



SYMPOSION 1990

*Orff-Schulwerk: Erbe und Auftrag
A Continuing Heritage*

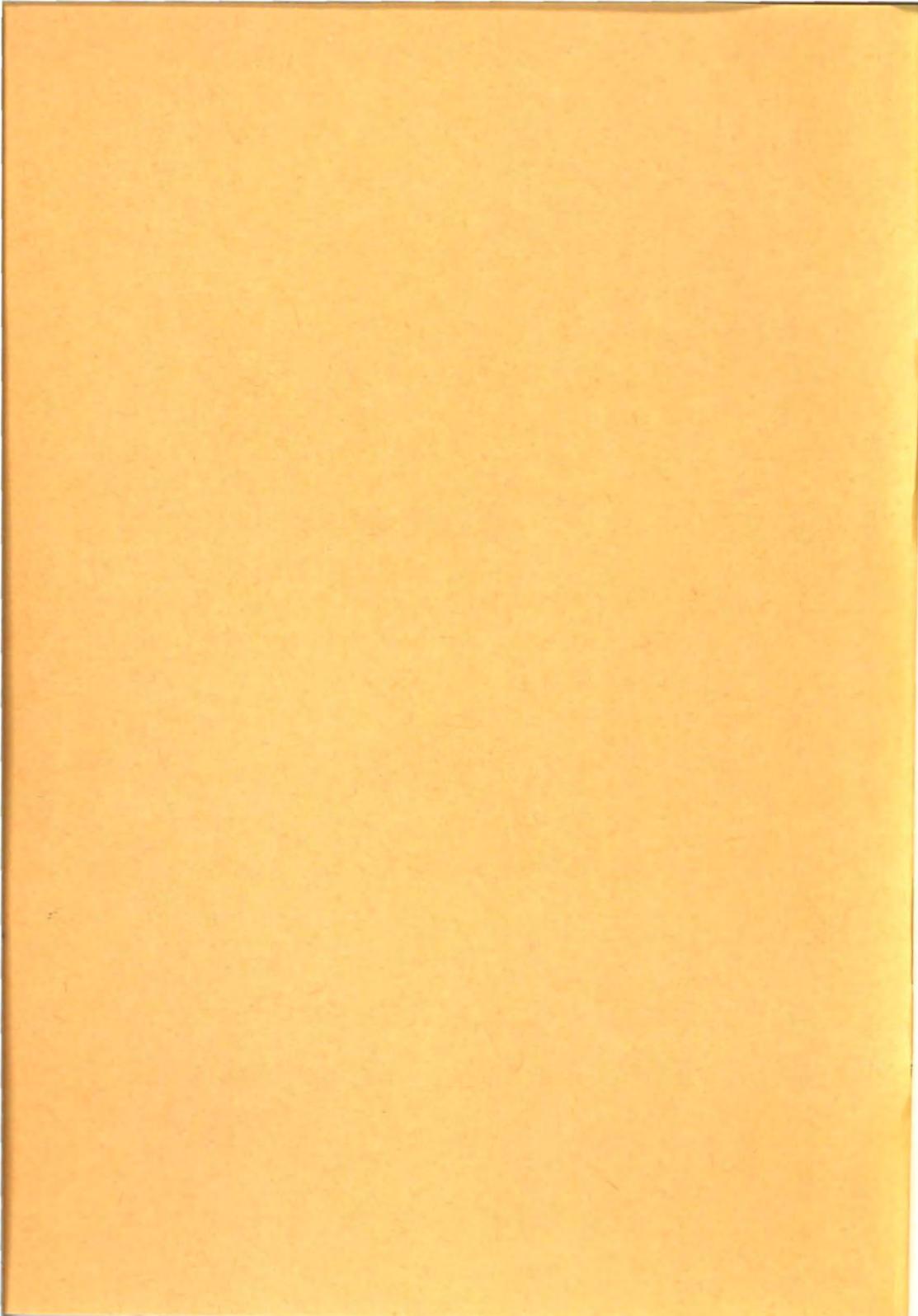
ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Winter 1990/91

46



Orff-Schulwerk

Informationen

Herausgegeben von Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
"Mozarteum" in Salzburg,
"Orff-Institut"
und
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg

Schriftleitung Rudolf Nykrin und Hermann Regner

Redaktion Hanna Nickel

Übersetzungen Verena Maschat

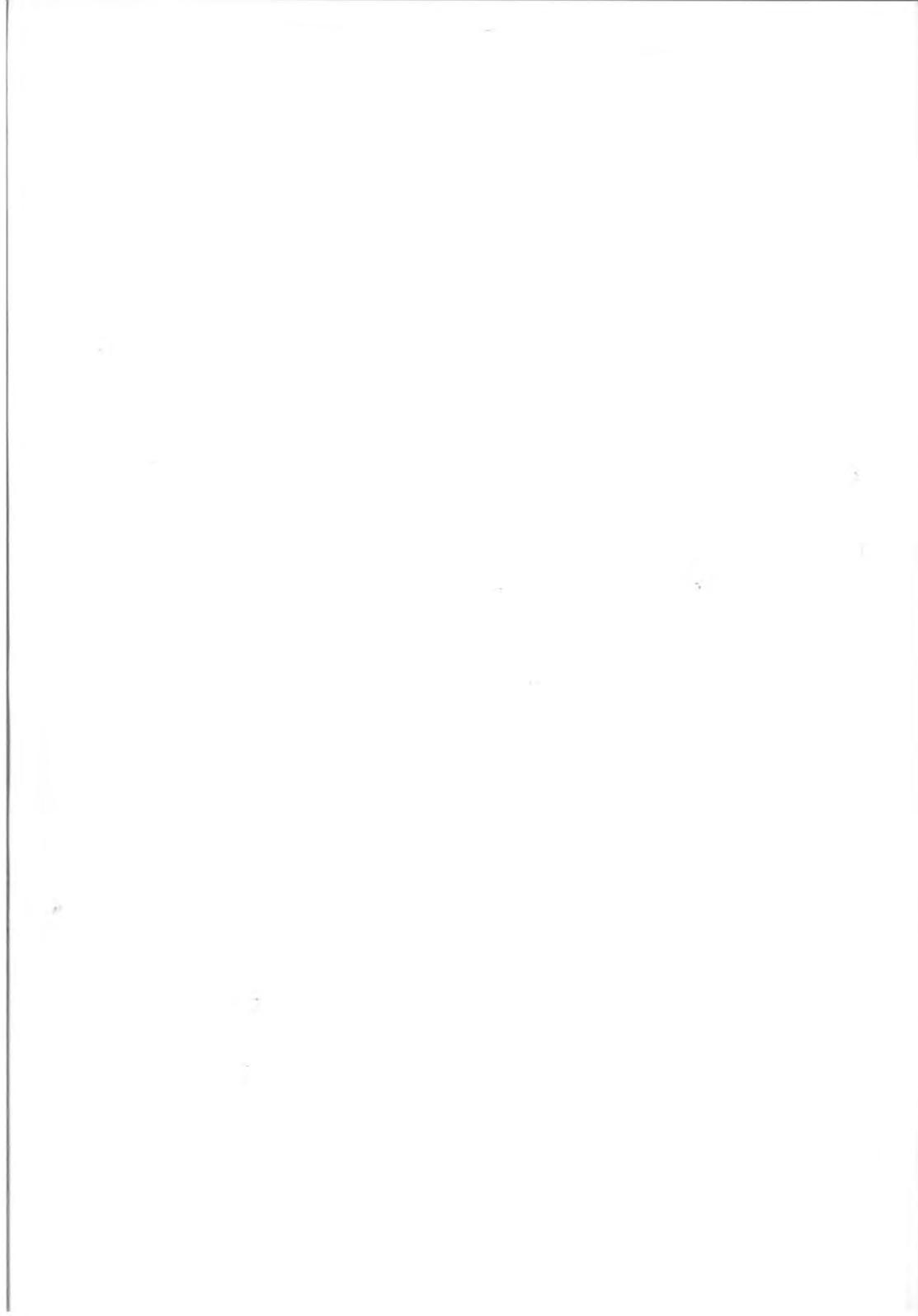
Fotos Karl Alliger

Satz und Druck F & G Druck Ges.m.b.H., A-5020 Salzburg

Diese Publikation wird ermöglicht durch Musik + Tanz + Erziehung, Orff-Schulwerk
Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland
Gesellschaft "Förderer des Orff-Schulwerks"
in Österreich
Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
Studio 49 - Musikinstrumentenbau Gräfelfing

Nr. 46, Dezember 1990

Alle Rechte vorbehalten - Nachdruck und Über-
setzung nach Rücksprache mit der Schriftleitung



INHALT/CONTENT

| | | |
|---|---|----|
| Editorial | | 5 |
| Fest der Begegnung | | 6 |
| Begrüßung der Teilnehmer | Hermann Regner | 7 |
| Begrüßungsansprache | Otto Meyer | 8 |
| 40 Jahre Orff-Schulwerk | | 9 |
| Begrüßung der Teilnehmer | Barbara Haselbach | 9 |
| Hermeneutik des Erbens | Rudolf zur Lippe | 11 |
| Statements | Liselotte Orff | 16 |
| | Werner Thomas | 16 |
| | Michael Kugler | 17 |
| | Rudolf Nykrin | 18 |
| | Ulrike Jungmair (Moderation) | 20 |
| Fragen - Antworten | | 21 |
| Werkstattberichte | Geigen-Übung | 23 |
| | ''... die Geister, die ich rief'' | 23 |
| | ''weg'' | 24 |
| Videos | | 25 |
| Gesprächsrunden | Allgemeinbildende Schulen. | 25 |
| | Moderation: Ulrike Jungmair | |
| | Musik- und Kunstschulen. Moderation: Manuela Widmer | 25 |
| | Hochschulen/Musikhochschulen. | 26 |
| | Moderation: Rudolf Nykrin | |
| | Sozial-, sonder- und heilpädagogische Einrichtungen. | 27 |
| | Moderation: Erich Burger | |
| | Tanzpädagogische Einrichtungen. | 27 |
| | Moderation: Susanne Rebholz | |
| | Carl-Orff-Schulen. Moderation: Peter Cubasch | 28 |
| Ateliers | Arthur Groß: Singen im Chor | 29 |
| | Barbara Haselbach: Tanz und Percussion | 30 |
| | Ulrike Jungmair: Musik aus der Bewegung | 31 |
| | Michael Kugler: Die Rhythmisch-melodische Übung | 32 |
| | Rudolf Nykrin/Manuela Widmer: Musik und Tanz für Kinder | 33 |
| | Claus Thomas: Chorisches Sprechen | 34 |
| | Helmi Vent: Körperklang und Klangkörper | 34 |
| | Christiane Wieblitz: Singen mit Kindern | 35 |
| Konzert für die Teilnehmer des Symposions. Carl Orff: Catulli Carmina | | 36 |

| | |
|--|---|
| Orff-Schulwerk International "Pro Merito": | 38 |
| | Doreen Hall. Laudatio: Mary Robinson Ramsay 38 |
| | Margaret Murray. Laudatio: Michael Lane 40 |
| Weltmusik und Zukunftsbildung | Wolfgang Roscher 41 |
| Statements | Hermann Regner (Moderation) 45 |
| | Judy Bond 46 |
| | Tohru Iguchi 47 |
| | Carol Richards 49 |
| | Mary Shamrock 50 |
| Werkstattberichte | Volksmusik aus Bayern/Polnische Orff-Schulwerk- Adaptation/Stücke für Flöte und Trommel/"Spielend an einem der ersten Frühlingstage" 52 |
| Gesprächsrunden | Englisch sprechende Länder. Moderation: Miriam Samuelson 53 |
| | Deutsch sprechende Länder. Moderation: Reinhold Wirsching 54 |
| | Bericht aus der ehemaligen DDR. Wulfhard von Grüner 55 |
| | Östliches Europa. Moderation: Vladimír Poš 56 |
| | Griechenland. Moderation: Angelika Panagopoulos-Slavik 56 |
| | Spanien, Italien, Portugal, lateinamerikanische Länder. Moderation: Verena Maschat 57 |
| | Asiatische Länder. Moderation: Wolfgang Hartmann 58 |
| Ateliers | Doug Goodkin: Innovations in Body Percussion 58 |
| | Verena Maschat: Dancing 2's and 3's 59 |
| | Christoph Maubach: Music and Dance for Children 59 |
| | Fe Nera: Orff-Schulwerk experiences in the Philippines 60 |
| | Carol Richards: Pop music in the classroom 60 |
| | Barbara Schönewolf: Movement/Dance 61 |
| | Christine Tiede-Schönherr: Sprechübung 62 |
| | Ernst Wieblitz: Selbstbauinstrumente 62 |
| "Musica Scenica" | OCHREA: Komposition von Werner Stadler 64 |
| | MiDanceQ. Peter Arnesen und Hermann Urabl 64 |
| | The unanswered question. Produktion von Helmi Vent 65 |
| Ausklang | "Blessed are those who work for peace" 68 |
| | Singen, Spielen, Tanzen mit Kinder- und Studentengruppen 69 |
| Veranstalter/Sponsoren | 71 |
| Neuerscheinungen | 71 |
| Orff-Schulwerk Kurse 1991 | 73 |

EDITORIAL

Zwei herausragende Ereignisse hat das Jubiläumsjahr 1990 gebracht: die Eröffnung des Orff-Zentrums München mit einer Reihe von Veranstaltungen, einer vielbeachteten Fotoausstellung - und das Orff-Schulwerk Symposium in Salzburg. Diese Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen berichtet über das Symposium, dem Thema "Orff-Schulwerk: Erbe und Auftrag" gewidmet. Wir veröffentlichen die Hauptreferate im Wortlaut, die Statements von Fachleuten, die Programme der Veranstaltungen und kurze Berichte über die Gesprächsrunden und Ateliers. Wir veröffentlichen die Beiträge in den uns von den Autoren gelieferten Originalsprachen Deutsch oder Englisch. Für manche liegen Übersetzungen in die jeweils andere Sprache vor; sie können vom Orff-Schulwerk Forum angefordert werden.

Was wir hier nicht vermitteln können ist die Atmosphäre, die Stimmung dieser sommerlichen Tage in Traunwalchen und Salzburg. Das Echo, das uns Briefe aus aller Welt brachte, ist deutlich und kräftig; von der "Freude, die sich Tag für Tag am gemeinsamen Tun ausbreitete" ist ebenso die Rede wie von der Tatsache, daß "viele auch offene Fragen verschärfte und nachdenklich machte" bei einer "so offenen und kommunikationsreichen Begegnung".

Für die Leser, die dabei sein konnten, ist vielleicht die Zusammenfassung und der Überblick interessant. Für unsere Leser, die nicht in Salzburg sein konnten, vermitteln die Berichte diese Hefes zumindest inhaltliche Schwerpunkte und einen Eindruck von der Fülle des Angebots. Sie beweisen das intensive Bemühen um die Darstellung eigener Positionen und das Ringen um Verständnis für Entwicklungen, die sich in der zeitlich-geschichtlichen und der geographisch-kulturellen Dimension vom Ausgangspunkt weg bewegen. Gerade aus dieser Beobachtung erwächst die Gegenbewegung: das Erbe genau und ganz kennenzulernen, es als originale Gestalt zu erfassen, um in allen Veränderungen und Verwandlungen die Kraft des Ursprungs zu erhalten.

Hermann Regner und Rudolf Nykrin

Editorial

The jubilee year of 1990 brought us two exceptional events: the opening of the Orff-Centre Munich with a series of activities, including a well-received photo exhibition - and the International Symposium in Salzburg. This issue of the Orff-Schulwerk Informationen offers a report about this event, which was dedicated to "Orff-Schulwerk: A Continuing Heritage". We included the keynote speeches in full length, the statements of the experts invited, programmes of all performances and short reports from the studios and round-table discussions. We publish all contributions in the language as submitted by their authors, i.e. German or English. For some of them, translations in the respective other language are available on request from the Orff-Schulwerk Forum.

This report can not transmit the atmosphere, the spirit of those summer days in Traunwalchen and Salzburg. The echo still reaching us in letters from all around the world, is strong and clear. It resounds of "joy about being and working together day by day", as well as of remarks like "many questions remained unanswered and left one in a pensive mood", always within "an open and communicative reunion".

For those readers who were present, this summary might help to give an overview. For all the others, who were not able to come to Salzburg, the reports in this volume serve at least as an information about the content and emphasis, giving an impression of the wide spectrum. They show how presenters continue to find and describe their own position within the constant development of moving away from the starting-point both in the temporal-historical and the geographical-cultural dimension. It is exactly from this observation that a contrary motion initiates: becoming acquainted with the heritage and conceive it as an original Gestalt in order to preserve its primordial force through all changes and transformations.

Hermann Regner and Rudolf Nykrin



„Bauernhochzeit“ - ein Spiel, von Schülern erfunden, gestaltet, aufgeführt

Fest der Begegnung

Traunwalchen, 28. 6. 1990

Mit vier Sätzen aus „Orff für Blechbläser“ eröffnet das Grassauer Blechbläserensemble das Symposium. Aus dem 1934 erschienenen Spielbuch von Carl Orff mit dem Titel „Klavierübung“ hat Hermann Regner einzelne Sätze ausgewählt und für Blechbläser eingerichtet. Diese Sätze erklingen zum ersten Mal; sie werden in Kürze bei Schott in Mainz erscheinen. Das Grassauer Blechbläserensemble besteht aus Musikschullehrern, Musikstudenten, Orchestermusikern und talentierten Amateuren. Sie arbeiten seit 1980 unter der musikalischen Leitung von Hans-Josef Crump an ausgewählter Bläserliteratur der Geschichte und Gegenwart.

Um allen Zuschauern und Zuhörern in Erinnerung zu rufen, daß elementare Musik- und Bewegungserziehung früh beginnt, werden Kinder einer Früherziehungsgruppe der Musik-

schule Traunwalchen der Stadt Traunreut eine Gestaltung mit dem Titel „Regenkinder“ zeigen. Grundlage für diese Szene ist ein taktwechselnder Rhythmus „zum Ausarbeiten“ aus dem fünften Band der „Musik für Kinder“.

Nach den Grußworten erklingen zwei Stücke für Blockflöte und Schlagwerkensemble von Gunild Keetman. Diese Stücke, 1937 geschrieben, sind bisher unveröffentlicht und erklingen nach Jahrzehnten wieder. Als drittes Stück spielt eine Gruppe von Studierenden des Orff-Instituts Salzburg unter der musikalischen Leitung von Mari Honda-Tominaga den bekannten „Tanz für Klatschor, Rasseln und Schlagwerk“ (Musik für Kinder V) von Gunild Keetman. Eine Gruppe von Studierenden des Orff-Instituts zeigt dazu eine Choreographie von Barbara Haselbach.

„Bauernhochzeit“ ist der Titel eines Spiels, das Schüler und Lehrer der Carl-Orff-Volksschule Traunwalchen zu diesem Anlaß erfunden und gestaltet haben.

Zur Entstehung des Stücks: „Laßt doch eure Kinder ein Spiel entwickeln. Fordert ihre Krea-

tivität und verwirklicht so die pädagogischen Ideen von Carl Orff". So rief Hermann Regner bei einem Besuch in Traunwalchen die Lehrer der Schule auf, ein eigenes Spiel zu produzieren. Eine Grundidee mußte gefunden werden. Sie sollte die Phantasie beflügeln und möglichst viele Beiträge zuordnen lassen. 1990 feiert das Dorf Traunwalchen (heute Teil der Stadt Traunreut) sein zwölfhundertjähriges Bestehen. Szenen aus der Geschichte, Bräuche, die sich zum Teil seit langer Zeit bis heute erhalten haben, wurden in Beziehung gebracht zu einer Bauernhochzeit, einem Fest für das ganze Dorf. Ein "Hochzeitslader" geht prächtig geschmückt von Haus zu Haus, lädt die Gäste ein. Er ist auch für den Ablauf des Festes als bäuerlicher "Zeremonienmeister" verantwortlich. Eltern und Großeltern wurden von den Kindern befragt, Einfälle gesammelt. Es wurden Kostüme geschneidert, Dekorationen entworfen, Bühnenbilder gemalt. Im Musikunterricht entstanden Melodien, Rhythmen, Harmonien. Die Lehrer sahen ihre Aufgabe darin, den Strom der Phantasie der Kinder zu glätten und in ein gemeinsames Konzept einfließen zu lassen. So entstand die "Bauernhochzeit": von Kindern erfunden, von Lehrern aufgeschrieben und in Form gebracht, zum "Fest der Begegnung" uraufgeführt.

Zum Schluß des offiziellen Teils erklingen zwei Chöre aus "Orpheus" von Claudio Monteverdi. Dieser Komponist, schon von seinen Zeitgenossen als "Oracolo della musica" bezeichnet, übte als ein Autor des revolutionären Stilwandels besondere Wirkung auf Carl Orff aus. Der "Orpheus", "das Werk, das am Beginn eines neuen Zeitalters der Musik, an der Scheide von Mittelalter und Neuzeit steht, zog mich unwiderstehlich in seinen Bann" (Carl Orff). Orff erarbeitete drei Fassungen des Werks, wobei es ihm "nicht um eine historische Bearbeitung und Ausarbeitung, sondern um eigene Stilfindung anhand eines Meisterwerks der Vergangenheit" ging. Mehrere Chöre aus Traunwalchen und Umgebung singen unter der Leitung von Richard Kalahur, begleitet von dem Grassauer Blechbläserensemble, zwei Chöre aus Carl Orffs Bearbeitung aus dem Jahr 1939. Die Textfassung stammt von Dorothee Günther.

Begrüßung der Teilnehmer

Hermann Regner

Ich habe den Auftrag, Sie alle willkommen zu heißen. Wir freuen uns, daß so viele Freunde aus nah und fern zu unserem Symposium gekommen sind. Wir wünschen Ihnen und uns ein paar Tage der festlichen Begegnung, des fachlichen Austausches und der künstlerisch-pädagogischen Anregung.

Als Programm-Koordinator danke ich allen, die mitgedacht, geplant, organisiert und Beiträge angeboten haben. Ohne die wirtschaftliche Hilfe öffentlicher und privater Hand hätten wir dieses Symposium nicht veranstalten können. Allen Helfern und Sponsoren danken wir.

Wir wollen keine perfekt abrollende Tagung inszenieren, sondern einen Rahmen schaffen, in dem unsere gemeinsamen Fragen und Antworten, Schwierigkeiten und Erfolge besprochen werden, in dem wir voneinander lernen können.

Wir feiern in diesen Tagen den 95. Geburtstag von Carl Orff. Er hat uns ein Erbe hinterlassen, das nach unserer Meinung weiter zu entdecken, zu erschließen und zu ergründen, zu erweitern und täglich neu zu beleben ist. Wir möchten die Grundideen einer elementaren Musik- und Bewegungserziehung weitergeben. Das ist der Auftrag, den wir verspüren. Diesen Auftrag zu überdenken, zu formulieren, auf Wesentliches einzugrenzen, ist Aufgabe dieses Symposiums.

Vor genau 40 Jahren sind die ersten Bände der "Musik für Kinder" erschienen. Orff und Keetman haben damit eine weltweite Bewegung ausgelöst. Wir sind zusammengekommen, um eine Bestandsaufnahme zusammenzutragen, Plus und Minus einer Entwicklung einander gegenüberzustellen, und wir wollen aus diesem Rückblick Konsequenzen für die zukünftige Arbeit ziehen. Wir tun dies, um die aufschließende, erregende und beruhigende, verbindende und heilende Wirkung der Musik und des Tanzes dem Menschen zum Segen werden zu lassen.

Ansprache

Otto Meyer

(Staatssekretär im Bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus)

Am 10. Juli dieses Jahres wäre Carl Orff 95 Jahre alt geworden. Dieser Geburtstag ist Anlaß für zwei bedeutende Ereignisse: Am 10. Juli wird in München ein dem Komponisten gewidmetes Staatsinstitut, das Orff-Zentrum München, feierlich eröffnet. Aufgabe dieses Zentrums ist es, "die lebendige Auseinandersetzung mit Leben und Schaffen des Komponisten Carl Orff zu fördern und der wissenschaftlichen Erforschung seines Werkes neue Impulse zu geben." (Errichtungsverordnung). Das Orff-Zentrum hat inzwischen das Gebäude in der Münchner Kaulbachstraße 16 bezogen. Dieses Gebäude war in der 30er Jahren die Heimstätte der Güntherschule, einer damals ganz neuartigen Stätte für die einheitliche Ausbildung in Bewegung, Tanz und Musik. In der Güntherschule hat Carl Orff seine Ideen für eine elementare Musikerziehung und damit die Grundlagen für das nach ihm benannte Schulwerk entwickelt und erprobt. Damit ist der Bogen geschlagen zu dem zweiten bedeutenden Ereignis, zu dem der 95. Geburtstag Anlaß gibt, dem Orff-Schulwerk-Symposium, das wir heute hier in Traunwalchen eröffnen und das in den kommenden Tagen in Salzburg am Orff-Institut, der zentralen Stätte zur Pflege und Weiterentwicklung des Orff-Schulwerks, seine Fortsetzung findet.

Carl Orff entstammt der geistigen und kulturellen Landschaft Bayerns. Er selbst hat das in seiner Dankrede zur Verleihung des Ehrendoktors der Ludwig-Maximilians-Universität München mit folgenden Worten ausgedrückt: "Ich bin Altbayer, Münchner von Geburt und diese Stadt und dieses Land, diese Landschaft hat mein Wesen und mein Werk mitgeprägt."

Bayern, das sich dem Komponisten, dem Szeniker und insbesondere auch dem Pädagogen Orff engstens verbunden fühlt, hat die Impulse, die vom Orff-Schulwerk ausgehen, in mehrfacher Weise aufgegriffen und in die Praxis umgesetzt. So bildet das Orff-Schulwerk einen wichtigen Bestandteil der musikalischen Früherziehung und musikalischen Grundausbau-

bildung an den über 200 bayerischen Sing- und Musikschulen.

Darüberhinaus wurden viele Elemente der Musikpädagogik Carl Orffs in die Lehrpläne der Grundschule und der Hauptschule aufgenommen. Eine besondere Ausprägung erfährt das musikpädagogische Anliegen Carl Orffs in der Einrichtung von Klassen mit erweitertem Musikunterricht, in denen Schüler eine grundlegende und umfassende musikalische und rhythmische Erziehung erhalten.

Erneut ist es gelungen, deren Anzahl auszuweiten, so daß derzeit an 33 Volksschulen in Bayern mit 185 Klassen über 4000 Schüler diese zusätzliche musikalische Förderung wahrnehmen können. Die Lehrkräfte dieser Klassen sind in der Regel am Orff-Institut in Salzburg ausgebildet oder haben im Rahmen ihres Lehrstudiums als sogenanntes nichtvertieftes Fach Musik studiert oder haben sich auf andere Weise besonders qualifiziert. Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus wird auch in der Zukunft bemüht sein, den pädagogisch sehr fruchtbaren Ansatz der Klassen mit erweitertem Musikunterricht behutsam auszuweiten.

Besonders freut es mich, an dieser Stelle einen weiteren Schritt Bayerns zur pädagogischen Umsetzung der Musikdidaktik von Carl Orff erstmals der Öffentlichkeit vorstellen zu können. Auf Anregung von Professor Regner - und dafür sind wir Ihnen, sehr geehrter Herr Professor, sehr dankbar - hat der Bayerische Kultusminister nach intensiven Gesprächen aller beteiligten Institutionen zugestimmt, an der Carl-Orff-Schule Traunwalchen eine "Stätte zur Pflege der Musikdidaktik im Sinne von Carl Orff" mit Beginn des Schuljahres 1990/91 einzurichten. Zwei Aufgabenschwerpunkte sollen dabei im Laufe der Zeit im zunehmenden Maße erfüllt werden:

- 1) Die Erarbeitung, Erprobung und Bewertung von Modellen von Unterricht in Musik und Musik- und Bewegungserziehung und zwar durch den praktischen Unterricht, der schriftlich und in Form von Videomitschnitten dokumentiert wird, durch Arbeitshilfen zu besonderen thematischen Bereichen sowie durch die Entwicklung von Projekten, praktischen Hinweisen zur Lehrplananwendung, von Arbeitspapieren und audiovisuellen Unterlagen für Lehrer und Schüler.

2) Die Mithilfe bei der Ausbildung von Studierenden und der Lehrerfortbildung durch Hospitation im Unterricht und praktisch-theoretische Seminararbeit mit den Teilnehmern.

Die Umsetzung dieses Auftrages erfolgt in enger Zusammenarbeit mit der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen und unter Nutzung ihrer fachlichen und organisatorischen Möglichkeiten.

Die Carl-Orff-Volksschule Traunwalchen bringt für diese Aufgaben besonders günstige Voraussetzungen mit. Dies gilt einmal für die räumliche Nähe zum "Mozarteum" in Salzburg aber auch hinsichtlich der schon bisher geleisteten ausgezeichneten Arbeit auf dem Feld der Carl-Orff-Musikdidaktik und den damit vorhandenen reichen pädagogischen Erfahrungen.

Das Orff-Schulwerk ist - wenn es auch besonders in Bayern und Österreich auf fruchtbaren Boden gefallen ist - keine bayerische oder Salzburger Spezialität. Es hat vielmehr seit den 50er Jahren den Siegeszug durch die ganze Welt angetreten.

Es wurde in 17 Sprachen übersetzt und zur Vermeidung eurozentrischer Tendenzen an andersgeartete Kulturkreise angepaßt, was sich besonders in Nord- und Südamerika, in Afrika, Japan und China bewährt hat. Es hat sich darüberhinaus als Anreger für die Musikerziehung in vielen Teilen der Welt erwiesen.

Zu diesem Symposium sind Fachleute und Interessierte aus nah und fern zusammengekommen, um Erfahrungen, die in den vergangenen Jahrzehnten in den verschiedenen Ländern gemacht wurden, zu sammeln, auszutauschen und aufzuarbeiten.

Carl Orff hat in einem Vortrag 1963 geäußert: "Immer will das Schulwerk in jeder seiner Phasen Anregungen zum selbständigen Weitergestalten geben; so ist es niemals endgültig und abgeschlossen, sondern immer in der Entwicklung, im Werden, im Fluß."

Das Symposium hat sich die Aufgabe gestellt, in diesem Werden und Fluß einige Tage innezuhalten, sich auf das Erbe zu besinnen, die zwischenzeitlichen Erfahrungen zu sammeln und zu überdenken und daraus den Auftrag für die Zukunft neu zu formulieren. Bei dieser wichtigen Arbeit wünsche ich Ihnen allen, den Veranstaltern und den Teilnehmern aus aller

Welt Freude und Erfolg. Gleichzeitig danke ich den Mitwirkenden an der heutigen Eröffnungsveranstaltung für ihre Beiträge, mit denen sie Ideen und Werk Carl Orffs eindrucksvoll vorstellen und die Teilnehmer in das Thema des Symposions einstimmen. Ich eröffne hiermit das Orff-Symposium 1990.

Freitag, 29. Juni 1990
40 Jahre Orff-Schulwerk

Begrüßungsansprache

Barbara Haselbach

Verehrte Ehrengäste, liebe Freunde aus aller Welt, meine Damen und Herren!

Es ist mir eine aufrichtige Freude, Sie im Namen des Orff-Instituts herzlich willkommen heißen zu dürfen. Die Symposium im Rhythmus ihrer fünfjährigen Wiederkehr, sind für alle, die in vielen Teilen der Welt selbst auf der Grundlage von Carl Orffs pädagogischen Ideen im Bereich der Musik- und Tanzerziehung arbeiten oder sich dafür interessieren, eine besondere Gelegenheit zur Begegnung und zum Austausch. Sie bedeuten aber auch die Herausforderung, Arbeitsansätze, Ergebnisse und Probleme miteinander zu teilen und zu diskutieren. Daß dies nicht in der Form einer strengen Arbeitstagung, sondern eher in der einer festlichen Begegnung geschieht, liegt wohl im Wesen der "musiké", um die sich hier alles dreht.

Wir wünschen uns von Herzen, daß dieses Symposium allen Teilnehmern, nämlich denen im Zuschauerraum, denen auf und hinter der Bühne, denen, die in der Planung, in der Organisation oder durch wirtschaftliche Unterstützung zur Durchführung beigetragen haben, daß ihnen allen dieses Symposium ein starkes und positives Erlebnis werden möge.

Auf der Suche nach einem Motto kamen viele Themen zur Sprache, die gewichtig genug gewesen wären, als Leitmotiv zu dienen. Wir haben uns aber für ein zentrales Problem entschieden, das für das Selbstverständnis des Orff-Instituts von großer Bedeutung ist. Dieses Institut besteht nun seit nahezu dreißig Jahren, hat weit über 1000 Studenten aus allen Kontinenten der Erde ausgebildet, unzweifelhaft auch international einigen Einfluß ausgeübt und steht immer noch, manchmal stärker, manchmal schwächer im Wechsel von begeisterter Anerkennung, verständnisvoller bis herablassender Toleranz oder heftiger Ablehnung. Es ist längst über alle avantgardistischen "ismen" hinaus, sofern es überhaupt jemals einem angehörte.

In der Verantwortung der gegenwärtigen Aktivitäten des Orff-Instituts und in der Planung seiner zukünftigen steht aber nicht die Frage nach seiner Modernität oder nach seiner Rechtfertigung im Vordergrund, wesentlicher ist für uns die Auseinandersetzung mit einem anderen Problem: was ist unverzichtbare Essenz von Orffs Gedanken und was ist zeitbedingte Gestalt, die sich mit den sich rasend schnell verändernden Lebensbedingungen selbst ändern muß? Schließlich stammt das Orff-Schulwerk als geistiges Konzept aus den zwanziger Jahren, muß es also nicht dem Weltbild jener Epoche verhaftet sein? Oder ist die Idee des Schulwerks zeitlos? Und selbst wenn sie es wäre, sind es auch seine Methoden und Inhalte?

Wir haben unzweifelhaft ein großes Erbe anvertraut bekommen, verbunden mit dem Auftrag "mit den Pfunden zu wuchern", d.h. es für andere Menschen wertvoll zu machen. Bedeutet Betreuung eines geistigen Erbes, es lebendig zu erhalten? Nach Orffs eigenen und in diesen Tagen sicher oft zitierten Worten heißt lebendig bleiben "sich wandeln in und mit der Zeit". Aber kann dieses "Sich wandeln mit der Zeit" nicht auch soweit führen, daß man in der Bemühung, zeitgemäß zu sein, sich jeder vorübergehenden Zeitströmung anzupassen, auf den zeitlosen Kern in Orffs Pädagogik vergißt oder ihn verrät?

Oder ist dem Erbe die Aufrechterhaltung eines status quo verbunden, in der Sorge um unbedingte Veränderung, um Verfälschung der ursprünglichen Idee. Kann Erbe dann auch so bestimmend sein, daß es lebendige Entwick-

lung beeinträchtigt und zum Museum erstarrt?

Aber muß es denn das eine oder das andere sein? Kann man nicht an den Veränderungen seiner eigenen Zeit konstruktiv teilhaben und dennoch das Ererbte wertschätzen und es zum einen als Produkt seiner Zeit verstehen und zum anderen auch mit den Ausdrucksmitteln der Gegenwart handhaben?

Wo stehen wir in diesem Dilemma zwischen Wertschätzen oder Verleugnen, zwischen Bewahren oder Erstarren, zwischen lebendiger Veränderung oder Verfälschung. Und wo stehen alle diejenigen, die einmal hier gelernt haben und nun ihre eigene Position finden müssen?

Orffs pädagogische Intentionen, so sagt er selbst, sind nicht neu, sie sind eine seiner Zeit und seiner Persönlichkeit entsprechende Gestaltung alter, unvergänglicher Ideen. Er selbst hat es vermocht, einen ungeheuren Bogen zwischen Vergangenheit und Zukunft zu spannen. Uns, den Nachkommen, den Erben fällt es zu, eine Balance zu finden zwischen dem Bewahren der zeitlosen Essenz und dem Auftrag zur Förderung ihres lebendigen Wandels im Ausdruck unserer Zeit.

Die drei Tage des Symposions werden uns Gelegenheit geben, beim Bedenken der Vorträge und Diskussionen, beim eigenen praktischen Tun in den workshops, beim Miterleben der Demonstrationen und Vorführungen danach zu suchen und uns in der Begegnung reflektierend darüber auszutauschen.

Ich wünsche Ihnen, ich wünsche uns allen eine reiche Zeit!

Hermeneutik des Erbens

Überlegungen, den Fortsetzern des Orff-Schulwerks gewidmet

Rudolf zur Lippe

Erbschaft dieser Zeit heißt eines der bedeutendsten Werke des Philosophen Ernst Bloch. Er ist den Herausforderungen und den Zumutungen nachgegangen wie den geschichtlich erworbenen Zugängen zur Fülle unserer Existenzen, die uns, alle zusammen, unsere Geschichte hinterlassen hat. Kaum je hat eine Epoche sich solch reichen Hinterlassenschaften gegenüber gesehen. Kaum eine Epoche hat sich je mit so viel gutem Willen zur Verpflichtung derart unterschiedlichen und derart ihr selbst fremden Hinterlassenschaften gegenüber gesehen. Und diese stellen eben sehr entschieden ihre Ansprüche an die Heutigen, wenn sie fruchtbar werden sollen, statt prächtig oder bequem. Vielleicht ist auch keiner Epoche, die überhaupt willens war, Überkommenes zu übernehmen, zugleich das Erbe so fremd gewesen. Seit dem 18. Jhd't gelten Traditionen sogar systematisch als Verdunkelung unserer Geschichte. Seit dem 19. Jhd't und früher werden historische Verhältnisse auch als herrschaftlich und Entfaltung menschlicher Vermögen deformierend bekämpft. Sie merken, ich spreche zunächst von den westlichen Kulturen, in denen Carl Orff zu Hause war. Das ist notwendig, um seinen Erben die Geschichte zu vergegenwärtigen, deren Erbe er selbst bereits war. Zu dieser Geschichte muß einiges noch wesentlich hinzu gesagt werden, vor allem, weil mit dieser Geschichte auch die Frage an uns herantritt, wie wir zu den Versäumnissen, den Verdrängungen und den Zerstörungen uns verhalten wollen, die diese bis ins Innerste mit geprägt haben.

Gerade dies erkennen wir in den Widersprüchen unserer Situation in den westlichen Gesellschaften, zu denen die bislang sozialistisch organisierten ganz ebenso gehören im Gegensatz zu den Kulturen Asiens, Afrikas und Süd- und Mittelamerikas. Wir erkennen es in den Widersprüchen, die die europäisch-nordamerikanischen Expansionen in die anderen, die alten Welten hineingetragen haben, umso heftiger.

So erachte ich es nicht als falsches Selbstinteresse, wenn wir einigen herrschenden Zügen der westlichen Geschichte weiter nachgehen. In dem Akt des Bekennens oder der Ablehnung, in jedem Vergessen oder Hinnehmen gegenüber einem Erbe aus der europäischen Geschichte treffen wir, so oder so, Entscheidungen dazu, welche Bedeutungen wir den verschiedenen Linien der Vorgeschichte in unserer eigenen, neu zu lebenden Gegenwart geben. Daß in den Stammländern der abendländischen Geschichte und in ihren Tochtergesellschaften der Vereinigten Staaten, insbesondere, heute dem Erben gegenüber die gegensätzlichsten Einstellungen gleichzeitig herrschen, zeigt noch einmal überdeutlich, wie wenig die Kontinuität von Erbschaften einfach aus der Fortsetzung oder Umsetzung der entsprechenden inneren Traditionen möglich ist.

Der deutsche Sprachraum etwa ist in den letzten zwei Jahrzehnten mit einem neuen Schlagwort beglückt worden, dem man, wie überhaupt den neueren politischen Begriffen, seine bösartig ideologische Strategie nicht so leicht ansieht. Es stammt aus der DDR, lautet "kulturelles Erbe" und war seinem Geiste nach bereits gesamtdeutsch schon längst vor der "Währungs- und Wirtschaftsunion beider deutscher Staaten". In Wirklichkeit ist die Ideologie dahinter in der ganzen Welt verbreitet und findet sich bis in die Imperien des Altertums. Vergangenheit wird auf die eindrucksvollsten Ergebnisse in Kunst und Wissenschaft, die sich im allgemeinen Bewußtsein durch- und festgesetzt haben, reduziert, um sie ohne die Zusammenhänge ihrer Entstehung und Wirkung verwenden zu können. Eine alte Zigarettensfilterreklame nannte das Genuß ohne Reue. Ob dann Funktionäre mit dem Genuß von Bach, Luther und Sanssouci ihrem Regime eine kulturvolle Anciennität verschafften, die sie in jeder anderen Hinsicht verneinen, oder mit kulturellem Niveau Wirtschaftsführer in langweilige Industriestädte gelockt und mit High Culture das Barbarische von High Tech verkleidet wird, das macht im Erben keinen Unterschied. Beide Haltungen treten höchst unaufgefordert von den Früheren ein Erbe nur an, um mit einigen Prunkstücken angeben zu können. Wie begreiflich, daß demgegenüber so viele Menschen heute eine Erbschaft verweigern und gar nicht nur aus Gründen der Steuer oder anderer äußerer Belastungen.

Während die Staaten sich Erbschaften erschleichen, weil die öffentliche Leere von Sinn- und Geschichtsgestalten so scheinbar überdeckt werden kann - La Grande Revolution Française 1789, The American Heritage 1974 - suchen individuelle Menschen ihren Lebensraum für eigene Vorstellungen und neue Erprobungen frei zu machen. Diese Ambivalenz entstand in ihrer modernen Form, seit im 18. Jahrhundert sich Tendenzen durchzusetzen begannen, von denen ich nur einige ausdrücklich zu nennen brauche. Die enzyklopädische Strategie stellte einfach alles Können, alles Wissen, alle Werkzeuge, alle Verfahren, die noch beherrscht wurden oder schon erfunden waren, für die moderne industrielle Nutzung zur Verfügung. Orte und Traditionen wurden als beliebig behandelt. Bis dahin hatten absolutistische Herrscher gelegentlich Handwerker dort stehen lassen, wo eine besondere Kunst beheimatet war, um sie zu verpflanzen. In der bürgerlichen Ökonomie wurde dies zum Prinzip. Nicht nur venezianische Spiegel wurden in Paris gemacht. Französische Stoffe wurden in Indien, spanisches Glas in Mexiko produziert. Produktionsorte wurden willkürlich nach ökonomischem Kalkül bestimmt, Form und Inhalt der Produktion wurden einfach fortgesetzt, als ob nicht dieser Widerspruch der Geschichten Verwerfungen herbeiführen und den Gehalt beider Traditionen aufreiben oder unterminieren müßte.

Während so bereits die unheilige Allianz von ökonomischer Interessenexpansion und historischer Beliebtheit die ganze Welt zu vereinheitlichen begann, entstand, in umgekehrter Tendenz, ein ganz neues, ein sentimentales Verhältnis zum Historischen. Der Historismus, der in steigenden Wellen das Erscheinungsbild des 19. Jahrhunderts bestimmt hat, kündigte sich ganz entschieden im 18. Jahrhundert an mit dem Bau von Ruinen, den Schäferidyllen der Höfe, mit Neogotik und Ritterspielen.

Analog dazu, wahrscheinlich sogar homolog, wird eine andere, ältere Entwicklung systematisch in dieser Zeit. Ich meine den Eurozentrismus. Die Geschichten der anderen Völker, meinte Immanuel Kant, können nur insofern überhaupt als Aspekt der Weltgeschichte berücksichtigt werden, wie sie in die Europas verflochten seien. Auch zu dieser Strategie hat sich sofort ein Kranz von entgegengesetzten Epiphänomenen gebildet. Während vom Stadtplan über die Plantagen bis zur Verwal-

tungsstruktur abendländischer Formwille die übrige Welt sich zu unterwerfen begann, breitete sich in Europa eine vielfältige Nostalgie nach den bedrängten und der Angleichung ausgesetzten Kulturen aus. Die Chinoiserien mochten noch Faszination auch für die Macht der fernen Kultur verraten. Das Indianer-Spielen bewunderte nur noch, was schon besiegt war und weiterhin vernichtet wurde. Die unterschwellige Verachtung verrät das bereits für das 18. Jahrhundert, wo Robinson Crusoe seinen schönen Wilden, Freitag, belehrt, statt von ihm zu lernen. Dem Zentrifugalsystem der Herrschaft entsprach widerspruchsvoll eine kulturelle Neigung zur Exotik der Peripherie. Dieser Widerspruch folgte und folgt heute noch, wo Reste sich ihm bieten, einer geheimen Logik. Dies ist dieselbe, die in den Ländern Europas zu der neuzeitlichen Spaltung der Kultur in eine immer abstrakter herrschende Hochkultur und immer hochmütiger und spöttischer zurückgewiesene Folklore geführt hat. Auch da haben Wiederentdeckung von Traditionen und Schwärmerei für Lokalkolorit die Fortsetzung zentralisierender Macht nicht etwa aufgehalten, sondern als Nostalgie, als Vermarktung und, noch strategischer, als Entwicklungshilfe die Entleerung der Welt mit neuen Mitteln aus dem Inneren heraus praktiziert.

Die verdrängten Traditionen werden im einen wie im anderen Feld teils als Ressourcen, als Rohmaterial und Energiereserve des zentralen Formwillens verbraucht und teils als Schmuck der immer starrereren Strukturen der resultierenden Zivilisation benutzt.

Es gibt also notgedrungen weltweit zu betrachtendes abendländisches Erbe einerseits und unsere vielen möglichen traditionellen Erbschaften andererseits. Durch die umrissene Geschichte gehören inzwischen mehr oder weniger aller Orten, seit vielen Jahrhunderten oder zumindest heute, ebenso gegensätzliche Einstellungen zu dem jeweils anstehenden Erbe. Diese Einstellungen sind zudem alle, mehr oder weniger erkennbar, auf einander bezogen; so, wie apologetische Haltungen eben die Antwort auf radikales Verwerfen sind und umkehrt.

Den Kreis der Überlegungen, derer wir uns für unsere heutige Situation in einer Welt der einander begegnenden Kulturen rund um die Erde versichern sollten, will ich mit zwei Beispielen in den vielen historischen Schichten vor Augen

führen. Eigentlich zeigen die ihn schon als eine Spirale mit vielen einander überlagernden Kreisen. Das eine Beispiel hat mein Lehrer Theodor W. Adorno in die Mitte seiner Beschäftigung mit Johann Sebastian Bach gestellt. Dessen Söhne bedrängten, selber mit modernen Kompositionen erfolgreich, den alternden Vater, sich mehr der Mode anzuschließen. Als Antwort wandte dieser sich aber gerade frühen Traditionen, insbesondere der absolut vormodernen Gregorianik zu. Adorno betont, daß diese Rückwendung als Widerstand gegen Modisches das Vermächtnis Bachs an uns wesentlich ausmacht, daß also Auseinandersetzung mit Archaischem, wie er sagt, wenn wir ihm nur auf unsere ganz eigene Weise zu entsprechen suchen, zukunftsfruchtiger werden kann als eine rasche Anpassung an einen mechanischen Fortschritt.

Das andere Beispiel stammt aus dem Leben und Werk meines Lehrers Karlfried Graf Dürckheim. Lange Jahre hatte er sich in Japan ganz den dort lebendigen Traditionen des Zen gewidmet. Er kehrte nach Europa zurück und begann hier, aus diesen Traditionen heraus, in den Übungen des Sazen Europäer in diese Lehre und Lebensweise einzuführen. Als sich erwies, daß sein Ort im Schwarzwald zu vielleicht der ersten Stätte des Zen in Europa geworden war, kam sein Abt aus Japan und sagte: Das Zen ist in Indien entstanden. Es ging nach China und verwandelte sich dort wesentlich. Es ging nach Japan und verwandelte sich dort wesentlich. Graf Dürckheim bringt jetzt das Zen nach Europa. Damit trägt er die Verantwortung dafür, daß das Zen sich wiederum verwandelt.

Grundzüge und Grundprobleme einer Hermeneutik des Erbens treten hinter Beispielen und Phasen der Geschichte hervor. Bevor sie eigens benannt und beleuchtet werden, sollen sich aber einige unserer Fragen doch an dem Erbe, das uns hier beschäftigt, am Orff'schen Schulwerk und seiner Bedeutung für Menschen in den verschiedensten Gegenden der Welt, vor diesem Hintergrund darstellen. Besser, als von einem Vorder- und Hintergrund zu sprechen, ist aber ein anderes Bild: Wir haben einige Blicke auf ein vielfältig aus Beziehungen und Gegensätzen geknüpft Netz geworfen. Betrachten wir es von einem seiner besonderen Knoten her noch einmal.

Das Orff-Schulwerk in Händen, fragen sich heute Menschen in den verschiedensten Län-

dern der Welt, welchen Auftrag dieses Werk bedeutet und welche Ansprüche sie daran richten dürfen.

Den Grund für beide Seiten des Erbens hat Orff selbst gelegt. Vor einem halben Jahrhundert, seit dem Beginn des Jahrhunderts war die Problematik, die wir heute vielschichtig und als Zusammenhang von Widersprüchen analysieren, den aufmerksamen Geistern bereits bewußt. Im Reich der Musik kam dieses Bewußtsein in den einander entgegengesetzten Richtungen zum Ausdruck, die neben der Fortsetzung eines gewohnten und als "klassisch" betrachteten Musiklebens begründet und verfolgt wurden. Auf der einen Seite entstand die Neue Musik, etwa der Wiener Schule, unter diesem programmatischen Namen. Auf der anderen Seite entstand die Wiederentdeckung und Pflege historischer Musik, insbesondere des Mittelalters und der frühen Neuzeit, die bis dahin allgemein der ethnologischen Mißachtung verfallen gewesen war - und wo sie heute geachtet wird, unterliegt sie oft dennoch denselben Mißverständnissen. Am interessantesten an dieser Zeit ist aber, daß die eine Öffnung die andere, wenn auch entgegengesetzte, bedingte. Avantgarde und Retrospektive durchbrachen, insofern, gemeinsam die scheinbar unerschütterlich definierte Welt hoher Musik.

In den Tiefen zeigte und wußte diese sich längst selbst in einer grundsätzlichen Krise zwischen Rückbindung und Fortentwicklung gegenüber dem Erbe. Die Erste Symphonie von Brahms legt mit dem übergroßen Zitat Beethovens davon erschütterndes Zeugnis ab. Die Geschichte der Komposition als Paraphrase bis hin zur Collage von Früheren zeigt die Schwierigkeiten in ihrer vollen Breite zwischen Satie oder Stravinsky und Berio. Eine nicht endende Folge von Versuchen, Auskünfte zu finden, wo es kein Entkommen gibt.

Zu denen, die in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts sich sowohl rückwärts wie auch vorwärts wandten, gehören in Deutschland Hindemith und Orff. Auch wenn ich musikalischer Laie bin und hier nicht die Biographie heranziehen kann, darf ich wohl sagen, daß gerade das Schulwerk von Orff außerordentlich bewußt in die Ambivalenzen der abendländischen Geschichte hineingesetzt worden ist.

Jede der neuzeitlichen Epochen, jeder Stil, hat eine Spätphase nach sich gezogen, die durch Auflösung des Formenkanons in gewissermas-

sen manieristische Überwachungen gekennzeichnet ist. Formenspiel löst sich vom schwindenden Gehalt. Wenn dies in früheren Epochen durchaus eigene Blüten und tiefe Bedeutung zu entfalten vermochte - das Klischee von der Degeneration aller fins de siècle also töricht wäre -, so haben wir es mit dem ausgehenden neunzehnten Jahrhundert doch mit einem besonderen Phänomen dieser Art zu tun. Schließlich geht es nicht um ein Ende des Historismus wie um das eines der anderen Stile. Historismus war schon in sich Beschwörung von zu Ende gegangenen Formenkomplexen gewesen. Sein eigenes Ende stellt insofern die Kulmination aller vorausgegangenen dar und außerdem noch das Ende dieser Art von Reflexion auf die historischen Phänomene.

Die großen Künstler haben darauf mit der entsprechenden Radikalität reagiert. Zunächst wurden impressionistisch bis pointillistisch von Malern, Dichtern und Komponisten die Farben unter den Formeln und Deformationen der Konvention hervorgerufen. Dann traten Kubisten und Suprematisten an, um im Reich der Formen ebenso radikal die Grundmöglichkeiten in Erinnerung zu bringen. Dazu sei die Nebenbemerkung gestattet, daß Formen, je elementarer sie sein sollen, leicht einen desto rigoroseren Formwillen mitteilen, während die Qualitäten von Farben und Klängen gerade unsagbar uns berühren, uns so von voreiliger Gestaltung fort und in die Tiefe des Aufnehmens führen. Die homogenen Farben, die etwa am Bauhaus dann, teilweise aber schon in den russischen Vorbildern, den einfachsten geometrischen Formen korrespondierten, entfernten allerdings die Menschen gleichfalls von Tiefendimensionen des Ästhetischen.

Solche Radikalität hat sich als elementar verstanden. An dem Einfachsten sollten neue Orientierungen möglich werden. Oskar Schlemmers Ballett- und Theaterarbeit zeigt das sehr überzeugend. Ich erlebe sie indessen weitgehend wie auch andere geometrisierend abstrakte Schulen mehr als Vereinfachung anhand gegebener Formen und weniger als Suche nach Einfachheit. Meine Kritik richtet sich darauf, daß Elementares geleistet wurde in der Vorstellung, es gelte, so etwas wie Elemente analytisch zu isolieren und kompositorisch zu synthetisieren. Das wäre ein Verfahren im Stile der experimentellen Naturwissenschaften. Es hat den Hauptmangel darin, daß alle Geschichte versäumt wird.

Vielleicht verdanken die Bauhausschulen ihren überwältigenden späteren Erfolg, positiv gesehen, weitgehend dem historischen Umstand, daß geschichtliches Bewußtsein zu dieser Zeit als Bekämpfung der Avantgarde auftrat, zu der die zunehmend kommerzialisierten Varianten des Bauhauses an sich gar nicht hätten gezählt werden können. Kunstgewerbliche Volkstümelei oder pathetische Geschichtsklitterungen waren genau nicht Widerstand im Geiste Bachscher Rückgriffe auf frühe Musik und verweigerten gerade die Aufgabe, das Überkommene zu verwandeln.

Das Schulwerk möchte ich als den Versuch von Carl Orff verstehen, jenseits dieser beiden Wege einen dritten aufzuzeigen. Es geht um Elementares, aber in einem tieferen, vielleicht dem impressionistischen eher verwandten Sinne und um eine Besinnung auf die Geschichte, bevor sie vom Historismus entstellt worden war. Beide Momente müssen wir uns vergegenwärtigen. Dabei möchte ich betonen, wonach da gesucht worden ist. Weniger interessieren die dann, ich meine vorerst, gefundenen Formen. Denn Ergebnisse sind als solche blosses Inventar. Das verwaltet oder verweigert man. Wir erben die Gesten des Suchens.

Bei aller Bedeutung des Rhythmus erschiene es mir ganz falsch, wenn behauptet würde, Orff habe nun seinerseits das Elementare in einfachen, vielleicht auch komplexeren, Rhythmen gesehen. Sofern die Xylophone im Schulwerk eine prägende Rolle spielen, ist dies aber berechtigt im Hinblick auf die originäre Einheit von Klang- und Zeitgestalten, die sie als klingende sogenannte Percussionsinstrumente auf besonders evidente Weise frei werden lassen können.

Nebenbei möchte ich anmerken, daß die gängig gelieferten Xylophone, so wie ich sie hier und da erleben muß, dafür weitgehend ungeeignet sind. Es ginge darum, aus dem eigensten Erleben der Spieler an dem je einzigartigen Klang elementare Erfahrungen sich entfalten zu lassen. Offensichtlich verführen diese Instrumentensets aber dazu, die vorgegebenen Töne zu erkennen, zu realisieren und zu vorgegebenen, wiedererkennbaren Tonfolgen zu kombinieren. Dann ist jedes Instrument ein Element, das vorab zu einer bestimmten Welt der Töne gehört, und demonstriert einfach Arbeitsteilung, die von den modernen Gesamttonmaschinen her definiert wird. Das wäre Regression. Dagegen kann aber Elementares im

tiefsten Sinne gemeint sein, in dem Sinne, daß alle konventionellen Tonerlebnisse beiseite gelassen werden, um uns von Klängen und Rhythmen treffen zu lassen. Sie schließen sich an die des Herzens von Kind und Mutter an und loten im Wahrnehmen wie in den Äußerungen die Erlebnisräume aus bis hin zu den Schichten des eigenen, aber auch des kulturell vorgezeigten Musizierens. Diese Suche hat nun eine eigene, nicht historische oder folkloristische Beziehung zur Geschichte. Zu recht werden in den Traditionen, insbesondere denen vor der bürgerlich europäischen oder der alten außereuropäischen, authentischere Beziehungen zu solchem Erleben vermutet. Noch in den kunstvollsten Stilen der alten indischen oder koreanischen Kompositionen können wir, gegenüber der klassisch-abendländischen Konzertmusik, eine Aufmerksamkeit wiederfinden, die jedem Klang neu, jeder Klangfolge neu als einem einmaligen Ereignis begegnet. Diese Ereignisse sind in sich Begegnungen, und zwar zwischen den Menschen und der Welt, zwischen der Geschichte und der Natur, zwischen dem gelebten Augenblick und der aufklingenden Ewigkeit.

Traditionelle Musik muß keineswegs der Natur näher sein als Mozart oder Debussy, wie manche dann meinen. Aber sie ist aufmerksamer auf die Begegnung zwischen ihrer jeweiligen Kultur und einem Eigenen, Uralten, immer Neuen ihr gegenüber.

So verstanden, erlebe ich das Schulwerk auf dem Wege zwischen einem sehr differenzierten und reflektierten Aufbruch aus den Verflachungen historischer Konvention und noch ganz unbekanntem Begegnungen. Es ist ein Weg, der typisch geprägt ist von der westlichen Geschichte, deren Untiefen und Bewußtseinsversäumnisse er zu verlassen auffordert. Für die Situation in den verschiedensten Ländern kann er heute, so sehr man die Voraussetzungen dafür bedauern mag, umso sinnvoller sein, als die typischen westlichsten Konventionen ausgerechnet in deren konventionellsten Produkten und Varianten die gesamte Erde überschwemmen. Die Verbreitung von Transistorradios hat in Indien während der letzten zwanzig Jahre die Geschichtenerzähler verschwinden lassen. In Afrika, in Ostasien, in Mexiko oder in Tirol und in der Bretagne ist, früher oder später, das gleiche geschehen. In der zurückbleibenden Öde, wenn die Menschen denn vor lauter Lärm von Maschinen und Transistoren überhaupt einen Mangel verspüren,

sind staatliche Geschichtenerzählerschulen oder Verteilungen von Panflöten sicher ebenso wenig die Lösung, wie die Jugendbewegung vom Jahrhundertbeginn sie in den Wanderliedern mittelalterlicher Handwerksgesellen finden konnte. Gleichzeitig halte ich die Übernahme von vorgefertigten Instrumentensets und Tonfolgerezepten für ebenso gefährlich. Orff, meine ich, ermutigt uns einfach, neu zu suchen, unsere eigenen Klangerfahrungen aus den überraschenden Tiefen des Rhythmischen und der verborgenen inneren Melodien heraus ernst zu nehmen und, eben auch dies, Ernst und Differenziertheit geschichtlicher Kultur als Maßstab nicht zu vergessen im Sinne eines zu verwandelnden Vor-Bildes.

Solcher Ernst ist auf doppelte Weise das Medium aller Hermeneutik, die diesen Namen verdient. Nicht zuletzt hat Hans Georg Gadamer dies (insbesondere "Wahrheit und Methode") auf das schönste dargelegt. Beim Erben geht es darum, das Erbe aus seinem gelebten Kontext aufzunehmen. Dazu gehören alle Bedingungen seiner Entstehung und seiner Geltung, eben auch problematische Bedingungen oder einfach solche, die für eine Übersetzung in eigenes Erleben kaum geeignet sind. Ebenso geht es darum, dieses eigene Erleben mit allen seinen Modalitäten und Bedingungen ganz ernst zu nehmen. Erst im Spiel zwischen solch doppeltem Ernst entfalten sich die Verwandlungen des Erbes und die Verwandlungen derer, die eine Erbschaft antreten. Alles hängt davon ab, wie genau wir es mit beiden Seiten nehmen. Dann können neue eigenständige Beziehungen entstehen. Genau heißt nicht soziologisch-ideologiekritisch, oder nur sehr zum Teil. Genau meint schon, durch Kritik geöffnetes, neues Hinhorchen. Ich habe dies als eine Hermeneutik des Ästhetischen zu bestimmen versucht.

Statements

Liselotte Orff, Werner Thomas, Michael Kugler, Rudolf Nykrin und Ulrike Jungmair (Moderation)

Im Anschluß an die Eröffnungsansprache "Hermeneutik des Erbens" von Rudolf zur Lippe konkretisierten die zu Statements gebeten Damen und Herren ihren Bezug zum Tagesthema "Erbe und Auftrag, 40 Jahre 'Musik für Kinder'".

Nach einigen überleitenden Sätzen der Moderatorin eröffnete Liselotte Orff mit persönlichen Worten die Runde. Ihr Verständnis von Orffs Werk sei ein eher intuitives, gefühlsmäßiges und sei geprägt durch 27 Jahre "Miterleben und Mitarbeiten". Weder vom Theater noch von der Musik kommend, habe sie doch durch Teilnahme und ein sich "auf die Sache einlassen und einfühlen" den künstlerischen wie pädagogischen Intentionen Carl Orffs nahekommen können.

Obwohl Liselotte Orff, nach ihren eigenen Worten, keinen "Auftrag" weiterzugeben hat, ist es wohl vor allem ihr, als Vorstand der "Orff-Stiftung", zu danken, daß in München ein Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation, das "Orff-Zentrum München" eingerichtet wurde.

Werner Thomas

Vor einigen Tagen brachte das Fernsehen einen amerikanischen Spielfilm von 1973: Badlands - zerschossene Träume. Als Illustrationsmusik zu einer harmlosen Handlungssequenz ertönte in aller Unschuld der "Gassenhauer" aus dem Orff-Schulwerk. Fast gleichzeitig las ich die Werbeanzeige eines amerikanischen Verlags. Sie preist in hochgestylten Wendungen unter Berufung auf professorale Gutachten die "Carmina Burana" als Fitnesstraining

für Studierende "in the classroom and in the showers", selbstverständlich auf der Rock-Schiene: "Take five! Sing it, read it, rock to it!"

Sind das Signale für ein lebendiges Erbe oder Fanale einer schamlosen Vermarktung? Orff scheint "in" zu sein! Jedenfalls meine ich, daß diese Fakten dazu auffordern, unser Gespräch unter die immer wieder zu thematisierende Frage nach dem Wesen des Schulwerks und nach seiner Stellung in der heutigen Welt zu stellen.

Das Eingangsreferat hat das leitende Stichwort gegeben. Ich zitiere nach dem Manuskript:

Elementares kann in dem Sinne gemeint sein, daß alle konventionellen Tonerlebnisse beiseite gelassen werden, um uns von Klängen und Rhythmen treffen zu lassen. Sie schließen sich an die des Herzens von Kind und Mutter an und loten im Wahrnehmen wie in den Äußerungen die Erlebnisräume aus bis hin zu den Schichten des eigenen, aber auch des kulturell vorgezeigten Musizierens.

Ich erlaube mir, diese zentrale Feststellung in eigene thesenartige Fußnoten umzusetzen.

(1) Das Orff-Schulwerk hatte, wie jede geistige Hervorbringung, seine geschichtliche Stunde, seinen Kairos, wie die Griechen sagten. Es läßt sich in die geistige Situation der zwanziger Jahre unschwer hineinstellen, aber nicht daraus ableiten.

(2) Das Orff-Schulwerk ist weder historisch noch ahistorisch, sondern transhistorisch zu begreifen. Es ist weder aus geschichtlichen Konstellationen noch aus gesellschaftlichen Kategorien noch gar aus Zeitrends determinierbar.

(3) Es rekurriert auf das Urhumanum der jeweils neuen und eigenen Individualität jedes Menschenwesens. Geburt und Tod, Freude und Schmerz, Jugend und Alter vollziehen sich zwar in der Geschichte, sind aber individuelle Erfahrung und Leistung.

(4) Die Modelle und Strukturen des Orff-Schulwerks setzen die Geschichte der abendländischen Musik voraus, überholen sie aber zugleich durch das Zurückgehen vor ihr geschichtliches Werden. Sie stehen damit in engster Affinität zu den monophonen Kulturen der Weltmusik.

(5) Das Orff-Schulwerk ist kein fertiges Lehrwerk, sondern ein "Arsenal für eine Schöpfung" (Franz Marc).

Die Versuchung ist groß, es nach dem Slogan zu adaptieren: "Was du ererbt von deinen Vätern hast, sanier es, um es zu besitzen". Das Selbstverständnis heutiger Pädagogik ist durchhallt von dem Ruf nach unmittelbar praktikablen Rezepturen. Immer neue didaktische Koffer sollen für den Endverbraucher gepackt werden.

Das Orff-Schulwerk versagt sich jeder "Sanierung" und Rezeptierung. Es antwortet mit dem Verlust an Originalität, an Frische, an ursprünglichem Zauber, an Primärphantasie. Es degeneriert zu Material von Lerngittern und programmierten Sequenzen. Orff hat vom Kinde aus entworfen, aber mit der Hand des Künstlers. Jede Adaption steht in der Gefährdung des Verkindischens. Pädagogik ist nach Orffs Vorstellung Verfrühen, Hochziehen, Fordern, nicht Nachgeben, Zerspielen ins Klischee des Bequemen, Leichtmachen. Videant consules...

(6) Das Orff-Schulwerk ist kraft seiner Elementarität von jeder Mode unberührt. Es ist unmittelbar, originär, nur aus sich und für sich. Es war nie modern und kann daher auch nicht unmodern werden. Daß die Gegenwart es nur spärlich oder in Surrogaten anzunehmen bereit scheint, sagt nichts über seine transhistorische Geltung. Ihre zahlreiche Teilnahme am Symposium läßt keinen Pessimismus zu. Für eine etwaige künftige Wirkung macht Orffs Ausspruch nachdenklich: "Eine Sache reicht so weit nach vorn, wie sie nach hinten reicht".

Zum Schluß erlauben Sie mir ein Eigenzitat, um zu dem Kernbegriff des Elementaren, der in unserem Gespräch zweifellos im Mittelpunkt stehen wird, das Meine beizusteuern:

"Das Elementare kann auf drei Stufen wirksam werden: erstens auf der Stufe der Initiation, der ersten Begegnung mit Grundfiguren der Musik, der Bewegung, der Sprache als 'elementarisches Eingetauchtsein' in Klang und Rhythmus; es kann zweitens durch einen Akt der von dem educandus zu leistenden 'Mithamung' (nach Spranger) an Modellen vorgängig erspielt werden: ein fundamentales Übungsfeld wird erschlossen und verfügbar; es dient drittens auf der hermeneutischen Ebene der Aufschließung, Erweiterung und Verschmelzung von Sinnhorizonten."

Michael Kugler

1.

Zunächst möchte ich den problematischen Aspekten europäischer Kultur - zur Lippe erwähnt "Enzyklopädische Strategie", "Historismus" und "Eurozentrismus" - noch einen hinzufügen, wobei ich mich auf sein Werk "Naturbeherrschung am Menschen" und die Zivilisationskritik von Norbert Elias beziehe:

- Verdrängung und Versklavung des menschlichen Körpers, die zunehmende Beschneidung seiner Bewegungsmöglichkeiten und Sinneserfahrungen.

Gewissermaßen als "Gegengift" sprach zur Lippe in einem späteren Werk von den notwendigen Erfahrungen "Am eigenen Leibe". Wegen dieser Erfahrungen möchte ich nochmal den Namen Graf Dürckheim wiederholen: Er begann seine psychotherapeutische Arbeit mit einer für Europäer ungewöhnlichen Konsequenz am Körper. Der Körper und sein Spüren waren seine zentralen Anliegen. Der entsprechende Anstoß dazu kam für Dürckheim außerhalb von Europa, von Japan.

Die Wahrnehmung der Körperlichkeit war seit dem bürgerlichen Zeitalter derart verfallen, daß man sich neu orientieren mußte:

- Man mußte sich mit einer Kultur außerhalb Europas einlassen (Dürckheim)
- Man mußte zu intensiver Körpererfahrung der europäischen Frühzeit zurückgehen (das hat Isadora Duncan versucht, als sie zu Beginn des Jahrhunderts im British Museum und im Louvre die Bewegung auf griechischen Reliefs nachahmte).
- Man mußte den Bruch mit lähmenden Traditionen riskieren und experimentell neue Erfahrungen mit der Körperbewegung suchen (Das haben auf unterschiedliche Weise Emile Jaques-Dalcroze und Mary Wigman versucht).

2.

Von Carl Orffs Suchen ist ähnliches zu berichten:

- Der außereuropäischen Musik begegnete er in seinen Kontakten mit dem Musikethnologen Curt Sachs und den Perkussionsinstrumenten, die er in der Günther-Schule

gesammelt hat. Den Absatz "Die körperlichen Bindungen der Musik" aus Sachs' Buch "Vergleichende Musikwissenschaft" (1930) übernahm er in den ersten Artikel, den er überhaupt veröffentlicht hat.

Rudolf Nykrin

- Der neuen Körperlichkeit begegnete er im Tanz Mary Wigmans und im gymnastischen und tänzerischen Training seiner Schülerinnen an der Günther-Schule.
- Der europäischen Frühzeit begegnete er in der quantifizierenden und der akzentuierenden Sprachrhythmik der Antike und des Mittelalters.

3.

Zum Erbe: Das Schulwerk "Musik für Kinder" tritt selbst bereits ein Erbe an. Man findet in ihm die Spuren des älteren Schulwerks "Elementare Musikübung" (1932-1935), das aus der Arbeit der Günther-Schule und den ersten Schulwerkkursen entstanden war und fast ganz vergessen ist. Klanggesten und die improvisatorische "Dirigierübung" waren seine wichtigsten Körpertechniken. Der Tanz stand mit seiner Körperhaftigkeit hinter vielen seiner Stücke.

Das "eigenste Erleben des Spielers" (zur Lippe) kann nur auf der Ebene des eigenen, lebendigen körperlichen Empfindens geweckt werden, und zwar muß das geschehen, bevor sich der Spieler des "instrumentum" (lat.) bedient, also seine Körperlichkeit durch musikalische Medien erweitert, was für den Menschen so faszinierend ist, wie M. McLuhan festgestellt hat ("Die magischen Kanäle").

4.

Der Auftrag: Der Auftrag muß aus der Frühzeit des Schulwerks lauten: "Musik für Kinder" muß immer Musik aus grundlegenden Körpererfahrungen heraus sein. Wenn der Weg zur Musik von den Klanggesten, von den Dirigiergesten, vom Tanz, von der körpernahen musikalischen Improvisation in der Gruppe gesucht wird, dann sind wesentliche Erfahrungen möglich und dann erübrigt sich das Gerede von der Aktualität. In einer vom technisch produzierten Musikschall überwucherten Musikkultur sind Rhythmus- und Klangerfahrungen nur über grundlegende Körpererfahrungen zu bekommen.

"Orff-Schulwerk - Erbe und Auftrag" heißt das Thema unseres Symposiums. Herr zur Lippe hat uns auf die unentrinnbare Verpflichtung, uns gegenüber diesem Erbe in irgendeiner Weise zu "verhalten", hingewiesen. Auch Indifferenz oder Unbewußtheit haben ihre Konsequenzen.

Als Lehrer des Orff-Institutes nehme ich das Orff-Schulwerk als Erbe an - warum sollte ich gerade sonst hier arbeiten! - Ich will zunächst genauer andeuten, *warum* und *wie* mir dies möglich ist.

Viele Stücke des Orff-Schulwerks gefallen mir sehr gut. Sie betrachtend und sie denkend, sie singend und auf andere Weise klanglich imaginierend, kann ich anregend Zeit verbringen. Gern lasse ich mich gefangennehmen von der Musik, die in den Klängen, aber auch den Wörtern liegt, von ihrer Klarheit und Ökonomie, ihrer Poesie, ihrer Wunderlichkeit.

Diesen vorbildhaften Gestaltungen wünsche ich natürlich auch einen Platz in der praktischen Musikausbildung, in der Musikerziehung. Aus diesem Interesse heraus habe ich das Thema der "Orff-Schulwerk-Informationen" Nr.41 gewählt. Es lautete: "Musik für Kinder", das Orff-Schulwerk: musikpädagogische Idee und zeitgemäße Fundgrube für das Musizieren und Tanzen". Ausrufezeichen oder Fragezeichen? Eine Umfrage unter ehemaligen Absolventen brachte erst nach einigem Insistieren eine Handvoll konstruktiver Antworten, die zu einem Aufsatz zusammenzufassen sich lohnte. Unter Lehrern, die nicht am Orff-Institut studiert haben, hätte ich wohl noch weit länger herumfragen müssen.

Qualität und Bedeutung des Vermächtnisses "Musik für Kinder" und das Ausmaß seiner praktischen Rezeption klaffen auseinander. Wo liegen die Ursachen? Nicht zuletzt in alten, vielleicht fremdgewordenen Texten, glaube ich, denn sie betreffen nur einen Teil der Schulwerk-Modelle. Außerdem sind Kinder auch heute bereit, sich über Worte hinaus an deren reinem Klang, an manchen verborgenen Bedeutungen auch, zu freuen. Eine Hauptschwierigkeit liegt m.E. darin, daß die Aufga-

be, die tradierten Schulwerk-Modelle in improvisatorischen und elementar-kompositorischen Prozessen in der praktischen Arbeit neu entstehen zu lassen, außerordentliche Fähigkeiten vom Lehrer verlangt: die Auflösung der gegebenen Sätze in musikalische Arbeitsvorgänge, Reduktion und Anverwandlung der Stimmen für gegebene Praxissituationen, dann wieder Differenzierung bis hin zur wirksamen Gesamtgestaltung - das, was Herr Thomas "schöpferische Verwandlung" genannt hat, ist für viele Lehrer nicht zu leisten.

Ich bin deshalb ganz sicher, daß es gerade auch heute wieder an der Zeit wäre, eine pädagogisch-interpretative Arbeit für das Orff-Schulwerk, für "Musik für Kinder", zu beginnen. Ansatzpunkt wäre für mich die behutsame Erläuterung einzelner Teile, die wie "Schlüssel" auf die großen Kapitel von "Musik für Kinder" verweisen könnten. Grundlagen, bestehende Arbeiten dazu, wären einzubeziehen. Die Zeit wäre günstig, da die Musikpädagogik - in einem Ausmaß wie schon lange nicht mehr - sich ein *handlungsorientiertes* Grundbild vorgibt. Die Modelle des Schulwerks können auch heute einem Teil der rhythmischen, melodischen, vokalen und instrumentalentalen, aber natürlich auch der noch weniger in der Praxis bekannten tänzerischen Erziehungsaufgaben Rückhalt geben, wenn sie entsprechend aufgeschlossen werden.

Wenn wir eine Revitalisierung der Modelle des Orff-Schulwerks nicht bald beginnen, bleiben diese bald nur noch für die stillen Stunden des kenneischen Genießens. Wir alle könnten davon nicht begeistert sein!

Ich möchte nun noch eine andere Ebene ansprechen, auf der das Schulwerk Bedeutung für die aktuelle musikalische und tänzerische Erziehung erlangen kann: sie wird mit der Formel "Prinzipien" erreicht.

Wenn man sich nicht auf die Inhalte, sondern auf die "Prinzipien" des Schulwerks zu berufen beginnt, so meist deshalb, weil man neue Arbeitsinhalte gedanklich in der Tradition verankern, legitimieren will. Oder weil man divergierende Inhalte unter dann "übergreifend" genannten "Prinzipien" zusammenhalten will. Beides ist nichts Schlechtes, denn natürlich hat sich die ganze Welt seit 1950 fortentwickelt. Im musik- und tanzpädagogischen Rahmen stellen sich veränderte Aufgaben, deren praktische Lösung oft sogar experimentell, auf verschie-

denen Wegen jedenfalls, gesucht werden muß.

Ich wünsche mir aber, daß wir gemeinsam prüfen, ob die hier und dort postulierten "Prinzipien", die als verbindend mit dem Orff-Schulwerk bezeichnet werden, tatsächlich Spezifika des Schulwerks umreißen - oder ob sie eher allgemeine Ziele eines erzieherischen Handelns zum Ausdruck bringen. Wenn sie nur Letzteres tun - dann möchte ich fragen, ob gerade Menschen, die dem Orff-Schulwerk nahe stehen, sich mit Dingen beschäftigen sollten in einer Weise, wie es an vielen anderen Orten auch geschehen könnte. Bei einem spezifischen Erbe müssen wir auch spezifisch arbeiten: in Unterricht, Lehre und Forschung.

Von "Ganzheitlichkeit" ist da zum Beispiel zu hören, oder von "Kreativität", oder von "eigenem Tun". Das sind für mich Prinzipien *allgemeinen* Charakters - die einen heute allgemeinen vertretbaren Unterrichtsstil umreißen, noch nicht aber auf den unverwechselbaren Kern unserer Arbeit zeigen.

Einen spezifischen Beitrag für die Weiterentwicklung der Musik- und Tanzpädagogik können wir nur dort leisten, wo wir diese *allgemeinen Prinzipien an unseren Spezifika konkretisieren*. Und hier komme ich wieder auf die Gegenstände des Schulwerks zurück:

1) Es ist der Zusammenhang von Sprache, Musik und Bewegung, den wissenschaftlich weiter zu ergründen und in aktueller Erziehungsarbeit zu beleben eine spezifische Aufgabe für uns sein mußte. Ein konkretes Beispiel: Die Flut der elektronischen Instrumente, die heute auch als die geeigneten Erstinstrumente für Kinder propagiert werden, erforderte es, daß wir uns noch intensiver als bisher mit den Begründungen und Möglichkeiten der elementaren Instrumente auseinandersetzen.

2) Die rhythmische, melodische, klangliche, vokale und instrumentale Erziehung der Kinder, die Befähigung ihrer Sinne und ihrer Ausdrucksmöglichkeiten, ist für mich *das wichtigste Grundanliegen des Schulwerks*. Ihm sollten wir uns auch heute intensiv stellen, und es genügt nicht, daß man mit den Kindern gelegentlich einen Ostinato spielt. Die musikalischen wie die tänzerischen Fähigkeiten der meisten Kinder werden in den allgemeinbildenden Schulen zu wenig, die musikalischen an Musikschulen zudem oft einseitig ausgebildet. Die

Korrektur dieser Tatsache ist heute so mühsam und unspektakulär wie vor 40 Jahren: wenn wir uns darum - mit den spezifischen Mitteln der Musik- und Tanzerziehung - intensiv bemühen, nehmen wir zugleich auch das Erbe des Schulwerks als einen aktuellen Auftrag an.

Ulrike Jungmair

“Erben”, wie es Rudolf zur Lippe dargestellt hat, ist also als ein lebendiger Vorgang zu verstehen, der auf Verwandlung zielt: auf Verwandlung dessen, was als Erbe vorliegt, aber auch als Verwandlung jener, die das Erbe antreten.

Rudolf zur Lippe hat diesen Vorgang, dieses doppelte Geschehnis, bildlich mit der “Geste des Suchens” gekennzeichnet. Suchen nach Bedingungen und Lebensbezügen, die zur Entstehung, zum Werden des sogenannten Erbes geführt haben: gleichzeitig aber auch ein Suchen und versuchendes Gewinnen derer, die das Erbe antreten.

Beziehen wir ein so verstandenes Erben auf die konkrete Arbeit innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzerziehung, muß für uns u.a. völlig außer Betracht bleiben, das Orff-Schulwerk, also “Musik für Kinder” und die darin festgehaltenen Spielstücke, Reime und Lieder, als verbindliche Übungsstücke anzusehen oder sie als solche zu verwenden: Orff-Schulwerk als etwas wie ein gebrauchsfertig hergerichtete griffbereite Inventarium mißzuverstehen. Rudolf zur Lippe führt mit Recht an: die bloße Übernahme von Produkten, Fertigware, als bloßes Inventar muß von jedem von uns verweigert werden. Dieses Erbe wird kaum jemand antreten wollen.

Wer sich auch nur einigermaßen mit den Intentionen Carl Orffs beschäftigt hat, begreift, daß diese Stücke nichts anderes sind als Ergebnisse eines bestimmten Suchens, “gefundene Formen”; nur aufgezeichnet, um uns wieder dorthin zu führen, wo Rhythmen, Melodien und ausgearbeitete Spielstücke hergekommen sind: zur künstlerischen Improvisation, zur eigenen, persönlichen Auseinandersetzung mit

Laut, Ton und Bewegung, mit Sprache, Musik und Tanz.

Auf den Modellcharakter dieser “Ergebnisse” praktischer Arbeit im Orff-Schulwerk ist immer wieder hingewiesen worden. Es sind Modelle zum “Ummodelln”, zum Verändern, Modelle auch zum Mut machen, zum Erlernen des Handwerklichen. Und jedes Zeichen, jedes Wort dieser Notationen ist geprägt von - wie Herr zur Lippe es so treffend ins Bild gesetzt hat - der “Geste des Suchens”. Jedes Wort, jedes Zeichen atmet etwas vom Ingenium der Suchenden, vom Ingenium jener, die da gesucht haben.

Ich wiederhole noch einmal:

“Erben” heißt in unserem Fall also zuerst nach dem Erbe “Musik für Kinder” fragen, nach den Bedingungen fragen, unter denen es entstanden ist: sich auf die Suche nach den Grundanliegen, den Grundphänomenen zu begeben, aus denen “Musik für Kinder” überhaupt entstand, zum Ergebnis Elementarer Musik und Bewegung heranreife. Es geht um die Einsicht in einen Vorgang des Werdens, des aus sich selbst Verwandels.

Orffs Weg, heißt es im Vortrag Rudolf zur Lippes, sei zeitgeschichtlich gesehen als ein dritter Weg innerhalb des kompositorischen Geschehens anzusehen, ausgelöst durch die “Radikalität des Elementaren”.

Rudolf zur Lippe versteht diesen Vorgang als das “Elementare im tiefsten Sinne”, nicht als ein nach naturwissenschaftlicher Methode analytisches Isolieren, dann zweckmäßiges kompositorisches Synthetisieren, nicht Formel- und Formenspiel mit einfachen oder komplexen Rhythmen.

Das “Elementare im tiefsten Sinne” heißt vielmehr suchendes Sich-Bewegen im Unbekannten, Unerforschten, heißt Umgang mit zeitlos Archaischem, Begegnung mit Unwiederholbarem, Unverwechselbarem, ein Spiel mit noch nie erhörtem Einsatz und noch nie gesetztem Finale.

Ich halte es an dieser Stelle für wichtig anzumerken, was unter dem Elementaren “im tiefsten Sinne” zu verstehen ist. Unser Wort Element wird in der Bedeutung von “Urstoff”, auch “Anfang” verwendet, im Sinne von Elementarschule, Elementarunterricht, als “Lehre von den Anfangsgründen”. Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes jedoch leitet sich vom

Griechischen her, und zwar aus dem griechischen "élan", "élaynein", was so viel heißt wie "etwas hervorbringen". In dem so verstandenen "elementar" ist also der ursprüngliche Prozeßcharakter des "aus sich Hervorbringens" erhalten.

Auf der Suche nach den Zusammenhängen Elementarer Musik- und Tanzerziehung im Sinne Carl Orffs ist m.E. ein Verständnis des Elementaren in dieser ursprünglichen Bedeutung das Sine-qua-non. Es ist das weiter wörtlich nicht zu definierende, bildlich jedoch faßbare Phänomen des Schöpferischen, eben das "ursprünglich Hervorbringende". Das Elementare als ein aus dem Selbst wirkender Prozeß.

Von den ersten Veröffentlichungen aus den 30er-Jahren bis zu den von Orff 1976 letztgültig formulierten Aussagen wird diese Interpretation bestätigt:

"Das Elementare bleibt eine Grundlage, die "zeitlos ist."

"Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn."

"Das Elementare ist immer zeugerisch."

Orff empfand seine Bestimmung als beglückend, "das Elementare im Menschen anzusprechen und das geistig Verbindende zu wecken".

Zusammenfassend: Es geht um die spielende und übende Einbindung des einzelnen in den permanenten Vorgang des Hervorbringens, durch Kenntnis von Material und Technik frei und befähigt zu sein, dem, was er hervorbringt, Gestalt geben zu können. Und das heißt: Musik des Kindes, Musik der Kindheit immer wieder neu zu finden, mit immer neuen Einsätzen und immer neuem Finale; es heißt, den Mut haben, im "tiefsten Sinne des Elementaren" einen Neubeginn zu setzen.

Fragen - Antworten

von Ulrike Jungmair

Die zu Beginn dieser Veranstaltung angebotene Möglichkeit, schriftlich Fragen zum Thema abzugeben, wurde von einigen Teilnehmern aus dem Publikum genützt. Der Beantwortung der Fragen haben sich Hermann Regner und Verena Maschat angenommen:

Frage:

Ich möchte etwas über die Quelle und die Bedeutung des Signets "Symposion 1990" erfahren. Meine Phantasie macht eine Menge daraus. Aber -?

Antwort:

Nach vergeblichen Versuchen, professionelle Grafiker für die Gestaltung eines entsprechenden Signets für das Symposion 1990 gewinnen, hat Hermann Regner etwa 100 Entwürfe zu dem Thema "CO" (Initialen: Carl Orff) - "In-Bewegung-sein" - "Sich-mit-Neuem/Fremdem/Eindringendem-auseinander-setzen" - gezeichnet. Das Programm- und Organisationsteam hat aus etwa 10 Entwürfen schließlich ausgewählt.

Das Signet birgt keine eindimensionale, mit Worten vermittelbare Information. Die Initialen CO sind in Bewegung, können als Kreise, Kugeln gesehen werden, die nicht in einem luftleeren Raum schweben, sondern sich vor und in einem Hintergrund (ist es die Welt?) drehen. Eine von außen kommende, kräftige, angriffslustige Farbe dringt in die Kreise ein (beschleunigt oder vermindert sie die Bewegung?).

Das Signet will die Phantasie des aufmerksam Schauenden in Bewegung versetzen.

Frage:

Wie kann im Sinne des Orff-Schulwerks Musik auch älteren und alten Menschen vermittelt werden?

Antwort:

Seit nahezu 20 Jahren befassen sich Lehrende am Orff-Institut mit Erwachsenenbildung. Die Arbeit mit Erwachsenen und Senioren ist ein neueres Gebiet,

das viele Anwendungsmöglichkeiten der Prinzipien des Orff-Schulwerks bietet. Die Orff-Schulwerk-Informationen 32 (Dezember 1983) waren dem Thema "Musik und Bewegung mit älteren Menschen" gewidmet. Einige Studierende des Orff-Institutes machten diesen Arbeitsbereich zum Thema ihrer Hausarbeit. Seit mehreren Jahren gibt es am Orff-Institut für Studierende die Möglichkeit, in Praktikumsgruppen mit Erwachsenen und Senioren zu arbeiten.

Neuere Literatur zum Thema:

Holtmeyer, Gert: Musikalische Erwachsenenbildung (Grundzüge - Entwicklungen - Perspektiven), Bosse Verlag, Regensburg, 1989.

Finkel, Klaus (Hg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik, Bosse Verlag, Regensburg, 1979

Kontaktadresse der Arbeitsgruppe Musikpädagogik in der Erwachsenenbildung: Prof.Dr. Ursula Eckart-Bäcker, Gustav-Radbruch-Str. 13, D-5000 Köln 50

Frage:

Eine Frage betraf die historische und geographische Adaption des Schulwerks in Zusammenhang mit der Verbindung des Orff-Institutes und den Orff-Schulwerk Gesellschaften in aller Welt.

Antwort:

Das Orff-Institut ist die einzige von Carl Orff selbst eingerichtete Ausbildungsstätte für Elementare Musik- und Bewegungserziehung. Er selbst und seine Mitarbeiter haben von Anfang an auf eine Arbeitsverbindung mit allen am Orff-Schulwerk interessierten und mit diesen Grundprinzipien arbeitenden Lehrern in aller Welt Wert gelegt. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Arbeit der Orff-Schulwerk Gesellschaften. Das Orff-Institut versteht sich nicht als eine Kontroll- oder Schaltstelle. Die kulturelle, historische und politische Konstellation der einzelnen Länder, in denen solche Gesellschaften tätig sind, verlangt vollkommene Freiheit und würde eine Abhängigkeit einer für die ganze Welt zuständigen Leitstelle nicht ertragen.

Carl Orff war der kompetente Mittelpunkt. Die Kompetenz seiner Person kann weder von einer Einzelperson noch von einer Institution übernommen werden.

Frage:

Eine Frage betraf die Arbeit von Herrn zur Lippe, seine Arbeitsprozesse zum rhythmischen Gestalten (Rhythmen als Klanggestalten), die mit dieser Arbeit verbundenen Schwierigkeiten, Mißverständnisse, wie Früchte dieser Arbeit.

Antwort:

Die Veröffentlichungen Rudolfs zur Lippe geben sicher eine eindrucksvolle wie fundierte Antwort auf eine so umfassende Frage, zum Beispiel

Rudolf zur Lippe, Sinnesbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Rowohlt Tb. Verlag, Hamburg 1987.

Rudolf zur Lippe

Am eigenen Leibe. Zur Ökonomie des Lebens. Frankfurt/M., 1984⁴

Naturbeherrschung am Menschen (2Bde). Frankfurt/M., 1981¹

Entfaltung der Sinne. (Zus. m. Hugo Kükelhaus). Frankfurt/M., 1990



Eva und Brigitte Steinschaden musizieren aus Carl Orffs "Geigenübung"

Werkstattberichte

Die beiden Hefte der "Geigen-Übung" sind von Carl Orff 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. Wie in Orffs "Klavier-Übung" und in Hermann Regners "Bläser-Übung" sind die Hefte keine Sammlung von Etüden, von Finger- und Geläufigkeitsübungen mit vor allem technischen Intentionen, sondern "Spielbücher", Bücher zum Spielen. Sie sind auch Modell, um - wie Johann Sebastian Bach zu seinen Inventionen und Sinfonien gesagt hat - "einen starcken Vorgeschmack von der Composition zu überkommen".

"... die Geister, die ich rief..."

Studierende der Fachhochschule Regensburg, Fachbereich Sozialwesen

Leitung: Erich Burger

An unserer Fachhochschule können sich die Studierenden der Sozialpädagogik freiwillig und unter zusätzlichem zeitlichen und ideellen Engagement für den Schwerpunkt "Musik- und Bewegungserziehung" entscheiden. Selbstverständlich werden sie dabei auch mit dem Orff-Schulwerk, seinen Ideen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten bekannt und vertraut.

Bei der Vorbereitung unserer kleinen Aufführung stellten wir uns nochmals die Frage, was eigentlich das Typische am Orff-Schulwerk und seinen Ideen sei. Für uns galt als wichtigster Grundsatz: sich handelnd, durch aktives Tun, durch Ausprobieren, Zuhören, Nachdenken mit Musik- und Bewegungsmöglichkeiten auseinandersetzen.

Weitere wichtige Punkte:

- Gemeinsam in kreativer Arbeit etwas gestalten: also kein, von wem auch immer konzipiertes, fertiges Werk einstudieren, sondern eigene Ideen und individuell-spezifische Fähigkeiten der Gruppenmitglieder einbringen.
- Dabei Musik, Sprache und Bewegung (von der Gestik bis zum Tanz) sinnvoll miteinander und aufeinanderbeziehen.
- Musik improvisieren, komponieren bzw. arrangieren und "live" spielen; analog dazu die Bewegung zur Musik gestalten bzw. die Musik zur Bewegung erfinden.
- In erster Linie, aber nicht ausschließlich, elementare Instrumente verwenden und in die Bewegung mit hineinnehmen.

Hohe Ansprüche, die viel Zeit kosteten und in diesem Stück nicht immer verwirklicht werden konnten - wie wir bald feststellen mußten.

Die Thematik des Symposions trug dazu bei, uns Gedanken über den "Musik-Stil" zu machen: muß, soll es "nach Orff klingen" oder darf es heutzutage auch anderes sein? Und schließlich haben auch der Titel unseres Stücks und Teile unserer Aufführung mit der Symposionsthematik zu tun.

Als Rahmen für unsere Darstellung diente uns - ganz grob - die Idee des "Zauberlehrlings" von Goethe: Jemand (bei uns sind es allerdings mehrere) entdeckt und probiert seine Macht an anderen aus, läßt die 'Puppen tanzen und musizieren', bis diese übermächtig werden, ein Eigenleben bekommen. Die Rollen werden vertauscht. Die ehemals Mächtigen werden machtlos, die Beherrschten zu Herrschern. "Im Zauberlehrling" werden am Schluß die Rollen durch den Meister wieder zurechtgerückt. Bei uns bleibt der Schluß offen: War alles vielleicht nur ein Traum? "Gott sei Dank"! oder "leider"?!?

Keine Frage, daß es während der Erarbeitung viel Anlaß zu Diskussionen über Inhalt und Darstellung gab, aber auch viel Zeit für Ausarbeitung und Übung beansprucht wurde. Etwas ganz Positives, wie ich denke. Unsere Studierenden waren sehr intensiv und engagiert bei der Arbeit, mit vielen Ideen für die Gruppe und im musikalischen und bewegungsmäßigen Bereich - auch für die spätere Berufspraxis.

"weg"

Absolventen und Studierende des Meistersinger-Konservatoriums in Nürnberg

Leitung: Vroni Priesner

"weg" ist die erste von drei kleinen abgeschlossenen Kompositionen, die wir zusammen mit einem Szenenfragment aus einem längeren Stück in neuer Verbindung in Salzburg zeigen.

Ich habe den Titel des ersten Stücks programmatisch für die gesamte Produktion gewählt: "weg" könnte der Weg sein, den ich mit meinen Studenten seit dem Symposium 1985 im Rahmen des Studienganges "Elementare Musikerziehung" am Meistersinger-Konservatorium in Nürnberg gegangen bin, kann

auch bedeuten, weg von früheren Erfahrungen und Ausdrucksweisen, - ein Weg, auf dem ich Kontakt aufnehmen möchte mit den klassischen Instrumenten, die an unserem Hause gelehrt werden. Am zugänglichsten zeigt sich für mich derzeit das Saxophon, da die Spieler dieses Instruments ständig auf der Suche nach neuen Kompositionen sind. In meinen Stücken versuche ich immer, die klassischen avantgardistischen Spieltechniken und Klangmöglichkeiten des Saxophons mit Bewegung, Pantomime, vokalen Aktionen oder percussiven Effekten zu verbinden. Die Komposition "weg" für zwei Altsaxophone lebt von der Spannung zwischen tonalen Elementen und der Einbeziehung moderner klanglicher Mittel wie Luft- und Klappengeräusche sowie gestisch-pantomimischer Ausdrucksweisen.

Der Aussage eines Textes von Gomringer (cars and cars...) versuchen wir im zweiten Stück nach Minimalart durch Zerlegung von Bewegung und Musik in einfachste Formeln gerecht zu werden. Das Podium ist dabei hergerichtet wie zur "Reise nach Jerusalem": nicht Stuhlrücken sondern Körperücken für Maschinenmenschen im Stil futuristischer Ballette.

In der dritten Komposition "Zungenspiele" kommunizieren drei Saxophonisten mit einer Vokalgruppe, indem sie ihre Vorstellungen vom harten oder weichen "Anstoß" austauschen. Es ergeben sich Übereinstimmungen oder Kontraste im Klangbild und in einem durchkomponierten rhythmisch-melodischen Teil finden beide Gruppen zueinander.

Das sogenannte Szenenfragment am Schluß stammt aus dem Stück "Stuhlleben", das die Gruppe spielART (ehemalige Studenten, die mit mir zusammen eine Theatergruppe gegründet haben) im Schuljahr 1989/90 entwickelt und mehrfach aufgeführt hat. Das Stück erzählt in drei sehr unterschiedlichen Bildern mit den Mitteln des Tanzes, des schwarzen Theaters, mit Musik und verfremdeter Sprache von der Unfähigkeit des Menschen "zu Stuhle zu kommen".

Videos

In der Mittagszeit wurden in zwei Räumen Videos gezeigt. In einem Raum war ein Programm mit Filmen aus der Arbeit des Orff-Institutes angeboten, im anderen konnten Teilnehmer die von ihnen mitgebrachten Filme anderen Interessenten zeigen.

Dieses Angebot wurde am Samstagmittag mit anderem Programm wiederholt.

Gesprächsrunden

In zeitgleich angesetzten Gesprächsrunden wurde Gelegenheit gegeben, das Tagesthema zu besprechen und Erfahrungen auszutauschen. Die anschließenden Kurzberichte vermitteln einen Einblick.

“Allgemeinbildende-Schulen”

Moderation: Ulrike Jungmair

Im Studio II hatten sich etwa 40 Teilnehmer eingefunden; neben Österreichern und Deutschen solche aus Australien, aus Canada, den USA, aus Taiwan, Italien. Ein Teilnehmer stammte aus der UdSSR.

Gesprächsthemen waren:

Adaption des Orff-Schulwerkes in anderen Ländern und Kulturen; Möglichkeiten der Umsetzung der pädagogischen Ideen Carl Orffs in der Alterstufe der 14 - 18-Jährigen; Fragen zur musikalischen Früherziehung; Einbeziehung von Notation und Komposition, sowie der Gesangstechnik in den Unterricht; Ideen und Fragen zu interdisziplinären Projekten.

Von einem Gesprächsteilnehmer erfuhren wir u.a., daß in San Francisco für Kinder bis zum zehnten Lebensjahr in Schulen keine Musikstunden vorgesehen sind. In Privatschulen er-

halten Kinder zweimal wöchentlich 40 Minuten Musikunterricht. Eine Teilnehmerin aus Australien berichtete, daß es ihr gelungen sei, über das Spiel auf Instrumenten ihre Schüler (14 - 18-Jährige) zu Improvisation und Komposition zu führen.

Übereinstimmend wurde festgestellt, in nahezu allen Ländern haben engagierte Lehrer die pädagogischen Ideen Carl Orffs aufgegriffen und versuchen sie weiter zu tragen. Sie bilden etwas wie “Zellen” und überzeugen Kollegen durch Ergebnisse ihrer praktischen Tätigkeit.

Das Interesse an den Berichten aus den verschiedenen Staaten und Ländern war allgemein. Der Austausch von Erfahrungen regte einzelne sichtlich an. Man sah sich in seiner Arbeit bestätigt, manche zeigten sich auch ermutigt, jetzt einmal eigenen Ideen Gestalt zu geben.

Fasziniert folgte die Runde am Ende der Veranstaltung den Ausführungen des Lehrers Shilin aus der UdSSR, der seit über zehn Jahren bemüht ist, im Sinne Orffs zu wirken, sich pädagogisch zu bewähren. Die Art seines persönlichen Engagements beeindruckte jeden. Die Widrigkeiten im eigenen Bereich erschienen mit einemmal unbedeutend.

“Musik- und Kunstschulen”

Moderation: Manuela Widmer

Etwa 30 Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Ländern hatten sich eingefunden, um über ihre Arbeit an Musik- und Kunstschulen zu berichten und Erfahrungen auszutauschen. Ehemalige Studierende des Orff-Instituts begannen mit einem Stoßseufzer: Die Arbeit am Orff-Institut sei so einfach... Später an den Musikschulen würde alles anders werden - z.B. die Anforderungen, die von Musikschulleitung, den Eltern aber auch von den Kollegen an einen gestellt werden, und die Beschränktheit der äußeren Umstände, die einen in der Arbeit oft hemmen. Um sich einzuarbeiten und allen Erwartungen einigermaßen gerecht zu werden, brauche es viel Zeit, Kraft und Geduld.

Andere Kolleginnen betonten, daß alles leichter gehe, wenn man von seiner Arbeitsweise überzeugt sei - stimme die eigene Überzeugung, könne man besser auch andere überzeugen. Kolleginnen und Kollegen aus der DDR wurden gebeten, über ihre Arbeitssituation zu berichten. Es wurde erzählt, daß Lehrerinnen und Lehrer in den letzten Monaten viel Auftrieb bekommen hätten, und mit neuen Unterrichtsmaterialien bei allen Beteiligten Erfolg hatten. Die Kinder kämen begeistert zu dem jetzt spielerischen Unterricht und wollten fast alle nach der Früherziehung auch ein Instrument erlernen. Früher hatte ein starker Leistungsanspruch dominiert. Die Arbeit an der Technik stand im Instrumentalunterricht im Vordergrund. Jetzt hat ein Umdenken auf diesem Gebiet begonnen u.a. auch manifestiert durch eine Reihe von Schulversuchen an verschiedenen Musikschulen des Landes.

Ein Absolvent des Orff-Instituts aus jüngerer Zeit warf die Frage auf, ob man am Orff-Institut wirklich für die alltägliche Praxis an einer Musikschule ausgebildet würde. Er persönlich würde sich dort fehl am Platz fühlen, ihm seien Arbeitsmethoden und Ziele im Musikschulunterricht zu schulisch ausgerichtet. Andere Kolleginnen und Kollegen waren der Meinung, daß man gerade im Basisunterricht der Musikschulen viele Freiheiten hätte, seine Inhalte nach eigenen Vorstellungen zu gestalten und daß es sogar zunehmend wichtiger würde, dem - auch in der Bundesrepublik - starken Leistungsdenken im Instrumentalunterricht eine kreative Arbeitsweise in der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung entgegenzusetzen. Hier berichteten einige Instrumentallehrer über den immer steigenden Druck von seiten der Leitung und der Eltern. Andererseits wurde aber auch betont, daß Kinder, richtig angeleitet, gerne ihre Leistungen steigern und auch präsentieren.

Abschließend wurde durch einen Bericht einer Kollegin aus Australien noch ein ganz anderer Gedanke andiskutiert: Elementare Musik sollte für "Alle" angeboten werden. Angefangen bei der Arbeit mit den Eltern (in Australien gibt es Mutter-Kind-Kurse, wobei die Eltern nicht nur zur Unterstützung ihrer Kleinen beim Unterricht dabei sind, sondern mit ihren Kindern zusammen in das Spielen, Singen und Tanzen hineinwachsen), über das Angebot für Kollegen (in der ehemaligen DDR sind

Samstagsvormittag-Kurse beliebt geworden, bei denen sich die Kollegen einer Musikschule zum gemeinsamen elementaren Spiel treffen) bis hin zur Erwachsenenbildung für das elementare Musizieren und Tanzen in der "Späterziehung".

“Hochschulen/Musikhochschulen/Konservatorien”

Moderation: Rudolf Nykrin

Teilnehmer aller drei genannten Bereiche waren vertreten und nutzten die Zeit: in erster Linie zum gegenseitigen Kennenlernen. Der Ausbildungsbereich ist, was Belange der Musik- und Bewegungserziehung betrifft, differenziert und in Entwicklung, wobei sich eine Kluft zwischen Ausbildungs- und Schulsituationen in der Bundesrepublik und Österreich und einigen anderen Ländern andeutete. Natürlich konnte die Diskussion keine systematisch geklärten Befunde erbringen, auch beansprucht dieser knappe Bericht nicht, alle angesprochenen Aspekte zu referieren. Einzelstimmen: Maria Seeliger (Musikhochschule Mannheim) berichtete über eine von ihr durchgeführte Umfrage über vergleichbare Ausbildungsgänge, die u.a. Bezeichnungen, Abschlüsse und Berufsperspektiven erhebt. Vroni Priesner (Konservatorium Nürnberg) und mehrere Studierende erzählten von ihrer Ausbildung, von Abschlußarbeiten (Didaktik des Frühinstrumentalunterrichts) und ihrem Selbstverständnis als "Elementare Musikerzieher/innen". Christine Straumer (Musikhochschule Dresden) erläuterte den Wunsch vieler, auch in der DDR einer musikalisch-bewegungsbezogenen Breitenarbeit Wege zu ebnen ("Elementare Musikerziehung" und "Rhythmik" lauten die Titel zweier Ausbildungsgänge; es gibt interessante Diplomarbeiten). Maria-Cecilia Jorquera klagte über die geringe Entwicklung musikalischer Erziehung in Italien, und Charlotte Fröhlich (Konservatorium Basel; Musikhochschule Trossingen) stellte das Problem einer allzu spezialisierten Ausbildung dar (nur für Musikalische Früherziehung; für Musikalische Grundausbildung). - Man sprach sich gegenseitig Mut zu!

“Sozial-, sonder- und heilpädagogische Einrichtungen”

Moderation: Erich Burger

Zu dieser Gesprächsrunde trafen sich Studierende aus dem Bereich der Sprach- und Lernbehindertepädagogik, Sonderschullehrer, Sozialpädagog(inn)en und Dozent(inn)en an Fachhochschulen für Sozialwesen.

Die Erwartungshaltungen der Teilnehmer/innen waren recht unterschiedlich: von der erhofften Beantwortung konkreter Fragen aus der Musiktherapie bis zum allgemeinen Kennenlernen der Teilnehmer(innen) samt Erfahrungs- und Meinungsaustausch bis hin zur "möglichen Frustentladung unter Gleichgesinnten". Für all dies war die Zeit natürlich zu kurz.

Nach einer kurzen Würdigung der Vormittagsveranstaltungen seitens der Teilnehmer kam das Gespräch sehr schnell auf mögliche und wünschenswerte Inhalte und Zielstellungen bei der Ausbildung der Studierenden im weiten sozialpädagogischen Bereich hinsichtlich einer Musikpädagogik. Als ganz wichtig wurde ein praxisbezogenes Studium der Musik- und Bewegungserziehung herausgestellt: Nicht bloß verbale, theoretische Stoffvermittlung sei wichtig, sondern das konkrete Selbsttun, die Eigen- und Fremdwahrnehmung, die Eigenerfahrung, die körperorientierte Arbeit. Musik und Bewegung/Tanz seien dafür hervorragende Medien. Die Form einer fächerübergreifenden Projektarbeit müßte stärker gepflegt werden, die Einbindung von MuB in die Sozialpädagogik intensiver und kontinuierlicher sein.

Eigentlich alte, schon fast zur Tradition gewordene Forderungen, die aber aufzeigen, daß noch mehr in dieser Richtung getan werden muß. Anwesende Dozenten an Fachhochschulen für Sozialwesen in der Bundesrepublik Deutschland (Berlin, Mannheim, Regensburg) erläuterten deshalb kurz ihre diesbezüglichen Angebote, wobei das Konzept der Regensburger Fachhochschule - auf Bitten der Teilnehmer etwas ausführlicher dargestellt - mit sei-

nem vergleichsweise mannigfachen Angebot Beachtung fand.

Die Möglichkeiten des Orff-Schulwerks besonders auf dem Gebiet der Sozial-, Sonder- und Heilpädagogik seien nicht bloß in der breiten Öffentlichkeit noch zu wenig bekannt und in der Ausbildung oft nur Musikern anvertraut, die eine nur auf Musikunterricht eingeeignete Perspektive von Musik haben. Eine Ausweitung, die die besonderen Belange des sozialpädagogischen Klientels berücksichtigt, sei dringend erforderlich.

“Tanzpädagogische Einrichtungen”

Moderation: Susanne Rebolz

Zu dem Gesprächskreis "Tanzpädagogische Einrichtungen" trafen sich vor allem Lehrerinnen und Lehrer, die Bewegung/Tanz an verschiedenen Institutionen unterrichten, aber auch andere, die etwas über Bewegung/Tanzunterricht erfahren wollten, um es vermehrt in ihrem eigenen Arbeitsfeld fördern zu können.

Die Teilnehmer kamen aus vielen verschiedenen Ländern, und wir brauchten viel Zeit, um kurz etwas über die unterschiedlichen Unterrichtssituationen zu erfahren. In dem Gespräch sollte es darum gehen zu erfahren, welchen Stellenwert, welchen Einfluß das Erbe Orffs für den Bewegungs-/Tanzunterricht hat. Diese Fragestellung rückte während des Gesprächsverlaufes bald an die zweite Stelle, denn es ging um die Frage: "Wo hat die kreative Tanzerziehung ihren Platz?"

Eine Tanzpädagogin aus Australien erzählt, daß das Interesse für Tanz in Australien sehr groß sei, vor allem auch für den modernen und den kreativen Tanz, und daß es dafür auch sehr viele Möglichkeiten in den öffentlichen Schulen gibt. Von einer Teilnehmerin aus Prag erfahren wir von einer öffentlichen Tanzschule in Prag, der sehr großes Interesse entgegengebracht wird.

Andere berichten eher von den Schwierigkeiten, den kreativen Tanz in den Tanzschulbereich zu bringen, da er von den Institutionen kaum unterstützt wird und auch in seiner Eigenständigkeit nicht akzeptiert wird. Aus dem Musikschulbereich berichtet eine Teilnehmerin über den Unterricht von Volkstanz und historischem Tanz. Eine Teilnehmerin aus Taiwan erzählt, daß es kaum Bewegung/Tanz im Unterricht an der Musikschule gibt, und daß dies weder von den Institutionen noch von den Eltern der Kinder gewünscht wird.

Gegen Ende der Gesprächsrunde kamen wir nochmals kurz auf die Ausgangsfrage zurück: die Bedeutung des "Orff-Erbes" im Tanzunterricht. Übereinstimmung herrschte darüber, daß in den Tanzunterricht mit Kindern vieles einfließt, z. B. rhythmische Schulung, spielerisches Lernen

Eine Teilnehmerin erzählt, daß auch in ihrem Tanzunterricht mit Erwachsenen viel "Orff-Geprägtes" einfließt und diese Arbeit sehr bereichert. Andere sehen diese Arbeit eher auf den Kinderunterricht beschränkt.

Wir hätten gerne noch mehr erzählt und noch mehr gehört.

"Carl-Orff-Schulen"

Moderation: Peter Cubasch

Wir waren ein kleiner Kreis von sechs Lehrern unterschiedlicher Schultypen. In unserem Erfahrungsaustausch sprachen wir über Namensgebung und Struktur der Schule sowie über die Situation und Inhalte des Musikunterrichts. Drei der vier vertretenen Carl-Orff-Schulen feierten die Namensgebung zwischen 1976 und 1978. Der persönliche Kontakt eines Schulleiters zu Carl Orff und die Wertschätzung dessen künstlerisch-pädagogischer Ideen führte in einem Fall zur Namensgebung. Der Schulleiter betonte, daß auch an einer Realschule nicht nur Realien, sondern auch ein musikalisches Fächerangebot wichtig sei. An einer anderen Schule entschieden weder Schulleitung noch Schulträger über die Namenswahl, sondern die Schüler in einer Abstimmung. Natürlich war es notwendig, so der Musiklehrer, die Schüler

über Orff und sein Werk zu informieren. Andernfalls hätten die Schüler den Namen eines bekannten Politikers oder beliebten Fußball-Stars vorgezogen.

Namensgebung war nicht gleichbedeutend mit personellen, strukturellen oder materiellen Verbesserungen. Diese Erfahrung mußten Schüler, Eltern und Lehrer der meisten betroffenen Schulen machen. Carl-Orff-Schulen blieben ganz "normale" Schulen, und es stand ganz in der Verantwortung und dem Engagement des Musiklehrers und der Schulleitung, dem neuen Namen auch neue Inhalte und Formen hinzuzufügen. So entstand an einer Schule ein Orff-Spielkreis, geleitet von einem "Liebhaber", da es an dieser Schule - bis heute - keinen Fachlehrer für Musik gibt. Eine Realschule führte die Weihnachtsgeschichte von Orff/Keetman mit großem Erfolg in pfälzischer Mundart auf. Ein Lehrer hob hervor, daß in seinem Musikunterricht die Arbeit am Rhythmus mit Schlaginstrumenten viel Raum einnimmt. Auch schätzt er die Bedeutung der Sprache für Musikerziehung.

Kenntnisse über die Inhalte und Ideen des Orff-Schulwerks hatten die meisten Lehrer autodidaktisch durch Studium der Bände "Musik für Kinder" oder als Teilnehmer eines Sommerkurses am Orff-Institut erworben. Ein Lehrer hatte die Gelegenheit, für zwei Jahre aus dem Schuldienst beurlaubt zu werden, um am Orff-Institut zu studieren.

Alle Lehrer äußerten Interesse daran, Anregungen und Hilfestellungen im Umgang mit dem Orff-Schulwerk zu bekommen und über Fortbildungsmöglichkeiten informiert zu werden. Wir waren uns darüber einig, daß nicht der Name der Schule oder der Kontakt der Institutionen "Carl-Orff-Schulen" untereinander einen erfolgreichen Musikunterricht nach sich zieht, sondern nur das individuelle Engagement des Musiklehrers sowie der persönliche Kontakt, der fachliche Austausch und das anregende Gespräch von Lehrer zu Lehrer.

Ateliers

In acht gleichzeitig angebotenen Ateliers, die die Teilnehmer vorher ausgewählt hatten, wurde Gelegenheit geboten, in überschaubaren Gruppen praktisch-theoretisch an Themen zu arbeiten, die in besonderer Weise das Thema des Tages aufgriffen.

Singen im Chor

Arthur Groß

Dank einer stattlichen Teilnehmerzahl und einer großen Begeisterung der Sängerinnen und Sänger konnte in der knappen Zeit ein recht homogener Klangkörper geformt werden. Im Mittelpunkt des Ateliers stand die Arbeit an Carl Orffs "Odi et amo". Einer textbe-

zogenen Einführung folgt das Erspüren der melodisch-rhythmischen und harmonischen Strukturen. Die verschiedenen, die Komposition prägenden Sinnabschnitte wurden nach dem jeweiligen musikalischen Erscheinungsbild deklamatorisch oder melismatisch erarbeitet, wobei abwechselnd sprachtechnische, stimmbildnerische, intonatorische und auch dirigiertechnische Schwerpunkte gesetzt wurden. Durch zahlreiche Nachfragen und die lebendige Diskussion ergab sich ein breiter Einblick in pädagogische Fragen und Methoden beim Studium Orff'scher Werke in Laienchören. Eine beachtliche Darbietung von "Odi et amo" beendete den vorwiegend praktischen Teil der Atelierarbeit.

An das Hören einiger Ausschnitte aus Werfel- und Brechtkantaten von Carl Orff schlossen sich Fragen zur Interpretation und einer stilgerechten stimmlichen Gestaltung an.

Arthur Groß beim Ateliers "Singen im Chor"



Tanz und Percussion

Beispiele aus mehreren Jahrzehnten zur Veränderung einer Beziehung; praktische Arbeit mit den Teilnehmern und Film- bzw. Videoausschnitte

Barbara Haselbach

Es ist denkbar, daß sich Percussion aus dem Tanz entwickelt und schließlich von ihm gelöst hat. In ersten Arbeitsphasen geht es um eine Art Wiederholung dieser Entwicklungsstufen: — Die Erde ist eine riesige Trommel, tanzend bringen die Füße sie zum Erklingen in dumpfen, weichen, lauten, harten und leisen Fußschlägen und Schritten, Rhythmen und dynamische Entwicklungen entstehen, mit ihnen verbinden sich Bewegungsmotive und Raum-muster.

— Die Erregung des Tanzens artikuliert sich in Körperschlägen, im Klatschen, Rufen, Schnalzen, in Wirbeln auf den Resonanzstellen des Körpers; zur klanglichen Bereicherung tritt die Vielfältigkeit des Körperverhaltens.

— Instrumente differenzieren den Klang der Hände, Klangstäbe erlauben Bewegungsfreiheit, Handtrommeln bestimmen die Bewegungsqualität, Crotales, Kastagnetten und Fingercymbeln verstärken den Klang. Instrumente unterschiedlicher Spieltechnik und Klangfarben (Becken, Rasseln, Reco-Reco, Tanzstäbe, Schellenbänder etc.) prägen die Bewegung. Im umgekehrten Prozeß sucht sich die Tanzgeste eine entsprechende Verstärkung und Charakterisierung im Instrument.

— Andere Klangkörper werden entdeckt, die zu schwer sind, um sie im Tanz zu spielen, oder die sich entwickelnde Technik des Instruments erlaubt nicht mehr die freie tänzerische Bewegung, daher löst sich die Percussion aus der Tänzer-Musiker-Personalunion. Es entsteht Bewegungsbegleitung, Musik zur Bewegung, zum Tanz, die aber zunächst von seiten der Percussionsisten noch von der eigenen Tanzerfahrung geprägt ist.

Die so entstandene Musik ist noch körpernah, entspricht und unterstützt den Tanz, bzw. wird von der Bewegung aufgenommen und interpretiert.

Eine andere Beziehung zwischen Musik für Percussion einerseits und Tanz andererseits entsteht aus Anregungen, die nicht so sehr aus dem Rhythmisch-Formalen sondern aus der Atmosphäre und der Struktur einer Komposition entstehen, wobei entweder die musikalische oder die tänzerische Komposition vorgegeben sein kann oder beide miteinander aus einem gemeinsamen Konzept entstehen können. Hier ist eine weitaus größere Selbständigkeit der Gestaltung die beabsichtigte Konsequenz. In besonderen Fällen kann auch die vollständige Unabhängigkeit der beiden Medien als Ausdruck intendiert sein.

Improvisationsaufgaben und kurze Gestaltungsskizzen geben den Teilnehmern die Möglichkeit zu eigenen Erprobungen, Ausschnitte aus "Musica-Scenica" Produktionen vermitteln Eindrücke ausgearbeiteter musikalisch-tänzerischer Gestaltungen.

Aus dem Augenblick, für den Augenblick ...

*Gedanken zum Atelier
"Musik aus der Bewegung"*

Ulrike Jungmair

Ausgangspunkt waren Überlegungen zum Thema Musik aus der Bewegung. Es entstand ein wohldurchdachter, auch methodisch-didaktisch sorgfältig aufbereiteter Plan, nach dem die Teilnehmer vorerst durch ein vom Leiter initiiertes Spiel mit dem Partner in Bewegung kommen sollten. Ein "Spiel mit Bewegung", das sich allmählich durch rhythmisch-metrische Nonsensesilben akzentuierte. Von ihm aus konnte dann der Weg zu instrumentaler Improvisation und Gestaltung besritten werden. Instrumente dafür waren bereitgestellt.

Es fing nach Plan an. Ziemlich bald jedoch wurde aus dem Spiel mit dem Partner ein Spiel kleiner Gruppen. Sie fanden sich zu gemeinsamen Aktionen, nahmen immer wieder neu Kontakt untereinander auf. Bald entstanden Laut- und Sprachspiele, vielfältige Rufe, Zurufe und Melodieansätze, rhythmische Sprechmuster und mehrstimmiges Singen wechselten einander ab. Erste Gestaltungsformen waren zu beobachten, die sich jedoch, kaum entstanden, wieder auflösten. Alles war in Bewegung gekommen. Nicht nach Plan! Allerdings hätte man auch nicht sagen können, alles wäre aus den Fugen geraten.

Die Leiterin stand inmitten eines kleinen Tohuwabohu, aus dem sie beim besten Willen im Augenblick kein Ganzes hätte machen können. Bald Mitspielerin, bald distanzierte Beobachterin, stellte sie sich immer dringender die Frage: Sollte sie dieser über all ihre Planung hinaus in Bewegung geratenen Gruppe Einhalt gebieten und zur Planung zurückkehren? Wie konnte sie, ohne Spielverderberin zu werden, jetzt Anschluß an ihr Zentralthema finden?

Irgendwie traf sie doch die Entscheidung. Warum unterbrechen, was sich hier als konstruktiver Gestaltungsdrang spontan entwickelt hatte? Waren das nicht Aktivitäten aus der Bewegung? Stimmen und auch Musik aus der Bewegung, aus der Bewegtheit des einzelnen, die ja initiiert, entwickelt werden sollten? Da waren doch - sobald man in die Gruppe hineinhörte - Melodien, Begleitformen, Bewegungsmotive entstanden, die sich sehr wohl zu gemeinsamer Gestaltung verbinden ließen ...

Und wirklich, es gelang: ohne Bruch konnten die von den Teilnehmern im Spiel hervorgebrachten Elemente aufgegriffen, weiterentwickelt und zu einem Bewegungskanon koordiniert werden. Drei Kreise, die jetzt ineinander tanzten und sangen. Und alles war Singen und Tanzen, Musik aus den in Bewegung gekommenen Teilnehmern, im Augenblick, für den Augenblick entstanden.

Am Schluß fand man sich zu Gespräch und Kritik zusammen. Ich erzählte von meinen Überlegungen und dem Plan, auch von den Überlegungen während dieser Stunde. Die Teilnehmer berichteten von ihren Eindrücken.

War hier verwirklicht worden, was ich geplant hatte? Was ich in großen Lettern auf Packpapier an die Wände des Raumes hatte plakativ lassen? Zitate von Carl Orff, deren Aktualität ich dokumentieren wollte: "... beim Spiel aus der Bewegung beginnen ... ohne Bewegung nicht denkbare Lautäußerungen ... die innere Bewegtheit, der bewegte Mensch macht das Instrument zum Träger seines Ausdrucks ... das Hineingleiten in die Musik, nicht die Musik, die man lernt, sondern die jeder Mensch in sich trägt, jeder in sich findet, das ist das Entscheidende ...".

Xylophon

- Der Rest der Gruppe singt kollektiv dazu eigene Melodien.

Das Melodiebeispiel aus dem 2. Teil:



Arbeitsschritte:

1. Aneignen der Melodie durch Summen und Singen auf Tonsilben.
2. Metrisches Gerüst mit Klanggesten durch einen Teil der Gruppe.
3. Einfacher schweifender Bordun auf Klangsilben.
4. Melodische Improvisation, mit Liegetönen beginnend.

Kurze Reflexionen während der Arbeit und das abschließende Gespräch ergaben eine breite Zustimmung, daß improvisierendes Hervorbringen von Rhythmen und Melodien einfach für jeden, der Musik macht, notwendig sei. Im einzelnen ergaben sich folgende Gesichtspunkte:

- Die rhythmische Improvisation fällt leichter und entfaltet sich rascher als die melodische.
- Man kann sich auf einfache Rhythmen auch körperlich besser einlassen, die inneren Spannungen loslassen, sie intensiver spüren.
- Die melodische Improvisation sollte mehr gepflegt werden, gerade weil sie schwerer fällt. Oft bleibt Improvisationsarbeit beim Rhythmus stecken.
- Die Singhemmung tritt bei der melodischen Improvisation zutage und muß überwunden werden. Man ist ungern zum Einzelsingen bereit.
- Die Übertragung der Improvisation auf die Praxis in der Grundschule ist für ungenügend ausgebildete Lehrer schwer. Es erfordert mehr Engergie und Risikobereitschaft als der gewöhnliche Musikunterricht.

„Musik und Tanz für Kinder“

Beispiele und Begründungen für eine basisbildende Erziehung aus heutiger Sicht

Rudolf Nykrin, Manuela Widmer

38 Teilnehmer, Raum und Zeit beschränkt, einschlägige Vorerfahrungen wenige: „Musik und Tanz für Kinder“ in 90 Minuten darzustellen und kennenzulernen war denn auch im Rahmen des Symposions nicht möglich, vielleicht aber doch: Grundgedanken und exemplarische Eindrücke weiterzugeben.

„30 mal jemanden per Handschlag begrüßen“ - das geht nur beim „Begrüßungstanz“ aus LK II¹⁾, der vom Tanz „Alewander“ gefolgt wurde, in einer Tanzversion, die es ermöglichte, sich nun genauer kennenzulernen: Wer ist mit dem Musikater²⁾ schon gut Freund? (es waren wenige; die meisten wollten ihn kennenlernen).

Der Berichterstatter referierte im Anschluß: Über die Begründung der Ausarbeitung von „Musik und Tanz für Kinder“ (u. a. Dokumentation von Unterrichtserfahrungen nach „25 Jahren Orff-Institut“), über Effekte (u. a. Flankierung der Ideen der „Musik- und Bewegungserziehung“ in der breiten Öffentlichkeit und Relativierung etablierter, aber unzulänglicher Konzepte musikalischer Früherziehung). Angesichts der anwesenden Fachkollegen/-innen wurden genauer die positiven Effekte des Unterrichtswerkes auf die Rolle von Lehrern beleuchtet und die Anstrengungen der Autoren geschildert, die Selbstverantwortung des Lehrers über seinen eigenen Unterrichtsplan ganz bewußt in das Unterrichtswerk „hineinzukomponieren“. Auch die Inhalte wurden begründet, und warum mit „Musik und Tanz für Kinder“ nicht jene Trampelpfade begangen wurden, die auch heute noch so oft zu den bescheidenen Zielen einer sog. musikalischen Früherziehung führen sollen: 2-, 3-, 5-Tonraum, dann Notenlernen - dann sei die Grundlegung bestens bereitet - sagen sie. Nein: Für und mit Musik und Tanz,

verstanden als vielseitig deutbare Künste, bei Kindern eine Basis zu legen, da muß breiter angesetzt und offener geendet werden. Wer engstirnig denkt, findet an der neuen Philosophie freilich nur getrübtte Freude.

Manuela Widmer inszenierte mit Ruhe und Freundlichkeit dann das Spiel vom Wilden Tier³⁾, auf das wir alle "in einem schönen Garten" warteten: singend, musizierend, spielend. Erst "ruckte" es, dann "zuckte" es, zum Schluß des Ateliers kam's denn auch, fand den Weg durch allerlei Teilnehmer-Gesträuch, grapschte liebevoll ein paar unvorsichtige Spaziergänger und löste sich dann programmgemäß auf.

1) "Musik und Tanz für Kinder" - Lehrerkommentar II

2) "Der Musikater" - Titel vom Kinderheft 1 der Musikalischen Früherziehung

3) Spielfeld "Wir woll'n einmal spazierengeh'n ..." - vgl. "Musik und Tanz für Kinder", Lehrerkommentar der Musikalischen Grundausbildung, 10. Thema und Kinderbuch.

In weiteren chorischen Realisationen stellten sich Möglichkeiten eigener freier Gestaltung und Variation von Sprachmustern zeitgenössischer Literatur dar: ein Text von Eugen Gomringer über das Schweigen mit der Einfügung eines Gedichts von Garcia Lorca und abschließend die Montage von Vorlagen afrikanischer Dichtung, ein Anruf an Sonne und Licht mit Versen von George Campbell (Jamaica) und Joseph Miezian Bognini (Elfenbeinküste) im Verbund mit Ingeborg Bachmanns lyrischer Formung "An die Sonne". Das gesprochene Wort unterlegten dabei Klangfelder instrumentaler Zeichen. So entstand ein Gerüst konvergierender Signale, die auch eine weitere Koordination mit Visualisierungen z. B. in der Verwendung von Bildprojektionen oder Darstellung in Bewegung und Schattenspiel u. a. nahelegen.

"Körperklang und Klangkörper"

Chorisches Sprechen

Claus Thomas

Als "Wegweiser zu freier künstlerischer Arbeit" hat Orff seine Stücke für Sprechchor (1969) und die 1977 edierten Sprechstücke für Sprecher, Sprechchor und Schlagwerk bezeichnet.

Einer Erörterung der Eigenart der Werke und des chorischen Sprechens in der Verbindung mit instrumentalen Klangwirkungen folgte die Erarbeitung von Beispielen, "Hexeneinmaleins" aus Goethes Faust, "Omnia tempus habent" nach dem biblischen Text (Prediger Salomo) und "Sommerbäume" nach einer Sprachschöpfung von Orff, die in einer gewissen Parallele zu den Haikus des asiatischen Kulturraums steht.

Helmi Vent

Über einem geschrittenen Puls, der im ständigen Rechts-Linkswechsel in den Boden hineingetanzt wird, entfaltet sich Stück für Stück eine rhythmische Gestalt, die mit Händen auf verschiedenen Klangflächen des eigenen Körpers musiziert wird.

Die Klangflächen werden nach und nach erweitert, wandern um den ganzen Körper herum, ebenso wie der Puls von den Füßen auf den gesamten Körper übergeht. Weiterhin erobern wir uns mit unserem Rhythmus den Raum, lassen ihn erklingen an verschiedenen Gegenständen, an Wänden, Fenstern, Fußböden, reichen ihn weiter von einem zum anderen, von Gruppe zu Gruppe in verschiedensten dynamischen Differenzierungen, durchbrechen hin und wieder die metrische Klammer in freiem, unbegleitetem Lauf zum anderen Raumende, um phrasengemäß - ohne die metrisch orientierte Periode zu verlassen - an einem anderen Platz wieder einzusetzen.

Schließlich benutzen wir den Rhythmus als Gesprächsmaterial für kleine Konversationen mit einem oder später mehreren Partnern. Hierbei artikuliert sich die Körpersprache des einzelnen wesentlich differenzierter und intensiver, da die jeweiligen Aussageabsichten von einem Partner verstanden und gedeutet werden wollen.

Nach Ergänzung der rhythmischen Ausgangsgestalt durch einen zweiten und dritten Rhythmus - zunächst nacheinander, später als Kanon musiziert und getanzt - wird die Aufmerksamkeit allmählich auf *eigene* Klang- und Bewegungsäußerungen gelenkt. Der Weg dorthin geht über eine zunehmende Reduzierung der bisherigen Klang- und Körperbewegungen über immer kleiner werdende Gesten zum Stillstand, zum Stand in der Stille, der und die Raum und Zeit zum inneren Nachklingen schaffen soll. Was schwingt noch im Körper nach? Welcher Klang, welche Geste will sich herauschälen und sich einen Weg nach außen verschaffen? Nach und nach werden Erinnerungssplitter von den Teilnehmern in die Stille hineingeworfen, verbunden mit eigenen Klang- und Bewegungsgesten. Eine neue Tanzmusik, ein neuer Musiktanz beginnt zu entstehen. Es braucht Zeit, bis der Körper eines jeden deutlich klingt und jeder Klang deutlich getanzt wird. Das Klangknäuel, dessen Undurchsichtigkeit und Undurchhörbarkeit bisher eine hilfreiche Plattform geboten hat, um das Spinnen von Klangfäden aus dem eigenen Körper heraus einmal zu probieren, wird allmählich entwirrt, indem nur jeweils kleine Gruppen mit ihrem klingenden Tanzmotiv fortfahren. Es entstehen Zufallskombinationen verschiedener Tanz- und Klanggestalten als neue Ausgangspunkte für Kompositionen.

Das anschließende Gespräch konzentriert sich auf folgende Erfahrungen und Fragestellungen:

- auf ästhetische Sozialisationsbedingungen des eigenen Sehens und Hörens, ausgehend von der Schwierigkeit, sich aus metrisch gebundenen Pfaden eigene, rhythmisch freigestaltete Wege zu schaufeln,
- auf Möglichkeiten, Erfahrungen beim Nachgestalten in einen Prozeß eigenen Um- und Neugestaltens umzulenken.

Singen mit Kindern

Christiane Wieblitz

Ein Nachmittag spontaner Begegnung und singenden Kommunizierens zwischen Kindern und unbekanntem Erwachsenen aus vielen fremden Ländern: 20 Kinder zwischen 8 und 11 Jahren des "Schnurpsenchores" am Orff-Institut waren in einer offenen Unterrichtsstunde von einem bunten Kreis interessiert-zugewandter Menschen umhüllt. Kontakt, Heiterkeit und offensichtliche gegenseitige Zuneigung stellten sich gleich zu Beginn ein, wenn es galt, Sprachmelodien der Teilnehmergäste über den Reiz des Fremd-Exotischen hinaus auf einfache musikalische Parameter hin zu belauschen, im kontrastierenden Vergleich womöglich eine fürs Singen übertragbare "Entdeckung" zu machen. Ganz spielerisch, über die bilderreiche Vorstellung einer Reise nach Rußland gestalteten sich dann die Atem- und Stimmübungen der Kinder in Form von Gruppen-, Partner- und Soloaufgaben. Ein russisches Wiegenlied bot in seiner von den Kindern leicht erfassbaren Melodie Möglichkeiten des Hörens und Ratens, des Erkennens und Strukturierens von Liedteilen. Dem Charakter des Liedes gemäß entstand über Bewegungserfindungen der Kinder eine einfache Bewegungsform; und die Zuschauer brachten sich zuguterletzt wieder ein mit einer vokalen Bordunbegleitung.

In der zweiten Hälfte der Zeit konnten nun die Teilnehmer selbst den Raum in freier wie in gestalteter Bewegung summend-tönend-singend zum Klingen bringen. Kontraste wie z.B. Legato/Staccato waren Ausgangspunkt für einfaches vokales Gestalten, wobei die Lust am Gestisch-Mimischen sich zu regelrechter Ausgelassenheit steigerte.

In solcher Stimmung war der folgende "Dubidu"-Kanon von David Ward in seiner federnden Leichtigkeit und dem tänzerischen Schwung bald erlernt und geriet der stimmigen Gruppe zum eigenen Ohrenschauspiel.

Daß der anschließende rege Erfahrungsaustausch mehr Zeit benötigt hätte, erübrigt sich zu betonen. So manches Aha-Erlebnis im Beobachten oder Mittun konnte aber sicher aufwiegen, was an theoretischen Erörterungen zeitlich zu kurz kam.

Carl Orff: Catulli Carmina

Konzert für die Teilnehmer des Symposions 1990

Programm:

Perotinus Magnus (um 1238)

Sederunt Principes

Carl Orff (1895 - 1982)

Incipiunt Laudes Creaturarum
quas fecit Beatus Franciscus ad
Laudem et Honorem Dei

Carl Orff

Catulli Carmina (1942)

Ausführende:

Corinna-Angela Jagodič, Sopran; Tom Silverbörg, Tenor. Evi Hirsch, Mari Honda-Tominaga, Han-Bing Hong, Ulrike Klebahn, Marin Marinov, Orietta Mattio, Christine Perchermeier, Barbara Roitner, Rudolf Schingelin, Werner Stadler und Qui-Wen Wu: Schlagwerk

Anette Birg, Thomas Hauschka, Barbara Koch und Wei-Yu Lin: Klavier

Der Universitätschor, der Chor der Abteilung Kirchenmusik der Hochschule "Mozarteum" und der Bezirkslehrerchor Braunau.

Leitung: Albert Anglberger

Das "Studium der alten Meister", das sich der zweiundzwanzigjährige Carl Orff mit einem Eintrag in sein Kriegstagebuch 1917 energisch vornahm, erwies sich als ein Vorhaben, das den Komponisten rund zwei Jahrzehnte beschäftigen sollte und seinen persönlichen Stil entscheidend geprägt hat. Über die zahlreichen Bearbeitungen fremder Werke hinaus, deren Spannweite von der zentralen Figur Monteverdis über William Byrd bis zu Georg Anton Benda reicht, sind in Orffs eigenen Kompositionen aus den 20er und frühen 30er Jahren Einflüsse spürbar, deren Wurzeln in die Musik des Mittelalters zurückreichen. In unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Erscheinen einer ersten gedruckten Ausgabe von Perotins Organum

quadruplum "Sederunt principes" im Jahre 1930, herausgegeben von dem ein Jahr später zum Ordinarius für Musikwissenschaft an die Universität München berufenen Rudolf v. Ficker, komponierte Carl Orff für den 5. Band seines Schulwerkes den Sonnengesang des Heiligen Franziskus von Assisi "Incipiunt Laudes Creaturarum". Erstaunlich und überzeugend sind die Parallelen zwischen beiden Kompositionen, die mehr als 600 Jahre Musikgeschichte trennen; satztechnische Gemeinsamkeiten belegen nicht nur das entschiedene Heraustreten Orffs aus der Entwicklung der Musik seiner Zeit, sondern lassen darüberhinaus eine Ausdruckshaltung erkennen, die sich in ihrer Archaisik und Ekstasik mit jener Perotins vergleichen läßt.

Perotinus Magnus, Komponist an der ab 1163 neu errichteten Kathedrale Notre-Dame von Paris, folgte mit seinem vierstimmigen Organum "Sederunt principes" über das Graduale zum Märtyrerfest des Heiligen Stephanus dem Typus der mehrstimmigen Choralbearbeitung. Der Satz entfaltet sich über der streckenweise bis zur völligen Unkenntlichkeit gedehnten Chormelodie in der Unterstimme in einer streng geordneten Weise: die melismatischen Oberstimmen in federnden Dreierhythmen treffen regelmäßig in konsonanten Stützklängen zusammen, zwischen denen sich häufig Dissonanzen ergeben. Das gesamte Werk weist drei verschiedene Satzarten auf: die Einstimmigkeit der chorisches ausgeführten Teile des gregorianischen Chorals (nur die solistischen Partien wurden mehrstimmig gesetzt), die beschriebenen organalen Partien und Abschnitte im "discantus"-Satz, in denen auch die Unterstimme in lebhaftere Bewegung einbezogen wird.

Der "Cantico di Frate Sole", den der Heilige Franziskus im Jahre 1224 in seinem umbrischen Heimatdialekt gedichtet hat, gilt als das älteste italienische Sprachdenkmal. Er lehnt sich in der Nennung von Naturerscheinungen und Elementen an den alttestamentlichen "Gesang der Jünglinge im Feuerofen" und an den Psalm 148 an. Carl Orffs Vertonung beruht auf langgezogenen Borduntönen, die nicht cantus firmus sind, sondern die doppelte Funktion von antreibendem Impuls und stabilisierender Klanggrundlage erfüllen. Die Oberstimmen rezitieren akkordisch "estatico, molto rubato" in Dreiklängen und Dreiklangsum-

kehrungen die Verse, deren signifikante Worte häufig durch höhere Lage hervorgehoben sind. Orff richtete 1954 das Stück für achtstimmigen Chor neu ein und setzte es an die zweite Stelle in seiner Sammlung von Chorsätzen "Concerto di Voci".

"Catulli Carmina", das mittlere Werk aus Orffs "Trittico teatrale" mit dem Obertitel "Trionfi", entstand auf Anregung und Wunsch zahlreicher Bühnen hin, die seit der Uraufführung im Jahre 1937 außerordentlich erfolgreiche "Carmina Burana" durch ein zweites Werk zu einem abendfüllenden Programm zu ergänzen. 1941 nahm Orffs Idee einer "Szenischen Parabel von der Allgewalt des Eros" in Form einer "Madrigalkomödie" Gestalt an: der Komponist begann mit der Überarbeitung jener Catull-Chöre, deren Entstehung zu diesem Zeitpunkt schon mehr als 10 Jahre zurücklag und engstens mit seiner persönlichen und künstlerischen Entwicklung verbunden waren. 1930 hatte Orff bei den "Grotten des Catull" auf der Halbinsel Sirmione am Gardasee, wo der römische Dichter Gajus Valerius Catullus (87 - 54 v. Chr.) seine Jugend verbracht hatte, auf einer bunten Postkarte das Carmen 85 des in Verona geborenen Lyrikers entdeckt: "Odi et amo". Später berichtet Orff: "Diese Zeilen, kurz und wie gemeißelt, faszinierten mich, sie waren für mich Musik. - Ein Funke sprang über und hatte gezündet." Orff hatte an diesem Distichon die antiken Sprachen der mittelmeeerischen Kulturlandschaften als künftige Ausdrucksträger seiner Kunst gefunden. In rascher Folge komponierte er sieben A-capella-Chöre, die thematisch um Catulls schicksalhafte Liebeserfahrung mit der Römerin Lesbia kreisten, die tatsächlich - mit dem Namen Clodia - als verheiratete Dame der oberen Gesellschaftsschicht im Leben des Dichters eine entscheidende Rolle gespielt hatte. Im Jahre 1942 bearbeitete Orff diese Chorsätze, erweiterte und dramatisierte den Ablauf zu einer dreiaktigen Form, und fügte Solostimmen für Catull und Lesbia ein. Weiterhin ergänzte er einige Vertonungen von Gedichten und umgab die drei Akte mit einer Rahmehandlung, deren Text im Stil des römischen Dichters Plautus er selbst verfaßte.

In der "Praelusio" offenbart sich jenes "doppelte Vexierspiel" (Orff), das auf der fortwährenden Verwechslung von Eros und Sexus gründet: Die Greise, die stets Sexus meinen,

wenn die Jugend Eros meint, versuchen den Jungen anhand des unglücklichen Schicksals von Catull zu zeigen, wie es mit der "Ewigkeit der Liebe" bestellt sei. Das Mißverständnis setzt sich im Hauptspiel fort, wo Lesbia für den Sexus, Catull für den Eros entsteht - ein Mißverständnis der Altersstufen und der Geschlechter. Das letzte Wort bleibt den Jungen auszusprechen: Die abschließende Wiederholung des verkürzten Einleitungschores findet sich in ihrer Quintessenz im Titel des Werkes angekündigt: "Auf das grämliche Gemecker abgelebter Greise geben wir alle zusammen nicht einen roten Heller." Entsprechend Catulls Scharfsinn des Gefühlsausdruckes, seiner männlich-gefaßten, knappen Sprache, wählt Orff gegenüber den "Carmina Burana" eine noch konzentriertere und strengere Form der musikalischen Gestaltung. Das Orchester der Rahmenteile kommt ohne Streicher und Bläser aus und ist mit seinem groß angelegten Schlagzeugapparat und den aus Strawinskys "Les Noces" bekannten vier Klavieren ganz auf die Darstellung ausgedehnter, rhythmisch farbig oszillierender Klangfeder abgestimmt. Es ist nach Orffs eigenen Worten "besonders geeignet, den stile eccitato des hauptsächlich aus Exklamationen bestehenden Textes zu steigern und ein entsprechendes Klangfundament zu geben." Die Uraufführung am 6. November 1943 im Opernhaus zu Leipzig unter Leitung von Paul Schmitz begründete die weltweite Anerkennung, die Orffs Catulli Carmina mittlerweile fanden.

Thomas Hauschka

Samstag, 30. Juni 1990

Orff-Schulwerk international

Zu Beginn des Tagesprogramms überreichte der Vorstand der Carl Orff-Stiftung, Frau Liselotte Orff, die Orff-Schulwerk-Auszeichnung "Pro Merito" an Frau Doreen Hall, Toronto, und Frau Margaret Murray, London. Damit wollen Vorstand und Kuratorium der Stiftung langjährige Verdienste um Auslegung und Adaption des Schulwerks öffentlich anerkennen. Mit der Auszeichnung ist die Überreichung eines Geldbetrages und von Gutscheinen für Musikalien und Instrumente verbunden, die zur Förderung wissenschaftlicher und künstlerischer Arbeiten und Studien, oder pädagogischen Projekten im Sinne des Schulwerks verwendet werden sollen.

Die Laudatio für Doreen Hall hielt Mary Robinson Ramsay.

"... an essentially positive person": Doreen Hall

One must realize that Doreen Hall is first and foremost a talented and sound musician.

Within months of deciding to take up the violin at the age of ten, she had won two prizes. Within two years of that, she was accepted as a scholarship student by the concert master of the Toronto Symphony Orchestra. Subsequently she became a soloist, a chamber music player, and head of the Mount Allison University violin department. Grace Nash and Ruth Pollock-Hamm, amongst others, recognized the fine musicianship in her Orff teaching of the 1960's. Even today good taste and musical quality are of prime importance to her in any Orff-Schulwerk material or performance.

The characteristic which one notices next in Professor Hall is her persistence. She does not give up in the face of difficulty! This quality was obvious when she arrived in Salzburg in 1954, having had only two months of German language studies. As the first foreign student of Schulwerk at the Mozarteum, she was adjusted to a new language, a new culture and a



Doreen Hall

new mode of studying, at a time when neither Carl Orff nor Gunild Keetman spoke English.

Her perseverance was also evident in her hard work to adapt the Orff-Schulwerk approach to Canadian culture. In order to transmit its precepts accurately, Professor Hall made a careful analysis of the whole Orff philosophy, and carefully defined the pedagogical guidelines. She then adapted and translated them so that they would become meaningful to students in North America. Eventually the first English-language adaptation of the Orff-Schulwerk volumes 1 to 5 was submitted to, and approved by Carl Orff and Gunild Keetman.

Neither Carl Orff nor Professor Hall would want me to neglect to mention Dr. Arnold Walter, who had the foresight to understand the significance of the Orff-Schulwerk approach, and the importance of bringing it to North America. It was he who also had the wisdom to choose Doreen Hall to send to Salzburg, and encouraged her in those early days of Schulwerk in Canada. He would be delighted if he could be with us today, watching the Orff Foundation pay tribute to Professor Hall with the award PRO MERITO.

It was, ultimately, Professor Hall's persistence which convinced Canadian parents, children, and eventually educators of the value of Orff

classes. Her refusal to accept no for an answer meant that she succeeded where all others had failed, in persuading Gunild Keetman to attend the First International Orff-Schulwerk Conference in Toronto, in 1962.

I was a victim of this same persistence in 1978, when Professor Hall arrived on my doorstep, with a cardboard box full of papers, saying that *Music for Children/Musique pour enfants* needed me to edit their newsletter. I told her it was impossible: I had a new job, I was writing a thesis, and I had just arrived back in Canada after six years in Africa. I didn't feel that I was sufficiently familiar with the Canadian situation, any more. Needless to say, Professor Hall would not take "No" for an answer. She persuaded me to edit one issue until she found someone else. I finally resigned as Editor twelve years later!

Perhaps the reason for her success when she makes up her mind to do something is that she is an essentially positive person. She once told me that she learns the most from mistakes, rather than successes, because she takes the opportunity to analyse how the situation could be handled better another time.

This basically positive approach is undoubtedly assisted by two other factors. On the one hand is Professor Hall's sense of humour; her ability to laugh at a situation or at herself. On the other hand is the fact that Doreen Hall has no doubts or fears about the importance and future of Orff-Schulwerk. Some might call it her vision. This vision led to the development of both English and French-language Orff-Schulwerk on the North American continent, and created a strong Orff-Schulwerk organization in a country which is 7,500 kilometers wide.

To do this, Professor Hall seemed to adopt what is now recognized as one of the basic managerial principals for evoking change: start small, but think big. In other words, what began in Canada as single demonstration lessons became week-long courses, then three-week courses, and finally year-long professional development within school boards, and at university faculties of music and faculties of education. What began as a single chapter of our Orff-Schulwerk association has become ten chapters involving at least 1,500 people. While starting with basic elements, Professor Hall

had a broader conception of time, materials, and levels of instruction. Konnie Saliba has said that the American Orff-Schulwerk Association guidelines for certification courses have their very roots in what was done in Toronto in the late 1960's and early 1970's.

Along with her musicianship, her perseverance and her vision, Professor Hall's teaching was no doubt at the foundation of the success of Orff-Schulwerk in North America. She is always dignified, and has a sense of responsibility as a teacher of both children and adults. Furthermore, the standards she expects of her pupils are the same high standards she sets for herself. Children seem to reach out to try and meet these standards, and in doing so gain a new sense of pride in their own achievement.

Part of the reason both adults and children respond to her is that they recognize her compassion and caring. She follows their careers with avid interest, and many of them return to visit her years after their studies have ended.

Professor Hall prides herself on her intuition for detecting excellence in others; on her ability to choose people to carry on the gift of Orff-Schulwerk. In the early years as Director of Orff Studies at the Royal Conservatory of Music, Professor Hall visited Europe almost every summer at her own expense, searching for additional teachers of ability and quality, who were then contracted to teach the summer school courses offered by the Royal Conservatory of Music. In this way she influenced directly the standard and development of courses, as well as guided the training of music education teachers who in their turn would eventually form the nucleus of the Orff association. Among the prominent international Orff exponents invited to teach in Toronto were Polyxene Mathe y, Dagmar Bautz, Daniel Helld n, Jos Wuytack, Traude Schrattecker, Lotte Flach, Hilde Tenta, Heidi Weidlich, Maria de Lourdes Martins and Minna Ronnefeld. Many of the alumni of the early courses have themselves been outstanding in their record of achievement, influence on students, and contribution to the Orff movement on the North American continent.

As someone who has studied and worked with Professor Hall since 1967, it is my privilege and pleasure to participate in this occasion, at

which we pay tribute to all she has accomplished. As incoming President of Music For Children -Carl Orff, Canada - Musique pour enfants I would like to thank her for all she has done, and to thank the Orff Foundation for recognizing her unique contributions to the world of Orff-Schulwerk.

Die Laudatio für Margaret Murray
sprach Michael Lane

"absolutely convincing ...":
Margaret Murray



Margaret Murray wird von Liselotte Orff ausgezeichnet

I have known Margaret Murray for thirty five years and I have known about the Orff-Schulwerk movement for thirty five years also. The two things are not unconnected and they provide a shining example of the time and the person coming together.

It was a time in British music education where it was possible to look around one and to feel a certain sense of satisfaction with the way things were going. There were choirs, there were orchestras and festivals - all was well. And yet some of us were a little uneasy that at the source point of all this activity, that is in the Primary Schools, there was a certain lack of direction, a lack of focus. We were not perhaps quite sure what it was. It is possible that the hierarchical nature of the education sy-

-stem, at any rate in the Arts, was working against the development of the truly creative imagination. The view from the bridge of the Universities and Colleges of Music was distorted, and it cramped the style of those lower down.

It was against this background that Margaret Murray suddenly appeared, as it were, out of the blue, with this extraordinary mix of words and rhythms, patsch and clap, the pentatonic scale and instruments never before seen in the classroom. Indeed the word xylophone conjured up in many peoples' minds a music hall act.

Now I do not know how Margaret was received in other places, but I know that what she had to say to me and to my teaching colleagues was absolutely convincing as a way forward and we fell on the ideas with joy. The ideas were, of course, Carl Orff's, but as we all recognize, those ideas must stir a chord within the heart in order to spring to life and it was Margaret's conviction and of course her absolute musicality which gave them meaning for us. To start a movement in the education world is a very hard thing. That world was then conservative by nature and it required tenacity of purpose of a high order. There were, I would guess, indifference, ignorance, disbelief, ridicule, all to be overcome and I dare say Britain was not alone in this. But Margaret was in some ways working from outside the system and it made her task even more daunting. But the story tells itself. There is, today, hardly a Primary music teacher who does not know the name of Orff and something of his ideals. That is impressive especially when you remember that there was no secretariat, no official home, nothing but the vision of this lady, encouraged by her friends, absolutely convinced herself and determined that others should also be.

Those of you who know Margaret will know that you occasionally come face to face with an unwavering singlemindedness. You may not enjoy it very much at the time, but you must remember that it is that quality which secured for the Orff movement the recognition and respect it has since enjoyed in Britain. I should also add that respect has been won by Margaret herself, whose name is to us synonymous with the creative work of Carl Orff. We greet her with love and admiration for what she has done for music education and thus for the cause of music itself.

Weltmusik und Zukunftsbildung

Wolfgang Roscher

I

Es gibt Schübe im Zusammenrücken der Völker zu einer gemeinsamen Welt; "Welt" bedeutet im Deutschen "menschliche Zeit", ein versammeltes "Menschenalter" also: Denken wir an die "Pax Romana" zum Beispiel, den römischen "Frieden" des alten vorchristlichen Weltreichs und seiner Herrschaft, sowie an das spätere Rom der Kirche und sein Sacrum Imperium, das Reich des Abendlandes; aber über die religiösen, die kulturellen, die politischen Wege solchen Friedens drangen oftmals die Kreuzzüge der Unterdrückung. - "Aufklärung" als "Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit", wie Kant sagt (1), und die Verkündung der Menschenrechte für jedermann, sowie die Revolutionen von 1789 und 1917 in Frankreich und Rußland gelten als umfassende Versuche der Emanzipation durch Revolution; aber auch viele dieser Sammlungsbewegungen für ein Glück der "Vernunft" auf Erden haben nicht endlich versöhnt sondern gerade auch entzweit. - Nach dem Zusammenbruch von Illusion und Terror sehen wir heute die Eisernen Vorhänge hochgezogen, die Stacheldrähte und Mauern niedergerissen; auf der österreichischen Brücke, auf der wir uns hier befinden, sehen wir die Völker der osteuropäischen Evolution ihre Grundgesetze und Lebensregeln neu zusammenfügen; und unsere Hoffnungen sind erneut auf die sinnlich-geistige Erfahrung von "Welt" in Zusammengehörigkeit gerichtet. Solche Schübe im Zusammenrücken der Völker zu einer gemeinsamen Welt besitzen künstlerische Mittel, Sprachen und Aussagen: Aus jüdischer Bibelkantillierung, griechischer Musikanschauung und lateinischer Klangrhetorik formt sich der liturgische Gesang der christlichen Kirche, der als "Gregorianischer Choral" die musikalische Improvisation und Komposition, Bildung und Erziehung langfristige und beinahe weltweit geprägt hat. - Aufgeklärte Kultur in Klassik und Romantik bringt den programmatischen Begriff der "Weltliteratur"

hervor; und Goethe, der ihn schuf, setzt ihn mit "der gegenwärtig höchst bewegten Epoche und durchaus erleichterter Kommunikation" (2) in unmittelbaren Zusammenhang (denken wir an Hafis, Suleika, den West-östlichen Divan mit dem arabischen Titelblatt der Erstausgabe); und klingt das Wort von der erleichterten Kommunikation in der gegenwärtig höchst bewegten Epoche (1828) nicht überaus zeitnah sowie musiknah?

"Weltmusik" schließlich ereignet sich spätestens wenige Jahrzehnte danach, wenn zum spektakulären Anlaß der Pariser Kolonial- und Weltausstellung von 1889 japanische und kambodschanische Ensembles musizieren und Debussy zu den aufmerksamen Zuhörern zählt; mit "Pagodes" von 1903 und der schon früher herangezogenen Ganztonskala hat er eine der isotonischen Sléndro-Stimmung verwandte Musik kreiert (vergleichbar den folgenden Auseinandersetzungen mit außereuropäischer Musik bei Messiaen, Boulez u.a.). - Der deutschsprachige Begriff "Weltmusik" läßt sich nun zumindest seit 1905 bei Georg Capellen im Sinne einer europäisch-kolonialen Zukunftshoffnung nachweisen (3). - Und K.H. Stockhausen war es endlich, der in seinem bekannten Aufsatz "Weltmusik" von 1973 schreibt: "Jeder Mensch hat die ganze Menschheit in sich... Der Tourismus bietet vielen Menschen Gelegenheit, die Musik anderer Völker unmittelbar zu erleben. Gleichzeitig ist aber auch der Tourismus die größte Gefahr für das Überleben von musikalischen Traditionen, in denen Musik - wie alle anderen Künste - integrierter Bestandteil des religiösen Lebens aller Beteiligten ist... Dieser Prozess einer globalen kulturellen 'Umweltverschmutzung' ist nicht aufzuhalten... Dennoch: die höchste Verpflichtung in unserer Zeit ist, so viele musikalische Formen und Aufführungsstile zu konservieren, wie überhaupt nur möglich... Erhaltung möglichst vieler musikalischer Formen aller Kulturen... ist deshalb so unerhört nötig, weil Instrumentarium und Kompositionsprozesse... sich so verallgemeinert haben..." (4) Damit sind wir aber inmitten des Fragenkreises angelangt, der die weltweite wie zukunftssträchtige Verbreitung eines universellen Modells elementarer Musik- und Bewegungserziehung, wie das des Orff-Schulwerks, seiner Funktionen und Praktiken, Improvisationen und Instrumente gegenwärtig betrifft.

II

Lassen Sie mich folgende Fragen stellen und an Sie richten:

- 1) Wie ist Weltmusik, an der wir als Heranwachsende und Erwachsene, als Schüler und Lehrer teilhaben und mitwirken, heute, also 1990, verstehbar?
- 2) Wie ist sie nach den politischen Aufbrüchen und Zusammenbrüchen auf die religiösen und ästhetischen, ethnischen und sozialen Traditionen der regionalen Teilkulturen neu zu beziehen?
- 3) Wie ist eine Weltmusik zwischen Populärmusik (nach dem Medienboom der Unterhaltungselektronik) und artifizieller Musik (nach der Postmoderne der Achtzigerjahre) deutbar?
- 4) Wie läßt sie sich mit den kultur-, kunst- und musikpädagogischen Aufgaben von morgen in Zusammenhang bringen?
- 5) Wie sind Weltmusik und Zukunftsbildung sinnvollerweise miteinander zu verbinden?

Bevor wir fortfahren, müssen wir uns auch mit dem Wort und dem Sinn einer "Zukunftsbildung" befassen. Wie können wir uns also bilden und ausbilden, formen und ausformen, umgestalten und vorbereiten für das, was kommen, herankommen und ankommen wird? - Bildung war für den christlichen Mystiker das, was sich abbildhaft vom Urbildlichen in uns einbildet und einprägt, für den Aufklärer Moses Mendelssohn dann das Produkt aus Kultur und Aufklärung (5); der Zukunftsforscher Robert Jungk spricht heute von jenen Zukunftsbildern, die Veränderungsprozesse auslösen und uns einerseits von der überlegenen Einbildungskraft der Kinder und andererseits von der "Muße" als einer Vorbild-Hilfe aus der Dritten Welt lernen lassen (6); Entwicklungshilfe also für uns, die westlichen Industrie- und Handelsländer, durch das Geschenk der Muße, die uns Afrikaner, Asiaten, Lateinamerikaner zu lehren vermögen. Sie sowie die Gabe der Imagination und Phantasie, die Kindern eigen ist, vermag uns mithin zu unterweisen und vorzubereiten. Zukunftsbildung erscheint so als nichts Überflüssiges und Luxushaftes sondern als notwendiges Verinnerlichen und Einbilden dessen, was zeitlich und räumlich auf uns zukommt, was auf uns

wartet, was uns begegnet - an Menschlichem: bei Fremden und Fernen, Auf- und Heranwachsenden.

Aber der Sog zu einer versammelnden "Welt" und zu einer gemeinsamen "Zukunft" birgt auch seine große Gefahr des Sogs zur Masse und Einförmigkeit, zur Uniformität und Globalisierung. "Global" heißt zwar weltumspannend und umfassend, zugleich aber auch "in groben Zügen" und "klobig"; denn wir wissen, daß das Wort 'Globus' mit "Klumpen" und "Kloß" verwandt ist. Weltmusik widerspricht daher einer menschlichen Zukunftsbildung, wenn sie Universalität mit Uniformität, wenn sie versammelnde Kraft mit einförmiger Masse verwechseln würde.

Und Goethe merkt zur 'Weltliteratur' 1830 bereits kritisch an, was sich uns schwer auf die 'Weltmusik' von 1990 übertragen läßt: "Was der Menge zusagt, wird sich grenzenlos ausbreiten und ... sich in allen Zonen und Gegenden empfehlen; dies wird dem Ernsten und Tüchtigen weniger gelingen; diejenigen aber, die sich dem Höheren und dem höher Fruchtbarem gewidmet haben, werden sich geschwinde und näher kennen lernen. Durchaus gibt es überall in der Welt solche Männer" und Frauen (so müssen wir heute hinzufügen), "denen es um das Gegründete und von da aus um den wahren Fortschritt der Menschheit zu tun ist." (7)

Was ist aber dieses "Gegründete" oder dieses "Grundlegende", von dem gerade Carl Orff so oft spricht? Und wie verhält es sich zu den Vorgängen des Bildens, des Ein- und Ausbildens inmitten eines "Commonwealth of Art", wie Curt Sachs, der in der Zwanziger Jahren zu den Freunden und Beratern von Orff zählte, künstlerische Welterfahrung und weltweite Kunsterfahrung umriß? Welchen Nutzen ziehen wir eigentlich aus den kulturethnologischen und ethnomusikologischen Forschungen seit John Alexander Ellis von 1885 über die Autonomie exotischer Skalen und den ausdrücklichen Hinweis von Carl Orff, daß die durch Karl Maendler neugebauten Troxylophone "auf die hochentwickelten indonesischen Formen" zurückgehen? (8) Und in welchen kultur-ethnologischen Zusammenhängen des Handelns und Betrachtens, des Feierns und Darstellens verbindet sich das Instrumentale und Vokale dem szenischen Spiel, dem Schatten- und Tanzspiel im Orff-Schulwerk heute? Was bleibt aus den Traditionen und

was entdecken wir aus ihnen für die Gegenwart neu? Schließlich: was müssen wir 1990 "überall in der Welt" tun, falls es uns, wie Goethe sagt, "um das Gegründete und von da aus um den wahren Fortschritt der Menschheit zu tun ist"?

III

Fragen über Fragen. Aber sie zu stellen und an diejenigen zu richten, die "sich geschwinder und näher kennen lernen", wenn sie sich dem "Fruchtbaren" widmen, erscheint wichtiger, als vorschnelle Antworten bereitzuhalten, die "sich grenzenlos ausbreiten und in allen Zonen und Gegenden empfehlen" wollen. - Die Veranstalter dieses Symposions haben mich freilich ersucht, meinen Standpunkt zu äußern und nicht hinter Problemfeldtheorien zu verbergen.(9) Dies will ich gerne tun. Ich folge dabei jenen 5 Punkten, mit denen ich hier das Verhältnis von Weltmusik und Zukunftsbildung zu erfragen versucht hatte, und will im einzelnen meine Anmerkungen dazu vortragen:

ad 1) Weltmusik erscheint im Zeitalter des Tele-Tourismus zunächst als beinahe unbeschränkte Kommunikation mit dem Medienangebot der Kabel- und Satellitenprogramme der Fernseh- und Rundfunkanstalten. Die unkritische Nutzung des audiovisuellen Angebots vermag Zukunftsbildung auf dreierlei Weise zu unterdrücken: einmal durch die gigantische Multiplizierung jenes Massengeschmacks, den die Herrschenden durch ihre Auswahl als globalen Standard über die "Zonen und Gegenden" hinweg verbreiten; zum anderen durch den Tatbestand der akustischen Nötigung und Umweltverschmutzung, der dann vorliegt, wenn der Sender durch den Empfänger nicht regulier- und abschaltbar ist und die Einspielungen in Kaufhäusern und Restaurants, in Wartezimmern und Fabrikhallen für den Hörer zwanghaft erfolgen; zum dritten durch die einseitige Verlagerung und Beeinflussung des kommunikatorischen Potentials im Sinne eines Massenkonsumverhaltens, dessen Normen prägen. - Zukunftsbildung wird solchen Normierungen und Standardisierungen entgegenwirken und die Warnungen sowie Empfehlungen von Goethe bis Stockhausen ernstnehmen müssen. Das "Gegründete", "Fruchtbare", "Fortschrittliche" einer Weltmusik ist eben in der Weiterentwicklung und "Erhaltung möglichst vieler musikalischer Formen aller Kultu-

ren" zu erblicken, "weil Instrumentarium und Kompositionsprozesse... sich so verallgemeinert haben". Deshalb sollen besondere Verfahren und Erfahrungen, Darstellungen und Erlebnisse, Instrumentationen und Improvisationen begünstigt werden, deren Profile die Konsumnormen kontrapunktieren: durch Rang und Vielfalt eines produktiven Verhaltens, mit deren Imagination und Phantasie sich die Traditionen gegenseitig beschenken.

ad 2) Die politischen Zusammen- und Aufbrüche der jüngsten Vergangenheit haben die unterschwellig ungebrochenen Kräfte des Religiösen und seiner kulturellen Funktionen erhellt. So haben Orthodoxie, Katholizität und Protestantismus emanzipatorische Wirkungen gegen ideologische Uniformität ausgelöst. Kult und Kultur besitzen überall auf der Welt Zusammenhänge, die weit zurückreichen. Die Kantillierung der Heiligen Schriften, seien es die der Veden oder des Lamaismus, der Thora oder des Evangeliums, des Koran etwa, haben sich als traditionsstiftend erwiesen: für Konfessionen und Kommunitäten (wie die verschiedenen religiösen Orden), für Liturgien, Oratorien und Passionen bei Schütz, Bach und Penderecki. - Carl Orff hat mir in den späten Fünfzigerjahren, als ich sein Kompositionsschüler war, einmal erzählt, daß es zu einer Zusammenarbeit zwischen ihm und Romano Guardini für die liturgische Bewegung und deren musikalische Prägung beinahe gekommen wäre. Daß diese Sternstunde versäumt und das Unternehmen verhindert wurde, ist nicht Orff anzulasten sondern dem spätaufklärerischen Auseinanderdriften von kirchlicher und künstlerischer 'Orthopraxie'. Immerhin hatten seinerzeit am Zustandekommen des nachtridentinischen Reformchors keine geringeren als Palestrina und Zoilo mitgewirkt. So aber führen nicht nur die geistlichen Kinder- und Volkslieder des Schulwerks sondern auch Orffs Sakralszenen, -rezitative und -prosodien notwendig ein außerkirchliches Dasein. Gleichwohl zählt die Tradition dieser Gesänge, die Poesie ihres Textklangs und die Technik ihrer Vokal-Instrumentalinterpunktionen zum Grundlegenden einer jeden Kultur von Weltmusik, sei es die jüdische oder christliche, die muslimische oder brahmanische, buddhistische oder shintoistische: sie neu zu beleben ist eine lohnende Aufgabe von Zukunftsbildung.

ad 3) Als Heranwachsende und Erwachsene,

als Schüler und Lehrer haben wir zu Beginn eines neuen Fin de siècle an einer sehr komplexen Musik in aller Welt teil; sie bringt die gegenwärtige Ernte nicht nur vieler Völker und ihrer gesellschaftlichen Schichten und Gruppierungen sondern auch das geschichtliche Erbe ihrer ästhetischen Erfahrungen in Volksmusik und Kunstmusik ein. Zukunftsbildung wird ihren Auftrag aber nicht aus einer musealen Pflege des Gestern und seiner vorgeblich heilen oder heil gebliebenen Kulturgüter ableiten, die einem für morbide und dekadente erachteten Heute gegenüberstünden. Gerade die Popularkultur der Kinderreime, Kinderlieder, Kindertänze, wie diejenige der freizeitbezogenen Jugendlichen- und Erwachsenen-Musiken besitzt in ihrem Wildwuchs ihr Bestes und sollte nicht beflissen reguliert und pädagogisiert werden; das schließt weder ihre wissenschaftliche Erforschung noch ihre künstlerischen Auswirkungen auf künstliche Kultur aus, wie der Fall Bartók zeigt. Gerade die Kunstmusik ist es, deren Rang Musikpädagogik bestimmt: und wie man das Orff-Schulwerk nicht von Carl Orff trennen kann, so läßt sich auch der Pädagoge nicht vom Komponisten Orff und der Lehrer einer *Ars poetica* nicht vom Meister eines Theatrum mundi lösen. In der Spannung von Moderne und Postmoderne läßt sich etwa ein Schulwerk der Musik und des Theaters für Impulse des späten Strawinsky und Messiaen einerseits sowie der Tradition des Nô-Spiels und der Integrativen Avantgarde eines Isang Yun öffnen.

ad 4) Adornos Verdikt einer "musikpädagogischen Musik", die sich ins Ghetto einer autonomen Didaktik sperrt, hat an Aktualität nichts verloren. Ein verschultes Schulwerk, das in angestrebter Kunstgewerblichkeit Ab- und Einkapselungen vornehmen wollte, könnte zur Zukunftsbildung kaum beitragen. Seine Weltgeltigkeit würde dadurch noch gefördert werden, wenn es die politischen, sozialen und kulturellen Impulse der Gegenwart friedenszerstörerisch aufgreift und verdichtet. Die erschütternden Kinderreime und Landsknechtsszenen aus dem ersten Band der "Musik für Kinder" sind ein Aufschrei der Not und Pein im Dreißigjährigen Krieg und darüber hinaus für allezeit und überall, sei es gestern in Mocambique oder heute in Rumänien. Die Reflexion der Anlässe zum Sprechen und Singen, zum Spielen und Darstellen, der Wortwahl und des Wortklangs, der Instrumentenwahl und der

Klangsymbolik darf man nicht aussperren! Man muß sie in die Mitte jeder elementaren Musik- und Bewegungserziehung hineinnehmen. Nicht Übung und Etude von austauschbaren und verfügbaren Fertigkeiten sondern die Sinnegebung des künstlerischen Erfahrens und Darstellens ist das Entscheidende - wissen wir doch, daß auch Mörderbanden und Folterknechte überall und jederzeit zu singen bereit waren und Kaiser Nero ein bekannter Kytharode sowie SS-Obergruppenführer Heydrich ein versierter Streichquartettspieler und Bach-Geiger war.

ad 5) Weltmusik und Zukunftsbildung setzen sowohl ein kritisches als auch ein generöses Bewußtsein voraus: Kritik und Selbstkritik sind gegenüber den Praktiken, derer wir uns bedienen und die wir vermitteln, nötig, auch und gerade gegenüber den Funktionen, denen diese Praktiken dienen. Alle generalisierenden Maßnahmen haben die Gefahr zu nivellieren und die lebendige und bunt leuchtende Vielfalt der Verfahren und ihrer unterschiedlichen Angemessenheit zu drosseln, zu unterbinden. Dies gilt für die Auswahl der rhythmischen und melodischen Modi ebenso wie für die der Tanz- und Texttypen oder die der Instrumente und ihrer jeweils typischen Klangformen: Diskant- und Baßlage, Metall- und Holzklang kann man nicht beliebig vertauschen oder vermischen, ohne die semantischen Potentiale einer Musik unkenntlich zu machen. Die am bequemsten verfügbare und alle Spieler in gleicher Weise einsetzende Lösung ist meist die schlechteste: und eine Kohorte von Blockflöten oder Stabspielen wirkt oft ähnlich an- und verödet wie die Willfährigkeit der Apparaturen bei unentwegter Einspielung von Klangkonserven zu Tanz- und Bewegungsspielen oder in einem mit flächendeckenden Keyboards total verkabelten Klassenzimmer. - Muße und Einfall, Imagination und Phantasie kennzeichnen das Niveau einer Bildung, die uns auf Zukunft einstimmt und uns auf das vorbereitet, was uns an Menschlichem bei Fremden und Heranwachsenden begegnet: Gesten des überraschenden Ausdrucks in Wort, Klang und Bild, die sich durch ihre Einmaligkeit unterscheiden und eine charakteristische Differenzierung von Weltmusik ermöglichen - dies fordert ein generöses Bewußtsein von uns allen heraus. In ihm üben wir Verzicht auf den Alleinvertretungsanspruch von Ideen und Methoden, in ihm fördern wir die unverwechselbaren Beiträge der

einzelnen Traditionen, Kulturen und Konfessionen zu einer gemeinsamen und beziehungsreichen Welt der Stimmen und Stimmungen, Instrumente und Spieltechniken, Szenen und Improvisationspraktiken.

Nolite timere! Ich beglückwünsche die Erben Orffs zu ihrer Arbeit!

Anmerkungen

- (1) Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, Dezember 1784 (Abdruck in: Was ist Aufklärung, hg. v. E. Bahr, Stuttgart Reclam 1974, S.9 ff)
- (2) Johann Wolfgang Goethe (Bd. 14 der Artemis- dtv. Gedenkausgabe, Zürich 1977, S.895): Über Kunst und Altertum, Sechsten Bandes zweites Heft, 1928
- (3) Georg Capellen: Ein neuer exotischer Musikstil. Stuttgart o.J., S.45 f (vgl. Peter Revers: Exotismus und Weltmusik. In: Polyästhetik, Jg. 2 (1987), Heft 1, S.68 ff)
- (4) Karlheinz Stockhausen: Weltmusik. In: ds.: -Texte zur Musik 1970-1977, Köln DuMont 1978, S. 468 ff
- (5) Moses Mendelssohn, Über die Frage: was heißt aufklären? In: Berlinische Monatsschrift, September 1784 (Abdruck in: Was ist Aufklärung, a.a.O., S.3f)
- (6) Robert Jungk: Projekt Ermütigung - Streitschrift wider die Resignation, Berlin, Rotbuchverlag 1988, S. 83 f.
- (7) Goethe, a.a.O., S 914
- (8) Carl Orff: Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut-Jahrbuch 1963, Mainz Schott 1964, S. 14
- (9) Zur Position der Polyästhetischen Erziehung vgl. bes. die Hefte d. Zs. Polyästhetik - Beiträge zur Integration der Künste und der Wissenschaften und zu ihrer Umsetzung in die pädagogische Praxis, ab 1964 zweimal jährlich, sowie die Veröffentlichungen des Instituts für Integrative Musikpädagogik und Polyästhetische Erziehung an der Hochschule Mozarteum Salzburg.

Statements

Hermann Regner (Moderation)
Judy Bond, Tohru Iguchi,
Carol Richards, Mary Shamrock

*Es gibt Fragen.
Wir suchen Antworten.*

Hermann Regner

Man hört heute oft, die Welt sei klein geworden. Man sagt, die täglichen 600 Millionen Zeitungen, die 80.000 Radio- und Fernsehsender rund um die Welt, die 700 Millionen Telefone hätten unsere Welt zu einem "globalen Dorf" werden lassen. Sind unsere Sinne, ist unser Gehirn, unser Herz so weit und offen, so groß, daß wir alle diese Informationen verarbeiten können? Ich denke, wir beobachten auch in diesem Bereich einander entgegengesetzte Bewegungen: wir greifen nach den Kiwis aus Neuseeland und wir freuen uns über den Apfel aus dem eigenen Garten.

An diesem Tisch sitzen Menschen aus vier Erdteilen. Jeder von uns ist aufgewachsen in seiner Familie, seiner Landschaft, seinem Kulturkreis, wir alle sind geprägt von Religion, Geschichte und Kultur des eigenen Landes. Was uns zusammengebracht hat, ist das Orff-Schulwerk. Wir wollen Stellungnahmen abgeben zu den heute aufgeworfenen Fragen. Sie, liebe Zuhörer, sollen sich ein Bild machen können von der Vielfalt der Meinungen, der Unterschiedlichkeit oder Ähnlichkeit, des Auseinanderklaffens oder der Übereinstimmung unserer Meinungen.

Kurz noch einmal zusammengefaßt heißen unsere Fragen:

1. 1956, also vor 34 Jahren, ist die erste Adaption des Schulwerks für einen anderen Kulturkreis erschienen. 16 andere wurden in den folgenden Jahren publiziert. Welche Wirkung hatten und haben diese Ausgaben, die damit verbundenen Seminare und Kurse? Haben sie die Musik- und Bewegungserziehung verändert?

2. Carl Orff hat 1976 geschrieben (Carl Orff, *Leben und Werk*, Band III, Tutzing 1976, S. 277): "So ging nicht das Schulwerk, das ich um eine Idee zu dokumentieren aufgezeichnet hatte, um die Welt, sondern die Idee selbst." Wie hat sich diese Idee bei der Wanderung verändert? Was ist aus ihr geworden im langjährigen Prozeß des Eingehens auf die Bedingungen und Notwendigkeiten der Menschen in einer anderen Welt?

3. Angesichts des Drucks weltumspannender Diktatur ausschließlich kommerziell interessierter Massenmedien und in Sorge um die eigene, historisch gewachsene Kulturtradition sollten wir mehr als bisher unsere Erfahrungen austauschen, voneinander lernen. Wie können wir Begegnungen fördern, bei denen Erlebnisse und Einsichten gewonnen werden, die Brücken schlagen zum Verständnis einer anderen Kultur, die aber gleichzeitig Gefühl und Bewußtsein für die eigene Kultur stärken? Wie vermeiden wir Export- und Importverhalten? Ist das Schulwerk etwa selbst ein so starkes Faszinosum, das rund um die Welt gewachsene Traditionen auslöscht? Oder verweist es auf die eigene Sprache, die charakteristische Art sich zu bewegen, zu singen und auf Instrumenten zu spielen? Helfen wir den uns anvertrauten Menschen, wie Wolfgang Roscher sagte, "Weltmusik und Zukunftsbildung sinnvollerweise miteinander zu verbinden"?

Response

Judy Bond

Because of Carl Orff's vision - because, as Orff himself stated, his idea went round the world - we find ourselves today with a unique opportunity and challenge. For all of us, the world has changed dramatically in just a short time. When plans for this Symposium were being laid, who could have imagined the amazing political developments that would take place so rapidly?

And now here we are, people from all parts of the globe, with different languages, opinions, and musical styles. Yet we are united through our commitment to Orff-Schulwerk and our belief that we can make a difference - that people in the present time and the future will benefit from what we do. In this way, we share deeply Carl Orff's vision.

Wolfgang Roscher has given us several interesting questions to consider during this time. I will share some thoughts about the first and last questions.

1) How are we to respond in 1990 (and, I assume, beyond) to the concept of 'world music'? Many of us involved in education must admit to a rather narrow view of music. Too often in the past we have studied, presented, and performed Western European music almost exclusively, with very little consideration for music of other cultures. In the U.S. this situation seems to be slowly changing as we are beginning to recognize the need for sensitivity to the varied cultural backgrounds of our students. In some cases, music teachers have discovered how much the students from other cultures can contribute in terms of divergent thinking. For some teachers, the task of learning music of another culture may seem formidable, but it may be undertaken step by step.

In Minnesota there is now a large Hmong population. In many respects these refugees from Southeast Asia want to be assimilated into U.S. society; however, they have their own unique and beautiful artistic traditions. Here is an opportunity for sharing and learning. The music teacher who has experienced the true idea and ideals of Carl Orff through the Schulwerk will surely find a way to explore and

communicate in this or any similar situation. Understanding world music means first of all respect and appreciation for any different cultures that may be close at hand.

At a recent music education conference in the U.S., it was suggested that music teachers of the future should be bi-cultural; that is, in addition to becoming well-versed in the music of one's own culture, in-depth study and understanding of the music of another culture should be required. While this idea may not be practical for all, it does have some merit.

In every case, response to the concept of world music must be based on a high degree of respect and appreciation for artistic diversity. Carl Orff developed the Schulwerk based on this kind of respect and appreciation - we need to follow his example.

Herr Roscher's last question asked "How can we meaningfully combine world music and future education?" Christopher Small, in his book Music-Society-Education, states that "a true regeneration of Western music ... can come about only when we can restore the power of creation to each individual in society" (p. 166). With Orff-Schulwerk, this can happen. A Schulwerk experience can enable each participant to feel the power of his or her own creativity, and all can know the joy of music-making in community with others. The Schulwerk provides a natural framework for learning any music through direct involvement with the creative process.

While I agree that efforts should be made to preserve the music and traditions of every distinct culture, I believe that future education, as exemplified by the creative process of Orff-Schulwerk, has a different role. It is to bring people together, to enhance the quality of contemporary life by providing opportunities for music making in community, and to work toward understanding, respect, and appreciation for music of all cultures. In Orff-Schulwerk, technique, creativity and understanding grow simultaneously. Students don't have to know before they participate - we can help them develop the needed appreciation and respect through the process of exploration and discovery. Knowledge and understanding will follow. In many cultures, creativity and community have always been central to the musical experience. As we look to the future, Carl

Orff's vision holds the promise for greater cross-cultural understanding through life-long creative music and movement education.

Orff-Schulwerk in Japan

Tohru Iguchi

Ich möchte hier über die Japanische Orff-Schulwerk Gesellschaft und über ihre Aufgaben und Probleme berichten.

Die Organisation der Orff-Schulwerk Gesellschaft Japan

Die Forschung über das Orff-Schulwerk in Japan wurde hauptsächlich von den Lehrkräften der Musashino-Akademie, der Tokyo-Kyouiku-University und der Tokyo-Gakugei-University vorangetrieben. Diese wichtigen Personen der Forschungsstellen arbeiteten unabhängig voneinander. Das störte den Fortschritt der Forschung über das Orff-Schulwerk sehr. Für die Gründung und Organisation einer Informations- und Forschungsgesellschaft braucht man in Japan die Mitwirkung von vielen einflußreichen Persönlichkeiten. Wir haben oft darüber gesprochen, aber unsere Wünsche wurden leider nicht erfüllt.

1974 haben Prof. Hoshino und ich mit einer kleinen Gruppe von Orff-Freunden angefangen, Informationen, Materialien und lehrpraktische Hinweise auszutauschen. Diese Gruppe ist der Mutterboden für die Entwicklung der Orff-Schulwerk Gesellschaft bei uns.

Im Sommer 1988 haben wir die "Japanische Orff-Schulwerk Gesellschaft" gegründet. Wir haben jetzt 110 Mitglieder. Jährlich kommen wir dreimal zusammen, und im August veranstalten wir die Mitgliederversammlung und Kurse.

Im August 1990 wird unsere Veranstaltung in den Räumen des Goethe-Instituts Tokyo stattfinden.

Anmerkungen zur Geschichte

Im Juni 1953 hat Naohiro Fukui Salzburg besucht und die musikalischen Aktivitäten von Kindergruppen unter der Leitung von Prof. Orff und Frau Keetman gesehen. Das ist die erste Begegnung mit dem Schulwerk für einen Japaner gewesen. Prof. Fukui brachte dann die Schulwerkbände nach Japan mit. Erste Nachforschungen über das Orff-Schulwerk wurden von Kawamoto, dem damaligen Musiklehrer in der Modellschule der Tokyo-Kyouiku-University, und Kato, dem damaligen Dozenten der Musashino-Akademie begonnen.

Im März 1959 sind Orff-Instrumente aus Deutschland zum ersten Mal nach Japan importiert worden. Im Mai wurden acht Stücke aus dem Orff-Schulwerk in der Musashino-Akademie uraufgeführt.

Im September 1962 haben Carl und Liselotte Orff mit Gunild Keetman eine Einladung von NHK (Japanischer Rundfunk) angenommen und sind nach Japan gekommen. Die Berichte darüber wurden als Radio- und Fernsehprogramme in ganz Japan verbreitet.

1964 wurde eine "Orff-Gesellschaft" gegründet und eine große Konferenz in Tokyo veranstaltet. Da kamen Kinder und Schüler vom Kindergarten bis zum Gymnasium mit ihren Lehrern. Es wurden verschiedene Lehrdemonstrationen gezeigt.

Seit 1968 haben einige Japaner das Orff-Institut besucht, um die Idee des Orff-Schulwerks zu studieren. Sie haben wichtige Informationen über das Orff-Schulwerk nach Japan mitgebracht.

Im Jahr 1969 ist Prof. Eberhard Werdin nach Japan gekommen und hat Vorlesungen und Lehrdemonstrationen mit japanischen Kindern der Takehaya-Elementary-School der Tokyo-Gakugei University gehalten.

Im April 1974 hat der Vorgänger der heutigen Gesellschaft die Aktivitäten im kleinen Kreis angefangen. Das Hauptthema unserer Gruppe war, nach Möglichkeiten zu suchen, die Idee des Orff-Schulwerks für japanische oder für die japanische Musikerziehung zu adaptieren.

Im Juli 1977 sind Herr Hermann Regner und Karin Reissenberger nach Japan gekommen. Sie haben Kurse für die Studenten in der Mu-

sashino-Akademie geleitet.

Im August 1986 haben sich in einem Zimmer des Goethe-Instituts in Tokyo japanische Orff-Freunde getroffen, um die Gründung der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft vorzubereiten. Im August 1988 wurde die "Japanische Orff-Schulwerk Gesellschaft" gegründet. Ein Symposium und Kurse mit etwa 60 Teilnehmern wurden veranstaltet. Im folgenden Sommer haben wir ein zweites Symposium mit über 100 Teilnehmern veranstaltet. Fast alle Teilnehmer sind inzwischen Mitglieder der Gesellschaft.

Von der Schwierigkeit, das Schulwerk zu verstehen

Es ist für Japaner nicht einfach, das auf Deutsch geschriebene Material zu lesen und zu verstehen. Unser Verständnis von der Gesamtstruktur und -bedeutung des Orff-Schulwerks ist vielleicht noch zu entwickeln. Für viele Japaner ist es schwierig, den pädagogischen Sinn der "Musik für Kinder" zu verstehen. Und die Adaption in die japanische Lehrpraxis ist eine noch größere Aufgabe, weil die "Musik für Kinder" natürlich für die Kinder in Deutschland gemeint ist. Das Original können wir nur teilweise verwenden. Den anderen Teil müßten wir aus eigenen, traditionellen musikalischen Elementen neu aufbauen.

Wir sind auf der Suche. Prof. Orff hat in seiner Vorlesung in Japan gesagt, "es gibt keinen Endpunkt der Vollkommenheit".

Es gab eine Buchreihe bei uns, die einfach eine Kopie des Originals ins Japanische übersetzt war, oder zu der neu Erdichtetes hinzugefügt wurde.

Ein großer Teil dieser Buchreihe ist heute nicht mehr zu kaufen, aber aus der Lektüre dieses Materials haben noch viele Musiklehrer eine falsche Meinung über das Orff-Schulwerk. Sie nennen das Orff-Schulwerk "Instrumentalstücke mit eigenartigen Xylophonen" oder "Xylophon-Methode".

Gegenwärtige Situation und zukünftige Aufgaben

Japanische Kinder spielen heute ziemlich gut europäische Musik. Das ist ein großer Erfolg

von 100 Jahren japanischer Musikerziehung. Aber viele Musikerzieher haben nur ein Ziel: hoch entwickeltes technisches Können und die Aufführung der Musik. Viel Unterrichtszeit wird für die Stimmführung oder für die Disziplinierung des Schulorchesters benützt. Außerdem müssen die Kinder die Musiklehre studieren. Das Ergebnis des Unterrichts wird manchmal bei den Wettbewerben oder Konzerten festgestellt. Und die gute Leistung oder der Preis ist die Ehre, vom Lehrer anerkannt zu werden. Solche Einstellungen der Lehrer in der japanischen Musikerziehungskultur sollten schnell verbessert oder verändert werden. Das ist nicht eine Problematik der Schulklasse, sondern die Schwierigkeiten liegen in der Philosophie der Lehrerausbildung.

Zukünftige Aufgaben

Lehrpläne des japanischen Kultusministeriums, die Maßstab der ganzen Musikerziehung in Japan sind, sind 1989 neu herausgegeben worden. Neu ist: die Geräusche der Natur oder der Umwelt, in der wir wohnen, gehören auch zu den musikalischen Elementen.

Im kreativen Musizieren japanischer Kinder sollte mit japanischer Sprache angefangen werden. Die japanische Sprache hat in sich das Auf und Ab der Melodie. Und der Rhythmus lagert sich für Japaner häufig auf einen geraden Takt. Das kann man in den vielen traditionellen Gedichten oder in Sprichwörtern Japans finden. Auch in den Kinderspielen findet man eine solche Melodik und Phrasierung.

Die musikalischen Elemente werden oft im Spiel variiert. Das ist ja Improvisation. Mit den aus der eigenen Kultur stammenden Elementen kann man frei improvisieren. Das ist ein wichtiger Ausgangspunkt der Musikerziehung. Wir möchten diese Gedanken an viele japanische Erzieher weiter geben. Das ist die wichtigste Aufgabe der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft. Wir möchten auch mit anderen Ländern Asiens Kontakt gewinnen, damit wir Informationen und unsere Lehrerfahrungen austauschen können. Unsere Kulturen haben viele Ähnlichkeiten. So können wir uns sicher gegenseitig viel helfen.

Orff-Schulwerk international: The Australian Perspective

*Carol Richards, Susanne Gerozisis,
Karen Hibbard*

*The Time: June, 1990
The City: Sydney, Australia
The Place: Glebe Point Road*

Glebe Point Road is a microcosm of Australian society. One may dine at any of the numerous Greek, Thai, Lebanese, Korean, Russian, French Restaurants which decorate the street. Each restaurant offers its own unique, authentic cuisine. Each restaurant, by virtue of its uniqueness, contributes and enriches the larger society.

Australia is a land of diverse cultures and does not have one easily definable cultural tradition. Its cultural identity is still developing.

In Australia, artistic output has always reflected an enormous variety of influences. Aesthetic awareness has been shaped by the multicultural, multiracial societal background. Ours is not a "melting pot" society in that many individual community groups have maintained their cultural identities.

We view this situation in a positive light and we in education take advantage of this. We utilize the positive variety of experiences which each culture contributes.

Therefore, our basis in Orff-Schulwerk is to awaken the aesthetic sensibilities, to nurture and bring to fruit the musical, artistic potential in all by incorporating the many diverse cultural contributions.

Orff's ideas flourish in Australian education and the community at all levels. They are gaining strong support with educationists who recognize the value of this experientially based approach. It is possible to find Orff teachers in pre-schools, primary and secondary schools, tertiary institutions and community houses. Increasingly the emphasis in teaching is to provide opportunities for all to create, to grow, to

discover - aspects of nurturing which are so important in an Orff-based approach.

Music educators in Australia are also concerned about the impact commercially based music promoted by electronic media will have. The concern is not that pop music exists or that it is used by some teachers in the classroom, but instead a recognition that exclusive use of that content is sadly limiting.

In Australia we are aware of the need to avoid an "export-import" mentality if one does not limit this to content material. As always, it is the "import" of the processes, utilizing local content which is a positive thing. All teacher-training and Schulwerk courses are by nature export-import experiences; one receives input in the content material of the lecturer's choice and experience, and takes away, in an ideal scenario, the processes of musical involvement that occurred, with a view to applying these to one's own teaching situation.

Perhaps it is the geographical isolation, but we do not necessarily feel threatened by the pressure towards mass uniformity and conformity. Our role as educators remains one whose priorities include equipping individuals with necessary skills in aesthetic discrimination, and encouraging creativity in individuals in order to ensure diversity in artistic endeavor.

Orff-Schulwerk: "...to lay the foundation"

Mary Shamrock

The term "world music" in English may mean many things to many people, so it may be helpful to sort out some of the possibilities. It may bring to mind the "the world of music", the realm of sound organized by human intent that appears to be a universal human behavior. Currently in the United States the term "world music" is a label for the study of musical traditions of any culture, approaching them as valid in their own right, as connected with an emanating from their own cultures. In practice, world music studies tend to focus on music cultures beyond the familiar. In theory, any musical tradition can be approached with

the "world music" perspective, which explores both the sound and the culture. This approach is as applicable to European classical music as to ritual music of the most remote tribal society.

Then there is the idea of a "world music" as a common global music, one which on the positive side is embraced by cultures from the corners of the earth, but on the negative side tends toward being a bland, tasteless, odorless, colorless mixture of influences from everywhere. We all recognize that certain Western musical styles have attained global recognition and are practiced internationally. There is a level of sameness, to be sure, but below the surface, characteristics are usually present that ascribe a cultural identity, that provide the flavor desired by the people who practice it and listen to it.

In this era of multi-cultural living, there is no way to prevent the tendency toward an international music, nor would we want to. I live in a city, Los Angeles, in which eighty-four different languages are spoken by students in the public schools. Being a white of European background, I am now a minority. I want the rainbow of children that I see playing together to have levels of culture that will unite them, that will give them areas of common concern and common pleasure. But I also want them to continue enjoying their own individual flavors, and to learn to enjoy and appreciate those of others. The study of music as "world music" addresses this concern.

How does Orff-Schulwerk fit into this "global" concept? Each culture must decide for itself, but a general observation might be that the Schulwerk model is appropriate wherever it is considered desirable to lay the foundation for practice of a particular musical system and aesthetic through active participation, with experience before intellectualization, with a considerable movement component, with an emphasis upon creativity and improvisation, and with cooperative interaction between students and teacher. Let me expand on two points here: the issue of "musical system," and the cultural acceptability of a cooperative pedagogy. We know that the original Schulwerk for children was designed for a Bavarian cultural setting; however, the flexibility of the model readily allows modification to accommodate the cultural content and musical

characteristics of other Western-based musical traditions. Dr. Regner's designation of the instrumentarium as a type of laboratory equipment is relevant here. Having been designed specifically for pedagogical purposes but certainly in a Western context, the instrumentarium is a tool for an active, hands-on encounter with a great spectrum of Western musical traditions. Instruments identified with particular traditions may be substituted or added to attach the needed cultural flavor.

Application of the Western model is appropriate in many non-Western settings as well as in European-based cultures. Western music, in both original and modified forms, has long been a significant piece of the musical profile in many countries historically having non-Western musical systems; Western practice is thus as appropriate and as familiar as in the countries of origin.

The relationship of speech and rhythm presents a problem in certain cultural settings. The Schulwerk model develops rhythm from a language based on stress accent. Languages based on tonal variance, including a number of Asian languages, if explored for strongest musical implications would likely engender a melodic rather than a rhythmic progression. In most cases a language can be manipulated to suit rhythmic purposes, but the organic speech-to-rhythm progression that we see in the original model cannot be generalized to all languages.

The creative aspects of the Schulwerk - the exploration of possibilities in sound and movement, the development of improvisation, the contribution of individuals to group composition - require a disciplined yet open and permissive learning environment. The instructor ideally becomes increasingly a facilitator, as the students develop both musical skill and the ability to direct their own work. This approach to learning may be difficult to implement or even prove unacceptable in cultures where a strongly teacher-directed style of education is the norm. This factor of pedagogical acceptability plays a significant role in Western-based cultures as well as in non-Western settings.

The application of the Schulwerk model to a non-Western musical tradition requires careful evaluation of both musical and cultural factors. The basic elements of music and move-

ment may not be considered open for exploration and improvisation. Orff instruments may need re-tuning or simply be inappropriate. The prevailing teacher/student relationship may preclude any significant degree of cooperative interaction. Sensitivity to cultural values is essential in deciding how the Schulwerk model is to be applied, if indeed it is.

Intrinsic in this discussion is the potential for continuing development of the Schulwerk, locally and internationally. The idea remains vital after these forty years of development; it remains for creative and sensitive arts educators throughout the world to shape ever-new variants. The benefactors are the children throughout the world who come to music organically, from the inside. In my opinion, the experience lays an ideal foundation for growing into an awareness and appreciation of the glorious diversity of musics in our world.



Sonja Schlesiger und Dietmar Englbrecht spielen Flöten-Trommel-Stücke von Gunild Keetman

Werkstattberichte

In Bayern ist Carl Orff geboren. In Bayern ist er gestorben. In diesem gesegneten, kulturell reichen Land entstanden alle seine großen Werke. Auch das Schulwerk. Die Werkstatt-Berichte des Tages, an dem sich der Blick der Zuhörer und Zuschauer auf die Wanderung der Schulwerk-Ideen in viele Teile der Welt richtet, beginnt mit drei Stücken aus dem vielfältigen Schatz bairischer Volksmusik: einem Menuett, einem Dreher und einer Polka. Der Dreher ist veröffentlicht im dritten Band der "Musik für Kinder". In den Anmerkungen dazu schreibt Carl Orff: "Der kleine Tanz sollte wie auf einer alten Spieldose klingen". Und unmittelbar darüber, bei einem anderen Stück aus dem Reich der Volksmusik, steht zu lesen: "Ähnliche Tanzstücke sind selbst zu erfinden". Damit will er sagen, daß es nicht nur um das Kennenlernen der volksmusikalischen Tradition geht, sondern auch um die Fähigkeit, sich selbst in der musikalischen Muttersprache ausdrücken zu lernen.

Eine "Saitenmusi" aus dem Chimgau - also keine "Blasmusi", die in Bayern auch eine große Rolle spielt - musiziert auf einer Zither, einem Hackbrett, auf Gitarre und Harfe.

Seit dem Jahre 1967 interessieren sich polnische Musikerzieher für das Orff-Schulwerk. Prof. Alicja Rutkowska hielt Vorträge, schrieb Artikel und plante schon damals eine polnische Version des Schulwerks. Im April 1967 kam zum ersten Mal Wilhelm Keller zu einer Serie von Kursen in das Land. Er war es vor allem, der über die künstlerischen und pädagogischen Möglichkeiten der elementaren Musik- und Bewegungserziehung informierte. Ab 1968 kamen junge Musiker, Tänzer und Pädagogen zu einem Studium ans Orff-Institut. Seit einigen Jahren arbeitet Ursula Smoczyńska im Zusammenwirken mit anderen polnischen Musik- und Textautoren an einer polnischen Version des Orff-Schulwerks. Kinder aus Polen, begleitet von Studierenden des Orff-Instituts, spielen, singen und tanzen einige Beispiele aus dem ersten Band, der bald erscheinen soll.

Einige Studien aus den Heften "Stücke für

Flöte und Trommel" (I und II) von Gunild Keetman, gespielt von Studierenden des Orff-Instituts, wollen auf den großen, von Orff und Keetman eingeschlagenen, noch immer aber nur halbherzig und nur gelegentlich begangenen Weg hinweisen, die Anregungen des Schulwerks auch für Instrumentalunterricht wirksam werden zu lassen.

1986 wurde in der Moraitis Schule in Athen neben Seminaren und einem wöchentlich arbeitenden Fortbildungskurs für Lehrer und Kindergärtnerinnen ein zweijähriges berufs begleitendes Studium eingerichtet, das in Zusammenarbeit mit dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg eine gründliche Ausbildung als Lehrer für Elementare Musik- und Bewegungserziehung vermittelt. Absolventen dieses Kurses, die in diesen Wochen ihr zweijähriges Zusatzstudium abgeschlossen haben, gaben ihrem Beitrag zum Symposium 1990 den Titel: "Spielend - an einem der ersten Frühlingstage".

Gesprächsrunden

Englisch sprechende Länder.

Moderation: Miriam Samuelson

The continuing heritage of Orff-Schulwerk poses many questions for teachers both in multi-cultural schools and in schools where the population is mostly white and middle class.

— *How to present acceptable programs of music and dance in an already culturally differentiated classroom that do not create conflicts with a child's desire to be "one of the group" instead of being singled out as unique and therefore different?*

— *How to present multi-cultural programs when one does not feel qualified to do so?*

— *Why present such programs anyway?*

— *How do you find authentic material and repertoire and use it to good purpose?*

These questions and others were considered by a group of about 40 symposium participants from Australia (the largest group represented), USA, Great Britain and other countries. Some suggestions and comments in an attempt to answer and reassure those who asked were exchanged. (In retrospect it might have been more productive in exchange had the group been divided into smaller multi-cultural units for the discussion!) The "Why?" had a natural and simple answer: that by including world music and dance in a music program children's views may be broadened beyond their own world to the larger one ... with many implications. In Australia it was mentioned that their curriculum was actually planned around the diversity within their school populations. In answer to an isolated question asking how many have actually made an attempt to study the music of other cultures there was only a small response from the huge circle. (In the USA, for example, deep research into the Indians of the Southwest). As for authentic repertoire: extending invitations to guest artists (teachers, parents) from similar or other ethnic backgrounds to present special programs in the school; using videos of music and dance from other countries.

Ann Markwick (GB) writes of her experiences in multi-cultural schools in a highly multi-cultural country. In answer to some of the "How to" questions and in recognition of real needs she cites the following:

"1. Language problems: communication between different cultures is of first priority. For example a class of children comprising English, Bengali, Hindu und Muslim (age 6) a new child from Japan arrives who can count in English one to ten and understands YES and NO. I had this situation in a school visit - his (Japanese) child's joy in the music lesson was a lovely experience - he could understand the same as everyone else - he could join in on equal terms and so could several others in like situations.

2. Festivals: as different cultural festivals come around from Chinese New Year to Divali - if whole school activities give equal importance to all it helps with tolerance and understanding.

3. School signs: written up in every language of every child in the school ... some attention to maybe 25 different languages. Necessary signs like "toilet"!!

4. and 5. *Clothes and food: why some dress as they do - boys with top knot and girls who must wear trousers ... topics on different edibles from all over the world.*

6. *Allowing people to have and express cultural viewpoints - easy in nursery to junior levels - becomes increasingly difficult in secondary level preconceived parental stances, older generation intolerance - hooligan element - usual macho male domination all create unnecessary problems leading to vandalism and violence.*

7. *Art and music: tremendous advances in the use of creative elements, dance, drama - but it takes generations to sink into the general culture.*

8. *Study of religions: fascinating - but tends to be treated as academic - can cause terrible dissonance when fanatic element enters in.*

These are entry points into multi-cultural work. As to Why? "(Ann still writes), "it has to be if future generations are ever to live together in some kind of harmony. The world has shrunk to next-door-neighbor size with travel and media development, the more the rising generations can mix together with some kind of understanding as to why some people dress, eat, worship, believe in the ways they do, and that no way is better than any other."

Deutsch sprechende Länder.

Moderation: Reinhold Wirsching

Die deutschsprechenden Teilnehmer trafen sich zunächst in verschiedenen Räumen, stellten fest, daß die Anzahl der versammelten Personen den Kreis kaum schließen würde und gaben ein Beispiel für das deutsch-deutsche Vereinigungsstreben dieser Tage.

Nachdem man sich auf diese Weise im Leopold-Mozart-Saal gefunden hatte, war das Thema der Runde schnell gestellt. Zwar hatte der Gesprächsleiter durch seine einführenden Fragen den Versuch gemacht, inhaltlich an den Vortrag vom Vormittag anzuschließen, doch es überwog zunächst das Interesse an der Realität des Lehrens und Lernens im deutschen Osten. So berichteten Wulfhard von Grüner und Kollegen von ihren Erfahrungen im Erziehungssystem der ehemaligen DDR und von den Veränderungen, die im Gange sind. Die Teilnehmer aus Österreich, der Bundesrepublik und der Schweiz vertieften das Thema durch interessiertes Nachfragen und Vergleichen mit der Situation, die sie selbst vorfinden, vor allem im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung.

Am Ende der Veranstaltung schien mehr Interesse am Meinungs- und Erfahrungsaustausch mit unseren östlichen Nachbarn geweckt worden zu sein als Fragen hatten beantwortet werden können. Das Gespräch fand deshalb seine Fortsetzung in den Gängen des Mozarteums und vielleicht auch darüberhinaus.

Bericht aus der ehemaligen DDR.

Wulfhard von Grüner

1. Musikschularbeit in der DDR - was überwinden, bewahren, erreichen?

ÜBERWINDEN:

- Mangel an Ausbildungskapazitäten
- unzureichende Ausstattung mit Instrumenten, Notenmaterialien, Zubehör, Räumen usw.
- zentralistischer und bürokratischer Leitungsstil
- Ignoranz gegenüber den natürlichen Bedürfnissen der Kinder (Kommunikation, Produktivität, Integration, Selbstvergewisserung)
- das kommunikative und produktive Wesen musikalischer Tätigkeiten kann innerhalb der Musikschulausbildung zu wenig erlebt werden
- enge Vermittlungsvorstellungen, Schüler bevorzugt als Objekte der Ausbildung zu sehen
- rezeptive und produktive Tätigkeiten werden zugunsten der Reproduktion, der Nachahmung, vernachlässigt
- einseitige Orientierung auf vorzeigbaren "Nutzen", z. B. Nachwuchs für Orchester ...
- mechanistische Vorstellungen von musikalischer Begabung als lokalisierbarem Gebilde, nicht als Entwicklungsmöglichkeit (Gene, Anlagen, Interaktionen, geeignete musikalische Tätigkeiten) ...

BEWAHREN:

- Musikschulen als staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Einrichtungen, die hohe Subventionen erhalten (z. Zt. 87% der Kosten)
- niedrige Unterrichtsgebühren, damit Kindern aus allen sozialen Schichten eine Musikausbildung möglich ist
- überwiegend hauptamtliche Tätigkeit der Lehrer (z. Zt. 85 %)

ERREICHEN:

- demokratische und pluralistisch orientierte

Arbeitsweise

- Besinnung auf den Sinn musikalischer Betätigung zur Entfaltung des Menschen; erweiterte Zielstellungen gegenüber technik- und werkzentrierter Vermittlung
- Einsatz vielfältiger Ausbildungsformen; auch Formen der Gruppenausbildung und stärkere Betonung des Gemeinschaftsmusizierens; Überwindung der Verabsolutierung des Einzelunterrichts im Sinne von "Trichterpädagogik"; der Einzelunterricht bleibt natürlich eine unverzichtbare Intensivierungsmaßnahme
- Breitenausbildung und Differenzierungsmöglichkeiten, d. h. Gelgenheit vieler Kinder zu elementarer Begabungsentwicklung und diff. Förderung
- eine Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer, die den praktischen Anforderungen gerecht wird ...

2. Welche konzeptionellen Ansätze bestehen schon?

2. 1. "Musikalische Elementarerziehung" (ME)

ME, insbesondere durch Christoph Schwabe-Hochule für Musik Dresden - entwickelt, ist eine Form erlebnisorientierter Musikbetätigung in Gruppen von 10 - 12 Teilnehmern (Früherziehung, jüngeres Schulalter, Erwachsene). Sie ist eine Tätigkeitsform mit dem Ziel, Persönlichkeit im Sinne sozial ausgerichteter und sozial handlungsfähiger Individualität ausbilden zu helfen. Sie ist zugleich eine Möglichkeit, musikalische Talente zu entwickeln, zu erkennen und zu fördern sowie eine begleitende und integrierende Maßnahme zur Ausbildung von Musikern. ME wird umgesetzt über verschiedene Betätigungsformen, wie Spiel mit dem Schlagwerk, Musik und Bewegung (jeweils mit hohem Improvisationsanteil), Malen/Zeichnen und Musik, Musikhören und Singen.

Seit 1987 gab es regelmäßige Lehrgänge ... Grundlehrgang (eigenes Erleben, Gruppenhandlung, Feedback), Aufbaulehrgang (Leiterverhalten, Gruppenleiterfeedback), Seminar: die herangereiften theoretischen Fragestellungen bearbeiten! Theoretische Veröffentlichungen und Arbeitsmaterialien ...

2. 2. Zwei Schulversuche in Musikunterrichtskabinetten und Musikschulen

"Musikalische Elementarerziehung im jüngeren Schulalter"

Auswertung im Herbst 1990

"Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht"

Auswertung im Herbst 1990

2. 3. Projekt "Erwachsenenbildung in der Musikschule"

Beteiligung von DDR-Kollegen an einem Vorhaben des Verbandes Deutscher Musikschulen (BRD); neben Instrumental- bzw. Gesangsunterricht und Ensemblespiel Vorhaben, Erwachsenengruppen zu bilden, die sich musikalische Erfahrungen und Kenntnisse in praktischen und erlebnisorientierten Tätigkeiten aneignen werden ...

er Rundfunk und Fernsehen Programme mit dieser Thematik statt (Frau Smoczyńska-Nachtmann) und ähnliches im Prager Rundfunk (Jurkovič, Kurkova u. viele andere). Es erscheint auch neue didaktische Fachliteratur, in der die elementare Musikerziehung mit Tanz und Bewegung verbunden ist. Auch in den Jahresplänen sind diese Ideen verankert, es mangelt aber an fähigen Grundschullehrern oder an Kindergärtnerinnen, die eine Ausbildung in Richtung und Tanz und Bewegung haben.

Es wurde der Wunsch geäußert, engere internationale Kontakte anzuknüpfen oder zu intensivieren und Erfahrungen auszutauschen. Das Orff-Institut wurde um Hilfe gebeten, da besonders eine Teilnahme an den Sommerkursen für die slawischen Kollegen interessant und aktuell wäre. Vielleicht wäre auch die Form der Gasthörerschaft im Orff-Institut möglich?

Griechenland

Östliches Europa

Moderation: Vladimír Poš

Anwesend waren: CSFR: Hana Bartošková, Jaroslava Hojtašová, Erika Hereitová, Eva Jenčková, Pavel Jurkovič; Jugoslawien: Ida Skrinar; Polen: Ursula Smoczyńska-Nachtmann; manche Zuhörer aus der BRD und Österreich.

Durch die politischen Veränderungen in Ost-Europa konnten fast nach 20 Jahren mehrere Gäste eingeladen werden. Die Kollegen haben zuerst über die Situation in ihren Heimatländern in Bezug auf Musik und Bewegung, u. a. auf das Orff-Schulwerk, berichtet. In keinem dieser Länder sind diese Ideen neu, sie bilden sogar im Bezug auf Folklore (Volkstanz) und sog. "Rhythmik" (Dalcroze) eine Tradition. Es gibt starke Impulse auch in der elementaren Musikerziehung. So finden z. B. in Warschau-

Moderation: Angelika Panagopoulos-Slavik

Im Verlauf des allgemeinen Erfahrungsaustausches kristallisierte sich als Kernpunkt die Problematik heraus, inwieweit das Schulwerk in Griechenland anwendbar ist, wo und wie es berechtigt eingesetzt werden kann, oder aber wann es unter falschen Voraussetzungen als Störer wirkt und daher scharfer Kritik ausgesetzt ist.

In Griechenland ist Singen und Musizieren immer noch eng mit dem Tanzen verbunden. Auch wird ein Lied oder Stück niemals gleich interpretiert — das Improvisieren ist lebendiges Prinzip! Oftmals begleitet ein Instrument mit einem Bordun, andere spielen darüber, umgarnen eine Melodie oder bewegen sich frei dazu. Ebenso sind ostinate Elemente häufig anzutreffen. Der Rhythmus ist wichtig, ist vielfältig, wird unterstützt von Instrumenten. Beim Singen herrscht die byzantinische Tradition vor. Auch wenn im Liedgut pentatonische

Skalen und Modi notiert sind, beherrschen Zwischenintervalle kleiner als Halbtonschritte, Melismen und Schleifer das Klangbild. Wenn ein Grieche eine Flöte in die Hand nimmt und zu spielen versucht, wird er sich nie nur auf die abgestimmten Töne beschränken, sondern sich sofort im Land der feineren Tonnancen und Verzierungen versuchen. Deswegen ist das Xylophon mit seinen vorgegebenen Tonhöhen kein ideales Instrument, um traditionelle Melodien zu interpretieren! Es kann aber Funktionen übernehmen, die auch in der griechischen Volksmusik von temperiert gestimmten Instrumenten ausgeübt werden. Und natürlich ist das Xylophon in der neuen Kunst- und Unterhaltungsmusik bereits gewohnter Klangbestand.

Wir haben in dem Gespräch die Aufgabe und Bedeutung hervorgehoben, die der neugegründeten Griechischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft zufällt: bei der Sammlung und Auswahl von griechischen Liedern, Tänzen und Spielen eine verantwortungsvolle Rolle zu übernehmen und damit den Lehrenden Hilfestellung zu leisten.

Als zweiter wesentlicher Punkt wurde über die Schwierigkeiten der Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Schule diskutiert, die durch unzureichende Räumlichkeiten und fehlende instrumentale Ausrüstung, trotz des wachsenden Interesses, vor noch ungelösten Problemen steht. Somit ist ästhetische Erziehung weitgehend Sache elitärer Kreise.

Spanien, Italien, Portugal, Latein- amerikanische Länder

Moderation: Verena Maschat

Musik- und Tanzerzieher aus Argentinien, Brasilien, Chile, Frankreich, Italien, Portugal und Spanien trafen sich zu einem angeregten Gespräch und Erfahrungsaustausch im Oktagon. So unterschiedlich auch im einzelnen die Berichte waren, so stellte man doch zum Schluß fest, daß bestimmte Probleme offenbar

'überregional' sind. Einige der angesprochenen Themen seien hier kurz skizziert, der Einfachheit halber nach Ländern geordnet.

Italien: Die Adaptation der Ideen Orffs ist besonders in Süd-Italien schwierig. Die Volksmusik, einstimmig melismatisch eher als mehrstimmig chorisches, ist Ausdruck eines herrschenden Individualismus. So ist es nicht einmal selbstverständlich, sich die Hände zu geben im Kreis. Schulmusikerziehung (die nur Kinder bis zu 13 Jahren haben) bewegt sich heutzutage schon im Grenzbereich zur Therapie. Das Ziel der Persönlichkeitsbildung muß im Vordergrund stehen. Auch hier die allgemein bekannte Tatsache, daß die Volksschullehrer nicht ausreichend ausgebildet sind. Die Fortbildungskurse der Italienischen Orff-Schulwerk Gesellschaft sind "Knochenarbeit". Es herrscht der Eindruck, daß das Kursangebot des Orff-Instituts zu sehr "darüber schwebt". Es besteht der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit.

Spanien: Musikerziehung ist in den Studienplänen seit über 20 Jahren verankert, jedoch gibt es innerhalb der dreijährigen Lehrerausbildung nur einen Einjahreskurs Musik. Neuerdings veranstalten einige Pädagogische Hochschulen und Konservatorien Intensivkurse für Volksschullehrer zur Spezialisierung als Musiklehrer an Grundschulen (8 - 12jährige Kinder). In den neuen Lehrplänen, die gerade im Rahmen einer umfassenden Lehrplanreform für Musik auf allen Bildungs- und Ausbildungsstufen erstellt werden, wird zwar nicht explizit vom Orff-Schulwerk gesprochen, aber die Prinzipien der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs bilden die Basis. Man beginnt auch bereits im therapeutischen Bereich zu arbeiten, allerdings noch ohne medizinische Grundlagen.

Argentinien: Hier ist die Ausgangssituation aufgrund der enormen Größe des Landes und der Vielzahl von unterschiedlichen Kulturen eine besondere. Nach Abschluß der Musikausbildung erfolgt die Entscheidung zum Weiterstudium als Solist oder Musikerzieher. Nach drei Jahren Ausbildung (Orff und etwas Willems) Lehrbefähigung für Kindergarten und Volksschule, nach weiteren Studien auch an Gymnasien und im Tertiärbereich (außer Universität). Der Volksschullehrer hat zwei Jah-

reskurse Musik und arbeitet später mit dem Musiklehrer zusammen. Größtes Hindernis sind die wirtschaftlichen Probleme in der Ausbildung und Ausstattung.

Portugal: Die Gulbenkian-Stiftung hat schon sehr früh Fortbildungskurse für Orff-Schulwerk veranstaltet, anfangs mit spärlichem Instrumentarium, aber doch mit fruchtbaren Ergebnissen. Man bemüht sich um die Integration von Fächern in den verschiedenen Alterstufen. Schwerpunkte sind Blockflöte, Bewegung, Stimme und Improvisation. In den höheren Schulstufen gibt es wenig Musikunterricht, aber die Basiserziehung ist gut entwickelt (2-3 Stunden pro Woche). Wie von Orff ange-regt, erschien noch vor Band I der Portugiesischen Adaptation des Schulwerks das Heft mit Liedern für die Schule. Bei einem Besuch in einer Instrumentensammlung in Lissabon meinte Orff selbst, man brauche ja hier die Orff-Instrumente gar nicht, da doch so schöne Volksinstrumente hier heimisch seien. Heutzutage liegt das Problem in der Akzeptanz der Jugendlichen, die elektronische Instrumente bevorzugen. Evolution oder Rückschritt? Die Orff-Schulwerk Gruppe in Portugal veranstaltet Kurse für den sozial und heilpädagogischen Bereich. Eine offizielle musiktherapeutische Ausbildung gibt es noch nicht.

Brasilien: Hier steht die Musikerziehung noch am Beginn einer dringend nötigen Entwicklungsphase. In Privatschulen gibt es 45 Minuten Musik pro Woche, immer in der letzten Schulstunde ...

Frankreich: Es ist wichtig, sich immer wieder zu fragen, was Orff-Schulwerk eigentlich ist und wie man arbeiten soll. Die französische Adaptation der Schulwerk-Bände ist problematisch. Die Orff-Schulwerk Gesellschaft Frankreich wünscht sich mehr Kontakt und Erfahrungsaustausch mit anderen Musik- und Tanzerziehern.

Asiatische Länder

Moderation: Wolfgang Hartmann

Ein am Gedankenaustausch interessierter Kreis von Teilnehmern aus Japan, Hong-Kong, Taiwan und der Volksrepublik China besprach Probleme der Musikerziehung in ihren Ländern. Bei aller kultureller Unterschiedlichkeit und über große sprachliche Verständigungsschwierigkeiten hinweg wurde doch der gemeinsame Wunsch deutlich, näheren Kontakt mit dem Orff-Schulwerk herzustellen bzw. zu halten. "Die Kodály-Methode ist bei uns zwar weiter verbreitet, weil sie eine klarere Lehrstruktur besitzt, dennoch brauchen wir die Kreativität, die im Orff-Schulwerk steckt", meinte eine Gesprächsteilnehmerin aus Hong-Kong. Die Kontakte des Orff-Instituts zu den Ländern dieser Hemisphäre wurden dankbar betont.

Ateliers

Innovations in body percussion

Doug Goodkin

My workshop explored the work of percussionist Keith Terry and its application to the Schulwerk. The central feature of this work is connecting claps and pats by strokes on the chest and connecting pats and stamps by strokes on the back of the thigh. This not only provides additional timbres, but a smoother flow of strokes down the body. The initial work involves learning 4 units of varying length identified by number: 3 = clap chest, 5 adds pats on the front of the thigh, 7 adds on the back of the thigh, 9 adds stamps. Alternate hands and feet are used throughout. From this starting point, the possibilities of

creating rhythmic patterns are endless: 9+7 with 7+9, 9 performed 5 times with 5 performed 9 times, etc.. Because the 3-5-7-9 are each felt as units and follow a natural physical flow, rhythmically complex music can be achieved with less effort.

Once comfortable with these basic units, vocal sounds, movement, percussion instruments and simple choreography are added. Orff techniques of integration with speech, song, ensemble play and improvisational structures can be applied. Creating rhythms with the body while moving, the line between music and movement is very thin.

Though this approach borrows body percussion practices of various cultures, the system itself is trans-cultural and as such, is a perfect tool for teaching in a multi-cultural situation. It also lends itself well to re-integration into a particular musical style and it was very gratifying to observe how many groups from the class did just that in performances of their traditional music (often in very humorous ways!).

As one of the Symposium speakers lamented the lack of earth-bound, dynamic rhythm in much European music, it struck me that these body percussion practices might help balance the cerebral by providing the physical experience of rhythm through the whole body. Comments from various students that they were feeling rhythm in a way they had never done before affirmed this theory. My hope was simply to transplant this seed idea and see how it grows. I'm anxious to see (hear!) the plants that may sprout up!

Dancing 2's and 3's/ Tänzerische Begegnungen von 2 und 3

Verena Maschat

There was ample space in the Leopold-Mozart-Saal for those nearly 60 people who came to dance and sing music from various cultures. Surely there were sounds quite unfamiliar to these walls! We started off with a wel-

come Polonaise with a little difference: The usual lines of 2, 4 or 8 dancers suddenly changed to ones having 3 or 6, passing through surprising combinations.

Then we were dancing our way through various countries, where dance melodies somehow change between 2/4 and 3/4 meter, or where compound time signatures such as 5/4, 7/8 and up to 18/16 are the most natural thing to dance: Austrian/Bavarian dances, where one section is a march-type walk in 2/4, the following one a waltz, or the "Zwiefacher", an irregularly changing pattern of 2 and 3; a Rumanian circle dance in 5/4 meter and a Macedonian one in 7/8; we sang and danced a Bulgarian children's dance with an irregular change of 5/4 and 9/8. After a new dance form for three to a 'medley' of Playford melodies we got together in groups of five, one couple facing a group of three, to invent our own dance form. It was amazing how this 'odd' shape came alive! Finally we went 'under the tunnel', finishing with a fun mixer for groups of three on the big circle line.

Music and Dance for Children

Christoph Maubach

Ein ausführlicher Bericht über dieses Atelier lag uns bei Fertigstellung der Orff-Schulwerk Informationen leider nicht vor.

Die Teilnehmer konnten ein kurzes Video von Christoph Maubach über seine Arbeit mit Kindergruppen in Australien sehen und abschließend in einer exemplarischen Unterrichtsstunde aktiv einen Einblick in seine Adaptation von "Musik und Tanz für Kinder" in Australien gewinnen.

Orff-Schulwerk with Philippine traditional music and instruments

Fe Rosario C. Nera

Forty-six participants enlisted in the seminar-workshop which lasted for one and a half hours. Three activities were presented using traditional Philippine music and traditional instruments.

The first activity introduced two rhythmic patterns used in religious celebrations, namely, the *Ati-atihan* rhythm used during the feast of Santo Niño (Baby Jesus) in Aklan Island and the *Moriones* rhythm used in *Passion Plays* during Holy Week celebration in the island of Marinduque. Another rhythm taken up used the *bungkaka*, a musical instrument played by Igorots, a tribe in the mountain province located in the northern part of the Island of Luzon. This last rhythm is a simple duple rhythm, but makes interesting sound when played in canon form by six *bungkaka* with varied pitches.

The second activity introduced three native chants all of which came from the Mountain Province. These chants are:

- 1) *Chua-Ay*, an Igorot call
- 2) *Bagbagto*, an Ifugao cheering chant
- 3) *Iddem-dem Mallida*, an Itneg tribal chant

These three chants, accompanied by vocal and body percussions were taught to the participants.

The third activity introduced an ensemble of Philippine traditional instruments from the island of Mindanao, the southernmost island of the Philippines. The ensemble is called *Kulintangang Kayu*, which is made up of five wooden instruments. The *babandir*, *dabakan*, and the *agong* provide the rhythmic *ostinato*, the *gandingan* provides the melodic *ostinato* and the *kulintang* plays the melody. Volunteers for each instrument were taught rhythmic and melodic patterns until an ensemble was completed. The ultimate sound produced was so different from that of the Orff-Schulwerk instruments.

The workshop came out to be an exciting experience for everyone because this was their

first time to have actually seen and made music with such instruments using the very well accepted Orff-Schulwerk approach.

Pop Music in the Classroom

Carol Richards

Title: "Right by your side"

Source: Eurhythmics

Album: Touch

Musical Features:

1. Clear Sections
2. Scope for vocal, rhythmic and melodic improvisation
3. Repetitious melodic and harmonic patterns
4. Percussion *ostinati* throughout.
5. Scope for creating contrasting sections.

Teaching Strategies:

1. Each section can be patterned in through vocals, movement and body percussion.
3. Encourage improvisation with different rhythmic and melodic ideas.
4. Establish a structure of the piece.

Part I

Part II

Part III

[[Yeah yeah Yeah yeah
Yeah yeah Yeah yeah]]
(improvisation)

♩ Bb | Bb | F | F | Bb | Bb | F | F |
Bb | Bb | F | F | G | G | C | C ||

Movement/Dance

Approach toward a fuller understanding through different inspirations from different cultures

Barbara Schönewolf

The workshop was designed to show how to include movement/dance into everyday life as an overall philosophy: how to use right and left brain activities to stimulate the process of IM-and EX-pression, how to become more aware of the body-instrument and the way to play it.

Through practising and playing everybody can find ways to build identifiable skills for life expression.

As a dancer/mover today we have the responsibility to express the significance of meaning and the communicative part in dance/movement, if it likewise is to be of any social value.

Through movement/dance improvisation, choreography and technique we might find that inner force or motive power which drives us on our way of being. It resides in that complex center which perceives, thinks, comprehends, remembers, imagines and creates - the center we call the mind.

Around forty very enthusiastic and open people attended the movement/dance workshop on Saturday afternoon in the Mozarteum. After the beginning ritual of centering, rooting down and finding the connection and opening through the crown of the head, we started to improvise over a given theme, where people were able to focus on their own body instrument. This work demanded a lot of listening and doing: establishing own identity - becoming aware of inner sensations - finding movement activities and forms as a model for actions in the world - mobilizing energy. Through Modern Dance elements, I tried to encourage people to channel their energy within a structure - to communicate with others without losing the structure and being free from comparative judgements. We had a lot of fun moving and dancing together and ended with a short choreography which had developed out of improvisation.

I hope that my work and thoughts will be a contribution to help understanding the meaning of movement/dance in everyday life.

“Am Beginn aller musikalischen Übung ... steht die Sprechübung” (Carl Orff)

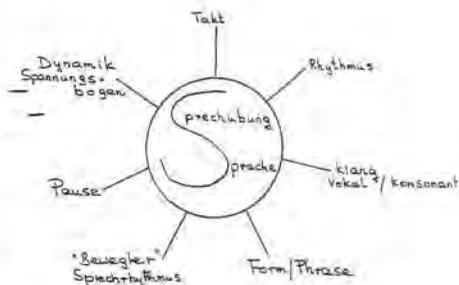
Christine Tiede-Schönherr

Sprechübung, Sprechvers, Sprachspiel, Sprechstück - in enger Verbindung zum gestischen Ausdruck; gemeinsames Gestalten, Vorführungen und Videobeispiele.

”Sprechen mehr als 110 auf einmal, so wirst du sehen, ist der Hundertelte nicht mehr deutlich zu verstehen.” Mit diesem, von allen Teilnehmern gesprochenen Sprechkanon begann das Atelier. Übungen zum Aufbau einer körperlichen Sprechbereitschaft schlossen sich an, um dann in die ”Sprechübungen” aus dem ersten Band des Orff-Schulwerkes einzumünden. Sie waren das Zentrum des Ateliers, dem wir uns von verschiedenen Blickwinkeln aus immer wieder näherten. So versuchten wir als erstes, die ausgewählten Sprechbeispiele klingen zu lassen und uns dabei der Verbindung zum Atem, zur Gestik, zur Gebärde und zur Bewegung zu öffnen. Bereits das im 2/4 Takt und anschließend im 3/4 Takt gesprochene Wort ”Birnbäum” oder ”pear tree” wurde zu einem Ereignis in Klang, Bewegung und Sinn und war keine Vorstufe zu etwas.

An den gezielt ausgewählten ”Sprechübungen” sollte im weiteren Verlauf deutlich werden, daß in ihnen bereits alle Ansätze für eine künstlerisch-kreative Gestaltung mit Sprache, in Verbindung mit Musik und Bewegung zu entdecken sind. Die folgende Grafik war unser roter Faden durch die ”Sprechübungen” und auch Auswahlkriterium für ein Anzahl von Sprechkompositionen, die von einer Studentengruppe vorgeführt wurden.

Diese Gruppe hat innerhalb des Faches ”Sprecherziehung und Sprachgestaltung” ein Programm entwickelt, das den Teilnehmern des Ateliers Anregung geben sollte, auf welche Weise und an welchen Stücken die Keimzellen, die in den Sprechstücken enthalten sind, weiter ausgebaut werden können. Da gab es Kompositionen der Studenten, Sprechstücke von Carl Orff, Sprachgestaltungen in englischer und italienischer Sprache, sowie in Szene gesetzte Texte und Gedichte von K. Leonhard, E. Jandl, E. Fried, K. Schwitters, H. Heine.



Selbstbauinstrumente - ein Tor zur Musik fremder Völker

Ernst Wieblitz

Der Verlauf meines Ateliers am Samstagnachmittag war - zugegebenermaßen - für mich ein wenig irritierend. Hatte ich vielleicht das Wort SYMPOSITION in zwar landläufiger Auffassung, aber damit zugleich zu ungenau übersetzt? Und in der Tat! Der Blick in den Fremdwörter-Duden (Ausgabe 1966, S. 690) brachte es an den Tag: ”Symposion (gr.) 1) mit Trinkgelage und Unterhaltung verbundenes Gastmahl im alten Griechenland.” Da s wars wohl, was meine lieben und sehr interessierten Teilnehmer erwarteten angesichts der reich gedeckten Tische, auf denen (Selbstbau-) Instrumente und Unstrimente aller Art, Form und Größe ausgebreitet waren und Augen, Ohren, vor allem aber Hände und Finger gleichsam magisch anzogen. Apropos: ich

glaube schon, daß ein bißchen Magie dabei im Spiele ist, ins Spiel kommt mit diesen Instrumenten, die uns "zu den Wurzeln des Klingens führen". Aus Urzeiten also - und das nicht nur bei dem steinzeitlichen Schwirrholtz ...

Nun, ich hingegen hatte meine Vorbereitung, ja, schon die Themenfassung (s.o.) mehr in der anderen Bedeutungsrichtung angelegt, die bei diesem Duden-Stichwort unter 2) - und mit dem Herkunftsmischmasch (gr. - engl. - amerik.) schon deutlich als zweitrangig erkennbar folgendes besagt: "Tagung bes. von Wissenschaftlern, auf der in zwanglosen Vorträgen und Diskussionen die Ansichten über eine bestimmte Frage erörtert werden." sic. Natürlich habe ich an einen "zwanglosen" Vortrag gedacht, für Auge, Ohr und Hand hübsch illustriert mit Tonbeispielen, Video und eigenem Musizieren. Mir war daran gelegen zu zeigen, wie man durch das Bauen einfacher Instrumente Verständnisbrücken schlagen kann zu verschiedenen Bereichen von Musik, besonders zur Musik anderer Kulturen. Musikbeispiele aus Bolivien, dem Kongo, Litauen, Ruanda, Japan und Indonesien, Tonaufzeichnungen von Spielergebnissen der Kinder und schließlich gemeinsame Spielversuche der Teilnehmer schlugen den Kreis um jeweils eine bestimmte Instrumentengruppe. Ein Videofilm über die Werkstattarbeit mit den Kindern im Orff-Institut (hergestellt von der Landesfilmbildstelle Salzburg - und von dort zu beziehen*) ergänzte die Informationen hinsichtlich des "Praxisfeldes Instrumentenbau".

Nun, es war nicht etwa so, daß kein Interesse bestanden hätte an diesen "höheren" Aspekten! Doch allein die Tatsache, daß etwa 8 bis 10 Schülerinnen einer norddeutschen Teilnehmergruppe dabei waren, daß außerdem bei den Erwachsenen zum Teil noch wenig Eigenenerfahrung auf diesem Gebiet vorhanden war, läßt verständlich erscheinen, daß das eigentliche Interesse eben auf einer 'elementareren' Stufe (der des "Gastmahls") lag: alles selbst in die Hand nehmen, ausprobieren, entdecken und erfragen, wie und aus was und womit dies, jenes und alles gemacht ist ... natürlich!! Das waren ganz offenbar die Motivationen für dieses und die Erwartungen von diesem Atelier.

Für mich ergab sich klar die Notwendigkeit, etwa nach dem ersten Drittel der geplanten Reise den Kurs zu ändern, um wenigstens über das bloße Anschauen und Ausprobieren hinaus zu einigen Spielformen und zum Schluß noch zu einem gemeinsamen Improvisationsaufbau zu kommen. So rundete sich das Ganze doch noch - zu einem Oval.

Frage an mich selbst, ob ich ein solches Thema als Angebot in einem Zusammenhang wie diesem für sinnvoll halte? Die Antwort heißt klar "Jain". Auf der einen Seite gibt es sicher immer wieder Anregungen, zu sehen, welche reichen Möglichkeiten der Erfahrung und der Anschauung und des Erlebens durch das Selbstbauen von Instrumenten gegeben sein können. Andererseits erscheint es mir nicht sinnvoll, die Anspruchsebene höher zu wählen, als eben die "elementarer Anschauung". Es sei denn, es wäre ein Symposium zum Thema "Die elementare Bedeutung von Selbstbauinstrumenten", oder besser "Das Elementare in der Bedeutung von Selbstbauinstrumenten" oder gar "Das Elementare und die Bedeutung" -- aber ich bin mir nicht sicher, ob ich an einem solchen Symposium würde teilnehmen wollen ...

P.S. die praktisch-künstlerische Zusammenfassung zum Thema "Selbstbauinstrumente" wurde dann am Sonntag im Rupertinum gegeben, wo ich mit Barbara, Christoph, Imke, Johanna und Matthias (Studenten des 1. Studienjahres) zwei Musiken aufführte, die wir gemeinsam entwickelt hatten: in der Arkadenhalle "Wandelnde - sich wandelnde Klänge" um Skulpturen von Franz Rosei; und in der Treppen-Galerie des Museums, im 2. und 3. Stock rund um den Innenhof plaziert, "Bild-wirklangwirdbild" zu dem Großgemälde "un re in ascolto" von Robert Zeppel-Sperl, wobei unsere Musik - patchworkartig wie das Bild - Zuhörer im 4. Stock wiederum zum eigenen Malen anregte. Das war eine sehr reizvolle und, nach den Reaktionen und Äußerungen der so aufmerksam wie angeregt Zuhörenden zu schließen, ebenso gelungene Sache.

*für Interessierte die Bezugsadresse:
Landesfilmbildstelle, Mozartplatz 8, A-5020 Salzburg

Abendveranstaltung / Event

"MUSICA SCENICA"

- * Werner Stadler: "OCHREA" - Blätter umhüllen die Knospe, bis diese zum Durchbruch kommt / *Leaves cover the bud until it breaks through*

Komposition: Werner Stadler

Choreographie: Lucinda Weaver, Susanne Reholz, Corinna Vitale

Musik: Mari Honda-Tominaga, Marin Marinov, Werner Stadler

Tanz: Lucinda Weaver, Susanne Reholz, Corinna Vitale

- * Peter Arnesen / Hermann Urabl: "MiDance Q"

Studie für Tanz und Live-Elektronik

Musik: Peter Arnesen und Hermann Urabl

Tanz: Margarida Amaral und Lucinda Weaver

- * Helmi Vent: "The unanswered question"
nach der gleichnamigen Musik von Charles Ives als Leitmotiv (komponiert 1908) / after the corresponding music by Charles Ives as leitmotiv (composed 1908)

Konzeption: Helmi Vent

Mitwirkende: Chris Amrhein, Annette Birg, Gabriele Demuth, Ruth Derschmidt, Maria Fritsch, Michael Hager, Christine Hauser, Jutta Hilfrich, Johanna Korgel, Beate Krec, Irmgard Kristanell, Kirsten Lang, Arabella Lorenz, Michaela Papenberg, Martina Peter-Bolaender, Johanna Spörk, Georg Veitl, Dagmar Rüdiger

The Unanswered Question

Helmi Vent

„The Unanswered Question“, von Charles Ives im Jahre 1908 komponiert, in Szene gesetzt 1988, 1990 in einigen Varianten mit Studierenden des Orff-Instituts neu einstudiert, ein 60-minütiges Tanz- und Musiktheaterstück, zu dem der Großteil an choreographischen Bildern als Antwort (Reaktion) auf einen ausgedehnten Prozeß des Hineinhorchens in das überaus gestische Klangstück entstanden ist.

Über dem Untergrund endlos scheinender, ruhiger Streicherklänge entfaltet sich ein erregter Dialog zwischen einer wiederkehrenden 5-tönigen Melodie einer Trompete und einem in Blöcken auftretenden Flötenquartett, ein Dialog - wie Charles Ives selbst beschreibt zwischen einer „Perennial Question of Existence“, die das gesättigte G-Dur der Streicher durch eine tonal querliegende Melodie in eine harmonische Reibung geraten läßt, und verschieden gestalteter „Invisible Answers“, die in Stimmführung und Zusammenklang von Mal zu Mal unruhiger, irritierender und dissonanter gestaltet sind.

Neben diesen verschiedenen Klangereignissen entfaltet sich eine Folge szenischer Bilder, die durch eine immer wieder andere Gestaltung der „Question of Existence“ ihre wesentliche Prägung erhält. In einer biographisch orientierten Rückschau erlebt der Zuschauer eine junge Frau, die - ausgelöst durch das Ereignis eines plötzlichen Verlassenwerdens von einer geliebten Person - in einen Abgrund von Fragen gestürzt wird, die den Sinn und die Zielausrichtung des bisherigen Lebensweges fundamental erschüttern.

Einzelne Erinnerungsstationen der bewegenden Biographie lassen verschiedene Kindheits- und Jugenderinnerungen der jungen Frau in unterschiedlicher Heftigkeit aufflackern. Der Zuschauer wird dabei gleichermaßen mitverklammert in geträumte und reale Zusammenhänge zwischen vergangenen Begegnungen und dem an die Grundmauern der eigenen Existenz rührenden gegenwärtigen Ereignis des Verlassenwordenseins.

Die spannungsreiche Suche nach gangbaren Wegen aus der Sackgasse wird nun nicht in ihrem üblichen Zusammenspiel von zugespielter Musik und getanzter Szenerie belassen. Durch Aufgreifen einiger Elemente der musikalischen Komposition von Charles Ives per Instrument und Stimme treten die Tänzer selbst in einen musikalischen Gestaltungsprozeß des Fragens und Antwortgebens und somit in einen „leib- und klanghaftigen“ Interaktionsprozeß ein.



Szene aus Helmi Vents „The unanswered question“. Im Bild: Dagmar Rüdiger



The unanswered question. Szenenfoto mit Chris Amrhein, Arabella Lorenz und Johanna Korgel

Bevor dieser Prozeß beginnt, wird die Aufmerksamkeit des Hörers zunächst auf den von Charles Ives komponierten Originaldialog gerichtet. Nach einer gewissen Zeit des Fragens und Antwortsuchens wird der hör- und sichtbare Eingriff in das komponierte Wechselspiel vorbereitet, indem die Wiedergabe des Musikstücks mehrmals unterbrochen, nach einer bestimmten Zeit weitergeführt und wieder von vorn begonnen wird. Plötzliche Sprünge in lebendig werdende Vergangenheitsbilder der Hauptdarstellerin lassen den kontinuierlichen Strom der Streicherklänge und der wechselnden Dialoge von Trompete und Flöte verstummen. Die Erinnerungsszenen sind in ihrer Eigendynamik und Erlebniskraft so stark, daß sie den komponierten Fremddialog geradezu verdrängen, zumindest vorübergehend unhörbar machen. Erst die Nachdenkprozesse über die aufflackernden Bildsegmente der eigenen Biographie holen die Fragen und Antworten der Ives'schen Musik leitmotivähnlich wieder zurück.

Der Zuhörer erlebt hier zunächst einen unregelmäßigen Wechsel von akustischen Ereignissen, solchen, die durch technische Mittler klingend reproduziert werden und solchen, die ihre eigenen Klänge in der Stille suchen; Stille als Voraussetzung für das Finden einer Klangsprache, Stille als Bedingung für den (aktiven) Eintritt in den tänzerisch-musikalischen Dialog mit eigenen Verständigungsqualitäten.

So wird die einprägsame (Frage-) Trompetenmelodie von den Akteuren des Stückes an verschiedenen Erinnerungsstationen singend-tanzend nach- und umgestaltet.

An anderen Stelle werden einzelne Melodie- und Akkordelemente der irritierenden Antworten von mehreren flötespielenden Tänzern aufgegriffen und weiterverarbeitet, indem die Akteure die Irritation der Klänge durch regelrechtes Zerfetzen der Originalmotive, durch Hinaufschrauben einzelner Klänge in fast unerträgliche Höhenlagen, durch maximale Lautstärkesteigerung auf eine eigene Spitze treiben.

Den bewegendsten Versuch, die inzwischen immer brennendere Frage mit einer eigenen leiblichen Äußerung zu artikulieren, nämlich der eigenen Stimme, erlebt der Zuhörer und Zuschauer am Schluß des Stückes. Nach den vielen lebensgeschichtlichen "Irrungen und Wirrungen" begegnet die Hauptdarstellerin einer Person, die ein Stück ihres noch ziellosen Wegs, ihre Fragen, ihre Schritte, mit ihr teilt. Die aus dieser Begegnung wieder aufkeimende Kraft läßt die junge Frau ihren Weg zwar wieder allein, aber doch mit einer anderen Perspektive weitergehen: Es gelingt ihr, ihre Schwierigkeiten zu focussieren und das Befragen ihrer Situation selbst in die Hand zu nehmen, statt die Frage passiv an sich richten zu lassen. Es gelingt ihr, die Frage in ihrer eigenen Qualität singend in den Raum zu stellen und sich damit selbst der Schwierigkeit zu stellen - ein erster wesentlicher Schritt über das bisherige Wahrnehmen hinaus, ein erster hoffnungsvoller Beginn aktiver Problemüberwindung, wenn auch noch keine Lösung des Konflikts.

Salzburg, 1. Juli 1990

Ausklang

Ohne Publikum - trotzdem von großem Ernst und innerer Anteilnahme getragen - wurde ein "letzter Durchlauf" zu einem viele Teilnehmer ansprechenden Erlebnis.

"Blessed are those who work for peace"

Alle Teilnehmer des Symposions arbeiteten gemeinsam und in Gruppen aufgeteilt an der Cantata Scenica von Hermann Regner und Barbara Haselbach für Sprecher, Sänger, Instrumentalisten und Darsteller. Dieses Werk ist der Amerikanischen Orff-Schulwerkgesellschaft gewidmet und wurde zum ersten Mal in den USA im November 1983 aufgeführt. Psalmtexte und Ausschnitte aus der Bergpredigt werden musikalisch und szenisch, tänzerisch, bearbeitet.



"Blessed are those who work for peace"- in der Salzburger Residenz gestalten die Teilnehmer eine szenische Kantate von Hermann Regner und Barbara Haselbach

Singen, Spielen, Tanzen mit Kinder- und Studentengruppen

In verschiedenen Räumen in der Residenz und in der Modernen Galerie "Rupertinum" wurden gleichzeitig Gruppen aus Salzburg, aus Polen, aus Schwarzach im Salzburger Land aus dem bayerischen Traunwalchen, aus Kiel in Norddeutschland und aus Axams in Tirol aktiv.

Lieder und Tänze aus Polen/*Songs and dances from Poland*

Polnische Kinder und Studierende des Orff-Instituts/*Polish children and students of the Orff Institute*

Leitung: Urszula Smoczyńska

Kindergruppe des Orff-Instituts und 1. Klasse der Volksschule Elsbethen/*Children group of the Orff Institute and first graders from Elsbethen Primary School*

Leitung: Ulrike Jungmair

"Tiere": Kindertänze und Spiellieder, erarbeitet und vorgeführt von einer Kindergruppe der Musikalischen Grundausbildung aus Schwarzach (Land Salzburg)

"Animals": the children of the Basic Music Education group from Schwarzach (Salzburg) present their songs and dances

Leitung: Sepp Wörgötter

Tanzgruppe der Musikschule Traunwalchen/*Dance group of the Music School Traunwalchen*

Leitung: Andrea Ostertag

Gruppe "Tänze aus aller Welt" des Salzburger Musikschulwerks/*group "Dances from all over the world" of the Musikschulwerk Salzburg*

Leitung: Verena Brunner

"Musik im Museum"

1. Wandelnde - sich wandelnde Klänge. In das Beziehungsfeld eines Ausstellungsraumes (Skulpturen von Franz Rosei) eintreten und mit unkonventionellen Instrumenten musikalisch reagieren

2. Bildwirdklangwirdbild. Klangliche Gruppengestaltung zu dem Bild "Un re in ascolto" von Robert Zeppel-Sperl soll zum Malen anregen.

Studierende des Orff-Institutes. Leitung Ernst Wieblitz

”Rausgelassen”/”Let out” Eine Produktion der Theater-AG der/ *a production of the theatre group of*

Dietrich-Buxtehude-Schule Bad Oldesloe/-BRD

Leitung: Ruth Preißner und Elke Meimerstorf

Ausgangspunkt unserer Arbeit war das Schachspiel. Wir haben es gespielt, sind seiner Geschichte nachgegangen und haben Texte gesammelt.

Um uns viele Spielmöglichkeiten zu schaffen, haben wir uns mit folgenden Themen beschäftigt: Schwarz und Weiß, Dur und Moll, die Diagonale, Schach im Tie-Break (neue Schachturniere), Jogging, Bewegungsbegleitung, Türme, Schlagen, Wortspiele, Variationen zum Schachbrett, die Töne eS - C - H - A, Hindernisse überwinden, Fallen, Schachstellungen, Schachcomputer etc.

Danach entschied sich jeder Spieler für eine Spielfigur, legte fest, welchem Zeitalter er angehört, welche Eigenschaften er besitzt, wie er sich fortbewegt und welcher Spielfarbe er angehört.

So entstand das in jeder Hinsicht selbstgemachte Stück ”RAUSGELASSEN”: Ein Kiste öffnet sich und verschiedene Spielfiguren klettern heraus. Sie beginnen zu spielen und entwickeln ihre eigenen Regeln ...

Diese Arbeit dauerte ein halbes Jahr. Dann bildete sich eine kleine Dramaturgiegruppe, die aus der Fülle der entstandenen Spielszenen eine Geschichte ”bastelte”. Dabei war es notwendig, die Ideen der jüngeren und der älteren Spieler sowie der Musiker gleichwertig zu berücksichtigen.



Schüler der Dietrich-Buxtehude Schule Bad Oldesloe führen ihr ”Rausgelassen” vor

Veranstalter/Sponsoren

des Symposions 1990 war das Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst "Mozarteum" in Salzburg. Mit Planung und Durchführung wurde das Orff-Schulwerk Forum Salzburg beauftragt.

Verantwortlich für inhaltliche Planung, Organisation und Finanzierung: Hermann Regner in Zusammenarbeit mit Verena Maschat, Hanna Nikel und Reinhold Wirsching.

Sponsoren waren alle Mitwirkenden, die Reisen und Mühen der Vorbereitung auf sich genommen haben, alle Mitarbeiter und Helfer, Mitdenker und -planer.

Im besonderen haben die Veranstaltung ermöglicht:

das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Wien, und die Hochschule "Mozarteum" in Salzburg, der Magistrat der Stadt Salzburg, die Salzburger Landesregierung, die Carl Orff-Stiftung, die Orff-Schulwerk Gesellschaften in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich, Studio 49 - Musikinstrumentenbau, der Verein der Freunde der Salzburger Festspiele, die Stadt Traunreut, der Landkreis Traunstein, der Bezirksverband Oberbayern, das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst, die Stiftung Mozarteum, ATON-Klangprojekte Salzburg, Heimatbund und Reitverein Schloß Pertenstein.

NEUERSCHEINUNGEN/ New Publications

Gerade rechtzeitig zum Termin des Symposions 1990 sind zwei Tondokumente erschienen.

Orff-Schulwerk. Music for Children. 3 Cassette Pack. Schott ED 12380

Auf drei Kassetten mit über dreieinhalb Stunden Spieldauer wird ein umfassender, interessanter und abwechslungsreicher Einblick in das Material der englischen Orff-Schulwerk Version gegeben. Ein knapper und informativer Kommentar gibt die notwendigen Hinweise. Es singen Chöre verschiedener englischer Schulen, sowie Jessica Bevan und Tia Kuchmy. Aus praktischen Gründen begleitet ein professionelles Instrumentalensemble. Die Leitung haben Carl Orff (einige Übernahmen aus den Aufnahmen der deutschen harmonia mundi-Produktion "Musica Peotica") und Hermann Regner.

Carl Orff: Kleines Konzert. Wergo 6174-2

Das Bläser Ensemble Mainz unter der Leitung von Klaus Rainer Schöll hat ein CD (DDD) produziert. Die Platte enthält das Kleine Konzert nach Lautensätzen aus dem 16. Jahrhundert für Flöte, Oboe, Fagott, Trompete, Posaune, Cembalo und Schlagzeug, das Orff 1927 innerhalb seiner "Lehrjahre bei den alten Meistern" geschrieben und 1975 revidiert hat, sowie fünf Sätze für zehn Bläser aus Carmina Burana, eingerichtet von Friedrich K. Wanek. Der Komponist Wanek, lange Jahre als Verlagsredakteur in Arbeitsverbindung mit Carl Orff, hat auch Stücke aus "Der Mond" und "Die Kluge" für "Harmoniemusik", also Holzbläser mit Hörnern, einer Trompete und Posaune, bearbeitet.

Aus Anlaß des 95. Geburtstages von Carl Orff sind zwei wichtige Publikationen erschienen.

Werner Thomas: Das Rad der Fortuna. Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung Carl Orffs. Reihe Schott Musikwissenschaft. Schott ED 7704, 360 Seiten, gebunden DM 98.-

Der Sammelband vereinigt zwanzig Einzelstudien zum Schaffen Carl Orffs und seiner Weiterwirkung. Werkanalysen und Querschnitten durch das Werk folgen Abhandlungen zur

Musikerziehung, Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung, die den Wirkungen von Orffs künstlerischen und pädagogischen Ideen nachspüren.

Der Band enthält auch zwei wichtige Beiträge zum Thema Orff-Schulwerk: "Wortmagie und Klangmagie. Zur Idee und Dimension des Orff-Schulwerks" und "Das Orff-Schulwerk als pädagogisches Modell".

Carl Orff - Michel Hofmann: Briefe zur Entstehung der Carmina Burana. Hans Schneider Tutzing 1990

Michel Hofmann, Mitarbeiter des Münchener Hauptstaatsarchivs, aber auch Mitglied des mit Orff verbundenen Münchner Bachvereins, Kenner und Freund alter Sprachen, hat in Treffen, Gesprächen und in schriftlichen Mitteilungen teilgenommen an der Entstehung des Werkes von Carl Orff, das seinen Weltruhm als Komponist begründen sollte. Das Buch basiert auf 65 schriftlichen Äußerungen Orffs und 31 Briefen und Karten von Michel Hofmann zum Thema. Diese Dokumente einer Zusammenarbeit befinden sich jetzt im Orff-Zentrum München. Frohmüt Dangel-Hofmann hat das Buch herausgegeben.

Eine Dokumentensammlung, um Orff und die Carmina Burana, um Werk und künstlerisches Werken neu und nahe kennenzulernen.

hr

Ulla Jaeger/Gerda Bächli: Da bin ich! - Bewegung, Ausdruck und Sprache des Kleinkindes. Orell Füßli, Zürich und Wiesbaden 1990

Gerda Bächli, vielen als Verfasserin von stimmungsvollen, in der Praxis mit Kindern entstandenen Liedern bekannt, hat ein Buch der dänischen Sprachpädagogin Ulla Jaeger übersetzt und mit behutsamen Erweiterungen zum musikalischen Erleben von Kleinkindern versehen. In der Hauptsache führt das Buch die Reifung und Entwicklung des Kindes, vom Zeitpunkt der Geburt bis zu etwa 3 Jahren, vor Augen. Letzteres ist buchstäblich gemeint: nicht nur der zahlreichen anschaulichen Fotos wegen, sondern auch des Textes, der den Alltag des Kindes und seiner Eltern minutiös beschreibt. Zeile für Zeile können aufmerksame Leser sensibler werden für das, was das Kind erlebt, kann, möchte ... - und viele Spiele und Interaktionen mit dem Kind ableiten. Es braucht ja nicht viel, was man Kindern zu ge-

ben hat - eigentlich nur, daß deren eigener "Trieb, sich weiterzuentwickeln", auf "Liebe und Verständnis in seiner Umgebung" trifft (S. 74). - Die Lektüre des Buches kann sicher dazu beitragen, die genannte Beziehung zwischen Kind und Eltern zu unterstützen, indem es wichtigste Kenntnisse über die kindliche Entwicklung populär und differenziert zugleich darlegt.

rn

ORFF-SCHULWERK KURSE / *ORFF-SCHULWERK COURSES*

19. 1. 1991 Zum Ursprung der Bewegung
-
- Vroni Withaler
Orff-Institut Salzburg
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
-
26. 1. 1991 Kreatives Tanzen/Aktives Musikhören
-
- Ulrike Dullinger/Elisabeth Wagner
Landesmusikschule Wels
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
-
- 26./27. 1. 1991 Kreistänze
-
- Monica Monico
Degersheim/Schweiz
Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
-
5. - 9. 2. 1991 Musik - Bewegung - Stimme
-
- Margarida Amaral, Peter Cubasch, Peter Doss, Erich Heiligenbrunner, Ruth Preißner, Mari Honda-Tominaga, Reinhold Wirsching
Schloß Salzau, Schleswig-Holstein
Institut für Praxis und Theorie der Schule, Kiel
-
11. - 15. 2. 1991 Música y Movimiento en el Orff-Schulwerk
-
- Verena Maschat
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Spanien
-
23. 2. 1991 Tanzen mit Kindern
-
- Elvira Ortiz
Kindergarten Sacre Coeur, Wien
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
-
2. 3. 1991 "Wir basteln eine Oper"
-
- Maria Schiestl
Orff-Institut Salzburg
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
-
9. 3. 1991 Vom einzelnen Ton zur Melodie - Spiel mit Sprache und Tönen
-
- Hildesheim
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* / Region Niedersachsen
-

| | |
|---------------------|---|
| 18. - 22. 3. 1991 | Musiktherapie - Musikpädagogik Peter Cubasch, Gerda Bächli, Shirley Salmon Bayerische Musikakademie Marktobersdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 21. - 24. 3. 1991 | Elementare Musik - Spiel und Bewegung Claus und Werner Thomas Enkenbach MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 22. - 28. 3. 1991 | Orff-Schulwerk Osterkurs Singen, Tanzen und Spielen in Kindergarten, Schule und Freizeit Peter Cubasch, Andrea Ostertag, Reinhold Wirsching Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 22. - 28. 3. 1991 | ''Wenn die Kinder mit den Eltern ...'' Ari Glage, Hanna Nickel, Barbara Schönewolf Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 23. 3. 1991 | Musik und Malen Elvira Ortiz Kindergarten Sacre-Coeur, Wien Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft* |
| 25. - 29. 3. 1991 | Wir tanzen ein Märchen José Posada und Matthias Gräßlein Ev. Akademie Iserlohn |
| 25. - 28. 3. 1991 | Musik und Tanz für Kinder. Forum für musikalische Früherziehung und Grundausbildung Wolfgang Hartmann, Hermann Regner, Manuela Widmer u. a. Orff-Institut Salzburg Hochschule für Musik und Darstellende Kunst ''Mozarteum'', Abteilung XI, Orff-Institut |
| 30. 3. - 4. 4. 1991 | International Easter Course Music and Dance Education Ulrike Jungmair, Hermann Regner, Angelika Slavik Golden Coast Hotel Marathon/Greece Epimorphosi, The Moraitis School, Athens |

| | |
|----------------------|---|
| 19. - 21. 4. 1991 | Kreativer Tanz José Posada Frankfurt/M. (Fränkfurter Tanzkreis) |
| 22. - 26. 4. 1991 | Musik und Tanz im Kindergarten Susi Ernst, Ulrike Meyerholz, Hanna Nickel, Elvira Ortiz Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 21. - 24. 5. 1991 | Wechselspiel: Musik - Sprache - Bewegung Karl Lorenz, Christine Tiede-Schönherr Scheersberg, Schleswig-Holstein 4. Grundschriftagung Schleswig-Holstein (IPTs) |
| 25. 5. 1991 | Klänge, Geräusche, Töne erzählen Geschichten Goslar MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* / Region Niedersachsen |
| 1. - 5. 7. 1991 | Musik und Tanz für Kinder - Musikalische Grundausbildung Iris v. Hänisch, Astrid Hungerbühler, Manuela Widmer Bayerische Musikakademie Markoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 5. - 13. 7. 1991 | L'Orff-Schulwerk per un'educazione musicale globale Wolfgang Hartmann, Mari Honda-Tominaga, Verena Maschat, Orietta Mattio, Polo Vallejo Centro Educazione Permanente, Assisi, Italien |
| 31. 8. - 1. 9. 1991 | Hör-Spiele/Singen Toni Muhmenthaler/Ernst Waldemar Weber/Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz |
| 14. 9. 1991 | Biblische Geschichten erleben Hannover MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* / Region Niedersachsen |
| 30. 9. - 4. 10. 1991 | Orff-Schulwerk Herbstkurs Gerda Bächli, Peter Cubasch, In Suk Lee, Monika Unterholzner Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |

| | |
|--------------------|---|
| Herbstquartal | Musizieren mit Orff-Instrumenten auf der Mittel- und Oberstufe |
| | Herbert Mathys Studen/Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz |
| 14. - 18. 10. 1991 | Spaß mit Rhythmus |
| | Mica Grüner, Claudia Hardt, Vroni Priesner Musikadademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 21. - 25. 10. 1991 | Musik, Bewegung und Märchen mit hörgeschädigten Kinder |
| | Monika Rex, Shirley Salmon Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 4. - 8. 11. 1991 | Musik und Tanz und heiße Rhythmen |
| | Siegfried Haider Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |
| 25. - 29. 11. 1991 | Minispectacula - Elementares Musiktheater |
| | Manuela Widmer und Studierende des Orff-Instituts Bayerische Musikakademie Markoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG* |

*) Weitere Information und Anmeldung zu den mit * gekennzeichneten Kursen erhalten sie bei: MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e. V., Hermann-Hummel-Str. 25, D-8032 Lochham

Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
"Förderer des Orff-Schulwerks"
Frohnburgweg 55
A - 5020 Salzburg

