

ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

18

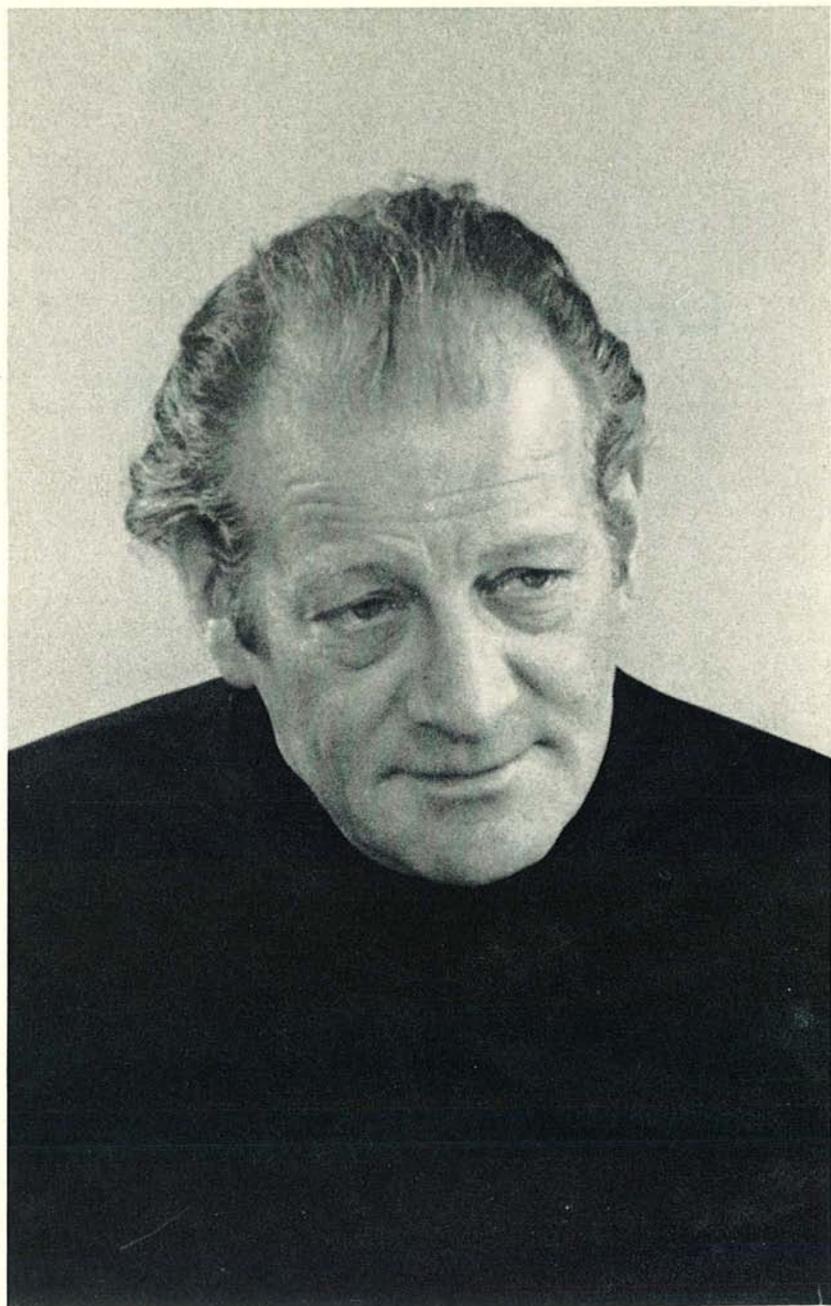
11

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von der Sonderabteilung „Orff-Institut“ der Hochschule für Musik
und Darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg
A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55

Schriftleitung: Lilo Gersdorf
Photos: Karl Alliger

Nr. 18 Dezember 1976



Klaus Becker-Ehmck
1927 - 1976

Lieber Klaus! —

Unfassbar ist es für uns alle,
dass Du nicht mehr unter uns bist.

Ohne Vorwarnung würdest Du
aus einem arbeitsreichen und erfülltem
Leben gerissen — für uns alle ein un-
ersetzlicher Verlust.

Karl Maendler, dem ersten Kon-
strukteur unserer Funkmaschine, war
es nicht beschieden, den Erfolg seiner
Arbeit zu erleben. Du dürftest dem
Welterfolg als Krönung Deines Lebens-
werkes noch erfahren.

So lange man vom Schindlerwerk
sprechen wird, wird auch Dein Name
genannt werden — so lebt Du mit uns
und wir mit Dir

In Dankbarkeit

Dein

Carl Off

Dear Klaus,

It is inconceivable that you are no longer with us.

Without warning you were snatched from a full and productive life — for us an irreplaceable loss.

Karl Maendler, the first to construct our instruments, did not live to see the results of his work. You, however, were allowed to experience a world-wide success as the crowning-point of your life's work.

Wherever there is talk of Schulwerk your name will be mentioned — and so you live with us and we with you.

In gratitude

Carl Orff

Cher Klaus,

Il est inconcevable pour nous tous que tu ne sois plus parmi nous. Sans avertissement préalable tu as été arraché à une vie riche et pleine de travail — c'est une perte incommensurable pour nous tous. A Karl Maendler, le premier constructeur de nos instruments, il n'a pas été donné de voir le succès de son travail. Toi au moins tu as encore pu assister au succès mondial comme couronnement de l'oeuvre de ta vie.

Aussi longtemps qu'on parlera du «Schulwerk», on citera ton nom — ainsi tu continueras à vivre avec nous et nous avec toi.

Merci, cher Klaus.

Carl Orff

Querido Klaus

Para todos nosotros es incomprensible, que tú ya no estás entre nosotros.

Tú fuíste arrancado sin advertencia de una vida llena de trabajo y cumplimiento — para todos nosotros una pérdida insustituible.

Karl Maendler, el primer constructor de nuestros instrumentos, no era destinado para ver el éxito de su trabajo. Tú todavía pudiste llegar a saber del éxito mundial como coronación de tú obra de vida.

Tanto tiempo como se va a hablar del "Schulwerk", también se va expresar tú nombre — así tú vives con nosotros y nosotros contigo.

En agradecimiento

Carl Orff

Neues in Sicht

Carl Orff

Abdruck aus dem im November 1976 bei Hans Schneider, Tutzing/BRD, erschienenen 3. Band der Dokumentation „Carl Orff und sein Werk“ mit dem Titel „Schulwerk — Elementare Musik“.

Auch dieser III. Band der Dokumentation ist wie die vorhergehenden durch viele Noten- und Bildbeispiele ergänzt und bereichert.

Die hier beigefügten Abbildungen stammen aus dem Archiv des Orff-Instituts, fotografiert von Karl Alliger.

Herbst 1926. Oskar Lang war wieder einmal bei uns in der Schule (Günther-Schule, München; Anm. d. Red.) zu Besuch. Die Schlagwerk-Improvisationen und die Dirigierstunden interessierten ihn sehr. Wir hatten wie immer ein langes Gespräch, das mich auf eine Reihe neuer Einfälle brachte. Zuletzt fragte Lang, ob er einmal Freunde, die für meine Arbeit besonderes Verständnis hätten, mitbringen dürfe.

So kam er eines Tages mit zwei Schwedinnen, Schwestern, die Marionettenspieler waren und sich für meine Musikversuche, von denen ihnen Lang erzählt hatte, interessierten. Die Art, wie sie auf meine Arbeit eingingen, ließ mich aufhorchen, so daß ich ihre Einladung, sie zu besuchen und mir ihre Arbeit anzusehen, gerne annahm.

Im tiefsten Schwabing, in der kleinen, abseitsgelegenen Wagnerstraße, in einem großen alten, schon auffälligen Atelier, war ein Theaterchen aufgebaut. Alles war noch in statu nascendi, aber man konnte ahnen, was den Spielerinnen vorschwebte. Das ganze Unternehmen war, angefangen bei den selbstgeschnitzten Puppen bis zum szenischen Aufbau, unbedingt neuartig, einfallsreich und in seiner Art überzeugend. Nur die Musik, die sie für unabdingbar hielten, hatten sie noch nicht gefunden. Rührend, etwas hilflos, war das begleitende Geigenspiel, von einer Freundin improvisiert. Nun, da sie unser Schlagwerkensemble gesehen und gehört hatten, waren sie erfüllt von neuen Plänen. Auch mir war klar, daß sich aus einer Zusammenarbeit mit den Spielerinnen interessante Aufgaben ergeben könnten.

Nach einer improvisierten Vorstellung einer flämischen Legende und Szenen aus Strindbergs Märchenspiel „Schwanenweiß“ entspann sich ein langes Gespräch, aus dem ich erfuhr, wie weit gereist und informiert die schwedischen Schwestern waren. Es konnte nicht ausbleiben, daß wir auf die großen östlichen Vorbilder zu sprechen kamen. Sie hatten das chinesische wie das javanische Schattentheater mit den seltenen kleinen Orchestern erlebt und zahlreiche hervorragende Fotos mitgebracht.

Auch vom Gamelan wußten sie zu erzählen und fanden Xylophone besonders geeignet für das Puppentheater. Ich wurde hellhörig und mußte an meine früheren Versuche mit dem Marionettentheater denken, an Maeterlincks „Tod des Tintagiles“, und wie mich da eine kleine chinesische Trommel zu einer ganzen Szene inspiriert hatte. Vor meinen Augen stand schon ein kleines Schlagwerkorchester, ein anderes als wir in der Schule hatten, ein Kammermusikensemble mit einem Xylophon, das so gut zu den Holzpuppen passen würde. Von dieser Idee waren die Schwestern begeistert. Wir alle — Lang war auch dabei — gerieten ins Fantasieren und Planen. Es war kein verlorener Abend. —

Mit dem Versprechen, bald wiederzukommen und dann vielleicht eine kleine Schlagwerkgruppe meiner Schule mitzubringen, verließ ich das seltsame Atelier mit seinen liebenswürdigen Spielerinnen. Sie hatten mir noch versprochen, sich bei ihren östlichen Freunden für mich um ein Gamelan-Xylophon zu bemühen. Ich fand den Vorsatz reizend, ohne daran übertriebene Hoffnung zu knüpfen.

Mit Lang noch spät bis nach Mitternacht in einem Café Pläne wälzend, dachten wir an Strawinsky, der nach dem Krieg eine kleine reisende Wandertruppe von Schauspielern und Musikern zusammenbringen wollte — aus diesen Ideen war dann die „Geschichte vom Soldaten“ entstanden. Ein reisendes Marionettentheater, wie ich es in meiner Jugend auf dem Land erlebt hatte, nun mit einer ganz neuartigen, vielleicht sogar improvisierten Musik — dieser Gedanke nistete in meinem Kopf.

Nach einigen Wochen wurde für mich an der Schule ein Paket abgegeben. Zu meiner maßlosen Überraschung enthielt es ein großes afrikanisches Xylophon, eine Marimba, wie ich sie aus Sammlungen schon kannte, aber nie zu spielen Gelegenheit gehabt hatte, viel weniger hoffen konnte, eines zu besitzen. Dem Paket war kein Absender beigegeben, nur ein Zettel: „Gruß aus Afrika. Lycka till!“

Ich stürzte ans Telefon und bat Lang um die Rufnummer der schwedischen Schwestern. Er sagte mir, daß die ältere schwer erkrankt sei und beide Hals über Kopf nachhause abgereist seien. Er selbst wisse keine Adresse und müsse erst auf Nachricht warten. Ich habe, trotz mancher Bemühungen, nie mehr etwas von den beiden gehört.

STABSPIELE UND BLOCKFLÖTEN

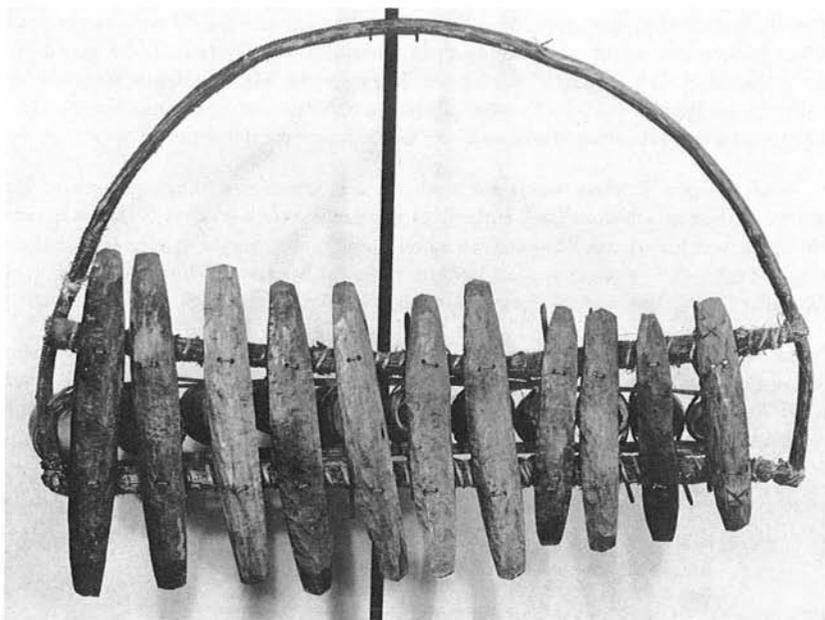
So kam mir die Marimba ins Haus.

Stundenlang phantasierte und improvisierte ich auf dem neuen afrikanischen Xylophon, alle möglichen Spiel- und Anschlagarten mit verschiedenen Schlägeln ausprobierend; lange leise Wirbel, Gabelgriffe, einfache und doppelte Glissandi. Dabei eröffnete sich mir eine neue Klangwelt, die mich faszinierte.

Mit einem Schlag hatte ich das gefunden, was ich für den weiteren Ausbau meiner pädagogischen Pläne und des Tanzorchesters brauchte, ein Instrument, mit dem ich die teilweise noch fehlenden Klangböden und -flächen, sowie Melodien und Ostinati jeder Art bilden und bauen konnte. Die früheren Schlagwerkversuche erschienen mir rückschauend größtenteils wie ausgesparte, skelettierte Skizzen, die nun erst sinnvoll ausgeführt werden konnten.

Die ältesten Ahnen und Vorläufer des Xylophons gehen weit in graue Vorzeit zurück. Ursprünglich aus Südostasien, Melanesien und Indonesien stammend, hat es sich dort aus Primitivformen zum Trog- und Kastenxylophon entwickelt, gelangte später in Afrika als Marimba zu eigenen Formen und von dort durch Negersklaven nach Lateinamerika, wo es in der Volksmusik heimisch wurde.

Erst seit Anfang des 19. Jahrhunderts begegnet man in Europa der Bezeichnung „Xylophon“, Holzklinger, für ein seit dem Mittelalter in slawischen und deutschen Ländern verbreitetes Volksinstrument. In Primitivformen wird es wohl durch Wandermusikanten im 15. Jahrhundert aus dem fernen Osten in den deutschsprachigen Raum gekommen sein.



Hängexylophon, Zentralafrika Um 1900

Seit dem 16. Jahrhundert trifft man auf die volkstümliche Bezeichnung „Hülzern Glachter“ oder „Glechter“, was von dem oberdeutschen Wort „Klachel“ = Klöppel abgeleitet wird. Weitere Namen finden sich, wie „Holzharmonika“, „Holz- oder Strohfidel“.

Im Gegensatz zu den außereuropäischen Xylophonen blieb die Weiterentwicklung dieses Instruments in Europa gering. Erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts fand es, inzwischen als Orchesterinstrument vierreihig gebaut, zeitweilig Verwendung.

Als „Holz- und Strohinstrument“ hat noch Richard Strauss das Xylophon in seiner Salome-Partitur bezeichnet. Im Namen ist schon die Bauart des Instruments enthalten, bei dem die Holzstäbe auf Strohhüllen lagen. Bauart und Name sind längst verschwunden.

An seine Stelle ist in jüngster Zeit das amerikanische Modell getreten, mit Klavier-tastenanordnung und mit Tonverstärkung durch Resonatoren. Damit hat die Entwicklung der abendländischen Form des Xylophons wohl vorläufig einen Endpunkt erreicht.



Xylophon aus Java

1889 hatte Claude Debussy anlässlich der Weltausstellung in Paris eine für seine ganze künstlerische Entwicklung bedeutende Begegnung mit der Musik des fernen Ostens. Das farbige Klangwunder der Gamelan-Musik hatte ihn in seinen Bann gezogen.

„Tagelang lauscht er mit seinen Freunden den exotischen Orchestern und den Theatern, die China, Indien und Java nach Paris entsandt hatten . . . Wenn irgendeine Musik Debussy ‚beeinflusst‘ hat, dann ist es diese schwebende, formelfreie, zarte Musik des Fernen Ostens . . . sie steht dem Wesen seiner eigenen Musik weit näher als die ganze europäische Tonkunst des 19. Jahrhunderts . . . Im Vergleich zum rhythmischen Kontrapunkt dieses raffiniert abgestuften Schlagzeugs vollführen die Schlaginstrumente des kultivierten europäischen Orchesters nur einen barbarischen Zirkuslärm — das ist der Eindruck des jungen Komponisten, den er fünf Jahre vor seinem Tod noch einmal mit der Autorität des Meisters bekräftigt.“ (Heinrich Strobel „Claude Debussy“)

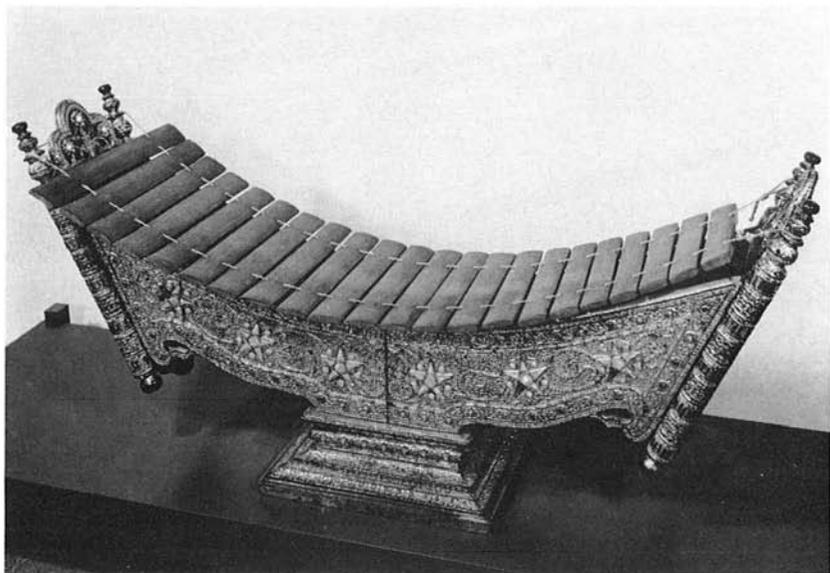
Die Gamelan-Musik Indonesiens, die mit ihrer Polyrythmie und Polyphonie als Gipfel außereuropäischer Musikkultur gelten darf, ist in gewisser Hinsicht ein ebenbürtiges, auf eine jahrhundertealte Geschichte zurückblickendes Gegenstück zur abendländischen Kunstmusik. Allein vom Bild her hinterläßt dieses fernöstliche Orchester, dessen Instrumente kultisch-magische Bedeutung haben, einen überwältigenden Eindruck.

Trotz der wegweisenden Bedeutung des Gamelan für Debussy, der mit unerhörter Sensibilität den fernöstlichen Klangzauber einzufangen versuchte, hat er niemals ein Instrument dieser Musikkultur in seine Werke einbezogen.

Mir war ein anderes, für mich nicht weniger gravierendes Erlebnis bestimmt, es war der Klang eines einzigen Instruments, der Marimba.

Mit diesem afrikanischen Xylophon begann nicht nur ein neuer Abschnitt in meinem pädagogischen Werk, sondern es ergab sich auch ein wichtiger Ansatzpunkt für mein gesamtes späteres Schaffen.

Ich bat Keetman, sich mit der Spielweise dieses neuen Instruments eingehend zu befassen, das in seiner afrikanischen Stimmung, die noch kleinere Werte als Halbtöne enthielt, nur schwer mit unserer abendländischen zu vereinen war.



Xylophon aus Burma oder Thailand, mit geschnürtem Stabsatz 19. Jahrhundert

Wenn Keetman abends nach Schulschluß noch bis in die späte Nacht hinein ihre Versuche machte — wir spielten dabei die Marimba mit Vorliebe vierhändig, ohne zu wissen, daß diese Spielart in der Heimat des Instruments längst üblich war — ergab es sich von selbst, daß immer mehr Schüler zuhörten, und allerlei kleines Schlagwerk, Rasseln, Schellen und Trommeln mitbrachten. Aus den ersten schüchternen Improvisationsversuchen wurde bald ein richtiges Zusammenspiel.

Auch Lex wurde von unserem abendlichen Musizieren angezogen und war von den neuen Klängen begeistert, die sie gleich zu einer Tanzstudie, dem „Stäbetanz“, inspirierten.

So reizvoll auch alle Versuche mit dem Klang der Marimba waren, so wurde uns doch klar, daß sie in einer unserem Tonsystem angepaßten Stimmung für unser Ensemble neu gebaut werden mußte. Um diese Frage zu besprechen, fuhr ich wieder zu Curt Sachs, der in seinen Sammlungen so viele Modelle greifbar hatte.

Er riet mir entschieden von dem Versuch ab, die afrikanischen Modelle, die es in verschiedenen Stimmungen gibt, nachbauen zu lassen. Ihre Bauart sei urafrikanisch. Zu einer Nachbildung fehlte es an geeignetem Material, vor allem an den notwendigen Hölzern für Klangstäbe und den Resonatoren aus Kalebassen (Flaschenkürbissen). Selbst wenn der Neubau eines Instruments glücken sollte, sei an eine Serienherstellung nicht zu denken.

„Verwenden Sie doch Flöten, dann haben Sie das, was Sie vorerst notwendig brauchen, ein Melodieinstrument zu Ihrem Schlagwerk, die Flöte zur Trommel, wie es der Entwicklung entspricht.“

Ich hatte schon früher einmal an Flöten gedacht, aber von Flöten gibt es so viele Arten wie von Trommeln. Sachs meinte, daß allein Blockflöten in Frage kämen. Ich kannte diese Instrumente schon aus Laienkreisen, die sich der Barockmusik verschrieben hatten, ich wußte auch von Arnold Dolmetsch in Haselmere, England, der hervorragende Blockflöten baute und sich maßgeblich für die Wiedergabe von Barockmusik auf neugebauten „alten Instrumenten“ einsetzte.

Bei aller Hochachtung für die hervorragende musikwissenschaftliche Arbeit, die stillbildend wirkte, verfolgte ich andere Ziele. Auch zu Fritz Jödes gleichzeitigen Bemühungen anfangs der Zwanziger Jahre, die Blockflöten in die Jugendbewegung einzuführen, wollte ich keine Parallele schaffen.

Sachs verstand meine Einwände gut, konnte sie aber, was das Historische betraf, entkräften. Die barocke Spielweise sei noch lange nicht ausgeschöpft und mit einer gewandelten Blastechnik könnten sich andere Klangmöglichkeiten ergeben.

Als er mir endlich sagte, daß Funde von Frühformen der Blockflöte (Knochenflöten) in Nordeuropa seit der Steinzeit nachweisbar sind, befreite er mich von meinen Bedenken, ausgesprochene Kunstinstrumente der Renaissance und des Barock in meine elementare Musik einzubeziehen.

Zugleich empfahl er mir, mich an seinen Freund Peter Harlan zu wenden, der in Markneukirchen Werkstätten für historischen Instrumentenbau, für Lauten, Violen, Gamben und vor allem für Blockflöten errichtet hatte. Nach Sachs' Meinung war er der rechte Mann, in der Historie wurzelnd, aber gleichzeitig allen Neuerungen aufgeschlossen.

Vor allem bestrickte mich die Möglichkeit, einen ganzen Flötenchor von Sopran, Alt, Tenor und Baß in unser Ensemble einbauen zu können. Daß diese Instrumente verhältnismäßig leicht zu spielen sind, war ebenfalls ein nicht zu übersehender Vorteil.

Noch von Berlin aus bestellte ich, mit einem empfehlenden Brief von Sachs versehen, bei Harlan einen ganzen Flötensatz, an dem sich meine lebhafteste Phantasie schon wieder entzündet hatte.

So fuhr ich mit einer verlorenen Hoffnung — ich konnte den Xylophontraum noch nicht verschmerzen — aber auch mit einer neu aufkeimenden, wenn ich an die Flöten dachte, nach München zurück.

Als ich am folgenden Vormittag in die Schule kam, waren alle überzeugt, daß mein Besuch in Berlin wie immer erfolgreich gewesen war, und so konnte ich leicht dahingehende Fragen überhören. Lex und Keetman führten mir den inzwischen ausgearbeiteten „Stäbetanz“ vor, dessen Anfänge ich noch miterlebt hatte. In kürzester Zeit hatten sie eine beispielgebende Einstudierung zustandegebracht. Selten habe ich so deutlich empfunden, wie Musik Bewegung und Bewegung Musik evozieren kann. Eine kleine Sensation war die vierhändig gespielte Marimba, die mit besonderem Geschick, trotz ihrer fremden Stimmung, in ein kleines Ensemble von Glockenspiel, Tomtom, Rahmentrommel, Hand- und Fußrasseln führend eingebaut war.

Es fiel mir einigermaßen schwer, schließlich doch von dem teilweise negativen Ergebnis meiner Unterredung mit Sachs berichten zu müssen. Ich versuchte die allgemeine Bestürzung über unsere fehlgeschlagenen Hoffnungen und Erwartungen zu überspielen, indem ich die neuen Flötenpläne mit Überzeugung verlockend darstellte. Nachdem sich auf meine Frage hin alle einstimmig für einen Flötenunterricht entschieden, war die Einführung dieses Faches eine beschlossene Sache. Eine neue Welle von Enthusiasmus ging durch die Schule.

Während wir noch mit Spannung auf die angekündigte Flötensendung von Harlan warteten, kam, für uns alle überraschend, in der Schule eine Kiste aus Hamburg an. Sie war von einer unserer Schülerinnen aufgegeben worden und enthielt ein „Kaffernklavier“, das ein Matrose, der eben aus Kamerun gekommen war, im Hafen unter der Hand verkauft hatte. Dieses „Kaffernklavier“, die vulgäre Bezeichnung für ein einfaches afrikanisches Xylophon, bestand lediglich aus einer kleinen, einmal anderen Zwecken dienenden Holzkiste mit außen eingebrannter deutscher Aufschrift „10 000 Bretterstifte“, wie man sie damals auf jedem Bauplatz, wo Zimmerleute arbeiteten, herumliegen sah.

Auf der offenen Seite der Kiste lagen abgestimmte, mit einer Schnur zusammengefaßte Klangstäbe aus Palisander, die das einzig Afrikanische an diesem Instrument waren, das die Primitivform eines Kasten- oder Trogxylophons ohne jeglichen Klangverstärker darstellte.

Dieses Xylophon hatte, mit den entsprechenden Schlägeln geschlagen, einen schönen, vollen Ton, gleich der Marimba. Dazu stand es nahezu in unserer Stimmung. So konnte es sofort in unsere Arbeit einbezogen werden.

Schon nach kurzer Zeit hatte Keetman ein Heft mit einigen Stücken für dieses Xylophon und kleines Schlagwerk fertiggestellt. Bald geisterten Abschriften davon durch die ganze Schule und gingen von Hand zu Hand. Stündlich, täglich und halbe Nächte lang wurde zwei- und vierhändig geübt, probiert und gespielt.

Nach diesem unüberbietbar einfachen afrikanischen Modell, das wohl mehr ein Zufallsprodukt war, wollte ich ein Xylophon für unsere Zwecke bauen lassen. Die Bedenken von Sachs waren bei diesem Instrument wohl gegenstandslos, ein so einfaches Kastenxylophon ohne Resonatoren mußte herzustellen sein.

Ich wandte mich mit meinem Anliegen an meinen Freund Karl Maendler, den einfallsreichen Wiederbeleger des Cembalobaues und genialen Neukonstrukteur gro-

ßer Konzertcembali, die damaliger Aufführungspraxis in großer Besetzung und großen Sälen entsprachen.

Neben Pleyel und Erard ist sein Name aus der Geschichte des Cembalobaues nicht wegzudenken. Darüberhinaus war er, wie die meisten Erfinder, ein leidenschaftlicher Bastler und damit ein Mann ganz nach meinem Herzen. Schon bei meinen vielen früheren Versuchen, bei der Neugestaltung der Musik alter Meister, sei es Monteverdi oder andere, war er mir ratgebend zur Seite gestanden. Lange Abende und halbe Nächte verbrachte ich in seiner einzigartigen altmeisterlichen Werkstatt, cembalospieldend und alle möglichen Versuche anstellend. Für mich gab es keinen Zweifel: Maendler war der Mann, der mir auch diesmal helfen konnte.

So lud ich ihn, da ihn unser Unterricht nicht nur von der Musik, sondern auch von der Bewegung her interessierte, zu einer improvisierten Vorführung ein. Natürlich zeigten wir ihm zuerst den Stäbetanz. Er müßte nicht Maendler gewesen sein, wenn ihn der Klang unserer Marimba nicht fasziniert hätte. Er kombinierte schnell, was ich in diesem Zusammenhang von ihm wollte.

Eine Vorführung genügte ihm nicht, erst bei der dritten erklärte er, die Marimba mache ihm Kopfzerbrechen; denn er war der Meinung, daß ich ihm sicherlich den Neubau einer solchen Marimba zumuten würde.

Nun brachte Keetman das „Kaffernklavier“ und spielte erst Solostücke, dann weitere mit dazu improvisiertem Schlagwerk. Ein *solches* Instrument hoffte er nachbauen zu können. Er bat nur, von der Bezeichnung „Kaffernklavier“ abzusehen.

Das Eis war gebrochen — Maendler brachte uns eines Abends sein eben fertiggestelltes Xylophon. Keetman und einige Schülerinnen waren noch im Haus und wir veranstalteten gleich ein improvisiertes Konzert. Schon längst hatte sich Keetman so viel Spielfertigkeit erworben, daß sie das neue Instrument richtig vorstellen konnte.

Es herrschte so große Begeisterung bei den Schülern, daß Maendler spontan versprach, zu seinem ersten, einem „Altxylophon“, wie er es nannte, ein weiteres zu bauen, ein eine Oktave höher stehendes „Sopranxylophon“.

Später wurden auch die Alt- und Sopranxylophone mit Stiftfixierung gebaut. Damit konnten durch Auswechseln einzelner Stäbe andere Tonarten gebildet werden, was die Verwendungsmöglichkeiten dieser Instrumentengruppe noch erweiterte.

Eine große klangliche Bereicherung ergab der Bau eines chromatischen Xylophons mit 25 Stäben.

Diesmal entstand das neue Instrument nicht ohne Anlehnung an östliche Formen. Maendler baute gleichzeitig zwei Typen, einen ersten mit geschnürtem hängendem Stabsatz in Wiegenform und einen zweiten mit Stiftfixierung und aufliegenden Stäben in Kastenform. Er nannte diese neuen Instrumente aus einem mir heute nicht mehr erkennbaren Grund „Tenorxylophone“.

Nur auf diesen chromatischen Xylophonen mit den nebeneinanderliegenden Halbtönen war es möglich, wirkungsvolle Glissandi, die von zauberhaftem Reiz sein konn-



Zwei Xylophone von C. Maendler, 1930 *Anlehnung an javanische Formen*

ten, auszuführen. Dabei wurden weiche oder harte Schlägel, auch Bambusstäbe, verwendet.

Inzwischen waren die langerwarteten Blockflöten von Harlan gekommen. Als wir die Sendung auspackten, suchten wir vergeblich nach einer Griffabelle oder Spielanweisung und standen anfangs etwas ratlos vor den neuen Instrumenten. Auch das weltberühmte Werk „*Traité de la Flûte à bec*“ von Jacques Hotteterre, Paris 1728, war in der damaligen Zeit für uns nicht erreichbar.

List, an den ich mich um Rat wandte, erklärte, er könne in acht Tagen mit dem Unterricht an der Schule beginnen, obwohl er sich noch nie mit Blockflöten befaßt hatte. Es gab in München ein Blockflötenquartett, eine Gruppe kauziger älterer Maler, die auf von Urvätern ererbten kostbaren Instrumenten mit Begeisterung alte Musik spielten. Bei ihnen holte sich List, wie ich später erfuhr, sein erstes Wissen. Anders Keetman: „Gibt mir nur eine Flöte mit, ich werde damit schon zurecht kommen — in einem Monat beginnt der Unterricht!“ So experimentierte Keetman autodidaktisch und entwickelte daraus eine eigene, stark rhythmisch-dynamisch betonte Spielweise, die unserem Musikstil adäquat war.

„*Medias in res*“ hieß es wieder einmal: Wir hatten glücklich Blockflöten und bemühten uns, damit zurechtzukommen. Wir verwendeten gleich unsere spärlichen An-



Stabspiele STUDIO 49, 1960

fangskenntnisse, um zur Bewegung, zum Tanz zu improvisieren. Zwei Flöten begannen mit Bordun und Melodie, eine Begleitung auf Doppelfelltrommel trat dazu und beide forderten den Tanz heraus, der wiederum die Spieler stimulierte.

Das STUDIO 49 und die Orff-Instrumente

Lilo Gersdorf

Klaus Becker-Ehmck war 21 Jahre alt, als er im Wintersemester 1948 mit dem Studium an der Münchner Technischen Hochschule beginnen wollte, als zu jung jedoch abgelehnt wurde. Angeregt durch „einen Orff-Schulwerk Kurs und einen Instrumentenbau-Bastelkurs kam es im Frühjahr 1949 zur Gründung von Studio 49. Die ganze Firma bestand damals aus Paul Müller (einem Schulkameraden von Klaus Becker. Anm. d. Red.) und mir und dem Bastelkeller, einem Raum von ca. 3 qm in meinem elterlichen Haus. Geld war so gut wie keines da, der Geldmangel zwang zum Improvisieren. So stammte der Motor für die erste Maschine aus der Waschmaschine meiner Mutter, und jedesmal, wenn Washtag war, mußte der Motor wieder in die Maschine eingebaut werden.“¹⁾

Gegen Ende 1950 wurde der erste Arbeiter in der Waschküche eingestellt. Dann 1957 Errichtung des Werkes am Kirchenhölzel mit 6 Arbeitern. Im Jahre 1968 wurden bereits 13 500 Xylophone, 16 800 Glockenspiele, 5 000 Metallophone, 15 000 Rahmentrommeln, 5 300 Pauken und Doppelfelltrommeln hergestellt und geliefert. „Stellt man — eine Ausrechnung von Klaus Becker, die sehr lustig ist — all diese Stabspiele, natürlich ohne Beine und Spieltische, aufeinander, so ergäbe das eine Höhe von 4 800 Metern, also die Höhe des Montblanc. Pakt man noch alle 1968 gelieferten Pauken und Trommeln darauf, so läge die oberste Trommel genau so hoch wie die Spitze des höchsten Berges Südamerikas, des Aconcagua, mit 6900 Metern.“²⁾

Unermüdlich wurde seither weitergebaut, entwickelt, wurden neue Erfahrungen und pädagogische Erfordernisse zugrunde gelegt.

Studio 49 realisierte die ihm von Carl Orff zuge dachte Idee. Eine Idee, die im Angestammten entstand, dann aber über Grenzen und Länder hinauswuchs. „So, wie ohne Maendler das erste Schulwerk nicht in dem Sinn hätte entstehen können, wie ich es wollte, so wäre nach der Katastrophe ein Neuanfang und schließlich die Verbreitung über die ganze Welt ohne Klaus Becker nicht denkbar gewesen.“³⁾

Die Zielsetzung war und blieb die gleiche. Es sollte ein Instrumentarium geschaffen werden, das Kindern das Eindringen in die frühe musikalische Klangwelt möglich macht und erleichtert.

¹⁾ Zitiert in: Carl Orff, Vom Kaffernklavier zum Schulwerk-Xylophon, Allgemeiner Schulanzeiger Nr. 3, Freiburg 1969, auch in: Pädagogische Mitteilungen, Beilage zum Verordnungsblatt der Bundesministerien für Unterricht und Kunst sowie Wissenschaft und Forschung, Wien 1974, Stück 10, und in: Musikerziehung 3/1975, Mainz.

²⁾ a.a.O.

³⁾ a.a.O. (Anmerkung 1)

dazu: Klaus Becker-Ehmck, Meine Begegnung mit Karl Maendler, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1962, Mainz 1962
Wilhelm Zentner, Karl Maendler, ein Meister des Instrumentenbaus, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1962, Mainz 1962

Dieses Instrumentarium, ohne das die Musikpädagogik heute kaum mehr zu denken ist, war, als Klaus Becker die Tradition Karl Maendlers fortzuführen begann, nur Kennern geläufig. Es handelte sich dabei zum Teil um Anlehnungen an mittelalterliche und exotische Vorbilder, zum anderen Teil um Neukonstruktionen: Stabspiele (Glockenspiele, Xylophone, Metallophone, diatonisch und chromatisch), Fellinstrumente (Pauken, Trommeln verschiedener Art), rhythmische Kleininstrumente (Cymbeln, Becken, Crotales, Triangeln, Rasseln, Kastagnetten, Holzblock- und Röhrentrommeln, Wood- und Tempelblocks) und Litophone (Steinspiele). Diese Instrumente, die zum großen Teil zu den ältesten der musikalischen Menschheitsgeschichte gehören, wurden durch die melodietragende Blockflöte ergänzt und bereichert.⁴⁾

Orffs Kriterien bei der Auswahl und Zusammenstellung der Instrumente für seine „Musik für Kinder“ waren klangvolle, in des Wortes bester Bedeutung primitive Instrumente, Urinstrumente, die aber, wie z. B. im Fall des Xylophons, auf hochentwickelte indonesische Instrumente zurückgingen.

Die Vergleichende Musikforschung, die in den letzten Jahrzehnten übergreifende Kulturzusammenhänge untersucht und betont hat, auch Vorurteile berichtigte, hat Orff Recht gegeben. Ihr erschien „das Beharren in nur abendländischen Vorstellungen, angesichts der ‚mondialisation‘ in Wirtschaft, Politik, Rundfunk usw. als obsolet.“⁵⁾

In diesem Zusammenhang erinnert man sich der Hypothese Constantin Brailoiu's⁶⁾, der sich um die allgemeinen musikalischen Eigenschaften des Kinderliedes, letztendlich der Musik der Kinder, bemühte, deren Realisation das geschilderte Instrumentarium dient. Ist diese These haltbar? Machen Kleinkinder aller Völker eine analoge musikalische Entwicklung durch? Gibt es einen Hauptstil des Kinderliedes, der Kindermusik? Traf Orff mit der Zusammenstellung des Instrumentariums den Kern des „universal Menschlichen in der Musik“, der ‚musica innata‘ im Sinne von Boethius?⁷⁾

Wir gingen aus von den Orff-Instrumenten, die in der nähere, dann in die weitere, letztendlich rund um die Welt gingen. Diese Instrumente fanden, in Übereinstimmung mit der sie tragenden Idee, Eingang in Kindergarten, Schule, Hochschule, in Institute und viele Bildungsstätten.

⁴⁾ Es war, wie bekannt, Curt Sachs (1881—1959), der, als damaliger Direktor der Berliner Musikinstrumentensammlung, Carl Orff, mit dem er befreundet war, auf ein Blockflötenquartett aufmerksam machte.

Curt Sachs faßte in verschiedenen Veröffentlichungen dank seiner Kraft des ordnenden Denkens die Gesamtheit der Musik morphologisch und ethnologisch in einer Synopsis zusammen, gipfelnd in seiner Kulturkreislehre. Nach dieser These sind die am weitesten verbreiteten Typen auch die ältesten. „Zwar ist die Kulturkreislehre als System unhaltbar, doch in neuen Richtungen kulturhistorischer Ethnologie und Vergleichender Volkskunde sind Methoden, aus räumlicher und sozialer Verbreitung auf den geschichtlichen Hergang zu schließen, kritisch weitergeführt worden. Ihre Auswertung sollte es ermöglichen, daß die Musikwissenschaft über die bisherigen Ergebnisse hinaus zur Geschichte außereuropäischer Kulturen, zur Ur- und Frühgeschichte und zur Universalgeschichte beiträgt.“ (zitiert aus: Walter Wiora, Ergebnisse und Aufgaben Vergleichender Musikforschung, Darmstadt 1975, S. 15 f.)

⁵⁾ Walter Wiora, Ergebnisse und Aufgaben Vergleichender Musikforschung, Darmstadt 1975, S. 98

⁶⁾ Constantin Brailoiu, Problèmes d'Ethnomusicologie, Minkoff Reprint, Genève 1973, S. 267 ff., dazu auch: Kunio Otsuki, Rhythmik und Melodik des älteren japanischen Kinderliedes, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Mainz 1964

⁷⁾ Walter Wiora, a.a.O., S. 88

Diese Instrumente waren temperiert, also so gestimmt, daß das europäische Ohr keinen Anstoß daran nahm.

Im Zusammenhang mit Orff-Schulwerk Seminaren kamen sie jedoch in den letzten 15 Jahren auch in Berührung mit vielen anderen Ländern und Kultursphären unserer Welt. Selbst nach oft mehrmonatiger Schiffsreise, wenn auch für tropisches und subtropisches Klima vorbereitet, hatten sie ihren eigenen Klang behalten, wies das Material keinen Mangel auf.

Die Konfrontation mit den Ländern, in denen gleiche oder ähnliche Instrumente, im Zusammenhang mit einer anderen Kultur (man denke nur an die Stabspiele⁸⁾) längst bekannt waren, blieb ohne einschneidende Probleme. Im Gegenteil: asiatische und afrikanische Lehrer, die europäische Musikpädagogik kennenlernen wollten, sahen sich mancher Schwierigkeit enthoben (religiöse und philosophische Systeme, Tabus, Kastenordnung u. ä.), wenn sie an für sie sozusagen neutralen Instrumenten ihre Erfahrungen machen konnten.

Auch Vergleiche zwischen den verschiedenen Skalen und Tonsystemen anderer Kulturen und den temperierten Orff-Instrumenten verwirrten nicht, sondern boten ein Feld für Experimente. Denn auch im vermeintlich streng äquidistanten Slendro Indonesiens (Teilung der Oktave in 1200 Cents = 5 x 240 Cents; in der temperierten Stimmung Europas Teilung der Oktave in 12 gleiche Teile zu je 100 Cents) sind zu meist einige Intervalle größer als die übrigen. Davon abgesehen stimmen viele Musiker, auch die Indonesiens, ihre Instrumente von Zeit zu Zeit neu ein.

Selbst in den Ländern, in denen kritisch und sensibel zugleich der eigene kulturelle Standort lokalisiert wird, wurde das Orff-Instrumentarium nicht mit der verbreiteten Ansicht des „Imperialismus“ der europäischen und amerikanischen Musik in Zusammenhang gebracht. Der Umgang mit diesem Instrumentarium und der sie tragenden Idee lösten im Gegenteil oftmals Besinnung auf eigene, vergessene Traditionen aus. Wie in Europa sind diese auch auf anderen Kontinenten in Gefahr, drohen zu erkalten. Oft wurden während der Seminare einheimische Instrumente „vom Dachboden“ geholt, längst ungebräuchliche Lieder wieder gesungen.

Das vielgestaltige, auf mancherlei Vorbildern beruhende und ständig neuen Anforderungen angepaßte Orff-Instrumentarium erwies sich als tragfähiges Fundament.

⁸⁾ z. B. Jaap Kunst, Ein musikologischer Beweis für Kultursusammenhänge zwischen Indonesien und Zentralafrika, in: *Anthropos* 31, 1936
A. M. Jones, Africa and Indonesia. The evidence of the xylophone and other musical and cultural factors. Leiden 1964

“ . . . bei gewissen Instrumenten nach dem alten System gehen “

Wie man in Thailand über Orff-Instrumente und Schulwerkideen denkt

Wenn Schulwerk-Lehrgänge in fremden Ländern stattfinden, in solchen Ländern, deren Sprache, Musik und Tanz nicht mehr wie bei Nachbarn sich ein wenig, sondern entscheidend unterscheiden von Erscheinungsformen, Funktionen und Bedeutungen bei uns, dann kann es nicht nur um eine Einführung in die Techniken elementarer Musik- und Bewegungserziehung gehen, sondern dann müssen Grundfragen ausführlich besprochen werden. Dazu gehört ganz sicher die Frage, ob es sinnvoll ist, zu der reichen Ausstattung an eigenen Streich-, Blas- und Schlaginstrumenten Orff-Instrumente dazuzunehmen. Sind diese Orff-Instrumente nicht eine (billigere, Industriefertigte, den klimatischen und musikalischen Forderungen nur teilweise gewachsene) Konkurrenz zu den eigenen, seit vielen Jahrhunderten selbst gebauten und gespielten Instrumenten?

In Chiang Mai, im Norden Thailands, fand im Sommer ein Schulwerkkurs mit Hermann Regner und Karin Reissenberger statt. Eine Gruppe fortgeschrittener Teilnehmer, die schon zum zweiten oder sogar dritten Mal an einem Orff-Seminar teilgenommen haben, erhielt die Aufgabe, ein älteres Lied aus der eigenen Folklore auf Instrumenten zu begleiten. Sie wählte aus unter den vorhandenen und möglichen Instrumenten: eine Längsflöte, zwei Thai-Trommeln, einen Kontrabaß, ein Metallophon, ein Xylophon, ein (aus China kommendes Saiteninstrument) Kim und — für Thai-Musik nahezu unentbehrlich — die gegossenen Zimbeln. Anschließend an die Vorführung des Arbeitsergebnisses fand eine Diskussion statt, die aufgezeichnet wurde. Die folgenden Ausschnitte wurden übersetzt. Die Teilnehmer sind Musiklehrer oder Studenten.

- A: Ich glaube, wir sollten bei gewissen Instrumenten nach dem alten System gehen, das wir immer angewandt haben.
- B: Ich bin der Meinung, daß das Schulwerk gut ist für Kinder, die thailändische Musik lernen wollen. Mit unserer alten Methode sagen wir den Kindern immer, was sie tun sollen, wie oft sie schlagen, blasen, streichen sollen. Die Kinder brauchen nicht zu denken. Wenn wir Anregungen aus dem Orff-Schulwerk benutzen, lassen wir die Kinder zuerst die Instrumente wählen, dann probieren und spielen. Sie entwickeln inneres Interesse an der Melodie, am Klang des Instruments. Wenn sie mehr Informationen brauchen, fragen sie den Lehrer. Sie lernen etwas aus eigenem Antrieb dazu. In unserer alten Methode wird nur das Gedächtnis, nicht das Denken der Kinder geschult. Die Lehrer sagen ihnen alles. Beim Schulwerk müssen die Kinder denken, fragen, selbst ausprobieren.
- C: Glauben Sie, daß wir Orff-Schulwerk-Ideen in Thailand anwenden können?
- B: Ja, bei Kindern, die mit dem Musizieren gerade beginnen.

- C: Nur bei Kindern?
- B: Nicht nur bei Kindern. Bei jedermann, der mit dem Musizieren beginnt und keine Vorkenntnisse mitbringt.
- A: Dieser Standpunkt ist interessant und man sollte darüber nachdenken.
- D: Ich habe in meiner Kinderzeit, als ich Musikunterricht bekam, nichts von dem Orff-Schulwerk gehört. Erst hier in diesem Seminar habe ich begriffen, daß diese Art des Unterrichts gut ist und daß wir Mittel und Wege finden sollten, um sie in unserem eigenen Musikunterricht anzuwenden. Wenn die Musik so etwas wie eine menschliche Universalsprache ist, sollten wir doch in der Lage sein, etwas von anderen anzunehmen. Es kommt nur darauf an, daß wir bei der Anpassung von Elementen der einen Musikart an den Stil einer anderen Musiktradition Sachverstand und Geschmack zeigen.
- A: Sie meinen also, daß wir verschiedene Ebenen der Thai-Musik unterscheiden müssen?
- D: Das meine ich. Es gibt Lieder, die uns heilig sind. Wir sollten sie unangetastet lassen. Es gibt aber genug andere, die ohne weiteres auf verschiedene Weise gespielt, gesungen werden können, mit denen wir experimentieren und dabei Material anwenden können, das aus anderen Quellen kommt.
- C: Ich glaube, daß die meisten klassischen Thai-Musiker diese Art des Spielens nicht akzeptieren würden. Sie werden die Orff-Instrumente als fremdartig empfinden.
- B: Ich habe aber auch schon Renad-Spieler (Renad ist die Bezeichnung für das thailändische Xylophon. Anm. d. Red.) beobachtet, die sich, als keiner zusah, an ein Klavier setzten und darauf Thai-Melodien versuchten. Außerdem gibt es Thai-Musiker, die seit 50 Jahren die Violine als Teil des traditionellen „Mahori“-Orchesters verwenden.
- A: Auch das Akkordeon . . .
- B: Nicht alles, was wir als Thai-Instrumente bezeichnen, stammt aus Thailand. Das Saiteninstrument hier, das Kim, stammt aus China.
- A: Die Trommeln aus Burma.
- B: Ich finde, die Thais sind, was die Herkunft ihrer Instrumente anbelangt, sehr ehrlich. Vielleicht gibt man in anderen Ländern nicht so bereitwillig darüber Auskunft, woher die dort benutzten Instrumente stammen.
- D (zeigt auf das Altxylophon): Dieses kleine Instrument hier sollten wir dann Orff-Renad nennen.

Dieses „Orff-Renad“, von dem hier die Rede war, ist tatsächlich schon zur Hälfte eingebürgert. Nur noch die Klangstäbe stammen aus Deutschland. Der Resonanzkörper wurde von einem begabten Schreiner in Chiang Mai aus wundervollem einheimischen Holz gebaut. Klangqualität: ausgezeichnet.

(M) ein Bezug zum Musizieren unter psychologischer Sicht

Klaus W. Oberborbeck

Gedanken eines Psychotherapeuten.

Als ich als 13jähriger die Erzählung von J. v. Eichendorff ‚Aus dem Leben eines Taugenichts‘ las, da sprach mich die Freude am Singen und Spielen, am spontanen Umsetzen der eigenen Stimmung durch Gesang und Instrumentalspiel unmittelbar an. Ich selbst erfuhr an mir, daß ich viel lieber spontan auf meiner Geige improvisierte, daß ich lieber meine eigenen Melodien fand als daß ich mich an die strengen Noten-vorlagen der Etüden hielt. Wie schreibt v. Eichendorff: „Und als ich endlich ins freie Feld hinauskam, da nahm ich meine liebe Geige, und spielte und sang auf der Landstraße fortgehend: Wem Gott will rechte Gunst erweisen . . .“ (S. 14)

Zur gleichen Zeit begegnete ich auf Singwochen vielen Menschen, die geradezu einen euphorischen Stil des Musizierens pflegten, die beim Singen im Chor strahlende Augen bekamen, über das Singen in der Gemeinschaft in Verzückung gerieten. Mir selbst war das oft zu viel, zu aktiv undistanziert und unreflektiert. Ich verband mit dieser Form des Musizierens eine Form der ‚Jugendbewegung‘, die mir peinlich war. Später fand ich in der Literatur die heftige Diskussion zwischen Theodor W. Adorno und einigen Vertretern der Jugendmusikbewegung, in der Adorno einen überwiegend ästhetisch rationalen Standpunkt der Musikerziehung bezog. Bei ihm fand ich eine entschiedene Abwertung des schlichten Bedürfnisses nach Singen und Spielen: „Nirgends steht geschrieben, daß Singen not sei“¹⁾ und vieler elementarer Instrumente: „Man braucht nur den zugleich nüchternen und läppischen Klang einer Blockflöte zu hören . . .“ „Das Klavier umfaßt (dagegen) umrißhaft die Darstellung der *ganzen* Musik, mit Harmonie und Polyphonie, während die auf Blockflöte und Fidel Beschränkten . . . von einem Ganzen sich erfassen lassen sollen, das sie als solches weder hervorbringen noch kontrollieren können.“²⁾

Auch fand ich in gestochener, prägnanter Sprache eine große Skepsis gegen alles Musizieren in der Gemeinschaft, wenn dies als Selbstzweck definiert wird. Singen und Musizieren sind nicht deshalb schon gut und menschlich, weil sie in Gemeinschaft geschehen.³⁾

Sie sprach mich schon an, diese klare, geschliffene Sprache, die eine Musikpädagogik und deren Ziele formulierte, das „ihr Ideal wäre das adäquate, aber stumme Lesen von Musik, so wie das Lesen der Sprache selbstverständlich ist. Dabei wird vorab an die Fähigkeit des Partiturlesens zu denken sein.“⁴⁾

1) Adorno, Th. W., Dissonanzen, Göttingen 1963, S. 75

2) a.a.O., S. 106

3) a.a.O., S. 65

4) a.a.O., S. 104

Zwei Seiten sind dies also, zwei Standpunkte, die ich auch in mir finde. Da ist einmal in mir das spontane Bedürfnis nach Ausdruck in Tönen, zum Singen, Spielen und Tanzen, das besonders in der Gemeinschaft mit anderen seinen Ausdruck findet, das mich oft bei Spaziergängen im Wald überkommt und mich laut singend und hüpfend durchs Laub springen läßt, grad so wie der Taugenichts.⁵⁾

„... und zog meine Violine hervor und spielte alle meine liebsten Stücke durch, daß es recht fröhlich in dem einsamen Wald erklang.“

Und da ist in mir auch die andere Seite, die angesichts solcher ausbruchartiger, überschäumender Aktivität und Ausgelassenheit peinlich berührt ist, sich lieber in strukturierten und rational erfassbaren Bahnen bewegen möchte und die so gut mitfühlen kann, wenn Adorno schreibt:

„Ich erinnere mich deutlich, wie peinlich es mir war, wenn meine Mutter und deren Schwester etwa auf Bitten meines Vaters im Wald ‚O Täler weit, o Höhen‘ anstimmten.“⁶⁾

Zwei Seiten also. Einerseits das unmittelbare Bedürfnis nach musikalischer Betätigung, unmittelbar und drängend, andererseits das Bedürfnis, die Kenntnisse musischer Tätigkeit, die Kenntnisse von Harmonielehre, Kontrapunkt, Polyphonie so zu beherrschen, daß ich „die Sprache der Musik und bedeutenden Werke verstehen lerne...“, solche Werke so weit darstellen kann, wie es fürs Verständnis notwendig ist, (um dann vielleicht)... das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt des Kunstwerkes ausmacht.“⁷⁾ Doch wie leicht ist es mir passiert, daß mir die Freude am Musizieren bei der Betonung solcher Lehrziele verloren ging!

Zwei Sichtweisen; und immer wieder ist mir durch den Kopf gegangen, ob nicht beide Vorstellungen einer Musikerziehung nur zwei Enden der gleichen Ebene sind, zwischen denen noch weitere Aspekte liegen, die am Menschen abgelascht werden müßten? Die folgenden Überlegungen scheinen mir wichtig für die Einstellung zum Musizieren, besonders unter pädagogischem Aspekt:

1. Musik, Musizieren, Gefühl und Regression.

So viel wir über die Gefühlsentwicklung des Menschen wissen, so entwickelt sich diese in einem engen Kontakt zwischen Kind und Beziehungsperson. Dabei spielen die Sinneswahrnehmungen von Anfang an eine entscheidende Rolle, sind doch Gehör und Hautsinn schon beim Neugeborenen voll entwickelt. Das Kind erlebt sich und seine Umwelt zusammengehörig, wie eine undifferenzierte Sphäre. Was im Kind abläuft wird nicht unterschieden von dem was außen ist; es erlebt die Wohligkeit der Geborgenheit bei der Beziehungsperson als die Wohligkeit der Welt schlechthin. Störungen von außen verändern schlagartig die ‚Weltatmosphäre‘; das Kind kann in seinem frühesten Leben die Störung nicht als von außen kommend erleben, es kann ihr nicht ‚gegenübertreten‘ in einem Erkenntnisvorgang. Mit größter Sensibilität

⁵⁾ Eichendorff von, J., Aus dem Leben eines Taugenichts, Leipzig o. J., S. 75

⁶⁾ Adorno, a.a.O., S. 75

⁷⁾ a.a.O., S. 102

reagiert das Kleinkind gefühlhaft ganzheitlich wahrnehmend auf störende Veränderungen, diese Störungen verinnerlichend, als einen Teil von sich erlebend: Das Kind ist jetzt selbst verstört.

In diesem Zustand der engen gefühlhaften sensorischen Verbindung, Verschmelzung mit der Umgebung, spielt das Gehör eine absolut wichtige Rolle. Über das Gehör vermittelt sich die Mutter mit ihrer Stimme, mit ihrem Summen und Singen dem Kind, das schon früh auf die individuelle Modulation und Klangfarbe der mütterlichen Stimme und Stimmung reagiert. Die Stimme, das Singen können dem Kind vermitteln, die Welt ist in Ordnung und ich bin in der Welt, und ich bin in Ordnung. Noch hat das Kind kein Bewußtsein von der Unterscheidung des ‚Du Mutter‘ und ‚Ich Kind‘, es überläßt sich, es ist überlassen und hingegeben dieser ‚Allidentität‘, dem Gefühl, das sich wohl nur beschreiben läßt mit dem gleichzeitigen Vorhandensein von Wohlsin, Geborgensein, Allmachtsgefühl, Absolutheit und Größenphantasie.

Die psychische Differenzierung des Kleinkindes geht dann schnell weiter, und doch bleibt die Möglichkeit zu solchem frühkindlichen Erleben in der Psyche angelegt. Das Gehör, die Musik bilden eine Möglichkeit, Bereiche dieses Erlebens wieder anklingen zu lassen. Sie bilden eine frühe Verbindung, ein Zugang zu vorbewußtem Erleben.

Musikhören, sich Musik überlassen, sich Musikmachen hingeben können diesen Zugangsweg zum frühkindlichen gefühlhaft-ganzheitlichen Erleben wieder zum Schwimmen bringen. Wer hat noch nicht erlebt, daß er im Konzertsaal in seinem Sessel während eines Konzerts in einen wohligen, getragenen Zustand des Eingehüllenseins von Klang und Harmonie geraten ist? Wer hat nicht schon erlebt, wie sich beim Hören und Sehen z. B. von Gluck's ‚Orpheus und Eurydike‘ eine getragene Grundstimmung einstellte, daß scheinbar alle Bewegungen als verlangsamt und sphärisch erlebt wurden? Wer hat nicht die Jugendlichen in Beat-Schuppen und Diskotheken erlebt, wie sie sich, völlig der Musik und der Bewegung überlassend, in tranceartigem Zustand ihrem Augenblicksgefühl ergaben? Gefährliche Regression? — Hier wird auch ein frühkindliches Erleben angerührt, in dem dem Menschen es möglich ist, sich einem Gefühlszustand zu überlassen, der genetisch sehr viel früher und intensiver ist als z. B. kognitiv rationales Erleben.

In jedem Musikerleben, Musizieren liegt ein Stück Möglichkeit zur Regression, zum Beleben von Früherlebensweisen, womit in einem gewissen Maß auch angenehme und unangenehme Gefühle, Wohlsin und Ängste auftauchen können. Meditationsmusiken, die Erfahrungen der Musikcouch, die Ansätze der Musiktherapie haben uns gezeigt, wie der Mensch durch die Wucht der Töne in seinem Innersten zu erreichen und zu beruhigen ist. Langjährige klinische Erfahrungen mit Schizophrenen haben das nicht überraschende Ergebnis gebracht, daß z. B. bei katatonen Patienten, bei denen jeglicher Kontakt zur Welt abgerissen ist, die nicht mehr rational verbal ansprechbar sind, vielleicht allein die Stimme des Therapeuten, ein zufällig gesungenes Kinderlied wieder einen Zugang zum Patienten ermöglichten.

Halten wir fest: Das glückhafte Erleben des Singenden, Musizierenden ist durch die Einsicht verstehbar, daß im Wesen des Mediums Musik, in Sprache und Melodie ein Zugang zu frühkindlich ganzheitlichem Erleben angelegt ist. Daß begleitende Gefühle beim Musizieren auftauchen, hat nichts mit Ideologie zu tun, nichts mit ab-

zulehnenden Erziehungszielen, sondern ist im Wesen des Menschen begründet. Das scheint mir wichtig, daß wir damit rechnen müssen, daß wir davon wissen, daß bei der Beschäftigung mit Musik, mit Tönen und auch beim Musikmachen eine Sphäre des Menschen angesprochen wird, die frühkindlichem Erleben nicht unähnlich ist. Sicherlich, Gefahr der Ideologie und der musikalischen Allmachtsphantasie, Gefahr der Verführung, aber auch Möglichkeit zu weitem, gefühlsnahen Erleben.

2. Musizieren als Möglichkeit zum Gefühlsausdruck.

Nicht weit scheint mir von hier der Gedanke, welche weiteren Funktionen Musizieren für den Menschen haben kann? Der Taugenichts bei Eichendorff ist voll des Glücks und nimmt seine Geige und spielt alles herunter, was in seinem Repertoire ist; er gibt dem Ausdruck, was in ihm ist, was an Gefühlen nach Ausdruck verlangt. Er entledigt sich, er drückt sich auf seinem Instrument aus, er jauchzt und singt Lieder. „Wes das Herz voll ist, dem geht der Mund über!“ Und irgendwie möchte der Mensch sich äußern, seinem Erleben Form geben, es ausbreiten. Man schaue sich nur einmal das lebendige, ausdrucksstarke Gesicht eines ungarischen Volksmusiklers, der zum Tanz aufspielt; aber man beachte auch einmal ein Kind in einer Therapiestunde, das sich hingebungsvoll mit dem Klang eines Beckens beschäftigt und es spontan dazu benutzt, sein Spiel zu begleiten. Es wird deutlich, daß sich ein Mensch, entsprechend seinem Augenblicksgefühl äußern möchte und dazu die Musik, das Instrument, die Welt der Töne und Geräusche benutzt. Gerade weil die Klänge, die Melodien so tief verankert in frühen Erlebnismöglichkeit des Kindes sein können, gerade deshalb ist es befreiend, die eigene Gefühlswelt in Form des akustischen Mediums verfremdet und doch erkennbar verändert zu sehen. Sich Ausdrücken im Bereich der Töne, sich in Strukturen bringen, ordnen, heißt sich selbst finden. Die Fähigkeit zu improvisieren, unmittelbar aus dem inneren Gefühl heraus etwas zu gestalten, ist nicht eine Fähigkeit, die erst nach Erlernen von Handwerklichem und Inhaltlichem entsteht, sondern ist Ausdruck der seelischen Entwicklung und der Breite der Gefühlspalette.

3. Selbstfindung, Begegnung mit der eigenen Person.

Ein weiterer Aspekt, der nun entwicklungsmäßig folgerichtig aus den bisherigen Gedanken folgt ist das, was in der Psychologie die ‚Ich-Bildung‘ genannt wird. Ein Wesen, das sich entsprechend seiner vitalen und gefühlsmäßigen Antriebe und Bedürfnisse äußert, wird die Reaktion seiner Umwelt erfahren. Ihm wird mit dem Gefühlsausdruck auch durch die Antwort der Umwelt zunehmend deutlicher das Bild seiner selbst klar werden. Sich ausdrücken heißt also nicht nur, sich hinauslassen, sich verbreitern, es heißt auch, sich in dem Ausdrücken selbst erfahren, Kenntnis seiner selbst zu bekommen. Dies geschieht auch immer und ganz besonders bei Tätigkeiten wie dem spontanen Musizieren, dem Singen und Sichbewegen. In der Begegnung meiner Äußerungen mit dem ‚Um-mich-herum‘ kann ich mich zunehmend definieren. Auch das Kind kann mehr und mehr erfassen, wer es selbst ist und was es kann.

a) Die Begegnung mit dem eigenen Körper.

Als eine der ersten Erfahrungen, die das Kind zunehmend bewußter macht, ist die der eigenen Körperlichkeit. Es entdeckt und begreift, daß es einen Körper hat, daß es Hände, Füße und Arme hat, die zu ihm gehören, die ein Teil seiner selbst sind.

Nicht daß das etwa selbstverständlich wäre. Das kleine Kind, das sich an seinem Fuß wehtut, spürt zwar den Schmerz, reagiert auf ihn, es weiß aber noch nicht, daß dieser Fuß zu ihm gehört.

Es behandelt oft seinen Körper als ein Fremdojekt, mit dem man spielen kann. In der Fachsprache wird davon gesprochen, daß das Kind sich seines Körperschemas noch nicht bewußt ist. Kennen Sie nicht auch angstvolle Äußerungen eines Kindes, das befürchtet, sein Körper könnte auseinanderfallen? ‚Every thing grows together, because You all one piece . . . !‘ heißt beruhigend ein amerikanisches Kinderlied, das auf diese Ängste eingeht.

Das Kind erfährt seinen Körper als Mittel zum Ausdruck seiner eigenen Bedürfnisse, seines Willens. Mit ihm lassen sich Gefühle, Wünsche und Phantasien vergegenständlichen, läßt sich z. B. im Spiel der Wunsch zu fliegen, sich in die Körperbewegung einfühlend, erfüllen. So wie selbstverständlich im Erfahren der eigenen Körperlichkeit in Tanz und Bewegung das ‚Selbst‘ für das Kind erfäßbar ist, so entdeckt das Kind auch seine Gestaltungsmöglichkeiten durch die körpernahen Instrumente. Man muß einen aggressionsgehemmten, verwahrlosten kleinen Jungen einmal erlebt haben, wie er entdeckt, welche Möglichkeiten er über eine kleine Handtrommel bzw. Pauke hat, seine angestaute und oft durchbruchartig hervorschießende Wut ohne sofortige Repression der Umgebung sichtbar werden zu lassen. Das Instrument wird verlängertes Ausdrucksorgan des eigenen Körpers, durch das hindurch ein eigener Impuls versachlichter sichtbar wird. Er tritt aus dem Kind heraus, wird hörbar, sichtbar und kann so von dem Kind mit seinen Sinnesorganen erfaßt werden. Vor ihm steht etwas in Form eines Geräusches, eines Klages, das aus dem Kind herausgekommen ist. ‚Das ist aus mir herausgekommen; so etwas ist in mir drin; so bin ich!‘ Das Kind nimmt sich selbst besser wahr und lernt sich kennen.

b) Musizieren als Erlernen von Fertigkeiten, Fähigkeiten.

Musische Erziehung ist ganz ohne Zweifel notwendig zur Ausbildung von Musikern, die besondere Befähigungen erwerben müssen. Darüber hinaus ist es aber auch möglich, die musische Unterweisung als ein Vermitteln von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die einem Kind Selbstbestätigung, Selbstvertrauen geben, ihm Freude machen. Daß dies im Arbeiten mit dem Körper, mit Tanz und Bewegung geschieht, wo die Beherrschung des eigenen Körpers, differenzierter Bewegung angestrebt wird, ist offensichtlicher als im Instrumentalunterricht. Wenn darunter aber nur verstanden wird, daß die Technik des Instruments vermittelt wird, so wird ein guter musischer Unterricht allerdings unterschätzt. Im elementaren Unterrichtsspielen neben der bewußten Übung von Sinneswahrnehmungen, Raum-, Zeitübungen auch Koordinations- und Kommunikationsübungen eine hervorragende Rolle. Hier werden Fertigkeiten vermittelt, die als breite Grundlage nicht nur zum Musikerberuf hinführen sollen. Die Vermittlung von Fertigkeiten wie visuell-motorische Koordination, Raumauffassung und -gliederung ist gerade in unserer technischen Zeit erforderlich. Selbstsicherheit beobachten wir deutlich bei Kindern und Jugendlichen, die sich Fertigkeiten und Fähigkeiten auch in der musischen Erziehung erworben haben. Beeindruckend ist es, wenn wir bei der Arbeit mit Geistes- und Körperbehinderten deren Befriedigung beobachten, wenn sie eine subjektiv erlebte Steigerung ihrer körperlichen Fertigkeiten feststellen.

c) Musizieren als geistige Leistung.

Ein Gesichtspunkt, musische Betätigung als Möglichkeit zur Begegnung mit der eigenen Person, zur Selbsterfahrung, wäre unvollständig, würde nicht auch die geistig rationalen Fähigkeiten des Menschen miteinbezogen. Dies dürfte Adorno wohl auch gemeint haben, wenn er als ein wesentliches Ziel musikalischer Pädagogik formuliert, den Gehalt eines Werkes ‚geistig wahrzunehmen‘, Normen zu entwickeln, nach denen das Niveau und die Qualität einer musikalischen Äußerung beurteilt werden können. Ich meine, wir sollten auch nicht die Bedeutung unterschätzen, welche Begegnung sich mit der eigenen Persönlichkeit vollzieht, wenn die Bedürfnisse nach ästhetisch-geistiger Gestaltung sichtbar werden und welche innere Befriedigung sich ausbreitet, wenn das eigene Tun des Gestaltens dem inneren Bedürfnis nach Formniveau entspricht. Zwar ist gerade das ästhetische Erleben des Menschen tief eingewurzelt im Gefühl, doch ist hier die geistige Überlagerung und Durchforschung nicht wegzudenken. Ästhetische Bedürfnisse sind Ausdruck unserer geistig gefühlhaften Durchformung und decken damit einen sehr wichtigen Bereich der Persönlichkeit. Auch möchte ich hier die ‚Lust des Verstandes‘ nennen, die sichtbar wird, wenn die geistigen Kräfte in ihrer reinen Möglichkeit eingesetzt werden. Wissen ist nicht nur Macht, es ist auch Lust, und der Musikliebhaber, der im Konzert mit der Partitur sitzt und das Orchesterwerk beim Hören analysiert nach Thema, -verarbeitung und -variation, nach Tonartenwechsel und dessen Vorbereitung untersucht, der tut dies sicher auch aus ‚Freude am Verstehen‘, am Wissen. Auch beim Kind, beim einfachen Lernen, ist diese Freude am Strukturieren, am Gliedern, Erkennen und Erinnern bemerkbar und als wünschenswert anzuregen.

d) Die Bedeutung des Nachschaffens.

Schließlich darf bei der Funktion der musischen Betätigung für die Findung und Definition des eigenen Ich nicht vergessen werden, was geschieht, wenn beim nachgestaltenden Musizieren Kompositionen aufgenommen und individuell umgestaltet werden. Eine Komposition, ob in Musik, Bewegung oder Sprache zu gestalten, heißt ja nicht einfach, wie ein Computer die eingegebenen Daten ausspucken, sondern das Wesen des Werkes in sich aufnehmen, es internalisieren und zu einem Teil meiner selbst machen. Aus dieser Vereinnahmung des künstlerisch Wertvollen und der individuellen Umgestaltung in der Interpretation kann dann in der Nachgestaltung ein neuer Schöpfungsprozeß beginnen. Dieser Prozeß aber bedeutet für den Musizierenden, daß er Struktur und Elemente des u. U. genialen Werkes in sich aufnimmt, sie zu einem Teil seiner selbst macht und sich dadurch prägen läßt. Zwar hat die Musikerziehung des 19. Jahrhunderts im Erfassen und Nacherleben der großen Meister in wohl übertriebenem Maße den Sinn der musischen Erziehung gesehen und mußte erst die Reformpädagogik ‚das schaffende Kind in der Musik‘ entdecken, so ist es doch falsch, den formenden Charakter des Nacherlebens besonders bei der Findung der eigenen Identität zu übersehen. ‚Ich-Findung‘ geschieht auch durch Identifikation, und zwar beim Musizieren.

4. Musizieren als Begegnung mit dem ‚Du‘, dem Sozialen.

Jedem guten Musikerzieher wird es selbstverständlich sein, in seinem Elementarunterricht Übungen und Spiele wie ‚Frage und Antwort‘ und ‚Führen und Folgen‘ einzubauen. Gemeint ist hier also die Ebene des Sozialen, der Interaktion, oder

modern, der Kommunikation. Die Entdeckung des ‚Du‘ ist gerade für die Selbstfindung von großer Bedeutung, kann das Kind sich doch gerade durch das ‚Du bist Du und Ich bin Ich‘ selbst besser wahrnehmen. Habe ich unter Punkt 1 hauptsächlich Aspekte beschrieben, die eher Verschmelzungs- und Regressionsaspekte beim Musizieren betrafen, so sind hier besonders Aspekte gemeint, die ein ‚Gegenüberstellen‘, ein ‚Abheben‘ und ‚Abgrenzen‘ betreffen. Wie wesensmäßig das gerade der musikanischen Betätigung ist, wird uns durch das Wesen des Kontrapunktes deutlich.

Was aber bedeutet das für die Musikerziehung? In jedem Stadium der musischen Unterweisung muß die soziale Seite mitberücksichtigt werden, daß Faktum, daß auch Lehrer und Schüler über das Lernverhalten hinaus immer auch in einer sozialen Interaktion stehen. Der Lehrer, der sich mit seinem Schüler hinsetzt und eine Musikvorlage abspielt, begibt sich der Möglichkeit, sich aktiv als Gegenüber mit seinem Schüler auseinanderzusetzen. Obwohl die Situation auch soziale Aspekte enthält, nutzt der Lehrer nicht die Möglichkeit, auch das musische Medium dazu zu benützen, die Interaktion zwischen beiden zu verstehen und zu üben. Besonders im Elementarunterricht ist allerdings der Bereich der ‚Sozialen Übungen, der Kommunikation‘ gerade in der letzten Zeit stärker berücksichtigt worden, sehr zur allgemeinen Aufwertung dieses Unterrichts als Basis.

Daß mit diesem sozialen Gesichtspunkt, der beim Musizieren angesprochen ist, nicht das gemeint ist, daß Musizieren immer sozial ist, weil ja mehrere Menschen daran beteiligt sind, darauf hat Adorno schon deutlich hingewiesen und nachdrücklich gewarnt vor dem unreflektierten Sichhingeben der ‚Droge des Musizierens in Gemeinschaft‘. In unserem Sinn verstanden heißt musikanische Begegnung mit dem Du eine Fähigkeit entwickeln, den anderen besser und genauer sehen lernen, Unterschiede besser wahrnehmen und Grenzen setzen und halten können. Als Anfangsübung ist dies in jeder freien Improvisation mit Geräuschinstrumenten enthalten, in freien Improvisationen mit der Sprache, so wie sie z. B. Stockhausen in seinen Variationen für 6 Solisten meisterhaft dargestellt hat.

5. Coda.

Es erscheint mir einseitig, die Funktion des Musizierens, des Singens, Spielens nur unter entweder erlebniszentriertem Gesichtspunkt zu sehen (vgl. ‚Taugenichts‘) oder andererseits nur die rational-ästhetische Wissenshaltung gegenüber einem Medium wie der Musik einzunehmen (Adorno). Im menschlichen Persönlichkeitsbild sind eine Fülle an Beziehungspunkten zu finden, bei denen das Medium in der weitesten Form ansetzen und für die Persönlichkeitsbildung entfaltende Impulse geben kann. In der Darstellung wurden einzelne Punkte berücksichtigt, die in ihrem Inhalt bei jedem Menschen beim Musizieren und Hören immer von Bedeutung sind, die aber in ihrer Gewichtung mal mehr und mal weniger entsprechend Alter, Entwicklungsstand und Differenzierungsgrad des Menschen eine Rolle spielen. Es wird wohl nötig sein, sich immer aller Aspekte bewußt zu sein und sie besonders im pädagogischen Alltag abwägend zu berücksichtigen. Dies zu unterlassen bedeutet, im praktischen Unterricht eines jungen Erwachsenen primär rein mechanische Übungen zum Zweck des Erwerbs der Technik zu verlangen, ohne seine Bedürfnisse nach individueller Gestaltung und Ausdruck anzusprechen, was dann zu einem Scheitern der

pädagogischen Bemühungen, zu einem aus psychischen Zusammenhängen verständlichen Widerstand gegen das Musizieren führt.

Im Idealfall kann es vielleicht gelingen, alle Aspekte des Musizierens zur richtigen Zeit anzusprechen und optimal zu berücksichtigen:

das Bedürfnis nach Hingabe, dem ‚Sichüberlassen‘,

das Bedürfnis zum Gefühlsausdruck,

das Bedürfnis der Selbstfindung in:

der eigenen Körperlichkeit, Freude am Körper,
dem Erfahren von eigenem Können und Fertigkeiten,
dem geistigen Durchdringen, Erfassen,
dem einführenden Nachschaffen,

das Bedürfnis zur sozialen Begegnung.

Karl Hofmarksrichter †

Mit Karl Hofmarksrichters Tod ist ein Stück Orff-Schulwerk-Geschichte Vergangenheit geworden. Für die Gegenwart und Zukunft der sozial- und heilpädagogischen Dimension des Orff-Schulwerks bleibt das Wirken Hofmarksrichters wegweisend: er war einer der ersten Entdecker therapeutischer Möglichkeiten der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung bei tauben, schwerhörigen und sprachkranken Kindern und demonstrierte die Ergebnisse seiner praktischen Versuche — zuerst durchgeführt an der von ihm geleiteten Taubstummenanstalt in Straubing — auf der deutschen Taubstummenlehrertagung 1954 in München. Die Filmdokumente über musizierende, tanzende und szenische Spiele ausführende Hörgeschädigte, auch über das Fernsehen bekanntgemacht, signalisierten neue Wege der rhythmisch-musikalischen Erziehung und Therapie Hör- und Sprachbehinderter und darüber hinaus auch geistig und körperlich Behinderter. Auch als Direktor des Staatsinstituts für die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen in München und als Universitätsdozent für Musikpsychologie und schließlich als Leiter der ersten Sommerkurse für Sozial- und Heilerzieher am Orff-Institut in Salzburg wirkte Karl Hofmarksrichter begeistert und begeisternd. Die Trauer um einen lieben Menschen sollte der Freude an der Weiterwirkung seiner Lebensarbeit weichen.

Prof. Wilhelm Keller,
Leiter des Instituts für Musikalische Sozial- und
Heilpädagogik am Mozarteum Salzburg

Berichte

Das Orff-Institut bekommt erfreulicherweise laufend Berichte über Orff-Schulwerk Seminare, die von Lehrern des Instituts oder ehemaligen Studenten gehalten werden.

Bitte, schicken Sie uns weiterhin Ihre Berichte. Wir können aber vorerhand nur solche abdrucken, die wir als typisch oder typisch für den gewählten Zeitpunkt ansehen. Zu Kürzungen sind wir manchmal gezwungen.

Wir bitten um Ihr Einverständnis.

Orff-Schulwerk in Afrika?

Einführungskurs in Abidjan — Elfenbeinküste

20.—30. 4. 1976

Die Vorbereitungen sind aus verschiedenen Gründen sehr schwierig. Es gibt keine Literatur, die mir als Anregung dienen könnte; die mir noch ungeläufige Sprache und die ständig auftauchende Frage nach dem Sinn des Orff-Schulwerk in Afrika überhaupt.

Am 16. April fliege ich von Stuttgart über Frankfurt und Madrid nach Abidjan, Hauptstadt der ehem. französischen Kolonie Côte d'Ivoire. Herr Fritsch, Leiter des Goethe-Institutes, holt mich vom Flughafen ab und gibt mir erste Instruktionen. Das Osterwochenende dient zur Einstellung auf das Klima (sehr heiß, sehr feucht, da kurz vor der Regenzeit) und zum Kennenlernen der Stadt, des Goethe-Instituts und der Musikhochschule.

Herr Achache, Direktor der Abteilung für Schulmusik an dem „Institut National des Arts“, zeigt mir das Orff-Instrumentarium, das von der Deutschen Botschaft gestiftet wurde und die Räume im Goethe-Institut, in denen der Unterricht stattfindet wird. Wir haben einen Vorführungssaal mit Bühne und zwei kleinere Unterrichts-räume mit Tischen und Tafeln.

Erster Unterrichtstag: Dienstag, den 20. April. Unterrichtssprache: Französisch. Die Teilnehmer: 28 Musiklehrer und 16 Dozenten der Musikhochschule (INA) sind fast ausnahmslos Einheimische und in Abidjan ausgebildet, und Franzosen, die sich seit einigen Jahren an der Elfenbeinküste zur Lehrtätigkeit aufhalten. Da das Seminar in enger Zusammenarbeit mit dem dortigen Kulturministerium durchgeführt wurde, wurden die Lehrer für die gesamte Dauer des Seminars bei weiterlaufenden Bezügen vom Unterricht freigestellt.

Einzelne von ihnen arbeiten zusätzlich mit Vorschulkindern und erteilen Instrumentalunterricht in Blockflöte, Klavier, Gitarre.

Vormittags unterrichte ich drei Stunden, zu denen sich alle Teilnehmer einfinden. Nachmittags zwei Stunden, teilweise in zwei bis drei Gruppen. Vormittags arbeiten wir an gemeinsamen Themen: Kommunikation auf drei Ebenen, Bewegung, Sprache und Musik. Hören und Reagieren, Führen und Folgen, Gruppierung, Improvisation, Naotation, musikalische Formen etc., Ausarbeitung von einigen Tänzen und Bewegungsstudien zur Zusammenfassung und Aufführung am Ende des Kurses.

Nachmittags sind Gespräche und Diskussionen.

Da das Instrumentarium klein ist, verwenden wir eine große Anzahl von einheimischen Instrumenten, mit denen wir dann bald mehr spielen als mit den Orff-Instrumenten. Am letzten Tag des Seminars findet eine Demonstration vor dem Ministère de la Culture, der Deutschen Botschaft und des Goethe-Institutes statt.

Die Musikerzieher, die aus den verschiedensten Teilen des Landes kamen, haben ein Seminar in dieser Form zum ersten Mal erlebt. So war für alle Beteiligten einschließlich mir selbst, die Situation eine erste und wurde entsprechend oft und heiß durchdiskutiert. Um viele Erfahrungen und wichtige Erkenntnisse reicher, trennten wir uns.

Noch in diesem Jahre wird Herr Achache mit zwei Teilnehmerinnen des Seminars zwei bis vier Kindergruppen einrichten, die zwei Jahre in der Schulwerkidee unterrichtet werden sollen.

Meine Arbeit und mein ganzer Aufenthalt wurde freundlichst unterstützt und ergänzt durch Herrn Achache, der der Initiator dieses Kurses ist und dessen ehemalige Studenten die Teilnehmer waren. Herr und Frau Brunebarbe, die schon von Frankreich erste Erfahrungen mit dem OS mitbrachten, seit 3 Jahren in Abidjan als Musiklehrer tätig sind und etwas Deutsch sprachen, waren mir ebenfalls eine große Hilfe.

Anne Tshimanga

Orff-Schulwerk-Lehrgänge in Asien

Im Juli 1976 fanden Lehrgänge in Chiang Mai (Thailand), Seoul (Südkorea) und in Tokyo (Japan) statt. Lehrkräfte waren Hermann Regner und Karin Reissenberger. Die Lehrtätigkeit wurde von der Zentralverwaltung des Goethe-Instituts in München und den Zweigstellen in Bangkok, Seoul und Tokyo organisiert und getragen.

In allen Ländern war es möglich, ehemalige Studenten als Mitarbeiter und Dolmetscher zu gewinnen. Dank ihrer Hilfsbereitschaft und Fachkenntnis war es möglich, mit den Kursteilnehmern in intensiven fachlichen und persönlichen Kontakt zu kommen. Auch die Mitarbeit prominenter Fachkollegen aus den Gastländern trug bei zum Gelingen der Lehrtätigkeit.

5. 7.—15. 7. 1976 Chiang Mai: Unterricht täglich in 4 Gruppen (Studenten und ehemalige Studenten verschiedener Musik- und Pädagogischer Hochschulen). Teilnehmerzahl etwa 70.

20. 7.—22. 7. 1976 Seoul: Unterricht täglich in 2 Gruppen (Kindergärtnerinnen und Lehrer, Musiklehrer). Teilnehmerzahl 55.

26. 7.—29. 7. 1976 Tokyo: Unterricht täglich in 2 Gruppen (Kindergärtnerinnen, Studierende und Lehrer). Teilnehmerzahl etwa 50.

Beobachtungen und Folgerungen

In Thailand hat bereits der dritte Lehrgang stattgefunden (1971, 1974 und 1976). Eine Reihe von Kindergärtnerinnen und Lehrern sowie von Lehrern an Colleges und Pädagogischen Ausbildungsstätten haben ihre Erfahrungen und Kenntnisse auf dem Gebiet der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in ihrer Lehrtätigkeit verwendet. Eine Information über die angebotenen Möglichkeiten ist deshalb in Fachkreisen relativ verbreitet. Es ist zu hoffen, daß die Zusammenarbeit mit dem Payap-College Chiang Mai, der Somprasong Stiftung Bangkok und dem Goethe Institut Bangkok auch in Zukunft so wirkungsvoll organisiert werden kann.

In Korea gibt es eine ehemalige Studentin des Orff-Instituts und einige gut orientierte und aufgeschlossene Kolleginnen und Kollegen, die in den letzten Jahren über das Orff-Schulwerk informiert haben. Der kurze Lehrgang erwies einen großen Informationsbedarf. Die koreanische Gesellschaft für Musikerziehung ersucht um weitere Kurse, laufende Informationen für alle ihre Mitglieder und sondiert die Möglichkeit, ein eigenes Informationszentrum einzurichten.

In Japan ist das Orff-Schulwerk seit langem — besonders seit dem Jahr 1963, als Carl Orff und Gunild Keetman in Japan informierten, bekannt. An der Musashino Akademie werden zukünftige Musiklehrer, Kindergärtnerinnen und Lehrer in die Elementare Musik- und Bewegungserziehung eingeführt. Eine große Zahl japanischer Publikationen ist erschienen, Orff-Instrumente werden in Japan produziert. In dem Lehrgang wurde mit Kindergärtnerinnen gearbeitet, die über ausgezeichnete Voraus-

setzungen verfügten, fortgeschrittene Spieltechniken und pädagogische Erfahrungen einsetzen konnten. Im Bewußtsein der Bewohner der modernen 12-Millionen-Stadt Tokyo tritt das Problem der Konfrontation moderner (westlicher, internationaler) musikpädagogischer Ansätze mit der seit Jahrhunderten tradierten eigenen Musikkultur kaum auf. Es wird nach Ideen, Materialien und Methoden gesucht, die geeignet sind, das Kind in all seinen Dimensionen anzusprechen, seine Fantasie, Vorstellungskraft und Kreativität zu fördern, Geschicklichkeit und Disziplin herauszufordern und sowohl spontanes musikalisches, sprachliches und tänzerisches Spielen und Arbeiten zu entfalten.

Es ist mit Sicherheit anzunehmen, daß eine Information über das Orff-Schulwerk und eine angeregte Auseinandersetzung mit seinen pädagogischen Grundideen

1. die eigenständige Entwicklung der um ihre kulturelle Identität besorgten asiatischen Völker nicht stört,
2. durch das Studium der Grundlagen des Schulwerks eine Rückbesinnung auf das eigene kulturelle Erbe, auf Texte, Lieder und Tänze aus der eigenen Kultur eingeleitet werden kann, und
3. sowohl sachorientierte, auf Musik und Tanz bezogene, als auch verhaltensorientierte Richtziele des Schulwerks in Ländern Asiens sich decken mit den eigenen pädagogischen Vorstellungen, genauso wie
4. in Asien überlieferte musik- und tanzpädagogische, wie auch allgemein pädagogische Einsichten und Erfahrungen für unsere Arbeit von Bedeutung sein können.

Hermann Regner

INDIEN

It was a Sunday morning at the end of May. That whole month children of all ages had been having a whale of a time, pursuing various activities of their choice and to their utmost delight — painting, cookery, music, gymnastics, boxing, sewing, pottery-making, Indian dancing, and even Judo!

It was the end of a vacation project organized by an enterprising Children's Society and it had provided a wise outlet for the holiday energies of children.

It was also the first step towards bringing "Schulwerk" concepts of music-making to Suburban Bombay and the enthusiastic response of the children was ample reward for my involvement in this project.

On this last Sunday of May, there was a demonstration-cum-exhibition of all the efforts put in by the children in their own field of activities. The hall resounded to the beat of drums, slowly fading away, as an Indian folk-dance came to an end or to the loud cheer of children, watching the Judo or boxing demonstrations. Each sound pattern created its own atmosphere, as it rose and fell, and at last the moment arrived for Music-making.

The Bass-Xylophone struck up an ostinato. Thin veiled sounds, creating a drone on a Harmonium followed. It was a song about "Holi", the festival of Spring, and the children sang about their hopes of fresh beginnings. At the song continued, sounds of Glockenspiels and Indian finger-cymbals, the "Munjeras" were added. Claves and other clacky wooden sounds, together with the „Dholak“ or Indian drum, also contributed their share towards creating the joy of spring-time. A song in English, enacted and sung, followed by a Speech and Rhythm morsel, brought the demonstration to a close.

It is over a year since all this happened. It is one of my first experiences utilizing locally available sound resources since my return from Salzburg. I often wonder, who enjoys making music in the "Schulwerk" way more, the teachers or the children.

Do you?

Meher Madon (Bombay)

Nachrichten aus dem Orff-Institut

Neue Lehrkraft am Orff-Institut ist Petra Sachsenheimer, die bewegungstechnische Fächer und Kindergruppen unterrichtet. Johanna Deurer ist auf eigenen Wunsch ausgeschieden.

Aufnahmeprüfungen für das Studienjahr 1977/78 finden nur vom 22.—24. Juni 1977 statt. Eine Aufnahmeprüfung im Oktober ist nicht vorgesehen.

Orff-Schulwerk Kurse 1977

Das Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Verband österreichischer Musikschulen, dem Verband deutscher Musikschulen und dem Verband der Musikschulen der Schweiz veranstaltet einen Osterkurs mit dem Thema **„Tanzerziehung in der Musikschule“**.

Termin: **Salzburg, 12.—16. April 1977.**

Programm: Kreative Tanzerziehung, Traditierte Tanzformen, Bewegungsbegleitung, Pantomime, Sensibilisierung, Arbeitskreise, Diskussionen über inhaltliche und organisatorische Probleme, Referate.

Dozenten aus der Bundesrepublik Deutschland, der Schweiz und Österreich.

Teilnehmer: Leiter von Musikschulen, Jugendmusik- und Jugendkunstschulen, Lehrer für musikalische Früherziehung und Grundausbildung, Tanz- und Bewegungserziehung an diesen und ähnlichen Institutionen sowie Studierende mit diesem Berufsziel.

Auskunft: Sekretariat des Orff-Instituts — „Osterkurs“ — A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55.

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD e.V. veranstaltet einen Einführungskurs für elementare Musik- und Bewegungserziehung:

„Das Orff-Schulwerk in Kindergarten und Grundschule“

Termin: **Nürnberg, 12.—16. April 1977.**

Programm: Lehrpraxis des Orff-Schulwerks in der musikalischen Grundausbildung, Improvisation, Satzlehre und Liedbegleitung, Spielpraxis der Orff-Instrumente, Tanz und Spiel, vokales Musizieren, die Blockflöte im Unterricht.

Referenten: Dozenten und Absolventen des Orff-Instituts in Salzburg.

Teilnehmer: Erzieherinnen, Lehrer und Interessenten mit ähnlichem Berufsbild.

Auskunft und Anmeldeformulare: Geschäftsführung der Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD e.V., Hermann-Hummel-Straße 25, D-8032 Lochham bei München.

Sommerkurse am Orff-Institut in Salzburg

27. 6.—9. 7. Sommerkurs für Elementare Musik- und Bewegungserziehung

11.—21. 7. Sommerkurs für Elementare Musik- und Bewegungserziehung

24.—30. 7. Sommerkurs „Lehrpraxis der musikalischen Sozial- und Heilpädagogik“

1.—6. 8. Sommerkurs in englischer Sprache

Am 15. Januar 1977 findet im Orff-Institut zum letzten Mal die Veranstaltung

„Höfische Tänze der Renaissance“

statt. Ausführende: Ein Tanz- und Instrumentalensemble des Orff-Instituts unter Leitung von Barbara Haselbach und Hilde Tenta.

Telefonische Kartenbestellung 062 22 20 109

Restkarten an der Abendkasse (ö.S. 40,—, Studentenkarten ö.S. 20,—)

Neuerscheinungen

Barbara Haselbach

IMPROVISATION TANZ BEWEGUNG

Fotos: Hilde Zemann

Klett-Verlag, Stuttgart. 1976

Entwicklung des Körperbewußtseins, Bewegungserfahrungen in Zeit und Raum, Improvisationsanregungen durch Spielzeug, Objekte, Geräte, Musik, Sprache, Malerei, Graphik, Skulptur, szenische Inhalte — ein reichhaltiger Themenkatalog für die Arbeit mit verschiedenen Altersstufen.

Mit einer Einführung in Didaktik und Methodik der tänzerischen Improvisation.

In der Schott-Reihe „a battere“ (Werke für Schlagzeug) sind 3 neue Hefte erschienen. Autoren sind Lehrer des Salzburger Orff-Instituts.

Vor drei Jahren erschien in dieser Werkreihe bereits ein Band mit Percussion-Duos (BAT 8). Nun sind es Trios in den verschiedensten Besetzungen. Die Schwierigkeitsgrade sind sehr verschieden. Am leichtesten — und bereits für Jugendliche, die Erfahrungen mit dem Orff-Schulwerk und Interesse für Schlagwerkkammermusik haben, geeignet — ist das Heft „6 leichte Schlagzeugtrios“ von Hermann Regner. Die Hefte „5 Schlagzeugtrios“ von Werner Stadler und „5 Studien für Schlagzeugtrios“ von Rudolf Schingerlin sind für Jugendliche und Erwachsene gedacht, die sich mit schwierigen technischen und musikalischen Problemen beschäftigen wollen. In allen drei Heften werden einheitliche Symbole für die Instrumente verwendet.

Die Hefte sind zunächst als Arbeitsmaterial für Studenten des Orff-Instituts entstanden. Sie können für den Unterricht auf Schlaginstrumenten in Musikschulen, an Konservatorien und Musikhochschulen verwendet werden. Manche Stücke eignen sich auch für das Gruppenmusizieren innerhalb von Kursen für Lehrer.

Werner Stadler, 5 Schlagzeugtrios, B. Schott's Söhne, Mainz, BAT 19

Hermann Regner, 5 leichte Schlagzeugtrios, B. Schott's Söhne, Mainz, BAT 20

Rudolf Schingerlin, 5 Studien für Schlagzeugtrios, B. Schott's Söhne, Mainz, BAT 21.

Die dritte Veröffentlichung **Hermann Regners** (nach „Klangspiele“ und „Chorstudien“) in der bei Schott erscheinenden Werkreihe „workshop“ trägt den Titel „**mit Musik**“. Es handelt sich dabei um Texte von Ernst Jandl aus dem Buch „Laut und Luise“, die Regner für einen Sprecher und Instrumente (2 Trompeten oder Klarinetten, Flöten, Blockflöten, Violoncello, Kontrabaß, Schlagzeug und Klavier) gesetzt hat. Insgesamt sind 6 Mitwirkende erforderlich. Sprecher und Instrumentalisten agieren auch szenisch. Die instrumentalen Anforderungen sind nicht sehr hoch. Das Zusammenspiel und die ungewohnten Anforderungen der Partitur erfordern jedoch gewissenhafte Vorbereitung.

Hermann Regner/Ernst Jandl: „Mit Musik“, B. Schott's Söhne, Mainz, WKS 21.

Der Bayerische Rundfunk, Schulfunk, setzt die Reihe „Musik unter der Lupe“ im Schuljahr 1976/77 fort. Insgesamt 10 Sendungen werden ausgestrahlt. Autor ist Hermann Regner.

Eine neue Sendereihe des Schulfunks heißt „10 Minuten Musik“. Sie wird gestaltet von Wolfgang Hartmann, als bayerischer Lehrer zur Zeit zu einem Fortbildungsstudium am Orff-Institut Salzburg beurlaubt.

STUDIO 49 hat unter dem Titel „Orff-Schulwerk — die Instrumente“ ein Service-Heft (L 61) herausgebracht. Die Kapitel:

1. Die Orff-Instrumente (Entstehung, Zusammenstellung eines Instrumentariums, praktische Hinweise für Aufbau und Zusammenstellung eines Instrumentariums für Kindergärten/Vorschulen, Volksschulen, höhere Schulen),
2. Beschreibung und Spielanweisung,
3. Hinweise für Pflege und Erhaltung der Instrumente,
4. Ersatzteillisten.

Das 36 Seiten starke Heft ist eine kurzgefaßte Zusammenstellung wichtiger Ratschläge, die dem Anfänger und dem „alten Hasen“ den effektiven Umgang mit den Orff-Instrumenten erleichtern.

