

# **Scheppend musiceren in de Widarschule Wattenscheid – Reinhild Braß**

**Wil men heden spreken over de musicus in de mens en hoe deze gewekt kan worden door het muziekonderwijs, dan moet men eerst de blik richten op die krachten die hem laten verkommeren: de overmaat aan lawaai en geluid om de mens, de verlamming van de mens in de verstarde wereld van de muzikale conserven, van het meesterwerk tot de schlager en hoe men moet vrezen dat hij werkelijk spoedig zal verstommen door het vergroven, verharden en onbeweeglijk worden van de ziel.**

In ieder mens leeft een musicus. Wanneer de musicus in de mens ziek wordt, verkommert of zelfs sterft, dan sterft met hem in wezen de hele mens. Dat wat dan nog in de mens 'leeft' namelijk, heeft een wezenlijk deel van zijn menselijkheid verloren: zijn innerlijk wezen, zijn eigen individuele innerlijkheid; men kan ook zeggen: de verhouding die hij tot zichzelf heeft, de verhouding van de ziel tot zijn leider, het Ik. Dit Ik is als een speler en de ziel is zijn instrument. Gaat het instrument kapot, raakt het ontstemd of vervuild, dan kan de speler geen wezenlijk passende toon meer aan het instrument ontlokken. Ook de speler kan door diverse oorzaken ontstemd raken of gebruikt zijn instrument niet meer, wellicht omdat hij te traag, afgestompt of hopeloos is geworden.

Veel vragen komen hieruit voort naar een nieuw begrip van het muzikale in de pedagogie in het algemeen en voor het muziekonderwijs in het bijzonder. De musicus in de mens bevindt zich heden in zo'n andere toestand dat men deze hier amper voldoende kan beschrijven. Richtingen zijn echter aan te duiden die in deze tijd ingeslagen zullen moeten worden wil het muziekonderwijs zijn eigenlijke opgave kunnen volvoeren.

In de vrijescholen staat het hele onderwijs in dienst van de opbouw van de wezensdelen van het kind, een opbouw die in elke leeftijdsfase anders is. Bovendien wordt een levendige relatie tot het hele mensenleven en de mensheidsgeschiedenis nagestreefd. Aldus wordt aan het begrip 'vorming' een sterk andere invulling gegeven dan traditioneel het geval is. Met dat wat eigenlijk op de vrije scholen 'gevormd' wordt, wordt niet bedoeld iets toevoegen of een toename van buitenaf. Veel meer gaat het om het laten ontwikkelen van kiemen die in de mens zelf besloten liggen. Elke onderwijsactiviteit wordt vanuit dit gegeven tot een moment van menswording zelf. Wordt dit onderschreven dan kan men vermoeden welk een hoge eisen aan de leraar gesteld worden. Men moet zich op alle gebieden steeds weer de vraag stellen of en in hoeverre men, in de dagelijkse praktijk van de school, aan deze eisen voldoet.

Voor de muziek kunnen we het als volgt stellen: we kunnen er niet vanuit gaan dat er muziek is, in de geschiedenis, bij de leraar, in de huidige tijd of waar dan ook. Het kind krijgt deze muziek geheel of gedeeltelijk bijgebracht, opdat het kind aan het einde van de rit in zekere mate, meer of minder muzikaal gevormd is. Het is veel meer noodzakelijk dat het geestelijke oor – als deze beeldende uitdrukking geoorloofd is – te luister te leggen bij de wezensdelen structuur van de betreffende leeftijdsfase, er moet geluisterd worden naar de muziek in het kind. Dit luisteren is zo moeilijk omdat de door de leraar veronderstelde muziek, de veelal andersoortige, eigen-aardige, wellicht bevreemdende, in het kind levende muziek, verdekt en verborgen laat. Is men echter in staat met de kinderen muziek te gaan maken vanuit de verwachting dat met dit musiceren een nieuw en serieus te nemen muzikaal gebeuren in de huidige tijd binnenstroomt, dan zal men merken dat zich daaruit een muziek kan vormen die volstrekt nieuw is. Tenslotte kan de 'leraar' en een gevoel voor krijgen dat dit musiceren met de 'leerlingen' een betekenis heeft die ver voorbij de schooltijd, ja zelfs voorbij het aardeleven kan reiken.

Drie bronnen van de muzikale toekomst kunnen we onderscheiden:

- Luisteren van de leraar naar de muziek van het kind;

- Verwachting naar de nieuwe muziek van het kind;
- Gevoel voor de betekenis voor de toekomst.

### **De ontwikkeling van het luisteren/horen**

Onderwerp van het luisteren is het gehoorde. Dit onderscheidt zich in zoverre van onderwerpen van andere zintuigen, dat aan het gehoorde altijd een beweging ten grondslag ligt. Daarbij hoeven we niet slechts te denken aan alles wat we uit de natuurkunde weten aan trillingen, frequenties etc, maar nog meer aan de directe ervaringen bij het horen zelf. Alles wat zich als 'vorm', als 'gestalte', als überhaupt te onderscheiden voor het gehoor eigent, is in het tijdelijke en zijn relaties ondergedoken; heeft het karakter van begeleidingen, van be-wegingen. Het luisterend beleven is beleven 'op de weg'.

Dat dit zo is wordt begrijpelijk door de menskunde van Rudolf Steiner. Daaruit n.l. stamt het beeld van de mens zelf die, in zoverre hij spieren en botten heeft, ontstaan is uit wijsheidsvolle kosmische bewegingen. Met betrekking tot zijn spier- en ledematenwezen kan hij gezien worden als een 'vastgelegde sonate'. (Das Tonerlebnis des Menschen) In de mens zoals hij heden lijfelijk als drager van zijn wil op aarde leeft, hebben we een verstard, een vast geworden wezen voor ons, een wezen waarvan zich de bewegingen en trillingen van scheppende wereldkrachten terug hebben getrokken. De mens zelf is het resultaat van muzikale trillingspatronen.

De ontwikkeling die de mensheid door de lange tijd van de aardeontwikkeling heen heeft doorgemaakt, wordt door ieder mens op gecomprimeerde wijze opnieuw voltrokken gedurende de tijd van conceptie en embryo en ook nog gedurende de kindertijd. Geboorte, tandenwisseling en geslachtsrijpheid zijn markante tekenen van verstarring. Het embryo 'hoort' wanneer het zich organisch- plastisch vormt. Gehoorsindrukken van de moeder laten in het embryo hun lijfelijke sporen na.

Deze wijze van horen wordt, weliswaar veranderd, voortgezet gedurende de kinderjaren. Speciaal tot het 9e levensjaar hoort het kind niet bewust doch het hoort zo dat het de bewegingsvormen die aan het gehoorde ten grondslag liggen, lijfelijk organisch mee voltrekt. Tot in de opbouw van zijn musculatuur en beenderstelsel, zijn strottenhoofd, spijsverteringsorganen en tenslotte ook op een fijne wijze zelfs in zijn ademhalingssysteem en zenuwstelsel begeleidt het kind de bewegingssporen van het gehoorde plastisch- ruimtelijk. We kunnen het ook aldus zeggen: tot het 9e levensjaar is de horende mens een soort plastiserende danser. Het is geheel en al tegen zijn wezen om hem te zeggen: Ben stil! Ben ernstig! Beweeg niet zoveel!

Daarentegen kunnen kleine kinderen juist door beweging tot diepe rust komen, doordat de bewegingen als van buiten, vanuit de omgeving, in de rust haar eigen centrum vinden. Het is juist, zoals vaak door pedagogen beweert wordt, dat slecht als gevolg van het tot rust komen van de ledematen, de eigenlijke hoorervaring kan optreden. Edoch ziet men vaak over het hoofd dat dit een doel is welke eerst bereikt wordt wanneer bewegingen vanuit de omgeving (vanuit de kosmos!) in de lichamelijke van het kind gewerkt hebben en tot rust zijn gekomen. Dan namelijk pas duikt op zuivere wijze het zuiver zielsmatige van het toonbeleven in het kind op.

Voor het werken van de leraar is in deze samenhang de omgang met de polariteiten centrum en periferie een oriëntatiehulp. (Aanwijzingen hiervoor zijn te vinden in de werken van Julius Knierim (1))

In de eerste drie schooljaren treden rust en luisteren eigenlijk steeds zo op dat uiterlijke bewegingen tot rust gebracht worden: spelletjes, dansen, lopen. Dientengevolge zou de ruimte waarin het muziekonderwijs plaats vindt voor de onderbouw (klas 1 –3) een bewegingsruimte moeten zijn, ingericht met .v. verplaatsbaar meubilair.

Vanaf de 4e klas (vanzelfsprekend is deze scheiding niet exact te traceren) treden nieuwe dimensies van het horen aan de dag die juist de volledige rust van de ledematen veronderstellen. Het luisteren

moet nu plaatsvinden in de verborgen binnenwereld van het kind. Het komt daar te voorschijn waar de mens geheel en alleen bij zichzelf is, in zijn eigen heiligste: dat moet beschermt en behoed worden. Buiten voor de torens van de ziel moeten wachters staan om het te beschermen en tegen aanvallen te verdedigen. Binnen moet ordening heersen, aandacht en waakzaamheid.

Ook hier wordt de muziek begeleid en mede voltrokken door bewegingen, doch niet met bewegingen van de uiterlijke ledematen maar nu door bewegingen van de ziel zelf, door het gevoel. Bij de scholing van deze tweede trap, het stadium van de verinnerlijking, speelt de terts een grote rol. Darbij komen toonladders, drieklanken, consonanten en dissonanten, majeur en mineur en verder de klankkwaliteiten van metaal en hout. Daarnaast ook het begrijpen van de menselijke stem, zoals in het betreffende hoofdstuk over het zingen beschreven.

De derde trap van het horen kan men noemen het begrijpend luisteren. Vanaf klas 7 wordt dit meer en meer belangrijk.

Bijzonder behulpzaam in het vormgeven van muziekonderwijs op de aangeduide manier is het gebleken om het onderwijs gedeeltelijk in periodevorm te geven, omdat de nagestreefde kwaliteiten niet steeds te bereiken zijn binnen het geheel van een lesurenrooster.

## **Het zingen**

Waarschijnlijk zal er geen muzikleraar zijn die niet uit eigen ervaring kan bevestigen dat voor een groot deel van de huidige schoolbeginnende leerlingen het zingen bemoeilijkt wordt door haast onoverbrugbare hindernissen. 'Te hoog!', 'Saai!' of gewoon 'Stom!' Er zijn kinderen die met verbazing kijken naar de hals van de leraar om te ontdekken hoe hij de tonen maakt. Zelfs kleuterleidsters kunnen vertellen dat ze niet meer vanzelfsprekend kunnen vertrouwen op de meegebrachte natuurlijke mogelijkheden van het kind om te zingen. Het zingen wordt meer en meer dat wat het voor de meeste volwassenen al lang is: bevreemdend, misschien verbazingwekkend; meerderen hebben er zelfs angst voor.

De door Valborg Werbeck-Svärdström opgerichte en door Jürgen Schriefer verder ontwikkelde 'Schule der Stimmenthüllung' (2) herkent bovenbeschreven situaties en geeft hiervoor beslissende hulp en impulsen.

In deze school vinden we – overeenkomend met leeftijdsgroepen drie trappen in het zingen:

- 1e tot 3e klas: zingen vanuit de kwintenstemming.
- 4e tot 6e klas: zingen in het midden van de kinderjaren.
- 7e en 8e klas: zingen in de puberteit.

Voor wat betreft de eerste trap: voor de eerste drie klassen hebben we op maandagmorgen een gemeenschappelijk zanguur ingericht. Dat is een tijd waarin de kinderen, samen met hun klassenleraar in alle rust in de bij hun passende stemming onderduiken. Men kan het aldus benoemen: 'bewogen stilte', 'vrolijke feestelijkheid' of ook wel: 'vlijtig vroom zijn'. Dit zanguur is een soort voedingsbodem voor het zingen in de kwintenstemming. Met pentatoniek heeft dit minder te maken als met een bepaalde, moeilijk te beschrijven innerlijke houding bij het zingen, waarover men makkelijk en graag gekscherend spreekt. Moeilijker is het om deze stemming te bereiken en te verzorgen: gedragen door lichtheid en aandacht, door helderheid en ernst, door beweging en rust. Pedanterie en zenuwachtigheid zijn haar vreemd. In haar is alles spel en inval, afwisseling en gelijkmatigheid, steeds krachtig en nooit luid.

Desalniettemin kunnen we duidelijke onderscheidingen maken in de stem-chaos:

De eerste klassers wankelen nog in tempo en toonhoogte. Ze zingen onze liederen in een heerlijke, labiele, veelstemmige eenstemmigheid. Als stemwezen zijn ze nog wezens van de omgeving. Men kan het hen bij het luisteren aanzien dat ze bij alles wat ze zingen 'instemmen' met het ware en juiste.

Aan de tweede klasser wordt beleefbaar wat zuivere eenstemmigheid kan zijn. De stemmen laten zich dan mengen tot een eenheid in klank die tussen hemel en aarde staat. Zij zijn de Grieken van de kwintenstemming.

In de derde klas is ook aan de stem hoorbaar wat Rudolf Steiner vanuit diverse gezichtspunten heeft beschreven over het belang van het 9e levensjaar. De stem krijgt meer ‘aardevastheid’, een duidelijk te onderscheiden metaalachtigheid, zeer eigen en vaak als een soort klokkenklank. De verschillen tussen de individuele kinderstemmen wordt steeds duidelijker. Belangrijker nog kan het lijken wanneer men merkt dat hier reeds de eerste tekenen van stemdifferentiatie naar jongens en meisjesstem hoorbaar wordt. Men voelt het: een nieuwe tijd breekt aan! De kwintenstemming is hiermee, ook vanuit het gezichtspunt van de stem, voorbij. Al het zingen tot de derde klas beweegt zich in de eenstemmigheid. Dit geldt ook voor alle andere onderwijs, in het bijzonder voor de vreemde talen! Slechts wanneer eenstemmigheid werkelijk beleefd geworden is, kan in de volgende jaren worden waargenomen wat leeft in een samenklank van meerdere tonen, wat diverse melodieën gezamenlijk voortoveren, wat in het innerlijk van de ziel door de polariteit majeur en mineur, van hard en zacht, zwaar en licht, snel en langzaam etc kan opbloeien.

Het gaat hierbij niet om pedagogische dogmatiek, echter om het begrip van een menskundige wetmatigheid.

De klassen 4-6 hebben ook een eigen zanguur, waarin een nieuw liedgoed geoefend en genoten wordt. De grondtoon wint aan betekenis, alsook de innerlijkheid, het gevoel. Dit vindt zijn neerslag in de wijze van zingen. In de eerste zangoefeningen van deze jaren worden gewoontes aangelegd waarin de helende werking van de ‘Stimmenthüllung’ kan werken tot in de puberteit.

Het tweede element is de vorming van de stem uit de stemming van de muzikale elementen: intervallen, melodiebewegingen, hoofd- en nevenstemmen. Het werk zelf wordt de autoriteit die de beweeglijkheid en de innerlijke rijkdom van de stem verruimt. De mens begint zichzelf in de muziek terug te vinden. Geboden komen om de hoek, geboden die niet van de leraar komen maar van de autoriteit van de menselijke stem zelf:

- Spreken en zingen gaan niet samen!
- De zanger lacht niet om de andere zanger!
- Zingen geeft plezier, wanneer het serieus gebeurt!

Bij onze kinderen hebben we een geliefd spel, waarbij de situatie van de stemmen in deze fase zeer mooi kan worden waargenomen. De kinderen zitten in een kring en neuriën, iedereen is geheel vrij in wat hij doet. Eén kind wordt met de ogen dicht om de kring geleid. Wanneer dit kind stil gaat staan gaat slechts het kind waarachter het staat door met neuriën. Nu hoor men slechts één stem. Iedereen luistert er naar hoe de luisterende luistert. Herkent hij de zanger aan zijn stem dan neemt hij diens plaats in de kring en degene die herkent is gaat rond in de kring. Men moet zolang rondlopen tot men iemand aan zijn stem herkent heeft. Menig kind toont hierbij een verbazingwekkende vaardigheid tot het intensiefste luisteren naar dit, voor ons ongeoefende oor slechts moeizaam te onderscheiden zachte neuriën. Hierbij wordt geoefend om diep in het luisteren door te dringen. Voor velen is dit zeer moeilijk – ook voor de leraar! – en toch oefenen en spelen ze het allemaal graag. Boven alles uit vormt zich iets dat meer is als een spel, want allen leven en bewegen zich in een voortdurend gesprek tussen het koor van de klas, de opeenvolging van enkele melodieën en stemmen en de onhoorbare ‘luistermuziek’ van het kind dat rondgaat.

In de puberteit ontstaan door de differentiatie in jongens en meisjes stemmen bijzondere opgaven voor de leraar. De jongens zouden graag ophouden met zingen om het gemis aan oriëntatie van de eigen stem te verbergen; de meisjes daarentegen dringen erop aan echte werken te zingen.

Met de grootste behoedzaamheid moet men de veranderende stemregisters tegemoet treden; tegelijkertijd echter moet steeds worden doorgezongen. We kunnen hierbij helpen wanneer we de sopraan ook een octaaf lager en de bas een octaaf hoger laten zingen. Het beleven van het uit elkaar vallen van de stemmen is een diepe insnijding. Juist nu zou het beleven van de leerlingen gericht

moeten worden op grotere muzikale werken, opdat ze gaandeweg leren boven zichzelf uit te komen. De eigenlijke hulp om de puberteit te overbruggen kan toch echter nog steeds alleen de vreugde van het muziek maken zelf blijven.

## **De instrumenten**

De uitspraak van Schiller “De mens is slechts dan volledig mens, wanneer hij spreekt”, laat zich ook veranderen tot: “De mens is slechts dan volledig mens, wanneer hij zingt”, en kan aldus verduidelijken wat met ons instrumentale werken bedoeld is. Al het instrumentale spel in de school hanteren we zo dat het inspirator, verzorger en verwekker zijn moet van de zingende mens.

Tot de opgave van de leraar behoort het er achter te komen waar hij in de betreffende leeftijdsfase maar ook bij de individuele leerling kan aanknopen om zijn ‘innerlijke musicus’ te wekken.

De eerste drie jaar zijn in deze zin voorbereidende jaren waarin het kind eerst maar eens moet onderduiken in de klankkosmos van de instrumenten. ‘Hoofd’-instrument is hierbij de fluit. In deze tijd kan de leraar aanleg en bekwaamheden, maar ook ziektes of zich aankondigende eenzijdigheden onderkennen.

De 4e, 5e en 6e klas staan in het teken van het eigenlijke oefenen door de enkelingen, de groepen of de hele klas. In het middelpunt staan hierbij de lieren. Vanaf de 7e klas ontwikkelt zich dan wat men later een orkest kan noemen. (Strijkers, hout- en koperblazers.) In de omgeving van de school zijn vele instrumentale leraren die de kinderen vanaf ca. de 4e klas op les nemen. Vanaf de 6e klas kunnen de kinderen toetreden tot het schoolorkest, waarbij gebleken is dat een te vroeg beginnen van het privé instrumentale onderricht niet altijd bevorderlijk is voor de verdere ontwikkeling. Daarentegen blijkt dat het, in het vervolg beschreven, leeftijdsgebonden gemeenschappelijk instrumentaal bezig zijn de beste voorwaarden creëert opdat de kinderen ‘hun’ instrument later op een muzikale wijze ontdekken.

Uit het schema blijkt dat het instrumentale spel begint vanuit de hoofdpool (fluiten), van waaruit het kind zich middels de middenmens (lieren) in de ledematen ontwikkeld. In het vervolg volgen enige aanduidingen met betrekking tot de afzonderlijke ‘organen’ van dit wezen.

## **De fluiten**

Ongeveer in het midden van de 1e klas wordt begonnen met de pentatonische fluit. Dit zijn de eerste eigen instrumenten van de kinderen. (behalve de fluiten en de lieren zijn alle instrumenten eigendom van de school) In het midden van de 3e klas volgt dan de C-fluit, een grondtooninstrument. Vrijwillig kan in de 6e klas nog gekozen worden voor de A-fluit. Wij hanteren slechts Choroï fluiten, die men niet met de veelgebruikte blokfluiten vergelijken kan. Vaak wordt over het hoofd gezien dat de beheersing van deze Choroï fluiten een eigen serieuze scholing vereist. Het is een vergissing te veronderstellen dat men deze zoals de blokfluit bespelen kan. Choroï fluiten beantwoorden aan de wijze van ademhalen die het kind in de betreffende leeftijdsfase eigen is, doordat b.v. de ademvoering van de pentatonische fluit nog zeer licht is, zich a.h.w. in de omgeving beweegt, terwijl een C-fluit een meer open ademvoering heeft en daardoor krachtiger en meer gevormd aangezet moet worden. Uiteindelijk is deze opening bij de A-fluit dusdanig dat de eigenlijke toonvorming vergaand door de speler zelf gedaan moet worden. Wanneer de lesgever zich in het horen schoolt zoals m.n. middels de ‘Schule der Stimmenthüllung’ aangezet wordt, dan ontwikkelt hij gaandeweg een orgaan voor de fijnere samenhang tussen ademvoering en toonvorming.

## **De lier**

In de 2e klas beginnen we met het bespelen van de kinderharp. Dit is een 7-snarig instrument zonder resonanskast en daardoor zeer zacht van klank. Aan het einde van de 3e klas komen dan de lieren. Om deze te leren bespelen is er lieronderwijs voor de hele klas tot de 6e klas. In de 7e klas

dienen de grondbeginselen van het lierspel, de vingerzetting en een zekere vlotheid, door allen geleerd te zijn. Naast de vrije oefeningen, die door alle lessen doorgaan, wordt een groot stuk muzikale literatuur door het lier- en fluitspel beleefd en geleerd.

De betekenis van de lier voor een hedendaags muziekonderwijs kan alleen begrepen worden vanuit het inzicht dat het hier niet gaat om een nieuw instrument ter verrijking en verruiming van de reeds voorhanden zijnde instrumenten, doch dat de lier – op dezelfde wijze als reeds genoemd is voor een nieuw begripen van het zingen – een voor de huidige mens noodzakelijke opening van zijn luistervermogen mogelijk kan maken. Door de lier wordt in alle muzikale gebieden een aanzet gegeven tot het ‘nieuwe luisteren’. Julius Knierim noemt dit de Lier-impuls. Daarom ook is het lierspel voor ons geen speciaal gebied wat toegevoegd wordt aan het overige muziekonderwijs, het is in zekere zin altijd het middelpunt.

### **De slaginstrumenten**

Aan slaginstrumenten bezitten wij bij ons een groot aantal trommels van diverse grootte die we vanaf de 4e klas gebruiken, eerst zelfstandig en later met andere instrumenten. Dit laatste is steeds het doel van de lessen, opdat zo mogelijk de hele mens tot klinken wordt gebracht: blazend, strijkend, lierspelend (de lier is geen tokkelinstrument!), slaande, en als bekroning zingend. Het behoeft geen verduidelijking dat de betekenis van de slaginstrumenten tegen de puberteit steeds groter wordt. Belangrijk is ook om op te merken, dat in de diverse metrische en ritmische spelen en oefeningen het muzikale dicht naar de grens van het spraakachtige gevoerd wordt.

### **Klank – en bewegingsinstrumenten**

Niet slechts de driegeleding van de mens speelt een rol in het totaal van de instrumenten (“Der Kosmos der Instrumente”). Ook de polariteit links – rechts heeft haar betekenis.

Wij gebruiken vele bewerkte houtblokken en gesmede ijzeren instrumenten die in de smidse van Manfred Bleffert (Heiligenberg in Zuid-Duitsland) ontwikkeld zijn geworden. Dit zijn geen instrumenten in de traditionele zin van het woord. Zij maken het mogelijk diep in de wereld van de klank door te dringen en brengen bij de speler bewegingen teweeg, die dit geïntensiveerde luisteren uit haarzelf laten opstijgen. Daarom noemen we ze klank- en bewegingsinstrumenten.

Het rechter deel van de mens verbindt hem met de buitenwereld, met activiteit en vastigheid. Daarentegen voert de linkerkant meer in het innerlijk, verdiepende en ontvangende. Het hout komt in zekere zing van rechts, de metaalklank meer van links. In de wereld van de houten instrumenten . de wereld van het kleine, korte, harde en hoekige – daar geldt bezonnenheid en fijnheid, opdat men zich niet mee laat sleuren in de veruiterlijking en overactiviteit van de huidige westerse mens. Welk een rijkdom aan fijnste klankverschillen treedt hierbij aan de dag. Hierdoor kunnen we iets van het wezen van de bomen waarvan de houtjes stammen, ervaren.

Daarentegen de metalen instrumenten: van het diepe geweld van de Tam- tam tot de helder klinkende cymbalen met daartussen de heerlijke stralende klank van de ijzeren staaf, het glinsteren van de veelvuldige vormen van het brons en de triangels. Het is een wereld van wijsheid die eenieder tot verbazing, eerbied, bewondering en zelfs tot schrikken kan voeren.

Men moet leren exact, spaarzaam en nuchter daarmee om te gaan om niet overweldigd te worden door de wijsheid en magie van het muzikale oosten. Bij de klankinstrumenten is dit principe van spaarzaamheid en efficiëntie zeer belangrijk. Slecht hierdoor kan het evenwicht in het midden ontstaan, doordat de uitersten te hulp worden geroepen! Ook in het lelijke, het afschrikwekkende ligt een opgave, wanner het doorzien en beheerst wordt. Mijdt men het en verbant men het uit de school dan ontstaat iets wereldvreemds aan de muziek in de school. We staan tegenwoordig steeds voor de opgave op school mogelijkheden te vinden om aan de, vanuit menskundig inzicht gerechtvaardigde, behoeftes van de jongeren tegemoet te komen; behoeftes die ze tegenwoordig (ook bij ons!) te bevredigen zoeken in discotheken of op andere plekken.

Misschien is het goed hier nog enige opmerkingen over de ‘kosmos van instrumenten’ toe te voegen. Kosmos betekent hier dat men in het totaal van instrumenten de hele mens kan zien. Dit geheel kan echter niet altijd en overal aanwezig zijn. Het is daarom dat in de loop van de schooltijd bepaalde instrumenten naar voren komen en terug treden, soms zelfs helemaal verdwijnen. Ook de lier kan er niet steeds bij zijn. Dan werkt ze mee vanuit het onhoorbare. Ditzelfde geldt voor de metaalinstrumenten en de fluiten.

Het is gebleken – wanneer men werkelijk probeert het geheel van de kosmos aan instrumenten niet uit het bewustzijn te verliezen – dat het meermaals juist noodzakelijk is dat een kind een bepaald instrument een tijd lang niet speelt. Vindt men dan het juiste moment om het weer op te pakken, dan is de vooruitgang vaak ook sneller. In de grote werken voor orkest is het toch ook zo.

## **Vrij spel**

Zou men het ogenblik in het jaar willen beschrijven waarbij men ’s morgens bij het naar buiten gaan, de natuur in, plotseling voelt: nu is het herfst, dit is dé herfstdag, er zullen nog vele herfstdagen volgen, maar dit is de eerste, dan merkt men hoe moeilijk het is het gebeuren zo te beschrijven dat het innerlijk beleefbaar wordt, juist voor diegene die deze dag nog niet beleefd heeft.

Deze moeilijkheid komt men ook tegen wanneer men probeert het innerlijke gebeuren van het vrije spel te beschrijven. Al het muzikale draagt in zich dat het zich slechts oppervlakkig, fragmentarisch laat beschrijven. Het voelt alsof de woorden zouden moeten oplossen, vloeibaar worden. Elke beschrijving is reeds een verstarring, een sterven van levende gebeurtenissen.

Het is zeker niet zonder reden dat men in literatuur slechts zeer weinig of zeer vervelende beschrijvingen vindt van improvisaties. De tegenwoordigheid van geest die het ‘toongesprek’ maakt tot wat het zijn kan, ligt als een onzekere factor over al het doen heen. Deze verschijnt in een toon, in een pauze, in het wegleggen van de fluit en het onverwacht ter hand nemen van het klokkenspel in de wijze waarop een melodie in andere vorm herhaald wordt, in de omkering van de toonvolgorde etc. Men moet eenmaal beleefd hebben met welk een innigheid een 15- jarige op het strijksalter speelt, welk een tederheid daar doorheen kan klinken. Of wanneer de Tam-tam tot klinken wordt gebracht, steeds meer aanzwelt; hoe de luisterruimte zich verwijdt, zelfs tot een grens kan voeren waar men kan voelen: Ik beheers het!

Het zal duidelijk zijn dat het vrije spel in de verschillende leeftijdsfasen zeer verschillend van vorm is. Van kleine kinderen kan men niet de besluitvaardigheid verwachten om te bepalen welk instrument het juiste is. Men kan van hen niet verwachten dat zij vanuit zichzelf stijl, dramatiek of dynamiek voortbrengen.

Vele, zorgvuldig geleide, levend scheppende oefeningen vormen de grondstoffen die naar het eigenlijke muzikale spel voeren: het nieuwe scheppen, de improvisatie. Met deze krachten kan ook de ‘oude’ muziek opnieuw beluisterd worden. Elk lesuur moet dit karakter van het scheppende voortbrengen hebben. In al het doen, over alle vreugde ligt steeds de ernst van dat wat nog nooit aanwezig is geweest, de verantwoording voor het zojuist gecreëerde. Op dit gebied heeft het werk van Pär Ahlbom (3) het op besliste wijze mogelijk gemaakt het vrije spel ook pedagogisch werkzaam te laten worden.

## **Bewegingsspelen**

Er is een oefening die alle 8 jaren terugkomt. We noemen deze ‘blindemanspel’, oefeningen in het leren luisteren. De leerlingen zitten in een kring en kijken toe hoe twee kinderen met gesloten ogen elkaar proberen te vinden. De ene heeft een instrument waarop hij nu en dan speelt, de ander probeert hem te ontmoeten. De luisterenden in de kring hebben zo steeds het beeld van de luisterende mens voor zich. Afhankelijk van de intensiteit van het luisteren waarmee de kinderen zich bewegen, met de handen de ruimte aftastend, met de voeten de vloer ‘beluisterend’, ontstaat bij

de toeschouwers een meer of minder sterke spanning waarin het luisteren versterkt wordt. De blindemannen hebben geen doeken voor de ogen, ze moeten zelf de kracht vinden niet de ogen te openen. Het betekent veel wanneer iemand na jaren zeggen kan: vandaag heb ik niet gekeken!

Een jongen lukte het pas in de 6e klas zijn ogen gedurende de hele oefening gesloten te houden. Pas vanaf dat moment lukte het hem bij het luisteren bij zichzelf te blijven.

In de eerste jaren gebeurt het vaak dat kinderen met de ogen open zoeken en zich toch voortbewegen als waren ze geblinddoekt. Een fijnzinnige humor komt over de hele klas wanneer het zover komt dat iedereen stil glimlachend, de zoekenden toekijkt.

In onze tijd, waarin steeds de ene activiteit op de andere moet volgen, werkt het heilzaam – wanneer het lukt – de kinderen tot kalmte en rust in het luisteren te voeren, tot een stilte die doorwerkt in de opgewerkte en hilarische momenten. Lukt het het vertrouwen in het luisteren (zonder kijken) meer te verdiepen, dan kan het bevrijdend werken voor de hele mens. Angstigheid en kramp, gekunsteldheid en onwaarachtigheid lossen dan op. Men kan waarnemen hoe een mens zich met een eigen vaardigheid toont, wanneer hij luisterend in de ruimte rond tast. Daar waar de mens werkelijk zoekt, is hij groot! Er zijn kinderen die zich pas na jaren met gesloten ogen in de kring wagen. Zo'n gebeurtenis wordt dan altijd vreugdevol door de anderen opgemerkt.

In de hogere klassen worden de eisen gevarieerd en opgeschroefd door b.v. bij het luisteren niet stil te staan, door meerdere instrumenten in de kring waaruit een bepaald gehoord en gevonden moet worden. Vaak doen we deze oefening aan het einde van de les om zodoende het doel van het luisteren, de absolute stilte, te bereiken.

Andere bewegingsoefeningen in de eerste jaren bewegen zich in de periferie van het luisteren: een stoffen bal met daarin kleine belletjes wordt gegooid van de leraar naar een leerling en terug. Al snel vormt zich een kring die door de kleine bal geordend wordt. Worp, richting, vangen, bewegen, ruimte: alles ordent zich door het vliegende belletje. Hieraan kunnen rijspelen, dansen of andere oefeningen aansluiten. Dit onschuldige spel is steeds opnieuw een opmerkelijk voorbeeld van hoe uit de beweging eerst ordening en dan de stilte kan ontstaan.

Of een groep kinderen verdeelt zich door de ruimte met in hun hand een ijzeren of bronzen staaf. Een kind krijgt een houten stokje en beweegt zich van de ene naar de andere en brengt na elkaar de staven tot klinken. De dragers van de staven mogen slechts zolang lopen als de staaf klinkt. Dan moet hij stil staan. De andere groep kinderen heeft fluiten. Wanneer deze beginnen te spelen zwijgen de staven. Zo ontstaat een afwisseling van klanken en bovendien een pendelslag van staande luisteren en bewegend luisteren.

Of de leraar begint een spel door zich fluit- of vioolspelend door de groep te bewegen, terwijl de kinderen instrumenten naar eigen keuze niet klinkend klaar houden. De leraar blijft dan achter een kind staan, welke dan begint te spelen en tegelijkertijd naar een ander kind wandelt enz. enz.

De afwisseling van luisteren en spelen werkt harmoniserend.

### **Slotopmerkingen**

Ons verslag moet hier verder open blijven, eenvoudigweg omdat het ons op dit moment op het gebied van de bovenbouw nog aan ervaringen ontbreekt. We hopen echter dat het binnen onze school mogelijk zal worden de noodzakelijke veranderingen van het muzikale scheppen door te voeren op een wijze als hier beschreven is voor de onder- en middenbouw. De impulsen voor ons werken tot nu toe hebben we te danken aan de Freie Musik Schule en haar leraren.

---

### **Noten**

1. V. Werbeck- Svärdröm, Die Schule der Stimmthüllung, Dornach 1984



2. J. Knierim, Zwischen Hören und bewegen. Wuppertal 1989
  3. Pär Ahlbom: Zweedse pedagoog, musicus, componist, initiator van veel vernieuwingen op het gebied van muziekonderwijs in vrijescholen.
- 

### **Aanvulling**

Reinhild Braß was ten tijde van het schrijven van dit artikel, eind jaren '80 leerkracht aan de zg Widarschule in Wattenscheid. Samen met een aantal andere mensen heeft zij daar op de beschreven wijze in het werken met kinderen intensief gezocht naar nieuwe manieren om het muziekonderwijs op vrijescholen vorm te geven. Momenteel is Reinhild mede verbonden aan de lerarenopleiding in Witten Dld. Dit artikel is verschenen in de bundel 'Erziehen und Heilen durch Musik' onder redactie van Gerhard Beilharz, een verzameling uiterst lezenswaardige artikelen en essays over muziek binnen muziektherapie en -onderwijs.

Marcel van Os (vertaling)