ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

40

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von:	Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg, Sonderabteilung »Orff-Institut« und Orff-Schulwerk Zentrum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Schriftleitung:	Rudolf Nykrin und Hermann Regner
Ständige Mitarbeiter:	Minna Ronnefeld, Kopenhagen Tohru Iguchi, Tokyo Christoph Maubach, Melbourne
Übersetzungen:	Verena Maschat, Miriam Samuelson
Fotos:	Karl Alliger, Bayerisches Landesamt für Denkmalspflege, Martin Gasser und Privat
Konzeption, Satz und Druck:	mediapress Offset GmbH, D-8032 Gräfelfing bei München
Nr. 40, Dezember 1987	Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nach Rücksprache mit der Schriftleitung.

INHALT / *CONTENT*

Editorial		4
Gisa Aurbeck-Jahnke:	Neue Musik gegen Rock – „E contra U"?	6
	'Serious new' music vs. 'Popular' music	*17*
Helmi Vent:	Zum Phänomen der Collage in Kunst und Alltag	18
	About the phenomenon of 'Collage' in art and everyday life	*26*
Ernst Wieblitz:	Komponieren mit Selbstbauinstrumenten	26
	Composing with self-made instruments	*32*
Barbara Haselbach:	Die heimliche Liebe zu den bildenden Künsten	32
Walter Sons:	Glasmusik	38
Berichte aus aller Welt:	Argentinien	40
Reports from all the World:	Australien	41
	Bundesrepublik Deutschland	42
	Italien	49
	Kanada	49
	Portugal	50
	Schweiz	50
	Vereinigte Staaten von Amerika	51
Isn't it?		52
Aus dem Orff-Institut / *From the Orff Institute*		*53*
	Lilo Gersdorf emeritiert	53
	Frits Tummers	56
	Änderungen im Studium am Orff-Institut	56
	Neue Mitarbeiter	58
	Mediendidaktik	61
	Advanced Studies in Music and Movement Education (Orff-Schulwerk)	62
Lilo Gersdorf:	Zu einem Fresco in der Engelburgergasse 13 in Regensburg	63
Neuerscheinungen / *New Publications*		67
Orff-Schulwerk Kurse 1988 / *Orff-Schulwerk Courses 1988*		69

EDITORIAL

Musik- und Tanzerziehung haben den Menschen und seine Beziehungen zur Musik und zum Tanz zum Inhalt. Was wäre hier das „Maß der Dinge": der Mensch oder die Musik und der Tanz? Wenn von Beziehungen die Rede ist, hat diese Frage nach dem Vorrang keinen Sinn. Es kann nur darum gehen, dem Menschen – so wie er ist – die Möglichkeit zu geben, der Musik und dem Tanz zu begegnen – und zwar der Musik und dem Tanz, so wie sie sind.

Ja, wie ist die Musik? Wie ist der Tanz? Wir könnten uns um die Antwort drücken und schreiben: d i e Musik, d e n Tanz gibt es gar nicht. Es gibt nur ... (und jetzt könnten wir alle „Schubkastentitel" aufzählen, die das beinahe Unüberschaubare gliedern und überschaubar machen wollen). Solche Einteilungen können hilfreich aber auch nachteilig sein. Eine Gefahr ist, daß man das Ganze aus den Augen verliert und sich auf ausgewählte Inhalte beschränkt. Wir kennen den Liebhaber der Musik der Renaissance und die Spezialisten für Griechischen Volkstanz, die Popfans, denen nicht einfallen würde, in ein Philharmonisches Konzert zu gehen, und die Klassik-Kenner, die eine Jam-Session nicht überstehen würden.

Schubladen, um im Bild zu bleiben, laden zum Aufmachen ein: Was ist darin, fragt man sich, angesichts einer schönen Kommode mit vielen, vielen Schubladen. Diese Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen möchte den Blick, die Gedanken der Leser auf eine oft vergessene „Schublade" in der Musik richten: auf die zeitgenössische Kunst. Sie gehört zum Ganzen! Ob sie uns gefällt oder nicht. Auch wenn sie unbequem und 'anders' ist.

Wir werden nicht alle Probleme, die für uns Erzieher damit verbunden sind, lösen können. Wir möchten aber anregen, eigene Lösungen zu finden, immer wieder aus dem Gärtlein bewährter Inhalte und Methoden auszubrechen, die Kunst unserer Zeit empfinden und verstehen zu lernen. Nach unserer Meinung darf sich die Musik- und Tanzerziehung mit dem Hinweis auf die Bezeichnung 'elementar' nicht von der Aufgabe dispensieren, die von uns betreuten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen an das Erklärbare und Unerklärbare, an die Botschaft und Schönheit zeitgenössischer Kunst heranzuführen.

Rudolf Nykrin und Hermann Regner

EDITORIAL

Music and Dance Education is about people and their relation to music and dance. What would then be the overall measure: the person, or the music and the dance? When we talk about sincere relations there is no room for such a question. The aim is to give human beings, as they are, an opportunity to encounter music and dance, both in their genuine form.

Well, what is music? What is the dance? We could avoid a concrete answer and say there are the categories found in the drawers of a music and dance file. There is the danger that we lose the overview, the entity, and that we confine ourselves to some isolated contents. We all know the Renaissance music lover, the specialist in Greek folk dancing, the pop fans who would not dream of attending a Philharmonic concert, and the connoisseur of the classical repertoire who would not live through a jam session.

Drawers – to keep within the imagary – invite you to open them: "What could there be inside them", you may ask, looking at a lovely chest with many, many drawers. This edition of the Orff-Schulwerk Informationen intends to direct the view and thought of the reader towards a drawer which is often forgotten in music: the contemporary art. It is part of the whole, whether we like it or not! Even though it is different and uncomfortable.

We shall not be able to solve all the problems that present themselves to us as teachers. However, we would like to stimulate individual solutions, leaving the well-used paths, and thus learning to sense and understand the art of our time. We feel that Music and Dance Education should not retreat to the term 'elementary' and avoid the task of guiding the children, young people and adults we teach towards an understanding and appreciation of the explicable and the unexplicable, of the message and the beauty of contemporary art.

Rudolf Nykrin and Hermann Regner

Neue Musik gegen Rock – „E contra U?"

Gisa Aurbek-Jahnke

Hat die Neue Musik eine Chance, von den jungen Menschen als ein Ausdrucksmittel unserer Zeit, als Träger einer Botschaft angenommen zu werden? Es ist bezeichnend, daß es im Verständnis der Jugendlichen nur eine Alternative zum stets hochaktuellen Rock gibt: die Musik zwischen Barock und Romantik und nicht die Neue Musik, die seit Beginn unseres Jahrhunderts die tradierten Kompositionsmittel in Frage stellt und ihre eigenen Wege geht. Für die jungen Menschen besteht der Gegensatz also mehr zwischen modern und veraltet als zwischen U- und E-Musik. Mit Neuer Musik sind die meisten noch gar nicht konfrontiert worden, weder im Musikunterricht in der Schule noch im Freizeitbereich über die Erzieher und Eltern. Es ist also nicht auszuschließen, daß in der zeitgenössischen, nicht mit dem Makel überholter Kompositionstechniken belasteten Neuen Musik Identifikations- und Ausdrucksmöglichkeiten liegen, die den Jugendlichen verfügbar gemacht werden müßten.

Im Rahmen dieser Arbeit geht es weder darum, der Neuen Musik zu mehr Geltung zu verhelfen, noch den zahlreichen Unterrichtsversuchen mit Neuer Musik, die seit Jahren veröffentlicht und diskutiert werden, einen weiteren Beitrag hinzuzufügen. Vielmehr soll aus der Sicht der Jugendlichen geklärt werden, ob es, wenn es um moderne Musik geht, wirklich immer nur Rock und Pop sein muß, und ob bzw. wie diese einseitigen Hörgewohnheiten überwunden werden sollten zugunsten einer Öffnung für jeden zeitgemäßen musikalischen Ausdruck.

Rock- und Popmusik ist nicht mehr aus dem Leben der Jugendlichen wegzudenken. Mit ihr läßt es sich gut gegen die Erwachsenenwelt abgrenzen, sie ist Lebenshilfe, Weltanschauung. Die Rezeption Neuer Musik dagegen ist gleich null. Was macht die Rockmusik so reizvoll, und wie stellt sich im Vergleich zu ihr die Neue Musik dar?

1. Die Rockmusik, ihre Entstehung und Verbreitung

Die Rockmusik repräsentiert die Gegenkultur der Jugendlichen zu einer, Nichtkenner isolierenden, isolierten Elitekultur von Erwachsenen. Ausgeschlossen nicht nur vom Kulturbetrieb, sondern auch von der Möglichkeit wirtschaftlichen Aufstiegs durch schwierige berufliche Startbedingungen und überfordert durch starken sozialen Leistungsdruck, flüchten sich viele junge Menschen mit ihrem Musikkonsum in ein „demokratisiertes Musikerlebnis", das alle einbezieht und ihrem „Bedürfnis nach wortloser Kommunikation untereinander in Freizeiträumen außerhalb funktioneller Organisationen"[1]) gerecht wird.

Damit setzt sich eine Rezeptionsweise fort, die für die Vorgängermusik des Rock, den Jazz und in der Nachfolge Rhythm and Blues, Motivation und Durchsetzungskraft gleichermaßen war. Die Pflege des Jazz bedeutete für die Farbigen in den USA seit den 30iger Jahren das Bekennen zur eigenen Kultur, darüber hinaus aber insbesondere das Schaffen eines Mediums zur Darstellung ihrer Situation und ihrer Auflehnung gegen die Unterdrückung durch die Weißen. Als sich der Jazz zur Unterhaltungsmusik umfunktioniert wiederfand, war nicht nur für die farbigen Musiker der Weg zur Anerkennung und sozialem Aufstieg geebnet, sondern dem Jazz soweit zum Durchbruch verholfen, daß er in der Folgezeit sogar Akkulturationsobjekt mit den bekannten kulturellen Konsequenzen wurde. Die Tat-

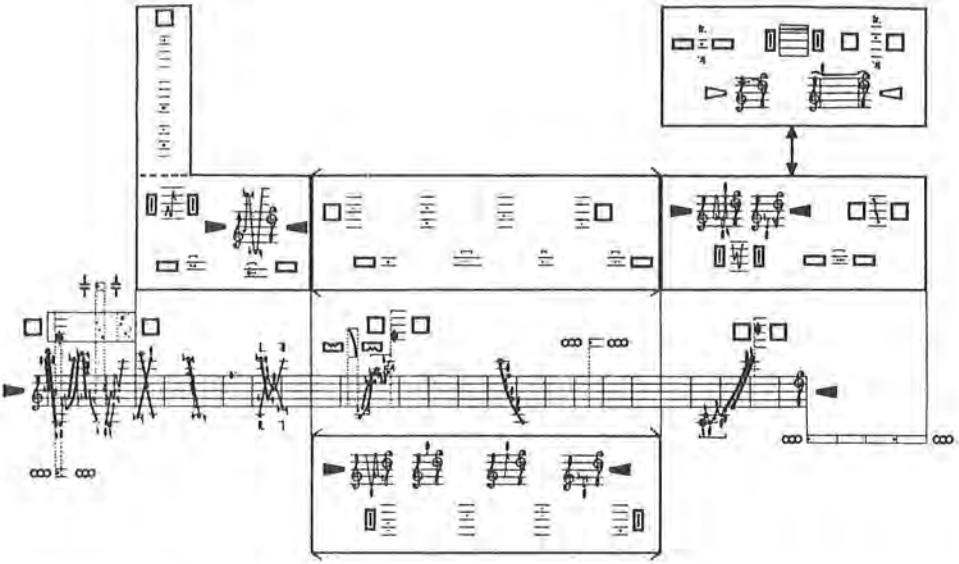
sache, daß sich die Rockmusik direkt vom Rock'n Roll ableitet, der von der Schlagerindustrie in den 50iger Jahren kommerzialisierten Form des Rhythm and Blues, und aufgrund ihrer Verbreitung über die technischen Medien ein nicht zu unterschätzender wirtschaftlicher Faktor des Systems ist, das mit ihr eigentlich angeprangert wird, schließt nicht aus, daß Rockmusik auch heute noch ein Forum gesellschaftskritischer Aussagen geblieben ist.

„Rock" als Sammelbezeichnung für eine in zahlreichen Spielarten praktizierte Popmusik hat Elemente und die Musizierweise des Jazz in unterschiedlichem Ausmaß beibehalten: Chorus, rhythmische und melodische Riffs über die Harmonien des Chorus, freies Umspielen des Chorus; Beat als metrisches Fundament mit allmählich immer schärfer gesetzten Akzentuierungen auf unbetonte Taktzeiten, Off-Beat-Phrasierungen im melodischen Bereich, die, dem Beat gegenübergestellt, den beliebten Drive kreieren. Schwerpunkt ist die klangliche Aufbereitung mit Hilfe elektronisch erzeugter Effekte, die nur noch mit wachsendem technischen Aufwand realisiert werden können. Die Texte der Rockmusik sind gesellschaftskritisch im weitesten Sinn. Sie haben Anklage, Protest, Kampfansage, aber auch Träume und Wunschvorstellungen zum Inhalt. Seit ihrer explosionsartigen Verbreitung in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg stellt die Rockmusik ein Refugium für die Jugendlichen dar, die sich den - nach ihrer Meinung - erstarrten musikalischen und gesellschaftlichen Normen entziehen möchten. Mit ihr grenzen sich die Jugendlichen gegen die Erwachsenenwelt ab, Rockmusik wird zur Lebenshilfe, Weltanschauung, Droge.
Die Rockmusik kann diese Funktionen übernehmen, a.) weil sie sich nicht als Hochkultur mit den dazugehörenden Normen von Präsentation und Rezeption versteht; b.) weil sie in sich vielfältige Identifikations- und Solidarisierungsmöglichkeiten birgt: über den intensiven, motorisch stimulierenden Beat, über die geschickt aufbereiteten Texte, nicht zuletzt über das Erscheinungsbild der Interpreten; c.) weil sie mit ihrer raffinierten klangtechnischen Aufbereitungspraxis ein besonders breites Assoziations- und Fantasiespektrum anbietet; d.) weil sie ihren sinnlichen Charakter nicht leugnet und sich als Medium des emotionalen Aufschreis begreift.

2. Die Neue Musik, ihre Entstehung und Verbreitung

Auch die Neue Musik ist aus einer Protesthaltung heraus entstanden. Hier stand jedoch nicht die Hörerschaft Pate aufgrund ihres Identifikationsprozesses vor sozialem Hintergrund. Vielmehr schien die Entwicklung, die in Wirklichkeit ihren Anfang schon längst zu Beginn dieses Jahrhunderts genommen hatte, von den Komponisten selbst auszugehen, zumindest forciert zu werden. Die Situation nach dem 2. Weltkrieg kam der Neuen Musik insofern zugute, als nach der zwangsweisen Stagnation jeglicher Kunsterneuerung während des Dritten Reiches für die Komponisten ein starker Nachholfbedarf an Produktion und Durchsetzen eigener Werke entstanden war. Der Rundfunk spielte damals eine wichtige Rolle. Er stellte technische Ausrüstungen und Sendezeiten zur Verfügung, verhalf als Konzertveranstalter den Komponisten zu einem Forum und ermöglichte dem Publikum den Kontakt mit den Künstlern. Aber im Gegensatz zur zeitgleich sich ausweitenden Welle der Begeisterung für Rock und Pop blieb das Gros der Hörerschaft im E-Bereich unbeeindruckt von der Neuen Musik, bzw. reagierte ablehnend. Mit der tradierten Musik waren Werte geschaffen, die als solche nicht veralten, und die sich das Publikum nicht zerstören lassen wollte.

Die Gestaltungskriterien der Musik haben sich im Laufe der abendländischen Musikgeschichte ständig gewandelt. Die Veränderungen gingen mit soziokulturellen Entwicklungen einher und wurden von den jeweiligen Zeitgenossen mitgetragen. Am Beginn der Neuen Musik stand aber die radikale Abkehr von der Tradition. Die bisher tragenden Gestaltungskomponenten Melodie, gebundener Rhythmus, Harmonie galten plötzlich als veraltet, und neue Gesetzmäßigkeiten wurden konstruiert. Ausgehend von der Zwölftonmusik, in der Arnold Schönberg u.a. die zwölf Töne einer Tonleiter zu Reihen zusammengestellt und aus ihnen nach neuen, eigenen Gesetzmäßigkeiten Zwölftonkompositionen geformt hatte, wurden in der Aufbruchstimmung der 50iger Jahre dem Reihenprinzip außer der melodischen Tonfolge nun auch Rhythmus, Dynamik, Klangfarbe, sowie Tongruppen in Zahlen- bzw. Proportionsreihen untergeordnet.



Stockhausen, Zyklus für einen Schlagzeuger.
Verlag Universal Edition Wien. (Ausschnitt)
In: Karkoschka, Das Schriftbild der neuen Musik, S. 155

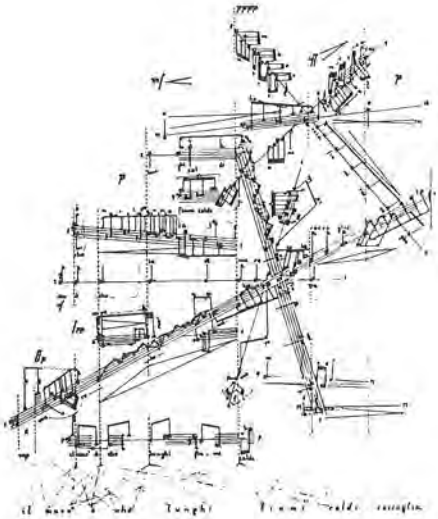
Der Komponist erklärt Symbole und Spielanweisungen des Blattes, das auch auf den Kopf gestellt gespielt wird.

Boulez, Nono, Stockhausen können stellvertretend für die Komponisten Serieller Musik genannt werden, für eine strenge, „total prädeterminierte Komposition" (Krenek). Die gleichen Komponisten warfen jedoch den sich auferlegten Zwang serieller Ordnung selbst bald ab und versuchten es mit Musik, die entweder im einzelnen vom Zufall bestimmt wird (aleatorische Musik) oder den Interpreten die Gestaltung des Musikwerks zum Zeitpunkt der Aufführung durch selbst zu bestimmende Reihenfolgen einzelner Formteile überläßt. Experimente mit Klangfarben basierten auf dem unkonventionellen Einsatz von Musikinstrumenten, dem Hinzuziehen von bisher orchesterfremden Klangquellen, sowie auf der Verwendung der menschlichen Stimme als Klangfarbe. Schließlich hat sich die Neue Musik genau wie der Rock an die Technik gebunden. Synthesizer, Generatoren, Filter und andere technische Apparaturen boten unbegrenzte Möglichkeiten, bisher ungehörte Klänge zu erzeugen und Intervalle bis in kleinste abzustufen. Die Musique concrète und die Elektronische Musik stellten die wohl größte Herausforderung für das durch die Dichte aufeinanderfolgender Kompositionsexperimente irritierte Publikum dar.

Auch heute noch ist bei vielen Musikwerken eine spezifische technische Klangaufbereitung erforderlich. Das bringt eine Abhängigkeit von elektronischen Apparaturen mit sich, verhindert, daß Musiklernende und -liebhaber Stücke nachspielen können und ermöglicht den Zugang zu der Musik fast ausschließlich über passive Rezeption.

Was in den unruhigen Jahren des Umbruchs erdacht, verworfen und neu entwickelt wurde, konnte in der Folgezeit reifen, sogar wieder von

den tradierten Formen profitieren und auf den Gebieten der Solo-, Kammer- und Orchestermusik bis hin zu Oper und Ballett bedeutende Werke hervorbringen. Die Ideenwelt der Komponisten bezieht Ironie, Parodie, Religion und Kosmos mit ein.



Busotti, Siciliano für 12 Männerstimmen. Verlag Aldo Bruzzichelli Florenz. Seite 2. In: Karkoschka, . . . S. 96

Die 12 Stimmen singen jeweils ihr System. Die Vertikalen synchronisieren den Ablauf. Das grafische Bild beeinflußt suggestiv die Sänger und den Dirigenten.

Trotzdem haftet im Verständnis des Publikums der Neuen Musik immer noch der Nimbus der Zerstörung an. Es fällt z.B. auf, daß im audiovisuellen Bereich Neue Musik für die musikalische Untermalung von Katastrophe, Chaos, Zerstörung, Gefahr herangezogen wird, nicht im Zusammenhang mit Liebe, Glück, Zufriedenheit, Übereinstimmung. Es gäbe genügend Musikbeispiele für günstige Stimmungslagen, aber hier bestätigt sich die Gesetzmäßigkeit, daß der erste Eindruck der dauerhafteste ist.

Die ständige Weiterentwicklung der Neuen Musik wird heute nur von einem kleinen Teil des Publikums verfolgt. Der Rundfunk versteht sich nicht mehr zwingend als alleiniger Multiplikator. Wegen der gegen Null tendierenden Hörerzahl, die nicht zuletzt aufgrund des wachsenden Konkurrenzdruckes gegenüber den privaten Sendeanstalten nicht hingenommen werden will, gibt es kaum noch speziell der Neuen Musik gewidmete Sendungen. Einzelne moderne Werke tauchen in Konzertprogrammen auf, sie werden mehr geduldet als geliebt. Auf den „Promotions-Märkten" wie z.B. in Donaueschingen oder beim „Warschauer Herbst" trifft sich eine begrenzte Schar Eingeweihter, ausschließlich Fachleute und kritische Kenner der Musik. Wenn sich die breite erwachsene Hörerschaft dort nicht versammelt, ist es müßig, nach Jugendlichen außerhalb des elitären Kennerkreises Ausschau zu halten.

Welche musikimmanenten Faktoren machen die Neue Musik im Vergleich zum Rock so schwer zugänglich?

1. Der deutlichste Unterschied zwischen den beiden Musikarten liegt in der metrisch-rhythmischen Gestaltung. Der Rhythmus in den Werken der Neuen Musik ist nur partiell metrisch gebunden, viele Stücke entbehren jegliches metrische Fundament. Das macht den emotionalen Zugang zu dieser Musik stets von wachbleibender Aufmerksamkeit abhängig, sollen die unvorhersehbar erfolgenden klanglichen Impulse mit der Zeit nicht sogar als störend empfunden werden.

Die Rockmusik dagegen wird geprägt durch einen durchlaufenden Beat mit gleichmäßigen scharfen Akzentuierungen. Sie stimuliert die Jugendlichen beim Hören zu motorischen Bewegungen, zum Tanz allein, bei privaten Zusammenkünften, in der Disco. Aufgrund ihres gleichbleibenden Metrums vermittelt sie Sicherheit im Kundtun des persönlichen Musikerlebens und des mit ihm verbundenen außermusikalischen Anliegens über die körperliche Bewegung. Sie ermöglicht damit das emotionale Sicheingeben in die Musik, das Genießen von metrisch getragenen Klangereignissen.

2. Das Zusammenstellen von Klang- und Tonfolgen richtet sich in der Neuen Musik nach eigenen, nicht mehr tradierten, in der Unterhaltungsmusik noch geltenden Gesetzmäßigkeiten der Melodiebildung. Die Tonfolgen muten an als konstruierte Alternative zu sangbaren, wohlklingenden Melodien, als intellektuell erfunden. Das erweckt den Eindruck, man müßte etwas wissen von der Materie, um die Musik verstehen zu können.

3. Die Dynamik in den Werken Neuer Musik ist weit ausladend von extrem leise bis extrem laut. Im Zusammenspiel mit den unregelmäßigen rhythmischen Strukturen fällt es ad hoc schwer, die übergangslos erfolgenden dynamischen Wechsel nachzuvollziehen. Dagegen wird beim Rock wegen des gleichmäßig treibenden Rhythmus' die oft die Schmerzgrenze berührende Lautstärke auch über eine längere Zeitspanne nicht negativ empfunden, sogar als wirkungsverstärkend gefordert.

4. Die menschliche Stimme, sowie Wörter und Wortfetzen werden in der Neuen Musik als Instrumente bzw. Klangereignisse eingesetzt. Durch den bisher gewohnten semantischen Gebrauch von Text wird der Einsatz isolierter Stimmlaute und Einzelsilben zusammen mit den oben beschriebenen Veränderungen im musikalischen Gestalten ebenfalls als Zerstörung empfunden. Da die menschliche Stimme ein besonders intimes Instrumentarium ist, schlägt bei ihrem ungewohnten Einsatz Unverständnis schnell in den Ausdruck von Lächerlichkeit um. Eine ähnliche Stimmbehandlung in der Rockmusik wird dagegen als Gestaltungselement im Rahmen der nachvollziehbaren Gesamtanlage des Stückes angenommen.

5. Die Werke der Neuen Musik sind oft so angelegt, daß musikalische Abläufe, d.h. Aufbau und Lösung von Spannung, nicht mehr sinnfällig erkennbar sind. Vielmehr werden Klangerlebnisse aneinandergereiht, die aus dem Augenblick heraus leben, aber nicht in einen Zusammenhang eingebettet sind. So wird der emotionale Zugang erschwert; denn „Jeder Gefühlsausdruck ist an eine bestimmte Zeitdauer gebunden – denn Gefühle strömen langsamer als Denkprozesse – und damit an eine musikalische Gestalt, um diese als einheitlich zu erleben und mit Ausdruck zu besetzen. Die Musik der Avantgarde, besonders die der Aleatorik, vermittelt dem Hörer aber keine wahrnehmbaren Gestalten, weil die musikalischen Abläufe keine Gliederung hören lassen. Demnach müßte sie eigentlich Verständnislosigkeit und Abwehr hervorrufen."[2])

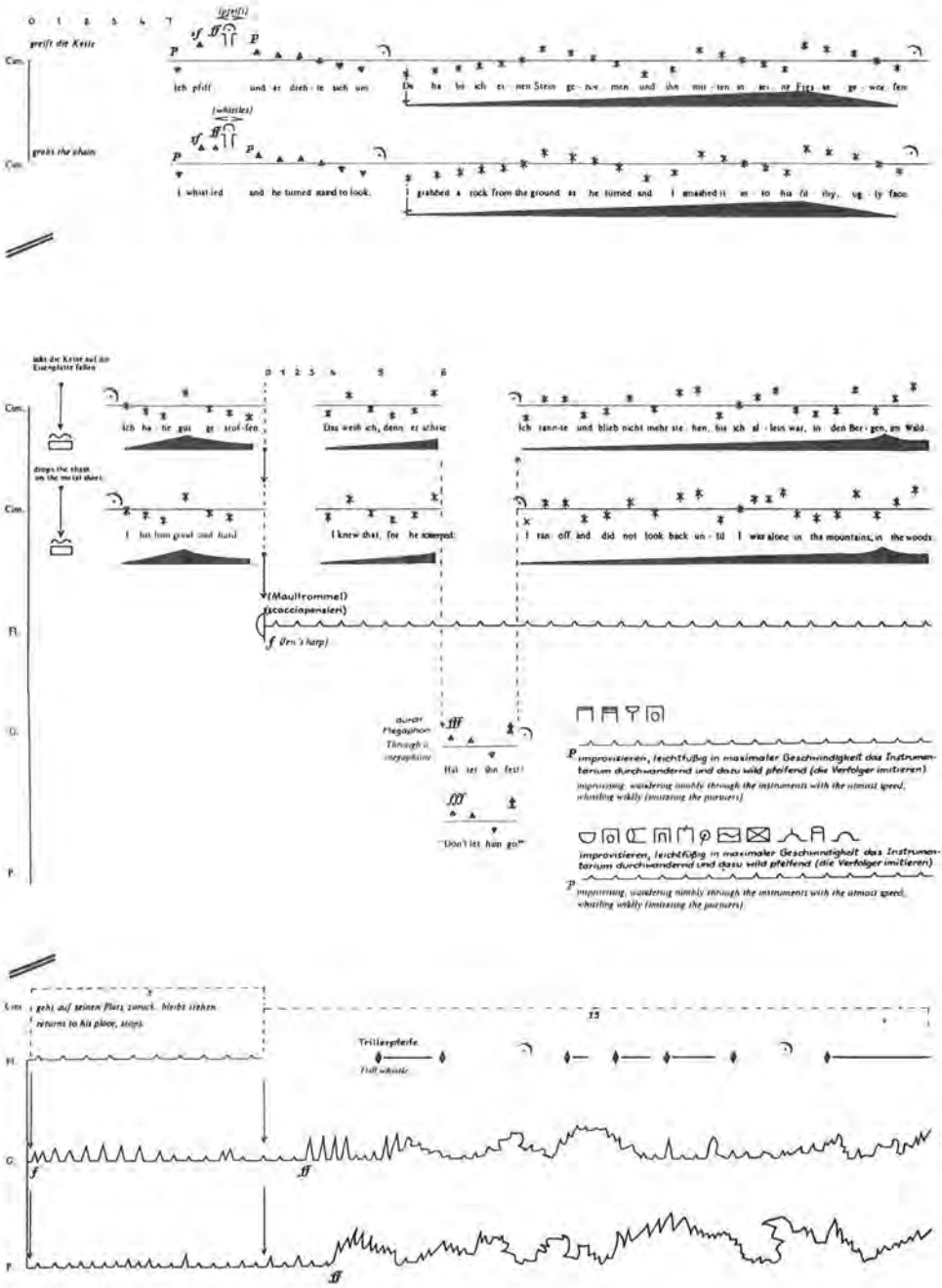
6. Die Suche nach immer neuen Ausdrucksmöglichkeiten durch die Musik bringt es mit sich, daß fast jedes Werk, auch desselben Komponisten, seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, und daß von Werk zu Werk eine neue Methode des Zugangs gefunden werden muß. „War in der traditionellen Musik (und heute noch in der Unterhaltungsmusik, d.V.) das Verhältnis des Musikalisch-Allgemeinen zum Musikalisch-Besonderen so bestimmt, daß das 'Schon Dagewesene' überwog und die Rezeption kraft Wiederholung und schrittweiser Abwandlung erleichterte, so hat in der Neuen Musik das Besondere das Allgemeine aufgezehrt. Die Menge an Information, die auf den Hörer einstürzt, . . . überantworten den Rezipienten der Orientierungslosigkeit."[3])

Gibt es Gründe, Jugendliche trotzdem auf die Ausdrucksmittel der Neuen Musik hinzuweisen?

Die Gegenfrage lautet: Brauchen Jugendliche überhaupt noch eine andere Musik neben ihrem Rock und Pop? Rockmusik füllt die Freizeitaktivitäten, kommt dem Kommunikationsbedürfnis der Jugendlichen entgegen; Rock und Pop ist über Rundfunk immer verfügbar, dementsprechend groß ist das Angebot auf Schallplatten und Kassetten; Rock sammelt Gleichgesinnte zu Konzerten und in der Disco, gehört mit zum Sozialisationsprozeß. Rock bringt schnellebige Titel auf den Markt. Das Bedürfnis, immer auf dem neuesten Stand zu sein, erfordert allein schon einen großen Konsum. Das Musikangebot scheint also mehr als ausreichend zu sein und aufgrund seiner Ausschließlichkeit im Stil sogar die Erwartungen der Jugendlichen zu prägen.

Und doch sprechen etliche Gründe dafür, Jugendlichen auch die Neue Musik verfügbar zu machen.

1. Neue Musik ist wie Rock und Pop die Musik und Ausdruck unserer Zeit. Ihre Stilmittel in Klang, Rhythmus und Dynamik sind gegenüber der älteren Musik unkonventionell und könnten



Hans Werner Henze, El Cimarrón, Verlag Schott Mainz, Partitur S. 31

Der Komponist überläßt auf begrenzte Strecken dem Sänger und den Instrumentalisten, improvisierend zu begleiten.

die Grenze zum „altmodischen" E-Bereich überwinden helfen.

2. Es ist eine bereits weit verbreitete und erfolgreiche Praxis, über Improvisation Musikinstrumente mit ihren Klangmöglichkeiten kennenzulernen und eigene Gestaltungen nach verabredeten Themen zu erproben. Mit Improvisation lassen sich bekannterweise, wenn die Spieler ihr Tun für sich wichtignehmen und das Gespielte als das Wichtigste im Moment betrachten, Spannungen und Spannungslösungen erzeugen, die denen in einem Konzert von Berufsmusikern gleichkommen können.

Obwohl das Improvisieren nicht mit dem Prozeß des Komponierens auf eine Ebene gestellt werden soll, das Klangergebnis ist, wenn es überhaupt an Kunst gemessen werden kann, dem eines modernen Musikwerkes am ehesten vergleichbar. So ist es einfach folgerichtig, wenn die Spieler zu einer anderen Gelegenheit einmal ein Werk aus der Neuen Musik zu hören bekommen, das im Ausdruck der eigenen vorangegangenen Improvisation nahekommt. Mit der Zeit wäre es ganz sinnlos, das eigene Spiel nicht in einen musikalischen Zusammenhang zu setzen. Außerdem haben die Jugendlichen einen Anspruch darauf, auch auf diese Weise ernstgenommen zu werden.

3. Der technische Apparat an Synthesizern, Ringmodulatoren, Filtern u.ä. kommt jugendlicher Entdeckerfreude entgegen und kann musikalische Gestaltung attraktiv machen.

4. Rock und Pop ist die Musik der Jugendlichen. Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse ab. Meistens stört dann die Lautstärke, dann wieder der provokative musikalische Ausdruck, schließlich gehört man als Erwachsener nicht mehr zum jungen Hörerkreis. Aber auch die Erwachsenen brauchen das musikalische Erlebnis. Je offener der Jugendliche in seinen Musikaktivitäten war, je mehr Gelegenheit ihm geboten worden ist, seine engen Hörgewohnheiten zu erweitern, um so besser ist er darauf vorbereitet, aus dem musikalischen Angebot, das ihm als Erwachsenen offensteht, seine Wahl zu treffen.

5. Wer sich Neue Musik zu eigen machen kann, wird sicher neugierig auf die Musik vergangener Jahrhunderte. Daß es solche Musik auch noch gibt, ist ja allen Jugendlichen bekannt, nur suchen und finden sie keinen Zugang zu der „altmodischen" Kunst. Zumindest ist die Grenze zur E-Musik geöffnet, wenn auch erst für spätere Zeiten.

6. Die erwachte Neugier auf Musik schließt möglicherweise die Neugierde auf ein Musikinstrument mit ein, was ein großer Gewinn für die Entwicklung des Einzelnen wäre.

Wie kann die Neue Musik den Jugendlichen verfügbar gemacht werden?

Die Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit junger Menschen auf Neue Musik zu lenken, liegen – wie oben beschrieben – in der Musik selbst. Dazu kommt, daß das überreiche Angebot an Rock und Pop die Erwartungen der Jugendlichen an Musik in eine ganz andere Richtung lenkt und Hörgewohnheiten heranbildet, die sich keiner gern in Frage stellen läßt. Es muß nach Wegen gesucht werden, die die Jugendlichen irgendwo ansprechen, interessieren, anregen. Die zahlreichen, in „Musik und Bildung" publizierten, sogar recht erfolgreichen Unterrichtseinheiten mit Neuer Musik haben bisher keine allzu breite Wirkung gezeigt. Die meisten Autoren hatten Schüler der höheren Klassen des Gymnasiums vor sich, gingen den rein kognitiven Weg und konnten einen relativ hohen Wissensstand voraussetzen. Die behandelten Werke der Neuen Musik wurden offenbar, wie es so leicht in der Schule geschieht, zu Schullernstoff, der nach Absolvierung geforderter Leistungsnachweise abgehakt und vergessen wird. Trotz der positiv verlaufenen Unterrichtsmodelle sind kritische Stimmen laut geworden, sogar aus den Reihen derer, die die Methode über Erklärungen von Struktur, Intention und musikhistorischer Zusammenhänge praktizierten. Sie gipfelten in Hans-Christian Schmidts Rat, Neue Musik bis auf wenige Ausnahmen überhaupt aus dem Schulbereich herauszuhalten, „weil die Neue Musik Antworten gibt auf Fragen, die von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 20 noch gar nicht gestellt werden . . ., weil Neue Musik im Rahmen einer schulischen Unterweisung in zweifacher Weise ihres Fundaments entbehrt – einmal des Wissensfundaments und zum anderen des psychischen Einverständnisses, aus dem heraus einzig die Bereitschaft zum Wissenwollen erwachsen kann . . ."[4])

Über die Berechtigung einer solchen Schlußfolgerung zu diskutieren, ist hier nicht der Ort. Sie würde aber mit Sicherheit nicht demjenigen in den Sinn kommen, der sich bemüht, Jugendlichen die Neue Musik eher über das gesamte Werk mit seiner Aussagekraft zu erschließen als über das Erkennen einzelner Strukturen. Die Reaktion der Schüler auf eine Unterrichtsreihe von Werner Pütz, Peter Virnich und Peter Winz-Luckei, mit der die Gelegenheit geboten wurde, „Neue Musik handelnd (zu) erfahren", spricht für sich. Schüler mit geringen theoretischen Vorkenntnissen sollten das Werk "The Unanswered Question" von Charles Ives nach dem Hören in Bilder umsetzen. In der anschließenden Reflexion waren ihnen nicht die Interpretationen des Musikstücks wichtig, sondern sie gaben ihre „Eindrücke, Gefühle und persönlichen Ansichten wieder...", sowie „eine Fülle an Aspekten zu den unterschiedlichsten Verstehenshorizonten des Werkes . . .", „Unsere Absicht, das eigene Erleben zu den analytischen Befunden in Beziehung zu setzen, ließ sich nur mühsam realisieren und war, zumindest aus unserer Sicht, nur partiell und mit Nachhilfe erfolgreich. Immer wieder kehrten die Schüler zu inhaltlichen Aussagen und zu den persönlichen Erfahrungen zurück".

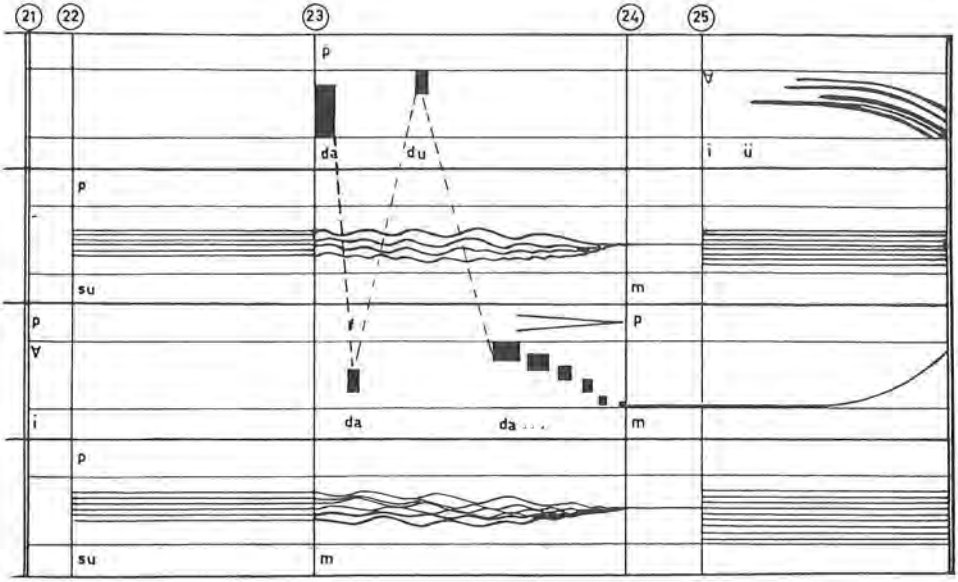
Ähnliche emotionale Erlebnisse, die den Zugang zum modernen Musikwerk ermöglichten, brachten eine Imaginationsübung im Sinne der Gestaltpädagogik (vor "The Fourth of July" von Charles Ives) und die Erarbeitung einer eigenen Raumkomposition bzw. Wandelmusik (vor der "Universal Symphony" von Charles Ives)[5]), womit gleichzeitig auch die Idee anderer Komponisten wie Karlheinz Stockhausen und John Cage, Raum und Bewegung in die Komposition mit einzubeziehen, vermittelt wurde. Solche Unterrichtseinheiten werden m.E. noch nicht sehr häufig praktiziert. Sie erfordern immer wieder neue Ideen und viel Einsatzbereitschaft und stoßen nicht selten auf Unverständnis aufgrund des unkonventionellen Umgangs mit Musik.

Aber nur über solche Angebote emotionaler Aufnahme läßt sich für Jugendliche der Zugang zu Neuer Musik mit ihrer Aussagekraft finden. Das moderne musikalische Kunstwerk muß dem jugendlichen Hörer als Erlebnis erfahrbar gemacht werden. Dafür bietet der musikpädagogische Ansatz, den Carl Orff anspruchsvoll als das „Elementare" formuliert hat, die besten Voraussetzungen. Nach Orffs Worten bleibt das „Elementare eine Grundlage, die zeitlos ist. Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn.. Das Elementare ist immer zeugerisch"[6]). Der Schlüssel dafür, Musik mit sich ständig verändernden Gestaltungsformen über das Elementare annehmbar zu machen, liegt in Orffs Forderung: „Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist"[7]). Mit anderen Worten: Durch das aktive Musizieren, durch „die Herausforderung zum Improvisieren und Gestalten" werden „intensive und wesentliche Beziehungen zwischen dem Menschen, der Musik und dem Tanz" hergestellt. Auf der Grundlage dieser „Idee des Schulwerks" arbeitet die Elementare Musik- und Tanzerziehung daran, zum „elementare(n) Ereignis", zum „Erlebnis des Von-innen-heraus-Verstehens" zu befähigen. „Es geht um den Gewinn von Elementen der Einsicht und des Handelns im musikalisch-tänzerischen Bereich"[8]).

Wie wird aber dieses „Von-innen-heraus-Verstehen", das Sich-Hineingeben in eine Musik ermöglicht, die mit dem Nimbus einer intellektuell übergewichtigen Kunst belastet ist und dem jugendlichen Hörer im Gegensatz zum zeitgenössischen Rock und Pop keinerlei Sicherheit im emotionalen Umgang bietet?
Der Weg zur Neuen Musik führt am besten über ein Mosaik von Einzelaktivitäten:

I. Das Spiel auf dem Orff-Instrumentarium und auf weiteren hinzugezogenen Instrumenten kann zunächst nur vorbereitend wirken, da die Werke der Neuen Musik an die Originalkörper gebunden sind und keine erleichternden Bearbeitungen zulassen. Aber auch die Vorbereitungen können wichtige Aspekte des Erlebenlernens abdecken.

1. Versuche, Klänge und Klangfarben auf Einzelinstrumenten und im Zusammenspiel beliebig zu variieren, wechselnde Spannungsverhältnisse über Tonhöhen-, Dynamik-, Dichte- und Lautstärkeveränderungen zu erfahren, sensibilisieren die Spieler für die unterschiedlichen Klangereignisse, auf denen die Aussagekraft von Musikstücken beruht. Da junge Menschen



Hermann Regner, Chorstudien, Verlag Schott Mainz, Chorpartitur S. 15

Vertikale Linien gliedern die Zeit, Tonhöhen für Sopran-, Alt-, Tenor- und Baßstimmen nähern sich der Graphik an.

spontan immer gleich inhaltliche Bezüge herstellen, sind für solche Spielübungen Aufgabenstellungen hilfreich, mit denen persönliche Anliegen verbunden werden können.

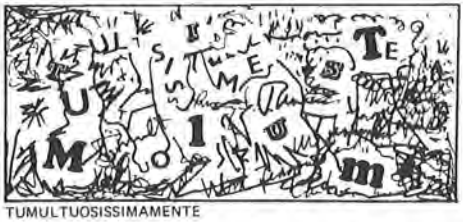
2. Besonders wichtig sind Gestaltungsversuche mit dem Rhythmus. Die metrisch freien Rhythmen in vielen Werken der Neuen Musik suggerieren den Hörern ein hilfloses Ausgeliefertsein an Klangereignisse, deren Zeitpunkt und Intensität überhaupt nicht vorhersehbar sind. Kriterien, die den musikalischen Verlauf des Werkes nachvollziehbar machen, fehlen. Zwischen den unregelmäßig erfolgenden Klangereignissen liegen Pausen, eine in der Dauer nicht absehbare Stille. Stille bedeutet Desorientierung, Sichselbst-wahrnehmen, von der Umgebung wahrgenommen werden, Schutzlosigkeit und ist von den Jugendlichen, die an Hektik gewöhnt sind und sich bei power und action erst richtig wohlfühlen, nicht leicht zu ertragen. Hier liegt die Hauptaufgabe der Vorbereitung. Durch aktiven Umgang mit der Stille, mit rhythmischen Experimenten im Zusammenhang mit der Klanggestaltung muß es dem Spieler ermöglicht werden, die emotionalen Vorgänge, die in ihm ausgelöst werden können, kennenzulernen, sie anzunehmen und nach außen hin zu vertreten.

3. Übungen mit dem Rhythmus können mehr noch als Klangimprovisationen durch begleitende körperliche Bewegung intensiviert werden. Wer sich bewußtmacht, wie er wechselnde Klangdichte körperlich erlebt, z.B. in der Spannung oder Entspannung, was er vor oder während einer bestimmten Klang- und Bewegungsfolge empfindet, wird später auch die Aussagekraft rhythmischer Gestaltungen im Kunstwerk erfahren.

II. Musik ist immer auch Botschaft. Sie ist Ausdruck der Zeit ihrer Entstehung, macht wie jede Kunstgattung sensibel für Situationen, regt emotionale Vorgänge an, die wiederum von äußeren Bedingungen in der gesellschaftlichen Umwelt geprägt werden.

Das Schicksal der Musik ist es jedoch – mehr als das der anderen Kunstgattungen –, daß sich für die Musik der vergangenen Jahrhunderte eine

ästhetische Wertschätzung etabliert hat, die die Rezeption völlig losgelöst vom gesellschaftlichen Kontext ermöglicht. Die Hörerwartungen sind zu Hörgewohnheiten erstarrt. Zeitgenössische Musik, die in heutige gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist und gegenüber der traditionellen Musik mit anderen Kompositionsprinzipien arbeitet, wird oft als störend empfunden und abgelehnt. Ästhetik und Genuß triumphieren über eine möglicherweise unbequeme Botschaft. So behält auf dem Gebiet der E-Musik die gestrige Musik die Oberhand. Sich damit zufriedenzustellen, käme einem Offenbarungseid gegenüber der modernen Unterhaltungsmusik gleich, die von der Aktualität, vom Erspüren und Aufgreifen neuer Trends durch ihre Hörer geradezu lebt.
Jeder neue Trend in der Rockmusik ist Ausdruck eines neuen Aussagebedürfnisses. Politischer Protest und Aufruf, Auseinandersetzung mit Zwängen von außen, no future und Freude sind aber die gleichen Anknüpfungspunkte, von denen sich auch die Komponisten des „ernsten" Sektors anregen lassen. Nur sprechen sie eine ungewohnte, kompliziertere Sprache. Sie zu verstehen, haben es beide Hörertypen gleich schwer, ob sie Konsumenten des Rock und Pop oder der alten E-Musik sind.



R. Murray Schafer, . . . wenn Wörter klingen . . .,
Universal Edition AG Wien, S. 43 (Ausschnitt)

Die Graphik regt an, das Chaos einer Kontrolle zu unterwerfen: Die Kunst der Komposition besteht darin, zwischen der Gewalt leidenschaftlich widerstreitender Gefühle und der Kraft des ordnenden Verstandes zu vermitteln.

Wie läßt sich die Neue Musik als Botschaft erfahren?

1. Immer mehr moderne Komponisten beziehen in ihre Werke Texte ein, und zwar als „komponierten Ausdruck des Wortes"[9]). Gemeint ist hier also nicht die Praxis der avantgardistischen Komponisten der 50 / 60iger Jahre wie Karlheinz Stockhausen, Mauricio Kagel, Dieter Schnebel u.a., die „von dem Gedanken fasziniert (waren), die Laute der Sprache als Klangfarben, als Klangvaleurs einzusetzen . . . 'Sprachkompositionen' (sollten) . . . vor dem Hintergrund der Überzeugung verstanden werden, daß die Sprache bis zur Erstarrung konventionalisiert und derart abgenutzt sei, daß sie nichts mehr verkündet„[10]). Luigi Nono hat sich immer zum Wort als „phonetisch-semantische Ganzheit" bekannt und damit die Auffassung von der Musik als Botschaft unterstützt. Nono blieb sogar glaubwürdig, als er sich wieder der Oper zuwandte, einer Gattung, zu der sich die modernen Komponisten lange sehr reserviert verhielten. In „Intolleranza" von 1960 „antwortet (er) auf die Situation des Holocaust, . . . schreibt Musik nach Hiroshima. Musik in der Wüste, zu der unsere Kulturlandschaft schon ohne Atombombe zu werden droht"[11]). „Deshalb die auffallende Präsenz des Gesangs bis in lauteste, vor allem aber in leiseste Stärke-Regionen hinein, eines Gesangs, der kompliziert geschichtet und einfach zugleich ist; in dem jene langgezogenen, sich riesenhaft wölbenden Linien überwiegen, die durch kunstreiche Intervall- und Akkordverhältnisse (in diatonischen, chromatischen, vornehmlich in mikrotonalen Abständen) Interferenzen, Nebenklänge und Farben gewinnen, wie man sie so durchstrukturiert, so rätselhaft schillernd, in riesige Weiten verdämmernd nie gehört zu haben glaubt"[12]).
Nachdenkliche, aber auch irgendwie begeisterte Reaktionen beispielsweise junger angehender Erzieher nach dem Besuch von „Intolleranza" beweisen, daß der Text eine große Hilfe beim Zugang zur Musik darstellt, und daß sich Musikerzieher nicht scheuen sollten, auf diesem Weg das Ohr für die Klänge der Neuen Musik zu sensibilisieren.

2. Die in der Musik liegende Botschaft kann auch über körperliche Bewegung erfahrbar gemacht werden. Bewegung ist Jugendlichen ein Bedürfnis und macht ihnen Spaß. Rockmusik hören ist

ohne körperliches Mittun gar nicht denkbar. Musikpädagogik, die wie oben beschrieben, im Sinne von Carl Orff Bewegung und Sprache selbstverständlich mit einbezieht, bereitet auf Möglichkeiten des Körperausdrucks vor. Bei der Auseinandersetzung mit einem Thema kann ein hinzugezogenes modernes Musikwerk oder ein Teilstück daraus die eigene Aussage verstärken und im besten Fall wechselwirkend Neue Musik als Erlebnis des „Von-innen-heraus-Verstehens" erfahren helfen. Damit soll keinem „allzu großen und unkritischen Konsumverhalten der Musik gegenüber, . . . einem oft unreflektierten Gebrauch oder Mißbrauch von Musiken" das Wort geredet werden. Im Gegenteil, da die Neue Musik recht persönliche Identifikationsansätze bieten kann, gilt m.E. beim Umgang mit ihr um so dringlicher, daß „nur dort, wo ein bewußtes Hinterfragen der Auswahlkriterien bei der Verwendung von Musiken und ein entscheidendes Eingehen auf Qualität und Charakteristika immer wieder gefordert und modellhaft gezeigt wird, die Gefahr vermieden werden (kann), Musik nur unverbindlich als Mittel zur Stimulierung . . . zu benützen. . . . in erster Linie aber liegt das Bestreben darin, Musik zum Tanz entweder selbst zu gestalten oder aber – reproduktiv – selbst zu spielen. Nur so kann eine lebendige, sich wechselseitig beeinflussende Beziehung zwischen tänzerischer und musikalischer Darstellung erfolgen"[13]). Diese wechselseitig beeinflussende Beziehung hilft, eine Botschaft, auch wenn sie sich ohne Text und rein musikalisch vermitteln will, erfühlbar machen, kann Hören und Wahrnehmen soweit verfeinern, daß „innen und außen korrespondieren, ja identisch (werden)"[14]).

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß man in seinem Bemühen, den Jugendlichen das Spektrum an Musik um moderne Musik zu erweitern, wirklich von Neuer Musik ausgehen sollte. Auch die Musik, die 30 Jahre alt und älter ist, wird als „Neue Musik" bezeichnet. Natürlich kann sog. „ernste" Musik in bezug auf Aktualität mit der Unterhaltungsbranche nicht Schritt halten. Schließlich sind ihre Gestaltungskriterien schwieriger zu finden und zu erfassen. Aber auch innerhalb der Neuen Musik findet eine Entwicklung statt, die sogar ihre Rezeption erleichtert. Längst sind die Experimente mit Melodie, Rhythmus, Reihenkomposition u.a.m. als solche überwunden, sind bestenfalls Stilmittel unter anderen geblieben, und ihre Durchdringung mit traditionellen Gestaltungselementen hat längst nicht mehr so schockierende Musikwerke hervorgebracht. Die Inhalte beschränken sich nicht mehr nur auf negative oder so interpretierbare Aussagen. Die Beschäftigung mit alten Mythen (z.B. der „Licht"-Zyklus von Stockhausen, „Prometeo" von Nono), sowie Vertonungen von Hölderlintexten durch Wilhelm Killmayer läßt auch stille, poetische Musik entstehen, mit phantastischen Klängen und gebundenen Rhythmen.

„Zu hören wissen. Auch die Stille. Sehr schwierig, in der Stille die anderen, das andere, zu hören. Anderes Denken, andere Signale, andere Klänge, andere Wörter, andere Sprache"[15]),
. . . das Geheimnis um die Neue Musik.

Literatur:

1) Schmidt-Joos, S. und B. Graves: Rock Lexikon, Reinbek 1973, S. 12
2) Klausmeier, F.: Die Lust, sich musikalisch auszudrücken, Reinbek 1978, S. 286
3) Leste, L.: Der Musikkritiker – Gutachter oder Animateur? Hamburg 1984, S. 220/21
4) Schmidt, H.-Ch.: Didaktik der Neuen Musik? Neue Musik der Didaktik? Musik der neuen Didaktik? in: Neue Musik und ihre Vermittlung von H.-Chr. Schmidt (Hrsg.), Mainz 1986, S. 64 und 65
5) Pütz, W. u.a.: Neue Musik handelnd erfahren, in: Musik und Bildung, Mai 1987, S. 350 ff.
6) Orff, C.: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation, Band III Schulwerk – Elementare Musik, Tutzing 1976, S. 277
7) Orff, C.: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Mainz 1964, S. 16
8) Regner, H.: Musik für Kinder – Music for Children – Musique pour enfants, in: Musik und Bildung, Dez. 1984, S. 784 ff.
9) Nono, Luigi, zit. nach Floros, C.: Referat auf dem Symposium des Instituts für Werkforschung in Graz, Okt. 1986
10) Flores, C.: a.a.O.
11) Zender, H.: Nono oder die Reinheit, Programmheft 6 zu „Intolleranza" der Hamburgischen Staatsoper 1984/85, S. 5
12) Schreiber, W.: Befragung der Mythen und Klänge, Süddeutsche Zeitung v. 18. 8. 1987
13) Haselbach, B.: Reflexionen über die tanzpädagogischen Aspekte des Orff-Schulwerks, in: Musik und Bildung Dez. 1984, S. 792 ff.
14) Schreiber, W.: a.a.O.
15) Nono, Luigi, zit. nach Schreiber, W.: a.a.O.

Summary: 'Serious new' music vs. 'Popular' music

'Popular' music is the music of our time. It has quickly spread through the technical media and continues to arouse and exploit the desire to be a part of the latest trend. It is more difficult to find an audience for 'serious new' music. It requires a special effort to make this music accessible to young people. The reason for this is not only that youngsters are exhausting their entire receptive potential with 'popular' music but also that educators themselves have little interest or enthusiasm for 'new' music and as a result there are few adult models to follow. Since adolescents tend to reject the older generation's listening habits, they prefer modern to 'traditional' music.

The stylistic attributes of modern music as opposed to 'traditional' music are unconventional and could fulfill the young person's wish to be different. For young people a relationsship with 'serious new' music could mean an enrichment of their musical development. When they improvise with a variety of sounds, the possibilities of 'new' music could be shown. Young people can also realize that their playing is being taken seriously.

The attitude that 'new' music is destructive because of its radical departure from 'traditional' music must be overcome. Another obstacle is the view that 'new' music is only to be understood at the intellectual level and demands a high degree of musical knowledge. Young people can be given access to this music only insofar as it appeals to their emotions.

Although 'new' music is bound to its original sounds, and reproduction is very difficult, a way must be found for an active relationship with it. For this reason the idea of the elemental in music developed by Carl Orff is a very good starting point. Through active music making using speech and dance, people develop an "understanding from within" (Regner). Preparatory exercises are possible with the Orff Instrumentarium using sounds and rhythmic improvisation as well as body movement. The players in this way can develop a sensitivity for sound and changing tension that is evoked through variations in pitch, dynamics, texture and volume.

Thus the players gain an insight into the principles of form which are the basis for understanding musical works of our time. It is of special importance to learn to appreciate moments of silence occurring in between the sounds, which seems to be difficult for young people today, who are used to so much action and power.

The message of 'new' music transmitted either through a text or exclusively through musical elements is similar to that of popular music. It is, however, bound to a different kind of language that is difficult for both types of listeners – the consumer of 'popular' and 'traditional' music. Not to be involved with 'new' music renounces something that will be progressively more and more difficult to correct, and will lead to a one-sidedness in the reception of music.

Zum Phänomen der Collage in Kunst und Alltag

Helmi Vent

Je mehr ich mich mit dem Phänomen der Collage beschäftige, einer inzwischen alle Kunstgattungen umgreifenden Gestaltungsmethode, umso mehr stelle ich Bezüge zum Lebensalltag, auch zu meiner eigenen Lebenswirklichkeit fest. Die Collage ist mehr als eine kompositorische Technik oder Methode, die bekanntlich zwischen 1910 und 1920 in der Bildenden Kunst entwickelt worden ist. Sie ist gleichermaßen ein Spiegel gesellschaftlicher Wirklichkeit, ein Spiegel des kulturellen, sozialen und politischen Umfelds der Menschen, die die Heterogenität ihrer eigenen Lebensszenerie in den Mittelpunkt ihres künstlerischen Gestaltens rückten.

Das Collage-Prinzip durchzieht sowohl unseren künstlerischen als auch pädagogischen Alltag; wir schwimmen geradezu in Ereignissen und Situationen disparater Semantik.

Vergegenwärtigen wir uns das konfliktreiche Nebeneinander von musikalischen Bearbeitungsmitteln und szenischen Ausdrucks- und Darstellungsmitteln anhand eines kurzen Ausschnitts der szenischen Produktion „Kunst ist, wenn . . ." vom Sommersemester 1987 (Choreographie: Helmi Vent; Ausführende: Teilnehmer der „Tanz-Musik-Werkstatt" des Orff-Instituts). Gemeint ist der Ausschnitt, in dem zum einen verschiedenste musikalische Fassungen und Arrangements der Badinerie von J. S. Bach, dem letzten Satz aus der 2. Orchestersuite h-moll, zum anderen verschiedenste szenische Bilder zu den musikalischen Arrangements einfach aneinander „geklebt" worden sind ('coller' heißt kleben) (Siehe nachfolgende Bildreihe)

Ich kann mir sehr unterschiedliche Reaktionen auf diese Badinerie-Collagerie vorstellen, z.B. Verärgerung über musikalisches Kunstbanausentum: Da wird ein unantastbares Meisterwerk der Musikliteratur als Gebrauchsgegenstand, als Ware verschandelt, durch geschmacklose Arrangements für Akkordeon oder Synthesizer verkitscht, da wird im pompösen Orchestersound oder schablonenhaften Soft-Stil das „Vibra angesetzt", zuletzt gar verhöhnt durch eine stümperhaft gespielte Blockflöte. Ich kann mir auch Verärgerung vorstellen über die Respektlosigkeit von Arrangeuren gegenüber einem Kunstwerk, die geschichtlich Determiniertes verunreinigen, die den großen Bach vergewaltigen, durch Floskeln der Unterhaltungsmusik verfremden und für ihre Zwecke „verwursten". Ich kann mir auch Ratlosigkeit als Reaktion vorstellen, weil die Vielschichtigkeit der musikalischen und tänzerischen Szenerie nicht so ohne weiteres auf einen Begriff zu bringen ist, weil keine Kontinuität, kein innerer Zusammenhang der Teile deutlich wird.

Ich kann mir als Reaktion auch eine erhöhte Aufmerksamkeit vorstellen, ein verstärktes Fragen nach möglichen Zusammenhängen. Die Collage läßt sich nicht mehr nur genießen, sie wirkt vielmehr einer nur sinnlichen Vereinnahmung entgegen, fordert zum Prüfen und Reflektieren des Wahrgenommenen auf.
Es erstaunt mich immer wieder, wie stark das szenische Collageprinzip mit seiner Sprunghaftigkeit, mit seiner Simultaneität verschiedenartigster Situationen und Handlungen, mit seiner Ereignisdichte, mit seinen verfremdenden Wirkungen mancher fragmentarischer Bilder den Alltag durchzieht, in meinem Fall den privaten stärker als den beruflichen Alltag, für dessen bunte Collagierung meine drei Kinder im Alter von 9, 12 und 14 Jahren sorgen. Was sich zu Hause an Lebenstheater abspielt mit seinen zum Teil uneinstudierten, ungeplanten offenen Szenencollagen empfinde ich einerseits als sehr positiv herausfordernd in Hinblick auf ein im Hier und Jetzt Leben lernen, auf der anderen Seite auch als belastend, weil mich die Heterogenität der Szenerie manchmal zu zerreißen droht.

Mein gestriger Nachmittag als Beispiel:
1. Bild der Alltagscollage, das sich mir bot, als ich vom Orff-Institut nach Hause kam:
Die notdürftige Zwischendeckenisolierung unseres Hauses, das derzeit umgebaut wird und auf ein neues Dach wartet, hatte dem stürmischen Vormittagsregen nicht standgehalten. Durch alle erdenklichen Ritzen unseres Arbeitszimmers zwängen sich unzählige Rinnsale, die erbarmungslos über Bücher und Ordner hinweg ihren Weg ziehen.

J.S. Bach: „Badinerie" . . .
Im beruflichen Alltag (Werbefotografie)

Inmitten dieses Jammerbildes sitzt unsere Tochter weinend an ihrem Schreibtisch (2. Bild), aber nicht etwa – wie sich herausstellt – weil sie unseren Jammer teilt. Sie hat ihren eigenen Kummer, nämlich eine Strickarbeit, bei der ein symmetrisch verlaufendes Muster in einem mühsam gefertigten Teil mißlungen ist und wohl oder übel noch einmal aufgetrennt werden muß.
Unser Jüngster tummelt sich unterdessen auf dem Fußboden, versunken in die Schwierigkeit einer Elektroschaltung an seinem Gefährt, an dem er schon seit Tagen herumbastelt (3. Bild). Weder Regenwasser noch mißlungenes Strickmuster beeinträchtigen sein Spiel.
Unser Ältester vervollständigt die Nachmittags-Collage: Während wir „Großen" fiebernd versuchen, mit Schüsseln, Eimern, Tüchern aller Art das Wasser aufzuhalten oder umzulenken, berichtet unser Ältester aufgeregt von seinem Erlebnis auf dem benachbarten Bauernhof: Er hatte kurze Zeit vorher zum erstenmal miterlebt, wie einem Hasen das Fell abgezogen wird.

Es ist merkwürdig: In diesem polaren Beziehungsfeld, in dem sich die Szenen gegenseitig stören, auf den Kopf stellen, aneinander reiben, stellt sich bei mir oft ein Empfinden für einen inneren Zusammenhang der verschiedenen Fragmente ein. Denn was sich da an dramatischen und scheinbar belanglosen Szenen in verschiedenartiger Dichte übereinander türmt und ineinander verschachtelt, hat niemand bewußt inszeniert, es entsteht einfach, es ist Gegenwart, kein eingefädelter Aktionspluralismus, keine manipulierende Willkür. Niemand hat im Augenblick des Szenenturmbaus über irgendeine Art von Dramaturgie nachgedacht (obwohl ich das mehr und mehr nachträglich tue, weil mich die Elementarität, das Nicht-Komponierte der Alltagsdramaturgie immer mehr fasziniert; übrigens ein Fundus für angewandte Theatertheorie). Kein Regisseur hat von außen Empfehlungen für einen Szenenwechsel eingebracht. Das Alltagstheater hat seine eigene Szenencollagerie, in der sich die Bilder gegenseitig ergänzen, kontrastieren, kommentieren, verdichten oder vereinzeln, sich vielschichtig ineinander verflechten, offen bleiben, so wie sie sind, ohne daß jemand heute weiß, wie die Spielszene morgen weiterläuft. Und in dieses Situationsgeflecht mischen sich – abhängig von sozialen Gewohnheiten und vom kulturellen Umfeld – nun zusätzliche Erscheinungsformen von Collagen, die bewußt gestaltet, komponiert, inszeniert, veranstaltet werden.
Ich denke dabei nicht nur an die Bühnenszenerie des zeitgenössischen Sprech-Tanz-Musiktheaters, sondern auch an die Medien in unseren Privathäusern, z.B. die Zeitung, die dem Leser Informationen aus verschiedensten Realitätsbereichen völlig zusammenhanglos auf engsten Raum nebeneinander präsentiert; oder ich denke an das Fernsehen, das uns per Knopfdruck die mit hohem technischen Raffinements gestalteten und präsentierten perfekten Sprach-Musik-Tanz-Bild-Collagen ins Wohnzimmer liefert. Manche Übergänge von der Szenencollage des Alltags zur komponierten und veranstalteten Collage auf der Bühne vollziehen sich bruchlos, weil der Alltag in seinem konfliktreichen Nebeneinander dort oft wieder zu finden ist, sicherlich ein Grund, warum neuere Theaterformen (wie z.B. das Tanztheater) von Jugendlichen unseres Jahrzehnts stärker als je zuvor angenommen werden; andere Übergänge wiederum präsentieren sich künstlich, manipulieren mehr oder weniger unmerklich die Seh- und Hörweisen des Rezipienten.

Hier an dieser Nahtstelle setzt ein ganz wesentliches pädagogisches Interesse an. Ein Interesse, das darauf ausgerichtet ist, den jungen Menschen in der teilweise erschlagenden Collagelandschaft des Gesamtalltags zu helfen, das Vielschichtige zu befragen, zu entschlüsseln, für sich selbst zu interpretieren.

Dieser überaus schwierigen und verantwortungsvollen Aufgabe kann ich mich als Pädagoge natürlich nicht entziehen, indem ich befremdliche und nicht so leicht durchschaubare Erscheinungsformen im unterrichtlichen Alltag erst gar nicht thematisiere und mich auf geschichtlich Eindeutiges, leichter Bestimmbares zurückziehe. Ich halte allerdings eine Flucht in die Historie, wenn sie den Bezug zur Gegenwart meidet, nicht nur für eine schlechte, sondern für eine pädagogisch nicht verantwortbare Lösung. Historie sollte uns herausfordern, einen Dialog mit ihr zu führen, so daß Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und der eigenen Gegenwart deutlich werden.

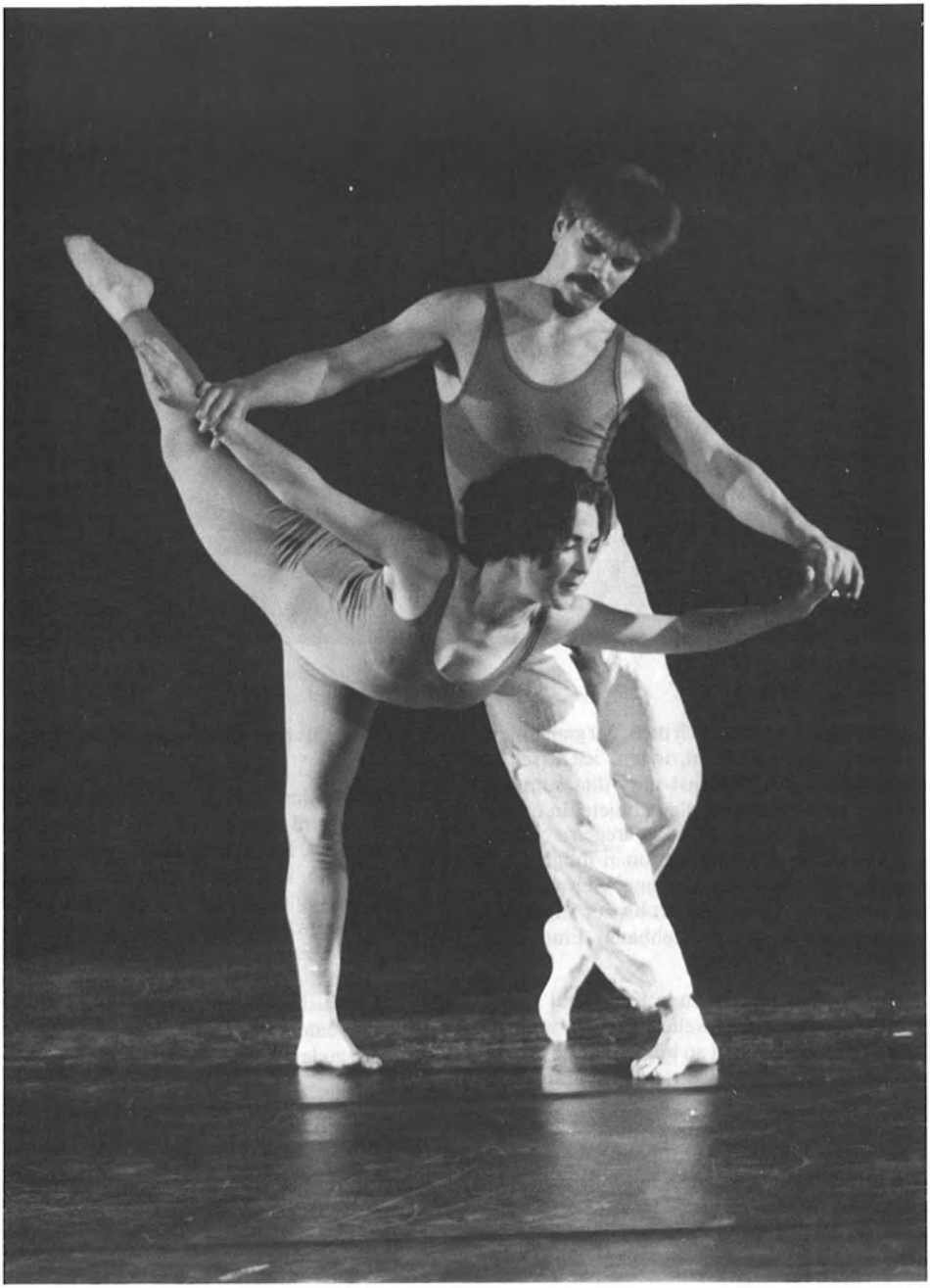
J.S. Bach: „Badinerie"...
Im privaten Alltag

Zum zweiten kann ich mich nicht der genannten Verantwortung entziehen, indem ich Erscheinungsformen meiner Kunst- und Alltagsumwelt in Form von Fertigmodellen anbiete, in denen Probleme schon gelöst, Fragen schon beantwortet sind, Interpretationen mitgeliefert werden. Die oben beschriebene Vielschichtigkeit wird vom Lehrer gefiltert bis zur angeblich vermeintlich leichter verstehbaren Eindeutigkeit.

Die Collage als Phänomen in Kunst und Alltag mag als gefährlich angesehen werden, weil sie zerstreuen könnte, statt zu bündeln, weil sie dezentrieren statt kon-zentrieren könnte. Die Gefahr ist sicherlich gegeben.
Für das aufmerksame Individuum sehe ich allerdings eine wesentlich größere Chance als Gefahr, nämlich die Chance, eigene Sinnzusammenhänge in der Collagelandschaft schaffen zu können, eigene Verknüpfungen von Erscheinungen und von Material vor dem Hintergrund des persönlichen sozialen Umfelds und der eigenen Bezugswerte selbst herstellen zu können. Ich sehe dies als eine enorm schöpferische Aufgabe an.

Die Entwicklung dieser Art schöpferischer Fähigkeiten wird meiner Meinung nach viel zu wenig angeregt. Meist beschränken wir uns auf experimentelle Umgangsformen mit Worten, Klängen, Bewegungen, Farben etc. Oft viel zu verfrüht fügen wir die gesponnenen Fäden, entdeckten Klänge und Bewegungen zu einem geschlossenen Gebilde zusammen, machen daraus ein Muster, ein Modell, anstatt die Buntheit des Kaleidoskops auf uns wirken, uns herausfordern zu lassen.

Collage als ästhetisches Prinzig ist nicht in ein pädagogisches Modell zu pressen. Sie ist um uns, und ich sehe es immer mehr als Aufgabe an, sie wahrnehmen und deuten zu lernen und anderen bei der Deutung zu helfen. Stattdessen spalten wir Pädagogen mit unseren sogenannten Modellen die Vieldimensionalität der Wirklichkeit, wollen damit vermeintlich konzentrieren und nehmen nicht wahr, daß wir isolieren.



Je älter ich werde, umso mehr sträube ich mich gegen eine Zubereitung von Stoff durch geschlossene Modelle, wobei oft der ganzheitliche Lebenszusammenhang und die Kunst erst recht auf der Strecke bleibt.

Je älter ich werde, umso mehr bevorzuge ich Theorien, die noch Fragen zulassen, bevorzuge ich Irritationen in der Alltags- und Kunstszenerie, Irritationen, die die Fantasie beflügeln, die Imagination anregen, die das Ende nicht vordefinieren, sondern offenlassen, die den Wahrnehmungsprozeß umlenken und erschweren, um ihn zu intensivieren.
So sehr es sicherlich wichtig ist zu lernen, mit Ideenmaterial nach festgelegten Kriterien gestalterisch umzugehen, so wichtig scheint es mir, die Vielzahl von Farben, von Klängen, von Körper- und Objektbewegungen ertragen und eine Auswahl der Vielzahl auf die eigene Erfahrungswelt, den persönlichen Lebenszusammenhang beziehen zu lernen, um letztendlich sensibel zu werden für eine persönliche Deutung.

Uneinigkeit und Verfremdung als Denk- und Handlungsstimulus sind ein Phänomen, das ich nicht zum erstenmal in der Kunst, sondern bei meinen Kindern entdeckt habe. Wie im Spiel der Kinder Funktionen und Bedeutungszuschreibungen von Gegenständen und Situationen von jetzt auf gleich wechseln, läßt mich immer wieder ins Staunen geraten.

Eine Pädagogik, auch eine Musik- und Tanzpädagogik, die keine Reibungen, keine Spannungen, Unbestimmtheiten zuläßt, die Widersprüche, Absurditäten, Befremdlichkeiten, Unklarheiten ausklammert, läuft Gefahr, in ideologische Felder zu geraten. Ganz gefährlich scheint mir eine Pädagogik dann zu werden, wenn sie Spannungspotential unbesehen filtert oder ausschließt.

J.S. Bach: „Badinerie" . . .
Beim Tanzen

Die Lebenswirklichkeit eines jeden einzelnen von uns stellt sich als sehr heterogen dar. Wir dürfen die Collagen, die uns umgeben, nicht glattbügeln, sondern sollten unsere Aufmerksamkeit schärfen für die Vielfalt der Bilder- und Meinungslandschaft unserer Umgebung. Ein geschärftes Bewußtsein und eine erhöhte Wachsamkeit tut in unserer Zeit sehr not, um auf der einen Seite nicht zu ertrinken und auf der anderen Seite den eigenen Standpunkt auf unserer Reise durch verschiedene Landschaften allmählich einzukreisen und zu formulieren.

J.S. Bach: „Badenerie"...
Beim Üben

J.S. Bach: „Badinerie" . . .
Im privaten Alltag

J.S. Bach: „Badenerie" . . .
Beim Üben

Summary: About the phenomenon of 'Collage' in art and everyday life

The collage technique developed between 1910 and 1920 as a compositional form in fine arts, but at the same time it serves as a mirror of society and the diversity of daily events.

Because of this, the collage could be considered as a dangerous phenomenon. Its heterogeneous pictures and their effect on us rather diffuse instead of focus, de-centrates rather than con-centrates. Surely there is this danger.

On the other hand, for the attentive individual, the opportunities inherent in the collage technique are considerably greater than the dangers. There is namely the chance to create individual links within the collage landscape – to tie together what seem like separate figures. On the whole, this is an enormously creative task.

The development of such creative abilities is not stimulated enough. Usually we restrict ourselves to experimental ways of dealing with words, sounds, movements and colours. Often we form a structure far too early out of such discovered sounds and movements. We fix a pattern – a model – thus negating the multi-dimensionality of our reality – not being aware that we isolate instead of concentrate. Collage as an æsthetic principle can not be forced into a pedagogic model. It is around us and gives us the task to learn its perception and interpretation and to help others do likewise.

We should not smooth out the collages around us, but should sharpen our attention to the multiple images and diverse opinions around us. A hightened attention and awareness is essential in our time, in order not to drown, but to focus on and formulate our own standpoint during our journey through the diverse landscape.

Komponieren mit Selbstbauinstrumenten

Ernst Wieblitz

Vorspiel auf dem Theater

Ort der Szene: das Publikumsstudio des ORF in Salzburg. Auf dem niedrigen Podest stehen fünf Menschen, jeder mit allerlei Geräten und Dingen umgeben, die aussehen teils wie aus der Rumpelkammer eines Baumarktes, teils wie Musikinstrumente aus dem Skizzenbuch eines Karikaturisten. Jeder der fünf hat außerdem ein Notenpult vor der Nase mit großen Bögen, darauf Zeichen, Schrift und Noten – jawohl: Noten.
Gedudel zu Anfang, Bläserläufe, Klappern, dumpfes Trommelgetupfe, ein Saitenklang – so wie vor einem Konzert, vielleicht alles ein bißchen komisch, ungewohnt; Gelächter auch, gedämpfte Heiterkeit im Saal. Ein Moment gespannter Stille, dann beginnen die fünf zu spielen, Töne, Tonfolgen, Klänge, Geräusche im Zusammenklang – fast wie richtige Musik. Das anfänglich auch hörbare Schmunzeln aus dem Publikum verliert sich, eine Konzentration gespannten Hörens breitet sich aus, folgt der Aufführung einer Komposition für Selbstbauinstrumente, die im Rahmen eines Konzertes des Orff-Institutes im ORF geboten wird. Am Schluß des Stückes begeisterter Applaus – für eine Musik, für eine Attraktion, für einen Gag?

Dieses Stück „Hörmomente" war mein erster Versuch, für Selbstbauinstrumente zu komponieren. Die da gemachten Erfahrungen und das positive Echo ermunterten, weiteres zu versuchen.

Etwas über Selbstbauinstrumente

Was aber sind das überhaupt: Selbstbauinstrumente? Da es unterdessen ja viele Möglichkeiten gibt, von der Drehleier über die Barockoboe bis zur Heimorgel die verschiedensten Instrumente aus Bausätzen selbst anzufertigen, bedarf es hier eines kurzen Hinweises auf diese besondere Spezies von 'Klangerzeugern'.

Voraus: um Musikinstrumente im traditionellen Sinn handelt es sich gewiß nicht. Wohl lassen die Namen oft Anklänge vermuten, aber sie irritieren gleichzeitig: Bei der „Dosenharfe" mag man sich vielleicht noch etwas ähnliches denken, wie eine große Blechdose an einer Holzlatte verschraubt und zwischen beide einige Saiten aus dünnem Stahldraht hineingespannt. Bei den „Röhrenglocken" mutmaßt man zwar leicht in die richtige Richtung, vermutet aber sicher nicht zersägte Bettgestelle und Gartenstühle als klingendes Material. „Nagelspiel" und „Kachelophon" lassen sich, nach solchen Vorwarnungen, schon eher vorstellen, wohingegen „Kokarina", „Schlangenbaß" oder gar „Pomodora" wohl nur noch Kopfschütteln bewirken. Zum Erfinden oder Entwickeln eines Instruments gehört nach meiner Auffassung eben auch das Recht, diesen seinen eigenen angemessenen Namen zu geben: der Okarina aus der Kokosnuß, dem aus mehrfach schlangenförmig gebogenen Elektroinstallationsrohr hergestellten baßklarinettenähnlichen Instrument, wie dem langen einsaitigen Streich-Zupfinstrument, dessen Resonanzkörper vordem Tomatenmark (Marke 'Pomodoro') enthielt.

Es wird klar: Material - teils Natur - teils sogenanntes Wegwerfmaterial - wie auch die Machart der Instrumente sind weit entfernt von jeder Art von Professionalität. Viel eher sind Verwandte bei den Musikinstrumenten früherer oder anderer Kulturen zu suchen.

Von der Faszination einer besonderen Klangwelt (ein philosophisch-fabulierender Exkurs)

Es ist vielleicht doch wichtig zu wissen, daß in diesem 'Reich' der Selbstbauinstrumente alle Arten, Gattungen, Typen von Instrumenten möglich, d.h. machbar sind: Schlaginstrumente in ihrer riesigen Vielfalt ebenso wie die verschiedenen Kategorien der Saiten- und der Blasinstrumente (ausgenommen die mechanischen und elektroakustischen). Und zwar gleichsam in ihrem Prototyp, in einer Art 'Urgestalt'.

Wenn ich darüber nachdenke, habe ich die Vorstellung, mich wie im Wurzelreich der Musik zu befinden, da, wo die Klänge, die Farben des Tönenden ihren wahrnehmbaren (soll ich sagen „irdischen"?) Beginn haben; wo sich in geheimnisvollem Zusammenwirken das Dumpfe, Schwere des Materials mit dem vielfältig schwingenden Wesen von Klang verbindet.
Führe ich das Bild vom „Wurzelreich" ein wenig weiter, erhalte ich für mein Nachdenken sinnreiche Aufschlüsse: Was etwa bei einem Baum durch die Wurzeln und den Stamm in Äste und Zweige gelangt, bedarf ja noch eines anderen, um, verwandelt, Blatt oder Blüte hervorbringen zu helfen. Erst mit dem Licht der Sonne, einer Kraft außerhalb unserer Erde, kann dieses Wunder der Verwandlung geschehen. Ist es mit dem Entstehen eines Instrumentes nicht ähnlich? Nimm ein Rohr her, verschließe sein Ende, setze Löcher hinein: und nun bedarf es deines Atems, der, in bestimmter Weise geführt, dieses Rohr zum Tönen bringt - für mich ist das ein solches Wunder der Verwandlung. Und bei näherem Hinschaun sogar in doppeltem Sinne: betrachte nur Gesicht und Wesen eines Menschen, der aus einer selbstgebauten Flöte den ersten Ton als Antwort auf sich selbst vernimmt!

Der Hinweis auf den physikalisch genau erklärbaren Vorgang irritiert mich nicht, daß nämlich durch das Auftreffen des auf die Lochkante gelenkten Luftstroms dieser geteilt und die Luftsäule des Rohres so in periodische Schwingungen versetzt und damit tönend wird. Ist nicht das gerade das Wunder, diese Gesetzmäßigkeit der Periodizität?

Für mich ist das mehr als nur poetisches Gedankenspiel, denn es entsteht in Beziehung zu manchmal sehr hand-festen und hand-greiflichen Erfahrungen beim Bau der Instrumente. Nehme ich zum Beispiel eine „Gummitrommel", so verkörpert ihr Klang, was das Material be-deutet: der Tubus, eine dunkle, höhlenartige Röhre, im Zusammenwirken mit derbem aber träg-elastischem Autoreifengummi als Membran, seinem Wesen nach im wörtlichen Sinne „erd-haftendes" Material - welche Kraftanstrengung braucht das, um beide Dinge so unter Spannung zu verbinden, daß Klang entstehen kann. Aber eben was für ein Klang! Dunkel, erdigschwer, Klangsymbol „erd-haftender Füße"! Oder, völliges Gegenteil, ein „Nagelspiel": welchen Verwandlungs- und Formungsprozeß hat hier das Material schon hinter sich, daß es beim Anschlagen mit lichthellem, schwebendem Klang antwortet.

Wenn ich musikalisch gestaltend mit diesen Instrumenten umgehe, so können mir solche Sinnzusammenhänge helfen, die verschiedenen Klangqualitäten und -charaktere nicht nur von außen, von ihrer Oberfläche her in Beziehung zu setzen, sondern in ihrer Bedeutung als musikalische Sprachelemente verstehbarer zu machen.

Wo beginnt das Komponieren?

Nach allem bisherigen ist mit Recht nicht anzunehmen, daß diese einfach scheinende Frage einfach zu beantworten sei. Denn überdenke ich es genau, so ist oftmals das Entstehen eines Instruments bereits eine Vorstufe des Komponierens. Sei es, daß für eine bestimmte innere Vorstellung der Erzeuger dieses Klanges – das Instrument – erst „erfunden" werden muß; sei es, daß beim Spiel mit einem klingenden Gegenstand Bilder, Assoziationen sich einstellen, die nun „Eigenleben" annehmen und diesen Gegenstand in einer bestimmten, zu er-findenden Weise ergänzt, verändert, zum Instrument umgestaltet haben wollen. So geschehen z.B. mit einem Eierschneider, dessen zirpend-flirrender Klang gleich ganze Bilderbuchseiten hervorzauberte, dem es aber an Volumen, an „Umfang" mangelte. So entstand hieraus schließlich die „Eierschneiderzither", bei der mehrere verschieden klingende Eierschneider auf einen Resonanzkasten montiert sind. Noch stärker eingebunden in das vorkompositorische Geschehen sind Instrumente wie Kachel-, Nagel-, Röhrenspiele u.ä., denn hier bedeutet die Wahl der sich zu einer Reihe ordnenden Töne bereits eine bestimmende Entscheidung über melodische und akkordliche Möglichkeiten.

Zwischen Improvisation und Komposition

Wenn man Menschen jeglichen Alters und verschiedenster Herkunft beobachtet bei der Begegnung mit Selbstbauinstrumenten, so fällt immer wieder auf, mit welcher Neugier und Unbefangenheit, mit welcher Fantasie und Hingabe sie in kurzer Zeit in das spielende Ausprobieren der Instrumente versunken sind. Es ist ein Sich-Einlassen auf ein tönendes Gegenüber, vor dem offenbar keine Schwellenangst den unmittelbaren Zugang erschwert. Diese erste ungesteuerte Begegnung, die oft schon zum musikalischen Dialog wird, ist wichtig für das Entdecken und Kennenlernen der eigenen Ausdrucksfähigkeit und der Ausdrucksmöglichkeiten des Instruments. Nur von da aus ist es sinnvoll und wird es möglich, daß eine Gruppe von Menschen sich zu gemeinsamer Improvisation findet.

Ich sehe mich noch, wie ich so manchesmal in der Werkstatt spätabends an einem Instrument „hängengeblieben" bin, zeitvergessen in eine solche „Unterhaltung" verstrickt, bei der ich bald verschiedene Spieltechniken ausprobiert, bald, von einem Klang gefangen, diesen kaleidoskopartig in immer anderen Abwandlungen erlebt habe. Die hin und wieder auf Tonband festgehaltenen Versuche spiegeln auch jetzt noch diese Faszination wider, und es existieren Aufzeichnungen von langen Gruppenimprovisationen, die mitunter zu einer Dichte des musikalischen Geschehens, einer Intensität des Ausdrucks gerieten, daß ich wünschte, so etwas komponieren zu können.

Doch eben das ist nicht möglich. So sehr beide, Improvisation und Komposition miteinander zu tun haben, so verschieden ist ihre jeweilige Art des Hervorbringens von Musik. Bei der Improvisation ist es gerade der Prozeß, ein aus dem Klanggeschehen heraus sich Weiterbewegendes, das als Aktion – Reaktion der Spieler auf die musikalische Situation, auf die eigene Befindlichkeit darin die Spannung des Hörens immer neu bewirkt.

Für das Komponieren ist dieses freie, planlose Spiel allerdings unerläßliche Voraussetzung im doppelten Sinn: zum einen wird gewissermaßen der Brunnen der inneren Bilder und Vorstellungen gefüllt, aus dem dann geschöpft und ausgewählt wird, wenn eine bestimmte Idee gestaltet werden soll. Zum anderen ist das „Wie" des Hervorbringens, der Katalog der spieltechnischen, der klangerzeugenden Möglichkeiten die konkrete 'Brücke', jene Vorstellungen auch in die machbare Wirklichkeit gelangen zu lassen. (Hier werde ich mir weiter unten allerdings zum Teil widersprechen müssen).

Über das Komponieren mit Kindern

Die besondere Klanglichkeit dieses Instrumentariums bringt es mit sich, daß das bildhafte, das illustrative Element zunächst einmal ins Auge

resp. Ohr fällt. Die Ebene des Bilderbuches mißt man ja allgemein der Welt der Kinder zu (so sehr wir Erwachsenen uns auch, heimlich oder offen, daran erfreuen). Und so scheint der Schluß naheliegend, daß es sich bei einer Musik mit Selbstbauinstrumenten um „Kindermusik" handeln müsse. (Daß allerdings dieser Terminus für sich schon fragwürdig ist, wurde von Hermann Regner in Heft 10 der Orff-Schulwerk Informationen bereits einmal dargelegt). Auch mir als Pädagogen war es eigentlich klar, daß solche musikalische Bilderbuch'illustrationen', wenn schon nicht von Kindern allein, so doch mit ihnen zusammen ausgedacht, gestaltet werden müssen. Umso mehr, als ich am Orff-Institut eine Kindergruppe betreue, die sich in der Hauptsache dem Bauen solcher Instrumente widmet. Ich hatte schon einigemale zu kleinerem Anlaß, wie Elternabend u.ä., mit den Kindern Spielabläufe entwickelt, die vor allem darauf angelegt waren, die von den Kindern gebauten Instrumente in einem musikalischen Zusammenhang vorstellen zu können. Sie hatten dementsprechend die Funktion, mehr oder weniger genau vorgezeichneter (und grafisch notierter) Rahmen mit festgelegten motivischen Orientierungshilfen zu sein. Nun bot sich in der Zusammenarbeit mit dem Kinderchor am Orff-Institut - dem „Schnurpsenchor" -, dem ich für eine szenische Aufführung der „Wilden Kerle" von Maurice Sendak die vokalen Teile geschrieben hatte, die Gelegenheit, eine differenziertere Bühnenmusik gemeinsam zu komponieren (wobei hier das com-ponere wirklich für 'erfinden' und 'zusammensetzen' steht).

Natürlich mußte die große Konzeption von uns Erwachsenen geplant werden. Aber was Instrumentierung betraf, d.h. die Wahl des für eine bestimmte szenische oder textliche Stelle klanglich am besten geeigneten Instruments oder einer Instrumentengruppe, oder auch die Erfindung von Klangmotiven, also die musikalischen „Signale", die den szenischen Ablauf sinn- und bedeutungsvoll interpunktierten, so gab es echtes Zusammenwirken mit den Kindern.

Dabei ist mir der gegenseitige Lernprozeß sehr deutlich geworden: Auf der einen Seite lernten die Kinder in der Handhabung der verschiedenen Instrumente sehr viel an spieltechnischer Geschicklichkeit und dynamischer Flexibilität, lernten, in Ausdruck und Präzision des Spiels der Szene zu entsprechen, den Chor zu begleiten, aufeinander zu hören und miteinander zu agieren; ganz abgesehen von der Konzentrations- und Gedächtnisleistung, die bei zwischen 7 und 10 Instrumenten je Kind (!) von jedem gefordert war. Auf der anderen Seite habe ich selbst sehr viel lernen können: wie weit und auf welchem Wege mit dieser Altersgruppe ein musikalisch differenzierterer Anspruch an Gestaltungsmittel und Spiel entwickelt werden kann, wie überhaupt das gestalterische Miteinander zur realisieren, wie die kindliche Kreativität sinnvoll einzubeziehen ist - und vor allem, wie der doch lange Prozeß von den ersten Ideen bis zur aufführungsreifen Endgestalt durchgehalten werden kann. Der Eifer der Kinder bei den Proben - und nur hier entstand ja Stück für Stück die Musik - war umwerfend (und ist mir unvergeßlich)! Aber das oftmals entstandene Chaos - aus soviel Mitarbeit und Ideen - war es auch.

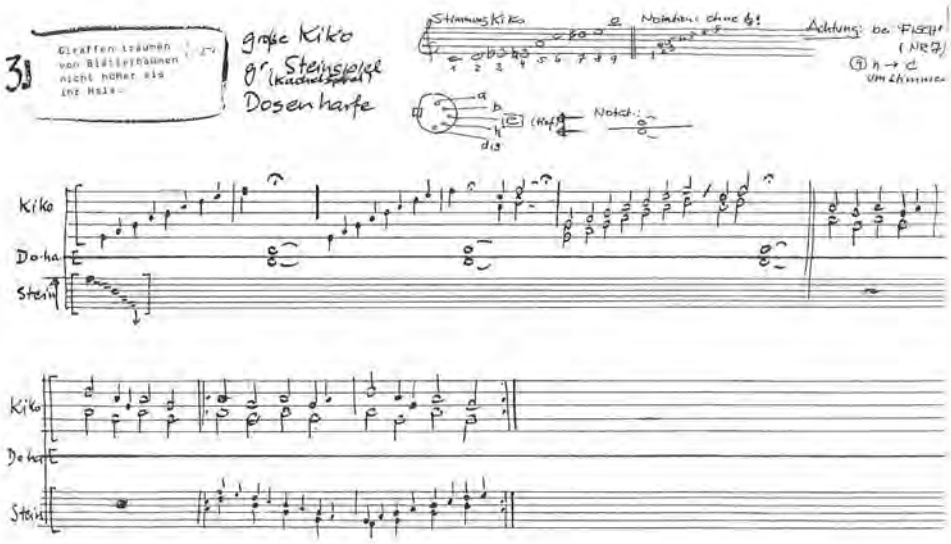
Was die instrumentalen Teile der „Wilde-Kerle-Musik" - und wahrscheinlich generell Gemeinschaftskompositionen mit Kindern - charakterisiert, ist einmal die Arbeit mit verschiedenen Klang- und Geräuschflächen, die in 'unichromen' Blöcken sich gegeneinander absetzen; die durch unterschiedliche Einzelverläufe zwar 'einfarbig' instrumentiert, aber stark strukturiert sind; oder die bestimmte dynamische Verläufe haben usw. Ein anderes charakteristisches Mittel sind kurze klangsymbolische Elemente, die den szenischen Ablauf begleiten, kommentieren, gliedern, und die in Instrumenten- und Motivwahl 'griffig' sein müssen. Hierbei erinnere ich mich, wie ich oftmals die musikalisch zu beschreibende Szene den Kindern überdeutlich und dramatisch vorspielte, um einen möglichst plastischen Ausdruck zu erreichen.

Das für unsere Verhältnisse Komplizierteste, das zu komponieren und zu spielen uns möglich war - und in solch einem gemeinsamen Prozeß kann ja nichts „viel-zu-Schweres" in die Partitur gelangen! -, nämlich die Begleitmusik zu einer Meerfahrt, mußte ein reines Instrumentalstück sein, also *das* „Solo" unserer Gruppe. aufgrund der dramaturgischen Gegebenheit sollte es im Ablauf vor und zurück zu spielen sein. Hier kamen nur ostinate Elemente in Frage, die als melodische, rhythmische und Klang-Motive in geschichtetem Aufbau die nötige Verdichtung

und Steigerung auf ein Ziel hin (die Landung auf der Insel der Wilden Kerle), bzw. in der Umkehrung Abbau und Entspannung (Rückkehr ins heimatliche Bett) ergaben. Um dabei auch das genügend geordnete Durcheinander eines „wogenden Meeres" vor Ohren führen zu können, bedienten wir uns der metrischen Koordination durch einen Neunachteltakt, ein für instrumental sonst ungeübte Kinder kein so einfaches Metrum.

Aber gerade jenseits solcher Grenzen liegt für den Musiker das eigentlich faszinierende und auch weite Betätigungsfeld für ein Komponieren mit und in diesem Medium.

Und da erweist sich der anfangs apostrophierte Schluß als Trugschluß, daß Musik auf Selbstbauinstrumenten 'Kindermusik' sei: sie kann, aber sie muß es nicht sein in dem erstbeschriebenen Sinn. Daß allerdings von der Unmittelbarkeit und, nennen wir's 'Elementarität', die vom



Klang dieser Instrumente ausgehen, gerade Kinder angesprochen werden, auch dann, wenn jene von Erwachsenen gespielt werden, ist eine andere Sache (und eine Tatsache) – und vielleicht eine Chance, Kinder für das Hören ungewohnter Musik zu interessieren.

Als ich bei einer anderen Bilderbuchvertonung für den „Schnurpsenchor" ('Es träumen die Giraffen') eine sehr differenzierte und in ihren Mitteln sparsam-klare Musik, gleichsam als genau gezeichnete „Klangvignetten" brauchte, versagten mir die Kinder die Gefolgschaft – sowohl für's miteinander Komponieren als auch für die Ausführung. Es war nicht möglich, es ihnen irgendwie schmackhaft zu machen. Natürlich nicht! Denn poetische oder gar lyrische Stimmungen, sind sie nicht Teil einer handfesten Handlung und Dramatik, finden bei acht- bis elfjährigen Instrumentenbauern keine Gegenliebe. Auch ist ja der instrumentale Anspruch viel höher, je verdichteter, verknappter die Sprache einer Musik ist. Hier wie auch im Melodischen stößt man sehr bald an Grenzen des für Kinder Machbaren und sie Interessierenden.

Worin liegt der Reiz, für Selbstbauinstrumente zu komponieren?

Es fällt die Antwort auch hier recht vielfältig aus. Doch muß ich an erster Stelle etwas für die Tätigkeit des Komponierens eigentlich Untypisches anführen: Die Notwendigkeit zur Kommunikation, zum Dialog und zur Auseinandersetzung mit Menschen wie mit Instrumenten ist für mich

besonders reizvoll. Um das zu verdeutlichen: Da besteht ein „inneres Bild", es hat sich ge-bildet durch Beschäftigung mit einem Text, einer szenischen Situation, einer Idee. Nun beginnt ein Teil der Übertragung dadurch, daß die der Klangvorstellung nahekommenden Instrumente „eingekreist", nach ihren Möglichkeiten „belauscht" werden. Das kann, wie schon gesagt, auch dazu führen, daß es just das Instrument noch gar nicht gibt und dafür „erfunden" werden muß. Oder aber auf dem infrage kommenden Klangkörper muß nun das Motiv, die Figuration, also die musikalische Entsprechung der Idee (im großen Umriß in der Vorstellung ja schon vorhanden) möglichst klar und präzis gefaßt werden. Das kann zum spieltechnischen Problem werden dann, wenn jenes „innere Bild" bereits so deutlich ist, daß eben auch neue technische Möglichkeiten gefunden werden müssen, die dann über das bisher verfügbare Spiel- und Klang'repertoire' hinausgehen. (Das ist ja der Prozeß auch in der „großen" Musik immer gewesen, daß die Weiterentwicklung der Spieltechnik wie die Erweiterung des Kangspektrums unserer Instrumente zu einem guten Teil durch die neuen „Bilder" der Komponisten, durch deren Anforderungen bis hin zu Überforderungen - „Das kann ja kein Mensch mehr spielen!" - vorangetrieben wurden).

Einem solchen Zwiegespräch mit dem Instrument selbst als Gegenüber gesellt sich der Dialog mit dem Instrumentenspieler hinzu. Da kann es sein, daß ich meine Vorstellung in verbalen Bildern oder auch in grafischer Skizzierung, oder als einen Bewegungsablauf der Hände, des Körpers so plastisch als möglich zu übermitteln suche, und der Spieler nun - der Vertrautheit mit dem Instrument entsprechend - auf die Suche geht nach der klanglichen Verwirklichung der übermittelten Idee, von mir begleitet, bis zum gemeinsam gefunden Punkt der stimmigsten Version. Das betrifft freilich ebenso das Zusammenwirken von Instrumentengruppen. Das Erarbeiten und Realisieren einer Komposition mit der Gruppe der Spieler ist ein ebensolcher mit-schöpferischer Akt, bei dem vor allem solche Teile der Komposition, die vorwiegend in der Vorstellung entstanden, ihre klanglich befriedigendste Form erst im aufeinanderhörenden Zusammenspiel erhalten können. Das kann sogar soweit gehen, daß stellenweise nur der Rahmen und der inhaltliche Grundgedanke umrissen und notiert sind, die genaue Ausführung aber vom Spieler auf dem Grund solch gemeinsamen Erarbeitens selbst gestaltet werden muß. Alle bisher gemachten Erfahrungen bei der Erarbeitung solcher Musik sind mir gerade in dieser zwischenmenschlichen Dimension ganz intensive und wunderbare Erlebnisse gewesen, nicht zuletzt dadurch, daß am Ende des oftmals dornenreichen Weges das Gefühl entstand: „Das ist *unser* Stück".

Mit der Eigenart vor allem der melodiefähigen Selbstbauinstrumente sind bestimmte Materialgegebenheiten verbunden (wie: beschränkter Tonumfang, beschränkte Tonräume, frei und normabweichende Skalenformen, nicht übereinstimmender Tonvorrat u.a.), die recht interessante Aufgaben an das „com-ponere" stellen, und die in horizontaler wie vertikaler Satzstruktur - also Melos und Zusammenklang betreffend - schon eine reizvolle Herausforderung darstellen. Zusammengeschlossen ist all dies endlich in dem Problem der Notation, das in eben der Weise vielfältig und bildhaft gelöst sein will, wie es der anfänglich beschriebenen Eigenart dieser „ver-rückten" Instrumente angemessen ist.

Ein Kuriosum sei, mehr in der Form eines Fragezeichens, als abschließender Gedanke notiert: So reizvoll und anregend, so exotisch Musik für Selbstbauinstrumente sein kann, sie hat die Eigenschaft von Schmetterlingsflügeln. Bunt und farbig, wie sie ist, ist sie leicht vergänglich wie jene. Denn da sie entstanden ist aus diesen und für diese ganz eigenartigen, eben nur mir hier und jetzt verfügbaren Instrumente, ist sie auch an genau diese gebunden und läßt sich nirgendwo „transportieren" - es sei denn, das Medium der Audio-Technik streut sie irgendwo in den Lüften aus - farbig und leicht - da und dort eines Menschen Schwingung als Antwort - Schmetterlingsschicksal?

Summary: Composing with self-made instruments

The performance of one of the author's compositions for self-made instruments was the motive for the above article. The great variety of forms and possibilities of such instruments made from natural or throw-away materials reminds us of instruments of former or other cultures more than of our traditional or 'classical' ones. Though their materials and structure might be very basic and simple, it is still possible to build all prototypes. The experience acquired in handcraft skills faciliates the insight into the origin and development of our instruments, as well as into the relation between the materials being united in a specific way and the resulting sound character. Often composing starts right there, with the development of this instruments, e.g. if one has a pre-conceived sound in mind or if the unique sound quality of the instrument just being developed generates ideas for a composition. With these instruments compositions can only be developed from improvisation and from extensive playing experience.

Composing together with children is a very rewarding experience. Since the sound world of the self-made instruments is especially colorfull and pictorial picture books and poems lend themselves especially well. As an example, the author presents a project realized with the children's choir of the Orff Institute performing the story from a picture book. The instruments can also inspire musical forms which are more complex than the ones developed with children. Going beyound their genuine sound quality, their restricted compass and their scales, which in many instances are unusual, are an interesting challenge to the composer.

Die heimliche Liebe zu den bildenden Künsten

Barbara Haselbach

Seltsame Dinge ereignen sich am Orff-Institut: da gibt es eine Ausstellung mit Bildern und Zeichnungen von Lehrern und Studierenden; man begegnet Menschen mit merkwürdig bemalten Gesichtern auf den Treppen; Projekte wie „Musik Malen", „Musikalische Graphik" oder „Tanzimprovisation und Paul Klee" werden durchgeführt; Ausmalaktionen von Garderobenräumen mit Kunsterziehern und Kindern finden statt; zu Gastkursen und Vorträgen werden Maler und Bühnenbildner (Heinz Bruno Gallee, Gerd Christian, Liselotte Boden) eingeladen; in „Gestaltlehrgängen" wird gemalt (Dr. Jörg Bürmann, Ursula Schorn).

Gänge und Unterrichtsräume sind voll von Kinderbildern zum Thema „Musik und Tanz". Auf jedem verfügbaren Schrank stehen Schachteln mit Pinseln, Gläsern, Fingerfarben, Wachskreiden und Abdeckplastik; im Theatersaal hängt zeitweise ein überdimensionales Wandbild, das als Gemeinschaftsproduktion in einem Gastkurs entstanden ist; zu Aufführungen, manchmal auch im Unterricht werden Trikots und Körper bemalt; Klangplastiken stehen auf der Wiese; bekleckste Kinder kommen aus dem Unterricht . . .

Was ist hier eigentlich los?
Wir dachten immer, die „Vielfalt der Einheit" von Musik und Tanz würde uns schon genug Kopfzerbrechen machen und nun wird da auch noch gemalt, modelliert, gezeichnet, werden Bühnenbilder und Kostüme für Kinder- und Studentenproduktionen fabriziert, tönende Monumente und verschiedenste Instrumente gestaltet . . .

Es ist die heimliche Liebe zu den bildenden Künsten, die durch das Orff-Institut geistert. Man könnte auch sagen: „Wehe, wenn sie losgelassen" (die Kreativität nämlich)! Dann bleiben Musiker und Tänzer nicht mehr bei Klängen und Bewegungen, dann vergessen sie die Grenzen

ihres Mediums, dann werden Barrieren überschritten, um mit allen Mitteln eine Idee zu verwirklichen.

Heißt das nicht, dem Dilletantismus allzuviel Platz einzuräumen?

Niemand hat den Anspruch, nun statt „gelernter" Musik- oder Tanzerzieher plötzlich ungelernter Kunsterzieher sein zu wollen, oder diesem ins Handwerk zu pfuschen. Trotzdem suchen manche Lehrer oder Studenten auch die Ausdrucksmöglichkeit in Linie und Farbe, weil Thema oder Gestaltungsidee dies erfordert. Sie suchen die Begegnung mit den bildenden Künsten, weil sie darin eine Verwandschaft zu ihrem „eigenen" Medium zu finden meinen und wichtige Erfahrungen in dieser Auseinandersetzung zu gewinnen hoffen.

Im Kinderunterricht geht es vor allem darum, dem Ausdrucksbedürfnis und der Gestaltungsfähigkeit der Kinder da Raum und Unterstützung zu geben, wo sie entstehen, statt auch hier wieder Schubladendenken zu fördern: daß man nämlich Tanzen und Musizieren nur zu bestimmten Zeiten und mit bestimmten Lehrern dürfe, während Malen, Theaterspielen oder Werken eben nur mit anderen und auch wieder zu festgesetzten Zeiten und an bestimmten Orten erlaubt sei.

Die Idee des Orff-Schulwerks ist ein ganzheitliches Prinzip und obwohl der Schwerpunkt in Kinderunterricht und Ausbildung auf Musik, Tanz und Sprache liegt, so sind weder die Auseinandersetzung mit den Künsten noch die eigenen kreativen Gestaltungen ausschließlich auf diese drei Bereiche beschränkt.

Joan Miro: Karneval der Harlekine. Kinder einer zweiten Volksschulklasse stellen das Bild mit selbstgemalten Requisiten szenisch dar und gestalten gemeinsame Bildcollagen. Die Klassenlehrerin wird das Thema im Unterricht fortsetzen.

Neben den vielen Kinderstunden, in denen immer wieder auch bildnerische Gestaltungsideen verwirklicht werden, ist zur Zeit (Oktober 1987) ein museumspädagogisches Projekt in Verbindung mit der Galerie „Rupertinum" in Salzburg im Gange. Ines Höllwarth (Museumspädagogin) und Barbara Haselbach arbeiten mit Kindern unterschiedlichen Alters aus verschiedenen Schulen an Themen, die bildnerische und tänzerische Inhalte integrieren.

Aus dem Buch
Barbara Haselbach: Tanzerziehung und bildende Kunst – Versuch einer Begegnung, das sich gegenwärtig in Vorbereitung befindet und 1988 beim Klett-Verlag in Stuttgart erscheinen wird, bringen wir zwei Themenbeispiele:

Modell 8
„MINIMAL-VARIATIONS"
CORNELIUS MAURITS ESCHER:
METAMORPHOSE
1939–1940

Metamorphose II, Holzschnitt, 1939–1940

Zum Thema:
Maurits Cornelius Escher (1898–1972) hat das Thema der Verwandlung eines Objektes in ein anderes *mehrmals* in seinem Leben aufgegriffen. In der Periode zwischen 1937 und 1945 ging es ihm vor allem um die nahezu stufenlosen Übergänge von einer Variante in die nächste. Oft verwendete er dabei auch Übergänge von der Zweidimensionalität zu einer „Scheindreidimensionalität".

Das vorliegende Werk war in seiner Erstfassung 20 cm hoch und 4 m lang. In seiner um 3 m verlängerten Fassung von 1967 befindet es sich nun in der Hauptpost von Den Haag.

Ähnlich wie im Thema „Revolution des Viadukt" geht es auch hier um die Variation eines Motivs. Der Schwerpunkt liegt nun aber in der Kontinuität minimaler Veränderungsnuancen.

Nicht nur in der bildenden Kunst gibt es solche geringfügigen Veränderung von Motiven, auch in der zeitgenössischen Musik tritt dieses Phänomen in Erscheinung. Steve Reich, Terry Riley und viele andere haben auf diese Weise komponiert, diese Technik nennt man "Minimal Music".

Ziel der Auseinandersetzung mit diesem Gestaltungsproblem ist die Entwicklung der Fähigkeit, ein musikalisches, bildnerisches oder tänzerisches Motiv einerseits rezipierend in seiner Originalgestalt und deren Veränderungen erkennen und verfolgen zu können, andererseits eigene Gestaltungen in dieser Technik produzieren zu lernen.

Anregungen für den Unterricht

a) Erfassen eines Gestaltungsprinzips
Das Bild Metamorphose wird in Fotokopien vorgelegt. Die Teilnehmer notieren in Kleingruppen ihre Eindrück und Beobachtungen. Sodann hören sie einen Ausschnitt aus „Drumming" von Steve Reich. Nun wird die Aufgabe gestellt, Ähnlichkeiten zwischen der Komposition des Bildes und der Musik aufzuzeigen. Im Gespräch zwischen Leiter und Teilnehmern werden die Begriffe „Metamorphose" und „Minimal Music" erklärt und miteinander in Zusammenhang gebracht. Wichtig ist das Verständnis dafür, daß jede Variation zum Thema für die nächste Variante wird.

b) Experimente in Musik, Tanz und Bild
In einer Experimentalphase sollte jeder Teilnehmer die Gelegenheit finden, die Aufgabe der

kontinuierlichen Veränderung eines Motivs in allen drei Medien auszuprobieren, z.B.:
- Musikalisches Motiv ist ein Viervierteltakt. Wie kann man bei zehnmaliger Wiederholung des Taktes jedesmal eine minimale Veränderung bewirken?
- Tänzerisches Motiv ist ein Seitschritt mit gleichzeitigem Heben eines Armes. Wie kann man die Bewegung verändern, welche Variationsreihe kann aufgebaut werden?
- Bildnerisches Motiv ist ein waagrechter Pfeil, was geschieht mit ihm in den 10 Wiederholungen?

Es ist wichtig, auftretende Probleme zu erkennen und gemeinsam zu besprechen. In den meisten Fällen werden schon die ersten Veränderungen zu schwierig gemacht, so daß Steigerungen kaum mehr bewältigbar werden. Thema und erste Variationen können nicht einfach genug sein!

c) Mehrmediale Gestaltungsversuche
In Kleingruppen werden die Rollen von „Malern", „Musikern" und „Tänzern" verteilt. Sie versuchen gemeinsam eine Metamorphose zu gestalten. Anfangs kann diese durchaus auch konkreten Charakter haben, z.B.:
- Aus einem Menschen wird ein Monster
-Eine Grimasse wird zu einem freundlichen Gesicht
- Aus einer Gruppe von hohen Gestalten werden zusammengekauerte Figuren etc.

Später ist der konkret erfaßbare Rahmen nicht mehr unbedingt notwendig. Zur eigenen Überprüfung der „Minimal-Variations" eignet sich ein Videomitschnitt besonders.

Musik:
Reich, Steve: Drumming

Modell 10

MAX ERNST:
„L'INTERIEUR DE LA VUE"

Zum Thema:
Max Ernst (1891-1976) ist einer der bedeutendsten Vertreter des Dadaismus und des Surrealismus. Das Bild stammt aus seinem Collagenroman „Une Semaine de Bontè ou Les Sept èlèments capitaux", 1934.

Siebenmal Händedruck und ein Ei im Becher läßt der Phantasie der Teilnehmer einen großen Spielraum. Freie Assoziationen sollen den Einstieg in eine szenische Darstellung des Bildes ermöglichen. Es geht nicht um eine konkrete Umsetzung der graphischen Inspiration (wie auch?), sondern um das Anregen von kreativen Prozessen über die Surrealität des Dargestellten.

a) Werkbetrachtung
Im gemeinsamen Gespräch wird der Inhalt des Bildes beschrieben:
Vierzehn Arme, paarweise im Händedruck, dabei ist jeder Arm in der Mitte des Unterarmes durch eine deutliche Linie abgetrennt. Die sieben Händepaare liegen auf einer diagonalen Fluchtlinie, durch die perspektivische Sicht ist

das letzte Paar an der Horizontlinie sehr verkleinert. Im linken oberen Feld, unter der Horizontlinie steht ein Eierbecher mit einem Ei.
Die Teilnehmer werden um ihre Eindrücke und Gedankenverbindungen gebeten. Mögliche Bezüge zum Titel des Werkes sollen angesprochen werden. Assoziationen stellen sich ein, z.B.:

- Abgeschlagene Hände versöhnen sich
- Eine Friedenskette aller Menschen
- Symbol der Zusammenarbeit der Eierproduzenten
- Begegnung der dritten Art
- Abstrakte Begrüßungen

b) Gestaltungsansätze
Nach dem allgemeinen Brainstorming wird gemeinsam ein Schwerpunktthema ausgewählt (z.B.: „Begrüßungen") und von mehreren Kleingruppen in unterschiedlicher Weise weiterbearbeitet. Zunächst suchen die Gruppen nach differenzierteren Ideen zum Thema Begrüßung, z.B.:

- Begrüßungen mit allen Teilen des Körpers (Hand drückt Fuß, Ellbogen reibt sich an Ellbogen, Po grüßt Po etc.)[1]
- Nicht nur seitliche Annäherung, sondern Auftritte aus allen Richtungen.
- „Schwarzes Theater", fluoreszierend bemalte Körperteile sollen sich im sonst dunklen Raum begrüßen, z.B. Nasen in Fußbodenhöhe, dafür Füße unter dem Plafond.
- Der Begrüßungshändedruck soll bei allen gleich sein und sozusagen in Erstarrung verharren, aber der Weg bis zu Begrüßung ist bei jedem Paar unterschiedlich in Tempo, Dynamik, Körperverhalten und Ausdruck.
- Das Ei soll zum Star der Szene werden, bei jeder der möglichst skurrilen Annäherungen und Begrüßung leuchtet es auf und „dreht ein Ding".
- Man soll erkennen, in welchem Zustand sich die Beteiligten begrüßen, welche Beziehung sie zueinander haben.

Aus den Vorschlägen geht deutlich hervor, daß manche eine psychologisierende, andere eine groteske oder surreale Darstellung im Sinne haben. Um eine Vielfalt an Szenen zu erreichen, sollten alle Konzepte zunächst akzeptiert werden. Im Schlußgespräch kann man auf die unterschiedlichen stilistischen Mittel aufmerksam machen.

Paul Klee:
Zwei Männer, einander in höherer Stellung vermutend, begegnen sich.

c) Realisierung und Ausarbeitung
Sobald der Handlungsverlauf in der Gruppe skizziert worden ist, beginnt die Suche nach den entsprechenden Bewegungen und Darstellungsformen. Jede Gruppe arbeitet für sich, wählt einen Regisseur oder eine Regisseuse, andere arbeiten im Regiekollektiv. Manches, wie zum Beispiel die Beschaffung von Musik oder Materialien zur Andeutung von Kostümen oder Requisiten, muß notiert und bis zur nächsten Stunde organisiert werden.

d) Präsentation
Nach Ablauf der zur Verfügung stehenden Probezeit wird jede „Szene nach Max Ernst's „L'Interieur de la vue" von ihren Autoren und Darstellern gezeigt und vom Publikum diskutiert. Bestimmte Fragen sollen immer wieder genau überdacht werden:

- Ist ein Zusmmenhang mit dem Bild erkennbar?
- Welche Motive des Bildes wurden wie verarbeitet?
- Wurde eine Vorgeschichte oder Fortsetzung der Bildszene erfunden?
- Wie klar und überzeugend ist die Bewegungsdarstellung?
- Sind die verschiedenen Personagen deutlich in ihrem Bewegungsverhalten gekennzeichnet?
- Welche Funktion hat die Musik?

Auf Grund der Erfahrungen mit diesem Thema suchen die Teilnehmer selbständig nach anderen Werken der bildenden Kunst, die zu einer szenischen Darstellung inspirieren können und erbringen Vorschläge zur Inszenierung.

1) Vgl. Waechter, Karl Friedrich:
Wir können noch viel zusammen machen.
Parabelverlag, Schwäbisch Hall und Zürich, 1973.

Summary:

This article shows the relation of Music and Dance with Fine Arts. Examples given here will be published in Barbara Haselbach's book "Tanzerziehung und bildende Kunst – Versuch einer Begegnung", Klett Verlag Stuttgart.

Glasmusik
Bericht über ein Projekt im Rahmen der Musiklehrerausbildung an der Gesamthochschule Kassel / Universität

Walter Sons

Von der Faszination, die Glas seit jeher auf Menschen ausübt, zeugen die vielfältigen Formen der Gefäße und Gebrauchsgegenstände ebenso wie die seit Anfang der 60er Jahre einsetzende Studioglasbewegung, die - gefördert durch die Entwicklung neuer Schmelztechniken - Glas als Werkstoff für zweckfreie Kunstwerke entdeckt hat. Eine ebensolche Faszination geht auch von den musikalischen Möglichkeiten dieses Materials aus. Erinnert sei hier an die Glasharmonika, für die sogar Wolfgang Amadeus Mozart komponiert hat, vor allem aber an die zahlreichen Alltagserfahrungen im spielerischen Umgang mit dem empfindlichen und zerbrechlichen Stoff.

Diese Alltagserfahrungen waren der Ausgangspunkt für die Idee, ein großes Instrumentarium aus gläsernen Gebrauchsgegenständen aufzubauen, mit dem sich die Klangmöglichkeiten des Materials darstellen lassen. Die Realisierung dieser Idee wurde möglich, als die Glashütte Süssmuth in Immenhausen bei Kassel Ende des Jahres 1980 eine Fülle von verschiedenen Objekten zur Verfügung stellte. Die unerwartet reiche Schenkung brachte ein neues Problem mit sich: Ohne einen entsprechenden Raum, in dem das Glasinstrument allmählich aufgebaut werden und somit einen festen Platz erhalten konnte, war das Projekt nicht durchführbar. In diesem kritischen Stadium wurde eine ideale Lösung gefunden, nämlich das alte Gießhaus der Gesamthochschule Kassel, jenes beeindrukkende Zeugnis früher Industriearchitektur auf dem Gelände der ehemaligen Henschelei. Der etwa 200 Quadratmeter große Rundbau mit seiner aus ungezählten Tonröhren zusammengesetzten Kuppel beeinflußte sowohl die Aufstellung und Anordnung der Objekte - das Instrumentarium befindet sich in der Mitte des Raumes, die Besucher finden auf etwa 200 in drei konzentrischen Kreisen angeordneten Stühlen Platz - als auch die unterschiedlichen Möglichkeiten der akustischen und optischen Wahrnehmung durch das Publikum. Die Überakustik des Kuppelbaus, eher problematisch für übliche musikalische Nutzung, erwies sich für die Glasklänge als außerordentlich günstig.

Nun begann eine besonders arbeitsintensive Phase, die sich über die gesamte Zeit der Frühjahrssemesterpause 1981 erstreckte. Es mußten Podeste und Gestelle zum Aufhängen und Aufstellen der Glasmaterialien geplant und angefertigt werden. Dankbar muß hier die bereitwillige und ideenreiche Unterstützung der Mitarbeiter in den Zentralen Werkstätten der Universität (Glas, Holz, Metall) erwähnt werden. Es ist bemerkenswert, daß die Werkstätten einer Hochschule mit Schwerpunkt im naturwissenschaftlich-technischen Bereich auch einmal ihre Kapazitäten in erheblichem Umfang für künstlerische Zwecke eingesetzt haben.

Das Besondere der Konzeption der „Glasmusik" ist nun, daß nicht - wie sonst bei Kompositionen üblich - eine ursprünglich vorhandene musikalische Idee mit einem entsprechenden Instrumentarium realisiert wird, sondern daß das zuvor hergestellte Instrument die Komposition auslöst. Aus dem experimentellen und improvisatorischen Umgang mit Glasmaterialien, die auf verschiedene Weise zum Klingen gebracht werden, haben sich die einzelnen Gestaltungselemente für diese Kollektivkomposition ergeben. Zunächst mußte also jeder Spieler das aus Gläsern in allen Größen und Formen bestehende Instrumentarium kennen und mit seinen Möglichkeiten umgehen lernen: Vasen, Schalen, gläserne Lampenschirme, Glaskugeln, Glasröhren, Schüsseln, Ornamentglasplatten, Flaschen, gläserne Quer- und Panflöten (hergestellt in der Glaswerkstatt der Gesamthochschule). Die Klangvielfalt übte eine starke Faszination aus. Schon bald machten wir jedoch beim Zusammenspiel die Erfahrung, daß klangliche Differenzierung, u.a. eine gewisse Sparsamkeit im Gebrauch der zur Verfügung stehenden Mittel, außerordentlich wichtig ist. Das hängt in erster Linie mit der „Zerbrechlichkeit" der Glasklänge, aber auch mit der Raumakkustik zusammen.

Während der Proben haben sich aus den ver-

GLASMUSIK – ein Ensemble der Gesamthochschule Kassel · Foto: Martin Gasser

schiedenen Spielarten – Anschlagen, Anblasen, Schütteln, Rollen von Glasmurmeln in Röhrenbahnen und Reiben mit angefeuchtetem Finger am Rand von Gläsern (Prinzip der Glasharmonika) – und aus den Ideen der einzelnen Mitspieler acht Formteile von insgesamt etwa 50 Minuten Dauer herauskristallisiert, die zu einer Rahmen-Verbalpartitur zusammengefügt wurden. Durch das Belassen aller Objekte in ihrem gegebenen Klangzustand (also kein Einstimmen auf bestimmte Tonhöhen) ergab sich ein reichhaltiges Frequenz- und Klangfarbenspektrum. Allerdings wurden Flaschen und einige Gläser mit Wasser gefüllt, um größere Tonhöhenunterschiede zu erreichen.

Das musikalische Geschehen wird im übrigen entscheidend durch den räumlichen Aspekt beeinflußt, da beispielsweise wechselnde Harmonien nicht nur durch Veränderung der Klanghöhe, sondern auch von der jeweiligen Veränderung des Klangortes bestimmt werden. Es handelt sich bei der „Glasmusik" also um eine seltene und zugleich sehr wirkungsvolle Einheit von Raum, Instrument und Komposition. Hinzu kommt, daß durch Teelichter reizvolle Lichteffekte entstehen, wodurch sich der akkustische Eindruck mit dem optischen verbindet.

Von Mai 1981 an – Uraufführung anläßlich des zehnjährigen Bestehens der Gesamthochschule Kassel – hat eine große Anzahl von Aufführungen stattgefunden, davon etliche, da das Instrumentarium Ende 1983 transportfähig gemacht wurde, in verschiedenen Städten der Bundesrepublik, u.a. in Düsseldorf, Hamburg, Essen, Braunschweig, Berlin, Bonn, Bad Nauheim und Marburg. Im Januar 1987 führte das Glasmusik-Ensemble auf Einladung des Komponisten Ulrich Gasser eine fünftägige Schweiz-Tournee durch mit Konzerten in Kreuzlingen, Weinfelden und Zürich.

Von Anfang an hat diese ungewöhnliche Musik auch die Aufmerksamkeit von Rundfunk und Fernsehen auf sich gezogen. Im übrigen gibt es eine Schallplatte bei Disco-Center in Kassel (DIC 342 300) und einen in Zusammenarbeit mit

dem Lehrbereich „Film / Fernsehen" der Gesamthochschule Kassel hergestellten Film mit dem Titel „Glasmusik", der bei durchgehender Musik Filmaufnahmen von den Ausführenden im Gießhaus mit Bildern von Glasherstellung, Glaskunst und Glas im Alltag verknüpft (FWU - Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald bei München - Verleih durch die Landes-, Kreis- und Stadtbildstellen - Nr. 32 3524).
(Liegeklänge / Ruhe, Tremoli / Unruhe, Melodien / Dialoge, Rhythmen, Blasmusik / Atem, Glasmurmeln, Furioso, Finale).
Die vielen Konzerte führten zu immer tieferem Eindringen in die gläserne Klangwelt, neue Instrumente wie türgroße Glasplatten (eine Schenkung der „Flachglas AG" in Gladbeck), Röhren-Verrophone und Glastrompeten (angefertigt in der Glaswerkstatt der Gesamthochschule Kassel) ermöglichten neue Entdeckungen und Erfahrungen. Auch die Verbindung von Stimme und Glasklängen durch gesungene Liegetöne und Obertonsingen wurde erprobt. Ein Ergebnis der ständigen Weiterentwicklung war die „Glasmusik '85", eine Folge mehrerer in sich abgeschlossener Stücke.

Informationen zum Ensemble:
Gründung der „AG Neue Musik" im Sommersemester 1979. Anfang 1986 Umbenennung in „Glasmusik-Ensemble der Gesamthochschule Kassel". Alle Ensemblemitglieder haben inzwischen das erste bzw. Staatsexamen abgelegt. Das Ensemble besteht aus zehn Spielern.

(Dieser Artikel ist in MUSICA 3 / 1987 erschienen. Abdruck mit freundlicher Genehmigung).

Berichte aus aller Welt
Reports from all the world

ARGENTINIEN
Orff-Schulwerk in Lateinamerika

Die spanische Bearbeitung des Orff-Schulwerks für Lateinamerika bildet die Grundlage für dessen Verbreitung in den spanischsprechenden Ländern des Kontinents. Ausbildungskurse und Vorträge für Musiklehrer, geleitet von Guillermo Graetzer, dem Autor der lateinamerikanischen Ausgabe und seinem ständigen Mitarbeiter, Antonio Yepes, wurden in den letzten Jahren in den wichtigsten Kulturzentren Argentiniens und in den Hauptstädten Uruguays, Chiles, Paraguays, Kolumbiens, Costa Ricas, El Salvador, Guatemalas, Mexikos und in Brasilien in Rio de Janeiro und Curitiba veranstaltet.

In diesem Jahre wurde Antonio Yepes vom Erziehungsministerium der argentinischen Provinz Misiones beauftragt, innerhalb des provinziellen Systems der Fernseherziehung 6 Programme, außerdem 9 Radioprogramme und eine begleitende Broschüre mit Musikbeispielen über Musikerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks auszuarbeiten. Die konkrete, pädagogische Arbeit setzte mit intensiven Vorbereitungskursen für ausgewählte Dozenten ein, deren Aufgabe es war, unterstützt von Fernsehsendungen, Videokassetten, das erarbeitete didaktische Material an über 1000 Volksschullehrer in der ganzen Provinz weiter zu geben. Eines der Resultate dieser interessanten Arbeit ist, daß heute viele Mütter mit ihren Kindern die im Fernsehen erlernten alten und zum Teil vergessenen Kinderlieder wieder singen.

Es dürfte interessieren, daß in dieser nördlichen, an der Grenze Brasiliens gelegenen Provinz, neben der kreolischen Bevölkerung, noch indianische Gemeinschaften leben, die ihre alte Kultur bewahren, ebenso Kolonien europäischer und japanischer Einwanderer. Es war daher gegeben, in die Übungen pentatonische Gesänge und Tänze der Cainguakultur der bodenständigen Indianergruppen miteinzubeziehen.

Es besuchen uns oft hervorragende Dozenten aus Europa. So waren hier im Jahre 1983 Siegfried Lehmann (Berlin) und im vorigen Jahr Verena Maschat (Salzburg). Beide Dozenten gaben Kurse sowohl in Buenos Aires, als auch in Provinzstädten. Wir hoffen, im nächsten Jahr mit einem neuerlichen Besuch rechnen zu können.

Guillermo Graetzer

Orff-Schulwerk in Latin America

The Spanish adaption of Orff-Schulwerk for Latin America has been the basis for its dissemination in the Spanish speaking countries of the South American continent. Guillermo Graetzer, who adapted Orff's ideas for Latin America, together with his collaborator Antonio Yepes, have given training courses, workshops and lectures the past few years in all the important cultural centres in Argentina, in the capitals of Uruguay, Chile, Paraguay, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala and Mexico, as well as in Rio de Janeiro and Curitiba.

This year Antonio Yepes developed a series of educational programmes for radio and television, including a brochure "Music Education Orff-Schulwerk", commissioned by the Ministry of Education of the province of Misiones. Over 1000 teachers used the series, with their students, and many mothers there have started to sing some of those long forgotten children's songs with their children. It is interesting to know that in this northern province bordering Brazil, apart from the Creole population there live Indian communities, who preserve their old traditions. Therefore pentatonic songs and dance melodies of the Caingua Indian tradition were included in the series.

Lecturers and clinicians from Europe give courses in Buenos Aires and other cities: In 1983 Siegfried Lehmann from Berlin and in 1986 Verena Maschat have taught here, and we look forward to another visit this coming year.

AUSTRALIEN
Bericht aus Melbourne

Die Drei-Millionen-Stadt Melbourne wächst weiter, und neben dem Problem der Versorgung entlegener Gebiete und weit entfernter Vorstädte gehört zu unseren Hauptsorgen hier die kulturelle Verwüstung. Generell ist es so, daß die Orff Schulwerk Gesellschaft oft Funktionen der Lehrerausbildung mit übernimmt, aber ganz besonders auch Aufgaben im Rahmen der Familien-Erziehung. Zusammen mit der Organisation "Parents for Music" geben wir Kurse für die allgemeine Bevölkerung. Menschen wollen wieder lernen, Kultur selber zu machen. Der Zulauf zu diesen workshops ist groß. Es sind oft hunderte von Teilnehmern, die sich zusammenfinden, um der vorfabrizierten "Vor-mach-Kultur" eine Alternative zu bieten.

Da wird in gemischten Gruppen gesungen, getanzt und musiziert. Kinder lernen, auch den Eltern einmal geduldig beim Musizieren zuzuhören. Eltern lernen, die Kinder geduldig zu unterstützen. Das Goethe-Institut Melbourne hatte im April tüchtig in die Tasche gegriffen und uns bei unserem ersten Family Music Camp unterstützt. Vier Tage lang musizierten Familien-Gruppen in einem Camp ca. 100 km östlich von Melbourne. Die phantastische Berglandschaft dort und ein azurblauer Himmel trugen weiterhin dazu bei, daß unsere Musikwoche ein großer Erfolg war.

Im Juli 1987 fand in Melbourne die Erste Winter-Schule 'Musik und Tanz' statt. Auch hier waren mehr als 130 Teilnehmer dabei. Der Akzent bei dieser Akademie lag bei der musikalischen und tänzerischen Fortbildung für Pädagogen. So war ein Spektrum von Lernmöglichkeiten angeboten, vom Dirigieren bis zum Volkstanzen. Und für alle Fächer war es uns gelungen, nationale und internationale Kapazitäten an Land zu ziehen.

Dem Leser mag die genannte Teilnehmerzahl gering erscheinen. Vor allem, wenn man das mit den gigantischen amerikanischen Konferenzen vergleicht. Für die besondere Situation in Australien ist dies eine gesunde Teilnehmerzahl. Wir sind ein Land mit sechzehn Millionen Menschen und leben verstreut in einem geographischen Gebiet größer als Europa.

Inspiriert durch Versuche in den U.S.A., Orff Schulwerk Level-Kurse anzubieten, haben wir einen Kurs eingerichtet, der sich hauptsächlich an Lehrer wendet. Über dreißig Stunden werden Teilnehmer animiert, sich musikalisch fortzubilden, eigene Materialien zu schreiben und ihre musik- und tanzpädagogischen Horizonte zu erweitern.
Der Titel dieses Kurses, der übrigens finanziell vom Unterrichtsministerium getragen wird, ist "Music and Movement Sequentially". Ich bin nicht so sicher, daß wir diesen Titel beibehalten werden. Die Diskussion um Curricula, die der Entwicklung der Schulkinder gerecht werden und die Platz für erfinderischen Geist bieten, ist auch hier groß.
Aber es sieht so aus, als würden in der Zukunft unsere Sekundarschüler eine ganze Portion von der Diskussion profitieren. Zumindest sind die Vorschläge im Rahmen der Neuordnung des Musikabiturs hier in Victoria geradezu revolutionär. Die Musikerziehung in der Sekundarstufe soll mehr und mehr das Komponieren, Erfinden und Explorieren miteinbeziehen. Ich hoffe, daß diese Expertenvorschläge vom Ministerium ernst genommen werden.
Eben hat unsere erste Familien-Musik-Konferenz hier in Melbourne sehr erfolgreich abgeschlossen. Und schon denken wir an die nächste Nationale Orff-Konferenz in Adelaide im Juli 1988.
Australien möchte gerne 1988 eine Zweihundert-Jahr-Feier halten. Alles steht auf Geburtstag! Aber eine Gruppe von Einwohnern freut sich nicht so sehr. Das sind die, denen man das Land nahm.
Unter den Kennern der Kultur der Australischen Aborigines heißt es, daß sie, als sie noch intakt war, ein Meisterstück der Erhaltung des Lebenden und des Geistigen war.

Wir werden versuchen, die Wüste aufzuhalten.

Christoph Maubach

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG

25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft

Anfang Juli feierte die Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland ihr 25-jähriges Bestehen. Im Bürgerhaus Gräfelfing trafen sich Vorstand, Beirat und eine größere Zahl von Mitgliedern zur Jahresversammlung. Der Bericht des Vorstands, vorgetragen vom Geschäftsführer der Gesellschaft, Karl Alliger, betraf vor allem das vergangene Jahr, vermittelte aber auch einen starken Eindruck von der vielseitigen und immer wieder neue Impulse verarbeitenden pädagogischen, künstlerischen und kulturpolitischen Arbeit.

Aus den neun Gründungsmitgliedern des Jahres 1962, die sich zusammengetan haben, um dem Schulwerk Einfluß und Wirkung zu verschaffen, sind inzwischen mehr als 650 Mitglieder geworden. Die meisten von ihnen sind Lehrende und Studierende, deren Arbeitsgebiet die Musik- und Bewegungserziehung ist. Der Zweck des Vereins mit dem Sitz in München ist die „Förderung der musikalischen Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch zeitgemäße ästhetische Erziehung im allgemeinen und durch Elementare Musik- und Bewegungserziehung im besonderen unter Einbeziehung und Weiterentwicklung der Ideen und Zielvorstellungen des Orff-Schulwerks". Lehrgänge, Seminare, Publikationen und Filme informieren über die Musik- und Tanzerziehung in allen Anwendungsbereichen und für alle Zielgruppen.

Der Vorstand unter der Leitung von Gerhard Kuhn wurde wiedergewählt. Eine Reihe von Beschlüssen werden die Arbeit der Gesellschaft in den nächsten Jahren in allen Regionen der Bundesrepublik ausweiten und intensivieren.

Die flämische Gruppe ONS DORADO unter der Leitung von Paul Hanoulle gestaltete das abendliche Festkonzert. 110 Jungen und Mädchen zwischen 10 und 18 Jahren, Schüler eines Gymnasiums in Brügge, sangen, spielten und tanzten: ansteckend frisch und begeistert, gekonnt und mit Sinn für die Musik des Orff-Schulwerks. In Grußworten dankten Liselotte Orff, Dr. Dirk Hewig, der Vertreter des Bayerischen Staatsmi-

ONS DORADO: 'Sur le pont d'Avignon' – gesungen, gespielt, getanzt

nisteriums für Wissenschaft und Kunst und des Ministeriums für Unterricht und Kultus, sowie Werner Mayer vom Verband deutscher Musikschulen und Vertreter des Bayerischen Musikrates und wünschten der Gesellschaft eine erfolgreiche Weiterarbeit zur Förderung von Musik, Tanz und Erziehung.

Prof. Dr. Hermann Regner erinnerte in seiner Ansprache an die Zeiten, in denen Ernst von Siemens die Gesellschaft leitete, Carl Orff bei den Sitzungen dabei war und „Unmögliches möglich gemacht wurde". Er dankte vor allem dem Bayerischen Kultusministerium und der Familie Becker-Ehmck – Studio 49 – für die langjährige wesentliche Förderung der Arbeit. Die Aufnahme der Gesellschaft in den Deutschen Musikrat im vergangenen Jahr, so Dr. Regner, hat eine zielstrebige Arbeit bestätigt „und den Beitrag der Orff-Schulwerk Gesellschaft zur Weiterentwicklung musikalischer Kultur in unserem Land anerkannt".

MUSIC+DANCE+EDUCATION

Orff-Schulwerk Association in Germany celebrates its 25th anniversary

In July the board and members celebrated the 25th anniversary of the German Orff-Schulwerk Association in Gräfelfing near Munich. Executive Secretary Karl Alliger reported on the educational, artistic and cultural activities.

Beginning with nine founding members, there are now more than 650 members, mostly teachers and students of Music and Dance Education, carrying out the Association's aim: to foster the musical development of children, young people and adults through an aesthetic education based on the pedagogical ideas of Carl Orff.

ONS DORADO, a group of 110 students from a secondary school in Brugge / Belgium under the direction of Paul Hanoulle, gave a well-received concert featuring mostly works from Orff Schulwerk. Liselotte Orff and representatives of the related ministries and music associations in Bavaria expressed their appreciation for the Association's work.

In his address, Prof. Dr. Hermann Regner thanked former president Ernst von Siemens, the Bavarian Ministry of Culture, and the Becker-Ehmck family – Studio 49 – for their continuing support. Last year the Association became a member of the German Music Council, thus being accepted as ". . . contributing towards the fostering of music culture in this country".

Orff-Zentrum München

Anläßlich eines Festkonzerts zum 25-jährigen Bestehen der Orff-Schulwerk Gesellschaft MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG in Gräfelfing überbrachte Ministerialrat Dr. Dirk Hewig vom Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst und als Vertreter des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus in München die Grüße der beiden Minister. In seinem fachlich fundierten Grußwort kündigte er auch den Beginn der Arbeit des Orff-Zentrums München an. Er sagte dazu: „Noch in diesem Jahr wird der Freistaat Bayern in engem Zusammenwirken mit der Carl Orff-Stiftung, die den künstlerischen Nachlaß von Carl Orff verwaltet, in München ein Orff-Zentrum errichten, das – falls die räumlichen Voraussetzungen bis dahin geschaffen werden können – im Herbst 1988 seinen Betrieb aufnehmen wird. Dieses Orff-Zentrum soll – wie die Bezeichnung schon sagt – zentrale Stelle für die Erforschung, Dokumentation und Verbreitung des Werkses von Carl Orff sein".

hr

Orff Research Centre in Munich

The "Orff Centre Munich" (State Institute for Research and Documentation), working in close connection with the Orff Foundation, will begin its activities in the autumn of 1988, provided the renovation of the building is finished by that time. This was announced by Dr. Dirk Hewig of the Bavarian Ministry of Science and Arts.

Musik, Tanz und Spiel in der Familie

Anfang September fand in der Bayerischen Musikakademie Marktoberdorf zum ersten Mal in der 25-jährigen Geschichte der Off-Schulwerk Gesellschaft ein Lehrgang statt, der sich dem Singen, Spielen, Tanzen in der Familie widmete. Zielgruppe waren Eltern mit Kindern ab 6 Jahren. Der Kurs wurde von Nora Berzheim und Christiane Wieblitz geleitet.
Frau Maria Dreher, eine Teilnehmerin, schrieb einen langen Bericht über diesen Kurs. Wir veröffentlichen hier den Schluß:

. . . Überhaupt war der intensive Kontakt mit anderen Menschen das wichtigste Erlebnis. „Ich kann mir gar nicht vorstellen, wie es war, als ich die alle noch nicht gekannt habe", so drückte es ein Kind aus. Ich als 'Berichterstatterin' habe das Glück, das zu Papier bringen zu können, was sich durch die gemeinsamen Tage in mir ereignet hat. Wie herrlich es ist, zu spielen, das habe ich in dieser Woche neu entdeckt. Wäre ich ein Maler, so würde ich jetzt ein Bild malen. Es wäre ein helles, frohes Bild, voller Witz, Freude und Harmonie. Vielleicht mit einer Prise Wehmut, weil das schöne Märchen von Marktoberdorf jetzt zu Ende ist. Und doch ist seit diesem Erlebnis nicht mehr alles so wie es früher war.

Was diesen Kurs von anderen unterschied, war die Tatsache, daß er erstmals von Dozenten, wie auch von Teilnehmern nicht als Fachlehrgang empfunden wurde. Wir führten es nicht zuletzt auch auf die Anwesenheit der Kinder zurück, daß das Erleben im Vordergrund stand und nicht das Horten von Material, das in der Praxis einsetzbar sein muß. Der Zwang, um jeden Preis etwas mitbringen zu müssen, fehlte. Und das bekam der Atmosphäre im Kurs sehr. Das heißt nicht, daß wir nicht, so beiläufig, doch eine Menge mitbekamen, was sich dann irgendwie auch beruflich nützen ließe. Der Gewinn dieser Woche dürfte somit weitaus größer sein, als man auf den ersten Blick sehen kann. Als einen wichtigen Grundsatz habe ich mir folgendes gemerkt: „Etwas oft zu tun, ist besser, als darüber viel zu reden".

Music, dance and play in the family

Last September for the first time the Orff Schulwerk Association organised a family week for parents and children over 6 years of age under the guidance of Nora Berzheim and Christiane Wieblitz.

One of the participants summarized her experiences during that week of learning together, without necessarily thinking immediately about the educational implication of each and every activity: "It is more valuable to do something than to talk about it". One of the participating children said: "I can hardly imagine how it was before I got to know all these people here".

Percussion und Tanz im Unterricht

Ende Juli fanden sich mehr als 30 Teilnehmer zu einem Kurs in der Akademie Hammelburg ein. Dozenten waren Barbara Schönewolf, Mari Honda-Tominaga und In Suk Lee.

Übung an Stabspielen: Bestandteil des Kursprogramms „Percussion und Tanz im Unterricht"

Lieselotte Orff: Patin der Region Oberbayern

Aus Anlaß des 25-jährigen Bestehens der Orff-Schulwerk Gesellschaft überreichte Liselotte Orff eine Spende zum weiteren Ausbau der Arbeit der Gesellschaft und übernahm die Patenschaft für die Region Oberbayern.

Carmina Burana in Südostasien

Der Carl-Orff-Chor, Marktoberdorf, unternahm unter der Leitung seines Dirigenten Arthur Groß vom 8. April bis zum 2. Mai eine Konzerttournee durch sieben Länder Südostasiens. 14 Konzerte waren zu bewältigen, zehnmal erklang dabei die „Carmina Burana" von Carl Orff.

Als am 2. Mai das große Abenteuer begann, auf das sich 77 Teilnehmer einlassen wollten, kannte zwar jeder die einzelnen Stationen, wußte aber

nicht, was auf ihn nun konkret alles zukommen sollte. Mit fast zweistündiger Verspätung hob sich das Flugzeug der Singapore Airlines in Zürich endlich in die Luft. Am Ende der Reise stellten wir dann fest, daß wir mit dieser Fluglinie beinahe 35.000 km zurückgelegt hatten. Nach einem 6stündigen Nachtflug stiegen wir müde, aber voller Erwartungen in Dubai aus, dem wichtigsten Hafen der Vereinigten Arabischen Emirate am Persischen Golf. Zwei Konzerte waren in Dubai und der etwa 150 km entfernten Stadt Abu Dhabi vorgesehen, aber auf Wunsch der Gastgeber sangen wir im Hotel ein weiteres Mal. Die Carmina Burana konnte auf dieser ersten Station leider noch nicht aufgeführt werden, denn es fehlten die Pauken, und es konnten auch keine aufgetrieben werden. So durfte die Schlagzeuggruppe von Karl Peinkofer aus München noch pausieren. Die Reaktion der Besucher, die sich aus Einheimischen und Europäern zusammensetzte, war bei diesen ersten Konzerten eher reserviert. Dies sollte sich aber bereits in Hongkong ändern.

Der erste Teil des Programms bestand aus Liedern von Orff, Monteverdi, Schumann und Brahms. Nach der Pause erklang dann endlich die von den Sängerinnen und Sängern sehnsüchtig erwartete erste Aufführung der Carmina Burana. Zum Erfolg trugen die beiden „choreigenen" Pianisten Birgit Hanke und Manfred Eggensberger ebenso bei wie die hervorragenddisponierten Solisten Pamela Hamblin (Sopran), Peter A. Herwig (Bariton) und Hans Ganser (Kontratenor), die zusätzlich noch einige schauspielerische Akzente setzten, was vom Publikum amüsiert aufgenommen wurde.

Doch bald hieß es wieder packen und ab zum Flughafen. Viel Zeit verbrachten wir auf den verschiedensten Flughäfen, denn die Truppe mußte immer zwei Stunden vor Abflug anwesend sein, um alle Formalitäten rechtzeitig hinter sich zu bringen. Bei einer Pressekonferenz in Taiwans Hauptstadt Taipei zeigten die intelligenten Fragen der Interviewer, daß sie sich mit Orffs Musik schon intensiv auseinandergesetzt hatten. Die beiden Konzerte in Taipei und Taichung wurden mit großem Beifall bedacht, der erst nach mehreren Zugaben verebbte. Doch dann stürmten die meist jugendlichen Zuhörer die Bühne, um möglichst viele Autogramme zu erhalten.

Südkorea sollte zu einem weiteren Höhepunkt werden: Herzlich aufgenommen vom namhaften Daewoo-Chor wurden die Aufführungen der Carmina in Seoul und Pusan von den etwa 9000 Zuhörern frenetisch gefeiert. Der Siegeszug dieses Meisterwerks von Carl Orff setzte sich in Malaysias Hauptstadt Kuala Lumpur fort. An diesem Abend war neben dem deutschen Botschafter und dessen Gattin Altbundeskanzler Helmut Schmidt unter den Zuhörern, der dem Chor auf der Bühne für seine Leistungen dankte. In Singapur ließ sich das Publikum gar zu 20minütigen Ovationen hinreißen. Der Kommentar der "Business Times" schreibt unter anderem:

„. . . Die Zuhörer im ausverkauften Viktoria Konzertsaal reagierten am vergangenen Sonntag auf den zum erstenmal in Singapur auftretenden Carl Orff Chor in einer nie zuvor erlebten Weise. Sie schüttelten ihre Hemmungen ab und widerlegten ihren Ruf, bei der Äußerung von Beifallskundgebungen besonders sparsam zu sein. Zwar bestand das Publikum zu einem großen Teil aus Ausländern, jedoch waren von den ca. 15 %, die dem Chor eine stehende Ovation mit Bravo- und Encore-Rufen darbrachten, mehr als die Hälfte Asiaten, und ich möchte wetten, die meisten kamen aus Singapur".

Den Abschluß der Tournee bildeten die beiden Aufführungen der Carmina in Bangkok, wobei – für den Carl-Orff-Chor wieder eine neue Variante – das einheimische Ballett unter der Choreographie der Freiburgerin Kristina Horvath tanzte. Erstmals dirigierte der Leiter des Chores, Arthur Groß, ein Orchester.

Ein Wort noch zu Arthur Groß: Trotz der sehr langen, intensiven und häufig mühsamen Vorbereitungsarbeit der vergangenen zweieinhalb Jahre verlor der Musikpädagoge nie den Mut, dieses wohl größte Unternehmen des Carl-Orff-Chores konsequent voranzutreiben. Erstaunlich war nicht nur sein Optimismus trotz so mancher Rückschläge und Absagen aus dem Ausland, ganz besonders bewundernswert war seine schier unermeßliche Energie während dieser dreieinhalbwöchigen Tournee. Er verstand es immer wieder, seinen Sängerinnen und Sängern Höchstleistungen abzuverlangen. Der Chor weiß, daß er seinem „Motor" Arthur Groß ein

phantastisches, einmaliges Erlebnis zur verdanken hat.

Günther Beck

Carmina Burana performed in South-East Asia

The Carl Orff Choir Marktoberdorf (Federal Republic of Germany), under the direction of Arthur Groß, gave 14 concerts during their 1987 spring tour of South-East Asia. Carmina Burana was performed 10 times, and the programme included other works by Orff, Monteverdi, Schumann and Brahms.

After a rather reserved reception in Dubai and Abu Dhabi, the concerts in South Korea (9,000 in attendance), Kuala Lumpur / Malaysia and Singapore were a great success with standing ovations and enthusiastic critics.

Much of the success is due to the untiring efforts of Arthur Groß, who had prepared this tour for over two years and proved to be a proficient organiser as well as an inspiring conductor.

Traunwalchener „Carmina Burana" im Fernsehen

Das Fernsehen des Bayerischen Rundfunks produzierte eine Aufzeichnung der Aufführung des ersten und zweiten Teils der Carmina Burana von Carl Orff, die von Lehrern und Schülern der Carl Orff Volksschule Traunwalchen der Stadt Traunreut im Jahre 1984 erarbeitet und 1985 mit großem Erfolg wiederholt worden ist. Wir berichteten in Heft 35 der Orff-Schulwerk Informationen.

Die Sendungen des Films im 3. Programm am 27. und 29. Juli brachten großes Echo.

Ein neues Mitgliederverzeichnis ist erschienen

Gerade rechtzeitig zum 25-jährigen Bestehen brachte die Orff-Schulwerk Gesellschaft MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG ein Mitgliederverzeichnis mit Stand vom Mai 1987 heraus. Aus dem Vorwort: „Der bedeutendste 'Aktivposten' unserer Gesellschaft sind unsere Mitglieder. Deshalb haben wir uns entschlossen, ... ein Verzeichnis aller Mitglieder herauszugeben. Die Liste zeigt, daß aus den neun Gründern des Jahres 1962 inzwischen 649 aktive, zahlende, mitdenkende, immer wieder bei Treffen und Kursen sich neue Anregungen holende und austeilende Mitglieder geworden sind.

Das Verzeichnis soll vor allem dazu beitragen, die Verbindung der Mitglieder untereinander zu erleichtern".

Bensheimer Musiktage 1987 Projekt Orff-Schulwerk

Bensheim ist eine kleine Stadt in Hessen, zwischen Heidelberg und Frankfurt gelegen. Es ist eine alte und eine junge Stadt. Urkundlich erwähnt erstmals im Jahre 765, in späteren Jahren Verleihung des Markt- und Stadtrechts. Die Stadt an der Bergstraße zählt heute 33.000 Einwohner und gilt als „Stadt des Weines" und als „Stadt der Schulen". Wenn man durch die Fußgängerzone geht, über den Marktplatz, vorbei an den schönen alten Fachwerkhäusern, fällt auf, wie viel nette junge Leute unterwegs sind. Es rührt sich was auf den Straßen und Plätzen. Eine von den vielen guten Schulen ist das „Alte Kurfürstliche Gymnasium", das auf eine Tradition von 300 Jahren zurückblickt und 1.700 Schüler hat.

Einer der Musiklehrer, Manfred Hein, hatte für die „Bensheimer Musiktage 1987" eine Idee. (Musiktage sind in Bensheim nichts Neues, denn wo gern guter Wein getrunken wird, haben auch Gesang, Tanz und Musik einen festen Platz).
Die Idee hieß: „Projekt Orff-Schulwerk".

Im Rahmen der Musiktage sollte „Carmina Burana" von Carl Orff aufgeführt werden. Da lag der Gedanke nahe, auch das Orff-Schulwerk vorzustellen, „Musik für Kinder", die von Kindern für Kinder und Erwachsene gesungen, gespielt und getanzt werden sollte.

Manfred Hein setzte sich mit dem Salzburger Orff-Institut in Verbindung und gewann Dr. Hermann Regner als Berater für Programm und Vorbereitungen und als Moderator für das Konzert, das am 14. Oktober im Bensheimer Parktheater vor vollem Haus über die Bühne ging.

Manfred Hein ist ein Musiklehrer und Chorleiter, der nicht nur über langjährige Erfahrungen und solide Praxis in der Chorarbeit verfügt, sondern auch begeistern und mitreißen kann.

In wochenlangen Proben wurde hart gearbeitet. Wer Gelegenheit hatte, dabei zu sein, erlebte aber vor allem die Freude der vielen Kinder beim gemeinsamen Erarbeiten eines anspruchsvollen Programms. Manfred Hein dirigierte seinen „Kleinen Chor", Kinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren und den „Gemischten Chor" (75 Sänger und Sängerinnen des „Alten Kurfürstlichen Gymnasiums", die auch nach dem Abitur selbstverständlich im Chor weitersingen), sowie die Instrumentalisten der Schule.
Auch der Chor der „Liebfrauenschule" (Leitung Lydia Neumann) und der Kinder- und Jugendchor der Stadt (Leitung Detlev Römer) waren beteiligt.

Aus dem Orff-Schulwerk erklang, um nur einiges zu nennen, „Die Ammenuhr", „Sur le pont d'Avignon" und die lustige Geschichte vom Herrn, der den Jockel ausschickt. Weiter „Jerakina" (Griechenland-Band) und „Jannie Mama" und „Ev'ry night, when the sun goes in" (Orff-Schulwerk American Edition 3). Nach zwei Cantus-Firmus-Sätzen, „Innsbruck, ich muß dich lassen" und „Mein G'müt ist mir verwirret", beschloß der Sonnengesang des hl. Franziskus (Orff-Schulwerk 5. Bd.) ein Konzert, das mit Begeisterung und viel Beifall aufgenommen wurde.

Dr. Hermann Regner führte mit jener Lockerheit durch das Programm, die profundes Wissen um Fakten und Zusammenhänge voraussetzt.

Fazit: das „Projekt Orff-Schulwerk" im Rahmen der „Bensheimer Musiktage 1987" war ein schöner Erfolg.

P.S.: Nicht zu vergessen die Ausstellung der Orff-Instrumente der Firma Studio 49, Gräfelfing, und mehr als 120 Bände aus der Reihe „Orff-Schulwerk" aus dem Schott-Verlag, Mainz. Beides fand viel Beachtung.

C.

Symposion Carl Orff in München

Vom 22. bis 24. November 1987 veranstaltete die Bayerische Akademie der Schönen Künste ein Symposion, das der musikwissenschaftlichen Darstellung des Werkes von Carl Orff gewidmet war. Als Auftakt fand ein Konzert mit Werken von George Antheil, Steve Reich und Carl Orff statt. Orffs Schüler, Wilhelm Killmayer und Wilfried Hiller sprachen. Am nächsten Tag wurden in Referaten von Stefan Kunze, Dieter Bremer und Jürgen Schleder „Carl Orffs musikalisches Welttheater" und am Nachmittag seine „Produktiven Beziehungen zu alter und neuer Musik" von Theodor Göllner, Rudolf Bockholdt und Rudolf Stephan behandelt.

Am zweiten Tag referierten Dieter Rexroth, Siegfried Mauser, Werner Thomas und Manfred Angerer über „Musikalische Satz- und Klanggestalt" in Werken von Orff. Werner Thomas berichtete über ein 1968 von Orff konzipiertes, aber nicht ausgeführtes Chorwerk „Dem unbekannten Gott". Vor dem abendlichen Schlußgespräch versuchten Horst Leuchtmann, Norbert Schneider und Wilhelm Keller „Auswirkungen und Ausblick" zu beschreiben.

ITALIEN

Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk Programma 1987 / 88

In occasione della apertura della nuova Sezione Provinciale di Roma si é svolto nel Febbraio 1987 alcune lezioni di avvio alla conoscenza del metodo Carl Orff a cui parteciparono un nutrito gruppo di insegnanti della fascia dell'obbligo.

E' stato recentemente organizzato nella sede di Verona un Corso di quattro mesi, per soli maestri elementari, di "Lettura Musicale Intonata" secondo il pricipio delle moderne metodologie in tal senso.

Un altro Corso analogo sulla conoscenza e pratica degli strumenti scolastici, della durata di quattro mesi si é svolto lo scorso anno con un buon indice di partecipazione. L'ha condotto la prof.ssa Lucia Forneron.

Con la partecipazione ed il largo interesse di oltre cento insegnanti delle varie regioni italiane, ha avuto luogo dal 2 all 11 Luglio il terzo Seminario Estivo Nazionale sui vari temi della pedagogia dell' Orff-Schulwerk.
Le lezioni sono state condotte dai docenti S. Korn, L. Forneron, M. König, C. Eritscher, L. Magaraggia, E. Mason e R. Menini.

L'Ente Regione della Valle D'Agosta ha promosso un Corso di Educazione Musicale a favore delle Educatrici di Scuola Materna. Le 45 insegnanti hanno partecipato alle lezione dal 7 all' 11 di Settembre con sei ore giornaliere di presenza. Sono previsti altri incontri nel corso dell'anno scolastico.

Per l' 87-'88 sono in programma corsi promossi dalla Simeos a lunga scadenza a Verona, Padova, Vicenza, Forli, Sassari e infine la 4. edizione del Seminario Estivo Nazionale che si effettuerà dal 3 al 12 Luglio 1988.

KANADA

10. Nationale Konferenz in Calgary, Alberta

Vom 17. bis 20. März 1988 veranstaltet die kanadische Orff-Schulwerk Gesellschaft ihre 10. große Arbeitstagung im Palliser Hotel in Calgary, Alberta. An zweieinhalb Tagen werden die Teilnehmer zwischen einer Reihe von Angeboten auswählen können: Volkstanz, Orff-Chor, Orff-Schulwerk allgemein, Orff-Schulwerk mit kleinen Kindern, Jazz, Blockflöten-Ensemble, Orff-Schulwerk in der Kirche. Als Referenten wurden Minna Ronnefeld, Miriam Samuelson, Robert de Frece, Margaret C. Dugard, Doug Goodkin, Katharine Smithrim, Phyllis Weikart und Ruth Wiwchar gewonnen.

Anmeldung bis 12. Februar an Lorraine Muise, 325 Superior Avenue S.W., Calgary, Alberta, T3C2J3, Kanada.

Tenth National Conference in Calgary, Alberta

The Canadian Association "Carl Orff Canada - Music for Children / Musique pour Enfants" will hold the Tenth National Conference at the Palliser Hotel in Calgary / Alberta from March 17-20, 1988. During those three days participants will have to make their choice between activities such as Folk Dance, Recorder, Singing Games, Choral Orff, Speech, Music for E.C.S., Listening Strategies and Jazz Improvisation. Featured clinicans will include Minna Ronnefeld, Miriam Samuelson, Robert de Frece, Katharine Smithrim, Ruth Wiwchar, Phyllis Weikart, Margaret Dugard and Doug Goodkin.

Applications should reach Lorraine Muise, 325 Superior Avenue S.W., Calgary, Alberta T3C2J3, Canada before February 12, 1988.

PORTUGAL

Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical Abril / Junho 1987

Das dreimal jährlich erscheinende Mitteilungsblatt der Portugiesischen Gesellschaft für Musikerziehung enthält einen ausführlichen Bericht von Maria de Lourdes Martins über „Carl Orff – der Pädagoge. Assimilierung seiner pädagogischen Prinzipien und ihr Einfluß auf die aktuelle Welt". Dieser Beitrag ist gleichzeitig eine kurzgefaßte Geschichte der Rezeption der Schulwerk-Ideen in Portugal.

hr

SCHWEIZ

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz stellt sich vor

Seit zwei Jahren befindet sich die Organisations-Struktur der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz in einem allmählichen Wandel. Solange unser Ehrenmitglied Niklaus Keller die OSGS leitete, besorgte seine Frau Traudi die Adressenkartei, die Korrespondenz, die Organisation der Kurse und einen Teil der Rechnung, und außerdem stand sie für telefonische Anfragen und Auskünfte fast jederzeit zur Verfügung. Eine derart ideale Kombination konnte ich als neuer Präsident leider nicht anbieten, und deshalb betrauten wir unser Vorstandsmitglied Stefan Keller in Zürich, Geschäftsführer des Vereins „Spirale" mit der Kursadministration und der Adressenverwaltung. Ferner wird nun systematisch eine Dokumentation aufgebaut, wie das in den Statuten von Anfang an vorgesehen war. Das Sekretariat und die Kursorganisation besorge ich vorläufig selber. In spätestens zwei Jahren allerdings werde ich mein Amt in andere Hände legen, und wir versuchen, bis dahin eine noch bessere Lösung zu finden.

Die Mitgliederversammlungen finden in unserer Gesellschaft alle zwei Jahre statt. Wir beabsichtigen, sie zukünftig jeweils mit einer von uns unterstützten Aufführung, wenn möglich mit einem Werk von Carl Orff, zu verbinden. Deshalb haben wir unsere Mitglieder gebeten, die Augen offen zu halten und uns zu melden (oder die Veranstalter auf uns aufmerksam zu machen), wenn Sie davon hören, daß irgendwo in der Schweiz ein solches Werk geplant ist. Wir möchten damit dreierlei erreichen: Erstens helfen wir so mit, daß Carl Orff aufgeführt wird, zweitens wird unsere Mitgliederversammlung attraktiver, und schließlich rufen wir (in den Konzertprogrammen) unsere Gesellschaft in Erinnerung. So führten wir die diesjährige Hauptversammlung in Studen bei Biel durch, wo uns vorher ein begeisterndes Konzert des Schulorchesters geboten wurde.

Mit der Oberzolldirektion haben wir vereinbart, daß die Orff-Schulwerk-Informationen künftig zollfrei eingeführt werden können, so daß die ärgerlichen Verspätungen bei der Auslieferung an die Mitglieder künftig vermieden werden können. Gegenwärtig prüfen wir, ob wir die Orff-Schulwerk Informationen vierteljährlich herausgeben, d.h. durch zwei eigene Nummern ergänzen könnten.

Zu Anfang jedes Jahres versenden wir an unsere Mitglieder den beliebten Veranstaltungskalender mit einschlägigen Kursangeboten in ganz Europa.

Unsere Haupttätigkeit besteht nach wie vor in der Organisation von Kursen. Im Jahre 1985 wurden ein Osterkurs im Rüttimattli bei Sachseln mit Christiane und Ernst Wieblitz, Pierre van Hauwe und Martin Wey, ferner an Wochenenden zwei Tanzchuchi-Kurse in Heerbrugg mit Ernst Weber, ein Kurs mit Wolfgang Jehn (wegen eines Unwetters von Schwarzenburg nach Stettlen verlegt) und ein Kurs mit Joanna Tschopp in Flawil durchgeführt. Da für diesen Kurs mehr als 50 Anmeldungen eingegangen waren, haben wir kurzfristig (d.h. im Februar 1986) einen ähnlichen Kurs mit Lisbeth Muhmentaler in Emmen angeboten.

Leider zeigte sich, daß in der Woche nach Ostern 1986 praktisch nirgends Ferien waren; deshalb gab es für den Osterkurs nur 11 Anmeldungen, so daß wir ihn leider absagen mußten. Dagegen

konnten die Wochenendkurse in Effretikon mit Roland Fink, in Adliswil mit Jöri Murk und in Flawil mit Joanna Tschopp mit Erfolg durchgeführt werden. Im laufenden Jahr war statt eines Osterkurses ein Pfingstkurs geplant, ferner Wochenendkurse mit Lisbeth Muhmenthaler, Martin Wey und Willy Heusser. Leider mußten der Pfingstkurs und der Kurs Muhmenthaler wegen zu geringer Teilnehmerzahl abgesagt werden.

Für das Jahr 1988 sind außer einem fünftägigen Osterkurs mit Corinna Siegenthaler, Siegfried Lehmann, Herbert Mathys und Martin Wey auch Wochenendkurse mit Regula Leupold, Joanna Tschopp, Martin Wey und Herbert Mathys vorgesehen.

Unter den schweizerischen Absolventen des Orff-Instituts in Salzburg wurde eine Umfrage durchgeführt. Wir fragten nach der Anwendung des in Salzburg Gelernten in der gegenwärtigen Tätigkeit und nach Anregungen und Wünschen an die Adresse der OSGS. Leider war der Rückfluß enttäuschend. Die Umfrage soll nächstens wiederholt werden, nachdem die Adressen bereinigt worden sind.

Die Zahl der Mitglieder ist in den letzten Jahren etwas zurückgegangen. Wir sind aber zuversichtlich, daß sie wieder steigen wird, denn unsere Leistungen können sich sehen lassen. Und hiermit haben wir es sogar zustande gebracht, in den Orff Schulwerk Informationen einen schweizerichen Beitrag zu bringen.

Ernst W. Weber

VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA

Das künstlerisch begabte Kind

Die diesjährige Arbeitstagung der amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft fand vom 11. bis 15. November in Chicago statt. Die Aufgabe dieser Veranstaltung war, in allen Beiträgen der Referenten Wege zu zeigen, „auf welchen wir als Musikerzieher das Künstlerische im Kind entwickeln und fördern können". Mehr als 40 Referenten und Kursleiter boten bis zu elf Veranstaltungen gleichzeitig an. Internationale Gäste unter den Referenten waren Jos Wuytack aus Belgien und die "Shenanigans", eine Gruppe aus Australien.

Das Liselotte-Orff-Stipendium für die Teilnahme an dieser Großveranstaltung wurde 1987 an Angelika Slavik, Athen, verliehen.

hr

The Artistic Child

This year's annual conference of the American Orff Schulwerk Association took place in Chicago (November 11–15). 40 clinicians presented their view of ". . . how we as music educators can foster and further develop the artistic quality in the child". International guests were Jos Wuytack from Belgium and the group "Shenanigans" from Australia.

The Liselotte Orff-Scholarship, given to a young teacher of Music and Dance Education to attend this conference, was given this year to Angelika Slavik from Athens.

isn't it . . . ?

Isn't it – music?

Eine liebevolle Auseinandersetzung mit einem Gedicht Ernst Jandls aus seiner Reihe „mit musik".

I. Der Text: E. J.: "pi".

pi
ano
anino
anissimo

pi
pi

o

nano
nanino
nanissimo

o
pi

(1)

II. Isn't it music?

!
?
!!
??
– –!*
(*It is!)

III. "bravo Ernst"

br
av
avo
avissimo

br
br
o
vav
vavo
vavissimo
o
br

(3)

IV. Anmerkungen

(1) Vgl. dazu Ernst Jandl, Laut und Luise, Reclam Stuttgart 1980, S. 9: "pi"

(2) Entdeckung: "bravo" (ital.): Meuchelmörder, Räuber!??

(3) Vgl. auch Hermann Regners Studie "mit musik", 5 Gedichte von Ernst Jandl für einen Sprecher und Instrumente, in: workshop Schott Nr. 21, Mainz 1975

Klaus Leidecker

Aus dem Orff-Institut

From the Orff Institute

Lilo Gersdorf wurde emeritiert

Zum Ende des Studienjahres 1986/87 hat sich Frau Professor Mag. phil. Lilo Gersdorf vom aktiven Dienst am Orff-Institut der Hochschule 'Mozarteum' verabschiedet. Der Bundespräsident hat sie von ihrer Lehrverpflichtung entbunden und in den Ruhestand versetzt. Frau Gersdorf war viele Jahre Schriftleiterin der Orff-Schulwerk Informationen und hat die Entwicklung des Orff-Institutes entscheidend mitgestaltet.

Die Mitglieder des Orff-Institutes verabschiedeten sich mit musikalischen Beiträgen und Reden von der lange Jahre am Institut wirkenden Hochschullehrerin. Barbara Haselbach verlas die Abschiedsadresse von Frau Gersdorf, die leider aus gesundheitlichen Gründen an der festlichen Stunde nicht teilnehmen konnte.

Im Juni 1987

Magnifizenz,

meine lieben verehrten Kolleginnen und Kollegen, liebe Studentinnen und Studenten!

Beginn und Abschiednehmen, das sind wohl die Phänomene, die uns Menschen am Tiefsten bewegen, die auch immer wieder von den uns umgebenden Künsten wiedergespiegelt werden; diese Phänomene, als deren Chiffren heute nur angedeutet sein mögen Watteaus unsterbliche „Einschiffung nach der Insel Cythère", auch aber Orfeos den Göttern nicht vertrauen könnender, rückwärts sich wendender Blick.

Daß ich mir diesen Tag – Sie erlauben mir, dieses zu erwähnen – auch anders vorgestellt habe, ahnen und wissen Sie. Ich dachte zwar nicht ausschließlich an Watteaus zauberhafte Geschöpfe, an ihre Vorbereitungen, ihre Erwartung, ihre Freude auf ein Neues und noch kaum Vorstellbares, aber ich dachte an unser Haus und seine Geschichte, an Musik und Tanz, an frühere Feste und ihre Erinne-

Antoine Watteau, »Die Einschiffung nach Cythère«, Berlin, Schloß Charlottenburg

rungen daran, an den Frohnburgpark mit seinen alten Bäumen, in dem wir heitere Gespräche hätten miteinander haben können, an die Landschaft, die uns glücklicherweise immer noch fast unversehrt erhalten blieb, an bunte Sommerkleider und, last not least, Rudi Schingerlins und Werner Stadlers unnachahmlichen touch.

Nun möchte ich aber nicht den Göttern aufhalsen, was sie anscheinend nicht haben ändern können; sondern ihnen eher danken, daß sie ihr Bestes taten und mich im vergangenen Jahr über mir oft unbekannte und unbewußte Abgründe geleitet und behütet haben.

Hätte ich mich Ihnen instabil, wie ich leider noch bin, heute präsentiert, wäre mein Gemüt wohl kaum der Emotionen Herr geworden. So danke ich Barbara Haselbach aus liebevollem Herzen, daß sie, die sie mich schon so lange kennt und mir gegenüber immer von großer und verstehender Aufmerksamkeit war, einige Worte übermitteln wird, die mich bewegen und die mir am Herzen liegen.

Als mich vor nun bald 20 Jahren Carl Orff hierher nach Salzburg holte und mir eine seinen Vorstellungen entsprechende Aufgabe zubemaß, habe ich versucht, diesen Aufgabenbereich, so weit er mir zustand, in Einverständnis mit ihm zu meiner Sache zu machen. Natürlich mußten wir Beide, er sicher noch viel mehr als ich, in unserer Zusammenarbeit manchen Plänen abschwören, immer wieder neue Relationen suchen, aber dieses war ja das Besondere, das zu Carl Orffs Lebensvorstellungen gehörte: er ließ Tür und Tor offen und gab dem Sich-Entwickeln-Wollenden jede Chance. Ich denke in Glück und in großer Dankbarkeit an jene Jahre zurück, in denen ich mit ihm zusammenarbeiten durfte.

Carl Orff, dessen liebliche Seelenseite seit seiner Kindheit unentrinnbar dem Ammersee bei München verbunden war, war mit dem anderen Teil seiner Seele, und das ist meine feste Überzeugung, Griechenlands Mythen, seinen Quadern und Steinen zugetan. Beide Welten konnte er vereinen, natürlich nicht immer ohne Nahtstellen. Doch hatte er, Carl Orff, ein unnachahmliches Feeling (so sagt man ja heute) für seelische Prozesse und Respekt für deren Würde und Macht, und er hat, das sei nicht verschwiegen, uns unter dieser Flagge auch immer wieder, wenn es nötig war, geeinigt. Dem Charme seines Mutterwitzes konnte und wollte sich sowieso niemand entziehen.

Es war eine große Ehre für mich, daß mich das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien vor 3 Jahren zum a.o. Hochschulprofessor, kurz darauf zum o. Hochschulprofessor ernannte und mir die Leitung der Lehrkanzel „Geschichte und Theorie der Musik" anvertraute. Leider konnte ich ihm und Ihnen in dieser Stellung nur kurze Zeit dienen, doch hoffe und wünsche ich sehr, daß ich der Hochschule am Mirabellplatz und unserem Institut nicht allzuferne zu rücken genötigt bin. Allein die Vorstellung davon wäre un-vorstellbar für mich.

Ich habe noch einen Wunsch, den vorzutragen Sie mir bitte gestatten mögen. Er hängt mit Kontinuität und Wandel, vor allem unseres Instituts, zusammen.

Der Name meiner Lehrkanzel „Geschichte und Theorie der Musik" den ich, darf ich lächelnd sagen, nicht „ersonnen" habe, hat mich zu Beginn schüchtern gemacht. Und damit wende ich mich nun vor allem an Sie, meine Studenten, die mir das Vergnügen Ihrer Aufmerksamkeit geschenkt haben: lassen Sie uns musizieren und tanzen, lassen Sie uns dankbar sein für die reichen Anregungen, die dem Hause immer wieder geschenkt werden, auch aus ihm entstehen und als vielfältige Beziehungen zu anderen Menschen und Institutionen weiterwachsen und lebendig bleiben werden, aber erschrecken Sie nicht vor der Existenz der Theorie, apostrophieren Sie diese nicht als leicht zu vermissenden Teil Ihrer Ausbildung. Die Praxis dient der Praxis und sie benötigt die Theorie; eines geht in das andere, vielleicht oft nicht gleichgewichtig, ineinander über. Theorie bedeutet kein leerer Aktenvermerk; ein noch so schwer zu entzifferndcr Generalbaß kann ein Faszinosum sein; der fast beiläufige Satz aus dem Brief eines Komponisten dient dazu, das Ambiente seines Menschenlebens zu erhellen; und auch zu einer spröden Melodie wie zu einem vielschichtig sich auftürmenden, abweisenden Akkord kann man den Schlüssel finden.

Darf ich noch hinzufügen: versuchen Sie, lehrend sich einfach auszudrücken. Das, was wir leicht verstehen können – ich weiß es zur Genüge – ist in unserer Zeit oft nicht mehr viel wert; nur das Hochkomplizierte, das Raffinierte, kann eigentlich wahr sein. Das aber stimmt nun wirklich nicht. Versuchen Sie, feinfühlig – darf ich bitte aus einer anderen Disziplin ein Beispiel zitieren – feinfühlig ihre Segel auf Wind und Wellen einzustellen und

die Strömung zu spüren. Damit werden Sie, Theorie und Praxis in einer Hand, Ihr Weltbild und das der Ihnen anvertrauten Kinder formen.

Bevor ich mich nun von Ihnen verabschiede, liegt mir am Herzen, besonders meine Studenten um Nachsicht zu bitten für manche Unduldsamkeit, die mir im letzten Jahr, da ich nicht wußte, wie krank ich war, unterlief. Sie verdienen ein großes Kompliment, besonders im letzten Jahr es mit mir ausgehalten zu haben.

Nun also, Sie und ich, beginnen ein neues Leben. Ich gratuliere Ihnen in Herzlichkeit zu Ihren bestandenen Examen und danke Ihnen für unsere Zusammenarbeit, für Gespräche aller Art und verzeihen Sie, es ist ein männliches Wort – aber oft auf uns angewandt worden – für den Korpsgeist, der uns verband.

Auch ich habe mich nach einer relativ langen Berufszeit auf diesen neuen Lebensabschnitt vorbereitet. Ich freue mich auf ihn: und ich habe auch schon ein wenig vortrainiert.

Darf ich aber nun endlich und ganz besonders die jetzigen und die früheren Studentenvertretungen erwähnen, die sich, meist still hinter den Kulissen, dem Wohl des Hauses und seiner Bewohner annahmen und besonders in den letzten beiden Jahren ihren bedeutsamen Teil bei der Erstellung des neuen Studienplans beitrugen.

Daß bei diesem Ensemble auch vergnügt und dankbar dem Sekretariat, Frau Sonja Czuk und Frau Poš und natürlich Herrn Huber gedacht werden soll, ist selbstverständlich. Ist es nicht fast ein Wunder, daß auch wir immer wieder zueinanderfanden, auch wenn über überheizte Räume, unauffindbare Instrumente, kratzende Plattenspieler, fehlende Dia-Geräte und verschollene Kabel gejammert und auch herzhaft geschimpft wurde?

Ich wünsche Ihnen allen von Herzen alles nur erdenklich Gute und danke Ihnen, daß Sie mir geduldig zugehört haben.

Leben Sie wohl!

Professor Emeritus Lilo Gersdorf

This past June Professor Lilo Gersdorf, M.A., retired from her active service at the Orff Institute of the "Mozarteum". Mrs. Gersdorf was the editor of the Orff Schulwerk Informationen for many years and has been instrumental in the development of the Orff Institute.

Members of the Institute gave Lilo Gersdorf a farewell celebration with music and speeches, which she unfortunately was unable to attend due to health reasons. Barbara Haselbach read Mrs. Gersdorf's farewell address to those present.

In her speech Lilo Gersdorf said that meeting and bidding farewell are the phenomena that seem to move us human beings most deeply. This is depicted in Watteau's picture and expressed by Orfeo when he looks back in doubt and does not trust the gods.

Lilo Gersdorf reflected on the period of almost 20 years of her involvement with the Orff Institute, mentioning especially gratefully her personal and professional relationship with Carl Orff. Having occupied the chair for "History and Theory of Music" she spoke in defense of theory as complementary to all practical subjects in our professional training as well as in our teaching. We should try to express ourselves in a simple and understandable way, being sensitive to the needs of the children and young people entrusted to us – like a sailor adjusting carefully his sails in the wind, waves and currents.

Finally, she thanked all her students for their understanding, and the student representatives and staff of the Institute for their collaboration, congratulating especially those who received their diploma and would be starting – like Lilo Gersdorf herself – a new period in their lives.

Frits Tummers †

Frits Tummers, geboren am 22. 3. 1945, als Lehrbeauftragter für Bewegung / Tanz von Oktober 1977 bis Juni 1979 Mitglied des Lehrerkollegiums am Orff-Institut, ist gestorben.

„Aber der Vogel soll sich nicht überheben
und in die Sonne fliegen wollen,
sondern sich auf die Erde herablassen,
wo sein Nest ist".

„Ikarus" – eine Mimographie, brachte Frits gemeinsam mit seinen Schülern seiner Mime- und Bewegungsschule 1985 in München zur Aufführung.
Am 3. Oktober hat Frits Tummers den Tod gewählt. In Althegnenberg, zwischen Augsburg und München, wurde im Beisein vieler Freunde sein Leichnam der Erde übergeben.

Petra Sachsenheimer

Änderungen im Studium am Orff-Institut

1983 hat der Nationalrat ein neues Kunsthochschul-Studiengesetz beschlossen. In diesem Gesetz wurden Studenkommissionen eingerichtet, deren Aufgabe es ist, einen Studienplan auszuarbeiten. In jahrelangen Bemühungen und in Zusammenarbeit aller am Institut beschäftigten Gruppen wurde nach zähen Verhandlungen und intensivem Gedankenaustausch ein Plan formuliert, der vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung am 27. 4. 1987 genehmigt wurde und nun zum Studienjahr 1987/88 in Kraft tritt.

Der Studienplan für die Studienrichtung 'Musik- und Bewegungserziehung' – so heißt unser Fach im Kunsthochschul-Studiengesetz – umfaßt 11 Maschinenseiten, ist mühsam zu lesen, von solchen, die sich unter den Fachbezeichnungen keine Inhalte vorstellen können, kaum zu verstehen. Exemplare des Studienplans können im Sekretariat käuflich erworben werden.

Es soll im folgenden versucht werden, die wichtigsten Bedingungen und vor allem die Neuregelungen zu beschreiben.

● Das Studium gliedert sich in 2 Studienabschnitte. Der erste dauert 8 Studiensemester und endet mit der ersten Diplomprüfung. „Studienziel des ersten Studienabschnittes ist die Heranbildung zum Lehrer für Musik- und Bewegungserziehung an Lehranstalten und im freien Beruf. Der gewählte Schwerpunkt bietet den Zugang zu besonderen beruflichen Aufgaben. Die erste Diplomprüfung gilt als Lehrbefähigungsprüfung". Nach diesem Abschnitt kann der Studierende einen zweiten absolvieren. Für ihn sind 4 Studiensemester vorgesehen. Seine Aufgaben beschreibt das Studiengesetz: „Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Übernahme von Leitungs- und Gestaltungsaufgaben in Musik und Bewegung sowie der Befähigung zur selbständigen künstlerisch-wissenschaftlichen bzw. künstlerisch-pädagogischen Arbeit". Absolventen dieses zweiten Studienabschnittes „ist auf Antrag vom Gesamtkollegium . . . der akademische Grad 'Magister der Künste', lateinische Bezeichnung 'Magister artium' zu verleihen". Mit dieser Möglichkeit, an einer österreichischen Kunsthochschule einen allgemein und international anerkannten akademischen Grad zu erwerben, wurde eine Gleichstellung unserer Absolventen mit denen anderer Hochschulen und Universitäten erreicht.
Die Möglichkeit, sich für den 2. Studienabschnitt zu immatrikulieren, steht auch allen 'Ehemaligen' offen, die den 1. Studienabschnitt (also das bisherige 'A-Studium') erfolgreich abgeschlossen haben. Wichtig ist dabei, daß sich im Studium und in der beruflichen Weiterbildung und Praxis ein deutlicher Schwerpunkt herausgebildet hat, der für einen erfolgreichen Abschluß des 2. Studienabschnitts Voraussetzung ist. (Über die Differenzierung des zentralen künstlerischen Faches durch die Wahl eines Schwerpunktes lesen Sie später).

● Das Gesetz erlaubt die Aufnahme von Studierenden, die das 17. Lebensjahr vollendet haben. Eine Altersgrenze nach oben ist nicht festgeschrieben. Das Bestehen einer Aufnahmsprüfung ist weiterhin notwendig.

● In beiden Studienabschnitten gibt es Pflichtfächer, die zum 'Zentralen künstlerischen Fach Musik- und Tanzerziehung' gehören, und es gibt 'Sonstige Pflichtfächer'. Positive Beurteilung in

allen Fächern, die zum 'Zentralen künstlerischen Fach' gehören, ist für die 'Anrechenbarkeit' des Semesters notwendig. In den 'Sonstigen Pflichtfächern' ist ein Nachweis des positiven Abschlusses Voraussetzung zur Zulassung zu den Diplomprüfungen.

● „Der Erfolg der Teilnahme an Lehrveranstaltungen und bei Prüfungen aus zentralen künstlerischen Fächern sowie der Erfolg der Teilnahme an Lehrveranstaltungen aus anderen künstlerischen Fächern ist mit den Noten 'sehr gut' und 'mit Erfolg', kein Erfolg mit der Note 'ohne Erfolg' zu beurteilen". Diese Regelung des Kunsthochschul-Studiengesetzes beendet den vor mehr als 15 Jahren am Orff-Institut eingeführten Modus, den Studienerfolg durch einen Leistungsnachweis zu bestätigen, und, im Falle nicht erkennbaren Erfolges, diesen Nachweis nicht auszustellen. Für viele Mitglieder des Orff-Institutes - wohl auch viele 'Ehemalige' - bedeutet diese Änderung, die trotz bester Argumente und massiver Proteste nicht zu verhindern war, einen pädagogischen 'Rückschritt' und einen Verlust der Möglichkeit, erzieherische Grundhaltungen bis in die Leistungsbeurteilung hinein äußern zu können. Es ist ein großes Glück, daß es im Orff-Institut keine Fächer gibt, in denen künstlerisches Denken und Empfinden, kreatives Gestalten und Improvisieren nicht gefordert sind; die Anwendung einer fünfstufigen Beurteilungsskala ('sehr gut' bis 'nicht genügend') kann deshalb vermieden werden.

● Zum zentralen künstlerischen Fach gehören in den Semestern 1-4 das 'Studium Generale Musik', das 'Studium Generale Tanz' und die 'Didaktik von Musik und Tanz'. In den Semestern 5-8 wählt der Studierende einen Schwerpunkt. Es gibt vier Möglichkeiten: 'Das gewählte Instrument' (Schlagwerk, Blockflöte, Klavier, Gitarre), 'Musiktheorie, Hörerziehung und Elementare Komposition', 'Tanz' oder 'Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik'. Der gewählte Schwerpunkt gehört zum zentralen Fach und differenziert ihn. Er soll auch die spätere berufliche Verwendung in beiden Bereichen sichern: in dem der Früherziehung/ Grundausbildung, in Spiel- und Singkreisen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, aber auch in dem Bereich des Schwerpunkts, also z.B. im Unterricht auf dem gewählten Instrument, oder im Tanz, oder in theoretischen Fächern, bzw. in der Sozial- und Heilpädagogik.

● Für die 'Sonstigen Pflichtfächer' (die Liste reicht von der Gehörbildung bis zu den Sozialen Tanzformen und zu fächerübergreifenden Projekten) gibt es dem Schwerpunkt des Studierenden entsprechende Verpflichtungen zur Absolvierung von Semesterstufen. Auch das erste und zweite Instrument sind solche Pflichtfächer. Die freie Wahl ist einerseits durch die Schwerpunktwahl eingeschränkt, andererseits soll das zweite Instrument das erste sinnvoll ergänzen. (Wenn das erste Instrument Schlagwerk, Blockflöte oder Stimme ist, kann als zweites Instrument nur Klavier oder Gitarre - und umgekehrt - gewählt werden).

● Der Studienplan sieht auch eine Reihe von Freifächern vor. Die 'Berufsfeldanalyse' gehört dazu ebenso wie das 'Szenische Spiel' oder 'Pantomime, Akrobatik, Clownerie'. Diese Freifächer können nur angeboten werden, wenn eine entsprechende Anzahl von Studenten sich einschreibt und ein Lehrauftrag zur Verfügung steht.

● Die 'erste Diplomprüfung' setzt die Absolvierung aller vorgeschriebenen 'Sonstigen Pflichtfächer' voraus und besteht aus drei Teilen. Der Kandidat führt eine künstlerische Studie vor, 'in der die Bereiche Musik und Tanz in Verbindung treten', er nimmt teil an einer mündlichen Prüfung über ein schriftlich bearbeitetes Thema aus der Didaktik und absolviert ein künstlerisches Programm, führt Choreographien, Kompositionen, oder Gestaltungen mit einer Gruppe aus dem Bereich der Sozial- und Heilpädagogik - entsprechend dem gewählten Schwerpunkt - vor.

● Im zweiten Studienabschnitt verringert sich die Anzahl der zu besuchenden Pflichtstunden. Der Studierende setzt das zentrale künstlerische Fach mit dem gewählten Schwerpunkt fort. Spezielle Themen aus musik- und tanzwissenschaftlichen, pädagogischen und praktischen Bereichen sollen zum vertiefenden Studium anregen. Von besonderer Bedeutung ist die Planung, Durchführung und Dokumentation eines Projektes zu Musik oder Tanz, das dem Studierenden praktische und theoretische Erfahrungen in einem Gebiet seines Interesses verschaffen soll.

● Die zweite Diplomprüfung besteht aus zwei Teilen. Einerseits müssen im gewählten Schwerpunkt künstlerische und didaktische Leistungen nachgewiesen werden, andererseits müssen in einer mündlichen Prüfung Fragen über das Thema der schriftlichen Diplomarbeit, sowie deren Integration in den Gesamtbereich der Musik- und Tanzerziehung, beantwortet werden.

Nahezu alle Studierende haben sich für die Fortsetzung des Studiums nach dem neuen Studienplan entschieden. Die Übergangsbestimmungen sehen die Anerkennung aller bisher absolvierten Fächer vor. Trotzdem werden im kommenden Studienjahr eine große Zahl von Unklarheiten und Schwierigkeiten zu überwinden sein. Es ist ein Vorteil, daß sich die Erprobung auf den ersten Studienabschnitt beschränkt, weil sich keine Studenten für den zweiten Abschnitt immatrikuliert haben.

In der Anlage zum Kunsthochschul-Studiengesetz, das alle an österreichischen Kunsthochschulen derzeit eingerichteten Studieneinrichtungen aufzählt, fehlt unser bisheriges B-Studium. Es ist wiederholten und dringenden Bitten und Appellen, dieses seit Jahrzehnten bewährte, pädagogisch erprobte und für die Integration der Schulwerk-Ideen in die Praxis so wichtige Fortbildungsstudium zu den Aufgaben des Orff-Institutes zu zählen, vom Gesetzgeber nicht entsprochen worden. Die bisherige Form unseres B-Studium läuft daher aus. Die letzten Studierenden dieser Studienform haben ihr Studium begonnen. Abteilungskollegium und Studienkommission werden im Auftrag aller Lehrer und Studenten des Orff-Institutes und mit Unterstützung vieler ehemaliger Studenten alles tun, um bei der nächsten Novellierung des Gesetzes zu erreichen, daß ein 'Kurzstudium' eingerichtet wird, das die Aufgaben des bisherigen B-Studiums übernimmt.

Hermann Regner

Neue Mitarbeiter

THOMAS HAUSCHKA wurde 1955 in München geboren, besuchte in Regensburg das Gymnasium und studierte nach dem Abitur an der Musikhochschule München Schulmusik. Nach dem ersten Staatsexamen 1979 und kurzer Tätigkeit als Korrepetitor am Bayerischen Staatsschauspiel setzte er am „Mozarteum" in Salzburg das Studium in der Klavierklasse von Prof. Hans Leygraf und in der Kammermusikklasse von Frau Prof. Erika Frieser fort. Gleichzeitig belegte er an der Universität Salzburg die Fächer Musikwissenschaften, Kunstgeschichte und Philosophie. Nach dem Konzertdiplom in Klavierkammermusik 1983 folgte eine zweijährige Tätigkeit als Studienreferendar für Musik an Gymnasien in München, Sulzbach-Rosenberg und Kulmbach, die das zweite Staatsexamen 1985 beschloß. 1986 promovierte er an der Universität Salzburg mit einer Dissertation über die späten

Klavierwerke von Johannes Brahms zum Dr. phil. Seit 1986 ist Thomas Hauschka Mitarbeiter der Gluck-Gesamtausgabe und Korrepetitor an der Abteilung VII des „Mozarteums". Am Orff-Institut unterrichtet er die Fächer Musikgeschichte, Instrumentenkunde, Formenlehre und Praktikum zur Musikgeschichte. Als Lied- und Kammermusikbegleiter konzertierte er in Deutschland und Österreich.

MARI HONDA-TOMINAGA. Geboren in Japan. Mit fünf Jahren erster Klavierunterricht. Studium an der Musashino Musikhochschule mit dem Hauptfach Klavier. A-Studium am Orff-Institut der Hochschule für Musik und darstellende Kunst 'Mozarteum' in Salzburg.
Dozentin in internationalen Kursen für Musikerziehung und Percussion. Mari Honda-Tominaga unterrichtet an der Musikschule Gräfelfing und spielt in mehreren Kammermusikensembles. Ab Wintersemester 1987 / 88 hat sie einen Lehrauftrag für Klavier und Klavierpraktikum am Orff-Institut übernommen.

CHRISTINE PERCHERMEIER hat 1974 das A-Studium am Orff-Institut abgeschlossen und war anschließend Hochschulassistentin und Lehrbeauftragte für das Fach Praktikum zur Didaktik (bis 1981). Sie hat an mehreren Sommerkursen mitgearbeitet, ist Mitautorin von 'Musik und Tanz für Kinder' und unterrichtet seit 1981 Musikalische Früherziehung, Grundkurs, Spielkreis und Blockflöte an der Musikschule Teisendorf. Im Oktober 1987 hat sie einen Lehrauftrag für das Fach Lehrübung (Praktikum zur Didaktik) am Orff-Institut übernommen.

SUSANNE REBHOLZ wurde in Konstanz am Bodensee geboren und machte das Abitur am 'Musischen Aufbaugymnasium' in Meersburg. Von 1981–85 studierte sie am Orff-Institut und schloß die Studienform A mit Schwerpunkt Tanz und einer Sonderprüfung Blockflöte ab. Während eines einjährigen Aufenthaltes in New York studierte sie vor allem Modern Dance und Improvisation (Limón und Hortontechnik, verschiedene 'postmoderne' Tanztechniken, Kontaktimprovisation).

Lehrtätigkeit im Bereich musikalische und tänzerische Früherziehung, Tanztechnik und Blockflöte. Seit Wintersemester 1987/88 Lehrauftrag für Spezielle Tanztechniken, Bewegungstechnik und Bewegungsimprovisation am Orff-Institut.

CHRISTINE ZEHNDER-IMHOF, geboren in Brig/Schweiz, arbeitete als staatlich angestellte Diplom-Kindergärtnerin, bevor sie 1981 zum Fortbildungsstudium ans Orff-Institut kam. Sie hat 1986 das A-Studium abgeschlossen, ebenso wie den Hochschullehrgang für Musiktherapie an der Universität Salzburg. Bis Juli 1987 war sie dann als Musiktherapeutin bei der Lebenshilfe Salzburg tätig, bevor sie zum Wintersemester 87/88 einen Lehrauftrag für Lehrübung im Schwerpunkt „Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik" erhielt.

MEDIENDIDAKTIK

Bedeutung – Aufgaben – Ziele

„Mit der Entwicklung der elektronischen Medien ist die Bewußtseins-Industrie zum Schrittmacher der sozio-ökonomischen Entwicklung spätindustrieller Gesellschaften geworden. Sie infiltriert alle anderen Sektoren der Produktion, übernimmt immer mehr Steuerungs- und Kontrollfunktionen und bestimmt den Standard der herrschenden Technologie".

Hans Magnus Enzensberger, Baukasten zu einer Theorie der Medien.

Die Monopolstellung des öffentlich-rechtlichen Fernsehens wird durch den Empfang von Satelliten- und Kabelfernsehen und durch den Ausbau regionaler Privatsender aufgehoben. Telekommunikation, Bildschirmtext, Computer, Video und Bildplatte werden in absehbarer Zukunft einen unbegrenzten Austausch von Informationen ermöglichen. Im Hintergrund dieser technischen Entwicklungen und Herausforderungen steht Skepsis durch mögliche negative Auswirkungen auf das menschliche Zusammenleben (Überwachungsstaat, Manipulation, passives Konsumverhalten, Entfremdung). Der Zugriff auf die Medien wird immer mehr von industriellen und kommerziellen Interessen geprägt. Wie jede technische und kulturelle Entwicklung das Bewußtsein und die Sinne des Menschen verändert hat, wird dem zufolge das „Elektrische Zeitalter", wie es Marshall McLuhan prophezeit, eine tiefgreifende Umbildung der menschlichen Sensibilität und weitreichende Folgen für das gesellschaftliche Leben nach sich ziehen. Im Spannungsfeld zwischen Medieneuphorie und Medienpessimismus sind gerade Künstler und Pädagogen aufgefordert, kreative Wege sinnvoller Mediennutzung aufzuzeigen. Im Schul- und Hochschulbereich, in Wissenschaft und Forschung, in beruflicher Aus- und Fortbildung, in der soziopädagogischen und therapeutischen Arbeit spielt der Einsatz audio-visueller Medien eine immer größere Rolle.

In einem 2-semestrigen Freifach Mediendidaktik werden sowohl Grundlagen der Medienkunde und Medienpädagogik als auch praktische Kenntnisse im Umgang mit audiovisuellen Medien vermittelt. Seminare und apparatives Training, fächerübergreifende Medienprojekte sollen das Verständnis für die technischen Medien und ihre Aufgaben öffnen und einen emanzipatorischen Umgang mit ihnen fördern. Erfahrungen mit audio-visuellen Medien können Studenten dort am besten und anschaulichsten gewinnen, wo Medienpraxis in die ihnen gestellten pädagogischen Aufgaben und Inhalte integriert wird (z.B.: Methoden der Aufzeichnung eigener Lernergebnisse für die Selbstkontrolle und Analyse. Dokumentation von musik- und tanzszenischen Produktionen). Darüberhinaus sollen apparative Kenntnisse im Studiobereich (Audio- und Videostudio) technische und kreative Gestaltungsmöglichkeiten für Eigenproduktionen aufzeigen. Die innerhalb der Mediendidaktik erzielten Erfahrungen und handwerklichen Fähigkeiten im Umgang mit technischen Medien sollen Orientierungshilfe in einer sich ständig wandelnden Medienlandschaft und Grundlagen für den möglichen späteren Einsatz im beruflichen Umfeld sein.

Durch die pädagogischen und wissenschaftlichen Aufgaben des Orff-Instituts im Bereich elementarer Musik- und Tanzerziehung wird die Dokumentation immer größere Bedeutung gewinnen.

Coloman Kallós

Höhere Studien in Musik und Bewegung (Orff-Schulwerk) – neuer Kurs in englischer Sprache ist angelaufen.

Nach einjähriger Pause ist Anfang Oktober wieder ein Lehrgang für Musik- und Tanzerzieher angelaufen, der von Lehrern des Orff-Institutes in englischer Sprache geleitet wird. Den Bedingungen dieses Lehrgangs gemäß wurden Teilnehmer zugelassen, die ein abgeschlossenes Fachstudium absolviert haben und wenigstens fünf Jahre praktisch in diesem Beruf tätig waren.

Für den Lehrgang, der bis Ende Juni 1988 laufen wird, haben sich folgende Teilnehmer immatrikuliert:
Mhairi Beresford, William Ness (Australien); Daisy Chan, Bie-Zong Chang und Chun-Hwa Lee (Taiwan); Allen Church, Janet Greene, Janet Hofmeister und Judith Thompson (USA); Dilshad Khambatta (Indien); Maureen Hinman und Timothy Blagrave (Kanada); Polo Vallejo Garcia-Mauriño (Spanien).

Advanced Studies in Music and Movement (Orff-Schulwerk) 1987/88

After a one-year interval, a new course in English started at the Orff Institute on October 5, 1987, offered to English speaking teachers who have had at least 5 years of teaching experience and whose special skills and interests are in the areas of both music and dance.

During the current academic year ending in June 1988, the following members are attending the course:

Mhairi Beresford, William Ness (Australia), Daisy Chan, Bie-Zong Chang and Chun-Hwa Lee (Taiwan), Allen Church, Janet Greene, Janet Hofmeister and Judith Thompson (USA), Dilshad Khambatta (India), Maureen Hinman and Timothy Blagrave (Canada) and Polo Vallejo Garcia-Mauriño (Spain).

Zu einem Fresco in der Engelburgergasse 13 in Regensburg Ein musikikonographischer Bericht

Lilo Gersdorf

Ein Fund sei vorgestellt, der Beachtung und Beschreibung verdient. Auf einer Hauswand in Regensburg wurde die hier abgebildete Wandmalerei entdeckt, die eine Szene aus der mittelalterlichen Welt wiedergibt. Von links nach rechts das Geschehen betrachtend, entdecken wir einen gewappneten Reiter, der in vollem Galopp mit einer Stoßlanze einen leider nur unvollkommen erkennbaren Gegner anrennt. Dessen mit ungeheurer Wucht geführte Lanze hatte den Helm des Gewappneten getroffen mit der Absicht, ihn vom Pferd zu stechen; man erkennt jedoch, daß die Lanze, mit einem Krönlein geziert und nicht mit einer scharfen Spitze, eine stumpfe Waffe ist, eine Waffe also, die keine scharfen Wunden schnitt, „sondern nur Beulen machte."[1]) Weitergehend verfolgt das Auge nun die Konturen eines Knappen, der mit großer Sicherheit dem ihm folgenden jugendlichen Reitersmann zu Diensten ist. Am rechten Bildrand erscheint eine ungegürtete Gestalt auf einer nicht näher bestimmbaren Kugel. In Größe und Umrißlinie ist sie ohne weiteres dem Geharnischten zuzuordnen. Sie enträtselt sich gleichsam durch ihr Attribut; mit gut beschlagenen Keulen ausgerüstet, unterstützten diese Gesellen, die in der höfischen Literatur Kipper genannt wurden, im Handgemenge ihren Herrn. Ihr Ort war jedoch nicht der Hauptkampfplatz; sie „prügelten hinten", wie berichtet wird und wie die entschlossene Geste und der Augen-Blick unseres Kippers beweisen.[2]) Von den adeligen Herren wurden die Kipper mit Verachtung behandelt; sie hatten jedoch eine wichtige Aufgabe im Gefüge der dargestellten Welt: es oblag ihnen das Aufzäumen der Pferde, eine Arbeit, die ihre Herren wohl zu schätzen wussten.

Der jugendliche Reiter über der halbrunden Lichtnische, den wir jetzt ins Auge fassen, war das auslösende Moment dieses kleinen Berichtes. Pferd und Schwert des bartlosen jungen Herrn, der sein kurzes blondes Haar nach der Mode der Zeit gekräuselt trägt, sind Statussymbole. Wir haben einen adeligen Jüngling vor uns, der durch den Ritterschlag, die Schwertleite, ausgezeichnet worden ist; vielleicht bekam er aus diesem Anlaß, wie es üblich war, sein prächtiges Pferd geschenkt. Der Sattel dieses Pferdes zeigt die typische Zoddelverzierung des 14. Jahrhunderts; wir finden sie wieder beim gewappneten Ritter und als Zierde auf der Mütze des Kippers.

Regensburg, Engelburgergasse 13 · © Bayerisches Landesamt für Denkmalpflege, München

Jüngling und Pferd sind so untadelig wiedergegeben, als wären sie dem Musterbuch einer Werkstattgemeinschaft entsprungen, deren man sich der Frescomalerei wegen gerne bediente. Künstlerisch nicht ganz so vollkommen scheint die Wiedergabe des Instrumentes zu sein, das der Reiter, der Ritter, handhabt. Auf den ersten Blick gibt es sich als phantasievolle Eigengestaltung, die keine Abbildung der zeitgenössischen musikalischen Wirklichkeit vermuten läßt, zu erkennen. Genauere Betrachtung jedoch läßt auf ein Blasinstrument, den Großen Bock, die größte Art der Sackpfeifenfamilie und damit den Borduninstrumenten zugehörig, schließen. Pferd und Reiter mit Instrument sind ca. 85 cm hoch.

Der Begriff Bordun deutet auf eine besondere Art des Musizierens, in der die tiefe Stimme oder die Tieflage eines Instruments formbildend wirkt. Dieser Bordunton erklingt, je nach Borduninstrument, auch zwei- oder dreistimmig in Quinten und Oktaven in unveränderlichen Tönen zur gegebenen Melodiestimme. Ein früher italienischer Beleg für Bordun findet sich in Dantes Purgatorio XXVIII, 18: „Vögel singen, die Blätter rauschen den Bordun zu ihren Liedern" – (. . . che tenevan bordone al sue rime). Ähnlich heißt es um 1390 bei Giovanni da Prato (Il Paradiso degli Alberti, Bologna 1867, Band III, S. 20): „Zwei Mädchen singen eine Ballata, während Biagio di Sernello die tiefere Stimme hält" – (. . . tenendo loro bordono).[3]) Diese Art des Musizierens ist heute noch in der Volksmusik Europas und in außereuropäischen Ländern verbreitet.

Wesentlicher Bestandteil der Sackpfeife ist ein Windsack aus dem Balg eines Schafes oder einer Ziege, der durch ein Anblasrohr mit Luft versorgt wird. Wird der Windsack mit dem Oberarm an den Körper gedrückt, so gibt er Luft an die ihm angeschlossenen Pfeifen ab, meist einer Stimmpfeife und mehreren Bordunpfeifen, die mit einfachem oder doppeltem Rohrblatt versehen sind. Michael Praetorius, der die zu seiner Zeit gebräuchlichen Musikinstrumente beschreibt, kennt noch mehrere Sackpfeifen und erwähnt auch den Großen Bock mit dem Tonumfang einer tiefen Oktave.[4]) Für die Spielweise aller Sackpfeifen war charakteristisch der lange, nicht phrasierte und durchdringend klingende Melodieton.

Schon frühzeitig hat sich das Instrument seiner Natur gemäß zu den Hirten gehalten. Es erscheint vornehmlich auf Tafelbildern und Schnitzaltären, die die Geburt Christi schildern.

Bevor die Sackpfeife am Ausgang des Mittelalters – nur im Frankreich des 17. und 18. Jahrhunderts wurde sie in kunstvoller Ausführung beliebt als modisch-schäferliche Musette – zum Bettlerinstrument absank, erfreute sie sich im hohen Mittelalter großer Wertschätzung als Signalinstrument; häufig auch war sie im Instrumentarium von Tanzmusikensembles zu finden. In der Geschichte der frühen Mehrstimmigkeit war ihr besondere Bedeutung zugemessen. Spielorte und Funktionen der Sackpfeifer waren mannigfaltig; man bediente sich ihrer in der Gesellschaft.

Der Regensburger Fund zeichnet sich jedoch durch eine Merkwürdigkeit aus: der Musikant ist hoch zu Roß.
Ein Pferd ist im Mittelalter das Attribut einer besonderen gesellschaftlichen Stellung; der Verlust eines Pferdes schafft Ärger und Verdruß. Hören wir dazu Walther von der Vogelweide, dessen Lied vermutlich im ersten Jahrzehnt des 13. Jahrhunderts am Hof des Landgrafen Hermann von Thüringen entstand: „Mir hat her Gerhart Atze ein pfert erschozzen zIsenache; das klage ich dem den er bestat, derst unser beider voget. – Mir hat Herr Gerhart Atze ein Pferd erschossen zu Eisenach. Darüber führe ich Klage bei dem, zu dessen Hof er gehört; der ist Richter für uns beide. Das Pferd war wohl dri Pfund wert. Nun vernehmt das Unerhörte: wie er mich nun hinhält, da es ans Entschädigen geht. Er erzählt von großem Verlust, und daß mein prächtiges Pferd mit dem Gaul verwandt gewesen sei, der ihm den Finger zu seiner Schande abgebissen hat. Ich schwöre es mit beiden Händen, daß sie sich nicht einmal kannten. Wer spricht mir den Eid vor?"[5])

Die sich über geraume Zeit hinziehenden Recherchen literarischer und ikonographischer Quellen erbrachten vorderhand nur noch eine Abbildung eines reitenden Sackpfeifenbläsers. Auch dieser spielt den Großen Bock und gibt sich zu erkennen als "The miller" (Der Müller) aus dem Prolog der Canterbury Tales von Geoffry Chaucer (1340–1400), in dem alle Personen, die auf der Pilgerschaft nach Canterbury waren, portraitiert werden: "He liked to play his

The Miller

bagpipes up and down and that was how he brought us out of town". (. . . Gerne spielte er überall seine Sackpfeifen; so brachte er uns aus der Stadt hinaus).[6])

Die Instrumente der beiden Musikanten sind also die gleichen; sehr verschieden jedoch ist ihre reiterliche Haltung und ihre Kleidung. Der Müller sitzt gebückt und angestrengt auf seinem Tier; der Mantel mit der Kapuze und die festen Stiefel deuten auf seine ländliche Herkunft. Viel deutlicher als auf dem Regensburger Fresco ist die Sackpfeife wiedergegeben. Das Pferd jedoch ist nur an seinen Hufen zu erkennen. Fast ist man geneigt, sich Walther von der Vogelweides bissiger Bemerkung eines Gauls zu bedienen.[7])

Die Abbildung des Müllers der Canterbury Tales ist die Illumination einer Handschrift. Der Regensburger reitende Musiker wurde auf dem frischen Kalkbewurf einer Wand ausgeführt. Er ist Teil einer ritterlichen Szene, eines Reiterspiels oder eines Turniers in seinen verschiedenen Escheinungen.
Die Stadt und nicht die Burg war seit dem ausgehenden 12. Jahrhundert vorrangig der Ort, bei dem bzw. in dem diese typische adelig-ritterliche Lebensart gepflegt wurde. Das scharfe Rennen und Stechen mit stumpfen Lanzen in leichterem Harnisch, charakteristische Formen des spätmittelalterlichen Turniers, fanden meist innerhalb der Stadtmauern auf einem geräumigen Platz statt. Für die Städte nämlich bedeuteten Turniere des Adels in ihren Mauern nicht nur eine Einkommensquelle, sondern auch die öfters bezeugte Einbeziehung der Bürger in das gesellschaftliche Ereignis. Darüber hinaus haben solche Festveranstaltungen gewiß auch die Schaulust der Bevölkerung befriedigt.[8])

Es liegt nahe, zu fragen, welchem Anlaß das Thema eines Turniers hier in der Engelburgergasse 13 seine Entstehung verdankt.
Ihm Rahmen der Sanierung nach dem Städtebauförderungsgesetz (BRD) wurde 1983 dieses Gebäude vom Bayerischen Landesamt für Denkmalspflege betreut. Das schmale Gebäude ist ein dreigeschoßiges gotisches Bürgerhaus, dessen Bausubstanz bis in die romanische Zeit zurückreicht. Die Datierung nach Bauform und Konstruktion weist in das 14. Jahrhundert; der ursprüngliche Hausgrundriß und mittelalterliche Holzeinbauten waren trotz eines gründlichen Umbaus in der Barockzeit in ihren Hauptmerkmalen noch zu fassen. An der Südwand des Flures im Erdgeschoß, die zugleich die südliche Außenwand des Hauses ist, wurde die hier beschriebene Wandmalerei freigelegt, konserviert und nur durch einige wenige Retuschen an den Umrißlinien ergänzt.

Wer war nun der Besitzer dieses Hauses und damit wahrscheinlich der Initiator dieser Wandmalerei gewesen? Er dürfte wohl zum gehobenen Bürgertum der Reichsstadt gezählt haben, dieser dünnen Oberschicht, die in festen Häusern residierte. Er ist aber auch ein Beispiel für die Umstrukturierung der Stadtgesellschaft, in der im Verlaufe des 14. Jahrhunderts feudale Lebensgewohnheiten von der bürgerlichen Oberschicht übernommen wurden, und, rezipiert, wie zum Beispiel hier, in einem Fresco eines profanen Gebäudes ihren Niederschlag fanden. Turniere jedoch waren schon seit dem 13. Jahrhundert in vielfacher Hinsicht auch Begegnungsbereiche von Adel und Bürgertum. In Augsburg fand 1394 ein großes Turnier statt, an dem nicht nur viele Adelige teilnahmen, sondern auch Bürger aus Speyer und Regensburg, die jedoch den Nachweis ihrer Abstammung, eine Ahnenprobe, benötigten.[9])

Leider können wir nicht mehr den konkret-anschaulichen Anlaß mitteilen, die den Besitzer dieses Hauses bewog, Zeugnis zu geben von einem Turnier, das aller Wahrscheinlichkeit nach in Regensburg stattfand und das auch für ihn der Inbegriff ritterlicher Vorbildlichkeit gewesen war.

Eine annähernde Datierung der Entstehungszeit dieses Frescos ist dagegen weniger von der Hand zu weisen. Sie beruht in der Erinnerung eines anzunehmenden Musterbuches, das einer Werkstattgemeinschaft von Malern zuzuweisen wäre. Zusammenstellungen dieser Art, wie entwerfende Figurenstudien, die Einzelheiten eines Tafel- oder Wandbildes vorbereiten, finden sich öfters in der Geschichte der bildenden Kunst. Als Ursprung einer solchen Motivsammlung wäre in unserem Fall Italien denkbar, hatte Regensburg doch am Ende des 14. Jahrhunderts, der Zeit also des großen Turniers von 1393, bei dem auch ein Krönleinstechen stattfand, rege Geschäftsbeziehungen zu Venedig; im „Fondaco dei Tedeschi" der Serenissima, nahe der Rialtobrücke, gingen die Handelsherren Regensburgs aus und ein. Die Vermutung liegt nahe, daß auf diesen Handelswegen auch italienische Frescanten und Musterbücher nach Regensburg gelangten.

Das Zeremoniell des ritterlichen Kampfes, des Turniers, wurde durch einen Herold eingeleitet. Er hatte eine besondere Rolle beim feierlichen Einzug der Gäste, der häufig zu einem großen Schaugepränge ausgestaltet wurde. „Die Reihenfolge der Instrumente unterlag einem festen Protokoll: an der Spitze kamen die Trompeten, die mit ihrem lauten Schall für öffentliches Aufsehen sorgten und den gewünschten Festlärm erzeugten; in der Mitte die Trommeln und Pfeifen; und zuletzt, in unmittelbarer Nähe zum Herrn des Zuges, die Streicher mit ihren Fiedeln, Rotten und Geigen".[10])

Der Dudelsack wurde in diesem Instrumentarium nicht erwähnt; seine auf dem Fresco dargestellte Funktion war üblicherweise den privilegierten Trompeten vorbehalten. Doch ist es auf der anderen Seite nach allem seither Geschilderten nahezu unwahrscheinlich, in dem abgebildeten musikalischen Herold, dessen Aufgabe es auch war, den Zuschauern vor Beginn des Kampfes Ruhe zu gebieten, nur einen vielleicht höher gestellten Spielmann in ritterlichem Gewand zu erblicken. Was den jugendlichen Reiter bewogen hatte, gerade hier einen Dudelsack zu blasen, wird nicht mehr feststellbar sein; daß er hoch zu Roß erscheint, hat diese kleine Betrachtung angeregt.

---

1) Joachim Bumke, Höfische Kultur, München 1986, S. 356
2) ebd., S. 355
3) Riemann Musiklexikon, Sachteil, Mainz 1967, Artikel Bordun
4) Michael Praetorius, Syntagma musicum III, Wolfenbüttel 1619, Tafel XI, Kassel 1958
5) Die Lieder Walthers von der Vogelweide, ed. F. Maurer, I, 1960, Nr. II, 4
6) Geoffry Chaucer, The Canterbury Tales, London 1974, S. 34
7) Francis Collinson, The Bagpipe, London 1976, Plate 12
8) Thomas Zotz, Adel, Bürgertum und Turnier in deutschen Städten vom 13. bis 15. Jahrhundert, in: Josef Fleckenstein (Hrsg.), Das Ritterlicher Turnier im Mittelalter, Göttingen 1985, passim
9) ebd., S. 494
10) Joachim Bumke, Höfische Kultur, München 1986, S. 290 f.

NEUERSCHEINUNGEN / *NEW PUBLICATIONS*

Werner Stadler: OPENING – Marsch für Elementar-Percussion

Otto Wrede, Regina-Verlag Wiesbaden

In der von Hermann Gschwendtner herausgegebenen Reihe „Piccola Percussione" erschien ein Marsch für 5 Spieler mit Kleiner Trommel, Handbecken, Rahmentrommel, Großer Trommel, 2 Holzblocktrommeln, Triangel, Rahmenschellentrommel von Werner Stadler. Das Stück ist relativ leicht und eignet sich gut für die ersten Versuche im Zusammenspiel auf Schlaginstrumenten.

Werner Stadler: MALLET-BOOGIE 1 für beliebige Stabspiele, ein chromatisches Instrument und Schlagzeug

Werner Stadler, Tuvalstraße 6, A-5400 Hallein

Aus der langjährigen Arbeit, die Möglichkeiten der Stabspiele im Bereich der Popularmusik zu erproben, entstand der Mallet-Boogie (mallet = Schlegel, mallet instruments = Instrumente, die mit Schlegeln gespielt werden). Eine Partitur, ausführliche Erklärungen und Stimmen sind (vorläufig) im Selbstverlag erschienen.

Jane Frazee with Kent Kreuter: DISCOVERING ORFF A Curriculum for Music Teachers. Schott SMC 99

Ein neues Buch, das nicht nur für die USA Bedeutung hat. Zum ersten Mal wird der Versuch unternommen, dem mit Schulwerk-Ideen und -Materialien arbeitenden Lehrer eine didaktische Hilfe anzubieten. Das Buch (224 Seiten) ist eine gründlich durchdachte Hilfe, sich in dem reichen Material zurechtzufinden, die vitalen Impulse des Schulwerks mit der Aufgabe eines umfassenden und systematischen Musikunterrichts zu verbinden.

Giovanni Piazza: EDUCAZIONE DELL'ORECCHIO

G. Ricordi & C. S.p.A., Milano

Eine anregende Sammlung von Beobachtungen und Übungen die zeigen, wie die gesamte Bandbreite der Aufnahmefähigkeit des musikalischen Gehörs aktiviert werden kann.

Ein Training, das mehr bewirkt als einfaches Erkennen von nacheinander oder gleichzeitig erklingenden Tönen. Es beschäftigt sich mit den klanglichen Veränderungen – Lautstärke, Timbre, Tempo, Register, harmonischen Verwandlungen etc. – und berührt ebenso den tonalen wie frei-tonalen Bereich unter Einbeziehung der Gedächtnisschulung. Ein völlig neuer Weg der „Gehörerziehung", der über das verbreitete Tondiktat weit hinausgeht. Ein Buch, das zeigen will, daß das Gehör zu „erziehen" nicht bedeutet, es „einzusperren".

Giovanni Piazza ist Autor der im gleichen Verlag erschienenen Ausgabe des Orff-Schulwerks für Italien.

Guillermo Graetzer: LA MUSICA CONTEMPORANEA, Guia práctica a la composición e improvisación instrumental y un apéndice con 8 pequeñas piezas ilustrativas. Ricordi Americana S.A.E.C., Buenos Aires 1980.

Eine Mappe mit Einzelblättern und einem Anhang mit Beispielen, deren „Ziel es ist, den Schüler zu befähigen, in einer zeitgenössischen Musiksprache zu schaffen und zu denken". Der Autor, ein ebenso kluger wie feinsinniger Komponist, Herausgeber der Orff-Schulwerk Ausgaben für Lateinamerika, legt die Fundamente für Improvisation und Komposition durch eine umfassende Information über Skalen, Intervalle, Zusammenklänge, über tradierte und in unserem Jahrhundert neu entdeckte Techniken und Verfahren.
Die kurzen erklärenden Texte sind in spanischer Sprache abgefaßt.

hr

ATLANTIS MUSIK-INSTRUMENTEN-QUARTETT

37 mehrfarbige Karten. Gezeichnet von Camillo Osorovitz nach einer Idee von Gerd Albrecht. 11.–16. Tausend. DM 9.80 / Fr. 9.–. Atlantis Musikbuch-Verlag Zürich.

Die Karten werden ausgeteilt. Man fordert die zu einem Quartett fehlenden Karten von seinen Mitspielern an. Wer am Schluß die meisten Quartette hat, ist Gewinner. Es gibt Streicher, Holzbläser, Blechbläser, Tasteninstrumente, Zupfinstrumente, Fellinstrumente, Metall-Schlaginstrumente, Holz-Schlaginstrumente und Exotische Schlaginstrumente (das sind: Japanische Tempelglocken, Tempelblocks, Maracas, Congas). Außerdem gibt es einen Dirigenten. Diese Karte gilt als Joker. Von dem Joker – Pardon: von dem Dirigenten Gerd Albrecht stammt auch das im Atlantis Verlag Zürich erschienene Buch „Musikinstrumente und wie man sie spielt".

hr

Kate Baxter: JAZZYLOPHONE – aus der Reihe BEATERS, Guides to the Use of Classroom Instruments, Schott London ED 12168 (in englischer Sprache)

In einer originellen und sehr ansprechenden Gestaltung werden Lehrer und Schüler dazu animiert, sich an legendäre Titel wie Joe Garlands "In the mood" oder Bill Haleys "Rock around the clock" als Interpreten heranzuwagen, um über diese „Brücken" mehr zu erfahren, als nur den Spaß am neuen Sound in der Schulklasse.

Blues-Skalen, jazzige Rhythm-Studies, Harmonielehre und Improvisationsmodelle werden in geschickt angelegten und überschaubaren methodischen Schritten ebenso vermittelt, wie vieles Interessante aus der Jazz- und Rockgeschichte. "Fill in's", "Breaks" oder das „Doppeln" von Sounds – um nur einige Begriffe aus dem Vokabular der „Szene" zu nennen – werden bald zu vertrauten Elementen.

Vielfältig sind auch die Vorschläge zur Besetzung der „Band". So ist es einerseits möglich, einige der studies mit Schulwerk-Instrumenten, Klanggesten und Vokalismen zu realisieren. Für Schülergruppen mit Instrumentalisten gibt es andererseits für einzelne Titel sogar Stimmenmaterial für transponierende Instrumente.

Auch wenn man als Lehrer mit diesem Arbeitsbereich weniger vertraut ist – mit Hilfe dieses gelungenen Aktivheftes sollte man einen Versuch wagen!

Now it's your turn . . .

Hermann Urabl

ORFF-SCHULWERK KURSE 1988 · *ORFF-SCHULWERK COURSES 1988*

26.–30. 3. 1988	Musik – Bewegung – Szene
	Dr. Claus Thomas, Dr. Werner Thomas, Lilo Kobe Mühlberger Arbeitskreis, Haus Mühlberg, Enkenbach
5.–10. 4. 1988	Osterkurs für Elementare Musik- und Tanzerziehung
	Peter Cubasch, Reinhold Wirsching, Cornelia König Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
5.–9. 4. 1988	Musik und Tanz für Kinder
	Praxiswoche zur Einführung und zum Erfahrungsaustausch Iris von Hänisch, Manuela Keglević, Rudolf Nykrin Deutsche Landjugend-Akademie in Bonn-Röttgen Internationale Gesellschaft für musikpädagogische Fortbildung e.V.
25.–29. 4. 1988	Rund ums Kinderlied
	Gerda Bächli, Ruth Preißner, Karl Alliger Bayerische Musikakademie Hammelburg Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
27. 6.–1. 7. 1988	Musik und Tanz für Kinder – Kurs für alte Hasen
	Iris von Hänisch, Barbara Haselbach, Manuela Keglević, Rudolf Nykrin, Hermann Regner Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
27. 6.–8. 7. 1988	Internationaler Sommerkurs
	„Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis" Peter Cubasch, Karin Schumacher u.a. Orff-Institut Salzburg
9.–14. 7. 1988	Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Grundschule (Fortsetzung) Orff-Schulwerk in der Hauptschule
	Wolfgang Hartmann, Siegfried Haider, Ulrike Meyerholz u.a. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl / Salzburg Veranstalter: Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg, in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, dem Orff-Institut und der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" in Österreich

9.–15. 7. 1988	Scene and Variation · Theme and Variations A joint British and American exploration of the general context of Music Education within Orff's ideas of creative music-making grew
	Dartington College of Arts Contact: Orff Society, 31, Roedean Crescent, GB London SW 15 5JX
11.–22. 7. 1988	Internationaler Sommerkurs für Musik- und Tanzerziehung
	Ulrike Jungmair, Reinhold Wirsching u.a. Orff-Institut Salzburg
15.–19. 7. 1988	Musik, Tanz und Spiel in der Familie
	Nora Berzheim, Christiane Wieblitz Landesmusikakademie Nordrhein-Westfalen, Burg Nienborg in Heek Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
19.–23. 7. 1988	Orff-Schulwerk und Percussion
	In Suk Lee, Elisabeth Amandi, Ulrike Meyerholz Landesmusikakademie Nordrhein-Westfalen e.V. Burg Nienborg, Heek Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
23.–30. 7. 1988	4. Internationales Seminar für Historischen Tanz
	„400 Jahre 'Orchésographie' von Thoinot Arbeau" Barbara Haselbach u.a. Orff-Institut Salzburg
29. 8.–2. 9. 1988	Percussion – Pop – Tanz
	Werner Stadler, Mari Tominaga, Margarida Amaral Bayerische Musikakademie Hammelburg Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
3.–7. 10. 1988	Musik und Tanz für Kinder – Eine Praxiswoche
	Micaela Grüner, Iris von Hänisch, Vroni Priessner Bayerische Musikakademie Hammelburg Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.
24.–28. 10. 1988	Musik und Bewegung für Seh-, Hör- und Sprachbehinderte
	Frauke Diedrichsen, Verena Maschat, Shirley Salmon u.a. Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland e.V.