekannte Namen, sei es als langjährige Leiter von Workshops und Seminaren oder als Mitarbeiter der Amerikanischen Ausgabe des Orff-Schulwerks „Music for Children – American Edition". vm

Wissen Sie, was eine Spielwiese ist?

Ich kann mich erinnern. Die Jungen spielten darauf, die Alten schauten zu. Im Sommer wuchs Gras, ein paar Blümchen am Rand, Büsche, Bäume. Im Winter lag Schnee drauf. Hüttchen, Schaukeln, Kletterstangen, Sandkästen gab es nicht. Kein Schild „Spielende Kinder" und kein Zaun drum herum.

Das war eine Spielwiese. Heute scheint dieses Wort etwas anderes zu bedeuten. Da schreibt Rolf Ziebolz in der Neuen Musikzeitung von Februar/März 1987: „Die Früherziehung kann keine Spielwiese sein". Das ist die Überschrift. Ich lese nochmal. Was kann keine Spielwiese sein? Antwort: die Früherziehung. Ausgerechnet die Früherziehung.

Eigentlich müßte man nach so einer Überschrift zu lesen aufhören. Aber der erste Satz lockte mich weiter. Da heißt es: „Daß musikalische Früherziehung ein wichtiges Standbein der Musikschule ist, bedarf keiner Diskussion." Standbein! – nicht Spielbein, habe ich gedacht. Und „. . . bedarf keiner Diskussion": da ist endlich mal ein Autor, der was weiß, der keine Fragen hat, keine Zweifel, keine Diskussionen.

Dann habe ich doch weitergelesen. Es geht darum: die Regionalkonferenz des Regierungsbezirks Münster (im Verband deutscher Musikschulen) studierte, inwieweit andere Programme oder Unterrichtswerke in der Musikschule zu gebrauchen sind. Unter „andere Programme" versteht der Autor offensichtlich alle, die nicht Curriculum Musikalische Früherziehung des Verbandes deutscher Musikschulen heißen und nicht im Bosse-Verlag erschienen sind. Sein Fazit: „Mögen Spielwiesen attraktiv wirken, wenigstens im ersten Moment der Betrachtung – sie verleiten möglicherweise unter dem Vorwand der ‚Offenheit' zu trägem, bequemem und letztlich verantwortungslosem Umgang mit Kindern."

Ist das nicht toll? Toll – ich habe im ethymologischen Wörterbuch nachgesehen – nicht im Sinne von „tolerant = duldend, gewährend", sondern eher im Sinne von „tol, niederländisch dal, englisch dull = stumpf, unempfindlich, gehört zu der unter Dunst behandelten Wortgruppe mit der Bedeutung getrübt, umnebelt, verwirrt." Ich meine die Behauptung, daß Spielwiesen möglicherweise „zu trägem, bequemem und letztlich verantwortungslosem Umgang mit Kindern" verleiten.

Gibt es etwas wichtigeres für unsere Kinder als Spielwiesen? Spielwiesen, auf denen sie lernen zu lernen, zu leben? In dem Buch „Spielen – Lernen" von Andreas Flitner lese ich: „Beim Spielen lernt das Kind in erster Linie – spielen. Es erlernt die Geschicklichkeit, die Verhaltensweisen, die Techniken, die Improvisation, die Sozialsysteme, die für die jeweiligen Spielweisen erforderlich sind. Es wird heimisch in einer Lebensform, die für die Humanität, die für die Behauptung des Menschen innerhalb von Systemzwängen unentbehrlich ist und die ihm in einer Welt der Leistung und der Zweckhaftigkeit Räume der Freiheit und des Glücks zu erhalten vermag."

Ist es möglich, daß es heute noch immer oder schon wieder Musikerzieher gibt, die ‚Offenheit' eines Konzepts als möglicherweise pädagogisch verantwortungslos denunzieren und die nicht mehr wissen, was eine Spielwiese für unsere vier- bis sechsjährigen Kinder bedeutet?

Hermann Regner

Aus dem Orff-Institut
From the Orff Institute

Neue Mitarbeiter

PETER DOSS wurde 1956 in Linz geboren, begann noch vor der Matura mit dem Studium von Klavier und Gesang an der Grazer Musikhochschule (Expositur Oberschützen) und beendete dieses an der Hochschule für Musik in Wien mit dem Diplom mit Auszeichnung. Zu seinen Lehrern zählen Eugen Jakob (Klavier) KMSG Hilde Rössel Majdan, Charlotte Kaminsky, Prof. Dr. Roman Ortner und Prof. Dr. Erik Werba. Er errang etliche Preise und Auszeichnungen (darunter Förderungspreis beim IV. Internatin. Hugo Wolf Wettbewerb 1980 in Wien, den 1. Preis beim Österr. Belvedere Liedwettbewerb). Heute arbeitet er mit namhaften Dirigenten und Pianisten zusammen bei zahlreichen Liederabenden, Orchesterkonzerten und Oratorien im In- und Ausland. Sein Repertoire erstreckt sich von barocken Kantaten bis in die Moderne, wobei der Schwerpunkt und die besondere Liebe seiner künstlerischen Tätigkeit dem Deutschen Lied gilt. Rundfunk-, Fernseh- und Plattenaufnahmen begleiten seine Tätigkeit.

Seit über 10 Jahren ist er auch pädagogisch tätig – so auf Kursen für Gesang und Interpretation, Chorschulungswochen in Österreich und Italien und jedes Jahr mehrere Wochen als Mitarbeiter von Prof. Dr. Horst Coblenzer bei den Int. Seminaren für Atem-, Stimm- und Sprechschulung in der Schweiz.

Ab Sommersemester 1987 wirkt Peter Doss als Lehrbeauftragter für das Fach Stimmbildung am Orff-Institut.

COLOMAN KALLÓS, geb. am 7.3.1949 in München. Studium am Orff-Institut Salzburg von 1969–72 mit Abschluß der A-Ausbildung. Lehrtätigkeit im Bereich Musikalische Früherziehung, Klavier, Blockflöte und Volksmusik

an verschiedenen Musikschulen. Berufliche Erfahrung in der Jugendarbeit. Leitung eines Jugendfreizeitheimes 1973/74. Berufliche Fortbildung im kaufmännischen Bereich: EDV-Buchhaltung, Verkauf, Organisation, Verwaltung. Hospitanz beim Bayerischen Rundfunk, Familienprogramm Fernsehen. Beschäftigung mit dem Medium Video in der musikpädagogischen Arbeit an Musikschulen. 1984 Gründung und Leitung des Musikinstituts Icking e.V. Videodokumentationen im Bereich Musik - Bewegung - Tanz - Theater.

Seit März 1987 Lehrauftrag für das Fach Mediendidaktik am Orff-Institut und funktionelle Assistenz der Abteilungsleitung.

Der Traum vom Zaubervogel

Protokoll eines Schulprojektes

Vor mehr als einem Jahr erging vom Bundesministerium für Wissenschft und Forschung in Wien eine Anfrage an des Orff-Institut, ob Interesse bestünde, eine Dialogveranstaltung für die Kinder der Bediensteten des Ministeriums zu machen. Dies war der eigentliche Auslöser für das dann von Studierenden des Fortbildungsstudiums am Orff-Institut sowie den Lehrern Barbara Schönewolf und Reinhold Wirsching in Planung genommene Projekt.

Mit Beginn des Wintersemesters 1986/87 konnte in jeweils vier Wochenstunden daran gearbeitet werden. Zunächst war vorgesehen, ein Kinderbuch als Vorlage für eine szenisch-musikalische Gestaltung zu nutzen; es hat sich im Verlauf der ersten Gespräche aber gezeigt, daß die Auswahl aus verschiedenen Gründen schwerfällt. Eine eigene Geschichte sollte erfunden werden - wahrlich kein leichtes Unterfangen. Das Thema Zirkus wurde erwogen, ein Land der Magie ersonnen, ein Traumland wurde phantasiert. Trotz aller inhaltlichen Differenzen war die Zielsetzung schnell gefunden: Es sollte ein Theater für Kinder und mit Kindern werden, ein Stück, in dem sie mitspielen und nicht nur zuschauen können; die Phantasie und Kreativität der Kinder anzusprechen, war ein wesentliches Anliegen.

Nach vielen Gesprächen, Versuchen, Improvisations- und Gestaltungsansätzen kristallisierten sich schließlich der Titel und die Handlung heraus. „Der Traum vom Zaubervogel" erzählt die Geschichte eines Mädchens von nebenan. Felicitas schaut aus dem Fenster und hängt ihren Gedanken nach. Sie träumt, erträumt sich ihre Welt und begegnet darin einem Zaubervogel, der sie zu einer Reise einlädt. Dabei gerät sie in manch überraschende Situation, in der ihr der Zaubervogel keine Patentrezepte anbietet. Felicitas' Phantasie ist gefordert, und die der Kinder, die der Zaubervogel um Mithilfe bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten bittet. So singen, tanzen und spielen die Zuschauer gemeinsam mit Felicitas im Schaufenster eines Spielzeugladens, im Reich unfreundlicher Geister und in der manchmal abweisend kalten Welt der Erwachsenen.

Nach ersten Aufführungen am Orff-Institut im Januar 1987 fuhr man mit der Inszenierung in mehrere Schulen in der Stadt und im Land Salzburg. Die Reaktionen waren begeistert und begeisternd und haben deutlich gemacht, wie wertvoll eine solche Projektarbeit nicht nur für die beteiligten Studenten und Lehrer ist, sondern auch für die Kinder in den Schulen, zumal in Gebieten mit einem beschränkten kulturellen Angebot.

Im Mai dieses Jahres schließlich wurde „Der Traum vom Zaubervogel" im Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien aufgeführt. Der Kreis schließt sich. rw

Schulpraktikum Carl Orff-Schule Traunwalchen

Von 26. 1. bis 6. 2. 87 wurde zwischen dem Orff-Institut und der Carl Orff-Schule in Traunwalchen ein Pilotprojekt gestartet: Studenten des Studiengangs B wurde die Möglichkeit geboten, statt der Teilnahme am Unterricht in einer Kindergruppe im Orff-Institut während des 4. Semesters alternativ ein 14-tägiges Praktikum an der Modellschule in Traunwalchen zu absolvieren, wobei fünf Studenten von dem Angebot Gebrauch machten.

Gemeinsame Hospitationen in verschiedenen Klassen während der ersten drei bis vier Tage dienten dem Auffinden von persönlichen Neigungen hinsichtlich Altersstufe und Klasse. Danach bestand die konkrete praktische Arbeit hauptsächlich in der selbständigen Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einzelner Stunden. Den Abschluß bildete eine Lehrprobe, die von Lehrern des Orff-Instituts abgenommen wurde.

Der Musikunterricht an der genannten Modellschule umfaßt bis zur 6. Jahrgangsstufe vier Unterrichtsstunden (gegenüber zwei an anderen Pflichtschulen), wobei z.T. differenziert, d. h. die Klassenstärke halbiert wird. Daneben gibt es Chor, Instrumentalgruppen, Stimmbildung, etc. Interessant ist die Wechselbeziehung zur angegliederten Musikschule, deren Aktivitäten in den gleichen Räumen nachmittags und abends stattfinden: Der Musikunterricht in der Schule bleibt nicht im schulischen Ghetto stecken. Im folgenden möchte ich kurz meinen persönlichen Eindruck über das absolvierte Praktikum mitteilen:

Da ich aus dem Berufsfeld Schule an das Orff-Institut kam und nach meinem Studium die nächsten Jahre wieder in diesem Bereich tätig sein werde, habe ich die Möglichkeit, an diesem zweiwöchigen Praktikum teilnehmen zu können, sehr begrüßt. Hatte ich dadurch doch Gelegenheit, während meines Studiums mit Schülern einer Pflichtschule musikalisch zu arbeiten und daneben ihre schulische Gesamtsituation über einen Zeitraum von 14 Tagen zu verfolgen. Sind auch die Bedingungen der Carl Orff-Modellschule mit denen einer herkömmlichen bayer. Grund- und Hauptschule nicht direkt vergleichbar, so bleiben dennoch Gemeinsamkeiten wie:

- O verbindliche Lehrpläne,
- O Priorität von Vorrückungsfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) gegenüber dem Fach Musik,
- O Pflichtunterricht mit Klassenstärken bis weit über 20 Schüler (max. 34!)

Von dieser Arbeitssituation unterscheidet sich das freie Unterrichtsangebot in den Kindergruppen des Orff-Instituts außerdem durch seine vergleichsweise idealen Raumbedingungen. Das Miterleben und Beurteilen des Schulalltags über einen Zeitraum von zwei Wochen ist in einem semesterbegleitenden einstündigen Praktikum ebenfalls nicht möglich.

Als bleibende Eindrücke aus diesem Praktikum nehme ich für meine eigene schulische Arbeit mit:

- O die Bestätigung, daß eine über Jahrgangsstufen kontinuierliche musikalische Arbeit die notwendige Basis für zeitlich ökonomische Gestaltungsaufgaben schafft,
- O die Nutzung fächerübergreifenden Unterrichts zur Integration des Faches ‚Musik' u. a. in den Bereichen Deutsch und Sport,
- O den häufigeren Einbezug der Elemente Bewegung und Tanz im Musikunterricht,

und nicht zuletzt:

- O die Erinnerung an die Freude und motivierte Arbeit einer 9. Hauptschulkasse (!) an einer Bewegungsgestaltung nach dem Abbau einer anfänglichen Hemmschwelle.

Es bleibt zu wünschen, daß dieses Pilotprojekt zwischen der Carl Orff-Modellschule Traunwalchen und dem Orff-Institut Salzburg den Grund für eine dauerhafte Einrichtung gelegt hat.

Georg Balling

AUSTRALIEN

The Orff Schulwerk Association of New South Wales
Bulletin Vol 15 No. 2/No. 3, Februar/März 1987

Im Hauptartikel in No. 2 „Orff Schulwerk und sprachliches Lernen" geht Margaret Guider ausführlich auf die Bedeutung der inneren Motivation ein und gibt Bedingungen und Unterrichtsmöglichkeiten zur musikalischen Entwicklung an.

In No. 3 gibt Lorna Parker Lehrern und Schulleitern hilfreiche Anregungen zur Verwirklichung des neuen Musiklehrplans für Vorschule bis zur 6. Klasse. Es werden verschiedene Fragen gestellt, die offenbar Grundschullehrer überall auf der Welt gleichermaßen beschäftigen („Muß ich Musiker sein, um Musik zu unterrichten?" oder „Wie finde ich Zeit und Raum, um solche Ideen zu verwirklichen?") und als Antworten jeweils entsprechende Abschnitte aus dem Lehrplan zitiert und dann zusammengefaßt. VM

Orff Schulwerk Association Victoria
Newsletter October/November 1986

Den größten Teil der beiden Ausgaben nimmt ein Interview ein, das Roxanne E. Boughen mit Michael Giddens, dem Präsidenten der Dalcroze-Gesellschaft Victoria gemacht hat. Außerdem gibt es wieder Material für den Musik- und Bewegungsunterricht, wie z. B. Lieder, Tanzbeschreibungen, Notenbeispiele und Berichte über deren Anwendung in der praktischen Arbeit, u. a. ein Projekt von Sara Glenie zum Thema „Erd-Musik". VM

BELGIEN / FLANDERN

MJ Musicerende Jeugd VZW Nieuws – Orff-Schulwerk Vereniging.
Nr. 29 Januar/März 1987.

Den größten Teil der Zeitschrift nimmt die Übertragung (Karel De Wolf) eines Beitrages von Werner Thomas über Carl Orff ein. Werner Thomas hat den Artikel für den Band „Die großen Deutschen unserer Epoche" (Propyläen Verlag Berlin) geschrieben.

Wie immer liegt der Ausgabe auch ein Liedblatt bei. hr

FRANKREICH

Cahiers de Pédagogie Musicale, No. 7, premier semestre 1986, No. 8, deuxième semestre 1986

Das Heft No. 7 ist dem Thema „Musik und Sonderpädagogik" gewidmet. Im Editorial betont Martine Belle-Croix, daß der Pädagoge in jedem Fall vom Gefühl des Respektes für das Kind ausgeht, und davon, daß jedes Kind ein eigenes Wesen ist, das sich in seinen Möglichkeiten und seiner Persönlichkeit von anderen unterscheidet. In ihrem ausführlichen Bericht schreibt sie eindrücklich von einer Eltern-Kind-Gruppe am ‚Centre Musical Orff', bei der sie nicht von der Behinderuung der Kinder ausgeht, sondern von dem, was jedem Kind möglich ist und Freude macht.

Im achten Heft wird über den Abschluß des ersten zweijährigen berufsbegleitenden Lehrgangs ‚Pédagogie Musicale Orff' berichtet, den vier Teilnehmer mit einem Diplom beenden konnten. Der Bedarf an ‚Animateurs Orff' in Frankreich ist sehr groß.

Noch eine Bemerkung am Rande: Zur letzten Generalversammlung der französischen Orff-Schulwerk Gesellschaft erschien außer dem Vorstand nur ein einziges Mitglied persönlich. „Dazu fallen einem verschiedene Erklärungen ein: absolutes Vertrauen der Mitglieder in die Verantwortlichen oder Desinteresse von Mitgliedern, für die die Gesellschaft lediglich ein Dienstlei-

stungsbetrieb ist. Man mag nun, je nach Laune, der einen oder anderen Erklärung zuneigen. Wir jedenfalls haben große Lust, diese Passivität aufzurütteln. MITGLIEDER, MANIFESTIERT EUCH!" VM

SÜDAFRIKA

Orff-Schulwerk Society of Southern Africa
The Orff Beat
Volume XV No. 3, Oktober 1986

Im Editorial stellt Vicky Benjamin die neue Präsidentin des Nationalen Komitees, Ingrid Weinert (Pretoria) als Nachfolgerin der langjährigen Präsidentin Hazel Cunnington vor. Einem kurzen Bericht über die alle zwei Jahre stattfindende National Convention (11. 4.–14. 7. 1987) folgen verschiedene Artikel, von denen einige wieder von früheren Ausgaben australischer oder kanadischer Bulletins übernommen wurden (OSA Victoria, Australia: Einführung in das Orff-Schulwerk, B. Kulich: Die Blockflöte in der Musik- und Tanzerziehung, M. Barker Reinecke: ‚Sauber' singen – ist das wichtig?, L. Birkenshaw: Orff-Schulwerk in der heilpädagogischen Arbeit im Kindergarten, NSW Workshop Report). VM

VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA

The Orff Echo. Publication of the American Orff Schulwerk Association. Volume XIX. Winter 1987

Die Ausgabe informiert alle jene Leser, die bei der Jahreskonferenz in Boston nicht dabeisein konnten, über das große Jahresereignis in Wort und Bild. Liselotte Orff hat bei dieser Gelegenheit in die Vorführung eines Filmausschnitts eingeführt, der 1956/57 mit Gunild Keetman bei der Arbeit mit Kindern aufgenommen worden ist.

Zwei Artikel scheinen dem internationalen Leser besonders wichtig: einer, der über die Schatztruhe der traditionellen „Appalachian Music" berichtet (Martha C. Chrisman), und einer, der versucht, den Lesern Auskunft zu geben über den elementaren Stil der Bewegung, die mit dem Orff-Schulwerk verbunden wird (Claire Levine).

hr

NEUERSCHEINUNGEN / *NEW PUBLICATIONS*

Christian Hoerburger: SINGEN TANZEN TÖNEN MIMEN

Spielorientierte Musikerziehung. IFP Staatsinstitut für Frühpädagogik Arbeitsheft 12. Auer Donauwörth 1984. ISBN 3-403-01564-5. DM 22,80.

Ein schlanker Band mit einem lesenswerten, in vielen Aspekten die Grundidee des Orff-Schulwerks aufgreifenden theoretischen, und einem praktischen Teil, der 26 musikpädagogische Einheiten für den „Elementarbereich", also die institutionalisierte Erziehung der 4- bis 6-jährigen Kinder enthält. *hr*

MAJA LEX

Ein Portrait der Tänzerin, Choreographin und Pädagogin. Herausgegeben von Anke Abraham und Koni Hanft (Wendelinstraße 87, D-5000 Köln 41). 60 Seiten mit zahlreichen, dokumentarisch wertvollen Fotos, Programmen, Musikbeispielen.

Die Schrift ist entstanden als Dank und Anerkennung für die lange Jahre an der Günther-Schule und später an der Deutschen Sporthochschule Köln lehrende Maja Lex. Sie gibt ein sehr vielseitiges Bild: die geistigen Ströme einer interessanten Zeit werden lebendig, die Zusammenarbeit mit Dorothee Günther und mit Gunild Keetman wird beschrieben, Kolleginnen und Schülerinnen berichten über ihre Eindrücke.

Ein wertvolles, sehr persönlich gestaltetes Buch, das keinen Wert auf Vollständigkeit legt, das aber wesentliche Einblicke in das Leben und Werk von Maja Lex ermöglicht. *hr*

ORFF-SCHULWERK MUSIC FOR CHILDREN American Edition

In der Reihe der Ergänzungshefte zu den drei Bänden der amerikanischen Ausgabe (Koordination Hermann Regner) sind in letzter Zeit folgende Ausgaben erschienen:

Ruth Boshkoff: All Around The Buttercup. Schott ED 12225

Traditionelle Weisen und einige Melodien der Autorin in einfachen Sätzen für Gesang und Orff-Instrumente als „frühe Erfahrungen mit dem Schulwerk".

Sara Newberry: The Quangle Wangle's Hat. Schott ED 12248

Eine poetische Geschichte (aus ‚A Book of Nonsense' von Edward Lear) für Sprecher und Blockflöten und Orff-Instrumente.

Isabel Carley: Recorders With Orff Ensemble. Book I–III. Schott ED 8154, ED 12246, ED 12247.

Reiches Material, um den Unterricht auf Blockflöten parallel zu den musikalischen Erfahrungen mit dem Schulwerk zu fördern. Eine und mehrere Blockflöten werden von Orff-Instrumenten begleitet. Wertvolle Beiträge zum Gruppenunterricht.

Mary Goetze: Simply Sung. Schott SMC 23

Dreistimmige Sätze von bekannten Volksliedern, um die vokale Unabhängigkeit der jungen Sänger zu entwickeln, um ohne instrumentale Begleitung Sicherheit im mehrstimmigen Singen zu erlangen und die eigene Stimme als Mittel zum anregenden Musizieren zu erleben.

Carol Erion and Linda Monssen: Tales to Tell – Tales to Play. Schott ED 8146

Vier Volksmärchen von den Autorinnen nacherzählt und für Musik und Bewegung eingerichtet. Szenische Hinweise, Tanzvorschläge, musikalische Bausteine wollen eine eigene und eigenständige Entwicklung der daran beteiligten Kinder und Lehrer anregen.

Phillip Rhodes: Wind Songs. Schott SMC 197

Vier Lieder von verschiedenen Textautoren für einen einstimmig singenden Kinderchor und Orff Instrumente. Gelungene Beispiele, aus dem Schulwerk bekannte Satzstrukturen mit zeitgenössischer Klangwelt in Verbindung zu bringen.

Ruth Pollock Hamm: Fence Posts and Other Poems. Schott ED 8138

Eine Sammlung von Texten, die von Kindern, ausgewählten Autoren und dem Herausgeber des Heftes stammen, und die sich zum Vertonen, als Klangspiele, zur Bewegung oder als Grundlage zur Komposition eignen.

Die Reihe wird fortgesetzt.

Michael Salb: WIR SPIELEN XYLOPHON

Eine Anleitung für Kinder zum Musizieren auf den Stabspielen

Selbstverlag M. Salb, Postfach 86, Lauferstr. 1, D-8501 Schwaig 2

Die Stabspielschule für den Gruppenunterricht kann im Anschluß an die Musikalische Früherziehung, im Rahmen eines Spiel- und Singkreises, eingesetzt werden. Es gibt ein witzig gezeichnetes Kinderheft mit zahlreichen Liedern und ein Lehrer-/Elternheft (beides zusammen kostet DM 25,–). Das Spielen geschieht in enger Verbindung mit der Notenschrift, die rasch eingeführt wird. Angestrebt wird ein „Arbeitsunterricht": Die Kinder spielen Noten und Töne nicht nur ab, sondern lösen Rätsel, ergänzen, kombinieren usw. Außer den Melodien können einfache Begleitformen gespielt, vielleicht von den Kindern selbst gefunden werden.

(Vgl. dazu den Beitrag von Michael Salb auf S. 17 ff.)

MUSIK UND TANZ FÜR KINDER

Als Service für Lehrer und Musikschulen ist ein Informationsblatt im Umgang von 4 Seiten DIN A 4 erschienen:

Musikalische Früherziehung – Eine Information für die Eltern

Damit können Eltern vor Beginn der Früherziehung eine Grundinformation über deren Aufgaben und Zielsetzungen erhalten. Das Informationsblatt ist leicht verständlich geschrieben und kann kostenfrei in der benötigten Stückzahl angefordert werden (über den Musikalienhandel oder direkt über den Schott-Verlag, Weihergarten 5, D-6500 Mainz).

ORFF-SCHULWERK KURSE 1987 · *ORFF-SCHULWERK COURSES 1987*

29. 6. – 4. 7. 1987	Internationaler Sommerkurs in englischer Sprache
	Carol Bitcon, Ulla Ellermann, Konnie Saliba, Joachim Sponsel u.a. Bildungshaus Schloß Neuwaldegg, Wien Internationale Gesellschaft für musikpädagogische Fortbildung e.V.
29. 6. – 10. 7. 1987	"Music and Dance Education: Orff Schulwerk"
	Internationaler Sommerkurs in englischer Sprache Verena Maschat, Judith Thomas u.a. Orff-Institut Salzburg
6. – 10. 7. 1987	Musik und Tanz für Kinder – Intensivwoche
	Micaela Grüner, Iris v. Hänisch, Rudolf Nykrin Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
11. – 16. 7. 1987	Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Grundschule
	Der neue Lehrplan zur Musikerziehung Ulrike Jungmair, Wolfgang Hartmann, Ulrike Meyerholz, Johanna Deurer, G. Koringer, Roswitha Derschmidt, Ursula Svoboda, Maria Schiestl, Siegfried Haider Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl / Salzburg Veranstalter: Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, dem Orff-Institut und der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" in Österreich

13. - 24. 7. 1987	Internationaler Sommerkurs
	„Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis". Peter Cubasch, Karin Schumacher u.a. Orff-Institut Salzburg
12. - 22. 7. 1987	„L'Orff-Schulwerk per un' educazione globale"
	Verena Maschat, Margarida Amaral, Maria Cecilia Jorquera, Mari Honda-Tominaga Centro Educazione Permanente, Assisi
27. - 31. 7. 1987	Schlagzeug und Tanz im Unterricht
	Hermann Gschwendtner, Mari Honda-Tominaga, Barbara Schönewolf Bayerische Musikakademie in Hammelburg Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
1. 9. - 4. 9. 1987	Praxiskurs „Musik und Tanz für Kinder"
	Manuela Keglević, Rudolf Nykrin, Ursula Svoboda BORG-Gymnasium, Wien Internationale Gesellschaft für musikpädagogische Fortbildung e.V.
1. - 5. 9. 1987	Musik, Tanz und Spiel in der Familie
	Christiane und Ernst Wieblitz, Hanna Nikel Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
14. - 19. 9. 1987	Novas Perspectivas de Orff-Schulwerk
	Margarida Amaral, Verena Maschat Conservatorio de Musica de Lisboa
12. - 16. 10. 1987	Musik und Tanz für Kinder - Eine Praxiswoche
	Micaela Grüner, Iris v. Hänisch, Vroni Priesner Bayerische Musikakademie Hammelburg Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
23. - 29. 10. 1987	Seminar für Musik und Tanz in der Jugendarbeit
	Ulrike Jungmair, Reinhold Wirsching, Dieter Druschel u.a. Ländliche Heimvolkshochschule Waldenburg-Hohebuch
26. - 30. 10. 1987	Musik und Bewegung für Seh-, Hör- und Sprachbehinderte
	Frauke Diedrichsen, Verena Maschat, Shirley Salmon Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.