



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Bilderbücher

Picture Books

Winter 2006/2007

76

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von



• Universität Mozarteum Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Telefon +43-(0)662-61 98-61 00
Telefax +43-(0)662-61 98-61 09
E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at



Redaktion

Barbara Haselbach

Redaktionelle Assistenz

Esther Bacher

Übersetzungen /
Zusammenfassungen

Barbara Haselbach
Esther Bacher
Verena Maschat
Shirley Salmon
Miriam Samuelson

Fotos

Meyerholz, Repolust, Widmer und privat

Satz

Werbegrafik Mühlbacher, 5082 Grödig

Druck

Koller Druck, Lamprechtshausen

Diese Publikation wird
ermöglicht durch

Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“
in Österreich
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft
Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil
Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing

Nr. 76 Winter 2006/2007

Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung
nach Rücksprache mit der Redaktion

INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach	Editorial / <i>Editorial</i>	4
-------------------	------------------------------------	---

THEMENSCHWERPUNKT: BILDERBÜCHER

MAIN THEME: PICTURE BOOKS

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Manuela Widmer	„Schau, schau!“ Ein Blick in die Welt der Kinderbücher	6
	<i>“Look, look!” A View of the World of Children’s Books</i>	14
Ulrike Schrott	Fast ein Fest!	15
	<i>Nearly a Celebration!</i>	19
Ernst Wieblitz	Bilderbücher zu Musik machen – Musik zu Bilderbüchern machen	20
	<i>Turning Picture Books into Music – turning Music into Picture Books</i>	28

IM GESPRÄCH / IN DIALOGUE

Doris Pacher / Barbara Haselbach	Bücher bilden	29
-------------------------------------	----------------------	----

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Eva Königer	Bilderbücher als Improvisationsvorlage im Ensemblespiel	32
	<i>Picture Books as Models for Improvisation in Ensembles</i>	33
Anna Kalcher	Erhorcht, erspielt, erkrabbelt. Zum Einsatz von Bilderbüchern in Eltern-Kind-Gruppen	35
	<i>Listening, playing, crawling. On the Use of Picture Books in Parent-Children Groups</i>	41
Jacque Schrader	<i>“Arrow to the Sun”</i> : A Collaborative Project at Key School	42
	„Arrow to the Sun“: Ein interdisziplinäres Projekt der Key School	45
Ulrike Meyerholz	Vom Bilderbuch zum Minimusical	46
	<i>From a Picture Book to a Mini-Musical</i>	51

MEIN LIEBSTES BILDERBUCH / MY FAVOURITE PICTURE BOOK

Esther Bacher, Österreich	51
Onur Erol, Türkei	53
Mary Dorsey Evans, USA	54
Gabriela Gerhold, Österreich	54
Ulrike Meyerholz, Deutschland	55
Wakako Nagaoka, Japan	57
Christine Perchermeier, Deutschland	58
Irina Shestopalova, Russland	59
Kristín Valsdóttir, Island	60
Christiane Wieblitz, Österreich	61

AUS ALLER WELT / FROM AROUND THE WORLD

Deutschland	Tanzkunst in die Schule (Christa Coogan)	63
	ReSonanz&Akzeptanz (Markus Kuchenbuch)	63
England	In memory of Michael Lane (Margaret Murray)	65
Estland	Neue Veröffentlichungen in Estland (Tuuli Jukk, Monika Pullerits)	66

Island	SOTI – Orff Schulwerk Association of Iceland (Nanna Hlíf Ingvadóttir)	67
Japan	Bericht aus Japan (Tohru Iguchi, Junko Hosoda, Wakako Nagaoka)	68
Kroatien	Meeting of the Neighbours 2005 (Martina Belkovic)	68
Österreich	Laudatio Pro Merito für Verena Maschat (Hermann Regner)	70
	Dank (Verena Maschat)	71
	Musik verbindet und öffnet die Herzen (Christine Schönherr)	72
	Die Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ berichtet (Katja Ojala-Kocak, Ulrike E. Jungmair, Evi Paulusberger)	72
	Internationaler Sommerkurs „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“ am Orff-Institut (Katja Ojala-Kocak)	74
Russland	News from Russia (Vadim Kanevsky)	74
Schweiz	Abschied von Helen Heuscher (Ernst Waldemar Weber)	76
Slowenien	Aktivitäten der Slowenischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Konstanca Zalar)	77
Südafrika	Report from South Africa (Miriam Schiff)	78
Südkorea	Bericht über Orff-Schulwerk Aufbaukurse (Insuk Lee)	78
	Als Hospitantin bei Aufbaukursen in Seoul (Angelika Holzer)	79
Tschechien	10. Jubiläum der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Václav Salvét)	80
	Internationaler Sommerkurs der Begegnung – Slavonice 2006 (Rafaela Drgáčová)	81
Türkei	Symposion in Ankara und Aktivitäten der Orff-Schulwerk Merkezi (Ulrike E. Jungmair)	81
	Neue Lehrpläne in der Türkei (Fatos Auernig)	84
Ungarn	Neuigkeiten aus Ungarn (Villó Pethő)	84
AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF INSTITUTE		
Verena Maschat	Symposion 2006: „IM DIALOG“	86
Shirley Salmon	Universitätslehrgang „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“	87
	Redaktion	Vorschau auf Sommerkurse und Universitätslehrgänge
	Stellenausschreibung	88
AUS DEM ORFF-SCHULWERK FORUM / FROM THE ORFF SCHULWERK FORUM		
Barbara Haselbach	Treffen der Redakteure internationaler Orff-Schulwerk Magazine	89
	<i>Meeting of the Editors of International Orff Schulwerk Publications</i>	91
Barbara Haselbach	Gemeinsame Lehrpläne für Orff-Schulwerk Aufbaukurse /	93
	<i>Common Guidelines for Orff Schulwerk Level Courses</i>	94
PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS		
Raffaello Menini	Über das Orff-Schulwerk in Italien (Hermann Regner)	95
Raffaello Menini	Zwei neue Hefte im Italienischen Orff-Schulwerk (Hermann Regner)	95
Jens Thiele	Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption (Manuela Widmer)	96
	Ernst Wieblitz	Zwölf schönste Weihnachtslieder (Thomas Hauschka)
Dimitris Varelas	Orff Schulwerk Applications in Greek Settings (Hermann Regner)	97
KURSE / COURSES		99
ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE / ADDRESSES OF CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE		
		105

Editorial

Liebe Leserinnen und liebe Leser!



Barbara Haselbach

Wegen der Vorbereitung des Internationalen Orff-Schulwerk Symposions 2006, das im Juli, also dem üblichen Erscheinungstermin unserer Zeitschrift, stattfand, musste das Sommerheft der Orff-Schulwerk Informationen leider entfallen. Wir bitten um Verständnis.

Dennoch haben wir uns gleich nach Erscheinen des letzten Winterheftes Gedanken über diese nun vorliegende Ausgabe gemacht. Erstaunlicherweise kamen von mehreren Seiten Vorschläge, sich doch einmal mit Bilderbüchern zu befassen. Wir haben diese Idee mit großem Vergnügen aufgegriffen.

Es gibt wohl kaum eine Kollegin/einen Kollegen, die es der noch nie der Verführung von Bilderbüchern als Inspiration für Musik- und Tanzunterricht erlegen ist. Und ist es nicht eine wunderbare Versuchung, ihr zu erliegen, da sie für alle Beteiligten oft ein Fest bedeutet?

Ich weiß nicht, wie es Ihnen geht, aber wenn ich ein Bilderbuch in die Hand nehme, es mag neu oder mir schon seit vielen Jahren vertraut sein, passiert einfach eine Verwandlung. Nicht dass ich mich in die Kindheit zurück versetzt fühle, dass braucht es gar nicht, aber ich habe das Gefühl, auf Entdeckungen zu gehen, mich aus einer Atmosphäre der Geborgenheit heraus mutig in

die Abenteuer des Buches, der Welt zu stürzen. Vielleicht erfuhren wir durch die Begegnung mit Bilderbüchern, was uns die Ästhetik sehr viel später lehrte, dass nämlich Kunst erst im Auge des Beschauers entsteht, so wie ein Bilderbuch erst in den Augen des betrachtenden Kindes sein wahres Leben beginnt.

Wir haben versucht, das Gestalten von Bilderbüchern von vielen Seiten her zu beleuchten.

Die erziehungswissenschaftliche Darstellung von Manuela Widmer wird unterstützt durch ein leidenschaftliches Plädoyer von Ulrike Schrott, zum Vertonen schreibt Ernst Wieblitz, über das Malen von Bilderbüchern äußert sich Doris Pacher. Neben den sehr unterschiedlichen Beispielen aus der Praxis (Eva Königer, Anna Maria Kalcher, Jacque Schrader und Ulrike Meyerholz) findet sich auch eine Bestseller-Liste:

Wir haben KollegInnen aus verschiedenen Ländern um ihre Lieblingsbücher für den Unterricht befragt, herausgekommen ist dabei eine Sammlung von unsterblichen Klassikern, wunderbaren Neuentdeckungen und Büchern in fremden Sprachen und Zeichen. Wir haben mit Absicht auch Bücher auf Isländisch, Russisch oder Türkisch aufgenommen, denn Bilderbücher führen uns oft in fremde, geheimnisvolle Welten, zu denen wir uns aufmachen müssen.

Rund um das Symposion fanden zwei interessante Kurz-Konferenzen statt, über die wir in der Rubrik „Aus dem Orff-Schulwerk Forum“ berichten. Es ging einerseits um ein Treffen von Vertretern vieler internationaler Orff-Schulwerk Gesellschaften zum Thema „Rahmen-Richtlinien für Orff-Schulwerk Aufbau-Kurse“ und andererseits um eine Begegnung von Redakteuren oder Vertretern der vielen Orff-Schulwerk Zeitungen, die in den verschiedenen Ländern herausgegeben werden.

Informationen aus aller Welt und Rezensionen zu Neuerscheinungen vervollständigen wie immer unsere Zeitschrift.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen und freuen uns über Ihre Rückmeldungen und Ideen.

Ihre Barbara Haselbach

Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Ansichten und Erfahrungen der Autorinnen und Autoren, nicht die offizielle Meinung des Orff-Institutes oder des Orff-Schulwerk Forums dar.

Editorial

Dear readers,

Because of the preparations for the International Orff Schulwerk Symposium 2006 held in July, our usual publication date, the summer edition of our magazine had to be left out. We hope you understand that it was simply not possible to accomplish.

However, right after the last winter edition appeared, we began to think about this issue. It was astonishing that suggestions came from many sides to deal with the subject of picture books. We happily took hold of this idea.

There is hardly any colleague who has not given in to the temptation of using a picture book as an inspiration for music and dance teaching. And is it not a marvellous result for all participants to have this temptation become a celebration for all of them? I don't know how it is with you, but when I take an illustrated storybook in my hand, whether a new one or one I have known for many years, a transformation simply happens. Not that I feel being transported back to my childhood, that isn't at all necessary, but I have the feeling of going on a discovery trip, leaving an atmosphere of security to rush courageously into the adventures in the book, to plunge into the "other" world. And it's my adventure, not somebody else's. What gorgeous moments!

Maybe we experienced through the encounter with picture books what aesthetics taught us much later, that namely art begins in the eye of the beholder, just as a story book begins his real life in the eyes of an observing child!

We have tried to be enlightening about the phenomenon of picture books from many sides. The presentation according to the science of education by Manuela Widmer is supported by a passionate plea from Ulrike Schrott; Ernst Wieblitz writes about composing music for the books; Doris Pacher about painting pic-

ture books. Along with various practical examples (Eva Königer, Anna Maria Kalcher, Jacque Schrader and Ulrike Meyerholz) you will also find so to speak, a "best seller's" list:

We asked colleagues from different countries about their favourite books for using in lessons. What came out was a collection of immortal, sometimes unfortunately out of print classics, and marvellous new discoveries of books in foreign languages and drawings. We have purposefully also selected books from Iceland, Russia and Turkey because books can lead us often into strange and mysterious worlds for which we must keep ourselves open.

On the fringes of the symposium, two interesting short conferences took place which we report about in "From the Orff Schulwerk Forum". One was a meeting of representatives from many Orff Schulwerk Associations discussing the theme of standards for Orff Schulwerk Levels Courses. The other was a meeting of editors or their representatives of the many Orff Schulwerk magazines that have been published in the various countries.

Information from all over the world and critical reports about new publications complete as usual our magazine.

We hope you enjoy reading and would be happy to receive your responses and ideas.

Yours,

Barbara Haselbach

The single articles present the point of view and experiences of the individual authors and not necessarily the opinions of the Orff Institute or the Orff Schulwerk Forum.

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related to the Theme

„Schau, schau!“ Ein Blick in die Welt der Bilderbücher



Manuela Widmer

Nach einer einschlägigen Literaturrecherche fällt es mir nicht etwa leichter, diesen Beitrag zu verfassen, eher stehe ich jetzt vor der schwierigen Entscheidung, was ich alles weg lassen soll, bzw. welchem roten Faden ich sinnvoller Weise nun folge. Erbeten wurde ein Grundsatzartikel zum Thema „Bilderbücher in der Musik- und Tanzpädagogik“ mit dem Fokus auf erziehungswissenschaftliche Aspekte. Nun ist auch das ein weites Feld und wieder ist die vernünftige Beschränkung gefragt. Denn obwohl sich auch unser fachspezifisches Lehren und Lernen im Rahmen der Musik- und Tanzpädagogik in vielen Facetten an den Erkenntnissen der allgemeinen Pädagogik orientiert, so gilt es doch in diesem Fall eine Schnittfläche auszumachen zwischen dem Bilderbuch selbst, als Objekt einer literatur-, sprach- und kunstwissenschaftlichen und –historischen Forschung, der Musik- und Tanzpädagogik, als Teilbereich einer Ästhetischen Erziehung und erziehungswissenschaftlicher Fragestel-

lungen, die sich vor allem um die Art und Weise des Lehrens und Lernens, der Motivation und der Entwicklung von Menschen drehen. Dieser Beitrag will sich nicht anmaßen, das Thema erschöpfend zu bearbeiten. Es können einige Aspekte lediglich angesprochen werden und interessierte Leserinnen und Leser seien auf weiterführende Literatur verwiesen.

Einleitung

Kinder zwischen zwei und acht Jahren können heute zumeist auf eine beachtliche Bilderbuchbibliothek verweisen. In Kindergärten und Grundschulen gehört die (Bilder-)Buchecke zur Grundausrüstung. Ein Aufwachsen ohne Bilderbücher gibt es in unseren Breitengraden nicht mehr. Mancher Erwachsene hütet sein erstes Bilderbuch wie seinen Augapfel und viele ältere Bilderbücher, bis zurück zur Jahrhundertwende um 1900, werden wieder neu aufgelegt und Eltern und Großeltern sind begeisterte Abnehmer, um die eigenen Kinder und Enkel auch heute noch damit zu beglücken. Dazu gehören nicht nur Klassiker wie Buschs „Max und Moritz“ oder Hoffmanns „Struwwelpeter“, sondern auch „Die Hasenschule“ oder Sibylle von Olfers’ „Wurzelkinder“.

Kinder beschäftigen sich zeitweise gerne alleine mit einem Buch, aber vor allem fordert und braucht das Kind die Vermittlung und den Dialog durch und mit einem vertrauten Erwachsenen. Was sich aber nun tatsächlich in diesem Dialog abspielt, ist schwer einzuschätzen, geht es doch nicht nur um den Austausch von Gedanken, Gefühlen, Assoziationen und Erinnerungen zwischen dem zuhörenden und schauenden Kind und dem lesenden, ebenfalls schauenden Erwachsenen, sondern auch um den weitgehend nicht wahrnehmbaren, ja oftmals nicht einmal bewussten Dialog zwischen dem großen oder kleinen Menschen und dem Buch selbst! Thiele meint, dass sich das, was sich in diesem Prozess des Dialogs zwischen Mensch und Buch tatsächlich ereignet, nicht planbar sei und sagt: „Ein ästhetisches Werk sinnlich zu erfahren, ist unter günstigsten Bedingungen für Kinder wie für Erwachsene ein komplexes elementares Ereignis. Es kann der flüchtige Blick sein, der etwas aufspürt, etwas ahnt, es kann die haptische Erfahrung des Materials sein, es kann die Fremdheit des Objekts sein – der Dialog mit Kunst ist ein nicht zu formalisierender Erfahrungsprozess“ (Thiele 2003, S. 191).



Nun wissen wir auch, und sind als Pädagoginnen und Pädagogen durchaus in Sorge deshalb, dass es heute für Kinder medial oftmals viel ansprechendere Medien gibt, als das klassische Bilderbuch aus Pappe und Papier. Die „laufenden Bilder“ im Fernsehen, das Computerspiel und Hörspiele für Kinder bieten sich an, die Zeit zu vertreiben und auch die Stille zu verbannen. Die Wahrnehmungskanäle der Kinder werden im mehrfachen Sinn des Wortes erschöpfend bedient, Zeit, Ruhe und Konzentration für Ahnungen, Erinnerungen, Empfindungen bleibt in der Regel kaum. Es gilt sicher nicht, die heutige Vielfalt und Buntheit der medialen Angebote für Kinder in Bausch und Bogen zu verurteilen oder sie ihnen gar entziehen zu wollen! Es gilt aber sicher, für Ausgleich zu sorgen. Das Bilderbuch in der Musik- und Tanzpädagogik eröffnet neben dem dialogischen und besinnlichen Moment der gemeinsamen Betrachtung einer Bilderbuchgeschichte viele Möglichkeiten, um mit individuellem Ausdruck so manches einer ganz persönlichen Ahnung und Deutung in Bezug auf ein Bild, eine Aussage in einem Buch sichtbar zu machen. In den vergangenen 30 Jahren hat sich auch die Forschung zunehmend für das Bilderbuch interessiert, um über zufällige Erfahrungsberichte und ungesicherte Erinnerungen hinaus aussagekräftiges Material zu seiner Geschichte, Machart, Funktion und Rezeption zu sammeln und zu deuten.

Das Bilderbuch – wo kommt es her?

Als erstes Bilderbuch wird in der Fachliteratur oftmals der 1658 erschienene „Orbis pictus – Die sichtbare Welt“ von Jan Amos Comenius aufgeführt. Dieses „kleine Büchlein“, wie Comenius in seiner Vorrede an den Leser schreibt, versteht sich als „neues Hilfsmittel“ für die Schulen, „voller Figuren oder Bil-

dungen/Benamungen und der Dinge Beschreibungen“ (Comenius 1685/1958, S. 11). In Bild/Text-Leisten stellt er Themen aus der Natur sowie der menschlichen Gesellschaft in diversen Ausprägungen und Tätigkeiten in vier Sprachen (lateinisch, deutsch, ungarisch, böhmisch) dar. Künnemann schreibt, dass der „Orbis pictus“ auch deshalb einen Markstein setzt, „als von ihm aus gleich mehrere Gattungen der nachfolgenden Kinderliteratur ihren Ausgang nehmen: mehrsprachige Bilderbücher, Abc-Bilderbücher und Bildtafeln, das Sachbilderbuch und unterschiedliche enzyklopädische Werke“ (Künnemann 1976, S. 100). Künnemann führt als nächstes Beispiel das zwischen 1792 und 1830 erschienene 12 Bände umfassende „Bilderbuch für Kinder“ von Friedrich Justin Bertuch an, das mehr als 6000 Kupferstiche enthielt und von einem 24-bändigen „Wissenschaftlichen Commentare“ des Pädagogen Karl Philipp Funke ergänzt wurde. Dieser schreibt: „Ein Kinderbuch ist für die Kinderstube ein ebenso wesentliches und doch unentbehrliches Meuble als die Wiege, die Puppe oder das Steckenpferd. Diese Wahrheit kennt jeder Vater, jede Mutter, jeder, der Kinder erzogen hat, und von Locke an bis auf Basedow, Campe und Salzmann empfiehlt jeder vernünftige Pädagoge, den frühesten Unterricht des Kindes durch's Auge anzufangen, und ihm soviel gute und richtige Bilder und Figuren, als man nur kann, vor das Gesicht zu bringen ...“ (Funke zit. n. Künnemann 1976, S. 101).



Ernst Kreidolf markiert mit seinen Bilderbüchern um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert einen Neuanfang. Künnemann schreibt: „Anspruchsvolles bildkünstlerisches Produzieren beschränkt sich nicht mehr auf die Abbildung des Sichtbaren, der Realität schlechthin, sondern sie dringt in die bildlich kaum erschlossenen Räume der Imagination, der frei schweifenden Phantasie vor“ (Künnemann 1976, S. 104). In Kreidolfs Büchern tummeln sich Wiesen- zwerge, Elfen und vermenschlichte Pflanzen und Tiere und dieser „Hang zum neoromantischen Eskapismus“ deutet Künnemann als „Flucht vor den konkreten Problemen der jeweiligen Kindergegenwart“ (ebd. S. 104). Dieser Gedanke rührt an Grundsatzfragen, die bezüglich der Funktion, der Zielsetzung, aber vor allem auch der Machart von Text und Bild von Bilderbüchern für Kinder immer schon und bis heute gestellt wurden.

Bilderbücher – Formen, Themen und Funktionen

Wir leben in einer Hoch-Zeit der Bilderbücher! Mit dem Beginn des verstärkten Interesses an Vorschul- pädagogik, etwa seit 1970, geht die Produktionskurve der Verlage permanent nach oben. Die Vielzahl des Angebots ist nicht mehr zu überblicken. Will man eine Typologie der Bilderbücher aufstellen, kann man verschiedenartig vorgehen. Oberhuemer et al. kritisieren, dass Autoren allerdings inhaltliche, formale und funktionale Aspekte oftmals vermischen (vgl. Künnemann 1976, S. 108 f., Maier 1987/1993, S. 19 ff.) und bieten eine Einteilung an, die ich hier übernehmen möchte (vgl. Oberhuemer et al. 1988, S. 38 ff.):

(1) *Bildgeschichten*: Hiermit bezeichnen die AutorInnen einmal Bücher für die Aller kleinsten, bei denen ein einziges Bild im Mittelpunkt steht (Spielsachen, Alltagsgegenstände, Tiere) und zum anderen für Kleinkinder die Darstellung von Szenen aus dem Alltag und schließlich auch bereits einfache Bilderfolgen, die eine Geschichte darstellen.

(2) *Erzählende Bilderbücher*: Hier haben wir es mit der am häufigsten vertretenen Kategorie zu tun, allerdings mit ganz verschiedener inhaltlicher Ausprägung. Neben realistisch geschilderten Alltagsgeschichten finden sich phantastische Erzählungen und Geschichten, die sich der Erzählform der Parabel oder der Fabel bedienen oder eine sozialkritische Aussage für Kinder nachvollziehbar machen.

(3) *Sachbilderbuch*: Kinder ab etwa vier Jahren be- ginnen sich für Sachthemen und ihre Darstellung in Bild und Wort zu interessieren. Ein vierjähriges Kind wird sich gerne ein Tierbilderbuch anschauen, indem jeweils ein ausgewachsenes Tier mit einem Jungtier abgebildet ist; ein Siebenjähriges dagegen ist schon interessiert an weit differenzierten Darstellungen, z.B. einem Buch über die Unterwasserwelt des Meeres.

(4) *Märchenbilderbuch*: Obwohl hier das Wort im Vordergrund steht, fühlen sich Künstlerinnen und Künstler immer wieder angeregt, Illustrationen zu be- kannten und beliebten Märchen anzufertigen. Ich selbst war als Kind begeistert von einem Bilderbuch zu den „Bremer Stadtmusikanten“ (1959 erschienen mit Bildern von Hans Fischer) und kaufe heute noch jedes Märchenbilderbuch, das von Lisbeth Zwerger oder Annegret Fuchshuber illustriert wurde.

(5) *Illustrierte Gedichtbände oder Liederbücher*: Nur durch den – gesprochenen und gesungenen – Vortrag durch einen Erwachsenen, können Bücher mit Ge- dichten und Liedern für Kinder von Interesse sein, und die Abbildungen darin mögen das Kind wie- derum anregen, von sich aus nach dem dazugehörigen Gedicht oder Lied zu verlangen.

(6) *Biblische Geschichten*: Es gilt hier Ähnliches wie beim Märchenbilderbuch. Das Wort, die Aussage steht im Vordergrund, aber die Illustrationen helfen den Kindern, die manchmal symbolhafte Sprache zu verstehen und bieten damit dem Kind und seinem vorlesenden Erwachsenen einen Ansatzpunkt zu Fragen und Gesprächen.

(7) *Beschäftigungsbilderbuch*: Bücher dieser Art kö- nnen Gruppenaktivitäten in Kindergarten und Schule ebenso strukturieren und bereichern wie das Basteln, Gestalten und Spielen im Familienkreis.

Verschiedene Autorinnen und Autoren werfen heute einen durchaus kritischen Blick auf die Art und Breite der Inhalte wie auch der bildlichen Gestaltung von Bilderbüchern. Dabei hat sich in den vergangenen 20 Jahren die thematische Vielfalt erfreulich entwickelt. So ist es fast schon als alter Hut zu bezeichnen, dass sich Bilderbücher heute bemühen, das Verhältnis der Geschlechter zueinander sowie spezifische „männliche“ oder „weibliche“ Verhaltensformen zu thema- tisieren. Im Sachbuchbereich finden sich viele Bei- spiele für die interkulturelle Auseinandersetzung. Man findet Anregungen zum Kennen- und Verstehen-

lernen von Menschen anderer Länder und Geschichten über Möglichkeiten und Probleme des Zusammenlebens. Aber bestimmte Themen bleiben weiterhin ausgespart oder sind nur marginal in der Bilderbuchlandschaft vertreten. Natürlich steht diesbezüglich die Frage im Raum, ob man das Medium Bilderbuch nicht vielleicht überfordere mit Themen wie sozialen Konflikten, Armut, Krieg, Gewalt und Tod. Thiele ist der Überzeugung, dass es kein falsches oder richtiges Medium für Kinder geben kann, aber sehr wohl „falsch verstandene Formen der Interpretation und Erklärung von Welt“ (Thiele 2003, S. 165). Und so beklagt er, dass uns allen das Bild einer behüteten Kindheit zum Wunschbild schlechthin werde, „je grausamer und undurchschaubarer sich die Welt zeigt“ (ebd.).

Jeder muss bei der Auswahl von Bilderbüchern für das eigene Kind oder die anvertraute Kindergruppe sich heute bewusst machen, welche spezifischen Ziele mit dem Einsatz des Bilderbuches erreicht oder angebahnt werden sollen. Jeder muss auch entscheiden, inwieweit die Beschäftigung mit Bilderbüchern auch Gefühle ansprechen darf, die uns nicht nur froh und heiter stimmen, sondern auch mal besorgt, traurig oder wütend.

Exkurs:

Aus der Werkstatt eines Bilderbuchmachers

Bilderbücher von besonders starker Wirkung haben oft nur einen Autor, der die Bilder und die Geschichte als Einheit geschaffen hat. Zu diesen wahren Bilderbuchkünstlern gehören frühe Klassiker wie Wilhelm Busch „Max und Moritz“ und heutige, wie die Bild-Text-Geschichten von Janosch, Eric Carle („Raupe Nimmersatt“), Leo Lionni („Frederick“), Helme Heine („Freunde“) und Maurice Sendak („Wo die wilden Kerle wohnen“¹). Letzterer, der mit der Geschichte von Max in seinem Wolfspelz Weltruhm in diesem Genre erlangt hat, brauchte selbst zwölf Jahre, um zu dieser Form des Kinderbuchs zu finden. Seine eigene Definition erklärt am besten, warum: „Ein Bilderbuch ist nicht nur das, was die meisten Leute glauben, was es ist – ein einfaches Etwas mit einer Menge Bilder, um es kleinen Kindern vorzulesen. Für mich ist es ein verdammt schwierig zu machendes Ding, es ist eine Arbeit an einer komplizierten und herausfordernden poetischen Form. Es verlangt so viel von dir

– du musst zu jeder Zeit Herr der Situation sein, um am Ende etwas ganz und gar einfaches und perfekt zusammengesetztes – geradezu nahtloses – erreicht zu haben, das aussieht, als ob du es ohne Zeitaufwand aus dem Ärmel geschüttelt hättest. Nur ein kleiner Ausrutscher und du hast das Spiel verloren“ (Sendak in Lanes 1993, S. 109²). Zum Verhältnis von Text und Bild schreibt Maurice Sendak weiter: „Du solltest nie exakt das illustrieren, was geschrieben steht. Du musst einen Raum im Text finden, so dass darin die Bilder ihre Arbeit tun können. Dann musst du den Wörtern das überlassen, was sie am besten können. Es ist ein lustiger Akt des Jonglierens, der eine Menge an Technik und Erfahrung braucht, um den Rhythmus zu erhalten. Du hast einen so geschmeidigen Text ausgearbeitet – der kommt und geht, kommt und geht – mit Bildern scharfsinnig durchsetzt. Auch die Bilder werden so geschmeidig, dass da eine Austauschbarkeit zwischen ihnen und den Wörtern ist; beide erzählen gleichzeitig zwei Geschichten. (...) Ein wahrhaftiges Bilderbuch ist ein visualisiertes Gedicht“ (ebd., S. 110).

Paul Ludwig Sauer, der sich mit Fragen der Semiotik (der Lehre von den Zeichen) des Bilderbuchs beschäftigt hat, bekräftigt die Selbsteinschätzung Sendaks in seinen Analysen. Er beschreibt die Herausforderung für den Bilderbuchmacher was das Verhältnis von Text und Bild betrifft folgendermaßen: „Er muss durch die bildnerische Folge eine fortschreitende Handlung (sonst das Gebiet der Dichtung!) darstellen, wenn man will, wäre dies eine Rückverwandlung von Malerei in Poesie, zumal für solche (Leser, Anm. d. Autorin), die letztere noch nicht oder noch nicht geübt genug in der ihr gemäßen Weise, der Buchstabenschrift, aufnehmen können“ (Sauer 1979, S. 19).

Das Bilderbuch – ästhetisches Objekt oder pädagogisches Medium?

Ähnlich, wie beim Kinderspiel, stellt es für die Pädagogik eine große Herausforderung dar, über eine Art „Bilderbuch-Didaktik“ nachzudenken, die wie beim Spiel auch, zu einer Zweckfreiheit steht und dennoch eine gewisse Nutzung und Nützlichkeit im Rahmen von Lehr-Lernsituationen nicht ausschließen will. Das wird ein didaktischer Eiertanz bleiben, geht es doch immer wieder darum, sich so mancher Denk-

weise bewusst zu werden, die wir unreflektiert übernommen haben und die unser Handeln prägt. Jens Thiele verweist auf „historische Altlasten, die bei der heutigen pädagogischen Einschätzung des Bilderbuchs seiner Meinung nach den Blick zu sehr einschränken, da nach wie vor Erwachsene davon ausgehen, dass ein ästhetischer Gegenstand für die Rezeption durch Kinder einfach gestaltet sein soll und Komplexität nicht wahrnehmbar sei. Die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes wird damit aber als defizitär definiert, was als Irrtum zu bezeichnen sei und uns als Vorurteil kindlicher Wahrnehmungsfähigkeiten im Wege stünde. Empirisch überprüft dagegen seien Piagets Arbeiten über das „Weltbild des Kindes“, wobei dieser über spezifische Wahrnehmungs- und Denkformen der Weltaneignung bei Kindern schreibe, was keinesfalls im Sinne von „einfach“ oder „naiv“ zu interpretieren sei (vgl. Thiele 2003, S. 183 ff.).

Thiele problematisiert im Weiteren auch den Begriff der „Kindgemäßheit“. Denn – wie Thiele schreibt – wir wissen wenig über die kindliche Art der emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten und dabei muss ergänzt werden, dass das keinesfalls nur den visuellen sondern auch den auditiven Bereich betrifft! So meint Thiele weiter, dass der Begriff des Kindgemäßen wohl eher den Erwachsenen dienlich ist und Ausdruck einer Unsicherheit, ja Angst sei. Und nun dreht Thiele den Spieß einfach um und stellt zur Diskussion, ob der Anspruch von Kindgemäßheit nicht vielmehr das genaue Gegenteil bedeuten könnte: „dem Kind die ihm eigene Neugier zu befriedigen, die Suche nach elementaren Erfahrungen im ästhetischen Bereich zu befriedigen, es zur aktiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen zu motivieren, ihm vor allem Spielräume für eigene Entfaltung zuzugestehen“ (Thiele 2003, S. 189). Genau in diesem Sinne argumentierte kürzlich auch Horst Rumpf während des Internationalen Symposiums „Im Dialog“ in Salzburg, wenn er in seinem Eröffnungsvortrag von der „anderen Aufmerksamkeit“ sprach. Er nennt sie auch die „zweite Aufmerksamkeit“ im Gegensatz zu unserer „ersten Aufmerksamkeit“, die die Aufgabe des Wiedererkennens, Einordnens und Distanzierens hat. Bei der Aufmerksamkeit 2 meint Rumpf, lässt sich dagegen die sinnliche Wahrnehmung von der Rätselhaftigkeit der

Welt treffen. Rumpf ist davon überzeugt, dass es sich bei dieser Art der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit um den Wurzelbereich ästhetischer Erfahrung schlechthin handelt und unser Wahrnehmungssystem auf vielartige und unvorsehbare, überraschende Herausforderungen angewiesen sei, um sich zu beleben.³ Paul Ludwig Sauer betont die Unabhängigkeit des Bilderbuchs als eine spezifische „Entwicklungshilfe“ zur beginnenden Literaturfähigkeit von Kindern, die er entwicklungsgeschichtlich (und zwar phylo- wie ontogenetisch, also arten- bzw. individualspezifisch) als früher und umfassender ansiedelt als die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens. So sieht er auch das Bilderbuch im schulpädagogischen Umfeld in einer anderen Gebrauchssituation stehen, als das bilderte Schulbuch (z. B. das Lesebuch) und betont, dass es das Bilderbuch auszeichnet, „eine poetische und/oder bildnerische Idee frei zu entfalten, zum Ganzen einer inhaltlichen und ästhetischen Handlung, die das Buch trägt“ (Sauer 1979, S. 20). Um diese spezifische Gestalt des Bilderbuchs und Möglichkeiten ihrer Gestaltung mit Musik und Tanz geht es im folgenden Abschnitt.

Bilderbücher in der Musik- und Tanzpädagogik

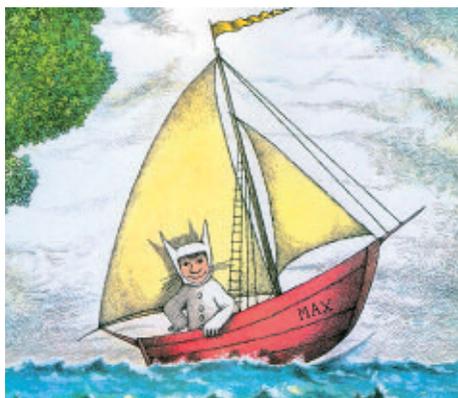
Auch wenn es, wie oben ausgeführt, kaum gesicherte Untersuchungen, aber eine Reihe von Fehleinschätzungen über die Art der Rezeption von Bilderbüchern durch Kinder gibt, so können wir doch auf eine Menge individueller Beobachtungen zurück greifen, die wir im privaten und beruflichen Umfeld bei Kindern diesbezüglich gemacht haben und die dokumentier- und beschreibbar sind. Einige meiner eigenen Beobachtungen möchte ich hier anführen und mit Beispielen aus meiner Arbeit zu Bilderbüchern im Rahmen des Elementaren Musiktheaters illustrieren. Sie mögen Anregung und Aufforderung sein, sich persönlicher Erfahrungen bewusst zu werden, sie im Alltag immer wieder zu suchen und konstruktiv und kreativ ins Spiel zu bringen.

- Abbildungen in einem Bilderbuch finden Resonanz in inneren Bildern der Kinder; Gefühle, die ein Kind noch nicht benennen kann, erkennt es plötzlich in der Mimik und Körperhaltung einer Figur und erfährt den dazugehörigen Begriff durch die Erzählung. Ob und wie das Kind tatsächlich emotionalen und kognitiven Zugang zu einem be-

stimmten Charakter einer Geschichte gefunden hat, kann in der Verkörperung der Figur nun vom Erwachsenen beobachtet werden. Was in der Arbeit mit einer Gruppe von Kindern auch deutlich wird: alle sehen unterschiedliche Darstellungen, was wiederum Anlass zum Austausch darüber bzw. Anstoß zu differenzierterer Ausdrucksgebung ist. Sauer betont, dass die Besonderheit ästhetischer Zeichen – hier: die Bilder eines Bilderbuchs – darin liegt, dass sie nicht normiert sind, wie es z. B. Verkehrszeichen sein müssen, sondern „unter einer besonderen Freiheit stehen, wodurch es etwas zu entdecken und etwas nachzudenken gibt“ und so lernt das Kind, „dass die Welt nicht nur abbildbar, sondern auch interpretierbar, verwandelbar ist. Und dass sie dem einen so, dem anderen so erscheint“ (Sauer 1979, S. 18 f.).

Beispiel 1 aus der Praxis:

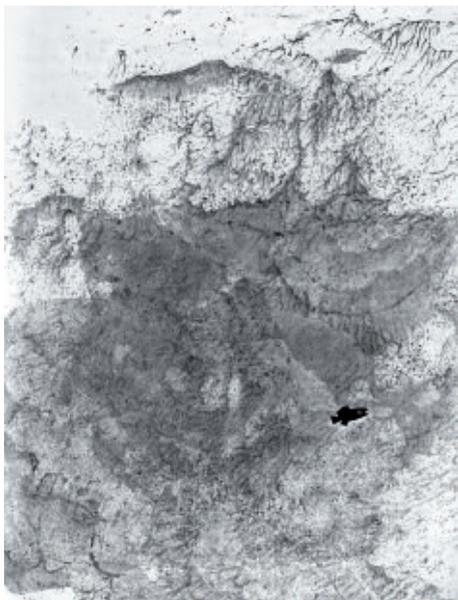
In der Geschichte von Max und den wilden Kerlen des Autors Maurice Sendak muss Max nach einem Streit mit seiner Mutter ohne Essen in sein Zimmer gehen. Für die Verkörperung probieren Mitspielerinnen und Spieler aus, welche Bewegungen das Gefühl von Max sichtbar machen können. Später ist da ein Schiff, mit dem Max sich auf die Reise zu den wilden Kerlen macht. Lässig in der Haltung und lächelnd hat ihn Sendak abgebildet. Mit den Kindern entwickeln wir zumeist eine Darstellung aus grobmotorischen Bewegungen im Raum, die dann mit entsprechender Mimik und Gestik unterstrichen werden. Aber nicht nur Max wird dargestellt, auch das Schiff selbst und die Wellen des Meeres werden lustvoll belebt – pas-



„... und plötzlich war da ein Schiff nur für Max ...“

send zu der Art und Weise, wie Sendak selbst den Zugang, den Kinder zu seinen Büchern bekommen sollten, in eindringlichen Worten beschreibt (... die für mich nicht leicht zu übersetzen waren!): „Da muss ein lebendiges Atmen sein, ein wogendes in Aktion kommen, um eine erfolgreiche Illustration zu haben. Das Wort beleben beschreibt am besten den Geist der Anregung durch ein Bilderbuch. Es suggeriert einen Grundschatz, einen Herzschlag, ein musikalisches Metrum, den Beginn eines Tanzes“ (Sendak in Lanes 1993, S. 110).

- Erfahrungen, die das Kind in seiner Realität (noch) nicht machen kann, erleben die Protagonisten einer Geschichte. Auf wesentliche Weise ergänzt wieder das Bild den Text und vermittelt das „Unsagbare“, das „Unkenntliche“, das „Sprachlose“ in der Welt des Kindes. In den Tiergeschichten des Leo Lionni ist nun eine bildliche Vorlage gegeben, die nicht eins zu eins für die Darstellung von Gefühlen und



„... und Swimmy war sehr traurig.“



Stimmungen Anregung gibt. Hier entfalten bestimmte Bilder symbolischen Charakter und erhalten mehr die Funktion von Partituren – nicht nur für musikalische Klänge sondern auch für die besondere Ausdrucksqualität von Bewegungen.

Beispiel 2 aus der Praxis:

Die folgende Illustration aus Leo Lionniss „Swimmy“ lässt sich hier sehr gut in Schwarzweiß wiedergeben, da sie auch im Original – ganz der traurigen Stimmung des kleinen schwarzen Fisches entsprechend – nur in Grautönen gehalten ist. Diese Seite diente mir schon oft als graphische Partitur und Kindern wie Erwachsenen fiel es nicht schwer, sich Instrumente auszuwählen oder mit der Stimme eine „graue“ Musik zu gestalten:

- Märchen erhalten durch Illustrationen eine Konkretisierung der Personen und Räume, in denen sich die Geschichte entwickelt. Manchmal „übersetzen“ sie auch Stimmungen und Gefühlslagen bildsprachlich. Die Entscheidung, ob diese Ab- oder Bebilderungen für die musik- und tanztheatrale Umsetzung hilfreich sein können oder eher die Phantasie der Kinder für die musikalisch-tänzerische wie auch optische Gestaltung (Masken, Kostüme) einschränken, muss von Fall zu Fall immer wieder neu getroffen werden.

Gestaltungen anhand von Bilderbüchern im Rahmen der einschlägigen Literatur zur Musik- und Bewegungs-/Tanzpädagogik (inklusive EMP und Rhythmik) sind in wenigen Veröffentlichungen zu finden. Und wenn explizit auf ein bestimmtes Bilderbuch hingewiesen wird (und nicht nur auf ein Märchen), dann dienen vor allem die Geschichte oder Teile des Textes als Anregung zur Gestaltung und das eine oder andere Bild wird aus Gründen der Auflockerung oder zur Motivation gemeinsam betrachtet. Thiele formuliert noch etwas härter, wenn er schreibt: „Das Bilderbuch ist (...) ein breit genutztes ‚Durchlaufmedium‘, das Vorlage und Stoff liefert für handlungsorientierte, fächerübergreifende Arbeits- und Lernformen des szenischen Spiels, des Rollen- und Figurenspiels einschließlich bildnerisch-musikalischer Inszenierungen (Thiele 2003, S. 178). Thiele folgert daraus, dass das Bilderbuch in der Regel im Unterricht zwar als Lernmittel nicht aber als eigenständiger Unterrichtsgegenstand Verwendung fände und damit größtenteils instrumentalisiert werde (ebd.). Obwohl

Thiele hier vor allem die Institution Grundschule vor Augen hat, dürfte seine Einschätzung auch auf außerschulische Institutionen, wie die Musikschule zu treffen.

Thiele hofft auf die Einrichtung „ästhetischer Werkstätten“ ganz im Sinne von Gerd Selle (1992), dessen „ästhetische Projekte“ sich eines spezifischen Werkstattbegriffs bedienen. Dieser steht „für Ort und Zeitrahmen ästhetischer Projekte, die sich das Subjekt entweder allein als Aufgabe stellt oder die durch eine Inszenierung ihren Anstoß erhalten – sei es durch ein pädagogisches Setting, sei es durch persönlich gesuchte Konfrontationen“ (Selle 1992, zit. n. Thiele 2003, S. 191). Thiele sieht darin eine Möglichkeit über längere Zeiträume mit Kindern kunstpädagogisch zu arbeiten und sich dabei aller denkbaren Arbeitsformen zu bedienen. Er nennt zunächst individuelle und gemeinsame Aktivitäten für die Entdeckung und den zweckfreien Umgang mit einem Bilderbuch, ebenso wie viele Formen der konzentrierten Auseinandersetzung, angefangen beim Gespräch, über das Spielen, Darstellen und bildnerische Gestalten (vgl. Thiele 2003, S. 193). Dass darüber hinaus auch musikalische, sprachgestalterische und tänzerische Formen nicht fehlen müssen, weiß ich aus meiner und wissen Sie aus Ihrer eigenen Praxis. Thiele erhofft sich als ein Ergebnis solcher ästhetischer Werkstätten die Chance „jenseits aller pädagogischen Annahmen, Setzungen und Behauptungen die Subtilität, Vielschichtigkeit und Originalität kindlicher Wahrnehmungsprozesse zu erkennen“. Somit würden wir (nicht nur) Kindern einen ernst gemeinten (d. h. ästhetisch offenen) und ernst nehmenden (d. h. Kinder nicht festlegen auf eine gewisse Form von naiven, als defizitär definierten Wahrnehmungsfähigkeiten) Spielraum bieten, in dem persönliche musikalisch-tänzerische Ausdrucksformen sich entfalten an Bildern und Texten, hin zu einem – in Anlehnung an Sendak – Bilderbuch als „visualisiertem Klang-Gedicht“. Viele Pädagoginnen und Pädagogen unserer Profession schaffen tagein und tagaus solche ästhetischen Werkstätten, ohne darüber weiter zu reflektieren. Und leider tauschen wir uns immer noch zuwenig über unsere Erfahrungen damit aus. Würden wir uns in diesen unseren Modellen u. a. als teilnehmende Beobachter und Impulsgeber verstehen, versprache sich Thiele in Anlehnung an die Forschungs-

projekte von Doonan (1997) in einer solchen „offenen Praxis ästhetischer Erziehung“ einen idealen Boden für Forschungen, die die wechselseitigen Prozesse zwischen dem wahrnehmenden Kind und dem Bilderbuch als ästhetisches Material untersuchen könnten (vgl. Thiele 2003, S. 197).

¹ Maurice Sendak hat schon früh (1967) mit der Geschichte von Max das Tabu vom „braven Kind“ gebrochen und dessen Wut und Aggression Raum gegeben. Vgl. dazu auch die weiterführende Analyse von Sendaks „Wo die wilden Kerle wohnen“ bei Thiele (2003), S. 161 f.

² Übersetzung dieses, wie auch des nächsten Zitates durch die Autorin

³ Der Vortrag wird in Kürze in der Dokumentation zum Symposium 2006 „Im Dialog“ im Schott-Verlag erscheinen.

⁴ ... deshalb hier das englische Original: “There must be a breathing of life, a surging swing into action, to have a successful illustration. The word quicken best describes the spirit of picture-book animation. It suggests a beat – a heartbeat, a musical beat, the beginning of a dance.”

LITERATUR

- Comenius, Joh. Amos (1685): *Orbis sensualium Pictus* – Die sichtbare Welt. Nachdruck aus der Tschechoslowakei um 1958 (Ort, Verlag und tatsächliches Erscheinungsjahr nicht ersichtlich).
- Haas, Gerhard (Hrsg.) (1976, 2. Auflage): *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart: Reclam.
- Künnemann, Horst (1976): *Das Bilderbuch*. In: Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart: Reclam, S. 98–125.
- Lanes, Selma, G. (Text)/Sendak, Maurice (Illustrations) (1980): *The Art of Maurice Sendak*. New York: Harry N. Abrams (Times Mirror Company).
- Lionni, Leo (Dt. von James Krüss) (1963): *Swimmy*. München: Mittelhaue.
- Maier, Karl Ernst (1993, 10. Auflage): *Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oberhuemer, Pamela/Müller, Helga/von Engelbrechten, Erika (1988): *Kind und Bilderbuch. Erfahrungen, Beispiele, Informationen für Praxis, Ausbildung und Fortbildung*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Sauer, Paul Ludwig (1979): *Semiotik des Bilderbuchs. Didaktische Reflexionen über ein ästhetisches Medium*. In: *Musik und Kommunikation*, Heft 2 (Mai) 1979. Lilienthal/Bremen: Eres. S. 17–23.
- Sendak, Maurice (Dt. von Claudia Schmölders) (1967): *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes.
- Thiele, Jens (2003, 2. Auflage): *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Bremen/Oldenburger: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.

Manuela Widmer, Mag.^a phil.

Studium am Orff-Institut und an der Universität Salzburg (Pädagogik), danach Lehrtätigkeit an Jugendmusikschule und Konservatorium Hamburg und an der Musikhochschule Hannover, seit vielen Jahren Lehrerfortbildung im In- und Ausland. Veröffentlichungen zur Musik- und Bewegungserziehung im Kindergarten und in der Grundschule. Seit 1984 Lehrerin am Orff-Institut.

Summary

In her article focusing on picture books from the point of view of the science of education, Manuela Widmer had to limit herself to a few chosen areas because the questions were many-layered.

After a brief sketch of the history of the genre up to moving pictures in the present day child's environment of television and computer games, the vast forms, themes and functions of a picture book were examined closely. Beginning with picture stories for the very young, children between the ages of two and eight years are able to have access to the latitude of our extensive library of narrative picture books, with their old and new fairy tales, imaginative stories as well as the abundant offering from books in the subject area available in the picture book market. In spite of this great assortment of picture books, professional authors have looked critically at the kind and breadth of the contents and the form of the illustrations. They have found a lack of specific themes like social conflicts, poverty, war, violence and death. Jens Thiele, who has published a comprehensive work about picture books, complains that to us, as adults, the image of a protected childhood would be simply wishful thinking the more atrocious and incomprehensible the world is shown.

After an excursion through the picture book workshop of the author Maurice Sendak ("Where the Wild Things are"), who reports about the enormous challenge it means for him, as an artist, to produce a picture book, Manuela Widmer questions whether the picture book should be seen as aesthetic object or as a pedagogical medium. She sees the pedagogical task on one hand to pay attention to the intended freedom in handling the book and on the other hand not to exclude entirely the use and usefulness of a picture book as a medium in the framework of teaching and learn-

ing situations. Jens Thiele warns about the restrictions of pedagogical assessments of picture books and pleads therefore not to underestimate the perceptive abilities of children who of course see things differently from adults, but are not therefore to be classified as deficient. For the introduction of picture books in music and dance education, Manuela Widmer gives a few examples from her own practice in Elemental Music Theater where there are various possibilities of offering pictures and texts to the children as impulses for their ideas of movement and sound or to submit the pictures directly as a "score" to read. Of course it must be clear to us that we often use picture books as a kind of "passing by" medium, as formulated by Thiele, for all subject areas that overlap so that we as a rule use picture books readily as learning and teaching means, but less as an independent object for lessons. In conclusion, Widmer cites the "Aesthetic Workshops" of Gerd Selle who could make use of music and dance education in order to experience more – according to Doonan – in the open practice of aesthetic education, about the processes between the perceptive playful child and the picture book as aesthetic (playing) material.

Manuela Widmer, M. A.

Diploma (teaching qualification) at the Orff-Institute and at the University of Salzburg (pedagogy). Afterwards teacher at the youth music school and conservatory in Hamburg/Germany. National and international work on in-service courses for teachers over many years. Publications on music and movement education for pre-school and primary school. Teacher at the Orff-Institute since 1984.

Fast ein Fest!



Ulrike Schrott

Dieser Tanz oder jenes Lied? Was macht es für einen Unterschied?

Natürlich wird niemand im Sommer ein Schneelied singen oder im Frühling „Stille Nacht“ anstimmen, aber warum eigentlich nicht? Bewältigen Kinder oder Erwachsene den enormen Tonumfang dieses Liedes besser zur Weihnachtszeit als zu Ostern? Nein, aber alles, was aus dem Zusammenhang unserer Erfahrungen und Werte gerissen wird, wirkt lächerlich oder provokant. Jeder weiß das, und dennoch findet Musik- und Tanzunterricht in neutralen Räumen und zu Zeiten statt, die von der Schnittmenge aller Terminkalender bestimmt werden, und die jeweiligen Gruppen verbindet meist nicht mehr als ihr Alter und eine Affinität zu Musik und Tanz. Sie kommen nicht zusammen, um mit ein jubelndes Fest zu feiern, sondern weil sie in einer Gesellschaft leben, in der Musik und Tanz zu Lernfächern heruntergewirtschaftet wurden.

In dieser Situation können Bilderbücher mit ihren Geschichten wie hilfreiche Retter in den Unterricht segeln. Sie beflügeln die Fantasie und führen alle Beteiligten wieder in tiefere Sinnzusammenhänge. Dann kann die oben angesprochene Frage über didaktische Notwendigkeiten hinaus so beantwortet werden, dass die ursprüngliche Funktion von Musik und Tanz wieder erfahrbar wird.

Deshalb muss ich von vorne beginnen, ganz von vorne ...

Fast wie im Himmel

Ernst Bloch filtert in seinem Essay „Das Prinzip der Hoffnung“ Spiel und Tanz als die einzigen zwei Tätigkeiten des Menschen heraus, die kein Ziel außerhalb

ihrer selbst kennen und brauchen, um lustvoll als sinnvoll erlebt zu werden. Ich schließe mich dieser Auffassung voll an, zähle aber auch das Musizieren dazu, wobei ich sowohl für das Musizieren wie für den Tanz das ursprüngliche Beginnen und die höchste Vollendung im Auge habe – so es diese denn gibt. Auf dieser Kreisbahn vom in sich sinnhaften Ursprung bis zur entsprechenden Vollendung schlägt sich ein Heer von Pädagogen mit den verschiedenen Stadien des Lernens herum, mit Üben, Arbeit, Frustration und ihrer Toleranz, mit Fleiß, Ausdauer, förderndem und hinderlichem Ehrgeiz, Durchhaltevermögen, Konzentration und Lockerheit, ein Prozess, der meines Erachtens nicht voll auslotbar, nicht wirklich zu verstehen und nur bedingt planbar ist. Eckpfeiler sind jene entmutigenden und entnervenden Erlebnisse, die jemand dazu treiben, nie wieder ein Instrument anzurühren und nie wieder zu tanzen, und jene seltenen und deshalb umso kostbareren Momente, in denen Musik und Tanz unabhängig von ihrem Entwicklungsstadium in jene Form einer Tätigkeit münden bzw. zurückfließen, die eigentlich eher eine Untätigkeit, ein Nichteingreifen in einen Prozess ist, der sich selbst genug ist, wo in einen Moment des Geschehenlassens, des Loslassens die Sinnfrage noch nicht geboren wurde oder schon wieder gestorben ist. Möglicherweise sollte man Blochs Ansatz umkehren: Nur dann musiziert, tanzt oder spielt ein Mensch, wenn er auf diese Art und Weise selbst- und weltvergessen tanzt und musiziert, d.h. wenn er kein Ziel anstrebt, das über diesen Moment hinausgeht. Nicht umsonst wurden zu Lists Zeiten die Dilettanten, nämlich diejenigen, die aus Freude und zur Freude der anderen musizierten, höher geschätzt als jene Musiker, die für Geld spielten, spielen mussten, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

Um es fett gedruckt zu fragen: Musik und Tanz – ein frei schwebendes lustvolles Sinnerleben und (fast) heiliges Tun? – Ein mystischer Verständnisansatz, der heftiges Sendungsbewusstsein im Gepäck hat? Aber bevor meine Skepsis diesen Gedanken schockgefriert, nehme ich ihn – nur für diesen Augenblick – einmal ernst. Dann bestünde die Aufgabe eines jeden Musik- und Tanzpädagogen nicht mehr darin, abprüfbare attestierbare Lernerschritte sinnvoll aufeinander aufzubauen, um entsprechende Ergebnisse zu erzielen, sondern darin, andere Menschen zu verlocken, sich

auf dieses (fast) mystische Geschehen von Musik und Tanz einzulassen. Es gäbe dann eigentlich kein Heer von Pädagogen mehr, von Menschen die lehren wollen und sollen, sondern ein Heer von Verlockenden „Drum greift hinein ins Klang- und Tanzerleben, und wo ihr's packt, da ist es interessant!“¹ – und packt es schnell, bevor ein Schulmeister den zündenden Rhythmus, die brillante Melodie, den ekstatischen Tanz oder das Wiegenlied in seine Bestandteile zerlegt und zum Trocknen aufhängt, denn selbst wenn man einen Menschen in all seine Einzelteile zerlegen würde, würde man das Licht in seinen Augen nicht finden, erzählt Antoine de Saint-Exupéry² – genauso wenig wie sich der Zauber, mit dem Musik und Tanz Menschen fesseln und befreien können, durch Analyse entschlüsseln lässt.

Fast ein normaler Unterricht

Das Unterrichtsjahr neigt sich dem Ende zu. Ein Hoch flirrt über der Landschaft. Franziska wählt „Limu Limu Leimen, Gott lass Sonne scheinen“ für die nächste Unterrichtsstunde aus. Die zarte Mollmelodie ist schlicht, aber anspruchsvoll; eine Begleitung und ein leichter Tanz sind denkbar, und das Lied passt hervorragend zur sommerlichen Wetterlage. Aus all diesen Gründen nimmt Franziska an, dass den Kindern das Lied gefallen wird. Ein Mathematiklehrer würde sich eine entsprechende Frage wahrscheinlich noch nicht einmal stellen, aber Franziska weiß, dass ein attraktives Angebot wichtig ist, um die Kinder zu erreichen, wobei sie sich nicht immer sicher ist, was das eigentlich heißt – sie meint damit, dass sie ihr zuhören, dass sie möglichst begeistert ihr Angebot aufnehmen, umsetzen und erweitern. Sie weiß, dass die Möglichkeit, Klang zu erzeugen und sich zu bewegen, an sich eine Verlockung darstellt, und dass sie sich mit den Medien Musik und Tanz deshalb a priori auf der sicheren Seite befindet, aber anders als der Mathematiklehrer kann sie es sich nicht leisten mit einem Angebot an die Kinder heranzutreten, dass diese von vornherein als nicht attraktiv ablehnen würden. „Limu Limu Leimen“ erscheint Franziska für die Sechsjährigen attraktiv, variantenreich und herausfordernd genug zu sein, um die Kinder zum Singen und Tanzen zu verlocken.

Am nächsten Tag stürmen die Kinder lebhaft in den Unterrichtsraum. Nach einer ersten Begrüßung er-

zählt Franziska von einer Sommerwiese. Die Kinder lassen Käfer und Bienen über die Wiese summen, flattern als Schmetterlinge herum, krabbeln mit ihren Fingern und ihrer Stimme wie ein Marienkäfer ihren „Grashalm-Arm“ hinauf, um dann abzuschwirren, lassen summend die Luft über den Feldern vibrieren. Franziska singt von den Mmmmmooooohnblumen auf den Feldern, von den Petuuuuuuunien und den Pelargoooooonien im Garten, von Ginster und vom Rittersporn, wobei sie die Anfangstöne des Liedes schon anklingen lässt, und als sie meint, der Einstimmung sei genug geschehen, flüstert sie: Limu Limu Leimen“ – „Limu Limu Leimen“ flüstern die Kinder geheimnisvoll zurück, und Franziska singt leise: „Limu Limu Leimen“ und die Kinder singen leise „Limu Limu Leimen“ – „Gott lass Sonne scheinen“ singt Franziska – „Es gibt keinen Gott“ sagt ein Bub voll trockener Überzeugung. Die zarte Melodie klirrt zu Boden und mitten im Sommer bricht die Eiszeit aus. „Tja, das weiß man nicht so genau“, gesteht Franziska ein und tut dann das einzig Falsche: Sie übergeht den Einwurf und beginnt wieder leise zu singen: „Limu Limu Leimen ...“ – „LIMU LIMU LEIMEN“ brüllt der kleine Atheist mit der Hälfte der Gruppe im Schlepptau zurück. Käfer und Schmetterlinge entfliehen. Deutlicher hätten es die Kinder nicht ausdrücken können: Nicht mit uns! Nicht ohne mit uns zu reden! Nicht so einen Schwachsinn! Das ist nicht unser Lied! – Aus! Das Lied ist gestorben. Diese Kinder werden in dieser Stunde dieses Lied nicht mehr singen, jedenfalls nicht so, wie Franziska sich das vorgestellt hatte.

Was war geschehen? Die Kinder waren Franziska in die Fantasie des Sommertages gefolgt, aber es hatte ein einziges Wort genügt, um diese Illusion zu zerstören. Vierjährige Kinder hätten die Worte „Gott lass Sonne scheinen“ wahrscheinlich einfach nachgeplappert – so wie sie alles nachplappern, was Erwachsene ihnen vorplappern. Morgen kommt der Weihnachtsmann, Hex Hex komm heraus, 102 Gespensterchen tanzen auf und nieder, die Windgeister sind es, sie kommen und geh'n ... Aber Sechsjährige stehen an der Schwelle der Aufklärung. Viele wissen schon, dass es keinen Osterhasen gibt und kein Christkind, keine Hexen, keine Teufel und keine Engel, und diejenigen, die das einmal begriffen haben, sind auch stolz darauf. „Wir sind schon groß!“

Wahrscheinlich wollte der kleine Atheist weder die Stunde stören noch das Lied kaputt machen, er hatte lediglich ausgedrückt, dass er gut aufgepasst hatte und dass er sechs Jahre alt war. Erst die Entscheidung von Franziska, seinen Einwurf zu übergehen, führte zum Desaster. Aber hätte sie wirklich eine religionsphilosophische Diskussion anschließen sollen? Hätte es von dort noch einen Weg zurück zum zauberischen „Limu Limu Leimen“, zum Zauber von Musik und Tanz gegeben? Vielleicht nicht zum Lied in dieser Form. Vielleicht hätte Franziska mit den Kindern gemeinsam einen neuen Text erfinden müssen: „Sonnenstrahlen scheinen“ oder „heut soll Sonne scheinen“, oder sie hätten zusammen einen Anti-Limu-Leimen-Rap entwickelt, nicht mit Glockenspiel und Zimbeln, sondern mit Pauken, Rasseln und Schellentrommeln, LIMU LIMU LAMPENSTIL, GROSSE KINDER WISSEN VIEL ..., oder Franziska hätte von Schweden erzählt, von den langen Sommernächten und mehr noch von den langen Winternächten, um das Lied verständlich zu machen, um Brücken von diesem fernen Land zum Erleben der Kinder zu bauen. Es hätte viele Möglichkeiten gegeben, auf den Einwurf zu reagieren und eine Beziehung zwischen den Kindern und dem Lied zu knüpfen. Aber Franziska war für einen Moment eine Schulmeisterin geworden, die ein ganz bestimmtes Lied auf eine ganz bestimmte Art und Weise mit den Kinder hatte singen wollen und sie hatte die Kinder verloren, weil sie ihre Wirklichkeit und ihre Persönlichkeit übergangen hatte.

Es gibt offenbar keine Verlockung ohne Verbindung zur Person der jeweiligen Musiker und Tänzer. In diesem Unterrichtsbeispiel war diese Verbindung anfangs über die Blumenwiese zustande gekommen, die im Erleben aller Kinder präsent ist, aber als ein Wort fiel, das für ein Kind der Gruppe ein Störfaktor war, war diese Verbindung zerbrochen. Musik- und Tanzpädagoginnen müssen also nicht nur Verlockende sondern auch noch eine Brückenbauerin sein, Brückenbauerin zwischen dem Kosmos der Kinder und dem kleinen Lied, dem kleinen Tanz, dem Instrumentalstück, das sie ihnen vermitteln wollen.

Fast wie wirklich

Der Sommer ist vergangen. Es ist Winter geworden. Franziska möchte mit vierjährigen Kindern ein

Schneelied singen. Mit den Händen lassen sie es im ganzen Raum „schneien“. Jetzt schaufeln die Kinder die Schneemassen zu einer Sprungschanze zusammen. Dann stellen sie sich zusammen „oben auf die Schanze“, d. h. auf die eine Schmalseite des Raumes, um mit einem lauten „Juh“ die Schanze hinunterzurutschen“, d. h. auf die andere Seite des Raumes zu laufen. Und weil es schön war, kletterten sie gleich noch einmal auf die Schanze, um noch einmal „hinunterzurutschen“ und dann gleich noch einmal. Bei diesem dritten Mal bleibt Florian oben auf der Schanze stehen. „Natürlich wieder einmal Florian“ denkt Franziska, „er muss immer eine Extrawurst haben“. Sie beschließt, sich nicht um ihn zu kümmern, sondern statt dessen mit den anderen Kindern eine Schneeballschlacht zu beginnen. Dieses Vergnügen würde Florian sicherlich dazu bringen, auf seine Extrawurst zu verzichten und sich wieder zur Gruppe zu gesellen. Aber Florian bleibt, wo er ist: das heißt für Franziska „auf der anderen Seite des Raumes, abseits des Gruppengeschehens“. Plötzlich schreit Florian: „Ich hab ein Seil, ich hab ein Seil!“ und dann rennt er los, wobei er sich ganz offensichtlich mit beiden Händen an einem Seil festhält, wie Tarzan an einer Liane. Erst in diesem Moment realisiert Franziska, dass Florian keineswegs „am anderen Ende des Raums“ gestanden hatte. Er hatte „alleine hoch oben auf einer Sprungschanze“ gestanden, einer Schanze, die offensichtlich so hoch war, dass er nicht gewagt hatte, sie alleine herunterzurutschen.

Die volle Bedeutung dieses Vorfalles kommt Franziska erst später zu Bewusstsein:

- 1. Die Realität der Fantasie:

Befinden sich Kinder in einer Fantasiewelt, dann ist diese für sie realer als Erwachsene gemeinhin annehmen. Der Unterrichtsraum verschwindet und verwandelt sich in eine Sprungschanze, in einen Dschungel, in einen anderen Planeten, wo ganz eigene Gesetze gelten, und nicht immer ist es Kindern möglich, diese Fantasie genauso schnell wieder versinken zu lassen, wie sie sie eben noch haben entstehen lassen.

- 2. Die Bildbarkeit der Fantasiewelt:

Die Gesetze dieser Welt gestalten die Kinder selbst und innerhalb dieser Gesetze können sie diese Welt auch verändern. In diesem Fall fantasierte Florian ein Seil, das es ihm möglich machte, die Schanze herunterzurutschen.

• 3. Die Wirksamkeit der Fantasie:

Diese Welt der Fantasie zeigt Wirkung in der sogenannten realen Welt, weshalb es für jeden Lehrenden von Musik und Tanz auch so verlockend ist, sie einzusetzen. Florians Fantasie vom rettenden Seil animierte ihn zu einem sehr überzeugenden Stimmausdruck: „Ich hab ein Seil! Ich habe ein Seil!“ Gleich zweimal brüllte er diesen Satz durch das ganze Zimmer, und seine Hände zeigten deutlich, dass das Seil rechts oben von ihm hängen musste und offensichtlich gut befestigt war. Was immer Kinder in ihrer Fantasie erleben, führt direkt zu einem ganz spezifischen Bewegungs- und Stimmausdruck und dann in Folge auch zu einem entsprechenden Instrumentalspiel.

• 4. Die Fantasie schafft Identität:

Die Fantasie enthebt uns nicht nur der so genannten Welt und unserer darin existenten Identität, sie schafft auch eine neue Welt und eine neue Identität. Florian identifizierte sich voll mit der Situation und dem, was er tat. Als er durch die ganze Länge des Raums alleine zur Gruppe lief, lief er nicht nur von einer Seite des Raums zur anderen, da rutschte er nicht nur eine Schanze hinunter, nein, er hatte ein Problem gelöst, er hatte sich zu helfen gewusst, er hatte „es geschafft“, er hatte im wahrsten Sinne des Wortes einen Erfolg gelandet.

Wie eine Brücke

Es ist diese Verbindung von Leib und Seele, die ein Lehrer immer wieder herstellen muss. Er kann ein Lied oder einen Tanz direkt benutzen oder er steigt über eine Geschichte ein: „Es war einmal“ und schon bekommen Kinder erwartungsvolle Augen und offene Ohren, klinken sich irgendwann ein, finden und empfinden das Echo, das ihr eigenes Sein mit dem Gehörten verbindet. In diesem Moment verwandelt sich der beliebige Raum des Unterrichtszimmers, das beliebige Zusammentreffen einiger Kinder mit einem Lehrer in ein Geschehen, dass für sie selbst bedeutsam wird. An allem, was dann geschieht, sei es ein Tanz, ein Lied, ein szenisches Spiel, ein Weiterspinnen der Geschichte oder auch eine Diskussion, nehmen die Kinder persönlich Anteil, nicht nur, weil der Lehrer es so will, sondern weil sich ihre persönliche Geschichte, ihr individuelles Erleben mit dem Geschehen verbindet. Es entwickelt sich vom Beiläufigen, beliebig Ersetzbaren, zu etwas für sie persönlich Bedeutsamen.

Wenn dieses Einklinken geschieht, dann erlebt man Kinder, dann erlebt man Menschen, die mit Leib und Seele singen, die mit Leib und Seele tanzen und mit Leib und Seele musizieren.

Um dieses „mit Leib und Seele“ ging es anscheinend auch Franziskas Klavierlehrer. Sie ärgerte sich darüber, dass er ihr für eine verflixte Stelle in einem Chopin Prélude weder unterstützende Fingerübung noch technischen Tricks zeigte, sondern sie statt dessen fragte, was sie mit dieser Stelle ausdrücken wollte. Der Wille zum Ausdruck würde sie lehren, die dazugehörige Technik zu entdecken und zu entwickeln, meinte er. Ob es dann auch so war? Natürlich nicht – Franziska versucht heute noch herauszufinden, was sie mit dieser Stelle ausdrücken will ...

Fast wie in der Hölle

In ihrem Roman „Spieltrieb“ lässt Juli Zeh einen Lehrer die deutsche Jugend des angehenden 21. Jahrhunderts mit folgenden Worten beschreiben:

„Diese junge Menschen hatten keine Wünsche, keine Überzeugungen, geschweige denn Ideale, sie strebten keinen bestimmten Beruf an, wollten weder politischen Einfluss noch eine glückliche Familie, keine Kinder, keine Haustiere und keine Heimat und sehnten sich ebenso wenig nach Abenteuern und Revolten wie nach der Ruhe und dem Frieden des Althergebrachten. Freizeit und Nichtfreizeit waren gleichermaßen anstrengend und unterschieden sich in erster Linie durch die Frage, ob man Geld verdiente oder ausgab. Hobbys zum Totschlagen der Zeit waren überflüssig, da die Zeit auch von selbst verging. Fernsehen war langweilig, die Literaturszene tot, und im Kino liefen seit Jahren nur Varianten auf drei oder vier verschiedene Filme. Diskotheken waren etwas für Liebhaber von Dummheit und schlechter Musik, und auf Schostakowitsch konnte man nicht tanzen. Diese Jugend hatte aufgehört, sich für industriell geschniderte Moden, Identitäten, Heldenfiguren und Feindbilder zu interessieren. Weniger als jede Generation vor ihrer bildete sie eine Generation. Sie war einfach da, die Sippschaft eines interimistischen Zeitalters. Wenigstens (...) marschieren sie nicht mehr. Oder noch nicht.“

Diese jungen Menschen scheinen zu nichts eine Beziehung zu haben, noch nicht einmal zu sich selbst, und man würde es dabei belassen, wenn man zu ihnen

gehörte, zu jenen, die weder an etwas glauben noch nicht an etwas glauben und die sich nicht einmal für das eine oder das andere entscheiden wollen, weil alles gleich gültig erscheint, freudlos gleichgültig. Diese Gleichgültigkeit ist das Gegenteil von jener Verbindung, die Florian in seinem Schrei „Ich hab ein Seil“ realisierte und das Gegenteil dessen, was Franziska mit „Limu Limu Leimen“ angestrebt, aber verfehlt hatte, das Gegenteil dessen, was ihr Klavierlehrer ihr abgefordert hat und das Gegenteil dessen, was Musik und Tanz im Ursprung sind und deshalb vielleicht auch wieder bewirken können, wenn das Heer der Musik- und Tanzpädagogogen sich auf diesen Ursprung zurückbesinnt. Das Sendungsbewusstsein meldet sich zu Wort und fragt, ob es nun tatsächlich schockgefroren wird. Das mag jetzt jede/r für sich selbst entscheiden ...

¹ Antoine de Saint Exupéry „Die Stadt in der Wüste“

² Johann Wolfgang von Goethe „Faust“: Greift nur hinein ins volle Menschenleben! Ein jeder lebts, nicht vielen ists bekannt, Und wo ihrs packt, da ists interessant.

Ulrike Schrott

Von 1967 bis 1969 Entwicklungshelferin in Äthiopien. Die anschließende 3-jährige Ausbildung und Arbeit für Transzendente Meditation nach Maharishi Mahesh Yogi führte sie u.a. nach Indien. Ab 1972 Studium der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, von 1979 bis 2005 Lehrtätigkeit am Orff-Institut.

Summary

Have you ever taught a Christmas carol during summertime? No? Why not? Is it more difficult in summer? No, of course not, but anything that is detached from the realm of experiences and well known feelings, becomes ridiculous or provocative. Nevertheless millions of music and dance teachers teach at neutral times in neutral rooms to groups of children, who have nothing more in common than their age and the fact that they belong to a generation where active making music and dancing have been lost.

For Ernst Bloch playing and dancing are the only two activities of a human being that are meaningful in themselves and need no other goal than that. Ulrike Schrott agrees to this and adds making music to these activities emphasizing their very beginning and their

perfection. She asks, whether only those make real music and dance, who make music and dance in this very special way. Without aiming at anything they fall into this nearly mystical state of being, where the questioning of the sense has not yet begun or has again died. To her this would seem to be worth teaching, although it cannot be taught. Teachers should be “seducing” children to music and dance.

Describing a real teaching situation Ulrike Schrott shows that there can't be any seduction without a bridge between a special song and the singer, between a special dance and the dancer. “God, let the sun shine!” the teacher wants to sing with the children. But one child says: “There is no god!” When she ignores this comment, the whole group starts yelling the song. It's dead. These children will not sing this song in this lesson anymore.

In another situation Ulrike Schrott describes a little boy who finds the solution to a difficult situation all by himself. During a “play” children had built a ski-jump, which they went down all together. Not so this boy. He remained all alone on the top of the “ski-jump”. Not realizing the situation the teacher went on with the lesson. Suddenly the boy shouted: “I have a rope! I have a rope” and runs across the room, which means down the ski-jump, showing the rope he clings to. He had found a convincing expression in movement and voice for the solution of his problem: He had not dared to go down the ski-jump all alone.

It is this connection between body and soul that seems important to Ulrike Schrott. If a teacher succeeds in building this connection, you can see children dance and sing with their bodies and souls.

Juli Zeh, a German writer, describes in her latest book the youth of the beginning 21. Century as completely unconnected with anything, even with themselves. They have lost all values and everything seems to be equally important or unimportant. This can only be of no importance to someone, who feels and thinks as these young people do. To anybody else this lack of connection to oneself as well as to the world seems to be intolerable. As Ulrike Schrott has demonstrated, music and dance seem to be means, of reinstalling this connection.

Ulrike Schrott asks every teacher, to decide for him/herself, whether he/she will teach music and dance in a way, that this connection can be rebuilt, or

whether she/he will be just a music and dance teacher of little songs, and little dances, which may have no meanings for the children ...

Ulrike Schrott

Worked as a development worker from 1967 till 1969 in Ethiopia. Her three year training in transcendental meditation (Maharishi Mahesh Yogi) led her to India among other countries. She studied Elemental Music and Dance Education from 1972 at the Orff Institute and taught at the Orff Institute from 1979 till 2005.

Bilderbücher zu Musik machen – Musik zu Bilderbüchern machen



Ernst Wieblitz

„Das ist ein weites Feld ...“ um es mit einem Klassikerzitat zu sagen: Denn wenn ich allein nur das Stichwort „Bilderbuch“ ins Auge fasse, so habe ich es doch gleich mit einem ganzen Knäuel von Gedanken zu tun. Und Bildern. Und Erinnerungen. Und ...

So muss ich vorausschicken, dass alles, was ich zu diesem Thema schreiben kann, sich auf meine ganz eigenen Erfahrungen bezieht, also ganz subjektiv sein muss. Das bedeutet für mich selbst keine Minderung. Denn für mich als Lesenden hat auch nur das wirkliche Aussagekraft, was sich mir als lebendig Erfahrenes mitteilt.

Zum Knäuel zurück, den es erst einmal ein wenig zu „ent-knäueln“ gilt. In dieser Schublade mit der Aufschrift „Bilderbücher“ gibt es recht verschiedene Erscheinungsformen: Da ist für den Anfang das mit den dicken Pappseiten, wo die Dinge, die die Welt des ganz kleinen Kindes ausmachen, in leuchtenden Farben ab- oder nachgebildet sind (und da beginnt bereits die Philosophie über das Thema ...).

Dann ist da das Buch, dessen Bilder mir etwas erzählen, eine Geschichte vielleicht, vielleicht auch nur eine Stimmung vermitteln. Doch immer gerät etwas „in Bewegung“ in mir, ein Gefühl, oder das Denken als Nach-Denken, oder das Träumen; oder auch alles zusammen (vorausgesetzt natürlich, das, was mich aus den Seiten ansieht, spricht mich auch an).

Seite für Seite schaue ich weiter, und es kann – Seite für Seite – etwas anderes angesprochen werden. Ich erlebe also in mir ein Stück anderer Welt, werde hineingezogen, erfahre Neues: über ein Stück Welt, aber auch über ein Stück von mir.

Es hat sich in mir sicher ein gut Teil Naivität erhalten. Manchmal muss ich sogar etwas beschämt feststellen, dass ich bei irgendwelchen Kindertheaterstücken, ja selbst beim Kasperltheater, mit großen Augen und offenem Mund dasitzen und schauen kann, ganz hineingezogen in die Magie der Schau- stellung.

Genau das aber bewirkt ein gutes Bilderbuch auch: das Auf-eine-innere-Reise-Mitnehmen und dabei andere, neue Außen- wie Innenwelten entdecken. Ist es nicht so, dass das Wesen einer Menschen-Individualität aus ungezählten Facetten, also auch Möglichkeiten besteht, deren jede entwickelt werden und zutage treten kann, wenn sie durch das richtige Medium berührt wurde? Und dieses Medium, davon bin ich überzeugt, kann – auch – ein Bilderbuch sein.

Was sind gute Bilderbücher?

Ich muss jedoch noch einmal zum Knäuel in der Schublade zurück. Es liegt noch so viel anderes darin: Da ist zum Beispiel das Buch, wo Maler und Dichter in einer Person sind; oft weiß man da nicht, was wohl zuerst war, Bild oder Wort. Wunderbar dann der Idealfall, wenn beide gleich bedeutend sind, sich gleichsam gegenseitig „bebildern“, knapp das Wort, verdichtet zum Bild. Das erlebe ich z. B. bei den Büchern von Leo Lionni (und wenn man genau hinhört, stecken sie auch voller Musik). Oder ich habe Maurice Sendaks „Wilde Kerle“ vor Augen: der Text wie ein Holzschnitt mit klarer einfacher Kontur, dagegen die Bilder üppig wuchernd, überquellend fantastisch, Traumwelten eines Kindes.

Doch vorwiegend sind es jene Bilderbücher, wo es zwei Menschen, einem dichtenden und einem malenden, gelingt, in ihrem Buch gemeinsam ein Stück von der Welt zu zeigen, ob Innen- oder Außenwelt, oder besser noch: von beidem. Da ist es die Wahrhaftigkeit und die Anteilnahme, mit der die Geschichte von ihnen erlebt und gestaltet wurde. Wie also das Kind im Dichter und das Kind im Maler dieses Erleben in jeweils seine/ihre Sprache setzt. Und wo sich die beiden Poeten im Innersten treffen und der eine den anderen nicht nur übersetzt, sondern überhöht: da entsteht etwas, das uns bewegen kann, berühren und fesseln.

Die Frage: „Was ist denn überhaupt ein gutes Bilderbuch?“ ist kaum schlüssig zu beantworten. Ist es doch

zu einem guten Teil eine Frage des persönlichen Geschmacks wie des individuellen – und damit auch emotionalen – Hintergrunds. Es gibt für mich allerdings ein sehr klares Kriterium: Es müssen die Worte wie das Bild das „Kind“ in jedem Menschen – auch dem erwachsenen – ansprechen und ihm Nahrung geben.

Erste Wege: Klanggeschichten

Es gibt nun so mancherlei Wege, ein sozusagen zweidimensionales Bilderbuch in eine mehrdimensionale klingend-räumliche Geschichte zu verwandeln. Der ganz direkte, unmittelbar einfache Zugang, wie er schon im häuslichen Familienkreis gepflegt wird, und der sich besonders für Gruppen mit sehr jungen Kindern eignet, beginnt mit dem gemeinsamen Erkunden der Stellen in der Story (bzw. den Bildern), die klangliche oder geräuschhafte Assoziationen hervorrufen, die dann spontan oder später auch planvoll in meist instrumentale Aktionen umgesetzt werden. Dabei versteht sich von selbst, dass auch Topfdeckel, Schneebesen und anderes Haus- und Küchengerät zum Instrument avancieren – vorausgesetzt, dass es denn auch anspruchsvoll eingesetzt und gespielt wird. Und der Anspruch an die letztlich musikalische Qualität, an die Aussagekraft, wächst natürlich von Mal zu Mal.

Freilich bewegen wir uns hier meist noch auf der Stufe eines Klangrealismus (ich nenne es ‚Klangfotografie‘), d. h. die real zu erwartenden Geräusche und Klänge unserer Geschichte werden möglichst naturgetreu nachgeahmt. Doch auch schon da sind sehr wohl in den (natürlich gemeinsamen) Überlegungen Differenzierungen am Platz: denn ein Regen ist nicht gleich Regen, ist nicht einfach nur Fingerkuppenge-trippel auf einem Karton oder später auf der Handtrommel. Da gibt es vom Getröpfel bis zum schüt-tenden Wolkenbruch viele „Spielarten“ zu entdecken. Und erst beim Regenbogen – der ja bei Otto Normal-verbraucher gar nicht klingt – fangen ja eigentlich bereits erste kompositorische Überlegungen und Ver-suche an. Erst recht, wenn es um eine Stimmung oder gar ein Gefühl geht, das eines unserer Bilderbuchbil-der in uns hervorruft! Da gelangen wir unversehens auf eine ganz neue Ebene, nämlich die des musikalischen Ausdrucks: Es lösen sich hier die klanglichen Mittel von dem Zweck bloßer Illustration, werden

eigenständiges Medium, das die Bilder, die Geschichte begleitet und interpretiert. Da spiegelt sich Traurigkeit vielleicht in einer absteigenden Moll-Fünftönenreihe, das Seufzen in der fallenden kleinen Sekund (dem phrygischen Leitton, den ja auch die „große“ Musik des Barock und der Klassik in dieser Bedeutung verwendete); oder das Lachen der Prinzessin wird zu einem Zickzack-Fünftönen-Motiv auf den höchsten Sopranxylophontönen – natürlich mit Holzschlägel gespielt (oder nehmen wir doch besser das Sopranlockenspiel dafür?). Und damit sind wir bereits auf direktem Wege zu einer musikalisch durchgestalteten Geschichte.

Kriterien für eine musikalisch-szenische Geschichte

Hier sehe ich zwei im Ansatz unterschiedliche Wege: der eine, der alles, vom dramaturgischen Konzept über den Text und die Musik (also das Komponieren) mit der Kindergruppe oder der Klasse in Projektform gemeinsam entwickelt – bis hin zum Höhepunkt einer Aufführung. Diesen Weg bin ich mit den Kindern meiner Instrumentenbaugruppe immer wieder gegangen. Wobei freilich das Endprodukt eine vorwiegend instrumental-musikalische Geschichte, also ein „Klangbilderbuch“ war oder die Szenenmusik zu einer Kinderchor-Produktion.

Der andere Weg ist der des Komponierens durch einen Autor. Der ist natürlich nicht in seinem „Glaskasten“ eingesperrt. Denn er kennt – wenn es gut geht – die Kinder, für die er schreibt. In dieser glücklichen Lage war ich, wenn ich für den „Schnurpsenchor“ von Christiane Wieblitz eine szenisch-musikalische Geschichte verfasste.

Das Schwierigste war und ist noch allemal, eine geeignete Geschichte zu finden,

- die zunächst einmal mich selbst anspricht (s. o.),
- die den Bedingungen einer Chorgruppe entspricht,
- die Möglichkeiten zu einer Ausweitung in Richtung Szene, Tanz, Spiel bietet,
- die einen Kern hat oder trifft – d. h. die eine „Botschaft“ vermittelt
- und als Wichtigstes: zu der die Kinder einen Bezug haben oder bekommen können.

Ich fange bei den beiden letzten Punkten an: Es scheint ja allzu selbstverständlich zu sein, dass man nur so etwas wählt, was bei den Kindern möglichst

von vornherein „ein Renner“ ist. Das kann dann so weit gehen, dass man auch musikalisch dort bleibt, was „in“ ist. Doch gerade hierin sehe ich eine Verantwortung: Die Kinder – um es nicht sogar extremer zu formulieren: die Kinderseelen – haben ein Recht auf Qualität, haben einen Anspruch darauf, dass sie mit dem, was wir mit ihnen tun und erarbeiten, nicht bloß irgendeine Allerwelts Geschichte („action-action“) vermitteln, sondern etwas, was ihr (und ebenso unser eigenes) Mensch-Sein betrifft. Keine Rede davon, dass damit etwas Plakatives, Vordergründig-Polemischer gemeint sei. Für mich eher im Gegenteil: eine Botschaft, die leise daher kommt, vielleicht sogar mit einem Lächeln, oder mit einem nachdenklichen Gesicht. Und die vielleicht gerade das Laute, Gängige ein bisschen in Frage stellt. Und meine Erfahrung – bestätigt durch manche Kinderchorleiterinnen – ist, dass bei vielleicht anfänglich zögernder Zustimmung die Kinder dann mehr und mehr (und tiefer) begeistert sind. Aber hier sind wir genau an dem Punkt, den wir bei Betrachtung von Bilderbüchern als den springenden bezeichnet hatten.

Die Schwierigkeit bei den meisten Bilderbüchern liegt für mich in der „Chorfähigkeit“. Das heißt, die Handlung muss von einer ganzen Chorgruppe getragen werden. Anders als bei einem (Klassen-)Theaterstück oder Sprechspiel, wo die einzelnen Kinder als Akteure wirken können, ist es bei einem Chor eine ganze, und zwar singend-agierende Gruppe, die eingesetzt werden soll. Und bei den meisten, an sich reizvollen Bilderbuchgeschichten ist es „der Held/die Heldin“, also eine zentrale Figur, die verschiedene Stationen durchläuft und dort meist auch nur mit einer anderen Figur zusammentrifft: Wo bleibt da der Chor?

Vorüberlegungen – Vorarbeiten

Habe ich nun so ein Buch, das als Vorlage geeignet erscheint und darüber hinaus mich durch den Text oder die Story, die Bilder – oder eben die „Botschaft“ in eine gewisse innere Bewegung bringt, dann geht es an die wunderbar mühsame Arbeit. Dabei sind die verschiedenen Ebenen zu bedenken: die Dramaturgie des Stückes, also die szenische Struktur, oftmals notwendig werdende Handlungserweiterung oder -straffung, die Textfassung, und das Wichtigste: die musikalische Gestaltung. Das alles geht natürlich Hand in Hand, vielfach wechselnd, oder auch mal ganz schön

durcheinander – Ideen und Einfälle lassen sich nun einmal nicht planen; aber sie müssen in einen sinnvollen Zusammenhang und Ablauf gebracht werden. Bei dem allen, besonders aber bei der letzten Ebene, muss ich mir die Gruppe, vielleicht sogar einzelne Kinder vorstellen, die das Stück spielen wollen. Wie groß ist sie, wie viele Mädchen wie viele Buben? Darf ich nur einstimmig schreiben – dann muss der instrumentale Begleitung mehr zugeordnet werden. Oder ist die Gruppe geübt, Kanons zu singen? In meinem Fall, und das erwarte ich bei einem Chor mit Kindern ab 9 Jahren schon, durfte es bis zu einfacher Dreistimmigkeit gehen – was natürlich die Palette der Gestaltungsmöglichkeiten sehr bereichert.

Zu den instrumentalen Potentialen der Gruppe: Wie ist es um die Vertrautheit mit den Orff-Instrumenten, vor allem mit den Stabspielen bestellt, die mir ja so schöne harmonische und melodische Stützen geben können. Wenn überhaupt, welche Blockflöten kann ich einsetzen, vorausgesetzt, dieser Klang passt in meine klangliche Vorstellung. Gibt es Geigen- oder gar CellospielerInnen, kann eine Mutter, ein Vater oder Helfer mit der Gitarre dazu kommen – weil besondere Solo-Lieder damit einen deutlicheren harmonischen Grund erhalten. Wenn solche kleinen Instrumentalisten im Chor sind, dann sollte ich eigens für sie ein Stück einplanen, einen Tanz, oder eine Szenenwechsellmusik. Denn der dadurch gegebene Anreiz für sie kann sich unter Umständen auch auf andere Kinder motivierend auswirken.

Beispiel: „Frederik“

Um diesen recht komplexen Prozess des Stück-Werdens etwas zu verdeutlichen, möchte ich ein wenig in die Entstehung des letzten für den Schnurpsenchor gemachten Spieles hineinleuchten.

„Frederik“ heißt diese musikalisch-szenische Geschichte, frei nach Leo Lionni. Die Fabel dieses vermutlich weltweit geliebten wundervollen Bilderbuches erzählt von einer großen Mäusefamilie. Aber wie in jeder Fabel sind eigentlich wir Menschen gemeint.

Hier kurz zur Erinnerung der rote Faden: Die bei einer uralten Steinmauer lebende fröhliche Mäusegesellschaft muss sich um Vorräte für den Winter kümmern, denn der steht vor der Tür. Alle helfen sammeln, außer Frederik. Der sitzt da und tut allem Anschein

nach nichts. In Wirklichkeit aber sammelt auch er nichts Materielles, sondern Farben, Worte, Klänge, Licht. Dinge, mit denen er schließlich, als alles Essbare verspeist ist, die hungrige, frierende Gesellschaft durch die Kräfte der Phantasie die langen öden Wintertage überstehen lässt. In seinem Lied singt er:

„Ich sammle die Farben, ich sammle das Licht.
Und wenn wir das nicht hätten,
lebten wir nicht.

Es geht in dieser Geschichte also wieder einmal um einen Außenseiter. Und zwar dreht es sich um die Rolle des Künstlers in der Gesellschaft, die ihn ja zunächst nach der sicht- und messbaren Effektivität beurteilt (oder im schlimmen Fall verurteilt und davon jagt); der ihnen aber die Unverzichtbarkeit von Kunst vorhält. An dieser entzückenden Mäusegeschichte faszinierte mich unter anderem aber gerade das: mit welcher gutmütiger, tolerant-ergebener Gelassenheit das Mäusevolk diese Sonderrolle – wenn auch immer wieder mit skeptischem Fragen – akzeptiert. Dieses optimistische Gesellschaftsmodell war für mich ein wesentlicher Impuls, es mit meiner Musik, meinen Texten den Kindern nahe zu bringen.

Die Handlung hatte für mich eine klare Zweiteilung: das Leben und Treiben vor der Mauer in Sommer und Herbst, und das – eigentlich sehr viel stillere – im Winter versteckt unter der Mauer. Und so, wie ein Anfang gedacht werden musste, den der Chor gestalten konnte, so musste das Ende wieder zurückführen in das befreite Treiben auf der Erde. Für den Beginn war bald klar: die wunderbare uralte Steinmauer! Sie sollte lebendig dargestellt werden! Da kamen Erinnerungsbilder hoch, aber auch gegenwärtige Mauern aus mächtigen Steinblöcken, die kunstvoll in- und aufeinander gesetzt sind (ich finde noch eine eindrucksvolle Fotografie bei meiner Skizzensammlung, die den Kindern Anschauung von solcher Mächtigkeit geben sollte). Und da war es auch klar, dass der ganze Chor, der hernach die wuselnde Mäusefamilie darstellte, zunächst einmal diese Mauer musikalisch und szenisch verkörpern würde:

Wir sind die Steine, alt und schwer,
die Menschen trugen uns von weit her.
Viele hundert Jahre ist das her!
Sie fügten uns zur Mauer fest,
so dass kein Wetter uns wanken lässt.

Wir sind die Steine

Kanon à 5 aus "FREDERIK"

T. + M.: Ernst Wieblich

The image shows a musical score for a five-part canon in 4/4 time. It consists of five staves of music, each with a vocal line and German lyrics. The lyrics are: "Wir sind die Stei - ne, alt und schwer; wir sind die Stei - ne, alt und schwer; die Men - schen tru - gen uns von weit her, die Men - schen tru - gen uns von weit her. Vie - le hun - dert Jah - re ist das her, vie - le hun - dert Jah - re ist das her! Sie füg - ten uns zur Mau - er fest, sie füg - ten uns zur Mau - er fest, so dass__ kein__ Wet - ter, so dass__ kein__ Wet - ter, so dass__ kein__ Wet - ter uns wan - ken lässt." The score includes measure numbers 1, 4, 9, 12, and 16. The music is written in a simple, folk-like style with a clear melodic line and a steady rhythm.

Es musste die Schwere, das Festgefügte, die Massivität zum Ausdruck kommen. So wurde ein fünfstimmiger Kanon daraus, dessen melodische Entwicklung vom Grundton eines (leittonfreien, also äolischen) Moll Zeile für Zeile über die Terz und Quint zur Oktave – einer markant-mächtigen Intervallspannung – ansteigt und diesen gewonnenen Tonraum in den beiden letzten Kanonzeilen ausfüllt. Ein kleiner musikalischer Trick half dabei, die archaische Wirkung zu verstärken, indem jede melodische (Vers-)Zeile (= 2 ¼-Takte) zweimal gebracht wurde, jedoch mit jeweils anderer Schlusswendung.

Dieses Beispiel mag für sehr viel Verschiedenes stehen, was in solch einem Prozess abläuft: z. B. das Umsetzen wichtiger Dinge in eine Szene, die der Originaltext nur kurz erwähnt, weil das Bild es ja deutlich macht. So wie das Bild „spricht“ und „erzählt“ oder informiert, so muss die Musik versuchen, mit ihren Mitteln und Möglichkeiten zu sprechen, zu erzählen. Es sind Texte zu gestalten, die zur Melodie einladen, also rhythmisch prägnante Verse. Ich habe die Beobachtung gemacht, dass solches Finden einer melodischen Gestalt in irgendeinem Wurzelgrund mit dem des „Text-Schmiedens“ zusammenhängt.

Gut – ein fünfstimmiger Kanon, auch wenn er eine relativ einfache Melodik hat, ist vermutlich nicht von

jeder singenden Kindergruppe zu leisten. Das muss auch nicht sein. Diese Melodie einstimmig gesungen, in guter Intonation und kräftiger Aussprache, würde vielleicht die gleiche Wirkung haben. Sie ließe sich durch einfache, sehr statische Begleitung, etwa ein Quintbordun auf einem Bassxylophon, noch verstärken.

Vom Texten

Es ist ja eine wunderbar klare, prägnante und konturstarke Sprache, die Lionni zu seinen Bildern fügt. Daher kann man gut vieles von ihm in den Erzählertext direkt übernehmen und versucht, das notwendigerweise zu Ergänzende in diesem Stil zu fassen. Bei anderen, mehr episch erzählenden Geschichten hingegen sind es oftmals nur besonders pointierte Sätze oder kurze Passagen, die man in den Dialog oder Erzähltext hinein nehmen kann.

Genau in dieser konträren Weise entstand das Spiel „Die wundersame Nachtigall“ nach Hans Christian Andersens bekanntem Märchen. Das ist eine Geschichte, die bereits beim Lesen so viele unterschiedliche und starke Bilder entstehen lässt, dass es keiner Illustration bedarf, die aber regelrecht dazu einlädt, daraus eine tönende Geschichte mit lebenden Bildern entstehen zu lassen, das „Bilderbuch“ – in Musik und

Tanz und dem von den Kindern gemaltem Bühnenbild – ist hier gewissermaßen das gemeinsame Endprodukt.

Bei Lionni gibt es nun so manches zwischen oder sogar hinter den Zeilen zu lesen (oder die Bilder verraten es), und genau das ist die Chance, aus einer recht kurzen knappen Fabel ein ganzes rundes szenisches Stück zu machen. Zu Anfang des ersten wie auch im Beginn des zweiten Teils bot sich die Möglichkeit, die (Mäuse-)Kinder ihre eigenen Spiele einbringen zu lassen, Zeichen der Unbeschwertheit und Lebenslust

ihres spätsommerlichen Daseins. Dann aber ruft die Pflicht: die (Mäuse-)Eltern mahnen – im Chor – zum Sammeln der Vorräte:

Kommt her, kommt alle her!
 Kommt alle, alle her!
 Jetzt ist mit Spiele spielen einmal Schluss,
 weil für den Winter, den langen Winter,
 weil für den Winter, den kalten Winter
 ein jeder Nahrung sammeln muss.
 Kommt her, kommt alle her!
 Kommt alle, alle her!

Die Mäuse-Eltern rufen die Kinder

aus "FREDERIK"

T.+M.+S.: Ernst Wieblich

The musical score is written for voice and piano. It consists of two systems of staves. The first system has two staves (treble and bass clef) with lyrics underneath. The second system also has two staves with lyrics. The music is in a major key with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The lyrics are: 'Kommt her, kommt alle her! Kommt alle, alle her! Jetzt ist mit Spiele spielen einmal Schluss! Jetzt ist mit Spiele spielen einmal Schluss! Weil für den Winter, den langen Winter, weil für den Winter, den kalten Winter ein jeder Nahrung, Nahrung sammeln muß, ein jeder Nahrung sammeln muß. Kommt her, kommt alle her! Kommt alle, alle her! Kommt her, kommt alle her! Kommt alle, alle her!'.

Kommt her, kommt al - le her! Kommt al - le, al - le her! Jetzt ist mit
 Kommt her, kommt al - le her! Kommt al - le, al - le her!
 5 Spie - le spie - len ein - mal Schluß! Jetzt ist mit Spie - le spie - len ein - mal Schluß! Weil für den
 9 Win - ter, den lan - gen Win - ter, weil für den Win - ter, den kal - ten Win - ter ein je - der
 13 Nah - rung, Nah - rung sam - meln muß, ein je - der Nah - rung sam - meln muß.
 16 Kommt her, kommt a - lle her! Kommt al - le, al - le her!
 16 Kommt her, kommt al - le her! Kommt al - le, al - le her!

Bei solchen Texten, die man natürlich immer der darzustellenden Situation entsprechend entwerfen/erfinden muss, spielt – bei mir – irgendwie im Hinterkopf das Sprachrhythmusgefühl und eine vage melodische Vorstellung mit: hier der Aufforderungscharakter in einer Auftaktquart; dabei auch die willkommene Möglichkeit zum Metrum-(= Takt-)Wechsel, was eine besondere Spannung bewirken kann. Formal ergibt sich sehr schön, den Ruf der ersten beiden Zeilen am Ende zu wiederholen, nun aber im dreistimmig sich auffächernden Satz, den Schluss gar wie eine Fanfare.

Einige formale Aspekte

Wo sich in der Formstruktur die Möglichkeit zur Wiederholung bietet, sollte man diese wahrnehmen. Ist doch bei vielen Märchen – bis hin zu Goethes Faust

– eine Regel mythischen Ursprungs zu beobachten: „Du musst es drei Mal sagen“. In unserem Zusammenhang wirkt es sowohl verstärkend wie auch klar gliedernd. Abgesehen davon hat es den doppelten Reiz darin, dass Musik und Text nur einmal (vielleicht mit einer kleinen Variante) zu erarbeiten sind, zum anderen die Szene jedes Mal etwas verändert gestaltet werden kann.

So ergibt sich bei der Prozession des kollektiven Sammelns wie von selbst, dass sie drei Mal stattfindet, bis endlich genügend Vorräte – jedes Mal etwas anderes – heran geschleppt wurden. Und in solcher Dreiheit wird auch, mit wechselnden Solisten, die Frage an den Poeten, was er denn indessen getan habe, gestaltet: erst als Sprechchor, dann mit gleichem Text und Rhythmus einstimmig und schließlich zweistimmig.

Frederik, was machst denn du?

Sprechchor aus "FREDERIK"

T.+M.: Ernst Wieblich

Fre-de-rik! Fre-de-rik! Was machst denn DU?

Fre-de-rik! Fre-de-rik! Was machst denn DU?

Schaut uns ja im-mer nur bei der Ar-beit zu.

Wo-von willst du im Win-ter le-ben?

Wer soll dir was zu es-sen ge-ben?

Fre-de-rik! Fre-de-rik! Nun hilf auch DU!!

Fre-de-rik! Fre-de-rik! Was machst denn DU? Fre-de-rik!

Fre-de-rik! Fre-de-rik! Was machst denn DU? Fre-de-rik!

6
Fre-de-rik! Was machst denn DU? Schaut uns ja im-mer nur bei der

6
Fre-de-rik! Was machst denn DU? Schaut uns ja im-mer nur bei der

11
Ar-beit zu. Wo-von willst du im Win-ter le-ben? Wer

11
Ar-beit zu. Wo-von willst du denn le-ben? Wer

18
soll dir was zu es-sen ge-ben? Fre-de-rik! Fre-de-rik! Nun hilf auch DU!!

18
soll dir was zu es-sen ge-ben? Fre-de-rik! Fre-de-rik! Nun hilf auch DU!!

Im zweiten Teil ergibt sich – das entspricht genau der Struktur der Bilderbuchgeschichte – eine analoge Stelle, wo Frederik, nach seinen „ideellen Vorräten“ gefragt, in dieser Dreistrophigkeit jedes Mal eine andere Szene imaginiert: die Farben des Sommers, den Klang der Worte und schließlich das Licht der Sonne. Diese letzte „Beschwörung der Erinnerungskräfte“ führt denn auch zurück in die Erlösung durch das Frühlingslicht, das nun ganz real von draußen mehr und mehr in die Winterhöhle der Mäuse-(Menschen-)Gesellschaft dringt und sie wieder nach draußen lockt in die „durch des Frühlings holden belebenden Blick“ befreite Natur. Der Kreis hat sich geschlossen.

Übrigens können sogar manchmal Anregungen durch die (Opern-)Werke der Großen die eigene Szene bereichern: Der geniale Schluss des „Rosenkavalier“ brachte mich auf die Idee, unser Stück so enden zu lassen (und damit inhaltlich auf den Punkt zu bringen), dass ein kleines vorwitziges Mäuslein ein größeres zurück auf die inzwischen leere Bühne winkt und ihm geheimnisvoll zuwispert: „Du, ich glaub’, der Frederik ist ein Künstler“ – um dann trippelnd zu verschwinden.

Noch ein wesentliches Gestaltungselement ist mir wichtig: es sollten ein oder zwei Szenen eingepasst werden, die Gelegenheit für einen Tanz bieten. Das muss nicht „übers Knie gebrochen“ werden; aber es

gibt wohl nur wenige Geschichten, wo sich das nicht sinnvoll ergibt: Von den „Wilden Kerlen“ über die „Nachtigall“ und „Die Geschichte von der Hex“ bis zum „Frederik“ sind die Tanzszenen immer von besonderem Reiz gewesen, weil sie alles an Lebenslust der Kinder – geformt – zusammenfassen und ausdrücken können. Und darüber hinaus haben sie dramaturgisch eine gliedernde wie auflockernde Wirkung.

Ich habe versucht, mit ein paar Spots hinein zu leuchten in den so komplexen wie reizvollen Prozess, ein Bilderbuch zu einem musikalisch-szenischen Spiel werden zu lassen. Eine lohnende Arbeit, wenn – nicht nur am Ende „beim Fallen des Vorhangs“ – die strahlenden Kindergesichter Antwort und Echo sind.

Ernst Wieblitz

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

Summary

From Picture Books to Making Music – from Music to Making Picture Books

A picture book is a very special form of communication: for the young child, images of his world are shown entirely without text to be given a name. When the “picture language” becomes “verbal language”, connected stories begin to evolve. They lead to other worlds of experience, communicate other understandings of the world at the factual and emotional levels and with this can become the medium for educating the soul. To achieve this, at least one criterion must be filled above all: The words and pictures have to move the “child” in people of all ages.

The musical transformation of such stories can happen on different levels. Even in the family it can begin with the simplest of instruments (pots and pans, e.g.), in kindergartens and schools with an increasing requirement for the musical quality, it can develop

from the simple imitation of sounds to various levels of musical expression in melody and rhythm for interpreting the course of the narration. When is a picture book story suitable for composing for a children’s choir? The story has to be carried out by the whole singing group, and should not have only one “hero” and other single figures; there must be possibilities for dialogue, for dramatic scenes and dance. Above all it should communicate a message.

Before beginning work on a piece, different aspects are to be considered that relate to each other: the dramatic structure, the often necessary extending or tightening up the story, the dialogue, the text for the narrator who tells the story or comments upon it, the text for the choir – in the form of verses, perhaps even rhymed. The musical version should be constantly kept in sight, or better said, “kept in the ear”. The qualifications for the choir must be considered: unison or part singing, experiences with canons, are there instrumentalists, what can be played on Orff instruments – among other thoughts.

For example: in the musical drama “Frederik” from the book by Leo Lionni, composed for the “Schnurp-senchor” of the Orff Institute, the forms, dramatic and musical aspects were analysed, the effects of rhythmic (changing meters) and melodic (modal scales) solutions and possibilities for form (repetition, variation) were described. The dance scenes were considered as a very special element of the form.

The reward for such a complex and demanding work that finds its climax in a performance is the resulting radiance of the children’s faces.

Ernst Wieblitz

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

Im Gespräch

In Dialogue

Bücher bilden ...

Barbara Haselbach im Gespräch mit der Malerin Doris Pacher



Bisher ging es in diesem Heft um die Frage, was man mit Bilderbüchern im Musik- und Tanzunterricht machen kann. Aber eignen sich denn nur fertige, gedruckte Bilderbücher? Warum nicht auch mit den Kindern selbst Bilderbücher und Ähnliches gestalten? Die Kreativität, um die es uns doch immer geht, hört nicht beim Musizieren oder Tanzen auf, Kinder sind besonders einfallsreich beim Malen und Zeichnen, warum also nicht Ideen sammeln und ein Bilderbuch mit der Gruppe gestalten?

Doris Pacher, in Salzburg lebende Hamburgerin, Malerin und Kunstpädagogin macht das seit vielen Jahren. Das Gespräch mit ihr bringt noch eine zusätzliche

Dimension zum Thema Bilderbücher und mag für uns Musik- und TanzpädagogInnen neue Anregungen bringen.

BH: Liebe Frau Pacher, welche Rolle spielt die Musik in Ihrer Malschule?

DP: Wenn Kinder zu mir ins Atelier kommen um zu malen, ist das Thema Musik oft sehr wichtig. Wir hören und malen Musik, wir verwenden aber auch Anregungen aus Kinder- und Volksliedern, die mit Geräuschen, Klängen, einfach mit Hörbarem zu tun haben.

BH: Können Sie uns dazu ein paar Beispiele geben?

DP: Lieder, die uns als Themen gedient haben waren zum Beispiel „Alle Vöglein sind schon da“. Hier gestalten die Kinder eine Vielfalt von Vögeln mit ihren Haltungen, Bewegungen und ihrer Umgebung. Es gibt auch viele Lieder über das Wasser wie z. B. „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach“ oder so manches Schubertlied. Und Wasser ist ein unerschöpfliches Thema zum Malen. Ein Lied wie „Der Mond ist aufgegangen“ bietet hingegen Anregungen für Licht und Schatten, er weckt Erinnerungen an die Nacht, die Stille ... „Peter und der Wolf“ von Prokofjew ist ja nun keineswegs ein Lied, dennoch singen die Kinder sehr bald die Melodien der einzelnen Figuren mit, auch während des Malens, es ist keine stille Malstunde. Beim Singen entstehen innere Bilder, es ist für die Kinder ganz natürlich, diese malerisch und graphisch auszudrücken und dabei mit verschiedenen Materialien und Techniken zu experimentieren.

BH: Gibt es auch textlose Musik die Sie einbringen?

DP: Gewiss, wir verwenden auch Musik ohne Worte, manchmal allerdings steht doch eine Vorstellung oder eine Geschichte, in die man sich hineinversetzen kann, im Zentrum. Etwa in „Musikalische Schlittenfahrt“ von Leopold Mozart. Auch die Nussknacker-Suite von Tschaikowsky gehört in diese Kategorie. Der Einstieg ist natürlich bei jedem Werk verschieden, aber es ist wichtig, dass die Kinder nach dem mehrmaligen Anhören eigene Vorstellungen entwickeln, manchmal hilft dazu auch ein gemeinsames Gespräch.

BH: Sind es also immer gegenständliche Bilder die entstehen?

DP: Nein, keineswegs. Mitunter hören wir im Atelier kurze Ausschnitte aus Werken verschiedener, auch



Ludwig Bachstein, *Der Wettlauf zwischen dem Hasen und dem Igel* Alrun Pacher, 8 Jahre



Brüder Grimm, *Schneewittchen*

Doris Mayer, 6 Jahre

zeitgenössischer Komponisten, z. B. aus „Continuum für Cembalo“ von Ligeti, aus den „Ungarischen Bauernlieder“ von Bartók oder aus „Im Windschatten des Traumes“ von Hermann Regner. Zuerst hören die Kinder mit geschlossenen Augen mehrmals sehr genau die Musik, mit Fingerfarben und/oder Wachsmalstiften versuchen sie dann, ihren Eindruck von Melodien, Klängen und Rhythmen malerisch und graphisch darzustellen. Durch solche Beispiele werden die Kinder in die Welt der Abstraktion eingeführt, dann beginnen sie in Linien, Kurven, Kreisen und Flächen ihre Wahrnehmung des Gehörten zu Papier zu bringen, in Farben und Linien zu schwebeln.

BH: Soviel zu Musik ohne Worte. Arbeiten Sie auch gelegentlich mit Worten ohne Musik als Inspiration?

DP: Ja, sogar sehr gerne, wir haben Fabeln von Äsop, aber auch Geschichten aus der Bibel wie die „Drei Jünglinge im Feuerofen“ oder der „Verlorene Sohn“ verwendet, die Kinder mögen auch Legenden um bestimmte Heilige wie St. Christophorus oder den Drachentöter St. Georg. Aber auch griechische Sagenfiguren wie Ikarus, Pegasus oder Daphne regen ihre Fantasie an.

BH: Wie alt sind eigentlich die Kinder, die bei Ihnen malen oder bildhauern?

DP: Im Allgemeinen so zwischen 5 und 12, wenn sie jünger sind, können sie sich schwer längere Zeit konzentrieren und die Älteren haben dann leider in der Schule zu viel zu tun.

BH: Wie viel Unterstützung und fachliche Hilfe brauchen Kinder?

DP: Ach, eigentlich ganz wenig. Sie kommen ja zu mir, weil sie malen wollen, so muss ich niemanden davon überzeugen, dass Malen etwas Schönes ist, das haben sie längst erfahren. Aber natürlich gelingt ihnen ihr Bild nicht immer so, wie sie es sich vorstellen, da verrinnen Farben oder vermischen sich anders, als sie das vorausgesehen haben, da ist der Strich der Wachskreide zu dünn, weil sie nur die Spitze aufs Papier bringen, oder das Linolschneide-Messer wird mit zu viel Druck geführt und ihre Finger verkrampfen. In solchen Momenten zeige ich ihnen, wie es leichter geht oder wir experimentieren mit dem, was zunächst Schwierigkeiten bereitet, z. B. also mit verschiedenen Farbmischungen.

BH: Und im Gestalterischen? Machen Sie da Vorgaben?

DP: Nein, wozu sollte ich? Die Fantasie der Kinder ist so reich, da kommt immer etwas. Manchmal trauen sie sich nicht so recht anzufangen. Dann benütze ich einen kleinen Ermutigungsstrick: die Tische, auf denen gemalt wird, sind mit weißem Packpapier bespannt, ich sage ihnen, sie sollen einfach mal auf der Unterlage etwas ausprobieren, etwas kritzeln, da käme es doch gar nicht so darauf an ..., und schon ist das Gefühl, dass etwas „richtig“ oder „schön“ sein müsse, verschwunden und nicht mehr hemmend. Freilich, manchmal rate ich ihnen, nicht alles winzig

klein in eine Ecke zu zeichnen, sondern den vielen Platz auf dem Papier auszukosten, aber das sind wirklich nur kleine Hilfestellungen.

BH: Sie haben hier in Ihrem Atelier viele Arbeiten ihrer „Malkinder“, zum Beispiel diesen Kalender mit Linolschnitten fantasievolle Musikinstrumente. Ist das eine Gruppenkreation? Wie kommt es zu solchen Gemeinschaftsproduktionen?

DP: Wir haben einfach zusammen ein Thema ausgesucht oder ich habe es vorgeschlagen. Hier zum Beispiel ging es um Musikinstrumente. Die meisten meiner Malkinder spielen auch ein Instrument, so brachte es den Kindern viel Spaß, ihr Lieblingsinstrument zu malen oder in Linoleum zu schneiden. Ich habe die Bilder zusammengefügt, und daraus entstand ein phantasieroller Musik-Kalender, in dem sogar Tiere Instrumente spielen.

BH: Auf diese Weise entstehen wahrscheinlich auch Bilderbücher.

DP: Wenn ich eine Geschichte erzähle, überlegen wir, welche Szenen daraus man gut malen könnte, und damit nicht alle die gleiche Figur oder das gleiche Geschehen in Angriff nehmen, frage ich gelegentlich, wer denn was malen oder zeichnen möchte. Und so entstehen dann die einzelnen Blätter, die man später mit oder ohne Text zu einem Bilderbuch zusammenfügen kann. Hin und wieder besprechen wir auch, wie eine Figur aussieht, welche Kleidung sie trägt oder wodurch sie charakterisiert wird. Wenn dann verschiedene Kinder einzelne Szenen einer Geschichte gestalten, so ist dann auch für den außen stehenden Betrachter erkennbar, um welche Figur es sich jeweils handelt. Besonders bei längeren oder figurenreichen Geschichten hat sich das als Hilfe erwiesen. Der rote Faden wird auf diese Weise leichter verständlich.

BH: Wie entsteht nun daraus das gemeinschaftliche Buch?

DP: Es sind zwei Prozesse nötig, damit aus losen Blättern ein Buch wird, ein inhaltlicher und ein handwerklicher. Bei inhaltlichen Entscheidungen gehen wir meist so vor: Wir legen alle Blätter auf den Boden, wir sitzen oder stehen darum herum und haben alle Bilder im Blick. Ich beginne die Geschichte noch einmal zu erzählen. An jeder Stelle kann nun ein Kind sein eigenes oder ein anderes Bild „einschieben“, bis die entsprechende Reihenfolge aller Bilder gefunden worden ist. Grundsätzlich sollen wirklich alle Bilder aufgenommen werden, keines soll zurück gestellt

werden. Manchmal kommt es allerdings vor, dass ein Kind sein Bild noch einmal machen möchte, weil es nicht so recht zufrieden damit ist.

BH: Und wie sieht das handwerkliche „Finish“ aus? Machen Sie das alleine?

DP: Nicht immer, das hängt vom Alter der Kinder ab. Es geht nur leider durch Kopieren, Schneiden, Aufkleben, Binden etc. sehr viel Zeit verloren, besonders, wenn die Kinder noch klein sind. Mir ist es meistens lieber, sie nehmen sich so viel Zeit wie nötig für das Malen, die Routineausfertigungen mache ich dann nach der Stunde oft selbst. Im Übrigen hat ein Leiter wohl in jedem Fach bestimmte Vor- und Nacharbeiten zu leisten. Wir malen ja auch nicht nur auf Papier, sondern auch auf Holzbretter, auf Glas oder Kacheln, mitunter auch auf Leinwand oder andere Stoffe; wir machen Kalender, Bücher, Puzzles, Ex Libris Karten für die eigenen Bücher, Postkarten aus Linolschnitten und vieles andere. Freilich sollen die Kinder, besonders die etwas älteren, auch lernen, diese Ausfertigungsarbeiten grundsätzlich selbst durchführen zu können. Es gehört einfach zum Handwerk. Ein fertiges Werk können sie dann auch nach Hause mitnehmen, es anderen Menschen zeigen oder verschenken. Dieses „Das-hab-ich-gemacht“-Gefühl, der Stolz auf das Ergebnis, ist ein sehr wichtiger Faktor im ganzen Prozess.

BH: Sie sind eine Malerin, der Musik besonders viel bedeutet. Sie selbst beziehen Musik und Texte in den Malunterricht mit ein, umgekehrt erweitern oder vertiefen viele Musik- und Tanzpädagoginnen ihren Unterricht durch bildnerisches Arbeiten. Was mag Ihrer Meinung nach der Grund dafür sein?

DP: Ich habe oft beobachtet, wie sich durch das Einbeziehen einer zusätzlichen Kunstrichtung die Wahrnehmung der Kinder verfeinert und ihr Ausdruck, eben weil verschiedene „Kanäle“ für verschiedene Begabungen zur Verfügung stehen, sicherer, selbstbewusster und individueller wird.

BH: Herzlichen Dank für das Gespräch!

Doris Pacher

ist Hamburgerin. Neben ihrem ersten Beruf als Buchhändlerin studierte sie Malerei. Seit 1957 lebt sie (wie sie sagt: sehr gerne!) in Salzburg. Neben der eigenen künstlerischen Tätigkeit arbeitet sie seit Jahren mit Kindern und Erwachsenen im Bereich der Bildenden Kunst.

Aus der Praxis

From Practical Work

Bilderbücher als Improvisationsvorlage im Ensemblespiel

Ein Beispiel aus der Praxis mit einer Instrumentalklasse Klavier



© Fr. Dr. Repollust

Eva Königer

„Als sie eine Felsenwüste durchquerte, begegnete die Schildkröte einer Gesellschaft von Raben, die auf einem dünnen Baum hockten und in düstere Gedanken versunken schienen ...“, lese ich vor. Ein paar Kinder erheben sich leise. Ihre Augen schweifen über eine Vielzahl von Instrumenten, die am Boden verstreut liegen. Ein kurzes Zögern, dann geht jedes Kind zu einem Instrument. Es ist ganz still im Raum. Die Zuseher schauen gebannt auf die Kinder, die vor den Instrumenten sitzen. Dann beginnt eines zu spielen, nach und nach kommen die anderen dazu. Ein düsterer Klang breitet sich im Raum aus ...

Es ist ein Abend im März. Ich habe diesen Abend als Ensemblevorspiel für meine Klavierklasse vorbereitet; Eltern, FreundInnen, Bekannte und Verwandte der Kinder sind gekommen. Dieses Mal sieht alles ein bisschen anders aus. Am Boden liegen viele vorbereitete Instrumente, verschiedene Trommeln, Rasseln, Glocken, Becken, Gläser, Metallophone, Regenrohre,

Wasserkalebassen, Streichpsalter, ein Monochord und ein Bassxylophon. Auch ein Cello liegt am Boden. Mit dabei steht das Klavier, nur ist es dieses Mal vorne offen, so dass das Innenleben des Instrumentes sichtbar ist.

Ein Diaprojektor wirft das Bild der Schildkröte Tranquilla Trampeltreu an die Wand. Alle wissen, dass heute eine Geschichte erzählt wird, aber niemand kennt die Geschichte. Noch nicht. Und dann setzen sich alle auf ihre Plätze und es kann losgehen. Die Kinder, die vorspielen werden, sind leiser als sonst. Konzentriert hören sie zu, wissen sie doch, dass sie mitspielen werden, ohne die Geschichte zu kennen. Ich begrüße alle und die ersten Klänge „eines schönen Morgens“ breiten sich aus.

Für mich wird der Abend aus mehrerlei Hinsicht ein Erfolg. Die Kinder reagieren und hören auf die Erzählung. Sie spielen gelungene Stimmungsbilder, sind sicher und zügig in der Wahl ihrer Instrumente, hören aufeinander und auf den musikalischen Verlauf der Improvisationen. Es gibt fantasievolle musikalische Einfälle von ihrer Seite. Die Geschichte der Schildkröte Tranquilla Trampeltreu wird von ihnen spontan musikalisch aufgegriffen und weitererzählt. Das Ergebnis einer langen Probearbeit? Nein, sondern ein besonderer Moment in einer Ensemblearbeit, die auf Improvisation basiert, auf ein musikalisches Miteinander von der ersten Klavierstunde an.

Nachdem das Klavier oft als „einsames“ Instrument erlebt wird, habe ich vom Anfang an einige zusätzliche Arbeit in das musikalische Zusammenspiel investiert. Zusätzlich genieße ich persönlich auch die Abwechslung von Gruppen- und Einzelunterricht – in beide Richtungen!

„Musik spielend erfinden“ nennt Matthias Schwabe sein Buch über Improvisation in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Er setzt damit die Arbeit mit freier Gruppenimprovisation von Lilli Friedemann fort. Einfache Spielregeln strukturieren das instrumentale Zusammenspiel und ermöglichen ein musikalisches Miteinander auch ohne viele Vorkenntnisse. Das verwendete Instrumentarium ist einfach und durchaus auch erfinderisch zu handhaben. Dramaturgische Ideen für das spielerische Erfinden und das musikalische Miteinander in der Gruppe hole ich mir unter anderem von Bilderbüchern. Anregungen bieten sowohl der Verlauf der Geschichte, als

auch eine besondere Situation, die durch Sprache und/oder Bild beschrieben sind. In diesem Fall gaben verschiedene Stimmungsbilder aus dem Bilderbuch „Tranquilla Trampeltreu“ von Michael Ende die Ideen für die Gruppenimprovisationen.

Am Anfang jeder gemeinsamen musikalischen Arbeit geht es immer wieder um die Wahl des Instrumentes, um das Ausprobieren und Finden von Klängen. Dann kommen Aufgaben, die musikalische Aktionen und Reaktionen fordern, dazu. Kurze Nachbesprechungen, vor allem auch bei den Gestaltungsaufgaben, machen musikalische Verläufe und Parameter bewusst. Manchmal gibt es auch Vereinbarungen im Gestaltungsverlauf, so dass es zu kleinen Kompositionen kommen kann, die sich auch immer neu zusammensetzen können.

Bei Tranquilla Trampeltreu haben wir in der großen Gruppe folgende Stimmungsbilder erspielt und erarbeitet:

Morgenstimmung, Nachtstille (die Schildkröte denkt nach), Regen, Sonnenglut, düstere Stimmung, der Wald voll blühender Bäume.

Die Kinder kannten nur die Atmosphäre der jeweiligen Bilder, nicht aber den Verlauf der Geschichte.

Immer wieder setzten Kinder aus und hörten zu, um von außen eine Rückmeldung zu geben. Wie klingt das, was wir spielen? Welche Stimmung kommt auf? Welche Ideen, Bilder gibt es dazu? Wie kann ich das beschreiben, was ich höre und was ich vielleicht hören will?

Eine genaue Sprache kann helfen, die Musik und die Klänge zu differenzieren, feiner und präziser zu gestalten, bewusst den eigenen Beitrag in das gemeinsame Klanggeschehen dazu zu setzen.

Durch diese Art der Probe war es den Kindern beim Ensemblevorspiel möglich, auf das Stichwort der Erzählung zu reagieren, sich in kurzer Zeit ein Instrument der eigenen Wahl zu suchen und in das musikalische Gruppengeschehen einzusteigen oder dieses zu beginnen.

Für die Kleingruppen gab es spezielle Aufgaben, die eine besondere Eigenart der Tiere in der Geschichte beschrieben: das Turteln der Tauben, der beharrliche Marsch der Schildkröte, das Netz der Spinne, die sehr langsame und etwas schleimige Spur der Schnecke, die hochnäsige Eidechse, der düstere Rabengesang. Die meisten dieser Improvisationen wurden von den

Kindern zu kleinen Stücken für Klavier zu 4 Händen oder Klavier und Melodieinstrument weiter verarbeitet. Diese gaben auch einen schönen klanglichen Kontrast zu den Gruppenimprovisationen.

Der Abschluss in der Geschichte ist ein großes Fest mit Festmusik.

Jetzt dürfen die „großen“ Instrumentalkinder ihr Zusammenspiel am Klavier beweisen. Der Festumzug ist ein gemeinsam erarbeitetes Stück mit Perkussionsinstrumenten. Die Kinder haben sich auf ganz unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Konstellationen und Gruppengrößen als Ensemble kennen gelernt.

„Und Tranquilla Trampeltreu spricht müde, aber sehr glücklich: *„Ich hab's doch immer gesagt, dass ich rechtzeitig da sein werde.“*“

LITERATURVERZEICHNIS

ENDE, Michael / SCHLÜTER, Manfred / HILLER, Wilfried: Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte (Stuttgart – Wien: K.Thienemanns Verlag, 1982)

SCHWABE, Matthias: Musik spielend erfinden (Kassel: Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co.KG, 1992)

Eva Königer, Mag.^a

Musik- und Bewegungspädagogin (Studium am Orff-Institut, weitere Ausbildungen in Paris, Dartington und Amsterdam), Musikerin, Komponistin. Lehrtätigkeit an der Musikschule in den musikalischen Grundfächern Klavier, Blockflöte und Chor, zur Zeit Lehrtätigkeit an einer freien Grundschule in Wien im Bereich Ästhetik (Musik, Theater, Bildende Kunst). Freiberufliche Kurstätigkeit in Körper- und Stimmarbeit, Chor. Komposition und künstlerische Leitung verschiedener Projekte im Bereich Musik, Theater, Tanz und Video.

Summary

“As she was crossing a rock desert, the tortoise meets up with a crowd of ravens, crouching on the branches of a dried out tree, sunken in deep dark thoughts ...”
As I read, a few children quietly rise, their eyes sweeping over the abundance of musical instruments strewn over the floor. A short hesitation, then each child moves toward the instrument of his choice. There is total silence in the room. The audience's absolute attention is on the children now sitting in front of their chosen instruments.

One child starts to play, then another and another. A lugubrious sound fills the space.

It is a evening in March reserved for an ensemble performance of my piano pupils, for parents, friends and relatives of the children. On this particular evening everything looked a little different than usual. Different instruments were scattered on the floor, a mixture of different drums, rattles, bells, cymbals, glasses, metallophones, rainmakers, water calabashes, stringed psaltery, a monochord, and a bass xylophone. In between there was a cello and the piano, this time with the front open revealing the inside of the instrument.

On the wall a projection of Tranquilla Trampeltreu, the tortoise. Everybody knows that a story will be told this evening, nobody knows the story, not yet. All are now seated, we can begin. The participating children are more quiet than usual – concentrated they listen, knowing they have a part to play without knowing the story. I welcome the guests and begin with “one beautiful morning ...” soon to be followed by the sounds of a beautiful morning.

From my point of view the evening was for many reasons a tremendous success. The children reacted to and listened to the story. They successfully created the appropriate atmosphere, were confident and brisk in their choice of instruments, they listened to each other and the musical course of the improvisation. There were imaginative musical interludes from the children. Tranquilla Trampeltreu was spontaneously picked up and told further by the children.

The result of long rehearsals? No, a special moment in the ensemble work, based on improvisation, and musical cooperation from the very first lesson.

As the piano is often experienced as a “lonely” instrument, I, from the very beginning invest time in musical get-togethers amongst the pupils. Personally, I enjoy the change from single to group classes and vice versa as well.

“Musik spielend erfinden” (Discover music playfully) is the title Matthias Schwabe gave his book on improvisation in groups for beginners as well as the more advanced. With his book he continues the work in free group improvisation of Lilli Friedmann. Simple rules structure the instrumental playing together and make a musical playing with each other possible without any previous experience. The chosen instru-

ments are easy to play and can also be used in an inventive way.

I often find my inspiration for dramaturgical ideas for playing and making music in picture-books. The inspiration could be the story itself or a special happening within the story described through text and/or pictures. In the situation described above, the atmospheric pictures in the picture-book “Tranquilla Trampeltreu” by Michael Ende was the inspiration for the group improvisation.

The choice of instrument is always the first to happen when playing music together, the trying out, the discovery of sounds. Then come small tasks that provoke musical actions and reactions. Short after-talks especially in the arrangement tasks bring awareness of the musical progress and parameters. It could even result in agreements on the arrangement progress creating small compositions being put together again and again anew.

In “Tranquilla Trampeltreu” we worked together in the big group to work out and gain the following atmospheric pictures: morning, night-silence (the tortoise in deep thought), rain, the heat of the sun, mournful atmosphere, the blossoming trees of the forest. The children therefore were familiar with the different atmospheres of the pictures, but not the story. Individually the children took time out to listen, and to give feedback. What does it sound like, what kind of atmosphere is being created? What ideas, pictures fit in? How can I describe what I am hearing or what I would like to hear? Rich language can help to make a distinction between music and sounds, to structure ideas more finely and consciously bring their own individual contributions into the whole activity.

Through this form of rehearsal, it was possible, at the performance, for the children to react to the key words of the story, to find the instrument of their choice and to blend into or to start the musical group performance.

The smaller groups had special tasks, such as describing a special quality of the animals in the story: the cooing of the pigeons, the persistent march of the tortoise, the web of the spider, a low and slimy trail of the snail, the snobbish lizard, the gloomy raven song.

Mostly these improvisations were used by the children to develop pieces for four-hand piano playing or

piano and melody-instrument pieces. These gave a good sound contrast to the group improvisation.

At the end of the story there is a festival with festival music. Now the more experienced pupils are allowed to prove their ability of playing four hands on the piano. The festival procession is a jointly worked out piece with percussion instruments.

The children got to know each other in a different way and in different constellations and group sizes as an ensemble.

“And Tranquilla Trampeltreu in a tired but happy voice: ‘I always said, that I would be there on time.’”

Eva Königer, M. A.

Music- and movement teacher studied at the Orff Institute, further courses in Paris, Dartington, England and Amsterdam, musician, composer. Teaches elemental music and movement education, piano, recorder and choir at a music school, currently teaching at an alternative primary school in Vienna in the areas of aesthetics (music, theater, visual arts). Freelance courses for voice and body work, and for choirs. Compositions for and artistic director of projects in the area of music, theater, dance and video.

Erhorcht, erspielt, erkrabbelt

Ein Praxisbericht zur Arbeit mit dem Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (Eric Carle) in der Eltern-Kind-Gruppe mit Kindern zwischen 8 und 14 Lebensmonaten im Eltern-Kind-Zentrum Salzburg



Anna Maria Kalcher

Zum Einsatz von Bilderbüchern in Eltern-Kind-Gruppen mit Kindern um das erste Lebensjahr

Das „Lesen“ von Bildern ist für sehr junge Menschen immer auch eine sinn-reiche Angelegenheit. Gerade für die Altersgruppe der Einjährigen werden deshalb jene Arten von Bilderbüchern eingesetzt, die begriffen und erschmeckt werden können, also Bücher deren Seiten aus Holz, Stoff oder festem Karton sind und die in ihrem Format eine gewisse Handlichkeit besitzen, so dass sie vom Kind selbständig betrachtet werden können. Besonders interessant sind solche Bücher, die Flächen aus unterschiedlichen Materialien aufweisen (Leder, Plüsch, Kork, aufgerautes Papier, Federn) oder die eine gewisse Mehrdimensionalität besitzen (etwa Löcher oder Erhebungen).

Bilderbücher dieser Art liegen in meinen Eltern-Kind-Gruppen an manchen Vormittagen zum Anschauen bereit. Da für die Altersgruppe der acht- bis vierzehnmonatigen Kinder das Betrachten von Bilderbüchern und das Lauschen auf die vom Erwachsenen dazu gefundenen Geschichten meist auf dem Schoß der Mutter bzw. des Vaters in „intimer Atmosphäre“ bevorzugt und von den Kindern oft eine große Nähe und eine „In-Besitznahme“ des Buches verlangt wird, beschränkt sich die Arbeit mit Bilderbüchern auf freie Spielphasen oder beim Ankommen und Einstimmen. In der Unterrichtsdramaturgie spielen ausgewählte „Szenen“ diverser Bilderbücher dennoch eine wichtige Rolle. Allerdings werden diese eher als Themen

begriffen, zu welchen vielfältige Erfahrungswege ausgedehnt werden. In unserer Gruppe erklingen Bildausschnitte beispielsweise in Form einer Improvisation, oder aus einem kleinen Detail erwächst ein Gedicht. Manchmal erhält ein im Buch dargestelltes Objekt auch seine eigene Melodie. Wir „malen“ sozusagen unsere Interpretation der Geschichte mit unseren Stimmen und mit Instrumenten. Manchmal malen wir auch mit „echten“ Farben, was jedoch neben der Vorbereitung des Raumes auch das Einverständnis der Eltern erfordert, da nach Malaktionen die Farben nicht nur auf dem zu bemalenden Untergrund, sondern auch auf den Kindern – mitunter sogar bis zum Bauchnabel – verteilt sind. Aus diesen Gründen ist der Sommer die bevorzugte („Body“-)Painting-Zeit. Gerade für die Kleinsten ist es besonders lustvoll, mit Naturfarben zu malen, die auch ohne Schaden gegessen werden können. Joghurt vermischt mit Lebensmittelfarbe ergibt beispielsweise eine wunderbare Malsubstanz. Als Unterlage dient am besten eine große Plastikfolie, da Joghurt dünnes Papier rasch aufweicht und die Lebensmittelfarben sich nur mit hartnäckigen Putzmitteln und großer Geduld wieder entfernen lassen.

Bevor ich auf den Bericht von der Arbeit zum Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ von Eric Carle näher eingehe, möchte ich kurz einige zu berücksichtigende Besonderheiten von Eltern-Kind-Gruppen beleuchten.

Lern- und Erfahrungsräume in Eltern-Kind-Gruppen

Wohl in kaum einer anderen Gruppenkonstellation treffen so unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmenden aufeinander wie in Eltern-Kind-Gruppen.

Die Perspektive der Kinder

Zunächst wollen da die grundlegendsten Bedürfnisse wie Hunger, Durst und Bewegung gestillt werden. Wenn sich bei einem Kind gerade ein Zahn seinen Weg in den Mundraum bahnt, dann bleibt selbst die sonst so heiß begehrte Trommel uninteressant. Das Wichtigste ist dann die Nähe zur Mutter/zum Vater und die Gewissheit, in den Arm genommen zu werden. Wenn ein anderes Kind die Nacht vor dem Treffen kaum geschlafen hat und vielleicht erst inmitten

der „Gruppenstunde“ erwacht und dann plötzlich viele Menschen anwesend sind, dann bleibt dieses Kind für die restliche gemeinsame Zeit mitunter dünnhäutig und mag sich nicht auf die Gruppensituation einlassen. Auch das Trösten nach Frustrationen (weil ein anderes Kind gerade das Lieblingsobjekt genommen hat, oder weil man über eine Matte gestolpert ist, oder weil man unangenehm überrascht wird, da jemand plötzlich mit seinen Fingern dem Funkeln der eigenen Augen auf der Spur ist), nimmt in der Eltern-Kind-Gruppe einen wichtigen Platz ein. Für die „betroffenen“ Kinder sind das schwerwiegende Momente. Weinen und anschließendes Wegschaukeln der dicken Tränen setzen mitunter lautstarke Akzente in der „Unterrichtsdramaturgie“. Für die meisten Kinder ist es eine neue Erfahrung, mit so vielen anderen Kindern Raum und Spielsachen zu teilen. All das sind folglich Themen, die aus der Sicht der Kinder mitunter wichtiger sind als gemeinsame Musik- und Bewegungsaktionen.

Die Perspektive der Eltern

Eltern besuchen Eltern-Kind-Gruppen aus mehreren Gründen. Einerseits gilt es heutzutage nahezu als „Muss“, Einrichtungen solcher Art zu besuchen, um dem Kind früh genug eine optimale Förderung zukommen zu lassen. Darüber hinaus leben viele Kinder ohne Geschwister, und den Eltern ist es ein Anliegen, ihren Schützlingen möglichst früh den Kontakt mit Gleichaltrigen zu ermöglichen. Auch das Bedürfnis nach Austausch über Entwicklungsschritte, körperliche Veränderungen, Krankheiten, Kinderkleidung etc., eine gewisse Langeweile und zum Teil auch eine Art von Isolation, die zuhause alleine mit dem Kind verspürt wird, treiben die Eltern in Scharen in Eltern-Kind-Gruppen. Manche belegen sogar bis zu vier verschiedene Kurse pro Woche, um nur ja das Beste für ihr Kind zu tun und den Grundstein für einen hohen IQ zu legen. Aus diesen Gründen fordern sie einerseits ein abwechslungsreiches „Programm“ für sich und ihre Kleinen, andererseits genießen sie es, ihre Rolle als AnimatorInnen zumindest für eineinhalb Stunden abzulegen und sie der Gruppenleiterin zu übertragen. Manche Eltern sind auch besorgt oder gestresst, wenn ihr Kind weint oder wenn es für sich allein, fern von den anderen spielt oder sie kommen aufgrund einer anstrengenden schlaflosen Nacht

müde und abgekämpft in die Gruppe. An solchen Vormittagen brauchen sie viel Zeit und Ruhe und die Möglichkeit, sich mit den anderen Müttern bzw. Vätern ergiebig auszutauschen.

Die Perspektive der Gruppenleiterin

Die unterschiedlichen Erwartungen der kleinen und großen Individuen, pädagogische Grundsätze und Haltungen und musik- und tanzpädagogische Anliegen ergeben die Textur für die Planung von Unterrichtseinheiten. Diese verschiedenen Bedürfnisse und Erwartungen abzustimmen und mit eigenen pädagogischen An- und Vorsätzen zu verbinden, ist die herausfordernde Aufgabe der Gruppenleiterin. Insgesamt geht es mir in der Arbeit mit Eltern-Kind-Gruppen um eine größtmögliche „Natürlichkeit“ dieser konstruierten Gruppensituation. Dabei gilt: weniger ist mehr. Das heißt, die gemeinsame Zeit nicht mit Lernangeboten „vollzustopfen“, sondern Raum zu lassen für selbst initiierte Erfahrungen. Im Sinne von Emmi Pikler und Maria Montessori stelle ich das selbsttätige Lernen in den Mittelpunkt und teile mit den Autorinnen die Auffassung, dass der Säugling kompetent ist, also nicht nur schon viele Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, sondern auch weiß, was wann für ihn wichtig ist. Aus diesen Gründen wehre ich mich entschieden gegen ein fixes Programm, welches die Kinder zur Teilnahme „verpflichtet“. Ich werde deshalb nicht müde, den Eltern immer und immer wieder zu sagen, dass die Aktivität der Kinder Vorrang hat. Sprich, wenn ein Kind gerade dabei ist, einen kleinen Stuhl durch den Raum zu schieben und dabei Lösungen sucht und findet, auf welche Weise es den Stuhl über die Matte bringt, ohne dass er dabei umfällt, dann fordere ich die Eltern auf, das Kind in dieser Lernsituation zu belassen, in die es sich vertieft hat. Wenn ich einen Kniereiter vorschlage oder ein Lied anstimme, so bedeutet dies keineswegs, dass dazu alle Kinder – wo immer sie gerade sind, was immer sie gerade tun – auf den Schoß gesetzt werden müssen, um „mitzumachen“. Auch wenn sie während einer musikalischen Aktivität anderwärtig beschäftigt sind, sickern die Melodien und Rhythmen in das Gedächtnis ein.

Zudem lernen Kinder, wenn sie in ihren intensiven Spiel- und Lernaktivitäten nicht gestört werden, Ausdauer und Konzentration sowie eigenständige Wege

zu gehen. Sie früh darin zu ermutigen und zu bestärken erscheint sinnvoll, zumal diese Qualitäten auch für künstlerisches Tätigsein bedeutsam sind.

Zum anderen bemühe ich mich um möglichst schlichte Angebote, und ermuntere die Eltern, den Alltag mit Liedern, Sing-Sang, rhythmisierten Reimen anzureichern, um „die Sinne und das Herz ihrer Kinder für die Musik zu öffnen“ (Regner 1988, S. 9). Gerade in der Altersgruppe der acht bis vierzehn Monate alten Kinder erscheint mir das Vokalisieren und stimmliche Dialogisieren, wie es Maria Seeliger vorschlägt, ein wesentliches Element zu sein, um altersadäquate Begegnungen mit Musik zu ermöglichen. Als Instrumente dienen uns neben dem eigenen Körper Rasseln und Rahmentrommeln sowie jede Menge Alltagsgegenstände, deren Klänge erforscht werden.

Zum Bilderbuch

Eric Carle erzählt auf anschauliche Weise und in schlichten Bildern die Geschichte der unersättlichen kleinen Raupe und den Weg ihrer Verwandlung zum Schmetterling. Das Bilderbuch ist im Querformat. Die Szenen bzw. Objekte werden in klaren Formen ohne Hintergrund dargestellt. Die Bilder dürften mit Wasserfarben gemalt und zum Teil mit Spachteltechnik gestaltet worden sein. Nicht nur die Einfachheit der Illustration, auch die Größe, in der die Raupe abgebildet ist, entspricht „kindlicher“ Wahrnehmung, kindlichem Denken. Anfangs wird die Raupe noch ganz klein dargestellt, im Laufe der Erzählung wird sie immer größer, bis sie schließlich eine ganze Seite für sich einnimmt. Die einzelnen Lebensmittel, die die Raupe durchfrisst sind: ein Apfel, zwei Birnen, drei Erdbeeren usw. Da die Raupe davon jedoch nicht satt wird, macht sie sich auch an Torte, Speiseeis und anderen Naschereien heran. Das letzte Bild zeigt einen über eine Doppelseite aufgespannten, wunderschönen Schmetterling.

Die Worte untermalen die Bilder und beschränken sich auf das Wesentliche. Somit schenkt das Buch Platz für Phantasie und eigene Zusatzgeschichten.

Aufgrund der dünnen Seiten und des großen Formates ist es empfehlenswert, das Bilderbuch mit dem Kind gemeinsam zu betrachten. Ansonsten könnte es passieren, dass es das Kind – unabsichtlich – der Raupe nachmacht, und an Seiten nascht, um das Material oral zu erkunden.

Den meisten Eltern ist dieses Buch bekannt, viele haben es sogar zuhause. Somit ist zum einen bereits eine Erfahrung mit dem Buch verbunden, zum anderen können die Eltern die in der Gruppe erlebten musik- und bewegungspädagogischen Anregungen daheim vertiefen.

Durchgeführte Impulse zum Bilderbuch „Die Kleine Raupe Nimmersatt“

In mehreren Treffen wurden Impulse zur Geschichte der kleinen gefräßigen Raupe und ihren Erlebnissen und Verwandlungen gesetzt.

Nach dem Anfangsritual, das aus dem Begrüßungslied und einigen Fingerspielen und Liedern zum Thema Frühling bestand, bildeten körperbetonte Erfahrungen zum Thema „Raupe“ den Einstieg in das Bilderbuch. Dazu wurden die Eltern eingeladen, sofern sich ihre Kinder gerade auf ihrem Schoß befanden oder Lust verspürten, diesen zu erklimmen, sich sitzend gemeinsam mit ihrem Kind als Raupe durch den Raum zu bewegen. Wir spielten mit unterschiedlichen Richtungen und unterschiedlichen Körperpositionen (Bauchlage, Rückenlage). Da es für die meisten Eltern ziemlich anstrengend war, sich mit dem Kind zu bewegen, fiel diese Phase eher kurz aus, obwohl das „Robben“ sichtlich Vergnügen bereitet.

In einem weiteren Schritt wurden die Kinder aktiv: Wir bauten aus Stühlen einen Tunnel und legten ein Tuch darüber. Die Kinder durften sich als Raupen krabbelnd „durchfressen“. Eine schiefe bewegte Ebene (Matte, unter die ein Ball gelegt wurde) stellte ein Riesenblatt dar, das es zu überwinden galt.

Nach dieser freien Phase versammelten wir uns auf den Matten im Sitzkreis. Mit einem zu einem Knäuel aufgerollten Seil spazierte ich durch den Kreis im Metrum zum Lied: „Die kleine Raupe Nimmersatt, fraß hungrig sich von Blatt zu Blatt, da wurde aus dem kleinen Ding ein wunderschöner Schmetterling“. Am Ende des Liedes holte ich das Eltern-Kind-Paar, an dem ich angelangt war ab, übergab dem/der Erwachsenen das Ende der Schnur und lud ihn/sie ein, durch den Raum zu spazieren und sich dabei eigene Wege auszudenken. So wurden nach und nach alle Paare abgeholt und wir wanderten als eine gemeinsame Raupe durch den Raum. Die Kinder, die bereits gehen konnten, hatten die Möglichkeit, sich am Seil, das sich jetzt von Paar zu Paar spannte, festzuhalten



und selbst zu gehen. Allmählich kringelten wir uns ein, bis wir ein großer Knäuel wurden, um uns anschließend im Zeitlupentempo wieder voneinander weg zu bewegen und auf ein gemeinsames Zeichen das Seil loszulassen.

Mit dem Abholspiel war die Idee des Wartens verbunden. Denn, die kleine Raupe musste schließlich, eingesponnen in ihrem Kokon auch sehr, sehr lange warten, bis sie zum Schmetterling wurde.



Nach der grobmotorischen „Raupenerfahrung“ wurden selbst gebastelte Raupen (siehe Foto) zum Erstaunen und Erschrecken verteilt. Dazu hatte ich Watte zu Bällen geformt, in Strumpfhosen gefüllt und immer wieder verknötet. Je zwei mit Filz überzogene Klopapierrollen bildeten den Kokon. In eine Rolle war bereits ein aus Stoff und Pfeifenputzern gestalteter Schmetterling gelegt worden. Die Strumpfhosenraupe konnte nun in die andere Rolle geschoben werden, soweit, bis aus der zweiten Rolle der Schmetterling schlüpfte. Am Schmetterling wurde zuvor ein Faden angebracht, so dass er an diesem gehalten und „geflogen“ werden konnte.

Während die Kinder mit ihren Eltern die wundersame Verwandlung mehrmals durchspielten, erklärte ich den Erwachsenen die Herstellung dieses Spiels.

Zur Musik aus Vivaldis „Frühling“ tanzten wir als Riesenschmetterlinge leichtfüßig durch den Raum, die Kinder auf dem Arm. Dazu gab ich teilweise Anregungen, wie etwa „viele kleine Trippelschritte“ oder „große Drehungen“ oder „einige Schmetterlinge landen auf einer Blume und sind für einen Moment ganz still“ etc. Teilweise ließ ich die Paare in ihren Bewegungsentscheidungen auch ganz frei. Die Stoffschmetterlinge tanzten mit und wurden immer wieder von Paar zu Paar weitergereicht.

Vom Fliegen „beflügelt“ erarbeiteten wir folgendes Gedicht (VerfasserIn unbekannt):

Die Raupe frisst, die Raupe frisst,
bis sie ganz dick gefressen ist.
Dann spinnt sich die Raupe ein.
Was wird jetzt mit der Raupe sein?
Sie liegt ganz still, sie liegt ganz still,
weil sie ein bisschen schlafen will.
Aber dann, aber dann,
schau dir mal die Raupe an!
Was die sich traut!
Sie schlüpft aus ihrer Haut
und fliegt von hier nach dort
als Schmetterling weit fort.

Der Inhalt wurde mit den Händen verdeutlicht und jede Zeile wurde stimmlich unterschiedlich gestaltet: Die Raupe frisst ... mit tiefer satter Stimme langsam gesprochen.

Dann spinnt sich die Raupe ein ... geheimnisvoll.
Sie liegt ganz still ... flüsternd, fast tonlos.

Aber dann ... – ... sich traut ... großes Crescendo. Sie schlüpft aus ihrer Haut: bei „schlüpft“ ein Sforzato und dazu klatschen.

Und fliegt ... luftig, tänzerisch.

Zum Lernen des Gedichts wiederholten wir die Zeilen mehrmals.

In den darauf folgenden Stunden wurden die Lieder und Spiele wiederholt und variiert.

Das Lied „Die kleine Raupe Nimmersatt“ wurde mit Instrumenten begleitet. Mit Claves und Nussklappern akzentuierten wir die Silben „Ni-mmer-satt“ sowie „Blatt – zu – Blatt“.

Zum „Ding“ erklang ein Cymbelton, die Silben von „Schme-ter-ling“ wurden mit einem Glockenband begleitet. Die Instrumente wurden mehrfach weitergereicht, vor jedem neuen „Durchlauf“ war Zeit einberaumt, mit den Kindern das „neue“ Instrument und seine Klangmöglichkeiten zu erkunden.

In einem Sprechkanon wurde das Raupengedicht zeilenweise mit den bereits erarbeiteten Bewegungen der Hände im Kreis reihum „weitergereicht“. Die Zeile wurde im Loopingverfahren solange beibehalten, bis eine neue Zeile ans Ohr drang. Diese wurde dann übernommen und wiederum weitererzählt. So entstand ein Klangteppich, der für die sich in der Mitte befindenden Kinder wie ein „Dolby-Surround“-Effekt wirkte.

Zum oben beschriebenen Verwandlungsspiel „Schmetterlingsschlüpfen“ (Klopapierrolle als Kokon) wurde ein weiteres Lied eingeführt:

Fli-fla-Schmetterling,
Schmetterling, du kleines Ding!
Fli-fla-Schmetterling,
Schmetterling, du schönes Ding!
Fliege durch die Luft,
bring uns den Frühlingsduft!

Während sich manche Paare mit den gebastelten Objekten beschäftigten, wurden die anderen Eltern eingeladen, zum Lied einen Knireiter zu machen. Bei der Zeile „Fliege durch die Luft“ wurden die Kinder hochgehoben, bei „Frühlingsduft“ wurden sie liebevoll in der Luft geschüttelt.

Kleine Riechfläschchen, gefüllt mit Wattebäuschchen, mit verschiedenen Duftölen beträufelt, wurden auf Seidentüchern im Raum verteilt und bildeten symbolische Blumen. Zur Flötenmusik (improvisiert)

wurden die Kinder durch die Luft geflogen. Bei jedem Stopp wurde ein bestimmter Duft genannt, der geschnuppert werden musste. Nach jedem Durchlauf durfte eine Mutter bzw. ein Vater als Elfe die Duftfläschchen heimlich vertauschen. Die Eltern wurden angeregt, sich und ihr Kind zur Musik entsprechend zu bewegen (verschiedene Taktarten, verschiedene Tempi, abwechselnd legato und staccato). Es ergaben sich lustige Schnupper- und Nasenspiele. Nach dem „Erriechen“ des ausgewählten Duftes grunzten wir alle ein wohliges „Mmmm“, was den Kindern große Freude bereitete.

Ideen für weitere Impulse zur Raupengeschichte

Durch die Luft getragen werden ...

Ein buntes Tuch wird ausgebreitet. Je ein Kind darf sich auf das Tuch legen, das wir gemeinsam aufheben, behutsam hin und her bzw. auf und nieder schwenken. Dazu singen wir: „*Fliegen, fliegen, wir fliegen hin und her, fliegen, fliegen, fliegen ist nicht schwer.*“

(Hinweis: Während manche Kinder es außerordentlich genießen, geschaukelt zu werden, reagieren andere darauf mit Unbehagen und Angst. Oberstes Gebot ist hier die Freiwilligkeit. Zudem wissen die Mütter/Väter meist schon, ob ihr Kind diese Bewegungsanregung liebt oder nicht.)

Bildnerisches Gestalten ...

Die hier angeführten Impulse beschränken sich auf das Gestalten mit Musik, Bewegung und Sprache. Weitere Ideen wären – so die Eltern einverstanden sind – eine Raupe zu drucken, mittels Sektorkorn beispielsweise. Die entstandene Raupenlinie könnte anschließend als Partitur verwendet werden und z.B. mit Lotosflöten, der Stimme oder einem Xylophon in Form von Glissandi interpretiert werden. Die Improvisation könnte von der LeiterIn bzw. in der Folge auch von den Eltern dirigiert werden (mit einem Stab entlang des Raupenkörpers zeigen, dabei mit Tempi und Pausen spielen). Ein Schmetterling könnte auf Chiffontüchern am Boden gelegt werden. Indem sich alle im Raum bewegen, beginnen die Tücher sich wie von selbst zu bewegen und zu schweben.

Rhythmisierung der Treffen

In unseren Treffen werden gewisse Elemente von Woche zu Woche in gleicher Reihenfolge angeboten. Die Zeit, die dafür anberaumt wird, bleibt in der Regel

gleich. Dies hat den Sinn, die gemeinsam verbrachte Zeit zu strukturieren und zugleich zu rhythmisieren. Diese „Rituale“ ermöglichen es den Kindern, in der für sie recht herausfordernden und zum Teil anstrengenden Gruppensituation Orientierung und Sicherheit zu bieten. Dieser Zeitplan ist natürlich nicht starr, er bietet vielmehr einen überschaubaren Rahmen für die doch recht lange Zeit von eineinhalb Stunden. Dieser große zeitliche Rahmen hat den Vorteil, dass freie Spielphasen ebenso eingeplant werden können wie auch einmal – so der Wunsch besteht – etwas längere Gesprächsrunden. Darüber hinaus brauchen die Kinder erfahrungsgemäß zu Beginn Zeit, um sich vom Schoß der Mutter zu lösen und sich auf die anderen Kinder einzulassen.

Einen festen Anker bildet im Eltern-Kind-Zentrum Salzburg das gemeinsame Essen. Die Jause wird jeweils von einer Mutter bzw. einem Vater oder der Leiterin mitgebracht und vorbereitet. Während miteinander Mahl gehalten wird, haben die Erwachsenen Zeit, ins Gespräch zu kommen und Themen anzusprechen, die im Kreis meist unerwähnt bleiben.

Der Übergang von der Jause zur Abschlussphase ist fließend. Die Kinder suchen sich selbständig Spielobjekte und sowohl die Kleinen als auch die Großen genießen es, für eine kurze Zeitspanne ganz für sich zu sein. Den Ausklang bildet dann ein Kreistanz, ein Wiegenlied oder auch mal eine ausgedehnte Jause. Zum Abschied wird stets unser „Arrivederci“ gesungen – im Swingrhythmus, um nicht schon vor dem Ankleiden sondern nach Möglichkeit erst im Auto in den Schlaf zu sinken. Mit diesem Lied verabreden wir uns musikalisch für das nächste Treffen.

Am Ende der Einheit verlassen 10 kleine und 10 große Leute den Raum, um viele Lernerfahrungen reicher, das eine oder andere Schmetterlingslied noch vor sich hinsummend. Und eine Leiterin, immer wieder erstaunt über die wachen, neugierigen und empfindsamen Wesen, ist dankbar, sie in ihren „Metamorphosen“ musikalisch begleiten zu dürfen.

LITERATUR

Carle, Eric: Die kleine Raupe Nimmersatt. Verlag Gerstenberg
Montessori, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. Heidelberg 1988
Montessori, Maria: Kinder sind anders. München 1993
Pikler, Emmi & Tardos, Anna: Lasst mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum frühen Gehen. Untersuchungsergebnisse, Aufsätze und Vorträge. München 1988

Regner, Hermann: Musik lieben lernen. Von der Bedeutung früher Begegnungen mit Musik. Anregungen für Eltern und Erzieher. Mainz 1988

Seeliger, Maria: Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr. Regensburg 2003

Anna Maria Kalcher, Mag.^o art.

1998 bis 2004 Studium am Orff-Institut. Seit 2004 Doktoratsstudium in den Fächern Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin, Leiterin in Jeux-Dramatiques (Ausdrucksspiel aus dem Erleben), langjährige Erfahrung in der Aus- und Weiterbildung von KindergruppenleiterInnen. Seit 2005 Eltern-Kind-Gruppenleiterin am Eltern-Kind-Zentrum Salzburg. Lehr- und Kurstätigkeit.

Summary

The author reports about her work with Eric Carle's picture book "The very hungry caterpillar" in a group of children from 8 to 14 months and their parents in the Parent-Child-Centre Salzburg. The use of picture books with toddlers is usually associated with free play, since in this age the closeness to the parent while looking at the book is decisive. We preferably use editions in materials that can resist manipulation of very young children.

In my work with picture books, I choose scenes, characters or details which I introduce into the group action using music and movement ideas: short improvisations, finger games or rhymes, and even short melodies for certain characters that are being developed.

During several 90-minute sessions, we developed a short play about the adventures of Eric Carle's "The very hungry caterpillar", and its metamorphosis into a butterfly.

In the beginning, parents were sitting on the floor, their child on their lap, trying to move around in different ways. Then we built a tunnel of chairs and the toddlers crawled through, symbolising the way the little caterpillar "ate its way" through fruit and vegetables. During the following caterpillar song, each parent and child was "collected" (waiting in the cocoon) and then we all moved through the room holding on to a long rope. To illustrate the miraculous metamorphosis, I had made cocoons (joining two toi-

let paper tubes and covering them with felt), small caterpillars (from socks filled with cotton wool) and butterflies (a pipe cleaner with a strip of fabric). The butterfly came out when the caterpillar was pushed slowly into the roll.

We used Vivaldi's "Spring" for a dance improvisation, fluttering through the room like butterflies, while our little fabric butterflies were passed from one pair to the other. Finally, we developed a finger game, which would be repeated and varied during the following sessions. The poem became a speech canon and the last syllable of each line was accentuated by rhythm instruments.

At the end of these caterpillar-butterfly mornings, 10 small and 10 big people left our room, still humming one of the melodies. As the activity leader, I was yet again amazed by the sensitivity and alertness of both young and old, and grateful for the opportunity to accompany these persons musically in their personal metamorphosis.

Anna Maria Kalcher, M. A.

Studied at the Orff-Institute from 1998 until 2004. Since 2004 she has been pursuing doctoral studies in the areas of music pedagogy and education science. Trained as a kindergarten teacher and teacher for after-school care, as a leader in Jeux Dramatiques (expressive play from experience), has taught on training and in-service training courses for kindergarten group leaders for many years. Runs the parent-children group at the parent-children centre in Salzburg. Experience in teaching on courses.

“Arrow to the Sun”



Jacque Schrader

A Collaborative Project at Key School

Picture a room filled with children creating movement to represent the jagged pathway of lightning ... inventing instrumental ostinati to portray coiling rattlesnakes ... composing poetry to depict the arid landscape of the American Southwest ... working with coloured paper, foil, wood and cloth to design a group mural ... these activities are the reason why I find it so appealing to work with children's books, and specifically with “Arrow to the Sun”, a Pueblo Indian tale by Gerald McDermott.

An Overview of Books

Picture books offer building blocks for creative experiences. Whether based on contemporary fiction or based on an ancient myth, the language and illustrations of picture books can inspire children to sing, dance and create. Among the many choices of books available, I prefer to work with folktales, legends and myths. A legend is a tale that contains some historical elements, yet the history has evolved into a fanciful or whimsical tale. Originating from a particular culture (or part of a culture), folktales can offer clever animals or enchanted kingdoms as inspiration. While folktales offer a window into a particular culture, additionally they very often reveal similar themes, ideas, and struggles expressed in language. A myth takes these ideas to a deeper level; with more all-encompassing themes that span throughout centuries and across cultures. Myths are considered to be metaphors for the human experience.

An Introduction to Gerald McDermott

Gerald McDermott is an award winning children's author and illustrator of folktales and mythology. Known for his “bold, graphic renderings of timeless tales from around the world”, Gerald has long been a friend of Orff Schulwerk. In 1998, we met and I invited him to visit Key School. Since then, we have worked together on many projects involving Orff Schulwerk and his books. He has presented sessions at AOSA Conferences, and visited summer Orff teacher training. Gerald was named by AOSA as a member of the Advocacy Council. In his books, which are appealing to children and adults alike, I find all the elements I would hope for in a story or picture book that I would share with my students-both at my school and in my work with adults in summer Orff teacher training courses.

The Background of Arrow to the Sun

Since I began working with Gerald ten years ago, I have learned a great deal about mythology. Some of his books, like Musicians of the Sun, Creation, The Stonecutter and Tim O'Toole, my colleagues and I have developed on the stage for an audience. However, one of my very favorite books is “Arrow to the Sun”, a Pueblo Indian tale. Although my students have never performed this tale on the stage, I have used it in the Orff Schulwerk classroom to work collaboratively with the classroom teachers and librarians. Our nine and ten year old students study the American Southwest. This study includes landscape, animals, history and climate. As part of the study, the students explore the culture of Pueblo Indians. Arrow





to the Sun has long been a part of that study. Therefore, it seemed like a wonderful opportunity to work collaboratively with other teachers.

“Arrow to the Sun” is a story of a young Pueblo boy who embarks upon a difficult journey to find his father. As part of the journey, he must pass through four “kivas” which challenge him. (A kiva is a circular chamber where Pueblo people celebrate sacred rituals) Ultimately, the boy is successful in his journey and is able to bring the gift of life back to his agricultural village.

Working with Arrow to the Sun

Since it was never my goal to replicate the traditional music or dance of the Pueblo people, the children and I decided instead to focus on the four kivas through which the boy must pass. The symbolism of each kiva is deeply rooted in the beliefs of the Pueblo people. So it was from the idea of kiva that we embarked upon our journey of creating movement, music and murals. My intention was to give every child the experience of each of the four kivas, and my challenge was to establish guidelines under which the children could create. Which kiva might focus on locomotion? Which kiva would be explored alone? Which with a partner? Which in small groups? Which as a whole class?

• Kiva of Lions

To the Pueblo people, mountain lions represent war, so when the boy enters this kiva, he is challenged not to kill, but rather to tame the lions. In doing so, he establishes the peace which is necessary for harvesting the primary crop of the Pueblos corn.

As our inspiration, we began by creating a list of words which might describe a lion’s movement.
Stretched limbs ... arched backs ... powerful pounces ... sudden rolls.

The children divided into groups of three or four. Each group was given the task of creating a movement sequence that would develop the listed words in any order. Finally, to represent the taming of the lions, each group had to create an ending in which the movement demonstrated a gradual retreat. The children’s ideas were marvellous! One group began in four corners of the room, and ended their sequence very close together. Another group chose one student to represent the “boy” who interacted with each lion, creating stillness at the end of the sequence. Next we approached the question, how would these movement sequences be accompanied? With drones? With a melody? With ostinati? The children created two complimentary ostinati patterns to be played on large drums. To show the “taming”, the ostinati gradually disappeared.

• Kiva of Snakes

Since the Southwest is often hot and dry, rainmaking ceremonies are a significant part of the Pueblo tradition. Rattlesnakes are used in these ceremonies. In the illustrations of this book, there are two rattlesnakes which the boy forms into one, demonstrating unity and harmony. Thus, for this kiva, I divided the children into partners.

Curved ... coiling ... undulating ... and finally ... connected.

We explored these words in body design, shape and in pathway. As in the Lion Kiva, this kiva challenged each pair of children to develop a sequence which, at the end, would show unity. Some partners travelled with curving pathways, other partners moved in place, undulating between each other, connecting, releasing and once again, finally connecting. When it was time to add music, each pair connected with another group of two. They watched each other’s movements, and then created an accompaniment using bars and recorder in La pentatonic. Later, the movers became the accompanists for the other pair. This revealed a wonderful opportunity for the children to develop their movement accompaniment skills.

• **Kiva of Bees**

When the boy passes through the Kiva of Bees, he forces the bees to go from being a disorganized group into an orderly functioning hive. In doing so, he establishes the cooperation necessary for the bees to pollinate.

For this kiva, I decided to “begin” at “the end”. The students decided first what the ending formation would look like. They agreed that the formation had to look organized and structured, similar to the shape of a beehive. After trying many different group formations, they arrived at a symmetrically woven large group shape. Some children were lying on the ground, some were kneeling above, and others were standing. With the ending now practiced, the children were given the task to move individually until a signal was given to arrive simultaneously at the ending shape. Quick ... light ... sudden ... scattered ... darting.

This task proved more challenging than it initially seemed! The children struggled with making their movement meaningful – at first it was too chaotic, too fast, and too disorganized! We brainstormed ways to make the movement appear scattered without bumping, but we hit a momentary roadblock. After many less successful attempts, one student suggested the idea of moving without arms, travelling quickly and lightly but without arms flailing, rising or falling. This was exactly the right suggestion! With it, the movement became more intentional and instantly more satisfying. For accompaniment, they chose a variety of unpitched instruments – maracas, woodblocks, tiny drums, claves and sandblocks. They experimented with creating layered ostinati. They decided on using only random sounds, with no ostinati or beat. This accompaniment provided an interesting contrast to what they had chosen for the snake and lion kiva. For the ending, the students moved gradually toward the pre-determined final shape which they had practiced. The instruments gradually merged into a steady beat, and played the final sound exactly as the final shape appeared. It worked!

• **Kiva of Lightning**

The kiva of lightning is significant on many levels. In Native American cultures, lightning is often used as a sign of spiritual power; in this case, the power of the boy's father. After having setting first out on a quest,

and then overcoming the obstacles presented by the first three Kivas, the boy enters the lightning kiva. When he emerges, he is transformed. He is filled with the wisdom and power necessary to serve others. This gift from his father allows him to bring a rainbow to his village. The rainbow is significant because it represents the two elements needed by the Pueblo people to grow their corn; sun and rain. The Kiva of Lightning is the beginning of the boy's journey to bring unity and spiritual vitality to his people.

Lightning

Sudden shapes ... sharp angles ... slowly building ... transforming.

For this kiva, we began by developing individual shapes without locomotion. How can we use the body to show angles? The children tried creating sudden, angular shapes with every imaginable body part ... the ankle, the knee, the arms, the wrist. They experimented with symmetrical shapes as well as asymmetrical ones. They tried making their shapes larger, and then smaller. They tried adding a jump into their shapes. Each child developed a sequence of shapes (about 3-4) which they could remember. Every shape had to offer contrast from the others. Finally, when the shapes were set, the children were challenged to include moving with a percussion instrument. Many added a hand drum, a guiro or a wood block to their shape. Initially, they found it challenging to move with the small instrument, but after some practice, they made this happen seamlessly!

Putting Together the Murals

After many weeks of preparing, we arranged for Gerald to visit my school in October of 2004. The children enjoyed hearing Gerald read the story to them, and he was thrilled with their music and dance interpretations. In addition to these activities, Gerald helped the students to create large art murals. The art and classroom teachers helped. We used paper of various textures and colours, popsicle sticks, coloured foil, pipe cleaners and pieces of cloth. To begin, each child was given the task “create your own personal symbol to represent your kiva”. They were asked to take some aspect of the book (a symbol, a kiva, a character, an event) and to interpret it using the art materials. Since I am not gifted in the area of visual



art, I found this part of the project really fascinating! Each child immediately got to work on creating something unique. At their desks, the children worked individually to cut, rip, paste, carve and glue. Gerald circulated between the children, offering encouragement and suggestions.

When the smaller individual creations were complete, we began to put them together into an arrangement. Each child placed his or her individual art onto one of the four large pieces of mural paper, searching for the exact right spot where it would “fit”. A cooperative spirit between the students emerged, each trying to envision exactly the right place to fit his “piece”. When the murals were complete, they were hung in the hallways of our school for our community to see; an incredible immersion of movement, music, literature and art.

In Conclusion

This project was satisfying to me because it included many elements. First, the book we chose was high quality, with elegantly descriptive words and vibrant illustrations that nearly dance across the page. Second, the children were able to approach the book from several different subject areas; music, movement, social studies, history and art. Although it is not always possible to include all of these aspects, doing so increases the opportunity for extensive interdisciplinary activities and student collaboration, both of which are cherished goals at my school. I observed that the students were fully invested; experiencing the book on emotional, intellectual, physical and artistic levels. Choosing a book which speaks to a universal theme, in this case, overcoming obstacles, is relevant to every

child in his or her daily life. But perhaps most significantly, working with a high quality children’s book, such as “Arrow to the Sun” speaks to the fundamental value that an intellectual and artistic process is every bit as important as the final product.

Schrader, Jacque

Jacque Schrader teaches music and movement to children at the Key School in Annapolis, (Maryland) USA. For the past 20 summers she has been helping to develop Orff Schulwerk teachers from around the world. She is currently on the faculty of George Mason University in Virginia, Southern Methodist University in Dallas, and the University of St. Thomas, St. Paul Minnesota, where she received three levels of Orff training as well as a master class. A highly sought after clinician, Jacque spent the spring semester of 1999 studying at the Orff Institute. She has presented workshops throughout the US and at numerous AOSA Conferences. Internationally, she has been a guest teacher in Taiwan, in Slovakia, in Poland, and most recently in Austria.

Zusammenfassung

Meine drei Lieblingsquellen für den Unterricht, nämlich Volkserzählungen, Legenden und Mythen können mit ihrer Sprache und Illustrationen Kinder dazu anregen, zu tanzen, zu singen und schöpferisch tätig zu werden. Diese Überzeugung hat mich zu einem Projekt geführt, das Gerald McDermotts Geschichte der Pueblo Indianer „Arrow to the Sun“ zum Thema hatte. Es ist die Geschichte der erfolgreichen Reise eines Jungen durch vier Kivas (Heilige Kammern für Rituale), von denen jede einzelne einen weiten Spielraum für Bewegung, Musik und bildnerisches Gestalten bietet.

Der Impuls für Bewegung in der „Kammer der Löwen“ wurde durch die Einführung der Worte „gestreckte Gliedmaßen, gewölbte Rücken, kraftvolle Sprünge“ inspiriert. Dazu arbeiteten die Kinder in Gruppen zu viert oder fünf. Die „Kammer der Schlangen“ wurde als Partnerarbeit entwickelt, angeregt durch die Wörter: „gekrümmt, eingerollt, wellenförmig und miteinander verbunden“. Für die „Kammer der Bienen“ verwendeten wir die sprachliche Anregung von „schnell, leicht, plötzlich, verstreut, gezielt“ und schließlich verwendeten wir für

die „Kammer der Blitze“ Vorstellungen wie „plötzliche Formen, scharfe Winkel, asymmetrische Bewegungen“.

Über die schöpferische Arbeit mit Musik und Bewegung hinaus gab mir das Projekt die Gelegenheit zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit Kunst- und „Social Studies“-Kollegen meiner Schule.

Als dann der Autor, Gerald McDermott die Schule besuchte, half er den Schülern, lange Wandbilder mit Papier, Holz, Tüchern und Folien zu gestalten, die die Kivas darstellten sollten.

Wenn man ein Buch auswählt, das ein universelles Thema wie in unserem Falle das Überwinden von Hindernissen behandelt, so hat dies seine Bedeutung für jedes einzelne Kind auch in seinem täglichen Leben. Aber vielleicht am allerwichtigsten: mit einem Kinderbuch von hoher Qualität zu arbeiten lehrt uns, dass ein intellektueller und künstlerischer Prozess mindestens so bedeutungsvoll ist wie das daraus entstehende Produkt.

Schrader, Jacque

Jacque Schrader unterrichtet Musik und Bewegung für Kinder in der Key School in Annapolis, (Maryland) USA. Während der letzten 20 Sommer war sie mit der Weiterbildung von Orff-Schulwerk Lehrern aus der ganzen Welt beschäftigt. Derzeit lehrt sie an der George Mason Universität in Virginia, der Southern Methodist Universität in Dallas und der St. Thomas Universität in St. Paul Minnesota, wo sie 3 Orff-Level Kurse sowie eine Master Class absolvierte. Sie studierte im Frühjahr 1999 am Orff-Institut und hat Workshops in den USA und bei vielen AOSA Kongressen gegeben. Internationale Kurstätigkeit in Taiwan, der Slowakei, Polen und Österreich.

Vom Bilderbuch zum Minimusical „Der Apfelbaum“



Ulrike Meyerholz

Ein Bilderbuch von Mira Lobe und Angelika Kaufmann, Esslinger Verlag, Esslingen, Wien 1980, ISBN: 3-480-20031-1

Vorüberlegungen

Bilderbücher sind Gesamtkunstwerke: Der Spannungsbogen der Geschichte wird durch die Poesie der Bilder verstärkt, der Text durch die Bildsprache verdichtet. Der Betrachter kann sich sein Bilderbucherlebnis ganz individuell gestalten, vielleicht will er zuerst den Verlauf der Geschichte erfahren, um sich dann beim zweiten „Lesen“ in die bildnerischen Details zu vertiefen. Diese Mehrdimensionalität kann viele Impulse für die Umsetzung in ein Bühnenstück geben, ob von einem professionellen Kindertheaterensemble umgesetzt oder von einem Kindergarten-, Musikschul- oder Grundschulteam erarbeitet. Wenn sich die Arbeit Richtung Aufführung intensiviert, müssen alle Talente, die in den Kindern und im Leitungsteam schlummern, geweckt und gebündelt werden. Gesucht sind DarstellerInnen, MusikerInnen, SängerInnen, TänzerInnen, BühnenbildnerInnen, TechnikerInnen, KostümbildnerInnen, RegisseurInnen, EnsembleleiterInnen u.v.m. Für eine Umsetzung zu einem Musiktheaterstück mit Kindern eignet sich dieses Bilderbuch besonders gut, da die Geschichte viele verschiedene spannende Rollen anbietet.

Inhalt der Geschichte

In einem Obstgarten stehen ganz unterschiedliche Bäume. Neben einem alten Apfelbaum stehen ein Zwetschenbaum, ein Kirschbaum und ein Birn-

baum. Es ist Frühling und die Bäume stehen in voller Blüte, als ein Schmetterling durch den Garten flattert. Die Bäume schimpfen und fragen sich, wo denn dieser Schmetterling herkommt. Der Apfelbaum gesteht, dass der Schmetterling in seiner Rinde überwintert hat. Er weiß wohl, dass seine Raupen schädlich für die Bäume sind und die Blätter fressen. Mehr und mehr Leben zieht in den Garten ein. Vogelpaare suchen einen Platz für ein Nest, werden aber von allen Bäumen abgewiesen. Beim Apfelbaum dürfen sie bleiben. Er erlaubt Maulwürfen in seinen Wurzeln zu graben. Siebenschläfer beziehen ein Astloch. Alle Tiere bekommen Nachwuchs, misstrauisch beobachtet von den anderen Bäumen, die sich auch bald über den Krach beschweren. Der Apfelbaum freut sich über das bunte Treiben um ihn herum.

Langsam wird es Herbst und die Vögel ziehen zum großen Teil in den Süden, die Siebenschläfer und Igel ziehen sich zum Winterschlaf zurück.

Dann kommt der Winter, und schon wieder schimpfen die Bäume: Ihnen ist kalt und langweilig. Nur der Apfelbaum ist zufrieden und mit sich im Reinen, er träumt von seinen Freunden, den Tieren. Kalt ist ihm auch nicht. In seinem Astloch kuscheln sich die Siebenschläfer und manchmal kitzelt ihn ein buschiger Schwanz.

Vorgehensweise bei der Umsetzung des Bilderbuchs

Für die Kinder gibt es Spielmöglichkeiten als Schmetterlinge, Vögel, Maulwürfe, Igel, Siebenschläfer und Bäume. Je nachdem wie lang das Stück werden soll, muss man sich auf eine bestimmte Anzahl von Tiergruppen beschränken. In der Schule kann das Projekt fächerübergreifend vorbereitet werden: das Bühnenbild im Kunstunterricht, Textgestaltung im Deutschunterricht, die Erarbeitung der Lieder und ihre instrumentale Begleitung im Musikunterricht.

Bühnenbild

Da sich das Bühnenbild dem Wandel der Jahreszeiten anpassen sollte, muss sehr genau überlegt werden, wie diese Vorgabe umsetzbar ist. Es können einzelne Baumumrisse aus großen Pappkartons aus Möbelhäusern gebaut und an Stehleitern z.B. mit Heißkleber fixiert oder ein großer Bühnenhintergrund aus

aufgestellter Wellpappe mit den Bäumen bemalt werden. Die einzelnen Papp-Stehleiter-Bäume haben den Vorteil, dass sie besser bespielbar sind, z.B. über ein ausgeschnittenes Gesichtsoval, aus dem die Baumdarsteller heraus schauen und über ihre Mimik agieren können. Äste des Apfelbaumes müssen malerisch so heruntergezogen werden, dass die Vogeldarsteller ebenerdig ihr Nest darauf einrichten können.

Zuschauerkinder oder ausgewählte „Jahreszeitenkinder“ bekleben im Laufe des Stücks die Bäume mit ausgeschnittenen Blüten, Blättern, Früchten und Schneeflocken. Damit das Bekleben nicht zu lange dauert, sind die ausgeschnittenen Requisiten auf Tablets vorbereitet und auf der Rückseite mit einer Tesakreppschleife oder einem Stück Doppelklebeband versehen. Eine schöne Aufgabe für die Jahreszeitenkinder ist auch die Darstellung des Sommers mit dem Lied „Heute kam ein Sommerbote“ mit selbst gebastelten Mohnblüten. Mit etwas Übung sind sie aus einem Haselnussstecken, rotem, schwarzen und grünem Krepppapier, etwas Klebstoff und Draht gut herzustellen.

Nachdem die Vögel in den Süden aufgebrochen sind und der Herbstwind die Blätter und die Früchte von den Bäumen herunter geholt hat, zieht der Winter in den Garten ein. Steht ein Overheadprojektor zu Verfügung und ist Verdunkeln möglich, kann man mit 3, 4 Papierblättern und einer Stecknadel zauberhafte Schneeflocken schneien lassen: Die Blätter werden aneinandergelinkt und dicht an dicht mit der Stecknadel gelöchert. (Tipp: beim Löchern eine Decke oder Wollpulli unterlegen, dann geht es einfacher und schneller!)

Im verdunkelten Raum wird das lange Blatt auf den Overheadprojektor gelegt und in Zeitlupe von oben nach unten über die Projektionsfläche gezogen. Nur durch die gestochenen Löcher dringt Licht in den Raum und erzeugt die Illusion von sanft schwebenden Schneeflocken.

Musikalische Gestaltung

Das Themenlied „Jeder Mensch braucht ein Zuhause“ rahmt die Geschichte ein, setzt einen Anfangs- und Schlussakzent. Da es zum Selbstmusizieren für das Kinderorchester zu anspruchsvoll ist, können die Kinder das Lied mit Gesten ausgestalten. Alle Mitwirkenden stehen z.B. am Anfang und am Schluss des

Stückes in einer Reihe am Bühnenrand und tragen das Lied mit Unterstützung der Gesten vor. Soll das Publikum zum Mitspielen angeregt werden, kann die Er-

zählerIn die Gesten kurz vorher einführen und erklären. Auch als gemeinsam gesprochenes Gedicht mit Gesten eignet sich der Text sehr gut: Die jahres-

Themenlied mit Gesten

„Jeder Mensch braucht ein Zuhause, jeder Vogel braucht ein Nest. Jeder Schmetterling sein Plätzchen, wo man ihn flattern lässt. Oben, unten im Geäst lässt es sich gut leben. Jedem, der hier bleiben mag, wird ein Platz gegeben.“

Zum Puls der Musik mit dem Zeigefinger dreimal ins Publikum zeigen. Mit beiden Händen ein Dach darstellen. Mit beiden Armen seitlich Flugbewegungen machen. Beide Arme vor dem Oberkörper zu einem Nest rund übereinander legen. Daumen ineinander verhaken und mit den Händen zwei Schmetterlingsflügel darstellen. Hände flatternd auf und ab bewegen. Mit den Händen hoch und tief zeigen. Unterarme überkreuzen. Arme in großem Bogen das „Geäst“ auflösen und nach unten führen. Im Puls der Musik wieder mit Zeigefinger auf Publikum zeigen. Beide Hände langsam auf das Herz führen.

Jeder Mensch braucht ein zu Hause

M: W. Beidinger
T: W. Beidinger
S. Reichle
U. Meyerholz

Ablauf: C - A - C - B - A - C

A

Je-der Mensch braucht ein zu Hau-se, je-der Vogel braucht ein Nest. wo man ihn flat-tern lässt.

Je-der Schmet-ter-ling sein Plätz-chen.

B

Ob-en, un-ten, im Ge-äst lässt es sich gut le-ben wird ein Platz ge-ge-ben.

Je-dem der gern blei-ben mag

C

la la la lei la lei - la lei lei la lei - la la la la lei lei la lei

zeitlichen Veränderungen werden aus der Perspektive des Windes in dem Lied „Übermütig ist der Frühlingswind“ dargestellt und bieten zusätzliche Rollen für Windkinder. Die Melodie bewegt sich im c-pentatonischen Raum und kann mit einfachen Ostinati auf Stabspielen begleitet werden. Für Zwischenspiele eignen sich sehr gut kleine Improvisationen im Fünftönenraum.

Das Lied „Schmetterling flieg“ unterstützt durch seinen 9/8-Takt tänzerische, schwingende Bewegungen der Schmetterlings-Darstellerinnen. An der Textstelle „wie schön doch deine Flügel sind“ bleiben die Schmetterlinge kurz stehen, breiten einen Flügel besonders weit aus und zeigen mit der anderen Hand daran herunter. Danach wird mit der anderen Körperseite ebenso verfahren.

Tonvogelpfeifen und Vogelzwischerer aus Film-döschen begleiten das bunte Vogeltreiben, vor allem dann, wenn die Jungen geschlüpft sind und sich um das Futter streiten, das die Eltern herbeibringen.

Siebenschläfer sind nachtaktive Tiere. Wenn die Möglichkeit besteht, den Aufführungsraum leicht oder ganz zu verdunkeln, sollte man dieses Gestaltungselement unbedingt nutzen. Zu einer geheimnisvollen Wisch- und Kratzimprovisation auf Handtrommeln huschen die Siebenschläfer mit jeweils zwei Taschenlampen als Augen über die Bühne. Nach der zweiten Strophe kann eine Metallophon-Triangel-Fingerzimbel-Chimes-Glockenspiel-Improvisation Einsammeln der Töne- und des Sternengefunktels musikalisch untermalen.

Die Anzahl der Siebenschläfer muss nicht unbedingt sieben sein, wie es im Text von Dorothee Kreusch-Jakob angegeben ist. Die Zahl im Lied sollte ruhig der tatsächlichen Darstelleranzahl angepasst werden. Wenn sich die Siebenschläfer im Herbst für den Winterschlaf aneinander kuscheln, sollten die darstellenden Kinder folgendes beachten: Sie legen sich so eng um den Stamm, dass ein Kind den Apfelbaum mit seinem Siebenschläferschwanz kitzeln kann.

Zum Lied „Heute kam ein Sommerbote“ reicht es völlig aus, wenn die Kinder stolz eine große Blüte vor sich her tragen und in einer Reihe sich windender Raumwege gehen. Obwohl das Lied ein Kanon ist, entfaltet sich sein Zauber, wenn es dreimal hintereinander einstimmig gesungen wird, begleitet von einer einfachen Stabspielstimme.

Eine feine Glockenspielimprovisation zum Overhead-Schneefall rundet den zauberhaften optischen Eindruck in der letzten Szene ab.

Tänzerische Gestaltung

Mädchen wie Jungen stellen gerne Vögel dar. Es bietet sich an, die Vogelszenen auch mit Hilfe von Musik der CD „Das Vogelhaus“ aus dem „Karneval der Tiere“ von Camille Saint-Saëns auszugestalten, die Einspielung kann an zwei Stellen sehr gut eingesetzt werden: Zum einen, wenn die „Elternvögel“ den Jungen das Fliegen beibringen und mit überdeutlichen Flugbewegungen zeigen wie es geht. Ein zweites Mal, wenn es Herbst wird und die Vögel auf die Reise in den Süden aufbrechen und davonfliegen.

Kostüme

Oft werden für große Aufführungen aufwändige Kostüme und Masken hergestellt. Dabei wird manchmal übersehen, dass sich die Spielfreude des Kindes überwiegend über seine Mimik ausdrückt. Ist nun sein Gesicht von einer noch so perfekten Tiermaske überdeckt, verliert sich ein Großteil seiner Ausstrahlung. Mit Chiffontüchern und Fühlern aus Pfeifenputzern werden die Schmetterlinge ausgestattet. Eine knapp gehaltene Halbmaske für die Vogelkinder mit angedeutetem Schnabel wird mit Federn beklebt, alte T-Shirts oder Hemden mit flatternden Stoffstreifen ergänzen das Kostüm.

Siebenschläferöhrchen und Fellschwänzchen sind völlig ausreichend zur Darstellung der Tiere. Die Kinder können sich mit ihrer Rolle noch besser identifizieren, sind aber nicht in ihrer Bewegungsfreiheit und Ausdrucksfähigkeit behindert.

Vier verschiedene Windkinder stellen die Veränderung der Jahreszeiten dar und tanzen in Flatterkostümen aus alten Hemden ausgelassen über die Bühne. Requisiten wie Blütenzweige für den Frühlingswind, Blumensträußchen für den Sommerwind, Blätter für den Herbstwind und überdimensionale Schneeflocken für den Winterwind erhöhen die Identifikation mit den Jahreszeiten.

Reihenfolge der Darstellungen und Zwischenmoderationen

1. Moderation mit Erklärung der Gesten des Themenliedes.
2. Themenlied „Jeder Mensch braucht ein Zuhause“.
3. Moderation mit Vorstellung des Gartens und der verschiedenen Bäume.
4. „Übermütig ist der Frühlingswind“.
Zum Lied werden ausgeschnittene Blüten an den Bäumen angebracht.
5. Schmetterlinge kommen in den Garten geflattert.
6. Lied „Schmetterling flieg“.
7. „Warum hast du ihm das erlaubt“.
Festgelegter, evtl. rhythmisierter Dialog zwischen den Bäumen im Garten.
8. Die Schmetterlinge flattern verunsichert davon.
9. Die Vögel kommen auf die Bühne und fragen die Bäume, ob sie ihre Nester bauen können. Sie werden von allen Bäumen außer dem Apfelbaum abgewiesen.

10. Die Vögel schlüpfen.
Gezwitscher mit den Tonvogelpfeifen oder Film-
döschen-Zwitscherern. Die Jungvögel werden
von ihren Eltern gefüttert. Tanzgestaltung zu
„Das Vogelhaus“ aus dem Karneval der Tiere.
11. „Übermütig ist der Sommerwind“.
Zum Lied werden grüne Blätter an die Bäume ge-
klebt. Der Kirschbaum kann schon mit Kirschen
verziert werden.
12. Die Siebenschläfer kommen in Verdunklung mit
Taschenlampen auf die Bühne und suchen einen
Platz für ihr Nest.
13. Lied „Sieben kleine Siebenschläfer“.
14. Die Siebenschläfer gehen wieder ab.
15. Lied „Heute kam ein Sommerbote“.
16. „Übermütig ist im Herbst der Wind“.
Zum Lied werden Früchte und bunte Herbstblät-
ter an die Bäume geklebt.
17. Die Vögel bereiten sich auf ihre Reise in den Sü-
den vor. Kleiner Dialog zwischen den Vögeln.
18. Tanzgestaltung zu „Das Vogelhaus“, ähnlich wie
beim ersten Mal. Aus „Fliegen üben“ wird „rich-
tiges Wegfliegen“.
19. „Übermütig ist der Winterwind“.
Zum Lied nehmen die Kinder Blätter und Früchte
wieder ab.
20. Die Siebenschläfer suchen einen Platz zum Win-
terschlaf.
21. Es schneit.
Overheadprojektorschnee zur Glockenspiel-Im-
provisation.
22. Abschlussdialog der Bäume mit Siebenschläfer-
schwanzgekitzel.
23. Themenlied „Jeder Mensch braucht ein Zu-
hause“.

Didaktische Reflexion

Was die beteiligten Kinder und Erwachsenen wäh-
rend dieses Projektes lernen, ist kaum zu überblicken.
Abgesehen von den unmittelbar künstlerisch gepräg-
ten Erfahrungen, werden Fähigkeiten in sozialen,
kognitiven, kreativen und emotionalen Bereichen er-
worben. Durch die lange Auseinandersetzung mit der
Geschichte entfalten sich erst ihre verschiedenen Be-
deutungsebenen: Der Kreislauf der Jahreszeiten und
des Lebens, das individuelle Wachsen und Entwickeln
an Begegnungen und Konflikten, die Dynamik des

Alltags mit Nachbarschaftsstreitigkeiten und Bei-
spielen harmonischen Zusammenlebens.

Um so ein großes Projekt zu realisieren, braucht es
ein gutes Team, das eine vertrauensvolle, transparente
Kommunikationskultur pflegt und in der Lage ist, die
Fülle der anstehenden Aufgaben partnerschaftlich zu
meistern. Einzelne Bausteine werden sinnvoll aufge-
teilt: Eine Gruppe steuert z. B. den Tanz der Schmet-
terlinge bei, die andere die Nestsuche der Vögel usw.
Um nicht zuviel Zeit mit uneffektiven Proben zu ver-
lieren, muss sich das Team eine genaue Vorstellung
vom Ablauf der Aufführung machen und komplizierte
Auf- und Abgänge vermeiden. Oft ist es sinnvoller,
nur die Übergänge zu proben, die einzelnen Bausteine
der Aufführung sind eher gefestigt. Es ist wichtig, die
Kinder schon sehr früh als Partner in den Erarbei-
tungsprozess mit einzubeziehen, ihnen z. B. vertrau-
ensvoll Verantwortung für die Platzierung der Kos-
tümte hinter der Bühne und ihren Zustand zu über-
geben.

Steht nicht genug Zeit für eine große Aufführung zur
Verfügung, können weniger wichtige Details wegge-
lassen werden und von der Erzählerin kurz einge-
flochten werden. Musikalisch kann das Geschehen
auf das Themenlied und das Jahreszeitenlied reduziert
werden.

QUELLENANGABEN

„Jeder Mensch braucht ein Zuhause“, Melodie: Werner Beidinger,
Text: Werner Beidinger, Susi Ernst-Reichle, Ulrike Meyerholz, un-
veröffentlicht.

„Heute kam ein Sommerbote“ ist von Hans-Jürgen Bareiss und ist in
„Pulsschlag“, Bosse Verlag Kassel sowie in „Mikado, Unser Lieder-
buch für die Grundschule“, Ernst Klett Grundschulverlag Leipzig
1999 zu finden.

„Sieben kleine Siebenschläfer“ ist aus „Mit Liedern in die Stille“ von
Dorothee Kreuzsch-Jakob, Patmos Verlag Düsseldorf, 1996.

Ulrike Meyerholz

1977–81 Studium der Musik- und Tanzerziehung am
Orff-Institut, Salzburg. Seit 1981 in Kindergärten und
Musikschulen im Bereich der Musikalischen Früh-
erziehung tätig, 7 Jahre Lehrtätigkeit an der Fach-
schule für Sozialpädagogik ev. Fröbelseminar Kassel,
seit 1992 Lehraufträge an der Universität Kassel in
der Fachrichtung Musik. Fortbildungsseminare im In-
und Ausland, Autorentätigkeit. Seit 2003 Vorstands-
mitglied der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutsch-
land.

Summary

The story

Many different creatures have chosen an old apple tree as their home having been dislodged from other trees: butterflies, birds and many others. They bring up their children and the apple tree is very happy with its colorful activities. As winter sets in, the other trees complain about how lonesome and bored they are. The apple tree is not bored, because the "lazy-bones" are snuggling in its branches.

Processes in converting the picture book

For the children there are possibilities for playing butterflies, birds, moles, hedgehogs, "lazy-bones" and trees. In schools this can be prepared as an overlapping project: stage settings in the art classes, composing the text in German classes and working out the songs with their accompaniment in music classes. The stage setting corresponds to the changing seasons; individual tree forms made of large cardboard boxes will be decorated with cut-out petals, leaves, fruits and snowflakes by specially chosen "Season children".

The song theme, "Every person needs a home" frames the story and gives it a beginning and an ending accent. Further songs support the seasonal changes during the story.

A "Dance of the Birds" is developed to music from Saint-Saëns' "The Bird House" from "Carnival of the Animals".

What the participating children and adults learn during this project can hardly be glanced over. Aside from the immediate artistic experiences, abilities in social, cognitive, creative and emotional areas are expanded.

Ulrike Meyerholz

Studied Music and Dance Education at the Orff Institute, Salzburg from 1977 until 1981. Has been teaching early music education in kindergartens and music schools since 1981. Taught on the training course for social studies (Fachschule für Sozialpädagogik ev. Fröbelseminar) for 7 years, has been a lecturer in the music department at the University of Kassel since 1992. Teacher on national and international in-service courses, author. Member of the board of the Orff Schulwerk society in Germany since 2003.

Mein liebstes Bilderbuch

My favourite Picture Book

Wir haben Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Ländern gebeten, uns einige ihrer liebsten Bilderbücher zu nennen und auch kurze Anmerkungen hinzuzufügen, warum und wie sie mit ihren Favoriten arbeiten. Darunter sind auch Bücher, die zu den – gelegentlich leider vergriffenen – Klassikern gehören oder in anderen Sprachen erschienen sind. Dennoch haben wir mit Absicht auch solche Modelle in unsere Sammlung aufgenommen. Sie sollen zeigen, wie reich und vielfältig die Welt der Bilderbücher in allen Kulturen ist. Vielleicht werden manche LeserInnen dadurch motiviert, auch einmal außerhalb unseres eigenen Repertoires zu suchen und Anregungen zu gewinnen.



Esther Bacher
(Österreich)

„Xomfi“

Eines Tages verwendete der König des Westreiches nur noch das Wort „Xomfi“ – und das war fortan das einzige Wort das gesprochen werden durfte. Der Unterrichtsminister der sich der Xomfitis nicht beugen wollte wurde inhaftiert, „xomfizierte“ Minister wurden vom König belohnt. Da tauchen am Bildschirm des Autors plötzlich Heinz und Sieglinde, zwei Computerviren auf die mit dieser Geschichte gar nicht ein-



verstanden sind. Wie kann der Autor die beiden überlisten, ohne sie zu kränken ...?

Der ständige Wechsel zwischen Phantasie – die Geschichte über das Westreich Xomfi – und „Realität“ – der Autor erzählt wie er am Computer arbeitet und mit den Computerviren kommuniziert – bedeutet von vorneherein 2 Handlungsorte. Die humorvollen Bilder, Figuren wie Computerviren oder „Verteidigungsministersekretärstellvertreter“ als auch die Idee, Sprache nur noch auf ein Wort zu reduzieren beflügeln die Phantasie der Kinder. Es gibt keine wirkliche Hauptrolle aber viele Rollen für einzelne (König, Viren, Autor ...) als auch Auftritte für die Gruppe (Minister, Berater, Untertanen ...).

Text: Peter Blaikner, Illustrationen: Michael Ferner, Verlag J. Steinbrenner KG, Scharding 1995, ISBN: 3-85296-010-x

„Emma Pippifilippi“

„Alle Möwen heißen Emma.“ Was aber, wenn eine junge Möwe von sich sagt sie sei eine besondere Möwe und heiße nunmehr Emma Pippifilippi? Bevor Emma Pippifilippi ihre Familie davon überzeugen kann und sich jede Möwe einen zweiten Namen aussuchen darf der besonders gut zu ihr passt, geht sie auf eine lange Reise während der sie viele besondere Freunde kennen lernt.

Eine Geschichte, die sich für eine Umsetzung in Sprache, Bewegung und Musik besonders gut eignet und viele sehr unterschiedliche Rollen anbietet: Emma Pippifilippi, die sich Gedanken macht über das Besonders-Sein und das So-Sein-wie-Alle, die aufgeregte Gruppe der jungen Möwen die das erste Mal ausfliegen dürfen – „Flügel ausstrecken, flattern. Schwanz breit machen. Kopf vorstrecken“ –, der Mond – „mal dick und rund, mal dünn und schmal“ –, der Wind – „mal stark und wild, dann sanft und leise“ – u.v.m.

Text und Illustration: Maria Blazejovsky, Verlag Jungbrunnen, Wien/München 1997, ISBN: 3-7026-5687-1

„Als die Raben noch bunt waren“

Ein farbenfrohes Buch mit Raben in allen Farben und Variationen die man sich nur vorstellen kann. Richtig idyllisch – zumindest so lange, bis jemand die Frage stellt, wie denn ein wirklicher, echter Rabe auszusehen hat und damit einen „Krieg der Farben“ auslöst. Erst ein Wolkenbruch setzt diesem Streit ein Ende: schwarzer Regen färbt alle Raben für immer schwarz, sodass keiner mehr weiß, gegen wen er kämpfen sollte.

Einmal andersrum: ein Buch das von der Einzigartigkeit des Einzelnen ausgeht, am Ende sind jedoch alle gleich. Zudem steht im Mittelpunkt der Geschichte der Rabe, der in so vielen Mythen eine zentrale Rolle spielt – allerdings dort nie als ein bunter Vogel dargestellt. Eine Geschichte, die sich gut für Auftritte für Kleingruppen eignet und in der je nach Bedarf kleine Solorollen (Eichkater, Maulwurf, Spatz, Schwein, Reh ...) eingebaut werden können.

Text: Edith Schreiber-Wicke, Illustration: Carola Holland, Thienemann Verlag, Stuttgart/Wien 1990, ISBN: 3-522-43513-3

Esther Bacher, Mag.ª phil.

Studium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg. Mehrere Jahre in der Wirtschaft, v.a. im E-Commerce tätig. Seit 2003 Studium der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik am Orff-Institut mit dem Schwerpunkt „Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik“. Seit 2005 Mitarbeiterin im Orff-Schulwerk Forum.



Onur Erol
(Türkei)

„Die Geschichten von Nasreddin Hodscha“

Das erste Buch, das ich hier vorstellen möchte sind „Die Geschichten von Nasreddin Hodscha“. Nasreddin Hodscha ist ein Volksheld. Man glaubt, dass Hodscha im 13. Jahrhundert in Mittelanatolien gelebt hat. Sein Ruf ist weltweit verbreitet. In Hodschas Geschichten und Anekdoten wird die Überwindung aller Schwierigkeiten, die das Volk in Anatolien litt, witzig und humorvoll dargestellt. Die Gespräche der Hauptpersonen sind in einer rhythmischen Form, was mich dazu führte, das Buch in meinem Unterricht zu verwenden. Mit den 6-jährigen Kindern bearbeitete ich die Geschichte über den Joghurt-See. Hier versucht der Hodscha, das Joghurtferment in den See laufen zu lassen, damit der See ein Joghurt-See wird. Dabei gibt er witzige Antworten auf die ironischen Fragen seiner Landsleute. Der Löffeltanz um den See und die Löffelmusik sind sehr ausdrucksvolle Mittel zur Darstellung der Geschichte.

Text: Orhan Veli, Illustration: Dağistan Çetinkaya, Verlag: Yapı Kredi, ISBN: 975-08-0543-7

„Der Traum des roten Knopfes“

In diesem Buch wird die Reise des roten Kleiderknopfes beschrieben, der vom Kleid des Mädchens Hazals, während diese schlief, durch das Fenster weggefliegen war. Der rote Knopf fliegt bis zum Himmel. Dort tanzt er mit dem Wolkengeist, geht über die Sterne und lernt den Clown des Mondes kennen. Durch das Niesen des Mondclowns wird der rote Knopf in Stücke zerteilt. Die Geschichte endet damit, dass der rote Knopf aus seinem Traum erwacht.

In den fließenden Übergängen beinhaltet diese Ge-

schichte viele verschiedene Bewegungsformen, was mich zur Anwendung als Unterrichtsmaterial reizte.

Text und Illustration: Ümit Ögmel, Verlag: Kök, ISBN: 975-499-115-4

„Keloglans Märchen“

Das letzte Buch, das ich hier erwähnen möchte, ist das über den glatzköpfigen Jungen Keloglan. Die Abenteuer des Helden Keloglan kennt jedes türkische Kind. Mein Unterrichtsmaterial ist die bebilderte Keloglan Geschichte „Das Land der Stummen“. Es war einmal ein Land, wo keiner mit dem anderen sprach. Keloglan, der durch dieses Land reiste, bemerkte dies und wollte den Grund wissen. Ein alter Weise erzählte ihm, dass der Sultan verboten hatte, Laute von sich zu geben. Keloglan fand gleich eine Lösung. Jeder sollte das Gegenteil von dem machen, was vorgeschrieben war (z. B. auf den Händen laufen). Der Sultan sollte durch dieses Vorgehen seinen Fehler erkennen.

Diese Geschichte ermöglichte mir, mit den Kindern in Bewegung und Klang das Gegenteil/den Kontrast zu bearbeiten. In Form der Handlungen der Geschichte können die Kinder das leicht und motiviert umsetzen.

Text: Anonym, Illustration: Yüksel Akman, Verlag: Erdem, ISBN: 975-501-252-4

Onur Erol

Musikpädagoge. Arbeitete von 1994 bis 1998 mit Kindern mit Behinderung. 1998 Gründung der Instrumentenwerkstatt OEMA (Onur Erol Musik Atelier) wo er Orff-Instrumente baut. 2004 Gaststudent am Orff-Institut. Derzeitig tätig als Orff-Lehrer an der Alev-Schule in Istanbul und Pädagoge/Kursreferent am Orff-Schulwerk Erziehungs- und Beratungszentrum in Istanbul. Onur Erol veröffentlichte in Zusammenarbeit mit Katja Ojala-Koçak das türkische Lehrbuch Karamela Sepeti (Karamellenkorb), in welchem Orff-Schulwerk Prinzipien Anwendung finden.



Mary Dorsey Evans
(USA)

“Bringing The Rain to Kapiti Plain”

This is a tale from the Nandi people. A cumulative tale, it contains 7 “characters”. Students can create movement and musical motifs for each character, which can then be repeated and layered as the text about that character is read. It makes a lovely presentation piece accompanied by the wonderful illustrations of the African plains.

Text: Verna Aardema, illustration: by Beatriz Vidal, published by Dial Books for Young Readers, New York 1983, ISBN: 0-14-054616-2

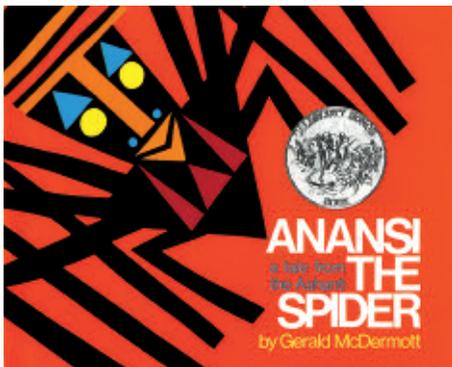
“Water Dance”

Water Dance is a book about the water cycle. Using spare, poetic language with lovely illustrations, Locker depicts each form that water can take, such as a river, storm, or clouds. This is a wonderful book for movement exploration, as the text, pictures and subject matter are perfectly suited for inspiring students to move their bodies. I have also had students create movement pieces in groups, one group for each page, and then choose instruments or vocal sounds to accompany their movement. I have used it with children ages 8 and older.

Text and illustration: Thomas Locker, published by Harcourt Inc., New York 1997, ISBN: 0-15-216396-4

“Anansi the Spider”

This is a tale from the Ashanti people of Ghana. Anansi has six sons, each of whom has a particular talent or skill. Children can create gestures or movement phrases for each son, and others can accompany the movements, perhaps choosing a different instrument or group of instruments for each one. The story



is complex enough that it can be made into a longer performance, if desired. It is a nice opportunity to explore African-style music and dance with your students.

Text and illustration: Gerald McDermott, published by Henry Holt and Company, New York 1972, ISBN: 0-8050-0310-x

Mary Dorsey Evans

Mary Evans has taught music and movement to children ages 3–12 for the past nine years. She attended the Special Course at the Orff Institute in 2002–2003. She is currently taking a break from teaching to take care of her 6-month-old son, but will be teaching some baby and early childhood music and movement classes in the spring.



Gabriela Gerhold
(Österreich)

„Die wahre Geschichte von allen Farben. Für Kinder, die gerne malen“

Ich habe dieses fabelhafte Buch vor ein paar Jahren entdeckt. Mittlerweile ist es eines meiner liebsten Kinderbücher geworden. Es ist ein herrliches Buch

um Kindern die Bedeutung der Farben näher zu bringen. In Bild und Sprache eignet sich diese Geschichte ideal zur Umsetzung in Musik und Tanz. Ich habe „Die wahre Geschichte von allen Farben“ mit Studenten für ein Kindertheaterprojekt erarbeitet. Es war ein schönes Erlebnis für Groß und Klein.

Text: Eva Heller, Illustration: Eva Heller, Lappan Verlag GmbH, Oldenburg 1994, ISBN: 3-89082-129-4

„Ferdinand“

Ein weiteres Lieblingsbuch von mir ist „Ferdinand“. Das Buch ist vielen von uns wohl bekannt. Immer wieder bietet die Geschichte des friedliebenden kleinen Stiers Grund für aktuelle Auseinandersetzung mit dem Thema Gewaltfreiheit. Rolf Liebermanns musikalische Bearbeitung der Geschichte von Munro Leaf lässt viel Platz für eine phantasievolle Umsetzung in Tanz und Bewegung und bietet Kindern einen sehr guten Zugang zur modernen Kammermusik. Ich habe diese Geschichte als Tanzprojekt mit Studenten erarbeitet. Wir hatten viel Erfolg damit.

Text: Munro Leaf, Illustration: Robert Lawson, Diogenes Verlag AG, Zürich 1993, ISBN: 3-257-00742-6

„Der Tanz der Tiere. Afrikanische Masken“

Ein weiteres Lieblingsbuch heißt „Der Tanz der Tiere“. Dieses Buch weckt die Neugier und Freude an der Kunst. Ich habe vor, dieses Buch als Thema für ein fächerübergreifendes Projekt aus Musik, Tanz und

bildnerischer Erziehung zu verwenden. Mit Masken zu arbeiten weckt nicht nur die bildnerische Phantasie, sondern auch die Freude an der Bewegung und öffnet somit einen spielerischen Zugang zu Kunst.

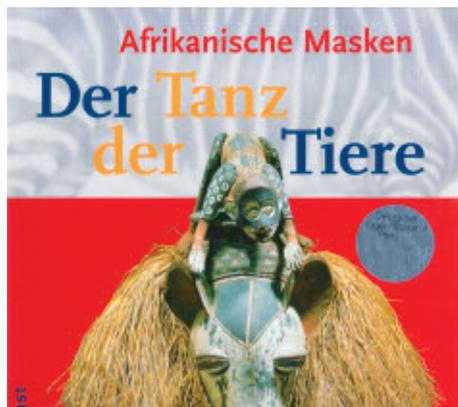
Text und Illustration: Christine Stelzig, Prestel-Verlag, München/New York 1997, ISBN: 3-7913-1824-1

Gabriela Gerhold

Studierte am Orff Institut in der Zeit von 1975 – 1979. Organisationsleitung des „Orff Schulwerk Symposions 1980“. Anschließend Fortbildungsstudium am Dartington College of Arts, England, im Bereich Musiktherapie. 1986 Fulbright Stipendium für weitere Fortbildung im Bereich Musiktherapie in den USA. Derzeit Lehrtätigkeit am „Kolleg für Kindergartenpädagogik“ in Wien und am „Konservatorium Wien Privat Universität“ im Bereich der Elementaren Musik Pädagogik.



Ulrike Meyerholz
(Deutschland)



„Das Drachenbuch“

Das Bilderbuch erzählt von einem zahmen, lieben, aber sehr einsamen Drachen. Er entdeckt eines Tages ein Plakat mit einer Einladung zu einem großen Fest im Zoo. Die schönsten Tiere sollen sogar Preise bekommen. Er macht sich gleich auf den Weg und trifft eine Maus, mit der er sich anfreundet. Im Zoo sind alle Tiere zuerst sehr ängstlich, beruhigen sich aber wieder, als sie merken, dass der Drache ganz friedlich ist. Er ist überglücklich als er den ersten Preis, ein Kofferradio bekommt. Nachdem der Drache als Überraschung für die Tiere ein paar Kunststücke vorgeführt hat, begibt er sich wieder auf die Heimreise, zusammen mit der Maus.



Ich habe viele Lieblingsbilderbücher, aber das Drachenbuch ist doch ein ganz Besonderes:

1978, in meinem 2. Studienjahr am Orff-Institut, boten Barbara Haselbach und Hermann Regner das Projekt „musikalisch-szenische und tänzerische Gestaltung eines Bilderbuchs“ an, mit dem Ziel, das erarbeitete Stück in Volksschulen von Stadt und Land Salzburg aufzuführen. Es sollte dabei nicht nur um Bühnenerfahrung für uns StudentInnen gehen, sondern die Aufführung selbst sollte als Mitmachstück konzipiert werden. Für mich war es sehr prägend, das Wachsen und Gedeihen dieses Musiktheaterstückes in allen seinen künstlerischen Facetten und später die Aufführungen und Reaktionen der Kinder zu erleben. Letztendlich hat es mir Mut gemacht, mich in meiner späteren Unterrichtspraxis an die Umsetzung von Bilderbüchern heranzuwagen.

Text und Illustration: Walter Schmögner, Insel Verlag, Frankfurt am Main 1969, ISBN: 345815700X

„Für Hund und Katz ist auch noch Platz“

Dies ist eine Kettenerzählung: Eine Hexe und ihre Katze fliegen gut gelaunt über die Lande, bis der Wind den Hexenhut weg weht und sie gezwungen sind zu landen, um ihn zu suchen. Plötzlich kommt ein Hund mit dem Hut im Maul aus den Büschen; zur Belohnung darf er mitfliegen. Das Vergnügen dauert nicht lange, denn schon wieder kommt der Wind und packt die Schleife der Hexe. Nun suchen sie zu dritt, bis ein Vogel mit der Schleife angefliegen kommt etc. ... Die schließlich fünfköpfige Gesellschaft ist jedoch zu schwer für den alten Hexenbesen und er bricht unglücklicherweise über einem Sumpf mitten entzwei. Ein riesiger Drache will die Hexe fressen, doch in letzter Sekunde kommt ein zweites Ungeheuer aus dem Sumpf, das den Drachen verjagt. Die-

ses Monster entpuppt sich als eine Pyramide aus den vier aufeinander stehenden Freunden, dem Hund, der Katze, dem Frosch und dem Vogel. Die dankbare Hexe kocht im Kessel ein wildes Gebräu und zaubert ein Superluxushexenbesengefährt, auf dem alle bequem Platz haben, um gemeinsam weitere Abenteuerflüge auf dem Hexenbesen zu erleben.

Diese liebenswert-verrückte Geschichte gehört zu meinen Lieblingsbüchern für die Unterrichtspraxis in der Grundschule bis zur dritten Klasse, Obwohl die Reise in eine fantastische Welt geht, ist die Geschichte trotzdem gut als Bühnenstück mit Musik und Bewegung umsetzbar. Der gereimte Text erleichtert das rhythmisch-musikalische Gestalten und Lied-Erfinden. Kurze, dramatische Textpassagen können von den Kindern ohne Mühe gelernt und gemeinsam auf der Bühne gesprochen werden. Es ist immer günstig, wenn viele ähnlich wichtige Rollen zur Verfügung stehen. In dieser Geschichte können zwölf und mehr Kinder auf der Bühne aktiv werden, die anderen Kinder einer Klasse oder einer Musik und Tanz Arbeitsgemeinschaft konzentrierten sich auf das Singen der Lieder und das Instrumentalspiel. Das ganze Geschehen wird von einem/r ErzählerIn zusammengehalten, die wenigen Stellen mit direkter Rede werden von den Hauptdarstellern selbst gemeistert.

Text: Julia Donaldson, Illustration: Axel Scheffler, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001, ISBN: 3407792824

„Wenn Tiere träumen“

Schon bevor man das Bilderbuch öffnet, kann man sich fragen, wovon Tiere träumen. Dass ein Hund von leckeren Knochen träumt ist klar. Doch viele kleine, feine und überraschende Tierträumereien hat Irina Korschunow zusammengestellt; jede Seite des Buches kann Ausgangspunkt einer verträumten musikalisch-szenischen Gestaltung sein. Da jede Seite eine in sich geschlossene Einheit bildet, eignet sich das Buch hervorragend für die Unterrichtspraxis. Die GruppenleiterIn entwickelt beispielhaft die Gestaltung eines Traumes mit der ganzen Gruppe, um das Interesse der Kinder zu wecken, weitere Traum-szenen können in Kleingruppen erarbeitet werden. Aus den entstandenen Ideen kann mit einem relativ geringen Aufwand eine Aufführung zusammengestellt werden.

Eine begeisterte Aufführung des Schnurpsenchores von „Wenn Tiere träumen“ unter der Leitung von Christiane Wieblitz hatte mein Herz schon für die Texte von Irina Korschunow geöffnet. „Unerhörte“ und fantastische Klänge von Selbstbauinstrumenten, die unter der Anleitung von Ernst Wieblitz gebaut wurden, verdichteten die Wirkung der gesprochenen und vertonten Texte.

Text: Irina Korschunow, Illustration: Katrin Engelking, Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg 1996, ISBN: 3789167681

Ulrike Meyerholz

1977–81 Studium der Musik- und Tanzerziehung am Orff-Institut, Salzburg. Seit 1981 in Kindergärten und Musikschulen im Bereich der Musikalischen Früherziehung tätig, 7 Jahre Lehrtätigkeit an der Fachschule für Sozialpädagogik ev. Fröbelseminar Kassel, seit 1992 Lehraufträge an der Universität Kassel in der Fachrichtung Musik. Fortbildungsseminare im In- und Ausland, Autorentätigkeit. Seit 2003 Vorstandsmitglied der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland.



und Bewegung provoziert. Der Alltag kann aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden; die Brücke ist ein Symbol für die Verbindung zwischen dem eigenen Ich und den anderen.

Spielmöglichkeiten: Das Buch kann in Rondoform gespielt bzw. gestaltet werden; wenn etwa Wakako über die Brücke geht, wird sie durch die Bewegung zu Waaaakaaaakooou.

Text und Illustration: Shinta Cho, Kosei-Verlag, Tokio 2000, ISBN: 4-333-01325-9

„Gesicht, Gesicht, welches Gesicht?“

In dieser Geschichte hat man es mit verschiedenen Gesichtern zu tun: mit lachenden, weinenden, schlafenden usw. Gesichtern.

Die Geschichte bietet wiederum verschiedene Spielmöglichkeiten; man hat Gelegenheit, das Zusammenspiel von Gefühl, Gesichtsausdruck und Körpersprache durch eigene Beobachtung besser wahrnehmen und verstehen zu können. Die Geschichte bietet darüber hinaus die Möglichkeit, einen Menschen nicht allein über seine Sprache, sondern vielmehr über seine Mimik und Körpersprache verstehen zu lernen und in diesem Zuge das „eigene Gesicht“, also das eigene Ich, die eigene Identität zu finden.

Spielmöglichkeiten: Mit den verschiedenen Geschichten des Bilderbuchs improvisieren und gestalten. Danach zeichnet oder malt man ein Selbstbildnis. Man kann auch ins Museum gehen und dort mit Porträts weiter arbeiten.

Text und Illustration: Ryohei Yanagihara, Kogumasha-Verlag, Tokio 2005, ISBN: 4-7721-0090-3



Wakako Nagaoka
(Japan)

„Seltsam, seltsam“

Die Haupthandlung: Auf einem Berg gibt es eine Wunderbrücke. Wenn man über die Brücke geht, dehnt sie sich. Wandert beispielsweise eine Katze über die Brücke, so wird sie zur Kaaaatzeeee. Verschiedene Tiere und ein Gespenst gehen über die Brücke. Aber niemand weiß, wer diese Brücke gebaut hat.

Es ist eine phantasievolle Geschichte die verschiedene Spielmöglichkeiten in Verbindung mit Musik

„Interessant“

Der Kalligraph Souun Takeda gestaltet mit eigener Kalligraphie und eigenen Gedichten ein Bilderbuch. Von den Gedichten gibt es eine englische und chinesische Übersetzung.

Mit den Kanji-Zeichen (chinesische Schrift) kann man kreativ arbeiten. Die Kanji-Zeichen, die Kalligraphie und die Gedichte regen zu gestalterischer Arbeit an.

Spielmöglichkeiten: Zunächst spielt man mit den einzelnen Teilen der jeweiligen Zeichen. Danach versucht man, die ganzen Zeichen durch Bewegung und/oder Musik darzustellen. Man kann auch selbst als KalligraphIn kreativ tätig sein und darüber hinaus im Museum eine Ausstellung über Kalligraphie besuchen.

Text und Illustration: Souun Takeda, englische Übersetzung von William I. Elliott, Kazuo Kawamura, chinesische Übersetzung von Mugun Rie, Diamond-Sha-Verlag, Tokio 2006, ISBN: 4-478-70346-9

Wakako Nagaoka, Mag.^a

Studium der Musikpädagogik an der Musashino Musikhochschule in Tokio sowie Magisterstudium am Orff-Institut. Seit 2004 Lehrtätigkeit an einer japanischen Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. Leiterin von Kursen für Kinder bis Senioren. Arbeitet zurzeit als Assistentin an einer japanischen Frauenuniversität.



Christine Perchermeier
(Deutschland)

3 Bücher, 3 mögliche Zugänge:

1.) Geschichte als szenischer Ablauf, ausgestaltet mit kurzen Musikstücken.

„Mausemärchen Riesengeschichte. Ein halbes Bilderbuch“

... Ein halbes Buch – weil die Mausegeschichte von vorne und die Riesengeschichte bei umgedrehten Buch von hinten erzählt wird: die mutigste Haselmaus und der ängstliche Riese auf ihrer Suche nach einem Freund. Sie begegnen vielen gut darzustellenden Tieren und unterschiedliche Stimmungen laden zur musikalischen Ausgestaltung ein. Gut für altersgemischte Gruppen geeignet.

Szenenpunkte zur Arbeit: Ablauf Haselmaus „Rosinchen“: Gewitterszene – Darstellen der Figur der Haselmaus (schnell, still, unauffindbar, selbstsicher) – Szene mit drei Mausefreundinnen – Auswandern der Haselmaus (Instrumentalstück, das den Weg andeutet, dazwischen, rondoartig das Treffen mit den Tieren) – ... „bis zur Waldlichtung“ ...

Ablauf Riese „Bartolo“: Riesenmusik (Spiel mit Metren, Tempi, Tonlängen, Klangfarben); als Bewegungsszenen (Fußspuren, Körpergestus Riese, Tierdarstellungen); einzelne Tiere sind jeweils einem Instrumentalklang zugeordnet – „bis zur Waldlichtung“ ...

Auf der Waldlichtung in der Mitte des Buches liegt nun am Morgen der Riese, in seine Hand kuschelt sich die Haselmaus. Ausgestaltung zusammen mit den Kindern.

Instrumentalarbeit mit Stabspielen: Kinder erfinden musikalische Motive für die Akteure, z.B. „Bartolo läuft in die Welt“. (Notenbeispiele Musikalische Früherziehung 2)

Text und Illustrationen: Annegret Fuchshuber, Thienemann Verlag, Stuttgart 1983, ISBN: 3-522-41850-6

2.) Buchthema als Idee zur Bewegungsimprovisation, bzw. -gestaltung

„Pezzettino“

Inhalt: Ein „Pezzettino“ (ital. „Stückchen“) – wovon? – Das ist die Frage des Pezzettino an „Den, der rennt“, „Den, der stark ist“, „Den, der nachdenkt“ etc.

Thema: Die Gruppe und ihre „Pezzettinos“. Viele Stückchen ergeben ein Ganzes. Spiel mit Formen, Gruppierungen, Raumplätzen.

Es kann auch die Geschichte im Ablauf als „Stumm-

film“ oder auch mit Instrumenten unterstützt dargestellt werden, auch gemalte Aktionen sind denkbar.

Text und Illustrationen: Leo Lionni, Middelhaue Verlag, Köln 1977, ISBN: 3-7876-9132-4

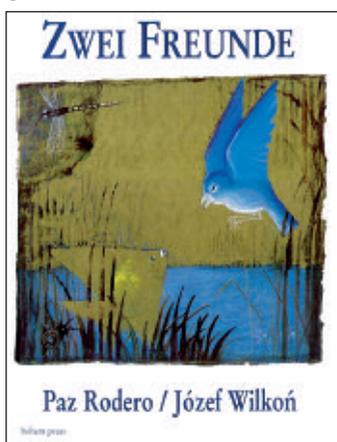
3.) Bilder als Auslöser zur Gestaltung

„Zwei Freunde“

Ein traumhaft schön „golden“ gestaltetes Buch. Fisch und Vogel werden Freunde und erkunden die Welt des Anderen.

Die Bilder laden ein, Musik zu erfinden, aber auch der „fliegende Fisch“ und der „schwimmende Vogel“ wollen sich bewegen. Wegen der zum Teil philosophisch hintergründigen Lebensweisheiten für ältere Kinder geeignet.

Text: Paz Rodero, Illustrationen: Jozef Wilkon, bohem press, Zürich 1995, ISBN: 3-85581-268-3



Christine Perchermeier, Mag.ª

Studium der „Elementaren Musik- und Bewegungserziehung“ am Orff-Institut. Nach dem Abschluss 3 Jahre Hochschulassistentin, danach von 1977-1991 Lehrbeauftragte für „Praktikum zur Didaktik“ am Orff-Institut. Kurstätigkeit in Österreich und Deutschland, daneben Unterrichtstätigkeit an den Musikschulen Traunstein (Grundfächer und Blockflöte) und Teisendorf (Musikalische Früherziehung, Grundkurs, Blockflöte). Von 1992 bis 1995 Magisterstudium am Orff-Institut. Derzeit Fachlehrerin für Musik an der Montessori-Schule Waging/Trostberg.



Irina Shestopalova
(Russia)

“Two fairy-tales about a pencil and water colours”

This book is from my childhood. It is part of a series of books by Vladimir Suteyev, a famous Russian painter, called “Stories in Pictures”. I liked his books



because they are laconic. The development of each story is dynamically shown in several pictures. Today I consider Suteyev's books from the point of view of an Orff-teacher. There is a story about Rooster who was drawn by a boy, but he forgot to paint it. Rooster went to

Water-colours and they helped him to become multi-coloured. Wow! That's a great idea! Together with children we can “draw” Rooster with the help of beads on the floor using the sound of our voices. To help children we can use kerchiefs of different colours, balls of crumpled paper, pieces of foam plastic of different colours, colourful (and not only colourful) musical instruments, Boomwackers and something else ... Finally, we will sing a “Cock-a-doodle-doo” song.

Text and illustrations by Vladimir Suteyev, published by Astrel, ISBN: 5-271-13638-8

“Toys”

This is another interesting book. I bought it last summer. There is a game called “Toy Shop” in our children's playing musical box. Every child can create his own toy and corresponding movements or a dance. Another child can voice it. Buyers who come to the Toy Shop (also children, or maybe parents who come

to celebrations), choose toys they like. After playing this game we discuss together with children: why have you chosen this toy? What made you like it?

And now we have one more book – toys that we bought in the shop which we can guess after the dance: which of the toys from basket have you just seen?

Text and illustrations by Vladimir Suteyev, From the series: “What is there in the basket?”, Moscow 2006, ISBN: 5-8451-1262-1

“Three little pigs”

I have used this fairy-tale twice as a play working with children. It is about three Piglet-brothers who were followed by Wolf.

In this fairy-tale there is an opportunity to use interesting sound effects which children really love – first select sounds among musical and non-musical instruments and then use them.

For example:

- Wolf is trying to blow away each house – using several balloons puffing off in turns or simultaneously.
- Voicing steps of running-away Piglets and steps of Wolf overtaking them which are different in timbre, rhythm and dynamics.
- Wolf comes down the chimney flue into Naf-Naf’s brick house and falls into the cauldron – bang! – a xylophone descending scale and a cymbal fanfare stroke.
- And finally a very famous song which all children love is a song of the three Piglets “We are not afraid of the Grey Wolf” (composed by F.Churchill).

English folk fairy-tale, published by Machaon, 2005, ISBN: 5-88215-366-2

Irina Shestopalova

Irina Shestopalova has been teaching music for more than 20 years. She studied at the Music College of the Pedagogical University in Novosibirsk and was a postgraduate student on the “Special Course” 2004/2005 at the Orff Institute, University Mozarteum Salzburg. She has worked with children from 1–7 years old and continues to work with this age in the Kindergarten as well as having some classes in the Music School with children 6–11 years old and a few hours on a Course in the Pedagogical University for students of Music faculty.



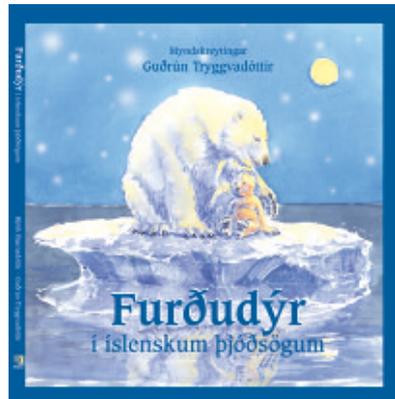
Kristín Valsdóttir
(Iceland)

“Furðudýr í íslensku þjóðsögum”

I have worked a lot with Icelandic folk stories in my teaching. Until recently little had been published with pictures. What I love most about this book are the short stories with wonderful water colour pictures that show us all the strange creatures we have heard about. Maybe some will say it takes away the imagination but I like being able to see those good and sometimes horrible creatures.

The story I like most is the one about the “seehund-balg”. There you have a seal turned into a woman. She lived for many years on a farm and had seven children. One day she found her “seehundbalg” that her husband had hidden and took it to the sea and has not been seen since.. When she disappeared she was heard murmuring:

“O, how painful it is –
havent seven children on land
and seven at sea.”



<http://www.art-ad.is>

This is a perfect text to use. I have used voices, but it is also possible with instruments. Then we have imagined the sound of the sea, and played it on instruments, and the movements of the seven children in the sea and how the movement are different from the ones on land.

Text: Björk Bjarnadóttir; illustration: Guðrún Tryggvadóttir, published by Salka, Reykjavik 2002, ISBN: 9979-766-69-7

The book is also available in German:

„Fabelwesen aus isländischen Sagen“

ISBN: 9979-766-71-9, translated into German by Colletta Bürling

“Sagan af Dimmalimm”

The story of Dimmalimm was written 1921 for a little Icelandic girl that lived in Barcelona, Spain. The author was her nephew and a famous painter. It is a story of a princess that fosters and feeds a swan and like in all fairy tails the swan one day turns into a beautiful prince and marries the princess. This fairy tail from my childhood was so unlike all the Icelandic folk stories.

It has been on stage as a ballet and play and songs have been written around this story. I have approached it in many different ways. I have used the music that has already been composed and put on a play with dances that the student and I have made. I have also, together with the children made our own music to the story. Then we have made a melody and ostinati for the two characters and then tried to create the atmosphere in the story with sounds.

What I like the most about it is the music in the name – Dimmalimm – and also called Dimmalimmalimm (now that is music!). We can say it, and play it, and dance it. Sometimes I only use that as an idea to play with the words and dynamics.

Text and illustrations: Guðmundur Thorsteinsson (Muggur), published by Vaka – Helgafell, Reykjavik 1991, ISBN: 9979-2-0087-1

“Július”

This book is one of my favorites. It has wonderful pictures and a fabulous story and it is full of music. I have used it with all ages and most often we have made a music story out of it. The group has made a lit-

tle melody or an ostinato that Julius plays on his flute. And then we put in more characters as they appear. In the book Julius goes into the sea and into the woods and up the mountains and he plays his flute everywhere. And we try to capture the spirit and differences in the music depending on where we are. It is very easy to make a dance theatre with it using all its moods and movement.

Text and illustrations: Anne-Marie Chapouton and Jean Claverie, translated into Icelandic by Thor Vilhjálmsson, published by Mál og menning, Reykjavik 1991, ISBN: 9979-3-0196-1

The original book is: “Julien”

Edition Rouge et Or, 1990

Kristín Valsdóttir, M. A.

Graduated in 1985 as a teacher, specialized in music. Studied at the Orff-Institute from 1990–92 and received her M. A. from the Iceland University of Education 2006. Has worked as a teacher in public and music schools, founded and directs the children and youth choir in Reykjavik cathedral. Has also worked with drama students as choir conductor and rhythmic teacher. Works now in the Iceland University of Education, music department.



Christiane Wieblitz
(Österreich)

Gestalten mit Bilderbüchern – das wurde innerhalb meines Arbeitsgebietes „Lehrübung und Hospitation“ am Orff-Institut zum „Herzstück“ meines auch nach der Pensionierung weiter betreuten vielfältig-reizvollen Tätigkeitsfeldes! Denn hier kann ich und können vor allem die Kinder mit allen Fasern ihres Geistes, ihres Körpers und ihrer Seele spielen! Und „spielen“

bedeutet hier: sich ausdrücken, ausprobieren, Neues erfinden, verrückt sein dürfen, blödeln, lachen ... und letztlich dann zusammenfügen, üben, proben, erarbeiten ... in Vorfreude auf das Ergebnis, die Auf-führung als Höhepunkt.

Drei Bücher als Beispiele aus meiner Praxis wähle ich aus; die ersten beiden in Musik und Szene gesetzt von Ernst, meinem Mann, und auf Selbstbauinstrumenten begleitet von seinen Instrumentenbaukindern.

„Ich weiß doch, dass ihr da seid!“

Diese Geschichte bietet ein ideales Gestaltungsfeld; zum einen aufgrund seiner „Botschaft“: Hinter einem äußerlich alten, seltsamen, hässlichen Menschen kann sich ein gütiges Herz und tiefe Weisheit verbergen. Und zum andern: Die Protagonistin, die wunderliche Alte, vermag sonst unsichtbare, aber wirkende Wesen zu schauen und mit ihnen zu kommunizieren. Beide Aspekte führen die zuvor skeptischen Kinder in der Geschichte schließlich in eine wundersame Verzau-berung.

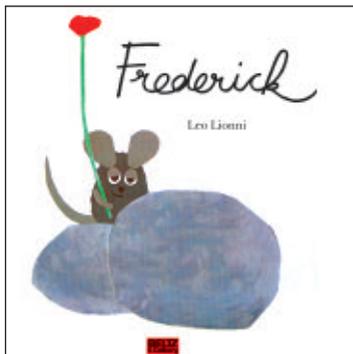
Anlässe zum Deklamieren, Singen, Improvisieren, zu gestisch-pantomimischer Schauspielerei sowie für Solo-, Kleingruppen- und Tutti-Nummern ergeben sich hier zuhauf.

Ein Buch zum Verlieben!

Text: Irina Korschunow, Illustration: Lidia Postma, Verlag Sauerländer, Aarau und Frankfurt /Main 1981, ISBN: 3-7941-1933-9 (leider vergriffen!)

„Frederick“

Auch hier gab die Botschaft der – sicher allgemein bekannten – Story den Ausschlag für eine musika-lisch-szenische Bearbeitung:



Nahrung allein ist noch kein Garant für Lebensqua-lität; es braucht zudem auch das Gespräch, braucht Farben und Licht, und in unserm Fall auch Töne, Mu-sik! Die Maus Frederick weiß darum und sammelt also auf ihre Weise ...

Die äußerst sparsam erzählte Geschichte verlangt förmlich nach weiterer Ausgestaltung, wo das Singen und Tanzen, das Sprechen und das stumme Schau-spielen eine beliebig große Gruppe (Mäuse)-Kinder in allen möglichen Gruppierungen zum Spiel heraus-fordern kann!

Text und Illustration: Leo Lionni, Middelhaue Ver-lag, Köln 1976, ISBN: 3-7876-9540-0, (Neuaufgabe als Taschenbuch)

„Es klopf bei Wanja in der Nacht“

Diesmal arbeitete ich mit Kindern der Musikalischen Früherziehung (5- bis 6-Jährigen), es lag keine kom-pionierte Bearbeitung vor. Die kurzen, bildhaft klaren Texte in Verbindung mit den „erzählenden“ Bildern stiften unmittelbaren Anlass, loszuspielen, mit sin-gendem Erzählen, Bewegung, Stimmaktionen, Sprechübungen und allerlei spontan zu findenden Re-quisiten, die eine oder andere Szene der frierenden und ängstlich jammernden Tiere spontan darzustel-len. Einzig einige selbst „gebastelte“, thematisch im-mer wiederkehrende Refrains waren zu erlernen und gaben den im Ablauf unvorherzusehenden, weil im spontanen Spiel verhafteten kleinen Szenen Struktur und fixe „Haltestellen“.

Text: Tilde Michels, Illustration: Reinhard Michl, dtv junior, München 1989, ISBN: 3-423-07986-x

Christiane Wieblitz

Volks- und Realschullehrerin, Musik- und Tanz-pädagogin. Von 1970 bis 1999 Lehrerin am Orff-In-stitut. Arbeitsschwerpunkte: Methodik der Kinder-stimmpflege, Kinderchorleitung, Kreativer Kinder-tanz, Lehrübung (Mutter-Kind-Gruppen, Musika-lische Früherziehung, Musikalische Grundausbildung, Seniorengruppe). Internationale Kurstätigkeit. Auto-rin zum Thema Kinderchor.

Aus aller Welt

From around the World

Deutschland

Tanzkunst in die Schule

Im Oktober 2006 hat in München an der sportwissenschaftlichen Fakultät der Technischen Universität München die Berufsbegleitende Weiterbildung „Tanzkunst in die Schule“ begonnen. Christa Coogan, die nach wie vor im Rahmen der Sommerkurse und des Special Course am Orff-Institut unterrichtet, hat gemeinsam mit Susanne Stortz und Ursula Heinzmann-Eberhardt von der TUM das Konzept entwickelt. Zum Dozententeam gehören auch Barbara Haselbach und die Absolventin des Orff-Instituts Sonja Kern.

Die Weiterbildung richtet sich an Tanzerfahrene (Studenten, Lehrer, Tänzer), die sich erweiterte Kompetenzen über das Anleiten von kreativ-künstlerischen Gestaltungsprozessen und die Durchführung und Leitung von Tanzprojekten erwerben wollen.

Der Film „Rhythm is it“ hat mit seinem Erfolg eine Lawine von Tanzinitiativen und Schulprojekten ausgelöst. Um diese erfreuliche Entwicklung zu unterstützen, wurde ein Weiterbildungskonzept erstellt, das genau diese Eigeninitiative und Selbsttätigkeit aufgreift und durch Projektarbeit die Selbständigkeit der Kinder und Jugendlichen fördern will.

Einen breiten Raum nimmt in der Weiterbildung die Entwicklung eines differenzierten Körperbewusstseins ein. Daneben bildet die Verbindung von Musik und Tanz einen Schwerpunkt. Durch eigenes Handeln und Erleben werden Phänomene der Zeit und des Klangraumes in der Musik und im Tanz für die Teilnehmer erfahrbar. Die Stimme als musikalisches Instrument während des Unterrichts wird geschult. Kompositionstechniken werden besprochen, so dass neben dem intuitiven auch ein analytisches Verständnis für Musik entsteht.

Die Leitgedanken der Weiterbildung lauten:

- Vielfältige Handlungsspielräume eröffnen durch Tanz
- Wahrnehmungsgewohnheiten erweitern durch ästhetische Erfahrung
- Möglichkeiten schaffen, die physische Ausdruckskraft in individuellen Facetten zu erleben

Die Weiterbildung dauert ein Jahr und umfasst neun zwei- bis dreitägige Workshops, die von Freitag bis Sonntag in den Räumlichkeiten der Technischen Universität München stattfinden. Zwischen den Wochenenden setzen die Tänzer und Tanzpädagogen die Inhalte der Workshops in ihren Praktika in Form von kleinen und großen Projekten mit Schülern aller Schularten um. Eine wichtige Kommunikationsplattform zwischen den Workshops liefert das Internet. Über das interne, nur den Teilnehmern und Dozenten zugängliche „Forum“ der Internetseite www.tanzkunst-in-die-schule.de werden Erfahrungen ausgetauscht und die Projekte vorgestellt und kommentiert. Am Ende der Weiterbildung erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat der Fakultät für Sportwissenschaft der TUM, das vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus als eine die staatliche Lehrerfortbildung ergänzende Maßnahme anerkannt wird. Für 2007 ist die zweite Weiterbildung „Tanzkunst in die Schule“ geplant.

Christa Coogan

ReSonanz&Akzeptanz

Eine Zusammenarbeit von Herbartschule Essen-Katernberg, Philharmonie Essen und Orff-Institut der Universität Mozarteum

Im Studienjahr 2005/2006 bekamen StudentInnen des 3. und 4. Studienjahres des Orff-Instituts der Universität Mozarteum die Gelegenheit zur Teilnahme an einem Pilotprojekt, das von den dritten Klassen der Herbartschule Essen, der Philharmonie Essen und dem Orff-Institut getragen wurde.

Die Herbartschule in Essen-Katernberg, bekannt als einer der ärmsten Stadtteile Westdeutschlands und überwiegend von Ausländern muslimischer Herkunft bewohnt, Ende der 90er Jahre von der Schließung bedroht und nur Dank seiner Schulleiterin und Lehrerschaft in eine offene Ganztagschule umgewandelt, hat durch die Aufmerksamkeit des Intendanten der Essener Philharmonie, Herrn Michael Kaufmann, die

Chance bekommen, ein künstlerisch-pädagogisches Projekt im Bereich Musik, Tanz und Sprache mit ihren Schülern zu erarbeiten und zur Aufführung in der Philharmonie zu bringen.

Das Projekt ReSonanz&AkzeptanzTanz wurde von Michael Kaufmann, Intendant der Philharmonie Essen und Klaus Feßmann, Universitätsprofessor am Orff-Institut im Sommer 2005 initiiert. Als Projektleiter konnte außerdem Thomas Heuer, Universitätsprofessor und seit Sommer 2006 amtierender Abteilungsleiter des Orff-Instituts, gewonnen werden. Markus Kuchenbuch, Musik- und Tanzpädagoge und Absolvent des Orff-Instituts aus dem Jahre 1989, wurde als Mentor engagiert.

Christina Groditzky, Sozialpädagogin im Dienste der Herbartschule, betreute das Projekt auf Schulseite. Die beiden Klassenlehrerinnen der 3a und 3b, Frau Kricki und Frau Wahl, unterstützten ihre 37 Kinder im Alter zwischen 8 und 10 Jahren über die Dauer des einjährigen Projekts nachhaltig.

Inhalt und Ziel von ReSonanz&AkzeptanzTanz war es, das am Orff-Institut gelehrt Konzept der Synthese aus Musik, Tanz und Sprache im Unterricht mit Schülern einer Grundschule eines sozial problematischen Stadtbezirks umzusetzen. Zudem sollten innerhalb der Lehrveranstaltung „Musik und Tanz in fächerübergreifenden Gestaltungsprojekten“ konkret erarbeitete pädagogische und künstlerische Vorgehensweisen mit in den Unterricht an der Herbartschule einfließen.

Einerseits hatten die StudentInnen die Möglichkeit, mit dem Alltag und den Herausforderungen innerhalb einer Grundschule mit etwa 86% Ausländeranteil in Berührung zu kommen und dort mit der Unterstützung eines Mentors ein über den Zeitraum von zwei Semestern angelegtes Projekt eigenständig zu leiten, um auf diese Weise wertvolle Erfahrungen zu machen. Andererseits wurde etwa 40 Kindern sozial benachteiligter Bevölkerungsschichten die Gelegenheit gegeben, sich in spielerisch kreativer Weise mit ihrem Körper und ihrer Stimme als Ausdrucksmittel auseinanderzusetzen und am Prozess der Erarbeitung eines von eigenen Ideen getragenen Stückes teilzunehmen. Dabei hatten die Kinder die Möglichkeit, Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der Stimme zu machen und diesen Prozess aus eigener Motivation und Gestaltungsfreude heraus mit zu initiieren



und zu prägen. Dazu gehörten auch die Aufregung und das Erfolgserlebnis einer gemeinsamen Aufführung in der Philharmonie Essen.

Der Verlauf der pädagogischen Erarbeitung des Projektes teilte sich in zwei Abschnitte: Im ersten Teil des Schuljahres und Semesters lag der Arbeitsschwerpunkt auf der Vermittlung von musikalischen und tänzerischen Grundstrukturen. Mit den Kindern wurden Modelle musikalischer, sprachlicher und tänzerischer Ausdrucksformen erarbeitet, die in den späteren künstlerischen Arbeitsprozess mit einfließen. Die StudentInnen führten den Unterricht eigenständig durch und hospitierten und protokollierten im Unterricht ihrer KollegInnen. Vor- und Nachbesprechungen über den Unterrichtsverlauf wurden von ihrem Mentor begleitet und ergänzt. Die organisatorisch bedingte Situation ständig wechselnder Lehrpersonen erwies sich einerseits als erschwerend, war aber andererseits auch von Vorteil, denn Konzepte wie „Team-Teaching“ oder die Unterteilung in kürzere Lehreinheiten konnten erprobt und ausprobiert werden. Die auflockernde und den Einzelnen entlastende Qualität des Unterrichts stellte sich als überaus förderlich heraus und stieß bei den Kindern auf große Resonanz.

Das zweite Studienhalbjahr wurde von einer 5-tägigen Intensivphase mit den Kindern der Herbartschule in Anlehnung an die Lehrveranstaltung am Orff-Institut eingeleitet. Von StudentInnen ausgewählte Texte ermunterten die Kinder zu großer Eigeninitiative. Das

Vorstellen der „proto-indo-europäischen“ Sprache, bezeichnenderweise die Ur-Sprache aller europäischen Sprachen, und deren Laute und Wortklang regten die reiche Phantasiewelt der Kinder zu Wortspielen, neuen Bewegungsmustern und musikalischen Kompositionen an. Der Grundstein einer gemeinsamen Sprache und der Titel der künstlerischen Umsetzung des Projektes „GUNIBAGU – Willst Du mit mir spielen“ wurde gelegt. Die Freude am freien Umgang mit Silben sowie die Entwicklung einer eigenen gemeinsamen Sprache resultierte nicht zuletzt aus der Tatsache, dass so viele Kinder unterschiedlicher kultureller Hintergründe aufeinander trafen, deren Mutter- und Alltagssprache nicht Deutsch war und somit Kommunikation ein wichtiges Thema darstellte, die zum Teil durch den musikalischen, tänzerischen und sprachlichen Umgang neu geschaffen wurde. Die Entwicklung einer eigenen Sprache ebenso wie das gemeinsame Musizieren und Tanzen stärkten die Zusammenarbeit und den Zusammenhalt der Kinder innerhalb des Projektes, was auch dem sozialen Gefüge innerhalb der Klassen neue Impulse gab. Es bildeten sich unterschiedliche Gruppen innerhalb der bestehenden Klassenstrukturen. Auffällige oder besonders unauffällige Kinder fanden zu neuen Möglichkeiten persönlichen Ausdrucks und konnten sich konstruktiv in die Gestaltung des sozialen Miteinanders einbringen. Die von den Kindern „mitgebrachten“ kulturellen Eigenheiten ihrer Herkunftsländer befruchteten sich gegenseitig, die Kinder lernten sich und ihre Mitschüler auf eine neue Art und Weise kennen. Der kreativ-soziale Rahmen des Projektes erlaubte es ihnen, sich zu sehen, zu hören und vor allem ernst zu nehmen und gemeinsam an etwas Eigenem zu arbeiten.

ReSonanz&Akzeptanz als Möglichkeit der Kommunikation und des Miteinanders. Dass dieser Lern-, Erziehungs- und Entwicklungsprozess bei den Kindern sowie den Studierenden auch an Grenzen führte und nicht immer „einfach“ war, sprach nur für die Dynamik des Prozesses. Dem großen Engagement der unterrichtenden StudentInnen und des Mentors sowie der Begeisterungsfähigkeit der lebhaften, kreativen und sozial kompetenten Kinder ist es zu verdanken, dass das Projekt, unbeirrt durch Höhen und Tiefen, schließlich in einer erfolgreichen gemeinsamen Aufführung endete und das Stück „GUNI-

BAGU“ in der Essener Philharmonie begeistert von Eltern, Schulkindern und einer breiten Öffentlichkeit angenommen wurde.

Markus Kuchenbuch

England

In memory of Michael Lane

Michael Lane 1920–2006 was a key figure in the development of the Orff approach in the UK. I met him at first in 1958 and he at once saw the potential of the Orff idea. He was then Music Adviser for the County of East Sussex and he wrote that he was “trying it out in a quiet corner of the county”.

During the period in the 1970s when he was a Lecturer at Dartington College of Arts, he and Dr. Hermann Regner organised two student exchange visits with the Orff Institute to the considerable mutual advantage of both institutions. In this same period he led some important one-day courses in London where children’s work was shown and these were later given in other parts of the country.

As an Orff teacher he worked very much with words, both spoken and sung, and in 1980 he took six of his multi-national students to perform at the International Orff Symposium in Salzburg where he showed three rather different approaches to “Words as Music” using texts in English, Chinese and Greek in which the moon played an important part. The audience was given an opportunity to feel the character of the not-so-familiar languages through joining in under expert guidance. He led Orff sessions in Canada, the USA and also at the Orff Institute in Salzburg. Every session was memorable for new discoveries and for how deeply what one had learnt had penetrated with real staying power.

Michael became our Honorary Chairman in 1985. Having said he would take it on for just one year, he stayed for two. He immediately started to plan for an important Orff Summer Course “Theme and Variations”, to take place at Dartington in 1988. We invited lecturers from USA and included subjects such as Indian ‘tabla’ and Indonesian ‘gamelan’. It was quite a turning point for us all. We invited him to become our Honorary President in 1993.

For the last two years of his life Michael suffered a series of strokes that progressively robbed him of

physical mobility. He bore this frustration with a cheerful and positive attitude, welcoming the friends who came to talk to him from time to time – his mind being in no way impaired. He was a widely gifted musician, who gave generously of his talents with humour and with a deep love for what he was doing. He was a wise counsellor and a treasured friend.

Margaret Murray

Dear Michael, we will remember you in gratitude and affection!

Barbara Haselbach

Estland

Neue Veröffentlichungen in Estland

Die früheren Berichte über die Tätigkeit der Orff-Schulwerk Gesellschaft in Estland waren meistens Beschreibungen verschiedener Fortbildungskurse. Auch in den letzten Jahren hat es viele unterschiedliche Kurse gegeben (z. B.: „Wir spielen Musik: Die Musik ist das Märchen – Das Märchen ist die Musik“, „Die Musik entsteht mit allen zusammen“, „Der kleine Instrumentenbauer“), die von Ph. D. Monika Pullerits und Mag. Ped. Tuuli Jukk mit großem Erfolg durchgeführt wurden.

Diesmal soll der Schwerpunkt auf die Entstehung von neuen Unterrichtsmaterialien gelegt werden, da wir dies als einen der wichtigsten Schritte in der Entwicklung von Orff-Ideen in Estland ansehen.

Es ist sehr wertvoll, dass die Ideen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs jetzt in einer gedruckten Form in Estland auf Estnisch erhältlich sind. Vor vielen Jahren, als die ersten Orff-Kurse in Estland durchgeführt wurden, blieben den LehrerInnen nur Kopien von den Kursmaterialien in der Hand. Das war das einzige Material über Orff-Pädagogik zum Nachlesen und für die Umsetzung in der Schulpraxis. Heutzutage gibt es sowohl theoretische Grundprinzipien als auch verschiedene praktische Inhalte in unterschiedlichen Ausgaben zu lesen. Und vor allem in unserer Sprache – auf Estnisch – und auf unsere Kulturtraditionen bezogen. Natürlich, gibt es viele sehr gute Orff-Bücher auf Deutsch, Englisch und in anderen Sprachen, aber im praktischen Schulleben ist es sehr wichtig, dass unsere LehrerIn-

nen das Material direkt in der eigenen Sprache lesen und für den Musikunterricht übernehmen können.

Dazu hat vor allem Monika Pullerits in den letzten Jahren besonders viel beigetragen. 2004 hat sie über das Thema „Musical drama in elementary education – a concept and applications deriving from Carl Orff’s pedagogical ideas“ promoviert. Die Dissertation beinhaltet umfangreiche theoretische Grundlagen und setzt sich mit dem Thema des Elementaren Musikdramas auseinander. Durch einen Anhang mit Noten sowie Videobeispielen auf zwei CD-ROMs hat die Arbeit einen hohen praktischen Wert sowohl für Wissenschaftler als auch für praktizierenden LehrerInnen. Monika Pullerits ist ebenfalls Herausgeberin der „Schulmusik“. Unter diesen Namen sind vor etwa 30 Jahren zwei Hefte von Sprech- und Spielstücken „folklore ansamblimänguaabits“ entstanden. Die Autoren waren damals die estnischen Komponisten H. Jürisalu und V. Tormis. Diese Reihe kann man als estnisches „Orff-Schulwerk“ bezeichnen, da sie einen ähnlichen Aufbau wie die Orff-Keetman Ausgabe hat. Wir hoffen, dass die „Schulmusik“ in der Zukunft noch eine Weiterführung erfährt.

In Zusammenarbeit mit Liivi Urbel hat Monika Pullerits neue Schulbücher für den Musikunterricht in der 1., 2. und 3. Klasse herausgegeben. Zu den Büchern gehören Arbeitshefte für die Schüler, ein Lehrerband und CDs. Bei den Schulbüchern für die Mittelstufe (6. und 7. Klasse) hat Tuuli Jukk mitgearbeitet und als neues Thema Body Percussion eingeführt sowie für die zahlreichen Lieder eine Begleitung auf Stabspielen und kleinem Schlagwerk geschrieben. Durch diese Schulbücher wurden die Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung noch stärker in die estnische Schulmusik eingebunden und hat vielseitige Anerkennung erfahren.

Tuuli Jukks Beitrag zu unseren Unterrichtsmaterialien besteht weiters in einer CD mit Begleitheft für Rhythmus- und Bewegungserziehung (entstanden in Zusammenarbeit mit dem Komponisten T. Laikre) und einem Blockflötenlehrbuch „Spiel und Blockflötenspiel“ inkl. Lehrerband (in Zusammenarbeit mit der Blockflötenlehrerin und Kinderpsychologin M. Kuivits). Blockflötenbücher (aber meistens auch Lehrbücher für andere Instrumente) sind in Estland vorwiegend „traditionell“ d.h. im Mittelpunkt stehen das Instrument und die Notenlehre. „Spiel und Block-

flötenspiel“ hingegen stellt das Kind und seine ganzheitliche Entwicklung in den Mittelpunkt. Das Buch bezieht Sprechstücke, Bewegung, Spielen mit Orff-Instrumenten, Kunst und Kreativität ins Blockflötenspiel mit ein. Beide Unterrichtsmaterialien finden eine aktive Verwendung in Kindergärten und Schulen.

Das Konzept des Orff-Schulwerks hat im Lauf der Jahre unser kleines Land sehr stark berührt und dadurch auch dessen Kultur bereichert. Durch unsere Tätigkeit möchten wir der Welt etwas zurückgeben.

Tuuli Jukk , Monika Pullerits

Island

SOTI, Orff Schulwerk Association of Iceland

We are proud to announce that in July 2006, the Icelandic Orff Schulwerk Association, SOTI, was founded. The association was finally established by three graduates from the Orff Institute.

The representatives of SOTI are:

President: Nanna Hlíf Ingvadóttir

Treasurer: Elfa Lilja Gisladóttir

Secretary: Kristín Valsdóttir

Since the first one, Elfa, graduated from the Institute in 1989, seminars have been organized and the ideas of the Orff Schulwerk have profoundly influenced the music education curriculum in Iceland.

In March 1996, Sofia López-Ibor and Doug Goodkin were the first foreign colleagues in many years to visit Iceland to teach at an Orff Schulwerk seminar. The interest was enormous and the course turned out to be the largest ever held at that time. Since then we have had foreign teachers coming regularly to teach at Orff courses which always have been well attended. Furthermore, we have held courses at the beginning of each school year, in which we, the Icelandic Orff teachers, have shared our knowledge.

Despite the fact that these courses have been in the spirit of the Orff approach and to educate teachers in music and movement by Orff teachers, none of these has been organized under the umbrella of an organized Orff association. The idea of establishing our own association has been in the air for several

years but we have questioned if and how such an association could exist here with our thin population (300.000) in Iceland. We also have had concerns about financing such an organization and possibly lack of contacts with other Orff associations. When we finally decided to establish SOTI this summer, we learned that there was no reason to doubt, because the interest to become an active member has been much more than we expected. In the beginning of our “journey” 65 members registered, most of whom have participated regularly in our courses.

We also learned that there was no need to have doubts concerning connections to other Orff associations as people have been very interested to know about us and for that we are very thankful because that has indeed motivated us to put our aims even higher. Our first wish concerning international relations is to strengthen the relationship between the Scandinavian associations. We have discussed with our neighbour associations in Finland and Sweden about the possibility of organizing a summer course together in Iceland in 2007. The idea is still in the air but having these ideas is certainly the first step!

The aims for the Icelandic association SOTI, are the following:

- 1) To encourage the development of a holistic music education program for all age groups in Iceland based on the pedagogical philosophy and approach of Carl Orff.*
- 2) To organize and administer Orff Schulwerk conferences and workshops in Iceland.*
- 3) To encourage and organize the participation of Icelandic teachers in international courses and conferences related to Orff Schulwerk.*
- 4) To produce and distribute an Icelandic web-journal addressing issues relating to the Orff philosophy of music education.*
- 5) To cooperate with other Orff Schulwerk organizations in order to further the objectives of the Association.*

Please feel welcome to contact us if you have any questions or interest, our e-mail address is orff.is@gmail.com and we are working on our homepage which will open soon under www.orff.is

On behalf of SOTI,

Nanna Hlíf Ingvadóttir

Japan

Bericht aus Japan

Die erste Versammlung 2006 fand Ende Februar im Spielhaus in Saitam statt. Referentin war Reiko Shibata, Leiterin des „Spielhauses“¹. Sie veranstaltete einen Workshop zum Thema „Von Bildern zur Musik – eine Anleitung zur Verwendung von Bilderbüchern“ und zeigte den TeilnehmerInnen interessante Gestaltungsmöglichkeiten. Wie stets bei solchen Gelegenheiten kam es im Anschluss zu einem regen Gedankenaustausch, der allen Anwesenden in positiver Erinnerung bleiben wird.

Im Juni 2006 fand an der Tokyokasei-Universität die Ordentliche Versammlung der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft statt. Junichi Ohtani, Professor an der Frauen-Universität St. Cecilia, Mitglied der japanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft und anerkannter Fachmann für Rhythmik, der mehrmals an einem von Reiko Shibata abgehaltenen Orff-Schulwerk-Kurs für JapanerInnen teilgenommen hatte, gab im Rahmen der Versammlung einen Workshop zum Thema „Erfahren wir Rhythmik“. Das große Interesse der TeilnehmerInnen zeigte sich u. a. in einer ausführlichen Diskussion, die dem Workshop folgte.

Der 19. Sommerkurs der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft fand vom 4. bis 5. August an der Tokyokasei-Universität statt. Zentrales Thema dieses Kurses war die Koreanische Musik als dritte in einer Folge über asiatische Musik. Am ersten Tag gab es einen Vortrag, einen Workshop und Konzerte die koreanische Musik betreffend. Zunächst hielt Prof. Dr. Cho Hioihm von der Pädagogischen Universität Seoul einen Vortrag zum Thema „Das koreanische Kinderlied und Spiel“. Es folgten Erläuterungen von Prof. Dr. Kencho Takeshi von der Gakugei-Universität Tokyo. Danach hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, praktische Erfahrungen im Zusammenhang mit koreanischen Kinderliedern und Spielen zu sammeln. Im Anschluss daran folgten u. a. Konzerte und Workshops mit Yon Minchi und Uhi Kurashige über traditionelle koreanische SANTA-Kunst.

Der zweite Tag des Sommerkurses begann mit einem von Prof. Junko Hosoda von der Tokyokasei-Universität abgehaltenen Einführungskurses in das Orff-Schulwerk. Danach hielten Junko Kawaguchi, Do-

zentin an der Universität Aichigakusen, und Taku Kousokabe, Forscher an der Kunst-Technik-Universität Tohoku, einen gemeinsamen Workshop über die Gestaltung des Yamagata-Volkmärchens ab. Ebenfalls angeboten wurde ein gemeinsamer Workshop der beiden Grundschullehrerinnen Murakami Yasuko und Yuko Shimi zum Thema „Ausdruck durch Klang, Sprache und Bewegung“. Als Berater fungierte Prof. Tohoru Iguchi von der Gakugei-Universität Tokyo. Anschließend berichteten Prof. Tohoru Iguchi, Prof. Junko Hosoda und Wakako Nagaoka über das Internationale Orff-Schulwerk Symposium „Im Dialog“ 2006 in Salzburg. So endete auch der 19. Sommerkurs sehr zufriedenstellend.

Tohoru Iguchi, Junko Hosoda, Wakako Nagaoka

¹ Private Musik- und Bewegungsschule in Japan, die Reiko Shibata nach ihrer Ausbildung am Orff-Institut gegründet hat.

Kroatien

Meeting of the Neighbours, November 2005

The meeting started at 9 am with the opening words from Ksenija Buric Sarapa marking the beginning of the conference. All the participants introduced themselves. The conference was attended by Ulrike Jungmair and Coloman Kallós from Austria, Insuk Lee from Germany, Miroslava Blažeková from Slovakia, Izabela Walaszewska and Jagna Skuzińska from Poland, Ida Virt and Konstanca Zalar Rener from Slovenia, Lenka Pospíšilová and Jarmila Kotůlková from Czech Republic, Vessela Luepcke-Valkova and Wolfgang Luepcke from Bulgaria and Jelena Ivaci, Vlatka Safy, Martina Belkovic, Ivan Belanic, Neda Perdija, Beatrice Šušak, Ivana Burić Kurtović, Marta Turkulin Horvat and Ksenija Burić Sarapa from Croatia. Participants' main aims were to exchange experiences with the members of the participating Orff societies and to think through the whole idea of splitting the Orff workshops into different levels.

This was followed by the discussion of the main topic. The theme was How to offer a systematic education developed in different levels for the dance and music workshop participants.

The representative of each country explained the view

point of their society. C. Kallós informed everyone about the EU project being turned down due to its financing having been rejected, with the consequences of spreading the idea and modification according to each country's culture having been left to each individual. J. Kofílková talked about the problems encountered in the Czech Republic where Orff Schulwerk is not recognised by the Teachers' Academy (they are looking for written instruction instead of experience provided by Orff Schulwerk) so the Orff Association concentrated on smaller universities that wanted to include it in their programs. There is a great need for verbalising ideas. In the Czech Republic they tried to take on the idea of levels in organising the Orff workshops from USA but this was not possible due to the big differences in their systems.

L. Pospíšilová noticed that some levels already exist, she spotted this during her work with students when the same lesson is given a few times. U. Jungmair reminded everyone that the Orff Schulwerk has classical levels in various volumes. After this there was a discussion on the meaning of a level, what criteria is used to form a level – is it what age group a teacher works with practicing Orff Schulwerk (there would be workshops for kindergarten children, pre-school etc.) or are they separate parts of the content, or skill and knowledge that is needed by the participant of the workshop?

K. Zalar Renner informed the participants about the conditions in Slovenia which are currently undergoing big social changes. Demographic changes (there are less and less children because the population is getting older; more women are taking teachers' positions); technology changes, the way of life, geopolitical changes (local and global) – they all carry the movements from individual towards group ways of learning. This is why there are new programs for teachers' professional development, however only two workshops per teacher get financed so the Orff workshops are not most teachers' priority.

V. Luepcke Valkova briefly explained the development of the Orff Association in Bulgaria (it's a very recent development working with children in primary schools) and some ideas for the work to be undertaken this year (starting a new project in the Children's Centre in town of Varna).

I. Walaszewska talked about the conditions in Poland,

how Orff Schulwerk fits into their school system and what it can offer. The main problem is the lack of instruments (which is caused by financial problems), so that the work of spreading the Orff Schulwerk's ideas is left to the volunteers. M. Blazekova spoke about the possibilities of systematic multilevel organisation of the Orff Schulwerk workshops in Slovakia that will be offered to the participants together with the ways of organising seminars and workshops for music teachers.

The afternoon's session started with I. Lee. The German Orff Association is strong and of long tradition. I. Lee helped the Orff Association in Korea and is able to help by giving advice and solving problems of the other participating countries. Conferences and workshops in Korea have been held since 2002 and the Association was formed in 2004. The confirmation about the ability to work with the Orff approach is given following the 100 hours of workshops – this is level 1. The participants who have finished level 1 are expected to finish levels 2 and 3 during this and next year. In Germany the teachers receive no support from the school and the Association has financial problems because there is less and less interest in attending the workshops. The new experience is connecting groups with two presenters and one of the goals is developing this kind of workshop.

K. Buric Sarapa suggested two kinds of workshop levelling – one dependent on the age of the children and the other dependent on the activities (dance, movement, speech ...). As a final question she talked about the problem in developing creativity of the teachers practicing the Orff Schulwerk.

U. Jungmair informed everyone about the current state in Russia – in order to get the recognition the teachers have also to demonstrate an hour's lesson where they are judged by the three members of the board.

I. Virt pointed out that the Orff Schulwerk should be viewed as a help in every working area in primary schools. After this U. Jungmair presented her idea of organising Orff workshops into levels which would be split into music activities, listening to music and dance activities. This was followed by the discussion about how many workshop hours would be needed for accepting the Orff Schulwerk idea.

C Kallós reminded everyone about the rejected EU

project and stated that a team should be formed in order to work on the new project – the project should be presented by the 1st of March 2006. It was decided that the timescale is too short and that this will be postponed until 2007 and the project would be finalised at the meeting in Salzburg in November 2006. It was also agreed that the next Orff Summer Course will be held in Nitra (Slovakia) and the 2007 Treffen der Nachbarn will be held in Slovenia and 2009 in Bulgaria (this was a suggestion that still needs to be discussed).

13th November 2005

After the initial discussion it was decided that all those who wish to attend the level 1 workshop will have to have certain knowledge, i.e. they will have to attend pre-seminars. It is more difficult to organise some areas into levels (for example, dance, adapting the songs for bands). The following areas would be encompassed into levels:

- 1. speech*
- 2. movement and dance*
- 3. body percussion*
- 4. playing techniques*
- 5. accompanying songs*
- 6. improvisation*
- 7. drama (Music Theatre)*
- 8. practice and documentation*

A team of experts should work on each area. The whole system would develop over three levels and every level would encompass all areas.

Participants' final words followed. Everyone was extremely satisfied with the exchanges of ideas and with each others' experiences.

*Martina Belkovic
Secretary of Croatia Carl Orff Association*

Österreich

PRO MERITO für Verena Maschat

Laudatio

Da gibt es Fotos und Filme, auf denen ein kleines Mädchen im Dirndl mit blonden Zöpfchen Xylophon spielt. Manchmal auch Handtrommel oder Triangel. Gunild Keetman und Godela Orff sind zu sehen und

noch ein paar Buben und Mädchen, die musizieren und tanzen. Früher als Verena Maschat konnte man damals nicht mit dem Schulwerk anfangen. Dass die Grundideen des Schulwerks bereits für die Eltern und für die ganz Kleinen, die gesunden und die kranken, aber auch für Erwachsene und ältere Menschen anwendbar sind, haben wir erst nach und nach entdeckt, erprobt und entwickelt. Verena war von Anfang an dabei. Stammt sie doch auch aus München, der Stadt, in der Carl Orff geboren und gestorben ist, in der 20 Jahre lang die Günther-Schule wirkte und der Bayerische Rundfunk die „Musik für Kinder“ initiierte und verbreitete.

Von 1969 bis 1972 studierte Verena Maschat am Orff-Institut in Salzburg. Eine kleine Gruppe hat damals in sechs Semestern ihre Berufsausbildung als Musik- und Tanzerzieher abgeschlossen. In dieser Zeit hat Verena musiziert und hat als Mitglied der Arbeitsgemeinschaft Tanz auf der Bühne agiert. Schon 1973 liest man ihren Namen auf der Liste der Dozenten eines Sommerkurses in Salzburg. Unvergessen ist ihre Mitwirkung im Kinder- und Jugendzentrum der Ausstellung „Weltkulturen und moderne Kunst“, das wir zusammen im Olympiajahr 1972 in München betreut haben. Und dann kam bald eine lange Zeit, in der sie als Hochschulassistentin am Orff-Institut unterrichtete und Weichen stellte. Ich sagte „Weichen stellte“ und meine damit, dass nicht nur für meine Lehrkanzel, sondern für das ganze Institut – ich war auch lange Abteilungsleiter – Stunden- und Raumpläne entstanden, dass an den Studienplänen gefeilt wurde und der Informationsfluss zu allen Lehrkräften und den Studierenden funktionierte. Da waren nur drei Jahre, in denen Verena Maschat im Auftrag der Republik Österreich eine Musikschule in Malta aufbaute, nebenbei auch noch Maltesisch lernte. Englisch und Französisch spricht und schreibt sie wie ihre Muttersprache. Wie hätten wir sonst die amerikanische Ausgabe der „Musik für Kinder“ in Salzburg koordinieren und Hunderte von Beiträgen von mehr als 30 amerikanischen Mitarbeitern in drei Büchern veröffentlichen können? Als dann auch noch die spanische Sprache dazukam, wurde es gefährlich. Ich kann mir vorstellen, dass es Verena nicht ganz leicht fiel, nach 17 Jahren enger Zusammenarbeit zu sagen, dass ein Ortswechsel in den Süden bevorsteht und ein neues Leben in Spanien beginnen wird.

Auch wenn ab 1991 die tägliche Arbeit im und für das Orff-Institut endete, vertrat Verena Maschat die künstlerischen und pädagogischen Inhalte unserer Arbeit in vielen Teilen der Welt. Ich habe keine Liste aller Orte, in denen sie Seminare geleitet, in denen sie in Kursen mitgearbeitet hat. Ob sie das selbst noch übersehen kann? Sie alle, meine Damen und Herren, kennen ihre zupackende Art, Praxis und Theorie miteinander zu verbinden, Brücken zu schlagen von der Arbeit mit Kindern zu der mit Erwachsenen. Die Sommerkurse des Orff-Instituts leben seit Jahrzehnten auch von ihrer Initiative. Verena ist eine Lehrerpersönlichkeit, der es nicht schwer fällt, von den nun schon traditionellen Wurzeln der Schulwerkarbeit auszugehen und sie in der Jetztzeit anzuwenden. Es gibt nicht viele, die mit Leichtigkeit und Sachverstand singen, auf Instrumenten spielen und tanzen. Ach ja: viele Jahre habe ich das Vergnügen gehabt, mit der Bratschistin Verena Maschat Streichquartett zu spielen. Und in den neun Jahren, die die Camerata Vocale des Orff-Instituts miteinander sang, hat sie wahrscheinlich auch nicht eine Probe oder ein Konzert veräumt.



Wie sie Xylophon und Bratsche, Orff und Mozart zu spielen versteht, so verbindet sich bei ihr die Fähigkeit, in einer Gruppe zu arbeiten, mit einem unauffälligen aber sicheren Selbstbewusstsein. Sie kann

zuhören, kann sich einfügen, kann aber auch entscheiden und durch Fleiß und Leistung überzeugen. Nicht nur das Orff-Institut, sondern auch das Orff-Schulwerk Forum und viele internationale Orff-Schulwerk Gesellschaften haben ihr zu danken für ihren Jahrzehnte währenden, selbstlosen Einsatz. Das wird der Grund für die Carl Orff-Stiftung gewesen sein, ihr die Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO zu verleihen. Wir gratulieren!

Hermann Regner

Dank

Zu allererst möchte ich sagen, dass ich mich über die Tatsache, dass es Hermann Regner ist, der für mich spricht, mindestens genauso freue wie über den Preis selbst.

Sie sind – außerhalb meines Elternhauses – der Mensch, von dem ich fachlich und persönlich am meisten gelernt habe. Es waren doch insgesamt 22 Jahre – ein Viertel Leben. Sie haben es verstanden, meine Stärken zu fördern und mich angespornt, an meinen Schwächen zu arbeiten. Deshalb gehört ein Teil dieser Anerkennung auch Ihnen. Ich möchte nicht viel sagen, hoffe aber, dennoch in wenigen Worten meinen tiefen Dank für diese Auszeichnung zum Ausdruck bringen zu können.

Nachdem ich von Wolfgang Hartmann erfahren hatte, dass die Carl Orff-Stiftung mich für den Pro Merito in diesem Jahr vorgesehen hat, habe ich einen Brief an Liselotte Orff geschrieben, der in seiner Essenz eigentlich alles ausdrückt, was ich sagen möchte. Deshalb lese ich die entsprechende Stelle daraus vor.

„Liebe Liselotte Orff,

Sie wissen, dass das Schulwerk mein Leben entscheidend geprägt hat und ich mir ein Dasein ohne Musik und Tanz kaum vorstellen kann. Deshalb sehe ich es auch nicht als Verdienst an, mich sozusagen mit Leib und Seele dem Legat Orffs und Keetmans zu widmen, sondern einfach als Notwendigkeit und Lebensinhalt. Ich schätze mich glücklich, eine fachliche und menschliche Prägung von Lehrerpersönlichkeiten wie Gunild Keetman, Hermann Regner oder Barbara Haselbach erhalten zu haben. Das ist mir Lohn genug. Dass die Carl Orff-Stiftung mich für den Pro Merito 2006 ausgewählt hat, freut mich natürlich sehr, und ich möchte zu allererst meine Dankbarkeit

dafür aussprechen. Eine solche Ehrung habe ich allerdings nicht erwartet, jedenfalls nicht vor dem Pensionierungsalter (eine wirkliche Pensionierung von einem Lebensinhalt kann es ja nicht geben).“

Heute möchte ich noch ein paar Gedanken dazu fügen:

Im Laufe meiner Lern- und Lehrjahre habe ich verstanden, dass letztendlich alles immer im gleichen Punkt zusammenfließt. Lernen durch Freude – aber auch: mehr Freude durch tieferes Verständnis und höheres Können, was wiederum nur durch gezieltes Arbeiten mit den Schülern sowie lebenslangem Weiterlernen erreicht werden kann.

Bei meiner Arbeit an der Tanzhochschule Madrid im Bereich Tanzerziehung stelle ich – bei aller Einstellung auf diese neue Herausforderung – immer wieder fest „Alles ist Musik“ (nicht nur „Alles ist Phantasie“). Auf die Frage, ob ich nun Musikerzieherin oder Tanzerzieherin sei, antworte ich meistens: „Mein Spezialgebiet ist das UND in der Musik- und Tanzerziehung.“

So schließt sich also der Kreis: zurück zum Ursprung – in einem harmonischen Zusammenspiel von beiden Elementen. In diesem Sinne will ich versuchen, dieser Auszeichnung gerecht zu werden.

Verena Maschat

Musik verbindet und öffnet die Herzen

Musikalisch-tänzerische Aktivitäten mit SeniorInnen

So lautete das Thema der SelbA-Jahrestagung am 22. Juni 2006 im Bildungshaus Puchberg bei Wels. Ich war eingeladen worden, die Gestaltung des Vormittags in Form eines Vortrages mit Praxiseinlagen zu übernehmen.

Was verbirgt sich hinter dem Wort SelbA? Es steht für „Selbständig im Alter“ und damit einerseits für „ein Trainingsprogramm zur Steigerung der Lebensqualität alter Menschen in Bezug auf ihre ganzheitliche, physische und psychische Gesundheit“, andererseits wird damit auch das Projekt selbst bezeichnet, das vom Katholischen Bildungswerk Oberösterreich durchgeführt wird. Das Trainingsprogramm ist auf drei Säulen aufgebaut, nämlich einem Training des Gedächtnisses, der geistig-körperlichen Beweglichkeit sowie der Kompetenzen, die helfen,

den Alltag mit all seinen Anforderungen zu meistern. Erfreulicherweise stand bei dem diesjährigen Jahrestreffen, zu dem 250 Senioren-TrainerInnen kamen, die Musik im Mittelpunkt. Ich habe mein Thema allerdings durch den tänzerischen Bereich erweitert und wie folgt formuliert: „Musikalisch-tänzerische Aktivitäten mit SeniorInnen“.

Seit drei Jahren gibt es im Rahmen der Ausbildung am Orff-Institut ein mit Erfolg durchgeführtes Lehrpraxis-Angebot in einem Seniorenheim bei Salzburg. In den Stunden machen wir immer wieder die Erfahrungen, dass Musik und Tanz auch im hochbetagten Alter verbindet, die Herzen öffnet und dass Konzepte aus der elementaren Musik- und Bewegungspädagogik gerade auch in dieser Altersgruppe von unschätzbarem Wert sind. Erfreulicherweise gelang es auf der SelbA-Veranstaltung durch Vortrag, Filmausschnitt und Praxis etwas von der Essenz unserer Arbeit zu vermitteln. Einige SelbA-Trainerinnen mittleren Alters erkundigten sich im Anschluss sehr eindringlich nach den Ausbildungsmöglichkeiten am Orff-Institut, da sie offensichtlich erkannten, dass ihre bisherige Arbeit mit den Senioren durch musikalisch-tänzerische Anteile sehr bereichert werden könnte.

Vielleicht mag es auch noch interessieren, dass inzwischen zwei Abschlussarbeiten geschrieben wurden, die im Zusammenhang mit dem Lehrangebot im Seniorenheim stehen: eine Bakkalaureatsarbeit, die die Verbindung von Musik und Bewegung mit Biographiearbeit im Bildungsangebot für Senioren thematisiert, sowie eine Diplomarbeit im Fachbereich Psychologie. Diese versteht sich als eine deskriptive neurophysiologische und emotionale Verhaltens- und Veränderungsdarstellung bei elementarem Musik- und Bewegungsunterricht in einem Seniorenheim. Es sind dies alles Beiträge zu einem Problemfeld, der mit der stetig wachsenden Zahl alter und hochbetagter Menschen zusammenhängt und auch in den Medien einen immer größeren Raum einnimmt.

Christine Schönherr

Die Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ berichtet

Am 13. Januar 2006 hielt die Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ eine außerordentliche Mitgliederversammlung ab in der Änderungen in der Zu-

sammensetzung des Vorstandes beschlossen wurden. Da die Geschäftsführerin, Frau Andrea Kinschel, und ihre Stellvertreterin, Frau Karin Lauschmann, ihre Ämter nach vierjähriger Tätigkeit zurückgelegt hatten, war eine Neuwahl notwendig geworden.

Als Präsident der Gesellschaft hat sich weiterhin Prof. h. c. Manfred Mautner Markhof zur Verfügung gestellt. Als Vizepräsidentinnen wurden Dr. Ulrike E. Jungmair und Mag. Evi Paulusberger gewählt. Frau Evi Paulusberger, frühere Geschäftsführerin der Gesellschaft, hatte sich dankenswerterweise wieder zur Verfügung gestellt. Als neue Geschäftsführerin konnte Frau Katja Ojala-Kocak gewonnen werden. Frau Ojala-Kocak ist Absolventin des Orff-Institutes und hatte mehrere Jahre in Istanbul gelebt, dort an der österreichischen Grundschule unterrichtet und dort auch die türkische Orff-Schulwerk Gesellschaft mitbegründet. Seminare sowie Kontakte zu Ausbildungseinrichtungen, Kontakte zum Orff-Schulwerk Forum wie zur Carl Orff Stiftung gehörten zu ihren unmittelbaren Aufgaben.

Frau Gabriele Hamerle wird weiterhin als „Schatzmeisterin“ (Kassierin) fungieren. Bei den Beiräten gab es keine Änderungen. Der Vorstand der Gesellschaft erhofft sich neue Impulse, die die Gesellschaft beleben und neue Mitglieder ansprechen werden.

Frau Ojala-Kocak befindet sich derzeit in Karenz, die Geschäfte werden vorübergehend von Dr. Jungmair und Mag. Paulusberger geführt.

- Eines der großen Projekte während des Jahres 2006 war die Gestaltung der Website. Die neue Website wurde im Juni veröffentlicht und kann unter www.orff-schulwerk.info aufgerufen werden.
- Eine eigene E-Mail Adresse der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ – osg@moz.ac.at –, die im Frühjahr eingerichtet wurde, soll die Kommunikation zwischen Mitgliedern, Koordinatorinnen und dem Vorstand erleichtern.
- Der bereits Tradition gewordene Sommerkurs „Elementare Musik- und Bewegungserziehung“ in Strobl am Wolfgangsee fand im Juli 2006 unter Leitung von Prof. Werner Beidinger statt. Die Organisation hatte Andrea Kinschel übernommen. Die Durchführung des Kurses konnte nur durch die Unterstützung des Pädagogischen Institutes des Bundes in Salzburg, Frau Dr. Angela Faber, sichergestellt werden. Die gemeinsame Planung und Zu-

sammenarbeit hatte sich gelohnt. Gegenüber 2005 konnte erfreulicherweise wieder eine deutliche Zunahme der Teilnehmerzahl festgestellt werden.

- Am 8. Juni 2006 konnte die Gesellschaft innerhalb des Internationalen Orff-Schulwerk Symposiums im zauberhaften Park und traditionsreichen Schloss Frohnburg in Salzburg ein Abendfest gestalten. Mit einem Grußwort eröffnete Ulrike E. Jungmair das Fest, Studierende des Orff-Institutes sorgten für abwechslungsreiches Programm: Masken und Pantomimen mischten sich unter die Gäste, vokale und instrumentale Darbietungen konnte man an verschiedenen Stellen genießen, sich zu Musikern gesellen, staunend die Sprach- und Sprechgestaltungen verfolgen oder sich in die animierenden Rhythmen der Samba-Gruppe einschwingen. Für das leibliche Wohl stand ein Catering bereit. Der Abend bot den Symposiumsteilnehmern Gelegenheit, Kontakte zu knüpfen oder zu erneuern oder sich mit alten Bekannten in gemütlicher Runde zu unterhalten.
- Das neue Vereinsgesetz in Österreich macht eine Überarbeitung der Satzung notwendig. Dr. Wornisch, der Rechtsberater der Gesellschaft, hat bereits einen Entwurf erarbeitet, der noch im Jahr 2006 in einer weiteren außerordentlichen Vollversammlung beschlossen werden soll.
- Die Mitgliederanzahl ist im Jahr 2006 weiter etwas zurückgegangen. Möglicherweise ist dies auf einen Generationenwechsel zurück zu führen. Für die Mitarbeiter der Gesellschaft – also für den Vorstand und die Koordinatorinnen in den Bundesländern – ist dies erneut ein Anlass, die Arbeitsformen der Gesellschaft zu überprüfen und neue, für Mitglieder, PädagogInnen und Musik- und TanzpädagogInnen attraktive Aktivitäten in Österreich zu setzen. Die Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ sieht sich nach wie vor als „starker“ Verein, der sich mit Kompetenz und Engagement für berufliche Belange der Pädagogen einsetzen will. Neue Arbeitsformen sind notwendig, um Lebendigkeit und Weiterentwicklung der Gesellschaft gewährleisten zu können.

In einer Gegenwart, in der immer weniger Menschen Zeit und Motivation für ehrenamtliche Tätigkeiten finden, geht ein ganz besonderer Dank an unseren Koordinatorinnen in den Bundesländern. Ohne ihre

engagierte ehrenamtliche Mitarbeit, in die sie Energie und Kreativität einbringen, wären viele Aktivitäten der Gesellschaft nicht durchführbar.

Unseren seit Jahren und Jahrzehnten treuen, aber auch unseren neuen Mitgliedern sei an dieser Stelle ganz herzlicher Dank für ihre aktive oder passive Unterstützung ausgesprochen, denn unsere Gesellschaft braucht beides.

Katja Ojala-Kocak,
Ulrike E. Jungmair, Evi Paulusberger

Internationaler Sommerkurs

„Elementare Musik- und Tanzpädagogik“ am Orff-Institut

Vom 9. bis 15. Juli 2006 fand am Orff-Institut der Internationale Sommerkurs unter der Leitung von Ulrike Jungmair und Sabina Kaiser statt. Wie immer war das Interesse an diesem traditionsreichen Kurs sehr hoch, und die maximale Teilnehmeranzahl von 120 Personen wurde schon einige Monate vor dem Kursbeginn erreicht. Während des Kurses lief die Organisation reibungslos dank der kompetenten, flexiblen und freundlichen Kursleitung und der fleißigen Assistentinnen, die die vielen Fragen mit Geduld beantwortet und für die Ausstattung der Räumlichkeiten, trotz eiligem Wechsel, immer bestens gesorgt haben. Das, was diesen Kurs am meisten prägte, war wohl die Internationalität: Das Lehrerteam bestand aus Dozenten aus sechs unterschiedlichen Ländern, während TeilnehmerInnen aus jedem Kontinent gekommen waren. Südafrika, Finnland, Spanien, Deutschland, Türkei, USA und erfreulicherweise Iran waren mit größeren Gruppen vertreten. Aus vielen Ländern wie China, Malaysia, Neuseeland und Estland war je eine Person nach Salzburg angereist, um den sieben-tägigen Kurs mitzuerleben. Nicht nur die Herkunft der Teilnehmer, sondern auch ihre Vorkenntnisse waren sehr unterschiedlich. Als Teilnehmer gab es viele junge StudentInnen, die sich zum ersten Mal mit Ideen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik beschäftigten, andererseits auch sehr erfahrene Pädagogen, die neue Anregungen und Ideen für ihren Berufsalltag suchten. Das vielseitige Angebot ermöglichte jedem Kursteilnehmer, ein individuelles und für seine Bedürfnisse passendes Programm zu gestalten. Das abwechslungsreiche Vormittagsprogramm, das

von allen Teilnehmern besucht wurde, stellte unterschiedliche Ansätze der Musik- und Tanzpädagogik vor. Es unterrichteten Ulrike Jungmair („Modelle aus dem Orff-Schulwerk“), Polo Vallejo („Inside Africa“), Christa Coogan („From Breath to Movement – from Movement to Heart“) und Angelika Vögele-Wolf („Bewegter Klang – klingender Tanz“).

Nachmittags konnten die Teilnehmer zwischen folgenden Workshops auswählen: „Jumps in Bumps“ mit Andrea Ostertag, „The Whole Voice“ mit Valentina Iadeluca, „Spielpraxis der Orff-Instrumente“ mit Katja Ojala-Kocak, „Jazz and Elemental Music“ mit Doug Goodkin, „Vom Körper zum Instrument“ mit Judith Hirsch, „Joy and Wisdom of Children’s Songs and Dances“ mit Soili Perkiö, „Klangerzeuger bauen und spielen“ mit Onur Erol.

Die langen und heißen Kurstage endeten jeweils mit einer Abendveranstaltung: Andrea Ostertag tanzte mit den Teilnehmern internationale Volkstänze, Doug Goodkin erarbeitete Lieder mit Body Percussion-Begleitungen, Ulrike Jungmair bot eine offene Gesprächs- und Fragerunde zum Fachgebiet „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“ an, die einen interessanten Austausch ermöglichte. Das absolute „Highlight“ des Abendprogramms waren wohl Konzert und Vortrag von Keith Terry, der seine einzigartige Body-Percussionsarbeit vorstellte.

Die unterschiedliche Herkunft und die verschiedenen Sprachen und kulturellen Identitäten waren besonders am Freitagabend zu sehen, zu hören und zu spüren, als die TeilnehmerInnen Musik und Tanz aus ihren Heimatländern aufführten. Obwohl die ganze Woche voll neuer interessanter Anregungen, Erfahrungen, Begegnungen und Gespräche war, bleibt bestimmt bei vielen insbesondere dieser stimmungsvolle Abend als eine „Reise um die Welt“ – im musikalischen und tänzerischen Sinn – in Erinnerung.

Katja Ojala-Kocak

Russland

Summer School, Level Course and Annual Meeting

Enormous distances, language problems and the diversity of cultures make the spreading of Orff-Schulwerk in Russia difficult. Despite more than 15 years’

of age our association is not as big and powerful as those in some other countries. Still it needed years and years to organize seminars regularly, to go forward with level courses, publishing and many other features of good-working professional societies.

The events I am telling you about don't seem extraordinary. An international summit, a level course – ... What's new? But here, in Russia, with all the conditions we live in, it needs a lot of courage and hard work and insight to make things go. And lots of love for our profession that keeps us all together in all countries and continents. That's why I want my colleagues in different countries to know the names of their sisters and brothers-in-teaching whose job is not always visible but invaluable.

Varna – the first all Russian national Orff Schulwerk summit

Varna is a village in Ural, three hour's ride from the big industrial city Chelyabinsk. Vyacheslav (Slava) Zhilin, the president of Russian Orff Schulwerk association lives here. Many years ago, in dark Soviet times, he was the first missionary having started the manifestation of Carl Orff's ideas in Russia. As time passed, his home – Varna – gradually became the home of the Orff Schulwerk movement. Since 1992 every second summer Slava organized summer courses with Orff teachers from Salzburg and from all over the world. Thanks to his enthusiasm and ingenuity we have seen Manuela and Michel Widmer, Christiane and Ernst Wieblitz, Soili Perkiö and many other great masters there.

Many wonderful teachers in towns of mid-Russia still have no computer and no English. They are cut off from communication in their field. The coming of a foreign master becomes an event comparable to that of Vladimir Gorovitz's concert in Albert Hall.

The international summer course in Varna gradually became the important traditional event for the Russian Orff association. Up until this summer it was the only chance for getting all the people from different towns, separated by thousands miles, together. They were glad to see each other, share experiences and reconfirm their togetherness. Yet there was always some fabulous foreigner in the center.

This year Doug Goodkin and Sofia López-Ibor were expected. All Orff Russia from St Petersburg to

Novosibirsk was dreaming about it for half a year. Alas, bad luck has ruined everything. A sudden unexpected delay in necessary documents has made the coming of the long-expected teachers impossible. This critical situation was the big challenge to the society. Would it keep its unity on its own, now without the foreign figures of high attraction?

A Russian proverb says "No bad without good". This breakdown gave a strong push to the first all-Russian national summer course in Varna. And for the first time it worked quite well. Still the most (and the best) part of Russian Orff teachers came and shared their work in numerous classes and exchanged experiences in round tables. As usual there were also concerts, lectures and free workshops.

There were a series of lessons from different teachers from different parts of Russia giving a broad outline of what's going on now in our field. Svetlana Zhilinskaya (Ekaterinburg) showed new examples of teaching the Russian folk tradition (this is her major subject). Iliza Safarova (Ekaterinburg) works with professional diseases. She introduced us to subtle exquisite techniques of body awareness. Galina Hohryakova (Bashkiria) shared with us interesting games with instrument, as well as creative ways of piano improvising. Tatyana Potekhina demonstrated and commented on interesting cases of sound therapy. Irina Shestopalova (Novosibirsk) showed fascinating work with alphabet letters and geometric figures. Every one of them has her own major field of research, they are highly individual, yet at the same time everything they do shows how the principles of Orff Schulwerk work are being well applied in a very creative way.

In spite of the tremendous lack of time in organization, it was successful. In this catastrophic situation without the support of the Carl Orff-Stiftung the whole enterprise couldn't have taken place. We are very grateful to Frau Orff and Frau Fleege and Herrn Hartmann!

Sherbinka – and the coming final session of the first Russian level course

Sherbinka is a small town near Moscow. Ilia Podkaminsky, for many years the director of an Integrative ArtC lives here. For years he kept organizing seminars with Ulrike Jungmair. And for years these seminars were for Moscow teachers the only authentic source of Orff Schulwerk tradition.

In autumn 2002 Ilia organized the first Russian level course with Ulrike Jungmair, Barbara Haselbach and Leonardo Riveira teaching.

After the four seminars in the following years all of a sudden Ilia's Art College, where everything took place, was closed. This catastrophe brought up new organization difficulties. One of them was the great distance between main parts of the project (teachers in Salzburg and Vienna, the organizer and his school near Moscow and most of the participants in Ural or any other part of the wide country.) Delays of the final session started threatening to block the whole project. Finally and fortunately the last seminar and the exams will take place during November. An important long time project will come to an end. Thanks again to the Carl Orff-Stiftung for the quick and timely help!

Moscow – the first annual summer course

Americans say "New York is not America". That's what we can say about Moscow: "Moscow is not Russia". This huge mega-monster with over ten million's population lives its own life which, by some features, reminds one of pre-war Chicago. Its extremities did not serve well for the wide spread of Orff Schulwerk pedagogy. Still the most devoted and the most experienced part of the Russian Orff association lives in Ural or Siberia.

Tatyana Tyutyunnikova is one of the few Moscow Orff teachers and, up to now, the most effective, prolific and consistent. She publishes books, one after the other and covers half mid-Russia with her seminars. No wonder more and more interested (and interesting) teachers are accumulating around her strong personality.

Last summer (2005) in June Tatyana started the first Orff Schulwerk conference in Moscow. This summer it was held for the second time; hopefully it will become an annual event. Those two sessions showed us how many talented teachers are working now in Moscow according to Carl Orff's principles (though not all of them are aware of it).

This event also lets us hope that the monster of Moscow, after the many heavy crises it has passed through, will start being more fertile soil for planting an Orff garden.

Vadim Kanevsky

Schweiz

Abschied von Helen Heuscher

Die Gesellschaft Orff Schulwerk Schweiz ist in tiefer Trauer um ihre Präsidentin Helen Heuscher, die im Alter von 66 Jahren – mitten aus heiterer und vielseitiger Aktivität – auf einer Wanderung in den Bergen plötzlich tot zusammengebrochen ist.

Helen Heuscher hatte eine kaufmännische Lehre absolviert, war Kindergärtnerin geworden, hatte den C-Kurs am Orff-Institut Salzburg besucht und an der Musikakademie Zürich das Lehrdiplom für Blockflöte erworben. Während 25 Jahren war sie Leiterin der Musikschule Flawil, wo sie Grundschul- und Blockflötenunterricht erteilte. Daneben war sie seit vielen Jahren ein begeistertes und kompetentes Mitglied des St. Galler Puppentheaters.

Seit 1991 war Helen Heuscher Präsidentin der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz. Sie hat diese Aufgabe mit Geschick und Gelassenheit auf sich genommen. Die Ausgewogenheit unseres Kursangebots war ihr ein wichtiges Anliegen, bei der Organisation der Kurse übernahm sie meist den größten Anteil an der Arbeit; viele der Absprachen und Rücksprachen über Kursprogramme, Daten, Unterkunft und Honorare liefen über sie. Dank ihrer guten Beziehungen zur Ausbildungsstätte konnten wir immer wieder kompetente Fachkräfte aus Salzburg einsetzen. Dort war sie ein häufiger und mit ihrer freundlichen Ausstrahlung sicher gern gesehener Gast. Im Vorstand berichtete sie jeweils engagiert von den Treffen des Orff-Schulwerk-Forums und den Symposien.

In den mehr als 16 Jahren ihrer Präsidentschaft haben wir nicht nur ihre Umsicht, ihren leisen Humor, ihre menschliche Wärme, Offenheit und Großzügigkeit schätzen gelernt, wir haben auch ihr weit gefasstes Engagement für die Kinder und deren musische Bedürfnisse bewundert. Wir sind ihr dankbar für ihren Einsatz für den Musikunterricht in der Schule und die entsprechenden Vorstöße von Orff Schulwerk Schweiz beim Musikrat und der Parlamentarischen Gruppe Musik.

Ernst Waldemar Weber
(Orff-Schulwerk Schweiz)

Wir haben in Helen Heuscher eine warmherzige, liebenswerte Kollegin voll positiven Denkens und akti-

ven Engagements verloren. Wir werden sie sehr vermissen. Danke für alles, Helen, wir werden Dich nicht vergessen!

Barbara Haselbach

Slowenien

Begegnung von „Orff-Gruppen“

Alle Freunde der Orff'schen Idee in Slowenien erwarten jeden Frühling mit Freude den Tag, an dem sich die Mentoren und ihre Kindergruppen versammeln und gemeinsam musizieren, tanzen und singen. Im Jahr 2006 haben wir dieses organisatorisch aufwendige Ereignis in Sezana organisiert. Sezana ist eine kleine idyllische Stadt in der Nähe der Adria. Es gab drei Konzerte von einundzwanzig Kindergruppen und mehr als 500 Kindern, was fast 0,3 % der ganzen schulischen Population sind. Dem Alter nach sind das Kindergarten-, Schul-, Mittelschulkinder aber auch Studenten der Pädagogischen Fakultät und diesmal auch vier Studentengruppen der pädagogischen Abteilung der Musikakademie in Ljubljana. Vor allem diese vier Gruppen haben die kleineren Auftretenden sehr begeistert. Mit ihrer Energie und frischen Ideen stellen die Studenten ein großes Lehrerpotential dar! Diese Begegnungen finden seit 11 Jahren traditioneller Weise jedes Jahr in einer anderen Stadt Sloweniens statt. Der Erfolg spornt zur Überlegung an, ob und wie die Begegnungen noch interessanter gestaltet werden können, was aber bei der enormen Zahl der Auftretenden nicht sehr leicht ist.

Seit dem Jahr 2001 gibt es auch Begegnungen von „Orff-Gruppen“ von Sonderschulkindern und Personen mit besonderen Bedürfnissen. Sie kommen aus verschiedenen Sonderschulen, Kinderdörfern und Heimen aus ganz Slowenien. Die Auftritte dieser Gruppen sind in vielen Fällen von den oben beschriebenen kaum zu unterscheiden. Man spürt bei ihnen unwahrscheinlich viel Freude und Willenskraft nach einer gelungenen Aufführung. Die Organisatorin dieser Begegnungen ist Frau Boža Mlinar die mit einer „Orff-Gruppe“ im „Center za usposabljanje, delo in varstvo Črna“ (Zentrum für Qualifikation, Arbeit und Obhut Črna) arbeitet. Sie hat zweimal bei diesen nationalen Treffen mitgewirkt und sich entschlossen, diese für die Menschen mit denen sie arbeitet, extra zu organisieren. Sie ist bereits seit

zwanzig Jahren in diesem Bereich tätig; im letzten Mai hat sie mit ihren Schützlingen Salzburg besucht. Diese waren überglücklich das Orff-Institut zu besichtigen und dort spielen, tanzen und singen zu dürfen! Auch an dieser Stelle möchten wir allen danken, besonders aber der Institutsleiterin Frau Mag. Manuela Widmer die uns so liebenswürdig empfangen hat.

Neuerscheinungen

In Kürze erscheint die Neuausgabe des Buches „Ringa ringa raja, glasba pa nagaja“ (Ringe ringe reie, die Musik neckt dich ...) der Autorinnen Barbara Zicherl-Kafol, Adriana Gaberšček und Konstanca Zalar. Dieses Buch wird eine Hilfe für die Volksschullehrer darstellen. Es beinhaltet Material für die Schulpraxis, z. B. musikdidaktische Spiele und Beschreibungen von Volkstänzen inklusive Bearbeitungen für Orff-Instrumente.

Interessant zu beobachten ist auch, wie die Orff'sche Idee Komponisten beeinflusst, die für klassische Instrumente schreiben. Ein Beispiel dafür ist das Notenbüchlein für Gitarrenensemble „Zgodbe z vrtiljaka“ (Die Karussell-Geschichten) von Primož Kristan.

Studienpläne und Studienkurse

Basierend auf den Bologna-Prozess überarbeiten auch die Fakultäten in Slowenien ihre Studienpläne. An der pädagogischen Abteilung der Musikakademie in Ljubljana gibt es einen neuen Lehrplan für das Fach Ensemblespiel bei dem die Orff'sche Idee und vor allem die Praxis im Freifach im letzten Studienjahr im Mittelpunkt stehen.

Die letzte Triade in der neunjährigen Grundschule bietet verschiedene Wahlfächer an, u. a. auch Fachensemblespiel wo man verschiedene größere szenische Projekte ausarbeiten kann und die Kinder so mit der Orff'schen Idee in Berührung kommen.

In der letzten Zeit haben wir zwei Gastvortragende genießen dürfen. Im Jahr 2005 leitete Dr. W. Reinstadler mit Frau Mag. Bernarda Rakar eine Musikwerkstatt zum Thema Musik-Ensemblespiel. Diese Musikwerkstatt hat auch in diesem Jahr stattgefunden, diesmal haben sie Frau Lenka Pospišilova, Konstanca Zalar und Nina Lorber geleitet.

In dem Kurs „Chorleitung“ für Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen hat Frau Mag. Bernarda Rakar interessante Verbindungen zwischen Orff-Instrumenten und Kinderstimme aufgezeigt.

Mag. Bernarda Rakar, Mateja Käfer und Konstanca Zalar leiten permanente Orff-Schulwerk Kurse und Musikwerkstätten für die Vor-, Grund- und Musikschulen. Die Aufgabe der Repräsentation des neuen Programms von Studio 49 in Slowenien haben Mateja Käfer und Andrej Ivanuša übernommen.

Konstanca Zalar

Südafrika

Report from South Africa

Orff Schulwerk in South Africa is still moving forward. We have about 120 members of the Orff Schulwerk Society and hold about 2 workshops a year, usually in Johannesburg, though sometimes in the other large cities around the country. We have invited lecturers from overseas to visit and, over the past few years, have hosted Christoph Maubach and Gerard Van de Geer from Australia and Jos Whytack from Belgium. Schools are very keen to teach marimbas to the children, so these lecturers have included these instruments in their workshops. When we run workshops and courses we find that many teachers attend and find the lectures helpful and supportive, but few of them actually join the Society, even though we encourage them to do so. The Orff Beat, our bulletin, is published once a year and is very popular with the members. The highlight of this year was the Symposium and Summer School in Salzburg that was attended by 12 teachers from South Africa. It was a dream come true for me to introduce my young committee to all the legends of the Orff movement and to show them the source of all the work we do. They had a wonderful time and we will be running a workshop in February for our members so that we can share our experiences of Salzburg with them. Our thanks to the organisers for a well-run and exciting 10 days. The lecturers were excellent and stimulating and we came away with much food for thought and a real "ideas injection" to take home! I have no doubt that the Orff Schulwerk Society of South Africa will keep going for many years and that we will cater to the needs of mu-

sic teachers in this most southern section of Africa. Our greeting goes to all "Orffers" out there, especially those we had the good fortune to meet in July in Salzburg!

Miriam Schiff

Südkorea

Bericht über Aufbaukurse

„Ein gepflanzter Baum wächst ...“ Mit diesen Worten begann In-Hye Rosensteiner im OSI Heft 71, Winter 2003/04 vom Sommerkurs 2003 in Korea zu berichten.

Nun, er wächst und wächst ... Die „Sommerkurse“ finden alljährlich statt und werden weiter von der Carl Orff-Stiftung unterstützt. Im Sommer 2005 jedoch wurde zum ersten Mal ein Orff-Schulwerk Aufbaukurs angeboten. Damit sollte den Wünschen von vielen TeilnehmerInnen, die mehrfach Orff-Schulwerk-Kurse besucht hatten und nun eine Zertifizierung wollen, entsprochen werden. Als Fortsetzung gab es im Sommer 2006 die Kurse für Stufe I und Stufe II mit den ReferentInnen Christa Coogan, Christiane Wieblitz und Insuk Lee. Die koreanische Orff-Schulwerk Gesellschaft unter dem Vorsitz von Sr. Hwang organisierte die Kurse, die vom 14. bis 21. August 2006 in Seoul stattfanden. 22 TeilnehmerInnen bewarben sich für Stufe I, 23 für Stufe II. Sie absolvierten die Tests alle mit Erfolg. Die drei ReferentInnen mit ihren Schwerpunkten Tanzen, Singen und Instrumentenspiel erwiesen sich als eine optimale Kombination.

Während der 8 Tage waren bei den TeilnehmerInnen die Veränderungen der Prozesse deutlich anzumerken.



So konnte man in den ersten drei Tagen überall Klagen über Schmerzen und Muskelkater vom vielen Tanzen vernehmen, doch ab dem 4. Tag sprach niemand mehr davon und alle tanzten und sprangen mit großem körperlichen Einsatz und viel Ausdruck. Es hatte sich etwas getan.

Der Neigung der koreanischen Musiklehrerinnen, mit möglichst wenig Körpereinsatz viele theoretische Informationen zu sammeln (so war mein Verdacht), sollte die intensive Erfahrung mit ihrem eigenen Körper in Bewegung und Tanz entgegenwirken. Die Intensität der Prozesse zeigte sich am Ende als bei der Abschlussfeier viele Tränen flossen. Eine Fortsetzung im August 2007 ist bereits in Planung. Der Baum soll noch viele Zweige bekommen ...

Insuk Lee

Als Hospitantin bei Orff-Schulwerk Aufbaukursen in Seoul

Südkorea, das Land mit der höchsten Bevölkerungsdichte weltweit ...

Die Menschen hier sind sehr gastfreundlich, äußerst fleißig und ehrgeizig, Bildung und Wissen ist ihr größtes Kapital. Deshalb lernen die Kinder schon mit drei Jahren im Kindergarten lesen, schreiben und rechnen, und das Schulsystem ist auf dem Fleiß der Schüler aufgebaut. Auch die musikalische Bildung, vor allem das Klavierspiel, wird sehr gefördert.

Seit zwei Jahren gibt es hier die „Koreanische Orff-Schulwerk-Gesellschaft“, die ihr Zentrum im Herzen der Hauptstadt Seoul im „Sisters of Notredame Orff-Education Center“ hat. Diese Gesellschaft ermöglicht interessierten PädagogInnen eine Erweiterung ihres Methodenreichtums rund um die künstlerisch-pädagogische Arbeit nach dem ganzheitlichen Ansatz von Orff und Keetman.

Vom 14. bis zum 20. August dieses Jahres fanden wieder Aufbaukurse statt. Nach der erfolgreichen Umsetzung der 1. Stufe im Vorjahr wurden heuer Stufe 1 und Stufe 2 angeboten. Wieder war ein breites Feld an TeilnehmerInnen da: UniversitätsprofessorInnen, MusikpädagogikstudentInnen, MusikstudentInnen, Musik- und InstrumentallehrerInnen, MusiktherapeutInnen, KindergärtnerInnen und Ordensschwestern, insgesamt 45 Personen haben an den Kursen teilgenommen.

Die eingeladenen DozentInnen Insuk Lee, Christa

Coogan und Christiane Wieblitz haben fundierten Unterricht gegeben.

Die anfängliche Nervosität sämtlicher TeilnehmerInnen bezüglich Tanz und Bewegung verlor im Nu, nachdem Christa Coogan mit ihrem fesselnden Unterricht begonnen hatte. Alle waren gebannt von ihrem Auftreten und ihrem Unterricht, und entwickelten ihr Ausdrucksvermögen und ihre technischen Fähigkeiten mit Freude weiter. Die Verbindung von Tanz und Musik stand immer wieder gelungen im Mittelpunkt.

Christiane Wieblitz faszinierte mit ihrem fachlichen Knowhow und ihrer freundlichen und offenen Art. Ihr Hauptanliegen, das Singen mit Kindern, wurde natürlich immer mit Bewegung/Tanz und einem vielfältigen Angebot von Methoden vermittelt und gefeiert. Mit Insuk Lee, der maßgeblich an der Entstehung der koreanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft mitbeteiligt war, erlebten die PädagogInnen Reisen in die Welt der Musik und des Tanzes. Improvisationsfähigkeit und Technik wurden besonders entwickelt. Insuk konnte in seiner Muttersprache Koreanisch unterrichten, so dass die Einbeziehung der Sprache in seinen Unterricht einen besonderen Schwerpunkt bildete. Die durchgeführten Methoden und Inhalte, wurden in jeder Stunde mit den Lehrenden reflektiert, denn im Mittelpunkt dieses Seminars stand nicht nur das eigene Tun, sondern auch die Frage nach den Zielen und der Durchführung des Unterrichts.

Für die vorbildhafte Organisation der beiden Kurse zeichnet Schwester M. Michaelis Hwang (eine Absolventin aus den frühen Jahren des Orff-Instituts) und ihr engagiertes Team verantwortlich. Neben klaren Zeitplänen und den bereitgestellten Instrumenten wurde auch für das leibliche Wohl gesorgt, sodass die Beteiligten sich wirklich auf die Inhalte konzentrieren konnten.

Ich durfte als Gast einige Tage bei den Levelkursen hospitieren, und hörte mich mit großem Interesse um. Von den Lehrenden hörte ich Worte wie: „... die TeilnehmerInnen sind sehr offen, äußerst musikalisch, neugierig, mutig, herzlich ...“ Die PädagogInnen äußerten sich wie folgt: „... faszinierend; ... ganz neu; ...ich verstehe immer besser, worum es hier geht; ... sehr schwierig, ... ich muss noch viel lernen; ... ich fühle mich sehr wohl ...“.

Highlights der Woche waren die „Lehrdemonstration

mit Kindern“ von Christiane Wieblitz, das „Musik- und Tanzensemble“ mit Insuk Lee und Christa Coogan, bei dem beide Gruppen gemeinsam beteiligt waren, und natürlich die Tests, die viele TeilnehmerInnen im Vorfeld sehr beschäftigten. Sie wurden sehr gefordert, Gelerntes umzusetzen und auf neue Situationen zu adaptieren, jedoch waren viele überrascht über die freundliche und aufmunternde Stimmung bei den Prüfungen, die ganz im Sinne des menschen-nahen Grundgedankens unserer Arbeit sind.

Ein ganz besonderer Event war die abschließende Verteilung der Zertifikate. Die TeilnehmerInnen feierten, sangen, musizierten und tanzten gelernte und selbst entwickelte Choreographien, waren mit ganzem Herzen und einem großen Gemeinschaftsgefühl dabei. Alle waren sehr berührt von dieser Herzlichkeit, und Christiane Wieblitz meinte: „Ich habe schon sehr viel erlebt, aber so eine Herzlichkeit und so viel Emotion war noch nie da.“ Diese Stimmung spiegelte die ganze Woche wider.

Der Organisation möchte ich herzlich gratulieren zur erfolgreichen Umsetzung der Aufbaukurse und zum Mut und Engagement, diese Ansätze in Südkorea zu verbreiten und umzusetzen. Alles Gute für die Zukunft, und ein herzliches Dankeschön für euer Entgegenkommen!

Angelika Holzer
Studentin am Orff-Institut in Salzburg

Tschechien

10. Jubiläum der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Während in Prag bei noch so richtig kalten Außentemperaturen nur wenig Leben auf den Straßen zu sehen war, ging es an der Grundschule Letňany heiß her. Dutzende von Pädagogen labten sich am ersten Frühlingswochenende an einer reichen Bescherung des Pädagogikkurses „Vitamine aus dem Musikreindel“. Aus den Klassen konnte man außer den Orff-Instrumenten Kochlöffel, Nudelhölzer, Brettchen und andere Küchenutensilien hören. Bei Lenka Pospíšilová verwandelten sich die Teilnehmer in improvisierende Gärtner. Im Seminar von Markéta Nosková hießen sie



den Frühling mit einem Umzug willkommen, der sie in die „Orient-Küche“ der Lektorin Jitka Rutřlová brachte. Hier verwandelten sich alle in Ethnotänzer und -musiker. Unter der Leitung von Jacek Tarczynski und Hana Šřastná wurde auch „polnisch“ getanzt und „tschechisch“ musiziert. Das war aber noch längst nicht alles.

Kurze Zeit später präsentierte das Kinderorchester „A je to“ und der Eltern- und Lehrerchor der Grundschule Letňany eine Jubiläumsmatinée zum Gedenktag der Gründung der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft.

Rund 400 Besucher standen bei der Kasse in einer Schlange und warteten ungeduldig auf schicke Programmhefte, voll mit humorvollen Namen der Auftritte, Kurzbiografien der Lektoren und Grundinformationen zu dem Tschechischen Orff-Schulwerk und der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft. Zum Beispiel: Unter dem April-Titel „Am Apfelbaum werden die Birnen reif“ spielten, tanzten und sangen 120 Schüler, Lehrer und Eltern auf der Bühne. Pierre van Hauwe sparte nicht mit Lob für die Kinder, Dorothee Fleege überreichte einen Gruß von Frau Liselotte Orff, Lenka Pospíšilová wurde für die Organisation gebührend gedankt, die diesen Dank gleich an ihr Team weitergab. Ein gemeinsamer Sonntagvormittag bildete den Ausklang eines rasanten Wochenendes, Kontaktadressen wurden ausgetauscht, ein Wiederkommen garantiert.

Coloman Kallós konnte bei dem Konzert auf seine langjährigen Mitarbeiter bei den Internationalen Musikkursen stolz sein. Denn die internationale Tätigkeit der Lektoren wächst aus der täglichen Arbeit der Lehrer, Organisatoren und Mitglieder der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft. Die wachsende Popula-

rität der Gesellschaft beweist auch die Tatsache, dass sich in der letzten Zeit 300 Mitglieder neu registriert haben. Nach der Entscheidung der Jubiläumsversammlung im Januar 2006 hat sich die Gesellschaft (in Folge der Auflösung der Muttergesellschaft) für die neue Registrierung als Bürgergesellschaft entschieden. Die Statuten sind in Vorbereitung. Es erwartet uns viel Arbeit, was aber mit so vielen begeisterten Mitarbeitern eine Freude sein wird.

Kontakt: Centrum ŮS, Hřibská 1012, CZ-100 00, Prag 10; E-Mail: orff@seznam.cz, www.orff.unas.cz

Václav Salvet

Internationaler Sommerkurs der Begegnung – Slavonice 2006

Amadé Mozart meets Carl Orff

Vom 30. Juli bis 4. August 2006 hat in der malerischen Renaissance-Stadt Slavonice in der Tschechischen Republik ein weiterer „Internationaler Sommerkurs der Begegnung“ stattgefunden. Seit 1996 finden jährlich diese grenzüberschreitenden Sommerkurse statt, die von Coloman & Hana Kallós in Zusammenarbeit mit der „Kulturbrücke Fratres – Slavonice“ gegründet wurden und mit den regelmäßigen „Treffen der Nachbarn“ eine sehr gute Vernetzung und einen intensiven Erfahrungsaustausch zwischen der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft und seinen Nachbarländern entwickelt haben.

Seit dem Jahr 2000 finden die Kurse auch in anderen Partnerländern wie Polen, Slowakei und Slowenien statt. Diemal haben 63 Teilnehmer aus acht Ländern – Tschechische Republik, Slowakei, Türkei, Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Polen, Spanien und Ungarn – teilgenommen und unter der pädagogischen Leitung der drei Referentinnen Cora Krötz (Deutschland), Lenka Pospíšilová (Tschechien) und Alexandra Zach (Österreich) zusammen gearbeitet. Vom frühen Plenum unter den gotischen Arkaden am Hauptplatz bis zum gemeinsamen Abend im Kulturhaus mit Gesang und Tanz hatten die Teilnehmer ein dichtes Programm. Die Seminare fanden in drei sprachlich und kulturell gemischten Gruppen statt. Die Pädagogen, Erzieher, Sozialarbeiter und Studenten von verschiedenen Schultypen haben sich nicht nur mit Musik und Bewegung nach den Ideen des Orff-Schulwerks befasst, sondern auch mit der Vorbereitung und Reali-

sation eines Abschlussprojektes im Gutshof Fratres auf der österreichischen Seite der Kulturbrücke.

Die Themen in diesem Jahr waren „Slavonice in uns“ und „Das Mozartjahr“. Zusätzliche freie Ateliers am Nachmittag, von pädagogisch erfahrenen Teilnehmern angeboten, befassten sich vor allem mit diesen Themen. Dazu wurde die Komposition „Mozart in Slavonice“ für gemischten Chor und verschiedene Instrumente – sie war speziell für diesen Anlass von Pavel Jurkovič aus Prag komponiert worden – unter der Leitung Jana Žižková einstudiert.

„Slavonice in uns“, das Mozartjahr und die Komposition von Pavel Jurkovič – diese waren die Themen eines vielfältigen Projekts mit allen Teilnehmern und Lektoren im Museum Humanum in Fratres. Es wurde räumlich zwischen eindrucksvollen Exponaten von der Frühgeschichte der Menschheit bis zur Gegenwartskunst zur Darstellung gebracht und damit das diesjährige Orff-Seminar 2006 in Slavonice gekrönt. Der ganze Kurs war im Grunde ein Fest der Freude, Kreativität, Phantasie, multikultureller Begegnungen und internationaler Zusammengehörigkeit. Die beteiligten Organisatoren – die Tschechische Orff-Schulwerk Gesellschaft, das Impuls Zentrum GIZ Slavonice und im Besonderen die Carl Orff-Stiftung, die diese Veranstaltung seit vielen Jahren finanziell unterstützt, können mit dem Ergebnis zufrieden sein. Diese Art der Begegnung, erfüllt von Musik, Inspiration und Freude zeugt schöpferische Kräfte und Impulse die zu neuen Formen internationaler Zusammenarbeit führen und öffnet dabei das Herz und die innere Welt jedes empfänglichen Menschen.

Ein Dank an alle für die Möglichkeit, dieses zu erkennen, zu genießen und weiter zu vermitteln!

Rafaela Drgáčová

Türkei

Symposium in Ankara und Aktivitäten der Orff-Schulwerk Merkezi

Auch 2005 gab die Türkische Gesellschaft „Orff Schulwerk Egitim ve Danismanlık Merkezi“ kräftige Lebenszeichen. Neben zahlreichen Seminaren, die von türkischen Referenten sowie in der Türkei tätigen Absolventen des Orff-Institutes gehalten werden, haben zwei internationale Veranstaltungen stattgefunden.

den, die auch von der Carl Orff-Stiftung in Dießen sowie vom Österreichischen Kultur-Forum in Istanbul wesentlich unterstützt wurden: ein Fortbildungskurs in Istanbul an der ALEV-Schule, 25.–27. November, und ein Internationales Symposium „Orff-Schulwerk und Kreatives Drama“ an der Ankara-Universität in Ankara, 2.–4. Dezember.

Fatos Auernig, seit September 2005 neue Geschäftsführerin der Merkezi, und Nazan Lazlo sind ein eingespieltes Team. Beide arbeiten hauptamtlich für die Merkezi. Mit Umsicht organisierten sie das Seminar in Istanbul mit insgesamt 50 Teilnehmern, etwa 50% davon waren sogenannte Wiederkehrer.

Aufgrund positiver Erfahrungen wurden beim Fortbildungseminar wieder Themenschwerpunkte gesetzt. Während sich Angelika Vögele auf „Musikhören und Tanz“ konzentrierte, widmete sich Ulrike E. Jungmair den Stabspielen, dem Ensemblespiel und der Improvisation, immer jedoch in Verbindung der Handlungsfelder Sprechen, Singen, Bewegen.

In einem abschließenden Projekt wählten die Teilnehmer in Gruppen erarbeitete Ensemblestücke zur weiteren Instrumentierung aus und entwickelten jeweils Choreographien. Es war faszinierend zu erleben, wie Instrumentalstücke verändert, erarbeitete Inhalte adaptiert wurden und plötzlich authentisch „türkisch“ erschienen.

Das „Internationale Orff-Schulwerk Symposium“ an der Ankara-Universität „TÜRKIYE’DE MÜZİK, DANS VE YARATICI DRAMA EGITIMINDE YENI YAKLASIMDAR“ (Musik, Tanz und Kreatives Drama in Erziehung und Ausbildung in der Türkei), 2. bis 4. Dezember 2005 in Ankara, zeigte beeindruckende Beiträge und Ergebnisse der Schulwerk Arbeit in der Türkei und verstand sich als eine Art „Standortbestimmung“.

Die Konzeptionen des Orff-Schulwerks wurden in der Drama-Gesellschaft verankert. Dr. Ali Öztürk, Absolvent des Special Course 2002/2003 am Orff-Institut und Dozent an der Universität in Eskesehir unterrichtet auch in Ankara und arbeitet in der Drama Gesellschaft der Ankara-Universität mit Doz. Dr. Ömer Adigüzel, dem Vorsitzenden, eng zusammen. Damit ist nun das Orff-Schulwerk auch in einer der Universität nahe stehenden Institution (500 Mitglieder) die bereits ein Netz über die gesamte Türkei gespannt hat, vertreten. „Kreatives Drama“ ist in den Fächerkanon

der Grund-Schulen aufgenommen worden. Damit könnte die Schulwerk-Arbeit in den staatlichen Schulen angebahnt werden.

Die Veranstalter hatten sich zum Ziel gesetzt die Verbindungen zwischen dem Orff-Schulwerk und Kreativem Drama aufzuzeigen und darzustellen, inwieweit durch Kenntnisse über diese beiden Fachbereiche Synergien hergestellt werden können, sich die jeweiligen Arbeitsbereiche unterstützen und anregen können. Die Vorbereitungsarbeiten sowie die Programmgestaltung etc. wurden von Ulrike E. Jungmair betreut.

Als Referenten konnten Universitätslehrer gewonnen werden, die in der Lehrerausbildung tätig sind. Viele von ihnen haben Orff-Schulwerk Seminare in der Türkei oder in Salzburg besucht. Das Niveau der Beiträge war beachtenswert und zeigte, dass „Orff-Schulwerk“ Eingang gefunden hat in verschiedene Ausbildungen, dass Arbeit im Sinne des OS in der Ausbildung von Lehrern als unabdingbar erkannt wird. Doz. Dr. Ali Öztürk zeichnete für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich, er eröffnete das Symposium und führte in das Programm ein.

Hier der Versuch einige Kernaussagen festzuhalten: Doz. Dr. Ömer Adigüzel, Vorsitzender der Drama-Gesellschaft, führte aus, dass Kreatives Drama ohne Orff-Schulwerk nicht denkbar sei, Körperbewusstsein, Ausgang von der Bewegung, Musik, Sprache, Gestaltung und Improvisation seien auch die Pfeiler des Kreativen Dramas. Er verwies auf die Einführung des „Kreativen Dramas“ als Fach in den Schulen, damit hätte auch das Orff-Schulwerk in Schulen seinen Platz.

Der Dekan der Universität verwies auf die Wichtigkeit des Orff-Schulwerks und des Kreativen Dramas, da die Universität „Theaterpädagogik“ als Master-Studium eingeführt habe.

Eine Vertreterin des Ministeriums beklagte, dass die mangelnde Kreativität in den Schulen auf nicht kreative Lehrer zurückzuführen sei. Das Hauptaugenmerk sei auf die Ausbildung der Lehrer zu legen.

Ismihan Artan, Hasettepe Universität, zog Rückschlüsse über den Unterricht im Sinne des Orff-Schulwerks auf die Entwicklung der Kinder UND der Lehrer.

Doz. Dr. Ayperi Sigirtmac, Universität Cukurova, stellte eine Untersuchung „Die Effekte des Orff-

Schulwerk Unterrichts auf mathematische Fähigkeiten“ vor und betonte vor allem den signifikanten Einfluss auf die Geschwindigkeit von Lernprozessen wie auf räumliches Vorstellungsvermögen.

Ulrike E. Jungmair stellte in ihrem Vortrag Prinzipien und Handlungsfelder des Orff-Schulwerks vor und zeigte Querverbindungen zum Kreativen Drama auf. Die gesellschaftliche Situation erfordere kreative Arbeitsweisen. Sprache, Musik und Tanz seien in unserer Zeit unerlässliche Anliegen zur Entwicklung der Persönlichkeit.

Christa Coogan betonte in ihrem Vortrag Aspekte der Bewegung und des Tanzes sowie die Verbindung zu anderen künstlerischen Ausdrucksmitteln, vor allem zur Sprache. Lebhaft berichtet sie über ein Projekt „Möve Jonathan“ mit Kindern einer Grundschule in München und vermittelte den Teilnehmern anschaulich und eindrucksvoll wie individueller künstlerischer Ausdruck im Tanz die Ausdrucksfähigkeit der Sprache beeinflusst und intensiviert.

Doz. Dr. Ali Öztürk gab in seinem Vortrag einen Überblick über die Einführung des Orff-Schulwerks in der Türkei und verwies auf eine beeindruckende Entwicklung an der Gazi Universität: Paul Hindemith, der das Fach Musikerziehung einführte, Eduard Zuckmayr, der die ersten Orff-Instrumente an die Universität brachte, Prof. Ali Ucan, der viele Jahre an der Gazi Universität wirkte und internationale Kontakte herstellte, schließlich Ulrike E. Jungmair, die das erste Seminar an der Universität im Jahr 1991 hielt und damit den Kontakt zum Orff-Institut herstellte.

Seit 1991 hatten 17, seit 2001 jedoch insgesamt 54 Seminare in der Türkei stattgefunden.

Prof. Ali Ucan, seit vielen Jahren Begleiter unserer Bemühungen um das Orff-Schulwerk, wie der Ausbildung der Musiklehrer, hatte die Koordination der Panel-Diskussion übernommen. Doz. Dr. Nesrin Koyuncu Universität Baysal, eine ehemalige Studentin von Michael Kugler, München, und Doz. Dr. Sermin Bilen, Dokuz Eylül Universität Izmir, berichteten über ihre Erfahrungen in der Ausbildung von Grundschullehrern. Nermin Özdemyr gab als Vertreter des Ministeriums einen Überblick über Musik-Schulbücher und versuchte Ansätze aufzuzeigen, wie das Orff-Schulwerk in den Unterricht eingebaut werden kann.

Fatos Auernig, Orff-Schulwerk Merkezi berichtete über die Anliegen und Aktivitäten der Merkezi, über die Carl Orff Schule in Istanbul, über das dort erarbeitete Curriculum und die langjährige berufsbegleitende Schulung der Lehrer.

Mit in Stille präsentierten Fotos gedachte das Auditorium Rana Uluc Sey, die wenige Wochen vor dem Symposium verstorben war. Sie war in Ankara die Leiterin der Fortbildungseinrichtung „LERA“, die sie von ihrer Mutter Liz Sey übernommen hatte. „LERA“ wird weiterhin zweimal im Jahr Seminare (vor allem für Kindergärtnerinnen) veranstalten und Kontakte zu den verschiedenen Fakultäten wie auch zur „Merkezi“ halten.

Am Ende des Symposiums versuchen Dr. Ömer Adigüzel und Dr. Ulrike E. Jungmair, die Ergebnisse stichwortartig zusammenzufassen.

Begriffsklärung „Orff-Schulwerk“; nicht überall wo „Orff“ drauf steht, ist „Orff“ drin; behutsame Ausbreitung/Ziele; Orff-Schulwerk und türkische Kultur/Pädagogik; kritische Betrachtung von „Programmen“ und „Konzepten“; Bezeichnungen „Elementare Musik- UND Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks“ oder „...im Sinne Carl Orffs“; Kreatives Drama – Musik und die modernen Medien; authentische Vermittlung und Annäherung.

Ein Kinderchor „Akyurt Cocuk korosu“ unter Leitung von Pinar Alpay beeindruckte in einem Konzert durch bewegtes und bewegendes Singen, das Kekeca-Ensemble unter Leitung von Tugay Basar begeisterte mit künstlerischen Darbietungen von Body Percussion in Kombination mit türkischen Trommeltraditionen.

Das Symposium gab viele Anregungen, ermöglichte neue Kontakte. Es ist zu hoffen, dass angesprochene Projekte und Vorhaben eingelöst oder verwirklicht werden können.

Im Juni 2006 erreichte uns die Nachricht, dass das Ministerium für Erziehung ein neues verbindliches Curriculum für Grundschulen in der gesamten Türkei veröffentlicht hat, in das das Orff-Schulwerk, Elementare Musik- und Tanzpädagogik, Eingang gefunden hat. Mit der Fortbildung der Lehrer, der Ausbildung von Multiplikatoren wurde die türkische Orff-Schulwerk Gesellschaft beauftragt (siehe Beitrag von Fatos Auernig und Onur Erol).

Ulrike E. Jungmair

Neue Lehrpläne in der Türkei

Wir wollen unsere Freude mit allen Orff-Schulwerk-Kollegen teilen, dass das türkische Unterrichtsministerium ein neues Curriculum für den Musikunterricht für die 1. bis 8. Klassen entwickelt hat und das Orff-Schulwerk in diesem neuen Curriculum als Unterrichtsmethode anerkannt wurde. Eine Musiklehrerin aus Ankara ist in der Kommission, die für die Vorbereitung der neuen Lehrpläne zuständig ist. Diese Musiklehrerin (Nurten Ozdemir) war seit 6 Monaten in engem Kontakt mit unserer Orff Gesellschaft und hat von uns große Unterstützung beim Vorbereiten der Lehrpläne bekommen. Sie war vor einigen Jahren auch in Salzburg bei einem Internationalen Sommerkurs.

In diesen Lehrplänen wurden unsere Orff-Info Zeitschrift, die zwei Mal im Jahr erscheint, das Buch „Karamela Sepeti“ von Katja Ojala Kocak und Onur Erol und Unterrichtsmodelle von unseren türkischen ReferentInnen (unter anderem auch Yaprak Soysalan) als Hilfsquellen angegeben.

In Ankara werden seit kurzem extra Seminare organisiert, wo sich LehrerInnen aus verschiedenen Städten der Türkei treffen, um diese Pädagogik näher kennenzulernen. Wir freuen uns nach vielen Jahren des Bemühens, dass wir und unsere Unterstützer außerhalb der Türkei endlich den Anfang eines lange erwarteten Traums miterleben dürfen und hoffen auf neue Möglichkeiten für der Wirkung des Orff-Schulwerks auf die Erziehung türkischer Kinder.

Fatos Auernig
Geschäftsführerin der türkischen
Orff-Schulwerk Gesellschaft

Ungarn

Neuigkeiten aus Ungarn

In Ungarn fanden im letzten Jahr mehrere, die pädagogische Tätigkeit von Carl Orff repräsentierende Veranstaltungen statt. Man widmet diesen Geschehnissen immer eine besondere Aufmerksamkeit.

In Békéscsaba wurde eine Konferenz über Kindergartenpädagogik zum Thema „Kindererziehung im einundzwanzigsten Jahrhundert. Intellektuell-emotionale Erziehung in der Kindheit“ organisiert. Kin-



dergärtnerinnen aus Ungarn, Rumänien und aus der Ukraine hörten mit großem Interesse den Vorträgen von Fachleuten der Erziehungswissenschaft und der Psychologie zu. Natürlich fehlte bei der Konferenz nicht die Thematik der künstlerischen, musikalischen Erziehung zu der Dr. Katalin Fodor einen Vortrag und eine Präsentation hielt, deren Titel „Komm mit, mach mit! – Freudenmusik in dem Kindergarten“ schon viel erahnen lässt. Anhand eines kurzen Filmes konnte in den Alltag von Orff-Stunden einer Kindergarten-Gruppe hineingeschaut werden. Es wurde deutlich, wieviel Freude in dem Singen, Spiel mit Liedern, Reigentanz und dem Spiel mit einem Instrument in der musikalischen Erziehung der Kinder stecken kann. An diesen Spielen nimmt das Kind mit seiner ganzen Psyche und seinem ganzen Körper teil. Dabei entwickelt sich nicht nur der Gleichgewichtssinn des Kindes, die Wirkung der Spiele zeigt sich später in Form von Fröhlichkeit, Lockerheit und Übermütigkeit. Diese Freude wird allmählich zu einem anstachelnden Motiv für seine Handlung. Die Bewegungen zur Musik werden mit der Übung immer selbstsicherer. Wer sich koordinierter bewegen kann, kann disziplinierter denken und konzentrierter aufpassen.

Mit Hilfe der Musik zu erziehen bedeutet nicht mehr, als auch andere Fähigkeiten zu entwickeln, beispielsweise auf den Verstand des Kindes einzuwirken, sein Gedächtnis und seine Fantasie weiter zu entwickeln. Die Bildung anderer Fähigkeiten beeinflusst auch die musikalische Entwicklung des Kindes (Transfer-Wirkung). Die Musik als der direkte Auslöser der Gefühle ist ein wichtiges Mittel der Erziehung in der Grundschule, weil sie die Emotionen verändern und

die Gemütsbewegungen beeinflussen kann. Dies steht auch im Zusammenhang mit der engen Verbindung von Musik, Bewegung und Sprache.

Die wunderbare Welt der Instrumente kann Aktivitäten von Kindern ein großes emotionales Mehr geben. Da die Benutzung der Instrumente Probleme auslösen kann, braucht man Technik zu ihrer Handhabung. Beim Instrumentenspiel entstehen bei den Kindern die zarten Bewegungen, die die Entwicklung der Schreibfertigkeit fördern. Diese verschiedenen Aufmerksamkeiten erfordernden Spiele verhelfen dem Kind zu neuen Erlebnissen und spornen es zu einem kreativen Denken an.

Die Konferenzgäste nahmen mit Freude an den Tänzen, dem Lernen der Lieder und dem improvisierten musikalischen Spielen mit Orff-Instrumenten teil. Ich hatte dabei den Eindruck, dass diese Kindergärtnerinnen – mit ihrer Vorliebe für die Musik – die Kinder mit der Kraft der Musik verzaubern können.

Vor kurzem widmeten sich die zwei ungarischen Städte Soltvadkert und Baja ganz der musikalischen Erziehung.

In Soltvadkert fanden im Kindergarten ein „Tage der offenen Tür“ statt. Eltern und andere Interessierte waren eingeladen, an sämtlichen Aktivitäten teilzunehmen. Die von Dr. Katalin Fodor geleiteten Spiele ernteten großen Beifall. In vier Gruppen tanzten etwa hundert Eltern mit ihren Kindern und genossen das gemeinsame sängerische und instrumentale Musizieren. Im Weiteren konnten Kindergärtnerinnen im Rahmen einer Fortbildung die musikalische Erziehung von Carl Orff kennen lernen. Die neuen Erfahrungen ermöglichen ihnen, ihre Aktivitäten im Kindergarten bunter und interessanter zu gestalten.

Bei der „Künstlerischen Woche“ in Baja zu spielen ist ein besonderes Ereignis. Neben den vielen Veranstaltungen (Jazz, klassische Konzerte) bedeutete das Konzert des Carmina Hungarica Orff Orchesters auch im letzten Jahr ein wirklich familiäres Programm. Eltern und Großeltern kamen mit ihren Kindern und Enkeln zum Konzert, um Orff-Instrumente und die wunderbare Welt der Musik dieses Orchesters kennenzulernen. Von Seiten des Publikums war ein großes Interesse bemerkbar, welches sich auch in der Zahl der Zuhörer zeigte. Die Leiterin des Orchesters bezog während des Konzerts das Publikum in das

Spiel ein, was einen besonders großen Anklang fand. Nach dem Konzert hoffen nun die Organisatoren, dass das Interesse für anspruchsvolles Musizieren auf Orff-Instrumenten in der Zukunft noch mehr zunimmt.

Der große Erfolg regte die Leitung der Grundschule von Soltvadkert zur Idee an, im Schuljahr 2007/08 ein Landestreffen der Orff-Ensembles und Orchester zu organisieren. Planung und Organisation dafür haben schon begonnen, über die dann stattfindenden Veranstaltungen werden wir Ihnen berichten.

Villő Pethő

Aus dem Orff-Institut

From the Orff Institute

„IM DIALOG“ Internationales Symposium Orff-Schulwerk. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext

Im Juli 1975, zum 80. Geburtstag Carl Orffs, konzipierte und leitete Hermann Regner das erste Internationale Orff-Schulwerk Symposium. Seitdem fanden diese im Fünfjahresrhythmus statt. Diese Treffen sind so wichtig, weil sie einen idealen Einblick in die internationale Entwicklung des pädagogisch-künstlerischen Konzepts von Carl Orff und Gunild Keetman geben. Die Titel früherer Veranstaltungen zeigen eine große Themenvielfalt: „Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen“ (1985), „Orff-Schulwerk: Erbe und Auftrag“ (1990), „Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame. Musik- und Tanzerziehung als Beitrag zu einer interkulturellen Pädagogik“ (1995), „Im Wandel der Zeit: 50 Jahre Musik für Kinder“ (2000).

Das 7. Internationale Orff-Schulwerk Symposium „Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext“ (6.–9. Juli 2006) wurde vom Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg in Zusammenarbeit mit dem Orff-Schulwerk Forum veranstaltet. Für den festlichen Ausklang in Traunwalchen waren die Carl Orff-Volksschule und Musikschule Traunwalchen verantwortlich.

Die diesjährige Veranstaltung widmete sich dem Dialog mit Wissenschaften und neuen künstlerischen und pädagogischen Initiativen. Im wissenschaftlichen Bereich suchte die Musik- und Tanzerziehung die Begegnung mit den Erziehungswissenschaften, der Neurobiologie, der Säuglingsforschung, der Sozial-

pädagogik, der Music Learning Theory, der Multiple Intelligences Theory und der Ästhetischen Erziehung. Das von Barbara Haselbach und ihrem Team ausgearbeitete Konzept sah folgende Struktur vor: Vorträge und Referate zu Themen der einzelnen Bereiche mit anschließendem Dialog, Diskussion und Publikumsfragen; Workshops, Konzerte und performances zu ausgewählten Themen. Alle Veranstaltungen hier einzeln zu erwähnen würde den Rahmen sprengen. Stellvertretend seien hier die Hauptthemen und ihre Referenten genannt, die Namen der jeweiligen Dialogpartner stehen in Klammern.

Ästhetische Erziehung: Horst Rumpf sprach über die sinnliche Weltaufmerksamkeit, überlebensnotwendig in unserer von Technik bestimmten Gesellschaft (Manuela Widmer); Fernando Palacios berichtete über seine Aktivitäten für Kinder und Jugendliche, um die Begegnung mit den Künsten zu ermöglichen und so Leben, Kunst und Bildung zu verbinden (Verena Maschat); Das Projekt „Musik und Tanz im Museum“ des Kindermuseums Creaviva am Zentrum Paul Klee in Bern wurde von Christin Markovic vorgestellt (Barbara Haselbach); Cathy Milliken, Leiterin des Educational Departments der Berliner Philharmoniker, berichtete über dessen Aktivitäten, zeigte und kommentierte Ausschnitte aus Projekten wie „Rhythm is it!“ unter Leitung von Sir Simon Rattle; Royston Maldoom brachte zum Thema Community Dance Beispiele seiner Arbeit an Hand von Carmina Burana mit verschiedensten Zielgruppen, Thomas Heuer/Klaus Feßmann berichteten über das Projekt ReSonanz und Akzeptanz mit der Herbartschule und der Philharmonie Essen.

Erziehungswissenschaften: Ein vergleichendes Forschungsprojekt der Dokul Eylül Universität, Izmir, Türkei, über die Wirkung des Orff-Schulwerks auf Musikerziehung und Motivation in der Grundschule wurde von Banu Özevin vorgestellt. Martina März untersuchte den Zusammenhang von Musikalischer Früherziehung und der Förderung schulrelevanter Basiskompetenzen.

Neurobiologie: Eckart Altenmüller stellte Überlegungen an zur Frage, ob die Neurowissenschaften der Musik- und Tanzpädagogik wirklich von Nutzen sind (Regina Pauls).

Säuglingsforschung: Karin Schumacher legte die Wichtigkeit der Erkenntnisse aus der Säuglingsfor-

schung für die Musiktherapie dar (Werner Beidinger). **Sozialpädagogik:** Hans Hermann Wickel referierte über Musikgeragogik (Musik und Bewegung mit alten Menschen) (Michel Widmer); Georg Feuser sprach über die Entwicklung von der Segregation über die Integration zur Inklusion (Shirley Salmon). **Music Learning Theory:** Edwin E. Gordon erklärte seine Methode zur Entfaltung der „Audiation“, die Fähigkeit, Musik innerlich zu hören, zu denken und systematisch zu verstehen (Andrea Sangiorgio). Der spanische Musikethnologe und -pädagoge Polo Vallejo hat Musik und Logik unter dem Wagogo-Volk von Tansania beobachtet und stellte die Frage: „Wer lernt eigentlich von wem?“ (Sofia López-Ibor). **Multiple Intelligences Theory:** Christa Coogan und Doug Goodkin brachten Howard Gardner's Theorie der Multiplen Intelligenzen mit dem Gruppenunterricht in Musik- und Tanzerziehung in Verbindung. Neben zahlreichen **Workshops** (Manuela Widmer „Spring ins Spiel – Gestalten im Kreativen Team“; Christa Coogan und Doug Goodkin „Multiple Intelligenzen & Orff-Schulwerk“; James Harding „Music for moving pictures“; Andrea Sangiorgio „Modelle einer Integration der Music Learning Theory von Edwin Gordon mit den Prinzipien des Orff-Schulwerks“; Barbara Haselbach „Musik- und Tanzprojekte in Museen“; Soili Perkiö „Musik- und Bewegung mit Babies“ begeisterten **Vorstellungen verschiedener Kinder- und Jugendgruppen** die Teilnehmer: Carl Orff-Volksschule Traunwalchen „Follow the Drinking Gourd“ (Gesamtleitung Reinhold Wirsching); Schnurpsenchor Musikum Salzburg „Hin und her – her und hin“ (Leitung Christiane Wieblitz); Musikhauptschule St. Johann im Pongau „Red' ma drüber“ (Leitung Susanne Rebholz und Josef Wörgötter); Alpha 4 Rom „Kaleidoskop für Percussion und Orff-Instrumente, Stimmen und Bewegung“ (Leitung Marco Iadeluca und Andrea Sangiorgio) und Schule für Musik und Bewegung Aystetten „Momo“ (Leitung Erika Karez-Knoblich). Die musikalische Umrahmung konnte nicht vielfältiger und interessanter sein. Zur Eröffnung sang der Carl Orff Chor, Marktoberdorf unter Leitung von Robert Blank verschiedene a capella Werke von Orff sowie Hermann Regners „Alles zu seiner Zeit“, 6 Miniaturen zu Gedichten von Catarina Carsten. Täglich gab es einen musikalischen Auftakt von Studenten

des Orff-Instituts und in den Mittagspausen war dann die „Bühne frei!“ für internationale Gruppen, Ensembles des Musikums Salzburg oder andere musikalisch-tänzerische Beiträge. An einem Abend zeigten Studierende und Absolventen des Orff-Instituts Choreographien und Kompositionen aus ihren Prüfungsarbeiten. Das Symposium schloss mit der Auf-führung eines Internationalen Body Percussion Projekts unter Leitung von Keith Terry/San Francisco. Mit Beiträgen der Gruppen aus Finnland, Österreich, Spanien, Türkei und USA sowie eigenen Kompositionen konzipierte er ein durchgehendes Stück, das großen Beifall bei allen Teilnehmern und Zuhörern fand.

Natürlich wurde auch gefeiert. Im Park von Schloss Frohnburg gab es ein von der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft bestens ausgerichtetes Sommernachtsfest, bei dem Teilnehmer und Mitwirkende die Gelegenheit zu Gesprächen wahrnehmen konnten. Nach dem offiziellen Abschluss des Symposiums gab es dann noch einen festlichen Ausklang in der Carl-Orff-Schule Traunwalchen.

Die Unterstützung der Sponsoren und die Hilfe aller Mitarbeiter waren wichtige Faktoren für die Durchführung und den Erfolg des Projekts. Von ganz entscheidender Bedeutung waren jedoch die Entschlusskraft, das Durchhaltevermögen und die ansteckende Art von Barbara Haselbach, ihr Team und die Mitwirkenden zu überzeugen und anzuspornen. Dafür unser aller Dank.

Verena Maschat

P.S.: Eine Dokumentation des Symposiums als Buch mit DVD wird im Sommer 2007 erhältlich sein.

Universitätslehrgang „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“

Der nächste einjährige berufsbegleitende Universitätslehrgang „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ findet vom Oktober 2007 bis Juni 2008 am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg, statt.

Der Lehrgang umfasst Pflichtfächer im Ausmaß von 11 Semesterwochenstunden (16,5 ECTS Anrech-

nungspunkte). Der Unterricht findet an 8 Wochenenden jeweils von Freitag, 16.00 Uhr, bis Sonntag, 13.00 Uhr, statt. Insgesamt werden 165 Stunden Unterricht angeboten. (Der Studienplan ist unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.moz.ac.at/content.php?id=5828>)

Leitung: Shirley Salmon

Lehrende: Peter Cubasch, Erich Heiligenbrunner, Susanne Rebholz, Shirley Salmon, Manuela Widmer, Michel Widmer

Lehrveranstaltungen

Interdisziplinäres Gestalten mit Musik und Tanz:

- Spielformen des elementaren Musizierens und Tanzens
- Musikalisch-tänzerische Improvisation im Schnittfeld von Therapie und Pädagogik
- Gestalten mit Selbstbauinstrumenten, Klangobjekten und Materialien
- Vielseitiger Umgang mit Spielliedern
- Elementares Musiktheater
- Spielräume für das Instrumental- und Ensemblespiel mit Menschen mit individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten

Grundlagen:

- Grundlagen der Sozialen Arbeit
- Grundlagen der Integrativen Pädagogik

Berufsfeldanalyse:

- Musik und Tanz für unterschiedliche Zielgruppen

Didaktik:

- Didaktik und Konzepte einer integrierenden Arbeit mit Musik und Tanz

Individuelles Praxisprojekt:

- Anleitung zur Planung, Durchführung und Dokumentation eines Projekts

Shirley Salmon

Vorschau auf kommende Sommerkurse und Universitätslehrgänge am Orff-Institut

9.–13. Juli 2007

Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik

Leitung: Karin Schumacher und Michel Widmer

15.–21. Juli 2007

Elementare Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Schulwerk

Leitung: Werner Beidinger und Reinhold Wirsching

Unterrichtssprachen: Deutsch und Englisch

Oktober 2006 bis Juni 2007

Berufsbegleitender Universitätslehrgang

Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik

Leitung: Shirley Salmon

Oktober 2008 bis Juni 2009

Postgraduate University Course

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

Leitung: Shirley Salmon

Stellenausschreibung

Wir weisen schon jetzt darauf hin, dass in der nächsten Zeit am Orff-Institut eine Professur für Musik- und Tanzpädagogik ausgeschrieben werden wird. Nähere Informationen über das Sekretariat des Orff-Instituts.

Aus dem Orff-Schulwerk Forum

From the Orff Schulwerk Forum

Treffen der Redakteure internationaler Orff-Schulwerk Magazine

Lange vor Beginn des Symposions war die Einladung an alle Redaktionen von internationalen Orff-Schulwerk Zeitschriften, Magazinen, News Letters, Bulletins und Informationsblättern ergangen, sich im Anschluss an das Symposion zu einem informellen Gespräch und Erfahrungsaustausch zu treffen.

Vertreter aus Australien, Deutschland, Estland, Finnland, Griechenland, Großbritannien, Island, Italien, Japan, Österreich, Russland, Slowakei, Slowenien, Südafrika, Spanien, Taiwan, Türkei und USA lernten sich kennen und berichteten über ihre Publikationsorgane. Eine Fülle von Themen wurden andiskutiert, Hefte aus 30 Ländern in verschiedenen Sprachen und unterschiedlichster Ausstattung durchgeblättert, Fragen gestellt, Probleme verständnisvoll angehört, nach intensiveren Kommunikationsmöglichkeiten gesucht und vieles mehr.

Einige Details mögen von allgemeinem Interesse sein:

1. Konzepte

- In Ländern, in denen es wenig Veröffentlichungen zum Schulwerk gibt, sollen auf dem Wege über die Zeitschrift Material und Unterrichtsideen als Anregung und Hilfe für Lehrer angeboten werden, Beiträge sind vorwiegend praxisorientiert.
- Immer mehr setzt sich die Idee themenzentrierter Ausgaben durch, wie sie schon lange von ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN (Deutschland/Österreich/Schweiz), Orff-Echo (USA), JaSeSoi (Finn-

land), Orff-España oder dem taiwanesischen Jahrbuch publiziert werden.

- Einige Redaktionen konzentrieren sich auf konkrete Unterrichtsbeispiele, andere veröffentlichen auch wissenschaftliche Beiträge: Berichte über Veranstaltungen wie Symposien, Konferenzen etc., Ankündigungen von Kursen, Stellenangebote.
- Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN (herausgegeben vom Orff-Institut der Universität Mozarteum und dem Internationalen Orff-Schulwerk Forum) haben sich die Aufgabe gestellt, in der Rubrik „Aus aller Welt“ einen Überblick über die Aktivitäten in allen Ländern zu geben, in denen im Sinne des Schulwerks gearbeitet wird.

2. Zahl der Veröffentlichungen

Große Gesellschaften wie etwa AOSA (American Orff-Schulwerk Association) oder ANCOS (Austrian National Council of Orff Associations) geben eine Zeitschrift (AOSA sogar zwei, nämlich Orff-Echo und Reverberations) für alle Mitglieder heraus, daneben erscheinen aber auch noch News Letters oder kleinere Zeitschriften in den einzelnen Regionen/Staaten. Die deutschsprachigen Länder (Deutschland, Österreich und Schweiz) produzieren als gemeinsame Veröffentlichung die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN. Länder mit relativ jungen Gesellschaften wie Slowakei, Slowenien und andere sind an bereits bestehende Musikzeitschriften angeschlossen und liefern Artikel und Informationen als regelmäßige Rubriken. Taiwan z.B. veröffentlicht sowohl ein umfangreiches Jahrbuch als auch mehrere News Letters pro Jahr.

Die Zahl der Ausgaben variiert von monatlichen Informationen zu zwei oder vier Heften pro Jahr. Aktuelle Informationen erscheinen auch öfter.

3. Finanzierung

In fast allen Ländern bereitet die Finanzierung Schwierigkeiten, die Zeitschriften werden zum Teil aus Mitgliedsbeiträgen, zum anderen Teil aus schwer zu beschaffenden Sponsorengeldern finanziert. Einige Redaktionen versuchen auch durch Annoncen Mittel zu gewinnen.

Mitglieder erhalten die Veröffentlichungen fast überall umsonst, in manchen Ländern werden die Hefte auch zusätzlich in Fachbuchhandlungen zum Verkauf angeboten.

4. Redaktionsteams

Die redaktionelle Arbeit wird mit Ausnahme von Orff Echo als ehrenamtliche Tätigkeit geleistet. Häufig liegt Verantwortung, Konzept und Ausführung in der Hand einer einzigen Person, in anderen Ländern gibt es mehrköpfige Redaktionsteams, die eine Arbeitsteilung organisieren.

5. Printmedium oder Internet Version

Nur wenige Zeitschriften erscheinen bisher auch im Internet (Orff-Schulwerk Italiano ist beispielsweise eine reine Internet Information; alle Nummern der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN sind rückwirkend bis Winter 1999 auf der Website zu lesen; auch Island plant seine zukünftige Publikation als Internet Zeitschrift).

Die Diskussion über dieses Thema beinhaltete unter anderem Argumente wie Verringerung der Versandkosten und vereinfachte Archivierung, aber auch das Bedürfnis vieler Personen, etwas „schwarz auf weiß“ gedruckt in Händen zu haben.

Resümee

Der Austausch wurde von allen 19 Redakteuren bzw. Delegierten als sehr anregend und fruchtbar beurteilt.

- Für die Zukunft ist eine Intensivierung der E-Mail Kommunikation unter den Redaktionen mit einem besonderen Code geplant.
- Alle Redaktionen sind bereit, ihre Veröffentlichungen auf Wunsch an die einzelnen Gesellschaften zu senden.
- Die Möglichkeit des Nachdrucks (nach Klärung des Copyrights) von Artikeln in anderen Magazinen wurde begrüßt.
- Die Aussendung an Bibliotheken, andere pädagogische Institutionen etc. soll intensiviert werden.

Liste der Publikationsorgane der einzelnen Orff-Schulwerk Gesellschaften

Australien: ANCOS	Musicworks
• New South Wales	The Bulletin
• Queensland	QOSA Newsletter
• South Australia	OSASA Newsletter
• Tasmanien	A Tempo
• Victoria	Musette
• West Australia	Orff West

Belgien

- **Musizerende Jeugd (flämisch)**
- La Vie Musicale en Belgique (französisch)

Canada

Ostinato

China

Orff Association Bulletin

Deutschland

- in: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN
- Orff Today (Veröffentlichung der Carl Orff-Stiftung)

Finnland

JaSeSoi

Frankreich

Le son et le geste

Griechenland

Rhythmoi

Großbritannien

Orff Times

Italien

Collana Didattica Orff-Schulwerk Italiano

Japan

Nachrichten der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Niederlande

Spelen mit Muziek

Neuseeland

Sounding Orff

Österreich

ORFF-SCHULWERK

INFORMATIONEN

Polen

Zeszyty Polskiego Towarzystwa Carla Orffa

Portugal

in: Revista de Educação Musical

Russland

Vestnik

Slowakei

in: Hudobný život

Südafrika

The Orff Beat

Spanien

Orff España

Schweden

FOSiTS Journal

Schweiz

in: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN

Taiwan

- News of Chinese Orff-Schulwerk Association
- Annuals of Chinese Orff-Schulwerk Association

Türkei

Orff Info

USA

- Orff Echo
- Reverberations

Adressen haben wir wegen der häufigen Veränderung nicht angegeben, sie können jedoch unter editorial@orff-schulwerk-informationen.org erfragt werden.

Barbara Haselbach

Meeting of the Editors of International Orff Schulwerk Publications

An invitation was sent long before the beginning of the symposium to all editors of international Orff Schulwerk magazines, newsletters, bulletins and information sheets, to meet for an informal discussion and for an exchange of experiences during the symposium.

Representatives from the following countries got to know each other and reported about their publications: Australia, Austria, Estonia, Finland, Germany, Great Britain, Greece, Iceland, Italy, Japan, Russia, Slovakia, Slovenia, South Africa, Spain, Taiwan, Turkey, USA.

Many themes were discussed, magazines from 30 countries in different languages and different forms were thumbed through, questions were asked, problems were listened to with understanding, more intensive communications possibilities were sought after and much more.

A few details might be of general interest:

1. Concepts

- Countries, where there are few publications about the Schulwerk, intend to offer materials and teaching ideas as impulses and assistance for teachers in a newsletter that is predominantly practice-oriented.
- The idea for issues with a central theme is more and more in use as it has long been with publications of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN (Germany, Austria and Switzerland), The Orff Echo (USA), JaSeSoi (Finland), Orff España (Spain) or the Taiwanese Year Book.
- Some editions concentrate on concrete examples for lessons, others publish scientific contributions. Others include reports of events such as symposia and conferences etc. Announcements of courses, job offerings.
- The ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN (published by the Orff Institute of the University Mozarteum and the International Orff-Schulwerk Forum), under the rubric "From all over the world" has assigned itself

the task of presenting an overview of activities in all countries which are in accordance with the Schulwerk.

2. Number of publications

In addition to newsletters or minor publications in some regions or states, large organizations like the AOSA (American Orff Schulwerk Association) or AN-COS (Australian National Council of Orff Associations) present a magazine (two, actually from the AOSA "The Orff Echo" and "Reverberations"), for their membership. The German speaking countries (Germany, Austria and Switzerland) produce collectively the ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN. Countries with relatively young associations like Slovakia and Slovenia among others are included in other already existing publications and present articles and information regularly under corresponding rubrics. Taiwan, for example, offers a comprehensive Year Book annually along with several newsletters. The number of issues varies from monthly information to two or four per year. Current news appears more frequently.

3. Financing

In almost all countries the financing presents difficulties. The publications are paid for partially from membership fees or from sponsors who are hard to find. Some editions try to earn money through advertisements, while others do not agree with this idea. Association members almost always receive copies automatically for free, in some countries they are available for purchase in special bookstores.

4. Editorial teams

The editorial work, with the exception of the Orff Echo, is carried out as an honorary position. Often the responsibility, concept and realization are in the hands of a single person. In other countries there are editorial teams with more members who organize the work among themselves.

5. Printing media or Internet sites

Only a few magazines have appeared up to now in the Internet. For example, Orff Schulwerk Italiano is only available on the Internet. All issues of the ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN are available on the website retroactive to 1999.

Iceland is planning their future publication only on a website.

Discussing this theme brought with it arguments about lowering the mailing costs and simpler means for archiving along with the need for many people to have something concretely printed "black on white" in their hands.

Conclusion

The exchange was judged as very stimulating and fruitful by the 19 editors and delegates.

- For the future a more intensive e-mail communication is planned among the editors with a special code.
- All editors are prepared to send their publications to other associations for the asking.
- The possibility for reprinting articles (after clearing the necessary copyrights) was positively welcomed.
- Mailings to libraries and other pedagogical institutions should be intensified.

List of the publications of the individual Orff Schulwerk Associations

Australia: ANCOS	Musicworks
• New South Wales	The Bulletin
• Queensland	QOSA Newsletter
• South Australia	OSASA Newsletter
• Tasmania	A Tempo
• Victoria	Musette
• West Australia	Orff West
Austria	ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN
Belgium	• Musizerende Jeugd (Flemish) • La Vie Musicale en Belgique (French)
Canada	Ostinato
China	Orff Association Bulletin
Finland	JaSeSoi
France	Le son et le geste
Germany	• in: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN • Orff Today (Carl Orff Foundation)
Great Britain	Orff Times
Greece	Rhythmoi

Italy

Japan

Netherlands

New Zealand

Poland

Portugal

Russia

Slovakia

South Africa

Spain

Sweden

Switzerland

Taiwan

Turkey

USA

Collana Didattica Orff
Schulwerk Italiano
News from the Japanese
Orff Schulwerk Association
Spelen mit Muziek
Sounding Orff
Zeszyty Polskiego Towarzystwa Carla Orffa
in: Revista de Educação Musical
Vestnik
Hudobný život
The Orff Beat
Orff España
FOSiTS Journal
in: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN
• News of Chinese Orff Schulwerk Association
• Annuals of Chinese Orff Schulwerk Association
Orff Info
• Orff Echo
• Reverberations

Because there are constantly many changes happening, we have not given the addresses. They can be asked for at: editorial@orff-schulwerk-informationen.org

Barbara Haselbach

Gemeinsame Lehrpläne für Orff-Schulwerk Aufbaukurse

Internationales Treffen der Orff-Schulwerk Gesellschaften in Salzburg

Das Orff-Schulwerk Forum lud im Vorfeld des Symposions 2006 Vertreter der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften zu einem Treffen nach Salzburg ein. Thema der Konferenz war – ganz im Sinne des Symposions – ein Dialog über die bisher zum Teil recht unterschiedlich gehandhabten Inhalte und Strukturen der Orff-Schulwerk-Aufbaukurse (Level Courses) sowie die Diskussion eines Entwurfs für zukünftig gemeinsame Richtlinien.

Vertreter aus 18 Ländern (Australien, Deutschland, England, Estland, Finnland, Frankreich, Island, Italien, Japan, Österreich, Russland, Spanien, Slowakei, Südafrika, Taiwan, Tschechien, Türkei und USA) waren gekommen um dieses Thema miteinander zu diskutieren.

Welche sind die Hintergründe für diese Gespräche? Seit der Gründung des Orff-Instituts im Jahre 1961 ist ein Prozess der Verbreitung des Orff-Schulwerks in etwa den folgenden Phasen zu beobachten:

1. Phase: Studium in Salzburg

Studierende aus aller Welt kamen und kommen an das Orff-Institut, erhalten ihre Aus- oder Fortbildung und gehen zumeist zurück in ihre Heimatländer um dort in ihrer eigenen Kultur die neu gewonnenen Einsichten und Kenntnisse in verschiedenen Arbeitsbereichen und mit unterschiedlichen Zielgruppen zu realisieren.

2. Phase: Rückkehr und Aufbauarbeit

Die ersten Absolventen müssen fast immer Pionierarbeit leisten und an einer Adaptation des Konzeptes des Schulwerks an die spezifischen sozio-kulturellen Bedingungen ihres Landes arbeiten. Nach einiger Zeit stellen sie meist ihre Arbeit in Einführungskursen für Lehrerkollegen und andere Interessierte vor, zunächst oft gemeinsam mit Gastdozenten vom Orff-Institut. Berufsverbände der Kindergärtnerinnen, Lehrerverbände, Institutionen für Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Musikhochschulen und Universitäten

beginnen sich zu interessieren, immer mehr Personen wollen sich informieren oder eine Fortbildung besuchen. Je nach Größe der Länder bilden sich in einem Staat oft mehrere Zentren der Schulwerk Arbeit, die sich gemeinsamen koordinieren und organisieren müssen. Aus diesen Gründen und um eine bessere Basis für den Erfahrungsaustausch zu gewinnen, entstehen die nationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften.

3. Phase: Fortbildungen im eigenen Land

Um diesem wachsenden Interesse und dem Bedürfnis nach Fortbildung entgegen zu kommen, beginnen einzelne Länder selbständig Einführungs- und Fortbildungsseminare zu entwickeln. Lehrer sind zunächst Absolventen des Orff-Institutes, dann aber auch Personen, die im eigenen Land Fortbildungen besucht haben. In Kanada, USA, Australien, Finnland und anderen Ländern finden zum Teil schon seit vielen Jahren solche Aufbaukurse (Level Courses) in unterschiedlichen Formen erfolgreich statt.

In den letzten Jahren sind eine Reihe von neuen Orff-Schulwerk Gesellschaften entstanden. Auch diese sind an landeseigenen Fortbildungen interessiert.

Um jungen Gesellschaften Hilfe bei der Konzeption solcher Kurse zu geben, um ein vergleichbares Niveau in Aufbaukursen verschiedener Länder sicher zu stellen, so dass die einzelnen Stufen eventuell auch in verschiedenen Ländern besucht werden könnten und um schließlich zu gewährleisten, dass solche Kurse wirklich alle Aspekte des Orff-Schulwerks berücksichtigen, bemüht sich das Orff-Schulwerk Forum Salzburg in Zusammenarbeit mit der Carl Orff Stiftung Diessen und den internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften um einen gemeinsamen Rahmenplan für solche Kurse.

Nicht gering einzuschätzen ist auch die Gefahr, dass ausschließlich kommerziell orientierte Unternehmen das aktuelle Interesse nutzen und ohne entsprechend ausgebildete Lehrkräfte Schulwerkkurse „auf den Markt“ bringen und dadurch Namen und Konzept in Misskredit bringen.

Die zweitägige Konferenz begann mit der Vorstellung der schon bestehenden Level Course Konzepte. Viele Ähnlichkeiten konnten festgestellt werden, Spezifika der einzelnen Länder wurden interessiert hinterfragt und erklärt. Sodann wurde ein von Orff-Schulwerk

Forum und Carl Orff Stiftung gemeinsam vorbereiteter Entwurf für zukünftige Rahmenrichtlinien eingehend diskutiert. Es geht darum, Kulturspezifisches ebenso zu berücksichtigen wie allgemein verbindliche Inhalte und gemeinsame Strukturen zu finden und dabei die Erfahrungen schon bestehender Programme mit aufzunehmen.

Trotz aller Bemühungen um nationale Aufbau-Kurse (im Sinne einer Lehrerfortbildung) wurde immer wieder festgestellt, dass die zentrale Aus- und Fortbildungsstelle für das Orff-Schulwerk einzig das Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg mit seinem Bakkalaureats- und Magisterstudium, dem Postgraduate University Course „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff Schulwerk“ (dem traditionsreichen „Special Course“) und dem wechselnden Angebot an berufsbegleitenden Universitätslehrgängen ist.

Die interessante und aufschlussreiche Diskussion bildet eine große Hilfe zur baldigen Fertigstellung der Rahmenrichtlinien.

Barbara Haselbach

Common Guidelines for Orff Schulwerk Level Courses

International Meeting of Orff Schulwerk Associations

In the preliminaries before the Symposium 2006 began, the Orff Schulwerk Forum invited representatives from the international Orff Schulwerk Associations to Salzburg. The theme for the meeting – totally in connection with the symposium – was a dialogue about the Orff Schulwerk level courses which up to now contained extremely differing contents and structures, as well as a discussion about designing a future joint standard.

Representatives from 18 countries (Australia, Austria, Czech Republic, England, Estonia, Finland, France, Germany, Iceland, Italy, Japan, Russia, Slovakia, Spain, South Africa, Taiwan, Turkey and the USA) came together to discuss this theme.

What were the reasons for this discussion?

Since the founding of the Orff Institute in 1961 we have noticed a process of growth of the Schulwerk in the following phases:

Phase 1: Contact with the Schulwerk (Study in Salzburg)

Since 1961 students from all over the world come to the Orff Institute, receive their further training and for the most part return to their home countries to realize their work in their own cultures with newly won knowledge and insight in different areas of work and with different target groups.

Phase 2: Return and organizing work

The first graduates almost always had to be pioneers in working on an adaptation of the concepts of the Schulwerk to the specific socio-cultural necessities of their land. After years of getting experiences most of them worked in giving introductory courses for their teaching colleagues and others who were interested, often at first, together with guest teachers from the Orff Institute. Professional groups of kindergartners, teacher's associations, music departments of universities and institutes for people with special needs wanted to be informed or to take part in training courses. According to the size of the country several centers for work with Orff Schulwerk were built up in different states that had to be cooperatively coordinated and organized. For this reason and in order to gain a better basis for the exchange of experiences, the national Orff Schulwerk Associations were founded.

Phase 3: Training courses in the homeland

In order to meet this growing interest and the need for further training, individual countries began to set up and develop their own seminars. Teachers were at first graduates from the Orff Institute, but later also persons who had been trained in their own country. For many years there have been successful training courses (Levels Courses) in various forms in Canada, USA, Australia, Finland and other countries.

In recent years a succession of new Orff Schulwerk Associations has been founded. They are also interested in training programs in their own countries.

In order to help the newer associations with the con-

cepts of such courses, to ascertain a comparable niveau of training courses in different countries so that eventually the various levels could be absolved in other lands and to ensure that such courses really consider all the aspects of Orff Schulwerk, the Orff Schulwerk Forum Salzburg in cooperation with the Carl Orff Foundation Diessen and the international Orff Schulwerk Associations, will take the trouble to create the common international framework for such courses.

A danger, which should not be underestimated, exists from only commercially oriented enterprises who will use the material for their own interests and without properly trained teachers, to "sell" the course and bring discredit to the name and concept.

The two-day conference began with introducing the already existing Levels Courses. Many similarities could be observed and specifics from the individual countries were questioned and explained.

As a basis for discussion a paper was presented that was prepared cooperatively by the Orff Schulwerk Forum and the Carl Orff Foundation containing suggestions for future standards which were discussed in detail. On one hand it had to do with considering culturally specific matters as well as generally required contents and methods and on the other hand to find a common structure with which to include the already existing programs.

In spite of all the efforts toward (encouraging) national training courses, it was still firmly established that the single central training venue for Orff Schulwerk was the Orff Institute of the University Mozarteum in Salzburg with its baccalaureate and masters programs, the English taught post-graduate university course "Advanced Studies in Music and Dance Education - Orff Schulwerk" (the traditional "Special Course") and the changing offerings of in-service university courses.

The richly interesting and informative discussions generated a great help in preparing a framework of guiding principles quickly.

Barbara Haselbach

Publikationen

Publications

Raffaello Menini:

La Presenza e la Diffusione dell'Orff-Schulwerk in Italia.

Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk (Hg.), Verona 2005

Im vergangenen Jahr ist eine Broschüre erschienen, in der der Präsident der italienischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk), Raffaello Menini, die Bildungsarbeit zusammenfassend darstellt. Der Autor kennt als Lehrer die Situation der Musikerziehung an italienischen Schulen, weiß was die Aufgabe der zahlreichen Kurse ist, die er mit einer großen Zahl ausgewählter Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in ganz Italien angeboten hat. Die Zusammenarbeit mit dem Orff-Institut in Salzburg und seinen Lehrkräften wird ebenso erwähnt wie die Arbeit von Giovanni Piazza, dessen Herausgabe der italienischen Version der „Musik für Kinder“ für die Verbreitung der Ideen des Schulwerks große Bedeutung erlangt hat.

Der Text (italienisch und englische Zusammenfassung) ist kurz und prägnant. Viele Fotos illustrieren die Arbeit in der Zeit zwischen 1970 und 2005. Herausgeber der wertvollen Schrift von Prof. Menini ist die Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk, via Bondella 1/a, I-37131 Verona, Italien.

Hermann Regner

Raffaello Menini:

35 Canti-Gioco tradizionali e non con accompagnamento dello strumentario Orff.

Raffaello Menini:

38 Canti tradizionali e brani musicali con accompagnamento dello strumentario Orff.

Beide: Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk (Hg.), Verona 2005.

35 Canti-Gioco: Raffaello Menini hat aus dem Repertoire italienischer Kinder 35 Spiellieder ausgewählt und sie für den praktischen Gebrauch in Kindergärten, Schulen und Musikschulen eingerichtet. Die kurzen Hinweise helfen dem/der begabten LehrerIn, Klanggesten, Spiel- und Tanzformen dazu zu erfinden. Die Instrumentalsätze für die Orff-Instrumente sind leicht.

38 Canti tradizionali e brani musicali: Für etwas ältere Kinder ist dieses Heft gedacht mit Sätzen für Singstimme und Orff-Instrumente. Es finden sich auch Instrumentalstücke, die von Raffaello Menini im Stil des Schulwerks komponiert wurden. Die meisten Lieder stammen aus der reichen Tradition Italiens. Alle Sätze sind praktisch erprobt, leicht spielbar, musikalisch logisch konzipiert.

Hermann Regner

Jens Thiele:

Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption.

Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert.

Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee, Berlin und Oldenburg 2003 (2. erweiterte Auflage).
ISBN: 3895986682

222 Seiten, zahlreiche Abbildungen in Schwarzweiß und Farbe.

Jens Thiele gehört seit Jahrzehnten zu den renommiertesten Forschern auf dem Sektor der Kinder- und Jugendliteratur, hier gilt sein Interesse vor allem der Theorie, Ästhetik und Geschichte der Kinderbuchillustration. Mit dem zu besprechenden Buch verspricht Thiele in seinem Vorwort, sich auf umfassende Weise der Gattung Bilderbuch theoretisch, stilgeschichtlich, analytisch und pädagogisch zu nähern. Das umfangreiche Werk gliedert sich in sieben Kapitel und einen Anhang, der neben der Primär- und Sekundärliteratur nun auch in dieser 2. Auflage ein Sachregister enthält.

Im 1. Kapitel umreißt Thiele mit knappen Worten fünf Hauptproblembereiche des Bilderbuchs, nämlich dessen Ästhetikgeschichte, theoretische und analytische Ansätze, die Illustration und – last but not least – den Endverbraucher: das Kind. Damit bietet er Leserinnen und Lesern nicht nur einen gedanklich breit ge-

fächerten Einstieg sondern gleichzeitig eine erste Orientierung über die weiteren Kapitel.

Das 2. Kapitel befasst sich dann mit Fragen zur künstlerischen Lage des Bilderbuchs. Thiele ortet hier eine Art „Sackgassenentwicklung“ (S. 16). Auf der einen Seite das Konzept des pädagogisch legitimierten Bilderbuchs – mit der Neigung zu ästhetischer, inhaltlicher und/oder pädagogischer Verengung – als Auslaufmodell; auf der anderen Seite heutige Bilderbuchmacher, die noch auf der Suche nach überzeugenden neuen Bild-Text-Figurationen sind, die auch vom Markt (Produzenten, Verteiler und Nutzer) akzeptiert werden. Es folgt sodann eine ausführliche Betrachtung der Illustrationen von Bilderbüchern durch die Geschichte, angefangen im 19. Jahrhundert, das die Trennung von Kunst und Kunstgewerbe brachte, über den Jugendstil, der eine Verbindung zwischen Kunst und Alltag suchte bis zum „Klassenkampf im Bilderland“, der neben sozialdemokratisch geprägter Bücher auch proletarisch-revolutionäre Literatur für Kinder hervor brachte (vgl. Thiele, S. 23 f.). Das pädagogische Interesse am Fantasiebegriff schließlich begünstigte zumindest teilweise dann den Rückgriff auch auf abstrakte Kunst im Bilderbuch (für das Thiele als eines der ersten Bücher in diesem Stil „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ von Leo Lionni, erschienen 1959 in den USA, anführt) sowie den Surrealismus. Die magische Weltsicht des Kindes verband sich wohl nach Ansicht der Erwachsenen besonders gut mit der surrealistischen Bildauffassung. Als Fazit formuliert Thiele: „Es (das Bilderbuch) könnte ein offenes künstlerisch-mediales Erfahrungsfeld für Kinder sein, wenn sich die Normen des Marktes, die wir alle mitstützen, entgrenzen würden ...“ (S. 35).

Vorsichtig überschreibt Thiele das 3. Kapitel mit „Theoretische Fragmente zur Bild-Text-Erzählstruktur“, wobei dieses sowie das 4. Kapitel mit fünf spezifischen Bilderbuchanalysen, einerseits den umfangreichsten Teil des Buches und inhaltlich dessen Kern bilden. Mit dem Begriff „Fragmente“ drückt Thiele einerseits die großen Forschungsdefizite im Bereich der Theoriebildung rund um das Bilderbuch aus, will es aber andererseits wiederum als ein „Plädoyer für ein offenes Theorieverständnis verstanden wissen ..., um unnötige Grenzziehungen zwischen literarischen und bildnerischen Genres zu vermei-

den ...“ (S. 36). In Folge bietet Thiele Einblicke in einige Bausteine zu einer Theorie des Bilderbuchs, zum allgemeinen Verhältnis von Bild und Text, zu Theorien der darstellenden Künste und zum Erzählen im Bilderbuch. In den Bilderbuchanalysen im 4. Kapitel kommen vier Ko-Autorinnen und Autoren zu Wort, die exemplarisch Ansätze der Bilderbuchanalyse an verschiedenen Bilderbüchern vorstellen.

Das 5. Kapitel schließlich gibt pädagogische Blicke auf das Bilderbuch frei und hält nicht mit manch kritischer Bemerkung hinter dem Berg, was einerseits die enge pädagogische Nutzung von Bilderbüchern betrifft (oftmals zwar Lehrmittel, seltener ein Gegenstand ästhetischer Erfahrung) und andererseits das Ausschließen bestimmter Themen, wie soziale Konflikte, Armut, Gewalt, Krieg und Holocaust. In diesem Zusammenhang ist einmal der Grad des Einflusses von pädagogischen Positionen auf das Bilderbuch zu untersuchen und andererseits die Entgrenzung pädagogischer Kategorien zu fordern. Das Bilderbuch im Unterricht kennt verschiedene Ziele: von der Leseförderung, über einen Impuls (oder Vehikel) für problemorientierten Unterricht, bis hin zu literarischer Erziehung und Thema von Kunst- und Musikerziehung. Thieles Ausführungen münden schließlich am Ende des 6. Kapitels, das der Rezeptionsforschung zum Bilderbuch dient, in ganz praktischen Forderungen nach der Einrichtung von „ästhetischen Werkstätten“ im Sinne von Gert Selle als „einem Ort, an dem ein Subjekt sich niederlässt, um sich auf ästhetische Erfahrungen einzulassen“ (S. 191). Im Abschlusskapitel 7 versucht Thiele, Veränderungen und Perspektiven des Bilderbuchs und seiner Forschung auszumachen. Weiterhin plädiert er vor allem, dass „Text und Bild befreit von hierarchischen Vorstellungen untersucht werden“ (S. 198).

Allen Pädagoginnen und Pädagogen, die Bilderbücher im Rahmen ihres Unterrichts einsetzen, sei dieses umfangreiche und gründlich recherchierte Werk eindringlich empfohlen. Es ist zur Zeit sicher einerseits die aktuellste, andererseits die am breitest angelegte Veröffentlichung zum Thema und bei aller Theorie verständlich geschrieben und reichhaltig bebildert – somit auch ein „Bilderbuch für Erwachsene“!

Manuela Widmer

Ernst Wieblitz:

Zwölf schönste Weihnachtslieder in Chorsätzen für zwei und drei gleiche Stimmen

Waldkauz Verlag, Remscheid 2005

Bestellnummer WK 4118

Aus dem überaus umfangreichen Repertoire an Weihnachtsliedern hat Ernst Wieblitz zwölf „schönste“ ausgewählt, um sich durch ihre melodische und formale Klarheit zu mehrstimmigen Vokalsätzen inspirieren zu lassen. Jedes der zwölf Lieder ist sowohl zwei- als auch dreistimmig gesetzt, was reizvolle Gegenüberstellungen erlaubt. Bei vier Liedern hat man sogar die Wahl zwischen drei verschiedenen Vertonungen: „O Heiland rei die Himmel auf“, „Was soll das bedeuten“, „Joseph lieber Joseph mein“, und „Am Weihnachtstag in der Frühe“. Die Notierung aller Stimmen im Violinechlüssel legt zunächst die Ausführung durch Frauen- oder Kinderstimmen (in mittlerer Lage, selten bis f²) nahe, doch wäre auch die Ausführung durch Männerstimmen denkbar, die im übrigen, wie der Komponist im Vorwort erläutert, auch als tiefste Stimme zum Frauen- oder Kinderchor hinzutreten können. Die zeitlose Qualität der Stimmführung dieser teils Dur-Moll-tonalen, teils modalen Sätze empfiehlt sich für das häusliche wie auch chorische Musizieren, bleibt schlicht und frei von künstlichen Tücken, und verlässt – was wohl am wichtigsten ist – nie die Arale des guten Geschmacks, um mit musikalischem Süßstoff zu spekulieren. Einige weniger bekannte Lieder in diesem Heft würden sich bestens eignen, um in Musikschul- oder Schul-Weihnachtskonzerten allzu bekannte Dauerbrenner erfolgreich zu entlasten.

Thomas Hauschka

Dimitris Varelas:

Orff-Schulwerk Applications in Greek Settings

Dissertation, University of Reading,

School of Education, Reading 2002

Die Dissertation von Dimitris Varelas mit dem Titel „Orff-Schulwerk Applications in Greek Settings“ ist eine wichtige Veröffentlichung zum Thema der Impulse des Orff-Schulwerks in anderen Teilen der Welt. Varelas, ein Grieche, hat die Arbeit als Abschluss sei-

nes Studiums an der University of Reading in England geschrieben. Er hat einschlägige Veröffentlichungen zur Kenntnis genommen, im Orff-Institut Salzburg und in Athen ausführliche Interviews aufgezeichnet und den Unterricht in Salzburg und in Schulen in Athen beobachtet.

Varelas schreibt über die Bedingungen des Musiklernens von Kindern, stellt fest, dass die im Orff-Schulwerk wichtigen Parameter Sprache und Bewegung, Nachahmung und Improvisation das Lernen in besonderer Weise begünstigen. Ausführlich werden Ziele und Wege des Schulwerks untersucht und die verschiedenen Publikationen für andere Kulturen und Sprachen beschrieben.

Dann schildert der Autor die inhaltlichen Angebote der Kurse und Seminare für Musiklehrer. Interessant ist die Darstellung griechischer Volkskunst, deren Ausprägung musikalischer und tänzerischer Formen regional begrenzt und daher vielfältig ist. In den nächsten Abschnitten beschreibt der Autor die Wirklichkeit des Schulwerk-Unterrichts in drei griechischen Schulen. Er versucht, eine unvoreingenom-

mene, durchaus kritische Analyse der Inhalte, der Ziele und der verwendeten Materialien sowie der Schüler-Lehrer-Beziehungen zu geben. Auf einer, dem Buch beiliegenden CD sind Ausschnitte aus dem Unterricht zu hören.

Die Studie „empfiehlt eine grundlegende Überprüfung des Lehrmaterials, das aus dem besonderen Idiom der jeweiligen griechischen Region zu beziehen ist, auch der Bewegungsaktivitäten im Sinne der Volkstänze, eine Bereicherung des Orff-Instrumentariums durch Volksinstrumente und die Erkundung des Potentials der Kreativität durch Improvisation im Zusammenhang mit den neuen Unterrichtsmaterialien.“ (Aus dem Kapitel ‚Abstract‘, übersetzt aus der englischen Sprache).

In einem Interview sagte Carl Orff 1975: „Wenn ihr’s im Ausland macht, dann müsst ihr wieder ganz von dem ausgehen, was die Kinder erleben. Und die in Afrika erleben was anderes als die in Hamburg oder Stralsund, etwas anderes als in Paris – und in Tokyo wieder etwas anderes.“

Hermann Regner

Orff-Schulwerk Kurse

Orff Schulwerk Courses

2. 12. 2006	Kommunikation und Meditation im Tanz
	Referentin: Christine Schönherr Meran, Italien Yoga + Shiatsu Zentrum Meran, yszm@gmx.net
4.–8. 12. 2006	Musik – Bewegung – Sprache in Integrationspädagogik und Therapie
	Referentinnen: Karin Schumacher, Manuela Widmer Bayerische Musikakademie Alteglofsheim, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
7.–11. 12. 2006	La danza en interacción con las demás artes
	Referentin: Barbara Haselbach Vitoria/Gasteiz, Spanien Instituto Música, Arte y Proceso, map@agruparte.com
8.–10. 12. 2006	Der Musikater schleicht auf neuen Wegen
	ReferentInnen: Micaela Grüner, Rudolf Nykrin, Manuela Widmer Landesmusikakademie NRW Burg Nienborg, Heek, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
27.–30. 12. 2006	„Spielen mit Musik“. Elementare Musikerziehung nach musikpädagogischen Ideen von Carl Orff, Zoltán Kodály, Maria Montessori und Pierre van Hauwe
	Leitung: Pierre van Hauwe, Peter Schuhmann ReferentInnen: Bettina Bäuml, Gabriel von Grafenstein, Marta Halasz, Pierre van Hauwe, Angela Nassall, Michael Reiserer, Peter Schuhmann Inning, Deutschland Pierre-van-Hauwe-Musikschule, www.musikschule-inning.de
5.–9. 2. 2007	Intensivkurs Musik- und Bewegungserziehung (Phase 4)
	Leitung: Micaela Grüner, Reinhold Wirsching ReferentInnen: Micaela Grüner, Angela Nassall, Reinhold Wirsching Alfter bei Bonn, Deutschland Alanus Werkhochschule Alfter, Orff Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de

10. 2. 2007	Die Welt der Zahlen mit Musik und Bewegung erfahren Referentin: Ulrike Meyerholz Kassel, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
2/2007	Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik Referentin: Shirley Salmon Innsbruck, Österreich Orff-Schulwerk Gesellschaft Österreich, v.file@tsn.at
5.–9. 3. 2007	Musiktherapie und Integrationspädagogik ReferentInnen: Karin Schumacher, Peter Cubasch Bayerische Musikakademie Marktobendorf, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
9.–11. 3. 2007	Elementare Musik und Tanz im Instrumentalunterricht Referent: Wolfgang Hartmann Bayerische Musikakademie Marktobendorf, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
10.–11. 3. 2007	Tanz und Bildende Kunst Referentin: Barbara Haselbach in: Univ. Lehrgang: <i>Tanzkunst</i> in die Schule Leitung: Christa Coogan München, Deutschland
21.–22. 3. 2007	Liedbegleitung mit Orff-Instrumenten Leitung: Rudolf Nykrin Rechental bei Tramin / Südtirol, Italien Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe, pepi.fauster@alice.it
31. 3. 2007	Stöcke Referentin: Brigitte Hachen Luzern, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, anita.winiger@bluewin.ch
1.–5. 4. 2007	Wenn die Kinder mit den Eltern ... ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Kerstin Bopp, Ulrike Klebahn Fredeburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
1.–5. 4. 2007	Teenies go Orff ReferentInnen: Rupert Bopp, Mathias Berghoff Fredeburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de

1.–5. 4. 2007	Orff-Schulwerk Osterkurs ReferentInnen: Reinhold Wirsching, Monika Unterholzner, Ari Glage Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
8.–12. 4. 2007	Elementare Musik- und Bewegungserziehung – Orff-Schulwerk Leitung: Ulrike E. Jungmair und Angelika Vögele-Wolf Carl Orff- Volksschule in Diessen/Bayern, Deutschland Carl Orff- Volksschule in Diessen in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“
9.–13. 4. 2007	Elementares Musiktheater – Integrative Werkstatt mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ReferentInnen: Manuela und Michel Widmer Johannesstift, Berlin Spandau Evangelisches Johannesstift, juergenfrlinder@aol.com
13.–15. 4. 2007	Easter and spring in our music ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Andrea Sangiorgio Prague, Czech Republic Czech Orff Society, orff@seznam.cz
27.–29. 4. 2007	Orchester Kunterbunt – Klassenmusizieren ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Insuk Lee Rendsburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung – Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V. orff-schulwerk@t-online.de
28. 4. 2007	Singspiele Referentin: Bernadette Rickli Aarau, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, anita.winiger@bluewin.ch
4.–6. 5. 2007	Musik bewegt im Klassenzimmer ReferentInnen: Micaela und Robert Grüner Bayerische Musikakademie Alteglofsheim, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
7.–11. 5. 2007	Musik und Tanz im Kindergarten ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Werner Beidinger Susi Reichle Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
17.–20. 5. 2007	Zirkus spielen – Workshop im Rahmen der Veranstaltung „Seminar Elementare Musikerziehung“ (SEM) ReferentInnen: Michel Widmer u.v.a. Burg Fürsteneck, Deutschland Arbeitsgemeinschaft Elementare Musikerziehung (AGEM), Burg Fürsteneck, Hessische Heimvolkshochschule/Akademie für musisch-kulturelle Bildung, www.agem.de

18.–20. 5. 2007	Musik und Tanz ein Leben lang ReferentInnen: Insuk Lee, Johanna Metz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
11.–13. 6. 2007	Tanz, Musik und Bildende Kunst Referent: Barbara Haselbach Rejkjavik, Island SOTI Isländische Orff-Schulwerk Gesellschaft, orff.is@gmail.com
15.–17. 6. 2007	Improvisation in der Musiktherapie Referent: Fritz Hegi Atemhaus Hohenems, Österreich Bodensee-Institut-Bregenz, www.bodenseeinstitut.com
15.–17. 6. 2007	Musikerleben in Eltern-Kind-Gruppen Referentin: Andrea Betz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
16.–17. 6. 2007	Early Childhood Conference of Performing Arts (ECCPA) ReferentInnen: Soili Perkiö, N.N. Genazzano FCJ College, Melbourne, Australien Victorian Orff Schulwerk Association, www.vosa.org
22.–24. 6. 2007	Körperbewusstheit und Bewegungsgestaltung – Mind in Movement Referent: Angelika A. Feldmann Atemhaus Hohenems, Österreich Bodensee-Institut-Bregenz, www.bodenseeinstitut.com
6/2007	Von Tanzmäusen und anderen Springinkerln Referentin: Andrea Ostertag Innsbruck, Österreich Orff-Schulwerk Gesellschaft Österreich, v.file@tsn.at
8.–13. 7. 2007	Elementare Musik- und Bewegungspädagogik Leitung: Ulrike E. Jungmair ReferentInnen: Angelina Craffonara, Sabina Kaiser, Katja Kocak, Frajo Köhle, Polo Vallejo, Angelika Vögele-Wolf Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl, Österreich Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg
9.–13. 7. 2007	MTSI-Sommmerkurs Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik Leitung: Karin Schumacher, Michel Widmer ReferentInnen: Erich Heiligenbrunner, Susanne Rebholz, Shirley Salmon, Manuela Widmer u.a. Orff-Institut Salzburg, Österreich Orff-Institut Salzburg, sonja.czuk@moz.ac.at

9.–13. 7. 2007	Musik und Tanz Sommerkurs – Jubiläumskurs 10 Jahre Bodensee-Institut ReferentInnen: Cornelia Cubasch, Peter Cubasch, N.N. Atemhaus Hohenems, Österreich Bodensee-Institut-Bregenz, www.bodenseeinstitut.com
13.–15. 7. 2007	Der Musikater schleicht auf neuen Wegen ReferentInnen: Micaela Grüner, Rudolf Nykrin, Manuela Widmer Bayerische Musikakademie Alteglofsheim, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
14.–18. 7. 2007	Die Welt der Pentatonik – Elementares Musizieren Referent: Peter Cubasch Atemhaus Hohenems, Österreich Bodensee-Institut-Bregenz, www.bodenseeinstitut.com
22.–27. 7. 2007	12. Internationaler Sommerkurs der Begegnung „The basic pedagogical and artistic meanings of Orff-Schulwerk in dialogue with innovative researches of creativity and intercultural music-education.“ Nitra, Slowakei Leitung: Coloman Kallós, Mirka Blasekova ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Christa Coogan, Leonardo Riveiro Holgado Orff-Schulwerk Gesellschaft Slowakei, kallos@kulturraum.at
23.–27. 7. 2007	Elementares Musiktheater im Rahmen des Sommerkurses für fächerübergreifende künstlerische Projekte Referentin: Manuela Widmer Landesmusikakademie Kloster Michaelstein, Deutschland Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA), hvogt@lisa.mk.sachsen-anhalt.de
1. 9. 2007	Afrikanische und indianische Lieder Referentin: Susanne von Arx Basel, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, anita.winiger@bluewin.ch
10.–14. 9. 2007	Elementares Musiktheater in schulischen und außerschulischen Gruppen Referentin: Manuela Widmer Bundesakademie für Musikalische Jugendbildung Trossingen, Deutschland sekretariat@bundesakademie-trossingen.de
10.–14. 9. 2007	Bodypercussion und Boomwhakers – Faszination kreativen Musizierens Referent: Michel Widmer Bundesakademie für Musikalische Jugendbildung Trossingen, Deutschland sekretariat@bundesakademie-trossingen.de
14.–16. 9. 2007	Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung für schwerhörige und gehörlose Kinder ReferentInnen: Wolfgang Friedrich, Shirley Salmon Bayerische Musikakademie Marktobendorf, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de

15. 9. 2007	Weniger ist mehr Referentin: Ulrike Meyerholz Kassel, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
22. 9. 2007	Singspiel: Vincent und das Farbenwunder Referentin: Regina Dunkel Flawil, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, anita.winiger@bluewin.ch
24.–27. 9. 2007	Singen – Tanzen – Musizieren Referentin: Jutta Funk Ottweiler, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
24.–28. 9. 2007	Orff und Pop ReferentInnen: Frajo Köhle, Angelika Vögele-Wolf Bayerische Musikakademie Marktoberdorf, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
1.–5. 10. 2007	Lebendiger Kinderchor ReferentInnen: Christiane und Ernst Wieblitz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
26.–28. 10. 2007	Kinder brauchen Bilder ReferentInnen: Werner Beidinger, Ulrike Meyerholz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
26.–28. 10. 2007	Ich brauch mal was für mich Referentin: Cora Krötz Hammelburg, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
26.–28. 10. 2007	Orff tanken 2007 ReferentInnen: Kerstin u. Rupert Bopp, Steffi u. Enno Granas Michaelstein, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
16.–18. 11. 2007	... es brennt ein Lichtlein, draußen schneit's Referent: Insuk Lee Alteglofsheim, Deutschland Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., orff-schulwerk@t-online.de
17. 11. 2007	Die Kraft des Kreises Referentin: Irene Heeb Kloten, Schweiz Orff-Schulwerk Schweiz, anita.winiger@bluewin.ch

6.–11. 1. 2008	15 th Biennial ORFF Schulwerk Conference
----------------	---

Mosaic – a symposium of creative music and movement
ReferentInnen: Keith Terry, Andrea Ostertag
Melbourne, Australien
Australian National Council of Orff Schulwerk Inc., www.vosa.org

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe

Adresses of Co-Authors of this Issue

Auernig, Fatos	Tan sok. 11/3, TR-34467 Emirgan Istanbul, Turkey E-Mail: fauernig@alev.k13.tr
Bacher, Esther, Mag.	Schranngasse 10e, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: info@esther-bacher.net
Belkovic, Martina	Palinovecka 19, CR-10110 Zagreb, Croatia E-Mail: martinabelkovic@hotmail.com
Coogan, Christa	Großfriedrichsburgerstr. 17, D-81827 München, Deutschland E-Mail: christacoogan@gmx.net
Drgáčová, Rafaela	Na Uboci 410/7, CZ-790 01 Jeseník, Czech Republic E-Mail: rafaela.drgacova@tiscali.cz
Erol, Onur	Tellikavak sokak Halil Bey ap. 26/2 D/14 Erenköy, Istanbul, 34738, Turkey E-Mail: tonurerol@yahoo.com
Evans, Mary Dorsey	613 Rives Street, Charlottesville, Virginia 22902, USA E-Mail: marydorseyevans@yahoo.com
Gerhold, Gabriela	Penzingerstr. 45/10, A-1140 Wien, Österreich E-Mail: g.gerhold@aon.at
Haselbach, Barbara, Univ.-Prof. em.	Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Hauschka, Thomas, Dr.	Untersbergstr. 213, A-5412 Puch, Österreich E-Mail: hauschka@utanet.at
Hlíf Ingvadóttir, Nanna	Grandavegur 45, IS-107 Reykjavík, Island E-Mail: nannahlif@yahoo.com
Holzer, Angelika	Mühlbachstraße 9, A-5061 Elsbethen, Österreich E-Mail: gelika@gmx.at
Hosoda, Junko	1-18-1, Itabashi-ku Kaga, Tokio, 173-8062, Japan E-Mail: hosoda@tokyo-kasei.ac.jp
Iguchi, Tohru, Prof.	4-1-1, Kita-machi, Nukui, Koganei-shi, Tokio, 184-8501, Japan E-Mail: tohru-iguchi@jcom.home.ne.jp
Jungmair, Ulrike E., Prof. Dr.	Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: ulrike.jungmair@moz.ac.at

Jukk, Tuuli, Mag.	Pargi 3, EST-48103 Põltsamaa, Estland E-Mail: tuulitubli@hotmail.com
Kalcher, Anna Maria, Mag.	Hans-Sperl-Str. 15, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: annakalcher@yahoo.de
Kallós, Coloman	Kulturwerkstatt, Tannberg 16, A-5221 Tannberg, Österreich E-Mail: kallos@kulturraum.at
Kanevsky, Vadim	Tvardovskogo st 18-4 ap 27, RUS-Moscow 123458, Russia E-Mail: barukh@mail.ru
Königer, Eva, Mag.	Friedmanng. 36, A-1160 Wien, Österreich E-Mail: evkoe@gmx.de
Kuchenbuch, Markus	Salzburger Str. 4, D-10825 Berlin, Deutschland E-Mail: mk@hauskonzert.com
Lee, Insuk	Carl-Orff-Bogen 99, D-80939 München, Deutschland E-Mail: insuk.lee@arcor.de
Maschat, Verena	Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, España E-Mail: verena@inicia.es, verenamachat@telefonica.net
Meyerholz, Ulrike	Wiederholdstr. 21, D-34132 Kassel, Deutschland E-Mail: ulrike.meyerholz@web.de
Murray, Margaret	7 Rothesay Avenue, Richmond, Surrey, TW10 5EB, United Kingdom E-Mail: orffsocuk@btconnect.com
Nagaoka, Wakako, Mag.	4-27-13-302, Shirahata, Minami-Ku, Saitama-Shi, 336-0022, Japan E-Mail: user1036215517@aol.com
Ojala-Kocak, Katja, Mag.	Furtweg 20a, D-85716 Unterschleissheim, Deutschland E-Mail: katja.okocak@gmx.de
Pacher, Doris	Maxglaner Hauptstraße 65/14, A-5020 Salzburg, Österreich
Paulusberger, Evi, Mag.	Lugerhofstraße 16, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: evipaul@utanet.at
Perchermeier, Christine, Mag.	Streiblweg 17, D-83317 Teisendorf, Deutschland E-Mail: chrissipe@t-online.de
Pullerits, Monika, Dr.	Uus 29-2, EST-10111 Tallinn, Estland E-Mail: pullerits@starman.ee
Regner, Hermann, Univ.-Prof. em. Dr.	Bachweg 162, A-5412 Puch, Österreich
Salvet, Václav	Na Kocínce 5, CZ-16000 Praha 6, Czech Republic E-Mail: vsalvet@centrum.cz
Samuelson, Miriam	Fischbachstr. 5, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: mimisa@alpin.or.at
Salmon, Shirley, Mag.	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
Schönherr, Christine	Puch 315, A-5412 Puch, Österreich E-Mail: christine.schoenherr@moz.ac.at

Schrader, Jacque	1210 Thomas Point Ct., Annapolis, MD, USA E-Mail: jschrader@keyschool.org
Schrott, Ulrike	Huttich 27, A-5201 Seekirchen, Österreich E-Mail: schrott.ulrike@aon.at
Shestopalova, Irina	Kluch-Kamyshenskoe plato, 8 - 69, Novosibirsk 630114, Siberia E-Mail: sedovlaska2002@mail.ru
Valsdóttir, Kristín, Mag.	Reynimel 107, Reykjavík, Ísland E-Mail: kristinvals@hki.is
Villó, Pethő	Hajnal utca 9, H-6725 Szeged, Hungary E-Mail: villo.petho@freemail.hu
Weber, Ernst Waldemar	Haldenau 20, CH-3074 Muri, Schweiz E-Mail: ewawe@muri-be.ch
Widmer, Manuela, Mag.	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at
Wieblitz, Christiane	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: christiane.wieblitz@gmx.at
Wieblitz, Ernst	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: ernst.wieblitz@gmx.at

Adressen der Sponsoren und Herausgeber

Adresses of the Sponsors and Editors

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Scharnitzer Straße 1, D-82166 Gräfelfing bei München, Deutschland, E-Mail: orff-schulwerk@t-online.de, Homepage: www.orff.de

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz, E-Mail: anita.winiger@bluewin.ch

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: osg@moz.ac.at

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

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: orff.forum@nextra.at, Homepage: www.orff-schulwerk-forum.org

Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ der Universität Mozarteum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at

Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben /
Main Themes of the last Issues:

OSI 75

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

OSI 74

Globalisierung und/oder eigene Kulturelle Tradition
Globalization and/or One's Own Cultural Tradition

OSI 73

Musik und Tanz im Dialog mit Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik
Music and Dance in Dialogue with Social Work and Integrative Pedagogy

<http://www.orff-schulwerk-informationen.org>

<http://www.orff-schulwerk-forum.org>

