



ORFF
SCHULWERK
INFORMATIONEN

Winter 2000/2001

65

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Universität für Musik »Mozarteum« in Salzburg,
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
und
Orff-Schulwerk Forum, Salzburg
Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg



Redaktion

Barbara Haselbach

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Catarina Carsten
Barbara Haselbach
Sonja Kern
Margaret Murray
Verena Maschat
Miriam Samuelson

Fotos

Manuela Widmer, Ulrike Jungmair, Hannelore Gassner,
Melien Lenye, Andrea Betz, Johanna Metz, Barbara Asperger,
Rudolf Nykrin, Franz Amrhein und privat

Satz

Werbegrafik Mühlbacher, 5082 Grödig

Druck

Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies

Diese Publikation wird
ermöglicht durch

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

Nr. 65 Winter 2000

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

INHALT / CONTENT

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

Themenschwerpunkt: Soziales Lernen in der Musik- und Tanzerziehung **Main Theme: Social Learning in Music- and Dance Education**

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Wolfgang Hartmann	»Hätt' ich die gewaltige Faust ...« – eine Einführung in das Thema <i>"If I had the powerful fist ..." – an introduction to the theme</i>	6
Franz Amrhein	Soziale Aspekte von Musik- und Tanzerziehung <i>Social aspects of music and dance education</i>	9
Elisa María Roche Márquez	Einige Gedanken zur sozialen Dimension des Orff-Schulwerks <i>Some reflections about the social dimension of Orff-Schulwerk</i>	13
Alexandra Eibner	Soziales Lernen – ein Lernen fürs Leben? <i>Social learning – learning for life?</i>	17
Ulrike Jungmair	Kunst: Genuß oder Muß in der Gesellschaft? <i>Art: luxury or a must in our society?</i>	21

AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Doug Goodkin	Schulfeiern als Ausdruck des sozialen Lebens einer Schule <i>Festivities as an expression of social life in a school community</i>	24
Johanna Metz	Ich – Du – Wir. Soziales Lernen in musikalischen Spielräumen <i>I – You – We. Social learning in musical environments</i>	29
Barbara Asperger	Die »Beserlpark-Szene« oder Musik und Tanz in der Parkbetreuung	33
Andrea Betz	Sind Kinder sozial? Grundlagen sozialen Verhaltens <i>Are children social? Social behaviour of children from 0 to 6 years</i>	36
Wolfgang Hartmann	Es bleibt uns Lehrern gar nichts anderes übrig, als daran zu glauben <i>The only option we have as teachers is to believe in it</i>	39

PORTRÄT / PORTRAIT

Rudolf Nykrin	Im Gespräch mit Barbara Haselbach	42
---------------	---	----

BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD

China	Gastlehrer am Conservatory of Music Shanghai, (Wolfgang Hartmann)	47
Deutschland	Internationaler Sommerkurs Musik- und Tanzerziehung (Christina Bach) Gertrud Orff und die Musiktherapie. Zum Tode von Gertrud Orff (Theodor Hellbrügge)	47 49
Indonesien	50-Jahr-Jubiläum der Lembaga Musik Murni (Melien Lemye)	51
Korea	Bericht und Anfragen (Sr. Michaela Hwang)	52

Österreich	Weiterbildung Musiktherapie am Bodensee-Institut Bregenz 2000 (Michaela Ulm)	52
	Internationaler Sommerkurs in Strobl (Auguste Rieber-Münir)	53
	<i>A door to eternity (Tugay Basar)</i>	54
	Tagung der ARGE der Musikerziehung an den Musikhauptschulen Österreichs (Christine Schönherr)	54
Rußland	Orff-Schulwerk-Kurse in Varna/Ural und St. Petersburg (Orietta Mattio)	55
Singapur	Neue Orff-Schulwerk-Seminare (Melien Lemye)	56
Spanien	»III Jornadas de Pedagogía Musical« in Lucena/Spanien (Andrea Ostertag)	57
Taiwan	Bericht (Hao-su Teng)	58
Türkei	Orff-Schulwerk an der Österreichischen Schule A.L.E.V. in Istanbul (Ulrike Jungmair)	58
USA	Pro Merito für Doug Goodkin (Sofía López-Ibor/Verena Maschat)	59
	AOSA Conference 2000 (Michel Widmer)	60

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Manuela Widmer	Stand der Implementierung des neuen Organisationsgesetzes	62
Red.	Informationen	62
Hermann Regner	Rudolf Schingerlin – 70. Geburtstag	65
Red.	Kooperationsprojekt »Auf weiter Flur« – Gastspiel der Tanzwerkstatt (Helmi Vent) in Frankfurt	65

AUS DEM ORFF-SCHULWERK FORUM / FROM THE ORFF-SCHULWERK FORUM

Werner Beidinger	Orff-Schulwerk im Wandel der Zeit. Internationales Symposium zum 50. Geburtstag von »Musik für Kinder« in Traunwalchen (BRD)	66
Manuela Widmer	Internationales Orff-Schulwerk-Symposium »Musikalische Lebenshilfe«. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik	68

PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS

Thomas Hauschka	Pianophilia – Acht Etüden für Piano solo (Hermann Regner)	70
Michael Kugler	Die Methode Jacques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk. Elementare Musikausübung. Bewegungsorientierte Konzepte der Musikpädagogik (Hermann Regner)	70
Pavel Jurkovič/ Ludmila Battěková	Neue tschechische Musikhefte: Vier Jahreszeiten (Vladimir Poš)	70
Jürgen Zimmermann	Juba. Die Welt der Körperperkussion (Karin Mitterbauer)	71
Hermann Regner	Orff-Schulwerk-Flötenbuch (Miriam Samuelson)	71
Cora Kroetz	Die Krummstöcke-CD ist da!	72
André de Quadros (Hrsg.)	<i>Many seeds, different flowers (Miriam Samuelson)</i>	73

ORFF SCHULWERK KURSE / ORFF SCHULWERK COURSES 75

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND MITARBEITER / ADDRESSES OF THE CO-AUTHOR 79

1988 wurde von der UN General Versammlung eine Resolution verabschiedet, jährlich im November in allen Mitgliedstaaten eine Veranstaltungswoche zum Thema »Wissenshaft und Frieden« durchzuführen. Unter den vorgeschlagenen Programmpunkten findet sich auch das Thema »Friedenserziehung«. Wann denn sollte Friedenserziehung beginnen, wenn nicht in der frühen Kindheit; wo denn, wenn nicht in Familie und Schule?

So hat sich auch die Redaktion der **Orff-Schulwerk Informationen** verpflichtet gefühlt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten diesem Aufruf zu folgen. Das Thema des Winterheftes 2000 ist dem sozialen Lernen in der Musik- und Tanzerziehung gewidmet. Die Beiträge untersuchen und beschreiben in Theorie und Praxis, wie soziales Lernen gefördert werden kann und wie damit auch im Bereich der Ästhetischen Erziehung im weiteren Sinne eine Basis für Vertrauen in die eigene Persönlichkeit, für Achtsamkeit, Respekt und Verantwortung für andere Menschen, für Interaktion, Kooperationsbereitschaft und Teamarbeit (all dies Voraussetzungen für eine Friedenserziehung!) zugrunde zu legen und zu entwickeln ist.

Ein kleines Gespräch, das Wolfgang Hartmann mit Kindern einer Schulklasse geführt hat, gibt das Motto für dieses Heft und zeigt, wie sich Lust an Gewalt und Macht durch Nachdenken und Einsicht verändern kann. – Franz Amrhein setzt sich mit jenen Aspekten der Musik- und Tanzerziehung auseinander, die zur Vermittlung sozialer Kompetenz beitragen und untersucht diese sowohl in Bezug auf das musizierende und tanzende Subjekt selbst, als auch im Hinblick auf die den »Objekten« Musik und Tanz innewohnenden Potentiale. – Elisa Maria Roche vermittelt uns einige ihrer Gedanken über die soziale Dimension des Orff-Schulwerks und – damit verbunden – über die besonderen Aufgaben, für die Lehrerpersönlichkeiten aus-

gebildet werden müßten. – Aus gegebenem Anlaß äussert Ulrike E. Jungmair ihre tiefe Besorgnis über Kürzungen von Musik- und Tanzunterricht und den Verlust der Chancen zur Förderung personaler und sozialer Entwicklungen in der Schule.

Immer wieder ist die Redaktion bestrebt, auch »debütierende AutorInnen« mit ihrer Arbeit vorzustellen. In dieser Ausgabe sind dies Alexandra Eibner und Barbara Asperger. Alexandra Eibner berichtet unter dem Titel »Soziales Lernen – Lernen fürs Leben« in sehr persönlicher und ermutigender Weise über ihre Reaktionen auf lebensverändernde Herausforderungen.

»Aus der Praxis« gibt Einblicke in sehr unterschiedliche Arbeitsbereiche: Doug Goodkin beschreibt »Schulferien als Ausdruck des sozialen Lebens« in der San Francisco School, Californien (da dieser Beitrag uns sehr spät erreicht hat, mußten wir auf eine Übersetzung verzichten und bringen statt dessen diesmal eine deutsche Zusammenfassung zu einem englischen Artikel); Barbara Asperger schildert ihre Tätigkeit als Freizeitpädagogin in einem »Beserlpark« innerhalb eines Projektes des 5. Wiener Gemeindebezirks und Johanna Metz stellt »Soziales Lernen in musikalischen Spielräumen«, ein Projekt der Musikhochschule Leipzig in Zusammenarbeit mit der »Clara Schumann«-Grundschule vor. Den besonderen Schwerpunkt von »Musikalischen Eltern-Kind-Gruppen« berücksichtigt Andrea Betz in ihrem Beitrag »Sind Kinder sozial? Grundlagen sozialen Verhaltens bei Kindern im Alter von 0–6 Jahren«. Wolfgang Hartmann beschließt diese Runde mit dem realistischen Statement »Es bleibt uns Lehrern gar nichts anderes übrig, als daran zu glauben ...«

Wir haben in den letzten Ausgaben versprochen, über alle Veränderungen zu berichten, die das Orff-Institut auf Grund des neuen Kunstuniversitätsgesetzes betreffen. In diesem Zusammenhang erläutert Manuela Widmer in »Aus dem Orff-Institut« den Stand der Implementierung des neuen Organisationsgesetzes. In »Das Porträt« stellt Rudolf Nykrin, der neue Institutsvorstand, in einem Gespräch mit der Redaktion seine Sicht des Wechsels und der zukünftigen Aufgaben vor.

Das **Orff-Schulwerk Forum Salzburg** war im Jahre 2000 Mitveranstalter von vier Internationalen Symposien, über das erste in Orivesi, Finnland, wurde bereits in der Sommerausgabe informiert. Über die Veranstaltungen in Traunwalchen und München lesen Sie

in diesem Heft. In der nächsten Ausgabe (OSI 66) wird über das letzte Symposium in Rochester und über die vier Symposien im Vergleich zu lesen sein.

»**Aus aller Welt**« informiert über die vielfältigen Initiativen der Nationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften.

Vorschau:

Orff-Schulwerk Informationen Nr. 66 erscheint im Sommer 2001 und beschäftigt sich mit dem Thema Sprache und Literatur in der Musik- und Tanzerziehung. KollegInnen, die im Rahmen von »Aus der Praxis« über besondere Aspekte ihrer Arbeit oder über bestimmte Projekte berichten wollen, werden gebeten, ab sofort, spätestens bis Ende Januar mit der Redaktion Kontakt aufzunehmen und Vorschläge zu bringen. Wir freuen uns über Ihre Initiative.

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und freuen uns – wie immer – über Rückmeldungen!

Barbara Haselbach

Editorial

In a resolution of 1988, the United Nations had agreed that all member states would organize a "Science and Peace" week every November with "Education towards Peace" as one of its focus points. Where else should such education towards peace begin if not in the family and in school?

*The editors of the **Orff-Schulwerk Informationen** feel obliged to contribute toward this aim and propose "The Aspect of Social Learning in Music and Dance Education" as the central theme of this issue. The contributions describe different ways of fostering social learning, of how aesthetic education in general can create a fundament of trust in the individual personality, respect, sensitivity and responsibility for others, for interaction, cooperation and teamwork – all of them basic conditions for an education towards peace.*

A short conversation which Wolfgang Hartmann had with children in a school gives us the motto for this edition and shows how the inclination toward violence and power can change through thinking and understanding. Franz Amrhein deals with those aspects of Music and Dance Education that contribute to social competence and analyses them in terms of the person practicing music and dance as well as the potential that lies in these forms of expression. Elisa Maria Roche reflects about the social dimension of Orff-Schulwerk and the necessity for an adequate training of teachers. Ulrike Jungmair expresses her concern regarding the imminent reduction of music and dance classes in the school curriculum which eventually will diminish the chances for a personal and social development of the students.

The editorial team is trying to give an opportunity to young authors to present their work. This time it is Barbara Asperger and Alexandra Eibner, who is telling us in a very personal and encouraging way about

her reaction to lifechanging challenges in “Social learning – learning for life”. The “Reports from practical work” give us an insight in diverse fields: Doug Goodkin describes “Celebrations as an expression of social life in a school community” in the San Francisco School / California. (This contribution has reached us too late to translate it, we provide a German summary). Barbara Asperger relates her experience working as a leisure time pedagogue in a project in Vienna, and Johanna Metz presents a project for “Social learning in musical environments”, which was organized by the University of Music Leipzig in collaboration with the Primary School “Clara Schumann”. “Are children social? Social behaviour of 0–6 year old children” is the article Andrea Betz presents relating her work in “Parent/child music groups”. Wolfgang Hartmann gives his final statement by saying, “The only option we have as teachers is to believe in it ...”.

In past editions we had promised to report about relevant changes that occur in the Orff Institute in consequence to the new regulations concerning art universities. In this context, Manuela Widmer tells us in the section “From the Orff Institute” about the latest developments. In the section “Portrait”, Rudolf Nykrin, the actual director of the Institute, shares with us his view of this change and the upcoming tasks.

In the year 2000, the Orff-Schulwerk Forum Salzburg has contributed in the organisation of four International Symposiums, the first of which, Orivesi/Finland, we already read about in the summer edition. The ones held in Traunwalchen and Munich are reviewed in the present edition. The section “From the World” informs about various initiatives of Orff-Schulwerk Associations around the world.

Preview:

Orff-Schulwerk Informationen Nr. 66 will appear in the summer of 2001, centered around language and literature in Music and Dance Education. Those colleagues who would like to report in our section “Reports from Practical Work” about specific aspects of their work or projects related with the theme, are kindly requested to contact the editorial team before the end of January 2001. We welcome any initiative. We hope you find this edition interesting and welcome your comments.

Barbara Haselbach

Themenschwerpunkt

Main Theme

»Hätt' ich die gewaltige Faust ...«

Eine Einführung in das Thema

Wolfgang Hartmann

In einem Buch (»Ein Fisch mit Namen Fasch«, Insel Verlag, Frankfurt 1976) hatte ich folgendes Gedicht von Ernst Klein gefunden:

Hätt ich
die gewaltige Faust
von Joe Louis
fürwahr ich würd
mir
einen
winzig
kleinen
colibri
halten

Vor mir saß eine Gruppe von acht Kindern, überwiegend Jungen. Das Gedicht hatte ich gewählt, da einige »Pausenhof-Vorfälle« das Nachdenken über Gewalt nötig machten. Daß es aber nicht zu einer hohlen pädagogischen Aktion meinerseits kam, verdanke ich dem glücklichen Umstand, daß die Kinder sehr schnell selbst die Regie übernahmen. Es entspann sich folgendes Gespräch:

»Und was machen wir jetzt?« – »Ich habe ein Gedicht mitgebracht.« – »Wir möchten aber kein Gedicht lernen.« – »Es ist keines zum Lernen, es ist nur ein kleiner Satz in Gedichtform.« – »Laß mal hören!«

Wie man sieht, wir waren per Du ... Ich begann also mit dem Lesen der kleinen Strophe, und da ich bei meinen kleinen Zuhörern keine Kenntnisse

in Boxgeschichte voraussetzen konnte, lautete mein Anfang so:

Hätt ich
die gewaltige Faust
von Muhammed Ali ...

Ich hatte ganz langsam gesprochen, aber weiter kam ich gar nicht ...

Großes Durcheinander:

»Also wenn ich eine solche Faust hätte ...«

Man überbot sich an zerstörerischen Gewaltleistungen, zumindest verbal. In diesem Moment ging konzeptionell die Welt unter – Apokalypse. Sie saßen und standen, betrachteten ihre kleinen Fäustlein, die in ihrer Fantasie herkulaneische Ausmaße angenommen hatten und schrien wild durcheinander. Einer hatte schließlich die Formel für den rhetorischen Overkill gefunden und rief:

»Ich würde alle zusammenschlagen. Ausnahmslos alle!«

Kurzes Atemholen, allgemeine Zustimmung. Dann rief einer aufgeregt und bestimmt:

»Nein, nicht alle! Nur die Erwachsenen, nicht die Kinder!«

Wieder Zustimmung. Vorsichtig wagte ich mich aus der Deckung und fragte:

»Ich müßte mich dann also vor euch in Acht nehmen?«

Generelles Erstaunen und Großzügigkeit:

»Nein ... Dich würden wir in Ruhe lassen.« –

»Und das Fräulein, dort in der Ecke? Was ist mit der?« – »Wo?«

Jetzt hatten sie erst die hospitierende Studentin hinten im Klassenzimmer entdeckt, die nicht wußte, was sie bei dem Aufruhr mitschreiben sollte. Auch sie fiel großzügig der Amnestie anheim. Und weil das so reibungslos gegangen war, wurde ich absurd:

»Meine Großmutter ist eine Frau von über achtzig Jahren; würdet ihr die auch zusammenschlagen?«

Allgemeines Aufstöhnen und Augenverdrehen: Eine alte Frau, welch wahnwitziger Gedanke! Aber einer hatte das Gefühl, bei dieser rasanten Zunahme von Ausnahmen die Zielgruppe wieder etwas präziser fassen zu müssen:

»Nicht alle Erwachsenen! Aber die Bullen ...!«

Während man sich mit dieser bescheideneren Lösung anzufreunden versuchte, bohrte ich nach:

»Wieso alle Polizisten? Neulich war doch der Verkehrskasperl dagewesen, das hat euch doch gefallen!« – »Ja, aber das waren doch keine echten Bullen!«

Ich machte die Kinder darauf aufmerksam, daß diese Männer, die an den Münchner Schulen ein Verkehrserziehungsprogramm durchführten, sehr wohl zur Polizei gehörten und nur vorübergehend dafür abgestellt waren. Außerdem hatten sie eine Uniform und deutlich sichtbar eine Schußwaffe. Dieser Einwand paßte nicht so recht ins Konzept, und während man nach Lösungen suchte, rief einer ganz entsetzt:

»Mensch, je mehr wir nachdenken, um so weniger bleiben übrig ...«

Welch wahrer Satz! Wenn der sich nur etwas herumsprechen würde unter den großen und kleinen Kriegstreibern dieser Welt, die meinen, alle Probleme nur mit Gewalt lösen zu müssen!

Nun kam die Frage, wie der Text weiterginge. So sagte ich nun nach zehn Minuten erstmals das ganze Gedicht.

Frage: »Was ist ein Kolibri?«

Auf meine Erklärung hin wußte einer Bescheid:

»Klar doch, dann kann er es allen zeigen ...«

... und machte eine Bewegung, als würde er einen Schwamm auspressen. Mein Einwand, daß jemand mit solchen Kräften es wohl nicht nötig hätte, seine Überlegenheit an einem winzig kleinen Vogel zu demonstrieren, fand zögernde Zustimmung.

Jetzt begann ein allgemeines Nachdenken. Man entdeckte das »wenn ich ... hätte« und fand ganz allmählich zum Kern der Sache: das Mißtrauen vor der eigenen, allzu großen Macht ...

Ich glaube nicht, daß den am Gespräch beteiligten Kindern dies alles heute noch so gegenwärtig ist wie mir. Es war ja auch keine richtige »Unterrichtssequenz«, die zu einem pädagogisch profunden Merksatz geronnen ist. Es war nur ein Gespräch, sonst nichts ...

"If I had the powerful fist ..."

An introduction to the theme

Wolfgang Hartmann

I found the following verse by Ernst Kein in a book (Ein Fisch mit Namen Fasch, Insel Verlag, Frankfurt, 1976):

Hätt ich	(If I had
die gewaltige faust	the powerful fist
von Joe Louis	of Joe Louis
fürwahr ich würd	I
mir	would truly hold
einen	a
winzig	tiny
kleinen	little
colibri	hummingbird)
halten	

In front of me sat a group of eight children, most of them boys. I chose the verse because a few incidents during the recesses outside made it necessary to reflect about violence. I am thankful that it did not become an empty pedagogical action on my part for the happy reason that the children took over the direction themselves. The following talk loosened things up:

"So, what are we going to do now?"

"I brought a poem with me."

"We don't want to learn any poem."

"It's nothing to be learned. It's just a short sentence in the form of a poem."

"Let's hear it!"

So I began by reading the short verse and since I could not fathom that any of my listeners had any knowledge of boxing history, the first part ran like this:

"If I had the powerful fist of Muhammed Ali ..."

I spoke very slowly but didn't get any further. Great commotion. "So, if I had such a fist ..." They offered much in destructive achievements of violence, at least verbally. At this moment the world literally went under. Apocalypse. They sat and stood, contemplated their little fists, which had taken on Herculean dimensions in their fantasies, and shouted wildly and frenzied. One of them finally found the formula for the rhetoric "Over-kill" and shouted:

"I'll beat you all up. No exceptions: everybody!"

Quick catching of breath, general agreement. Then another hollered excitedly and stated:

"No, not everybody! Only the grownups, not the children!"

Again agreement. Very carefully I crept out of hiding and asked,

"Do I also have to watch out?"

General amazement and generosity:

"No ... we'll leave you alone."

"And the girl over there in the corner? What about her?"

"Where?!"

Only now had they noticed the observing student at the back of the classroom who didn't know what to write about this uproar. She was also given amnesty. And because it all went without too much difficulty, I became absurd:

"My grandmother is a woman over eighty, would you beat her up too?"

General groaning and moaning and rolling of eyes: an old lady, what a crazy thought. However one of them had the feeling that by this quick acceptance of exceptions, he had to define the target group more precisely:

"Not all adults! Only the cops ...!"

While they tried to find collegiality with this cutting solution, I drilled in some more:

"Why all policemen? We recently had the traffic guys here and you liked that!"

"Yeah, but they weren't real cops."

I had made the children aware that these men, who had followed a traffic education program with the Munich schools, belonged absolutely to the police force and were not simply temporarily hired. And besides they wore a uniform and had guns clearly visible. This objection didn't seem to fit into their concept, and while they looked for a solution another one cried out totally horror-stricken:

"Man, the more we think about it the more only a few are left ..."

What a great statement! If only this could be spread around among the big and little war mongers of this world who think that all problems have to be solved with violence!

Then came the question about how the text con-

tinued. So I recited the whole text, now, after ten minutes.

Question. "What's a hummingbird?"

When I explained, one of them knew exactly:

"Sure, he can show it all ..."

... and made a gesture as if he were squeezing out a sponge. My objection that someone with such power really shouldn't find it necessary to demonstrate his superiority on a very small bird found hesitant agreement.

Now a general reflection began. We discovered the "If I ... I had" and gradually found the crux of the situation: mistrusting one's own all too great ... power.

I do not believe that the children who took part in this discussion find this as current as I do today. It was not a real teaching sequence which led to a profound pedagogical statement. It was only a talk, nothing more ...

Soziale Aspekte von Musik- und Tanzerziehung

Franz Amrhein

Will man auf die Frage nach den sozialen Aspekten von Musik- und Tanzerziehung eine schlüssige Antwort geben, so muß man sich zunächst über die zugrunde liegenden Begriffe verständigen. *Erziehung*, *Bildung*, *Aneignung* oder *Lernen* sind doppelseitige Prozesse. Der Lernende oder zu Erziehende eignet sich etwas an, lernt etwas, das in der Welt (objektiv) vorhanden ist – in unserem Fall Musik und Tanz. Zugleich eignet er sich etwas an, lernt etwas, das in ihm selbst (subjektiv) angelegt ist – die Fähigkeit, musikalisch und tänzerisch zu gestalten. Objekt- und Subjektseite gehören zusammen wie Kehrseiten einer Münze.¹ Diese Doppelseitigkeit gilt nicht nur für Lernen und Erziehung als Ganzes, sondern auch für ihre unterschiedlichen Aspekte. *Soziale Aspekte von Musik- und Tanzerziehung* müßten also sowohl im Verhalten des musizierenden und tanzenden Subjekts als auch in den »Objekten« Musik und Tanz und vor allem in ihrer Verbindung zu finden sein.

Mit dem Wort *sozial* (von lat. socius, gemeinsam) bezeichnen wir in der Regel nicht nur Gemeinsamkeit oder Gemeinschaft, sondern auch das, was diesen förderlich ist. Soziale Aspekte von Musik- und Tanzerziehung sind jedoch nicht nur die Aspekte, die Gemeinschaft oder Gemeinsamkeit fördern, sondern vor allem die Aspekte, die zur Vermittlung *sozialer Kompetenz* beitragen. Sozial kompetent ist nicht einfach, wer sich für soziale Belange zuständig fühlt, sondern wer die Spannung zwischen eigenen und fremden Interessen aushalten kann, wer sowohl sich selbst als auch den Mitmenschen gerecht wird, fähig ist, sich gleichzeitig selbstbestimmt und solidarisch zu verhalten. Dies setzt eine hohe Offenheit sowohl für die eigenen Bedürfnisse als auch für die Eigen-Arten der Umwelt voraus. In diesem Sinn sind die *sozialen Aspekte* von Musik- und Tanzerziehung etwas anderes als die *gemeinschaftsbildende Kraft*, die der Musik von der Musikischen Erziehung zugeschrieben wurde. Deren idealistisch überhöhter Begriff von Gemeinschaft ließ der Verantwortlichkeit des Subjekts wenig Raum, und der relativ enge Musikbegriff führte leicht zur Intoleranz gegenüber Andersartigem.²

Neben dem sozialen lassen sich an Erziehung – auch

an Musik- und Tanzerziehung – ein kognitiver, affektiver und sensomotorischer Aspekt unterscheiden, Aspekte, für die Pestalozzi die griffige Formel *Kopf, Herz und Hand* findet. Alle vier Aspekte stellen die wesentlichen Dimensionen menschlichen Erlebens, Handelns und Lernens dar: Wir nehmen wahr und bewegen uns (sensomotorisch), haben Gefühle (affektiv), Gedanken (kognitiv) und sind auf Gemeinsamkeit angewiesen (sozial). Wir lernen dann optimal, wenn sich die vier Dimensionen die Waage halten. Die Tatsache, daß wir uns weder selbstbestimmt noch solidarisch verhalten können, ohne unsere Sinne, Gefühle und Gedanken zu gebrauchen, bedeutet, daß sich soziale Kompetenz stets aus sensomotorischen, affektiven und kognitiven Anteilen zusammensetzt. Der besondere Beitrag von Musik- und Tanzerziehung beim Erwerb sozialer Kompetenz besteht vor allem in den sensomotorischen Erfahrungen, die sie vermittelt. Ihre sozialen Aspekte liegen in erster Linie in ihrem sensomotorischen Potential. Um dies zu verdeutlichen, sollen nun sowohl der subjektive als auch der objektive Aspekt des Zusammenhangs von Musik und Bewegung bzw. Tanz untersucht werden.

Musik und Tanz

a) Der subjektive Aspekt

Unter den schon genannten vier Erlebnisdimensionen ist die sensomotorische phylo- wie ontogenetisch primär, weil die *sensomotorische Intelligenz* (Piaget), die sich im Zusammenspiel von Wahrnehmung und Bewegung entwickelt, die Grundlage für die emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten darstellt. Die Sensomotorik hat ihr *neuronales Korrelat* im Zusammenspiel der sensorischen (afferenten) und motorischen (efferenten) Nerven sowie in den Verbindungen zwischen den sensorischen und motorischen Zentren auf den verschiedenen Ebenen des Gehirns. Wir können uns nicht bewegen ohne wahrzunehmen und ohne Bewegung oder Bewegungsvorstellung nicht wahrnehmen.

Das Besondere *musikalischer* Wahrnehmung und Bewegung, der Bezug auf den musikalischen Klang- und Zeitraum, wird zunächst im Innenohr repräsentiert, wo das Gehörorgan (Cochlea) sowie der Körper-, Gleichgewichts- und Bewegungssinn (Vestibulum) in derselben Flüssigkeit lagern. Dabei ist die Cochlea mehr für den Klang-, das Vestibulum mehr für Zeit

und Bewegung zuständig. Die Botschaft aus beiden Sinnesorganen wird jedoch von *einem* Nervenstrang (dem N. vestibulocochlearis) an das Gehirn weitergeleitet. Auch auf dem weiteren Weg durch das Gehirn sowie in der Hirnrinde werden die Höreindrücke ständig mit Körper- und Bewegungsempfindungen verknüpft. Weil ein akustischer Reiz nicht nur ein Höreindruck, sondern auch einen Bewegungs- und Körperimpuls darstellt, kann Tomatis sagen, unser Körpergefühl liege im Ohr (S. 63).³

Die physiologischen Gegebenheiten bilden die Basis für unsere Psyche, für das Bedürfnis nach Bewegung und Wahrnehmung und nach der Balance zwischen beiden. Wenn diese Bedürfnisse nicht befriedigt werden, wenn wir auf Sinnesreize nicht angemessen reagieren können oder unsere Aktionen keine sinnliche, sinnvolle Basis haben, sind wir frustriert. Frustration stellt sich ein,

- wenn dem *Übermaß an Reizangeboten ohne motorische Konsequenz ein Übermaß an motorischer Aktivität ohne sensorische Relevanz entspricht* (Wieser, S. 54),
- wenn die *sensomotorische Balance* gestört ist.

Die Folgen von Frustration sind Aggression, Regression und Apathie.

Das Gegenteil von Frustration – Befriedigung, Wohlbefinden, Lust und Spaß – empfinden wir, wenn wir auf Sinnesindrücke angemessen reagieren können, wenn die Integration von Sensorik und Motorik gelingt.

- *Die Möglichkeit, Sinneswahrnehmungen sinnvoll ordnen zu können, vermittelt uns Befriedigung, und diese wird noch größer, wenn Empfindungen auch mit angepaßten Reaktionen beantwortet werden können ... Ein Kind, das Erfahrungen mit Anforderungen macht, auf die es sinnvoll reagieren kann, hat Spaß. Spaß haben ist der Inbegriff für gute sensorische Integration* (Ayres, S. 9).

Dieser Spaß verdankt sich vor allem der Erfahrung der eigenen Sinnlichkeit. Wenn das Zusammenspiel von Sensorik und Motorik funktioniert, stellt sich *Funktionslust* ein. Die Erfahrung sensorischer Integration sensibilisiert und bringt *Ich-Stärkung* (v. Hentig). Die für Musik und Tanz unerläßliche *Wiederholung* bedeutet nicht nur das Wieder-Holen, die Verlängerung der Lust, sie sorgt auch dafür, daß man sich in der Bewegung sicher fühlt. Erst durch Wiederholung können aus zunächst isolierten Bewegungs-

impulsen gekonnte Bewegungen entstehen, *kinetische Melodien* (Lurija, S. 177), die – weil sie gelingen – befriedigen. Die lustvollen musikalischen Reize machen die motorischen Kanäle durchlässiger und lassen uns wie von selbst agieren. Durch die schon erwähnten Verbindungen zwischen Gehör- und Körpersinn kann Musik nicht nur als ein von außen, sondern auch als ein von innen kommender (propriozeptiver Reiz) erfahren werden.

Das lustvolle *Flow-Erleben*, wenn alles funktioniert (Altenmüller, S. 97), die stimulierende Erfahrung des *Fließens*, das der Stamm *rhein* des Wortes Rhythmus bezeichnet, ist jedoch nur die eine Seite. Die andere besteht in der Erfahrung von Struktur, Ordnung, Gestalt. Das Involviertsein in die Spannung zwischen beide Pole *Stimulierung und Strukturierung*, zwischen Entgrenzung und Grenzsetzung, zwischen Emotionalität und Rationalität ist ein wesentliches Moment der Lust an der Musik, die sich auch in Mimik und Gestik, in der Sensomotorik widerspiegelt. Lächeln und Lachen regen die Produktion von Endorphinen an, die uns in einen Zustand des Wohlfindens versetzen. Lernen, bei dem man lächeln kann, sagt Feldenkrais, trägt größere Früchte (S. 20).

Die sensomotorischen Zusammenhänge wurden deshalb so ausführlich dargestellt, weil sie nicht nur für Musik- und Tanzerziehung allgemein, sondern im besonderen auch für ihre sozialen Aspekte grundlegend sind. Wenn Musik- und Tanzerziehung soziale Kompetenz vermitteln kann, so geschieht dies zuerst auf der sensomotorischen Ebene. Die beschriebene sensomotorische Balance ist nicht nur Grundlage für die Fähigkeit der Selbstbestimmung, sondern auch Voraussetzung für jeden fruchtbaren Kontakt mit anderen. Wer mit sich selbst nicht im reinen ist, kann schwerlich anderen gerecht werden.⁴ Der sensomotorische Aspekt bildet also die Basis der sozialen Kompetenz, die Musik- und Tanzerziehung vermitteln kann. Dieser sensomotorische Aspekt wiederum ist grundlegend für ihre beiden anderen schon genannten Aspekte der sozialen Kompetenz, den affektiven und den kognitiven: Der affektive Aspekt kommt in dem dargestellten Zusammenhang von Lust und Frust zum Ausdruck⁵, der kognitive im Erleben von musikalischer Struktur, Gestalt und Ordnung.⁶ Das bedeutet, daß bei der von Musik und Tanz vermittelten sozialen Kompetenz alle vier Dimensionen unseres Erlebens und Handelns beteiligt sind. Die folgende Betrachtung der objektiven Seite von Musik- und

Tanzerziehung wird das bisher Gesagte noch verstärken.

b) Der objektive Aspekt

Hauptkennzeichen der abendländischen Musik sind ihre höchst differenzierte klangliche und formale Entfaltung, ihre Spiritualität und Individualität sowie ihre Existenz als Schriftkultur. Diese Entwicklung *hat uns zwar eine Fülle von musikalischen Kunstwerken beschert*, die jedoch nur um den Preis der »*Entkörperlichung*« der Musik, ... *ihre Aussonderung aus der ursprünglichen Einheit von Wort, Ton und Bewegung ... der Trennung des Motorischen vom Musikalischen ...* entstehen konnten. (Vgl. Blaukopf, S. 206 ff.). Relativ wenige *Experten* können diese Musik *verstehen*, sie durch höchst differenzierte Bewegungen ihrer Hände am Instrument be-greifen und sich durch die Noten ein *Bild* von ihr machen. Die Masse der Laien ist jedoch auf weitgehend bewegungs- und anschauungsloses Rezipieren angewiesen.

Blaukopf berichtet, daß die europäische Musikgeschichte aber auch voll ist von Zeugnissen der Auflehnung gegen die Entkörperlichung der Musik (S. 218) und nennt als besonderes Beispiel die Rockmusik. Ein anderes Zeugnis ist die Hinwendung der Jugendlichen zur rhythmus- und körperbetonten ethnischen Musik. Schließlich müssen auch die pädagogischen Ansätze, die von dem Zusammenhang von Musik und körperlicher Bewegung ausgehen, insbesondere das von Carl Orff grundlegende Konzept einer Musik- und Tanzerziehung als solche Zeugnisse angesehen werden.

Vernachlässigt man bei der Rockmusik⁷ den Aspekt der möglichen Fixierung durch den Kommerz und konzentriert sich darauf, wie sie von den Jugendlichen (trotzdem) häufig rezipiert und angeeignet wird, so kann man an diesen unterschiedlichen *Zeugnissen* – der Rock- und Ethnomusik sowie dem Konzept der Musik- und Tanzerziehung – neben der Verbindung von Musik und körperlicher Bewegung folgende gemeinsamen Merkmale feststellen: die Dominanz der Zeitfaktoren Puls und Rhythmus und die ständige Wiederholung bestimmter Bausteine (Elemente, Pattern), daß der Prozeß wichtiger ist als das Produkt und Improvisation mehr Gewicht hat als Fixierung, daß in der Regel auf mehreren Ebenen (Hände, Füße, Stimme, Instrument) agiert wird und die Interaktion der Gruppe eine große Rolle spielt, daß man nicht zuerst längere Zeit für sich üben muß, sondern von Beginn an in der Gruppe mitspielen

kann, daß durch das weitgehend schriftlose Musizieren und Tanzen die Aufmerksamkeit ganz auf die eigene Tätigkeit und auf das Geschehen in der Gruppe gelenkt wird. Alle diese Merkmale des *musikalischen Materials* kann man insofern als soziale Aspekte bezeichnen, als sie nicht nur dem Sozialen, der Gemeinsamkeit besonderen Raum geben, sondern – in höherem Maß als die schriftlich fixierte Musik – die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft, zwischen Selbstbestimmung und Solidarität herstellen, die für soziale Kompetenz maßgeblich ist.

Die Verbindung von Musik und Tanz ist elementar, ursprünglich, älter und auf der Welt weiter verbreitet als die *autonome Musik*, sie ist *inter- oder transkulturell*. Weil sie Kulturen *leibhaftig* verbinden und überschreiten kann, vermag sie einerseits in besonderer Weise zur sensomotorischen Balance und Identität, d. h. zur Vergewisserung der eigenen Person beizutragen. Andererseits kann sie zum Überschreiten des eigenen Horizonts, zur Erfahrung und Anerkennung des anderen, Fremden und zur Identifikation mit ihm führen.

Ein letztes Argument bezieht sich auf das Instrument, das bei Musik- und Tanzpädagogik die größte Rolle spielt, den Körper: Musik kann nur dann wirklich angeeignet, begriffen werden, wenn man sie macht, mit dem Instrument begreift. Da jedoch den meisten Menschen andere instrumentale Erfahrungen versagt sind, bleibt ihnen nur das Instrument ihres Körpers. Daß sie dieses Instrument, über das nicht nur wenige, sondern jeder Mensch verfügen kann, wirklich ernst nimmt, ist der überzeugendste soziale Aspekt von Musik- und Tanzerziehung.

- 1 Diese Doppelseitigkeit findet sich z. B. im Begriff der kategorialen Bildung, *der Erschließung der Welt und des Menschen* bei W. Klafki (S. 96), im Begriff des strukturniveau-orientierten Lernens bei J. S. Bruner (S. 44), in den Aneignungskategorien Assimilation und Akkomodation bei J. Piaget sowie in dem die Aufgaben von Pädagogik kennzeichnenden Buchtitel von H. v. Hentig »Die Menschen stärken, die Sachen klären«.
- 2 Die »falschen« Begriffe von Gemeinschaft und Musik dürften wesentlich dazu beigetragen haben, daß die Ideen der Musikischen Erziehung von den Nationalsozialisten weitgehend übernommen werden konnten.
- 3 Die neurophysiologischen Zusammenhänge werden ausführlich dargestellt in Amrhein 1997.
- 4 In der Langzeitstudie *Musik(erziehung) und ihre Wirkung* (2000) konnte Bastian nachweisen, daß Schüler, die verstärkt Musikunterricht erhielten, u. a. sowohl über ein stabileres Selbstbild, größere Fähigkeiten zur Konzentration und Selbstdisziplin als auch über

ein ausgeprägteres Sozialverhalten und eine größere Teambereitschaft verfügten (S. 295 ff.).

- 5 *Die Lust ist von zentraler Bedeutung für den Assoziationsprozeß, weil sie der Plastizität des Nervensystems ermöglicht, sich Ausdruck zu verschaffen* (Vincent, S. 207). Neben der Empfindung von Lust (oder Unlust) sind für die affektive Erlebnisdimension der Drang nach Teilhabe und eine Beteiligung »tieferer« Erlebnisdimensionen maßgeblich, Merkmale, die häufig auch für musikalisch-tänzerische Tätigkeiten zutreffen.
- 6 Bei Musik und Tanz müssen ständig *Beziehungen* zwischen den verschiedenen Zeitpunkten der musikalischen Gestalt hergestellt werden, wozu die kognitive Dimension benötigt wird.
- 7 Während zwischen Musik- und Tanzerziehung und der ethnischen Musik direkte Beziehungen bestehen, scheint das Verhältnis zur Rockmusik mehr von Zurückhaltung der Pädagogen bestimmt. Reflektiert werden müßte z. B. das Buch der Tanzpädagogin und Soziologin G. Klein über die Popkultur *Electronic Vibration* (1999) mit der zentralen These *The Body is the Message*. Soziale Aspekte der Rockmusik kommen z. B. in dem Konzept zur Gewaltprävention von Chris Amrhein zum Ausdruck: Mit Hilfe von *Stunt-techniken* und Elementen aus Rockmusik und -tanz werden Gewaltszenen, wie sie die Jugendlichen aus den Medien kennen, spielerisch inszeniert. Bei diesen Spielen kommt es – zunächst auf der sensomotorischen Ebene – darauf an, sich selbst zu behaupten und Rücksicht auf andere zu nehmen, *soziale Kompetenz* zu üben. Diese sensomotorischen Erfahrungen sind häufig die einzige Möglichkeit, Jugendliche auch zur rationalen Auseinandersetzung mit dem (sozialen) Thema Gewalt zu bewegen (vgl. www.chrisamrhein.com – Medienpädagogik).

LITERATUR

- Altenmüller, Eckart: Vom Spitzgriff zur Liszt-Sonate. In: Wehr/Weinmann (Hg.): *Die Hand – Werkzeug des Geistes*. Heidelberg 1999
- Amrhein, Franz: *Sensomotorisches und musikalisches Lernen*. In: Schütz, V./Bähr, J. (Hg.): *Musikunterricht heute 2*. Oldershausen 1997
- Ayres, Jean: *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg 1984
- Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz 2000
- Blaukopf, Kurt: *Musik im Wandel der Gesellschaft – Grundzüge der Musiksoziologie*. Kassel 1984
- Bruner, Jeromin, S.: *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf 1974
- Feldenkrais, Moshé: *Das starke Selbst*. Frankfurt 1992
- Hentig, Hartmut v.: *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Stuttgart 1985
- Klein, Gabriele: *Electronic Vibration. Pop – Kultur – Theorie*. Hamburg 1999
- Lurija, Alexander R.: *Das Gehirn in Aktion – Einführung in die Neuropsychologie*. Reinbek 1992
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1991
- Piaget, J.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart 1973
- Tomatis, Alfred: *Der Klang des Lebens*. Reinbek 1994
- Vincent, Jean-Didier: *Biologie des Begehrens – Wie Gefühle entstehen*. Reinbek 1990
- Wieser, Wolfgang: *Über die Einheit von Wahrnehmung und Verhalten in der technischen Welt*. In: Wiechmann, H. (Hg.): *Der Mensch ohne Hand*. München 1979

Dr. Franz Amrhein (*1935)

ist Universitätsprofessor em. für Musikpädagogik und war an der Hochschule für Musik und Theater Hannover Leiter der Abteilung für die Ausbildung von Musiklehrern an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Arbeitsschwerpunkte: Förderung mit Musik, Musik mit Menschen mit Behinderungen, Musik und Bewegung, Musik und Stimme.

Summary

*Among the social aspects of music and dance education, one understands foremost the social skills that can be transmitted. The double sided view of education as the "opening" of man and of the world, suggests ascribing social aspects to the musical behavior of the subject as well as to the objects of music and dance. On the subjective side, senso-motoric balance as the foundation for social competence is presented with neurophysiological and psychological arguments – a basis to strive for through music and dance. On the objective side, the **disembodiment** of western music is set in opposition to the **embodiment** of rock and ethnic music as well as to the concepts of music and dance education. To what extent music and dance can be attributed to senso-motoric balance and hence to social competence will be illustrated.*

Dr. Franz Amrhein (*1935)

is Professor Emeritus for music pedagogy and was director of the department for training music teachers for elementary, high and special schools at the University for Music and Theater in Hannover. The emphasis of his work: furtherance with music, music with handicapped people, music and movement, music and voice.

Einige Gedanken über die soziale Dimension des Orff-Schulwerks

Elisa María Roche Márquez

Oft habe ich mich gefragt, was das eigentliche Ziel meines Musikunterrichts ist, was möchte ich meinen Schülern mitgeben? Die Kenntnis eines Codes, die Kenntnis einer oder mehrerer Arten von Musik, die Entwicklung von Ausdruck und Kreativität? Was ist mein Hauptanliegen, welche Anregungen möchte ich geben, über die Aktivität der jeweiligen Stunde hinaus? – Die Antwort steht immer in Verbindung zur gleichen Utopie: entdecken und mit anderen kommunizieren, den Unterricht zu einem Treffpunkt machen, wo sich die zwischenmenschlichen Beziehungen sensibel verändern durch die Musik, die uns berührt. So werde ich mir bewusst, dass es der Orff'sche Gedanke der sozialen Integration durch das Musikerleben ist, der mich am meisten anzieht und beschäftigt, und der ja von Anfang an Teil des Erziehungsprozesses ist.

J. Kenneth Galbraith erinnert uns in seinem Buch »The good society« (Houghton, Mills & Co., Boston 1996) daran, dass die Erziehung uns hauptsächlich lehren soll, das Leben voll auszuschöpfen und zu genießen. Sie öffnet jedem Einzelnen die Türen zur Freude an der Sprache, der Literatur, der Kunst und der Musik, zur Vielfalt und Wesensart der gesamten Weltszene. Dieses Bildungsideal, das Leben voll auszuschöpfen und zu genießen, ist für mich sehr eng mit der künstlerischen Erziehung im allgemeinen und mit dem Orff-Schulwerk im besonderen verbunden, denn um die Freuden des Lebens mit allen Sinnen aufnehmen zu können braucht man ästhetische Sensibilität. Jedoch musste ich während meiner langjährigen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Institutionen diverser sozialer Umfelder feststellen, wie schwierig es ist, diese Idee mit Kollegen anderer Fächer – manchmal sogar mit anderen Musiklehrern – und mit den Eltern zu teilen. Nur eine Minderheit schätzt eine Art von Bildung, die die Zuneigung zu den Künsten fördert, die geistigen Kräfte weckt und eine Ausprägung kultureller Gewohnheiten als Lernpriorität vor die Leistung und Produktion im Arbeitsleben stellt. Die Eltern interessiert meist wenig, ob ihre Kinder die Stunde genießen, ihren Geist weiten

und lernen, mit ihren Mitschülern zusammen zu musizieren. Die Frage ist immer, ob sie etwas lernen oder nicht, unabhängig von ihrer Einstellung zum Wissen. Die Gruppendynamik, die sich durch die aktuelle Arbeitsweise mit dem Schulwerk entwickelt – »Musik zu tanzen, zum Tanzen Musik zu machen, Texte zu vertonen, Instrumente sprechen und Sprache klingen zu lassen« (H. Regner, Orff-Schulwerk Informationen 20, S. 8) – fördert in besonderer Weise Ausdruck und Kommunikation zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern. Dies schafft eine ideale Atmosphäre für die Entwicklung von Aktivität, Interesse, individuelle Identität und Sozialisation, Faktoren, die die Erziehungspsychologie im Laufe des zu Ende gegangenen Jahrhunderts als grundlegend für das Lehren und Lernen festgestellt hat. Der pädagogische Impuls von Orff und Keetman ist ein Quell von Motivation, Vitalität und Freude, der m. E. in erster Linie aus dem Erlebnis durch Musik und Tanz kommt, noch vor Wissen und Erkenntnis; in zweiter Linie die Anregung, im praktischen Tun sich als Hauptakteur eines Gestaltungsabenteuers zu fühlen, mit direktem Zugang und ohne Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Fähigkeiten oder Wissensstandes.

Das grundlegende Lernen durch Tun, durch Ausprobieren und Improvisieren mit Körper und Klang seine individuelle Ausdrucksmöglichkeit zu entdecken, ermöglicht einen unmittelbaren Zugang zu Musik und Bewegung, nicht nur aufgrund von deren Anziehungskraft, sondern auch durch Wecken und Mitteilen von Gefühlen, die sich in der Gruppe entwickeln. Kommunikationsbereitschaft, Zusammenarbeit, Selbstbestätigung, Bewunderung usw. werden in einem solchen Gefühlsklima gefördert und sind Voraussetzung für jegliches musikalisches Tun. Ich habe meinen Studenten oft gesagt: Wir können nicht zusammen singen, tanzen oder einen Vers erfinden, wenn wir miteinander böse sind... In dieser Situation braucht der Lehrer unter anderem folgende Fertigkeiten:

- Weitblick für die Entwicklung der Gruppe, die sich aufgrund der Eigendynamik der Freiheit, die durch das kreative Tun entsteht, oft ganz anders entwickelt als wir vorhersehen;
- einige Grundregeln des Zusammenlebens und Sozialverhaltens: die Stille respektieren, Rollenwechsel akzeptieren, Zuhören können, Kritikfähigkeit entwickeln etc. sind die Basis für das Verständnis unserer Mitmenschen sowie der Welt als Sozialgefüge (Berger y Luckmann, 1968);

- ein grosses und vielfältiges Repertoire, um den Funken zu zünden, der die individuelle und kollektive Lernbereitschaft positiv beeinflusst. Der Lehrer soll durch das Unterrichtsmaterial den Wert des Elementaren vermitteln, wie ihn Orff und Keetman verstehen.

Deshalb entwickelt die Art des sozialen Zusammenspiels, mit dem das Orff-Schulwerk den Zugang zur Musik schafft, in gleicher Weise Seele, Geist und Körper sowie auch die soziale Kompetenz, wie sie Gardner in seiner Theory of *multiple intelligences* als *intrapersonal intelligence* und *interpersonal intelligence* beschreibt. Anders gesagt, die Idee Orffs und Keetmans, die Grundausbildung auf die soziale Dimension der Musik aufzubauen, verpflichtet uns zur Einbeziehung der Werte, die die Pädagogen von heute so beschäftigen.

»Kann man (...) die Künste erlernen, ohne sich gleichzeitig im zwischenmenschlichen Zusammenleben zu üben und im Verstehen dessen, was die Menschen ersehnen oder fürchten?« (Savater, *El valor de educar*,

S. 48, Madrid 1997). Die Achtung für sich selbst und für andere, für Menschen mit anderen Fähigkeiten oder anderer Kulturen, für Zusammenleben und Solidarität, sind Lernziele, die heute kaum mehr jemand in Frage stellt. Sie alle sind in unserem Tun präsent, leben und wirken in der täglichen Unterrichtspraxis; wenn unser Unterricht »funktioniert«, dann entsteht eine starke Kohäsion zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern. Wenn Musik und Tanz positiv erlebt werden, entstehen solche Gefühle, dann fließen die oben erwähnten Werte der sozialen Gemeinschaft: Kommunikation, Kooperation, Respekt, Lust an der Perfektionierung dessen was wir tun, Kreativität. Mit der wachsenden Identifizierung der Gruppe mit einer Aufgabe wächst auch das gegenseitige Verständnis und der Zusammenhalt. Damit erhöht sich nicht nur die Qualität des »künstlerischen« Resultats, sondern auch der Beitrag zur ethischen Bildung der Schüler, die eng mit der genannten sozialen Werterhaltung zusammenhängt, mit der emotionalen Dimension der Schüler und dem Vorbildverhalten eines jeden Lehrers.

»Die persönliche Autonomie kann sich nur innerhalb eines sozialen Projektes entwickeln«. Welch Paradox! Wir können nur in die Gesellschaft eingebunden frei sein, innerhalb persönlicher Verbindungen, die unsere Freiheit einschränken. Das Verständnis zwischen In-

dividualismus und Gemeinschaft, zwischen Unabhängigkeit und Solidarität, erscheint mir unverzichtbar im Hinblick auf wichtige Entscheidungen im täglichen Leben. In allerjüngster Zeit setzt man auf die »geteilte Intelligenz« (J. A. Marina, *Crónicas de la ultramodernidad*, S. 227, Madrid 2000). In diesem Sinn vertieft der Orff'sche Gedanke, der das praktische Tun in der Gruppe in den Vordergrund rückt, in erster Linie die menschlichen Aspekte, in Kommunikation mit Musik und Tanz, sowie gleichzeitig durch diese Medien mit anderen Menschen; ein Erziehungsstil, der die Gruppenintelligenz, die »geteilte Intelligenz«, fördert. Ohne die Gruppe geht nichts, kein Singen im Chor, kein Dirigieren einer Instrumentalgruppe, weder improvisieren einer Bewegungsform noch Begleitung eines Tanzes, kein Zusammenspiel etc., all dies braucht die Mitarbeit anderer.

Welche Elemente spielen in dieser Interaktion eine Rolle? Einmal muss die Arbeit dem Schüler wichtig sein, ihn stimulieren und ihm helfen, sich in die gemeinsame Aufgabe einzufügen, zum anderen muss ein Kommunikationssystem innerhalb der Gruppe entstehen, das die Kapazität zur Verbesserung der persönlichen Resultate entwickelt. Die Gruppe beeinflusst die persönliche Intelligenz, indem sie sie entwickelt oder unterdrückt (Marina). In dem Maße, wie die richtige Zusammenstellung der Gruppe (Alter, ausgewogene Fähigkeiten, Zahl der Teilnehmer etc.), die entstehenden Aktivitäten und die Intensität der Teilnahme ein Resultat erzielt, das besser ist als die Summe seiner Teile, können wir den Effekt der »Umstände« auf die individuellen Resultate auswerten. Beide Aspekte, das Interesse für die jeweilige Aktivität – die trotz ihrer Einfachheit immer künstlerisch sein muss – und die Kommunikation mit anderen, bestimmen die ästhetische und soziale Dimension, die dieser Bildungsaktion einen universalen und zeitlosen Charakter gibt.

»Die humanistische und bildende Kraft der Unterrichtsfächer liegt nicht in deren Inhalten, losgelöst von Zeit und Raum, sondern in der konkreten Art, wie man sie hier und heute umsetzt. Es ist nicht eine Frage des *was*, sondern des *wie*«. (Savater, S. 119). Hiervon ausgehend passt sich das Schulwerk an unterschiedliche Kulturen, Länder, Musikstile und Sozialsituationen an; seine Ausbreitung und sein Fortbestehen ist keine Frage der Methode im Sinne von inhaltlicher Systematisierung, sondern hängt von ethischen und ästhetischen Erziehungskonzepten ab.

Wie also lehrt man, das Leben voll auszuschöpfen und zu geniessen, durch Elementare Musik- und Tanzerziehung? Hier liegt der Schlüssel: In diesem *wie* spielt die einzigartige Persönlichkeit eines jeden Lehrers eine entscheidende Rolle, der es gelingt oder nicht gelingt, die persönliche Realität jedes Schülers zu bereichern durch diese ästhetisch-soziale Erfahrung. Und diese Kommunikation durch Musik und/oder Tanz bekommt durch die Form des Handelns eine magische Komponente, die weniger mit der technischen Vorbereitung zusammenhängt, die natürlich Voraussetzung ist, sondern mit den menschlichen Qualitäten und seiner Fähigkeit, diese weiterzugeben mit Hilfe von künstlerischer Sprache ohne Worte.

Mit meinen Ausführungen verteidige ich in keiner Weise die Omnipräsenz des Lehrers im Unterricht. Ich bin im Gegenteil davon überzeugt, dass die wahre Kunst des Lehrers darin liegt, sich selbst weitgehend zurückzunehmen, um die individuellen Anlagen jedes Einzelnen sowie die autonome Arbeit in der Gruppe zu entwickeln. Welche Fähigkeiten muss also unser idealer Lehrer besitzen? In einer kurzen Aufzählung würde ich als die Wichtigsten nennen:

- den Gefallen, das Interesse an der Musik zu wecken, an Sprache und Bewegung, an einer ästhetischen Erziehung, die unsere Ausdrucksfähigkeit bereichert, uns hilft uns mitzuteilen und uns im Kant'schen Sinne am Genie teilhaben lässt;
- Begeisterung zu wecken für Kunst; Beobachtungs- und Kritikfähigkeit zu entwickeln, als Gegengewicht gegen die Routine, dem grössten Feind der Kultur;
- Optimismus zu verbreiten, denn erziehen heisst, an die Verbesserungsmöglichkeit des Menschen zu glauben, an seine angeborene Lernfähigkeit und an seine Sehnsucht, zu erkennen, was ihn bewegt. Zu erfahren, daß es Dinge gibt, die zu wissen sich lohnt; daß wir uns gegenseitig in unserer Entwicklung fördern können. (Savater, S. 18)
- Handeln mit Mässigkeit, mit einer ausgeglichenen Einstellung, mit Kenntnis seiner selbst und der eigenen Situation innerhalb der Erziehungsrealität, Sinn für Ausgewogenheit und eine gute Beziehung zu seinen Schülern...

Natürlich könnten wir die Liste noch weiterführen. Darüberhinaus reiht jeder für sich die Wertigkeiten auf seine Weise. Hier nur noch ein Schlussgedanke: Wird die Wichtigkeit dieser Faktoren in der Lehrer-

bildung wirklich berücksichtigt? Sind wir uns des »Osmoseffektes« bewusst, der in der Unterrichtsrealität existiert, ob wir wollen oder nicht? Man erzieht mehr durch das, wie man ist, als durch das, was man sagt; man lehrt auch mehr das, was man ist, als das was man weiss«. (J. Rassam, *Le professeur et les élèves*, 1979). Ich bin überzeugt davon, dass die Umsetzung solcher Überlegungen helfen würde, das »Abenteuer Lehren« mit mehr Vertrauen in die Wichtigkeit unserer Aufgabe in der Gesellschaft anzugehen.

In dem Maße, in dem wir die Gruppenarbeit zu fördern wissen, in die die Kapazität eines jeden Einzelnen einfließt und so zu einem qualitätsmässig höheren Ergebnis führt, in dem jeder Schüler in den elementaren Unterrichtsinhalten vom Einfachen und Schönen berührt werden kann, wird der pädagogische Gedanke Orffs aktuell und universal bleiben.

Elisa María Roche

B-Studium am Orff-Institut 1966–68. 1991–97 Assessorin für Lehrpläne Musik in Schulen, Konservatorien und Musikschulen am Ministerium für Erziehung und Wissenschaft Madrid. Derzeit Lehrkanzel für Musikpädagogik am *Real Conservatorio Superior de Música* (Musikhochschule) Madrid, Spanien.

Summary

The author reflects about her reasons for teaching music and the objectives she wants to achieve in class, considering the way the Orff philosophy has helped her to discover the social aspects that are developed through music practice. The educational ideal of "expanding and enjoying life" which coincides with the basic ideas of the Schulwerk, is not always shared by colleagues of other subjects, not even by some music teachers, and parents frequently prefer more "tangible" aspects to the formative and educational ones that music offers.

The article analyses the group dynamic generated in the music class and the basic principles of learning, defining some of the capacities teachers need to develop in order to direct such a group efficiently, such as attentive observation, stimulation of tolerance, and motivation of students' attitude towards learning through adequate tools and materials.

Another reflection centers around the development of the interpersonal and intrapersonal intelligences

through Music and Dance Education, fostering social learning and ethic values through musical practice. Cooperation, respect for others, striving for improvement of the results obtained, all this should form a basis not only for "artistic" results, but also contributing towards the moral education of our students which is directly related to the ethic compromise of the teacher.

Another aspect to take into consideration is the importance of "how" more than "what" we teach, the close relation between the pedagogical fundaments and the human qualities of the teacher, and the teacher's capacity to transmit these through an artistic language without words.

The Schulwerk proposes an educational style that stimulates group intelligence by communicating with music and dance and at the same time with the other group members. Without the group, no activity is possible. The class is a team work where the individual capacities cooperate to achieve a result of higher quality.

Finally, some of the virtues are described that make an ideal teacher: the capacity to share the enjoyment of music and movement, to generate enthusiasm, to transmit optimism and to act with moderation. Does teacher training really take these factors into consideration?

Elisa Maria Roche

1966–68 "B" course at the Orff Institute. 1991–97 assessor for music curricula in Primary and Secondary Education, Conservatories and Music Schools in the Ministry of Education and Science Madrid (Spain). Presently professor for Didactics of Music Education at the Royal Conservatory of Music Madrid.

Soziales Lernen – ein Lernen fürs Leben

Alexandra Eibner

1994, in meinem ersten Dienstjahr als ausgebildete Volksschullehrerin, wurde ich – völlig überraschend – in einem Sonderpädagogischen Zentrum für schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche eingesetzt. Bis zu diesem Zeitpunkt war ich kaum mit behinderten Menschen in Berührung gekommen. Auch an das eine Mal, als ich so eine Einrichtung besuchte, erinnere ich mich nicht gerne. Nun stand ich in einer Schule, in der ausschließlich Schwerstbehinderte unterrichtet wurden und die sich auf die Arbeit mit »Schwerstbehinderten« spezialisiert hatte.

Ich mußte mit neuen Situationen fertig werden: mit Gefühlsausbrüchen der Kinder und Jugendlichen, ohne daß ein unmittelbarer kausaler Zusammenhang für mich erkennbar war: Impulsivität, Hyperaktivität, Passivität, Stereotypen in Bewegung, Sprache und Verhalten, Fremd- und Autoaggression, scheinbar sinnlose Vorlieben, sonderbare Verhaltensweisen, eine Vielfalt vorerst unverständlicher Artikulationsweisen, ein seltsamer Umgang mit der Sexualität. Dazu kamen geringe Aufmerksamkeits- und Konzentrationsphasen, eingeschränktes verbales Verständnis, nahezu keine Abstraktionsfähigkeit sowie Angst vor Neuem. Oftmals stellte ich mich und mein Unterrichten in Frage.

Mit der Zeit fand ich meinen Weg, dieser unveränderlichen erschwerten Realität – für alle Beteiligten – in die Augen schauen zu können, die »verbalen« und vor allem die nonverbalen Botschaften der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, ihr hohes Maß an Empathie zu entdecken, ihre kleinen Erfolge zu sehen und sie ein Stück lang auf ihrem schwierigen Lebensweg zu begleiten.

Meine starke Affinität zu Musik und Tanz und die Freude dieser Kinder darüber ließ in mir den Wunsch immer stärker werden, ein Studium, das beide Bereiche miteinander verbindet, zu beginnen.

Im Wintersemester 1995 fing ich mit der Ausbildung am Orff Institut an. Neben den theoretischen Fächern hatten die praktischen Fächer einen hohen Stellenwert. Es war mir wichtig, offen für alles zu sein, zu lernen und neue Erfahrungen zu machen. Dieses Er-

fahren bedeutete, von Innen her bewegt zu sein, sich in völlig neue Situationen zu begeben, um daraus – alleine oder in Interaktion mit der Gruppe – eigene Strukturen entwickeln zu können.

Am stärksten bewegte es mich, mit dem eigenen Körper etwas ausdrücken zu können. Ich machte mich auf die Suche nach meiner inneren Bewegtheit, getragen von einem inneren Bewegungsimpuls, dem eigenen Rhythmus, von Emotion, die in handlungsorientiertem Agieren ihren Ausdruck fand. Dabei war es unwesentlich, ob Musik, Sprache, Tanz oder sonstige Ausdrucksmöglichkeiten im Zentrum standen, weil Technik alleine noch zu wenig war.

Das Lebendige, das Erfahrbare und das Erlebbare, gab dem technischen Können erst einen Sinn, machte es dadurch so besonders und gab ihm eine intentionale Gerichtetheit.

Die Offenheit für neue Erfahrungen und gleichzeitig die Geborgenheit und Sicherheit der Gruppe ließen ein »Mit- und Voneinander-Lernen« trotz der Verschiedenartigkeit in den individuellen Voraussetzungen zu.

Die Ausbildung am Orff Institut war keineswegs eine »Heile Welt«, gerade das Erfahren der eigenen Grenzen, die in solchen Prozessen sehr deutlich wurden, verunsicherte.

Ich liebte die Reproduktion in Musik und Tanz und fühlte mich manchmal nahezu hilflos, wenn ich improvisieren sollte. Das »Wagnis« Improvisation verlangte spontane schöpferische Kreativität, Technik und Gestaltung; gleichzeitig war immer auch ein Wissen gegenwärtig, keine Korrekturmöglichkeit mehr zu haben. Mit den sonderbaren Gefühlen der Orientierungslosigkeit, Strukturlosigkeit, Fülle an Möglichkeiten, gleichgestellt mit der absoluten Leere und einem Unbehagen, »wie sonderbar das aussehen oder sich anhören mag«, konnte ich die totale Erleichterung und Begeisterung einiger Studienkollegen bei Improvisationsaufgaben überhaupt nicht verstehen. Immer wieder Gratwanderungen entlang der eigenen Grenzen, Versuche, diese Grenzen zu überschreiten und das Wissen um ein mögliches Scheitern.

Erst durch das Beobachten improvisierender Mitstudenten »platzte mir doch einmal der Kragen« und half mir dabei, mein inneres Potential zu entdecken. Die »braven, genormten« Bewegungsausführungen, die ich zuerst beobachtet hatte, schrien förmlich nach einem Gegensatz. Das extreme Gefühl, das ich beim Improvisieren empfand, trieb mich an, machte mich

aufmerksam auf kurze innere Impulse und schien sich im aktiven Miteinander entladen zu wollen.

Durch die Entdeckung, Sensibilisierung und Ausbildung eigener Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten ließen sich eigene Ziele verwirklichen. Improvisation und Reproduktion waren für mich nun gleichwertig anzusehen und wesentlich für eine erlebbare, mit Sinn gefüllte Interpretation.

Im März 1999 übernahm ich völlig überraschend eine Integrationsklasse (3. Schulstufe) an einer Volksschule. Die direkte Umsetzbarkeit dieser Erfahrungen stand mir vor Augen.

Lautes, undiszipliniertes Geschrei, wenig Konzentrationsvermögen, fallende Sessel, von Tischen und über Tische springende Kinder, inmitten des Tumults ein autistischer Junge, der in sich versunken mit seinen Fingern spielte, wilde Kampfszenen von anderen – ein Bild, das sich mir am Tage meines Zusammenkommens mit meiner Klasse zeigte. Zwar hoch motiviert, gleichzeitig immer auf eigene Grenzen gestoßen, versuchte ich, mit dieser besonderen Klasse in einen intensiven Kontakt zu kommen. Das war eine Aufgabe für sich.

In unserer anfänglichen Arbeit tauchte in mir ständig die Frage auf: »Wie kann aus diesem zerstrittenen Flatterhaufen eine Klasse werden?« Eine Klasse, in der jeder seinen Platz hat und nicht ständig darum kämpfen muß, eine Gruppe, die miteinander etwas anfangen kann, eine Gemeinschaft, die jeden so nimmt, wie er ist.

Die besondere Schwierigkeit dieser Klasse lag darin, daß neben den sieben Integrationskindern (I-Kinder) Verhaltensauffälligkeiten anderer dazukamen. Diese von Anfang an inhomogene Zusammensetzung hatte kaum die Möglichkeit, Stabilität aufzubauen. Immer wieder hatten die Lehrer gewechselt – ich war immerhin bereits die dritte Klassenlehrerin, auf die sich die Kinder einstellen mußten.

Die Kinder waren nicht in der Lage, mit den freieren Strukturen der musischen Stunden umzugehen. Aus Unsicherheit und Fremdheit dem Freiraum gegenüber war es nur möglich, in kurzen Sequenzen mit der Klasse zu arbeiten nach dem Motto »Weniger ist mehr!« Das Auslachen, Sich-Verweigern oder den Klassenkasperl zu spielen, gehörte nach wie vor zum Verhaltensrepertoire. Allerdings war auch der Spaß, den die Kinder an diesen musischen Stunden hatten, deutlich zu sehen.

Die Faszination des Klanges, die Freude am Auspro-

bieren (trotz der nach wie vor engen Grenzen) ließen den Blick des einzelnen erweitern und ein Wahrnehmen des anderen zu. Zuhören, ansehen, weitergeben, miteinander spielen – alles Kompetenzen, die für sämtliche Lebensbereiche wichtig sind.

Eines Tages packte ich meine Gitarre aus, stimmte sie, ein Vorgang, der die Kinder faszinierte: »Die ist doch verstimmt!« Für mich wie ein Fingerzeig und Wortspiel: »eingestimmt werden!«

Ich spielte ein Stück vor, die Kinder sollten die Augen schließen; sie beruhigten sich auffallend schnell. Dieses Stück ergriff scheinbar ihre Seelen. Immer wieder bettelten sie bei verschiedenen Gelegenheiten nach dieser Musik. Sie wurden ruhig, konnten sich der Stille hingeben, abschalten; und manche meinten: »Das ist so schön, daß ich einschlafen könnte!« Das Vorspielen und Zuhören wurde zu einer Möglichkeit unserer nonverbalen seelischen Interaktion. Zur Ruhe kommen und die Schwingungen aufnehmen, eigentlich so einfach und doch so unendlich schwer.

Die Kinder waren von den Instrumenten begeistert. Sie probierten aus, zeigten hohe Motivation in der spielerischen Auseinandersetzung und Spaß am Tun. Ich will nicht behaupten, daß die Verhaltensprobleme von einem auf den nächsten Moment verschwunden wären. Noch immer gab es starke Feindseligkeit zwischen Buben und Mädchen, Abneigung den »schwierigen« Kindern gegenüber und ziemlich viel Unruhe. Die freudige Zuversicht, daß aus diesem »ungeordneten Haufen« eine Gemeinschaft werden könnte, zeigte sich, als einmal ein ziemlich komplexer Joghurtbecher-Rhythmus zentrales Thema einer Musikstunde wurde. Die Kinder legten ein ungeahntes Ausmaß an Aufmerksamkeit und Konzentration an den Tag. Es schien, als sei Ausprobieren, Zuhören, Imitieren und Üben zu einer Einheit verschmolzen. Es waren vor allem die I-Kinder, denen das Rhythmuspiel mit dem Joghurtbecher anscheinend besonders großen Spaß bereitete. Sie probierten, übten und perfektionierten sich so darin, daß sich ihre Klassenkollegen respektvoll äußerten.

Nach den Sommerferien starteten wir – nun in der vierten Klasse – mit dem Jahresprojekt »Die Reise zu den Planeten«. Die Kinder waren kleine Projektarbeiten gewohnt und zeigten viele Kompetenzen, die die mühsame Arbeit in der dritten Klasse nicht ganz sinnlos erscheinen ließ. Die Themen – Weltraum, Weltraumtechnik und Gestirne – stießen bei allen gleich auf reges Interesse.

Der fächerübergreifende Unterricht bzw. das Arbeiten an einem Projekt lassen sich in der Volksschule relativ leicht realisieren, wenn den Kindern Kompetenzen in Verantwortung, Selbstbestimmung, Eigenständigkeit und Gruppentätigkeit zugetraut werden. Neben dem wissensorientierten Arbeiten in Kleingruppen stand aber besonders im Musik- und Bewegungsunterricht die Großgruppe (Klasse) im Zentrum. In den vielen kombinierten Stunden versuchte ich, das vorhandene Sachwissen sinnvoll mit dem Musik- und Bewegungsunterricht zu integrieren. Vorerst stellten die Planeten unseres Sonnensystems die Ausgangsbasis für die Ausflüge mit unserer Rakete in den Weltraum dar. Wie in jeder anderen Gruppe auch, hatten einige Kinder absolut keine Schwierigkeiten, Bewegungsaufgaben, die sich aufgrund der Reise auf die fernen Planeten ergaben, für sich zu lösen oder dabei mit anderen in Kontakt zu kommen. Da gab es aber auch die Kinder, die unsicher und scheu auf Bewegung reagierten, die solche induzierten Bewegungsaktionen einfach nur »blöd« fanden und auch nicht recht zu einer Lösung kamen. »Ich weiß nicht, was ich tun soll« oder »Wie geht das?« standen neben den unglaublich engagierten Aktionen anderer, die im Sinne »Ich rette dich vor dem Meteoriten!« die Ungeschützten in Sicherheit brachten. »Wie von selbst« waren die Kinder plötzlich miteinander ins Spiel gekommen; sie nahmen sich gegenseitig wahr und beachteten einander. Kognitive Leistungsmöglichkeiten oder der »Kampf der Geschlechter« lagen nicht mehr im Mittelpunkt des Interesses. So zeigte sich eine anscheinend höhere Akzeptanz im Umgang miteinander, eine gesteigerte Belastbarkeit von Aufmerksamkeit, Konzentration und Offenheit, Stärken anderer zu bemerken. Diese Kompetenzsteigerung fiel nicht nur mir auf, sondern auch den Kollegen, die mit meiner Klasse arbeiteten.

Im ersten Semester lag der Schwerpunkt darin, musikalische und bewegungsmäßige Kompetenzen zu entwickeln und eine vage Vorstellung davon zu bekommen, wie der ungefähre Verlauf der spielbaren Handlung sein könnte.

Trotz aller Probleme, die nach wie vor vorhanden waren, verloren die Kinder ihre Vorbehalte und bauten untereinander Beziehungen auf. Sie liebten es, Spielstücke auf Stabspielen gemeinsam – unisono oder im Kanon – zu spielen. Sie gaben sich Rückmeldungen, indem sie relativ sachlich feststellten:

»Du spielst zu schnell!« oder »Schau, ich zeig es dir noch einmal, das geht so!« Ich genöß es, wenn in der »Musik-Ecke« dieses gemeinsame Spiel zu hören war, wenn sich einige bei mir in einer geschützten Zweierbeziehung Rat holten oder wenn sie mir voll Stolz einfach etwas vorspielten. In diesen Phasen war es auch unsicheren Kindern möglich, alleine oder in einer kleinen Gruppe etwas auszuprobieren, ohne immer nur die Großgruppe vor sich zu haben. Die Kinder hatten – zu meiner größten Verwunderung – alle (!) ein unglaubliches Vermögen erworben, Rhythmen zu erfassen, zu encodieren, zu finden oder damit zu spielen. Dies war zunehmend eine große Erleichterung für das gemeinsame Musizieren.

Die Identifikation mit dem Jahresprojekt stieg mit jedem Beitrag mehr. Die Kinder beschrieben ihre »erdachten Planeten«, ihre Wesen, die auf dem Planeten wohnten, und zeigten das ganze Schuljahr hindurch eine absolut hohe Motivation. So entstanden Choreographien, wunderschöne malerische und grafische Kompositionen, originelle Kostümvorschläge und eigenschöpferische Ideen zur musikalischen Umsetzung von Schwerelosigkeit.

Die soziale Komponente spielte in der Kleingruppe eine enorme Rolle. Neben den natürlichen Streitereien lernten die Kinder, daß Team-Arbeit nicht zu verwechseln ist mit »Toll, ein anderer macht's«, sondern jeden einzelnen in seinen Fähigkeiten fördert. Jeder einzelne trug nun Mitverantwortung am Projekt, traf Entscheidungen, nützte sein Mitspracherecht und seine Mitbestimmungsmöglichkeit.

In der Musikgruppe gab es besonders heftige Streitereien, gruppeninterne Ausschlüsse und ziemlichen Aufruhr. Das Hauptproblem bestand darin, daß jeder einfach nur darauflos spielte, ohne Rücksicht auf Vereinbarungen. Die Kinder überlegten schließlich Regeln, um ihr Zusammenspiel effektiver gestalten zu können. Als dann noch ein I-Kind anfragte, ob es in diese Gruppe dürfe, schien die Skepsis der anderen keine Grenzen mehr zu haben. Bald schon bekam es einen fixen Platz in der Gruppe. Erstaunt erkannten die anderen seine Stärken und freuten sich über den Zuwachs.

Als Ende Juni die Aufführung stattfand, zeigten sich die Kinder extrem selbständig. Vertauschte Klangbausteine wurden nicht nur von jemandem als solche erkannt, sondern auch gleich geordnet. Die Kinder konnten sich selbst helfen, standen einander bei und agierten ziemlich selbstverständlich. Ihr Erfolg war

groß. Man hat sich von der Klasse nicht soviel erwartet und glaubte, diese Kinder könnten nicht so konzentriert sein – immerhin sei es ja doch ein recht lebhafter Haufen.

Es war die Gemeinschaft und das gemeinsame Tun, was im Mittelpunkt des Abends stand – ein Energiepotential, das vergangene Streitereien und Unstimmigkeiten völlig in den Hintergrund rückte. Die Klasse bot den geschützten Rahmen, in dem sich jeder nach seinen Möglichkeiten einbringen durfte und konnte. In den zahlreichen Rückmeldungen meiner Kinder: »Ich möchte das jetzt noch tausendmal auf-führen«, bestätigte sich die Beobachtung, daß diese Gruppe gelernt hatte, miteinander umzugehen und die Kraft der Gemeinschaft – in der jeder einzelne wichtig ist – zu spüren.

Für mich als Pädagogin war es in allen Überlegungen und Arbeiten wesentlich, den »Schutz jedes einzelnen« durch geeignete Methoden aufrechtzuerhalten und niemanden bloßzustellen.

Soziales Lernen fordert und fördert eine Fülle von Selbst- und Sozialkompetenzen, wie z. B. Kooperation, Teamfähigkeit, Vertrauen, Kommunikation, Akzeptanz, Offenheit, Konfliktlösung, Toleranz und Ehrlichkeit. Diese Fähigkeiten in sich zu tragen, gibt dem einzelnen das Selbstvertrauen, den gesellschaftlichen Normen und Anforderungen offen, aber auch kritisch gegenüberzustehen, um die eigenen Stärken zu wissen und an den eigenen Schwächen zu arbeiten. Diese grundlegenden Erfahrungen geben dem einzelnen die Möglichkeit, das Gegenüber nicht nur wahrzunehmen, sondern mit Respekt und Würde zu begegnen. Diese Kompetenzen lassen über Defizite aller Art hinwegsehen und den Blick für die »wahre« Persönlichkeit im anderen offen. In einer Gesellschaft, die geprägt ist von Wirtschaft, Leistungsnorm, Klischee und Profitdenken, Rassismus und Angst vor Fremden, liegt eine wesentliche Erziehungs- und Bildungsaufgabe darin, die Qualitäten des Individuums innerhalb einer sozialen Gemeinschaft zu stärken und zu fördern. Wir brauchen Menschen, die – egal auf welcher Ebene sie sich betätigen – mit Liebe, Respekt und Weitsicht dafür Verantwortung tragen, was ihnen anvertraut ist.

Dieses Resümee schreibe ich, weil sich auch mein Blick weiten mußte, um mit Einschränkungen und Behinderungen meiner mir anvertrauten Schüler umzugehen. Ich kenne die Unsicherheit und Ratlosigkeit in einer adäquaten Reaktion, die endlosen Gedanken, wie Interaktion und Kommunikation stattfinden kön-

nen, die Erwägungen, wie sich jeder – so wie er ist – einbringen und entwickeln darf und Platz dafür bekommt, nun aus eigener Erfahrung.

Durch einen Unfall sitze ich nun selbst im Rollstuhl, abhängig davon, wie andere Menschen über mich befinden. Ich erfahre es »hautnah«, wie ein Ausgeschlossensein, ein Wegsehen, vorschnelles Urteilen nicht nur schmerzlich berühren, sondern mich als Betroffenen erst so richtig behindert machen. Die Peinlichkeit entsteht vor allem durch die Musterung: geistig normal oder nicht? Durch ein beschämtes Wegsehen der Menschen, die den Umgang mit Behinderungen nie lernen durften und mußten. Die Behinderung verunsichert schließlich nicht nur mich selbst, sondern auch das Umfeld. Die eigene Orientierung und Identifikation wird erschwert, weil zwischen Körperbehinderung und geistiger Behinderung nicht differenziert wird. Der Begriff »Behinderung« ist zu unscharf gefaßt, und dies zeigt wiederum, daß »Behinderungen« in unserer Gesellschaft noch keinen wirklichen Platz bekommen haben. Der Umgang damit befremdet. Der Problematik wird – im wahrsten Sinn des Wortes – aus dem Weg gegangen.

Die Kinder meiner Schulklasse hatten mit meiner Behinderung kein Problem; sie nahmen mich mit meinen Krücken an, sie akzeptierten mich mit meinem Rollstuhl. Ihr Engagement am gemeinsamen Projekt, in dem jeder seine Rolle finden konnte – sozial schwierige oder lernbehinderte Kinder zusammen mit einer körperlich behinderten Lehrerin –, eröffnete völlig neue Perspektiven und läßt mich hoffen, daß es vielleicht die Kinder sein werden, die unsere Gesellschaft positiv verändern werden.

Abschließend möchte ich hinzufügen, daß es vor allem meine Freunde aus den Zeiten am Orff Institut sind und Lehrende an Sommerkursen, die mit mir und meiner Behinderung völlig unkompliziert umgehen können. Ist es das, was wir dort alle – ohne es zu wissen – gelernt haben?

Alexandra Eibner

Ausbildung: Lehramt für Grundschule und Lehramt zum Begleitlehrer für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, Abschluß des Kurzstudiums am Orff-Institut zum Musik- und Bewegungserzieher, Fortbildungen im Bereich Integration. Neben der Arbeit als Lehrerin auch Kurstätigkeiten in der Lehrerweiterbildung.

Summary

Social Learning: learning for a lifetime

Social learning furthers and encourages an abundance of self and social competence in cooperation, team skills, trust, communication, acceptance, openness, settling conflicts, tolerance and honesty. To carry these abilities within oneself gives the individual a feeling of self confidence – to stand open but at the same time critical to social standards and expectations – to know one's own strengths and to work on one's weaknesses. These fundamental abilities give the individual the possibility not only to perceive opposition, but to encounter it with respect and dignity. This competence allows a look – that goes beyond the damage done by all kinds of looking away – into the real personality of another. In a society that is stamped with industry and economics, standards of achievement, clichés and profit orientation, racism and xenophobia, there lies an important task for an education and training that furthers and strengthens the individual within the social community. We need to support people who are entrusted with responsibility, with warmth, respect and broad vision no matter at what level they are active.

Social learning walks along a path away from one's own self that leads to groups capable of working. A way which permits one to unfold, but at the same time demands the strength to perceive the unfolding of others. Social learning safeguards the development of a group to a self-organizing team. It needs a balance between I, we and a subject and leads from self definition through solidarity to agreement. This kind of learning builds up relationships and shared culture, linking self- and social competence with competence for the subject. A democracy grows from the sum of emancipation and social orientation in which the individual is considered with his total personality.

Alexandra Eibner has suffered a dramatic change in her life with music and dance that is reflected in her writing. She has had to accept being wheelchair-bound as the result of an accident. Ed.

Alexandra Eibner

primary school teacher with special training for children whose mother tongue is not German. She has graduated in Music and Dance Education from the Orff Institute (B-Course) and has had further training in integration studies. In addition to teaching, she gives courses in further education for teachers.

Kunst: Genuß oder Muß in der Gesellschaft?

Perspektiven, Folgen und düstere Prognosen
am Beispiel erweiterter Musikunterricht

Ulrike E. Jungmair

Seit Jahren gibt es in Österreich an vielen Grund- und Hauptschulen Klassen mit erweitertem Musikunterricht. Singen und gemeinsames Musizieren schaffen in solchen Klassen eine ganz besondere Lernatmosphäre, die sich nicht nur in sozialer Kompetenz der einzelnen Schüler zeigt, sie wirkt sich auch auf die Aufnahmebereitschaft in anderen Bereichen deutlich positiv aus. Neue Gesetze geben den Schulen die Möglichkeit, autonome Entscheidungen für die Fächerverteilung zu treffen. Es kann also geschehen, daß anstelle von Musikerziehung reale Fächer wie »Informatik« oder zusätzlicher »Sprachunterricht« eingeführt werden, weil sie für die Bewältigung einer zunehmend technisierten Zukunft verwertbarer erscheinen als Musik.

»Musik weckt und fördert soziale Kompetenz«

Mit dieser Überschrift machten die »Salzburger Nachrichten« vor einigen Wochen auf eine Studie von Hans Günther Bastian, einem Berliner Pädagogik-Professor, aufmerksam, in der dargelegt wird, daß musizierende Menschen Lebensrhythmen und Stimmungen anderer Menschen bewußter wahrnehmen, daß das Sich-Einlassen auf einen gemeinsamen Atem, auf einen gemeinsamen Pulsschlag in der Musik auch die Sensibilität im Umgang mit anderen Menschen erhöht. In der über einen längeren Zeitraum durchgeführten Studie wurde u. a. auch der Versuch unternommen, die vermuteten positiven Transferergebnisse eines erweiterten Musikunterrichts auf andere Fachbereiche empirisch nachzuweisen.

»Musik beugt Gewalt und Aggression vor«

Bastian stellt fest, daß »Erweiterte Musikerziehung (...) eine soziale Chance für die Vorbeugung von Gewalt und Aggression unter den Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft« darstellen kann. Auch konnte Bastian aufzeigen, daß der gemessene Intelligenzquotient bei musizierenden Kindern durchschnittlich bei 111 Punkten gegenüber 105 in der

Kontrollgruppe liegt (kulturunabhängiger Test, durchgeführt zwischen 1992 und 1998).

Die musische Persönlichkeit – Chance für die Zukunft

Gelebtes, erlebtes und aktiv mitgestaltetes Musizieren entwickelt eine starke Kraft. Die Verwirklichung von Musik ist davon abhängig, in welchem Maße der oder die einzelne »Person sein« darf. Musizierende Menschen treten in einen Dialog ein; im Hin und Her zwischen den Spielern kommt es zu Begegnung, Kommunikation und Interaktion. Die Spielenden tauchen ein in ihr tiefstes Selbst, gleichzeitig sind all ihre Sinne weit geöffnet für Aktionen und Reaktionen der Mitspieler. In solchen Erfahrungen, bei dem das Sich-Öffnen zum Anderen hin eine entscheidende Rolle spielt, bilden sich Person und Persönlichkeit. Das einzelne »Gegebene« einer Situation wird in einer ganz spezifischen Art und Weise aufgenommen. Es entsteht so etwas wie das »Sich-Einschreiben« in eine »Struktur« der Erfahrung, die eine Persönlichkeit ausmacht. Durch Singen und Musizieren entwickeln Menschen ihre Persönlichkeit auffallend besser, sie erwerben Schlüsselqualifikationen: Sie treten selbstbewußter auf, sind spontan und fähig zur Improvisation, sind bereit, Verantwortung zu übernehmen.

Je ausgeprägter die Person, die Persönlichkeit, desto größer ist ihr Aufnahmearadius. Nur so entgeht sie der Verbegrifflichung des Lebens, vermeidet sie Vergegenständlichungen, Entfremdungen und Mechanisierungen, die wahren Feinde des Menschlichen im Menschen.

Gute Musik, böse Computer?

Wird das Fach »Musikerziehung« in der Schule diskutiert, greifen Bildungspolitiker meist schnell zur Stundentafel, ziehen Vergleiche: mehr oder weniger Musik im Gegenzug zu mehr oder weniger Informatik? Stimmt das Stundenverhältnis zwischen Sprachen und anderen »realen« Fächern? Musikerziehung unterliegt immer dem Zwang, seine Existenz gegenüber anderen Unterrichtsfächern verteidigen zu müssen. Das »direkt Verwertbare« gewinnt diesen sinnlosen Wettbewerb, das unmittelbar zur Bewältigung der Zukunft »Nützliche« erscheint als das »Not-Wendige«.

Es wird heute übersehen, daß die gesamte Multimedia-Welt mit ihren Arbeits-, Spiel- und Kommunikationsgeräten im Kind schon früh eine zweite Rea-

lität, eine sogenannte Beta-Welt, schafft. Früh schon gewöhnen sich Kinder an Hektik, rasende Bilderflut, optische und akustische Überdrehtheit der Signations, dramatisch verkürzte Vorschauen, an unrealistisch hohe Impulsdichte. »Fortschritt nach Digitalien« ist auch ein intelligentes Ausweichmanöver, den tatsächlichen »Gefahren« und Gegebenheiten der realen Welt zu enttrinnen, eine Regression in vermeintliche Innenräume, eine Flucht vor Nähe. Der Computer spielt mit dem Kind, in »Einzelhaft« vor dem Bildschirm erfüllt der Mensch Schein-Interaktionen, in denen die Rollen getauscht werden. Es findet eine Umkehrung statt. Effekte der Beta-Welt werden in die Realität übertragen, schwache Reize werden ausgeblendet, Geduld und das Gefühl für Prozesse, deren Handlungsaufbau ein Mitvollziehen erfordert, werden oft bereits abgelehnt.

Wir alle sind »user«, leben in dieser Welt und müssen in ihr zurecht kommen, keine Frage, doch die Folgen sind heute noch nicht absehbar.

Musikerziehung an den Schulen im Ausseer Land

Im Land der Dichter, Maler, Musiker und Künstler haben die Bildungspolitiker seit langem erkannt, daß sie gerade in dieser Gegend die Verantwortung haben, die Eigenheiten und Begabungen dieses besonderen Menschenschlags zu fördern.

In Bad Aussee wird in der Volksschule II seit zwölf Jahren eine Klasse nach dem Modell der Musikvolksschulen geführt. Dies bedeutet erweiterten Musikunterricht. Der Besuch einer solchen Klasse ist »nur« von der Zustimmung der Eltern abhängig.

Vor acht Jahren wurde an der Hauptschule I der Hans-Gielge-Schule die erste Klasse nach dem Lehrplan der österreichischen Musikhauptschulen installiert. Weitere Musikklassen wurden eingerichtet. Der Landesschulrat stellte sich hinter das Engagement der Lehrer und genehmigte dafür ein erhöhtes Stundenkontingent. Erweiterter Musikunterricht, zusätzliche Musikstunden – Chorgesang, Bewegungserziehung, Ensemblespiel, Instrumentalunterricht – konnten angeboten werden.

Musisches Arbeiten auf einer breiten Basis ist möglich. Die Schüler erfahren Traditionelles und Modernes, lernen die regionale Volksmusik kennen und übernehmen so aktiv die kulturelle Identität ihrer Region.

Mit der Einführung der Musikklassen an der Hauptschule wurde auch ein sinnvoller Übergang zum

bereits bestehenden »Musischen Zweig« des jetzigen Erzherzog-Johann-Gymnasiums (BORG) geschaffen.

Die Musikklassen sind nicht nur im Ausseer Land bei diversen Festen präsent, mit ihrer überaus erfolgreichen Arbeit vertreten die Chöre und Musiziergruppen, Lehrer wie Schüler, das Ausseer Land bei Wettbewerben und internationalen Symposien.

Müssen denn alle Musiker sein ...?

Nein, nicht alle Schüler werden Musiker, das muß nicht sein. Doch Kinder aller Begabungsstufen schreiben sich ein in die Struktur musischer Erfahrungen, können ein Instrument lernen und schöpfen aus dem Musizieren im Ensemble Motivation. Sie erweitern ihren Aufnahmeradius, sind offener für vielsinnige Wahrnehmungen und lernen im Zusammenspiel andere Menschen in ihrer Identität und Individualität schätzen und respektieren.

»Es geht eine dunkle Wolk herein ...«

Dieses Lied kommt mir in den Sinn, sollte dies alles der Vergangenheit angehören. Auf in die Zukunft! Das unmittelbar Verwertbare, das nur Nützliche allein wird unsere Ängste vor einer Nicht-Bewältigung der Zukunft auch nicht vertreiben können.

Für die oben angeführte Darstellung habe ich das Präsenst gewählt. Doch das so einzigartige Ausseer Modell einer durchgängig geführten Möglichkeit erweiterten Musikunterrichts – von der Volksschule über die Hauptschule, bis hin zum Gymnasium – scheint bereits Vergangenheit zu sein. Daß es eine Region hinnimmt, Chancen für personale Entwicklungen in den Wind zu schreiben, stimmt denkwürdig.

Erziehung zum eigenen aktiven Musizieren wird zur existentiellen Frage für das Menschliche im Menschen. Zwar kann es nicht Aufgabe einer musikalischen Erziehung sein, nur Defizite zu kompensieren, doch muß all jenen, die für Erziehung, Bildung, Kultur und eine sinnvolle Kulturpolitik verantwortlich zeichnen, klar sein, daß ein entsprechendes Musik-erziehungs-Angebot zu den Grundrechten eines Kindes und Jugendlichen gehört. Es sind Einzelindividuen, die die sogenannte »Gesellschaft« bilden.

Die Frage nach der Begabung von Menschen stellt sich hier nicht, denn auch bei Musikalität handelt es sich um einen Prozeß, bei dem der kleine und große Mensch seine eigene Ausdruckswelt und musikalische Neugier entfalten lernen muß. Oder denkt etwa

jemand daran, für das Gehen- oder Sprechenlernen vielleicht nicht »begabt« zu sein?

Dr. Ulrike E. Jungmair

Lehrerin am Orff-Institut, Lehrbeauftragte an der Musikhochschule Wien, Vizepräsidentin der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich. Internationale Kurs- und Vortragstätigkeit.

Summary

For years there have been many primary and intermediate schools with enriched music classes in Austria. Singing and making music together have created a very special learning atmosphere which not only manifests itself in the social competence of individual children but also has a clearly positive effect on their receptiveness to other areas. Young people who make music together develop their personality conspicuously better – they achieve major qualifications in creativity, self-confidence and spontaneity. They are capable of improvising and ready to take over responsibility.

New laws have given schools the chance to make autonomous decisions in allotting their subjects. It could therefore happen that instead of music education, concrete subjects like computer sciences or extra language classes would be introduced because they appear to be more worthwhile than music for mastering a growing, technically dominated future. Music education will be defeated in a senseless competition. The consequences are not to be ignored today.

Education leading to one's own active music making will become an existential question for what is humanitarian in people. To be sure it cannot be the only task of an education in music to compensate for deficits, but it must be made clear to all those who show responsibility for education, training, culture and a meaningful political culture, that a suitable offering in music education belongs to the basic rights of children and young people. It is the individual person who is moulded by the so called "society".

Dr. Ulrike E. Jungmair

Teaches at the Orff Institute. She also teaches didactics of elemental music education at the Musikhochschule, Vienna, serves as vice-president of the Austrian Orff-Schulwerk Association, and has given numerous international courses and lectures.

Aus der Praxis

Reports from Practical Work

Festivities as expression of the social life of a school community

Doug Goodkin

The children and their parents are milling about the schoolyard. There is a buzz of excitement in the air. Some children are happily playing, others clinging anxiously to their parent's legs. It is the first day of school.

Amidst the drone of the parent's chatter and the children's shouts, the sound of a Bulgarian bagpipe pierces the air. Children start to gather in their class groupings, parents move to the edges of the yard. In one corner, some teachers are seated at Orff instruments, drums and cymbals. In another, red banners are raised to form an arch. Inside the music room, more teachers stand facing each other in a snake-like double line, hands raised and joined to form a tunnel. The opening day ceremony at The San Francisco School is about to begin.

The joyful sound of Keetman's Processional signals the 8th grade to enter the building. They walk under the banners with parents cheering, shake hands with the administrator one by one before walking through the tunnel of teachers singing the South African song Somagwaza. They emerge at the end of the tunnel to form a row in the back of the room, followed by the 7th grade, 6th grade, 5th grade, all the way down to 1st. When the last child has come through the tunnel, the teachers turn around to face the students and finish the song. Immediately, they break into a simple welcoming canon and the children join in the singing.

"Welcome oh welcome to every one here, be of good voice and be of good cheer, as we begin this new school year."

The administrator enters and make his opening welcoming remarks. He calls on the oldest 8th grader and the youngest 1st grader to step forward to officially ring in the new year. The room gets quiet as the oldest rings the big Balinese gong and is answered by the youngest on a smaller gong from Thailand. Each plays three times. On the fourth, they watch each other carefully and ring at the same time. When the last reverberation has died out in the hushed room, all cheer. "Just as these two children had to work together, listening to each other and watching carefully to play the last ring together, so will we need each other all year long," say the music teacher.

The 1st and 8th grade teacher now come to the front and invite one child from each grade to line up in order from 1st to 8th grade, they graphically represent the range of the elementary and middle school in one powerful image. Each is given an empty glass and the 8th grade teacher speaks: "In this 8th grader, we have the fruit of a long process of education. This person who's big accomplishment at the start of her schooling was tying her shoes and cutting a carrot now can solve quadratic equations, recite Shakespeare, explain mitosis, understand Manifest Destiny, conjugate Spanish verbs, play a Duke Ellington tune, paint in cubist style, backpack in the woods and help mediate interpersonal conflicts. She knows a lot about how things work in this world and how things work in this school. She is the person towards which you first graders are growing and she's eager to use her knowledge to help you learn. So as I pour this water into her cup, so will she pour it into the 7th grader's, who will pour into the 6th and so on down the line. But don't pour it all in keep a little knowledge in your cup."

The room watches expectantly, the only sound the gurgle of the water being poured from cup to cup. When it reaches the end of the line, the first grade teacher speaks: "When you reach 8th grade, you've gained a lot of knowledge, but if you're not careful, you may have lost something as well. A very wise man once said: 'In the beginner's mind are many possibilities, in the expert's, few.' The first graders can help remind all of us about that beginner's mind fresh, open, curious, full of wonder and full of questions. Though we all have to leave first grade someday, we

should never leave behind that inquisitive mind. To remind us, our first grader will go back up the row with the pitcher while everybody empties their cup one by one."

Naturally, it's time again for a song. The children and the parents in the back of the room all sing the old Shaker hymn: "Tis a gift to be simple, tis a gift to be free." Up steps the administrator again and gives some words about caring for the school for your pencils, your books, your clothes, the hallways, the schoolyard, the neighborhood, telescoping out to the whole planet. In comes the big inflatable Earthball and the eight children gather around, each holding up a part of the planet. While they circle around with the ball, everyone is patting and clapping while they energetically recite the Earth Day Rap: "The sky is high and the ocean is deep, but we can't treat the planet like a garbage heap, Don't wreck it, protect it, keep part of it wild, and think about the future of your great grandchild." When the song is over, the classes are dismissed one by one and follow their teacher to the classroom. The school year has officially begun. A new person entering this community has learned a lot in these 45 minutes.

- She has learned that it is a place that values ceremony, that takes time not only to have one but to create one that fits the school just right.
- She has seen that the children themselves will actively participate in important ceremonial moments.
- She has understood that knowledge and inquiry are equally esteemed and that children will help each other both within and across grades.
- She has heard talk that reaches towards poetry and messages carried on the wings of song.
- She has observed values enacted through the gestures of ritual.
- She has discovered a spoken commitment for caring for one's place, from the school hallway to the entire planet.

If she's alert, she may have noticed the wide range of musical styles traversed in a short time.

- She may have observed the astounding fact that many teachers sing together and play instruments together.
- She might have noticed that all the Children are singing and even adolescent Middle Schoolers are participating attentively.

When I arrived at the San Francisco School in 1975 as its first full-time music teacher, its values were

already fully formed. Begun in 1966 at the crest of a counter-cultural education reform movement, the school began as a Montessori preschool, gradually abandoning the specifics of the methods in the elementary years, but keeping true to its basic philosophy the child is a whole human being at each stage of development. From children serving the hot lunches to yard clean-ups, many practices and little rituals were already firmly in place. What the Orff Schulwerk program had to add was the songs, dances and instrumental pieces that animated and framed whole school celebrations.

Not only did it bring music itself more fully into the program, building a repertoire of pieces specific to each occasion, but modeled a way of thinking musically in every area of school life. That is to say, not only does the Orff teacher teach the subject of music, but structure of living musically. For example, each music class is conceived of and taught as a piece of music with a clear and inviting beginning, a middle section with smooth transitions and a sense of cadence and completion at the end.

Telescoping out to a larger cycle of time, we imagine the entire year as a grand piece of music. That is why the opening ceremony is so important. Summer is the space between concerts, the teacher's meetings at the end of summer, the tuning of the orchestra before the performance and the opening ceremony the framing of the year with a moment of silence followed by the conductor's downbeat – the children ringing the gong.

Throughout the year are the different ceremonies and celebrations that mark the different movements, each with their own themes and thematic development. As the year draws to its final cadence, there is a closing ceremony to contain the accumulated tension flowing towards the closing chord.

The values enacted in the opening ceremony are ever present in the Orff class. Remember those songs? Welcome oh welcome to everyone here. Everybody is made to feel welcome, asked to speak their voice and speak it well in an atmosphere of "good cheer." "Singing our song, side by side." The children daily work "side by side," not only adjusting their voices to blend tunefully, listening to harmonize their beats, attending to unify their movements, but actively creating pieces together. "The expert's 8th grade mind and the beginner's 1st grade mind" are both necessary to music class. The children are learning the knowledge

and skills that will allow them to speak more clearly and expressively how drones and ostinati and canon work, how to play tremolos with the mallets, how the blues chords relate to the text. At the same time, they're constantly invited to take a fresh approach with their beginner's mind how else can we play this drum? show me a different way to move with the scarf; what else can we add to this xylophone accompaniment?

"Tis a gift to be simple." The Orff class is living testimony to the elemental power of simplicity. Indeed, one could form an Orff credo from the words of my colleague Sofia Lopez-Ibor: "Simple idea – simple structure – simple activity – great result!" And the end of the Earth Day Rap "Don't shrug your shoulders, say 'What can I do?' Only one person can do it and that person is you" is a reminder for children to give their gift to the community, whether showing us their motion in the middle of the circle dance, singing the solo in the choir or painting the backdrop for the school play.

As we go through the school ceremonial calendar, music and dance remain at the center. But not a recorded music or a dance performed by specialists. Guided by the Orff approach, the children themselves play, sing, and dance pieces that they have helped create. As Orff himself said, "Elementary music gives to the child powers that cannot otherwise come to fruition." One of the gardens to display the bloom of those powers is performance and the other is celebration. The difference between them is simply the balance of performer and audience. In performance, one group shows their prize roses and the other admires them. In celebration, everyone is strolling through the garden smelling the flowers and then they all sit down to enjoy a meal together.

A quick trip through our ceremonial year will give a sense of how this works (for a more complete description, see my article "Polycentric Music Education in the book *Music of the World's Cultures* published by ISME). In our October Halloween extravaganza, for example, first graders play sound effects, second graders sing, third graders play the instrumental arrangement of the Mother Goose rhyme *Intery Mintery*, fourth graders dance and fifth graders play alto and soprano recorders. December brings the Middle School Revels with ritual mummer's plays and sword dances, Orff ensemble sharing and children and parents singing songs from various seasonal tra-

ditions. It is also the time for the Elementary Holiday Shows, where the children present plays alive with music and dance.

Our January Martin Luther King Day celebration brings Dr. King's living spirit into the room through reciting key passages and singing songs from his "I Have a Dream Speech". February is a colorful Chinese New Year celebration, complete with drums, cymbals, songs and Lion Dance drumming. April brings us Earth Week with its forming repertoire of songs, dances and instrumental creations and in May, we celebrate Carnival, replete with kid-choreographed samba dances accompanied by a Middle School / teacher / parent percussion ensemble.

And that brings us to the close of the year. Here I would like to describe our closing ceremony with our 8th grade graduates, not only to balance the piece begun with the opening ceremony, but to illustrate how central Orff Schulwerk is and has been to the process.

On the morning of graduation, select 8th graders carry a Tibetan bowl throughout the school re-visiting all the rooms where they have been the past eleven years. They step inside each room briefly and ring the bowl. All the 8th graders then line up outside the music room with their various teachers and the administrator and off we go with games and dances!

After several dances, each student selects a small percussion instrument and sits on the floor in a circle. The Tibetan bowl is placed in the center; candles are lit and each student is given a glass of water. One by one, each speaks about something they're grateful for in the past it might be a general statement or a specific memory. They drink half the glass, bringing that memory inside them one more time. They then speak about their hopes (or fears) for the high school they will be entering. Having spoken, they pour the rest of the water in the bowl in the center. During the time it takes to go to the center and sit back down, the person next to them has begun playing his instrument. Everyone listens attentively and joins in improvisationally, to send the wish into the future. When the person who began the music stops, all stop and it is now his turn to speak. The process continues until all, including the teachers, have spoken.

When the last person has shared, we close with a spiral dance and the students go off to change for the whole school graduation ceremony. This private ceremony prepared the ground for the public one, which,

as we can now imagine, is filled with songs, gestures and ringing of Tibetan bowls. At its center is the chance for select teachers to speak publicly about select students, who in turn speak one final time to the community. That the students, speak through piano pieces, songs, poems, artwork, dances, Tai Chi routines, jokes and speeches, is testimony to the school's commitment to giving students the artistic tools to express feeling. That the younger students sit for two hours wide-eyed in wonder, that teachers weep openly as they speak, that parents sit with handkerchiefs ready, is testimony to the deep value the school places on feeling.

Carl Orff said: "It is at the primary school age that the imagination must be stimulated; and opportunities for emotional development, which contain experience of the ability to feel, and the power to control the expression of the feeling, must also be provided." I can't help but feel that he would be pleased to know how his work has done just that, touching the lives of all the children and the parents and teachers in The San Francisco School in ways they will remember their whole lives.

Doug Goodkin

Teaches at the "San Francisco School" in California. He is an internationally well known Orff Schulwerk teacher and has frequently worked as guest teacher and in summer courses at the Orff Institute. His special interests are the relationship between Orff Schulwerk and Jazz and World Music, and the bringing together of a holistic music education in connection with research about multiple intelligences. He is author of two books and co-author of the 1994 Macmillan textbook series Share the Music. Doug is a founding member of the Orff-based performing group Xephyr.

Zusammenfassung: Schulfeiern als Ausdruck des sozialen Lebens einer Schule

Doug Goodkin beschreibt anschaulich Beispiele von Schulfeiern aus dem Jahreslauf der San Francisco School, die 1966 im Zuge einer pädagogischen Reformbewegung als Montessori-Schule gegründet wurde und als deren erster Vollzeit-Musiklehrer er seit 1975 tätig ist (unterdessen gibt es mehrere Musiklehrer an dieser kleinen Privatschule). Der Musikunterricht ist am Orff-Schulwerk orientiert, hat eine intensive Chorarbeit entwickelt, auch Jazz spielt eine wichtige Rolle. Zudem besteht eine ausgeprägte Zusammenarbeit mit den anderen Kunstlehrern, und fächerübergreifender Unterricht gehört zum Alltag. Das ganze Schuljahr wird als ein »grand piece of music« gesehen. Es beginnt mit der Feier des Schuljahresanfangs (und des Schuleintritts der Erstkläßler) und spannt einen großen Bogen über Feste der Jahreszeiten (z. B. Halloween) der verschiedenen Kulturen und Nationen, die in der Schule vertreten sind (z. B. das chinesische Neujahrsfest oder ein Samba-tag, an dem Kinder ihre eigenen Choreographien aufführen), über Middle School Revels mit Mummenschanz, Verkleidung und Schwerttänzen, dem Dr.-Martin-Luther-King-Tag, an dem Texte aus seiner »I had a dream«-Rede rezitiert und gesungen werden, über Carnival, dem »Tag der Erde« und vielen anderen Festen bis zur großen Abschlußfeier, an dem die Achtkläßler graduieren.

Als Beispiel für den Reichtum an symbolischen Formen, die im Laufe der Jahre von Lehrern und Schülern gestaltet wurden, möge ein Ausschnitt aus der Feier zum Anfang des Schuljahres dienen: Alle Kinder, beginnend mit den oberen Klassen, haben sich mit ihren Eltern und Freunden im Schulhof getroffen und ziehen unter einem von den Lehrern gebildeten Tunnel aus Armen und Fähnchen ins Schulgebäude ein, während eine Gruppe von Lehrern musiziert. Der Schulleiter begrüßt jedes einzelne Kind und hält seine Begrüßungsansprache. Dann bitet er den ältesten Schüler der achten und den jüngsten der ersten Klasse, das neue Schuljahr einzuläuten. Das ältere Kind spielt drei Schläge auf einem großen balinesischen Gong, das kleine ebenso drei Schläge auf einem kleineren Instrument aus Thailand,

zuletzt schlagen sie ihre Instrumente gleichzeitig an. Nach dem Verhallen der Töne sagt der Leiter: »So wie diese beiden Kinder aufeinander gehört und sich gegenseitig mit Achtsamkeit beobachtet haben, um einen gemeinsamen Ton zu spielen, so werden wir alle einander brauchen in diesem beginnenden Schuljahr.«

Dann tritt aus jeder Klasse ein Kind vor und erhält ein leeres Glas, sie stehen nebeneinander in einer Reihe; der Lehrer der Achten wendet sich an diese Kinder und das Auditorium: »Als dieses Mädchen in die erste Klasse kam, konnte es mit Stolz seine Schuhbänder binden und einiges mehr; heute kann sie Gleichungen lösen, Shakespeare rezitieren, versteht Manifeste, kann die Zellteilung erklären, spanische Verben deklinieren, eine Melodie von Duke Ellington spielen, in den Wäldern kampieren und helfen, persönliche Konflikte zu lösen. Es weiß eine Menge davon, wie die Dinge in der Welt funktionieren und wie diese Schule funktioniert. Ihr Erstkläßler werdet ihr nachfolgen, und sie ist bereit, euch bei eurem Lernen zu helfen. So wie ich jetzt Wasser in ihr Glas fülle, wird sie es in das Glas des Siebtkläßlers gießen, dieser in das Glas des Sechstkläßlers und so bis zum Glas des Erstkläßlers. Aber gießt nicht alles aus, behaltet ein wenig Wissen bei euch selbst.«

Das ganze Auditorium beobachtet fasziniert, wie das Wasser von Glas zu Glas fließt. Wenn es beim Kind der ersten Klasse ankommt, spricht die Lehrerin dieser Klasse: »Wenn ihr die achte Klasse erreicht haben werdet, werdet ihr viel Wissen erworben haben, aber wenn ihr nicht achtgebt, werdet ihr vielleicht auch etwas ganz Wichtiges verloren haben. Ein sehr weiser Mensch sagte einmal: ›Im Anfängergeist sind viele Möglichkeiten enthalten, im Expertengeist nur wenige.« Die Erstkläßler können uns alle erinnern an diesen frischen, offenen, neugierigen Geist, voll von Fragen und voll von Wundern. Auch wenn wir alle einmal die erste Klasse verlassen müssen, so sollen wir doch nie diesen forschenden Geist verlieren. Um uns daran zu erinnern, wird nun unser Erstkläßler mit dem Krug in die Reihe zurückkehren, während alle, einer nach dem anderen, sein Glas leert.«

Die Feier geht mit Musik weiter, es wird mit dem mit Luft gefüllten Erdball gespielt, ein Earth Day Rap als Aufforderung zur Bewahrung der Schöpfung rezitiert und andere, oft berührende Worte eingebracht, bis alle Gruppen mit ihren Lehrern in ihren eigenen Klassenraum einziehen.

Hier hat eine Schule ihre eigenen Rituale und Symbole entwickelt, an denen alle aktiv beteiligt sind. Musik, Poesie, Tanz sind nicht nur Lerninhalte, sondern haben als Teil des Schullebens eine lebendige Funktion. Wissen und Kreativität werden gleichermaßen geschätzt und Bewußtheit für die Verantwortung für diese Erde erweckt.

Mit einem Orff-Zitat schließt Goodkin: »Alles was das Kind in dieser Frühzeit erlebt, was in ihm geweckt und gepflegt wird, ist maßgeblich für das ganze Leben. Nie wieder Einholbares kann in diesen Jahren verschüttet werden, nie mehr Ansprechbares unentwickelt bleiben« (Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, 1963).

Doug Goodkin

Unterrichtet an der »San Francisco School« in Kalifornien. Er ist ein international sehr bekannter Orff-Schulwerk-Lehrer und hat immer wieder als Gastlehrer und in Sommerkursen am Orff-Institut unterrichtet. Sein Hauptinteresse gilt der Beziehung zwischen Orff-Schulwerk, Jazz und Weltmusik sowie einer ganzheitlichen Erziehung in Verbindung zur Forschung über multiple Intelligenzen. Er hat zwei Bücher geschrieben und ist Mitautor der 1994 herausgegebenen Macmillan-Textbuch-Serie *Share the Music*. Doug ist Gründungsmitglied der auf dem Orff-Schulwerk fußenden Performing-Gruppe *Xephyr*.

Ich – du – wir

Soziales Lernen in musikalischen Spielräumen

Johanna Metz

Montagmorgen, 9 Uhr. Stimmengewirr im Treppenhaus. Die Kinder der Grundschule »Clara Schumann« kommen zum Unterricht in die Musikhochschule und stehen erwartungsvoll und neugierig drängend an der Tür ...

Erster sein ... aber auch zurücktreten können, aufnehmen und abgeben, initiieren und imitieren, Risiko eingehen und nach Sicherheit streben, agieren und reagieren – alles Begriffspaare, die sozial bedeutsame Verhaltensweisen charakterisieren und deren Aufzählung sich noch weiter fortführen ließe.

Die folgenden Beispiele wollen hieran anknüpfen und ergänzen, und sie sollen zeigen, wie eng künstlerische und soziale Differenzierungsprozesse miteinander verwoben sind. Soziales Lernen ist keine eigenständige Größe. Sie entwickelt sich hier im musikalisch-künstlerischen Kontext, in der sachbedingten Verlockung, durch – vom Lehrer initiierte – Lernsituationen und Anlässe, in denen man sich in bestimmter Weise verhalten und einbringen möchte, die anspornen zum Handeln und eine Identifizierung ermöglichen.

Der Spiel-Raum Musik kann für Kinder und Erwachsene gleichermaßen stimulierend sein, Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit zu erweitern oder auch eingefahrene Verhaltensweisen aufzubrechen.

Voneinander lernen – miteinander lernen: Ein Hochschulprojekt

Bereits das vierte Jahr besuchen die Kinder der Freien Grundschule »Clara Schumann« jeweils in der 1. Klasse in Gruppen zu 10–12 Kindern einmal wöchentlich den Unterricht im Fach »Elementare Musikpädagogik (EMP)« an der Musikhochschule Leipzig.

Im Mittelpunkt der Stunden steht das Erleben von Musik, Bewegung und Sprache in ihrer noch unmittelbaren und vielfältigen Verknüpfung. Das relativ breit angelegte Unterrichtsangebot, das auch den Schullehrplan tangieren kann, soll grundlegende Er-

fahrungen mit Kunst für *alle* Kinder ermöglichen, aber ebenso instrumentale und tänzerische Vorkenntnisse *einzelner* mit einbinden.

Da sich die Schule nach musikischem Profil ausrichtet (eine Musikschule ist ebenfalls angegliedert), spielen bereits einige Kinder ein Instrument. Für die Schulaufnahme an sich ist dies aber keine Bedingung. Gesonderte Anforderungen an die Mädchen und Jungen werden nicht gestellt. Eine (fast) normale Situation also ...

Zur Hochschule wird die Klasse von unterschiedlichen Lehrern und Erziehern der Schule begleitet. In die Beobachterfunktion versetzt, fällt es engagierten Pädagogen manchmal schwer, sich nicht ins Unterrichtsgeschehen einzumischen! Andererseits bedeutet es auch, Verantwortung abgeben zu können, die Kinder aus anderer Perspektive zu sehen, Stärken und Schwächen zu entdecken, die im Schul(bank)alltag so nicht auftreten.

Aus dem anfänglichen – nur auf die EMP-Stunden begrenzten – Austausch wurde eine intensive Zusammenarbeit zwischen (Musik-)Schule, Schulträger und dem Lehrstuhl Musikpädagogik/EMP der Leipziger Hochschule:

- theoretische und praktische Weiterbildungsveranstaltungen für *alle* Lehrer der Grundschule u. a. zum Konzept der musikalisch-künstlerischen Erziehung Carl Orffs
- Angebote zur Eltern-, Lehrer- und Schülerberatung
- Einbeziehen der EMP-Studierenden und Absolventen in Projekte und den Instrumentalunterricht der (Musik-)Schule u. a.

Sicher ist dieses Beispiel eine Kommunikation zwischen Kindern, Grund- und Musikschulpädagogen, Eltern, Studierenden und Hochschullehrern nicht überall realisierbar. Ich denke aber, generell lohnt es, offen zu sein und Ausschau zu halten nach engagierten Mitstreitern, da in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation es notwendiger ist denn je, Kräfte zu bündeln, Partner zu suchen für die unverzichtbare Basisarbeit im künstlerisch-pädagogischen Bereich.

Voneinander lernen – miteinander lernen: Ein Unterrichtskomplex

Endlich lesen und schreiben können ... Hochmotiviert zeigen die Kinder bei vielen Gelegenheiten, welche Zahlen, Worte und Sätze sie bereits gelernt haben.



Lesen und schreiben können – das wollten wir ihnen im musikalischen Bereich ebenfalls ermöglichen. Die Entscheidung fiel ebenfals zugunsten des grafischen Notierens. Zum einen, um für alle Kinder das gleiche Ausgangsniveau zu realisieren (wie oben erwähnt, sind manche durch Instrumentalunterricht bereits mit traditioneller Notenschrift vertraut), zum anderen, da die Grundeinsichten in das Zusammenspiel von Höreindruck und Signatur und das anschließende Gestalten der individuellen Verständigung und der Klärung in der Gruppe bedürfen, also soziale Kompetenzen verlangen und diese differenzieren helfen.

Dem Schreiben und Komponieren gingen selbstverständlich das Spiel mit den Instrumenten, Klangexplorationen, Hör- und Ratespiele, szenische Klanggeschichten, das Gestalten der musikalischen Parameter mit der Stimme, das Hervorlocken von Musik durch Bewegung sowie deren Umsetzung wiederum in Klangverläufe voraus bzw. wurden während der Unterrichtsstunden zwischengesetzt, dem Bedürfnis nach Ruhe, nach Wechsel der Lernfelder oder den spontanen Einfällen der Kinder entsprechend.

Um die Ideen der Mädchen und Jungen nicht vorzeitig einzuschränken oder zu kanalisieren, aber auch um zu beobachten, *ob* und *wie* vorher Erlebtes in die Stunden miteinfließt, sollten sowohl die Instrumente als auch die Notationszeichen von der *Gruppe* be-

stimmt werden, wichtig insofern nur, daß die Beteiligten in der gegebenen Situation die Bedeutung unmittelbar verstanden.

Dies war der abgesprochene Leitfaden, und damit begann gleichwohl für uns Lehrende das pädagogische Abenteuer:

- zurücknehmen, zulassen, abwägen, offen sein, aber natürlich auch beraten, bekräftigen, Grenzen setzen, Ordnungen schaffen ...

Gemeinsam notieren und instrumentieren

Die Instrumente waren schnell gefunden, und in fast allen Gruppen zählten Becken, Kesselpauke, Tempelblocks oder Baßxylophon zu den Favoriten – nach »Raritätskriterien« ausgesucht!

Eine Gruppe wählte ausschließlich Instrumente einer zurückliegenden, spannenden »Schiffsreise« (Rainmaker, unterschiedlich gefüllte Flaschen u. a.).

Aufwendiger wurde es, für die Instrumentenklänge mit vielschichtigen musikalischen Parametern die entsprechenden Zeichen zu finden.

Um sich nicht in der Fülle zu verlieren und mit dem Wissen um eine spätere Komposition mußte hier von seiten des Pädagogen etwas begrenzt werden.

Fast jeder wollte natürlich an die Tafel. Neben von uns erwarteten Kreidebildern gab es auch verblüffende und eigenwillige Lösungen. Über die endgültige Auswahl wurde in der Gruppe abgestimmt, bei den Kindern auch nach Beliebtheitsgrad des Zeichners oder nach Formschönheit bzw. Originalität des Geschriebenen, nicht unbedingt immer nach musikalischer Eindeutigkeit!

- Sich in der Gruppe Regeln setzen, Entscheidungen fällen, sich präsentieren, die Meinung der anderen akzeptieren und den eigenen Vorschlag dem der Gruppe unterordnen – das kostete manchen sichtbar viel Mühe!

Mit Interesse beobachteten wir auch, wie einige Kinder voll Spannung Zeichenvieldeutigkeiten und Mehrfachzuordnungen entdeckten, d. h. bildhaft anschauliches Denken mit dem transformierenden Lernen verschmolz.

Miteinander komponieren

Während der »Tafelarbeit« hatten die hospitierenden Studenten die letztendlich ausgewählten Zeichen auf A4-Blätter übertragen und vervielfältigt. So konnte

das Schreiben – vom einzelnen zwar akribisch betrieben, für die zuschauende Gruppe aber auf Dauer ermüdend – durch Kartenlegen ersetzt werden.

Komponieren braucht »Hand und Fuß«! Zunächst stellten wir die Karten zu Motiven zusammen (auch als Modelle und Handlungsmuster für die spätere Kinderarbeit), spielten diese Motive wiederholt mit den ausgewählten Instrumenten und ließen die Kinder Bewegungssequenzen dazu erfinden, eine Mehrfachsensibilisierung, bei der – neben der visuellen und auditiven – vor allem die motorische Ebene im Vordergrund stand, von den Kindern fröhlich und temperamentvoll auskostet.

Die Voraussetzungen für das componere/Zusammenstellen schienen uns gegeben. Die Hospitanten waren bereit, sich jeweils einer Kleingruppe als »persönliche Berater« zur Seite zu stellen, wobei sie nur beobachten, anregen, bekräftigen, organisatorisch helfen, aber nicht vordergründig in die musikalischen Entscheidungen der Kinder eingreifen sollten.

Interessant zu sehen, wie sich mancher der Erwachsenen anfangs zaghaft und vorsichtig verhielt, da der Umgang mit dieser Altersgruppe recht ungewohnt war, dann aber am Entstehungsprozeß teilnahm, Freude an den Ideen hatte, Teil der Gruppe wurde und auch seitens der Kinder der Blick von zurückhaltend, tolerierend in akzeptierend und bewundernd überging.

Geschäftige Unruhe

Kartenlegen – nebeneinander, übereinander, diskutieren, Instrumente nochmals anschlagen, verändern, gefundene Lösung zum Klingen bringen... Allen war die Anstrengungsbereitschaft, aber auch die Freude bei der Aufgabenbewältigung anzusehen, denn jede Gruppe wollte natürlich das beste Stück komponieren – und dazu noch mit einem »echten« Musiker als Berater!

- Gruppengeduld entwickeln, in Kommunikation zueinander treten, Ideen entstehen lassen können, Spannungen und unbequeme Situationen aushalten.

Füreinander spielen

Der Sinn schriftlicher Fixierung wird für Kinder am deutlichsten, wenn das Notenschreiben mit Hören, Lesen und vor allem auch Selbstmusizieren verbunden bleibt.

Die Partitur als visuelle Vorlage macht Musik wiederholbar: Wiederholen und Üben sind wesentliche Lernarten für Grundschul Kinder, besonders wenn sie – wie hier – mit Anschaulichkeit verbunden bleibt. Außerdem bietet sich die Möglichkeit, dieses Ergebnis sicht- und hörbar den anderen Gruppen zu präsentieren, etwas, das den Kindern dieser Altersstufe sehr viel bedeutet.

Was wäre eine Komposition ohne Aufführung im selbst eingerichteten »Konzertsaal« mit Notenständern, Publikum, Ansager – das vorherige Üben in den »Proberäumen« mit eingeschlossen?

- Aufeinander hören, die Reihenfolge einhalten, (Klang-)Impulse geben und empfangen, miteinander und solistisch agieren sowie reagieren, sich selbst kontrollieren, zurücknehmen, sich mitverantwortlich fühlen für das Klangeschehen, Willenskräfte entwickeln durch Belohnungsaufschub...

Und Belohnung gab es reichlich in Form von Applaus der anderen Kinder, Lehrer, Studierenden!

- Soziales Lernen wird auch als Lernen im sozialen Kontakt mit Vorbildern oder mit Verstärkung durch Personen definiert.

Um den Kindern nach den Aktivitäten in den Groß- und Kleingruppen, dem *gegenseitigen* Lernen und Anregen abschließend das ganze *eigenständige* Komponieren – und nun auch wieder Selbstschreiben – zu ermöglichen, durfte jedes ein Blatt mit den Gruppen-Zeichen nach Hause nehmen. In der darauffolgenden Woche legten sie voller Stolz ihre Kompositionen auf die Notenständer.

Füreinander spielen, doch nun die Studierenden für die Kinder – ein spannendes Erlebnis! Die Kinder fühlen sich akzeptiert, als Persönlichkeiten anerkannt und angenommen, auf eine Stufe mit den Erwachsenen gehoben. Wie sensibel und ernst sie damit umgingen, zeigte sich schon daran, daß sie bewußt »ihren Schlagzeuger« als »den Besten« herausuchten, um den neuen Hospitanten (in dieser Stunde mehrzählig Populärmusiker) die – für Uneingeweihte – mehrdeutigen Zeichen zunächst zu erklären. Die Studierenden wiederum waren erstaunt über das Notierte und den Ideenreichtum. Auch ihnen war eine gewisse Spannung nicht abzusprechen, sei es in der Spielvorbereitung oder auch beim Vortrag selbst.

Die scheinbar elementaren Symbole wurden durch die Instrumentenbeherrschung und das musikalische Können der Erwachsenen klanglich differenziert und



ausdrucksstark umgesetzt, die Klangvorstellung der Kinder damit auf eine neue, künstlerische Stufe gehoben.

- Kommunikation zwischen allen Beteiligten, verbal und nonverbal, verbunden durch das Wissen um die Zeichen, durch die Arbeit an einer gemeinsamen Sache, eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Hörenden und Musizierenden, die sich als Spiel-Partner annahmen und respektierten.

Faszinierend zu beobachten, wie überrascht die Kinder selbst von ihren klingenden Ergebnissen waren, wie sie Freude und Erfolg miteinander teilten, mit Stolz den Arm um die Schulter des Komponisten legten, voll Bewunderung ihrem Mitschüler und den Studierenden applaudierten und – als Kinder des Medienzeitalters – vorschlugen, eine CD aufzunehmen.

Ich selbst wünschte mir in diesem Moment eine Kamera. Jedoch auch damit wäre der Zauber des Augenblicks sicher nicht vollständig einzufangen gewesen – der Zauber des klingenden Miteinanders.

Johanna Metz

studierte Kultur- und Musikwissenschaft sowie Instrumentalpädagogik an der Universität und der Musikhochschule Leipzig, Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut Salzburg (B-Studium). Sie ist Leiterin des Studienfaches »Elementare Musikpädagogik« an der Hochschule für Musik und Theater »F. Mendelssohn-Bartholdy«, Leipzig. Daneben Kurstätigkeit und Lehraufträge u. a. für Musikschule, Lehrerfortbildungsakademien, Hochschule für Tanz »Palucca«, Dresden.

Summary

This article is about the scope of music for children being equally stimulating for children and adults in extending interactive and communicative skills, not only as social education in its own greatness, but developing here in a musical and artistic context.

A university project with a "Free Elementary School" (Freie Grundschule) and its administrators is described that took place during four years of cooperative work with dialogues between children, primary

school and music school teachers, parents, students and university instructors. A teaching complex with the theme of graphic notation was chosen as a concrete excerpt coming from this effort. Graphic notation calls for inter-individual discussion, demands social competence or at least helps it to develop. Notating and playing instruments together, composing and playing for each other means the same for children, teachers and students: to be open, to take back, to set limits, to initiate and imitate, to develop a group feeling, to take responsibility, to step into communication with each other ...

The conclusion of this teaching unit was interesting: students played the children's compositions raising the sounds imagined by the young girls and boys to a new artistic level. There was:

- *Verbal and non verbal communication between all participants through knowing the musical signs*
- *Interaction between adults and children and between listeners and players who accepted and respected each other as partners.*

Johanna Metz

studied culture, music and instrumental pedagogy at the University and College of Music in Leipzig, and music and movement education in the "B Course" at the Orff Institute. She is director of the Elementary Music Pedagogy course at the College for Music and Theater, "F. Mendelssohn-Bartholdy", Leipzig. In addition she gives courses and has a contract for music schools, teacher training academies and at the "Palucca" School for Dance in Dresden among others.

Die »Beserlpark«-Szene oder Musik- und Bewegungs-erziehung in der Parkbetreuung

Barbara Asperger

Ein »Beserlpark« in Wien (Anm.: »Beserlpark«: Dies ist der Ausdruck für einen Park in Wien, der zwischen Häusern eingeklemmt und so klein ist, daß man ihn mit einem Besen auskehren kann) ist ein wichtiger Treffpunkt und Freiraum. Vor allem in den dicht verbauten Gebieten Wiens und durch das immer stärker werdende Verkehrsaufkommen sind diese Parks oft die einzige Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, ihren Bewegungsdrang auszuleben, und für alte Menschen, aus ihrer Einsamkeit und Isolation zu entfliehen und die »frische Luft im Grünen« zu genießen. Er ist Sozialraum, der bestimmt wird von seinen Nutzern und den Lebensbedingungen im Stadtviertel. So stoßen verschiedene Benützergruppen mit ihren zum Teil sehr unterschiedlichen Bedürfnissen und Ansprüchen aufeinander und bieten so ausreichend Stoff für Konflikte und Vorurteile. Vandalismus, lautstarke Auseinandersetzungen und Schlägereien standen auch in den Parks von Margareten in Wien an der Tagesordnung.

So wurde 1994 der Verein »Spiel mit New Games« mit der Parkbetreuung in vier Parks des 5. Wiener Gemeindebezirks betraut. Diese werden seitdem von Ende April bis Anfang Oktober von einem Team von Spiel- und FreizeitpädagogInnen regelmäßig am Nachmittag betreut. Dazu gehöre auch ich, und unsere Aufgabe ist es, mit den dort anwesenden Kindern und Jugendlichen zu spielen, zu plaudern oder kreative Angebote zu setzen.

Die ersten Jahre waren schwierig, und ich erinnere mich noch genau, daß ich des öfteren mit dem Gedanken »nie wieder dorthin« frustriert nach Hause ging. In den Parks hielten sich fast hauptsächlich ausländische Menschen auf; in einem großteils türkische, in einem anderen Romafamilien. Eine Mischung der beiden Gruppen war anfangs unmöglich. »Parkfremde« Kinder wurden gestoßen und aufs ärgste beschimpft, Spielmaterial gestohlen und zerstört.

Langsam und in kleinen Schritten konnten wir diese verhärteten Vorurteile gegeneinander auflösen. So war es ein Tanzwettbewerb, der es möglich machte,



daß sowohl türkische als auch Romakinder etwas gemeinsam machten. Eines der Kinder hatte von zu Hause einen alten Kassettenrekorder mitgenommen, die anderen Musikkassetten. Eine Jury wurde gegründet, und unsere Aufgabe war es, Batterien für den Rekorder und Preise für die SiegerInnen zu organisieren. Mit etwas Nervosität sah ich diesem Vorhaben damals entgegen, denn meine Befürchtungen waren, daß die Kinder sich aufgrund ihrer verschiedenen Nationalitäten schlechter beurteilen würden und es so zu großen Streitereien kommen würde. Doch ich irrte mich. Die größeren Kinder motivierten die kleineren, schüchternen Kinder, auch am Wettbewerb teilzunehmen, und kaum ein Kind wurde beim Vortanzen verlacht. Plötzlich war nicht mehr die Herkunft von Wichtigkeit, sondern das gemeinsame Tun und Tanzen war Mittelpunkt.

In den letzten Jahren hat sich vieles verändert

Nun gibt es sowohl eine eigene Kinder- als auch Jugendbetreuung. Seit drei Jahren sind außerdem zweimal pro Woche zwei ParkbetreuerInnen anwesend, um sich speziell den älteren ParkbenützerInnen zu wid-

men. Die »Golden Girls and Boys«, wie wir unsere PensionistenInnen liebevoll nennen, sind oft die einzigen »Einheimischen« in diesen Parks. Sie sind einsam und fühlen sich aufgrund der hohen Ausländerrate dort fremd, obwohl sie meist schon als Kinder diese Parks besuchten. Anders als bei der Kinderbetreuung war der Zugang zu dieser Gruppe sehr schwierig. Einerseits forderten die PensionistInnen Programm; andererseits waren sie lange Zeit sehr mißtrauisch und nahmen nichts an. Da ich die »Golden Girlsbetreuung« mitaufbaute, weiß ich, wie oft wir mit unseren Angeboten abgelehnt wurden. Doch nach und nach bekamen wir doch Zugang.

Vor allem die Musik war es, die dies ermöglichte. Herr A., ein Ziehharmonikaspieler, spielte für sie auf, und schon bald sangen sie mit – die ihnen gut bekannten Wienerlieder –, versunken in ihren Erinnerungen. Daraus entwickelten sich Gespräche über »damals« und Kontakte zu anderen PensionistInnen. Auch heuer ist der beliebte Programmpunkt, wenn »aufgespielt« wird. Mittlerweile kommen sogar PensionistInnen aus anderen Bezirken zu uns, und auch Regen ist kein Grund, zu Hause zu bleiben.

Letztthin war wieder Herr A. mit seiner Ziehharmonika bei uns im Park. Das Wetter war trüb und kühl. Doch die »Golden Girls« saßen schon erwartungsvoll auf ihrem Stammbankerl. Auch Frau N. kam, begleitet von ihrem Hausmeister, dazu. Nach einem kurzen Gespräch mit diesem, meinte er, er hätte zu Hause eine Gitarre. Und wir ermunterten ihn sofort, diese zu holen. Kurze Zeit später kam er auch wirklich mit seiner Gitarre und zwei Regenschirmen ausgerüstet zurück.

Schon bald war der Park erfüllt von den Klängen des Akkordeons, der Gitarre und den zittrig-dünnen Stimmen unserer »Golden Girls«. Auch die Kinder tobten nicht mehr so stark, und einige getrauten sich zu den »BankerIn« der »Golden Girls« und lauschten andächtig. Diesmal wurden sie auch nicht von den PensionistInnen verscheucht. Die Stimmung war so schön, daß, auch als der Regen einsetzte, niemand weggehen wollte. Wir rückten näher zusammen und spannten lediglich die Schirme auf. Meine Kollegin und ich hatten die Aufgabe, über je einen Musiker den Schirm zu halten, damit diese ungestört weitermusizieren konnten.

Ich glaube, wir alle waren ganz beglückt über diesen Nachmittag, als wir dann im Regen nach Hause gin-

gen. Nicht nur in dieser Generation ist Musik sehr beliebt. Auch bei den Kindern und Jugendlichen fördert es die Gemeinschaft. Der Bau von einfachen Instrumenten, Sing- und Tanzspiele werden gerne angenommen. Für mich ist es schön zu sehen, wieviel an gutem Miteinander in den letzten Jahren gewachsen ist. Und daß das gegenseitige Verständnis ein Stückchen mehr möglich wurde. Dies kann aber nur gelingen, wenn die Bedürfnisse aller ParkbenutzerInnen gesehen werden und darauf eingegangen wird. Daraufhin kann versucht werden, kleine Verbindungsbrücken zu schaffen. Eines dieser verbindenden Dinge ist Musik und Tanz. Für kurze Zeit kommen alt und jung, fremd und einheimisch in Kontakt.

Barbara Asperger

machte die Ausbildung zur Behindertenpädagogin in Wien und den Lehrgang für Spielpädagogik. Seit 1992 arbeitet sie in der freien Kinder- und Jugendarbeit und begann 1994 als Parkbetreuerin in Wien-Margareten. Im Sommer 2000 schloß sie am Orff-Institut das Kurzstudium für Musik- und Bewegungserziehung ab und befindet sich nun im 7. Semester des Diplomstudiums mit dem Schwerpunkt »Musik in der Sozial- und Heilpädagogik«.



Sind Kinder sozial?

Grundlagen sozialen Verhaltens bei Kindern
im Alter von 0 bis 6 Jahren

Andrea Betz

»Das Grundwort Ich – Du stiftet die Welt der Beziehung«

Martin Buber

»Die Kinder sind in den letzten Jahren in ihrem Gruppenverhalten in zunehmendem Maße schwieriger geworden und verhalten sich unsozial« – so die einhellige Meinung von Musik- und BewegungslehrerInnen mit langjähriger Berufserfahrung. Demgegenüber steht die Aussage des dänischen Lehrers, Gruppen- und Familientherapeuten Jesper Juul: »Kinder sind von Geburt an sozial.«¹ Offenbar liegen beiden Aussagen verschiedene Begriffe von »sozial sein« zugrunde. Die einen verbinden damit Einfühlung, Gehorsam und Rücksichtnahme, die anderen meinen das grundsätzliche Bedürfnis nach Nähe und die Bereitschaft, mit Menschen zusammensein zu wollen.

Was eigentlich bedeutet »sozial sein«? Das Wort hat seinen Ursprung im Lateinischen und kommt von *societas* – die Gesellschaft, Gemeinschaft – und von *socius* – der Gefährte. Durch soziales Verhalten gelingt es uns, in der Gesellschaft, in der Gemeinschaft mit anderen zu existieren und akzeptiert zu sein. Um fähig zu sein zu sozialem Verhalten, durchlaufen wir von frühester Kindheit an – beginnend im pränatalen Sein – eine psychosoziale Entwicklung als unabdingbare Voraussetzung für den Sozialisierungsprozeß. Schon das Ungeborene nimmt unterschiedlichste Sinnesempfindungen auf, behält und ordnet diese Reize. Das Netz der gespeicherten Wahrnehmungen verdichtet sich weiter im nachgeburtlichen Leben und bildet eine Matrix. Diese frühe Prägung ist besonders eindrücklich, sie begleitet uns, ja bestimmt ein Gutteil unseres Umgangs mit uns selbst und anderen.

Lange vor der Sprache entwickelt sich in Stufen ein Selbstempfinden, das »den zentralen Bezugspunkt und das organisierende Prinzip darstellt, aus dem heraus der Säugling sich selbst und die Welt erfährt und ordnet«.² Aus diesem Ordnungs- und Unterscheidungsprinzip Ich-Welt entsteht die Ich-Identität, die Einzigartigkeit jedes Menschen. Dieses Ich wächst an intensiven Gemeinsamkeitserlebnissen zwischen Selbst und Gegenüber, das heißt, es definiert sich über die Beziehung, aber auch über die Abgrenzung

zum anderen bis ins beginnende Erwachsenenalter hinein oder, wie Martin Buber es ausdrückt: »Das Grundwort Ich – Du stiftet die Welt der Beziehung.«³

Harmonie(n) als Entwicklungsmotor

Schon zwischen dem siebten und neunten Lebensmonat beginnt eine Entwicklung, die über die Bereitschaft, mit Mutter, Vater oder anderen vertrauten Personen zusammensein zu wollen, hinausgeht und sich in eine echte soziale Bezugnahme wandelt. Das Kind entdeckt, daß es innere Erfahrungen, Wahrnehmungen mit einem anderen teilen und sich darüber austauschen kann. Mutter und Kind kommunizieren nicht Affekte, sondern über diese. Das Kind zeigt auf einen Gegenstand, um die Mutter teilhaben zu lassen: »Schau, ich sehe etwas, und ich möchte, daß du es auch siehst.«

»Ein solches ›sharing‹ gibt es nicht nur für kognitive Zustände wie Aufmerksamkeit, sondern auch für Affekte.«⁴ Konfrontiert man ein neun Monate altes Kind mit einem interessanten, aber Unsicherheit erzeugenden Objekt, z. B. einem klingenden Metallklangbaustein oder einer Handtrommel, so schwankt es zwischen Furcht und Neugier und schaut zur Mutter. Ihre Reaktion bestimmt den Affekt des Kindes. Sieht sie furchtsam aus, wird das Kind sich fürchten, schaut sie freundlich und lächelt, krabbelt das Kind auf den Metallklangbaustein zu und will ihn selbst erkunden. Es richtet seine Gefühle nach den Mitteilungen der Mutter aus. So beginnt die Sozialisierung von Gefühlen mit psychischen Mitteln.

Nun können die beiden über diesen Klangbaustein oder die Handtrommel eine affektive Kommunikation beginnen. Das Kind schlägt in freudiger Erregung in seinem Rhythmus auf die Handtrommel. Die Mutter kommentiert dieses mit ihrer Stimme, z. B. »Jaa-Bum«, wobei das »Jaa« das Heben der Ärmchen aufgreift und das »Bum« mit dem Aufkommen der Händchen auf dem Trommelfell zusammenfällt. Dieser Kommentar ist keine Imitation, denn er bedient sich einer anderen Sinnesmodalität als das Tun des Kindes. Rhythmus und Geschwindigkeit werden von der Mutter in sprachlicher Form aufgenommen. Die Einstimmung bezieht sich nicht nur auf die Handlung des Kindes, sondern auch auf seine Gefühlsregung, die sich darin ausdrückt. Dieses Spiegeln bietet eine größtmögliche Gemeinsamkeit im Erleben von Gefühlen. »Es krieert die Erfahrung, daß innere Zustände keine privaten Ereignisse sind, sondern soziale



Soziales Lernen in der Arbeit mit Vorschulkindern

Eine ganze Reihe von Faktoren beeinflussen unsere Persönlichkeitsentwicklung und unser soziales Verhalten. Sie können – je nachdem – förderlich wirken oder diese empfindlich stören: Wird das leibliche Getragensein im intrauterinen Universum begleitet von einem herzlich zugewandten Angenommensein? Wird das Kind, das – nach Juul – von Anfang an kooperiert, d.h. Gefühle und Verhalten des Erwachsenen nachahmt, in seinem Entgegenkommen gesehen oder – durch Unverständnis – mit blindem, autokratischem Machtgehabe in seiner Kompetenz unterdrückt? Ebenso wichtig ist, ob bereits Geschwister da sind, ob das Kind häufig Kontakt mit Gleichaltrigen hat oder eher unter Erwachsenen aufwächst.

Einer dieser Faktoren könnte die Erfahrung in einer Musik- und Bewegungsgruppe für Vorschulkinder darstellen. Hierin liegt die Chance des frühen Musikunterrichts. Es gilt einen Raum zu schaffen, der Vertrauen, Geborgenheit und Schutz bietet, damit das Kind sich öffnen kann, »sein« darf, und weiter ein Angebot zu bereiten, das seine sensorische Matrix anspricht, Impulse gibt und die Sehnsucht nach Ganzheit zu stillen vermag.

So wie das Kind von Anbeginn willentlich Urheber von Handlungen sein möchte und unermüdet die gleiche Bewegung bis zum Erfolg wiederholt, existiert ebenso ein aktives Bestreben nach sozialen Erfahrungen des Mit-andern-Seins und -Erlebens. Die Gruppe bietet durch die Vielgestaltigkeit den Boden, um durch Nachahmung und Identifikation sich aneinander zu messen, sich in Beziehung zu setzen, sich einzuordnen und seinen Stand zu finden, die eigene Ich-Identität im gemeinsamen sozialen Prozeß zu spüren, zu stärken und zu erweitern.

Sensorische Sensibilisierungsspiele haben im Bereich des sozialen Lernens einen hohen Stellenwert, denn sie erhöhen die Wahrnehmung für sich selbst und die anderen. Führen und folgen ohne Absprache mit offenen oder geschlossenen Augen, den Körper des anderen »blind« ertasten und dessen Haltung selbst einnehmen, schon das Aufeinander-Achtgeben bei sehr bewegten Aktionen im Raum bildet und erweitert die Wahrnehmung für mein Gegenüber und erfordert ein immer neues Einstellen auf Personen. Spielen mit Druck und Gegendruck, körperliches Erfahren von eigenen und Grenzen anderer sensibilisiert den sozialen Umgang.

Die Gruppenkonstellation wechselt beständig. Einmal

Beziehungsangelegenheiten. Es ist die Antwort auf die Frage: Siehst du, was ich fühle? Es ist eine positive Reaktion auf das anthropologisch tiefsitzende Bedürfnis nach Wahrnehmung und Anerkennung des eigenen Gefühlszustandes.«⁵

In den musikalischen Eltern-Kind-Gruppen gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, mit Klängen, mit Singen, mit Rhythmen, mit Lauten und in gemeinsamer Bewegung das Kind in dieser sozialen Bezugnahme zu stärken. Ein Beispiel hierfür ist die Methode der sogenannten Audiation des amerikanischen Musikpsychologen und Musikpädagogen Edwin E. Gordon, die sich in den musikalischen Eltern-Kind-Gruppen als wichtiger Bestandteil etabliert. Gordon geht davon aus, daß musikalisches Hören und Verstehen sich ähnlich entwickelt und funktioniert wie in der Sprache. »Demnach ist Sprache eine Folgeerscheinung des Bedürfnisses zu kommunizieren. Musik ist eine Folgeerscheinung des Bedürfnisses, musikalisch zu kommunizieren (...). Gedanken sind der Inhalt von Kommunikation. Auditieren ist »(in) Musik denken.«⁶ Anfänglich geht das Sprechen rhythmischer und melodischer Motive (Patterns) von den Eltern bzw. von der Lehrperson aus. Nach einiger Zeit beginnt das Kind auf das Gehörte zu reagieren. Diese »Antwort« nimmt Vater, Mutter oder Lehrperson auf, und es entwickelt sich ein musikalischer Austausch.

Es geht nicht darum, die musikalischen Eltern-Kind-Gruppen als weiteres »Muß« in der Frühförderung zu etablieren, sondern Eltern und Kinder auf Klänge und Töne zu konzentrieren, so daß beide gleichberechtigt Hörende, Rhythmus-Findende, Schöpfende werden.



ist die ganze Gruppe in einer schöpferischen Phase, wobei die Motivation, gemeinsam etwas entstehen zu lassen, die Bereitschaft zur Verantwortung jedes einzelnen erhöht. In der gleichen Stunde kann ein einzelner die Gruppe anführen; es gibt Partnerspiele oder Aufgaben, die in Kleinstgruppen gelöst werden. All diese Situationen fordern ein hohes Maß an sozialer Flexibilität, die gelöst im Spiel erlernt wird. Schulversuche mit speziellen sozialen Schwerpunkten scheiterten an Theoriemodellen, die eine Selbstreflexion erforderten, die im vorpubertären Alter noch nicht vorhanden ist. Die praxisbezogenen, an Musik gebundenen Versuche hingegen, z. B. von Prof. Hans Günther Bastian, schlossen erfolgreich.

Ausblick

»Elementare Musikpädagogik ruft auch soziale Differenzierungen hervor, die nicht nur Interaktionsfähigkeiten und Empathie betreffen, sondern für eine demokratische Gesellschaftsfähigkeit und persönliche Lebensqualität immer zwingender erscheinen«, so schaut Prof. Dr. Regina Pauls voraus. Der Wirtschaftswissenschaftler Prof. Dr. Johann Welsch postuliert: »Neben fachlichen, inhaltlichen Qualifika-

tionen werden soziale Kompetenzen der unterschiedlichsten Art an Bedeutung gewinnen.«⁸ Durch vermehrte Individualisation und die Isolation, die Kinder durch den täglichen Umgang mit modernen Medien erfahren, brauchen sie mehr denn je »Gefährten«, gemeinschaftliche Erlebnisse, schöpferische Vorgänge und Phasen mit anderen. Die Verknüpfung von »Schönem«, das die Seele berührt, und gemeinschaftsfördernden Aktionen hat sich als wirkungsvolle Kombination herausgestellt. Ein befriedigendes Klangergebnis erfordert Aufmerksamkeit und Aufeinander-Hören – und das ist die Domäne der Musik.

1 Jesper Juul: Das kompetente Kind, 1995.

2 Martin Dornes: Der kompetente Säugling. Die präverale Entwicklung des Menschen, 1993.

3 Martin Buber: Du und ich, 1983.

4 Siehe Fußnote 2.

5 Siehe Fußnote 2.

6 Almut Tappert-Süderkrüb: Musik denken, in Üben und Musizieren, Heft 4/2000.

7 Regina Pauls, unveröffentlichter Vortrag, Symposion: Elem. Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf, 1997, Mannheim.

8 Johann Welsch: Die Arbeitswelt der Informationsgesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 3/1997.

Andrea Betz

Ausgebildet als Singschullehrerin und Chorleiterin. 1983–87 Studium am Orff-Institut. Ab September 1988 Unterrichtstätigkeit an der Städtischen Musik- und Singschule in Heidelberg. Ab 1991 Dozentin an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Mannheim. Weitere Lehrtätigkeiten in musikalischen Eltern-Kind-Gruppen sowie in zahlreichen Kursen und Lehrerfortbildungen.

Summary

“The basic world ‘I–you’ (Ich–du) confirms the world of relationships.” (Martin Buber)

In her article, Andrea Betz presents the consensus of music and movement teachers that children have shown increasing difficulties and have become less social in group behavior during the last years, contrary to the statement by Jesper Juul that “children are social beings from birth on.” She therefore presents various definitions of the concept “to be social”. On one hand it means being sympathetic, dutiful and caring; on the other hand it means the fundamental need for closeness and readiness to want to be together with people.

She expands further into psycho-social development as a requirement for the process of socialization which runs through each person from early childhood – even during the pre-natal time. In this process, self perception develops step by step along with the organizing and differentiating principles of the “I-world” and “Self-identity.” (Ich-Welt, Ich-Identität) At the same time, the natural need for communication with trusted persons (e.g. parents) plays special role because communication is caused by feelings. She cites the example of a child who adjusts his reactions and feelings to things according to what his mother is transmitting. This mirroring offers the maximum bond in the experience of feelings (according to Dornes) and represents a positive reaction to the deepest needs for protecting and acknowledging the personal state of feelings.

Andrea Betz recognizes the opportunities that are offered through parent/children groups in music and movement to strengthen the children in this respect. In such groups space is created in which the child is allowed to be open, where it can receive impulses and acquire social experiences in “being with others.” (Mit-anderen-Seins) The many sided make-up of a group offers countless possibilities, within changing group constellations, to strengthen the area of social learning and thus to discern the perception of oneself and of others.

In a time when there is more individualization and isolation through intimate associations with modern media, the social experience is even more necessary. Elementary music and movement education can contribute to this by coupling creative processes with actions that further socialization.

Andrea Betz

Trained as a vocal teacher and leader for children choir. 1983–87 studies at the Orff Institute. Since September 1988 teaching at the City Music and Singing School in Heidelberg. Since 1991 she teaches at the academy of music and performing arts in Mannheim. Several other teaching practica with musical parents-children-groups and numerous courses and further education courses for teachers.

Es bleibt uns Lehrern gar nichts anderes übrig, als daran zu glauben ...

Wolfgang Hartmann

Man macht Musik, man singt, man tanzt ganz einfach deshalb, weil dies zu den elementarsten Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen zählt. Kinder in diese Erlebenswelt einzuführen, sie zu ermutigen und frei zu machen, sich selbst in der Weise auszudrücken, das ist das eigentliche Ziel unserer Bemühungen. Daß dabei, gleichsam als »Nebenprodukte« auch noch andere außermusikalische, persönlichkeitsbildende Effekte bewirkt werden, ist außer Frage. Es ist aber dennoch bemerkenswert, daß ganz zentrale Werte unseres Lebens, wie Rücksichtnahme, Toleranz, aber auch Führungskompetenz, nicht »an sich« gelehrt und gelernt werden können, sondern dazu einen bestimmten inhaltlichen Rahmen benötigen.

Für jemanden, der sein berufliches Leben damit verbracht hat, Kindern Musik näherzubringen, mit Kindern zu musizieren, für den ist soziales Lernen in Verbindung mit Musikmachen so selbstverständlich wie der Ton, der aus den Instrumenten kommt. Und dennoch: wie schwer läßt sich dieses Thema in beschreibende Worte fassen oder entsprechende Wechselwirkungen gar beweisen! Man kann das Thema zum Beispiel rein theoretisch-wissenschaftlich abfassen. Da werden unsere Kinder dann zwar als kleine Forschungsobjekte sehr ernst genommen. Aber sehr befriedigend ist dieses Verfahren auch nicht. Denn bei diesem Vorgehen »muß man feststellen, daß wir immer noch relativ wenig darüber wissen, wie und in welchem Umfang durch die konkreten Bedingungen der Schule Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Motive, Einstellungen, Überzeugungen, Bezugssysteme und geschlossene Handlungsmuster erworben, verändert und stabilisiert werden (F. E. Weinert, Die Schule als Sozialisationsbedingung)«.

Man kann natürlich auch seine eigenen Wahrnehmungen aus dem Unterrichtsalltag wiedergeben, aber hören sich die nicht so geschönt und idealisiert an? Ist es nicht grenzenlos naiv zu glauben, daß eine richtige Handlung (oder deren größere Summe) zu einer höheren sozialen Reife führt? Vor allem dann, wenn man weiß, welche anderen »erzieherischen Kräfte« in

Medien und Öffentlichkeit diesen Bemühungen konträr zuwiderlaufen? Soziale Erziehung ist nun einmal ein Feld von langwierigen Entwicklungen, und ihre Auswirkungen und »Erfolge« lassen sich nicht prüfend abrufen. Und so bleibt uns als Lehrer gar nichts anderes übrig, als *daran zu glauben*, daß beim Unterrichten, beim Musikmachen in der Schule, im Kindergarten und in der Früherziehung Situationen geschaffen werden, welche die Kinder auf längere Sicht hin in ihrer Persönlichkeit und in ihrem Sozialverhalten nachhaltig beeinflussen.

Noch etwas fällt mir auf, während ich über den Zusammenhang von Musikmachen und sozialem Lernen nachdenke: die wirklich wichtigen Situationen im Unterricht, in denen so etwas wie soziales Bewußtsein zu spüren war, wo Haltungen, Werte und Einstellungen bedeutsam wurden. Diese Situationen waren von mir weder geplant noch überhaupt beabsichtigt gewesen. Sie passierten ganz einfach, und nicht selten war ich davon völlig überrascht und dann gefordert, darauf schnell und möglichst richtig (?) zu reagieren.

Ich denke dabei an eine Situation in einer dritten Grundschulklasse: Zehn Kinder saßen im Kreis, jedes hatte vor sich ein kleines Schlaginstrument. Das Spiel hieß »Mein Instrument kann viele Sprachen«. Es sollte versucht werden, auf diesen verschiedenen Instrumenten alle denkbaren Spielmöglichkeiten und Klangwirkungen auszuprobieren und vorzuzeigen. Einige waren schon dran gewesen, da passierte etwas Eigenartiges: Ein Junge legte, als er an der Reihe war, seine Holzblocktrommel auf den Boden und beförderte sie mit dem Schlägel über das Parkett. Das sah fast aus wie Eishockey. Er selbst kroch auf allen Vieren hinter dem dahinschlitternden Holzblock her.

Mit gebanntem Blick verfolgten die übrigen das Schauspiel. Stille und allgemeine Ratlosigkeit. Der nächste Blick der Kinder galt mir: Was sagt der Lehrer dazu? Das sind die Momente, die jeder Erzieher kennt und »schätzt«: Man muß schnell reagieren, und richtig sollte es auch noch sein ...

In dieser Situation war mir nicht klar, ob das Ganze wirklich als ernst gemeinter Versuch einer etwas eigenartigen Bereicherung des Klangspektrums gedacht war. War es vielleicht nur eine – zugegeben sehr originelle – Provokation? Verstärkt wurde meine Unsicherheit dadurch, daß ich die Klasse noch nicht lange hatte und die Kinder noch nicht gut kannte. Was sollte ich tun? Hätte ich ihn im ersten Falle zurecht-

gewiesen, wäre das falsch gewesen. Wenn ich ihn aber als »Schöpfer einer neuen Klangsprache« gefeiert hätte, während er genüßlich grinsend zu seinem Platz gegangen wäre? Ich habe in dieser unklaren Lage einfach gekniffen. Nur ein knappes »Hm« kam mir über die Lippen (etwa im Sinne vom »Wenn du meinst!«), und dann bat ich das nächste Kind um seinen Beitrag.

Ich habe danach noch lange über diese Situation nachgedacht. Die Gefahr, daß ich mich auf Grund einer Fehleinschätzung lächerlich gemacht hätte, wäre letztlich wohl nicht so groß gewesen. Jedenfalls verglichen mit einer ungerechtfertigten Maßregelung. Denn da hätte ich nicht nur dieses Kind verschreckt, sondern auch alle anderen. Denn die hätten dann sofort erkannt: »Bei dem darfst du nichts riskieren!« Und hätten nur noch Konventionelles und Langweiliges vorzuzeigen gewagt.

Ganz nebenbei: Im Laufe der folgenden Jahre stellte sich heraus, daß dieses Kind solche eigenwilligen Freiräume immer wieder benötigte. Nicht selten konnte der Junge dabei durchaus wichtige Impulse für die Klassenarbeit geben, und wer weiß, vielleicht ist dadurch, daß wir alle ihn ernst nahmen, ihm und uns die aufreibende Rolle eines Klassenkasperlis erspart geblieben.

Wer weiß?! Es sind viele kleine Aktionen, gleichsam Einzelpunkte, die sich hoffentlich zu einer Linie in die richtige Richtung bündeln. Aber, wie gesagt, wir als Lehrer können nur an den Erfolg glauben und im Musikunterricht immer wieder Aktivitätsformen anbieten, die in ihrer spielerischen Zweckfreiheit solche Interaktionen mit den Spielpartnern zulassen.

Wolfgang Hartmann

Grund- und Hauptschullehrer, B-Studium am Orff-Institut, Lehrer an einer Orff-Musikmodellschule in München. Übersiedlung nach Österreich, zunächst Leiter einer Musikschule, dann Leiter der Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik am Kärntner Landeskonservatorium. Seit 20 Jahren Autor von Schulfunksendungen am Bayerischen Rundfunk.

Summary

Making music, singing and dancing are counted among the elemental possibilities for expression in people. It is the job of the music educator to lead

children into this world of experience and to encourage them with these forms of expression. As so-called “by-products” there are extra-musical personality building effects like respect, tolerance and leadership qualities which are not learned in themselves, nor can they be taught, but require a definite frame of content.

In his article, Wolfgang Hartmann refers to the difficulties in trying to explain, or even to prove verbally, the connection between music making and social learning. In the attempt to explain the phenomenon as scientific theory, it must be stated that one still knows too little about it as far as it can be influenced by academic requirements, knowledge, abilities, attitudes, patterns of action, etc. (according to F. E. Weinert, “Die Schule als Sozialisationsbedingungen” [School as a Social Requirement]). On the contrary, one’s own awareness from the daily lessons would be idealized.

Hartmann describes social schooling as a field of prolonged development in which the results cannot be proven. There is nothing left for the teacher except to believe that in music classes – whether in schools, in early child education or kindergartens – situations can be created which facilitate personal development and social learning. He comments that such situations are never planned but happen totally by surprise. For the teacher, the problem is to react “appropriately” and “correctly”.

As an example he tells of a music lesson with primary school children. During the game “My Instrument Knows Many Languages,” a youngster reacted quite unexpectedly by sending his wood block across the floor with a mallet. How can a teacher in this situation react appropriately, and what will the effect of this reaction be on the youngster and the other children in the future?

Wolfgang Hartmann comes to the conclusion that in the long run there are many little actions that hopefully flow together in that direction. It is the task of the teacher to “believe in success and to offer repeatedly forms of activity in music lessons which, in their playful structure, allow an intentional freedom for interaction with the playing partners.”

Wolfgang Hartmann

Elementary and high school teacher, “B” course at the Orff Institute, teacher in a model school for Orff-Schulwerk in Munich. Moved to Austria as director of a music school and later director of the field of studies in instrumental and vocal pedagogy at the Carinthian State Conservatory. For 20 years he has been the author of the school broadcasts of the Bavarian Broadcasting Company.

Porträt

Portrait

Rudolf Nykrin im Gespräch mit Barbara Haselbach

Das Orff-Institut ist nicht nur gemeinsam mit den anderen Instituten der Universität Mozarteum von großen Gesetzesänderungen betroffen, auch intern hat sich eine Reihe personeller Veränderungen ergeben. Die Redaktion möchte das zum Anlaß nehmen und das Porträt dieser Ausgabe o. Univ.-Prof. Dr. Rudolf Nykrin, dem neuen Institutsvorstand des Orff-Instituts, widmen.

BH: Lieber Rudolf, du bist vor vielen Jahren als Nachfolger von Wilhelm Keller an das Orff-Institut gekommen. Was hat dich dazu bewogen, am Orff-Institut lehren zu wollen, wie war dein beruflicher Werdegang, was magst du uns über deine Person erzählen?

RN: Vom Studium der Schulmusik in München ging der Weg 1972 zuerst nach Bielefeld, wo mir Hartmut von Hentig die Aufgabe anvertraute, für seine neue »Bielefelder Laborschule« das Feld Musik zu umreißen. Diese Schule nun war interdisziplinär angelegt, was mich zum Beispiel in Kontakt mit dem Kunsterzieher und der Theaterpädagogin brachte. Die Bielefelder Zeit war für mich sehr anregend und auch prägend: Hentigs Programm von der »Schule als Erfahrungsraum« verwandelte sich für mich musikdidaktisch in das Konzept einer »Erfahrungser-schließenden Musikerziehung«, das ich während meiner nächsten Berufsphase im Bereich der Musikpädagogik an der Universität Münster ausarbeiten konnte. Dieses Konzept nimmt primär auf das Gegenüber der Erziehung, den Schüler, das Kind Bezug. Was eine Selbstverständlichkeit zu sein scheint, war für die schulische, insbesondere die gymnasiale Musikerziehung, doch keineswegs die Regel. Musik zu



vermitteln, ohne bei den Jugendlichen ein inneres Einverständnis zu dieser oder zu jener Musik herbeiführen zu können, das konnte nicht funktionieren. Und eine diesbezügliche Krise des Musikunterrichts gibt es bis heute.

Aber auch der interdisziplinäre Kontakt führte weiter. Zum szenisch-musikalischen Spiel erfand ich neue praktische Modelle. Dabei wurde ich auf die Arbeiten Kellers aufmerksam, lernte ihn kennen, und »Salzburg« trat in meinen Horizont. Offen gesagt: Wenn man mit 34 Jahren den Ruf auf eine Hochschulprofessur erhält, greift man zu. Aber es war noch etwas anderes dabei: Erstens eine große Freiheit im Unterrichten – sie prägte, wie ich heute weiß, die Lehre am Orff-Institut von Anfang an und erbrachte Flexibilität und Innovation. Zweitens die Gewißheit, auf Praxis hin zu denken und arbeiten zu dürfen – die Musikpädagogik hatte jahrelang wichtige Zieldiskussionen geführt, und nun galt es (und gilt es bis heute), die bewußt gewordenen Zielsetzungen dauerhaft in die Praxis einzuschleusen. Drittens die Herausforderung von Kreativität als einer Bedingung, um von abstrakten Zielen zu gehaltvollen Unterrichtssituationen zu kommen. Dann die Arbeit für konkrete Adressatengruppen und Arbeitsfelder, die zugleich für die Studierenden mögliche Berufsfelder bedeuteten. Schließlich die Arbeit im Team, wo mir oft auch eine koordinierende Rolle zukam.

Von mehreren Teams habe ich übrigens ebensoviel bekommen, wie ich geben konnte. Das betrifft die am Orff-Institut ebenso wie in jenen Teams, mit welchen ich die großen Unterrichtswerke »Musik und Tanz für Kinder«, »Spielpläne Musik« und jetzt auch »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument« ausformen durfte.

BH: Du bist jetzt ja nicht zum ersten Mal mit der Verantwortung für das Orff-Institut betraut und hast bereits in drei Perioden als Abteilungsleiter gewirkt. Welche Erfahrungen aus diesen früheren Jahren sind für dich grundlegend für die neue Situation?

RN: Am Anfang (1982–86) war ich vor allem ein »Transmissionsriemen«. Ich war jung und brachte, soweit ich es sehe, nur wenig eigene Zielsetzungen ein. 1987 wurde der bis heute gültige Studienplan für das Diplomstudium fertig. Er war dem Gesetz abgerungen worden und forderte für die damalige Zeit in einer beachtlichen Weise zur Individualisierung des Studiums auf. Die Erstellung war eine große Leistung des Teams. Viele LehrerInnen des Orff-Instituts waren (und sind) sehr fleißig. Sie wenden z. B. für Fortbildungen (auch eigene) viel Zeit auf. Große Sommerkurse und die Symposien im Fünfjahresabstand sind Highlights des Teams und des Instituts gewesen.

Das Kollegium war aber viel mit sich selbst beschäftigt, was man lange Zeit gleichfalls als wichtig und produktiv ansehen konnte. Abteilungsleiter wechselten sich ab (ich selbst hatte noch einmal 1992–94 diese Aufgabe). Eine Zeitlang waren wöchentliche »Teestunden« angesagt, zahlreiche Teambesprechungen und Lehrerkonferenzen. Dieser Kommunikation wurden viele Chancen eingeräumt; die Erwartungen schwankten zwischen dem Glauben an Basisdemokratie und dem Anspruch »Jeder soll meinen Standpunkt bitte zur Kenntnis nehmen!« Das ist insbesondere auch deshalb verständlich und wichtig, weil die Musik- und Bewegungserziehung keine Disziplin mit harten Axiomen und Techniken ist, sondern immer wieder neu begründet und erklärt werden muß. Unter der Decke ging es aber oft um den Versuch, die eigenen individuellen Positionen durchzusetzen. Verschiedenartige Positionen wurden im Laufe der Zeit als schwer versöhnbar deutlich. Wir stritten, statt zu Agreements kommen zu können und bald auch zu wollen. Dann kam eine Phase, in der wirkliche Gespräche selten, Taktieren und Machtspiele dominant, Vorwürfe massiv wurden. Dann wurde auf Kommunikation erst gar nicht mehr gesetzt, und in den ent-

scheidungsführenden Gremien wurde jede einzelne Stimme wichtig (auch die von Studierenden).

In der Folge kippte der Idealismus der »Regierten«, deren faktische Mehrheit sich 1998 einmal in einer eindrucksvollen, aber gesetzlich unwirksamen »Urabstimmung« dokumentierte. Der Zynismus gegenüber manchen gremialen Entscheidungen wuchs, und das Überdauern für die Zeit »danach« setzte ein. Dabei lief offiziell alles augenscheinlich »legal«. Unglücklicherweise prolongierte noch eine gesetzliche Bestimmung die offiziellen Machtstrukturen weit über das vorgesehene Maß hinaus. Die seit dem 1. Oktober 2000 gültige neue Gesetzgebung gibt die Chance eines Neuanfangs.

BH: Nicht nur die Universität Mozarteum, mit ihr auch das Orff-Institut, das nun »Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut« heißt, steht also vor der Aufgabe, sich neu zu definieren und Inhalte und Strukturen weitgehend neu zu überdenken. Diese Herausforderung wird einen nicht zu übersehenden Einfluß auf deine Tätigkeit und Verantwortung als neuer Institutsvorstand ausüben. Was steht an, welche Ziele sind zu verfolgen?

RN: »Transmissionsriemen« will ich auch heute sein, diese Funktion gehört offenbar zu meiner Persönlichkeit. Aber nicht mehr für alles und jede/n und innerhalb eines Rahmens, der jetzt »Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut« heißt und nicht mehr als gänzlich offen gedacht werden darf. Denn dieser Rahmen hat Grenzen: Grenzen der Möglichkeit einer ausgleichenden inneren Abstimmung, wie wir gelernt haben; Grenzen der Kontur (Institut und Studiengänge müssen eine identifizierbare [!] Kontur haben); Grenzen der Mittel (beschränkte Ressourcen müssen wirkungsvoll, nicht mit der Streudose eingesetzt werden). Ich setze meine Kraft gerne dafür ein, problematische Strukturen zu klären, und gebe der Artikulation verschiedener Positionen Raum. Aber ich halte dabei auch an der eigenen Position fest und unterstütze vor allem die Herausbildung einer deutlichen »corporate identity« für das Orff-Institut. Diese ist zweifach zu sehen: als eine Hochschuleinrichtung, die Musik- und Tanzpädagogik betreibt und hierbei Kompetenz für die praktische Erziehung ebenso wie für die Theoriebildung übernimmt. Damit verbunden aber auch als »Orff-Institut«, einer Namenszuschreibung, die man nicht abschütteln kann und nicht abschütteln sollte. Orff-Schulwerk, Orff-Institut – nicht jeder in der Welt verbindet etwas damit,

und dennoch besteht weltweit eine Auffassung davon. Mit diesem »Pfund« muß man wuchern, statt es zu verschleudern.

BH: Und das bedeutet?

RN: Vielleicht darf ich es in diesem Zusammenhang wirklich sehr kurz und ausschnitthaft sagen: Lernen mit allen Sinnen; Bezug auf den anthropologisch gegründeten Zusammenhang von Musik, Bewegung und Sprache; reales Lernen vor medial vermitteltem Lernen; eigenes Gestalten statt ästhetischer Fertigerichte oder elitär zelebriertem Kunstwillen; im Zentrum der klare pädagogische bzw. partnerschaftliche Bezug auf Menschen verschiedener Altersstufen, mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen, immer beim Kind beginnend.

BH: Aber Auffassungsunterschiede gibt es weiterhin, einige scheinen fundamental zu sein?

RN: Ich persönlich glaube nicht mehr an die Möglichkeit, mit Worten zu überzeugen, zu verändern. Jede/r hat seine/ihre lebensgeschichtlich gewachsenen Vorstellungen und Fähigkeiten, die auch an jeweils bestimmten gesellschaftlichen Orten ihren Sinn haben mögen. Für mich ist es also wichtig, nicht nur Worten, sondern vor allem auch der Arbeit einen Rahmen zu schaffen, in dem sich jede/r einzelne verwirklichen kann. In der Praxis kommen dann unterschiedliche Talente und Fähigkeiten zum Tragen und können sich dort ergänzen. Für eine solche Entwicklung möchte ich mich gerne einsetzen. Ich ziehe dabei aber nicht mehr unbedingt nur eine gemeinsame Entwicklung in Betracht, denn das Netz einer Institution darf nicht überdehnt werden, sonst reißt es. Und wo der Zusammenhalt verlorengeht, verliert auch der einzelne Beitrag seine Kraft.

Möglicherweise ergibt sich die Notwendigkeit, rechtzeitig auch das Trennende herauszuarbeiten, um dem je Besonderen dann seinen richtigen Platz zu geben. Die neuen »autonomen« Möglichkeiten der Selbststrukturierung der Universität »Mozarteum« würden grundsätzlich Spielraum geben, um ggf. auszuweichen und zutreffendere Organisationseinheiten zu gründen. Und die neuen Studienpläne könnten verschiedenartigen Ansätzen Spielraum geben bis hin zur Installierung unterschiedlicher Studienzweige. Über diese Weichenstellungen wird man bald sprechen müssen. Im übrigen möchte ich Bedingungen dafür schaffen, daß jeder Lehrer und jede Lehrerin, der/die dies wünscht, am Orff-Institut im Rahmen der allgemeinen Zielsetzung der individuellen Arbeit im

Sinne einer universitären Tätigkeit nachgehen kann.
BH: Wie könnte denn dieses Orff-Institut in ein paar Jahren aussehen?

RN: Im Jahr 1996 gab es eine sogenannte »Leitzieldiskussion«. In einer transparenten und mit großer Beteiligung unter den LehrerInnen geführten Diskussion wurde damals u. a. als Ziel formuliert: »Das Orff-Institut versteht sich als eine lebendige, entwicklungs offene Abteilung der Hochschule Mozarteum mit besonderer Geschichte und besonderem Auftrag, die Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen eines differenzierten Unterrichts- und Forschungsprogrammes gemeinsame und individuelle Arbeit ermöglicht.« Ich hoffe, wir können daran anknüpfen. Man muß das Rad ja nicht immer neu erfinden.

Es gibt so vieles am Orff-Institut, was zu bewahren und gegebenenfalls wieder zu beleben sich lohnt. Natürlich hat sich die Zeit geändert: So greifen neue Medien, Kunsttrends und Lebensstile auch in die Pädagogik ein. Aber dies zwingt nicht dazu, die bisherigen Grundsätze unserer Arbeit zu vernachlässigen. Wir können doch weiter vom anthropologisch gegründeten Zusammenhang von Musik, Bewegung und Sprache ausgehen und dem realen Tun den Vortzug vor dem medial vermittelten geben. Improvisation, Erfindung und persönliche Kreativität sind weiterhin gefragt, aber auch das ästhetische Lernen planvoll aufzubauen ist dazu kein Widerspruch. Und mit diesem Potential können wir immer wieder Brücken von der (elementaren) Musik- und Tanzerziehung zu vielen anderen Bereichen musikalischer und künstlerischer Ausbildung bauen. Das alles können wir praktisch weiter ausformen, müssen es aber auch als Mitglieder einer Kunstuniversität theoretisch tun.

BH: Werden sich die Studien verändern?

RN: Wir haben ja bereits begonnen, hier in die Zukunft zu denken. Das Diplomstudium wird nur noch fünf Jahre dauern und dann einen weltweit qualifizierenden Abschluß beinhalten. Und für Weiter- und Fortbildung im Sinne des Kurzstudiums wird es hoffentlich mehrere neue und interessante Angebote geben.

BH: Wir danken für dieses Gespräch und wünschen dir persönlich für diese mit Sicherheit sehr anstrengende und fordernde Zeit viel Kraft und Mut und dem Institut und seinen Freunden eine gute Zusammenarbeit mit dir.

Portrait

Considerable regulatory changes have affected not only the Orff-Institute but also the other institutes of the Mozarteum University. The Orff-Institute has also experienced a succession of changes of personnel. The editorial office would like to take this as an opportunity to present a portrait of Univ.-Prof. Dr. Rudolf Nykrin, the new director of the executive committee of the Orff-Institut (Institutsvorstand). The following English translation gives a shortened version.

BH: Dear Rudolf, you came to the Orff-Institut several years ago as the successor to Wilhelm Keller. What persuaded you that you wanted to teach at the Orff-Institute, how did your professional career develop, and what can you tell us about yourself?

RN: I came to know the work of Wilhelm Keller and as a result, "Salzburg" appeared on the horizon. To be frank, if, at the age of 34 you are offered the post of College Professor, you seize it. But there was more to it than that. Firstly, a great freedom in the teaching which generated flexibility and innovation, and which I now know stamped the lessons at the Orff-Institut from the very beginning. Secondly, the certainty of working and thinking on the basis of practical experience – musical pedagogy had for years held important discussions on goals to aim for and now they are valid (and continue to be so to today) to channel the now conscious new target permanently into practical work. Thirdly, the challenge of creativity – a condition through which one starts with an abstract goal and arrives at a teaching situation that is rich in content. Then the work for concrete target groups and the fields of study that at the same time open up possible professional careers for the students. Finally the team-work in which I often found myself taking a coordinating role.

BH: This is not the first time that you are finding yourself responsible for the Orff-Institute. You have in fact already been the director of the executive committee for three periods. What experiences during these earlier years appear fundamental to you for the new situation?

RN: In the beginning (1982–86) I was mainly a "transmission-belt". I was young, and I introduced only a few of my own targets. In 1987 the present outline of study for the Diploma Course was already settled. It was wrung from the existing rules and for

that time demanded an individualisation of study that was remarkable. The setting up of the course was a great team achievement. The "Special Course", the International Summer Courses and the five-yearly Symposia became highlights of the team and the Institute.

The teaching staff were also very occupied with themselves, which for a long time could be seen as important and productive. The executive director changed regularly (I had this post once more in 1992–94). For a while there were many team discussions and teacher conferences and a weekly "afternoon tea" was inaugurated. The expectations fluctuated between belief in basic democracy and "You should all please take note of my point of view!" This is particularly understandable and important, because music and movement education is not a discipline with harsh axioms and techniques, but must always be freshly accounted for and justified. Groups were often formed in the attempt to push through their own individual positions. In the course of time various positions were clearly irreconcilable. We argued instead of being able or even willing to come to an agreement. Then came a period in which genuine discussion was as seldom possible, but where manoeuvring and power games were dominant and accusations severe. Communication was no longer assumed and in decision-making committee meetings every single voice counted (including those of the students). Consequently this unbalanced the idealism of the "subjugated", whose actual majority was documented in 1998 in an impressive but legally ineffective "strike ballot". Cynicism at many decision-making committee meetings grew and the aim to survive for the time "after that" set in. At the same time everything carried on as apparently "legal". Unfortunately a further statutory regulation prolonged the official power structure way beyond the prescribed time. New legislation starting from 1. 10. 2000 gives the opportunity for a new beginning.

BH: Not only the Mozarteum University, but with it the Orff-Institute, now called the Institute for Music and Dance Education – "Orff-Institute", are faced with the task of redefining their functions and extensively rethinking their substance and structure. These demands will exert a considerable influence on your activity and responsibility as the new executive director. What is on the agenda, what goals are to be pursued?

RN: I will still today be a “transmission-belt” within the framework of the institution now called the Institute for Music and Dance Education – “Orff-Institute” which can no longer be considered as entirely unrestricted. For this framework has limits: the limited possibility of voting in a conciliatory manner, as we have already learnt; the limits of contour (institutes and courses of study must have an identifiable (!) contour; limited means (restricted resources must be used effectively and not scattered as with a caster). I gladly give what strength I have to clarify problematic structures and to allow space for the articulation of different points of view. But I will also keep a firm hold on my own opinion and above all will support the development of a clear “corporate identity” for the Orff-Institute. This has two aspects: As a university institution that pursues music and dance education and in so doing takes responsibility for practical training as well as theoretical education; and at the same time as the “Orff-Institute”, a prescribed name that cannot and should not be shaken off. Orff-Schulwerk, Orff-Institute – not everyone in the world can make an association with this, nevertheless there is a worldwide conception of what it means. This is the “talent” with which we have to work instead of squandering it.

BH: And that means?

RN: Let me be really brief in this context: Learning with all the senses in relation to the anthropologically based connection between music, movement and speech; realistic learning before that transmitted by the media; one’s own creations instead of prefabricated packages or an elitist celebrated art task; at the centre the clear educational and partnership approach with regard to people of different ages, with different capacities and needs, always starting with children.

BH: How will the Orff-Institute appear in a few year’s time?

RN: In 1996 there was a so-called “discussion of leading aims”. With considerable participation from the staff the following aim was formulated: “The Orff-Institute considers itself to be a lively department of the Mozarteum that is open to new developments. It has a special history and a special task that makes it possible for the teaching staff to offer corporate and individual courses of study within the framework of a differentiated teaching and research programme.” I hope we can refer to this. One must not always reinvent the wheel.

There is so much at the Orff-Institute that is worth preserving and if necessary reviving. Of course the times have changed. New media, artistic trends and life styles have also infiltrated into education. But this does not compel us to neglect the previous fundamentals of our work. We can after all start out and carry further our anthropologically based connection of music, movement and speech and give the advantage to active learning over medially transmitted learning. Improvisation, invention and personal creativity are widely in demand. With this potential we can always build bridges from the (elemental) music and dance education to many other areas of music and artistic learning. We can shape and develop all this in a practical way, but as members of an arts university we must also do it in theory.

BH: How will the courses of study change?

RN: We have already begun to think of the future. The Diploma Course will only last for 5 years and will include a final examination with worldwide qualification. And for continuing and further education such as the two-year (B-Course) and the Special Course, we hope soon to have several new and interesting courses to offer.

BH: We thank you for this talk and wish you personally much strength and courage for this period which will surely be very strenuous and demanding. We also wish the Institut and its friends a good collaboration with you.

Aus aller Welt

From the World

China

März 2000, zweiter Besuch an der Musikhochschule Shanghai. Die Situation ist bereits vertraut (?), zumindest sind die Erfahrungen des ersten Kurses hilfreich. Ich kenne meine betreuenden Kollegen, die Räumlichkeiten, das Instrumentarium und den Unterrichtsablauf, in den ich mich einfügen muß. So ist nun auch wirklich an ein aufbauendes Arbeiten zu denken. Und das wird hier auch von mir erwartet: Seit drei Jahren besteht eine musikpädagogische Abteilung am Conservatory of Music Shanghai, wobei das Fach »Methodology and Teaching Technics« von mir betreut wird. Natürlich liegt für mich die Betonung auf der Pädagogik des Orff-Schulwerks, wobei auch allgemeine didaktische Fragen der Musikpädagogik mit einfließen müssen.

Zustande gekommen ist diese Kooperation auf Grund eines Abkommens zwischen der Carl Orff Stiftung und der Musikhochschule Shanghai. Prof. Liao Naixiong war wesentlich am Zustandekommen dieser Zusammenarbeit beteiligt. Er konnte in China seinen Einfluß geltend machen, um das Orff-Schulwerk in der Ausbildung entsprechend zu plazieren. Die Carl Orff Stiftung hat mich – in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Regner – beauftragt, dieses Projekt zu betreuen. Nun sind sie wieder vor mir, »meine Studenten« vom letzten Kurs, und offensichtlich freuen sie sich über unser Wiedersehen so wie ich. Zumindest bieten unsere halbtägigen Unterrichtsphasen über zwei Wochen hin eine gewisse Abwechslung vom normalen Studienbetrieb. Man spürt aber auch deutlich, daß sie beim ersten Mal doch so manches »verstanden haben«. Es lassen sich technisch schwerere Stücke erarbeiten (immerhin sollen sie nach ihrer Ausbildung an Gymnasien arbeiten), und bei experimentelleren Arbeitsphasen herrscht nicht mehr die Verwirrung, wie sie beim ersten Mal unterschwellig erkennbar

war. Auch die kleinen Lehrversuche der StudentInnen sind sehr hoffnungsvoll. Mich freut vor allem das Selbstbewußtsein der Lehrübenden, wie sie den gestellten Freiraum für eigene kreative Ansätze nutzen. Schließlich darf man nicht vergessen, daß sich unser Lehrerverhalten von der chinesischen Tradition stark unterscheidet.

Gerade diese Begegnung von westlicher und östlicher Kultur ist etwas, das ständig in meine Überlegungen mit einfließen muß. Schließlich ist die Pädagogik des Orff-Schulwerks kein in sich geschlossenes methodisches Konzept, das man als Ganzes anbieten kann. Aber diese unsere »Offenheit« ist eine große Chance, um auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Adressaten entsprechend einzugehen. Lange Gespräche mit meiner Dolmetscherin Dr. Yu Dan-Hong (Dissertation über John Cage) waren dabei sehr hilfreich.

Fragen der Aktualität des Orff-Schulwerks drängen sich bei diesen Überlegungen immer wieder auf. In einer Kultur, in der sich (viele Jahrhunderte) alte Musikstücke unwahrscheinlich frisch und erfrischend anhören, ist das Verhältnis zwischen alter und zeitgenössischer Musik anders bewertet als bei uns. Wenn also nun ein Musikpädagoge aus Mitteleuropa kommt, erwartet man durchaus, daß man auch ein Menuett von Bach auf Xylophonen spielt ... (Keine Angst, ich habe höflich erklärend, aber bestimmt dieses Ansinnen zurückgewiesen!) Aber dennoch, Musikpädagogik muß diese Brückenfunktion zwischen Tradition und Moderne erfüllen – und gerade dabei zeigt sich, wie hilfreich und durchdacht die Spielmodelle aus dem Orff-Schulwerk sind.

Zur Zeit sitze ich über einem Lehrplankonzept, das ich bei meinem nächsten Besuch vorstellen möchte. Denn nun geht es ja darum, daß unsere (Pionier-)Arbeit auch in die Zukunft hineinwirken kann.

Wolfgang Hartmann

Deutschland

Internationaler Sommerkurs Musik- und Tanzerziehung: Orff-Schulwerk

9.–15. Juli 2000, Abtei Frauenwörth im Chiemsee

In dem englischen Infoblatt zum Internationalen Sommerkurs stand »Please bring a recorder«. Als die Dozentin Marcelline Moody in einer ihrer Stunden nach

einem »recorder« fragte, packten die Nicht-Englischsprachigen unter uns brav die Kassettenrekorder aus. Allgemeines Gelächter folgte; »recorder« heißt Blockflöte!!!

Ansonsten gab es trotz der 15 verschiedenen Sprachen, die bei dem Kurs zu hören waren, so gut wie keine Verständigungsprobleme, denn unsere Sprache war die der Musik. Es war faszinierend zu erleben, wie die TeilnehmerInnen aus aller Welt – nicht alle sprachen englisch – musikalisch miteinander harmonierten und so Verständigung selbstverständlich machten. Doch hier mein Erlebnisbericht von vorne:

Am 9. Juli 2000 kam ich abends wie die meisten anderen der 90 TeilnehmerInnen auf der Insel Frauenchiemsee im Kloster an. Dort wurde jeder freundlich von Rainer und Eric, den fleißigen Hausgeistern, eingewiesen und bekam den persönlichen Stundenplan überreicht.

Nach einem Abendessen auf Kosten des Hauses – Schwester Scholastica McQueen (pfiffige Äbtissin des Klosters, die sich auch vor dem Tanzen nicht scheute) lud ein – ging es dann zur allgemeinen Begrüßung mit Gesang und Tanz für alle in die Turnhalle. Danach waren alle reif für die Bettzeit. Der größte Teil der TeilnehmerInnen blieb zur Übernachtung im Inselkloster, der Rest (u.a. auch ich) fuhr mit der Fähre »an Land«.

Am nächsten Morgen ging es dann los. Zum ersten Mal bei einer Orff-Schulwerk-Fortbildung war ich schon sehr gespannt, denn schließlich wußte ich nicht, ob ich die Katze im Sack gekauft hatte. Für die meisten KursteilnehmerInnen war es nicht der erste Sommerkurs, oder sie hatten auf andere Art mit dem Orff-Schulwerk Erfahrung.

Die TeilnehmerInnen waren in drei Gruppen aufgeteilt. Morgens hatten alle nach dem Rotationsprinzip den gleichen Unterricht:

- Kommunikation und Ausdruck mit der Stimme (*Reinhold Wirsching*)
- Grundlagen der Bewegungserziehung (*Andrea Ostertag*)
- Improvisationen in Musik und Drama (*Marcelline Moody*)

Für den Nachmittagsunterricht hatte man sich bei der Kursanmeldung bereits entscheiden müssen. Hier konnten wir zwischen vier interessanten Workshops wählen und uns zwei davon aussuchen:

- Instrumental-Ensemble (*Doug Goodkin*)
- Zeit zum Singen (*Sofia Lopez-Ibor*)

- Kreative Tanzformen (*Verena Maschat*)
- Erfahren musikalischer Parameter durch Bewegung (*Soili Perkiö*)

An jedem Abend gab es schießlich noch zusätzlich Konzerte, Tanz/Gesang sowie einen Vortrag von *Barbara Haselbach*.

Uns erwartete also ein volles, lehrreiches und wetterfestes (!) Programm – das kühle Regenwetter war der einzige Wermutstropfen dieses Sommerkurses.

Um die Kursinhalte greifbarer zu machen, möchte ich im folgenden meine persönlichen Eindrücke der verschiedenen Kurse schildern. Da ich mich wie beschrieben für zwei Workshops entscheiden mußte, kann der Kurs von *Verena Maschat* und *Soili Perkiö* hier leider nicht näher beschrieben werden.

Grundlagen der Bewegungserziehung: Ein Bewegungskurs voll und ganz. Durch Andreas' schöpferische Anleitung entwickelten wir Ideen aus der kleinen Bewegung heraus zum großen Ganzen. Die spielerische Entdeckung des eigenen Körpers stand immer im Vordergrund. Wunderbar, wie wir Worte, Sätze, Verse in Bewegung umgesetzt haben, so daß am Ende mancher Stunde viele verschiedene kleine Bewegungstheaterstücke entstanden.

Improvisationen in Musik und Drama: In Marcellines Unterricht entwickelten wir ein musikalisches Drama nach Aesops »Fabel von der Sonne und dem Wind«. Dabei wurden Bewegung, Sprache und Originalmusik von Carl Orff zusammengebracht.

Kommunikation und Ausdruck mit der Stimme: In diesem Kurs stand die Verbindung zwischen Bewegung und Gesang im Vordergrund. Es hat Spaß gemacht, sich mit den anderen gemeinsam im Kreis zu bewegen und dabei Lieder aus Afrika oder Israel zu singen. Ich war erstaunt, wie lange wir teilweise ein Lied singen konnten, ohne wirklich zu ermüden. Es ließen sich bestens Stimmen dazu improvisieren oder im Kanon singen. Für mich ganz neu war die Einbeziehung von Body-Percussion bei fast allen Liedern. Reinhold ist, wie die anderen Dozenten, ein wahrer Meister auf diesem Gebiet. Ein Kurs besonders für uns Erwachsene zum Genießen und als Anregung, beim Singen und Sprechen immer in Bewegung zu bleiben. Stimmbildung ohne Streß.

Zeit zum Singen: Wir haben die ganze Zeit »nur gespielt und gesungen« – wunderbare Kinderspiele aus vielen Ländern mit hohem pädagogischen Wert. Sofia hat uns Wege gezeigt, wie wir als LehrerInnen mit dem Ur-Instrument Kinderstimme umgehen können.

Sie sollen ohne Druck ihre stimmliche Ausdrucksweise entdecken können und auf ihrer vokalen Klaviatur spielen lernen. Sofia hat – wie viele der LehrerInnen – erstaunlich wenig mit sprachlichen Erklärungen unterrichtet. Vielmehr haben wir durch Nachahmen und anhand ihrer Gestik gelernt, eine gute Idee, die Aufmerksamkeit der Kinder einzufangen und seine eigene Stimme im Unterricht zu schonen.

Instrumental-Ensemble: In diesem Workshop ging es besonders um die Improvisation mit dem Orff-Instrumentarium. Nach anfänglichen Body-Percussion-Spielen gingen wir zur elementaren Musik an den Instrumenten über. Doug präsentierte die pentatonische Musikwelt als aufregende Entdeckung und Einführung zum kreativen Spielen. Es hat mir gut gefallen, als Lehrerin eine Anleitung zum Improvisieren mit Kindern in verschiedenen Altersstufen zu bekommen. Oft steht man etwas verunsichert da, wenn der Lehrplan Improvisation fordert. Doug gab konkrete Hilfe, ohne »dougmatisch« zu sein. Wir fingen mit der Vertonung von Kinderreimen an und landeten am Ende der fünf Tage beim Jazz.

Als »Roter Faden« zog sich durch den gesamten Unterricht Orffs Idee des ganzheitlichen Lernens. Die Verbindung von Musik, Tanz und Sprache spiegelte sich in allen Unterrichtskonzepten des Sommerkurses wider. In den Workshops wurde der kreativitätsanregende, ganzheitliche und persönlichkeitsbildende Aspekt des Orff-Schulwerks in den Mittelpunkt gestellt. Daß Lernen gleich Spielen bedeutet und umgekehrt, wurde sehr deutlich, ohne daß es aufgesetzt wirkte. Durch lustvolles Erleben am Spiel ist es den DozentInnen gelungen, uns die Orffsche Pädagogik näherzubringen und dabei Spaß zu haben. Die TeilnehmerInnen wurden dazu angeregt, das Orff-Schulwerk zeitgemäß in ihren künftigen Musikunterricht einzubeziehen, ohne die Traditionen zu vergessen.

Und so bleibt mir zum Abschluß nur noch, den Initiatoren und Organisatoren des Internationalen Sommerkurses, *Verena Maschat* und *Reinhold Wirsching*, für diese rundum angenehmen sechs Tage herzlich zu danken. Es war nahezu perfekt. Der Ort, die romantische Insel Frauenchiemsee war bezaubernd schön; die DozentInnen, eine Gruppe erfahrener MusikpädagogInnen, beeindruckten von Anfang an. Die Teilnehmerliste, wahrlich weltumspannend, ermöglichte ein globales Musikfest. Vielen Dank und bis zum nächsten Jahr!

Christina Bach



Gertrud Orff und die Orff-Musiktherapie

Zum Tode von Gertrud Orff am 1. Mai 2000

Die Geschichte der Orff-Musiktherapie beginnt eigentlich bereits im Jahre 1946. Damals war ich Stationsarzt auf der Diphtheriestation der Universitätskinderklinik München im Dr.-von-Hauerschen-Kinderspital. Unter den Patienten war ein Zwillingsspaar mit hübscher Physiognomie, die mit ihren besorgten Eltern aus Straubing kamen. Der Vater, Professor Dr. Hofmarksrichter, war Direktor der dortigen Taubstumm-Anstalt. Bei den üblichen Elterngesprächen erzählte er mir, daß er mit dem Komponisten Carl Orff befreundet sei und daß er bei seinen taubstummen Kindern mit Erfolg das Orff-Schulwerk anwenden würde. Dieses Gespräch habe ich lange Zeit in Erinnerung behalten, daß nämlich Musik, und sei es vielleicht nur über die rhythmischen Schwingungen, auch von tauben Kindern erlebt wird.

Jahrzehnte später, etwa im Jahre 1970, lernte ich zufällig auf einer Tagung Frau Gertrud Orff kennen. Auf meine Frage, ob sie mit dem Komponisten etwas zu tun habe, erklärte sie mir, daß sie seine zweite Ehefrau sei und mit ihm zusammen das Orff-Schulwerk realisiert habe. Sofort erinnerte ich mich jener Begegnung mit Professor Hofmarksrichter, und auf meine Frage, ob sie in dem von mir mittlerweile ge-

gründeten Kinderzentrum München mit neuen Programmen der Frühdiagnostik, Frühtherapie und frühen sozialen Eingliederung die Orff-Musiktherapie erfinden könnte, erhielt ich von ihr die spontane Antwort: Wie und wann? Ich erklärte ihr, daß ich ihr innerhalb von zwei Wochen einen geeigneten leeren Raum im Kinderzentrum zur Verfügung stellen könne und sie ihr Orff-Instrumentarium mitbringen möge. Ich würde ihr dann die Kinder vorstellen, und sie könnte sehen, welche Hilfen in welchen Bereichen mit den Mitteln des Orffschen Schulwerkes möglich seien.

Zwei Wochen später begann Gertrud Orff die ersten Kinder im Kinderzentrum München zu behandeln. Die übrigen Therapeuten im Hause (Krankengymnasten, Logopäden, Ergotherapeuten usw.) waren ebenso skeptisch wie unsere Ärzte und Psychologen. Deshalb wurden Gertrud Orff letztlich nur die Kinder geschickt, bei denen die üblichen therapeutischen Maßnahmen kaum mehr einen wesentlichen Erfolg brachten. Dies wiederum stellte sich letztlich als Glücksfall heraus, denn nunmehr wurde die Orff-Therapie zum letzten Rettungsanker für diejenigen Kinder, die »niemand mehr wollte«. Übrigens ist eines der ersten Protokolle aus jener Zeit auch heute noch nachvollziehbar.

Große Schwierigkeiten gab es wegen einer Anstellung von Frau Orff. Sie hat zu Beginn ihrer Tätigkeit ehrenamtlich gearbeitet, aber auf die Dauer ging das natürlich nicht. Jedoch war damals in keiner Tarifordnung die Musiktherapie vorgesehen. Wie sollte sie eingruppiert werden? Beim Bezirk Oberbayern, dem damaligen Träger des Kinderzentrums München, stieß die Einstellung von Frau Orff auf unüberwindbare Schwierigkeiten. Amtlicherseits konnte eine solche Einstellung nicht erfolgen. Erst meine Argumente, wo denn der *Freud* die Psychotherapie gelernt habe, um mit einem Diplom eingestellt zu werden, machte auf die Neuschöpfung der Musiktherapie damals aufmerksam. Ich weiß bis heute nicht, wie die »unteren Stellen« es fertiggebracht haben, ohne amtliche Unterstützung Frau Orff doch noch zu einer Einstellung zu verhelfen. Aber dieses Beispiel zeigt, daß mit der Orff-Musiktherapie etwas völlig Neues auch in den Berufsbildern der Heilhilfsberufe geschaffen wurde.

Ihre Tätigkeit war so erfolgreich, daß Frau Orff bereits 1974 an einer Delegation des Münchner Kinderzentrums zur Universität Valencia, zusammen mit

mehreren leitenden Mitarbeitern, teilnahm. Der Leiter des dortigen Goethe-Institutes, Herr Hellwig, hatte mit dem Rektor der Universität vereinbart, daß die Medizinische Fakultät ein deutsch-spanisches Symposium zur Behandlung retardierter und behinderter Kinder veranstaltet.

Am ersten Abend unseres Besuches in Valencia waren wir bei Herrn Hellwig eingeladen. Er hatte ein geistig behindertes Kind, das – zum Unbehagen der Eltern – ständig auf dem Klavier klimperte. Während das Kind nun in unserer Anwesenheit weiterhin »klimpert«, setzte sich Frau Orff daneben und begann, eine herrliche Begleitmusik zu den kindlichen Tonfolgen zu spielen. Sie sprach von Prärhythmik und Prämelodik als einem erfahrbaren Bereich, den zu erwerben sie geistig behinderten Kindern verhelfen würde. Diese Gedanken hat sie später in Monographien und wissenschaftlichen Arbeiten niedergelegt.

Schon 1973 berichtete sie in den »Fortschritten der Medizin« über Musiktherapie, und 1974 erschien ihr erstes Buch »Die Orff-Musiktherapie« im Kindler-Verlag in München. Auch war sie als Autorin beteiligt am Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation »Klinische Sozialpädiatrie«, das ich 1981 im Springer-Verlag Berlin/Heidelberg/New York herausbrachte. Das Kapitel trägt die Überschrift »Orff-Musiktherapie als soziale und emotionale Stimulation«. Hier machte sie den Versuch, die Therapie zu definieren. Sie stellte die Musiktherapie als ein dynamisches Geschehen vor, das in der Motorik die Lust zur Bewegung verstärkte, in der Sprache die Möglichkeit sich auszudrücken imitierte, im Sozialen, also im Miteinandersein und gemeinsam, derangierende Verbindungen knüpfte.

Gertrud Orff prägte das ISO-Gesetz (von iso = ähnlich, gleich). Danach unterschied sie zwischen

- dem vorsichtigen Kind, das sich zunächst überhaupt nicht ans Instrument wage, dann aber vorsichtig und überleise spiele, und
- dem aggressiven Kind, das sich heftig, lange und laut ausdrücke.

Unterbrechungen, Dosierung im richtigen Moment seien die Aufgabe des Therapeuten. Richtige Wahrnehmungs- und Entsprechungsmomente möglichst in der ersten Stunde könnten eine Veränderung im auffälligen Verhalten eines Kindes bewirken. Mit der Weckung, Stärkung und Kanalisation der Emotion sei ein wichtiger Entwicklungsschritt gemacht, der soziale folgt meist als zweiter.

Die Erfolge der Therapie zeichnete Gertrud Orff schon während der Behandlung auf, wobei sie

- Perzeption, mimischen Ausdruck, motorischen Ausdruck, Objektbeziehung, sprachlich-lautliche Äußerung, Stereotypen, Aggressionen, initiatives Verhalten, imitatorisches Verhalten, Sozialverhalten und Spielverhalten ansprach.

»Es ergeben sich typische Diagramme, verschieden für Verhaltensgestörte, für Deprivation, für geistige Behinderung usw., die man ablesen kann; die Behinderung springt sozusagen ins Auge.

Dem Therapeuten obliegt das Freilegen der Emotionschicht und ihre Dosierung. Vorsichtig muß man z. B. beim geistig Behinderten vorgehen, die emotionalen Kräfte dosiert freilegen, damit sie nicht ungezügelt davonlaufen, die Therapie muß gleichzeitig die reduzierten geistigen Kräfte stimulieren und kräftigen.

Im Vollzug des Spielens unserer Instrumente kommt eine Verbindung von innerer und äußerer Bewegung zustande: Die äußere Bewegung bewirkt die innere, diese wiederum motiviert die äußere, eine sich stimulierende Bewegung.«

Die Musik schließlich, die von den Kindern erzeugt wird, war für Gertrud Orff »prämelodisch, d. h. ohne rhythmisch präzise Fixierung, also kein erkennbarer Vierertakt, kein Dreiertakt usw. So entstehen zum Teil faszinierende musikalische Gebilde. Das Spielen ist durchsetzt mit Zäsuren, wenn das Kind seinem Tun, seinem letzten Klang nachhorcht und nach dem Verklingen neue Klänge hinzufügt (hierzu eignet sich am besten das Metallophon). Dieses prä-rhythmische und prämelodische Spielen ist wichtig und hat so gut wie nie stereotype Züge. Das Kind läßt sich in seinem Tun selbst überraschen. In einem stereotypen Tun ist keine Überraschung«.

Dies alles erkannt zu haben und aus den vorhandenen Elementen des Orff-Schulwerkes ein lehrbares Konzept der Orff-Musiktherapie in so kurzer Zeit zu kreieren, das war nur einer schöpferischen Begabung wie der von Gertrud Orff mit ihrer einzigartigen Musikalität und ihrem absoluten Gehör möglich.

Wenn im Kinderzentrum München einem Kind kaum mehr zu helfen war, dann wurde es zu Gertrud Orff geschickt. Sie entlockte auch dem schwerbehinderten Kind noch erstaunliche Fähigkeiten, zumindest aber Freude.

Über ihre Lehrgänge, die sie in der Deutschen Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation laufend gehalten hat, über ihre Symposien und über ihre vielen

Praktikanten und Schüler bzw. Schülerinnen lebt Gertrud Orff mit ihrer Orff-Musiktherapie nicht nur in München weiter. In den Vereinigten Staaten hat die Orff-Musiktherapie sogar zum Teil eine größere Resonanz gefunden als das Orff-Schulwerk.

Carl Orff selbst versicherte mir in einer unserer ersten Begegnungen, daß Gertrud Orff nicht nur eine schöpferische Frau sein, sondern auch eine einzigartige Musikalität besitze, die den Urgrund seines Werkes spürbar mache. Daß ihr dies mit der von ihr kreierten Orff-Musiktherapie gelungen ist und daß ich hierzu einen Anstoß geben konnte, macht mich glücklich und die Kinder, denen sie mit ihrer Therapie geholfen hat, noch glücklicher.

Wir werden das Andenken von Gertrud Orff im Rahmen der Internationalen Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation aufrecht erhalten und mit ihren Schülerinnen und Schülern in Symposien und Lehrgängen weitergeben. In der Hilfe für die Kinder wird Gertrud Orff immer bei uns bleiben. Theodor Hellbrügge

Anschrift des Verfassers:

Professor Dr. Dr. h. c. mult. Theodor Hellbrügge, Kinderzentrum München, Heiglhofstraße 63, 81377 München

Indonesien

Orff-Schulwerk in Indonesien: 50-jähriges Schuljubiläum

Am 22. April 2000 feierte die Medan Music School (Lembaga Musik Murni) in Medan, Sumatra, Indonesien, ihr 50-jähriges Jubiläum.

Diese Schule wurde 1950 von Madame S. Y. Lemye-Tjong, diplomierte Lehrerin des Konservatoriums in Genf (Hauptfach Klavier und Orgel) gegründet. Nachdem sie zwei Jahre lang privat Klavierunterricht erteilt hatte, beschloß sie, eine Schule mit erweitertem Musikunterricht ins Leben zu rufen. Sie weckte das Interesse einiger holländischer Musiker, die mitarbeiten wollten. So kam es zur Gründung der Schule. Den Kindern wurde Unterricht angeboten in Geige, Solfège, Chor, J.-Dalcroze-Rhythmik.

Ich habe das Glück gehabt, zwei Jahre am Salzburger Orff-Institut studieren zu können (1966–68). Ich habe Carl Orff und Gunild Keetman persönlich gekannt, habe Orffs pädagogische Ideen – in Zusam-



menarbeit mit dem Goethe-Institut und dem Department d'Education d'Indonésie – 1973, 1974 und 1976 in Jakarta und Medan praktiziert.

Diese Tätigkeit war der Anlaß, daß meine Mutter mich fragte, ob ich Fortbildungskurse für ihre jungen Lehrer halten und Klassen für Musik und Bewegung aufbauen könnte. Seit 1980 werden Kinder ab vier Jahren nach den pädagogischen Ideen Orffs unterrichtet. Die Lehrer der Schule haben, um ihre Direktorin, Madame Y. Lemye-Tjong, zu ehren, einen jährlichen Klavierwettbewerb, der ihren Namen trägt, ins Leben gerufen sowie ein Kinderkonzert mit Chor und Orff-Instrumenten. Das ist der Grund, weshalb ich am 22. April sehr bewegt an dem Konzert der 50 Jahre jungen Schule teilnahm.

Carl Orff hat, als er sein Instrumentarium auswählte, sehr an die Klangmagie des Gamelan gedacht. Diese Kinder hier zu sehen und zu hören, wie sie aus vollem Herzen sangen und spielten, fein und musikalisch, da habe ich sehr oft an Orff und Keetman denken müssen und an meine Mutter, die überzeugt ist, daß das Schulwerk eine wunderbare Entfaltung des Kindes bewirkt, daß die Harmonie und das Spiel auf den Instrumenten zu den Träumen einer Kindheit gehören; diese Kindheit, die auch meine war, und diese herzliche Freude, die ich durch das Schulwerk wiedergefunden habe durch meine Rückkehr nach Medan.

Maxi Mei-Lien Lemye

Korea

Bericht und Anfragen

Aus Korea erreichte uns ein Brief von Sister Michaela Hwang und Professor Chung Chung-Sik, in dem sie von Vorträgen, Seminaren, der Arbeit mit Kindern, Vorführungen und Fernsehsendungen über das Orff-Schulwerk berichten, die sie seit 1970 durchführen. Damit verbunden werden Fragen gestellt und Informationen erbeten, wie die kultureigenen Bewegungsformen, koreanische Instrumente und ausdrucksstarke Tänze in den Unterricht integriert werden könnten.

Wir freuen uns über die Erneuerung der Kontakte, die seit längerer Zeit unterbrochen waren.

Österreich

Weiterbildung Musiktherapie am Bodensee-Institut Bregenz 2000

Die Aufzählung der Dozenten dieser heuer erstmals stattfindenden Weiterbildung spricht allein schon für sich: Fritz Hegi (Dr., Musiktherapeut, Musiker, Leiter der »Berufsbegleitenden Ausbildung Musikthera-

pie«, Lehrtherapeut, Hochschuldozent ...), Peter Osten (Gestaltanalytiker, Supervisor in Klinik und freier Praxis, Lehrtherapeut am FPI, Redakteur der Zeitschrift »Integrative Therapie« ...), Karin Schumacher (Dr., Musiktherapeutin und Professorin für Musiktherapie an der Hochschule der Künste Berlin) und Peter Cubasch (Musik-, Atem- und Psychotherapeut, Musik-, Tanz- und Sportpädagoge, leitet mit seiner Frau Cornelia Cubasch-König das Bodensee-Institut Bregenz und zeichnet sich für Konzeption und Durchführung der Weiterbildung verantwortlich). Eben diese konzeptionelle Arbeit, der feingespinnene Faden, der sich manchmal unmerklich, beim Nachsinnen deutlich durch die fünf drei- bis viertägigen Seminare zieht, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Musiktherapie, in der Ausschreibung als eine der ältesten Heilkünste bezeichnet, wird Interessierten aus verschiedenen Berufsgruppen eröffnet. Ohne Berührungangst gegenüber uns Laien und mehr als 80 Prozent der Teilnehmenden sind keine Therapeuten. Allen Dozenten ist die Idee, Wissen auf verschiedenen Ebenen erschließbar zu machen, ein Anliegen. Keine Selbstverständlichkeit in unserer Gegenwart teurer und elitärer Ausbildungen!

»Ziel der Weiterbildung ist es, verschiedene Ansätze, Methoden und Techniken der Musiktherapie durch Selbsterfahrung und Reflexion so zu erlernen, daß diese für die eigene berufliche Praxis verfügbar werden« (Anmeldeformular). Als Teilnehmerin kann ich bestätigen, daß meine musikpädagogische Arbeit durch die vielfältigen Impulse und tiefgehenden Überlegungen verändert und bereichert wird.

Themen waren bis dato: Instrumente, Parameter und Spielformen der Musiktherapie (MTH). MTH bei tiefgreifenden Entwicklungsstörungen; MTH, Lebensgeschichte und Anamneseerhebung; Improvisation in der MTH. Das letzte Wochenende hat Körper, Atem und Stimme in der MTH zum Inhalt.

Den äußeren Rahmen bietet eine prachtvolle gräfliche Villa, auf der Anhöhe des Klosters Marienberg gelegen. Das von Ordensschwestern geführte Bildungshaus ist Seminarort und Unterkunft für die sechzehn Teilnehmenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz und gewährt ausreichend Raum für Gemeinschaftliches und Ruhe.

Zu wünschen ist, daß weiterhin Veranstaltungen ähnlich hohen Niveaus stattfinden und die breitgefächerte Zielgruppe aus Ärzten, Psychologen, Therapeuten und Angehörigen psychosozialer, pflegeri-

scher und pädagogischer Berufe diese Möglichkeit wahrnimmt.

Michaela Ulm

Persönliche Bemerkungen einer Teilnehmerin aus Istanbul zum Internationalen Sommerkurs in Strobl

»Bumm-bumm-tschack – tscha-bumm-tscha-bumm tschack!«

Strobl – das fühlt sich gut an beim Zurückdenken, Nach-fühlen!

Wie haben wir Teilnehmer in diesem Kurs aufgetankt, wie wehmütig haben sich viele von dieser Gemeinschaft getrennt. Viele Wochen lang klangen Rhythmen und Melodien innerlich nach, immer, wenn ich die Augen schloß oder auch nur stille war: Gesänge aus Südafrika und Georgien, Amerika, Gesänge der australischen Aborigines, österreichische Lieder und Jodler, alles bestens intoniert, natürlich! Waren unsere Körper und Stimmen doch eins geworden. Nicht sofort, versteht sich: »Halus-Kralus-Stichus« – er-tanzen, er-fahren, er-leben!

Es war ein Hochgenuß, die einzelnen Referenten in ihrer jeweils völlig authentischen, originellen Persönlichkeit zu entdecken. (Gut, daß sie sich bei den Mahlzeiten von uns gierigen Teilnehmern etwas distanzierten, sonst hätten wir sie total und nicht nur halb ausgesaugt.)

Lehren und Lernen auf der Basis des Mensch-sein-Dürfens und menschlichen Austauschens in tieferen Schichten – welcher Luxus! So wahr scheint mir der Gedanke Christoph Maubach's (Melbourne, Australien), daß die Teilnehmer des Seminars in Strobl im Grunde – trotz teilweise verschiedener Sprachen – eine eigene Ethno-Gruppe bildeten: gemeinsames Essen und Wohnen, ähnliche Kleidung, ähnliche Interessen, und doch individuell unterschiedliche Handlungen und anderes mehr.

Gleich nach dem Kurs fuhr ich ans Meer, dankbar, mich wenigstens im Wasser noch räkeln, drehen und wenden zu können. Wie mir das alles fehlte: Ali Ozturk (Eskisehir, Türkei) und sein Trommeln, Tugay Basar (Istanbul, Türkei) und sein Flötenköfferchen, stundenlanges Tanzen jeden Abend, Gunther Windischbauer (Salzburg) und seine Didgeridoos! Alle Stimmen an der Bar: »Bring me little water, Silvie«, »... and please don't forget the wine ...«

Mit allem Gemeinsamen auch der Kontakt zu Eige-

nem, bisher Unbekanntem, das ich in mir entdecken durfte. Eine Glücksquelle, unantastbar, viel tiefer sitzend als alles Leid; weil es Glück ist, strahlt es, lacht und singt, darf sich bewegen und nach außen dringen. Wie wohl es tat, aufrecht zu gehen, die Schultern leicht und gut plaziert spüren zu können, nicht mehr eingedrückt und eingeschüchtert. Gewachsene Wurzeln wieder entdecken, Ansätze in Richtung Persönlichkeitskontakt entwickeln, die Erde – den Grund – wahrzunehmen. Mit jedem Tag mehr Sicherheit, »bumm-bumm-tschack« und »rechts und links«!

Die Arme hatten zunehmend das Bedürfnis, sich auszubreiten, der Luft zu begegnen, den Körper fließen zu lassen, auch während eines stinknormalen Spaziergangs – sich selbst plötzlich auch im Täglichen ganz neu erleben.

Gestärkt durch diese Erfahrungen wurde deutlich, wie anders und lebensbejahend ich nach diesem Kurs auf meine Umwelt wirken und mit meiner Freude alle in meiner Umgebung anstecken konnte. Welch ein Bonus. Dank allen, die in Strobl dabei waren: Ulrike E. Jungmair und Evi Hitsch für die Leitung, Katarzyna Kojder für die Organisation und allen Referenten: Christine Eritscher, Ari Glage, Evi Hitsch, Ulrike E. Jungmair, Christoph Maubach, Susanne Rebholz, Leonardo Riveiro-Holgado, Katarzyna Kojder, Angelika Vögele-Wolf.

Augusta Rieber-Münir
Pianistin und Klavierpädagogin

A Door to Eternity

I came back home from Strobl¹ with a smile on my face. I have decided, I will keep this smile on my face this time. I will reproduce and vary what has lived there. I will scatter many different seeds I have brought from there, indeed I have started already! What I have learned there has strengthened my bondage with life. I am closer to my body now². Body percussion, movement, dance, producing voice, singing, playing an instrument, making drama, improvisation ... Oh, yes, we performed all of them together. The line in Nazim's poem fits here: "Single and free as a tree / friendly as a forest". Hugging farewells of the last day replaced hesitating words of "hello" of the first day.

¹ Music and Movement Training in Primary and Secondary School, Summer Seminars, organised by The Gesellschaft "Förderer des Orff-Schulwerks", 9–14 July 2000, Strobl, Austria

² Body percussion led me toward a new route (thanks to Ari Glage).

I believe that, music as a tool of relations among humans causes primarily coming closer to ourselves. Then it leads to a direct relation with others. As sincerity appears, by means of music we turn towards universe in a direct connection, starting from ourselves. Yes, I am in front of a door to eternity now. Thanks to music, thanks to Carl Orff, thanks to Ulrike.

Tugay Basar
Ethnomusicologist M. A. Istanbul – Turkey

Bericht über die Tagung der ARGE der Musikerziehung an den Musikhauptschulen Österreichs in Salzburg

Vom 14. bis 18. Oktober 2000 kamen im Bildungshaus St. Virgil rund hundert Musikerzieher aus ganz Österreich zusammen, die an Musikhauptschulen unterrichten. Das diesjährige Treffen – jedes Jahr findet es in einem anderen Bundesland statt – stand unter dem Thema »Musik – Sprache – Bewegung«. Sechs KollegInnen des Orff-Institutes wurden als Referenten eingeladen: Ulrike Jungmair hielt einen Vortrag mit Videobeispielen über »Grundlagen einer Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs«, Andrea Ostertag lehrte internationale Volkstänze, Susanne Rebholz vertrat den Bereich der Bewegungs-improvisation, Florian Müller und Werner Stadler übernahmen die Themen »Percussion« und »Spiel auf Stabspielen«, ich unterrichtete das Fach »Sprech-erziehung und Sprachgestaltung«.

Die Angebote der diesjährigen Tagung waren für die Teilnehmer eher ungewöhnlich: Lag der Schwerpunkt der vorangegangenen Treffen im wesentlichen auf der rezeptiven Seite, indem die Themen in Form von Vorträgen dargereicht wurden, waren die Musikhauptschullehrer auf diesem Kurs zum Mittag aufgefordert. Da hieß es, Stücke aus dem Orff-Schulwerk sowie Populärmusik auf Stabspielen erklingen zu lassen, lateinamerikanische Rhythmen auf Schlaginstrumenten zu spielen, sich durch Boom-Whackers (gestimmte Percussionsröhren in bunten Farben) zu Bewegungs- und Klangimprovisation inspirieren zu lassen, Tänze aus verschiedenen Ländern zu erlernen und Fragen der Unterrichtsmethodik zu besprechen, den Körper mit Hilfe von Bewegung zum Sprechinstrument werden zu lassen, eine »Nein/Ja-Studie«

mit körpersprachlichem Ausdruck zu verbinden und einen »Anti-Schul-Rap« für Sprechchor und Body-Percussion zu gestalten.¹

Die Tage waren durch die vielseitigen Angebote sowohl für die Unterrichtenden als auch die Teilnehmer sehr ausgefüllt. Für letztere (die männliche Wortform ist diesmal ganz bewußt gewählt) war die viele Bewegung ungewohnt (selbst in der Sprecherziehung saßen wir nur kurz auf Stühlen!) Dennoch war das Echo auf unsere Stunden sehr positiv. Das Lernen und Erfahren durch eigenes Tun mit anschließender Reflexion wurde ebenso geschätzt wie das Erleben der Verknüpfung von Musik, Sprache und Bewegung.

Christine Schönherr

1 Werner Stadler: Anti-Schul-Rap, erschienen im Eigenverlag.

Rußland

Orff-Schulwerk-Kurse in Varna/Ural und St. Petersburg

Dank der lobenswerten Unterstützung von Frau Liselotte Orff und der Orff-Stiftung durfte im August dieses Jahres der inzwischen fast traditionell gewordene Orff-Schulwerk-Kurs in der kleinen Stadt Varna im Südrural wieder stattfinden. Diesmal aber unterrichteten anschließend Soili Perkiö aus Finnland und Orietta Mattio aus Italien auch eine Woche lang am Orff-Schulwerk-Zentrum »Rost« in St. Petersburg. Beide Kurse waren sehr erfolgreich, obwohl sie sehr verschieden waren. Die Atmosphäre in Varna, das trotz der neu gebauten Häuser noch wie ein Dorf aussieht, wo die vielen Kühe, Gänse, Schafe und Hühner immer die Vorfahrt haben, war ganz anders als in einer so großen Stadt wie St. Petersburg.

Kann die Landschaft einen so großen Einfluß auf die Menschen haben? In beiden Kursen waren die Teilnehmer sehr interessiert, aufmerksam und engagiert, aber die besondere Begeisterung, Spontaneität, Aufgeschlossenheit, die erstaunlich warmen Gefühle, die in Varna entstehen können, sind einmalig. Dasselbe Erlebnis, das wir vor sechs Jahren hatten, hat sich wiederholt. Vielleicht hat die Tatsache dazu beigetragen, daß ein großer Teil der zweihundert Teilnehmer zusammen in dem Seniorenzentrum wohnte, wo der

Kurs stattgefunden hat. Und sicher hat auch die langjährige Arbeit, die Slava Zhilin, Leiter der russischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft, mit seinen Fortbildungskursen unermüdlich geleistet hat, ihre Früchte getragen.

Wir waren ganz überrascht, daß wir mit so vielen Menschen auf einmal spielen und tanzen konnten, aber die Verbindung, die Gemeinsamkeit, die Zusammenarbeit der Teilnehmer waren so stark, daß die zweihundert wie eine einzige Person waren.

Darunter waren auch viele Generationen vertreten, von den zahlreichen Kindern, zu den Jugendlichen – die wir nach sechs Jahren nicht mehr erkennen konnten! –, bis zu den mehr oder weniger jungen Erwachsenen.

Aber das Alter war überhaupt nicht wichtig. Alle nahmen mit derselben Hingabe, Offenheit und Freude teil. Die Russen sind sehr humorvoll. Wir haben sehr oft zusammen gelacht, denn in fast jeder Gruppenarbeit wurde wenigstens eine witzige Szene dargestellt.

Aber es gab auch die Zeit der Besinnung, der Fragen und der Gespräche, durch die wir alle die Möglichkeit hatten, uns mit den verschiedenen Realitäten von so entfernten Gebieten zu konfrontieren. Die Teilnehmer von beiden Kursen kamen nämlich aus ganz Rußland, vom Baikalsee bis Sibirien, dem Ural, Udmurtia und Bashkiria sowie auch von Kasachstan, Tatarstan, Weißrußland und Estland.

Es waren also sehr verschiedene Kulturen, Bräuche, Religionen und Lebensbedingungen vertreten, aber gemeinsam war derselbe Wunsch: den Kindern die Chance zu geben, sich trotz der geringen verfügbaren Mittel in allen ihren Fähigkeiten harmonisch zu entwickeln.

»Braucht man dazu unbedingt Orff-Instrumente?« war die Frage, die uns besonders in St. Petersburg gestellt worden ist.

Die Antwort kam von selbst während des Kurses, nachdem wir mit Steinen und Stäben, der Stimme und den Klanggesten musiziert und getanzt hatten. Und die Antwort kam auch von den Kindern und den Jugendlichen, die mit Balalaika und Akkordeon oder mit Löffeln und Selbstbauinstrumenten unsere Abende in Varna belebten.

Aber natürlich war die Faszination sehr groß, als viele Teilnehmer für das erste Mal den schönen Klang der Klangbausteine entdeckten oder ein Lied mit Trommeln begleiteten.

Not schärft den Geist. Wozu braucht man ein Kopiergerät, wenn das ganze Unterrichtsmaterial sehr schnell auswendig gelernt wird? Die Erfindungsgabe und die Kraft der Teilnehmer haben uns auch besonders beeindruckt.

Alles ist relativ. In einem so großen Land wie Rußland haben die Entfernungen einen bedingten Wert. Die Teilnehmer, die »nur« zwei Tage und zwei Nächte mit dem Zug gefahren sind, um den Ort des Kurses zu erreichen, waren ganz glücklich, weil sie »sehr nah« wohnten! Und in St. Petersburg hatten wir jeden Tag auch das Glück, die Schule in nur anderthalb Stunden mit der U-Bahn, dem Bus und einem langen Spaziergang zu erreichen!

Sind wir zu verwöhnt, wir, die wir uns ohne Auto wie verloren fühlen? Und unsere Kinder, die unbedingt das letzte Modell der Playstation brauchen, um spielen zu können?

Die kleinen und großen Teilnehmer in Rußland haben uns jeden Tag außer den vielen schönen kleinen selbstgemachten Gegenständen etwas ganz Wertvolles geschenkt: die Einfalt des Herzens, ihre Dankbarkeit und erstaunliche Kreativität.

So wünschen wir ihnen allen weiter viel Mut, Geduld und Ausdauer in der Verwirklichung ihrer Projekte, und insbesondere Slava und seiner lieben Familie danken wir herzlich für die stetige Hilfsbereitschaft und warmherzige Gastfreundschaft. Orietta Mattio

Singapur

Orff-Schulwerk in Singapur

Im November 1999, auf der Reise nach Singapur, hatte ich Gelegenheit, einen Kindergarten (école maternelle) zu besuchen und ein Konzert von Kindern aus verschiedenen Kindergärten zu hören. Eine frühere Studentin der Lembaga Musik Murni in Medan (die Musikschule, in der ich das Orff-Schulwerk in Indonesien vorgestellt habe) arbeitet in diesem privaten Kindergarten. Sie beschäftigt sich seit Februar 1999 mit der musikalischen Erziehung der Kinder im Alter von fünf, sechs und sieben Jahren nach dem Konzept des Orff-Schulwerks. Mein Besuch war günstig, und so fragte mich die Direktorin, ob es mir möglich wäre, den Eltern und den Lehrern, die an ihrer Schule beschäftigt sind, einen Überblick über das Orff-Schulwerk zu geben. Mit Freude habe ich eine Woche dieser Aufgabe gewidmet, um zu ihnen über die pädagogische Idee des Schulwerks zu sprechen und mit ihnen zu arbeiten. Diese Ideen waren eine Entdeckung für sie. Folglich haben wir ein langfristiges Erziehungsprojekt geplant.

Unter diesem Gesichtspunkt habe ich um ein Treffen mit einigen Vertretern des Ministeriums ersucht. Mein Eindruck, den ich bei diesen Begegnungen hatte, war sehr positiv. Das Schulwerk war bekannt.



Wir sind Mitarbeiter an einem interessanten und seriösen Projekt, das Schulwerk in den Schulen von Singapur zu praktizieren. Deshalb habe ich mich mit Prof. Dr. Hermann Regner und Prof. Barbara Haselbach in Verbindung gesetzt.

Im Mai 2000 bin ich zum zweiten Mal nach Singapur gereist. Diesmal um Yvonne Yong, die ein Jahr (Special Course) am Salzburger Orff-Institut studiert hat, zu treffen. Sie unterrichtet Musik in einem privaten Zentrum mit Kindern, die schulische oder andere Schwierigkeiten haben. In diesem Zentrum findet morgens und nachmittags Unterricht statt. Das ist in allen asiatischen Ländern so, um den Kindern die Möglichkeit auch zu anderen Aktivitäten zu geben. Ich wollte auch Monsieur Tan (Ministerium für Erziehung in Singapur) wiedersehen, der mit allen schulischen Aktivitäten auf dem Gebiet der Musik beschäftigt ist, und der mir sein Interesse für das Schulwerk bestätigt hat. Er hat in Frankreich, wo er studierte, das Schulwerk durch Jos Wuytack kennengelernt. Wuytack und ich haben in Frankreich gemeinsam am Institut Supérieur de l'Education Musicale in Namur gearbeitet, und zwar zur Zeit der Gründung des Instituts 1970. Ich war dort bis September 1999 Professor für Musik und Bewegung.

Ich habe in Singapur auch die Direktorin des Kindergartens gesprochen, die mich beauftragt hat, noch in diesem Jahr mit einer Fortbildung zur Information über das Orff-Schulwerk zu beginnen – im Jahr des chinesischen Drachens! Ich hoffe, diesen Auftrag verwirklichen zu können – in diesem Jahr »50 Jahre Musik für Kinder«.

Maxi Mei-Lien Lemye-Tan

Spanien

»III Jornadas de Pedagogía Musical« in Lucena/Spanien

Zum dritten Mal fanden heuer in Lucena (Andalusien/Spanien) die »Jornadas de Pedagogía Musical« statt, welche einer Sommerakademie für begabte junge Pianisten (zwischen 10 und 17 Jahren) angeschlossen sind.

In diesen Meisterklassen (die seit einiger Zeit um zusätzliche Instrumente wie z. B. Flöte, Geige, Cello oder

Klarinette erweitert worden sind) unter der Leitung von international renommierten Künstlern und Instrumental-Pädagogen wird einen ganzen Monat lang Solo-Literatur, aber auch Kammer- und Orchestermusik erarbeitet. Zusätzlich erhalten die Jugendlichen Unterricht in Gehörübung, Musikanalyse, Improvisation, geben kleine Konzerte und können an einer »Operettenwerkstatt« teilnehmen.

Das Ergebnis dieser Werkstatt war in Form einer Aufführung auf einer Bühne innerhalb ehrwürdiger Wehrmauern unter freiem Himmel mitten im Stadtzentrum Lucenas zu bestaunen: Etwa dreißig junge Leute mit zum Teil schon hervorragend gebildeten Stimmen und hoher Expressivität führten eine (in Spanien sehr bekannte) Operette (span. »Zarzuela«) auf. Man darf nicht vergessen: die Sänger und Schauspieler sind eigentlich Instrumentalisten! Auch das Orchester bestand aus jugendlichen TeilnehmerInnen des Kurses.

Die Organisatoren – Almudena Cano, María José Baum und Claudio Martínez Mehner – erweiterten vor drei Jahren den Bereich der Pädagogik für Grundschullehrer und Tanz- und Musikpädagogen. Zirka sechzig TeilnehmerInnen hatten dieses Jahr die Wahl zwischen »Instrumentenbau« (mit Leo Riveiro Holgado, Wien), »Musikanalyse« (José Luis Nieto, Madrid), »Einführung in Informatik und Musikedition« (Francisco Moya, Granada) und »Bewegungsgestaltung und -improvisation« (Andrea Ostertag).

Manch einer könnte nun bemerken, daß die Kurstitel doch sehr unterschiedliche Inhalte versprechen und ein möglicher »roter Faden« fehlt. Das ist den Organisatoren durchaus bewußt. Bezüglich Veränderung und neuen Konzepten sind schon Gespräche mit Lehrern und TeilnehmerInnen in Gang gekommen.

Die Lehrerinnen und Lehrer kamen vorwiegend aus Südspanien, in Zukunft sollen aber auch andere Regionen Spaniens über diesen Kurs informiert und eingebunden werden. Trotz brütender Hitze waren die TeilnehmerInnen sehr engagiert und mit Wasserflaschen und »piscina« (kleines Schwimmbecken gleich neben dem Unterrichtsraum) überlebten wir auch die »andalusische Glut«.

An fünf Abenden (die »andalusische Glut« wurde durch ein laues Lüftchen abgelöst) wurden im Arkadenhof des Colegios unter freiem Himmel unter Mitwirkung von professionellen Musikern und Musikerinnen aus der ganzen Welt unterschiedlichste klassische Konzerte mit Schwerpunkt »Klavier« dargeboten.

Bedauerlich war nur, daß die TeilnehmerInnen des Lehrerkurses so gut wie keinen Kontakt mit den Jugendlichen aufbauen konnten, da sie außerhalb des Colegios (in dem die Jugendlichen und ihre Betreuer wohnten und arbeiteten) untergebracht waren und nicht einmal zum Essen zusammenkamen. So entstand leider keine richtige Kursgemeinschaft (was von vielen bedauert wurde). Manche Teilnehmer trafen sich nie, weil sie z. B. in parallel arbeitenden Gruppen eingeteilt waren. Auch darüber sollte man sich Gedanken machen.

Für mich »Nordländerin« war es schön, am Ende des Sommers noch einmal Sonne und Wärme zu tanken und gleichzeitig eine Initiative zu unterstützen, die dem Süden Spaniens in bezug auf Lehrerfortbildung etwas auf die Beine helfen will. Der Bedarf ist zweifelsohne vorhanden. Hasta luego! Andrea Ostertag

Taiwan

Orff-Schulwerk was introduced in Taiwan by a Belgian composer and educator, Father Alphones Sourren, in 1969. He reported about several years of his experiment with teaching the orff approach School, which came out quite well. He composed and arranged some music for children, and published the Chinese Orff-Schulwerk Vol. I (1972), Vol. II (1978).

In 1976 Deh-Jong Lin came back from Germany and Austria and spread widely the Orff Approach among the teachers who gladly accepted it. He gave many lectures, found many Orff Classrooms for Early Childhood Music in different cities, and conducted many workshops. The name of Orff became known.

Deh-ho Lai was one of the first musicians from Taiwan to go to Austria to study the Orff Approach at the Orff-Institute in Salzburg. Arriving home in Taichung, Lai knew that one of the things he must do before beginning to teach Orff-Schulwerk was to create sequences using Taiwanese songs. He was much in demand at Music Schools as clinician, and worked for many years developing the program for elementary school and junior high school. He demonstrated good teaching practice in the classroom and teaching skills with children. It inspired a big wave, therefore a lot of music teachers and graduates flew directly to Salzburg. After they came back, they spread throughout the whole Taiwan pretty soon, and from kindergarten to university.

In 1991, therefore the Chinese Orff-Schulwerk Association was established by Orff graduates and teachers. Under the guidance of our presidents Hui-Ling Chen, Chia-Shu Liu, Ching-Mei Lee, and now Li-Jong Chiang, the association grew from a handful of staunch supporters to a vibrant organization of 400 teachers. Chiang has chaired the committee that organized the highly successful COSA International Conference in Taipei, Taichung and Kao-hsiung since 1996. Jos Wuytack (1977), Barbara Haselbach (1982), Ulrike Jungmair (1989), Philipp Tenta, Christoph Maubach, Gary King, Gerald van de Geer, Sara Hartmann, Werner Stadler and others, were invited to lecture.

The most important thing to develop the Orff Approach in Taiwan is to strengthen indigenous culture and the arts. We rediscover our roots, relearn our music traditions, furthermore we develop this for contemporary and evolve it into a Taiwanese Orff-Schulwerk.

Hao-su Teng

Türkei

Orff-Schulwerk an der Österreichischen Schule A.L.E.V. in Istanbul

und ein Seminar vom 31. Aug. bis 2. Sept. 2000

Nach einer Stunde Autofahrt – die Strecke führt von der Innenstadt über den Bosphorus und den asiatischen Teil der Stadt Istanbul – erreichen wir etwa 40 Kilometer außerhalb der Stadt eine neuerbaute Baracke, in der die österreichische Grundschule nun untergebracht ist. Nach dem Erdbeben im Herbst 1999 mußte das im europäischen Teil der Stadt liegende, beschädigte und gefährdete Gebäude verlassen werden. Kinder, die nun die österreichische Schule besuchen, werden täglich mit dem Schulbus gebracht; am späten Nachmittag legen sie diesen Weg wieder zurück. Viele von ihnen sind täglich bis zu 70 Kilometer unterwegs. Abends dann haben sie noch Hausaufgaben zu machen.

Was hat eine Schule anzubieten, daß Eltern ihren Kindern diese Wegstrecke zumuten, daß sie es wichtig finden, ihre Kinder gerade in diese Schule zu schicken: ein breites Angebot, eine besondere Atmosphäre, pädagogisch versierte Lehrer, türkische und deutsche Lehrveranstaltungen, eine spezielle Musikerziehung?

Der bereits seit zwei Jahren geplante Kurs »Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks« fand in der Woche vor Unterrichtsbeginn statt, initiiert vom Österreichischen Kulturinstitut in Istanbul zusammen mit der Türkischen Stiftungspräsidentin der Schule und mit Katja Ojala-Kocak, einer Absolventin des Orff-Institutes, die seit zwei Jahren in Istanbul tätig ist. Mit diesem Schuljahr gehört sie als eine Art Mentorin für Musik- und Bewegungserziehung dem Lehrkörper dieser Schule an. Sie wird einige Kinderstunden geben; ihre Hauptaufgabe besteht jedoch darin, die Lehrer der Schule in diesem Fachbereich zu betreuen, Unterricht zu beobachten, zu mentorieren und fachdidaktisch zu beraten. In einer bereits gebildeten Arbeitsgruppe sollen gemeinsam Fragen zum Curriculum besprochen und ein Konzept, das auf türkischer Kultur aufbaut, erarbeitet werden. Die Schulstiftung hat die Schule mit einem reichen Instrumentarium ausgestattet, ein neues Gebäude mit entsprechenden Musikräumen steht in Aussicht.

Das Seminar zur »Elementaren Musik- und Bewegungserziehung« war für die Lehrer der Vorschulklassen, die Grundschullehrer, Deutsch- und Sportlehrer und natürlich für die Musiklehrer verpflichtend. Dennoch haben sich die Teilnehmer den Inhalten mit außerordentlichem Engagement und steigendem Interesse gewidmet: Sensibilisierung im Hören, sich dem anderen zuwenden, sich musikalisch verständigen, Kontakt aufnehmen – vor allem auch dort, wo die Sprache eine Verständigung erschwert –, imitieren und weiterführen, das Eigene entdecken, Spielmöglichkeiten und Techniken auf den Instrumenten entwickeln, Ideen für eine der Kultur entsprechende Erweiterung des Instrumentariums erörtern, dirigieren, singen, improvisieren u.a.m.

Eine Videovorführung aus meinem Unterricht am Orff-Institut in Salzburg war zündender Anlaß, über methodische Ansätze, die Verbindung von Musik und Bewegung, die Funktion der Sprache in Verbindung mit Musik und Bewegung/Tanz zu diskutieren.

Für alle Fragen und Probleme, die eine kulturspezifische Adaption der Grundideen einer Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks mit sich bringt, wird Katja Ojala-Kocak als kompetente Beraterin zur Verfügung stehen.

Inzwischen haben sich auch Teilnehmer, die an früheren Kursen in Istanbul, Ankara und Österreich teilgenommen haben, in Arbeitsgruppen zusammengefunden. Manche treffen sich wöchentlich, erarbeiten ge-

meinsam Inhalte, tauschen Ideen aus, möchten jedoch über das Pädagogische hinaus auch künstlerisch tätig sein, das vorhandene und so vielschichtige Potential nützen und weiterentwickeln. All diesen Initiatoren ist es ein Anliegen, authentisch zu bleiben in dem was sie tun: nicht Kultur zu imitieren, sondern sich den Wert des Eigenen bewußt zu machen, um von daher das Eigene wie das Fremde neu zu entdecken.

Ulrike E. Jungmair

USA

Laudatio – Doug Goodkin

When I met Doug Goodkin ten years ago at the Orff Symposium in Salzburg, I realised immediately that I had encountered a great teacher, although it was impossible to say precisely why it felt so to me at that point. While it can be easy to be impressed with someone's work during a short, summer program, you can sometimes be disappointed when you get to see the same teacher working with children on a daily basis. After ten years of collaboration with him I can say that I know him well, and my esteem for him is even higher.

Since I knew that Doug would receive this award, I have secretly made a list of the reasons why I think he deserves it. Doug knows a lot. His mastery of teaching is a combination of a native gift, wisdom and deep knowledge of methods and materials, which he passes on to teachers all over the world and reflects in his writings. Doug is an outstanding Jazz musician. He has seriously studied and performed music from all over the world, including Bulgarian Gaida, Indonesian gamelan, Brazilian samba, and South Indian drumming. He is known for his delightfully innovative work with body percussion, both in his teaching and in his performance with the group Xephyr.

But the most important thing about Doug is that every day for the past twenty-five years of his life he has been sitting on the floor on a dirty grey rug with children from 3 to 14 years old as their music teacher. In his classes at the San Francisco School, children learn much more than music. He fills and enlarges their spirit, mind and character. During the eleven years with Doug, they learn from tying their shoes to playing the xylophone in a jam session. He creates an atmosphere in which students enjoy learning and be-

come independent. His teaching involves fun, laughter and humour and gives pleasure of many kinds. His classroom is a place for light hearts as well as serious minds, where the passion of understanding is satisfied. When he talks enthusiastically at lunch time about his last class with First graders and paper plates, I understand why teaching gives him the deepest sort of satisfaction and why he still feels pleasure teaching and learning with his students.

Teachers rarely think about what is the meaning of teaching and what is their mission in the world. Doug has a strong sense of responsibility. Part of his success as a music teacher is that he searches out the connections between what he does, sitting on the old grey rug, and the outside world. He researches, observes and reflects about the most diverse questions and aspects of the world around us, and effectively relates his conclusions to his teaching. He is a compulsive reader and thinker who spends every Monday writing down his thoughts as insightful articles.

Doug, congratulations for this well deserved award. We are very glad to be able to share time, music, dance and laughter with you.

Sofia López-Ibor/Verena Maschat

AOSA Conference 2000

Vom 9. bis 12. November 2000 fand wieder die jährliche nationale Konferenz der amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (AOSA) statt, diesmal in Rochester im Staate New York. Unter dem Motto »Overture 2000 – Reflections of the Past, Focus on the Future« trafen sich etwa 2200 MusiklehrerInnen aus allen Teilen des Landes und Teilnehmer aus weiteren 14 Ländern, um fünf Tage lang Erfahrungen, Erinnerungen, Erlebnisse und Informationen auszutauschen. Rund 120 verschiedene Workshops wurden angeboten. Diese wurden von LehrerInnen aus den verschiedensten Sparten der Musik- und Tanzerziehung/ Orff-Schulwerk in den Vereinigten Staaten und einer Reihe von Gastlehrern aus verschiedenen Ländern, Kulturen und Spezialdisziplinen präsentiert. Für mich war es mein zweiter Konferenzbesuch nach Seattle 1997. Auch diesmal war ich wieder beeindruckt von der ungeheuren Leistung der Mitglieder von Greater Rochester Chapter und Region 5, diese riesige Veranstaltung unerhört professionell abzuwickeln. Es bedurfte einer fünfjährigen Vorbereitungszeit für die inhaltliche und organisatorische Pla-



nung. Überall sah man die Mitglieder des Teams, allen voran Kay Letho und Karen Medley (National Conference Co-Chairpersons), die sich untereinander mit Walky-Talkies verständigten und alle organisatorischen Probleme voll im Griff hatten.

Auch der Tagungsort war hervorragend gewählt, denn man konnte schnell und trockenen Fußes über Skywalks zwischen zwei großen Hotels und dem mitten in der Innenstadt gelegenen Riverside Convention Center hin und her pendeln.

Die Konferenz wurde am Mittwochabend mit einer großen Informations- und Verkaufsausstellung von Instrumenten, Noten und Spielen eröffnet. Bedeutende Instrumentenbaufirmen für Orff-Schulwerkinstrumente, Musikalienhändler und aufstrebende kleine Instrumentenbaufirmen stellten eine bunte und ausgesprochen anregende Fülle von Instrumenten und Unterrichtsmaterial aus. Für mich persönlich gab es dabei leider auch zuviel Kitsch und zu billige Qualität zu sehen. Einzelne Aussteller verkauften ihre pädagogische Idee samt Instrumenten und Unterrichtsmaterial. Dabei konnte ich interessante Anregungen entdecken oder nur kopfschüttelnd staunen.

Am nächsten Morgen ging es dann mit der großen Eröffnungsveranstaltung mit kurzen oder längeren Begrüßungsworten von verschiedenen Vertretern und Vertreterinnen verschiedenster Institutionen so richtig los. Frau Liselotte Orff bedankte sich bei allen Anwesenden für die beeindruckenden Leistungen bei der Verbreitung des Orff-Schulwerks in Nordamerika. Auch Rudolf Nykrin, Institutsvorstand des Orff-Instituts, hielt eine Ansprache zum Thema, bei der er seine Sicht der Aufgaben und Notwendigkeiten für

eine zukunftsweisende Arbeit mit dem Orff-Schulwerk kurz und klar vorstellte. Dieser Beitrag sollte an anderer Stelle unbedingt ausführlicher beachtet werden.

Interessant dann der Rückblick einiger verdienter Mitglieder der AOSA mit persönlichen Ausführungen, Anekdoten und mit Präsentation alter Fotos, gemischt mit dem Ausblick auf die Zukunft durch lebendige Wortbeiträge einiger musik- und tanzbegeisterter Kinder aus Rochester. Danach stellte die derzeitige AOSA-Präsidentin Frau Linda Ahlstedt drei neue Mitglieder des AOSA Honorary Panel vor. Mitglieder des Panels können Künstler werden, welche die Arbeit der AOSA tatkräftig unterstützen und auch mit ihrem bekannten Namen Hilfe geben können. Dieses Jahr wurden die bekannten Künstler Paul Winter, Glen Velez und Rafe Martin Mitglieder des Honorary Panel. Alle drei gaben auch Workshops während der Konferenz. Die Gruppe Paul Winter Consort (inklusive Glen Velez) gaben am Abend dann noch ein beeindruckendes Abendkonzert im eleganten Eastman Theatre. An diesem Konzert waren noch das Eastman Percussion Ensemble, ein Kinderchor und die Stimmen von Walen und Wölfen beteiligt.

Dann schwärmten alle aus, um an den verschiedensten Workshops teilzunehmen. Es erscheint mir unmöglich, hier alles Interessante und Wichtige aufzuführen. Das Angebot war in seiner inhaltlichen Breite so groß, daß wohl jeder etwas finden konnte, das seinen persönlichen Interessen, seiner fachlichen Neugierde, seiner Experimentierlust oder seinem Durst nach Wissen gerecht wurde. Alle TeilnehmerInnen konnten zwischen zehn unterschiedlichen Workshops wählen. Dabei gab es Themengebiete und -inhalte, die direkt dem Schulwerk zuzuordnen sind, darüber hinaus auch interessante Einblicke in angrenzende Gebiete der Musik- und Tanzpädagogik.

Eine kleine kritische Bemerkung sei mir erlaubt: Vielen der angebotenen Themen würde eine größere Zeitdauer als nur 75 Minuten gerecht werden. So bleibt es manchmal doch nur bei einem Aufreißen oder oberflächlichem Vollzug. Eine didaktische Betrachtung des Wie, Wann, Wo, Warum und mit Wem kann so nicht geleistet werden.

In den Pausen zu Mittag und am Abend konnten viele Präsentationen von Kindergruppen besucht werden. Am Abend gab es die Möglichkeit, sich beim gemeinsamen Trommeln, Singen und Tanzen zu entspannen oder weiterzubilden. Beeindruckend auch

wieder das große Abschlußbankett, bei dem ca. 1500 TeilnehmerInnen gemeinsam zu Abend aßen und einige Darbietungen genossen, um sich danach in zwei großen Tanzsälen zu Renaissancemusik oder Volksmusik im mittelalterlichen Tanz oder mit Square und Contra Dances zu vergnügen.

Zum Abschluß am Sonntagmorgen zelebrierten TeilnehmerInnen, angeleitet durch Jos Wuytak, gemeinsam ein kleines Abschlußkonzert.

Für mich – und ich bin sicher, auch für viele KollegInnen – war es ein intensives Erlebnis, einerseits mit vielen Ideen und Anstößen zu meiner eigenen Praxis und zukünftigem Tun und andererseits mit vielen Begegnungen, Gesprächen mit alten und neuen Freunden. Ich freue mich schon jetzt darauf, wieder eine Konferenz zu besuchen.

Michel Widmer

Aus dem Orff-Institut

From the Orff Institute

Stand der Implementierung des neuen Organisations- gesetzes

Seit Oktober 1999 hat das Universitätskollegium (UK) des Mozarteums unermüdlich an der Umsetzung des Kunstuniversitäts-Organisationsgesetzes (KUOG) gearbeitet, das nun zu Beginn des Wintersemesters 2000/2001 am 1. Oktober für die Universität Mozarteum voll wirksam geworden ist. Neben

der Diskussion um die Gliederung der Universität Mozarteum in Institute wurden eine Reihe weiterer Satzungssteile beschlossen, neue Gremien und Funktionen besetzt und schließlich ein neuer Rektor gewählt. Dr. Roland Haas, Politikwissenschaftler und Germanist, ein vielseitig interessierter und engagierter »Mann der Praxis«, war viele Jahre als Dramaturg am Theater tätig, als Veranstalter von Musik- und Tanzfestivals und schließlich als Leiter des Kulturamtes der Stadt Stuttgart äußerst rührig.

Erstmals konnte ein Rektor von außen gewählt werden, und die Chance des »frischen Windes« spürt man bereits wohltuend! Weitere Informationen findet der interessierte Leser/die interessierte Leserin auf der Homepage der Universität Mozarteum unter der Adresse www.moz.ac.at.

Im weiteren möchte ich mich auf die Berichterstattung der Punkte beschränken, die die Neugestaltung des Orff-Instituts betreffen:

1. Einrichtung der Studienkommissionen

Das UK beschloß die Einrichtung einer gemeinsamen Studienkommission für die Studienrichtungen **In-**

Information und Aufruf an alle Freunde des Orff-Instituts

a) Neue Bezeichnung:

Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«

b) Aktuelle Studiengänge

- Das **Diplomstudium Musik- und Bewegungserziehung** von jetzt 6 Jahren Dauer wird in wenigen Jahren auf 5 Jahre verkürzt werden. (Wer heute zu studieren anfängt, kann bereits für sich mit diesem Zeitrahmen rechnen.)
- Zum **Kurzstudium Musik- und Bewegungserziehung** wird für das Studienjahr 2001/2002 erneut aufgenommen.

Bitte machen Sie in Ihrem Umkreis auf unsere Studien aufmerksam. Das Studium Musik- und Bewegungserziehung ist ein interessantes, vielfächeriges Studium, das jeder/m Studierenden eine individuelle Entwicklung ermöglicht.

c) Schnupperwoche

Hospitationswoche für StudieninteressentInnen vom 12. bis 16. März 2001
am Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«

Im Rahmen dieser Woche ist Gelegenheit, um typischen Unterricht zu verfolgen und (je nach Wunsch) die besonderen Bedingungen der Zulassungsprüfung, die vom 25. bis 26. Juni 2001 geplant ist, in bezug auf die eigene Person zu erfragen (bitte ggf. persönlich die über das Sekretariat des Orff-Instituts erhältlichen Angaben zur Zulassungsprüfung einholen).

Wir danken Ihnen für die Unterstützung!

Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Tel. 6198-6100 (Sekr.), Fax 6198-6109, E-Mail: Sekretariat: sonja.czuk@moz.ac.at

strumental- und Gesangspädagogik und Musik- und Bewegungserziehung. Diese Studienkommission wird ab Oktober 2000 eine Unterkommission einrichten, die sich u. a. aus Lehrenden und Studierenden des Orff-Instituts zusammensetzt und den Auftrag erhält, einen neuen Studienplan für die Studienrichtung »Musik- und Bewegungserziehung« vorzubereiten. Diskussion und Beschlußfassung werden dann zurückgeführt in die gesamtmusikpädagogische Studienkommission, was wegen des erweiterten fachlichen Horizonts durchaus zu begrüßen ist.

Die neuen Studienpläne müssen laut Gesetz spätestens im Wintersemester 2003 in Kraft treten können. Im Orff-Institut sind aber bereits im März 2000 Studientage abgehalten worden, die allen Lehrenden und Studierenden die Gelegenheit gegeben haben, ihre Vorstellungen, Wünsche und Reformvorschläge miteinander zu diskutieren. Das neue Universitäts-Studiengesetz sieht vor, daß für jede Studienrichtung ein »Qualifikationsprofil« zu erstellen ist. In einem kürzlich erschienenen Handbuch¹ wird beschrieben, daß das Qualifikationsprofil insbesondere dazu dienen soll,

- innerhalb der Universität einen Diskussionsprozeß auszulösen, an dessen Ende ein Studieninhalt steht, der einen klar ausgewiesenen Vorteil für die Studierenden und für die Gesellschaft mit sich bringt;
- Studierenden ein Bild darüber zu geben, welche Qualifikationen sie mit dem Studium erwerben können;
- potentielle ArbeitgeberInnen darüber zu informieren, was sie von den AbsolventInnen des neuen Studiums erwarten dürfen.

2. Institutsgliederung

Das UK hatte den Auftrag, eine Institutsgliederung für die Universität Mozarteum vorzunehmen. Nach langen, auch teilweise kontrovers geführten Diskussionen wurde dem UK ein Antrag unterbreitet. Als Bezeichnung wurde vorgeschlagen: **Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut.** Dieser Antrag wurde vom UK mit der erforderlichen Mehrheit angenommen und vom Bundesministerium genehmigt. Als neuer Institutsvorstand wurde Herr o. Univ.-Prof. Dr. Rudolf Nykrin gewählt, als sein Stellvertreter Herr Reinhold Wirsching.

Information and an appeal to all friends of the Orff-Institute

a) *New Description:*

Institute for Music and Dance Education – “Orff-Institut”

b) *Current Courses of Study*

- *The Diploma Course for Music and Dance Education, presently of 6 years’ duration, will be reduced to 5 years in a few years’ time. (Those who are just starting this course can count on this reduction.)*
- *The Short Course for Music and Dance Education will still be taking place in the academic year 2001/2002, Entrance Examination 25–26 June 2001.*

Please make our course known in your area. The Course for Music and Dance Education is an interesting and very varied course, that allows each student to develop individually.

c) *Open Week*

12.–16. 03. 2001

A week in which those interested in the courses at the Institute for Music and Dance Education – “Orff-Institut” may sit in on classes.

During this week it will be possible to follow the typical style of teaching and (as required) to experience from a personal point of view the special requirements of the Entrance Examination planned for 25.–26. 06. 2001. (If applicable please prepare yourself by obtaining details of the Entrance Examination, available from the secretary’s office at the Orff-Institut.)

We thank you for your support!

*Institute for Music and Dance Education – “Orff-Institut”, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Tel. 6198-6100 (Sec.), Fax 6198-6109, e-mail: Office: sonja.czuk@moz.ac.at*

3. Möglichkeiten zu Veränderungen und Weiterentwicklungen

Möglichkeiten zu Änderungen für die zukünftigen Studien am Orff-Institut bietet uns die Arbeit an den neuen Studienplänen, und wir sollten alles daransetzen, diese voll auszuschöpfen. Der Studienplan für die Studienrichtung »Musik- und Bewegungserziehung« kann nach einem gemeinsamen Grundstudium verschiedene Studienzweige vorsehen, für die sich Studierende entscheiden können. Auch besteht die Möglichkeit, neben oder statt eines Magisterstudiums ein Bakkalaureatstudium einzuführen, das dann bereits nach höchstens 8 Semestern zu einem Hochschulabschluß führen könnte. Die Studienzeit wird auf alle Fälle in Zukunft nur noch 10 Semester (5 Jahre) betragen und mit weniger Stunden (und Fächern?) auskommen müssen. Anstelle des Kurzstudiums (B-Studium) für Musik- und Bewegungserziehung werden zur Zeit gerade die Möglichkeiten geprüft, einen berufsbegleitenden kostenpflichtigen Hochschullehrgang einzurichten. Mit welchen Vorschlägen für Studienzweige, Studienformen und -abschlüssen sich schließlich die Unterkommission zur Erstellung des neuen Studienplans auseinandersetzen wird, kann und soll an dieser Stelle nicht vorweggenommen werden. Die LeserInnen dürfen aber sicher sein, daß wir auch weiterhin über die Entwicklungen am Orff-Institut berichten werden!

Manuela Widmer

Vorsitzende des Universitätskollegiums

1 Friedrich Faulhammer, Peter Menasse: Handbuch Universitätsstudien-gesetz. Hrsg.: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, Wien 1999, S. 12.

Present situation with the new university laws; an update

Since October 1999 the Mozarteum University Collegium (UC) has been working tirelessly with the new Arts University Organization Laws that have been in effect as of October 1 at the beginning of this winter semester 2000/2001. Along with discussions about structuring the University Mozarteum into institutes, a list of further bylaws has been decided upon, new committees and functions have been chosen and at last, a new dean has been elected. **Dr. Roland Haas**, political scientist and Germanic philologist, a many

faceted, interested and engaged "Man of Experience" who was extremely busy being active for many years as a theater dramaturg, as a producer of music and dance festivals and finally as director of the cultural office of the city of Stuttgart. For the first time a dean from "outside" could be elected and this breath of fresh air feels good! Further information for those who are interested can be found on the home page of the University Mozarteum at www.moz.ac.at. Following are some points I would like to report that concern the new organization of the Orff Institute:

1. Setting up the curricular committee

The UC decided upon a combined curricular committee for the fields of study of **Instrumental and Vocal Pedagogy and Music and Dance Education**. This committee will set up a sub-committee in October of this year which will be made up of teachers and students from the Orff Institute, among others, and will have the contract to prepare the new curriculum for music and dance education. Discussions and final decisions will then lead back to the entire curricular committee for music pedagogy, which, because of broader professional horizons, is exceedingly welcome.

The new curriculum must be enforced according to law at the latest by the winter semester of 2003. The Orff Institute already held some study sessions in March, 2000 which gave all teachers and students together the opportunity to discuss their ideas, wishes and suggestions for reform. The new university study act provides for establishing a "qualifications profile" for each field of study. In a handbook¹ which will be published shortly, it will be found that the qualifications profile shall serve especially to

- set up a process for discussion within the university that will end in a curriculum content bringing with it a clearly proven advantage for the students and for the community
- give students an overview showing the qualifications they will be able to acquire
- inform potential employers about what they may expect from graduates of the new curriculum.

2. Institute restructuring

The UC was requested to undertake the restructuring of institutes for the University Mozarteum. After long – and somewhat controversial discussions – the UC was submitted a proposal. As a model, **Institute for Music and Dance Education – "Orff Institute"** was sug-

gested. This resolution was accepted by the UC with the required majority and approved by the state ministry. Rudolf Nykrin was elected as the new institute director with his assistant director, Reinhold Wirsching.

3. Possibilities for changing and developing further

Determining the possibilities for changes in future studies at the Orff Institute will be our work on the new curriculum and we should do our utmost to deal with it completely. The curriculum for the major field of study, Music and Dance Education, can be provided for following a basic study program common to all in which different branches of study may be chosen by the student. The possibility also exists of following a bachelor's program alongside or instead of a master's program that can lead to the completion of studies at an institute for higher education after a maximum of 8 semesters. The period of study will, in any case for the future, amount to only 10 semesters (5 years), and will have to reckon with fewer hours (and subjects?). Instead of the short study program (B course) for Music and Dance Education, the possibilities are being looked into right now for setting up a professionally directed study in a higher education program that would be self sustaining financially. It is not possible to anticipate at this time what the suggestions for branches of study will be, the forms of study will be, the forms of study or completion that the sub committee will be discussing. However, readers can be certain that we will continue to report the further developments at the Orff Institute!

Manuela Widmer
Chairperson of the UC

1 Friedrich Faulhammer, Peter Menasse: Handbuch Universitätsstudien-gesetz. Editors: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr, Vienna 1999, p. 12.

Rudolf Schingerlin 70

Wer das Orff-Institut aus früheren Jahren kennt, kann sich an einen Lehrer erinnern, der – räumlich (wegen der eher lauten Instrumente, die er unterrichtete) an den Rand gedrängt – als Persönlichkeit aber mitten im Orff-Institut zu Hause war, der mit Leib und Seele dazugehörte und mit seiner Begeisterung eine ganze Generation von Studentinnen und Studenten entzündete: Rudolf Schingerlin.

Da war sein Unterricht: beinahe jede Woche brachte er neue, für den einzelnen Studierenden entworfene Noten mit, für den Gruppenunterricht schrieb er sicher einige hundert Seiten Etüden, Studien, Vortragsstücke. Bei jedem Vorspielabend war er dirigierend oder mitwirkend dabei. Immer mit dem gleichen selbstverständlichen vollen Einsatz und mit einer Mischung aus Freundlichkeit und konsequentem Qualitätsanspruch.

Rudolf Schingerlin wurde am 19. November 70 Jahre alt. Wir gratulieren und wünschen alles Gute für die Zukunft.

Hermann Regner

Kooperationsprojekt »Auf weiter Flur«

Helmi Vent leitete und inszenierte ein 90minütiges Projekt zum Thema »Raum – Klang – Körper – Theater«, das im Rahmen der Tagung »Neue Musik in Szene« am 31. Oktober und 1. November 2000 im Foyer der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Frankfurt am Main, zur Aufführung gelangte. Ausführende: Studierende der Universität Mozarteum (»Tanz-Musik-Werkstatt«, Ltg. HV), Studierende der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main (Institut für Musikpädagogik) und Studierende der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Frankfurt am Main (Abt. Klassischer Tanz und Zeitgenössischer Tanz, Abt. Schulmusik, Abt. Instrumentalmusik).



Zum Stück schreibt Helmi Vent: »Was in dem Spielort, seinen Durchgängen, Wänden, Säulen, Stockwerken, Fluren, seinen Geraden und Rundungen steckt, entfaltet sich vorübergehend zu Lebensräumen. Der sichtbare Raum erhält wechselvolle Bedeutungen und Zuordnungen im unsichtbaren Innenraum des Performers. In seiner Klang- und Körpersprache mischt sich beides.«
Red.

Aus dem Orff-Schulwerk Forum, Salzburg

From the Orff-Schulwerk Forum, Salzburg

Orff-Schulwerk im Wandel der Zeit

Internationales Symposium zum 50. Geburtstag der »Musik für Kinder«

Werner Beidinger

Nach fünf erfolgreichen Veranstaltungen während der vergangenen 25 Jahre konnte das Orff-Symposium zum 105. Geburtstag des Komponisten erstmals nicht in den modernen Gebäuden der Universität »Mozarteum« in Salzburg stattfinden. Georg Angerer, Margot und Reinhold Wirsching hatten in mehr als einem Jahr der Planung alle Vorbereitungen getroffen, um vom 6. bis 9. Juli 2000 mehr als 1000 mitwirkende und teilnehmende Gäste aus 32 Nationen auf Schloß Pertenstein im oberbayerischen Traunwalchen begrüßen zu können. Die große Rundhalle sowie Räumlichkeiten der Carl-Orff-Volksschule boten ideale Rahmenbedingungen für eine lebendige Begegnung der internationalen Gäste, die sich über die zugrundeliegende Idee des Schulwerks und ihre aktuelle Bedeutung für die Musikpädagogik – in einer sich immer schneller verändernden Welt – austauschen wollten.

Dem gedruckten Programm der Eröffnung entnahm man zunächst Bewährtes und Bekanntes. Was sich aber nach den Ansprachen, u. a. durch die bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus, Frau Monika Hohlmeier, auf der Bühne »abspielte«, war be-

reits ein erster Höhepunkt der viertägigen Veranstaltung. Unter der musikalischen Leitung von Manfred Hausotter folgte eine szenische Aufführung der »Carmina Burana«, an der über 200 Kinder der Carl-Orff-Volksschule beteiligt waren, die durch Musiker und Sängerinnen aus dem Landkreis komplettiert wurden. Der Idee Orffs folgend, der das Werk primär für die Bühne und weniger für den Konzertsaal konzipiert hat, wurden alle Teile szenisch gestaltet. Dabei gelang es, traditionelle Tanzformen und moderne Bewegungselemente so zu kombinieren, daß die ausführenden Kinder nicht nur erfrischend lustvoll, sondern allzeit auch künstlerischen Kriterien genügend, agierten.

Kunst und Leichtigkeit

Dieser erste Eindruck zog sich auch an den Folgetagen durch die wohlndosierten Konzertbeiträge und Werkstattergebnisse. Nie, weder bei Bilderbuch- oder Märchengestaltungen von Grundschulklassen aus Andechs und Miesbach noch bei den professionellen Beiträgen des Ensembles »voCiS« oder »Xephyr« ging es um »Fun-Aktionismus« oder gar Effekthascherei. Die Idee, die Einheit von Musik, Sprache und Bewegung in diesen Darbietungen lebendig werden zu lassen, war jederzeit hör-, sicht-, spür- und erlebbar. Die gewählten Ausdrucksmedien (Xylophone, Besenstiele, die Stimme oder andere Körperinstrumente) waren originelle Hilfsmittel, und dennoch zweitrangig. Vielmehr gelang es den KünstlerInnen mit ihren großartigen Aufführungen, den ursprünglich spielerischen Zugang, das Verdichten über gebundene Improvisationsformen und das Bündeln zu einer wiederholbaren Gestaltung erkennbar werden zu lassen.

Das amerikanische Ensemble kündigte im Programmheft »Grenzüberschreitendes« an. Mit den Schnittstellen von Musik und Bewegung, zwischen Künstlern und Publikum sowie zwischen tradierten und zeitgenössischen Musikformen spielten die Musikpädagogen ebenso gekonnt, wie das europäische Vokalensemble seine Kompositionen und Improvisationen für Sprache, Gesang, Body-Percussion und andere körpernahen Klangobjekte präsentierte. Dies alles wird zur wahren Kunst, wenn es leicht aussieht! Die Gruppen »voCiS« (sechs Musik- und TanzpädagogInnen aus Deutschland und Österreich) und »Xephyr« (sieben KollegInnen aus Kalifornien, USA) waren bestes Beispiel dafür.

Kunst und Wissenschaft

Überhaupt befaßten sich viele Symposionsbeiträge sowohl mit den künstlerischen als auch mit den pädagogischen Implikationen des Berufsfeldes. So fragte Regina Pauls (MHS Leipzig/Orff-Institut Salzburg) im Thema ihres Plenumsvortrages danach, ob eine »Elementare künstlerische Erziehung« als Königsweg zur Ausprägung und Gestaltung menschlicher Wesenskkräfte bezeichnet werden könne. Auch wenn sie betont, daß nach der Wahrheit immer ein Komma steht, erhielt sie für die Erläuterung aktueller entwicklungspsychologischer Studien und ihre Antworten auf die Fragen »Wie nehmen wir wahr?« oder »Wie lernen wir?« eine breite Zustimmung im Auditorium. Mit den Ausführungen zur Rolle von Emotionen und von Phantasie bei künstlerischen Aneignungsprozessen machte sie deutlich, daß sich die Musikerziehung unserer Tage nicht nur mit Tips und Tricks zu Herangehensweisen, sondern vielmehr mit Kriterien der Kreativität und Möglichkeiten zu eigen-schöpferischen Gestaltungsaufgaben befassen muß. Eine abgestimmte Ergänzung stellte der Beitrag von Ulrike Jungmair dar, die sich mit dem Thema »Musik für Kinder – Rückblick und Ausblick« an das Plenum wandte. Erfreulich konzentriert fiel dabei die notwendige, den eingeweihten Teilnehmern jedoch vertraute Rückschau aus, bevor die Vortragende ihre Gedanken über die Entwicklung perspektivischer Strategien zum Erhalt des Künstlerischen und des Kreativen im Menschen ausführte. Nicht fünf graue Bände, dort aufgeschriebene Texte oder Melodien sind demnach das Erbe des Orff-Schulwerks, sondern die pädagogische Idee, der Mensch im Mittelpunkt des Geschehens sowie die Offenheit, die Chancen neuer Medien in ein individuelles musikpädagogisches Konzept miteinfließen zu lassen, ohne die kritische Abwägung der Gefahren zu vernachlässigen. Bemerkenswert, da nur noch selten anzutreffen, die Einbeziehung von Videobeispielen aus der eigenen Unterrichtspraxis. Jungmair machte ihre Thesen durch kurze Filmausschnitte nicht nur anschaulich, sondern auch in hohem Maße glaubhaft. Eine Vorgehensweise, wie man sie manchem Kollegen für den Prozeß der Theoriebildung gerne zur Nachahmung empfehlen würde.

Kunst und Pädagogik

Das erklärte Anliegen der Veranstalter, künstlerisch-pädagogische Impulse bereits im Vorfeld des Sympo-

sions zu initiieren, spiegelte sich in einer ganzen Reihe von sogenannten Werkstattkonzerten wider. So hatte beispielsweise Michel Widmer ein einwöchiges Projekt zum Thema »Körperklänge und Rockmusik« mit Gymnasiasten in Traunreut durchgeführt, dessen eindrucksvolle Ergebnisse im Rahmen des Symposions präsentiert wurden. Andererseits zeigten sich Schülerinnen und Schüler der Musikschulen aus Rostock, Teisendorf, Traunstein, Salzburg und Kiskörös sowie des Chiemgau-Gymnasiums Traunstein als Interpreten mehrerer Uraufführungen unter dem Titel »Neue Musik für Kinder«. Kompositionen von Wilfried Hiller, Ilja Hurnik, Wilhelm Killmayer, Hermann Regner, Enjott Schneider u. a. machten deutlich, welche Bereicherung zeitgenössische Stücke mit Orff-Instrumenten für das Repertoire junger Instrumentalisten darstellen, wenn die Autoren neben der spieltechnischen Realisierung auch die Idee einer thematischen Annäherung verfolgen.

Instrumentaldidaktischen Fragestellungen widmete sich Herausgeber Rudolf Nykrin zusammen mit Michaela Papenberg in Referaten und Seminaren zum neuen Unterrichtswerk für den instrumentalen Anfangsunterricht mit dem Titel »Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument«. Zielsetzungen und inhaltliche Dimensionen sollten dabei erörtert sowie mögliche Verbindungen zwischen den Instrumenten (Klavier, Querflöte, Geige, Schlagwerk und Blockflöte) aufgezeigt werden. Schüler verschiedener Instrumentalklassen der Musikschule Traunwalchen verdeutlichten die didaktischen Prinzipien in klingender Weise, indem sie gemeinsam mit ihren Lehrern Sequenzen aus dem neuen Unterrichtswerk vorstellten.

Kunst und ihre Darstellungsformen

Die Abendveranstaltungen standen nicht nur den Symposionsteilnehmern, sondern auch der Bevölkerung Traunwalchens und der Umgebung offen. Diese Einladung der Organisatoren wurden von erstaunlich vielen ChiemgauerInnen angenommen. Wenn die Blechbläser der örtlichen »Tschigita Brass« beim Sommernachtsfest am Abschlußabend ihre heiter swingenden Stücke spielten, so war dies nicht deren erste Berührung mit dem Symposion. Die Programmkoordinatoren hatten es geschafft, die Veranstaltung zur Herzenssache der gesamten Gemeinde werden zu lassen.

Als bei einem Ortstermin, nur wenige Tage vor dem

Eröffnungsabend, erkennbar wurde, welche Voraussetzungen an Bühnenausstattung, Beleuchtung und Technik für die Aufführung des jungen Tanztheaters Katharina Grill (Augsburg) notwendig sein würde, da waren genau diese Musikanten gefragt, beim Anbringen von Bühnenvorhängen, Scheinwerfern und weiterem technischem Equipment behilflich zu sein.

Der nächtliche Einsatz hatte sich gelohnt. Mehr als 50 Jugendliche im Alter zwischen 5 und 18 Jahren tanzten zu Musikeinspielungen aus verschiedenen Mozartopern. »Wolfgang Amadé«, die jüngste Produktion der Choreographin Katharina Grill, begeisterte das fachkundige Publikum. Die unglaubliche Intensität der jungen Mozartdarstellerin sowie die tanztechnische Reife und Bühnenpräsenz aller Tänzerinnen und Tänzer sorgten für einen Tanztheaterabend der besonderen Art.

Einen echten Kontrast bot dazu die Aufführung der »Ballade vom toten Bruder« durch die Gruppe »Musiko Polytropo« aus Thessaloniki. Studierende der Aristoteles-Universität folgten in einem musikwissenschaftlichen Seminar ihres Leiters Jannis Kaimakis dem Grundsatz, daß eine musikpädagogische Ausbildung auch Einflüsse der eigenen Tradition und Kultur einbeziehen muß. Die erlangten Kenntnisse zur Volksmusiküberlieferung begründeten die Authentizität der Aufführung. Der archaische Klangeindruck der über das Hören und nicht über eine Notenschrift in das Gedächtnis eingepprägten Musik stellte Anforderungen an die Hörer, die nicht jeder – zumindest im Rahmen dieses Symposions – aufbringen konnte.

Überhaupt fragte man sich bei dem einen oder anderen Atelier- bzw. Workshop-Angebot, welcher Zusammenhang zum eigentlichen Symposiumsthema herzustellen ist. Sicher ist es legitim, immer wieder und auf unterschiedlichste Art und Weise auf Grundprinzipien einer Musik- und Bewegungserziehung in der Tradition des Orff-Schulwerkes hinzuweisen. Die Vorteile einer auch praktischen Annäherung an Phänomene und Problemfelder der Musik- und Tanz-erziehung sind bekannt. Bei einer Veranstaltung dieser Qualität darf man daher erwarten, daß künstlerisch-praktische Aktionen auch didaktisch reflektiert oder mit wenigen Worten in den Gesamtkontext des Symposions gestellt werden (Christoph Maubach, dessen Präsentation zum Thema »Kulturelle Identität und Multikulturalität« ich besuchen konnte, gelang dies mit seinem einführenden Referat beispielsweise überzeugend!).

Kunst der Erkenntnis

Dem Orff-Schulwerk-Forum Salzburg, der Carl-Orff-Volksschule Traunwalchen und der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland (als den Veranstaltern) ist es gelungen, ein inspirierendes und Impulse verleihendes Symposium auf die Beine zu stellen. Dem eingangs namentlich genannten Mitarbeiterteam ist hier im besonderen zu danken, das eine nahezu perfekte Organisation vorbereitet und kleinste Pannen mit sympathischer Freundlichkeit bewältigt hat. So wie musikpädagogische Herangehensweisen und künstlerische Persönlichkeitsentwicklung hier verstanden wurden, darf man sich schon heute auf ein Orff-Symposium im Jahre 2005 freuen. Wer den Wandel der Zeit so zu erkennen, zu benennen und umzusetzen in der Lage ist, kann die Musik- und Bewegungserziehung auch zukünftig voranbringen und ihre Entwicklung maßgebend mitbestimmen.

PS: Man hat sich aufgerafft. Lehrveranstaltungen verlegt. Einen Dienstreiseantrag gestellt. Die Familie allein gelassen. Sich um die Unterkunft gekümmert ... und dann spielen Kinder Blockflötenduoette und Spielstücke für Flöte und Handtrommel von Gunild Keetman. So schön. So echt. So natürlich und so tief drin ..., und für jede einzelne dieser fünfzehn Minuten hat sich all der Aufwand gelohnt.

Internationales Orff-Schulwerk-Symposium »Musikalische Lebenshilfe« – Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik

Orff-Zentrum München
vom 20. bis 22. Oktober 2000

Manuela Widmer

Gastfreundlich aufgenommen in den ansprechenden Räumlichkeiten des Orff-Zentrums in der Kaulbachstraße; liebevoll umsorgt von »guten Geistern« des Organisationsteams des Symposions; fachkompetent eingeführt und während der drei Tage begleitet vom Leitungsteam Shirley Salmon, Karin Schumacher;

großzügig unterstützt von der Orff-Stiftung München, dem Schott-Verlag Mainz und weiteren Sponsoren, konnte sich dieses dritte Symposium zu den vielfältigen Ausprägungen des Orff-Schulwerks erfolgreich den über 80 TeilnehmerInnen präsentieren.

Professor Wilhelm Keller, zu dessen 80. Geburtstag dieses Symposium durchgeführt wurde, nahm an allen Veranstaltungen mit seiner Frau Brigitte teil und dankte in seinen Schlußworten am Sonntagmittag allen Beteiligten für ihre reichhaltigen Beiträge.

Die ReferentInnen aus Deutschland, Österreich, England und Norwegen präsentierten engagiert ihre praktische und theoretische Arbeit, anregend veranschaulicht durch Video-, Ton- und Diabeispiele.

Je weiter das Symposium fortschritt, um so deutlicher wurden die Gemeinsamkeiten, die Vernetzungen von Theorien, Methoden und Intentionen. Verbindendes Element war vor allem immer wieder die Arbeit von Wilhelm Keller, der die meisten ReferentInnen direkt oder indirekt stark geprägt hat.

Nach dem Einleitungsreferat von Prof. Dr. Klaus Oberborbeck waren drei Schwerpunkte programmgestaltend: Zum Thema »Integrieren« stellte Wolfgang Stange die Arbeit seiner Tanzgruppe AMICI vor, bei der es ihm um die Entwicklung des individuellen kreativen Potentials von behinderten und nicht behinderten Menschen geht. Das Team Brigitte Flucher/ Dr. Thomas Stephanides berichtete von seinem Spielraum-Musik-Projekt, das die Arbeit von Mag. art. Stefan Heidweiler fortsetzt. Shirley Salmon erläuterte ihre Arbeit mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen als Wege zum Dialog.

Im zweiten Themenkreis stand »Wahrnehmen und Verstehen« im Zentrum. Prof. Dr. Karin Schumacher (Hochschule der Künste, Berlin) sprach über Beziehungsqualitäten des Zusammenspiels. Dr. Melanie Voigt vom Kinderzentrum München stellte die historische Entwicklung und die Arbeit von Gertrud Orff (Orff-Musiktherapie) dar. Über den Einfluß Wilhelm Kellers auf ihre psychotherapeutische Arbeit erzählte Dr. Ruth Moroder-Tischler, während Dr. Björn Tischler Erfahrungen aus seiner Arbeit an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie mitteilte.

Als letzter Themenkomplex wurden Arbeiten unter dem Schwerpunkt »Spielen« und »Darstellen« zusammengefaßt. Eingeleitet durch ein Referat von Prof. Dr. Rolf Oerter (Uni München) zeigte Erich Heiligenbrunner nicht nur Selbstbauinstrumente, sondern auch eine berührende Improvisation mit Karl.

Als sehr bereichernd wurden auch die Themen erlebt und diskutiert, die in der musikalischen Sozial- und Heilpädagogik in der Tradition des Orff-Schulwerks bisher noch weniger Beachtung fanden. So berichtete Phil Ellis von der Universität Sunderland von seiner »Sound Therapy«, die mit verschiedenen technischen Medien wie dem »Soundbeam« und der »Soundbox« arbeitet. Mit dem Soundbeam wird ein Ultraschall auf den Hinterkopf der Person gerichtet, der durch Unterbrechung, also durch Bewegung, zum Klingen kommt. Damit können auch schwerstbehinderte Kinder mit kleinsten Bewegungen Klänge erzeugen und lernen mit der Zeit, diese bewußt zu gestalten. Tom Naess von der staatlichen Musikakademie in Oslo berichtete von seinen vielfältigen musiktherapeutischen Versuchen, die ihn neben der Arbeit mit Orff-Instrumenten auch zum Einsatz von elektrischen Gitarren und Synthesizern geführt haben. Er demonstrierte, wie man Instrumente umstimmen kann, wie man farbige Lampen zum Anzeigen der Akkorde einsetzt und so Pop- und Rockmusik mit behinderten Jugendlichen spielen kann, wobei auch die Improvisation nicht zu kurz kommt.

Manuela und Michel Widmer berichteten aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen im Elementaren Musiktheater bzw. mit Gruppen von Jugendlichen und zeigten eindrucksvolle Videoausschnitte.

Wohlthuend wurde das Symposium durchsetzt mit einem künstlerischen Rahmenprogramm. Den Anfang machte die bewegende Präsentation des Zyklus »Versöhnung«, zwölf hebräische Balladen von Else Lasker-Schüler, komponiert von Wilhelm Keller, gesungen von Hedda Winkler, Mezzosopran, die am Klavier von Wolfgang Götz begleitet wurde. Den Höhepunkt gestaltete das Orff-Ensemble Salzburg am Samstagabend mit Kompositionen von Hermann Regner und Texten von und mit Catarina Carsten unter dem gemeinsamen Titel »Im Labyrinth der tausend Wirklichkeiten«. Ausklingend gestalteten Studierende des Orff-Instituts unter der Leitung von Christine Schönherr einige Sprachspiele von Wilhelm Keller am Sonntagvormittag.

Coloman Kallos stellte ein Videoporträt über Wilhelm Keller vor unter dem Titel »Der Humanist und Visionär«, das ebenso wie die komplette Dokumentation des Symposiums in Bände erhältlich sein wird. Interessenten wenden sich bitte an das Orff-Schulwerk Forum in Salzburg, Hofhaymerallee 6, A-5020 Salzburg (E-Mail: orff.forum@nextra.at).

Publikationen

Publications

Thomas Hauschka:

»Pianophilia« – Acht Etüden für Klavier solo

Waldkauz-Verlag Remscheid, WK 2024 (Pf. 100663, D-42806 Remscheid; Internet: www.waldkauz.de), 57 Seiten; Inhalt: Étude-Prélude – Ostinato – Pour les six doigts – Wechselspiel – »43–52« – Sekunden-Etüde – Innen und außen – Möwen.

Die »Acht Etüden für Klavier« von Thomas Hauschka sind eine aufsehenerregende Neuerscheinung. Sie sind schwer, fordern pianistische Kondition. Nicht nur für das »stille Kämmerlein« und zum Training der Finger gedacht, sondern auch für das Konzert geeignet. Die Sprache ist kühn, konsequent, rhythmisch-metrisch aufregend und pfiffig, dabei aber logisch und abwechslungsreich. Die »Acht Etüden« sind ein origineller und wertvoller Beitrag zur neuen Musik für Klavier.

Hermann Regner

Michael Kugler:

Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung

Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik

Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2000. ISBN 3-631-35252-2

Als neunter Band der »Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik« erschien ein Buch, das seine Leserinnen und Leser zurückführt zu den Wurzeln der Musik- und Bewegungserziehung. Es ist nicht nur aufschlußreich, sondern spannend zu lesen, wie Jaques-Dalcroze und Orff ihre Konzeptionen entwickelt haben, wie sie gemeint waren, wie sie sich verändert haben im Prozeß der praktischen Anwendung theoretischer Ansätze.

Bisher gab es kein Buch, das so viele Dokumente der

inzwischen historisch gewordenen Entwicklung dieser Impulse für eine Musik- und Bewegungserziehung unserer Zeit bearbeitet. Nach einer »wissenschafts-methodischen Grundlegung« (das Buch ist die Habilitationsschrift von Michael Kugler) wird zuerst die Methode Jaques-Dalcroze behandelt. Wie später im Teil über das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung, werden nach der ausführlichen Darstellung der historischen Entwicklung »Didaktische Strukturen« und »theoretische Ansätze« beschrieben. Diese Gliederung gestattet in einem dritten Teil, »Zusammenschau und Vergleich der Konzeptionen«, eine wissenschaftlich begründete und sich aus vielen Einzelbeobachtungen erschließende Betrachtung.

Was über das Orff-Schulwerk zu lesen ist, beschränkt sich auf die Veröffentlichungen von Carl Orff, Hans Bergese, Gunild Keetman und Wilhelm Twittenhoff, die zwischen 1932 und 1935 bei Schott in Mainz erschienen sind, also die längst vergriffene erste Fassung des Schulwerks. Sowohl die der Praxis dienenden Ausgaben als auch die theoretischen Aufzeichnungen werden gewissenhaft betrachtet und in den Gesamtzusammenhang gestellt. In einem Abschnitt wird auch das »heiße« Thema »Günther-Schule und Orff-Schulwerk im Dritten Reich« untersucht. Endlich einmal Fakten, ohne das bei Spätergeborenen so beliebte »Fingerzeigen« auf Positionen, die nur aus der Zeit und ihren irreversiblen Bedingungen zu erklären sind.

Das scheint mir überhaupt das wichtigste Qualitätsmerkmal des 385 Seiten starken Buches zu sein: Bei aller Bemühung um wissenschaftliche Objektivität, um kühle Sachlichkeit ist das brennende Interesse und die Sympathie des Autors für die bewegungsorientierten Konzeptionen der Musikpädagogik spürbar. Selten kann der Leser, die Leserin so deutlich erkennen, wie Anregung und Motivation zur Arbeit heute vom Wissen um die Anfänge und Entwicklungen, wie Gegenwart und Zukunft aus der lebendig gewordenen Vergangenheit bereichert werden.

Hermann Regner

Battěková, Ludmila/Jurkovič, Pavel:

Neseme, neseme májčėk

Jarní a letní písně v hudbě a pokybu

Štiller-Musikservis: Prag, 2000. ISBN 80-86233-10-3

Die Verbindung der Musik mit Bewegung ist eine in den slawischen Ländern immer lebendig gebliebene

Idee, welche vor allem im Bereich der elementaren Musikerziehung nie an Aktualität verlor.

Neue Impulse wurden Mitte der 70er Jahre in der ehemaligen Tschechoslowakei durch das Orff-Schulwerk gesetzt, was zur Veröffentlichung des Orff-Schulwerkes von der tschechischen Orff-Schule Hurník-Eben führte. Im Laufe der Zeit engagierten sich dann mehr und mehr Menschen – Musikerzieher wie Komponisten – in dieser Richtung.

Vor kurzer Zeit erschienen im Prager Verlag Štíler-Musikservis zwei sehr gelungene Musikhefte von Ludmila Battěková und Pavel Jurkovič. Pavel Jurkovič, ein in der tschechischen Republik sehr bekannter Musikerzieher und Publizist, wählte überwiegend Volkslieder und -texte aus, zu denen eine mit Orff-Instrumenten zu spielende Begleitung gesetzt ist, welche vom Autor selbst arrangiert und auch komponiert wurde.

Inhaltlich nehmen die Lieder und Stücke Bezug auf die Jahreszeiten. Des weiteren finden sich im Heft Anleitungen für Bewegungsgestaltungen und Gruppentänze zu den betreffenden Stücken im Stile des tschechischen Volkstanzes, die von Ludmila Battěková entworfen wurden. Außerdem enthalten beide Hefte zahlreiche Fotos und zusätzliche begleitende Texte.

Insgesamt stellen diese Hefte wertvolle Materialien für den elementaren Musikunterricht dar. Sie können als Fortsetzung der bereits erschienenen Werke von Pavel Jurkovič betrachtet werden.

Die da wären:

- »Zpívejte se mnou« (Singet mit mir)
- »Lidová píseň ve škole« (Das Volkslied in der Schule)
- »Hudební nástroje ve škole« (Musikinstrumente in der Schule)

sowie viele weitere Werke, die sich inhaltlich und gedanklich am Orff-Schulwerk orientieren.

Vladimír Poš

Jürgen Zimmermann:

Juba. Die Welt der Körperpercussion. Techniken, Rhythmen, Spiele

1999, Fidula, Best.-Nr. 338, und Video

Ein hervorragendes Buch über das hochspannende und vielseitig einsetzbare Gebiet der Körper-(Body-)percussion!

Am besten läßt man sich zuerst durch das sehr an-

sprechend gestaltete Demo-Video für das Thema motivieren und begeistern. Der Autor (der übrigens auch am Orff-Institut studiert hat) zeigt (mit KollegInnen) ausgewählte Beispiele aus dem Buch in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden, die mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gut umsetzbar und meist sehr effektiv einzusetzen sind.

Danach braucht man ein klein wenig Geduld, um sich mit der Zeichenerklärung vertraut zu machen (die aber übersichtlich und einfach angelegt ist), um sich dann, nach persönlichen Vorlieben oder Zielgruppenbedarf, mit den entsprechenden Spielen, Übungen, Liedern und Bewegungsimprovisationen intensiver zu beschäftigen.

Das Angebot ist vielfältig und gut strukturiert. Zuerst werden die einzelnen Körperteile vorgestellt (Füße, Hände ...), danach Kombinationsmöglichkeiten (Hand und Fuß, Patschen, Kreisspiele ...) aufgezeigt.

In jedem Kapitel gibt es von elementaren Übungen bis zu komplexen Improvisationsideen und Kompositionen verschiedene Möglichkeiten. Einiges kann ohne, manches erst mit viel Übung mit Gruppen ausprobiert werden.

Das Werk macht Lust, sich mit Bodypercussion intensiver zu beschäftigen, als einer Möglichkeit elementarer Musik- und Bewegungserziehung: zur lustvollen Koordinationsschulung im Bewegungsunterricht, zur kreativen Rhythmusschulung im Instrumentalunterricht oder als Möglichkeit zur künstlerischen Performance auf der Bühne.

Prädikat: sehr empfehlenswert!

Karin Mitterbauer

Orff-Schulwerk

Flötenbuch/Recorder Book

Hermann Regner

Schott ED 9248

© 2000 Schott Music International, Mainz

This new book of "Pieces for Descant Recorder and Piano" from Musik für Kinder arranged by Hermann Regner is presented in both German and English.¹ Twenty-four works have been selected from the five volumes of Orff-Schulwerk Music for Children, the English version adapted by Margaret Murray and the German original edition by Carl Orff and Gunild

¹ English translation: J. S. Rushworth

Keetman. Regner mentions the collaboration between Carl Orff and Gunild Keetman and the ultimate designating of the instrumental pieces in Music for Children as those composed by Gunild Keetman.

In the preface to this book Hermann Regner recalls Curt Sachs' advice to Carl Orff to include recorders as melody instruments to complement the percussion and to respect historical development. Regner reminds us once again that many of the recorder pieces evolved from improvisation and are intended as music for movement and dance, which "should always be felt when they are played."

The pieces in this book are intended also as supplementary material for recorder teaching. The arrangements for piano accompaniment were made because "recorder players generally do not also play Orff instruments, drums and bass parts." Regner adds that the teacher will be able to accompany the students without needing "great skills" in piano playing.

Some of the pieces have been transposed although the recorder parts have not been altered. Regner states his attempt to "keep as close as possible to the original tonal character of the score while developing figuration idiomatic to the piano." Many of the arrangements retain the original ostinato accompaniment patterns using the treble, bass and chordal possibilities of the piano as "colors."

Concluding the preface Regner reiterates one of the basic principles of Orff-Schulwerk: "the models are there to stimulate students to vary, to extend, to supplement them and to find their way to compositions of their own."

The book comes with the recorder part printed separately and identifies each of the pieces with its original source in the table of contents. Articulation, dynamic and tempo markings are clearly indicated for both players with the convenience of measure numbers as well. The book is a large format with Orff's face penetrating through the O in his name on the cover. I think Hermann Regner, pedagogue, is also telling us: Look! Here is something else you can do with this magnificent legacy of melody and accompaniment from the Schulwerk of Carl Orff and Gunild Keetman.

At an unforgettable performance during the Orff-Schulwerk Symposium 2000 in Traunwalchen, some pieces from this new work of Hermann Regner were played and accompanied easily and with outstanding musicianship by two young children. That perfor-

mance and this book of pieces remind us that Keetman's recorder melodies have a universal and timeless appeal to all ages. "Orff-Schulwerk Flötenbuch/Recorder Book" is to be recommended as a worthy capital investment in much material within the reach of artistic teachers and young (and not so young) musicians.

Miriam Samuelson



Die Krummstücke-CD ist da!

Die Krummstücke, das sind Ulrike Klebahn, Cora Krötz, Alexandra Pesold, Chris Amrhein und Mathias Berghoff – alle AbsolventInnen des Orff-Instituts. Schon während der gemeinsamen Studiumszeit entwickelten sie ihre ganz eigene Musik, die durch afrikanische Rhythmen und Gesänge inspiriert ist, aber inzwischen nach neun Jahren Konzerterfahrung zu einer einzigartigen Mischung aus Rhythmus, Stimme und Weltinstrumenten geworden ist. So sind auf der CD neben fünfstimmigen afrikanischen Gesängen mit und ohne Trommelensemble auch Stücke mit Didge-radoo, Fujara (Obertonflöte aus Osteuropa) und Oberton- bzw. Untertongesang zu hören.

Die Musik ist feurig, lebendig, aber auch besinnlich und lädt ein zum Bewegen, Mitsingen oder genüßlichem Zuhören. Eine ideale Musik, um Unterricht zu gestalten und Stimmung zu zaubern.

Wer sich »online« informieren will: www.krummstoecke.de.

Die CD ist für DM 30,-/€S 210,- plus Versandkosten zu erwerben in Deutschland: bei Cora Krötz, Tel.

08252/9075-20, Fax -21, Cora.Kroetz@t-online.de; in Österreich: Chris Amrhein, Tel./Fax 0662/828907, Mobil 0664/3360345, chris@chrisamrhein.com.

Krummstücke announces a new CD!

Five Orff Institute graduates announce their new CD of “fiery, lively but also meditative” music. Five part African songs, with and without percussion, pieces with didgeridoo, overtone flute and overtone singing, are to be heard performed by Ulrike Klebahn, Cora Krötz, Alexandra Pesold, Chris Amrhein and Mathias Berghoff – music inviting you to dance, to sing along with or just listen to.

CD: DM 30,-/ATS 210,- plus postage.

For ordering see information accompanying the German write-up.

Many Seeds, Different Flowers

The music education legacy of Carl Orff

ed. André de Quadros

© 2000 CIRCME¹

The University of Western Australia

ISBN 1 74052001 7

André de Quadros, Coordinator of Performance in the School of Music Conservatorium at Monash University in Melbourne, Australia, and former member of the Orff-Institute Special Course 1979, has edited a 235 page document successfully pointing out the

immense contribution of Carl Orff (he unfortunately leaves Gunild Keetman unrecognized in the title) to music education. In the editor’s preface, de Quadros writes, “... while some [teachers, musicians and artists] have made it their business to wave the Orff flag and to identify themselves as Orff teachers, many have developed a more eclectic teaching that nonetheless shows its origins from or affinity to the Orff approach.” He mentions further that virtually no practicing music educator has been untouched by Orff’s contribution. De Quadros did not limit his choice of contributors to those “exclusively identified” with the Orff-Schulwerk approach but included others who referred to the “philosophical underpinning” of the Schulwerk by method or example. Most of the contributions are original English language articles coming from well known and lesser known persons in the field of Orff-Schulwerk. There is a thorough bibliography accompanying each article as well as references for the preface. The twenty four authors represent a cultural and international diversity from Africa, Australia, Canada, England, Germany, Japan, New Zealand and the United States.

The book is paper bound, well formatted and generously illustrated with maps, charts, drawings, photographs and musical examples. The attention to detail and the fullness of information leave no questions unanswered. It is well worth looking at the table of contents to appreciate the full value of Many Seeds, Different Flowers:

Orff-Schulwerk Seeds and Flowers: Editor’s preface	André de Quadros
Orff-Schulwerk in Canada: changing the way music is taught	Lois Birkenshaw-Fleming
Sound alert: diversity for ears and minds	Judy Bond
Voices of Turtle Island: Native American music and dance	Bryan Burton
Chhouns, Chhings, and Khmer Things: lessons from Cambodia	Patricia Shehan Campbell
A voice for all to hear: the Orff legacy and the “new” music education	John Drummond
World music, creativity and Orff pedagogy	Peter Dunbar-Hall
Two children’s songs from Kenya	Carol Gartrell and Emily Akuno
Orff-Schulwerk in the new mythology	Doug Goodkin
Strategies for coping with Klezmeritis	Gregory Hurworth
Accessible instruments, accessible music: homemade marimbas in the classroom	Heather McLaughlin and Jon Madin
Epera and oudhano: creating a sense of holism in the classroom with Namibian music and dance	Minette Mans
Creative processes in Australian children’s playground singing games: beyond the ostinato	Kathryn Marsh
I walk in beauty: Music of the Navajo	Ellen McCullough-Brabson

<i>Orff, action learning and Nepean innovations</i>	<i>Anne Power</i>
<i>The challenge of “Kotekan”</i>	<i>Mary Shamrock and I Nyoman Wenten</i>
<i>Weavers and weaving: a thematic unit with many learning options</i>	<i>Sue Snyder</i>
<i>Orff seeds in Japanese musical culture</i>	<i>Tatsuko Takizawa</i>
<i>Great oaks from little acorns grow: the Carl Orff legacy in English primary schools</i>	<i>Dorothy Taylor</i>
<i>Make a joyful word</i>	<i>Judith Thomas and Susan Katz</i>

Miriam Samuelson

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

2.–5. 11. 2000	Elementare Musik- und Tanzerziehung in Kindergarten und Grundschule Referentin: Manuela Widmer Istanbul, Türkei Österreichisches Kulturinstitut, Istanbul, und Liselotte Sey, Ankara
6.–10. 12. 2000	La danza en interacción con las demás artes I Referentin: Barbara Haselbach Vitoria/Gasteiz, Spanien Musica, Arte y Proceso – Formación Postgrado de Musicoterapia
29. 1.–2. 2. 2001	Musikerziehung mit Orff-Instrumenten Referent: Pierre van Hauwe Vilnius, Litauen M. K. Ciurlionio Menu Gimnazija
19.–23. 2. 2001	Aufbaukurs Musik- und Bewegungserziehung (2. Phase) Referenten: Reinhold Wirsching, Manuela Widmer Bundesakademie für akademische Jugendbildung, Trossingen, BRD Orff-Schulwerk Gesellschaft »Musik – Tanz – Erziehung«
ab März 2001	Weiterbildung »MUSIKTHERAPIE« (an 5 Wochenenden) Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
ab März 2001	Weiterbildung »ATEMTHERAPIE« (an 4 Wochenenden) Referenten: Peter Cubasch, Susanne Rebholz Gut Hochgolls, Salzburg Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
10.–11. 3. 2001	Vielseitiger Umgang mit Spielliedern Referentin: Shirley Salmon Landesmusikakademie Berlin
14.–17. 3. 2001	Elementare Musik in Grund- und Hauptschule Referent: Pierre van Hauwe Anadia, Portugal Amigos da Música de Anadia-Malaposta
16. 3. 2001	Weiterbildung »MUSIKTHERAPIE« – Ansätze – Grundlagen – Techniken Referenten: Karin Schumacher, F. Hegi, P. Osten, Peter Cubasch, Cornelia Cubasch Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie

24.–25. 3. 2001	Weiterbildungstagung der SAJM Referent: Pierre van Hauwe u. a. Chur, Schweiz, SAJM, Landquart
26.–30. 3. 2001	Musik, Sprache und Bewegung Elementares Musiktheater mit behinderten Kindern und Jugendlichen Referenten: Barbara Asperger, Michel Widmer Trossingen, BRD Bundesakademie für akademische Jugendbildung
31. 3.–1. 4. 2001	So klingt der Frühling für KindergärtnerInnen, LehrerInnen der musikalischen Grundschule, Unterstufe und in Sonderschulen Referentin: Gerda Bächli Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz
4.–8. 4. 2001	Musikerziehung mit Orff-Instrumenten Referent: Pierre van Hauwe Prag, Tschechien Letnanytschule, Prag
27.–30. 4. 2001	Elementare Musik- und Bewegungserziehung/Orff-Schulwerk Referenten: Manuela und Michel Widmer Ozimek, Polen Institut für Auslandsbeziehungen/Fachakademie Stuttgart, Verband der deutsch-sozial- kulturellen Gesellschaften in Polen, Opole
ab Mai 2001	Weiterbildung »BEWEGUNGSTHERAPIE / ATEM THERAPEUT« (an 5 Wochenenden) Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
4.–6. 5. 2001	La danza en interacción con las demás artes II Referentin: Barbara Haselbach Vitoria/Gasteiz, Spanien Musica, Arte y Proceso – Formación Postgrado de Musicoterapia
5.–6. 5. 2001	Lieder bewegen dich – für Lehrkräfte der Unter- und Mittelstufe (Bewegungslieder aus dem Neuen KLETT-Liederbuch »Mikado«) Referentin: Herby Neumann (Mannheim) Schweiz, Rapperswil (Sekundarschule Burgerau) Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz
12. 5. 2001	Mutter-Kind-Singen – Einführung zum Thema »Mutter-Vater-Kind-Musikstunden« für praktizierende und zukünftige LeiterInnen solcher Gruppen Referentin: Isabella Steffen-Mettler (Langendorf) Schweiz, Luzern oder Umgebung Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz

14.–18. 5. 2001	Musik, Bewegung und Spiel für gehörgeschädigte Kinder Referenten: Shirley Salmon, Ernst Wieblitz, W. Friedrich Musikakademie Hammelburg Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland
22.–27. 7. 2001	Sommerkurs der Begegnung – Orff-Schulwerk Referenten: Lenka Pospisilova (Prag), Werner Beidinger (Potsdam), Jacques Schrader (Annapolis/USA) Nitra, Slowakei Coloman Kallós (Salzburg) und Miroslava Blasekova (Nitra)
22.–28. 7. 2001	Bregenzer Atemwoche: »Der Atem in der pädagogischen und künstlerischen Praxis« Referent: Peter Cubasch Bregenz, Kloster Marienberg Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
4.–11. 8. 2001	Musik und Tanz in der pädagogischen Praxis (Sommerkurs) Referenten: Gerda Bächli, Insuk Lee, Sabine Wagner, Peter Cubasch, Cornelia Cubasch, Eric Lebeau, Katalin Fodor u. a. Bregenz, Kloster Mehrerau Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
ab September 2001	Weiterbildung »KREATIVE MUSIK- UND BEWEGUNGSERZIEHUNG« (an 5 Wochenenden) Bodensee-Institut Bregenz für integrative Pädagogik und kreative Therapie
3.–7. 9. 2001	Musikerziehung mit Orff-Instrumenten Referent: Pierre van Hauwe Castelo Branco, Portugal Conservatório Regional, Castelo Branco
22.–23. 9. 2001	Spielend musizieren und tanzen zum Thema »Zirkus« – für KindergärtnerInnen, Grundschul- und UnterstufenlehrerInnen Referentin: Susi Reichle-Ernst (Neuendorf) Schweiz, Flawil, SG (Oberstufenzentrum Feld) Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz
27.–28. 9. 2001	Wochenende der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz Referentin: Astrid Bosshard-Hungerbühler Schweiz, Aarau (Schulhaus Schachen) Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe/

Adress of Co-Authors of this Issue

Univ.-Prof. em. Dr. Franz Amrhein, Liebigstraße 19, D-35057 Marburg, BRD
Barbara Asperger, Morzger Straße 71a/3, A-5020 Salzburg, Austria
Christina Bach, Quirinstraße 4, D-53129 Bonn, BRD
Tugay Basar, Istanbul, Türkei; E-Mail: tugaybasar@hotmail.com
Prof. Werner Beidinger, Schulweg 1a, D-14542 Geltow, BRD
Andrea Betz, Albert-Mays-Straße 11a, D-69115 Heidelberg, BRD
Alexandra Eibner, Römerweg 7, A-5061 Elsbethen, Austria
em. O. H.-Prof. Dr. Lilo Gersdorf, Johannes-Filzer-Straße 58/11, A-5020 Salzburg, Austria
Doug Goodkin, 1232 Second Avenue, San Francisco, CA94122, USA
Wolfgang Hartmann, Moosstraße 9, A-9061 Wölfnitz, Austria
O. Univ.-Prof. Barbara Haselbach, Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Austria
Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Theodor Hellbrügge, Kinderzentrum München, Heiglhofstr. 63, D-81377 München, BRD
Prof. Dr. Ulrike Jungmair, Johann-Piger-Straße 4, A-5020 Salzburg, Austria
Mag. art. Cora Kroetz, Dorfstraße 27, D-86561 Aresing, BRD
Dr. Orietta Mattio, Via Ormea 92, Turin 10126, Italien
Verena Maschat, Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, Spanien
Johanna Metz, Damaschkestraße 92, D-04195 Leipzig, BRD
Karin Mitterbauer, Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg, Austria
Margaret Murray, 7 Rothesay Avenue, Richmond/Surrey, TW10 5EB, England
O. Univ.-Prof. Dr. Rudolf Nykrin, Birkenstraße 31, A-5020 Salzburg, Austria
Andrea Ostertag, Pfarrhofgutweg 33/4, A-5400 Hallein, Austria
Soili Perkiö, Ruotutie 11, SF-02610 Espoo, Finnland
Vladimir Pož, Josef-Weißkind-Straße 2, A-5083 St. Leonhard-Gartenau, Austria
em. O. H.-Prof. Dr. Hermann Regner, Bachweg 162, A-5412 Puch, Austria
Augusta Rieber-Münir, Yakub SOKAK No 2, Kuzuncuk, ÜSKÜBAR 81200, Istanbul, Türkei
Prof. Elisa Maria Roche, Pez Volador 32-5B, Madrid 30, Spanien
Miriam Samuelson, Fischbachgasse 5, A-5020 Salzburg, Austria
Christine Schönherr, A-5412 Puch 315, Austria
Hao-su Teng, Chinese Orff Schulwerk Association, 7F-7 NO. 48 Pin-Teng, St. Taichung 400, Taiwan, R, O, C.
Michaela Ulm, Löwengasse 14/25, A-1030 Wien, Austria
Michel Widmer, Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Austria
Manuela Widmer, Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Austria

Adressen der Herausgeber und Sponsoren/

Adress of the editors and sponsors

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e. V., MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG, Hermann-Hummel-Straße 25,
D-82166 Lochham bei München
Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz
Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria
Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Paul-Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg, Austria
Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut« der Universität Mozarteum, Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg, Austria
Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, BRD

Orff-Institut,
Orff-Schulwerk Forum,
die Orff-Schulwerk-Gesellschaften Österreichs,
der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz
sowie Studio 49
wünschen ihren Lesern, Mitgliedern und Freunden

*ein frohes Weihnachtsfest und
ein gesegnetes neues Jahr!*

**Das Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«
der Universität Mozarteum in Salzburg hat ab sofort eine
neue Telefonnummer:**

00 43/662/61 98-61 00 (Sekretariat)

Die neue Faxnummer lautet:

00 43/662/61 98-61 09

E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at

