

Musik

Erziehung

Jahrgang 65 Heft 3

• Herbst 2012

• ISSN 0027 - 4798

mit
AGMÖ-
Nachrichten!

EMP
Einblicke
2012



► Elementare Musikpädagogik

EMP – Einblicke in Pädagogik und Berufsfeld

EMP – Symposion 2012

EMP-A-Tag 2012

AGMÖ

Artikel und Berichte
aus Musikpädagogik und Wissenschaft

Impressum

MUSIKERZIEHUNG

ISSN 0027 - 4798

VERLEGER:

Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung
Österreich (AGMÖ)
Boerhaavegasse 15
A-1030 Wien
Prof. Mag. Walter Rehorska
office@agmoe.at

ZVR-Zahl 784126252

HERAUSGEBER und Schriftleiter:

HR Dr. Herwig Knaus (hk),
HR DDr. Wolf Peschl (wp),
Prof. Mag. Walter Rehorska (wr)
HR Dr. Christine Winter (cw),

REDAKTION:

Dr. Christine Winter,
Redaktion MUSIKERZIEHUNG,
Obere Augartenstraße 40/2
A-1020 Wien

E-Mail:

christine.winter@ssr-wien.gv.at
office@agmoe.at

Layout:

AGMÖ/Rehorska

Hersteller:

Druckerei Niegelhell
Hauptstraße 23
A-8430 Leitring

Anzeigenannahme:

office@agmoe.at

Erscheinungsweise:

4 x jährlich, jeweils im 1., 2., 3. und 4.
Jahresquartal

Redaktionsschluss / Anzeigenschluss:

15. Jänner für die Märzausgabe
15. April für die Juniausgabe
15. Juli für die Septemberausgabe
15. Oktober für die Dezemberausgabe

Bezugsbedingungen -

Kosten für das Jahresabonnement

Normal-Abo: € 30,--
Sonder-Abo für AGMÖ-Mitglieder € 22,--
Sonder-Abo für Studierende € 12,--
(für höchstens 5 Jahrgänge)
Plus Versand- und Portokosten € 5,-- jährlich.

Einzahlungen: Kontonummer 30 333 88 bei
der Raiffeisenbank Mureck,
BLZ 38370

Abbestellungen für den folgenden Jahrgang:
spätestens 10. November

Adressänderungen bitte an die Redaktion -
bitte auch die alte Adresse mit angeben!

Erklärung nach § 24 Abs. 4 Mediengesetz:

Die Zeitschrift MUSIKERZIEHUNG ist eine periodische Fachzeitschrift für Musikpädagoginnen und Musikpädagogen aus allen Bereichen der Musikerziehung durch aktuelle wissenschaftliche bzw. berufspraktische Veröffentlichungen. Mit der Einreichung des Manuskripts an die Redaktion räumt die Autorin/der Autor dem Verleger für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm, etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer/innen, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG).

Gemäß § 36 abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht durch die Verwertung durch Datenbanken.

Beiträge:

Die Autorinnen und Autoren vertreten in ihren Beiträgen ihre persönliche Ansicht.

Die Redaktion behält sich Kürzungen und Änderungen vor. Für unverlangt eingesendete Manuskripte, Bücher und Bild- und Tonträger wird keine Haftung übernommen. Der Umfang eines Manuskripts wird zwischen Autor und Redaktion vereinbart. Für Bilder und Grafiken sind Nachweise zum Copyright erforderlich.

E-Mail-Kontakt Redaktion:

christine.winter@ssr-wien.gv.at

Sonstige Materialien an die

Redaktionsadresse:

Dr. Christine Winter,
Redaktion MUSIKERZIEHUNG

Obere Augartenstraße 40/2, A-1020 Wien.

Nachdruck nur mit Genehmigung der Redaktion unter Quellenangabe und gegen Belegexemplar.

Hergestellt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Fotos Titelseite:

Peter Schneidewind (4), Ulrike Christian-Köller (1)

AGMÖ - Informationen

Zur „MUSIKERZIEHUNG“

Die „MUSIKERZIEHUNG“ wird von der AGMÖ in gemeinnütziger Arbeit erstellt und herausgegeben. Ziel ist die Publikation von Artikeln aus Musikpädagogik und Wissenschaft „von der Fachszene für die Fachszene“.

Mit den ABO-Kosten werden daher nur die Produktionskosten für Druck, Versand und Porto abgedeckt. Falls Überschüsse entstehen, was bisher nicht der Fall war, fließen diese der gemeinnützigen Verwendung durch die AGMÖ zu.

AGMÖ

Stärke Deine
Berufsgruppe!

Werde AGMÖ-Mitglied!

Jahresbeitrag: 25,-- Euro

(Studierende: 10,-- Euro)

Beitritt unter:

www.agmoe.at

Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich (AGMÖ)

Vereinskataster Nr.:

I-V-3401/b/5-BVP/87, ZVR-Zahl: 784126252
(Bescheid der Bundespolizeidirektion Wien
vom 12.12.2006 - Statutenänderung durch
die Bundesversammlung v. 05.11.2006)

Bankverbindung:

Erste Bank
der österreichischen Sparkassen AG,
BLZ 20111 / Kto.Nr.: 000-033-396-53;
IBAN: AT502011100003339653;
BIC: GIBAATWW

AGMÖ-Büro:

E-Mail: office@agmoe.at

AGMÖ-Vorstand:

Präsident Dir. Prof. Mag. Walter Rehorska Tel.: +43 664 406 33 00

Generalsekretär Hofrat DDr. Wolf Peschl: Tel.: +43 664 96 42 96 3

Finanzreferentin Mag. Dr. Margit Painsi: Tel.: +43 664 96 42 96 0

Editorial

Am 2. Juni 2012 fand an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ein Symposium „Elementare Musikpädagogik und Rhythmik. – Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ statt, veranstaltet vom Fachbereich Elementare Musikpädagogik am Institut für Musikpädagogik.

Das Symposium stand in Zusammenhang mit dem ersten österreichischen EMP-A Tag. EMP-A steht für Elementare Musikpädagogik - Arbeitsgemeinschaft, Ausbildungsstätten, Austria und ist ein neu gegründeter Verein deren Mitglieder Lehrende an Ausbildungsinstitutionen für Elementare

Musikpädagogik in Österreich sind. Der Dialog zwischen Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik, der an der Wiener Musikuniversität seit langem stattfindet wurde durch die Frage nach Mitgliedschaft der des Fachbereichs Rhythmik bei der EMP-A neu angefasst: Immerhin ist der Dialog hier in Wien ein besonderer, finden sich doch vor Ort Rhythmik und EMP als unterschiedliche und gleichzeitig ähnliche Fachbereiche zwar in zwei verschiedenen Instituten aber doch unter dem gemeinsamen Dach der Musikuniversität Wien.

Die drei Vorträge von Vertreterinnen beider Fachrichtungen sind hier nun nachzulesen:

Angelika Hausers Beitrag stellt umfassend und illustrativ die Entwicklung der Wiener Rhythmik vor,

Ruth Schneidewind arbeitet zum Thema „Musiziermomente“ das besondere Profil der Wiener EMP mit ihrem „Elementaren Musizieren“ heraus und

Veronika Kinsky lädt mit ihrem Artikel dazu ein, eine gegenseitige Wertschätzung zu pflegen und mögliche Anregungen des jeweils anderen Faches zu erkennen und zu nutzen.

Ruth Schneidewind

Inhalt

EMP-Symposion 2012

Angelika Hauser

Fachbereich MBP / Rhythmik Wien 4

Ruth Schneidewind / Musiziermomente

Über die Musizierpraxis der Elementaren Musikpädagogik und ihr Gelingen 12

Veronika Kinsky

Rhythmik-EMP, Gemeinsamkeiten und Unterschiede 19

Berichte zum EMP-A-Tag 2012

Elementare Musikpädagogik – Wir zeigen Vielfalt 26

Bericht über den EMP-A-Tag am 01.06.2012 26

Eine Reise durch unser Sonnensystem 27

Tönende Pop Art – Elementares Musizieren 28

Bilder einer Baustelle – eine elementare Musikperformance 28

READY FOR TAKE O(R)FF - Hör, schau, komm und mach mit! 29

Der Geräuschomat und der verrückte Erfinder 31

Weitere Berichte: Klangschön, trashig und technoid 31

Fachtagung für inklusives Musizieren 32

Leo Rinderer Salzburg – Symposium 2012 32

Bücher – Noten 33

Angelika Hauser

Fachbereich MBP / Rhythmik Wien

Ein besonderer Dank sei gleich hier zu Beginn an Dr. Ruth Schneidewind gerichtet, die viel für die Öffentlichkeitsarbeit der EMP leistet, dabei immer wieder die Studienrichtung MBP (Musik- und Bewegungspädagogik)/ Rhythmik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien einlädt und den Diskurs zwischen den beiden Fachbereichen auf freundschaftlicher Basis pflegt. Die beiden Fachbereiche koexistieren nicht nur unter einem Dach, sondern kooperieren auch in inhaltlichen und personellen Angelegenheiten. Die EMP nimmt unter den KooperationspartnerInnen der MBP/ Rhythmik einen besonders hohen Stellenwert ein, arbeiten doch viele AbsolventInnen der Rhythmik erfolgreich in diesem Bereich, unter anderem auch als Leiterinnen von EMP - Ausbildungen. Immer wieder wird der Fachbereich MBP/Rhythmik von anderen Disziplinen zur Kooperation herangezogen, wie z.B. von der Sprachheilpädagogik, der Tanzpädagogik, der Theaterpädagogik, der Motopädagogik und der Instrumentalpädagogik. In Teilbereichen deckt sich die MBP/Rhythmik Wien mit diesen Fachbereichen, aber gerade durch ihren interdisziplinären Ansatz kann sie für andere einen speziellen Beitrag leisten.

Die spezifische Ausprägung der MBP / Rhythmik Wien

Der Körper ist unser Ur-Instrument. Musikalität zeigt sich nicht nur in den klanglichen Äußerungen, sondern auch in der Bewegung. Musikalität wird dabei nicht als besondere Gabe einiger weniger Menschen verstanden, sondern als eine Grundausstattung, mit der jeder Mensch auf die Welt kommt. Während der 9 Monate der intrauterinen Phase sind wir 24 Stunden pro

Tag einem Körperkonzert aus Pulsation und Atmung, zeitweise aus dem Schrittrhythmus, aus der Stimm- und Geräuschumgebung und aus den Verdauungsgeräuschen des mütterlichen Organismus ausgesetzt. Diese Prägung befähigt uns, später in der Welt zu kommunizieren. Musikalität benötigen wir nicht nur um zu musizieren, sondern auch um Sprache zu erlernen und schließlich auch, um nonverbal kommunizieren zu können.

Ein zentrales Anliegen der Wiener Ausbildung ist es, an diese Grundmusikalität anzuknüpfen, sie zu differenzieren und sie für den Bereich Musikpädagogik, aber auch für die Allgemeinpädagogik zugänglich zu machen.

Die Genese des Fachbereiches MBP / Rhythmik

Der Schweizer Jaques Dalcroze, Schauspieler und vor allem Musiker, entdeckte, dass seine Studierenden besser miteinander musizieren konnten, wenn sie zuvor musikalische Bewegungsübungen ausgeführt hatten. Es wurde ihm zum Anliegen, die Musikalität über spezifische Bewegungsübungen entdecken zu lassen, sie weiterzuentwickeln und zu differenzieren. Er wollte auf diese Weise nicht nur mit Musikern und Musikerinnen arbeiten, sondern auch mit Kindern, denn diese bringen von Natur aus eine hohe Höraufmerksamkeit mit und in der Regel auch eine Begeisterung für Bewegung. Sein Ziel war, dem Kind die Möglichkeit zu geben: „...Musik zu empfinden, in sich aufzunehmen, leiblich und seelisch eins mit ihr zu werden, sie nicht allein mit den Ohren, sondern mit seinem ganzen Sein zu hören.“ (Literaturliste 1 und Abb. 1)

Wie hängt nun die Geschichte von J.

Dalcroze mit der Ausbildung MBP/ Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien zusammen? Ein wichtiger Impulsgeber in der Zeit von J. Dalcroze war François Delsarte. Er hatte nicht nur Einfluß auf die Musikpädagogik, sondern auch auf den Modernen Tanz und auf das Moderne Theater. Die folgende Übersicht zeigt, wie sich Anfang des 19. Jahrhunderts seine Einflüsse auf Schlüsselpersonen aus unterschiedlichen künstlerischen Bereichen auswirkten und wie sich die Entwicklungslinien bei den derzeit Lehrenden in den zentralen künstlerischen Fächern der Studienrichtung MBP/Rhythmik Wien wieder zusammenfinden. Es gibt weltweit keine andere MBP/Rhythmik-Ausbildung, in der das Fach auf diese Weise repräsentiert ist. Jede Lehrkraft kann außerdem weitere Aus- und Weiterbildungen in den Bereichen IGP, Psychotherapie, Bewegungspädagogik, Instrumentalimprovisation oder Choreographie vorweisen (Abb.2)

Mittel, Bereiche und Ziele der MBP / Rhythmik

Die primären Mittel der Rhythmik sind Musik und Bewegung, die sekundären sind Stimme und Materialien. Die Stimme kann man der Musik zuordnen, die Materialien dienen quasi als Verlängerungen des Körpers, sind also „Instrumente“. Mit diesen Mitteln werden alle pädagogischen Ziele angestrebt, seien es musikalische oder allgemeinpädagogische. Diese Mittel werden in folgenden Bereichen pädagogisch eingesetzt:

- im sensomotorischen Bereich
- im affektiv-sozialen Bereich
- im kognitiven Bereich

Wie Pestalozzi es prägnant ausgedrückt hat, ist Unterricht dann erfolgreich,



Abb 1

Dalcroze - Rhythmik / Hellerau; abphotografiert durch die Autorin bei der Ausstellung „Danse sa Vie“, Centre George Pompidou / Paris im Februar 2012

Was uns an diesem Photo aus dem Jahre 1914 als antiquiert erscheint, stellte damals eine Kultur-Revolution dar. Dass sich Frauen barfuß, leicht bekleidet und vor allem ohne Korsett und im Freien tanzend zeigten, war das Gegenteil dessen, was man von ihnen gesellschaftlich erwartete. Es war eine Zeit des pädagogischen Aufbruchs, der leider in den beiden Weltkriegen ein jähes Ende fand. Seine damaligen Perspektiven gehen auch heute noch weit über das existierende Bildungssystem hinaus.

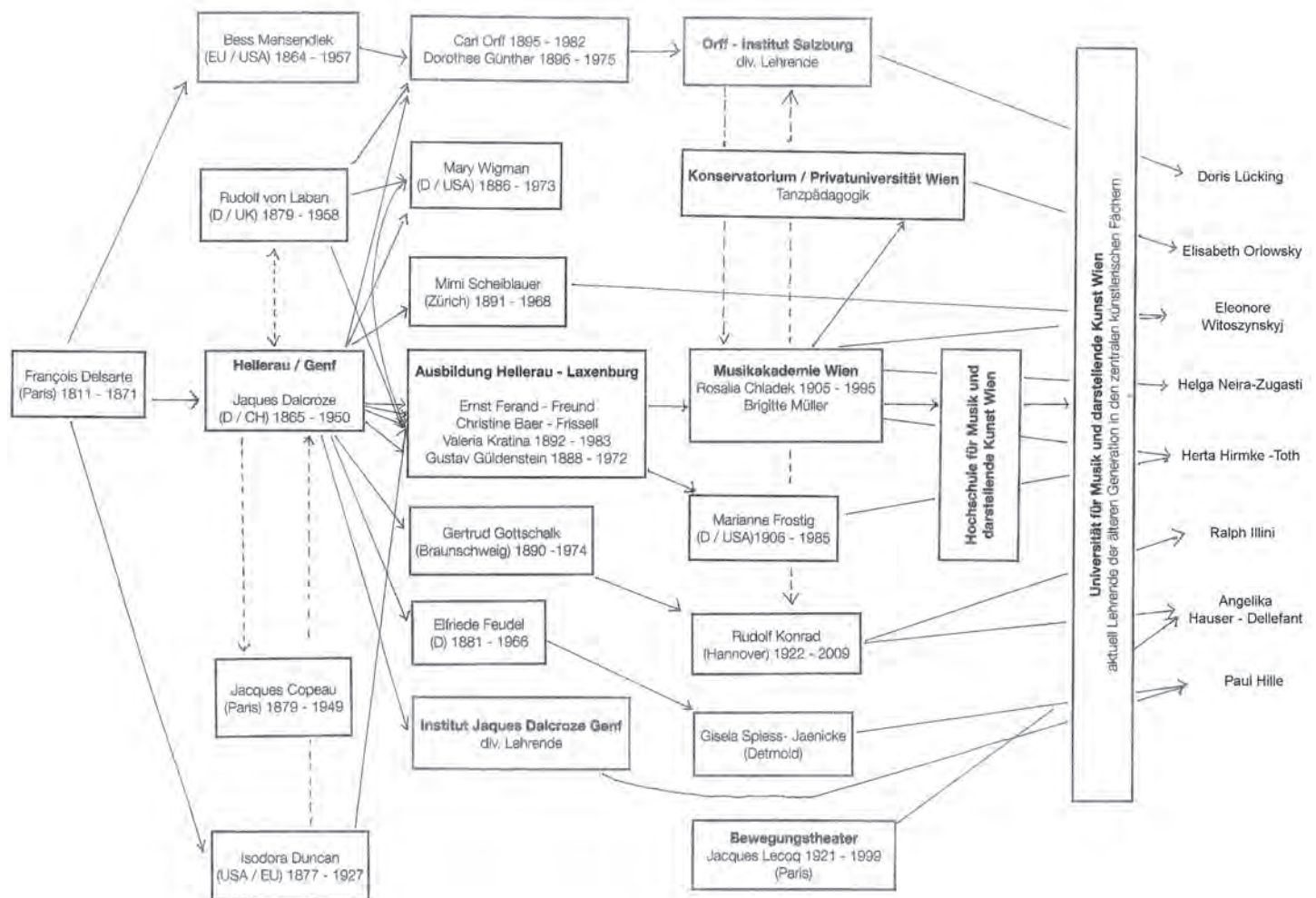


Abb 2

Graphik 2012 zusammengestellt von der Autorin: weiterentwickelte Graphik auf der Basis eines unveröffentlichten Entwurfs von Eleonore Witoszynskij. Die nächste und auf der Graphik noch nicht genannte Generation von Lehrenden des zentralen künstlerischen Faches haben das MBP/Rhythmik-Studium in Wien absolviert und darüber hinaus sich durch ein oder mehrere weitere Studien profiliert. Es handelt sich um folgende Personen: Irmgard Bankl, Jutta Goldgruber, Veronika Kinsky, Monika Mayr, Nora Schnabl, Sibylle Wirth, Verena Zeiner. In weiteren Fächern unterrichten - z.T. nur fallweise - die AbsolventInnen Christoph Falschlunger, Berenike Heidecker, Ruth Klicpera, Marlene Lachersdorfer, Brigitte Stradiot.

wenn „Kopf, Herz und Hand“ miteinbezogen sind. So ist es auch gemeint, wenn VertreterInnen des Fachbereiches MBP/Rhythmik von „ganzheitlicher“ Pädagogik sprechen. Dies führt uns zu den Zielen der Rhythmik. Diese können drei Ebenen zugeordnet werden.

Feinziele

Als solche werden Ziele bezeichnet, die innerhalb einer Unterrichtseinheit erreicht werden können, z.B. „die TN können den Rhythmus klatschen“; „die TN können ein Lied.... auswendig singen“. Feinziele sind ergebnis- und kompetenzorientiert und lassen sich von den Lehrenden leicht überprüfen.

Grobziele

Sie stellen den größeren Zusammenhang dar, innerhalb dessen die einzelnen Feinziele angesteuert werden. Sie umfassen einen größeren Rahmen, reichen über eine einzelne Unterrichtsstunde hinaus und sind prozessorientiert. In Anlehnung an den Theorieentwurf von Rudolf Konrad (Literaturliste 2) unterscheide ich 4 Felder von Grobzielen.

a) Das Feld Sensomotorik

betrifft den Regelkreis von „Spüren – motorische Reaktion – neues Spüren...“. Bewegung geschieht also immer im Zusammenhang mit Sinneserfahrungen - oft musikalischer Art - und ist nie bloß Gymnastik.

Fähigkeiten wie Geschicklichkeit, Bewegungskoordination, Konzentrationsfähigkeit werden dabei gefördert und geübt (Abb. 3).

b) Das Feld Interaktion und Sozialisation

betrifft die Eigen- und Fremdwahrnehmung. Die Kontaktfähigkeit und die Frustrationstoleranz. Sich zu trauen, sich zu zeigen, sich



Abb. 3
Babyfüße (Quelle leider unbekannt!)

aber auch zurück zu nehmen und gegebenenfalls warten zu können sind soziale Kompetenzen, die durch die Mittel der Rhythmik gezielt gefördert werden können (Abb. 4).



Abb. 4
Handstudie der TänzerInnen von Mary Wigman; Photographie von Charlotte Rudolphe 1925; aus: „The Fugitive Gesture - Masterpieces of Dance Photography“; Hg. William A. Ewing; London 1994; S.23

c) Das Feld Ästhetik

betrifft den künstlerischen Umgang mit Musik und Bewegung, mit Stimme und Materialien, mit Raum und mit den Beziehungen zwischen den verschiedenen künstlerischen Disziplinen. Dieses Feld ist die Hauptspielwiese der Rhythmik (Abb. 5).

d) Das Feld multimediale Situationen

bedeutet, dass es kein Üben durch ständiges Wiederholen gibt. Die Aufgaben werden so gestellt, dass immer Variationen von Reaktionen und Lösungen entstehen können. So sind Spontaneität und Kreativität stets aufs Neue herausgefordert. Diese Problemlösungssitua-



Abb. 5
Ausschnitt aus: Grace Jones (Sängerin und Tänzerin) mit Bodypaint und Kostüm von Keith Haring, fotografiert von Robert Mapplethorpe 1984; aus: „The Fugitive Gesture - Masterpieces of Dance Photography“; Hg. William A. Ewing; London 1994; S.59

tionen sind keinesfalls nur auf ästhetische Bereiche beschränkt, sondern beziehen sich auch auf andere Anwendungen (Abb. 6).

Die Grobziele definieren sich in

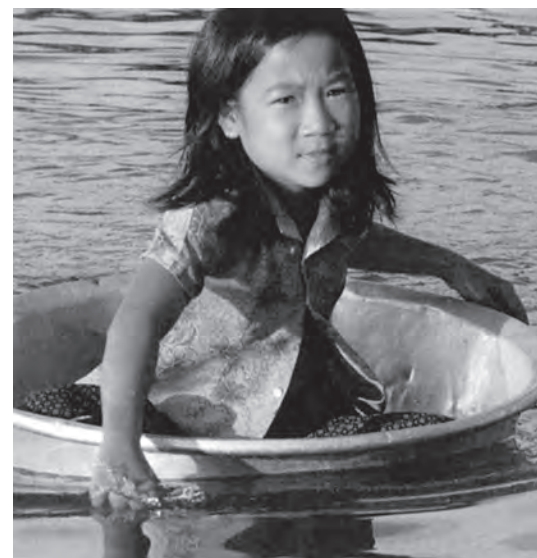


Abb. 6
Fluß Tonle Sap in Kambodscha;
Foto: Sonja Endlweber
<http://text.derstandard.at/2810113/Ansichtssache-Tonle-Sap?_diaSlide=2>

dem Spannungsfeld zwischen den Feinzielen und den Richtzielen (s.u.). Ein Katalog solcher Ziele kann also keinen Anspruch auf zeitlose Gültigkeit erheben. Als Beispiel sei der Katalog von Rudolf Konrad genannt (Abb. 7).

Kognitive Grobziele	Affektiv-Soziale Grobziele	Motorisch-pragmatische G.
Einsicht in die Notwendigkeit des (Wieder-) Anschlusses an den Körper. Permanente Gesprächsbereitschaft. Kenntnis, Akzeptation, Einordnung senso-mot. Lern- u. Erziehungsziele. Einsicht in die Bedeutung des sensomot. Funktionskreises: Wahrnehmung – Steuerung – Bewegung. Differenzieren und Gliedern von Musik – Bewegung, Sprache – Bewegung, Gerät – Bewegung. Musik und Sprache auf ihre bewegungsmäßige Interpretation hin untersuchen können und umgekehrt. Mindestwissen sensomot. Zusammenhänge. Mindestwissen physiologischer Zusammenhänge (Gewebe, Gelenke, Muskeln, Bewegungs- und Biomechanik der Bewegung, Nervensystem). Mindestwissen psychologischer Zusammenhänge, Aktive und selbständige Findung, Ausarbeitung, Differenzierung und Formung bisher unbekannter sensomot. Sequenzketten. Analyse senso-mot. Sequenzketten durch Erstellung von Kriterien. Erkennen von Fehlern. Konstruktive Kritik. Transfer in die Alltagsmotorik. Formkontrolle. Bewegungsbeobachtung und -diagnose am eigenen und am fremden Körper.	Affektives Sich-Öffnen bei gleichzeitiger Selbstkontrolle. Körpererfahrung zulassen: Aufmerken, Wahrnehmen, Codieren, – „Einschalten“, „Abschalten“, „Umschalten“. Zulassen taktiler Informationen (Hautkontakt, Genußfähigkeit, Erotik). Fähigkeit der Selbstbeeinflussung durch gezielte Bewegungs- u. Atemtechniken, d. h. Selbstregulierung psycho-physischer Spannungszustände. Durch Konzentration auf das Selbst und/oder die Umwelt sowohl sich als auch die Umwelt differenzierter erfahren. Erfahren des Partners als eines selbständigen Gegenübers. Transfer: Auf neue Situationen emotional anwenden, d. h. Instinkt entwickeln für alters- und situationsbedingte Alltagsmotorik. Affektives Erfassen sensomot. Prozesse. Körperhaltung als Verhalten erfahren. Neugier zulassen. Frustrationen ertragen können (Toleranz). Ich-Stabilität durch Körperbewußtsein.	Auflösung rationalisierender affektiver und motorischer Blockaden und Abwehrhaltungen durch „Arbeit am Körper“. Selbsterziehung und Differenzierung im Hinblick auf die Funktionskreise Musik – Bewegung, Sprache – Bewegung, Gerät – Bewegung. Situationsgerechter, bewegungsökonomischer Umgang mit den Mitteln. Entspannen können. Spannungsausgleich (Eutonie) beherrschen. Spannung herstellen können. Musikalisierung des Körpers: Der Körper als Instrument. Beherrschung der Koordination. Beherrschung der zeitlichen, räumlichen, dynamischen und formgerechten Präzision sensomot. Sequenzketten. Sprachliche, motorische und musikalische Assoziationsketten herstellen können. Neue Bewegungsverbindungen herstellen können. Permanente Körpererfahrung: Körperimago, Körperschwerpunkt, Atem. Vitalität zulassen. Ausdauer (Kondition) anstreben. Spielen können, Spiele erfinden. Beobachten, Aufnehmen, Entscheiden, Wiedergeben motorischer Sequenzketten. Transfer zwischen den verschiedenen Möglichkeiten der Sinneswahrnehmung (auditiv, haptisch, motorisch, visuell) beherrschen. Hören, Erkennen, Differenzieren, Umsetzen von allem was tönt oder Geräusche erzeugt in Bewegung, auch als Zeichnung, – und umgekehrt. Aktivierung und Differenzierung der Fähigkeit zum Körper- und Hautkontakt. Zeichnen oder auf andere Weise bildnerisch gestalten von musikalischen, bewegungsmäßigen, stimmlichen Strukturen, von Formen, von Raumstrukturen. Geschicklichkeit, Gelenkigkeit, Wendigkeit, Schnelligkeit, Koordinationsfähigkeit aktivieren, verfügbar und steuerbar (er)halten. Reaktionsvermögen aktivieren, verfügbar und steuerbar (er)halten. Intensivierung der Wahrnehmungsfähigkeit durch Konzentrationslenkung. (In jeder Situation stecken Details, die zum Gegenstand konzentrativer Aktivitäten werden können). Totale Präsenz im Hinblick auf motorische und sensomot. Aufgaben, Prozesse o. a. Aktionen.

Abb. 7

Katalog Grobziele aus dem Feld Sensomotorik: Konrad Rudolf, „Erziehungsbereich Rhythmik, Entwurf einer Theorie“, Kallmeyer Verlag Seelze-Velber 1995; S. 80 u. 81

Richtziele

Sie stellen die dritte Ebene dar und beziehen sich auf das gesellschaftliche Umfeld. Sie ergeben sich in der Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen und deren Interessen. In ihnen können sich die Werte einer herrschenden Kultur spiegeln, aber auch die Maximen einer Avantgarde oder Gegenkultur (*Literaturliste 3*).

Die gesellschaftlichen und individuellen Prägungen, die Lehrende und Teilnehmende automatisch mitbringen, bekommen durch den improvisatorischen Charakter des Unterrichts besonderes Gewicht. Nicht nur die Lehrenden werden Einfluß nehmen auf die Teilnehmenden, sondern auch die Teilnehmenden werden den Verlauf des Unterrichts mitbestimmen. Für die Lehrenden ist der Unterricht daher nur zum Teil im Voraus planbar. Statt dessen sind sie in hohem Maße gefordert, adäquat und flexibel reagieren zu können.

Insofern ist der Unterricht ein Kreisprozess zwischen den Teilnehmenden und dem/der Lehrenden (*Abb. 8*).

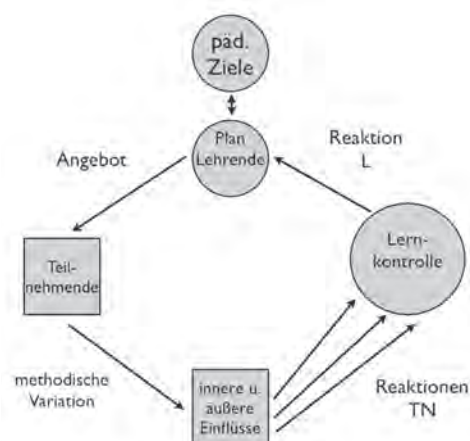


Abb. 8

zusammengestellt von der Autorin

Um den besonderen pädagogischen Anforderungen gerecht werden zu können, bedarf es spezieller Unterrichtsmethoden bzw. einer Kombination verschiedener solcher Methoden. Im Folgenden werde ich solche Methoden aufzählen und kurz im Einzelnen erläutern.

Methoden der MBP/Rhythmik

1. Vernetzung der Mittel, Felder und Bereiche
2. Unterscheidung von Feinzielen und Grobzielen
3. Handlungsorientiertes Unterrichtsangebot
4. Wechsel und Verbindung der Wahrnehmungskanäle
5. Prozessorientiertes Unterrichtsangebot
6. Dialogisches Unterrichten
7. Eigenständige Lösungen
8. Unterrichtsdramaturgie / Unterrichtsdynamik
9. Interdisziplinäres Arbeiten

1. Vernetzung der Mittel, Felder und Bereiche

Im Folgenden Schema werden die Mittel, die pädagogischen Bereiche und die Felder als dynamischer Unterrichtsprozess dargestellt.

Die einzelnen Gruppen kann man als sich drehend vorstellen. Lehrende sollten sich darüber bewusst sein, in welchen Konstellationen sie sich während des Unterrichtens befinden (Abb. 9).

2. Unterscheidung von Feinzielen und Grobzielen

Lehrende sollten sich bei jeder Unterrichtsstunde über beide Ebenen von Zielen klar sein.

Die Nachbereitung/Reflexion ist dann in der Regel entscheidend dafür, was als Thema in der darauffolgenden Stunde angeboten wird und wie es angeboten wird.

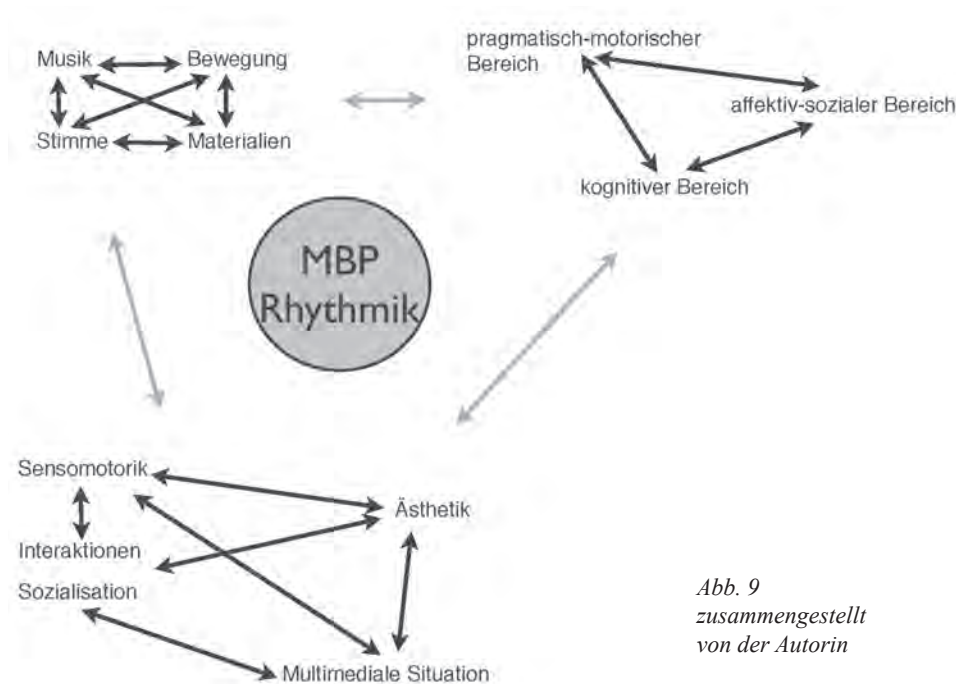


Abb. 9
zusammengestellt
von der Autorin

3. Handlungsorientiertes Unterrichtsangebot

Nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen erweist es sich als Vorteil, wenn man erst gegen Ende der Stunde analysiert, benennt oder verschriftlicht, was man zuvor, z. B. mit Text und Bewegung, erarbeitet hat. So kann es sein, dass die Teilnehmenden erst am Ende der Unterrichtsstunde erfahren, dass sie z.B. mit einem 7/8 Takt gearbeitet haben. Diese Herangehensweise erlaubt angstfreies Lernen und baut Selbstvertrauen auf.

Für den Unterricht mit Kindern wird dieser Vorgang in der Fachliteratur oft umschrieben als:

- erleben / wiedererleben - erkennen / erinnern - benennen - (üben)

Für den Erwachsenenunterricht sind folgende Bezeichnungen günstiger:

- Stufe der Anbahnung - Stufe der Entfaltung - Stufe der Gestaltung (Literaturliste 4)

Viel zitiert ist in diesem Zusammenhang die konfuzianische Maxime: „Erkläre mir und ich vergesse. Zeige mir und ich erinnere. Lass es mich tun und ich verstehe.“

4. Wechsel und Verbindung der Wahrnehmungskanäle

Lehrende sollten in der Lage sein, Lerninhalte über mehrere Sinneskanäle anzubieten. Wenn ich z.B. beim Lernen einer Melodie diese gleichzeitig in die Luft oder auf den Rücken einer anderen Person zeichne oder sie auf Papier male, schafft dies gedankliche Verknüpfungen, die die Grundlage der Gedächtnisleistung sind. Man spricht auch von vernetztem Lernen. Folgende Wahrnehmungskanäle spielen dabei eine Rolle: der auditive, der visuelle, der taktile, der propriozeptive, der vestibuläre.

Dagegen spielen der gustatorische und olfaktorische Wahrnehmungskanal nur eine untergeordnete Rolle in der MBP / Rhythmik.

5. Prozessorientiertes Unterrichtsangebot

Der / die Lehrende sollte in der Lage sein, den Unterricht gemäß der psychischen Funktionen (nach Piaget) zu beobachten und zu adaptieren. Die psychischen Funktionen sind: bewegen, empfinden / wahrnehmen, denken, sprechen, sozial / emotional handeln, wollen, intuieren / kreativ sein, merken / erinnern.

Wie bereits erwähnt fließen die individuellen Prägungen jeder Person in ihre Handlungen mit ein. Lehrende sollten diese Dispositionen anhand der psychischen Funktionen beobachten können. Dies ist vor allem wichtig im Bereich Inklusions- und Heilpädagogik - ein Bereich, in dem sich die Teilnehmenden in der Regel verbal nicht so gut mitteilen können. Kollegin Helga Neira-Zugasti hat gemeinsam mit dem Institut für Bildungswissenschaften einen entsprechenden Beobachtungsbogen hinsichtlich der psychischen Funktionen entwickelt, der für Lehrende äußerst hilfreich ist (*Literaturliste 5*).

6. Dialogisches Unterrichten

Befindlichkeiten, Ideen, Vorschläge der SchülerInnen/ TeilnehmerInnen werden respektiert, aufgegriffen und in den Unterricht integriert. Das bedeutet, dass Lehrende in der Lage sein müssen, auf unvorhergesehene Situationen einzugehen. Ein Beispiel: Ein Junge hat gehört, dass es in der U-Bahn gebrannt hat und kommt mit seinen Gefühlen und Gedanken nicht mehr davon los. Anstatt ihn nun ständig zur Aufmerksamkeit für den Unterricht zu ermahnen, wird eine Improvisation in Musik und / oder Bewegung angeboten, bei der dieses Thema verarbeitet werden kann. Danach ist in der Regel der ursprünglich geplante Unterricht bei normaler Konzentration möglich.

7. Aufgaben mit eigenständigen Lösungsmöglichkeiten

Diese sollen im Unterricht gezielt herausgefordert bzw. zugelassen werden. Eigene Lösungen sollen nicht nur zufällig vorkommen, sie sollen wesentlicher Bestandteil des Unterrichtes sein. Eine Aufgabe könnte lauten: lege eine Form aus einem Seil, einem Stab und einer Kugel. Bei 10 Personen wird es 10 Lösungen geben. Diese Formen können wiederum Vorlagen für musikalische Improvisationen sein. Auf diese Weise wird das Unterrichtsmaterial auch von

den Teilnehmenden beigetragen. Zu erleben, dass dieselbe Ausgangssituation zu unterschiedlichen Ergebnissen führt, fördert gegenseitige Toleranz. Gleichzeitig entsteht ein Raum, in dem voneinander gelernt werden kann.

8. Unterrichtsdramaturgie / Unterrichtsdynamik

Folgende Aspekte sollten bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt sein:

- angemessener Wechsel der Mittel, Bereiche und Felder
- angemessener Wechsel von Einzel-, Duo-, Kleingruppen- und Gruppenaufgaben
- angemessener Wechsel von aktiveren und ruhigeren Unterrichtsphasen
- angemessener Wechsel von Aufgaben am Platz oder im Raum
- roter Faden zum Thema
- Stringenz im Einsatz von Materialien

Eine gelungene Rhythmikstunde ist wie eine gute Theateraufführung: sie hat einen guten Fluß, ist spannend und wirkt gleichzeitig entspannend und anregend über die Stunde hinaus.

„Angemessen“ bedeutet in diesem Zusammenhang abgestimmt auf die Zielgruppe, deren Konzentrationsfähigkeit und Leistungsvermögen. Diese Angemessenheit ist bei einer Kindergruppe eine andere als z.B. bei einer Gruppe von Musikstudierenden.

9. Interdisziplinäres Arbeiten

Oft entstehen Kooperationen mit KollegInnen aus mehr oder weniger ähnlichen Fachbereichen, z.B. in künstlerischen Ausbildungen - mit bildender Kunst, mit Musik, mit Tanz und Schauspiel. Dasselbe gilt für den Schulunterricht, hier aber auch für Fächer wie Deutschunterricht, Sachunterricht, Mathematikunterricht...

MBP/Rhythmik bietet viele Möglichkeiten mit anderen Fachbereichen zusammenzuarbeiten, seien es angrenzende oder auch weiter entfernte Bereiche.

Das Berufsfeld der MBP / Rhythmik

Im Folgenden sind die wichtigsten Bereiche des Berufsfeldes aufgezählt:

Musikschule, Kindergarten, Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik, Pädagogische Hochschulen, Konservatorien, Hochschulen, Tanzausbildungen, Schauspielausbildungen, Musikvermittlung, Kulturmanagement, Schulprojekte, kreativer Instrumentalunterricht, Privatstudios, Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen, Volkshochschulen. Für Menschen mit besonderen Bedürfnissen:

Ambulatorien, Gehörloseninstitut, Sehbehindertenschule, Lebenshilfe, Bereich SeniorInnen...

Wenn zusätzlich eine andere Aus- oder Weiterbildung absolviert wurde, wird das Berufsfeld entsprechend erweitert. Oft erfolgt dann die Anstellung als AusbilderIn in jenem Bereich (z.B. Physiotherapie) oder es ergeben sich selbständige künstlerische Tätigkeiten als MusikerInnen, ChoreographInnen, SchauspielerInnen, PerformerInnen.

Ein besonderes Phänomen ist, dass die MBP / Rhythmik oft unter anderen Fachbezeichnungen zu finden ist wie z.B. „Musiklehre für TänzerInnen“, „Choreographische Modelle“, „Musik und Tanz“, „Kreativer Kindertanz“, „Improvisation und Percussion“....

Musikpädagogischen Themen der MBP / Rhythmik

Da in diesem Rahmen die EMP im Fokus der Aufmerksamkeit steht, werden im Folgenden die speziellen musikpädagogischen Themen der MBP / Rhythmik aufgezählt:

Musiklehre und Gehörbildung

Taktarten, Tempi, Harmonien, Intervalle, Rhythmen, Haupt- und Nebenstimme, Polyphonie, Phrase, usw. werden über Bewegung erfahren, erlernt und

geübt. TänzerInnen beispielsweise benötigen eine musikalische Grundausbildung, vor allem wenn sie choreographisch tätig werden wollen. Das Lernen über Bewegung hilft ihnen, musikanalytisch denken zu lernen und leichter Zugang zur Notenschrift zu finden.

Interdisziplinäre ästhetische Prozesse zwischen Musik und Bewegung:

- Abbildung von musikalischen Parametern in Bewegung
- Analogien
- emotionale Zugänge
- Interpretation
- Dialog zwischen Musik und Bewegung

Diese Themen sind das Herzstück der kreativen Spielweise und führen letztendlich zu einer Vielfältigkeit und Freiheit im Ausdrucksverhalten.

Musikalische Improvisation

Sie ist ein spezieller und großer Teil der eben genannten Spielweise. Sie kann weiter unterteilt werden in strukturelle Improvisation, harmonische Improvisation, rhythmische Improvisation, Klangimprovisationen, interaktive Improvisation, freie Improvisation. Diese werden mit Instrumenten, mit der Stimme und mit Materialien (z.B. klangvolle Alltagsgegenstände wie Kübel) umgesetzt.

Musikalische Gestaltung / Komposition

Oben genannte improvisatorische Vorgänge werden zu Kompositionen verdichtet und zu einer Wiederholbarkeit geführt.

Musikalisierung von Bewegung

Bewegung wird qualitativ im Hinblick auf ihre Musikalität erfahren, entwickelt und überprüft. Artikulation, Atmung, Spannungsdifferenzierung sind

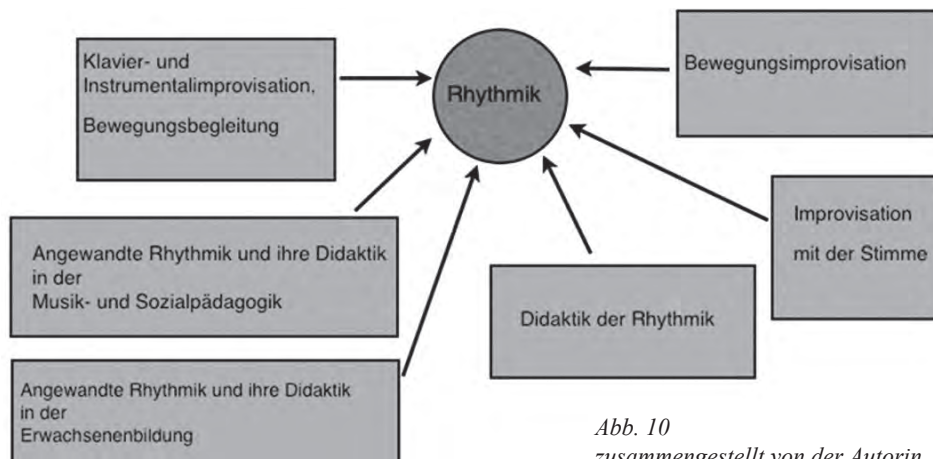


Abb. 10
zusammengestellt von der Autorin

Anteile der Motorik, auch der Instrumentalspielmotorik.

Oft erweist es sich als günstig, diese Erfahrungen ohne Instrument zu machen, um sie dann beim Instrumentalspiel anwenden zu können. Dies ist vor allem für all jene interessant, die ein Instrument lernen oder studieren.

Folgenden Fragen geht man dabei auf den Grund: Was ist körperlich gesehen eine Pause, ein Portato, Staccato, eine Phrase, ein Auftakt, $\frac{3}{4}$ im Vergleich zu $\frac{4}{4}$ oder $\frac{6}{8}$ Rhythmen, Hämiolen, Triolen, Shuffle, rationale Rhythmen, Beat und Offbeat, irrationale Rhythmen, Polyrhythmen, Polymetren... ?

“Alle musikalischen Fehler haben eine physische Ursache und daher auch physische Mittel, sie zu kurieren.” Dieser Satz stammt aus der Feder des Musikpädagogen Mathis Lussy, von dem J. Dalcroze stark beeinflusst war (Literaturliste 6).

Das Studium Musik- und Bewegungspädagogik / Rhythmik (Abb. 10)

Im 4-jährigen Bachelorstudium gibt es Pflichtfächer im Umfang von 183 Semesterwochenstunden, davon sind 82 Stunden Lehrveranstaltungen im zentralen künstlerischen Fach und seiner Didaktik, 35 Stunden Praxis von Musik und Bewegung, 27 Stunden Theorie von Musik und Bewegung und 27 Stunden im Pädagogischen Studien-

feld. Außerdem muss ein vertiefender Schwerpunkt im Umfang von 12 Stunden absolviert werden.

Zur Auswahl stehen folgende Schwerpunkte: Klavier- und Instrumentalimprovisation / Bewegungskbegleitung, Rhythmik in der Sonder- und Heilpädagogik, Bewegung, Instrument, Stimme, Elementare Musikpädagogik, Chor- und Ensembleleitung, Populärmusik.

Das Studium ist sehr zeitintensiv, müssen doch die drei Säulen „Musik, Bewegung und Pädagogik“ und das übergeordnete Fach Rhythmik parallel zueinander studiert und miteinander in Verbindung gebracht werden.

Aufbauend auf das Bachelorstudium kann ein Masterstudium absolviert werden. Seit der Einrichtung dieses Studiums im Jahr 2003 entstanden bis dato 76 schriftliche Magisterarbeiten. Einige wurden auf Anfrage verschiedener Verlage veröffentlicht. Dies zeigt, dass es ein allgemeines Interesse und auch Erwartungen an den Fachbereich MBP / Rhythmik gibt. So wird er sich wohl auch in Zukunft als interessanter Partner für Kooperationen unterschiedlichster Art erweisen.

Literaturliste

- 1) Dalcroze Jaques, „Die Musik und das Kind“ (1911/12) bibliographiert unter Methode Jaques-Dalcroze, Basel 1921, S. 60
- 2) Konrad Rudolf, „Erziehungsbereich Rhythmik, Entwurf einer Theorie“, Kallmeyer Verlag Seelze-Velber 1995; S. 77 ff
- 3) <de.wikipedia.org/wiki/Beschäftigungsfähigkeit> siehe auch Anhang
- 4) Schulz Wolfgang, „Unterricht – Analyse – Planung“, Hannover 1968, S. 27
- 5) Neira-Zugasti Helga – Garnitschnig Karl, „Entwicklung beobachten, erkennen und unterstützen am Beispiel der rhythmisch-musikalischen Erziehung“ Reg.Nr. 12348; DVD mit Begleitmaterial; BMUKK Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt.7 – Medienservice 2008; siehe auch: www.bildungsmedien.tv
- 6) Lussy Mathis, zitiert in Dalcroze Jaques „Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst. Sechs Vorträge von Jaques Dalcroze zur Begründung seiner Methode der rhythmischen Gymnastik.“ Deutsch Hg P. Boepple; Basel 1907 (1907a); S.18

Anhang:

Ausgehend von den Schlüsselqualifikationen, die Dieter Mertens in den 70er - Jahren aufgelistet hat, gibt es aktuell z.B. „... einige Auflistungen der beschäftigungsrelevanten überfachlichen Kompetenzen. Empirische Untersuchungen haben bei Unternehmen folgende Anforderungsmerkmale identifiziert, die eine individuelle Beschäftigungsfähigkeit beeinflussen können:

- fachliche Kompetenz
- Initiative und Aktivität, das Erkennen und Nutzen von Chancen
- Eigenverantwortung für Entwicklung und Ziele
- Zielorientiertes Handeln
- Gesundheitskompetenz zum Erhalt und Förderung der Arbeitsfähigkeit

- Engagement und Ausdauer
- Lernfähigkeit und Lernbereitschaft
- Teamfähigkeit
- Loyalität
- Kommunikationsfähigkeit und Wirksamkeit in Kommunikation
- Empathie, Einfühlungsvermögen
- Belastbarkeit, Fähigkeit zum Umgang mit ungewohnten Situationen
- Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz
- Aufgeschlossenheit und Offenheit gegenüber neuen Sachverhalten, Ideen, Prozessen und Erfahrungen
- Fähigkeit zur Selbstreflexion.

<http://www.oebv.at>
0 Produkt(e)
im WarenkorbZur Kasse
Mein KontoHilfe zur Website
KontaktDatenschutz
ImpressumSbX
AGB

- Veranstaltungen
- Sachbücher & Fachliteratur
- Zeitschriften
- Schuldrucksorten
- Lehrwerk-Online

Begriff / ISBN suchen

☐ Fremdprodukte

► Detaillierte Suche

Volksschule

Hauptschule

NMS

PTS

Berufsschule

AHS-Unterstufe

AHS-Oberstufe

BMHS

Wörterbücher

Notenhefte



Startseite Notenhefte

► Startseite Lehrwerk

► Konzeption

► Produktübersicht

Die Notenhefte wurden von Expertinnen und Experten der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich (AGMÖ) entworfen. Mit diesen Notenheften erhalten Sie für Ihre Schülerinnen und Schüler ein pädagogisches Qualitätsprodukt zu einem sehr günstigen Preis.

Ruth Schneidewind

Musiziermomente

Über die Musizierpraxis der Elementaren Musikpädagogik und ihr Gelingen¹

„Elementare Musikpädagogik beschäftigt sich mit den Grundlagen, dem Tiefgreifenden und Besonderen des Musizierens, bezieht den ganzen Menschen aktiv in die Unterrichtsprozesse ein und vermittelt ein lustvolles Erleben, Erfahren und Begreifen der Musik in ihrer Vielfalt. Elementare Musikpädagogik fördert abwechslungsreiche künstlerische Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten bei denen Musik, Sprache, Bewegung und Visualisierungsformen in Beziehung und Wechselwirkung treten.“² Dieser Text ist 2005 für den Informationsfolder des Fachbereichs Elementare Musikpädagogik am Institut für Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien entstanden, wurde damals im Lehrerteam entwickelt, ist noch immer aktuell und definiert die Grundlage unseres Faches. Der Text erklärt, womit sich Elementare Musikpädagogik beschäftigt, wen sie wie einbezieht und was sie vermittelt. Doch was in diesem kurzen Text nicht zum Ausdruck kommt ist die Frage nach dem Gelingen.

Unter Gelingen versteht man, dass ein Anliegen, ein Anspruch, eine Erwartung erkennbar erfüllt wird. Bei Fußball bedeutet Gelingen, Tore zu schießen, beim Kuchenbacken, dass der Teig aufgeht und der Kuchen schmeckt. Was aber heißt Gelingen für die Elementare Musikpädagogik? Um dieser Frage nachzugehen gilt es zunächst zu überlegen: Was soll oder kann gelingen? Bezieht sich das mögliche Gelingen auf die Elementare Musikpädagogik selbst, sind damit die Unterrichtsprozesse gemeint oder ist es das Musizieren innerhalb dieser Prozesse, das gelingen soll?

Es existiert noch immer folgende Begriffsverwechslung: Oft heißt es in unserem Berufsfeld „Ich unterrichte

Elementare Musikpädagogik!“. Das stimmt so aber nicht, denn man macht mit Kindern oder Erwachsenen nicht Elementare Musikpädagogik, ebenso wenig wie man mit Klavierschülern Klavierpädagogik oder im Tanzunterricht Tanzpädagogik betreibt. Elemen-

Beim Fußballspiel bedeutet Gelingen, Tore zu schießen. Was aber heißt Gelingen für die Elementare Musikpädagogik?

Elementare Musikpädagogik ist das Unterrichtsfach auf der Universität und was wir mit den Kindern oder Erwachsenen machen ist die Praxis der Elementaren Musikpädagogik, ist „Elementares Musizieren“ als eigene Musizierform. Was wir unseren Studierenden in der Ausbildung lehren wollen ist die Pädagogik des Elementaren Musizierens, die Auseinandersetzung damit, wie man Elementares Musizieren anleiten und vermitteln kann. Auch diese Lehre kann mehr oder weniger gelingen, aber das ist jetzt nicht das Thema.

Mein Thema ist die Frage, wie gelingt Elementares Musizieren und als Hilfenführung zu meinem Thema und zum besseren Verständnis des Kontextes, auf den ich mich beziehe erscheint es sinnvoll, zunächst die Ausgangssituation der Elementaren Musikpädagogik in Wien zu skizzieren. Welche Konzepte liegen unseren Ausbildungsangeboten zugrunde, welche Forschungsanliegen und Zielgruppen des Praxisfeldes prägen das derzeitige Profil des Fachbereichs Elementare Musikpädagogik an der Wiener Musikuniversität? Elementare Musikpädagogik wurde 1989 zeitgleich mit dem Studium „Instrumental(Gesangs)pädagogik“

(IGP) als „Schwerpunktstudium“ aber nicht als eigenes Hauptfachstudium eingerichtet. Warum kein Hauptfach? Das hatte vor allem zwei Gründe, die noch immer ihre Berechtigung haben: Wir, die Kolleginnen und Kollegen unseres Fachbereichs, orientieren uns in unserem Profil explizit musikalisch-künstlerisch. Daher brauchen wir starke Musikerinnen und Musiker, die diesen Anspruch erfüllen können und die Grundlage dafür finden wir optimal bei der Kombination eines instrumentalen³ Hauptfachstudiums mit Elementarer Musikpädagogik (EMP). Der zweite Grund für diese Fächerkombination entspringt Überlegungen zum Berufsfeld: Es ist schwierig, wenn man als Absolvent der EMP diese als einziges Fach hauptberuflich erfüllen will oder muss. Wenn man zum Beispiel das Hauptarbeitsfeld der EMP – die Musikschule – anschaut, hat dort eine Lehrperson eine Lehrverpflichtung bis zu 27 Stunden und das mit geringer oder fehlender Anpassung in der Stundenwertigkeit, also tatsächlich 27 oder geringfügig weniger Gruppenstunden. Es wird bei fehlender Anpassung nicht berücksichtigt, ob Einzel- oder Gruppenunterricht stattfindet, obwohl für Gruppenunterricht mit zumeist jungen Kindern ungleich mehr viel Vorbereitung, Nachbereitung und intensive sowie permanente Präsenz in der Unterrichtsstunde selbst erforderlich sind als im Einzelunterricht. Eine ausschließlich für Gruppenunterricht zuständige und eingesetzte Lehrperson, müsste hauptberuflich pro Woche 27 Gruppenstunden mit vorwiegend Vorschulkindern (da es in der Musikschule noch wenig andere Angebote für Elementares Musizieren gibt) engagiert und verantwortungsvoll unterrichten – das ist unvorstellbar und würde ziemlich

sicher und rasch in ein Burnout führen. Neben der dringend notwendigen Forderung auf angemessene Anpassungen in der Stundenwertigkeit ist und bleibt es aus energetischen und psychohygienischen Gründen wichtig, dass man als doppelt (oder mehrfach) qualifizierte Lehrperson instrumentalen Einzelunterricht mit Musiziergruppen unterschiedlichen Alters kombinieren und auf diese Art und Weise intensiv und sehr vielfältig (aber nicht von vornherein überfordert) seine Arbeit erfüllen kann.

Eine Ausbildung, bei der EMP „nur“ als Schwerpunkt studiert wird kann auch als Mangel empfunden werden, denn in Österreich und Deutschland bieten viele Ausbildungsinstitutionen Elementare Musikpädagogik bzw. Musik- und Bewegungserziehung oder Elementare Musik- und Tanzpädagogik als Hauptfachstudium an. Es ergibt sich durch die Unterschiede in den Ausbildungen eine einerseits anregende aber am Arbeitsmarkt auch ernste Konkurrenz. Wir müssen daher unseren Absolventen ein konkurrenzfähiges Ausbildungsprofil anbieten, deswegen haben wir vor zwei Jahren einen EMP-Schwerpunkt „doppio“ eingeführt. Mit einer gezielten Studienempfehlung für EMP-spezifische Fächer kann im Rahmen der Wahlfächer das Schwerpunktfach Elementare Musikpädagogik verdoppelt werden und bietet somit ein stattliches EMP-spezifisches Fächerbündel im Ausmaß von 24 Semesterwochenstunden. Das ergibt im Zusammenhang mit allen anderen Fächern des IGP-Studiums ein umfassendes Berufsprofil für Elementare MusikpädagogInnen. Der Schwerpunkt „doppio“ wird für Studierende in Form eines Zertifikates als spezielle Qualifikation bestätigt und erhöht somit die (an nachgewiesenen Kompetenzen gemessene) Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt. Zusätzlich bieten wir noch ein EMP-Modul im IGP-Masterstudium (6 Semesterwochenstunden) damit Studierende je nach Wunsch die EMP-Profilierung nochmals erweitern können. Der EMP-

Schwerpunkt (und entsprechend auch der Schwerpunkt „doppio“) kann auch mit dem Studium Musik- und Bewegungserziehung / Rhythmik und neuerdings auch mit dem Lehramt Musikerziehung kombiniert werden und ergibt auch in diesen Kombinationen eine sinnvolle Berufsqualifizierung. Zusätzlich umfasst unser Ausbildungsangebot auch (seit 1995) einen berufsbegleitenden Fortbildungslehrgang, dieser bietet eine nachträgliche Qualifizierung in Elementarer Musikpädagogik.

Praxis, Lehre und Forschung sind die drei Säulen unseres Fachbereichs an der Musikuniversität. Über die Lehre wurde schon berichtet, sowohl die Lehre als auch die Forschung finden in Verbindung mit unserem Praxisfeld – dem Lehrgang Elementares Musizieren (EM) statt, dessen Leitung mir 1990 von Hans Maria Kneihls, unserem Begründer, übergeben wurde. Innerhalb dieses Lehrgangs bieten wir Elementares Musizieren für verschiedene Zielgruppen an. Die Kurse des Lehrgangs für EM dienen einerseits der Lehrpraxis für Studierende, sie eröffnen aber auch ein Forschungsfeld, denn es ist uns ein Anliegen die Entwicklung der fachspezifischen Anliegen und Spezialitäten aus der Praxis für die Praxis voranzutreiben, ihren Bedarf und ihre bestmögliche Erfüllung zu erforschen. Nicht zuletzt haben wir unser Selbstverständnis und unser besonderes Wiener Profil der Elementaren Musikpädagogik in diesem Forschungsfeld entwickelt, mehr zu diesen inhaltlichen Besonderheiten möchte ich weiter unten beschreiben. Zunächst möchte ich Beispiele für die Vielfalt unserer Kursgruppen / Forschungsaufgaben geben, da sich in der Entwicklung der Zielgruppen der Kurse auch das weitreichende Berufsfeld für unsere Absolventen spiegelt:

Neben der traditionellen Zielgruppe (in der Musikschule) für Elementares Musizieren, der Vier- bis Siebenjährigen (der alte Begriff „Musikalische Früherziehung“ dürfte hoffentlich langsam in Vergessenheit geraten) gibt es schon

lange Eltern-Kind Gruppen, wobei sich aktuell die Altersgrenzen immer mehr weiten, Gruppen mit Einjährigen oder sogar mit Babys steigen im Trend, aber auch große Kinder (im Alter von fünf bis zu zehn Jahren) musizieren gemeinsam mit ihren Eltern.

Weil Musikschule und Schule einander

„Elementares Musizieren!“
Der alte Begriff „Musikalische Früherziehung“ dürfte hoffentlich bald in Vergessenheit geraten

näher rücken und die Bedeutung des Musizierens einen neuen Stellenwert in den Diskussionen und Visionen bekommt ist es wichtig, tragfähige Konzepte zu entwickeln um die Rolle der Musik und die Möglichkeit des Musizierens vor allem auch in den Schulen zu stärken. Dazu gibt es am Campus Monte Laa ein aktuelles Kooperationsprojekt (von Schule, Musikschule und Musikuniversität/Fachbereich EMP) zum Thema: „Miteinander Lehren – voneinander lernen“.⁴ „In diesem Projekt soll einerseits der in Kooperation der Lehrkräfte durchgeführte Unterricht weiter entwickelt werden, andererseits die sich daraus zwischen den Lehrkräften entwickelnde „Qualifizierungsdynamik“ beobachtet und auch aktiv durch Maßnahmen zur Kompetenzerweiterung gefördert werden.“⁵ Einen Ertrag dieses Projekts gibt es bereits: Die VolksschullehrerInnen vom Campus Monte Laa wollen nächstes Jahr „Elementares Musizieren“ als eigene vor allem musikalische (und weniger pädagogisch-didaktisch orientierte) Fortbildung einrichten und besuchen! Ein weiteres seit einigen Jahren existierendes Kooperationsprojekt gibt es zwischen der Musikschule Floridsdorf und der Ganztagesvolksschule Schumpeterweg, an dem zwei unserer EMP-KollegInnen⁶ beteiligt sind: Hier wird der Regelunterricht in Musik von elementaren Musikpädagoginnen mitgestaltet. Die beteiligten Klassen haben in diesem Projekt eine beson-

dere Chance auf eigenständiges Musizieren und intensives Erleben, da der Unterricht jeweils in Kleingruppen (je einem Drittel der Klasse!) stattfindet: Drei Elementare Musikpädagoginnen setzen (im parallel stattfindenden Unterricht) jeweils Schwerpunkte auf Singen, Bewegung / Tanz / szenisches Spiel und instrumentales Gestalten, die Klassenlehrerin ist in die Musizierprozesse ihrer Klasse wechselnd eingebunden.

In einigen unserer Kurse gibt es konkrete Angebote zur Schnittstelle zwischen Elementarem Musizieren und instrumentalem Anfangsunterricht und auch dazu entwickeln wir Konzepte.⁷ Unser Selbstverständnis ist hierbei nicht nur, eine Brücke zu bauen zwischen den Basiskursen, in denen der Zugang zum eigenständigen Musizieren in der Gruppe initiiert wird und dem instrumentalen Anfangsunterricht, in dem ein Instrument gelernt werden soll. Wir wollen auch künftigen Instrumentallehrern Möglichkeiten zeigen, wie im nachfolgenden Instrumentalunterricht Elementares Musizieren weitergeführt werden könnte und sollte.

Allerdings wollen wir als Elementare MusikpädagogInnen nicht ausschließlich mit Kinderunterricht assoziiert werden. Natürlich sind wir stolz auf unsere Kompetenzen für Elementares Musizieren mit Kindern, es ist etwas Besonderes und Wunderbares mit Kindern zu musizieren (und wir erhalten sogar noch Jahre später positives Feedback über die Nachhaltigkeit des Unterrichts!). Aber wir arbeiten auch sehr gerne und ebenso nachhaltig mit Erwachsenen, nicht nur mit Anfängern sondern auch mit erwachsenen Profis, mit MusikerInnen und MusikschullehrerInnen, die oft jahrelang kommen um miteinander Musik zu machen, wie sie es früher nicht gelernt haben und jetzt entdecken, genießen und immer mehr vertiefen.

An dieser Stelle passt es nun gut, das Selbstverständnis der EMP-Wien anzusprechen: Was kann man sich unter diesem Elementaren Musizieren vor-

stellen, das man entdecken, genießen und vertiefen kann? Wir betrachten das Elementare Musizieren (das die Praxis der Elementaren Musikpäd-

Wir betrachten das Elementare Musizieren (das die Praxis der Elementaren Musikpädagogik darstellt) als eigenständige künstlerische Musizierform, als einen Musizierprozess, an dem jeder, „ob Kind oder Künstler“ mitmachen kann

agogik darstellt) als eigenständige künstlerische Musizierform, als einen Musizierprozess, an dem jeder, „ob Kind oder Künstler“ mitmachen kann: „Wer mitmacht braucht nichts außer dem, was er hat, seine Erfahrungen und Fähigkeiten ... Der Musizierprozess beginnt mit einer Öffnung der Sinne und ausgiebigen Ideenerkundung zum gewählten Thema: Welche Bewegungen, Gesten erfüllen, repräsentieren, variieren diese Ideen, welche Stimmgebung passt zur Bewegung, begleitet diese? ... Die Klangsuche weitet sich aus, alles Verfügbare darf klingen: der eigene Körper, der Raum und seine Gegenstände, diverse Materialien und alle möglichen Instrumente. ... Alles ist erlaubt ... es gibt kein „richtig“ oder „falsch“ ... Die eigene Klangvorstellung trifft sich mit der Klangvorstellung der anderen Gruppenmitglieder ... Unbeeindruckt von Idiomen und Regeln suchen die Teilnehmer neuen Ausdruck für das angehäuften musikalischen Material. ... Verbale und musikalische Spiele und Kommunikationen entwickeln Entstandenes weiter und gipfeln in improvisierten oder komponierten musikalischen Zeitgestalten.“⁸ Seit Neuestem können wir auch unseren Studierenden selbst „Elementares Musizieren“ als musizierende Teilnehmer anbieten und so lernen sie Elementares Musizieren nicht nur aus vorwiegend pädagogischer Sicht kennen (als Lehrpraxis für unterschiedliche Zielgruppen) sondern unmittelbar für sich selbst

als erwachsene TeilnehmerInnen, als angehende Musikprofis. Der Stellenwert, den dadurch Elementares Musizieren in jedem Alter und Könnensgrad erhält (denn die Studierenden bringen sich genau und authentisch mit ihrem Können und ihren musikalischen Wünschen ein, sie tun niemals so als wären sie Kinder!) ist ebenfalls eine bedeutsame Entwicklung die darauf hinweist, dass Elementares Musizieren eigentlich unser künstlerisches Hauptfach ist und sich als solches auch noch deutlich etablieren wird.

Ich habe in diesem Text versucht beispielhaft darzustellen, was für unseren Wiener Fachbereich Elementare Musikpädagogik charakteristisch ist, was uns bewegt und was wir entwickeln wollen. Nachdem das Elementare Musizieren als eigenständige und künstlerische Musizierform immer mehr Beachtung findet, komme ich nun zur Ausgangsfrage: Wann gelingt das Elementare Musizieren? Wann und wie kann man bei diesen offenen Musizierprozessen ein Gelingen erkennen? Schauen wir zunächst auf diese Musizierprozesse: Was umfassen sie, wie lassen sie sich modellhaft beschreiben? Elementares Musizieren ist ein Prozess, in dem verschiedene Aktionsphasen (siehe Abb. 1) miteinander verbunden werden.

Diese Aktionsphasen haben unterschiedliche Inhalte, sind Einheiten, bei denen oft eine in die andere übergeht oder klar abgegrenzte Spiele oder Aktionen. Sie bilden einen Bogen und entwickeln sich von einer Sensibilisierungsphase über eine Erkundungsphase über eine Spielphase, wobei das Spielen in das Sensibilisieren oder Erkunden hineingreift und umgekehrt. Danach geht es weiter zum Musizieren selbst vor allem in Form von Improvisieren und Gestalten. Im Unterricht passiert es leider sehr oft, dass man in der vorbereitenden Phase hängen bleibt, dann fehlt aber das Wesentliche des Prozesses – das Musizieren! Unser Anliegen ist – und das möchten wir auch unseren Studierenden ans Herz

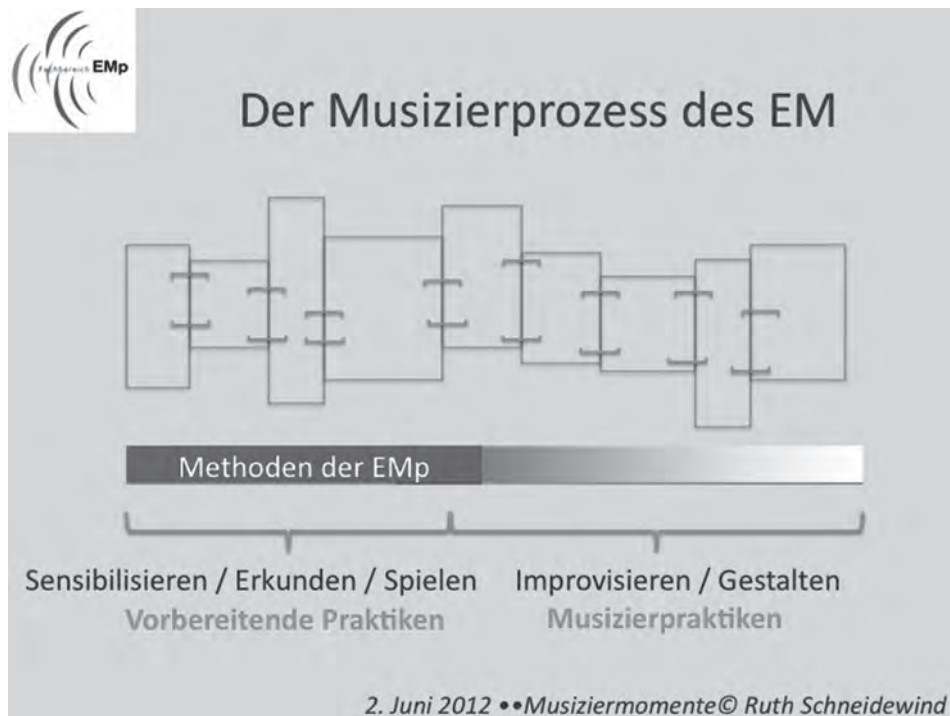


Abbildung 1

legen – dass alle Beteiligten möglichst oft innerhalb des Unterrichtsverlaufs, der vom Eintreffen der TeilnehmerInnen bis zum Abschied einen Bogen spannt, auch tatsächlich musizieren, voll Hingabe eintauchen können in Klang und Rhythmus. Ein solches Musizieren braucht die vorbereitenden Praktiken, benötigt für sein Gelingen alles Vorhergehende: Für hingebungsvolles Musizieren muss man sensibel werden und offen erkunden können, welche Möglichkeiten für das Musizieren zur Verfügung stehen. Dann ist eine Spielphase nötig, in der geübt und differenziert wird, um danach gezielt auswählen zu können, womit man dann wirklich musizieren will. Schließlich führen diese vorbereitenden Praktiken zu den Musizierpraktiken mit möglichst ausgiebigen Improvisationsphasen (mehr oder weniger gestützt durch Spielregeln) und vertiefenden Gestaltungsphasen (wo man das auch wiederholbar macht, was man sich ausdenkt). Der gesamte Prozess braucht also seine Aktionsphasen, die den Bogen zum Musizieren spannen, er nutzt seine Methoden (vor allem die Methode der Verbindung zwischen Musik, Sprache, Bewegung und Visualisierungsformen)

um den ganzen Menschen zu beteiligen, so dass er sein Eigenes hervorbringen kann. Wie lässt sich aber nach dem Prozess feststellen, ob das, was da jetzt entstanden ist gelungen ist, ob der Prozess als Ganzes, ob das Musizieren als Besonderes gelungen ist? Die Frage des Gelingens an offene Prozesse zu stellen ist nicht einfach. Viele Faktoren sind zu berücksichtigen: Alle am Prozess Beteiligten bringen ihre Erwartungen und Vorbehalte mit, haben ihre momentane Verfassung und lassen sich daher mehr oder weniger ein, befinden sich in einer bestimmten Gruppendynamik, etc. Trotzdem müsste es doch möglich sein, über das Gelingen des Gesamtprozesses und die darin enthaltenen Musizierphasen nachzudenken, nicht zuletzt um in anderen Prozessen wiederum oder erst recht ein Gelingen anzustreben. Es lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten von Gelingen als „Gelingensmodelle“ darstellen und untereinander vergleichen um anschließend den Versuch zu unternehmen, inwieweit die Ansprüche auf Gelingen für das Elementare Musizieren zutreffen. Die Sache mit Modellen ist so, dass man etwas zu isolieren versucht, was eigentlich verbunden ist.

Die Gelingensmodelle bieten somit also keine Regeln oder Rezepte für ein mögliches Gelingen, sie bieten aber brauchbare Hilfestellungen zum Nachdenken und zur Annäherung an Möglichkeiten des Gelingens.

1. Das normative Gelingensmodell

– bei diesem Modell heißt Gelingen, wenn eine Norm erfüllt wird. Diese Norm sagt, etwas ist „richtig oder falsch“. Wenn die Norm erfüllt ist, ist die Sache gelungen. Was wäre eine Norm? Das können zum Beispiel Noten sein: Wenn ich ein Notenblatt spiele und ich erfülle die Norm, dann habe ich alle Noten richtig gespielt, die richtige Tonhöhe, im richtigen Tempo, vielleicht richtig artikuliert, in der richtigen Aufführungspraxis – ich erfülle eine Norm und mache es richtig.

2. Das performative Gelingensmodell –

hier zeigt sich das Gelingen, wenn das Publikum „bravo“ ruft. Für diese Form des Gelingens braucht man ein Publikum und macht für dieses Publikum eine Performance. Das kann ein Konzert sein, egal ob Klassik oder Rock, das kann die Aufführung eines Improvisationsensembles sein – Theater oder Musik. Die Akteure gehen auf die Bühne und machen ihr Ding und wenn das Publikum begeistert ist, wenn es „bravo“ ruft, klatscht bis hin zu „Standing Ovations“, dann wissen die Akteure: „Ah, es ist gelungen!“

3. Das pädagogische Gelingensmodell –

„Pädagogik“ im Sinne von „Unterweisung“ – ist das Gelingen, das Noten gibt. Wenn man nach einer Leistung einen Einser bekommt, hat man das sehr gut erfüllt, was erfüllt werden soll. Das heißt, wenn ich die Tonleiter richtig aufschreiben kann, wenn ich den Quintenzirkel richtig aufsagen kann, wenn ich richtig Akkorde höre ... wenn ich also ein Lernziel erreiche, das lehrplanmäßig festgelegt ist und ich kann das, was ich können soll, dann bekomme

ich einen Einser und es ist „pädagogisch erledigt“.

4. Beim transformativen Gelingensmodell

zeigt sich das Gelingen durch einen Transfereffekt, man ist nach der durchgeführten Tätigkeit „geheilt“, man erkennt das Gelingen der Tätigkeit dadurch, dass sich in Folge beim Akteur etwas ändert. Deutlich findet sich dieses Gelingensmodell etwa bei der Musiktherapie, da gibt es musikalische Improvisationen, die klingen so ähnlich wie bei uns, es wird zum Beispiel dialogisch musiziert, musikalische Verläufe werden aus eigenen Ideen, Vorstellungen, Bedürfnissen entwickelt, aber es wird nicht improvisiert um Musik zu machen sondern damit es den Menschen nachher besser geht, damit der Leidensdruck gelindert wird oder gar verschwindet.¹⁰ Das ist, grob formuliert, das Modell von „geheilt“. Tatsächlich treffen wir bei diesem transformativen Modell sehr viele dieser Aspekte, die etwa zur Rechtfertigung von Musik als Unterrichtsfach hergenommen werden: Man macht Musik weil man klüger, sozialer, kreativer wird.

Aber wann gelingt nun Elementares Musizieren?

Wenn ich das *normative Modell* hernehme zeigt sich, Elementares Musizieren braucht keine Vorlagen, denn das, was musiziert wird, kommt aus dem Menschen selbst, die Teilnehmer selbst sind diejenigen, die bestimmen, was musiziert wird. Sie entwickeln ihre Ideen aus ihren eigenen Gedanken, Handlungen und Gefühlen und indem sie die einzelnen Praktiken, das Sensibilisieren, Erkunden, Spielen durchlaufen und versuchen die Ideen immer deutlicher körperlich, sprachlich, stimmlich oder bildlich zu erfassen finden sie ihre spezielle Klanglichkeit, ihre eigene Musik und diese kann nicht durch richtig oder falsch beurteilt werden.

Zum *performativen Modell* lässt sich

Dass man viel lernt beim Elementaren Musizieren steht außer Zweifel, man lernt Vieles und das noch dazu ganz nebenbei, denn dieses Lernen ist nicht erstes Ziel.

erkennen, Elementares Musizieren braucht weder ein Publikum noch ist ein Publikum günstig, da die Musizierprozesse sehr persönlich sind und sich nur in einem geschützten Rahmen frei, intensiv und authentisch entwickeln können. Wenn man nun aber doch mit einzelnen Teilen, mit dem, was quasi „rauskommt“ aus einem gesamten Musizierprozess, mit einer bestimmten Improvisation oder einer Gestaltung auf die Bühne geht, passiert Folgendes: Es fehlt der Entwicklungsprozess, der Bezug, die unmittelbare Sinnggebung, denn man geht dann nicht direkt aus dem Prozess auf die Bühne sondern vielleicht Tage oder Wochen später und dann wird das Musizieren abgetrennt und ist für die Akteure nicht mehr so bedeutungsvoll und intensiv, es hat nicht mehr diese Kraft und diese Besonderheit, die es im Prozess hat, wo die Leute es miteinander entwickeln und im Hier und Jetzt tun. Es kann auch für das Publikum klanglich nicht so verständlich sein, da die Zuhörer nicht in den Prozess eingebunden waren, nicht wissen, woraus die Musik entstanden ist.

Ein Beispiel zu einem Musizierprozess mit Erwachsenen: Ich habe unlängst mit meinen erwachsenen Profis Skulpturen gebaut. Anlass dafür war ein Kleiderständer am Gang vor unserem Musizerraum, ein tragbarer verschnörkelter Kleiderständer auf dem ein Schnuller hing, das faszinierte uns. Wir holten ihn in unseren Raum und er ist dann so alleine dagestanden, dass wir Lust bekamen, noch mehr Skulpturen zu bauen. Dann ging es los: Es entstanden unter anderem ein Stockerlturn mit darauf platzierter roter Balance-scheibe, eine mit Reifen und goldenem Tuch geschmückte Sambatrommel,

eine bunte Matten-Polster-Boomwhacker-Landschaft. Wir regten einander an, suchten Objekte, kombinierten sie, veränderten sie, entwickelten unsere Ideen. Am Schluss dieser spannenden, lustigen, lustvollen und überraschenden Phase entstand eine Art Skulpturenmuseum. Danach gingen wir umher und bauten zu unseren Artefakten Kontakt auf. Zunächst geschah das mit Sprache: Wir erfanden Namen, stellten Fragen, suchten Assoziationen, schrieben alles auf Kärtchen auf und legten diese zu den Objekten, schmückten sie damit. Zu unseren Assoziationen suchten wir dann Bewegungen, entwickelten sie durch körperlichen Ausdruck, durch Gestik, Mimik, Theatralik, Tanz. In dieser Phase entstanden schon kleine Dialogformen, Rollenspiele und vokale Improvisationen. Nach dieser Vorbereitungsphase stellten wir uns dann um jeweils eine Skulptur und improvisierten vokal: sprachlich, geräuschhaft, stimmlich. Das was entstand war unglaublich, Anfang, Ende, Spannungsbögen, Verdichtung, Verdünnung, Ruhe, Pausen, ostinate Motive, Zusammenklänge, Dialoge, Solis mit Begleitung ... alles entstand spontan, getragen von Neugier, Aufmerksamkeit, Lust und Zusammenwirken. Bei jeder Skulptur entstanden ganz eigene, ganz unterschiedliche Improvisationen, alles was entstand war (wie wir in den anschließenden Reflexionen austauschten) für uns als Gruppe berührend und lustig, stark und sanft aufregend und angenehm – „schön“. Und trotzdem oder deswegen hätte man danach nicht sagen können: Wir nehmen jetzt einzelne Ideen, Improvisationen und gehen damit auf die Bühne. Das hätte nicht funktioniert. Es war genauso schön und stark wie es im Moment entstanden ist – Punkt. Natürlich tut es einem nachher auch leid, dass man diese einzigartige Musik nicht aufgenommen hat, aber das hätte vielleicht auch gestört und diese Einzigartigkeit nicht ermöglicht. Also: kein Publikum, dafür aktive und intensive Teilnahme an flüchtigen Momenten einer Zeitkunst. Elementares Musizieren und das *päda-*

gogische Gelingenmodell: Es klingt sehr radikal wenn man aus einem pädagogischen Kontext heraus feststellt, dass man Elementares Musizieren nicht macht, um bestimmte musiktheoretische Inhalte zu lehren oder die Entwicklung von Kompetenzen voranzutreiben. Zentrales Anliegen für Elementares Musizieren ist zu musizieren und der Anspruch es immer intensiver und bewusster miteinander zu tun. Es müssen keine Lernziel-Curricula erfüllt werden, das führt am Musizieren vorbei. Die teilnehmenden Kinder oder Erwachsenen sollen sich von Anfang an und in jedem weiteren neuen Musizierprozess musikalisch-künstlerisch ausdrücken. Diese Fähigkeit und Lust liegt in jedem und sie zu wecken ist viel wichtiger als bestimmte Lernerfolge zu erzielen. Dass man viel lernt beim Elementaren Musizieren steht außer Zweifel, man lernt Vieles und das noch dazu ganz nebenbei, denn dieses Lernen ist nicht erstes Ziel.

Elementares Musizieren gelingt, wenn es stimmig ist. Der Begriff der „Stimmigkeit“ umschreibt für mich dieses „Gelingen“. Die Stimmigkeit bezieht sich einerseits auf den ganzen Prozess, nur wenn der ganze Prozess stimmig ist, wenn eins in das andere fließt, wenn die Teilnehmer nicht registrieren: „Aha, jetzt machen wir das, aha jetzt machen wir das ...“ sondern wenn das Ganze wie von selbst harmonisch wird, wenn die Verflechtung der einzelnen Aktionsbereiche gelingt, wenn sich von den ersten Ideen bis zu ihrer musikalischen Realisierung alles nach einer inneren Logik entwickelt, dann wird es stimmig und gelingt (Abbildung 2⁹).

Die Abbildung 2 stellt den Prozess schematisch dar: Die Aktionsphasen werden durch ein Thema (T) das sich durch den ganzen Prozess durchzieht verbunden, wie sich zum Beispiel das spontan gefundene Thema „Skulpturen“ als Idee durchzieht. Aus dem Thema entwickelt sich eine musikalische Kernidee (M) oder auch mehrere Kernideen, das kommt auf das Thema

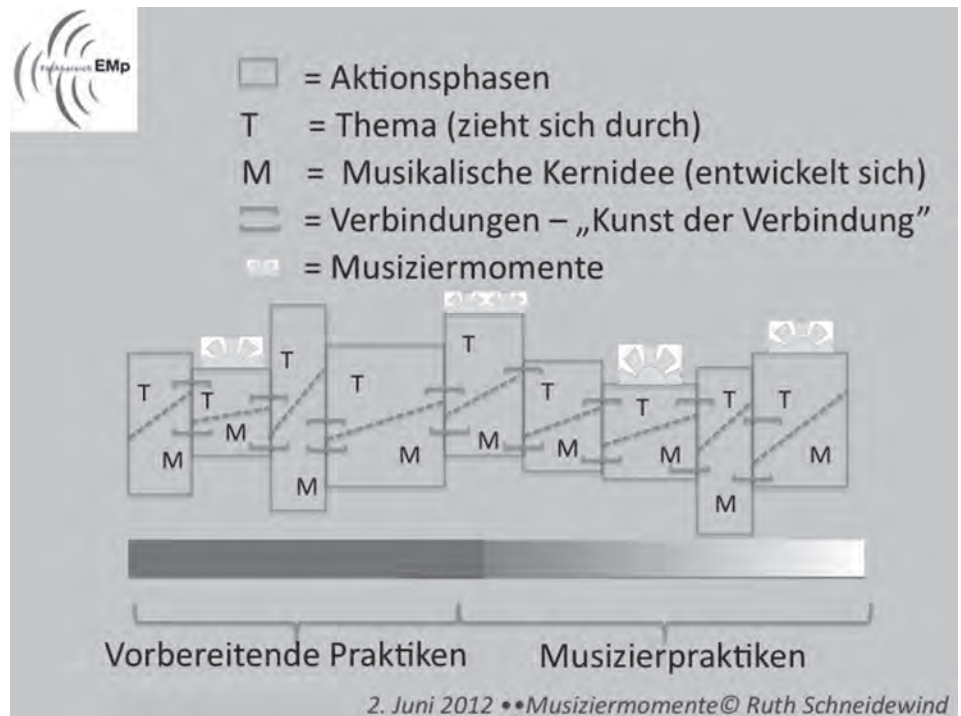


Abbildung 2

und den Prozess an. Die Kernidee zieht sich, wie das Thema, ebenfalls durch den ganzen Prozess, entwickelt und entfaltet sich durch die vielseitige Beschäftigung mit ihr. Die musikalische Kernidee, die sich beim Skulpturenthema entwickelte könnte man etwa „Dialogformen“ nennen, zunächst entstanden Dialoge mit den Skulpturen, dann entwickelten sich diese Dialoge in den Improvisationen weiter, wurden in der Gruppe in hoher Achtsamkeit aufeinander weitergesponnen. Die Kunst der Verbindung besteht also darin, am Thema und bestimmten musikalischen Ideen dranzubleiben und zu versuchen, immer intensiver damit zu werden, sie durch alle möglichen Ausdrucksformen auszuloten und in Musik zu verwandeln. So können in sich konsistente, stimmige Prozesse entstehen und zu Musiziermomenten führen.

Die „Musiziermomente“ sind die Höhepunkte des Gelingens, sie sind in der Abbildung 2 als Sonnen markiert. Diese Momente entstehen, wenn man in „Flow“¹¹ kommt: Wenn man das Gefühl hat, alles fließt, wenn man sich in einer dynamischen Balance befindet, wenn das, was man tut nicht zu schwer ist und nicht zu leicht, wenn es nicht langweilig ist und wenn man sich nicht davor fürchtet, wenn man genau

dort ist, wo man die Zeit vergisst und einfach nur im Hier und Jetzt Musik macht. Dann können diese Musiziermomente entstehen und dieses Erleben wünsche ich uns allen möglichst oft in unseren Unterrichtseinheiten.

Abschließend möchte ich folgende

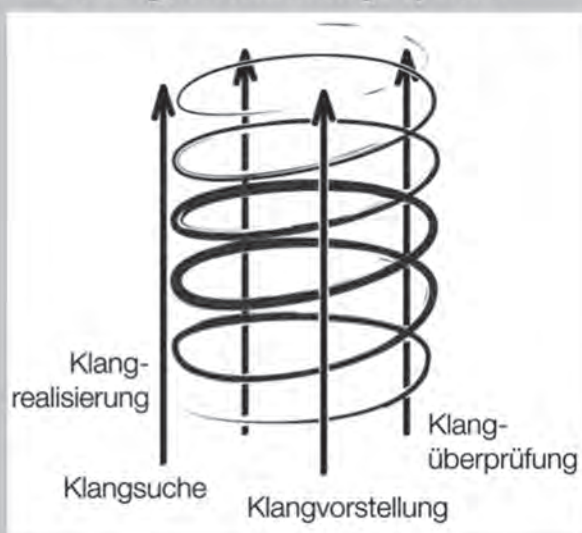
Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst bestimmen das Gelingen.

These anbieten: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst müssen und können den Unterschied zwischen Gelingen und Nicht-Gelingen spüren, erleben und sich darüber verständigen. Nicht ich als Lehrende kann hergehen und sagen, „Hej, das ist aber jetzt gelungen!“ Nein, alle am Prozess Beteiligten müssen das Gelungene selbst erkennen, darüber reflektieren und auch sagen können: „Das ist jetzt noch gar nichts, machen wir es noch einmal, machen wir es anders, deutlicher, intensiver ...“

Es ist keinen Falls so, dass beim Elementaren Musizieren alles gilt, Hauptsache, es hat Irgendjemand irgendeine Idee gehabt. Vielmehr gilt es, daran zu arbeiten und diese Ideen so zu entwickeln, dass alle glücklich und zufrieden



Klangentwicklungsspirale



2. Juni 2012 ••Musiziermomente© Ruth Schneidewind

Abbildung 3

sind damit und ihre Vorstellung entwickelt sehen (Abbildung 3⁹)

Ein Modell, um sich über die Verwirklichung eigener Klangvorstellungen zu verständigen, ist die Klangentwicklungsspirale (siehe Abbildung 3). Man geht von seiner eigenen Klangvorstellung aus, man entwickelt aus dem Thema, aus einer Idee eine mehr oder weniger deutliche Klangvorstellung, dann geht man auf die Suche. Man findet nach einer Zeit des Ausprobierens und Vergleichens diesen Klang und realisiert ihn möglichst genau, möglichst verbindlich. Dieser Klang kann ein Geräusch, eine Tonhöhe, ein Motiv, ein Rhythmus, eine Harmonie, ein Cluster, eine Melodie sein. Währenddessen horcht man – ist das so, wie ich mir das vorgestellt habe? Ist es nicht so, muss ich die Spirale nochmals durchlaufen: Klangvorstellung, Klangsuche, Klangrealisierung, Klangüberprüfung. Mit der Zeit findet man schneller, was man sich vorgestellt hat, realisiert seine Klangvorstellungen rascher, differenzierter und so entwickelt man sich weiter, lernt auf selbstbestimmte Weise und erhöht immer mehr die Qualität des Musizierens. Und das alles muss dann auch noch in der Verständigung mit der Gruppe passieren, das heißt, alle versuchen sich im kreativen Feld

der Gruppe¹² über eine gemeinsame Klangvorstellung zu verständigen und durchlaufen gemeinsam den Klangfindungsprozess, das ist gar nicht so einfach aber sehr lohnend! Findet man keine Übereinstimmung, kann durchaus auch Unterschiedliches gegenüberstehen, es müssen nicht immer alle alles gleich machen. Wichtig ist, sich eben auch in der Gruppe über die möglichen Klangvorstellungen zu verständigen, gemeinsam die Klangsuche vorzunehmen, die Klänge zu realisieren und zu überprüfen. So entwickeln sich alle mit jedem Musizieren auch als Gruppe weiter, finden schneller und deutlicher Konsens oder absichtlichen Nicht-Konsens und gelangen auf diesem Weg gemeinsam immer öfter zu Musiziermomenten in denen alle einfach nur – musizieren um zu musizieren!

Fussnoten

- 1 Grundlage für diesen Text ist ein von mir gehaltener Vortrag anlässlich des Kurzsymposiums „Elementare Musikpädagogik und Rhythmik. – Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ veranstaltet vom Fachbereich EMP am Institut für Musikpädagogik der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- 2 Zitiert aus dem Folder: Fachbereich EMP. Elementare Musikpädagogik. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. 2005
- 3 Für mich impliziert die Bezeichnung „instrumental“ auch das Fach Gesang.
- 4 Mit dem Forschungsteam Michaela Rödhamer (Fachbereich EMP) und Daniela Mayrlechner (Assistentin im IMP).
- 5 vgl. <http://www.musiceducation.at/forschung/projekte/detail/artikel/miteinander-lehren-voneinander-lernen/>
- 6 Beteiligt an diesem Projekt sind Johann Bucher als Musikschulleiter und Christina Kanitz-Pock als eine des Lehrenden-Trios.
- 7 Derzeit laufen folgende Projekte: Musizieren mit Klavier (mein eigenes „Kla4“-Projekt), Gitarre (die „Gitkids“ von Michaela Ulm) und Geige bzw. Bratsche (die „Violinis“ von Gudrun Eber).
- 8 Ruth Schneidewind (2011): Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens. Wiesbaden: Reichert, S. 35 f
- 9 Die Abbildungen 1-3 sind alle aus meinem Buch: Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens, siehe Fußnote 8.
- 10 vgl. Fritz Hegi (1986): Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Paderborn: Jungfermann
- 11 vgl. Mihaly Csikszentmihalyi (1990): Flow – The Psychology of Optimal Experience, Harper & Row: New York. (Deutsche Ausgabe: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta, 9. Auflage 2001)
- 12 vgl. Olaf-Axel Burow: Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta

AVISO!
AGMÖ-Kongress 2013
vom 10. bis 13. Oktober 2013 in Ossiach!
www.agmoe.at

Veronika Kinsky

Rhythmik-EMP, Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Ich bin sowohl als Rhythmikerin als auch als elementare Musikpädagogin mit großem Engagement tätig und mein Wunsch ist es, dass sich diese beiden Bereiche in wohlwollender Wertschätzung begegnen und ergänzen, um mit gemeinsamer Kraft die Musikpädagogiklandschaft zu bereichern und die Bildungspolitik mitzugestalten. Diesem Anliegen soll nun mein Beitrag dienen:

Ein Vergleich dieser beiden Fachbereiche ist nicht einfach, weil beide Bereiche breit gefächerte Ansätze in sich tragen

Ein Vergleich dieser beiden Fachbereiche ist nicht einfach, weil beide Bereiche breit gefächerte Ansätze in sich tragen und von unterschiedlichen Persönlichkeiten mit speziellen Schwerpunkten gestaltet und vertreten werden. Zusätzlich begegnen wir einer bunten Bezeichnungsvielfalt in jeglicher Kombination, die Verwirrung stiften kann (Rhythmik, Rhythmisch-musikalische Erziehung, Rhythmisch-musikalische Früherziehung, Musik und Bewegung, Musik- und Bewegungspädagogik, Musik und Bewegungserziehung, Elementare Musik- und Tanzpädagogik, Elementare Musik- und Bewegungspädagogik, Elementare Musikpädagogik, Elementare Musikerziehung, Elementares Musizieren, Musikalische Früherziehung, Musikalische Grundausbildung, ...).

Drehen wir zuerst das geschichtliche Rad zurück und fassen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier großer Pioniere und Ideenbereiter zusammen, die weltweit zu einer Marke geworden sind und für die Entwicklung der beiden Fachbereiche von großer Bedeutung sind:

Emile Jaques-Dalcroze und Carl Orff:

Emile Jaques-Dalcroze, 1865-1950, entwickelte seine Methode im Rah-

men seiner Lehre mit Musikstudierenden, damit diese Musik besser verstehen und mit vertieftem musikalischen Empfinden interpretieren könnten. Im Zentrum seiner Methode steht die plastische Realisation von strukturellen Elementen der Musik wie Takt, Rhythmus, Mehrstimmigkeit u.a. in der körperlichen Bewegung. In der Wechselbeziehung von musikalischer, körperlicher und emotionaler Erfahrung ging es ihm nicht nur um das vertiefte Verständnis und Bewusstsein für das Musizieren, sondern vor allem um die Fähigkeit, musikalisch zu improvisieren und die menschliche Ausdruckskraft zu steigern. Er erkannte auch, dass es durch seinen mehrdimensionalen Ansatz zu einer positiven Wirkung auf pädagogische Prozesse im sozialen Lernfeld kam.¹

Ich selbst habe schon viele Dalcroze-Rhythmikstunden gesehen und erlebt und möchte sie folgendermaßen charakterisieren: Eine Lehrperson, die hervorragend am Klavier spielt und improvisieren kann, stellt einer Gruppe von Menschen in Bewegungskleidung spannende, herausfordernde Aufgaben, in welchen es um genaues Hören geht und ein auf die Musik bezogener, differenzierter Bewegungsausdruck gefunden werden soll.

Carl Orff, 1895-1982, lebte eine gute Generation später als Dalcroze, und war beeinflusst von ihm. Orff entwickelte seine Ideen aus dem Wunsch heraus, jungen Menschen Musik, Tanz und Sprache als Einheit zu lehren und als gleichwertige elementare Ausdrucksformen näherzubringen. Das musikalisch-rhythmische Empfinden sollte aus der Bewegung heraus entwickelt werden. Seine beispielhaften Modelle für Musik- und Bewegungserziehung fasste er im Orff-Schulwerk zusammen. Diese dürfen aber nicht mit fertigen Kompositionen verwechselt werden. Für Orff war die kreative Freiheit, der gemeinsame Arbeitsprozess, das Spiel, die Improvisation, ein ganzheitliches Gestalten und das Einbeziehen anderer Kunstformen immer wichtig und seine Modelle sollten diesen Ansprüchen dienen und nicht nur reproduziert werden. Darüber hinaus war ihm auch die Persönlichkeitsentfaltung des Kindes ein Anliegen.²

In den Orff-Stunden, die ich gesehen habe oder miterleben durfte, gab es zum Unterschied zu Dalcroze-Stunden stets eine reiche Auswahl an Instrumenten, die jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer ohne Vorkenntnisse spielen konnte. Spezielle Aufgaben führten immer zu gemeinsamen Musizier- und/oder Tanzgestaltungen.

Es gibt neben vielen Gemeinsamkeiten dieser beiden Ansätze bei Dalcroze vor allem eine größere Gewichtung musikerzieherischer Arbeit durch Bewegung und die herausragende Bedeutung des Klaviers als Instrument für Improvisation und Bewegungsbegleitung. Bei Orff ist sein speziell entwickeltes Instrumentarium bedeutungsvoll, vor allem, weil es für jeden Menschen jeden Alters und Könnens spielbar ist. Außerdem gelten für Orff Musik-, Tanz- und

Spracherziehung als gleichberechtigt . Eine kleine Zusammenfassung soll die Gemeinsamkeiten und Unterschiede nochmals hervorheben (Tabelle 1).

Michael Kugler fasst in seiner Untersuchung „Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung“ die wichtigste Gemeinsamkeit so zusammen: „Beide Konzeptionen eröffnen den Zugang zu einer an Bewegung und Improvisation orientierten musikalischen Expressivität“.³

Im Genfer Dalcroze-Institut und allen anderen an Dalcroze orientierten Ausbildungen blieb die musikerzieherische Arbeit im Zentrum. Vielerorts verlagerten sich aber durch die Ausweitung und Verbreitung der Rhythmik in (sozial- und heil-) pädagogische Tätigkeitsfelder vermehrt die Ziele und Inhalte in Richtung Persönlichkeitsbildung und -entwicklung. Dabei wird die Förderung von musikalischen und motorischen Fähigkeiten durch verstärkte Angebote in den Bereichen Wahrnehmen, Kreativität und Kommunikation erweitert. Die durch ihre Pionierarbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen bekannt gewordene Dalcroze-Schülerin Mimi Scheiblaue legte in diesem Bereich beispielsweise das Gewicht auf Erziehung durch Musik und Bewegung. Heute können RhythmikerInnen ihre Schwerpunktsetzung je nach Tätigkeitsfeld wählen (Musikerziehung durch Bewegung oder Erziehung und Bildung bzw. Förderung durch Musik und Bewegung).⁴

Durch das erweiterte Berufsfeld, internationale Beziehungen, Mitarbeit ganz unterschiedlicher Persönlichkeiten und zuletzt durch die Hochschulpolitik (Eingliederung in das Musikpädagogikinstitut des Mozarteums) erfährt auch die Elementare Musik- und Tanzpädagogik (EMTP) am Orff-Institut in Salzburg eine Weiterentwicklung. So ist in den Leitbegriffen zu lesen: „Die Prinzipien des Orff-Schulwerks sollten bewusst gehalten, erläutert, kritisch geprüft und

Emil Jaques Dalcroze	Carl Orff
Gemeinsamkeiten:	
• Komponisten, Musikpädagogen • Inspiration von TänzerInnen, bzw. gemeinsame Arbeit mit ihnen • Institute gegründet • International verbreitet und bekannt • Verbindung von Musik und Bewegung • Improvisation und eigenständiges Entwickeln ist wichtig • Pädagogischer und künstlerischer Ansatz • Stärkung menschlicher und musikalischer Ausdruckskraft • Pädagogische Idee für die Musikerziehung, Bewegungs(Tanz)erziehung und allgemeine Persönlichkeitsbildung	
Wichtigste Unterschiede:	
• Klavier als zentrales Instrument für Improvisation und zur Bewegungsbegleitung • Musikerziehung durch Bewegung	• Orff-Instrumentarium • Musik-Tanz-Sprache gleichberechtigt

Tabelle 1

in zeitgemäßen Arbeitsformen neu verwirklicht werden.“⁵ Die traditionellen Ansätze wurden im Kontext neuer ästhetischer Bildungskonzepte kontinuierlich weiter entwickelt und auch die Studieninhalte und Wahlmöglichkeiten erweitert.

EMTP Salzburg-Rhythmik Wien heute

Vergleicht man die beiden Folder zum Studienangebot des Orff-Instituts in Salzburg und der Wiener Rhythmikausbildung heute, so findet man beinahe gleiche Formulierungen, z.B.: „Die Studien...für EMTP setzten sich mit den vielfältigen Möglichkeiten der Verknüpfungen von Musik und Tanz und deren Anwendung in pädagogischen Bereichen auseinander“ (Orff-Institut) „Durch gezielte Anwendung der Zusammenhänge zwischen Musik und Bewegung werden pädagogische Prozesse in Gang gesetzt“ (Rhythmik Wien).

Die Studien MBP/Rhythmik und EMTP sind kompatibel, bieten einen sehr ähnlichen Fächerkanon an und beziehen sich auf identische Arbeitsfelder. Unterschiede sind dennoch erkennbar: Im Rhythmikfolder werden vermehrt die persönlichkeitsbildenden Aspekte genannt (Kreativität, Differenzierung der Sinnesempfindungen,

Körpererfahrung, Kommunikationsfähigkeit..), es wird nie von „Tanz“ sondern von „Bewegung“⁶ und dem „Körper als Instrument“ gesprochen. Im Orff-Folder wird „Früherziehung“ und „wissenschaftliche Erschließung“ genannt und auch die Bildauswahl lässt eine unterschiedliche Fokussierung erkennen. Hier zusammengefasst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einer Übersicht (Tabelle 2).

Elementare Musikpädagogik

Für die Entwicklung der Elementaren Musikpädagogik (EMP) waren – neben dem gewichtigen Einfluss der Rhythmik und des Orff-Instituts – weiters ausschlaggebend: Lehrwerke zur musikalischen Früherziehung in den 60er- und 70er-Jahren, Gegenströmungen aus der experimentierfreudigen Musikavantgarde, neue Lehrwerke und Literatur aus einem integrativen Ansatz heraus und Impulse von in der Praxis stehenden MusikpädagogInnen.

Von großer Bedeutung vor allem für die Entwicklung der EMP in Deutschland war Juliane Ribke, die durch ihre musikwissenschaftliche Auseinandersetzung für eine theoretische Fundierung der EMP sorgte. Sie gründete den Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsinstituten in Deutschland (AEMP) und setzte die

MBP/Rhythmik Wien	EMTP, Salzburg
Gemeinsamkeiten:	
• Verbindung von Musik-Bewegung/Tanz • künstlerisch pädagogische Arbeitsweise • Gleiche Arbeitsfelder (Kindergarten, Schule, Inklusion- und Heilpädagogik, Musikschulen, Freizeitpäd. Erwachsenenbildung, Seniorenbereich, Musik-Schauspiel und Tanzausbildungen...) • Annähernd gleicher Fächerkanon (Fertigkeiten/Grundlagen in Musik-Bewegung/Tanz, Pädagogik und Theorie, Instrument, Stimme) • Möglichkeiten zur Schwerpunktbildung • Wichtigkeit von kreativem eigenständigem Arbeiten • Ganzheitlichkeit • Lernen in der Gruppe, Entwickeln sozialer Kompetenzen • Methodenvielfalt	
Unterschiede:	
○ Klavier als wichtigstes Bewegungsbegleitungsinstrument neben der Stimme und anderen Instrumenten und vermehrter Unterricht in Bewegungsbegleitung ○ Einsatz von Spielmaterialien ist in der pädagogischen Arbeit größer ○ Größere Gewichtung auf persönlichkeitsbildenden Zielbereichen ○ Die Unterrichtsinhalte von den Lehrenden stets selbst und gruppenbezogen konzipiert⁷ ○ „Rhythmik“ als methodische Arbeitsweise ○ Bakkelaureats- und Magisterstudium	○ Größere Bedeutung des Orffinstrumentariums und des Instrumentenbaus ○ Auch Beschäftigung und Auseinandersetzung mit tradierten Tanzformen ○ Größere Bedeutung elementarer Komposition ○ Einsatz von aufbauenden Lehrwerken im Musik- und Tanzunterricht für Kinder (offen, flexibel und gruppenbezogen handhabbar) ○ Größere Gewichtung der Ausdrucksform Sprache ○ Bachelorstudium, zwei Masterstudienangebote und drei Universitätslehrgänge, einer davon in englischer Sprache

Tabelle 2

einheitliche Fachbezeichnung „Elementare Musikpädagogik“ durch. In ihren Schriften stellt sie die EMP als sehr breiten, altersübergreifenden Ansatz dar, welcher „Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept“ nennt. EMP ist für Ribke ein „Kernbereich“, von dem aus weitere Felder der Musikerziehung erschlossen werden.“ In ihrem „Elementarrad“ als Modell stehen folgende Bereiche im Zentrum: Singen, Sprechen, Zeitstrukturierung, Elementares Instrumentalspiel, Visualisierung, Höraufmerksamkeit, sensorische Sensibilisierung und Bewegung. Aus dem Elementaren entwickeln sich nach Ribke folgende künstlerische Verhaltensweisen heraus: Instrumentalspiel, Komposition, Gesang, Tanz, Schauspiel und Rezeption. In ihrem Buch „Elementare Musikpädagogik – Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept“, weist sie im Vorwort auf die weitreichende Über-

schneidung der EMP mit der Rhythmik hin, geht aber später nicht weiter darauf ein.⁸

Liest man auf Wikipedia nach, welche pädagogischen Prinzipien für EMP zutreffen, lässt sich feststellen, dass diese genauso für die Rhythmik gelten:⁹

- Spielorientiert
- Experimentell
- Kreativ
- Prozessorientiert
- Intermedial
- Beziehungsorientiert
- Offen

Ein Blick auf die Homepages der Ausbildungsstätten in Deutschland für Rhythmik (9 Standorte) und/oder EMP (28 Standorte) zeigt, dass es neben einer Bezeichnungsvielfalt personell geprägte Profile und ganz unterschiedliche Lösungen des Nebeneinanders,

Miteinanders, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt.¹⁰

EMP- und Rhythmikausbildungen gibt es in eigenständiger Bachelor- und Masterform oder in Kombination miteinander oder in Kombination mit einem Instrumental- und Gesangsstudium, mit Lehramtstudien, Kirchenmusik, Komposition, Jazzmusik, Sonderpädagogik u.s.w. oder als Masteraufbaustudien.

Rhythmik knüpft teilweise an die Dalcroze-Tradition an, wird aber erweitert durch neue Musik, moderne Bewegungstechniken und ein breites pädagogisches und sonderpädagogisches Spektrum.

An manchen Standorten ergänzen sich Rhythmik und EMP durch verschiedene Aufgabenbereiche: Das Fächerangebot der EMP ist auf die Tätigkeitsfelder Musikalische Früherziehung und Grundausbildung, Kinderchorleitung, Kinderensembleleitung, Instrumental- oder Gesangsunterricht im Anfängerbereich ausgerichtet und das Fächerangebot der Rhythmik sorgt für Erfahrungen, Interaktion und Kreativitätsentfaltung in der Gruppe, das künstlerische Improvisieren und Gestalten mit Musik und Bewegung, die pädagogische Tätigkeit mit allen Altersgruppen und in der Behindertenarbeit.

Meistens aber sind auch in der EMP Musik und Bewegung / Tanz gleichberechtigte Ausdrucksformen in pädagogischer und künstlerischer Praxis und das Verständnis und die Methoden der EMP sind kaum unterscheidbar oder sogar geprägt durch das künstlerisch-pädagogische Prinzip der Rhythmik, wie es hier z.B. zu lesen ist: „...Verbindungsmöglichkeiten von Musik, Bewegung, Sprache regen Entwicklungsprozesse an, die die individuelle Persönlichkeit, ihre Musikalität und Kreativität, ihre Wahrnehmungsfähigkeit, Sozialkompetenz und Motorik fördern und stärken.“¹¹ Hinter dieser Nähe steht als Begründung, dass viele RhythmikerInnen in EMP-Ausbildungen tätig sind.

In Österreich gibt es neben dem EMTP-Studium in Salzburg und der MBP/Rhythmik-Ausbildung in Wien in allen Bundesländern EMP-Schwerpunktangebote innerhalb der Instrumental- und Gesangspädagogikstudien. Darüber hinaus an manchen Orten berufsbegleitende Lehrgänge, Bachelor- und Masterstudien. Auch hier hat jeder Standort seine Besonderheiten, wie z.B. Elementares Musiktheater in Linz, die Vernetzung mit der Musikschule in Klagenfurt oder der EMP-Schwerpunkt doppio in Wien.¹²

Rhythmik - Elementares Musizieren an der Wiener Musikuniversität

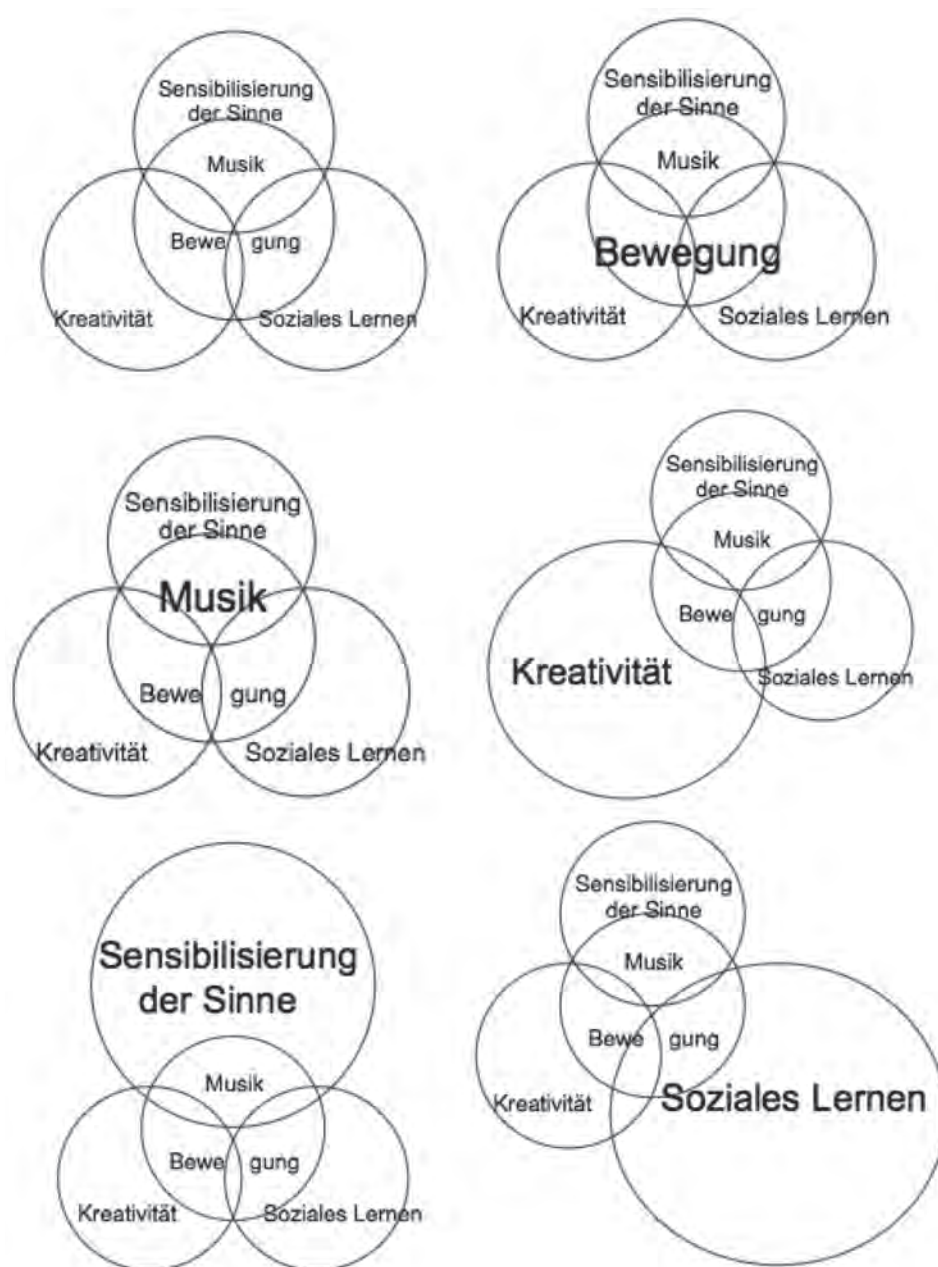
Da ich selber sowohl in der Rhythmikausbildung als auch in der EMP-Ausbildung in Wien tätig bin, möchte ich nun die Gemeinsamkeiten dieser beiden Fachbereiche speziell an der Wiener Musikuniversität nennen und die Besonderheiten, die meine pädagogische Arbeit bereichern, gegenüberstellen:

Drei große Schätze nutze ich unter anderem als Rhythmikerin besonders:

- Die *Breite* der möglichen Zielsetzungen
- Die Kompetenz in der musikalischen *Bewegungsbegleitung*
- Die *Rhythmik als Methode*.

Die Breite der pädagogischen Spielideen der Rhythmik aus hundertjähriger bewährter Anwendung ermöglicht Inhalte und Ziele je nach Zielgruppe und Arbeitsfeld unterschiedlich zu gewichten. Ich kann die Musik oder die Bewegung als besonderen Zielbereich fokussieren oder ich kann die Persönlichkeitsbildung und hier jeweils die Bereiche Wahrnehmungsdifferenzierung, Kreativität oder das Entwickeln sozialer Kompetenzen mehr gewichten.¹³ (Siehe Grafik 1)

Gerade wenn der Zielbereich Musik fokussiert wird, ist eine Rhythmikstun-



Grafik 1

de von einer EMP-Stunde kaum unterscheidbar.

Die aus der Rhythmik erlernte Kunst der musikalischen Bewegungsbegleitung am Klavier, mit der Stimme, Perkussionsinstrumenten, Stabspielen, Gitarre, Flöte oder auch der Ziehharmonika erlaubt es mir, eine fein abgestimmte Koordination von Musik und Bewegung zu ermöglichen, wodurch alle Parameter der Musik körperlich erlebt, verinnerlicht und erkannt werden können und das ist eine hervorragende Voraussetzung für das aktive Musizieren.¹⁴

Die Rhythmik als pädagogische Arbeitsweise und Methode trägt zu einem stimmigen Bogen bei der Komposition meiner Stunden bei, indem sie für Abwechslung in folgenden Bereichen sorgt:

- Sinneswahrnehmung (visuell, auditiv, taktil, kinästhetisch)
- Mittel: Bewegung, Musik, Stimme, Sprache, graphisches Darstellen
- Elemente von Musik und Bewegung (Zeit, Raum, Kraft, Form)
- Dynamik (bewegt-ruhig, leise-laut)
- Aktionsbereiche
- Sozialformen (jeder für sich, alle machen das Gleiche, Part-

- nerarbeit, Kleingruppen, in Kooperation mit allen...)
- Rolle als Pädagogin (Initiatorin, Begleitende, Mitspielende, Beobachtende...)

Wer ein intensives Rhythmikstudium, geprägt von dieser Methode des Lernens durchleben konnte, hat diese abwechslungsreiche Stundengestaltung verinnerlicht und kann sie wie selbstverständlich für alle pädagogischen Bereiche anwenden. Das trägt wesentlich zum Gelingen einer Gruppenstunde bei.

Welche ganz neuen Tiefen und Einblicke eröffneten sich mir aber nun durch das Elementare Musizieren?

Die spezielle Form des Elementaren Musizierens in Wien, von Ruth Schneidewind entwickelt und erforscht, beschreitet mutig den Weg des völlig zweckfreien Musizierens, welches zugleich Inhalt und Ziel ist.¹⁵ Weder um klüger, sozialer, kreativer oder handwerklich versierter zu sein wird hier musiziert, sondern um dem eigenständig entwickelten musikalischen Ausdruck Raum zu geben. Dieser Anspruch des „Musizierens um zu Musizieren“ ermöglicht mir einen ganz neuen Ansatz, der in jeder elementaren Musizierstunde das aktive Musizieren mit Stimme und Instrumenten, in ihrer Klangvielfalt genutzt und differenziert eingesetzt, ganz ins Zentrum rückt. Es gibt musikalische Kernideen und mögliche musikalische Ziele aber keine pädagogischen Lernziele. Das konnte ich in dieser intensiven, speziellen Form von der Rhythmik nicht.

Ein weiterer Aspekt, der meine musikpädagogische Tätigkeit vertieft ist es „Echte Musik“ statt „pädagogische Musik“ zu machen. In jeder Methode, die Musik auch als Mittel nutzt, liegt die Gefahr, dass diese funktionalisiert wird und nicht mehr einem inneren Ausdrucksbedürfnis mit künstlerischem Anspruch entspringt. Wir ken-

nen diese pädagogischen Lieder und Musik aus vielen Bereichen der Rhythmik, der musikerzieherischen EMP und aus der Instrumentalpädagogik. Durch das Wiener Elementare Musizieren und die Lieder von Ruth Schneidewind wurde ich sensibler, darauf zu achten.¹⁶ Wann immer ich Lieder singe und musiziere, soll es nicht Kinderrhythmik und Lehrinhalt sein, sondern in erster Linie lebendiges Musizieren aus meinem inneren Bedürfnis heraus: Es muss mir selbst gefallen und mich berühren. So war ich sehr dankbar, als mir neulich ein Kind auf die Textzeile eines Begrüßungsliedes „denn Musik ist das Schönste auf der Welt“ gerade heraus antwortete „Ich finde Fußball viel schöner...“

Weiters konnte ich das Elementare Musizieren als künstlerische Praxis der EMP in seinem Wert und seiner Wichtigkeit auch für Musikprofis erleben, wo studierte ausgezeichnete Instru-

mental- und GesangspädagogInnen in einem feinen Prozess ohne Angst vor Fehlern viel Raum für eigenständiges Improvisieren und Gestalten bekommen. Ich wünsche mir sehr, dass diese künstlerische Musizierform auf höchstem Niveau in der musikpädagogischen Welt wahr und ernst genommen wird.

Folgende Zeitstrahl-Graphiken tatsächlich gehaltener Stunden sollen nun exemplarisch die besondere Gewichtung des Musizierens und der Bewegung meiner eigenen Rhythmik- und elementaren Musizierstunden noch einmal deutlich veranschaulichen:

Folgende Aktivitäten wurden in ihrem Vorkommen (unterschiedlich gefärbte bzw. gemusterte Strahlen), ihrer unterschiedlichen Dauer (Länge der Strahlen) und ihrer Kombination dokumentiert (+++ in einem weißen Strahl heißt z.B. Bewegung mit Bewegungsbegleitung oder Musik von CD):



Grafik 2 - „Zeitstrahl-Graphiken“

Während z.B. in der Rhythmikstunde die Kinder Soundshapes¹⁷ am Boden drehen und darüber springen, zu zweit einander mit den Soundshapes führen, wobei ein Kind die Augen schließt oder ein Bewegung-Spiegelspiel ausführen, finden die Kinder der Elementaren Musizierstunde drei weitere Klangmöglichkeiten, spielen zwei Rhythmen und gestalten ein musikalisches Spiel und ein Lied mit den Soundshapes.

In meiner Arbeit ergänzen sich die Schätze der Rhythmik und des Elementaren Musizierens enorm. Meine Vision wäre, dass in jeder EMP-Ausbildung Rhythmik und in jeder Rhythmikausbildung das Elementare Musizieren zumindest ein Pflichtfach ist, damit alle Studierenden und künftig Berufstätigen in diesem Arbeitsfeld eine ebensolche Bereicherung erfahren können.

In der pädagogischen Grundhaltung und den prinzipiellen Wesenszügen der Arbeit sind sich vor allem die Wiener RhythmikerInnen und die Wiener Elementaren MusikpädagogInnen sehr ähnlich. So lassen sich zusammenfassend folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten feststellen (Tabelle 3).

Elementares Musizieren Wien	Rhythmik Wien
stellt immer aktives Musizieren ins Zentrum	kann aktives Musizieren ins Zentrum stellen, muss es aber nicht
nutzt in jeder Stunde Instrumente, Stimme oder Bodyperkussion zum Musizieren, gelegentlich Materialien	nutzt in jeder Stunde Bewegung in Verbindung mit Musik, kann Instrumente und Stimme aber auch viele Materialien nutzen
ist eine künstlerische Musizierform, aber nicht für die Bühne	möchte auch künstlerische Gestaltungen für die Bühne ermöglichen
ist zweckfrei, will nur das momentane musikalische Ausdrucksbedürfnis erfüllen, (Lernen ist willkommener, immanent vorhandener Nebeneffekt)	dient bewusst dazu, Fertigkeiten in Musik und Bewegung zu entwickeln, die Sinnesempfindung zu differenzieren, die Körpererfahrung zu vertiefen sowie kommunikative und kreative Fähigkeiten zu fördern.
Gemeinsamkeiten:	
- Pädagogische Grundhaltung, die den ganzen Menschen in den Mittelpunkt stellt - spielerisch - prozessorientiert - dialoghaft - lebendig - ganzheitlich - Musik, Sprache, Bewegung und Visualisierungsformen treten in Beziehung und Wechselwirkung - Eigenständig entwickelte Prozesse werden ermöglicht, angeleitet, begleitet - erlebnisorientiert (erleben-erkennen-benennen) - für jedes Alter - für jede Könnensstufe - Wechselnde Rolle als LehrerIn (BegleiterIn, Coach, Beziehung statt Erziehung) - Stundenbogen mit möglichen Zielen statt unzusammenhängender Einzelaktionen - Gruppenunterricht, nicht zu groß - alle Wirkungsfaktoren des Elementaren Musizierens gelten auch für die Rhythmik (bedingungslos, eigenständig, gemeinsam, empfänglich, stimmig)¹⁴ - kein Curriculum, deshalb schon innerhalb des Teams, individuell gefärbte Herangehensweisen, fördert verschiedene Ansätze und Herangehensweise, Vielfalt und vermeidet Einseitigkeit, gibt unseren Studierenden die Möglichkeit, verschiedene persönliche Ansätze kennenzulernen, und ihre eigenen persönlichen Wege zu finden	

Tabelle 3

Resümee:

Bei meiner vergleichenden Recherche von Rhythmik und Elementarer Musikpädagogik fand ich sehr viele Gemeinsamkeiten heraus und möchte zusammenfassen: An unterschiedlichen Orten, zu unterschiedlichen Zeiten wurde von unterschiedlichen Persönlichkeiten etwas dem Wesen nach nahe Verwandtes im Bereich der Musikpädagogik entdeckt und geschaffen, unterschiedlich benannt und aus dem jeweiligen Blickwinkel und Kontext heraus entstandenen Besonderheiten.

Die spezielle Situationen in Österreich, wo sich hier nun die Orffsche EMTP-Ausbildung, die MBP/Rhythmik-Aus-

bildung und alle EMP-Ausbildungen unter ein gemeinsames Dach, nämlich der EMP-A zusammengeschlossen haben, ist ein starkes Zeichen positiver Verständigung und Zusammenarbeit. So soll es gelingen, was auf der EMP-A Website zu lesen ist:

Unser Anliegen ist es, die Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu pflegen, gleichzeitig aber auch die besonderen Unterschiede zu wahren und zu würdigen.¹⁸

Laden wir uns gegenseitig zum besseren Kennenlernen ein, entdecken wir neugierig und wertschätzend die besonderen Qualitäten einer näheren Partnerschaft und sorgen wir mit gemeinsamer Kraft dafür, dass unsere

musikpädagogische Arbeit dem individuellen Wachstum möglichst vieler Menschen nützt.

Anmerkungen

- 1 vgl. Festrede von Gunild Oberzaucher-Schüller „Die Schule des Rhythmus von Jaques-Dalcroze...“ in der Zeitschrift Rhythmikforum_Austria, ÖBR 2012
- 2 vgl. Michael Kugler „Die Entstehung des Orff-Schulwerks Elementare Musikübung an der Günther Schule“ in Orff Schulwerkinformationen Sonderheft 2011, 50 Jahre Orff-Institut
- 3 Michael Kugler „Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung“, Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik, Peter Lang, Frankfurt am Main 2000
- 4 vgl. Eleonore Witoszynskyj „Dalcroze, Scheiblauber und Rhythmik heute?“, Fachbeitrag in der Zeitschrift Rhythmikforum_Austria, ÖBR 2012
- 5 vgl. Manuela Widmer: „Die Pädagogik des Orff-Instituts“, Mainz 2011 und Micaela Grüner „Die Leitlinien des Orff-Instituts“ in Orff Schulwerkinformationen Sonderheft 2011, 50 Jahre Orff-Institut
- 6 Der Grund hierfür liegt einerseits in der Tatsache, dass Orff seine Ideen in Zusammenarbeit mit drei großen Tänzerinnen entwickelte und in seiner ethnologischen Forschungsarbeit auch an tradierten Tanzformen interessiert war, die Rhythmik aber den umfassenderen, stilungebunden Begriff der Bewegung bevorzugt
- 7 Das historische Lehrwerk der Methode Jaques-Dalcroze wird nur noch wenig und wenn dann modifiziert eingesetzt
- 8 Juliane Ribbke „Elementare Musikpädagogik, Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept“, Regensburg 1995
- 9 vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Elementare_Musikpädagogik
- 10 vgl.: <http://www.a-emp.de/9.html> und <http://www.musikbewegung.de/>
- 11 vgl.: <http://www.mh-stuttgart.de/unsere-hochschule/fakultaeten-und-institute/fakultaet-i/institut-fuer-musikwissenschaft-und-musikpaedagogik/elementare-musikpaedagogik-emp/was-ist-emp/>
- 12 <http://www.emp-a.at/>
- 13 in Anlehnung an die Graphik aus „Erziehung durch Musik und Bewegung“, Witoszynskyj, E./ Schindler, G./ Schneider, M., Wien 2006, 3.Aufl., S.50
- 14 vgl. Veronika Kinsky „Musik und Bewegung im Dialog“, Fachbeitrag in „Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache“, Irmgard Bank, Monika Mayr, Eleonore Witoszynskyj
- 15 Ruth Schneidewind „Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens“, Wiesbaden 2011
- 16 Ruth Schneidewind „13 x 3 und du bist dabei! 39 Kinderlieder für alle Tage und besondere Gelegenheiten“ Innsbruck 1990 und „Der Fernseher ist kaputt! Neue Kinderlieder für dich und mich“, Innsbruck 2002
- 17 flache, scheibenartige, robuste, bunte Trommeln
- 18 <http://emp-a.at/index.php?id=136>

*Das Symposium*

„Elementare Musikpädagogik und Rhythmik. Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ am 2. Juni 2012 am der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien wurde vom Fachbereich Elementare Musikpädagogik am Institut für Musikpädagogik veranstaltet.

Die drei Referentinnen,
v.l.n.r.:

Veronika Kinsky,
Ruth Schneidewind,
Angelika Hauser

Foto: Irmgard Bankl

Vorankündigung:

AGMÖ-Kongress 2013

vom 10. bis 13. Oktober 2013 in Ossiach!

www.agmoe.at

Elementare Musikpädagogik – Wir zeigen Vielfalt

Der erste österreichische EMP-A Tag wurde am 1. Juni 2012 an den Musikuniversitäten in Graz, Linz, Salzburg und Wien durch unterschiedliche Aktionen gefeiert.

EMP-A steht für Elementare Musikpädagogik - Arbeitsgemeinschaft, Ausbildungsstätten, Austria und ist ein neugegründeter Verein, deren Mitglieder Lehrende an Ausbildungsinstitutionen für Elementare Musikpädagogik in Österreich sind. Sie vernetzt somit die Musikuniversitäten und Konservatorien Österreichs mit ihren unterschiedlichen Studienangeboten für diesen Fachbereich.

Die EMP-A bietet eine Diskussionsplattform und unterstützt alle vertretenen Fachrichtungen in ihrer besonderen Profilierung. Sie zielt darauf, gemeinsame Interessen öffentlich zu vertreten, das Fach und das Berufsfeld weiter zu entwickeln. Besuchen Sie unsere Homepage: www.emp-a.at!

Das Motto des ersten EMP-A-Tages lautete: „Elementare Musikpädagogik – Wir zeigen Vielfalt“. Ob jung oder alt, erfahren oder unerfahren, ob Klang oder Geräusch – welche Musik auch entstehen will, mit welchem Tanz sie sich verbindet, welche Rollen sich aus dem gemeinsamen Spiel entwickeln:

Wir musizieren, wir bewegen uns und tanzen, wir spielen Theater und finden unseren ganz eigenen künstlerischen Ausdruck.

Ob Rhythmik oder Elementare Musik- und Tanzpädagogik, ob Elementares Musizieren oder Musik- und Bewegung – die Vielfalt der Elementaren Musikpädagogik (EMP) präsentierte sich am 1. Juni 2012, dem 1. EMP-A Aktionstag in ganz Österreich. Anschließend finden sich kurze Berichte zu den unterschiedlichen Veranstaltungen, die die Vielfalt der EMP in Österreich repräsentieren.

INSITU m3m MUSIK- UND BEWEGUNGSPÄDAGOGIK SOWIE MUSIKTHERAPIE

mw universität für musik und darstellende kunst wien

Herzliche Einladung zur Veranstaltung der Musik- und Bewegungspädagogik / Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien:

Rhythmik pur - die musikalische Bewegung am EMP-A-Tag
Freitag, den 01.06.12, 15h00-16h00
3., Rennweg 8, Saal C 0115

Eigens komponierte Spiellieder und Percussion-Kompositionen der Studierenden und Lehrenden, Stomp-buckets, Musik in Bewegung in Musik, Vokalimprovisation auch mit dem Publikum. Mit Studierenden des ersten und zweiten Jahrgangs, Irmgard Bankl, Klaus Göhr, Koordination: Paul Hille

Bericht über den EMP-A-Tag am 01.06.2012, von Paul Hille

Um unsere Arbeit erneut der Öffentlichkeit zu zeigen und als Ressourcen-Aufschlüsselung für die musikalische Ausbildung von Kindern und Erwachsenen fand der erste EMP-A-Tag in verschiedenster Weise an der Musikuni Wien unter dem Motto: „Wir zeigen Vielfalt“ statt.

Ich berichte hier über die Veranstaltung der Musik- und Bewegungspädagogik / Rhythmik. Wir wollten den Akzent auf die musikbezogene Arbeit in der Rhythmik in Wien legen aber auch betonen, dass Bewegung und Kommunikation immer ein essentieller Teil des Lernens und somit des Spielens sind, was lernpsychologisch mittlerweile erwiesen ist. Das etwas länger als eine Stunde dauernde Programm der gliederte sich vier Teile:

Die Präsentation von für den Kinderunterricht komponierter Lieder des zweiten und ersten Jahrgangs der Rhythmikstudierenden, Stomp-Percussion mit Klaus Göhr und je einer kurzen Unterrichtseinheit in kreativer Bewegungs-improvisation zu Musik (I. Bankl) und zu Solfège und Vokalimprovisation (P.Hille).

1. Maria Prieler an der Steirischen begrüßte alle in Mundart mit Namen, Klat-schen und Stampfen.: „Griß euch all miteinander!“, Lena Koppelent bewegte die Gruppe vom Klavier aus weiter mit leichtem „Ich flieg jetzt davon...“ und

Friederike Boll trug auf Französisch „La cigale“ (die Zikade) vor.

2. Daraufhin performte Klaus Göhr mit dem ersten Jahrgang der MUB / RH Stomp-buckets und andere Percussions-Choreo-Kompositionen. Die Studierenden verwendeten dabei fließende Übergänge zwischen den verschiedenen Benutzungsmöglichkeiten von Bällen, Sticks und einfachen Eimern. Durch klare Stopps bekam das Ganze einen mehrsätzigen Eindruck. Man konnte regelrecht die Lebensfreude an dieser Präsentation miterleben und auch erahnen, wie viel Spaß das Erfinden/ Erarbeiten bereitet haben muss!

Daraufhin folgten die zwei Unterrichtseinheiten für alle vierzig Anwesenden:

3. Soziale Spielformen und Körperwahrnehmungen zu improvisierter Musik.

Irmgard Bankl begann mit Aufwärm- und Körpersensibilisierungsübungen, am Klavier angeleitet und stimuliert. Mit expressiven musikalischen Motiven beflügelte sie daraufhin die Phantasie der einzelnen TeilnehmerInnen. Diese reagierten zuerst einzeln und kommunizierten dann paarweise indem sie Bewegungen imitierten. Ausgangspunkt der Bewegungen wurden verschiedene Körperteile beim jeweiligen Partnerwechsel und gegen Ende mussten sich die TeilnehmerInnen auch noch die Reihenfolge merken.

4. Im Solfège-Teil von Paul Hille ging es zu Beginn um exakte Imitation und Intonation diverser Melodiebausteine auf Basis der verschiedenen Molltonleitern, dann wurde als Kadenzschema eine Septakkordreihe in harmonisch Moll von der Gesamtgruppe gesungen und dazu solistisch improvisiert.

Unter den oben erwähnten vierzig BesucherInnen und engagiert Mitmachenden waren auch unsere Kolleginnen aus der EMP, wir freuen uns besonders, dass auch Ruth Schneidewind da war! Wie oft bei einem ersten Mal kam natürlich einiges etwas spät oder improvisiert daher, auch fand leider zeitgleich eine andere Veranstaltung, an denen die RhythmikerInnen wesentlichen Anteil hatten, in der Stadt statt: Der Inklusive Musikschultag der Stadt Wien. Aber so etwas lässt sich bei dem großen Aktions- und Kreativitätspotential der RhythmikerInnen nicht immer vermeiden!

Irmgard Bankl



Fotos/Quelle: Ulrike Christian-Köller

Eine Reise durch unser Sonnensystem

Unter diesem Thema fand heuer, am 1. Juni 2012, eine Kooperationsveranstaltung der Universität für Musik und Darstellende Kunst-Graz (KUG) mit dem Johann Joseph Fux Konservatorium im Rahmen des ersten bundesweiten EMP-A-Aktionstages in der Aula der Kunstuniversität-Graz statt.

Kinder der Lehrgänge für Elementare Musik und Bewegungserziehung sowie Studierende des Faches Didaktik und Praxis der Elementaren Musikpädagogik präsentierten unter der Leitung von Ulrike Christian-Köller, Leonardo Holgado de Riveiro und Dagmar Steinbäcker eine Reise durch unser Sonnensystem in Sprache, Musik und Bewegung:

Am Anfang war das „Sensible Chaos“ – das dann zur Struktur fand und zum Mond führte, der in der Farbe weiß dargestellt wurde und mit sanften Klängen, Gesängen und Bewegungen die Reise zu den Planeten einleitete.

Danach stellten sich die einzelnen Planeten in ihrer Farbe, Struktur, Klang und Be-

wegung vor und wurden durch -„bewegte Worte – getanzte Musik – klingende Bewegung und tönendes Licht“ – dargestellt.

Den Abschluss bildete dann ein Großreigen, der die Sonne darstellte, bei dem alle gemeinsam singend und tanzend eine sehr vielfältige, varianten- und ideenreiche Reise durch alle Sinne ausklingen ließen.

Es war für uns einerseits eine sehr erfolgreiche Kooperation der beiden Institutionen innerhalb von Graz, aber auch andererseits ein inspirierendes Gefühl, zu wissen dass bundesweit zur selben Zeit Aktionen zum 1. EMP-A-Tag gleichzeitig stattgefunden haben!

Ulrike Christian-Köller



Tönende Pop Art – Elementares Musizieren im Museum moderner Kunst Wien (mumok im Museumsquartier)



Fotos: Peter Schneidewind

Am 31.05.2012 fand eine Aktion „Elementares Musizieren im öffentlichen Raum“ statt: Konzipiert und mitgestaltet von Ruth Schneidewind und Christina Kanitz-Pock näherten sich 18 MusikerInnen (Studierende des Schwerpunkts bzw. Lehrgangs Elementare Musikpädagogik sowie TeilnehmerInnen des Kurses Musik.Spiel.Raum - Elementares Musizieren für Erwachsene) den im Rahmen der mumok-Ausstellung „Pop and the Sixties“ gezeigten Pop Art – Kunstwerken.

Die in Weite, Höhe und Akustik eindrucksvollen Säle des mumok boten einen besonders geeigneten Rahmen für die musikalischen Begegnungen mit den Installationen und Bildern.

Besucher und Aufseher beobachteten überrascht, neugierig und amüsiert die an verschiedenen Stellen parallel stattfindenden musikalischen, tänzerischen und theatralischen Improvisationen.

Die Bezüge zu den Kunstwerken fanden anfänglich spontan assoziativ und in weiterer Folge unter Berücksichtigung vorgegebener ausgewählter Begriffe (Sym-

metrie, Variation, Kontrast, Dynamik, Rhythmus, Motiv) und in Gruppen statt. Es entstanden stimmige, berührende, spannende Gesamtkunstwerke: fokussiert und verdichtet traten das Kunstwerk, der Klang von Instrumenten und Stimme mit Bewegung, Tanz und theatralischem Ausdruck in Dialog zueinander. Die in den vieldimensionalen Gestaltungen entstandene Ausdruckskraft des Elementaren Musizierens wirkte spürbar auf Mitwirkende und Zuschauer.

Offenheit, Mut, Ideenreichtum, Ausdrucksvielfalt und musikalische sowie tänzerische Improvisationsfähigkeiten der Teilnehmenden ermöglichten das Gelingen dieser spannenden Aktion.

Die anschließende Frage einiger Studierender zeigt die entstandene Lust auf Mehr: „In welcher Ausstellung musizieren wir das nächste Mal?“

Christina Kanitz-Pock

Bilder einer Baustelle – eine elementare Musikperformance

Studierende und Lehrende der an der Anton Bruckner Privatuniversität für Musik, Schauspiel und Tanz in Linz griffen anlässlich des Aktionstages der EMP-A ein für sie hochaktuelles Thema auf, denn in Linz wird zur Zeit die Musikuniversität neu gebaut.

Als Gäste waren unter Anderem die Architekten, Bauleitung und Arbeiter des Neubaus eingeladen.

Beteiligt waren Studierende und Lehrende des Bachelorstudiums, Masterstudiums und SP – Studiums der Elementaren Musikpädagogik.

Die Beiträge wurden unabhängig voneinander in verschiedenen Gruppierungen im Zeitraum von ca. zwei Monaten entwickelt. Den Beginn der Entstehungsprozesse bildeten Auseinandersetzungen mit akustischen, visuellen, motorischen, sozialen ... Gegebenheiten, mit Materialien und Klischees sowie den verschiedenen Arten und Formen von Baustelle. Aus

losen Ideensammlungen wurden kleine Musikstücke, Szenen, Tanzsequenzen, Sprechstücke entwickelt oder auch Bestehendes neu interpretiert und/ oder inszeniert.

Das Ergebnis waren Tanzimprovisationen auf einem Baugerüst, Musik und Tanz mit Klebebändern, singende Architekten, Ziegel schleppende und skandierend nach Bier verlangende Arbeiter, Flaschen blasendes Publikumsorchester, eine launige Eröffnungsrede über Baustelle als ein musikpädagogisches Forschungsgebiet bei welcher die Rednerin allmählich hinter einer Mauer verschwand, Musik mit Schaufeln, tanzende Füße mit und ohne schweren Arbeitsschuhen, ein improvisatorisch weitergeführtes Arbeitslied, Interviews mit den (tatsächlichen) Architekten des Neubaus, ein Film über das zukünftige Haus, visuelle und akustische Bilder von zukünftigen Unterrichtsräumen, ein Sketch über die Hinterlistigkeit der „einfachen Arbeiter“, ein Sprechstück über die Vorzüge von Leberkäse im Pausenbrot, der Blues eines Putztrupps sowie ein äußerst lebendig vorgetragener Witz aus dem Bauarbeitermilieu.

Die Verbindung zwischen diesen einzelnen Elementen bildete die Gestaltung der bespielten Räume. Die Gäste befanden sich assoziativ, ab dem Betreten des Hauses, auf einer Baustelle mit den entsprechenden (eingespielten) Geräuschen, Dingen wie Schildern, Absperrungen, Gerüsten....und arbeitenden Menschen.

Der, durch den Titel hergestellte Bezug zu Mussorgskys Bildern einer Ausstellung zog sich mit vier Elementen, in verschiedenen Besetzungen und Variationen durch das ganze Programm.

Nach Abschluss des vielgestaltigen Bilderreigens trafen fanden sich die ca. 100 Gäste und die Veranstalter im „Baustellenbuffet“ bei Leberkäsesemmel und Bier im Foyer des Hauses.

Ausschnitte aus diesem Programm wurden innerhalb der österreichweiten „langen Nacht der Bühnen“ am 2.6. 2012 vor größerem Publikum im Brucknerhaus wiederholt.

Eine Ankündigung im lokalen Radio, Informationstexte auf Baustellentafeln und ein Hinweis in der Eröffnungsrede sowie ein Bericht mit Bild in der Zeitschrift „KULTURBERICHT Oberösterreich“ wiesen auf die Einbettung der Veranstaltung in den Aktionstag der EMP-A hin.

Gertrude Schimpl

ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
tanz
musik
schau-
spiel
OBERÖSTERREICH



Quelle/Foto: Gertrude Schimpl



Quelle/Foto: Gertrude Schimpl

READY FOR TAKE O(R)FF - Hör, schau, komm und mach mit!

Unter diesem Motto präsentierten Studierende und Lehrende des Carl-Orff-Institutes für Elementare Musik- und Tanzpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg anlässlich des ersten bundesweiten EMP-Aktionstages am Fr, 1. Juni 2012 ein buntes Programm mit Musik, Sprache, Tanz und Szene im Foyer der Universität Mozarteum Salzburg sowie bei Vormittagsaktionen in der Salzburger Altstadt.

Wer sich am Freitag, den 1. Juni um die Mittagszeit im großen Foyer der Universität Mozarteum befand, wurde aus allen Ecken und Richtungen mit Klingendem, Musiziertem, Vokalem, Perkussivem, Getanztem, Szenischem und Gespieltem konfrontiert.

Die rund 60 Studierenden und ca. 30 Lehrenden des Carl Orff-Instituts für Elementare Musik- und Tanzpädagogik an der Abteilung Musikpädagogik der Universität Mozarteum präsentierten eine bunte und facettenreiche Vielfalt ihrer Arbeiten und Produktionen aus dem Studienjahr 2011/12 anlässlich des österreich-

weiten EMP-A Aktionstages und des 3. österreichweiten „Musikfest der Vielfalt 2012“ und gaben damit dem sonst kaum für Konzerte genutzten Foyer eine andere Farbe.

Bereits am Vormittag waren verschiedene Gruppen des Carl-Orff-Institutes in der Salzburger Altstadt unterwegs und brachten Passanten zum Stehenbleiben, Zuhören, Schauen, Staunen und Mitmachen, was dann im Foyer des Mozarteums in einer fast zweistündigen Aktion fortgeführt wurde.

Moderiert von Institutsleiterin Sonja Stibi und zwei Studierenden wurde die Zuschauer durch ein vielfältiges Programm geführt, welches das breite Spektrum der Arbeit am Carl Orff-Institut erkennen ließ. Swingende Klänge verschiedener Vokal- und Musikensembles wechselten sich ab mit einer sprachlich-szenisch und tänzerisch gestalteten Opernszene aus „Der Traum“ von Michael Haydn, Feet'n Shoe Percussion, Tangos für Violine und Gitarre sowie Ausschnitten aus der aktuellen Produktion „Stomping la luna“ der Performancegruppe DAS COLLECTIF.

Selbstgebaute Instrumente erklangen, der „Hexentanz“ aus Carl Orffs Bühnenwerk „Die Bernauerin“ zog in den Bann, Tuben grooveten und tanzten im Wechsel mit Tanzsoli im Raum, auf Tischen, Treppen und Gängen. Studierende präsentierten Eigenkompositionen und -choreographien aus den fächerübergreifenden Gestaltungsprojekten Musik & Tanz.

Mit Circlesongs und dem Finale mit afrikanischen Perkussionsrhythmen wurde das Publikum zum Singen, Schwingen und Klingen gebracht und belebte das Foyer der Universität auf ganz besondere Weise, die rundum Lust auf eine Fortsetzung macht. Der bundesweite EMP-A-Tag war somit auch in Salzburg ein großer Erfolg.

Sonja Stibi/ Micaela Grüner

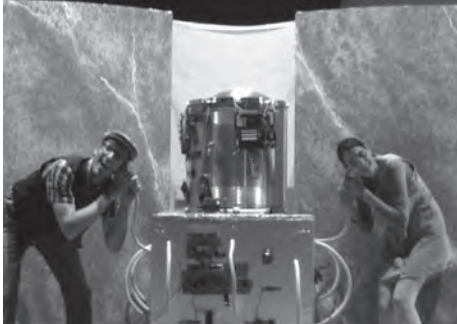
*Fotos (3), Quelle:
Sonja Stibi/ Micaela Grüner*



Der Geräuschomat und der verrückte Erfinder



Fotos: Ruth Schneidewind



Anlässlich des ersten österreichweiten EMP-A Tages, fand am 1. Juni 2012 um 10 Uhr eine Aufführung im Clara Wieck Schumann Saal statt. Für gut 80 Kinder und Erwachsene spielte Mario Smetana den verrückten Erfinder, der für die Welt-erfindermesse einen Geräuschomaten konzipiert. Seine Konkurrentin, Frau Professor Fessor (Veronika Mandl) sabotiert gleich zu Beginn seine Bemühungen und stiehlt einen Bestandteil für ihren Geräuschomaten- sie möchte auch zur Welt-erfindermesse.

Mit tatkräftiger Unterstützung der jeweiligen Assistenten Obergscheid (Michaela Ulm) und Neunmalklug (Eva Königer), den Hinweisen des sprechenden Baums (Gudrun Eber) und viel Engagement der Kinder kommt es zu einem doppelten Happy End.

Die Geschichte wird von Veronika Kinsky am Klavier nicht nur begleitet sondern, ganz die Stummfilmtradition weiterführend, kongenial illustriert. Aus ihrer Feder stammt auch das Lied vom Ratterknatterturboblitz, das Ausführende und Kinder durch das in Gemeinschaftsregie entstandene Stück führt.

Aufgrund des großen Publikumsechos wird es sicher wieder Gelegenheit geben, den Geräuschomaten (in einer Matzen-dorfer Werkstatt vorkonstruiert) und alle Akteurinnen und Akteure wieder zu erleben.

Michaela Ulm

Klangschön, trashig und technoid

Inklusive musikpädagogische Veranstaltungen an der Wiener Musikuniversität

Erstes Integratives Soundfestival Wien

Am 1. Juni 2012 fand in Wien das Erste Integrative Soundfestival statt. Veranstalter wurde das Festival, bei dem Menschen mit und ohne Beeinträchtigung in Bands oder anderen Formationen auf der Festbühne am Michaelerplatz gemeinsam musizieren, in Kooperation von Musikuniversität, speziell dem Institut für Musikpädagogik und dem Institut für Musik- und Bewegungserziehung sowie Musiktherapie, und der Musikschule Wien statt; organisiert wurde es von Helga Neira-Zugasti, Michael Weber und Beate Hennenberg. Eingebettet war die Veranstaltung in das Fest der Bass.Kultur. Wien Wir sind Wien – Festival der Bezirke 2012. Die Wirtschaftskammer Wien und das Büro des Oberbürgermeisters traten als Sponsoren auf.

Sieben Bands aus Wien und Oberösterreich präsentierten geniale Arrangements, eigene Texte, Songs oder interpretierten Hits aus den Charts. Dabei waren: Musica Invita (Caritas Schärding), JOY (Bundesblindeninstitut Wien), TOGETHER (Ried), OKMA & RELUPS, 4 UNLIMITED, ALL STARS inclusive und Echt stoak. Zwischen den Auftritten moderierte professionell ORF-/Radio Wien-Moderator Sascha Bocktor, der auf der Bühne auch Interviews mit Verantwortlichen führte. O.Prof. Dr. Peter Röbbke erläuterte die pro-inklusive Haltung in der musikpädagogischen Ausbildung. Direktorin Swea Hieltscher (Leiterin Musikschule Wien) stellte das neue Aufnahmesystem in die Musikschule vor und bekannte sich dabei zur Integrationsarbeit für Kinder mit Entwicklungsbehinderung. Die ganze Veranstaltung war barrierefrei, eine Gebärdendolmetscherin stand zur Verfügung.

Hintergrund

Seit mehreren Jahren gibt es im musikpädagogischen Studienfeld das Modul Inklusive Musikschularbeit (Leitung o.Prof. Dr. Peter Röbbke, Ass.Prof. Dr. Beate Hennenberg), in dem wir uns mit Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen beschäftigen, die den Lehrenden an die Grenze der Kompetenzen bringen können, die manchmal Unsicherheitsgefühle auslösen. Die wir besser verstehen sollten.

Nachdem dieser erste wichtige Schritt getan war, kam es vor drei Jahren folgerichtig zur Gründung der Band ALL STARS inclusive (Leitung Bakk.Art. Marlene Lacherstorfer) an der Musikuniversität, die Initiative setzte LB Helga Neira-Zugasti. Die Teilnahme steht auch im kommenden



Studienjahr jedem offen, die Beherrschung eines Instrument ist nicht erforderlich. Und doch entstehen zu jeder der wöchentlich abgehaltenen Proben homogene musikalische Gespinste: gecoverte Songs, eigen Komponiertes oder aufregend aufgebaute Improvisationen.

Der nächste Schritt war, dass wir, also das Institut für Musikpädagogik wie auch das Institut für Musik- und Bewegungserziehung sowie Musiktherapie uns in die jährlich von der Musikschule Wien durchgeführten Fachtagungen für inklusives Musizieren einklinkten und diese einem breiten Publikum öffneten: rund einhundert Besucher haben in den letzten Jahren diese Tagungen pro Jahr besucht. Weitere Marksteine auf dem Weg, inklusive Ideen auch im musikpädagogischen Fachbereich der Musikuniversität umzusetzen, waren das Initiieren von einschlägigen Bakkalaureats- und Masterarbeiten, die Öffnung der Kinderuni für Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie ein Institutstag zu diesem Thema.



So war es an der Zeit, ebenfalls ein integratives Soundfestival zu planen und durchzuführen; ein Musikfestival, das in Deutschland bereits seit fast zehn Jahren jährlich rotierend in verschiedenen deutschen Städten erfolgreich präsent ist. Die Idee dahinter ist, durch Live-Konzerte an repräsentativen öffentlichen Plätzen den mitwirkenden Bands Aufmerksamkeit und Anerkennung zu zollen. Dabei können Berührungsängste und Vorurteile abgebaut

werden, gemäß der UN-Behindertenkonvention, die Österreich 2008 ratifizierte.

Es ist soweit

Die sieben völlig unterschiedlichen Musikgruppen, deren Mitglieder zum Teil schwere Handicaps oder Mehrfachbehinderungen aufwiesen, traten nun am 1. Juni 2012 direkt im Zentrum der Weltmusikstadt, beachtet und flankiert von zahlreichem Publikum, auf. Obwohl erst seit einem Jahr bestehend, gelang Musica Invita aus Schärding mit We will rock you von Queen und Pumped Up Kicks von Foster the People ein überzeugender Konzertbeginn. Eine ganz andere Richtung schlug der Jugendchor des Bundesblindeninstituts JOY mit Sind so kleine Hände und Söyleyemdim ein – er punktete mit ausgewogenem Klangbild und den weichen Einzelstimmen. Together ist eine Jazzband aus Ried, ein Vorzeigeprojekt an Inklusion. Jeder der vier Musiker ist ohne doppelten Boden verantwortlich für seinen Part. Day by Together zeigte einen überzeugenden Drive mit swingenden Vierteln am Ridebecken und einem reduzierten Tumbao-Rhythmus. 4 UNLIMITED interpretierte stimmungsgewaltig Williams Let Me Entertain You. OKMA & RELUPS brachten elektronisch bis technoid anmutende Beats sowie Elektropunk, etwa in Uh Yeah Yeah. ALL STARS Inclusive präsentierten unter anderem das selbst geschriebene We Are as One (Bernhard Lengauer) und Echt Stoak gaben dem Festival mit rockigen Interpretationen einen würdigen Abschluss.

Fachtagung für inklusives Musizieren

Die am nächsten Tag, am 2. Juni, durchgeführte 7. Fachtagung für inklusives Musizieren beschäftigte sich mit der Heterogenität und Vielfalt in der musikpädagogischen Arbeit. Die Referentin Dr. Eva Krebber-Steinberger zeigte auf, wie sich die musikpädagogische inklusive Praxis im Spannungsfeld zwischen Breitenförderung und Spitzenförderung, zwischen Professionalisierung und Qualitätssicherung derzeit neu positioniert. Wobei sich Inklusion durchaus auf alle Bereiche wie Geschlecht, Herkunft, Alter, Behinderung, Sprachkompetenz, ökonomische Voraussetzung beziehen soll.

Es geht darum, inklusive Strukturen zu schaffen (baulich, sozial, in der Informationsübermittlung), sie zu etablieren und Praktiken zu entwickeln, um eine Akzeptanz für verschiedene Lernwege zu schaffen.

Krebber-Steinberger zeigte anhand des Dortmunder Modells, das vom Lehrstuhl Musik der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund durchgeführt

wird und welches gefördert ist durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales in Nordrhein-Westfalen, wie jugendliche Menschen mit Behinderung Instrumentalunterricht erhalten, in Ensembles musizieren und öffentlich auftreten. Am Nachmittag leitete die Bochumer Musikpädagogin Claudia Schmidt, Bandleaderin solch namhafter inklusiv musizierender Bands wie Just Fun und Universalband, einen Workshop zum Thema Rock- und Popmusik – Arrangements für heterogene Gruppen, der von den Teilnehmenden, darunter auch Jugendliche aus zwei SPZs in Wien, sehr gut angenommen wurde.

Mit einem Ausblick auf künftige einschlägige Vorhaben wie etwa einer neu zu gründenden Plattform beziehungsweise der stärkeren Vernetzung innerhalb Österreichs klang die Doppelveranstaltung aus.

Beate Hennenberg

Fotos/Quelle: Beate Hennenberg

Internationale Schulmusikwoche Leo Rinderer Salzburg – Symposium 2012

„Das Bewährte und Erprobte festigen und das Neue für sich entdecken!“ – dies könnte man als Motto über das Symposium der Internationalen Schulmusikwochen Leo Rinderer Salzburg stellen, welches im vergangenen Sommer vom 2.-10. August 2012 stattgefunden hat. Denn damit ist die Veranstaltung nicht nur inhaltlich und thematisch treffend beschrieben, sondern vor allem auch etwas über die besondere Grundstimmung und Atmosphäre der rund einwöchigen Fortbildung ausgesagt, welche sich vor allem an Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Studierende aus dem Bereich der Musikpädagogik richtet.

Das von Christine Rinderer-Frisch, Tochter des bekannten Musikpädagogen Leo Rinderer, veranstaltete Symposium, knüpft nahtlos an die lange Tradition der „Internationalen Schulmusikwochen Leo Rinderer Salzburg“ an. Über Jahrzehnte stellte diese Veranstaltung eines der qualitativ hochstehenden Fortbildungsangebote für Musiklehrerinnen und Musiklehrer



Leo Rinderer Symposion -
Vortrag Prof. Dr. Mag. Werner Mayr

dar, nicht nur in Österreich, sondern im gesamten deutschsprachigen Raum. Dementsprechend breit gestreut und zahlreich war aus diesem Grund seit jeher auch das Teilnehmerfeld, welches neben Österreicherinnen und Österreichern auch Musikpädagoginnen und -pädagogen aus der Schweiz, Deutschland, Italien, Lichtenstein, Holland, Belgien, Luxemburg und an Auslandschulen tätigen Lehrern umfasste. Und viele dieser Teilnehmer blieben der Veranstaltung über Jahrzehnte hinweg treu. Ein Umstand der sich in erster Linie auch dem hohen Niveau der Referenten und dem fortwährenden Bemühen um Aktualität verdankt. Christine Rinderer-Frisch gelang es diese Qualitätsmerkmale der traditionellen Schulmusikwochen, welche jeweils gezielte Kurse für die Grundschule und die höheren Schulstufen getrennt anbot, nun in die neue Form eines gestrafften Symposiums für Musikpädagogen aller Schulstufen gemeinsam zu übertragen. Das Programm der vergangenen Veranstaltung war dementsprechend dicht, aber zugleich auch sehr ausgewogen und vielfältig. Übungen zum täglichen Gesang und Liederwerb in allen Schulstufen waren ebenso enthalten, wie Schwerpunktkurse in den Bereichen Dirigieren, Theater in der Schule, Rhythmik, Improvisation, Tanz, Stepptanz, Obertongesang, Gospel und Spirituals, Instrumentalensembles wie Blockflöte, ORFF-Instrumente und Percussion, Qigong und Stimme, Jazz, Orchester... Darüber hinaus reg-

ten zahlreiche spezifische Fachvorträge von der Geschichte der Didaktik im Musikunterricht bis zur Entwicklung der populären Musik während der vergangenen Jahrzehnte und auch der „Zeitgenössischen neuen Musik“ zur länderübergreifenden Diskussion an. Viele der hochkarätigen Referenten standen zudem interessierten Kursteilnehmern für Einzelunterricht zur Verfügung.

Daneben überzeugte die Veranstaltung aber vor allem durch die familiäre und freundschaftliche Atmosphäre, welche sich auch auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer übertrug. Damit wurde neben der Vermittlung von Fachwissen der konkreten Praxis und der Vermittlung der Freude am gemeinsamen Musizieren, Tanzen und Bewegen großer Raum eingeräumt, und gerade diese persönlichen Erfahrungen, verbunden mit den vielen konkreten Beispielen und Anregungen zur Umsetzung im alltäglichen Unterrichten, machten den Kurs so gewinnbringend. Beim Musizieren im Orchester ebenso, wie bei den Chorproben und der Aufführung der *Missa Solemnis* von W.A.Mozart im Salzburger Dom unter der Leitung von Domkapellmeister Janos Czifra, oder beim Tanz in der Kleingruppe ergab sich ganz von allein ein interessanter Informationsaustausch zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen.

So gesehen kann man sich nur wünschen, dass die Symposien der „Internationalen Schulmusikwochen Leo Rinderer Salzburg“ auch in der Dauer ihres Bestehens an die lange Tradition der ehemaligen Kurse anschließen können und in den kommenden Jahren interessierten Musikpädagogen als ein wertvolles und empfehlenswertes Fortbildungsangebot zur Verfügung stehen. An eine Fortsetzung ist bereits 2014 gedacht. Nähere Informationen: www.schulmusik-rinderer.at

*U.W., Student der
Pädagogischen Hochschule Innsbruck*

Bücher - Noten

Unsere Volkslieder. Die 50 schönsten Lieder.

Bärenreiter 2012 48 S., € 9,95

Eine wahre Fundgrube, dieser Band. Die 50 schönsten deutschen Volkslieder (ausgewählt durch eine Umfrage in einer deutschen Regionalzeitung – warum nicht?) sind hier versammelt und wollen von Groß und Klein gesungen werden. Die Tonarten sind auch auf ungeübte Sänger/innen abgestimmt, Akkorde und Griffbegleitungen sind beigegeben. Eine echte Empfehlung für alle Schulen und Sängerrunden allen Alters!

Renate Mechtler-Schmitt: Neues aus der Liederwerkstatt. Musik fachfremd unterrichten 1.-4. Schuljahr.

Oldenburg 2012, inkl. CD, € 19,95

Diese Kopiervorlagen stellen einen sehr brauchbaren und schlüssig in der Methodik gestalteten Beitrag dar, das Singen und Musizieren in der Grundschule gut einsetzen zu können, auch wenn der Lehrer/ die Lehrerin keine geprüften Fachkenntnisse einbringt. Die Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung sind verlässlich und ganzheitlich angelegt und bieten eine Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten, wobei auch immer auf den Transfer auf andere Unterrichtssituationen Rücksicht genommen wird.

W.A. Mozart: Cosi fan tutte für zwei Flöten

(Hrsg.: Henrik Wiese), € 15,80. UE 2011

Unterhaltsame, leicht spielbare Transkriptionen, die im Gruppen- und Einzelunterricht verwendbar sind. Weiters erhältlich: Die Entführung aus dem Serail, die Hochzeit des Figaro, die Zauberflöte

Kurt Weill: Songs for flute and piano (arr.: Martin Reiter):

Ausgewählte Songs aus der Dreigroschenoper und Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny inkl. CD zur Interpretationshilfe, UE 2008, € 28,03.

Barbara Gisler-Haase/ Fereshteh Rahbari (Pädagogisches Konzept): Mini Magic Flute 2., UE 2012, € 14,04.

Im zweiten Band dieser aufbauenden Flötenschule wird eine umfangreiche Sammlung an Spielstücken verschiedenster Epochen und Stile verwendet, um Spieltechnik, Körperhaltung, können.

Ready to Play – Neue Spielreihe bei Bärenreiter

Solo, Duo, Trio, Ensemble – „Ready to Play“, die neue Bärenreiter-Reihe für leichte Spielmusik, hat für viele Instrumente und Besetzungen bekannte und unbekannte, frische und anregende, spannende und entspannende Stücke bereit. Aus Klassik und Jazz, aus Latin und Folk und aus weiteren Genres – ohne Scheu vor Stilgrenzen. Zur Auswahl:

Anita Ramade-Etchebarne: Kids in Concert. 10 Klavierstücke für Kinder, € 8,50

Jean Kleeb: 13 neue lateinamerikanische Klavierstücke, € 12,95

Moni Schönfelder: Flauto con spirito. Modern Grooves für Blockflötenquartett, € 12,95

Berthold Kloss: Flute Classics für Flöte und Gitare, € 12,95

Georg Speckert: The Roots of Jazz für Violine und Violoncello, € 12,95

Vladimir Bodunov: Violin Classics für zwei Violinen, € 12,95

Mike Cornick: Pink Panther for Two.

UE 2012

Diese kleine Sammlung von fünf Arrangements für Klavier vierhändig umfasst von Filmmusik bis zu Spirituals eine ansprechende Literatur, die sehr gut für den Gruppenunterricht geeignet ist. Die beiliegende CD ermöglicht auch ein Play-along der Einzelstimmen.

Neue Musik und Musik der Moderne bei Universal Edition

Diese interessante Serie bringt neue Besetzungen bekannter und weniger bekannter Stücke der Moderne und macht sie somit in variablen Ausführungsspielbar.

Eine Auswahl aus der Serie:

Arvo Pärt: Da pace domine für 8 (oder 4) Violoncelli, € 18,67

Arvo Pärt: Fratres für 3 Blockflöten, Schlagzeug und Violoncello € 36,35

Arvo Pärt: Pari intervallo für Klavier zu 4 Händen, € 10,35

Arvo Pärt: Summa für Streichquartett, € 22,36

Arvo Pärt: Summa für Gitarrenquartett, € 25,95

Arvo Pärt: Summa für 2 Gitarren, € 15,55

James Rae: Violin Debut. 12 leichte Stücke für Anfänger

Universal Edition, € 13,47

12 originelle Kompositionen zum gemeinsamen Musizieren, inkl. CD mit Voll- und Play-Along-Version, Klavierstimme als Notenheft oder Download

Mike Cormick: 4 Pieces for 5 Right Hands at 1 Piano

Universal Edition, € 15,55

Die außergewöhnliche Besetzung dieser Sammlung garantiert Erfolg im Gruppenunterricht und bei Schulkonzerten.

Musik-Stern: Neu-Isenburger Liederbuch

Edition Peters, € 8,90.

Aus einem Schulprojekt entstanden bietet dieses Liederbuch eine gut gelungene Auswahl an Einstiegsliedern für alle Gelegenheiten im Grundschulbereich. Sehr zu empfehlen!

Bärenreiter:

L.V. Beethoven: Variationen für Cello und Klavier WoO 45, op. 66, WoO 46, € 18,95. (Urtext)

H. Schütz: Geistliche Chormusik. Die fünfstimmigen Motetten N. 1-12, SWV 369-380 (Urtext), € 12,95

L. Kozeluch: Sämtliche Sonaten für Clavier Bd. III, (Urtext), € 44,95

E. Satie: Ogives. Gymnopédies, (Urtext), € 5,95

C. Debussy: Images 1re série, (Urtext), € 11,50

C. Debussy: Images 2e série, (Urtext), € 11,50

J. Brahms: Albumblatt für Klavier, (Urtext), € 4,95

B. Smetana: Rêves für Klavier, (Urtext), € 14,95

Doblinger:

M. Publigh: Chillin' with jazzy feel good songs für Klavier

J. Berauer: Artful musical moments für Klavier

G.Schwertberger: Joplin meets Strauss. Ragtime, Blues & Boogie Arrangements nach berühmten Strauß-Walzern im Stil von Scott Joplin

A. Hertel: Let's play Jazz. Einführung ins Jazzspiel für Klavier, inkl. CD

M. Klaschka: Festivity for Three, 15 Kurze Ensemblestücke für festliche Anlässe für 3 Trompeten

W. Lutz (Bearb.): Im Duett mit Meistern der Renaissance für 2 Sopranblockflöten oder andere Melodieinstrumente

M. Fuchs: Swing Up Your Guitar! Modern GypsyJazz Collection inkl. CD

U. Erhart-Schwertmann: Erstes Triospiel. Leichte Bearbeitungen für 2 Violinen und Violoncello

R. Morandell: Juke! Box 2. 20 Soli oder Duos für Gitarre quer durch alle Stilrichtungen

Monika Stadler: Music from an Imaginary Garden für Klavier

M. Klaschka: Festivity for Three, 15 kurze Ensemblestücke für festliche Anlässe für 3 Posaunen

W.D. Wiechenhaler/ Th. Rieder: The Real Beatbox School. Beatboxing für Unterricht und Selbststudium.

A cuatro. Musik für 4 Gitarren. Bearb. F. Neges. Vol. 1 (leicht bis mittel)

P. El Raphael: Walzer! Für Klavier. 32 ausgewählte Walzer von Klassik bis Jazz

Edition Peters:

P. Przystaniak: Five Angels für Viola und Klavier, € 16,80

P. Przystaniak: Five Angels für Violine und Klavier, € 16,80

P. Przystaniak: Five Angels für Violoncello und Klavier, € 16,80

P. Przystaniak: Five Angels für Violine und Klavier, € 16,80

K. Wartberg: Vorspiel-Training. Violinstücke der Mittelstufe mit Übungsanleitungen Bd. 2, € 19,80

Universal Edition

F. Sor: Variationen über ein Thema von Mozart op. 9 für Gitarre. Neue Karl Scheit Gesamtausgabe

C.-P. Taffanel: Fantasie über „Der Freischütz“ für Flöte und Klavier, € 25,95

H. Mamudov: Balkan Clarinet Duetts für 2 Klarinetten, € 13,47

S. Prokofieff: Suite aus „Romeo und Julia“ für Violine und Klavier, € 31,15

T. Dehnhard: Easy Jazz Studies für Altsaxophon, € 18,20

C. Gardel: Tango für Violoncello und Klavier, € 15,55

Ruth Schneidewind: „Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens“

198 Seiten mit diversen Grafiken
Softcover ISBN: 978-3-89500-809-2
zeitpunkt musik, Dr. Ludwig Reichert Verlag, Wiesbaden 2011

Ruth Schneidewind, vielen sicherlich bekannt durch ihre Liederbücher (u.a. „13x3“) und seit vielen Jahren als Leiterin des Fachbereichs Elementare Musikpädagogik an der Universität für Musik und

darstellende Kunst in Wien, beschreibt die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens wie sie an dieser Institution seit vielen Jahren in Forschung und Lehre von ihr entwickelt und praktiziert wird. Grundlage dieses Buches bildet ihre Dissertation aus dem Jahre 2009. Schneidewinds Untersuchungen sind geleitet von der Frage, was ist Elementares Musizieren, woran ist es als eigenständige und gültige Musizierform erkennbar?

Neben der theoretischen und konzeptionellen Fundierung des Themas gibt es viele konkrete Anregungen für die Unterrichtspraxis (auch wenn diese für mich im allgemeinen Fließtext zu sehr „verlaufen“. Eine deutlichere Kennzeichnung im Layout hätte den Lesern sicherlich geholfen.) Das Buch erweist sich somit als praxisnah und –tauglich und ist im Vergleich zu anderen musikpädagogischen Dissertationsveröffentlichungen der letzten Jahre zudem auch deutlich günstiger in der Anschaffung. Die Autorin entwirft ein umfassendes Konzept des Elementaren Musizierens und verdeutlicht, dass es hierbei nicht um ein pädagogisches Verfahren sondern generell um die künstlerische Praxisform der Elementaren Musikpädagogik handelt (so wie z.B. das Klavierspiel als Praxis der Klavierpädagogik). Das Buch versucht dies phänomenologisch zu erfassen.

Zentrales Anliegen ist das Musik machen selbst; also musizieren um zu musizieren und das unabhängig davon, wer daran teilnimmt. Elementares Musizieren ist „eine Kunst, die kein Ziel außer der lustvollen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt in unmittelbarer Musizierprozess“ kennt (S. 57). Zugleich geht es Schneidewind um die Etablierung des Elementaren Musizierens als eigenständige, zweckfreie, künstlerische Musizierform, in Art und Zielsetzung – und dazu dient auch der Begriff elementar – klar abgegrenzt zu anderen (herkömmlichen) Musizierformen.

Das handlich, mit ansprechendem Cover gestaltete Buch ist in sieben Kapiteln gegliedert. Die Autorin selbst erläutert den Aufbau (S.33f):

Red.

„Nach einem persönlich gehaltenem Vorwort, das den eigenen Entwicklungsweg und Zugang zum Elementaren Musizieren skizziert, beschreibt das Kapitel ‚Kontext‘ die Einbettung in das Umfeld dieser Arbeit. Zunächst ist das die Entsorgung des Ballastes, der sich mit den Bedeutungen des Begriffs ‚elementar‘ angehäuft hat und gleichzeitig ergibt sich hier eine Skizze zum Feld der Elementaren Musikpädagogik.“ Nachfolgend stellt sie die Forschungsmethode dar sowie den Forschungsprozess. Diesem Prozess entsprechend folgt „das Kapitel der Synthese zum Phänomen als Herzstück, das die Darstellung des herausgefundenen Wesenskerns des Elementa-

ren Musizierens, den fünf einander ergänzenden ‚Wirkungsfaktoren‘ beinhaltet.“ Diese Wirkungsfaktoren, die das Wesen des Elementaren Musizierens qualitativ erfassen und gemeinsam wirken müssen sind: bedingungslos, eigenständig, gemeinsam, empfänglich und stimmig. Besonders der Faktor Stimmigkeit erweist sich als besonderes Gütekriterium von Elementaren Musizieren. All diese Wirkungsfaktoren werden in eigenen Kapiteln beschreiben, verschiedene Aspekte ausgelöst und diskutiert. Diese Vielschichtigkeit – manches wiederholt sich auch – und das Diskursangebot scheinen Schneidewind wichtig zu sein.

„Vier der fünf Kapitel werden von einem Beispiel des Elementaren Musizierens eröffnet. (...) Sie sollen eindringlich darstellen, was anschließend zu dem jeweiligen Wirkungsfaktor entwickelt und dargelegt wird. Der Beobachtungsfokus wechselt: Beim Beispiel ‚Linienimprovisation‘ (Kapitel 3) wird die Idee für unterschiedliche Gruppen (Kinder verschiedenen Alters, Erwachsene) und aus der Sicht der Leiterin beschreiben. Die ‚Papiermusik‘ (Kapitel 4) und ‚Einander‘ (Kapitel 5) werden als zwei unterschiedliche ‚Ich‘-Sichtweisen von Teilnehmerinnen (an Erwachsenengruppen) einführend konstruiert. Die ‚Wanderung‘ (Kapitel 7) wird aus der ‚Ich‘-Sichtweise der Leiterin beschreiben. Nur im Kapitel 6 ‚Das musikalische Füllhorn‘ gibt es statt einer Stundenbeschreibung eine persönliche Beispielliste von unterschiedlichsten Musikstücken und Liedern, die in meinem Unterricht für Elementares Musizieren verwendet wurden (...).“ Eine Auflistung, die neugierig machen dürfte. Sie lädt ein zum Neu- und/oder Wiederentdecken von Materialien, die vielleicht im eigenen Regal schlummern.

Ruth Schneidewind hat bewusst viele Beispiele mit Erwachsenen gewählt und diese Gruppe ins Zentrum gestellt „um demonstrativ aus der Nische ‚nur für Kinder‘ herauszutreten und sowohl einen nicht kindbezogenen Zugang zum Elementaren Musizieren als auch einen Anfangsunterricht in einem nicht herkömmlichen Sinn“ zu zeigen. Ein Ansatz der nachvollziehbar und sympathisch wirkt. So berichtet beispielsweise eine erwachsene Teilnehmerin von ihren Unterrichtseindrücken: „Elementares Musizieren kann man nur schwer verstehen, wenn man es nicht selbst ausprobiert hat.“ (S. 100) Wie wahr. Und das ist auch die Crux jedes Buches, das sich mit temporären künstlerischen Gruppenprozessen beschäftigt, auch wenn diese noch so mitreisend beschreiben werden.

Aber: Das vorliegende Buch gibt ausreichend Gelegenheit sich eine Vorstellung von Elementarem Musizieren als Phänomen, Musizierform und Unterrichtsangebot zu schaffen. Die Autorin beschreibt

eindringlich was das Elementare Musizieren wirklich ausmacht und welche Möglichkeiten es schafft, voraussetzungslos Zugang zu seinen eigenen Quellen zu finden, immer auch im pädagogischen Spannungsfeld von „Leiten und Lassen“ und dem Bewusstsein des „Problem des Gelingens“.

Ruth Schneidewinds veröffentlichte Quintessenz ihrer 25jährigen Erfahrungen aus Forschung und Praxis habe ich mit großem Interesse gelesen und möchte es MusikerInnen und MusikpädagogInnen – und solchen die es werden wollen – empfehlen, auch weil es viele gute Argumente anbietet, das Wesen und die Bedeutung des Elementaren Musizierens zu beschreiben.

Micaela Grüner¹

¹Erstveröffentlichung dieser Rezension in: *ORFF-Schulwerkinformationen*, Nr. 86, S 100.

Thomas Hochradner/Michaela Schwarzbauer (Hg.): Eberhard Preußner (1899 – 1964). Musikhistoriker, Musikpädagoge, Präsident.

Wissenschaftsverlag Hollitzer: Wien 2011 (= Veröffentlichungen der Forschungsplattform „Salzburger Musikgeschichte“, Band 1 und Veröffentlichungen zur Geschichte der Universität Mozarteum Salzburg, Band 2)

Im Zentrum des neu erschienenen Buches von Thomas Hochradner und Michaela Schwarzbauer steht eine interessante Persönlichkeit des 20. Jahrhunderts: Eberhard Preußner, Musikhistoriker, Musikpädagoge und ehemaliger Präsident des Mozarteums Salzburg. Das Herausgeberteam nähert sich dem Leben und Wirken von Preußner in drei Schritten an: In einem ersten, mit zahlreichem Bildmaterial angereicherten Teil findet sich die Dokumentation der Ausstellung „Lebensaufgabe Mozarteum – Eberhard Preußner“. Auf 70 Seiten erhält die Leserin/ der Leser einen eindrucksvollen Einblick in wesentliche Stationen des beruflichen und privaten Lebenslaufs von Preußner, indem beispielsweise seine Freundschaft zu Carl Orff und Paul Hindemith oder seine Bedeutung für das Salzburger Kulturleben nachgezeichnet wird. Der zweite Teil der Publikation versammelt sieben Beiträge eines die Ausstellung begleitenden Symposiums und bildet den wissenschaftlichen Kern des Sammelbandes. Namhafte MusikpädagogInnen und Musikwissenschaftler setzen sich mit Preußners musikpädagogischen und musikhistorischen

Schriften, aber auch mit den Jahren des Nationalsozialismus in Salzburg oder der Geschichte des Mozarteums auseinander. So spürt beispielsweise Michaela Schwarzbauer dem Elementaren in Preußners zentralen Werken „Allgemeine Pädagogik und Musikpädagogik“ und „Allgemeine Musikerziehung“ nach und Christoph Richter analysiert die ersten drei Jahrgänge der von Preußner gegründeten und herausgegebenen Zeitschrift „Die Musikpflege“. Auf musikhistorischer Ebene sei exemplarisch der Aufsatz von Thomas Hochradner erwähnt, der Eberhard Preußner als Musikhistoriker unter die Lupe nimmt und in seiner Musikgeschichtsschreibung „das eigentümliche Spannungsverhältnis zwischen der Tendenz zur Präsentation im Stil des Universalgelehrten und einem volksbildnerischen Anspruch“ (S. 95) hervorstreicht. Im Kontext der Institutionengeschichte sei auf den Beitrag von Gerhard Walterskirchen hingewiesen, der die Entwicklung der Salzburger Ausbildungsstätte von der 1841 eingerichteten Musikschule Mozarteum bis zur Akademie verfolgt und das Wirken des Vorgänger-Präsidenten von Preußner, Bernhard Paumgartner, würdigt.

Recht kurzweilig lesen sich die Erinnerungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen an Eberhard Preußner, welche neben dokumentierten Nachrufen auf Preußner den dritten Teil der Publikation bilden.

Abgerundet wird der sehr informative Band durch die Auflistung von Preußners Publikationen und Manuskripten zu Vorträgen, Rundfunk-Sequenzen und kleineren schriftlichen Beiträgen.

An der neu erschienenen Publikation wird deutlich, dass der interdisziplinäre Zugang zu einer Thematik die Qualität einer Forschungsarbeit wesentlich bereichern kann: Das Herausgeberteam trägt – in der Zusammenarbeit von Musikwissenschaft und Musikpädagogik – zahlreiche Mosaiksteine zusammen, um ein äußerst vielfältiges und differenziertes Bild des Musikhistorikers, Musikpädagogen und Präsidenten Eberhard Preußner zu zeichnen. Aus musikpädagogischer Sicht ist erfreulich, dass mit dem vorliegenden Buch ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der österreichischen Musikpädagogik geleistet wurde. Die alles in allem gelungene Publikation besticht nicht zuletzt durch das ansprechende Layout und das reichhaltige Bildmaterial. Auf eine Fortsetzung der Forschungskooperation darf gehofft werden!

Noraldine Bailer



- Veranstaltungen
- Sachbücher & Fachliteratur
- Zeitschriften
- Schuldrucksorten
- Lehrwerk-Online

Begriff / ISBN suchen

☐ Fremdprodukte

➤ Detaillierte Suche

Volksschule

Hauptschule

NMS

PTS

Berufsschule

AHS-Unterstufe

AHS-Oberstufe

BMHS

Wörterbücher

Notenhefte



Startseite Notenhefte

➤ Startseite Lehrwerk

➤ Konzeption

➤ Produktübersicht

Die Notenhefte wurden von Expertinnen und Experten der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich (AGMÖ) entworfen. Mit diesen Notenheften erhalten Sie für Ihre Schülerinnen und Schüler ein pädagogisches Qualitätsprodukt zu einem sehr günstigen Preis.



bm:uk

Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

