



ORFF

---

SCHULWERK

---

INFORMATIONEN

---

Winter 2002/2003

69

# 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  
Telefon 00 43/662-61 98-61 00  
Telefax 00 43/662-61 98-61 09  
E-mail: [barbara.haselbach@moz.ac.at](mailto:barbara.haselbach@moz.ac.at)



---

Redaktion

Barbara Haselbach

Übersetzungen/  
Zusammenfassungen

Barbara Haselbach  
Elinor Klebel  
Verena Maschat  
Miriam Samuelson  
Sofia López-Ibor

---

Fotos

Ulrike E. Jungmair, Piazza  
Giovanni 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. 69 Winter 2002/2003

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

---

# INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach Editorial/Editorial ..... 4/5

**Themenschwerpunkt: 40 Jahre Orff-Institut – „Reflexionen über ...“**  
**Main Theme: 40 Years Orff-Institute – “Reflections on ...”**

## ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Michael Kugler	Tradition und Innovation – Gedanken zur Entwicklung einer ungewöhnlichen Bildungseinrichtung ..... 6 <i>Thoughts about an Unusual Educational Establishment</i> ..... 13
Wolfgang Hartmann	Orff-Schulwerk – ein Franchise-System? ..... 14 <i>Orff Schulwerk – A Franchise System?</i> ..... 16
Wakako Nagaoka	Im „Dazwischen“ von Kulturen ..... 17 <i>“In Between Cultures”</i> ..... 21
Manuela Widmer	Kurserfahrungen in China ..... 22 <i>Teaching Experiences in China</i> ..... 26
Ulrike E. Jungmair	„Die Menschen sind doch überall gleich auf der Welt“ ... oder doch nicht? .. 27 <i>“Everywhere throughout the world, people are the same in their elementary feelings” ... are they really?</i> ..... 30
Cornelia Flitner	Nachdenken über Unterschiede ..... 31 <i>Thoughts about Differences</i> ..... 34
Sophia López-Ibor/ Verena Maschat	Adaptación total oder Vielfalt und Anpassung ..... 36 <i>Total Adaptation or Variation and Suitability</i> ..... 41
E. Gisladottir, Ch. Maubach, U. Meyerholz, A. Panagopoulos-Slavik, K. Valsdottir	Noch mehr „Reflexionen über ...“ ..... 42 <i>Still more “Reflections about ...”</i> ..... 47

## AUS ALLER WELT / FROM ALL THE WORLD

Deutschland	Carl Orff-Stiftung – neue Adresse! ..... 49 PRO MERITO für Manfred Haustotter (Redaktion) ..... 49 Symposiumsbericht 2000 ..... 50
Deutschland/Japan/ Österreich	Reflexionen über die Orff-Schulwerk-Seminare für japanische Lehrer in Traunwalchen und Salzburg (Junichi Otani) ..... 50
England/Italien	From Retford to Rome (Judy Short) ..... 53
Frankreich	Internationaler Sommerkurs 2002 (Agnés Bretou und Philippe Saccomano) .. 54
Griechenland	Erstes panhellenisches Orff Schulwerk Festival in Athen (Barbara Haselbach) ..... 54
Italien	Orff-Schulwerk Italiano – Aktivitäten 2002 (Giovanni Piazza) ..... 56
Kanada	17. National Conference (Shirley Peters) ..... 57
Korea	Neue Kontakte und Seminare (Insuk Lee) ..... 59
Kroatien	Gründung einer kroatischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Ksenija Burić Sarapa) 61
Österreich	Immer wieder Strobl (Augusta Rieber-Münir) ..... 61
Rumänien	Sommerkurse in Siebenbürgen (Manuela und Michel Widmer) ..... 63

Schweiz	Sparen, aber wo? (Helen Heuscher) . . . . .	63
Spanien	Orff zwischen Chopin und Stomps (Rodrigo Fernández) . . . . .	64
Tschechien	Aktivitäten trotz Flutkatastrophe (Jarmila Kotulková) . . . . .	65

**AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE**

Rudolf Nykrin	Worte zur Begrüßung anlässlich der „Begegnungstage“ . . . . .	66
Liselotte Orff	Grußworte . . . . .	71
Julia Schwarzbach	40plus ist keine Faltencreme . . . . .	72
Natalie Begle/Eva Rautenberg/Carolina Fink	„Soy Erasmus – no entiendo“. Bericht über einen zweisemestrigen Studienaufenthalt in Granada . . . . .	73

**PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS**

Michael Kugler (Hg.)	Elementarer Tanz – elementare Musik. Die Güntherschule München 1924 bis 1944 (Lilo Gersdorf) . . . . .	75
Isabella Steffen-Meister	Eltern-Kind-Singen (Christiane Wieblitz) . . . . .	76
Johannes Beck-Neckermann	Handbuch der musikalischen Früherziehung (Elinor Klebel) . . . . .	77
Susi Reichle/ Ulrike Meyerholz	Kleine Clowns und große Töne (Andrea Ostertag) . . . . .	78
Ruth Meyer u. a.	Seidamadei (Werner Beidinger) . . . . .	78
Renate Zimmer	Lied und Bewegung (Elinor Klebel) . . . . .	79
Gerda Bächli	Traumschiffchen (Ulrike Meyerholz) . . . . .	80
Gerda Bächli	Daniel – eine Weihnachtsgeschichte mit Liedern (Ulrike Meyerholz) . . . . .	82
Lotte Dietzfelbinger-Roy	Euline Klimperbein – Elementares Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen (Ulrike Schrott) . . . . .	83

**KURSE / COURSES . . . . . 84**

**ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE / ADDRESSES OF THE CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE . . . . . 88**

---

### 40 Jahre Orff-Institut – „Reflexionen über ...“

---



Barbara Haselbach

Keine Zukunft fängt bei Null an. Auch Zukunftsfetischisten wissen, dass alles, was heute wächst aus den Samen des Gestern kommt, um morgen – vielleicht – Früchte zu tragen.

Ein Reflektieren über ausgewählte Themen und Fragen zu den vergangenen 40 Jahren ist keineswegs als nostalgische Nabelschau gedacht.

Zunächst denkt Michael Kugler in seinem Artikel: „Tradition und Innovation“ über die „Entwicklung einer ungewöhnlichen Bildungseinrichtung“ nach. (Zur historischen Darstellung der vierzig Jahre wurde eine eigene Chronik publiziert: „40 Jahre Orff-Institut, 1961–2001“, die Namen, Zahlen, Daten, Fakten in minutiöser Weise gesammelt hat.<sup>1</sup>

Über den einleitenden Artikel hinaus sind die darauf folgenden „**Reflexionen über ...**“ subjektive Antworten auf ebenso subjektive Fragen. Sie entstanden aus Überlegungen zu folgenden Fakten:

Viele Hunderte von Studenten aus mehr als 60 verschiedenen Ländern der Erde haben seit 1961 am Orff-Institut studiert. Sie haben sich und ihre kulturelle Herkunft eingebracht, sind einander begegnet

und in einen Prozess der wechselwirkenden Beeinflussung getreten. Sie haben ihre Erfahrungen und das „Gelernte“ mit sich genommen, sind zurück in ihre Heimat und haben dort oder anderswo in einer neuen Umgebung begonnen, ihre Vorstellungen zu verwirklichen.

Was geschieht nun im Prozess der Begegnung? Was entwickelt sich in der Berührung von Eigenem und Fremden? Was entsteht bei der Konfrontation von traditionellen und fremden Erziehungszielen, von kulturspezifischen Inhalten unterschiedlicher Herkunft, bei der Auseinandersetzung mit fremden Traditionen und ihren musikalisch-tänzerisch-sprachlichen Erscheinungsformen? Oder gibt es keine Unterschiede mehr? Hat die Globalisierung bereits die Einheits(un)kultur gebracht? In welcher Weise sind wir selbst daran mitbeteiligt?

Wie ergeht es Absolventen, die nach zwei- bis sechsjährigem Studium nun endlich auf sich gestellt als junge Lehrer zu unterrichten beginnen? Auf welche Unterschiede zwischen „Spielraum und Ernstfall“ (H. v. Hentig) stoßen sie und wie sind die Probleme zu bewältigen? Wie ergeht es jenen, die wieder in ihre Herkunftsländer zurückgehen und nun sozusagen zwischen den Kulturen schweben? Oder den jungen Abenteurern, die erst einmal in einer anderen Kultur Erfahrungen machen wollen und nach 20 Jahren noch immer nicht heim wollen, weil sie dort Wurzeln geschlagen haben?

Welche vergleichenden Erfahrungen machen Lehrer des Institut, die über Jahre immer wieder in anderen Kulturen arbeiten?

Wir haben vier Gruppen von Personen gesprochen und sie gebeten, über ihre Erfahrungen zu schreiben:

- Studenten, die zur Zeit in dem „Prozess der Begegnung“ involviert sind und sich auf die Heimkehr vorbereiten (Wakako Nagaoka)
- Absolventen, die heute in einem anderen kulturellen Umfeld als ihrem ursprünglichen leben (Cornelia Flitner, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Christoph Maubach, Angelika Panagopoulos-Slavik)
- Absolventen, die in ihre eigene Heimat zurückgekehrt sind (Elfa Gisladottir, Ulrike Meyerholz, Kristin Valsdottir)
- und Lehrer (bzw. Absolventen) des Orff-Institutes, die besonders häufig in anderen Ländern und Kulturen arbeiten (Wolfgang Hartmann, Ulrike Jungmair und Manuela Widmer).

Die Auswahl der Autoren war zum Teil davon abhängig, wer in der zur Verfügung stehenden Zeit einen Beitrag erbringen konnte. Andere Menschen würden vielleicht über andere Erfahrungen berichten.

Die „**Reflexionen über ...**“ basieren auf persönlichen Erfahrungen aus der Vergangenheit, aber sie beschreiben auch deren Konsequenzen in der Gegenwart und sind mit Sicherheit Ausgangspunkte für neue Wirkungen in der Zukunft.

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern eine anregende und nachdenkliche Auseinandersetzung mit diesen Beiträgen.

*Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Meinungen und Erfahrungen der Autorinnen und Autoren, nicht eine offizielle Auffassung des Orff-Instituts dar.*

1 „40 Jahre Orff-Institut“ herausgegeben vom Institut für Musik- und Tanzpädagogik der Universität Mozarteum und dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg, 2002, kann beim Sekretariat des Orff-Institutes bestellt werden.

## Editorial

### 40 Years Orff Institute – “Reflections on ...”

*No future begins with zero. Even the future fetishists know that everything growing today comes from the seeds of yesterday in order to bear fruit, perhaps, tomorrow.*

*Our reflections about chosen themes and questions of the past 40 years is in no way to be thought of as a nostalgic “contemplating of the navel.”*

*There is only one contribution, Michael Kugler’s article “Tradition and Innovation – thoughts about the development of an unusual institution” which is based on the historical background, starting with the Günther Schule in München.*

*We would like to mention another publication “The Chronicles of the Orff Institute,” with a minutely detailed collection of names, dates and data from the years 1961–2002<sup>1</sup>.*

*“Reflections on ...” are subjective answers to just as subjective questions. They arose from thinking about the following facts:*

*Hundreds of students from more than 60 countries around the world have studied at the Orff Institute since 1961. They have brought with them their own cultural heritage, are introduced to each other and have stepped into a process of interactive influence. They have taken their experiences and what they have learned, back to their homelands and have begun there, or elsewhere, to realize their conceptions.*

*What happens in a process of encountering? What develops when making contact with one’s own and the foreign? What happens when confronted with traditional and alien educational goals, with the culturally specific contents of various origins or with the arguments of foreign traditions and their appearances in music, dance and speech? Or is there no difference anymore? Has globalization already brought with it a unified (non) culture? In what ways are we a part of it all?*

*How are our graduates doing, who, after a two to six year period of study, are now ready to begin teaching? What differences do they stumble upon between “Spielraum und Ernstfall” (H. v. Hentig), – which means something like “playground and reality” – and how are their problems to be solved?*

*What is the situation of those who return to their homelands and now fluctuate, so to speak, between cultures? Or the young adventurers who first wanted to gain experiences in another culture and after 20 years do not want to leave their host country because they have created roots there? What are the experiences that teachers from the Institute have with their frequent workshops in other countries?*

*We have approached four groups of people and asked them to write about their experiences:*

- *Students who are presently in the “process of encountering” (Wakako Nagaoka)*
- *Graduates who work in another cultural environ-*

ment than their original one (Cornelia Flitner, Sofia Lopez-Ibor, Verena Maschat, Christoph Maubach, Angelika Panagopoulos-Slavik)

- *Graduates who have returned to their own homes* (Elfa Gisladdottir, Ulrike Meyerholz, Kristin Valsdottir)
- *And teachers – also graduates – from the Orff-Institute, who work frequently in other countries and cultures* (Wolfgang Hartmann, Ulrike Jungmair, Manuela Widmer).

Choosing the authors was partly dependent upon who could make a contribution in the time allowed. Others would perhaps report of other experiences. The **“Reflections on ...”** are based on experiences from the past but they also describe the consequences in the present and are most certainly starting points for new work in the future.

We wish our readers stimulating and thoughtful enlightenment.

Barbara Haselbach

The individual contributions are the opinions and experiences of the authors and not necessarily those of the Orff Institute.

---

<sup>1</sup> 40 Jahre Orff-Institut, 1961–2001, edited by the Institute for Music and Dance Pedagogy, University Mozarteum and the Orff-Schulwerk Forum, Salzburg. 2002 may be ordered from the Secretary of the Orff-Institute.

## Artikel zum Themenschwerpunkt

### Articles related the theme

---

## Tradition und Innovation – Gedanken zur Entwicklung einer ungewöhnlichen Bildungseinrichtung<sup>1</sup>

---



Michael Kugler

Tradition und Innovation wirken als polare Kräfte auf kulturelle Entwicklungsverläufe ein. Tradition, das quasi selbstverständliche Übernehmen von Vorgeprägtem sichert in allen Kulturen Orientierungsfähigkeit und Identität. Dem steht die Innovation als verändernde und vorwärts treibende Kraft gegenüber. Im 20. Jahrhundert allerdings haben zahlreiche gesellschaftliche, künstlerische und pädagogische Innovationen ein Tempo hervorgebracht, das den Menschen überfordert. Ich nehme deshalb an, dass neben der Wiederentdeckung der Langsamkeit<sup>2</sup> bald auch das Integrieren von Traditionen zum kulturellen Trend werden wird. Jedenfalls nimmt in den postmodernen westlichen Gesellschaften das Interesse an östlichen Kulturen und oralen Ethnokulturen rapide zu, also an Kulturen, die ihre Kraft aus einer hohen Bewertung von Traditionen beziehen.

Wenn wir den Werdegang der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung auf uns wirken lassen, dann

zeichnen sich drei Potenziale ab, auf die ich im einzelnen eingehen möchte, ein historisches Potenzial, ein anthropologisches Potenzial und ein pädagogisches Potenzial.

### Historisches Potenzial

Es kann hier nicht darum gehen, die Geschichte der Musik- und Bewegungserziehung schrittweise darzustellen. Ich möchte eher nach ihrem Ur-Sprung im Sinne dieses bildhaften deutschen Wortes fragen. In der Tat verhalfen Sprünge und Bewegungen einer ganzen kulturellen Strömung, der *Rhythmus- und Tanzbewegung* zwischen 1900 und 1914 zum Durchbruch.<sup>3</sup> Da war zunächst Isadora Duncan, deren revolutionäre Tanzexperimente u.a. von Longfellows Gedicht *I shot an arrow in the air* und von antiken griechischen Plastiken ausgingen, deren Bewegungen sie wiederzubeleben versuchte. Die Duncan tanzte zu Musik von Beethoven und Chopin sowie zur *Marseillaise* und wurde von allen bedeutenden Künstlern ihrer Zeit bewundert, u.a. von dem großen Auguste Rodin. Mary Wigman formte tiefe seelische Erfahrungen tänzerisch, zunächst während der Ausbildung bei Jaques-Dalcroze und dann ab 1913 bei Rudolf von Laban auf dem Monte Verità und am Lago Maggiore im Freien experimentierend. Ihr *Hexentanz* (1914),



Maja Lex und die Tanzgruppe der Günther Schule

ein epochales Ereignis des tänzerischen Expressionismus<sup>4</sup> weckte in dem jungen Komponisten Carl Orff die Idee des *Elementaren*, denn diese Tänzerin konnte mit ihrem Körper musizieren und Musik in Körperlichkeit umsetzen.<sup>5</sup> Émile Jaques-Dalcroze ließ seine Studierenden am Konservatorium in Genf taktieren und rhythmische Beinbewegungen ausführen und entwickelte daraus seine *Rhythmische Gymnastik*. Aus der Darstellung von Kunstmusik durch bestimmte Gesten entstand eine neue Bewegungskunst, die *Plastique animée*. Außerdem unterrichtete er bereits nach den reformpädagogischen Prinzipien der Handlungsorientierung und Selbsttätigkeit.

Vor diesem, im wahrsten Sinne des Wortes bewegten Hintergrund nahm die Günther-Schule, die bekanntlich von 1924–1944 in München bestand, ihre historische Gestalt an.<sup>6</sup> In der Tanzabteilung gelang es der jungen Tänzerin Maja Lex, sich mit Unterstützung ihrer Mentorin Dorothee Günther vom damals dominierenden Ausdruckstanz Labans und Wigmans abzugrenzen. Mit den gymnastisch hervorragend geschulten jungen Frauen der Schule schuf sie aus dynamischen Bewegungsformeln einen neuen Stil, der später *Elementarer Tanz*<sup>7</sup> genannt wurde. In der Musikabteilung entwickelte Carl Orff, ausgehend von seiner Beschäftigung mit früher Kunstmusik und



Carl Orff beim Dirigierunterricht an der Günther Schule





Orchesterimprovisation an der Günther Schule gleitet von einer Schülerin

außereuropäischer Musik, ein Konzept zur Musikausbildung, das durch seine Assistentin Gunild Keetman zu einem eigenen Musikstil<sup>8</sup> und spezifischen Lehrverfahren weiterentwickelt wurde.

Orffs Arbeitsweise stützte sich auf die Gruppenimprovisation, die zwei Ausprägungen bekam: Mit Hilfe der *Rhythmisch-melodischen Übung*<sup>9</sup> entstanden aus einfachen rhythmischen und melodischen Bausteinen größere Stücke und in der Dirigierübung, auch Orchesterimprovisation genannt, lernten die Schülerinnen, nonverbal agierend Improvisationen mit dem großen Perkussionensemble der Günther-Schule aufzubauen. Gunild Keetman und Hans Bergese vermittelten damals die spieltechnischen Grundlagen auf den neuen, noch unbekanntem Schlaginstrumenten. Als Ergebnis der von Orff, Keetman und Bergese vermittelten Inhalte und angewandten Methoden erschien in den Jahren 1932–35 bei Schott in Mainz das *Orff-Schulwerk Elementare Musikübung* in zahlreichen Einzelheften, eine Publikation, die Grundlagen einer Improvisationspraxis zu vermitteln versucht.



Hans Bergese und Trommelgruppe



Dorothee Günther berät Maja Lex nach einer Tanzprobe

Die Tanzwerke der Günther-Schule entstanden meist als Ergebnis eines gemeinsamen Arbeitsprozesses von Maja Lex und Gunild Keetman<sup>10</sup>, dessen ästhetische Leitidee die Einheit von Bewegung und Musik bildete. Am bekanntesten wurden die *Barbarische Suite* (1930) und *Klänge und Gesichte* (1934).

Wenn wir die Entwicklung seit 1924 überblicken, dann zeichnen sich drei Phasen ab:

1. Die Günther-Schule in München 1924–1944, entstanden in der kulturellen Dynamik der Weimarer Republik, gerät, kaum dass sie ihr eigenes Profil gewonnen hat, in die Zwänge des Nationalsozialismus. Der Tanz dominiert, befindet sich aber durch das kreative Duo Lex-Keetman in Balance mit der Musik.

2. Das Orff-Schulwerk *Musik für Kinder*, publiziert 1950–1954, ist mit der Produktion von Schulfunksendungen, mit Keetmans Schulwerkkursen am Salzburger Mozarteum, sowie mit der pädagogischen Arbeit der privaten Studios von Suse Böhme und Traute Schrottenecker verbunden. Im übrigen stellt das Publikationsprojekt *Musik für Kinder*, in dem Musik und Sprache dominieren, eine musikpädagogische Pioniertat der Nachkriegszeit dar, wenn man an die ersten, mit einfachsten Mitteln erzeugten Schulfunksendungen und an die ersten, aus Abfallmaterialien gebauten Orff-Instrumente des Studio 49 denkt.

3. Das Orff-Institut bildet seit 1961 einen institutionellen Rahmen, wie er vorher nicht vorhanden war. Der Tanz wird im Sinne der Günther-Schule wieder in seine Rechte eingesetzt und entwickelt eine bedeutende ästhetische Eigenständigkeit, wie sich z.B. an der choreographischen Realisierung von Keetmans Komposition *Ekstatischer Tanz* durch Barbara Haselbach (1995)<sup>11</sup> erkennen lässt.

Mit dem gesellschaftlichen Wandel der siebziger Jahre entstehen in der deutschen Musikpädagogik experimentelle Ansätze von großer Radikalität – beispielsweise von Lilli Friedemann oder Gertrud Meyer-Denkman – die sich mit ihrer Improvisationspädagogik an der kompositorischen Avantgarde orientieren. Am Orff-Institut entwickeln Wilhelm Keller und Hermann Regner Orffs Idee der *Elementaren Musik* weiter. Der experimentelle Ansatz entfaltet sich hier auf drei Ebenen:

- **Bildende Kunst und Tanz:** Barbara Haselbach integriert beide Bereiche in ihrer Choreographie *Pentagramma* zu einer Komposition von Hermann Regner.
- **Sprache, Szene:** Wilhelm Keller fasst seine Vorschläge zum Experimentieren mit Stimme, Klang, Sprache und Szene in den vier Heften seiner *Ludi musici*<sup>12</sup> zusammen.
- **Klang:** Ernst Wieblitz greift die, bereits auf die Günther-Schule zurückgehende Tradition des Instrumentenselbstbaus auf und schafft damit eine spezifische Ausgangsbasis für das experimentelle Entdecken von Klängen.

### **Anthropologisches Potenzial: Motion, Perkussion, Improvisation**

Das anthropologische Potenzial der Konzeption Günthers und Orffs erwächst aus dem Kern der menschlichen Expressivität. Carl Orff begegnet der Trias Motion – Perkussion – Improvisation im Sinne einer Initialzündung für die Idee des Elementaren im Ausdruckstanz Mary Wigmans. Dorothee Günther entwickelt eine kulturbezogene Theorie der Hemmung und Förderung des tänzerisch-musikalischen Ausdrucksverhaltens.<sup>13</sup> Sich durch Tanz und Musik auszudrücken, von der Ebene der Kinder- und Laienbildung bis zum Kunstwerk, wird in der Günther-Schule zum Programm. Dabei spielen auch Ergebnisse der Völkerkunde und der Musikethnologie eine Rolle, denn die Komponenten Motion, Perkussion und Improvisation begegnen auch in der Musik außereuropäischer Kulturen. Mit der Wiederentdeckung dieser drei anthropogenen Komponenten des musikalischen Ausdrucks öffnet bereits die Günther-Schule den Zugang zur interkulturellen Dimension pädagogischen Handelns und Verstehens. Motion bedeutet: Jeder Impuls zum musikalischen Hervorbringen entspringt einer rhythmischen Bewegungsvorstellung bzw. findet seinen Sinn in der tänzerischen Beant-

wortung. Perkussion bedeutet: Musik wird perkussiv, also durch Schlagen oder Schütteln hervorgebracht, entweder unmittelbar durch den Körper (Körperperkussion) oder mit Hilfe von Schlaginstrumenten. Improvisation bedeutet: Sowohl für den emotionalen wie für den musikalischen (vokalen und instrumentalen) Ausdruck spielt und gestaltet der Mensch mit Formen, Formeln und Patterns, die er sich durch imitatives Körperlernen (Pierre Bourdieu: *Von Körper zu Körper*)<sup>14</sup> aneignet.

**Zum Aspekt der Motion:** Richard Wallaschek, Begründer der Wiener Musikethnologie, stellt schon 1903 fest, *primitiver Tanz* und *primitive Musik* (in aktueller Terminologie: Tanz und Musik in Ethnokulturen) würden eine derart spezifische Einheit bilden, daß sich der Musikethnologe das eine nicht ohne das andere vorstellen könne.<sup>15</sup> Curt Sachs spricht 1930 von den engen *körperlichen Bindungen*<sup>16</sup> außereuropäischer Musik, Brandl und Rösing betonen 1993 im Sinne einer Ursprungstheorie der Musik, dass die musikalische Rhythmik aus *körperbezogenen Bewegungsabläufen*<sup>17</sup> oder aus Sprachrhythmen hervorgegangen sei. Genau an diesem Zusammenhang haben die Günther-Schule, Gunild Keetman und später das Orff-Institut gearbeitet. Maja Lex entwickelte ihren Elementaren Tanz häufig aus improvisatorischen Situationen mit Musikern heraus, wie zwei Bildfolgen in Orffs Dokumentationsband *Schulwerk – Elementare Musik* belegen: Einmal improvisiert Lex mit Stäben zum Spiel einer Perkussionsgruppe, das andere Mal improvisiert sie im Hof der Günther-Schule zum Spiel von zwei Blockflöten und Doppelfeltrummel.<sup>18</sup> Gunild Keetman verband ihren Musikunterricht an der Günther-Schule fast immer mit Bewegungsaufgaben.



Gunild Keetmann und Eberhard Preussner in Salzburg

Zum Aspekt der Perkussion: Carl Orff berichtet, dass ihn der Musikwissenschaftler Curt Sachs nach dem Besuch des berühmten Instrumentenmuseums in Berlin 1923 mit dem Motto *Am Anfang war die Trommel* verabschiedet hat.<sup>19</sup> Orff knüpfte damals am Vorbild der Welt-Perkussion sowie am Vorbild des Perkussionsorchesters der Wigman-Schule<sup>20</sup> an und verhalf den Schlaginstrumenten im tänzerischen Kontext wieder zu ihrer ursprünglichen Bedeutung. Er hat diese Neubewertung der Perkussion in einer Zeit vorgenommen, in der die Schlaginstrumente noch *Geräuschinstrumente*<sup>21</sup> genannt, also im eurozentrischen Sinne ästhetisch abgewertet wurden. Wenn man dazu aus der aktuellen Perspektive die enorme Zunahme der Latin Percussion und der sog. Ethno-Perkussion seit den siebziger Jahren betrachtet, dann erkennt man das Vorgehen Orffs als wahre Pioniertat.

Das perkussive Prinzip äußert sich am unmittelbarsten in der Körperperkussion, die zu den Universalien des musikalischen Verhaltens gehört: *Der durch Klatschen und im allgemeinen durch Schlagen auf verschiedene Körperteile entstandene Klang ist die elementarste rhythmische Begleitung des Tanzes, was für alle Epochen der Tanzgeschichte und nahezu für alle Völker mehr oder minder charakteristisch ist.*<sup>22</sup> Die Körperperkussion stellt ein musikalisches Basisverhalten dar, denn sie wird multisensorisch wahrgenommen, auditiv als hörbarer Klang, taktil als rhythmisches Erregungsmuster der Haut und visuell als Bewegungsmuster einer Gruppenaktivität. Frühe Kulturen und Ethnokulturen drücken sich perkussiv aus und verfügen über ein reichhaltiges Instrumentarium, das heute viele Menschen der westlichen Kulturen in seinen Bann zieht. Neben Carl Orff haben an der Günther-Schule vor allem Hans Bergese und Gunild Keetman die Wiederbelebung der Schlaginstrumente vorangetrieben. Einen Eindruck dieser Atmosphäre an der Günther-Schule, vermittelt eine Fotografie aus dem Jahr 1932, die eine reine Trommelgruppe zeigt; Hans Bergese erteilt hier Unterricht auf der Doppelfelltrommel.<sup>23</sup>

Zum Aspekt der Improvisation: Improvisation, nur in der europäischen Kunstmusik als die schriftlose Stegreifausführung von Musik nach tradierten Modellen gesehen, gehört bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zur Ausstattung jedes professionellen Musikers<sup>24</sup>, die allerdings unter dem Einfluss der Werkästhetik im 19. Jahrhundert rasch verschwindet. Für die Musik- und Tanzkulturen der Welt ist der Gegensatz *notierte*

*Komposition – nicht notierte Improvisation* unbrauchbar. Zunächst ist zu unterscheiden, ob eine zwar nicht notenschriftlich dafür mnemotechnisch<sup>25</sup> notierte, bis ins Detail feste Komposition abläuft oder ob tatsächlich improvisiert wird, d.h. ob eine feste Substanz durch spontane kreative Akte verändert wird. In außereuropäischer Musik steht beim Improvisieren zunächst nicht die individuelle Kreativität im Vordergrund wie in der aktuellen, psychologisch beeinflussten westlichen Vorstellung sondern eine Art Regelspiel. Anhand der musikkulturell vorgegebenen *festen musikalischen Strukturen wie Formeln, Patterns, Motiven usw., die zusammengestellt ein übergeordnetes Ganzes bilden, lassen sich deutlich die Grenzen zwischen Improvisation und Vorgegebenem, zwischen Unerwartetem und Vorhersehbarem erkunden.*<sup>26</sup> Die Improvisation in interkultureller Perspektive kennt kleine und große Spielräume für die spontane Neu- und Umgestaltung und setzt voraus, dass die Rezipienten die tradierten vorgegebenen Strukturen genau kennen, um das Besondere der Spontangestaltung würdigen zu können.

Orff stellt schon in seinem ersten Aufsatz *Bewegungs- und Musikerziehung als Einheit über die Neuerungen im Unterricht der Günther-Schule* fest: *Der Unterricht geht in seinem ganzen Umfang von der Improvisation aus.*<sup>27</sup> Unter dieser Improvisationspraxis, die selbstverständlich auch für den Unterricht von Gunild Keetman gilt, hat man sich in Anlehnung an die musikhistorische und musikethnologische Perspektive ein Improvisieren in Kleingruppen an zwei Klavieren oder mit dem großen Perkussionsensemble vorzustellen, basierend auf dem Ostinatoprinzip (Pattern-



Gunild Keetman mit den jungen Bewegungslehrerinnen Johanna Deurer, Barbara Haselbach und Adelheid Weidlich



Ekstatischer Tanz von Gunild Keetman  
Choreographie Barbara Haselbach



Die Orchestergruppe, Leitung Maria Honda  
Symposion 1990 in Traunwalchen

bildung), auf pentatonischem und modalem Tonmaterial sowie auf monoklanglichen Strukturen (Bordunprinzip) und Stufenharmonik.

In der Improvisationsdidaktik der siebziger Jahre wird der Improvisationsbegriff unter psychologischen und pädagogischen Einflüssen umgeformt und verändert, vor allem durch das Einbeziehen der Exploration auf der Ebene des Materials. Wir erwähnten bereits die experimentelle Phase in der Arbeit des Orff-Instituts, die sich natürlich auch im tänzerischen Bereich ausgewirkt hat.

### Pädagogisches Potenzial

Auch zum pädagogischen Potenzial<sup>28</sup> blicken wir nochmals auf die Anfänge zurück. Die globale pädagogische Intention Günthers und Orffs bestand darin, die tänzerische und musikalische Ausdrucksfähigkeit des Menschen zu entfalten. Beide haben in theoretischen Aufsätzen der Jahre 1931–1933<sup>29</sup> dieses Ziel auch für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Laien betont und methodische Prinzipien formuliert, die an Aktualität kaum etwas eingebüßt haben.

Zum Bewegungsbereich:

- Prozesshafte Ausgangssituationen mit geringem Leistungsanspruch bevorzugen und dadurch den lebendigen Spieltrieb anregen.
- Wahrnehmungserziehung im Sinne von Sensibilisierung führt zu Selbstbewusstsein und Sicherheit beim Selbstaussdruck und Gestalten.
- Bausteinprinzip realisieren und von kleineren zu größeren Gestalteinheiten fortschreiten.

- Austausch mit der sozialen Umwelt und anderen ästhetischen Bereichen anstreben.

Zur Musik:

- Musik aus Bewegung, Bewegung aus Musik hervorgehen lassen.
- Melodien aus spontanen Vokalausprägungen entwickeln, dann erst auf Stabspielen oder Flöten weiterarbeiten.
- Instrumentalspiel auf Schlaginstrumenten als Erweiterung der Körperperkussion oder von tänzerischen Formeln verstehen.
- Musizieren vor Notieren (Dieses Prinzip war Orff so wichtig, dass es bereits in seinem ersten Aufsatz von 1931 auftaucht).

Außerordentlich stark wirkt aus dem pädagogischen Potenzial die Vorstellung eines Lernens am Modell nach, worunter sowohl das imitative Nachvollziehen als auch das kreative Neuschaffen künstlerischer Strukturen verstanden werden kann. Von diesem beidseitigen Vermittlungsprozess aus lässt sich substantielles von zeitbedingtem trennen sowie abendländisches und außereuropäisches erfassen. Die Erarbeitung und schriftliche Fixierung von Modellen für den Unterricht beginnt mit den Heften der *Elementaren Musikübung* 1932–1935 und wird mit den Bänden der *Musik für Kinder* 1950–1954 fortgesetzt. Eine explizite Methodik nimmt ihren Anfang mit Gunild Keetmans *Elementaria* (1970) und findet ihre stärkste Ausdifferenzierung in dem umfangreichen, heute weit verbreiteten Unterrichtswerk für die Musikalische Früherziehung *Musik und Tanz für Kinder*.

## Schluss

Unterricht im Sinne der von Günther, Orff und Mitarbeitern in den zwanziger Jahren auf den Weg gebrachten Konzeption versteht sich als Weg zu menschlicher Expressivität durch Musik und Tanz. Meines Erachtens lassen sich die hierzu erforderlichen Ziele und Inhalte nicht beliebig im Sinne einer sich selbst verpflichteten Ästhetik konstruieren, sondern müssen die anthropogenen Voraussetzungen von Musik und Tanz berücksichtigen. Anregungen hierzu bekommen wir aus dem umfangreichen Erbe der Musik- und Tanzkulturen der Welt, vor allem aus den schriftlosen Traditionen. Wir stehen vor der entscheidenden Herausforderung des Lernens in interkultureller Perspektive. Als Motto könnte uns ein Satz Orffs aus der Zeit vor der Gründung der Güntherschule dienen: *Ich wollte lernen, lernen, lernen!*<sup>30</sup>

## Priv.-Doz. Dr. Michael Kugler

(geb. 1942) Studium der Musikwissenschaft und Schulmusik in München, Tätigkeit im gymnasialen Schuldienst und als Dozent in der Lehrerbildung an der Universität München. 1994 Habilitation im Fach Musikpädagogik in München, Veröffentlichungen über musikdidaktische Themen und über die Geschichte der Rhythmischen Erziehung und des Orff-Schulwerks.

- 1 Vortrag zum 40jährigen Bestehen des Orff-Instituts am 14.6.2002 in Salzburg. Ich habe den Sprachduktus des Vortrags beibehalten und den Inhalt nur geringfügig überarbeitet. Die Aussage meines Vortrags wurde wesentlich verbessert durch die parallel ablaufende Videodokumentation von Coloman Kallós, für die ich ihm an dieser Stelle nochmals danken möchte. Sie muß hier durch einige Abbildungen ersetzt werden.
- 2 Ich spiele hier auf den Untertitel des Buches *Prestisississimo. Die Wiederentdeckung der Langsamkeit in der Musik* (Hamburg 1989, 2. Aufl. 1990) von Grete Wehmeyer an. Sie entwickelt diese wichtige Problematik, die in der musikpädagogischen Diskussion erstaunlicherweise kaum aufgegriffen wurde, in ihrem neuen Buch *Langsam leben* (Freiburg/Br. 2000) weiter.
- 3 Vgl. zum folgenden Abschnitt: Niehaus, Max: *Isadora Duncan*. Wilhelmshaven 1981. Müller, Hedwig: *Mary Wigman*. Weinheim 1986. Kugler, Michael: *Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung*. Frankfurt/M. 2000. Oberzaucher-Schüller, Gunhild (Hg.): *Ausdruckstanz*. Wilhelmshaven 1992.
- 4 Die Verbindung zur expressionistischen Malerei ergibt sich durch Emil Nolde, der Mary Wigman mehrmals gemalt hat. Vgl. Reuther, Manfred: *Emil Nolde. Der Tanz in Leben und Kunst*. In: *Tanz in der Moderne. Von Matisse bis Schlemmer*. Ausstellungskatalog. Köln 1996, 98–105.

- 5 Orff, Carl: *Schulwerk. Elementare Musik*. Tutzing 1976, 8 f.
- 6 Vgl. zum folgenden Abschnitt ausführlich Kugler 2002.
- 7 Vgl. Graziela Padilla, *Maja Lex*. In: Kugler 2002, 76–94 und *Maja Lex: Die Entstehung des Elementaren Tanzes*. In: Padilla, Graziela: *Inhalt und Lehre des Elementaren Tanzes*. In: Bannmüller, Eva/Röthig, Peter (Hg.): *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart 1990, 245–271.
- 8 Ich empfehle dringend, hier das klingende Beispiel heranzuziehen! Einige Kompositionen dieser frühen Zeit sind veröffentlicht: Carl Orff/Gunild Keetman, *Musica poetica*. 6 CDs, BMG, RCA Victor LC 0316.
- 9 So der Titel eines Hefts, das Orff 1933 veröffentlicht hat.
- 10 Vgl. Minna Ronnefeld, *Gunild Keetman – Pädagogin und Komponistin*. In: Kugler 2002, 95–108.
- 11 Videoarchiv Orff-Institut Salzburg. Man vgl. dazu die Choreographie von Graziela Padilla, Köln von 1985, ebenfalls Videoarchiv Orff-Institut.
- 12 Vgl. Keller, Wilhelm: *Ludi musici*. 4 Hefte. Boppard 1970–1973.
- 13 Vgl. Günther, Dorothee: *Der rhythmische Mensch und seine Erziehung* (1932). Neudruck in: Kugler 2002, 144–150.
- 14 Gebauer, Gunther/Wulf, Christoph: *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek 1998, 51.
- 15 Wallaschek, Richard: *Anfänge der Tonkunst*. Leipzig 1903, 214 (Original: *Primitive Music*. London 1893).
- 16 Sachs, Curt: *Vergleichende Musikwissenschaft. Die Musik der Fremdkulturen* (1930). Heidelberg 1959, 67.
- 17 Brandl, Rudolf Maria/Rösing, Helmut: *Musikkulturen im Vergleich*. In: Bruhn, Herbert u.a. (Hg.): *Musikpsychologie. Ein Handbuch*. Reinbek 1993, 68.
- 18 Orff 1976, 98 und 110 f.
- 19 Orff 1976, 15.
- 20 Müller 1986, 26 ff. und Kugler 2000, 169 ff.
- 21 Vgl. Kugler 2000, 175 f.
- 22 Martin, György: *Charakteristik und Typen äthiopischer Tänze*. In: Stockmann, Erich (Hg.): *Musikkulturen in Afrika*. Berlin 1987, 252–281, Zitat 257.
- 23 Vgl. auch Kugler, Michael: *Hans Bergese*. In: Kugler 2002, 109–120. Ich gehe davon aus, dass dieses geradezu sensationelle Bild die früheste Fotografie einer reinen Trommelgruppe (also keine Pauken und kein Drumset!) im europäischen pädagogischen Kontext darstellt. Kenner, die über noch frühere Abbildungen verfügen, bitte ich um Nachricht!
- 24 Vgl. hierzu das immer noch lesenswerte Standardwerk von Ernst Ferand, *Die Improvisation*. Zürich 1938 sowie Rudolf Frisius u.a., *Improvisation*. In: MGG, 2. neubearb. Ausg., Sachteil Bd. 4. Kassel.
- 25 Gerhard Kubik (*Ostafrika*. Leipzig 1982, 45) spricht in diesem Zusammenhang von *oralen Notation*.
- 26 Oliveira Pinto, Tiago de: *Improvisation*. In: Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (Hg.): *Musikwissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek 1998, 238–252, Zitat 244.
- 27 Orff 1930/31, Neudruck in: Kugler 2002, 169–172.
- 28 Selbstverständlich müßte hier auch vom therapeutischen Potenzial von Orffs *Elementarer Musik* die Rede sein. Ich habe mir den heilpädagogischen und therapeutischen Aspekt im Rahmen der zeitlichen Vorgaben für meinen Vortrag bewußt versagt, da ich davon ausgehen konnte, dass auch zu diesem Potenzial Experten im Publikum sitzen würden, die von einem oberflächlichen Streifzug durch dieses wichtige Thema mit Recht enttäuscht hätten sein müssen. Ich bitte um Verständnis, wenn ich hier gewissermaßen

- stellvertretend für viele nur zwei bedeutende Vertreter zitiere: Orff, Gertrud: *Die Orff-Musiktherapie. Aktive Förderung der Entwicklung des Kindes*. München 1974. Keller, Wilhelm: *Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk*. Mainz 1996.
- 29 Neudruck dieser Aufsätze von Dorothee Günther und Carl Orff in: Kugler 2002, 139–192. Vgl. zu den pädagogischen Intentionen von Günther und Orff Kugler 2000, 285–295, zu Günther im besonderen Haselbach, Barbara: *Dorothee Günther*. In: Kugler 2002, 50–65, und zu Orff im besonderen Regner Hermann: *Carl Orff und seine pädagogischen Ideen*. In: Kugler 2002, 66–75.
- 30 Orff, Carl: *Lehrjahre bei den alten Meistern*. Tutzing 1975, 121.

## Summary

### Tradition and Innovation. Thoughts about an unusual educational establishment

*Tradition and innovation, as polar strengths, have an influence on the course of cultural development. When one examines the evolution of Elementary Music and Movement Education, an historical, anthropological and pedagogical potential stand out clearly. The historical potential encompasses the heritage of the rhythm and dance events at the turn of the last century (1900), and displays itself on three levels: the first level is the Günther-Schule in Munich with the discovery of elemental dance and elemental music through Dorothee Günther, Maja Lex, Carl Orff and Gunild Keetman along with the first Orff-Schulwerk publication: Exercises in Elementary Music, (Elementare Musikübung). The second is the Orff Schulwerk, Music for Children, (Musik für Kinder) with its closely associated school broadcasts, as well as the teaching of Gunild Keetman. The Orff Institute is seen as the third level with its courses in Elementary Music and Movement Education. The anthropological potential is aimed at the unfolding of human expression through music and dance and appears today in the three components of motion, percussion and improvisation. Motion means that the close connection of music and movement brought out in the Günther-Schule and described by music ethnologists has become, once again, a fashionable principle. Percussion refers to the fact that using body percussion and singing at the same time belong to the universals of musical expression and that percussion instruments of a great variety, and from the simplest to the most complex ways of playing, are widespread among most music cultures. Their rediscovery through Carl Orff was a result of the influence of the researcher, Curt Sachs.*

*Orff's assistants, Hans Bergese and Gunild Keetman, influenced the playing techniques. Whereas improvisation in western art music was often seen as being in competition with notated compositions, improvisation meant, in non western cultures, a musical creation coming from traditional materials of forms, formulae and modes among others. Orff's teaching in the twenties, coming from improvisation, was an impressive innovation and existed, without being notated, on the basis of specific rhythmic, melodic and sound forms. Results were often notated afterwards as model compositions. The pedagogical potential allows itself to adhere to methodical principles as well as learning from models.*

*With this, both the imitative accomplishments as well as the creating of new artistic structures can be understood.*

### Dr. Michael Kugler

*(born 1942) studied musicology and school music in Munich. He served at the gymnasium and as a faculty member in teacher training at the University of Munich. In 1994 he received an appointment as lecturer in music pedagogy in Munich. He has published in the areas of music didactics, the history of rhythmic education and Orff Schulwerk.*

---

## Orff-Schulwerk – ein „Franchise“-System

---



Wolfgang Hartmann

Bei meinem letzten Aufenthalt an der Musikhochschule Shanghai saß während mehrerer Stunden eine Dame im Unterrichtsraum und sah aufmerksam zu. Schließlich stellte sie sich vor: Eine junge Unternehmerin, die sich für Musik interessierte und mit dem Gedanken spielte, in Shanghai eine private Musikschule zu eröffnen. Daher waren ihre Fragen auch ganz konkret: Wie lange dauert es, bis sie einen (oder mehrere) fertig ausgebildete Orff-Lehrer zur Verfügung hätte und wo sie das gesamte Orff-Schulwerk kaufen könnte, mit allen Unterrichtsbüchern, CD und eventuell anderen Materialien. Ich merkte aus der Fragestellung, dass hier ein gewisser Aufklärungsbedarf nötig war und versuchte zu vermitteln: das Orff-Schulwerk sei kein „package“ mit bunten Kinderheften, CD, Einführungsvideos und einem Handbuch, das einem genau sage, was man ab „Lesson one“ in jeder Stunde tun müsse. Ich versuchte zu erklären, dass nur ein kleiner Anteil meiner Arbeit Originalmaterialien des Orff-Schulwerks wäre, und viel Selbstentwickeltes dazu käme, das allerdings ideell und konzeptionell mit dem Originalwerk verbunden wäre. Diese Auskunft überraschte offensichtlich und sie rief erstaunt: „Oh, it's a franchise system!“ Franchise-System – dieser Ausdruck aus der Wirtschaftswelt kam nun wiederum für mich unerwartet: Bisher verband ich dieses Wort in erster Linie mit Hotelketten, Hamburger-Bratereien und „SPAR“-Geschäften, also Unternehmensstrukturen, die wirtschaftlich unabhängig sind, aber durch gemeinsame Erkennungsmerkmale die Identität eines mächtigen Firmenimperiums vermitteln. McOrff!!! – wie schrecklich.

Als Carl Orff und Gunild Keetman uns ihre Modelle gaben mit der Aufforderung, ähnliches mit Kindern

zu erarbeiten, dachten sie dabei ganz sicher nicht an die Grundlegung eines „Pädagogik-Imperiums“ im Stile moderner Konzerne ...

Dennoch gab diese Begegnung in Shanghai mir wieder einmal Anlass, darüber nachzudenken, in welcher Welt wir heute unser pädagogisches Konzept anbieten. Sind wir modern genug für die Herausforderungen unserer Zeit, passen wir in das Denken der Zeit oder stammt unser Handeln immer noch aus einer romantischen Schulstubenmentalität nach dem Motto: „Schaut her, wie ich's mache, vielleicht könnt ihr davon was gebrauchen ...“

Ich denke in diesem Zusammenhang auch an meine Ausbildung am Orff-Institut, an Uli Jungmairs Basisarbeit, an Christine Schönherr's Einführung, neu aus Hamburg kommend, mit den pädagogischen Ansätzen von Meyer-Denkman und Lilli Friedemann, an Regners verbindende und klärende Übersicht, an Heide Weidlich's Bewegungsunterricht und an Ernst Wieblitz's Klangexperimente. Wie modern war das damals eigentlich? Es war jedenfalls sehr komplex, mitunter verwirrend. Aber dennoch spürte man so etwas wie ein gemeinsames Zentrum in dieser Vielfalt. Das gab wiederum eine gewisse Sicherheit, in diesem Spannungsfeld seinen eigenen Weg zu finden.

Wie modern kann Pädagogik überhaupt sein? Oder provokanter: Müssen wir uns modern geben, um noch verstanden zu werden? Müssen wir dem Zeitgeist folgen und uns ihm anpassen, oder ist es nicht wichtiger, „Bleibendes“ zu definieren, und dies auch dem sogenannten Zeitgeist entgegensetzen (Auch in Manuela Widmers Aufsatz in dieser Ausgabe klingt dieser Gedanke in einem anderen Zusammenhang an). Es gibt das Wort: das Orff-Schulwerk war niemals „modern“ und kann daher auch nicht „unmodern“ werden. Man könnte diesen Satz ganz einfach als ein defensives Einmauern verstehen, mit dem Zweck, sich jeder Fragestellung nach Weiterentwicklung zu entziehen. Betrachten wir ihn lieber wertfrei als ein Faktum und ziehen daraus unsere Folgerungen. Dass am Orff-Institut schon sehr früh und immer wieder dieser Problematik des Zeitgemäßen nachgegangen worden ist, dafür gibt es zahlreiche Belege. Ich rate etwa zum Nachlesen des Einführungsvortrages von Hermann Regner anlässlich des Symposium 1980 („Symposium 1980 Orff-Schulwerk, eine Dokumentation“). Was dort zu spüren ist, ist das Bewusstsein, dass eine sinnvolle Vorwärtsentwicklung nur unter Berücksichti-

gung des Gewesenen, Gewordenen und Gewachsenen möglich ist.

Sicher muss Kunst auf die jeweilige Zeit reagieren, muss die Sprache der Jetztzeit sprechen. Tut sie es nicht und beharrt in alten Ausdrucksmustern, kann sie zwar noch die zweifellos vorhandene Ästhetik von Museumsexponaten ausstrahlen, verliert aber ihre zeitbezogene Wichtigkeit. Kunst-Erziehung muss diese Zusammenhänge transportieren und verständlich machen. Aber Erziehung beinhaltet auch viel Bleibendes und Begriffe wie „altmodisch“ sind in diesem Zusammenhang sehr aussageschwach, ja manchmal sogar irreführend.

Ich erinnere mich an meinen ersten „Auslandskurs“, der mich von München nach Kärnten führte. In einer Klagenfurter Buchhandlung fand ich ein kleines Faksimile-Bändchen, dessen Titel mich schmunzeln ließ: „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landeschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten“ (Jahr 1777). Als ich es zuhause durchblätterte, suchte ich gleich die Seiten, die wohl besonders amüsant sein mussten: „Von der Schulzucht“. Beim Durchlesen fühlte ich mich in meiner Frivolität ertappt und wurde immer nachdenklicher. Denn was dort stand, war „moderner“ als ich zu denken gewagt hatte. Wie fortgeschritten war man schon zu Maria Theresias Zeiten: Der „Fortschritt“, der danach einsetzte führte wahrlich „fort“ in die rückwärtsgewandte Zeit der Restauration. Wenn wir also von „modern“ reden, sollten wir solche Wellenbewegungen der Geschichte nicht übersehen. Und verwechseln wir daher nicht die technischen und kommerziellen Höchstleistungen unserer Zeit mit der Weiterentwicklung der Humanbildung. Marktmechanismen und Shareholder-Interessen, Kommunikationstechnologie und Globalisierung schaffen zwar faszinierende Strukturen und Vernetzungen, wie sie die Menschheit noch nie zustande gebracht hat. Wo aber ist unsere Psyche? Sind wir emotional nicht den „Leiden des jungen Werther“ viel näher, oder den alten Griechendramen, selbst wenn uns Freudiges oder Enttäuschendes per SMS oder E-Mail erreichen?

Ich glaube, dass der Reiz und die Bedeutung des Orff-Schulwerks in seiner Zeitlosigkeit liegt, der man mit der Frage nach seiner Modernität nicht näher kommt. Bei den Reisen ins ferne Ausland werden unsere Seminare immer wieder auch von Kollegen besucht, die schon sehr viele verschiedene musikpädagogische

Konzepte kennen gelernt haben, aber offensichtlich erst im Orff-Schulwerk das fanden, was sie sonst vermissen. Zwar sehen sie deutlich den Mangel klarer didaktischer Strukturen, aber sie sind fasziniert vom kreativen Potential, das im Orff-Schulwerk ruht, vom ganzheitlichen musikalisch-tänzerischen Ansatz, von der Möglichkeit, die Entwicklung der Persönlichkeit und das Erlangen musikalischer Kompetenz als Einheit zu vermitteln.

Was also tun? Zurück zum alten Altxylophon? Für manche ist schon der bloße Anblick der reinste Anachronismus, ein Steinzeit-Klavier! Manche haben offensichtlich eine solche Scheu davor, dass sie diesen Weg „zurück zu den Anfängen“ nicht mehr für wichtig halten. So ist es mir wiederholt passiert, dass unter meinen Kursen Orff-Institut Absolventen waren, die kein einziges der drei oder vier Stücke aus den fünf Bänden kannten, die ich in meinem Unterricht verwendet habe. Teilweise herrschte sogar eine gewisse Verwunderung, dass diese Musik immer noch in der Praxis vorkommt. Bemerkenswert ist auch, dass diese Berührungssängste gegenüber diesen Basismaterialien offensichtlich an manchen Stellen des Orff-Institutes viel stärker zu sein scheinen, als unter der Lehrerschaft „draußen“. Nun könnte man das damit erklären, dass die eben noch konservativer wären, noch nicht so sehr am Puls der Zeit sind. Vielleicht liegt es aber auch bloß daran, dass ihnen aus der Praxis viel klarer ist, dass kleine Kinder immer wieder in gleicher Weise von vorne beginnen, und immer wieder gleiche Grunderfahrungen brauchen.

Ich meine daher: Ja, zurück zum Altxylophon und seinen „Kollegen“! Ich glaube, dass man die ideelle Konzeption des Orff-Schulwerks nur dann richtig verstehen kann, wenn man sich auch mit seinen materiellen Quellen befasst. Sicher kann man alle fünf Bände durchspielen und trotzdem nicht kapieren, worum es eigentlich geht. Daher geht es neben dem Tun auch um eine fach- und zeitgerechte Reflexion. Nur wenn man die eigentliche Identität des Orff-Schulwerks erfahren hat, kann eine Transformation in die Jetztzeit gelingen. Um nicht missverstanden zu werden:

**Die Modelle Orffs und Keetmans sollten nicht Schwerpunkt, sondern Ausgangspunkt sein in die Pluralität des Ausdrucks unserer Zeit.**

Für die Ausbildung und Praxis eines Kunst-Erziehers sollte es allerdings auch ebenso selbstverständlich sein, sich mit der Kunstsprache unserer Zeit zu be-



schäftigen, in ihrer ganzen Vielfalt, mit der Kunst an sich. Es ist dringend nötig, den künstlerischen Ausdrucksdruck von heute wahrzunehmen und auch mitzugestalten, ohne jeglichen pädagogischen Kontext. Ohne sofort nach unterrichtlicher Verwertbarkeit zu schie-len.

Nur wenn uns diese beiden Polaritäten bewusst sind, wenn wir beide getrennt wahrnehmen können, wird es uns als Musik- und als Tanzpädagogen möglich sein, diese wichtige Brücke zu schlagen, zwischen Bleibendem und der ständigen Bewegung des Heute.

## **Wolfgang Hartmann**

Grund- und Hauptschullehrer, B-Studium am Orff-Institut, Lehrer an einer Orff-Musikmodellsschule 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**

### **Orff Schulwerk – a franchise system?**

*In his article, Wolfgang Hartmann highlights the question to what extent Orff Schulwerk is still up-to-date or if it must be enlarged to fit many of the modern movements.*

*To point out the actuality of this question he reports of a meeting with a business woman in Shanghai who wanted to open a private music school in which tasks in music pedagogy were seen from the point of view of economics. She wanted to know from him how long it takes to be a trained Orff music teacher and where she could buy The Complete Orff Schulwerk with Cds and Video Programs. As Hartmann tried to explain to her that Orff Schulwerk was not a complete packet of recipes with a succession of teaching lessons, but that it was more demanding of the teacher's creativity and responsibility, she countered him with astonishment: "Oh, it's a franchise system!" This shocking description of music and movement education as a powerful Pedagogical Empire, almost a "McOrff"-led Hartmann finally to the question of how modern man must actually behave in order to be better understood.*

*He emphasized that art must certainly react to any given time, but gives thought that many tendencies must not necessarily be modern and suitable only be-*

*cause they are new. Many pedagogical ideas at the time of Maria Theresia were much more modern than we could possibly imagine. Hartmann is of the understanding that the appeal and meaning of Orff Schulwerk lies in its timelessness to which questions about its innovation cannot come close. At the core stands the creative potential to unify music and dance rudiments and to transmit developing the personality and achieving musical competence as a unity. In addition to the doing, there is always a timely reflection about the beginnings.*

*He therefore encourages all colleagues on one hand, to come back to using the "old" alto xylophone and other Orff Instruments, and on the other hand to deal with the technical language and total variety of our times. The models of Orff and Keetman should not be the focal points, but rather starting points in the plurality of the expressions of our times.*

## **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.*

---

## Im „Dazwischen“ von Kulturen

---



Wakako Nagaoka

### 1. Bis zur Ankunft im Orff-Institut

Als ich 7 Jahre alt war, habe ich Fotos aus Europa gesehen und schon damals beschlossen: „*Wenn ich groß bin, werde ich dorthin fliegen!*“ Damals waren Amerika oder Europa für mich einfach nur „Ausland“. Ich bin dann tatsächlich nach meinem Abschluss an der Musashino-Musikhochschule in Japan in dieses „Ausland“, nach Europa, genauer nach Deutschland, gekommen.

Zuerst besuchte ich das Goethe-Institut in Prien um Deutsch zu lernen. Im Sommer 1995 habe ich dann an einem Internationalen Sommerkurs am Orff-Institut teilgenommen. (Durch meine Lehrer Junko Hosoda, Masao Itohiya und Koji Miyazaki, die alle am Orff-Institut studiert haben, hatte ich bereits an der Musashino-Musikhochschule vom Orff-Schulwerk gehört und erste Erfahrungen damit gemacht).

Ich war vom Sommerkurs am Orff-Institut begeistert und dachte: „*Das ist genau das, was ich suche!*“ Nach einem weiteren Kurs bei Prof. Maria Seeliger und Prof. Werner Beidinger war ich kurz Gasthörerin an der Musikhochschule in Mannheim. (Ich danke Frau Prof. Maria Seeliger für damals!)

Aber damals habe ich erst ganz wenig Deutsch gesprochen und bin auch eine sogenannte typische „Japanerin“ gewesen. Also ging ich zurück nach Prien, um besser Deutsch zu lernen. Aber mein Kulturschock wurde immer größer. Deshalb wollte ich fast nach Japan zurückfliegen.

Als ich Anfang Juni 1996 einen Kurs bei Peter Cubasch besuchte, hörte ich, dass Ende Juni eine Aufnahmeprüfung für das Kurzstudium am Orff-Institut stattfinden würde. „*Ich? Am Orff-Institut studieren?*

*Das geht doch sicher nicht, aber warum soll ich es eigentlich nicht versuchen? Bevor ich nach Japan zurückfliege, könnte ich die Aufnahmeprüfung als Andenken mitnehmen!“* So habe ich spontan und eher zufällig inspiriert die Aufnahmeprüfung versucht und habe indessen das Kurzstudium und den ersten Studienabschnitt des Diplomstudiums absolviert und bin nun am Magisterstudium. Alles in allem studiere ich nun schon sechs Jahre am Orff-Institut. (Apropos, Peter, vielen Dank für den Hinweis!)

### 2. Der Versuch, mit japanischem Geist europäische Kultur zu verstehen

#### 2.1 „Ich verstehe nicht, ich kann leider nichts verstehen ...“

Die ersten paar Jahre am Institut musste ich fast jeden Tag sagen: „Ich verstehe nicht, ich kann leider nichts verstehen ...“ Sogar in den Vorlesungen, die ich ganz am Anfang besucht habe, konnte ich nicht die Inhalte der Vorlesungen, sondern nur die unbekannteren Wörter, die mir aufgefallen sind, notieren (Entschuldigen Sie, liebe Professoren!). Viele Sonntage vergingen damit, dass ich die Mitschrift einer einzigen Unterrichtsstunde zu übersetzen versuchte ... Dieses Nichtverstehen hatte natürlich in erster Linie mit meinen noch immer mangelhaften Deutschkenntnissen zu tun. Doch hatte ich das Gefühl, dass noch etwas anderes dazu kam oder irgendwie nicht stimmte. So vieles erschien mir anders als ich es gewöhnt war, etwas Grundsätzliches hat mich be-„fremdet“. Ich möchte ein paar Beispiele dafür anführen: 1. Bei fast jeder Vorlesung gab und gibt es auch heute Diskussionen mit den Studenten.

*Warum sagen wir Studenten, die noch nichts über ein bestimmtes Thema gelernt haben, unsere eigene Meinungen? Warum werden wir befragt?*

In meiner Schulzeit in Japan habe ich eher wissensorientiertes und lehrerzentriertes Lernen erlebt. Dies hat viele geistesgeschichtliche Gründe und ist vor allem durch unsere Prägung wie z.B.: Shintoismus, Buddhismus und Konfuzianismus begründet.

2. Wenn bei einer Gruppe Probleme entstehen, sagt hier in Europa zuerst jeder die eigene Meinung und warum er recht zu haben glaubt.

*Warum müssen die Leute die Probleme direkt aussprechen und warum immer „Ich, ich“? Mir scheint es wichtiger, nicht alles auszusprechen, sondern einander intuitiv zu spüren und die Lösung dann im Tun entstehen zu lassen. Oft ist es mir passiert, dass ich*

in Diskussionen geschwiegen habe. Dann hieß es: „Wakako, Du hast noch nichts gesagt! Warum? Was denkst Du darüber?“ Diese Fragen haben mich immer verlegen gemacht.

Damals ist es mir erschienen, als ob zu starke Ich-Orientierung auf die Gruppendynamik und die Gruppenaktivitäten einen eher störenden, negativen Einfluss hatten.

3. Wenn wir im Musikunterricht ein Musikstück gehört haben:

Warum sollen wir so selbstverständliche Sachen sagen wie: „welcher Takt, welche Tonart?“ Das ist doch nicht Musik hören, das ist nur Musik analysieren.

Für mich war es damals nicht wichtig, Musik „objektiv“ und analytisch zu hören, denn in meiner Kultur war es selbstverständlich beim Musik hören „Musik zu werden“, auch wenn es abendländische Musik war. Auch bei den internationalen Sommerkursen am Orff-Institut bin ich verschiedenen Kulturen begegnet und habe unter deren Reibungen gelitten, besonders, wenn dies zwischen Europäern und Asiaten geschehen ist. Ich habe oft die Gefühle und Meinungen beider Seiten verstanden und konnte beobachten, wie Missverständnisse entstanden sind. Nämlich, wenn man die andere Kultur mit Normen und Vorstellungen der eigenen Kultur interpretieren will. Ich habe das auch selbst so gemacht. Am Anfang habe ich versucht, mit meinem „japanischen Geist“ europäische Kultur zu begreifen.

Aber natürlich konnte ich sie damit nur stückweise verstehen und längere Zeit bin ich zwischen zwei Kulturen geschwebt und habe ziemliche Krisen erlebt. Maletzke sagt dazu „Die meisten Menschen sehen die eigene Kultur als den Mittelpunkt der Welt und als den Maßstab aller Dinge. Diese Einstellung, in den Wissenschaften als ‚Ethnozentrisumus‘ bezeichnet, spielt bei den interkulturellen Begegnungen eine außerordentlich bedeutsame Rolle.“<sup>1</sup>

Wenn ich aber heute sagen soll, was mir eigentlich durch meine sechsjährige Erfahrung in Europa bewusst geworden ist, dann weiß ich nur, dass ich nichts weiß.

## 2.2 Langsam fange ich an, die Eigenart des Japanischen zu bemerken ...

Nach 2 Jahren B-Studium, ungefähr seit der Zeit als ich an meiner B-Diplomarbeit zu arbeiten begann, habe ich ganz neue Erfahrungen gemacht. Beim Übersetzen aus dem Japanischen war mein Kopf im-

mer voller Fragezeichen: z.B.: braucht man im Japanischen nicht unbedingt „ich“ oder „wir“ zu sagen (das war eigentlich der erste starke Eindruck bei mir, als ich Deutsch gelernt habe), oder für das japanische Substantiv ist es nicht unbedingt wichtig, ob es Singular oder Plural ist. Wenn meine Deutschlehrerin mich fragte: „Wakako, ist das Singular oder Plural?“ bin ich in Gedanken versunken: „Hm, welches ist es denn wohl?“ Oder sie sagte: „Das sagt man auf Deutsch nicht so.“ Oft fand ich keine Worte auf Deutsch für das, was ich von Japanisch auf Deutsch übersetzen wollte. Es gab und es gibt immer noch zahllose solche Erfahrungen in Bezug auf die beiden Sprachen und damit auch Denkweisen und Erfahrungen.

Beim Übersetzen meiner japanischen Texte ins Deutsche wurde mir immer mehr bewusst, wie verschieden die geistigen Grundlagen dieser Sprachen sind.<sup>2</sup> Ich erinnere mich an manche Diskussionen mit meiner Freundin Barbara Asperger, die mir beim Übersetzen half: Das selbe Wort (z.B. Freiheit) löste bei mir oft andere Gefühle und Vorstellung aus als bei meiner österreichischen Freundin.

## 2.3 ... und ich beginne zu verstehen, „warum ich nicht verstehen konnte“

Beim Fertigstellen meiner Diplomarbeit, habe ich die Unterschiede zwischen Westen und Osten langsam im wirklichen/wesentlichen Sinne verstehen gelernt: zwischen Westen und Osten sind Religion, Klima, Sprache, Geschichte ..., damit auch Philosophie, Mentalität, Emotionen ... also der gesamte kulturelle Hintergrund anders!

Ich habe verstanden, dass ich in Europa lebend, mich auch wie eine Europäerin auszudrücken versuchen darf, kann, soll oder muss. Seit dieser Zeit etwa habe ich am Institut endlich begonnen, meine eigene Meinung auszusprechen. Und da hatte ich schon drei Jahre hier studiert ...!!

Ich bin aufgewachsen in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg als die japanische Lebensweise mehr und mehr europäisiert und amerikanisiert worden ist. So besuchte ich zwar einen christlichen Kindergarten, bin aber trotzdem zu Silvester zum shintoistischen Tempel und beim Bon-Fest (wie Allerseelen) zum buddhistischen Tempel gegangen. Seit ich klein war, habe ich Klavierunterricht bekommen und nicht nur japanische Märchen oder Kindergeschichten, sondern auch Märchen von Andersen oder Grimm gelesen. In

der Schule habe ich auch „Weltgeschichte“ gelernt und an der Musikhochschule Abendländische Musik studiert ...

Selbstverständlich gibt es in Japan Japaner, die europäische Kultur tief verstehen. In meinem Fall hörte ich fast alle Interpretationen europäischer Kultur, die mir begegnet sind, aus der Sicht japanischer Kultur. Aber ich hatte kein Bewusstsein, dass die Sichtweise japanisch war oder ich kann sogar so sagen, selbst „Japanische Kultur“ war mir nicht bewusst.

Deshalb war ich sehr überrascht, als ich Suzukis Buch „Die Seele des Ostens“ gelesen habe. Da war eine Stelle über „On Liberty“ von John Stewart Mill, einem englischen Autor des 19. Jahrhunderts. In Japan gab es kein entsprechendes Wort für „Liberty“ oder „Freedom“. Deshalb hatte der damalige Übersetzer aus dem Buddhismus das Wort „Jiyuu“ genommen. „Die Europäische Kultur lese ich dann auf dem Umweg über östliche Kultur, in diesem Fall mit einer buddhistischen Annäherung an ein europäisches Wort ..., also dann ... was ist eigentlich Sprache ...?“ – dachte ich.<sup>3</sup>

Etwa zur gleichen Zeit habe ich bei Univ.-Prof. Barbara Haselbach die Lehrveranstaltung über Ästhetische Erziehung besucht und den ins Japanische übersetzten Text von Schiller: „Briefe über die Ästhetische Erziehung“ gelesen und dabei Wörter/Zeichen (für Freiheit) aus dem Buddhismus in dem Text gesehen. Ich fühlte mich mehr denn je verunsichert, denn nun wusste ich bereits, dass der Übersetzer nicht aus dem europäischen Denken, sondern aus dem östlichen interpretiert hatte.

## 2.4 „Wakonn-Kansai“ (östliche Ethik, chinesische Wissenschaft) und „Wakonn-Yousai“: (östliche Ethik, westliche Wissenschaft)

Japan war von alters her durch ausländischer Kultur beeinflusst worden, diese hat sich mit dem Vorhandenen vermischt und daraus bildete sich dann die „eigene Kultur“.

„Der Politikwissenschaftler Ishida Takeshi kommt zu dem Schluss, dass die Absorption ausländische Impulse und ihre Konvertierung in etwas, das in der Hauptsache wieder japanisch ist, schon selbst als eine japanische Tradition bezeichnet werden kann.“ (Harms 1997, S. 13)

Wie zum Beispiel diese Wörter: „Wakonn-Kansai“ (östliche Ethik, chinesische Wissenschaft) und „Wa-

konn-Yousai“ (östliche Ethik, westliche Wissenschaft).

„Den Japanern gelang es, sich die fremde Kultur anzueignen, ohne ihre angestammte kulturelle Identität zu verlieren.“ (Harms 1997, S. 15)

Der Wissenschaftler Shilony sagte: „Das Bewusstsein, unablässig Kultur zu importieren, ließ in Japan eine kulturelle Demut entstehen, die unter großen Nationen selten ist.“ (Harms 1997, S. 14)

Wie haben wir die europäische Kultur eingeführt und uns angeeignet? Das westliche Wissen wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Japan eingeführt. Dabei wurde der wissenschaftlich-technologische Aspekt nicht mit der kulturellen Basis des Westens in Verbindung gesehen. Die neu einzuführende Wissenschaft wurde vom kulturell-religiösen Aspekt des Lebens isoliert. Das Konfuzianische Gedankengebäude lebte weiter (vgl. Harms 1997, S. 42).

## 2.5 Vertikalgesellschaft

Zum Beispiel, eine konfuzianische Tradition, die man heutzutage in Japan noch finden kann, ist die Vertikalgesellschaft. Ich habe auch gedacht, dass ich, was Lehre, ältere Leute, oder Vorgesetzte sagen, akzeptieren soll oder muss, auch gegen meine Meinung oder meinen Willen. (Dabei hilft z.B. Buddhistisches Gedankengut.) Wir „Sie-zen“ den Lehrer. Aber auf Japanisch gibt es verschiedene Formen zu „Sie-zen“, z.B. für „Du-zen“ näher am „Sie-zen“ ... Deshalb habe ich am Anfang der Studienzeit am Orff-Institut Schwierigkeiten gehabt, manche Lehrer zu „Du-zen“. Ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist bei uns sehr selten, wenn überhaupt, dann entsteht es erst nach Abschluss der Schule oder des Studiums.

## 3. Es ist nicht so einfach!

- „Die Japaner machen Technische Seite geschickt, aber gestalten alles fast gleich und langweilig, habt ihr eigentlich Individualität?“
- „Warum sagt ihr Japaner nicht Eure eigene Meinungen?“
- „Ist Japanische Schule wissensorientiertes Lernen und lehrerzentriertes Lernen?“
- „Was ist deine Religion?“

Solche Fragen sind mir immer wieder gestellt worden. Selbstverständlich ist die japanische Lebensweise im letzten Jahrhundert europäisiert und amerikanisiert worden und damit entstanden andere

Sozialprobleme als vorher, für die entsprechende neue Lösungen gesucht werden mussten.

Aber wenn ich mich in Japan „wie hier in Europa“ verhalten würde, dann würde ich von der japanischen Gesellschaft abgelehnt werden. Zum Beispiel: ein starker Wille, der in Europa positiv gesehen wird, gilt in Japan als egoistisch und wird negativ verstanden. Wenn man über die unglaublich tiefen kulturellen Unterschiede zwischen Europa und Ost-Asien bzw. Japan Erklärungen zu machen versucht, ist dies unmöglich, ohne z.B. die japanische Geschichte von ihren Anfängen bis heute zu kennen. Und selbstverständlich kann man auch nicht einfach sagen, was besser oder schlechter ist. Sie sind anders!

Kawai Hayao, der bekannteste Jung'sche Psychotherapeut in Japan, erklärte aus eigenen Erfahrungen die japanische Kultur im Vergleich zur westlichen (europäisch-amerikanischen) mit Hilfe des Bildes von Vater–Mutter: Japan – eher Mutterprinzip, Europa/USA – eher Vaterprinzip (vgl. Kawai/ Yoro 1997, S. 255–257).

Außerdem zeigt der japanische Wissenschaftler Miyauchi folgende Charakteristika, die man im europäischen Kulturkreis (Schwerpunkt Deutschland) und im Ostasiatischen Kulturkreis, z.B. Japan, Korea und China, finden kann:

Europäischer Kulturkreis:

- dualistisch
- logisch/kognitiv
- deduktiv/analytisch

Ostasiatische Kulturkreis:

- empirisch
- affektiv/gemüthhaft
- synthetisch

Diese Unterschiede zeigen sich sowohl in Geschichte, Religion, als auch in Erziehung und Bildungssystem, in der Sprache und im eigenen Selbstverständnis des Ostens und des Westens (vgl. Miyauchi 2001, S. 205).

#### 4. Zum Schluss

Nach den vielen Jahren in Europa habe ich irgendwie das Gefühl, ich bin eine andere, wenn ich Deutsch spreche, denke und in Salzburg lebe, oder wenn ich Japanisch spreche, denke und in Japan lebe. Dadurch wurde ich anders und auch die Welt scheint mir anders.

Der Wissenschaftler Yoro sagte, „Die Gesellschaft macht das Gehirn.“ (Yoro 2002, S. 65) Das heißt,

wenn ich in Europa bin, bin ich im Kopf Europäerin? Ich finde es wichtig, sich der fremden Kultur intuitiv anzunähern ... sie aber auch von ihrer Seite her zu verstehen und erleben. Dazu braucht man viele Kenntnisse, Informationen und persönliche Erfahrungen und vor allem den Willen, sich zu öffnen und andere zu verstehen.

Das gilt nicht nur für eine Situation zwischen Kulturen, sondern genauso auch zwischen Menschen und Menschen.

Aber auch wenn man sich bemüht, unverständliche Phänomene zu verstehen, so entstehen in der Kommunikation doch Verständnisunterschiede. Doch das würde ich heute nicht mehr pessimistisch betrachten sondern es interessant, sogar amüsant finden! ... endlich, seit kurzer Zeit kann ich so denken.

Auch wenn ich zum Himmel emporblicke – weil ich keinen Rat mehr weiß – sehen meine Augen das Licht der Sterne, ein Licht der Vergangenheit, das es so eigentlich nicht mehr gibt ... Also, dann „gehe ich spazieren“!

1 Maletzke, G. 1996, S. 23. Als ich die Lehrveranstaltung „Tanz im Kontext religiöser Erziehung“ bei Univ.-Prof. Barbara Haselbach besuchte, hatte ich folgende Vorstellung: Ein japanischer Fisch schwimmt im Japanischen Meer und er glaubt „Das ist das Meer!“ und ein europäischer Fisch schwimmt in Europäischen Meer und sagt: „Das ist das Meer!“ und endlich verstehen die beiden Fische, dass es eigentlich das gleiche Meer ist, in dem sie schwimmen.

2 Vgl. den Hinweis, den Miyauchi über die „innere Sprachform“ bei Humboldt, Herder und Hamann gibt. 2001.

3 Vgl. die Untersuchung von Kato über die Bedeutung des japanischen Wortes Jiyuu = Freiheit, welches in 130 Jahren dreimal einen Begriffswandel erfahren hat. Zum erstenmal wurde es in „Liberty“ von Mill 1872 verwendet (vgl. Kato, 2000, S. 18).

#### LITERATUR

Harms, Anette: Lernen, wie Japan von anderen lernte, Ausländische Einflüsse auf das japanische Bildungswesen im ausgehenden 19. Jahrhundert, Waxmann, Münster, 1997.

Kato, Shuichi: Kato Shuichi-Zwiesgespräch Was „japanisch“ heisst, Kamogawa-Verlag, Kiyoto, 2000.

Kawai, Hayao: Einführung in die klinische Erziehungspsychologie, Kinder und Erziehung, Iwanami Shoten, Tokio, 1995.

Kawai, H./Yoro, T. (Hg.): Japanische Kulturdiskussion der Gegenwart 7. Fremdkultur als Erlebnis, Iwanami Shoten, Tokio, 1997.

Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.

Suzuki, Daisetsu: Die Seele des Ostens, Shunjuu Sha, Tokio, 1998<sup>3</sup>.  
Miyauchi, Keitaro: Deutsches und Japanisches Denken und Handeln, Choueisha, Nagano, 2001.

Yoro, Takeshi: An Introduction to the Human Sciences, Chikumashobou, Tokio, 2002<sup>2</sup>.

## Wakako Nagaoka

Musikpädagogin, Diplom der Musashino Musikhochschule in Tokio, Abschluss des Kurzstudiums (1999) und des Diplomstudium (2000) am Orff-Institut. Zur Zeit bereitet sie sich auf den Magisterabschluss in der Studienrichtung Musik- und Tanzpädagogik vor.

### Summary

#### “In Between Cultures”

*When she was a child, Wakako Nagaoka had already made a wish: “When I grow up, I will fly overseas.” Overseas was for that child Europe and America! This wish was answered. She has lived in Austria and Germany now for more than 7 years. Over and over she had suffered culture shock, had experienced the difficulties of intercultural encounters over the years in many dimensions and has thought long and deeply about the different kinds of culture between her homeland of Japan and her guest country of Austria.*

*Although she was relatively well prepared with the language and had studied at the German Goethe Institute, the first times in Mannheim and Salzburg were very difficult. She soon found out that it was not only the unknown words that made everything so foreign, but that it was among other things, the teaching methods, the teacher-student behavior, the forms of discussion which amazed and confused her totally. “Why are the students asked for their opinions when they haven’t even studied the theme thoroughly? Why do teachers and students address each other with ‘Du?’ Why does each discussion participant speak mainly about himself?”*

*The author places the difference in education on such examples and describes the Japanese society as “vertical” and hierarchical, and finds the middle European group behavior as egoistic and not entirely encouraging to the group. It became slowly clear to her that her own thinking and behavior was also different. She recognized the Japanese in herself and that she “tried to understand European culture through the Japanese mind.”*

*Through intensive work with questions of cultural discussions, she was made aware of the problems of translating. Concepts that do not exist in Japan could only be approached in translation, and then often with a philosophical or religious color from Buddhism or*

*Confucianism, that made the understanding even more difficult or could even change it. By reading Schiller’s “Letters about Aesthetic Education”, a textual assignment in a didactic seminar, she once felt motivated to find out about the concept of “freedom” in Japanese.*

*It was not the burdening and often discouraging feeling of not understanding, but only the clear awareness of how and why she differentiated herself as Japanese in thought and deed from the middle Europeans, that helped her to find her own identity once again within the foreign and then to be open and ready to approach the European-knowing well that complete understanding has its limits. Along with this she learned that living in Europe she could try to express herself like a European. It was only at this point – after three years of studies – that she began to express her personal opinion at the Institute! And what’s more she knows that when she returns, which is inevitable, she would be rejected if she would behave “like here in Europe.”*

*“I find it important to approach a foreign culture intuitively, and also to understand and experience it from its own side. To do this one needs much knowledge, information and personal experience and above all the desire to be open and to understand others. –That goes not only for a situation between two cultures, but also between two people.”*

## Wakako Nagaoka

*music pedagogue, diploma from Musashino College of Music in Tokyo. She graduated from the B and A diploma studies and is preparing herself currently for a master’s degree in Music and Dance Pedagogy at the Orff Institute.*

---

## Kurserfahrungen in China

---



Manuela Widmer

### **Gedanken einer Lehrenden des Orff-Institutes, die das ihr „Eigene“ in einer fremden Kultur zu unterrichten versucht**

Als ich vor 14 Jahren das erste Mal nach China reiste, um dort gemeinsam mit zwei Kollegen einen Fortbildungskurs für die Elementare Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks durchzuführen, war für uns schwerlich vorstellbar, was uns erwarten würde. Drei Jahre später fand der zweite Kurs statt, für den ich mich wesentlich konkreter vorbereiten konnte und nun – nach 11-jähriger Pause besuchte ich in diesem Sommer China ein drittes Mal. Von diesem aktuellen Stand der Zusammenarbeit mit Menschen einer anderen Kultur möchte ich hier berichten.

### **Wie meine Erfahrungen und Erkenntnisse aus Studium und langjährigem Unterrichten Eingang finden können in meine Fortbildungstätigkeit in China**

War ich damals wie heute eigentlich vorbereitet auf eine Begegnung mit einer anderen Kultur? Rein menschlich gesehen sicherlich durch das Zusammensein mit Menschen unterschiedlicher Herkunft seit meiner Kindheit, da mein Kontakt zum immer schon international bevölkerten Orff-Institut schön früh begann. Fachlich gesehen zum Teil auch – und diesen Anteil nehme ich im folgenden etwas genauer in Augenschein.

Über die gelernten Inhalte im Bereich Musik und Tanz möchte ich hier nicht sprechen, denn das Material ist meines Erachtens nicht das Hauptproblem bei

Kursen im Ausland. Es geht mir eher um den pädagogisch-didaktischen Umgang damit und dazu ging ich bereits in meinem Studium mit besonderem Interesse folgenden Fragen nach:

- Warum ist die Musik- und Bewegungserziehung überhaupt für große und kleine Menschen sinnvoll und unter verschiedenen Aspekten förderlich?
- Welche verschiedenen Aspekte sind gemeint?
- Wie erkenne ich, ob meine Bemühungen Erfolg hatten?
- Was muss ich als Lehrerin für ein Verhalten zeigen; welchen Anteil am Erfolg und an der Motivation der TeilnehmerInnen an meinem Unterricht hat mein Verhalten?
- Wie verhält sich mein Anspruch Menschen in meinem Unterricht ihre persönliche Ausdrucksfähigkeit in der Auseinandersetzung mit den Künsten Musik und Tanz erleben zu lassen mit meinem Anspruch, ihnen Kenntnisse darüber zu vermitteln, sie neben dem Erleben auch etwas lernen zu lassen?
- Ist das überhaupt ein Widerspruch und wenn ja – unter welchen Bedingungen?

Im Studium erlebte ich dann auch selbst das Spannungsfeld zwischen künstlerischer Aktion und pädagogischer Reflexion und der Schwierigkeit, im eigenen Unterricht die Balance zu finden. In der Arbeit mit Kindern erhielt ich sehr unterschiedliche Impulse und brauchte eine ganze Weile, um meinen eigenen Weg mit Überzeugung gehen zu können. Zunächst eher intuitiv lehnte ich ein allzu pädagogisierendes Lehrerverhalten ab, wenn es nicht gepaart war mit einer authentischen, künstlerisch motivierten und spielerisch leichten Einstellung, die es ermöglichte, dass die Kinder vollkonzentriert und motiviert tiefgreifende Erlebnisse *mit* Musik, Tanz und Spiel hatten und dennoch oder besser gerade deswegen auch ungemein viel *über* Musik und Tanz lernten!

Ich denke, diese Erkenntnisse, die in meinem Studium am Orff-Institut grundgelegt wurden und ihre Bestätigung durch langjährige Praxis erfahren haben, sind unabhängig von kulturellen Unterschieden von großer Allgemeingültigkeit – ja, wenn sich Pädagoginnen und Pädagogen für eine solche Einstellung begeistern können! Und das können sie nach meiner Erfahrung manchmal ebenso sehr, teilweise auch gar nicht in Österreich und Deutschland genauso wie in China und anderswo auf der Welt!

Welche Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Tradition und Kultur müssen erkannt und bearbeitet werden?

Neben dem Aspekt der musikalisch unterschiedlichen Traditionen, der im heutigen China nur noch teilweise ins Gewicht fällt, da die Rezeption der abendländischen klassischen wie modernen „U“ wie „E“-Musik zum Alltag wie zum Musikstudium von Kindesbeinen an gehört, wiegt der Aspekt der erzieherischen, pädagogischen Unterschiede weitaus schwerer. Uns ist die westliche Geschichte der Pädagogik der Neuzeit und ihre Auswirkungen auch auf die Musik- und Bewegungserziehung in groben Zügen bekannt. Grundzüge der Reformpädagogik, wie

- eine Pädagogik vom Kinde aus
- die Befreiung zur Selbstbestimmung und Demokratisierung
- die Ganzheitlichkeit des Lehrens und Lernens
- die Humanisierung der Gesellschaft

sind den meisten Pädagoginnen und Pädagogen heute ein Begriff, was natürlich nicht heißt, dass wir alle ganz und gar firm sind in Theorie und Praxis in diesem Sinne ... Namen wie Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Piaget, Montessori, Freinet haben aber viele in der westlichen Welt schon einmal gehört, mancher weiß auch mehr über ihr Leben und Werk. Zwischen 1970 und 1990 dann hat sich die Musikpädagogik mit Fragen zur Kreativität auseinandergesetzt und Konzepte zur Ästhetischen Erziehung wurden ausgehend von verschiedenen Fachrichtungen entwickelt, auch von Seiten der Elementaren Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks.

Mit diesem Denk- und Wissenshintergrund kann ich selbstverständlich in China nicht rechnen! Wie viel davon aber ist unumgängliche Grundlage für unsere Arbeit? An der Beantwortung dieser Frage arbeite und grübele ich noch, um für den nächsten Kurs im Sommer 2003 besser gerüstet zu sein.

Einstweilen habe ich mich zu Antworten in aller Kürze auf eine Frage beschränkt, die so hierzulande kaum jemand zu stellen wagen würde, auf die man aber so oder so ähnlich (siehe auch weiter unten) in China ständig stößt:

### **Was ist eigentlich das Orff-Schulwerk genau?**

Wo soll man mit der Antwort anfangen? Was soll man den Fragenden für eine Antwort zumuten? Denn sie erwarten in der Regel keinen abendfüllenden Vortrag, sondern eine praktikable Antwort, die sie verstehen,

in ihr Weltbild einordnen, mitschreiben und mit nach Hause nehmen können ... Schnell wird einem bewusst, dass der Begriff „Orff-Schulwerk“ höchst unterschiedlich verwendet wird und es daher nicht nur *eine* passende Antwort gibt. Ja, man selbst setzt den Begriff in Verbindung von Zusätzen in verschiedenen Zusammenhängen zur Erklärung von einer ganzen Reihe von Aspekten ein!

Für einen chinesischen Lehrer muss das einigermaßen verwirrend klingen, wenn das Orff-Schulwerk einmal

- eine Modellsammlung ist (von Liedern, Instrumentalstücken, Sprechübungen und Rhythmen, die in fünf Hauptbänden (und später in vielen Zusatzheften) zwischen 1950 und 1955 (und später) von Carl Orff und Gunild Keetman komponiert und veröffentlicht wurden),
- dann eine Form des Ensemblespiels auf Orff-Instrumenten (das vor allem im Kindesalter, im Kindergarten und in der Grundschule (auch im Rahmen der Musikschule als Musikalische Früherziehung und Grundausbildung) allen Kindern dieser Altersstufen die Möglichkeit zu kreativer Betätigung mit Musik, Bewegung, Tanz und Sprache verschafft und gleichzeitig eine Grundlage bildet für weiterführenden Instrumentalunterricht),
- schließlich eine musik- und bewegungs-pädagogische Konzeption (die in bester reform-pädagogischer Tradition den „ganzen Menschen“ ansprechen und fördern will, d.h. sich als eine umfassende Musik, Bewegung, Tanz und Sprache einbeziehende Ästhetische Erziehung „für alle“ versteht; d.h. für alle Alterstufen, also nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche, Erwachsene und Senioren, wie auch für alle Begabungs- oder Behinderungsgrade angeboten werden sollte)
- und auch noch eine (musik)pädagogische Herausforderung (da der einzelne Mensch mit seinen Fähig- und Fertigkeiten im Mittelpunkt des Interesses steht und nicht die Sache selbst! Es geht in hohem Maße um einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und ist daher mit Sicherheit vor allem im Kindesalter wirksam und soll in den Institutionen des Kindergarten und der Grundschule allen Kindern dieser Altersgruppe zu Gute kommen. Aber auch Erwachsene können noch von diesem Arbeitsansatz profitieren, da der Mensch sich solange entwickelt, solange er lebt!).
- Nicht zuletzt eine historische Basis für eine kunst-



universitäre Studienrichtung (der heutigen Studienrichtung „Musik- und Bewegungserziehung“ am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg/Österreich. Diese Ausbildungsstätte ist 1961 von Carl Orff gegründet worden und hat sich die zeitgemäße Darstellung und Entwicklung des Orff-Schulwerks als integratives kunstpädagogisches Konzept in Theorie und Praxis zur Aufgabe gestellt. Gemeinsamer Nenner der vielfältigen künstlerisch-pädagogischen Ansätze, die am Orff-Institut von verschiedenen Lehrenden vertreten werden ist ein humanistisches Weltbild. Dieses konkretisiert sich in der Lehre am Orff-Institut an einem erfahrungsorientierten, auf die Ganzheitlichkeit des Menschen ausgerichteten Unterricht)

- und vielleicht am verwirrendsten und gleichzeitig am einleuchtendsten: ein Meer voller Möglichkeiten, in das höchst individuell eingetaucht werden kann! (Musiklehrer verschiedenster Institutionen können daraus schöpfen, wenn sie sich durch Fortbildungskurse der Eigenerfahrung eines kreativen Prozesses mit den Gestaltungselementen Musik, Bewegung, Tanz und Sprache gestellt haben! Dann haben sie – wenn sie wirklich offen dafür waren – die grundlegenden Prinzipien „am eigenen Leib“ kennen gelernt, deren Kern in dem Satz Orffs zum Ausdruck kommt, der besagt: „Elementare Musik ist eine Musik, die man selber tun muss. Sie ist nie Musik allein, sie ist immer mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden.“)

Eigentlich müsste man einer Beantwortung der oben gestellten Frage auch gleich noch hinzufügen, was das Orff-Schulwerk alles nicht ist (wobei das auch nicht gesichert ist), damit nicht unausgesprochen so manche Vermutung in den Köpfen der Fragenden zurückbleibt, verbunden mit dem Hintergedanken „... das hat sie wahrscheinlich nur vergessen, zu sagen ...“

Ich bin zumindest davon überzeugt: das Orff-Schulwerk ist

- *keine Methode* im Sinne eines Curriculums, aufgebaut in klar definierten und aufeinander bezogenen Lern- bzw. Arbeitsschritten
- *keine Vorstufe* für das „richtige“ Musiklernen
- *keine Kleinkindervergünstigung*, die im Kindergarten von jeder Erzieherin ohne jede Vorbildung integrierbar wäre
- *kein Label*, für das man eine Lizenz erwerben kann ...

## Was geschieht jetzt aber im Prozess der Begegnung?

Da ich des Chinesischen nicht mächtig bin, bleibt mir nicht erspart mit einem Dolmetscher zu arbeiten. Viele Chinesen beherrschen allerdings heute bereits mehr oder weniger gut die englische Sprache, was es uns zumindest ermöglicht, einfache Gespräche und direkte Kontakte zu Einzelnen zu pflegen. In unserem Metier haben wir natürlich das Glück, dass wir über musikalische und tänzerische Inhalte ohne Umwege und Vermittlung von außen kommunizieren können, aber diese direkte Begegnung möchte ich auch wiederum nicht überbewerten. Ich neige nicht zu der mir manchmal etwas zu romantischen Vorstellung der völker- und kulturenverbindenden „Macht der Musik“ (oder des Tanzes)! Doch eines ist sicher richtig und ich habe es immer wieder erlebt: das Wohlbefinden, ja die wachsende Zuneigung, die alle Beteiligten nach gemeinsamem Singen, Musizieren oder Tanzen empfinden, bildet eine gute Vertrauensbasis, offen füreinander zu werden, einander zuzuhören und die Anstrengung auf sich zu nehmen, einander verstehen zu wollen.

Ein weiterer guter Weg, um mehr Verständnis füreinander aufzubauen, ist der direkte Austausch über unterrichtliche Situationen, sei es die Analyse des Kursunterrichts selbst, indem man sich in Nachgesprächen genauer anschaut, wie bei jedem einzelnen Kursteilnehmer selbst Lernen und Erleben stattgefunden hat, oder sei es die Analyse von Kinderunterricht, den man als Beobachter oder als Gastlehrer im nachhinein detailliert bespricht. In meinem Kurs habe ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Kleingruppen zu sozialen, persönlichkeitsbildenden, fachlichen und methodischen Aspekten des Unterrichts diskutieren lassen und war freudig überrascht über das didaktische Verständnis, das aus ihren Zusammenfassungen gesprochen hat!

Bei allem Verständnis füreinander oder zumindest dem Bemühen danach, gab es doch immer wieder auch wahrlich sprachlose Situationen und Momente für mich, wo ich mich auch trotz äußerst willigem Dolmetscher nicht verständlich machen konnte. Manche Unklarheiten ließen sich nach mühevoller hin und her klären, manche nicht. Viele unserer theoretischen Begriffe sind kaum direkt ins Chinesische übersetzbar. Es müssen Bilder, ja halbe Geschichten vom Dolmetscher konstruiert werden, um ein Wort, dessen Definition man hierzulande nicht mehr mitzulie-

fern braucht, weil man dessen Bedeutung als bekannt voraussetzen darf, zu erklären. Uns wurde z.B. einmal berichtet, dass der Begriff „Kreativität“ in China vor vierzehn Jahren, als wir das erste Mal dort waren, völlig unbekannt war und sie in den Jahren danach erst mühsam eine chinesische Übertragung entwickeln mussten!

### **Welche Erziehungsziele, Materialien und unterrichtliche Vorgehensweisen ich in Orff-Schulwerk Kursen in China einbringen will und welche von chinesischer Seite aus erwartet und gefordert werden**

Von chinesischer Seite aus erwartet man viel, aber teilweise wird der Bedarf an musikpädagogischem Know-how aus der westlichen Welt eher diffus geschildert. Allemal treffen wir auf ausgeprägte Neugierde und teilweise geradezu überbordende Begeisterungsfähigkeit für die Angebote der eingeladenen „Experten“! Dem gegenüber steht der Wunsch unsererseits, einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung durch Musik und Bewegung auf der Basis eines humanistischen Weltbildes in ein kommunistisches Land zu tragen. Kann das gut gehen?

Mein ständiger Zwiespalt besteht in den Fragen:

- Was geht, was geht nicht, und wie viele Zugeständnisse mache ich, „darf“ ich machen?
- An welchen Grundgedanken des Orff-Schulwerks will ich unbedingt festhalten? Ab wann hat meine Arbeit nicht mehr viel mit diesem Fundament zu tun?
- Gibt es dafür eine Basis, ein Interesse und vor allem: die Möglichkeit für die chinesischen Musikpädagoginnen und -pädagogen, das Gelernte, Erfahrene und bestenfalls auch Verstandene in ihre Praxis zu übertragen?
- Und ab wann „verkommen“ unsere Kurse zu schlichten „Materialbeschaffungswerkstätten“?

Schon heute fragen die „alten Hasen“ in China, diejenigen, die bereits bei unseren Kursen 1988 und 1991 dabei waren, inzwischen diverse Auslandsaufenthalte hinter sich gebracht haben, bei Sommerkursen und Symposien in Salzburg, wie auch bei Tagungen der Amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (AOSA), sie hätten gehört, das Orff-Schulwerk wäre nicht mehr modern, es gäbe inzwischen neuere Arbeitsansätze und Materialien, wie z.B. die Arbeit mit Boomwhackers (... mit denen auch in China schon eifrig die Schenkel beklopft werden).

Folgende Fragen haben wir in diesem Sommer von unseren KursteilnehmerInnen gesammelt, um sie in aller Ruhe zu Hause zu beantworten. Aus der Beantwortung dieser Fragen könnte eine Art von Essay entstehen – ähnlich meines Versuches, die fiktive Frage „Was ist eigentlich das Orff-Schulwerk genau?“ zu beantworten.

1. Musik – Sprache – Bewegung: spielt im Unterricht *ein Bereich* eine „Hauptrolle“?
2. Gibt es im Orff-Schulwerk einen *curricularen Aufbau* für verschiedene Altersstufen?
3. Wie kann das OSW in der normalen Grundschule in China wirksam werden? (... im Durchschnitt mit 50 Kindern in kleinen Klassenräumen und ohne Instrumente!)
4. Was hat sich in den letzten 50 Jahren, die es das OSW schon gibt, verändert, was ist neu dazugekommen?
5. Gibt es *Material* für den OSW-Unterricht für fachfremde Lehrer?
6. Braucht es *staatliche Lehrpläne*, die das OSW verpflichtend einrichten? (So wie das Kodaly-System in Ungarn von der Regierung eingesetzt ist)

### **Mein persönliches Resümee**

Mit einem ersten Zwischenergebnis, das zusammenfassend meine Erfahrungen in diesem Sommer in China darstellt und damit auch die Basis für die weitere Arbeit dort bilden kann, möchte ich vorerst meine Überlegungen abschließen:

- Die direkten kommunikativen Möglichkeiten, die uns durch gemeinsames Musizieren, Singen und Tanzen gegeben sind, schaffen nicht Verständnis per se, aber die Möglichkeit, ein Vertrauensverhältnis miteinander zu entwickeln, das die Basis für intensiveren und differenzierteren geistigen Austausch bilden kann.
- Schritt für Schritt möchte ich mich bemühen, auf der Basis persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen mit Musik und Tanz als Künste die Übertragung auf pädagogische Arbeitsfelder in der Erzieher- und Lehrerausbildung sowie in Kindergärten und Schulen didaktisch für die TeilnehmerInnen nachvollziehbar zu machen.
- Entscheidend und von besonderer Überzeugungskraft bleibt bei allen noch so interessanten Materialien das menschliche Vorbild. So wird mir die gewissenhafte Vorbereitung meiner Kursstunden ein besonderes Anliegen bleiben und die Reflexion

meines didaktischen Aufbaues sowie meines Lehrerhaltens wird ein fixer Bestandteil des Kursprogrammes sein.

- Beispiele aus Unterrichtssituationen mit Kindern möchte ich in einer Art Lehrfilm zusammenstellen und mit den chinesischen Kolleginnen und Kollegen unter ausgewählten Fragestellungen diskutieren. Praktikable Transfermöglichkeiten für ihre eigene Praxis sollen besprochen und konkret erarbeitet werden.
- Längerfristig muss an die Übersetzung von Fachliteratur und Arbeitsmaterialien gedacht werden, denn die wenigen Texte, Noten und Abbildungen, die wir als Kursunterlagen verteilen werden nicht ausreichen, um ein tieferegreifendes Verständnis für unsere Arbeitsformen zu erlangen.

## Manuela Widmer

A-Studium am Orff-Institut, danach Lehrtätigkeit an Jugendmusikschule und Konservatorium Hamburg und an der Musikhochschule Hannover, seit vielen Jahren Lehrerfortbildung im In- und Ausland. Veröffentlichungen zur Musik- und Bewegungserziehung im Kindergarten und in der Grundschule. Seit 1984 Lehrerin am Orff-Institut.

## Summary

### Teaching Experiences in China

*Manuela Widmer reports about her continuing education course in China and questions especially how music and movement education according to Orff Schulwerk and coming from the Austrian/German cultural milieu, can be brought closer to our Chinese colleagues.*

*In this respect the problem was less that of material, as it was of the pedagogical use of it. Basically a pedagogy, which brings together experiences in music and dance in a playful way as well as learning about music and dance, is generally valid independent of cultural differences; but this pedagogical position would not agreed upon throughout the world, may it be in Austria, China or elsewhere.*

*In China especially, the basic tenets of pedagogical reform or concepts of unfolding creativity and aesthetic education are not required as basics for thinking and knowledge. The most frequently asked ques-*

*tion from most of the participants in the course was exactly what Orff Schulwerk is. With that, as a rule, they expected a practical answer that they could write down and organize into their worldview. However, to this question there is no single answer. Manuela Widmer attempts to consider as many aspects as possible and explains Orff Schulwerk as follows:*

- *a collection of models of songs, instrumental pieces, speech exercises and rhythms*
- *a form for ensemble playing on instruments*
- *a pedagogical music and movement concept*
- *a challenge to music pedagogy*
- *an historical basis for studies at a university for the arts (Music and Movement Education at the Orff Institute in Salzburg).*
- *an ocean full of possibilities in the area of creative processes, that the individual can dive into.*

*She added to this that Orff Schulwerk is*

- *not a method in the sense of a curriculum*
  - *not a pre level for "correct" music learning*
  - *not exclusively for small children*
  - *not a label for which one can apply for a license.*
- In order to build more understanding for one another and to create a basis for trust, the continuing educational work in China is, on one hand, the practice of singing and dancing together. On the other hand it is also the reflecting about social, personality building, factual and methodical aspects of teaching that are important. In spite of this, Manuela Widmer reports of "speechless" situations, that even with the help of a translator could hardly be explained. Ten years ago there was no Chinese word for "creativity" and first a difficult translation had to be developed. Taking the trouble to give information about Orff Schulwerk, Manuela Widmer asks at what point her course had degenerated to a "Creative materials workshop" and carried with it a part of the personality development in a communistic land that was no longer tolerated. To meet the necessities of the Chinese course, she has collected the questions from all the members of the the last course in order to prepare carefully formulated answers for the next meeting.*

*As a personal résumé she sees the following provisional results for further work in China:*

- *The direct communicative possibilities of making music together don't create understanding in itself, but a basis for trust for further exchanges.*
- *On the basis of personal experience didactic steps for the participants should be fulfilled.*

- *A conscientious preparation and reflection on the development of each hour is furthermore an important factor in the sense of a lively model.*
- *A kind of didactic film with sample lessons should be put together and discussed with the Chinese colleagues.*
- *For the future one must think about translating the special literature and workbooks.*

### **Manuela Widmer**

*“A”-Diploma (teaching qualification) at the Orff-Institute. Afterwards teacher at the youth music school and conservatory in Hamburg/Germany. National and international work on in-service courses for teachers over many years. Publications on music and movement education for pre-school and primary school. Teacher at the Orff-Institute since 1984.*

---

## „Die Menschen sind doch überall gleich auf der Welt ...“ Oder doch nicht?

---



Ulrike E. Jungmair

Hongkong 1980. Vierzig chinesische Pädagoginnen erwarten zu Beginn einer Seminarstunde meine Aufgabenstellung: „Just walk around, if one of you stops, all of you should stop.“ Alle Teilnehmerinnen geben mir durch ihr Nicken zu verstehen, dass sie verstanden haben und beginnen zu gehen, sie gehen ... gehen ... gehen ..., niemand bleibt stehen ...

Ich wiederhole meine Aufgabenstellung, versichere mich, ob ich verstanden wurde; wieder nicken alle und gehen ... gehen ... gehen ..., niemand bleibt stehen.

Erst nach mehreren Aufforderungen, aufmunternden Blicken, Gesten ..., nach endlos erscheinender Zeit bleibt eine Teilnehmerin dann doch stehen.

Nun stehen alle, sehen mich an. Vierzig freundliche Gesichter sehen mich an, geduldig stehen sie, warten ... sehen mich an ... lächelnd ... liebenswürdig ...; auch ich warte, stehe, lächle zurück ... freundlich ...; wie lange dauert Stehen, Schweigen, Lächeln, Warten, Erwarten ...?

In meinem Kopf jagen die Gedanken durcheinander: „Ist denn hier niemand, der wieder zu gehen beginnt? Warum beginnt denn niemand? Vielleicht brauchen sie noch Zeit ..., aber warum setzt denn hier keine der Teilnehmerinnen einen Impuls ... keine Eigenaktivität ... stehen liebenswürdig lächelnd da, sehen mich an ..., warten ..., keinerlei Anstalten das Spiel weiterzuführen, es zu stoppen, es wieder zu beginnen, später vielleicht auch zu variieren, Impulse aufzugreifen, Kontraste zu setzen, angeregt durch die Einfälle einzelner, die Vielfalt der Fortbewegungsmöglichkeiten zu entdecken, Tempi zu variieren, Stop-

Positionen zu erproben, Fortbewegungs- und Stopzeiten in ihrer unterschiedlichen Dauer zu erfahren, dann bewusst zu gestalten ...?“

Nein, vierzig junge liebenswürdige chinesische Teilnehmerinnen stehen und sehen mich an.

Hundertfach hatte ich diese einfache Spielform erprobt, mit Lehrenden im europäischen Kulturkreis, mit Studierenden am Orff-Institut; immer hatte sie sich – wenn auch unterschiedlich – bewährt, gab sie mir doch die Möglichkeit, in nonverbale Kommunikationsformen – wie Impulse setzen, Kontakte aufnehmen, initiieren, imitieren, beenden, Dialoge mit einzelnen, Beziehungen in der Gruppe anbahnen und aufbauen – und schließlich in musikalische und /oder tänzerische Kommunikationsformen einzuführen.

In Hong Kong war es anders. Zwar waren die Teilnehmerinnen alle sehr gute, im klassischen Sinn vorgebildete Musikerinnen, versehentlich jedoch und wohl auch etwas ahnungslos war ich damals mit gesellschaftlichen und kulturellen Gepflogenheiten in Konflikt geraten: Ich hatte die Teilnehmerinnen nicht darüber informiert, wer stehen bleiben sollte und auch nicht darüber, wie diese Spielform weitergeführt werden könne, dass irgend jemand – oder eben eine vorher bestimmte Person – wieder beginnen könne. Mit Vorsicht interpretiert: ich hatte es mit maximal angepassten Menschen zu tun, deren Erziehung und Umfeld ihnen nicht erlaubte, etwas zu tun, was nicht verordnet, angeleitet und präzise vorgegeben war.

Später dann dachte ich, dass es in der 10-Millionen-Stadt Hong Kong auf begrenztem Raum wahrscheinlich nur durch maximale Anpassung möglich ist, überhaupt zu bestehen: sich in Geschwindigkeit durch die überfüllten Strassen zu bewegen; dahinflutende Menschenströme, einer nicht durchschaubaren Ordnung folgend. Plötzlich stehen zu bleiben, würde blockieren, behindern. Von solchen mir nicht bewussten Bedingungen ausgehend, wollte ich in einer pädagogischen Situation Prozesse auslösen, für die diese Menschen durch ihr kulturelles Umfeld weder bereit, noch zu leisten in der Lage waren.

1998 in Moskau/Kunstschule Tscherbinka: 50 Pädagogen und Musiker bewegen sich einen Ton „tragend“ durch den Raum, kräftige Stimmen bilden einen vollen, den Raum füllenden Klang; sie treffen sich zu kleinen Gruppen, singen im Wechsel, bewegen sich aufeinander zu oder voneinander weg; wie durch Zauberhand gestaltet sich ein für mich wahrnehmbarer organischer Ablauf. Mein Pädagogenherz freut sich.

In der Reflexionsphase jedoch erfahre ich von einzelnen nicht nur Fragen, sondern auch offene Aggression: Was soll das, soll das Musik sein, wohin soll das führen ...? Wieder einmal schwirrt mein Kopf, wie lässt sich das von mir Wahrgenommene und das dann von einzelnen sprachlich Artikulierte vereinbaren? Im Verlauf des Seminars ließen sich dann wohl viele Fragen klären: die Unterscheidung von Sach- und Beziehungsebene im so vielfältigen Geflecht von Lehrenden untereinander und der Gruppenleiterin, dann musikalische Spiel- und Handlungsformen mit „isolierten“ Parametern als Hinführung zu Strukturen „Neuer Musik“, das Miteinander-Kontakt-Aufnehmen, im „weitesten Sinne“ rhythmische Schwingungen aufzubauen, um qualitativ intensiven Ausdruck des Eigenen zu entwickeln und vieles andere mehr.

In der Türkei habe ich Teilnehmer und Teilnehmerinnen immer als offen, bewegungs- und vor allem kontaktfreudig erlebt; die Spielfähigkeit und Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, bewundert. Schon beim ersten Seminar in Istanbul hatte das Ausprobieren der Instrumente bei den 50 Teilnehmern zu einer einstündigen Improvisation geführt, die im Verlauf zunehmend an Struktur gewann: ohne Absprachen nahm sich die Gruppe zurück sobald einzelne sich durch ein Solo bemerkbar machten, Dialoge und musikalische „Gespräche“ endeten meist mit der Aufforderung an alle, wieder einzusteigen.

Für den Kurs 2002 in Ankara hatte ich am Markt 70 türkische Holzlöffel gekauft, gespannt, was sie im Unterricht auslösen würden. Kaum hatten die Teilnehmer diese Objekte (natürlich blind) erfühlt, brach ein Singen und Tanzen aus, geradezu explosiv. Mit für mich ungeahnten Spielmöglichkeiten schienen sich die Teilnehmer noch gegenseitig „anzuheizen“, Kontakte, Aufeinanderzugehen, gesungene, getanzte Freude ...

Nicht Motivation war hier die Frage, denn offenbar hatte ich durch Verwendung der in ihrer eigenen Musikkultur so vielfältig eingesetzten Löffel einen Punkt getroffen, der diese Menschen singen und tanzen machte und ihre „elementaren Regungen“ auslöste. An den Einsatz von Löffeln im Unterricht hatten die meisten TeilnehmerInnen vorher nicht gedacht. Es galt (und gilt) also Wege zu finden, wie Musik- und Tanz der eigenen Kultur als lebendige Basis für pädagogisch-künstlerische Prozesse fruchtbar gemacht werden kann.

Dies sind nur einige wenige Erfahrungen aus den vie-

len Seminaren, die ich im Laufe der Jahre gegeben habe. Immer wieder neu führen sie mich zu Überlegungen, zu Vergleichen von Menschen verschiedener Kulturen, aber auch zu Vergleichen mit persönlichen Erfahrungen aus der eigenen Kindheit, meiner eigenen Kultur und immer auch zu der Frage: Sind die Menschen denn nun wirklich alle gleich in ihren elementaren Regungen?

Mir selbst erlaubte mein Umfeld als Kind frei Erfundenes singend zum Ausdruck zu bringen, auf der Küchenbank stehend mit meinem Bruder zu improvisieren, beglückende „Übereinstimmungen“ zu erleben, wenn sich im musikalischen Dialog „stimmige“ Wendungen ergaben. Vieles fußte auf Erfahrungen in der Familie, vieles auch auf Erfahrungen musikantischen Musizierens innerhalb einer Dorfkultur, deren unverwechselbare kulturelle Eigenheit einer Region in Österreich auch heute noch lebendig ist: Klanggesten wie das Klatschen, Stampfen, Patschen – das sogenannte „Paschen“ in seiner polyrhythmischen Ausführung, singendes Dialogisieren, Erfinden von „G'stanzn“ aus dem Stegreif – sind auch heute vor allem natürlich lustige Ereignisse, sie erfassen diese Menschen jedoch in ihrer Ganzheit, wenn sie aus innersten ganzkörperlichen Impulsen fabulieren, reimen, singen, musizieren und tanzen. Musizieren hieß für mich also immer schon ursprünglich und zuerst: Erspürtes, Erhörtes, Gesuchtes, Gelerntes und frei Erfundenes in eigene Gestaltung zu verwandeln und frei zu präsentieren. So versuchte ich mir auch als Pädagogin, Musik vom ursprünglichen Musizieren her begreiflich, vom jahrhundertalten „musikantischen“ Musizieren ohne Noten her verständlich zu machen.

Als ich dann nach einigen Jahren der Praxis als Grundschul- und Musikschullehrerin, als Musikerin und Sportlehrerin an das Orff-Institut kam, waren mir Bewegen, Singen, Tanzen, Sprechen und Musizieren als Einheit im Menschen im tiefsten eigentlich nichts Neues.

Nach meinem Studium jedoch stellte ich fest, dass sich innerhalb der Jahre am Institut eine tiefgreifende Veränderung in mir vollzogen hatte. Unbemerkt und von den unmittelbaren Forderungen des Studiums verdeckt, hatte ich Grundeinstellungen, Positionen im Bezug auf Menschen absorbiert, die ich nun im Rückblick sehr konkret formulieren kann: Stand zu Beginn meiner pädagogischen Tätigkeit ich selbst als Lehrerpersönlichkeit im Mittelpunkt allen Geschehens,

rückten nun die Kinder, die kleinen und großen Menschen, die sogenannten „Adressaten“, ins Zentrum meines Interesses. Was können Menschen wie ausdrücken, was wie aus sich hervorbringen und vor allem: welche Bedingungen im personalen Bezug müssen erfüllt sein, dass Menschen überhaupt in der Lage sind, sich künstlerisch zu äußern, Impulse aufzugreifen, sich auf Unbekanntes, Unbestimmtes, sich im Fluss Befindliches einzulassen, ihren sogenannten elementaren Impulsen „Ausdruck“ zu erlauben? Unterricht in der Gruppe – wie ich ihn mir in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (grundsätzlich und erst einmal unabhängig von sozio-kulturellen Prägungen vorstelle) – verwirklicht sich eben nicht auf der Sachebene allein, sondern ist maßgeblich davon abhängig, wie sehr auf der Beziehungsebene das Daseinsrecht der einzelnen Person innerhalb einer Gruppe zum Tragen kommt. Und dieses Daseinsrecht der Person hängt nicht allein davon ab, dass sie Teil eines gesellschaftlichen Ganzen ist, sondern die Gruppe schöpft umgekehrt ihren Wert daraus, dass sie aus Personen besteht, die kraft ihres Person-Seins das soziale Leben, Kommunikation und Dialog in die künstlerisch-pädagogischen Entwicklungen auf der personalen wie auf der sachlich-inhaltlichen Ebene bestimmen.

Eine Rückbesinnung auf die Person ist in unserer Zeit schon deshalb notwendig, weil Mechanisierung mittels Technik und disziplinierende Einordnung in die Kollektivität mehr denn je eine Bedrohung für das Person-Sein darstellen. Obwohl die Berufung auf die Person schon zur Pflichtübung geworden ist – wer würde heute nicht behaupten wollen, personenorientiert zu unterrichten – werden doch entscheidende Voraussetzungen meist übersehen.

Eigenschöpferisches kreatives Handeln, musikalische wie tänzerische Improvisation und lebensbezogene Gestaltung sind nur möglich, wenn der Respekt vor der Person und ihr Recht zu existieren unabhängig von ihrer Nützlichkeit für andere Berücksichtigung findet. Jede Person bringt ihre Handlungen hervor, daraus ergibt sich auch, dass die Existenz anderer Subjekte anerkannt wird, die Existenz anderer Ichs, die mir und anderen gegenüber ihre Autonomie behaupten.

Die personale innere Erfahrung des einzelnen Menschen, die er im Laufe seiner Entwicklung innerhalb der jeweils kulturellen Zusammenhänge seines Lebens macht – sich frei zu äußern, Risiken des Schei-

terns anzunehmen oder sich ihnen zu verschließen – ist das Erste und Unabdingbare, das Gegebene, von dem jeder Unterricht auszugehen hat: meine persönliche Erfahrung in meinem kulturellen Umfeld trifft auf die Erfahrung anderer und diese Tatsache verlangt nach Begegnung, nach Kommunikation und nach Dialog.

Das Sich-Öffnen-Können zum anderen hin spielt dabei eine ganz entscheidende Rolle, denn dies führt dazu, dass das jeweils „Gegebene“ – das sich Bewegende, Gesungene, Gespielte, Improvisierte, Komponierte, Getanzte – in einer spezifischen Modalität aufgenommen werden kann. Es entsteht so etwas wie eine „Struktur“ der Erfahrung, ein „Sich-Einschreiben“ der Person in die Struktur einer Erfahrung. Je mehr jemand „Person“ sein darf, desto mehr wird sich auch der allgemeine Aufnahmeradius erweitern können. Eine auf diese Weise angenommene und gestärkte Persönlichkeit erwirbt dann auch eine Basis, sich in nicht planbaren personalen Begegnungen – wie eingangs geschildert – frei zu äußern, in Dialog zu treten, in symmetrischer Kommunikation, ihren Wechselwirkungen und Kreisförmigkeiten Impulse zu setzen, Prozesse voranzutreiben und ihnen künstlerische Gestalt zu geben.

Oben Ausgeführtes bringt Pädagogen in ihrem Unterricht ständig in ambivalente Situationen. Durch Unterrichten vom Menschen her – statt Unterricht und Sachvermittlung auf ihn zu – finden sie sich ständig in das unentrinnbare Wechselwirkungsverhältnis Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler, Schüler-Lehrer eingeflochten. In jeweils konkrete Situationen eingebunden, sind sie einmal Anreger und Mitspieler, Künstler und Vermittler oder auch Beobachter. Immer jedoch sehen sie sich inmitten eines höchst komplexen Feldes von personalen Beziehungen, sachlichen Beiträgen, Reaktionen, intuitiven Aktionen. Bewährung in solchen Situationen verlangt höchste fachliche und vor allem auch personale Kompetenz. Carl Orff meinte, die Menschen seien doch überall auf der Welt gleich in ihren elementaren Regungen. Ja, in jedem Menschen schlummern Potentiale, die sich je nach kulturellen Gegebenheiten frei entfalten und zur künstlerischen Gestaltung hin entwickeln können. Sie bleiben jedoch „verschlossen“ oder werden zugeschüttet, wenn die „persönliche Sprache“ einer einzelnen Person keinen Dialog findet, die Zwänge eines Umfeldes die freie Äußerung und den Mut zum Risiko nicht erlauben oder verhindern.

## Dr. Ulrike Jungmair

Lehrerin am Orff-Institut für die Fächer: Studium Generale Musik, Ensemblespiel und -leitung, Didaktik von Musik und Tanz, Lehrübung, Grundlagen der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie sowie Spezielle Themen der Pädagogik. Lehrbeauftragte Univ. Wien für Didaktik der elementaren musikalischen Erziehung. Vizepräsidentin der Gesellschaft *Förderer des Orff-Schulwerks* in Österreich. Internationale Lehrtätigkeit.

### Summary

**“Everywhere throughout the world, people are the same in their elementary feelings ...” are they really?**

*Ulrike Jungmair reports about her experiences with different mentalities in different countries. She describes a situation in China: When the assignment for a warm-up situation was given: “Everybody walk. When one person stands still, everybody stands still, and when one person starts off again, everybody starts off;” nobody wanted to, or perhaps couldn’t, give the deciding impulse for the group. The participants were certainly well-trained musicians in a classical sense, however, because of their education or cultural environment they could scarcely handle a self-determined freedom in playing, they were not ready to do anything that was not precisely given from outside.*

*From Moscow she reports another memorable situation about course members wanting to sing, to whom the task was given to “carry” a tone while moving in the space and create the appearance of an organized flow. In the reflection afterwards that day, there was open aggression: “Is that supposed to be music?” Only by taking intensive care during a group discussion, could many questions be finally explained.*

*In Turkey, Ulrike Jungmair experienced that the participants were always happy to create contacts and to improvise. Motivation stood less in the foreground here, as how one could make use of the variety in the Turkish music and dance culture as a lively basis for the pedagogical-artistic process.*

*These various experiences in courses always give the impulse to compare the similarities of people from different cultures. It is one of the binding responsibili-*

ties in every course, in addition to the material aspects, that the personal aspect plays an important role. It raises the question what necessities, with respect to the person, must be fulfilled in order that people are in a position to express themselves with given impulses, to enter into the unknown and to permit their so-called elementary expression.

Important aspects here are the respect for the person independent of his or her ability to "open up" to the others, and the strengthening of the individual personality and his individual expression in order to establish a basis for being able to express himself freely and being able to step into a dialogue with others. This leads the teacher into a highly complex field of personal relationships in which he or she is alternately motivator and participant, artist and transmitter or also an observer. A highly specialized, and above all a personal competence is required of him or her.

With reference to the opening statement of Carl Orff, the same elementary potentials, lying dormant in each person, push strongly toward unfolding. However, these potentials so often stay completely buried when no common language can be found or when the forces of the environment prevent or do not permit the freedom of expression and the courage to take risks.

### **Dr. Ulrike Jungmair**

teaches at the Orff Institute in the subjects areas of general music studies, ensemble and conducting, didactics of music and dance, teaching practice, foundations of pedagogy, pedagogical psychology and developmental psychology as well as special topics about pedagogy. 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.

---

## Nachdenken über Unterschiede

---



Cornelia Flitner

Angeregt durch konkrete Fragen bin ich im Folgenden dem Gedanken nachgegangen, worin für mich die charakteristischen Unterschiede zwischen meiner griechischen Umgebung, in der ich lebe und arbeite und meinem deutschen Hintergrund, in dem ich aufgewachsen bin und einen Teil meiner Ausbildung absolviert habe, bestehen. Auch der Frage nach den Hintergründen dieser Unterschiedlichkeit und der Punkte die in meinem Unterricht durch sie beeinflusst werden. Didaktisches wird dabei teilweise angesprochen, Fragen des Curriculums bleiben weitgehend unberührt.

### **Unterschiede**

Im Gespräch über kulturelle Unterschiede, meist im Vergleich zu Mitteleuropa, begegne ich häufig dem Wort „Mentalität“. Dieser Begriff scheint alle geistigen und emotionalen Differenzen in sich zu vereinen und wenig hinterfragbar zu sein. Was hat „Mentalität“ mit meinem Unterricht zu tun, mit den Inhalten der Musik- und Bewegungserziehung, mit den Wegen, die ich zu deren Vermittlung beschreite (beschreiten kann oder muss)?

Wenn dieses Wort, abgeleitet von lateinischen „mens“, was soviel bedeutet wie Denkfähigkeit, Verstand, Denkart, also zunächst das kognitive Verhalten bezeichnet, die geistige Art mit Dingen umzugehen, so eröffnet sich hier ein weites Feld, das fast alle unsere Verhaltensweisen mit einschließt. Dass dabei der emotionale Bereich – der von meinen griechischen Gesprächspartnern ganz besonders gemeint ist – keineswegs unberührt bleibt, versteht sich von selbst. Bei der Suche nach den Faktoren, die für die Bildung



dieser Haltungen entscheidend sind, stoße ich auf globale Erklärungsmuster. In erster Linie soll es die Natur sein in doppeltem Sinne, sowohl was die eigene also angeborene Natur , als auch was die umgebende Natur also Landschaft, Klima usw. anbetrifft. Doch welche Rolle spielt bei grundsätzlichen Geisteshaltungen und charakteristischen Verhaltensweisen, wenn sie eine größere Bevölkerungsgruppe betreffen, die Geschichte, das gemeinsam Erlebte oder Erlittene, das ja in den tradierten Kulturelementen weiter fortbesteht, in Tänzen, Liedern und hier im griechischen Schattentheater? Und welche Rolle spielen insbesondere die gegenwärtigen Lebensbedingungen, die Umstände in denen ich aufwache, die gesellschaftlichen und ganz alltäglichen praktischen Bedingungen in die ich mich einfügen muss, an denen ich teilhabe?

Wie entscheidend all diese Überlegungen für unsere Arbeit sind, wie prägend all diese Haltungen für den Verlauf des Unterrichts, zeigt ein Blick auf die zentrale Bedeutung von Kommunikation, von Gruppenverhalten und Initiative, vom Umgang mit neuen Elementen oder unerwarteten Situationen.

- Welche Art von Einzelinitiative kann ich etwa (in meinem Unterricht) erwarten, wenn die Teilnehmer in einer konservativen und traditionellen Gesellschaft leben, in der das zu tun, was die Gruppe tut und vorgibt zum Überleben gehört?
- Mit welcher Art, auch welcher Intensität und Dichte von Initiativen, muss ich rechnen, wenn die Unterrichtsteilnehmer in einer Gesellschaft leben, in der das Überleben, aber auch das ganz alltägliche Zutrecht kommen, dann am ehesten gewährleistet ist, wenn sie schneller sind als andere, stärker als ihr Nächster, wenn ihre Reaktionsbereitschaft mehr Bedeutung hat als die ordentlichen Regeln des Zusammenlebens, wenn sie nur durch außerordentliche Initiative an ihre alltäglichen Ziele kommen?
- Welche Art von Zuverlässigkeit und Stabilität können junge Menschen entwickeln, als Verhalten und innerer Wert, wenn eine Gesellschaft, auch in ihren Alltäglichkeiten, ständig in Bewegung ist, wenn es wenig gibt mit dem sie fest rechnen, worauf sie sich verlassen können?
- Wieviel an Stabilität können diese Menschen in meinem Unterricht *begreifen*? Wie gehen sie mit ungewohnten und fremden Elementen um, wenn sie in einer traditionell geprägten Gesellschaft leben in der das Neue, das Andersartige noch oft als Gefährdung erlebt wird?

- Auf welche Kommunikationsstrukturen muss ich mich einstellen, wenn Instabilität, also auch Inkonsequenz ein Charakteristikum von Erwachsenenverhalten (auch) Kindern gegenüber ist, wenn der übliche „Ton“ ein anderer ist, wenn Lehren und Lernen gleichbedeutend ist mit Vorgeben und Nachmachen?

## Arbeitsbedingungen

Im Folgenden beziehe ich mich auf den Unterricht in den ersten beiden Grundschulklassen einer traditionsreichen griechischen Privatschule, an der ich mit Unterbrechung seit 10 Jahren tätig bin. Prägend für den Alltag an dieser Schule ist die große Anzahl von Schülern: Klassen zu je 28–30 Schülern werden in sechs Parallelzügen unterrichtet, wobei die Grundschule, dem griechischen Erziehungswesen entsprechend, 6 Klassen (Jahrgänge) und das im selben Gebäude untergebrachte Gymnasion/Lykion weitere 6 Klassen hat. Praktisch werden manche organisatorischen und räumlichen Probleme gelöst, indem das Gymnasion/Lykion zur Grundschule versetzt Pause macht, im Hof und angrenzenden Wäldchen, und indem diese Orte in pausenfreien Zeiten zum Sportunterricht genutzt werden. Beides, sowohl die zeitlich versetzte Pause als auch der Sportunterricht im Hof, bedeuten für die angrenzenden Räume im Erdgeschoss eine gewisse Lärmbelästigung. Dort findet auch der Unterricht der Musik- und Bewegungserziehung statt.

Unterrichtet wird das Fach in der ersten Klasse, doppelstündig und mit der halben Gruppe von 15 Kindern (die andere Hälfte der Klasse hat solange Kunstunterricht) in 14-tägigem Rhythmus.

## Inhalte und Zusammenarbeit – unser Platz in der Schule

Inhaltlich wird dem sogenannten „Orff-Unterricht“ völlig freie Hand gelassen, ihm wird dabei sogar, besonders von der Schulleitung, ein besonderes Wohlwollen entgegengebracht. Die aktive Teilnahme an den regelmäßigen Schulfesten (drei Nationalfeiertage pro Jahr, Weihnachtsfest und Sommerfest) ist, in unterschiedlichem Ausmaß, selbstverständlich.

Die inhaltliche Zusammenarbeit aller Unterrichtsfächer wird prinzipiell begrüßt und in zunehmendem Maße angestrebt und praktiziert. Mehr wäre möglich und pädagogisch notwendig, da die teilweise noch nicht einmal sechsjährigen Erstklässler neben ihrer

Klassenlehrerin von weiteren fünf Fachlehrern unterrichtet werden. Schwierigkeiten beim Versuch Zusammenarbeit auszuweiten, stellen besonders die zeitlich dichte Auslastung der Kollegen und ihr Informationsdefizit dar, Beides führt zu einem, wenn auch wohlwollenden, Desinteresse.

Die Idee eine Fortbildung in Musik- und Bewegungserziehung für alle Lehrer der Grundschule zu organisieren, wurde positiv aufgenommen, aber bisher nicht in die Tat umgesetzt

### **Lehrer und Schüler – die Rollen**

Charakteristisch für das Lehrerverhalten an der Schule ist eine freundliche, konsequente Strenge und der deutliche emotionale Abstand zu den Kindern. Der Lehrstil entspricht, trotz der Sitzordnung in Tischgruppen, am ehesten einem Frontalunterricht und besteht größtenteils aus Anweisung und Ausföhrung. Andere Arbeitsformen, wie etwa „Freiarbeit“, sind aus Gründen des Platzmangels und der Klassengröße nicht möglich.

So befindet sich mein Unterricht in deutlichem Gegensatz zu den anderen Fächern, was das Lehrerverhalten, den Umgangston und das didaktische Vorgehen anbetrifft:

Nicht immer ist es leicht für die Kinder zu verstehen, dass wir zusammen spielen und uns doch an Regeln halten, wie sie auch sonst im Unterricht gelten, dass wir zusammen lachen können und doch auch gemeinsam üben und lernen, dass der Unterricht offen ist für ihre Vorschläge und Wünsche und ich doch die Lehrerin bleibe. Ein Kompromiss zwischen dem, was ich unter anderen Umständen für meinen Erziehungsstil halte und dem, was die Kinder an Lehrerverhalten gewohnt sind ist manchmal nötig: es geht oft – vorübergehend und besonders zu Anfang des Schuljahres – direkter zu als es sonst der Fall wäre. Später wird manches selbstverständlicher: die Tatsache, dass die Kinder selbst eine Aktion leiten können, dass sie Dinge vormachen oder vor der Gruppe imitieren (ohne, dass die Klasse lacht), die Sicherheit, dass es auf eine Frage viele richtige Antworten gibt, ohne, dass der Kompromiss jedoch ganz überflüssig würde.

### **Konzentrationsfähigkeit**

Wie in den meisten Mittelmeerländern, so ist auch hier die Dichte und Intensität an unvorhersehbaren Situationen im öffentlichen Leben, die notwendige

Reaktionsbereitschaft und damit einhergehend die allgemeine innere Spannung relativ hoch. Im Positiven wie im Negativen beeinflusst das den gesamten Bereich des Verhaltens und der Kommunikation, führt zu einem größeren Anteil von – erfreulichen oder ärgerlichen – Spontanreaktionen (die aber auch schnell wieder vergessen werden dürfen) und oft auch zu Ruhelosigkeit.

Die Schwierigkeit vieler Kinder sich zu konzentrieren, Regeln einzuhalten, ruhige Aktionsformen anzunehmen, an Entspannungsübungen teilzunehmen, zu lauschen, steht auch in diesem Zusammenhang. Vieles davon findet in meinem Unterricht nur in sehr kurzen Phasen statt. Das Unterrichtsgeschehen ist im ganzen dicht und zügig geplant und hat sich insofern weitgehend dem hiesigen Lebensrhythmus angepasst.

### **Geschlechtertrennung**

Auch wenn Frauen im Berufsleben, in den Massenmedien, in der Politik selbstverständlich sind, so bleibt die *Trennung* der Geschlechter, wie viele andere Überreste der traditionellen vorindustriellen Gesellschaft, weiterhin spürbar.

Wenn meine Schüler in den Raum stürmen und sich anschließend mit mir zu einem Kreis setzen, so besteht die eine Hälfte des Kreises durchgehend aus Mädchen, die andere Hälfte ausschließlich aus Jungen. Bei Partneraufgaben bleiben nicht selten zwei Kinder „übrig“ weil sie – besonders die Jungens – nicht bereit sind sich über die Geschlechtergrenze hinweg zusammenzutun. Versuche auf direkte oder auf spielerische Art eine Aufweichung der Grenzen zu erreichen sind manchmal erfolgreich, manchmal auch nicht, es ist ein Verhalten, das als Spiegel der Gesellschaft gesehen werden muss. Die Eigenart vieler Lehrer, sich diese Trennung und eine gewisse Rivalität zunutze zu machen und Leistungswettkämpfe zwischen den beiden Geschlechtergruppen anzustellen, findet dennoch meine Kritik. Die, besonders bei Jungens, auffallende häufige Kombination von störendem Verhalten und großer Sensibilität steht ebenfalls in diesem Zusammenhang der polarisierten Geschlechterrollen und verlangt sowohl Ermutigung als auch Eingrenzung, während manche Mädchen, die sich ebenso empfindsam eher im Hintergrund halten, ermutigt und bestätigt werden wollen.

### **Material**

Wer sich nach Griechenland begibt und ein offenes Ohr und musikalisches Interesse für das Andersartige

mitbringt, der kann viele bereichernde Entdeckungen machen. In der Rhythmik hat griechische traditionelle Musik (und ihr Tanz) eine Vielfalt und Dynamik, die der mitteleuropäischen tradierten Musik ebenso fremd ist wie der Klassik. Fünfer-, Siebener-, Neunterakte etc. und mit verschiedenen rhythmischen Pattern ausgefüllt oder überlagert, paaren sich mit der speziellen Melodik, die den einfachen Rahmen des ionisch-äolischen Moll-Dur sprengt. Santouri (das griechische „Hackbrett“), Kanonaki (der Zither ähnlich), Outi (die arabische Laute), Lyra (die entweder pontische oder kretische Kniegeige), Toubeleki (die sanduhrförmige Trommel) und Daouli (die große mit verschiedenen Stöcken geschlagene Trommel) sind nur einige typische Instrumente dieser Musik aus verschiedenen Teilen des Landes. Die Texte der Lieder sind traditionell, erzählen vom Leben und seinen Stationen, von Liebe und Schönheit, von Geburt und Hochzeit, von der Natur, ihrem Kreislauf und ihren Symbolen. In der neueren Musikentwicklung gibt es viele interessante Verbindungen von westlicher Klassischer Musik oder Jazz mit Elementen der tradierten griechischen Musik.

Auf der Suche nach neuerem Liedmaterial für Kinder muss man leider feststellen, dass viele Lieder Übertragungen aus Deutschland, England und Frankreich sind, und dass selbst bei den neuen griechischen Liedern, die keine Übersetzungen darstellen, eine westliche Orientierung in dem Sinne zum Ausdruck kommt, als der Reichtum griechischer Rhythmik und Melodik nicht mehr anzutreffen ist. Die Texte werden einem Anspruch an moderner kindgerechter Dichtung dabei keineswegs gerecht, spiegeln sie doch am ehesten das alte ländliche Leben der Großfamilie wieder, sind didaktisch-moralisierend oder bringen auf sonstige Weise die Bedürfnisse und Wünsche, die Sichtweise der Erwachsenen in Bezug auf die Kinder zum Ausdruck.

Hier stoße ich gleichzeitig auf meine eigenen, kulturell bedingten, Grenzen. Es ist mir nicht wirklich möglich neue Kinderlieder zu schreiben, die authentisch sind, die die Elemente der griechischen Musik in ein modernes Liedgut für Kinder weiterträgt und – entwickelt. Am ehesten kann das noch im rein rhythmischen Bereich gelingen, kaum im Melodischen. Von der griechischen Art des melismatischen Singens ganz zu schweigen.

So bedeuten Kompromisse, die in diesem Bereich geschlossen werden, immer auch ein Weniger an Qua-

lität, gemessen an meinen (deutsch geprägten) pädagogischen Ansprüchen den Text betreffend, und an meinen (griechisch geprägten) musikalischen Ansprüchen, die Melodik und den künstlerischen Ausdruck betreffend.

## Tradition

In einem der entlegendsten Bergdörfer von Epirus (Zentralgriechenland) hatte ich die Gelegenheit das jährlich veranstaltete „Kuchenfest“ mitzuerleben. Spinat-Käse- und andere Kuchen wurden von den Frauen des Dorfes gebacken und den, auch aus den umliegenden Dörfern herbeigeströmten, Gästen umsonst auf dem Dorfplatz serviert. Ein Orchester spielte und der erste Tanz gehörte den Kuchenbäckerrinnen. Danach tanzte jeder und der Tanz dauerte Stunden ohne Unterbrechung.

Besonders eindrucksvoll war mir dort die Gemeinsamkeit *aller* Teilnehmer im Tanz, quer durch alle Altersstufen, Geschlechter und Stile. Kleine Jungen, noch im Kindergartenalter waren ebenso selbstverständlich und dauerhaft dabei, wie Jugendliche in Jeans mit gelgestiltem Haar, ältere Ehepaare tanzten ebenso lange und begeistert wie eine junge, aktiv und modern wirkende Frau.

Die Frage, ob und in welchem Maße es möglich ist eine solche intensive Tanztradition auch außerhalb einer relativ geschlossenen Dorfgemeinschaft, und selbst im Leben einer Großstadt, zu kultivieren, kann nur praktisch beantwortet werden.

Ebenso die Frage ob und inwiefern es möglich und sinnvoll wäre auch außerhalb Griechenlands verstärkt mit seiner reicheren Rhythmik zu arbeiten.

## Cornelia Flitner

absolvierte nach ihrer Lehrerausbildung das B-Studium am Orff-Institut. Seit 1985 lebt und arbeitet sie in Athen, seit einigen Jahren als Leiterin des zweijährigen Orff-Schulwerk Fortbildungskurses an der Moraiti-School. Schwerpunkte: Didaktik der Musik- und Bewegungserziehung, Lehrpraktikum.

## Summary

### Thoughts about differences

*Motivated by concrete questions, Cornelia Flitner follows a line of thinking that for her, encounters the characteristic differences between her Grecian en-*

vironment and the German background in which she grew up and was educated. She includes thoughts about the background of those differences and how they have subsequently influenced her teaching.

## The Differences

Arise through various mentalities. Lat. Mens: mind – of or relating to the mind. Specif: of or relating to the total emotional and intellectual response of an individual to external reality – things, people, the environment. This behavior is imprinted after a general introduction, with: nature – inherent and surrounding us (climate, landscape, etc.), history, (shared joyful events and losses), life properties and needs (education, among others). As an example of communication in teaching, she acknowledges impressions and effects: e.g:

- How should children develop their own initiative when they live in a conservative society in which conforming to the social norms belongs to the “strategies of survival”?
- How should the learning stability of the children occur if the children scarcely experience anything that gives them the feeling of trust and continuity? Etc.

## Necessities for work and cooperation

and

### Our place in the school

She describes a situation at a large and innovative private school in Athens at which she has worked for a number of years. Orff Schulwerk is favorably supported there although real cooperation among colleagues, even well received, still hasn't happened.

### Teacher and Student – the Roles

The usual teacher behavior in the school is friendly, but consequently strict. The style of teaching is by far and large “frontal”. Thus the children must be carefully prepared for more freedom and initiative until they can react to different teaching behavior, a more creative way of dealing with everything, without losing their discipline. Compromises are necessary.

She also discusses the separation of the sexes that still exists in the society, above all among the older generation, although women are naturally in business, the mass media and politics. Even in teaching, this difference is noticeably much stronger than with us. The general Mediterranean trait of quick reaction and in-

tense living has an effect on inner tension and concentration.

Flitner refers to the wealth of greek material in instruments and songs and dances with their rhythmic and melodic characteristics along with the trend to adapt western, sometimes very commercial, products. It is regretful that there are scarcely any suitable contemporary texts for children. Here she senses her own cultural limits in which she is unable to write authentic children's songs for Greek children.

She concludes with two questions:

Can the marvelous, lively music and dance traditions of the country be cultivated in the cities?

Can the wealth of rhythms and instruments of Greek music be integrated in music and dance education also in other countries and cultures?

## Cornelia Flitner

After completeing a teacher's training course in Germany she graduated from the B-course at the Orff-Institute. Since 1985 she lives and works in Athens. At present she is director of the Orff-Schulwerk Continuing Education Course at the Moraiti School and is responsible for the areas of Didactics and Practice Teaching.

---

## Adaptación total oder Vielfalt und Anpassung

---



### Bicinium zwischen Sofia López-Ibor und Verena Maschat über Fragen der Redaktion

#### Mit welchen Voraussetzungen seid ihr an das Orff-Institut gekommen?

**Verena:** In meinem Fall war es entscheidend, dass ich sowohl im musikalischen als auch im tänzerischen Bereich als Kind eine solide Basis bekommen habe durch eine Art Grundausbildung, die meine Fähigkeiten entwickelte, wo ich Fertigkeiten üben und den natürlichen und Freude vermittelnden Umgang mit diesen künstlerischen Ausdrucksmedien erleben konnte. Nach Abschluss des Musischen Gymnasiums habe ich also mein A-Studium am Orff-Institut begonnen mit tänzerischer Vorerfahrung, aber ohne pädagogische Vorbildung. Wo und wie ich das dort Gelernte später umsetzen würde, konnte ich damals nur ahnen.

**Sofia:** Ich ging in eine private Schule, deren Lehrer die ersten Sommerkurse am Orff-Institut in den 60er Jahren bzw. die ersten Orff-Schulwerk Kurse in Spanien besucht hatten. Mit 5 Jahren begann ich, im Musikunterricht auf Stabspielen, Blockflöte und Handtrommel zu spielen, machte einfache Bewegungsübungen und erlebte das Zusammenspiel von Musik, Sprache und Darstellendem Spiel. Später unterrichtete ich dann an derselben Schule, wo ich eine bestehende Orff-Schulwerk Tradition weiterführte. Ich studierte an der Musikhochschule Madrid Blockflöte sowie ein Fortbildungsstudium für Musikerziehung, das unter Leitung von Elisa Roche von einem zum Großteil in Salzburg ausgebildeten Lehrerteam

angeboten wurde. Aufgrund von Elisas Empfehlung habe ich mich für das B-Studium am Orff-Institut entschlossen. Dieser Impuls meiner Mentorin hat mich auf einen beruflichen Weg geführt, der mein Leben auf Dauer verändert hat. Als ich nach 11 Jahren Berufserfahrung 1990 ans Orff-Institut kam, hatte ich bereits mit hervorragenden Schulwerk Lehrern gearbeitet, ich wusste was mich erwartete, was ich lernen wollte, und ich ahnte, was mir diese Ausbildung bringen würde.

#### Das Orff-Schulwerk wurde in viele Kulturen adaptiert. Wie seid ihr mit diesem Thema der Adaptation vertraut geworden?

**Verena:** Die Adaptation begann schon in meinem Studium, da Kollegen aus vielen verschiedenen Kulturen in Wahlfächern und Projekten zusammenarbeiteten und man die Anverwandlung tradierter Materialien immer wieder in unterschiedlicher Form miterlebte. Ich hatte als Kind bereits großes Interesse für Musik und Tanz anderer Völker und mir eine kleine Sammlung selbst angelegt. Nun war ich ständig mit Studierenden anderer Länder zusammen und konnte Lieder und Tänze austauschen. Damals begann ich auch meine Reisen in verschiedene Regionen, deren Tänze zu lernen mich besonders interessierte.

**Sofia:** Auch ich hatte das Glück, in meinem Jahrgang eine interessante Mischung von Kulturen zu haben. In mehreren Fächern wurden Spiele, Lieder und Tänze ausgetauscht und mir wurde sehr bald die transkulturelle Kraft der Orff-Schulwerk Idee bewusst. Die Erwartungen meiner Studienkollegen bezüglich der Situation, die jeder einzelne nach der Rückkehr in sein Land vorfinden würde haben mir bei der Vorbereitung auf meinen Neubeginn in Spanien sehr geholfen. Mit einigen von ihnen bin ich noch in Kontakt, dank der Symposien und internationalen Sommerkurse, die das Institut organisiert.

#### Beide gehört ihr zu den international bekanntesten Dozentinnen. Wie hat diese Aufgabe begonnen?

**Verena:** Beide haben wir bald nach dem Studium begonnen, in internationalen Kursen zu unterrichten. Ich denke, dabei spielte eine entscheidende Rolle, dass wir mehrere Sprachen gut beherrschten und die Ideen von Orff und Keetman erfolgreich mit unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten zu verbinden wussten.

**Sofia:** Naja, ich glaube, dass der Grund für meine erste Sommerkurseinladung als Dozentin nur daher kam, dass die Kurssprache Spanisch war! Vom Erfolg unseres Unterrichts hängt es ab, ob wir andere Einladungen bekommen oder nicht. Insofern ist es richtig, dass die Beherrschung von Sprachen, um mit vielen Menschen kommunizieren zu können, von großer Bedeutung ist. Auch in solchen Kursen lernt man sehr viel über den universalen Charakter des Orff-Schulwerks. Einer der für mich schönsten Momente in unseren Sommerkursen ist der Internationale Abend, an dem Teilnehmer aus vielen verschiedenen Ländern Spiele, Lieder und Tänze ihrer Kultur zeigen. Oder auch wie Menschen, die sich sprachlich nicht untereinander verständigen können, gemeinsam eine Gruppenaufgabe lösen.

### **Das Schulwerk wird oft missverständlich und einseitig nur als Musikerziehung bezeichnet. Wie steht ihr dazu?**

**Verena:** Für uns beide ist das „und“ der Musik- und Tanzerziehung entscheidend. Bewegung, Tanz und Sprache sind ebenso bedeutungsvoll und mit dem musikalischen Tun verbunden.

**Sofia:** Einer der Gründe, die mich zum Studium an das Orff-Institut gebracht haben, war der Drang nach mehr Ausbildung im Bewegungsbereich. Obwohl mir die Notwendigkeit klar war, konnte ich erst nach den zwei Jahren intensiver Beschäftigung mit Bewegung und Tanz die Gründe formulieren, warum die Bewegung in meinem Unterricht eine entscheidende Rolle spielen sollte. Für mich lag da ein wertvolles Ausdruckspotential, ich konnte rhythmische und Koordinationsprobleme lösen und musikalisch besser werden. Später musste ich dann Wege finden, wie ich die Ideen ordnen und weitergeben kann. Heute ist die Bewegung ständig auf eine natürliche Art in meinem Unterricht präsent, ebenso wie ich musikalisch denke und lebe. Viele der Lehrer, die zu mir in die Kurse kommen, haben ähnliche Vorerfahrungen, deshalb kann ich sie so gut verstehen.

### **Hat das Orff-Schulwerk einen Einfluss auf die spanische Musik- (und Tanz-)erziehung?**

**Verena:** Keine von uns beiden hat in einer öffentlichen Bildungseinrichtung gearbeitet oder eine politisch wichtige Position innegehabt, wie zum Beispiel Elisa Roche, die jahrelang im Erziehungsministerium in entscheidender Weise an den Studienplänen für

Musik auf allen Bildungsstufen mitgearbeitet hat. Selten ergibt sich eine solche Gelegenheit, dass sich die richtige Person im geeigneten Moment in der entscheidenden Position befindet und so Einfluss nehmen kann auf die Entstehung eines völlig neuen Lehrplanes. Wenn auch der Name Orff's darin nicht erwähnt wird (laut Gesetz darf keine bestimmte Unterrichtsmethode namentlich genannt werden), so sind die Ideen und Inhalte in den betreffenden Blöcken doch größtenteils die der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Orff's und Keetmans. Auf diese Weise konnte auch keine ablehnende Haltung gegenüber einer „ausländischen Methode“ entstehen.

**Sofia:** Richtig. In Spanien war ein Wandel in der traditionellen Musikerziehung nötig, und der konnte nur durch einen politischen Wandel herbeigeführt werden. Unsere Aufgabe war es, diesen Wechsel von der Praxis her zu unterstützen. In den vergangenen Jahren haben wir unzählige Fortbildungskurse gehalten, die wesentlich dazu beigetragen haben, die Einstellung der Musiklehrer zu ändern. Der „stete Tropfen“ in Form von Kursen und Artikeln in Fachzeitschriften hat seine Spuren hinterlassen. Sowohl die Absolventen des Instituts, die hier in Spanien arbeiten, als auch die Lehrer des Instituts, die Kurse für die *Asociación Orff España* halten, haben dazu beigetragen, dass die Musik- und Tanzerziehung in Spanien einen merklichen Einfluss in allen Bereichen der Musikerziehung erfahren hat. Es ergab sich die glückliche Kombination der legislativen und theoretischen Einflussnahme von Elisa Roche einerseits und der praktischen Verbreitung der Ideen durch ein Team von Praktikern andererseits.

### **Mit welchen Zielgruppen, in welchen pädagogischen Institutionen findet die Schulwerkarbeit in Spanien statt?**

**Sofia:** Dank der universellen Kraft der Schulwerkidee ist diese vielfach einsetzbar, von Museen über Bibliotheken bis zu Rehabilitationseinrichtungen etc. Unsere Kursteilnehmer sind jedoch hauptsächlich Musiklehrer an Volksschulen, Gymnasien und Musikschulen (auch Instrumentalisten). Die Einstellung und Teilnahmebereitschaft hat sich in den letzten Jahren wesentlich verbessert. Erinnerst Du Dich noch an die ersten Kurse, in denen immer einige nicht mitmachen wollten, in einer Ecke saßen und kritisierten, das mit der Bewegung sei doch „dummes Zeug“? Es bleibt noch viel zu tun, aber von Jahr zu Jahr kommen mehr

Lehrer mit einer offeneren Einstellung und mehr Vertrauen zu unseren Kursen. Deine kontinuierliche Arbeit hat einen entscheidenden Einfluss auf die Musiklehrer im Sekundarbereich im Raum Madrid, und die Kurse, die wir in der *Asociación Orff España* organisieren, haben immer Wartelisten.

**Ihr habt in vielen Ländern der Welt unterrichtet, welche Beobachtungen habt ihr dabei in bezug auf die Entwicklung der Schulwerk Idee machen können?**

**Verena:** Die Entwicklung der Schulwerkidee in den verschiedenen Ländern hängt stark von den Personen ab, die damit arbeiten. In einigen Regionen wie z.B. Skandinavien war vor ca. 30 Jahren eine starke Präsenz, die im Laufe der Zeit stetig abgenommen hat, die aber jetzt ein langsames Comeback erfährt. In anderen Ländern scheint die Aktivität zu stagnieren oder ist langsam rückläufig. Aber in Island wiederum leisten drei junge Absolventinnen des Instituts mit großem Elan eine kontinuierliche Aufbauarbeit. Ich teile den Pessimismus einiger Kollegen über die Zukunft des Schulwerks nicht. Natürlich ist die Idee das Wichtigste, aber es muss auch Menschen geben, die Kapazität und Persönlichkeit haben, diese umzusetzen. Nur in denjenigen Ländern, wo junge, kompetente Lehrer daran weiterarbeiten, sie anzuverwandeln wissen und neue Impulse setzen, funktioniert das. Wie ein herrliches Musikinstrument, das nur dann eine Bedeutung bekommt, wenn es von jemandem gut gespielt wird.

**Sofia:** Um einen solchen Impuls zu setzen, braucht man ein Team und ein Konzept. Deshalb muss man neue Mitarbeiter suchen, begabte junge Leute zum Studium in Salzburg animieren, sowie fachliche und persönliche Kontakte pflegen. Nach der Rückkehr aus dem Studium im Ausland ist es sehr schwierig, isoliert zu arbeiten. In diesem Moment, wo wir hier zusammen sprechen, ist mir bewusst, dass die Tatsache, das gleiche Studium absolviert zu haben, eine tiefe verbindende Erfahrung ist. Kontakte haben, Menschen mit denen man sprechen und Erfahrungen austauschen kann, helfen uns in unserer Arbeit weiter. Es ist auch wichtig, einen „Pioniersgeist“ zu entwickeln, eine gewisse bildungspolitische Verantwortung zu empfinden, um die Qualität der Musikerziehung in deinem Land verbessern zu wollen. Ich sage das mit etwas schlechtem Gewissen, da ich seit 6 Jahren in San Francisco arbeite. Doug Goodkin hatte mich damals für 6 Monate eingeladen, und ich bin immer

noch dort, weil ich sehr viel lerne und Erfahrungen mache, die ich später hier in meinem Land gut werde anwenden können. Deshalb ist es für mich so wichtig, kontinuierlich in Spanien Kurse zu halten. Glücklicherweise bist ja Du hier, um zusammen mit unseren Kollegen das Schulwerk hier in Spanien weiterzuentwickeln.

**Verena:** Um die nötige Anverwandlung der Idee und bestimmter Materialien erfolgreich machen zu können muss man die Bereitschaft und Flexibilität haben, sich selbst anzupassen an andere soziokulturelle Gegebenheiten, ständig weiterzulernen, historische, kulturelle, soziale und menschliche Grundlagen begreifen zu können und zu wollen. Die Anverwandlung findet auf mehreren Ebenen statt. Auch die Jugend muss sich immer schneller auf die multikulturellen Einflüsse einstellen und unsere eigene Anpassungsfähigkeit und Offenheit kann einen positiven Einfluss auf diesen Prozess ausüben.

**Habt ihr Konflikte bei der Adaptierung der Schulwerk Idee in andere Länder und Kulturen erlebt? Wie steht es mit der Akzeptanz durch Pädagogen jener Länder? Welche Rolle spielt das jeweilige musikalische und tänzerische Material?**

**Sofia:** Ich denke, dass die Philosophie des Schulwerks sehr offen ist. Probleme tauchen nur dann auf, wenn eine der jeweiligen Realität fremde Arbeitsweise „aufgesetzt“ wird. Viele Unterrichtsmethoden werden in anderen Kulturbereichen verwendet ohne jegliche Rücksicht auf kulturelle Unterschiede.

Ich bin nach USA gegangen, nachdem ich bereits viele Jahre in Spanien mit dem hiesigen Repertoire und den entsprechenden Materialien gearbeitet hatte. Ich musste mir ein neues Repertoire an Reimen, Spielen, Tänzern und Liedern erarbeiten, das den kalifornischen Kindern näher ist, was sehr zeitaufwendig war, mir aber auch viel Freude bereitete. Dadurch habe ich meinen Horizont wesentlich erweitert und Konzepte entwickelt, die transkulturell in vielen Teilen der Welt anwendbar sind. Außerdem unterrichte ich an einer Schule, wo ein großes Interesse an interkultureller Erziehung besteht.

**Verena:** Mit Einfühlungsvermögen, Takt und Überzeugungskraft kann man mit der Zeit viel erreichen. Wenn man wirklich den Grundgedanken Orffs berücksichtigt, dann bewegt man sich in einem Bereich in dem, im humanistischen Sinn, jede Person sich auf ihre Weise angesprochen fühlt. Es kann keine

Konflikte geben, solange man nicht versucht, die eigene Kultur zu exportieren oder pädagogische Tradition aufzuzwingen ohne die Gegebenheiten des Anderen zu kennen und zu schätzen. Dazu aber sind Verzicht auf Eurozentrismus, der meint, das Unsere sei das Beste ... Wenn man mit dem Einfachsten, das alle Gruppenteilnehmer erfüllen können, anfängt und so Vertrauen gibt und das Gefühl bestärkt, etwas gemeinsam zu schaffen, darauf aufbauend dann allmählich neue Elemente und Konzepte einführt und so Freude am Fortschritt und gemeinsamen Lernen vermittelt, dann können kaum größere Konflikte auftreten.

### **Sofia, kannst Du Deine Erfahrungen mit der Arbeit in Madrid und San Francisco vergleichen?**

**Sofia:** Manchmal ist es sehr schwer, neue Wege zu ebnen und alte Gewohnheiten zu ändern. Hier in Spanien ist der Grossteil der Lehrerschaft sehr konservativ. Man unterrichtet so, wie man selbst unterrichtet wurde. Das bedeutet fast ausschließlich Musik lesen lernen. Die Eltern sind oft sehr erstaunt über unsere Unterrichtsinhalte und -methoden, die nichts mit diesem veralteten Modell zu tun haben, einige finden das „zu modern“. Diejenigen, die an Musikschulen unterrichten, treffen oft auf Widerstand der Theorie- und Instrumentallehrer. Viele Volksschullehrer denken immer noch, dass Musik ein überflüssiges Fach ist und unsere Politiker reduzieren trotz landesweiter Proteste die Kunst- und Musikstunden im Sekundarbereich sowohl zeitlich wie inhaltlich (nur noch Theorie und Geschichte der Musik) um mehr Mathematik und Spanisch zu geben.

Meine Erfahrungen nach meiner Rückkehr aus Salzburg waren nicht gerade rosig. Ich war absolut überzeugt davon, mit allem, was ich dort gelernt hatte, an meiner Schule ein gutes Unterrichtsprogramm verwirklichen zu können, stieß aber doch auf viele Probleme. Einerseits war ich in der glücklichen Lage, einen schönen Raum zu haben, mit einem für Bewegung geeigneten Boden, vielen Instrumenten, einem Schatten- und Puppentheater, Objekte und Verkleidungen, ein Klavier, Blockflöten, eine gute Stereoanlage, stapelbare Hocker und alle Bücher und Photokopien die ich brauchte. Ich konnte auch Darstellendes Spiel und Musik verbinden und sogar mit der Kunsterzieherin zusammenarbeiten, so wie es im neuen Lehrplan für den Bereich ästhetische Erzie-

hung empfohlen wurde. Trotzdem ich viele Extrastunden arbeiten musste, konnte ich sehr schöne Projekte verwirklichen und viel Erfahrung sammeln. Aber leider war all diese Arbeit völlig isoliert von den übrigen Schulaktivitäten, mein Musikraum eine Seifenblase im übrigen System. Mit viel Kraftaufwand erreichte ich, dass die Kinder ihn in ganz natürlicher Weise betreten, obwohl er der einzige war, wo sie in einem Kreis saßen und nicht frontal-rezeptiven Unterricht erfuhren. Ein neunjähriges Mädchen sagte damals: „Die Musikstunde ist der Moment in der Woche, wo wir uns gegenseitig ins Gesicht sehen.“

Meine Erziehungsziele waren so anders als die der übrigen Fachlehrer, dass es für mich schwer war, meine Position zu vertreten.

In der *San Francisco School* habe ich erfahren, dass Musik kein verzichtbares Nebenfach ist. Die Schulleitung versteht dieses Fach als Impuls für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, immer in Verbindung mit den übrigen Fächern und Aktivitäten. Mein Unterricht hat das gleiche Gewicht und niemanden stört es, dass die Schüler in meiner Stunde ihre Schuhe ausziehen, und dass sie sich kreativ ausdrücken können. Die Kollegen wissen, dass die Erfahrungen, die Kinder hier machen, weit über das Musikkennen hinausgehen und ihre Arbeit ergänzen, verstärken und bereichern.

### **Hat das Studium am Orff-Institut auch das Verhältnis zu Deiner eigenen Kultur in irgendeiner Weise verändert?**

**Sofia:** Ja! Ich sehe jetzt viel klarer die Wichtigkeit, unsere traditionelle Volkskultur zu pflegen und weiterzugeben. In Kursen mit Volksschullehrern betone ich dies immer wieder. Eines meiner Lieblingsthemen sind traditionelle Kinderspiele, und ich vergleiche die, die ich in anderen Ländern lerne mit denen unserer Kinder.

Gerade studiere ich das Spiel auf der „Txalaparta“, ein baskisches Schlaginstrument, ebenso wie ich japanische Daiko-Technik oder afrikanisches Trommeln erlernt habe. Wenn ich traditionelle Musik mit Kindern mache, versuche ich immer, mich bestmöglich an den originalen Stil heranzuarbeiten und das Interesse für das soziale und kulturelle Umfeld zu wecken. Wer gelernt hat, die universellen Werte *einer* Kultur zu respektieren, der kann dies leicht auf andere übertragen. In den Unterrichtseinheiten über China, Mexico und Ghana mit den sieben-, acht- und



neunjährigen Schülern der *San Francisco School*, machen wir eine Vergleichsstudie bezüglich der musikalischen Elemente (Rhythmen, Skalen, Form usw.), auch bezüglich der Spiele, Tänze, Lieder Instrumente, Erzählungen und vieles andere. Die Information, die unsere Schüler dadurch bekommen, helfen ihnen, sich auch anderen Weltkulturen offen anzunähern.

**Verena:** Es ist wichtig, dass wir nicht nur oberflächlich ein paar ausländische Lieder und Tänze lernen. Wenn wir verantwortlich im Unterricht arbeiten wollen müssen wir dabei umsichtig auch andere Faktoren bedenken. Da existiert zum Beispiel der historische Faktor des politischen „Gebrauchs“ der Volkskunst während der Diktatur in Spanien. Die Vielfalt und der Reichtum dieses Materials, vor allem was die Tänze betrifft, befindet sich heute, ein Vierteljahrhundert nach der Demokratisierung des Landes, immer noch in einer Art Archiv-Dasein. Es bedarf überzeugter und überzeugender Lehrer, die diese Kostbarkeiten wieder in ihr Repertoire aufnehmen.

Am anderen Ende der Bandbreite unserer Unterrichtsaktivitäten liegen Improvisation und Komposition, der für Lehrer schwierigste Bereich, sowohl im Bezug auf eigene Vorbereitung als auch auf Durchführung im Unterricht. Die Bedingungen (Raum- und Zeitfaktor, große Gruppen, ungeübte Sozial- und Aktivitätsform) sind oft denkbar ungünstig. Dazu kommt, dass dieser Bereich schwer bewertbar ist. Es ist keine leichte Aufgabe, die Verantwortlichen von seiner „Rentabilität“ zu überzeugen, von der Langzeitwirkung einer kontinuierlichen kreativen Arbeit an der Persönlichkeitsbildung des Schülers.

### **Ist auch das persönliche Verhältnis zu Musik durch das Studium verändert worden?**

**Sofia:** Das Studium am Institut hat nicht nur meinen musikalischen Horizont weit über die klassische Musik hinaus erweitert (hier wäre neben der Musik anderer Kulturen und deren Anverwandlung auch über die zeitgenössische Musik nachzudenken), sondern auch meine Art des Musikmachens hat sich von Grund auf geändert. Während meines Studiums an der Musikhochschule (Querflöte und Blockflöte) habe ich nicht einmal improvisiert oder eine Melodie aus dem Gedächtnis gespielt. Sogar Tonleitern und andere Übungen wurden immer abgelesen. Auswendig spielen, analysieren, improvisieren und komponieren verhelfen uns aber zu einem tieferen Musikverständnis, weil dadurch unser musikalisches Den-

ken geschult wird und wir nicht nur interpretieren. Ein anderer für mich entscheidender Faktor war das Ensemblespiel, das Zuhören lernen. Was ich so in meiner Ausbildung am Orff-Institut gelernt habe, versuche ich heute an meine Schüler weiterzugeben. Die Art des Musizierens in der *San Francisco School* schließt ein, dass die Schüler sowohl über Musik sprechen können als auch zu improvisieren, variieren und komponieren wissen.

### **Welche Art von Ermutigung oder Anregung könntet ihr Lehrerkollegen geben?**

**Verena:** In Deiner Arbeit in San Francisco hast Du das Glück, dass ihr drei Musiklehrer ein gemeinsames Konzept vertreten, zusammenarbeitet, Material und Erfahrungen austauscht. Ich ermutige immer wieder die Lehrer, sich in Arbeitsgruppen zusammenzutun und zu versuchen, untereinander, aber auch mit Kollegen anderer Fächer mehr Kontakt zu suchen.

**Sofia:** Leider gibt es immer noch viele Kursteilnehmer die vor allem Materialien und „Rezepte“ suchen. Ich versuche den Leuten klarzumachen, dass die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk mehr eine persönliche Einstellung, eine besondere pädagogische Denkform und Arbeitsweise ist. Meines Erachtens ist der ideale Lehrer derjenige, der das kreative Potential fördert, zur Unabhängigkeit erzieht, Rezepten aus dem Weg geht und der Inspiration Tür und Tor öffnet. Damit unsere Schüler lernen, müssen wir mehr Fragen stellen, als Antworten geben.

**Verena:** Wenn wir so zuhören, was unsere Teilnehmer der Internationalen Sommerkurse in Salzburg erzählen, die aus fast 30 Ländern aller Kontinente kommen, so erfahren wir, dass fast alle mehr oder weniger intensiv ihre Konzepte einer Ästhetischen Erziehung verteidigen müssen. Dass sie zum Schaden der Menschen nicht ewig unterdrückt bleibt, dafür kämpfen wir alle.

### **Sofia Lopez-Ibor**

Konzertdiplom Blockflöte und Diplom Musikpädagogik an der Königlichen Musikhochschule Madrid. Meisterkurs Blockflöte am Trinity College of Music in London. Fortbildungsstudium (B) am Orff-Institut. Zur Zeit unterrichtet sie an der San Francisco School in San Francisco/USA sowie am Conservatorio Superior del Pais Vasco, Spanien. Dozentin an internationalen Sommerkursen, an den Level Courses am Mills College, California und Gastdozentin am Postgraduate University Course am Orff-Institut.

## Verena Maschat

A-Studium am Orff-Institut, Aufbau und Leitung einer Musikschule in Malta, Assistenzprofessor am Orff-Institut. Zur Zeit freischaffende Musik- und Tanzpädagogin in Madrid, Spanien. Dozentin an und Leiterin von internationalen Sommerkursen und Seminaren. Veröffentlichungen zur Musik- und Tanzpädagogik.

## Summary

### Total Adaptation or Variation and Suitability

#### *A bicinium by Sofia Lopez-Ibor and Verena Maschat answering questions from the editor*

Verena Maschat and Sofia López-Ibor report about a talk with the editor concerning their first acquaintance with the Orff Schulwerk and their many-sided experiences with it in their many years of giving international courses. Both had come with a music and dance background to the Orff Institute in Salzburg where Verena graduated from the four year "A" course and Sofia (after before having taught for 11 years), from the two year "B" course. There they encountered the adaptation of Orff Schulwerk in other cultures strongly: with fellow students from all over the world, they exchanged traditional children's songs, games and dances.

Both understand the application of Orff Schulwerk not only as music education, but emphasize especially the integration of music, movement and speech. For them, in movement and dance lie valuable potentials for expression and are therefore present in their teaching in natural ways.

When asked about the influence of Orff Schulwerk on Spanish music education they reported about a long overdue change that meanwhile was slowly established. By working together with Elisa Roche on the Spanish curriculum for music at all training levels, the ideas and contents of music and dance education could for the most part be included. Sofia however, emphasized the necessity to support and transfer this political change. For this reason, both of them have held countless courses for years especially for music teachers in primary schools, high schools and music schools in order to establish some influence on the still very traditional attitude.

*To make the Orff Schulwerk known in other lands and to keep it alive, they emphasize the importance that next to the ideas themselves there must be people who have the capacity and personality to transfer them. For this reason they are of the opinion that young people all over the world should be animated to study at the Orff Institute in order to better the music education in their own countries with a "pioneer spirit." They see conflicts with adapting Orff Schulwerk in other lands only when the singularities of the culture in question are not considered and are worked with in a foreign way. Here, giving up a European centeredness that means, "ours is the best" is necessary so that the properties of the other can be appreciated and included.*

*When asked about a comparison of her experiences in Spain and the USA Sofia reported many problems that she encountered first in Spain. Sure, she had favorable conditions for working with reference to the space, instruments and materials, but she was completely isolated from the other school activities in her work. On the other hand, at the San Francisco School she had the experience that music was not a secondary subject that could be done without. There, the subject was seen as an impulse for working together with teachers, students and parents and was always united with other subjects and activities. Colleagues there know that the experiences made by the children reach far beyond learning music and also broaden and strengthen their work.*

*Verena and Sofia both made it clear that studies at the Orff Institute pointed out how important it was to care for and transmit one's own traditional folk culture and at the same time to compare it with traditions of other cultures. This helps students to approach other world cultures. In addition, during their studies, they each had extended their own musical horizons and ways of making music with reference to improvisation and ensemble playing among others. Their own teaching jobs therefore include that their students can speak about music as well as know how to improvise, to make variations and to compose.*

*Thus they want to encourage their teaching colleagues to join other workshops, especially at the Orff Institute, and not go looking for recipes for music and dance education, but to develop a personal attitude and a special way of thinking and working pedagogically. From conversations with participants in international summer courses in Salzburg, they know that*

almost everyone must fight more or less for the concept of aesthetic education. In order that this not be eternally repressed, they wish to battle with everybody together.

### **Sofia López-Ibor**

*Concert diploma in recorder, diploma in Music Pedagogy at the Royal College of Music, Madrid. Master course in recorder at Trinity College of Music in London. Continuing education studies (B Course) at the Orff Institute. Presently teaching at the San Francisco School in San Francisco, California, USA and also at the Conservatorio Superior of Pais Vasco, Spain. Faculty member at international summer courses, at Orff Schulwerk "levels courses" at Mills College, California and guest faculty for the Postgraduate University Course at the Orff Institute.*

### **Verena Maschat**

*Teaching diploma from the Orff-Institute. After setting up and directing the school of Music in Malta, Assistant Professor of Didactics of Music Education at the Orff-Institute. Presently free-lance teacher of Music and Dance Education based in Madrid/Spain. Co-director of the International Summer Courses at the Orff-Institute. In-service courses for teachers in many parts of the world. Co-author of various publications in music pedagogy.*

---

## Noch mehr „Reflexionen über ...“

---

Elfa L. Gisladóttir, Christoph Maubach, Ulrike Meyerholz, Angelika Panagopoulos-Slavik und Kristin Valsdóttir denken über Fragen der Redaktion nach.

**Der Wechsel vom Studium zur Berufspraxis ist oft eine Krisensituation, vor allem, wenn dies auch noch mit einer Veränderung der kulturellen Umgebung verbunden ist. Welche Probleme sind dabei entstanden?**



### **Christoph Maubach:**

Der Übergang vom Studenten am Orff Institut zum Lehrer für Musik- und Bewegungserziehung in Melbourne, Australien war nicht einfach und hat große Anforderungen an mich gestellt. In den ersten Jahren war die Lehrtätigkeit als Musikerzieher an einer Grund-

schule und als Orff-Schulwerk-Gastlehrer an der Melbourne University, Faculty of Music, voll von sprachlichen und kulturellen Herausforderungen. Zunächst musste ich zu kulturspezifischen Materialien kommen:

- Englischsprachige Kinderreime, Verse, Geschichten und Sprachspiele
- Englischsprachige Einsingübungen und Liedmaterial
- Australische Tänze, Bewegungsspiele und Handlungsideen
- Kulturell passende Schlagwerkmaterialien etc.

Eine direkte Anwendung dessen, was sich durch das Studium am Orff Institut als Verständnis von kreativer Musik- und Bewegungserziehung bei mir herauskristallisiert hatte, erschien zunächst unmöglich. In der Unterrichtsrealität merkte ich dann aber bald, dass es am wenigsten auf die Materialien ankam, die ich kennen gelernt hatte, sondern dass es gerade der spielerische Umgang mit Materialien, die frischen Ideen, und die Lust zur Kreativität waren, welche den be-

ruflichen Werdegang in Australien erfolgreich machten. Ursprüngliche Ideen aus der Zeit am Institut wurden oft wieder hervorgeholt und überarbeitet. Sie bildeten in späteren Jahren dann oft die Grundlage für neue musikalische und tänzerische Arbeiten, Ideen, und manchmal sogar für Publikationen.

**Angelika Panagopoulos-Slavik:** Als mich Polyxene Mathey vor vielen Jahren als Mitarbeiterin in ihre Schule eingeladen hat, habe ich eigentlich als kulturelle Gastarbeiterin in Athen angefangen. Mein Hochschulabschluss ist in Griechenland nach wie vor nicht anerkannt, da es keine Vergleichsbasis gibt. Eine



Gleichstellung käme nur in Frage, wenn es eine adäquate griechische staatliche Ausbildung gäbe. Das ist bislang nicht der Fall. Doch das betraf nur die formelle Seite. In der Praxis sind die Griechen Auslandsstudien gegenüber sehr positiv eingestellt. Als Person habe ich mich aber – zumindest in meinem Kreis – von Beginn an herzlich aufgenommen gefühlt. Ein anderer Kulturraum, andere Arbeitsbedingungen, die fremde Sprache, das alles hat mich von Anfang an fasziniert. Ich denke, dass mich die Ausbildung am Institut dafür gut vorbereitet und unterstützt hat. Nicht nur durch die dort gelernten Inhalte, sondern auch durch die Ermunterung zur Flexibilität, zu Einfühlung und Improvisationsbereitschaft, ebenso durch die Vermittlung nonverbaler Kommunikationsformen, was für mich in Anbetracht des Sprachproblems zunächst von besonderer Bedeutung war.

**Hat das Studium am Orff-Institut das Verhältnis zu Deiner eigenen Kultur beeinflusst?**



**Kristin Valsdottir:** Ja, das ist tatsächlich passiert. Ein besonders erfreulicher Teil der Erfahrungen aus unserem Studium war ein neues Verständnis für das musikalische Erbe der Isländer wie z.B. die alten Gedichte Rímur (Reime) und thalur

(Merkversreihen), Lieder und Balladen.

Orff hat gesagt: „Am Beginn aller musikalischen Übung, der rhythmischen wie der melodischen, steht die Sprechübung.“ Das haben wir im Zusammenhang mit den Entdeckungen unserer eigenen Tradition ganz neu verstanden: Rímur wurden eigentlich nicht gesungen, sondern singend gesprochen. Jeder Mensch, der Rímur rezitierte, hat seinen eigenen persönlichen Stil entwickelt (das ist ein gutes Beispiel für den Einfluss des Sprachrhythmus auf die Entstehung der Melodie und ebenso für die Begabung der Isländer für Improvisation).

In jedem Land oder jeder Sprachkultur gibt es sicher Rufe, Kinderreime und Texte, die für den musikalischen Unterricht sehr gut als Ausgangsmaterial verwendet werden können. Hier in Island haben wir eine Unmenge davon und durch unser Studium haben wir neue Möglichkeiten entdeckt und Anregungen bekommen, sie inhaltlich, musikalisch und oft auch szenisch neu zu erschliessen,

**Gibt es Entsprechungen zwischen Eurer eigenen musikalischen Volkstradition und dem Schulwerk?**



**Elfa Gísladóttir:** Bei den Isländern gibt es keine große Tradition von instrumentaler Musik, einfach deswegen, weil kaum musikalische Instrumente vorhanden waren. Dagegen gibt es viel altes Liedgut in Kirchentönen. Eine Besonderheit der isländischen Volksmusik ist zum Beispiel, „Tvisöngurinn“ (Zweigesang), d.h. zweistimmiges Singen in parallelen Quinten. Diese parallelen Quinten waren in der europäischen mehrstimmigen Kunstmusik lange Zeit verboten, aber dieses Verbot hat Island nie

in der europäischen mehrstimmigen Kunstmusik lange Zeit verboten, aber dieses Verbot hat Island nie

erreicht, so blieben diese Zweigesänge bei uns bis ins 20. Jahrhundert üblich.

Vielleicht wegen dieser Zweigesang-Tradition in Island passt die Bordunbegleitung zu sehr vielen Volksmelodien. Ausserdem klingt die reine Quint immer sehr „Isländisch“ (und ein bisschen archaisch).

Deswegen sind uns auch die Instrumentalsätze aus dem Schulwerk irgendwie vertraut und selbstverständlich. Das Bewußtsein für unsere eigene Kultur ist sehr gewachsen, eben deswegen bilden Anregungen im Sinne des Schulwerks von Orff und Keetman einen ganz natürlichen Weg in unsere musikalische Erziehung hinein.

**Angelika Panagopoulos-Slavik:** Georgiades, Musikwissenschaftler und Freund Orff's hat schon in den 30-er Jahren darauf hingewiesen, wie sehr das Schulwerk der griechischen Tradition entgegenkommt. Im Unterricht kann man sehr gut Verbindungen herstellen zu:

- einer Vielfalt an Rhythmusinstrumenten
- Bordun und ostinaten Formen, die in der griechischen Musik lebendig sind und daher als Prinzip übernommen werden können
- Improvisationsphasen innerhalb musikalischer Abläufe
- Vielfalt der Rhythmen, die einen fruchtbaren Boden für die Sprachgestaltung und die rhythmisch-melodische Improvisation bieten
- Ausdrucksfreude und intensiver Gestik der Griechen, die sich sehr gut in tänzerische und szenisch-musikalische Darstellung einbringen lassen.

**Was von all dem, was Du im Studium erfahren bzw. gelernt hast, hatte Einfluss auf Deine eigene Arbeit?**

**Ulrike Meyerholz:** Direkt nach dem Abschluss am Orff-Institut habe ich fast ein Jahr an einer Musikschule Früherziehung unterrichtet, da konnte ich meine Erfahrungen sofort umsetzen. Mit der unerwarteten Zulassung für einen Medizinstudienplatz schien mein Lebensweg ganz plötzlich in eine andere Richtung zu gehen. Doch nach drei Jahren, nach dem 1. Staatsexamen, habe ich mit der Medizin aufgehört. Auf vielen Ebenen war dieses Studium nach den Erfahrungen am



Orff-Institut nicht zu ertragen, mir wurde schmerzhaft bewusst, was ich alles in Salzburg gelernt habe (was mich bis heute beeinflusst und trägt) und was mir beim Medizinstudium wesentlich fehlte. Ich kann da nur exemplarisch nennen:

- Ganzheitlichkeit des Ausbildungsansatzes, Verbindung von Körper, Geist und Seele. Der Mensch als soziales Wesen im Zentrum der pädagogischen Bemühungen
- eine grundsätzlich positive Aufmerksamkeit und Zuwendung zu den Studierenden und ein freundschaftlicher Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden
- dass sich Lehrende auch als Lernende begreifen
- eine der Praxis verpflichtete Ausbildung
- enge Verzahnung von Praxis und Theorie
- kontinuierliches Erlernen des pädagogischen „Handwerks“ von kleinsten Lehrprobeneinheiten bis zur verantwortlichen Gruppenführung mit engagierter fachlicher Begleitung
- kleine, überschaubare und auch vielfältige Lerngruppen
- große Freiheit im Setzen individueller Schwerpunkte
- transparente und wenig hierarchische Strukturen
- eine emotionale Beziehung der Lehrenden zum Inhalt des Studiums
- transparenter und als sinnvoll aufgebaut empfundener Studienplan, immer offen für Verbesserungsvorschläge und Entwicklungsmöglichkeiten
- Erfahrung von Internationalität durch Begegnung mit Studierenden aus allen Erdteilen. Das Bewusstsein, dass die pädagogische Grundidee des Studiums internationale Anerkennung erfährt
- beglückende Erfahrung eigener Kreativität in den Bereichen Musik und Tanz und anderen künstlerischen Ausdrucksmedien und deren positive Verstärkung durch die Lehrer
- eine Atmosphäre der Offenheit, Toleranz, Wärme
- lernen, sich konstruktiv auseinander zu setzen
- positiv erlebte Prüfungssituationen, in die man gut vorbereitet mit einer gewissen Leichtigkeit ging, da nur „bestanden“ oder „nicht bestanden“ zählte, da es zu meiner Zeit keine differenziertere Notengebung gab.

Die Auseinandersetzung mit dem Medizinstudium hat mir auf eine sehr drastische Weise klar gemacht, welche Schätze ich mir in Salzburg erworben hatte, dies

machte mir die endgültige Entscheidung für Musik und Bewegung leicht.

**Christoph Maubach:** In der Rückschau kommen mir viele Prozesse und Themendiskussionen aus dem Studium als besonders hilfreich vor, z.B.:

- *Unterrichtsvorbereitung.* Es ist eine Tatsache, dass Lehrer im Gruppenunterricht nur begrenzt Einfluss auf eine große Zahl von Lernfaktoren haben. Kinder und Jugendliche bringen vieles in den Unterricht ein, was den Rahmen leicht sprengen kann. Doch auf der Basis einer detaillierten Vorbereitung können kreative und spontane Beiträge flexibel einbezogen werden.
- *Spontaneität, Vielseitigkeit, Kreativität.* Im A-Studium am Orff-Institut spielte der Erwerb vielfältiger Fähigkeiten eine große Rolle. Musikalische Kompetenz mit Stimme und mehreren Instrumenten, Theorieverständnis, Kompetenz im tänzerischen Bereich haben sich bei meiner Arbeit in Melbourne als sehr hilfreich erwiesen. Nicht nur für die kreative Arbeit im Unterricht, sondern auch im Kontakt mit Kollegen von anderen Instituten und professionellen Ensembles.
- *Praxiserfahrung in der Arbeit mit Zielgruppen.* Die sich stetig entwickelnde Sicherheit im Lehrgang mit Kinder- und anderen Gruppen war eine der hilfreichsten und wichtigsten Erfahrungen und haben mir auch für die Unterrichtsrealität in Australien sehr positive Basis gegeben.

### **Hast Du Teile Deiner Ausbildung als überflüssig erlebt?**

**Ulrike Meyerholz:** Ich habe eigentlich alles, was ich während meiner Ausbildung erfahren habe, gebrauchen können, manches hat sich nicht gleich erschlossen und ich habe es erst viel später schätzen gelernt, vor allem die theoretische Basis.

Aus meiner heutigen Sicht würde ich mir Berührungspunkte mit Strategien im Konfliktmanagement und mit Ansätzen der Supervision wünschen. Ich bin mir aber bewusst, dass dies eigenständige Ausbildungskonzepte sind.

Was ich mir auch noch wünschen würde, wäre ein größeres Selbstbewusstsein des Orff-Instituts nach außen und damit verbunden eine Konfliktbereitschaft zur Auseinandersetzung mit vergleichbaren Ausbildungen z.B. Lehramtsausbildungen. Viele Lehramtsstudenten ächzen bis heute unter der Praxisferne und Theorielastigkeit des universitären Studiums und stel-

len manchmal erst im Referendariat fest, dass sie gar nicht für den Lehrberuf geeignet sind, da sie viel zu spät mit der eigentlichen Praxis in Berührung gekommen sind.

### **Welche Konflikte ergaben sich zwischen dem, was Dich in der Ausbildung geprägt hat und dem was in der Berufswelt von Dir gefordert wurde?**

**Ulrike Meyerholz:** Die einzigen Probleme während meiner Zeit an der Fachschule für Sozialpädagogik hatte ich bei der Notengebung. Mein pädagogischer Ansatz war, dass die Studierenden später als Erzieherin Musik und Bewegung nur dann vermitteln können, wenn sie selbst in diesem Bereich positive und für sich selbst persönlich wichtige Erfahrungen gemacht haben. Doch wie sollte ich eine breite Phase der Selbsterfahrung und der individuellen Kreativität benoten???

Auch eine gewisse Grundnaivität und Unerfahrenheit mit hierarchischen Strukturen hat mir zwar nicht direkt geschadet, aber ich wurde nicht immer mit der gleichen Motivationsbereitschaft empfangen, die ich in die verschiedenen Einrichtungen mitbrachte. Das hat manchmal viel Energie gekostet, bis ich realisiert habe, was oder wer gegen mich gearbeitet hat.

Bis heute ärgere ich mich über die geringe soziale Anerkennung der Arbeit mit jüngeren Kindern. Damit geht auch die katastrophale Bezahlung einher. Da in diesen Berufsgruppen 99% Frauen arbeiten, die nach der Arbeit meistens noch eigene Kinder zu Hause zu versorgen haben, sind sie extrem schlecht öffentlich wirksam organisiert und die Arbeitgeber sind froh, dass keine aufmuckt. Das ist ein gesellschaftspolitischer Skandal!

**Kristin Valsdottir:** Es ist kein Konflikt, aber immerhin eine Überlegung, die uns erwähnenswert erscheint: Island ist ein kleines Land mit nur zirka 270.000 Einwohnern, und eben deswegen ist es wichtig, dass jeder in seinem Berufsfeld eine breite Grundlage hat. Viele Isländer gehen ins Ausland für ein weiteres Spezial-Studium (wie wir auch!) und wenn sie zurückkehren, bringen sie neue Kenntnisse mit. Trotz der Spezialisierung ist es wichtig, dass wir auf einer breiten Grundlage arbeiten können. Unserer Meinung nach ist das Orff-Schulwerk ein kindgemäßer, erlebnishafter Ausgangspunkt für Musik- und Bewegungserfahrung und ein offenes Feld für individuellen Unterricht in diesem Bereich – deswegen ist es über-

all dort zu Hause wo persönlichkeitsorientierter Musikunterricht stattfindet. Deswegen haben wir es als Grundlage und Vertiefung, auch als Erweiterung der Methoden, die bereits vorhanden sind, gewählt. Ein besonderer Orff-Stempel könnte aber den Eindruck erwecken, als handele es sich hier um ein ganz enges Feld der Musik und das könnte eine negative Wirkung hinterlassen.

Aus demselben Grund liegt es in unserem Interesse, dass wir offen sind für Ideen und andere Wege der Pädagogik, die man überall auf der Welt findet – auch wenn wir im Grunde Orff Pädagogen sind.

Vielleicht liegt es im Charakter der Inselbewohner, hier im nördlichen Eismeer, so viele Brücken wie möglich zu bauen – Brücken die es uns ermöglichen am Leben der großen, weiten Welt teilzunehmen.

### **Elfa Lilja Gísladóttir**

geboren in Rejkjavik. Nach einer Ausbildung zur Klavierlehrerin in ihrer Heimat Studium am Orff-Institut (B-Abschluß 1989). Zur Zeit unterrichtet sie an der Musikschule *Sígursveins* Musikalische Früherziehung, Grundausbildung und Musiktheater. Umfangreiche Tätigkeit in der Lehrerfortbildung. Mitarbeit am Musikcurriculum für die Grundschulen Islands. Gemeinsam mit Kristin Valsdóttir hat sie eine Ideensammlung für den Musik- und Bewegungsunterricht für die Grundschule geschrieben, die demnächst veröffentlicht wird.

### **Ulrike Meyerholz**

1981 Abschluß des A-Studiums am Orff-Institut. In der Musikalischen Früherziehung und Lehrerfort-

## **Umfrage zur Elementaren Musik- und Bewegungserziehung (EMBE)**

### ***Liebe Leserinnen und Leser der Orff-Schulwerk Informationen!***

*Heute wende ich mich mit einer besonderen Bitte an Sie: ich bin seit vielen Jahren Lehrerin für Didaktik und Praxis der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg und habe vor vier Jahren mit einem Studium der Pädagogik an der Paris-Lodron Universität in Salzburg begonnen. Nun bereite ich mich auf meinen Abschluss vor und möchte im Rahmen meiner Diplomarbeit dem Wesen und der Bedeutung der »Elementaren Musik- und Bewegungserziehung« auf den Grund gehen. Es wäre mir eine große Hilfe, wenn ich Ihre Einschätzungen und Meinungen in meine Überlegungen einbeziehen könnte. Wenn Sie mit Gruppen im Bereich der EMBE tätig sind nehmen Sie sich bitte etwa **15 bis 20 Minuten** Zeit, um die Fragen auf den folgenden vier Seiten zu beantworten und schicken Sie mir den Fragebogen (den Sie ohne Mühe aus dem Heft herauslösen können) an folgende Adresse bitte bis **Ende Januar 2003** zurück:*

Manuela Widmer · Salzburger Schützenweg 6 · A-5400 Hallein

*Ich danke Ihnen herzlich im Vorhinein für Ihre Bemühungen und kann Ihnen versichern, dass ich Ihre Angaben und Daten nur für Forschungszwecke verwenden werde! In einem weiteren Heft der Orff-Schulwerk Informationen möchte ich die Auswertung der Daten präsentieren.*

*Ihre Manuela Widmer*

# Umfrage zur Elementaren Musik- und Bewegungserziehung (EMBE)

## I. Zum Wesen (Inhalte, Ziele, Methoden, Bezeichnung) einer EMBE

### 1. Zentrale fachspezifische Inhalte Ihres EMBE-Unterrichts

Bitte versuchen Sie, **zumindest fünf Inhalte** anzukreuzen, die Ihnen persönlich **am wichtigsten** sind (ggf. auch mehr):

Lieder singen	<input type="checkbox"/>	Sprachgestaltung	<input type="checkbox"/>
Tänze für Kinder	<input type="checkbox"/>	Bewegungsimprovisation	<input type="checkbox"/>
Instrumentalspiel	<input type="checkbox"/>	Instrumentenbau	<input type="checkbox"/>
Die Stimme und ihr Ausdruck	<input type="checkbox"/>	Klanggeschichten	<input type="checkbox"/>
Bewegungsspiele	<input type="checkbox"/>	Elementares Musiktheater	<input type="checkbox"/>
Der Körper und sein Ausdruck	<input type="checkbox"/>	Komponieren	<input type="checkbox"/>
Grundlagen der Notation	<input type="checkbox"/>	Sinnesschulung	<input type="checkbox"/>
Rhythmusschulung	<input type="checkbox"/>	Hören	<input type="checkbox"/>
Themen aus der Musiklehre	<input type="checkbox"/>	Gehörbildung	<input type="checkbox"/>
Improvisation auf Instrumenten	<input type="checkbox"/>	Improvisation mit der Stimme	<input type="checkbox"/>
<b>und</b> .....		<b>und</b> .....	

### 2. Zentrale allgemein pädagogisch-psychologische Ziele Ihres EMBE-Unterrichts

Bitte versuchen Sie, **zumindest fünf Ziele** anzukreuzen, die Ihnen persönlich **am wichtigsten** sind (ggf. auch mehr):

Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	Konfliktfähigkeit	<input type="checkbox"/>
Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	Verantwortung übernehmen	<input type="checkbox"/>
Kontaktfähigkeit	<input type="checkbox"/>	Abwarten können	<input type="checkbox"/>
Initiative übernehmen	<input type="checkbox"/>	Sich anpassen können	<input type="checkbox"/>
Spielfähigkeit	<input type="checkbox"/>	Selbstbewußtsein	<input type="checkbox"/>
Konzentrationsfähigkeit	<input type="checkbox"/>	Emotionale Ausgeglichenheit	<input type="checkbox"/>
<b>und</b> .....		<b>und</b> .....	

### 3. Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte/Bedingungen für die EMBE?

	sehr	teilweise	gar nicht
Inhaltliche Vielseitigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inhaltliche Ausgewogenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flexibles Konzept	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offene Rahmenbedingungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützende Vorgesetzte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sozial-integrative Arbeitsweise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interessierte KollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>oder/und</b> .....			



#### 4. Wie bewerten Sie den Begriff des „Elementaren“?

Entscheiden Sie sich bitte **für eine** der folgenden Aussagen:

Nur noch historisch bedingt zu vertreten	<input type="checkbox"/>
Schwer zu definieren – dennoch immer noch brauchbar	<input type="checkbox"/>
Wichtig – um sich gegen die traditionelle Schulmusik abzugrenzen	<input type="checkbox"/>
Nicht zu definieren – ideologieverdächtig!	<input type="checkbox"/>
Ein „Label“ für einen kreativen Bereich, der allen Menschen offen steht	<input type="checkbox"/>
Abzulehnen – da leicht als Elementarbereich mißzuverstehen	<input type="checkbox"/>
<b>oder/und</b> .....	

#### 5. In welchem Umfang halten Sie **folgende Merkmale und Bedingungen kreativen Verhaltens** Lehrender wie Lernender für relevant für ihren EMBE-Unterricht?

	sehr	mittel	gar nicht
Hohes Maß an Aufmerksamkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mut zur Grenzüberschreitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aus „nichts“ dennoch etwas machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neugier, Staunen und Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offen für neue Erfahrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angeborene Veranlagung (Begabung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>und</b> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>und</b> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 6. Welchen Stellenwert **wünschen Sie sich** für die EMBE in der musik- (und bewegungs-)pädagogischen Landschaft?

	stimme voll zu	stimme teilweise zu	stimme gar nicht zu
EMBE soll eine Basisausbildung für alle sein – ein anregender, offener Ort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EMBE soll ein Kind in seiner Gesamtentwicklung im Rahmen von Kindergarten und Schule fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EMBE soll auf voll ausgebildete FachlehrerInnen bauen können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EMBE soll mit kleinen Gruppen im Freizeitbereich für interessierte Kinder, Jugendliche, Erwachsene arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EMBE soll eine Fachausbildung bieten für interessierte und begabte Kinder, Jugendliche, Erwachsene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EMBE soll als Teilqualifikation in jede Art von Lehrer-/Erzieheraus- und -weiterbildung gehören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EMBE soll ein förderndes Angebot im Grenzbereich zwischen Musikpädagogik und -therapie anbieten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## II. Zur Herkunft und Verbreitung der EMBE

1. Welche Ereignisse aus der Geschichte der EMBE sind Ihnen in welchem Ausmaß bekannt?

	kenne ich <b>nicht</b>	kenne ich	weiß ich <b>viel</b>
Günther-Schule München	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildungsanstalt Hellerau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grundzüge der Reformpädagogik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutscher Ausdrucktanz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jugendmusikbewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wie schätzen Sie die Brauchbarkeit des bis heute verwendeten Begriffes „Orff-Schulwerk“ (OSW) ein?

	nur noch historisch vertretbar	in Verbindung mit der EMBE zu verwenden	völlig „out“
Der Begriff OSW ist für mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. In welchem Ausmaß haben Sie Kontakt zu den Aktivitäten einer deutschsprachigen **Orff-Schulwerk Gesellschaft** (OSG) in Österreich, Deutschland oder der Schweiz?

	nie	ab und zu	regelmäßig (mind. 1x im Jahr)
Ich besuche Fortbildungen der OSG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	im Vorstand	in Regionalverbänden	als DozentIn
Ich arbeite in der OSG mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Welchen Einfluß haben Veröffentlichungen zur EMBE auf Ihre Praxis und Ihr Wissen?

	viel Einfluss	Einfluss	gar keinen Einfluss
Die fünf Basisbände des OSW	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusatzhefte des OSW	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisliteratur (EMBE <input type="checkbox"/> Rhythmik <input type="checkbox"/> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterrichtskonzepte (EMBE <input type="checkbox"/> Rhythmik <input type="checkbox"/> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theoretische Werke (EMBE <input type="checkbox"/> Rhythmik <input type="checkbox"/> EMP <sup>1)</sup> <input type="checkbox"/> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zeitungsartikel in der Fachpresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1)</sup> EMP = Elementare Musikpädagogik

**Bitte nehmen Sie sich Zeit für eigene Bemerkungen, Ergänzungen ...**  
... wenn z.B. Ihr persönliches Arbeitsfeld in der EMBE zuwenig bedacht wurde oder Sie einen Schwerpunkt, ein spezifisches methodisches Vorgehen oder ein institutionelles Umfeld kennen, das keine Berücksichtigung in meinen Fragen gefunden hat u.a.m.

(Bitte bei Bedarf ein Zusatzblatt dem Fragebogen beifügen!)

### **... und zum Abschluss einige Fragen zu Ihrer Person**

**Sind Sie** weiblich  männlich

Zwischen 20 – 30 Jahre alt

31 – 40 Jahre alt

41 – 50 Jahre alt

älter als 50 Jahre

#### **Sind Sie**

Absolventin des Orff-Instituts: A-Studium  B-Studium

Absolventin eines Rhythmik-Studiums

Absolventin eines EMP-Studiums

Instrumental-/GesangspädagogIn

SchulmusikerIn

LehrerIn/PädagogIn (alle Sparten)

Anderes: .....

#### **In welcher Institution arbeiten Sie mit Gruppen im Bereich der EMBE?**

Musikschule

Kinder- und/oder Jugendzentrum

Kindergarten/Hort

Grundschule/Volksschule

Sonderschule

Haupt-/Realschule

Gymnasium

Volkshochschule

Hochschule/Konservatorium/Universität

Kirchliche Stelle

Anderes: .....

**Sie arbeiten in** Deutschland

Österreich

Schweiz

Anderes Land .....

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

bildung tätig. 1982–85 Medizinstudium 1. Staats-examen, Lehrbeauftragte für Spiel- und Bewegungserziehung an der Fachschule für Sozialpädagogik und an der Universität (Lehramt Grundschule) in Kassel. Zahlreiche Veröffentlichungen (zum Teil mit Susi Ernst Reichle)

### **Christoph Maubach**

Abschluss des A-Studiums am Orff-Institut, seit 1980 als Lehrer für Musik- und Bewegungserziehung in Australien tätig, heute Leiter eines Fortbildungslehrgangs für Orff-Schulwerk an der Australian Catholic University in Melbourne. Musiker in verschiedenen Ensembles, Mitglied der Australischen Orff-Schulwerk Gesellschaft in verschiedenen Funktionen.

### **Angelika Panagopoulos-Slavik**

A-Abschluss am Orff-Institut, seit 1980 als Musik- und Tanzpädagogin zunächst an der Mathey-Schule, in Athen tätig. Mitbegründerin und Leiterin (1986–1990) des zweijährigen Fortbildungskurses für Orff-Schulwerk an der Moraiti-School in Athen. Schwerpunkte: Instrumentenbau, Griechische Tänze, Yoga. Langjährige Mitarbeiterin an der Zeitschrift „Rhythmoi“ und Co-Autorin (gemeinsam mit Polyxene Mathey) des Bandes „RrrrO“ (Schottverlag).

### **Kristin Valsdottir**

Ausbildung zur Musiklehrerin an der Lehrerhochschule in Reykjavik. Nach 5 jähriger Lehrtätigkeit an einer Grundschule B-Studium am Orff-Institut (Abschluss 1992). Unterrichtet Musik und Bewegung für Schauspieler an der isländischen Kunsthochschule, leitet den Kinderchor am Dom zu Reykjavik und einen Erwachsenenchor. Zahlreiche Kurse in der Lehrerfortbildung, Curriculumsarbeit und Vorbereitung einer Veröffentlichung zur Musik- und Bewegungserziehung (gemeinsam mit Elfa Gisladdottir).

## **Summaries**

### **Still more “Reflections about ...”**

*Elfa Gisladdottir, Christoph Maubach, Ulrike Meyerholz, Angelika Panagopoulos-Slavik and Kristin Valsdottir, all former students at the Orff Institute, answer questions posed by the editor. They are identified by their first names only in their answers.*

*The change from studying to professional work is often a serious crisis, above all when it is also coupled with a change of the cultural milieu. What problems are there?*

**Christoph:** *Having to teach in English in Australia, and finding English language materials was at first difficult until he realized that it was not so much the materials he had learned in English, but using them in a playful way that counted.*

**Angelika:** *In Greece her educational status was not recognized because there was no basis for comparison. So she started working there like “non-skilled labour” in the Mathey-School. “I think that my training at the Orff Institute prepared and supported me well for my work – not only from the content but also from the encouragement to be flexible, to be sympathetic, ready to improvise and to use a nonverbal form of communication, which was specially important in the first time when I still had problems with the new language ...”*

*Did your studies at the Orff Institute have an influence on your relationship to your own culture?*

**Kristin:** *“Yes, it actually happened.” She describes having a greater understanding for the importance of the musical heritage of Iceland, especially its early rhymes, songs and ballads and having learned how to work with them in many different ways.*

*Are there parallels between your own musical folk traditions with those of the Schulwerk?*

**Elfa:** *Mentions a lack of any great tradition in instrumental music in Iceland because there were no instruments available. On the other hand there is a great collection of songs in the church modes and the tradition of singing 2 part songs in parallel fifths – actually forbidden in the art music of Europe. Borduns and pure fifths “are very Icelandic.”*

**Angelika:** *Historical documentations during the 30’s from Georgiades, a musicologist and friend of Carl Orff, pointed out the similarities between Greek traditions and the Schulwerk in the variety of rhythm instruments, bordun and ostinato forms, rhythms, and gestures used in Greek music theater.*

*From all the experiences and from what you learned during your studies, what has had an influence on your work?*

**Ulrike:** *Worked in a music school program for early childhood music directly after her studies and found it easy to incorporate ideas. She received an unex-*

pected acceptance for medical studies, sending her in quite a different direction. Nevertheless she realized what was lacking in her medical studies that she had learned at the Institute that still influence her life: holistic learning, student-teacher dialogues, teacher as student and vice versa, training through practice, uniting practice and theory among many other positive influences. She finally chose music.

**Christoph:** In retrospect he lists many helpful processes and discussions that include teaching preparation, spontaneity, variety, creativity and practical experiences with target groups.

**Have you experienced that parts of your training were unnecessary?**

**Ulrike:** Found everything useful even if her appreciation came much later-theory, for example. She wishes there was more "strategy in conflict management." She wishes that there were more outward awareness from the Orff Institute to other training programs in the teaching profession.

**What were the conflicts between what had impressed you in your studies and what was demanded of you in your occupation?**

**Ulrike:** Found the only problem having to give grades. "How can the broad phase of self experience and individual creativity be graded???" She is further outspoken about the lack of social recognition for work with young children in which 99% of the workers are women. She considers it a social-political scandal.

**Kristin:** There's no conflict but rather a thoughtful look at the fact that Iceland is very small and therefore needs professionals with an extensive foundation. "Even we went abroad to study!" She feels it is important to be able to work openly and on a broad basis to avoid the impression that they are working in a very narrow field of music that might produce a negative response. "... we are also open for ideas and other pedagogical ways. Perhaps it lies in the character of the island inhabitants here in the northern ice sea, to build as many bridges as possible that permit us to participate in the life of the great wide world."

### **Elfa Lilja Gísladóttir**

Born in Reykjavik, Iceland. After training for teaching piano in Iceland, she graduated from the B course at the Orff Institute in 1989. At present she teaches Early Childhood Music Education, Fundamental Training and Music Theater at the Sigurvsveins Music School.

Much work in teacher training. Member of a committee working on a music curriculum for the primary schools of Iceland. Together with Kristin Valsdóttir, she has written a collection of ideas for lessons in music and dance that is soon to be published.

### **Christoph Maubach**

Graduated from the A course at the Orff Institute. Since 1980, working in Australia as a teacher for music and movement education. Presently the director of a continuing education course for Orff Schulwerk at the Catholic University in Melbourne. Plays in various ensembles, member of the Australian Orff Schulwerk Society in various functions.

### **Ulrike Meyerholz**

Graduated 1981 from the A course at the Orff institute. Works in Early Childhood Music Education and in teacher's training courses. Studied medicine from 1982-1985 and passed the first state's examination. Has a teaching contract for Recreation and Movement Education at the Professional School for Social Pedagogy and at the University in Kassel, an Elementary School teaching position. Many publications, some with Susi Ernst Reichle.

### **Angelika Panagopoulou-Slavik**

Graduated from the A course at the Orff Institute. Since 1980 music and dance pedagogue at the Mathey School in Athens. Founder and director (1986.1990) of the two-year continuing education course in Orff Schulwerk at the Moraiti School in Athens with emphases on Instrument Building, Greek Dances and Yoga. Many years of service for the publication "Rhythmoi" and co-author together with Polyxene Mathey for "RrrO" (Schott Publishing Company).

### **Kristin Valsdóttir**

Training as a music teacher at the Teacher's College of Reykjavik. After 5 years of teaching in a primary school, she graduated from the B course at the Orff Institute in 1992. She teaches Music and Movement for Actors at the Icelandic College of Arts, directs a children's choir and adult choir at the Reykjavik cathedral. Has given many courses in continuing education for teachers. Has worked on curriculum and has prepared a publication about music and dance education together with Elfa Gísladóttir.

Aus aller Welt

From the World

## Deutschland

### Carl Orff Stiftung – neue Adresse!

Noch einmal musste die Geschäftsstelle umziehen:

Carl Orff Stiftung      Tel.: +49 (0) 88 07/94 65 60  
D-82399 Raisting      Fax: +49 (0) 88 07/94 65 61  
Gewerbegebiet 11      E-mail: [info@orff.de](mailto:info@orff.de)  
Homepage: [www.orff.de](http://www.orff.de)

### PRO MERITO für Manfred Hausotter

Traunwalchen scheint – zumindest was die Verwirklichung der pädagogischen und künstlerischen Werke Carl Orffs betrifft – ein „Ort der Kraft“ zu sein. Viele ganz besondere Ereignisse haben in den letzten Jahren, fast schon Jahrzehnten in diesem Städtchen stattgefunden, so z. B.: das „Internationale Symposium Orff-Schulwerk 2000“, Konzerte, Veranstaltungen und Ausstellungen in Schloss Pertenstein, die Kulturinitiative Orff '95, fortlaufende Lehrerfortbildungen für bayerische Grundschullehrer an der – und damit sind wir am Mittelpunkt dieses Kraftzentrums – Carl Orff Schule, die in diesem Jahr ihr 25-jähriges Jubiläum der Namensgebung feiert. Als Modellschule, heute heißt das „Schule mit erweitertem Musikunterricht“, ist sie Anziehungspunkt für zahlreiche internationale Gäste und Besucher. Viele Lehrer der Schule haben einen Schwerpunkt im Bereich Musik, einige von ihnen sind Absolventen des Orff-Instituts.



Unter ihnen ist einer der aktivsten und vielseitigsten Musiker und Musikpädagogen: Manfred Hausotter. Ihm hat die Carl Orff Stiftung in Anerkennung seiner langjährigen Verdienste um das künstlerische und pädagogische Werk Carl Orffs und für seine erfolgreiche Arbeit an der Carl Orff Schule Traunwalchen die PRO MERITO Auszeichnung verliehen.

Der Festakt fand am 22. Juni nach einem Gottesdienst, bei dem Hausotter mit Schul- und Kirchenchor die Maria Zeller Messe zur Aufführung brachte, in der vollbesetzten Aula der Carl Orff-Schule statt. Im Namen von Frau Lieselotte Orff, die aus gesundheitlichen Gründen nur brieflich gratulieren konnte, überreichte Dr. Hermann Regner seinem ehemaligen Studenten die Medaille. Die Laudatio hielt Georg Angerer, langjähriger Schul- und Studienkollege von „Bene“ Hausotter und verdienstvoller Leiter der Carl Orff-Schule mit bayerisch trockenem Humor und einer durch Dias illustrierten Lebensgeschichte des Gefeierten. Schulchor und Orchester umrahmten die Veranstaltung mit „high-lights“ aus ihren Konzerten der letzten Jahre, natürlich unter der Leitung von Bene Hausotter.

Aus der Laudatio bringen wir einige Auszüge:

„Herr Regner und Frau Orff haben die Hintergründe der Medaillenverleihung aufgezeigt. Mir bleibt die Aufgabe, die Person Manfred Hausotter ein wenig zu durchleuchten, ein Unterfangen, dass eigentlich der Aufgabe „Eulen nach Athen“ zu tragen nahe kommt, denn fast jeder der hier Anwesenden kennt ihn ziemlich gut.

Das hat seinen Grund: Der Bene lebt „öffentlich“, lebt und handelt in der Öffentlichkeit und auch aus seinem Privatleben macht er kein großes Geheimnis.

Ich glaube, man kann ihn in 3 Besitzsphären einordnen:

Die 1.: Er gehört allen, der Gemeinschaft und der Gesellschaft, der Schule, vielen Orchestern und Vereinen, er tanzt auf allen Hochzeiten.

Die 2.: Er gehört seiner Frau, seiner Familie.

Die 3.: Er gehört sich selbst.

Zum 1. Lebensbereich: Er gehört allen:

Es gibt Zeiten, da ist er jeden Tag wo anders im Einsatz: Mit den Pauken in Mühlendorf oder Traunstein, als Geiger mit dem Rupertiorchester bei den verschiedensten Messen und Konzerten, als Sologeiger bei Kaffeehausmusik, als Sänger und Dirigent seines Kirchenchores in den verschiedensten Kirchen und Auf-

führungen, als Posaunist bei Gottesdiensten, Musikfesten und sogar bei Gebirgsschützen-Patronatstagen, als kleiner oder großer Trommler zur Aushilfe bei den verschiedensten Gelegenheiten, mit dem Schulchor auf Konzerten, Wettbewerben und Besuchen im In- und Ausland, als Radrennfahrer bei allen möglichen Wettbewerben und Rekordversuchen, als Stütze in der Tischtennisliga, als willkommener Trainingspartner beim Tennis, weil er keinen Ball verloren gibt... und anderes mehr. Die Liste ließe sich noch lange fortsetzen.

Zu 2.: Er gehört seiner Frau, seiner Familie. In ihrem musischen Schaffen ergänzen sich beide ausgezeichnet. Er macht die Musik zu ihren Bewegungsstudien und Tänzen, er dirigiert und sie singt in seinem Kirchenchor, und wenn es möglich ist, muss er den Musikunterricht in ihrer Klasse erteilen.

Auch die Söhne von Bene und Moni können die musikalischen Erbanlagen und das Elternhaus nicht leugnen. Sie werden vom Vater bei so manchen seiner Aufführungen und Konzerten zu Hilfe geholt, wenn Not am Mann ist oder besondere Aufgaben anstehen.

Zu 3: Er gehört sich selbst!

Wer mit ihm gearbeitet hat, der weiß, wenn sich der Bene was in den Kopf gesetzt hat, dann wird das auch durchgezogen. Ob als Mitspieler oder Leiter, immer gilt: Wenn er sich was in den Kopf gesetzt hat, ... dann wird geübt und geprobt, und geprobt und geübt. Dabei versteht er es, andere für ein Ziel zu begeistern und auf ein Vorhaben einzustimmen. Da er, wenn der Sport erledigt ist, ein besonders gutmütiger und positiv eingestellter Mensch ist, kommt es nie vor, dass er als Leiter von Erwachsenen oder Kindern jemanden „schwach anredet“, in verletzender Weise gar bloß stellt, nur weil wieder einmal nicht genug geübt und geprobt wurde. Dies heißt allerdings nicht, dass er nicht auch einmal aus der Haut fahren kann. Aber gerade die Kinder haben sich daran gewöhnt und sollte es wirklich einmal passieren, dass der Herr Hausotter laut wird, so erzählte mir ein ehemaliger Schüler: „... dann haben wir die Köpfe eingezogen und gewartet, bis es vorüber war. Dann war alles wieder vergessen.“

„... Beim Durchblättern unserer Schulchronik ist mir erst wieder bewusst geworden: Was haben wir nicht schon alles auf die Beine gestellt, welche vielfältigen Aufführungen, Konzerte und insbesondere musikalische Aktivitäten haben wir in den nun schon über 30

Jahren unserer Arbeit in Traunwalchen durchgeführt. Und immer taucht dabei natürlich der Name Manfred Hausotter mit seinen vielen Aktivitäten, seinem unermüdlichen Einsatz und seiner Vielseitigkeit auf ... Wie wär's, lieber Bene: wenn Du nach Deiner Pensionierung einen lebenslangen Auftrag zur Betreuung des Schulchores und von Schlagwerkgruppen übernehmen würdest?“

Redaktion

## Symposiumsbericht 2000

Aus organisatorischen und finanziellen Gründen musste die Veröffentlichung des Berichtes über das „Internationale Symposium Orff-Schulwerk 2000“ in Traunwalchen immer wieder verschoben werden. Nun endlich ist es soweit, die Dokumentation erscheint Anfang Dezember.

Auch der Videobericht über das Symposium 2000 wird ab Januar erhältlich sein.

Kontaktadresse: [coloman.kallos@moz.ac.at](mailto:coloman.kallos@moz.ac.at)

---

## Deutschland / Japan / Österreich

---

### Reflexionen über die Orff-Schulwerk Seminare für japanische Pädagogen in Traunwalchen und Salzburg

*Seit mehreren Jahren organisiert Reiko Shibata, Absolventin des Orff-Instituts und Leiterin der musik- und bewegungspädagogischen Institution „Spielhaus“ bei Tokio, Studienreisen für japanische Pädagogen nach Salzburg und Traunwalchen. Ziel dieser Initiative ist die Auseinandersetzung mit dem OSW „an Ort und Stelle“, mit hochqualifizierten Lehrern und in seinem ursprünglichen kulturellen Umfeld. Junichi Otani, selbst Mitglied der Seminaregruppe, reflektiert über die pädagogische Situation in Japan und die möglichen Einflüsse durch das Schulwerk.*

### Gedanken zu den Seminaren

Diese Seminare bringen uns in Kontakt mit einer besonderen Praxis der Musikerziehung, einer Erziehung, die vom Menschen ausgeht, ganzheitlich und kreativ angelegt ist. Orff-Schulwerk, auf diese Art vermittelt, greift u.a. auch zwischenmenschliche Veränderungen und Probleme auf.

## **Zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation in Japan**

In der japanischen Gesellschaft sind zur Zeit große soziale Veränderungen im Gange. Die schlechte Wirtschaftslage ist einer jener Faktoren, die bei jungen Leuten zu Problemen im alltäglichen Leben führt, so dass es immer öfter zu sozial unangepassten Vorfällen und Eskalationen kommt.

So konnten zum Beispiel im Jahre 2000 in Japan 134.000 Schüler wegen physischer Faktoren nicht zur Schule gehen, es mehren sich auch die Berichte über Gewalt in der Schule und in Familien, viele Eltern misshandeln ihre Kinder. Die Zahl von Vorfällen im Unterricht und von Gewalt zwischen den Schülern ist stark gestiegen. Es gibt Kommunikationsprobleme zwischen Lehrern und Schülern.

Schon aus den angeführten Gründen halte ich es für wichtig, dass die Erziehung der Kinder, im besonderen der Vorschulkinder die Basis für eine Persönlichkeitsbildung legt und individuelle Anlagen des einzelnen Kindes entwickeln hilft. Ich denke, dass eine kreative Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks dies fördern kann und dennoch auch künstlerisch-pädagogische Ziele vertritt.

Für eine Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks sehe ich vier Schwerpunkte:

### **1. Die Entwicklung und Wahrnehmung der Körpersinne**

Der Gebrauch und die Entwicklung der Körpersinne sind Grundlagen in der Musikerziehung. Wir haben in diesem Fortbildungs-Seminar viel mit Objekten gearbeitet, auch mit Objekten aus der Natur: Blätter und Bäume waren Objekte zum Erforschen, Experimentieren, Lebensmittel Medien zur Wahrnehmung.

Des weiteren haben wir diese Objekte auch in Beziehung zu Raum und Menschen gesetzt. Dies alles bezieht sich nicht nur auf einen Partner, eine Partnerin, die Gruppe, sondern vor allem auch auf die eigenen Empfindungen und Impressionen. Die gegenwärtigen Lebensstile und Lebensgewohnheiten beziehen nicht unbedingt konstant alle fünf Sinne mit ein, auch die sozialen Gegebenheiten schließen gerade soziale Kommunikation oft aus. Eben deshalb finde ich es besonders wichtig, alle Sinne zu stimulieren und zu aktivieren.

Aktivitäten, die das Außen und Innen einer Person in Beziehung bringen, sollen als grundlegende Übungen bezeichnet werden.

## **2. Bewegung und Lernen**

In der Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks stellt Bewegung ein zentrales Element dar, sie bildet so etwas wie den Mittelpunkt: z.B. in der Wahrnehmung des Raums, im Bewusstsein zum eigenen Körper, beim Erwerb von Bewegungstechniken, in der Vorbereitung zum Verstehen verschiedener Musikelemente und Musikstrukturen, Gehörbildung und Instrumentaltechniken, in der Kommunikation zu anderen Menschen usw. Meist rankt sich der gesamte Unterricht um den zentralen Punkt Bewegung, denn der Mensch lernt über die Bewegung.

Mit „Bewegung“ ist jedoch nicht nur die äußerlich sichtbare Bewegung gemeint, sondern auch der Herzschlag, die innere Bewegung und Emotion (E-motion).

Wir können heutzutage durch die Entwicklung verschiedenster Technologien alle möglichen Informationen aus der ganzen Welt bekommen. Doch was wir aus den Medien erhalten sind zwar Informationen, doch sind sie Scheinerfahrungen, weil wir sie nicht mit unserem eigenen Körper direkt erfahren. Informationen über Medien sind mit „am Leibe“ erspürten Erfahrungen nicht zu vergleichen.

Für die Erziehung der Vorschulkinder in Japan steht leider die Vorliebe für Information, Wissenschaft und Technik an erster Stelle. Auch viele Erzieher nehmen solche Tendenzen noch für sehr wichtig.

Ich halte jedoch die direkte Erfahrung und das Lernen über den Körper für wichtiger, ja geradezu unerlässlich.

### **3. Kommunikation**

Ein großes Problem in Japan stellen menschliche Beziehungen und Kommunikation dar. Es besteht die zunehmende Tendenz zu kleinen Familien, Familien mit nur wenigen Kindern, kein Zusammenleben der Generationen mehr, dazu kommen mangelhafte soziale Beziehungen und Isolation durch Mobiltelefone, Internet und Computerspiele.

Man muss mehr als jemals zuvor daran denken, dass im Kindergarten erste Erfahrungen mit Gruppenaktivitäten initiiert werden. Erzieher können sich nicht länger auf Situationen im alltäglichen Leben verlassen, sondern müssen auch verschiedene Beziehungen und Aktivitäten mit anderen Menschen anleiten, damit Kontakte, gleiche und unterschiedliche Meinungen erfahren werden und im gemeinsamen Spiel konstruktive Lösungen gesucht werden. Solche Gelegen-



heiten sollten im Kindergarten oft vorgeschlagen und stimuliert werden.

Im oben genannten Seminar wurden viele Themen in der Gruppe erarbeitet. Gruppenarbeit fordert die Aktivität mit anderen Menschen und dem eigenen Selbst heraus. Es wurden interaktive Arbeitsformen gefordert, bei denen die Teilnehmer voneinander lernen und gemeinsam auch die Richtung des Kurses mitbestimmen können. Diese Art von Unterricht, in der Richtung und Entwicklung von Themen durch Kommunikation und Zusammenarbeit entstehen, bildet ein Modell für den Unterricht in Musikerziehung auch für Kinder.

#### 4. Individuelle Entfaltung

Ausdruck und Entfaltung sind weitere Punkte dieser künstlerisch-pädagogischen Arbeit. Ich habe mich in diesem Kurs frei äußern und meine Gefühle zeigen können. Das liegt wohl daran, dass die Dozenten alle Äußerungen und Formen individuellen Ausdrucks anerkennen.

In der japanischen Musikerziehung für Vorschulkinder werden innere Bewegung und individueller Wille der Kinder gering geschätzt, alles läuft über Leistung und Kontrolle. Diese nur leistungsorientierte Haltung von Lehrern wurde bereits häufig kritisiert, auch wurden bereits ausführliche Experimente und einige Reformvorschläge ausgearbeitet, um die Wirkungen allein leistungsorientierten Unterrichts ins Bewusstsein der Lehrer zu rufen. Trotz vieler Aktivitäten gibt es noch nicht genügend Erzieher, die die Individualität von Kindern zu achten wissen.

Ich denke, dass Menschen den Instinkt und das Bedürfnis haben, ihre Individualität zur Entfaltung zu bringen. Dadurch könnten Menschen zu einer tiefen Selbsterkenntnis kommen und auch bessere Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen. Individualität und persönlicher Ausdruck ist Prinzip des Lebens.

Eine Unterrichtsmethodik des Teilens, des „Mit-Teilens“, der freien Entfaltung und der Zusammenarbeit wie sie im Sinne des Orff-Schulwerks gehandhabt wird, führt zu solchen Zielen.

Für die Zukunft japanischer Kinder braucht es eine Einstellung und Denkweise, die Individualität und Kreativität der Kinder anerkennt und ihrem individuellen Ausdruck genug Freiheit lässt, sich entfalten zu können.

In Zeiten wirtschaftlicher und besonders sozialer Veränderungen braucht es Menschen mit besonderer Lebensenergie und menschlicher Naturkraft. Deshalb sollte das Menschliche, Körpersinne, Bewegung und der eigene künstlerische Ausdruck in Musik und Tanz gepflegt und entwickelt werden.

Auch Sympathie und Liebe zu anderen Menschen sollte man nicht vergessen. Dies bedeutet, Individualität anzuerkennen, die Charakterbildung und das geistige Wachstum von Kindern wichtig zu nehmen. Kunsterziehung kann darauf einen entscheidenden Einfluss haben.

Zu diesen Gedanken haben mich die Fortbildungskurse 2001 und 2002 in Traunwalchen und Salzburg angeregt. Dabei waren meine eigenen Erfahrungen, die Möglichkeit meinen Gefühlen künstlerisch Ausdruck geben zu dürfen und diese Freude mit anderen Menschen zu teilen ausschlaggebend. Das ist eine hochwertige Form der Erziehung, die für alle Menschen, in allen Ländern und Kulturen eine große Rolle spielt und zunehmend spielen wird. Die wichtigste Voraussetzung für einen Erzieher sehe ich in seiner Fähigkeit und seiner Sensibilität, menschliche Zusammenarbeit und Kommunikation anzuregen. Diese Qualitäten wurden von den Referenten der Seminare vorgelebt: Dr. Hermann Regner, Dr. Ulrike Jungmair, Leonardo Riviero, Rodrigo Fernandez, Andrea Ostertag, Barbara Asperger. Die Kursleitung lag in den Händen von Frau Reiko Shibata.

Das Seminar 2001 umfasste vierundzwanzig, das Seminar 2002 siebzehn Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten. Folgende Themenschwerpunkte wurden behandelt:

- Musikensemble und seine Didaktik; Musik und Sprache aus der Bewegung
- Musiktheater – Tanzgestaltung
- Stimmbildung
- Schlagwerkensemble – Spielpraxis mit Orff-Instrumenten
- Musik und Bewegung in der Sozial- und Heilpädagogik
- Musikalische Früherziehung
- Bewegungsbegleitung
- Musik und Bewegung – „Spieltheater“
- Instrumente Bauen und Spielen
- Vorlesungen zum Thema „Orff-Schulwerk, Musik- und Bewegungserziehung. Grundlagen und Prinzipien“.

Junichi Otani

---

## England/Italian

---

### From Retford to Rome – Music and Dance 2002

*I have just returned from Rome, tired and satisfied, having spent five days singing, dancing and improvising with twenty-five Italian main-stream students and ten of my own special needs students from my school in Retford, Nottinghamshire. What a time we have had. One that we will never forget, I know for sure. It came about after a year of planning with an Italian friend of mine, Andrea Sangiorgio. I met Andrea five years ago when I attended the International Summer School at the Orff Institute in Salzburg, where he was about to finish his third last year of studies on Music and Movement Education. We kept in touch over the years with letters and postcards, telling each other what was happening in our musical lives, always interested in each other's ideas and work with children. Then came the idea of getting our students together, somehow, somewhere, to sing, dance and play percussion.*

*We started to investigate the possibilities of an exchange visit and so the planning started. Lots of discussion via telephone, e-mail, fax and letters – a weekend together in Rome last June to enable myself and my head teacher, Kate Kirk to visit Andrea's school, the CDM – Centro Didattico Musicale – and find a suitable hotel close by for our students to stay in. More discussion and then Andrea's visit to our school here in Retford last February to meet the students and finalise the music and dance programme with me.*

*The programme itself was a mixture of dance, song (in Italian and English), rhythmic speech and Samba! We chose the Native American Indian 'Canoe Song', the 'Human Drumkit' from Banana Splits and the traditional Italian song 'O! come balli bella bimba'. We danced a Polonaise to Vivaldi's 'Four Seasons', an Irish jig and reel and took part in a very enthusiastic Samba session. To finish with, we danced a simple circle dance to the music 'Ce fut en mai'. An eclectic mixture indeed! We taught the programme to our own students before the visit so that by time we had our first meeting at the school in Rome, we could instantly connect with one another in a shared experience.*

*It was a good plan, and the initial meeting couldn't have been better. The Italian students were so wel-*

*coming, having prepared huge banners and posters saying 'Welcome to our school – you are our friends' and displaying balloons and streamers all the way down the corridor to the room where we would meet them for the first time. They were so accepting of our students, and we all felt a tremendous warmth and were deeply touched by the whole experience. The power of Music and Dance never ceases to amaze me – it connects people of such diverse backgrounds and cultures, engaging their emotions and breaking down barriers so that language is not a problem. We were deeply moved.*

*We spent three mornings working with the mainstream Italian group and shared a wonderful time with them exploring the sites of Rome and sampling the delicious "gelati". We did an impromptu "performance" of 'The Human drumkit' at the Trevi Fountain, and threw coins over our shoulders in the hope of a swift return!*

*We spent an exciting evening with one of Andrea's groups from the Centro Didattico Musicale. We improvised on pitched percussion, played Samba and developed rhythmic and instrumental music from "football chants", thanks to Andrea's enthusiastic colleague, Marco Vulcano. The music-making was great fun, but the smiles on everyone's faces said it all.*

*The programme worked extremely well. Andrea and I shared the lead and it felt very relaxed and easy. On our final morning together, some parents of the Italian students prepared a buffet and came and watched our workshop. We celebrated together the 18th birthday of one of our students, gifts were exchanged, addresses and telephone numbers shared and many new friendships were formed. It was a tearful farewell when we had to leave at lunch time to start to prepare for our return trip to England, but somehow I feel that we will meet everyone again ... next Spring in Retford!*

*Judy Short/Andrea Sangiorgio*

---

## Frankreich

---

### Internationaler Sommerkurs 2002 in Paris

Im Juli dieses Jahres veranstaltete die Association Orff France ihren zweiten internationalen Trainingskurs für „Aktive Pädagogik in Musik, Tanz und Bewegung“ auf dem Campus der Cachan Universität in einer südlichen Vorstadt von Paris.

Lehrgangleiter waren Andrea Ostertag (Tanz und Bewegungsspiele), Henri Samba (Rhythmus und Perkussion), Eric Lebeau (Elementare Musik) und Willy Bakeroot (Orff-Instrumentarium).

Die 20 überaus aktiven Teilnehmer des Seminars kamen aus acht Nationen (Australien, Belgien, Bulgarien, Ecuador, Frankreich, Libanon, Österreich und USA).

Die junge französische Orff-Schulwerk Gesellschaft ist in kontinuierlichem Wachstum begriffen, sie hat zur Zeit bereits 36 Mitglieder und hat Seminare in Musikpädagogik und Musiktherapie für insgesamt über 70 Teilnehmer organisiert.

Im Augenblick ist es noch recht schwierig, französisch sprechende Orff-Schulwerk Lehrer zu finden, doch mit Hilfe von ÜbersetzerInnen war die Durchführung der Kurse gut möglich.

Der nächste Internationale Sommerkurs in Frankreich findet vom 22. bis 27. Juli 2003 statt.

Sie können uns kontaktieren:

e-mail: [asso.orff@netcourrier.com](mailto:asso.orff@netcourrier.com)

<http://www.pedagogie-orff.org>

Agnès Bretou und Philippe Saccomano

---

## Griechenland

---

### Erstes Panhellenisches Orff-Schulwerk Festival in Athen

Die griechische Orff-Schulwerk Gesellschaft (Hellenic Orff-Schulwerk Association – HOSA) lud vom 27. bis 29. September zur Feier ihres unterdessen mehr als 10-jährigen Bestehens zu einem Symposium ein.

Irgendwie überrascht es, dass diese Institution so jung zu sein scheint, die Jahreszahlen beziehen sich auch wirklich nur auf den äußeren, organisatorischen Rah-

men der Gesellschaftsgründung. Mit Idee und Inhalten des Orff-Schulwerk hat Polyxene Mathey, Pianistin, Rhythmiklehrerin und Absolventin der Günther-Schule in München schon seit vielen Jahrzehnten unter dem Titel „Systema Orff“ in Athen gearbeitet. Und auch diese unterdessen historische Phase wirkt nur wie eine kurze Zeit, wenn man bedenkt, dass das, was wir heute dem Konzept nach Orff-Schulwerk nennen, schon vor mehr als zweitausend Jahren in Griechenland lebendig und kulturprägend war. Das Phänomen der *Musiké* der antiken Hoch-Kultur war in gewisser Weise Inspiration für das Schulwerk Carl Orffs und Gunild Keetman's gewesen.

Das Festival war die erste große Selbstdarstellung dieser nichtstaatlichen pädagogischen Institution, die durch ihre intensive Aktivität einen wichtigen Einfluss auf die Lehrerfortbildung in Griechenland ausübt.

Maria Filianou, Präsidentin der HOSA, eröffnete das Festival mit einer *hommage á Polyxene Mathey*, über deren erste Begegnung mit Carl Orff vor mehr als einem halben Jahrhundert Barbara Haselbach in ihren Grußworten berichtete. Dem Gedenken an Polyxene waren auch der Einführungsvortrag von Katerina Sarropoulou, einen Beitrag der Kinder der heutigen Mathey-Schule unter der Leitung von Anna Mathey und das offene Musizieren mit dem Publikum durch Alexandros Mathey gewidmet. Die Aula, in der die Eröffnung stattfand, wurde offiziell von einer Vertreterin der Universität zur Erinnerung an diese große und initiative Pädagogin zum „Polyxene Mathey Saal“ ernannt.

Die nächsten beiden Tage waren angefüllt mit einem reichen Angebot:

- **Vorträge** mit großer thematischer Bandbreite (N. Atesoglu, A. Kiminou-Printakis, M. Filianou, D. Magopoulos, B. Haselbach und A. Slavik-Papagopoulos)
- **Schülerpräsentationen** (N. Tsafaridids; L. Rondouli) und
- **Performances:** „Pelmata Group“ (M. Karetta); Studierende des Orff-Schulwerk-Fortbildungslehrgangs an der Moraiti School; „Ennea Syn“, einer Gruppe von Absolventen dieses Lehrgangs (Y. Filipopoulou und Kelli Zambella), und einem
- **Abschlusskonzert** mit „Michalis Klapakis and Hecate's Fingers“.
- **Workshops** gaben Gelegenheit mit nationalen und internationalen Lehrern an vielfältigen Themen zu



arbeiten (mit W. Beidinger, J. Bresiani, D. Goodkin, S. Lopéz-Ibor, U. Jungmair und zwei jungen teams von Moraitis-Absolventinnen: A. Mathey/E. Michailou/D. Teloglu und M. Zaharopoulou/M. Koukouli/A. Tzouganatou).

180 Personen waren für die erste Veranstaltung dieser Art eine große Teilnehmerzahl, die aber doch noch eine persönliche Atmosphäre in den gastfreundlichen Räumen der Moraiti-School und zahlreiche interessante Begegnungen ermöglichte.

Maria Filianou und ihr Team haben Großes geleistet. Dafür ist Dank und Anerkennung auszusprechen!

Während der reichen und anregenden Tage ergab sich für mich die Möglichkeit, mit einigen Persönlichkeiten der Gesellschaft über bestimmte Themen zu sprechen:

**BH: Welchen Beitrag kann das Orff-Schulwerk für die Musik- und Bewegungserziehung in Griechenland erbringen?**

**Maria Filianou** (Präsidentin, HOSA): Der philosophische Hintergrund, die Ziele und das musikalische Material, die wir in den Modellen des Orff-Schulwerks finden, entsprechen den Prinzipien einer kindzentrierten, erfahrungs- und handlungsorientierten Pädagogik und gehen von der fundamentalen Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung und von der anthropologischen Gegebenheit der angebotenen Fähigkeit zum Musizieren und Bewegen aus, daher ist es für uns so hilfreich.

**BH: Wie wird das Orff-Schulwerk in den griechischen Schulen akzeptiert?**

**Maria Filianou:** In den letzten Jahren haben mehr und mehr Musikerzieher die Grundlagen des OS in ihren Unterricht aufgenommen. Trotzdem gilt Orff's Ausspruch aus den 80-er Jahren leider auch 20 Jahre später noch für dieses Land:

„... Das Schulwerk hat noch nicht den Platz gefunden, wo es hingehört ... Dieser Platz ist die Schule. ‚Musik für Kinder‘ gehört in die Schule.“ Die Veränderungen in den Lehrplänen für Musikerziehung in den allgemeinbildenden Schulen versuchen hier einen neuen Weg zu öffnen, der wegführen soll von passiver Wissensvermittlung und hin zu einer aktiven, ganzheitlichen Praxis von Musik und Bewegung.

**BH: Wie wollt Ihr dieses Ziel erreichen?**

**Maria Filianou:** Die Tätigkeit der Absolventen des zweijährigen Orff-Schulwerk Fortbildungslehrgangs „Musik- und Bewegung“ an der Moraitis Schule tragen gemeinsam mit den Aktivitäten der HOSA-Mitglieder und den zahlreichen Veranstaltungen der Gesellschaft zu diesem Ziel bei. Es ist uns auch ein Anliegen Polyxene Mathey's Werk weiterzuführen.

**BH: Hat sich der Fortbildungs-Lehrgang an der Moraitis Schule als positives Projekt erwiesen?**

**Cornelia Flittner** (Leiterin des Lehrgangs): Das Konzept des viersemestrigen Kurses wurde 1986 in Zusammenarbeit von Hermann Regner, Polyxene Mathey und ihren Mitarbeitern ausgearbeitet und von Frau **Katerina Moraiti**, der Leiterin der Schule, akzeptiert. Zur Zeit befindet sich der 9. Kurs im zweiten Studienjahr. Wir haben bisher 106 Absolventen, die aus verschiedenen pädagogischen Richtungen und auch aus verschiedenen Teilen Griechenlands (Festland und Inseln) kommen. Fast alle von ihnen sind im Bereich der Musik- und Bewegungserziehung in unterschiedlichen Bereichen tätig.

**BH: Was sind die hauptsächlichen Ziele und Aktivitäten der HOSA?**

**Elena Michailou** (Vizepräsidentin, HOSA): Wir wollen das Orff-Schulwerk in die staatlichen Grundschulen bringen und darüber hinaus auch in anderen pädagogischen Bereichen einführen. Wir kämpfen um



die Anerkennung von Diplomen, die junge Orff-Lehrer im In- und Ausland erworben haben.

Unsere Aktivitäten umfassen unentgeltliche monatliche Workshops, Seminare und Vorträge als Fortbildung für unsere Mitglieder, wir betreiben eine fachliche Leihbibliothek, vergeben die „Mathey-Förderungs-Stipendien“ und geben seit einigen Jahren die Zeitschrift „Rythmoi“ heraus, die dreimal jährlich erscheint

### **BH: Wie ist die Gesellschaft organisiert?**

**Elena Michailou:** Die Gesellschaft selbst hat unterdessen 800 Mitglieder aus allen Teilen Griechenlands. Der Vorstand wird von den Mitgliedern gewählt, seine VertreterInnen sollen zumindest den zweijährigen Fortbildungslehrgang an der Moraitis Schule abgeschlossen haben. Zu den Aufgaben des Vorstands gehört unter anderem die Vermittlung von qualifizierten Lehrern an öffentliche und private Schulen, die Organisation von Veranstaltungen, zu denen Vorschläge von allen Mitgliedern bei den zweimal jährlich stattfindenden Generalversammlung eingebracht werden können. Der Vorstand selbst tagt in ruhigen Zeiten ein bis zweimal monatlich, in den Endphasen vor großen Veranstaltungen wie etwa dem 1. Panhellenischen Orff-Festival drei bis viermal wöchentlich. Wir sind ein sehr gut zusammenarbeitendes Team und hoffen sehr, in der nächsten Zukunft eine ganze Reihe von Treffen und Interaktionen, Workshops und Festivals veranstalten zu können um so unserem Ziel näher zu kommen.

### **BH: Gibt es einen Unterschied im Interesse von staatlichen und privaten Schulen an dieser spezifischen Form der Musik- und Bewegungserziehung?**

**Fotini Protopsalti** (Absolventin des Orff-Instituts, 1970, Musiklehrerin an einer Privatschule): Als gute Demokratin habe ich mich schon vor Jahren, eigentlich gleich nach meinem Studium in Salzburg besonders für die Einführung des Orff-Schulwerk in die allgemeine Grundschule eingesetzt. Nach langjährigen und mühsamen Erfahrungen mit Schülern und Ministerium musste ich meine Meinung ändern. Heute glaube ich, dass es vor allem die Privatschulen mit staatlicher Anerkennung sind, die Verständnis für eine kreative Musik- und Bewegungserziehung zeigen und viel investieren, um ihre Schüler in diesem Bereich zu fördern.

---

## Italien

---

### **„Orff-Schulwerk Italiano“ – Aktivitäten 2002**

Ein ständiges Wachstum kennzeichnet die Entwicklung der Assoziation „Orff-Schulwerk Italiano“ in den letzten Monaten. Ende Februar 2002 war die Zahl von 50 Mitgliedern gerade überschritten worden, Ende September nähern wir uns 150.

Das größte Interesse der potentiellen Bewerber erweckt die Qualität und Originalität der didaktischen Materialien, die für die Mitglieder der Gesellschaft reserviert sind und alle drei Monate, geschützt durch ein Passwort auf der website <http://www.orffitaliano.it>, veröffentlicht werden. Diese Materialien betreffen die verschiedensten didaktischen Bereiche und Altersgruppen und enthalten sowohl didaktisches Repertoire (Stücke für verschiedene Besetzungen, Orff-Instrumentarium, Playbacks zum Mitspielen usw.) wie auch didaktische Einheiten über Improvisation, Notation, Bewegung/Tanz, szenische Darstellung, Gruppenarbeit etc.

Ende Juli fand in Amelia, einer hübschen, kleinen, historischen Stadt in der Nähe von Rom zum ersten Mal der Orff-Schulwerk Fortbildungskurs (Stufe III) mit dem Schwerpunkt Improvisation und Komposition statt. Das Abschlusskonzert wurde mit gutem Erfolg in einer schönen Kirche der Stadt aufgeführt. Amelias Kulturreferentin, die bei dem Konzert anwesend war, zieht in Betracht, das Schlusskonzert des nächstjährigen Kurses in den Sommerplan der kulturellen Veranstaltungen Amelias aufzunehmen.



*Kinder musizieren im Konzertsaal des römischen „Conservatorio S. Cecilia“ – 26. Mai 2002*

Das „Progetto Orff-Schulwerk“ umfasst unterdessen drei Kurs-Stufen (Level I, II und III) und zwei Fortbildungen I und II.

Um Fortbildung I zu erlangen, benötigt man als Voraussetzung Level I und II und 5 Sonderseminare, im ganzen 190 Unterrichtseinheiten. Darüber hinaus ist eine schriftliche Arbeit über ein musikpädagogisches Thema vorzulegen und in einem Colloquium darüber zu referieren.

Fortbildung II setzt den Abschluss von Fortbildung I voraus, dazu drei weitere Sonderseminare (insgesamt 264 Stunden) und eine zweite Abschlussarbeit. Die Musikschule „Donna Olimpia“ ist als Fortbildungsinstitution sowohl vom Erziehungsministerium als auch vom Stadtkreis Rom anerkannt.

Der im letzten Bericht angekündigte Konzertabend „Scuole in Musica“, im deutschen etwa: „Schulen machen Musik“, hat unterdessen mit großem Erfolg stattgefunden. Am 26. Mai 2002 haben sieben Kindergruppen im Alter zwischen vier und vierzehn Jahren verschiedenartige Performances im Konzertsaal des römischen Konservatoriums „Santa Cecilia“ präsentiert. Auf dem Programm standen Chorwerke und Stücke für Orff-Ensemble und Klavier zu vier Händen, Pantomime, expressive Bewegung und Tanz.

Es war das erste Mal, dass in Rom lebendige Modelle einer Elementaren Musikerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks in den „heiligen Hallen“ der höchsten Institution für professionelle Musikausbildung zu hören und zu sehen waren, wir hoffen, im nächsten Jahr in Rom wieder etwas ähnliches planen zu können, das noch mehr Öffentlichkeitswirkung erreicht. Zuletzt noch: Die Italienische Orff-Schulwerk Gesellschaft „Associazione Orff-Schulwerk Italiano“ arbeitet an der Planung eines Symposions mit dem Titel:

„Suono – corpo – emozione – idea“

L'Orff Schulwerk Italiano

Strategie d'oggi per l'educazione musicale

Das Symposion wird vom 24. bis 26. Oktober in Rom stattfinden.

Giovanni Piazza

---

## Kanada

---

### The 17<sup>th</sup> National Conference: Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour enfants

Montréal, Québec April 25–28, 2002

*We came from all over Canada, from the United States and from Europe on Thursday, April 25<sup>th</sup>, to converge on the city of Montréal. In spite of a heavy downpour of rain, our spirits were high, and indeed rose higher when we spotted familiar faces in the Wyndham Hotel lobby. How good it was to meet old friends and colleagues again!*

*For those fortunate enough to arrive in time, the evening “kick-off” offered folk dancing with two Québec experts, Yves Moreau and his wife France Bourque-Moreau, both of whom are in demand world-wide as teachers and workshop leaders. France specializes in traditional dance for children and recently produced “Danse, mon coeur danse!”, a CD to introduce children to the dances of Québec. Yves is renowned for his knowledge of the folklore and dances of Bulgaria, and as founder and director of the dance group “Les Gens de Mon Pays”, in demand at festivals in North America and Europe. Musicians accompanied the dancing with violin, accordion, piano and voice.*

*There was no sleeping-in the next morning as the opening ceremonies started at 8:30 a.m. with a colourful procession of the chapter banners and a warm welcome by the conference co-chairs Lucie Allyson and Guylaine Myre. The guest speaker was Dr. Claude Dauphin, vice-dean of the Arts Department and director of the Faculty of Music at UQAM, l'Université du Québec à Montréal. Musicologist, ethnomusicologist, theorist and historian of musical pedagogies, Dr. Dauphin has authored a book about Jean-Jacques Rousseau and another about voodoo music.*

*Everyone eagerly anticipates the children's concert at the opening ceremonies! On the stage, a vividly coloured backdrop, painted by students, depicted the conference theme V'là l'bon vent – A Fresh Vision. This school follows the regular curriculum, with the extensive music program as an extra. Students learn violin or cello as their principal instrument, supplemented by theory, solfège, Dalcroze, recorder, Orff and musical repertoire.*

*Their program, Rhapsodie française pour la jeunesse, was a medley of traditional Québec songs harmonized and orchestrated by their music director, Frédéric Brunel. It was a wonderful performance, with excellent playing and beautiful singing directed by Claude Caron. An additional visual pleasure was the group of talented young dancers who accompanied several of the songs. All dressed alike in blue, they performed on a special surface laid in front of the stage.*

*The children's performances were all outstanding. Preceding the annual general meeting and luncheon, another Québec choir, from Arthur-Vaillancourt School, which also has a special music program, performed a varied group of songs. The choir was directed by Sylvie Carrière. Later on Friday, the Edmonton Public Schools Honour Orff Ensemble, a group of 42 students from 17 different schools, directed by Judy Sills and Natalie Prytuluk, presented Spacial Awareness, a selection of pieces about many aspects of space, such as planets, sun, moon, stars and the universe. Speech, song, accompaniments and movement were competently performed and the students obviously enjoyed taking part in this creative presentation, in which many of their own ideas were incorporated.*

*For the evening concert, we walked or took the métro to the theatre at UQAM, where we were treated to a stunningly beautiful production of Le Paradis des Chats, a contemporary opera for children's voices by Vladimir Kojoukharov, based on a popular Japanese folk tale. The performance was given by 8 to 10 year old students from Félix-Leclerc Public School, in which 40% of the curriculum is devoted to the arts and music in particular. Jacqueline Salvas was the Artistic Director and stage designer. Orff arrangements were by Music Director Guylaine Myre. The Japanese tale is about a small cat and a young maid, Yukiko, who works for a noblewoman who mistreats them. The cat runs away and Yukiko goes in search of her beloved friend, whom she eventually finds in a mysterious Cats' Paradise.*

*Jacqueline Salvas uses imagery from Japanese theatre in her unique interpretation of the tale. The children perform everything – acting, singing, playing instruments, vocal and visual effects – and create all the various characters, such as the forest, using tall bamboo sticks, a river, with long pieces of fabric, a rickshaw with bamboo and a parasol, making them appear or disappear, be transformed or changed ...*

*At a workshop the following day, Ms. Salvas de-*

*scribed how the opera was restaged with the collaboration of specialists in musical and theatrical adaptation. She then demonstrated some of the techniques they use with a group of children from the cast, creating illusions using voice, gesture and music. We were asked to respond to a threatening gesture and after some lukewarm attempts, threw caution to the wind and our reactions became quite convincing.*

*Following the performance of Le Paradis des Chats and a short intermission, Québec's Ensemble Répercussion took to the stage. Founded in 1974, the quartet "... creates a rare combination of virtuoso interpretations and theatrical performances." They certainly kept us spellbound with their fantastic playing of all kinds of instruments from around the world. For their final two pieces they were joined by some of the children from the cast of the opera plus visiting artist Delphine Pan Déoué, a dance teacher and performer originally from Ivory Coast.*

*As with all conferences, session choices have to be made months in advance. The Québec chapter offered us a wonderfully varied palette, from presenters familiar to many of us – Jos Wuytack, Doug Goodkin, Chantal Dubois, Guylaine Myre, Kathy Armstrong – to those who are better known in the province of Québec than elsewhere in Canada. My only regret was not being able to sample the offerings of each presenter.*

*Following the two Saturday morning sessions was a performance by the Sawmill Creek Orff Ensemble from Ottawa, co-directed by Leslie Bricker and Janet Millen. The delightful presentation by talented Grades 7 and 8 students was titled "Gifts", and was based on the children's book by Jo Ellen Bogart. Members of the ensemble created the poetry and dialogue linking the songs, which came from China, the USA, Austria, Kenya, the UK, Québec, Newfoundland and Belgium, plus Estampie Raptorian Dorian (of unknown origin!) Later in the day, the South Shore Children's Chorus consisting of 75 students aged 9 to 16 years from 15 different schools, delighted us with their lovely singing. The Chorus was conducted by its founder and Music Director Betty-Jo Christiani.*

*There was time to relax for a short while before getting ready for the Saturday banquet. At the tables each place had a rolled-up scroll of paper tied with a ribbon. This was a blessing composed and written for the occasion by Jos Wuytack in English, French and Latin.*

*A very special event took place that evening, an event which honoured a very special person, Sister Marcelle Corneille, founder of the Québec chapter. The Orff-Schulwerk Forum in Salzburg sent a certificate conferring Sister Marcelle with honorary membership of the Forum in recognition of her dedication to Orff-Schulwerk. Most appropriately, it was our founder, Doreen Hall, who presented the certificate to her good friend, after giving her a very moving tribute. Two colleagues from UQAM also paid tribute to Sister Marcelle, Hélène Paul, Director of the Department of Music and Geneviève Boulanger, a Member of the Board for the Preparatory School of Music at UQAM. A group of children who go for lessons at this school, which was founded by Sister Marcelle, and their parents, gave their tribute through song.*

*The next event was a fascinating performance by the skilled and lively percussion group QUAD, whose four members incorporate movement and gestures into their playing. Their instruments included objects such as oil barrels used as drums and lengths of pvc pipe cut in various sizes to produce different tones. Contemporary instruments included drums and marimbas and some of the percussion was hand made by craftsmen.*

*Jazz, choral and dance were the themes of the Sunday morning sessions for which pre-registration was required. The responsibility of the three presenters, Doug Goodkin, Erica Phare and Diane Piché was to prepare their particular group for the closing ceremony performance entitled Harmonia Mundi. Our choral group was assisted by Erica's prize-winning junior choir at her school which offers a Fine Arts Core Education. When everyone had congregated in the Grand Salon for the finale, the choir gave a short concert before the performance by the large group, in which songs alternated with readings and the dancers performed during some of the songs. The words were very moving and very meaningful, a lovely way to end a most successful conference.*

*Congratulations and sincere thanks to the co-chairs, Lucie Allyson and Guylaine Myre and their committee members, and to the members of the Québec chapter, for all the work you did in preparation for this conference, for being so helpful and for making sure that everything ran smoothly.*

*I am already looking forward to Calgary in 2004!*

Shirley Peters

---

## Korea

---

### Neue Kontakte und Seminare

Im Sommer 2002 haben in Korea folgende Seminare stattgefunden: 13.–17. 8. Butchon bei Seoul, 24.–25. 8. Daegu und 31. 8. Andong bei Seoul, jeweils mit 25 bis 30 Teilnehmern.

Diese Kurse wurden vom Koreanischen Institut für Orff-Musikpädagogik (Orff-Schulwerk) organisiert und mit Unterstützung der Carl Orff-Stiftung durchgeführt.

Der Leiter des Instituts für Orff-Musikpädagogik in Incheon bei Seoul ist Herr Kim Kyusik. Er hat das Orff-Schulwerk in Amerika kennen gelernt und in den vergangenen Jahren bereits 3 Kurse in Korea durchgeführt. Bei diesen Fortbildungskursen haben Frau Prof. Chung Chung-Sik und Sr. Hwang Myung-Cha, die zwischen 1971–1972 am Orff-Institut in Salzburg studiert hatten, zusammen mit Herrn Kim und anderen Referenten, die das Orff-Schulwerk in Amerika und Kanada erlernt hatten, unterrichtet.

Diesmal sollte jemand aus Salzburg den Kurs leiten. Auf Empfehlung von Herrn Dr. Regner konnte ich zum erstenmal in meiner Heimat das Schulwerk unterrichten. Mit gemischten Gefühlen machte ich mich an die Vorbereitung und war nicht sicher, ob man meine Kenntnisse des Orff-Schulwerks und meinen persönlichen Unterrichtsstil in Korea verstehen und annehmen würde.

Meine Vorstellungen von Korea und der koreanischen Pädagogik sind wirklich nicht mehr aktuell, ich hatte 1966 das Land verlassen und war seitdem nur selten und jeweils nur für kurze Zeit dort gewesen.

Auch mit der Sprache bin ich nicht mehr vertraut, die Fachbegriffe und die neue Ausdrucksweise waren mir mir zunächst fremd. Nach amerikanischem Muster wünschte man von mir ein fertiges Manuskript, das den Teilnehmern als Buch noch vor Kursbeginn ausgehändigt werden sollte und das natürlich auf koreanisch. Ich war sehr froh als ich endlich mit den Vorbereitungen fertig war. Es war nicht einfach mich auf die ungewohnte Arbeit und Sprache mit den notwendigen Übersetzungen von Liedtexten usw. einzustellen.

Der Unterricht mit neugierigen und hoch motivierten Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen (und zwei Lehrern) verlief sehr lebendig.



Ungewöhnlich und darum gewöhnungsbedürftig war aber der Unterrichtsstil für sie. Vor allem hatten sie sich einen Unterricht mit so viel Tanz und Bewegung nicht vorstellen können.

Aber genau diese Art hat es ihnen ermöglicht sich in Musik und Tanz als aktives, handelndes Individuum zu erleben. Musikpädagogik ist für sie vor allem ein „Lernfach“, das man mit viel Theorie und wenig körperlichem Bewusstsein, weitgehend kognitiv zu erlernen versucht.

Nachdem die Kursteilnehmer verstanden haben, worauf es ankommt, nämlich mit dem ganzen Einsatz der Persönlichkeit, zu singen, zu tanzen und zu spielen, waren sie plötzlich mit voller Begeisterung dabei.

Als neue Erfahrungen erstaunte sie besonders, dass nicht so sehr das Ergebnis, sondern der „Prozess“ wichtig ist. Und auch nicht die schriftlichen Materialien, sondern dass die Erfahrungen in der Gruppe mit anderen Teilnehmern wichtiger sind.

Am Ende waren sie dann doch bereit, das zielstrebig auf Ergebnisse fixierte Lernverhalten zu Gunsten von Aufgeschlossenheit und innerer Bereitschaft Neues zu entdecken, auf zu geben. Ich hatte den Eindruck, es hat sich etwas Wesentliches bewegt.

Als Vertreter der Carl Orff-Stiftung und zur Dokumentation war Coloman Kallós, Lehrer am Orff-Institut mitgereist. Wir konnten sowohl ausgewählte Videofilme aus verschiedenen Bereichen der Orff-Schulwerk Pädagogik zeigen, Einblicke in die Ausbildung am Orff-Institut geben als auch die Geschichte des Schulwerks kurz beleuchten. Seine Anwesenheit war bei vielen Fachgesprächen und Kontakten mit koreanischen Kursteilnehmern, wie auch mit Kollegen verschiedener pädagogischer Fakultäten sehr positiv und hilfreich. Viele Gespräche und Erwartungen der Koreaner drehten sich um Ausbildungsmöglichkeiten und die weitere Entwicklung der Schulwerkarbeit in Korea.

Süd-Korea hat sich innerhalb weniger Jahrzehnte von einem wirtschaftlich armen Agrarland zu einer aufstrebenden Industrienation amerikanischen Vorbilds entwickelt.

Das Bildungsniveau in Süd-Korea ist sehr hoch. Durch den wirtschaftlichen Aufschwung, den Südkorea in den letzten Jahren erfahren hat, strömen die Menschen in die Städte, wo es bessere Ausbildungs- und Verdienstmöglichkeiten gibt und man einen höheren Lebensstandard erreichen kann. Auf dem Land wohnen kaum noch junge Menschen. Bäuerliche Er-

werbsstrukturen sind für eine weitgehend industrialisierte Gesellschaft nicht mehr attraktiv.

In Korea sind neben den offiziellen Schulen und Hochschulen viele private Institute sehr aktiv und Herr Kim's „Institut für Orff-Musikpädagogik“ ist ein solches.

Um auch die offiziellen Schulen zu erreichen und eine gemeinsame Anlaufstelle für das Schulwerk zu haben, wird die Gründung einer Orff-Schulwerkgesellschaft Korea angestrebt.

Dabei kann eine bereits bestehende koreanische Musikpädagogische Gesellschaft, als eine übergeordnete Organisation die koreanische Orff-Schulwerkgesellschaft aufnehmen. Die koreanische Musikpädagogische Gesellschaft besteht aus Professoren von verschiedenen pädagogischen Universitäten Koreas und ist europäischen Methoden wie Kodaly, Dalcroze und auch dem Orff-Schulwerk gegenüber sehr aufgeschlossen.

Die Entwicklung in den koreanischen Schulen binnst sich immer mehr auf die eigene Kultur. Die alte traditionelle koreanische Musik, Tänze, Gedichte, Kinderreime werden immer wichtiger. Sie werden, wie die koreanische Trommel Jango, bereits in den Kindergärten und Grundschulen unterrichtet.

Es sind bereits viele Bücher mit Sammlungen alter koreanischer Texte erschienen. Sie könnten das Material einer koreanischen Adaptation des Orff-Schulwerks sein. Auch haben viele Lehrer von Gugak (der alten traditionellen koreanischen Musik) Inhalte des Orff-Schulwerks bereits in ihrem Unterricht integriert.

Deutlich ist ein pädagogisch-künstlerischer Erneuerungsprozess in Bewegung geraten. Wichtig wäre allerdings, dass es für Lehrer in Zukunft mehr und mehr Fortbildungsmöglichkeiten und Seminare geben könnte.

Unsere Kurse konnten zumindest wertvolle Impulse geben und richtungsweisend für die weitere Entwicklung des Schulwerks in Korea sein. Sehr positiv waren dabei die entstandenen Kontakte zu einigen sehr engagierten KollegInnen pädagogischer Fakultäten, die jetzt ein wesentlich differenzierteres Bild des Orff-Schulwerks kennen gelernt haben und sich mit mehr Überzeugung und Mut für eine praxisorientiertere Lehrerausbildung an den Hochschulen einsetzen werden.

Jedenfalls soll die Kursarbeit im nächsten Jahr fortgesetzt werden. InSuk Lee

---

## Kroatien

---

### Gründung einer Kroatischen Orff-Schulwerkgesellschaft

Bisher haben kroatische Lehrer, die sich für das Orff-Schulwerk interessierten, an den Seminaren und Sommerkursen in Slowenien, Tschechien, Slowakei oder in Salzburg teilgenommen. Nun aber haben sie sich entschlossen, selbst initiativ zu werden.

Kenila Burić Sarapa, die gewählte 1. Präsidentin, hat uns informiert:

Seit 17. Juni gibt es in Zagreb eine eigene Gesellschaft: **Hrvatska Udruga Carla Orffa – HUCO – Kroatische Orff-Schulwerk Gesellschaft.**

Es handelt sich um eine unabhängige, Non-Profit-Organisation für Musik- und Tanzlehrer, Kindergärtner, Therapeuten, Musiker, Tänzer und andere Interessenten, die sich für eine ganzheitliche Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks und musiktherapeutischen Arbeit nach Gertrud Orff einsetzt.

Die junge Gesellschaft ist bereits sehr aktiv und hat eine Reihe von Veranstaltungen durchgeführt und in Planung:

- Der 1. Sommerkurs fand in Kranjska Gora im Juni 2002 statt.
- Das Ministerium für Erziehung und Sport hat einen Orff Workshop für Nationale Minderheiten veranstaltet, der von Frau Burić Sarapa vom 29. Juni bis 5. Juli in Šibenik, Kroatien geleitet wurde. 60 Teilnehmer aus 8 Ländern haben diese Gelegenheit wahrgenommen.
- In Zusammenarbeit mit dem Ministerium werden ab September Lehrerfortbildungskurse unter Leitung von Ida Skrinar-Virt durchgeführt.

Adresse der Geschäftsstelle der neuen Gesellschaft:

Croatian Carl Orff Association

Srebrnjak 66

10 000 Zagreb, Croatia

e-mail: [ssarapa@hotmail.com](mailto:ssarapa@hotmail.com)

Wir wünschen der initiativen neuen Gesellschaft, ihrem Leitungsteam und allen Mitgliedern eine positive, erfolgreiche und freudvolle gemeinsame Tätigkeit.

Barbara Haselbach

---

## Österreich

---

### Immer wieder Strobl?

Es war dieses Jahr mein dritter Fortbildungskurs im schön gelegenen und gepflegten Zentrum für Erwachsenenbildung am Wolfgangsee.

In Verbindung mit wachsenden eigenen Erfahrungen und der Kenntnis der in der Zwischenzeit erarbeiteten Fachliteratur wirkt jeder Stroblkurs in mir wie ein vital-wichtiges Puzzle-Teilchen zu einem Bild, dessen Endgestalt ich nicht kenne, dessen erfahrene Form aber immer klarer und greifbarer wird.

Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks, wie ich sie erlebe, beginnt immer beim Einzelnen: Sei es am Beginn einer Einheit als ein „Zu sich kommen“ beim Einstimmen oder Aufwärmen, als erstes Kontaktnehmen mit dem eigenen Körper und/oder einem Material.

In der nächsten Phase der Wahrnehmung durch einen oder wechselnde Partner geschieht Vieles, was für die Fähigkeiten zum kollektiven Gestalten von essentieller Bedeutung ist. Es sind feinste Wahrnehmungen, die durch das Gegenüber eines oder wechselnder Partner überhaupt ermöglicht, durch die Impulse Anderer erst in Erscheinung treten, und dadurch auf das Innere ordnend, ergänzend, belebend und stärkend wirken. Oft erinnere ich mich in diesem Zusammenhang an einen Vortrag von Ulrike E. Jungmair, die uns auf zwei deutsche Entsprechungen hingewiesen hat:

1. Schaffen, Tun (von mittelhochdeutsch „scaffon“)
2. Schöpfen (von mittelhochdeutsch „schefpen“), als Hervorholen von Vorgängen, Bewegungen äußerer und innerer Art aus einer bisher noch nicht oder nicht mehr bewussten Quelle des eigenen Selbst.

### Transfer zur eigenen Arbeit

Die Internationalität des Strobl Kurses ist mir aus meinem eigenen Arbeitsbereich vertraut.

Seit fünf Jahren arbeite ich an einer englischsprachig geführten Privatschule, der „Papatya International School“ in Istanbul, mit siebzig Kindern aus zwanzig Ländern im Alter von zwei bis sieben Jahren.

Als Musikpädagogin (eigentlich Konzertpianistin, die die Musik- und Bewegungserziehung erst spät entdeckt hat) sehe ich meine Aufgabe darin:

- die jeweilige Kultur dieser kleinen Weltbürger in ihren verschiedenen Ausprägung anzuerkennen und zu respektieren,

- ein frohes, aktivierendes Kollektiv wachsen zu lassen, auf das sich alle freuen können, und durch das sie mit dem jeweils Anderen Gemeinsames erfahren und spielerisch Selbstvertrauen innerhalb der Klasse und schließlich der Gesamtgruppe Aller gewinnen.

Wir haben zwei – ich nenne sie kollektive – Aktivitäten an der Schule, an denen alle Kinder regelmäßig teilnehmen:

Zum Einen ist es ein wöchentliches „assembly“, freitags in der letzten Stunde vor Schulschluss: Kinder, Erzieher und immer mehr Mütter, Väter, Großeltern sammeln sich um das Klavier zum gemeinsamen Singen. Oft bitten mich die kleinen Schüler, in den Musikstunden „Erspieltes“ und Ertanztes vorführen zu dürfen. Manche Kinder nennen den Freitag „assembly“, oder einfach „familyday“.

Zum Andern sind es unsere jährlichen Tanz-Theateraufführungen, in denen besonders deutlich wird, mit wie viel Spaß, Spontaneität und aktivem Eigeneinsatz „Papaty-Kinder“ sich erfüllt und erfüllend ins große Ganze einbringen.

Beide Veranstaltungsreihen werden mehr und mehr Höhepunkte für alle Beteiligten.

### Zurück zu Strobl

Strobl ist ein Ort des Wiedersehens, aber auch des neu Entdeckens. Das Referententeam bildet sich aus einem „Stamm“ bekannter Gesichter, Stimmen, Arbeitsweisen, immer auch gekoppelt mit neuen Lehrkräften, anderen Ideen.

Bei allen Mahlzeiten sitzen die Referenten zusammen an einem großen Tisch in der Mitte des hellen Speisensaals. Die Tatsache, dass die Referenten diesen Raum für sich beanspruchen, könnte von den Teilnehmern als leicht störende Abgrenzung empfunden werden, ist es doch manchmal schwer, gerade in kreativen Prozessen auch Begrenzungen anzunehmen.

Dennoch ist ersichtlich, wie sie sich am gegenseitigen Austausch lockern und freuen, wie diese „Mitte“ ein energetisches Potential entwickelt, das wieder in jede Unterrichtseinheit wirken, zurückfließen oder besser wieder einfließen kann.

Meist haben von den ca. hundert Teilnehmern in Strobl 50% bereits an früheren Kursen teilgenommen. Jedes neue Kollektiv muss erst zu einem solchen wachsen, muss erfahren werden. Die Zusammensetzung aus Wiederkehrern und neuen Teilnehmern bringt eine spannende Dynamik mit sich, die erst

dann frei wird, wenn das Gemeinsame, das gemeinsam Erarbeitete und Erlebte in Erscheinung tritt.

Oft ist dazu ein „Abschlussabend“ zum Ende eines Kurses eine Gelegenheit zur Freisetzung. Im Jahr 2002 kamen gegen Ende eines solchen beitragsreichen Abschlussabends fünf Teilnehmer zur Tür herein. Sie gruppierten sich sternförmig auf den Boden; nur langsam verstummten im Saal Gelächter und Applaus für den vorherigen Beitrag. Vom Boden erklang ein vierstimmiger Satz von M. Pyllik, ruhig, zentriert:

„Möge die Strasse uns nach Strobl führen  
und Musik in unsrer Mitte sein.  
Bis wir uns 'mal wiedersehen,  
springe, tanze, lache, musizier!  
trage die Freude nach draußen weiter  
treffen wir uns hier.  
Und bis wir uns wiedersehen,  
sei Musik bei dir und mir zu Haus ...“

Wir waren alle gemeint, alle bewegt und betroffen. Dem Vokalsatz hatten die Ausführenden den Titel „Strobl Segenswünsche“ gegeben. Seither vergeht kaum ein Tag, an dem ich nicht die Wirkung dieser Botschaft spüre.

Am letzten Morgen dann : Kursbescheinigungen, abschließende Worte, nochmals Tanzen und Singen. Zum Abschluss, Austeilen der Kopien der „Segenswünsche“ durch die Sternsinger. Unausgesprochen, einem Bedürfnis folgend, begannen die Teilnehmer, diesen Chorsatz zu singen, summten die letzte Strophe, als jemand sein Blatt weglegte und die Hände seiner Nachbarn fasste; ein Kreis von hundertzwanzig geöffneten Menschen schloss sich.

Nie könnte man diese Einheit anordnen, herstellen wollen. Hier geschah sie einfach, aus der Gruppe heraus. Auch vielleicht aus dem tiefen Glück, ins Schwingen gekommen und Teil eines Gemeinsamen Ganzen geworden zu sein.

Der Lehrer-Fortbildungskurs: „Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule“ wurde von der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“, Österreich, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Musik- und Tanzpädagogik, und dem Orff-Institut veranstaltet.

Geleitet wurde der Kurs von Ulrike E. Jungmair, organisiert von Andrea Kinschel unter Assistenz von Karin Lauschmann.

Als Referenten/Referentinnen waren tätig: Christine Eritscher, Ari Glage, Ulrike E. Jungmair,

Katarzyna Koider-Fichtinger, Rainer Kotzian, Insuk Lee, Isabella Letzbov, Susanne Rebholz und Leonardo Riveiro-Holgado.

Dank an alle Beteiligten und Mitwirkenden!

---

## Rumänien

---

### Sommerkurse in Siebenbürgen

Vom 8. bis 20. Juli 2002 führten Manuela und Michel Widmer zwei einwöchige Sommerkurse in Siebenbürgen/Rumänien durch. Eine erneute Einladung durch das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) der Bundesrepublik Deutschland ermöglichte diese Aktivitäten. Beide Kurse waren gut besucht und wir wurden – wie auch schon bereits in den vergangenen Jahren – kompetent betreut. An beiden Kursen nahmen überwiegend PädagogInnen teil, die der deutschsprachigen Minderheit angehören. Die meisten der rumänischsprachigen TeilnehmerInnen konnten Deutsch sehr gut verstehen und auch sprechen – für Wenige wurde übersetzt.

An unserem ersten Kurs in Temeschwar an der Lenau-Grundschule nahmen 27 TeilnehmerInnen teil. An unserem zweiten Kurs in Wolkendorf bei Kronstadt waren es 23 TeilnehmerInnen. Alle beteiligten sich mit viel Engagement und Begeisterung, Konzentration und Ausdauer am Kursgeschehen, auch wenn wir in der ersten Woche in Temeschwar weit über 30 Grad Celsius Dauertemperatur hatten ...

Die Kursthemen während der Woche reichten von ausführlichem eigenem Musizieren mit dem Orff-Instrumentarium bis zur Behandlung didaktischer Fragen und zu Informationen zur Geschichte und Entstehung des Orff-Schulwerks. An jeweils zwei Nachmittagen pro Kurs konnten einfache Instrumente wie z. B. Rasseln, Schellenstab, Nagelspiel, Trommeln und Schlägel, einsaitige Gitarren, Waldteufel und Summerbrummer gebaut werden. Mit täglichem Tanzen von einfachen Volks- und Kindertänzen begannen wir jeden Tag. Wir gestalteten Lieder und Sprechverse, vertieften das Gelernte in Kleingruppenarbeit und zum Abschluss der Woche erarbeiteten wir gemeinsam und in Kleingruppen ein Elementares

Musiktheaterstück nach dem Bilderbuch „Wo die wilden Kerle wohnen“ und führten es auf. Ein Reporter des größten Privatfernsehsenders in Rumänien filmte bei der Abschlussvorstellung in Temeschwar und gestaltete darüber einen Bericht. Außerdem gaben wir ein Radiointerview in der Reihe „Neues aus den Städten Rumäniens“. In Wolkendorf besuchte uns eine Medienassistentin des IfA, die einen Artikel für die Deutsche Zeitung verfasste.

Natürlich fragten uns wieder sehr viele TeilnehmerInnen, wann wir wiederkommen würden und die Arbeit fortgesetzt werden könnte. Da wir ja bereits in Polen im Auftrag des ifa sehr gute Erfahrungen mit Aufbaukursen gemacht haben, planen wir im Sommer 2004 in Rumänien einen solchen für TeilnehmerInnen anzubieten, die bereits ein- bis dreimal bei unseren Kursen dabei waren. Es soll auch wieder einen Einsteigerkurs für neue InteressentInnen geben.

Besonders hilfreich war die ständige Begleitung durch Frau Erika Klemm, die schon am Sommerkurs 2001 am Orff-Institut teilgenommen hatte und für das ifa in Siebenbürgen Fortbildungen im Bereich der Musik- und Bewegungserziehung in Kindergärten und Grundschulen und Musikunterricht an einer deutschsprachigen Lehrerausbildungsstätte in Herrmannstadt/Sibiu erteilt.

Manuela und Michel Widmer

---

## Schweiz

---

### Sparen – aber wo?

Keine Angst, die Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz pfeift noch nicht aus dem letzten Loch, obwohl auch wir mit dem Geld haushälterisch umgehen müssen. Bei Redaktionsschluss haben zwar noch nicht alle unsere Kurse stattgefunden, doch das Echo auf die bereits durchgeführten Kurse war sehr positiv. Bis jetzt sind also auch unsere Finanzen noch im Lot.

Gespart werden soll bei den Ausgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden fast überall und nicht zuletzt auch bei Bildung und Kultur. Da besteht die große Gefahr, dass die Musikerziehung in der Schule und die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte unter die Räder kommt. Wie nötig sind da doch jene Politi-

ker, die immer wieder auf das Sparen am falschen Ort und auf die Auswirkungen dieses Sparens aufmerksam machen. Es ist ja eigentlich unerhört, wie wenig sich Politik und Wirtschaft von den positiven Resultaten der Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht beeindrucken ließen. Was herauskommt, wenn man die emotionale Intelligenz verkümmern lässt, erleben wir im täglichen Leben zur Genüge.

Im Gegenzug gibt es aber doch auch sehr viele Lehrkräfte, die sich dieser Problematik bewusst sind und die trotz Sparmaßnahmen mit viel Phantasie und Kreativität mit ihren Schülern singen und musizieren. Unsere Orff-Schulwerk-Kurse sollen diesen, aber gerade auch jenen Lehrkräften, die sich nicht so sicher fühlen, neue Anregungen und Hilfe bieten.

Übrigens: Am Samstag, 8. Februar 2003, findet mit einem kleinen Rahmenprogramm in Basel die Hauptversammlung unserer Gesellschaft statt.

Helen Heuscher

---

## Spanien

---

### **Orff zwischen Chopin und Stomps – Seminar in Lucena, 18.–24. 8. 2002**

Alles begann mit einem persönlichen Rekord für Soili Perkiö: 40° C im Schatten! Für eine Finnin, die Temperaturen von –40° C im tiefsten Winter gewöhnt ist, bot dieser Temperaturunterschied von 80 Grad eine Herausforderung ganz besonderer Natur. Dank der hervorragenden Organisation von Leonardo und einem noch nie erlebten Stundenplan konnten wir dieser Hitze Stand halten und erlebten einen sehr abwechslungsreichen Kurs in Lucena.

Abendessen um 22 Uhr, das ist für spanische Verhältnisse keine Besonderheit. Allerdings traute ich meinen Augen kaum, als ich sah, dass die Ateliers um 23 Uhr begannen. Wenn man aber die laue und kühlere Abendstimmung bedenkt, war dies die ideale, eigentlich die einzig mögliche Zeit, um zu tanzen und zu singen.

Schon in aller Früh ertönten aus der großen Schulanlage, in der wir auch untergebracht waren, Klavier-

klänge im wunderbarsten forte. In der Sporthalle donnerten 2 Stomp-Performer mit ihren Kursteilnehmern auf Mülltonnen, Eimern und anderen Umweltgegenständen. Und dazwischen mischten sich unsere doch eher zarten Xylophonklänge und Singstimmen. Ein interessantes, musikalisches Sammelsurium mit hitzigem Tropenflair.

Eingebettet in einem Klavierfestival und einer einmonatigen Sommerklavierschule, fand dieser musikpädagogische Kurs statt. Dieses Neben- und Miteinander von jugendlichen Klavierkünstlern und Musikpädagogen fand seinen besonderen Reiz und war eine Herausforderung, sowohl in der musikalischen Auseinandersetzung als auch im sportlichen Gegeneinander beim Wasserball im vorhandenen swimming-pool.

Interessant an der Zusammensetzung der Kursteilnehmer war deren Heterogenität und deren wachsende Toleranz und Akzeptanz. Erfahrene Musiklehrer und angehende Pädagogen, die noch nie einen Kurs mit Musik und Bewegung besucht hatten und mit diesem sensiblen und intensiven Miteinander vertraut werden mussten, fanden genügend Möglichkeiten um sich von verschiedenen Seiten kennen zu lernen.

Ein großes Erfahrungs- und Erlebnisfeld boten Soili und Leonardo, die mit ihren einfühlsamen und motivierenden Stunden viel Platz zum Musizieren, zum Kennenlernen verschiedener Musikstile und zum Erleben verschiedener Bereiche der Bewegung gaben. Ein kleiner Einblick in die Arbeit der Gruppe Stomp wurde uns auch in einem kurzen Atelier ermöglicht. Äußerst interessant waren für mich die vielen musikalischen Gemeinsamkeiten, die ich bei ihrer Arbeit sehen konnte.

Auch wenn diese Künstler ihre Musik mit größter Präzision und Expressivität in Form einer Performance auf die Bühne bringen, war für uns alle einsichtig, dass auch hier der Weg des Erlernens und Übens einfach und klar sein muss. Eine beeindruckende Erfahrung – Musik von Profis, die gleichfalls mit Musik und Bewegung arbeiten.

Am Ende dieses Kurses bleibt nur folgendes zu sagen: Querido Leonardo, ich wünsche dir eine weitere gute Zusammenarbeit mit dem Klavierfestival Presjoven und danke dir noch einmal ganz herzlich für die grandiose Organisation (der Klimaanlage!) und die einfühlsame musikalische Leitung.

Rodrigo Fernández

---

# Tschechien

---

## Aktivitäten trotz Flutkatastrophe

Die Präsidentin der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, Jarmila Kotůlková, schrieb uns einen viele Seiten langen, berührenden Bericht, in dem die Berichterstattung über die vielen Aktivitäten der Gesellschaft überschattet werden von der furchtbaren Flutkatastrophe und den besonders schweren Auswirkungen auf jenen Stadtteil Prags, in dem sie selbst und manche KollegInnen unterrichten.

Wegen der Länge des Berichtes bringen wir ausnahmsweise eine Zusammenfassungen aus Jarmilas Schreiben mit Originalzitaten.

„... *es ist wirklich nicht die rechte Zeit, um optimistisch über die Zukunft der Tschechischen Orff-Schulwerk Szene zu schreiben ...*“

Viele Schulen Prags und seiner Umgebung werden lange Zeit nicht benützt werden können, die Häuser sind einsturzgefährdet, die Ausstattung verwüstet, kein Strom, kein Telefon, kein Gas. Das kommende Schuljahr gilt als ein verlorenes, auch wenn große Solidarität zu spüren ist und weniger betroffene Schulen andere Klassen aufnehmen wollen. Der öffentliche Verkehr ist durch die Überflutung der Metro so gut wie lahm gelegt. Was das in einer Großstadt bedeutet, kann man sich nur als Alptraum vorstellen. Die COS (Czech Orff Society) und andere Initiativen fortschrittlicher Pädagogik haben große Befürchtungen, dass alle staatlichen Unterstützungen nun eingefroren oder gekündigt werden, denn der Wiederaufbau zerstörter Schulen hat (verständlicherweise) Vorrang vor musikalischer Erziehung: „... *who knows, what will be in the mind of political authorities to find money for destroyed schools ...?*“ Es scheint wenig zu hoffen, besonders auch weil die zuständigen Politiker wenig Verständnis haben „*they do not know anything at all about progressiv pedagogical trends*“.

Es muß sehr schwer sein, aus der deprimierenden und katastrophalen Alltagssituation heraus positiv zu denken, aber trotzdem gibt uns J.K. einen eindrucksvollen Bericht: „*Better let's describe what we have done in COS during the last Semester.*“ Und nun entfaltet sich eine erstaunliche und bewundernswerte Fülle von Initiativen:

## Öffentlichkeitsarbeit

COS ist mit Berichten, Ankündigungen, Artikeln in vielen regionalen und nationalen Zeitschriften für Musik, Musikpädagogik, Vorschulerziehung u. a. präsent. Die Mitglieder werden ermutigt, über ihre Erfahrungen und ihre Arbeit zu sprechen und zu schreiben um bei Politikern, Pädagogen und auch Wirtschaftlern (!) Aufmerksamkeit und Respekt zu gewinnen, nicht nur in Prag selbst, sondern auch in den anderen Distrikten des Landes.

## Die Organisation des Zentrums

wird konsequent, d.h. immer wenn etwas Geld und Zeit und Energie der Mitglieder zur Verfügung steht, in folgenden Bereichen vorangetrieben:

- Kommunikationstechniken
- Aufbau einer Sammlung von musikpädagogischen Publikationen
- CD- und Video-Bibliothek auf der Basis der Schularbeit, der Anfang wurde mit einer Serie von Videos zur Arbeit von Pavel Jurkovič gemacht. Auch Videos von der Arbeit im Orff-Institut (Coloman Kallós) sollen hinzugefügt werden.
- Eine Computer-Datei soll aufgebaut werden.
- Informationsblatt für Mitglieder. Jährlich einmal im Januar berichtet die Präsidentin über alle Aktivitäten und Pläne der Gesellschaft. In der Zeitung der Tschechischen Musik Gesellschaft, die zweimal jährlich erscheint, stehen ein bis zwei Seiten der Orff-Gesellschaft zur Verfügung.

Die vielen Veranstaltungen und Kurse haben großes Interesse bei jungen Kollegen erweckt, die Mitgliederzahl (z. Z. 547) wächst ständig.

## Kursveranstaltungen im Jahre 2002

- *3-tägiges Seminar mit Pierre van Hauwe* (Holland) im April. Teilnehmer aus Tschechien, Slowakei und Polen. Großes Abschlusskonzert mit einem 100-köpfigen Kinderorchester, Musik von Orff, v. Hauwe, Jurkovič und Eben unter der Leitung von P. v. Hauwe und L. Pospišilová.
- „*Musikerziehung für ein neues Jahrtausend*“. Eine Serie von Seminaren, in Zusammenarbeit von COS und Pädagogischer Hochschule Prag mit Dozenten der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft und ausländischen Gastdozenten.
- *Kurse für Eltern und ihre Kinder* in Pelhřimov (Südböhmen) und Janov (Nordböhmen).

- „Jeder kann sich durch Musik ausdrücken“. In Pilsen, Westböhmen entstand eine Kursinitiative mit diesem Slogan für dessen Organisation Pavla Sovová, die Leiterin des städtischen Mütter-Clubs, verantwortlich zeichnet.
- *Sommerkurs in Slavonice 16.–21. Juli*. Höhepunkt der Sommeraktivitäten. 96 Teilnehmer aus 8 Nationen (CZ, A, PL, SL, CR, SK, BL und G) mit Lenka Pospíšilová, Ulrike Jungmair, Erich Heiligenbrunner und Alexandra Zach:  
Morgenplenium auf dem Renaissance Marktplatz oder in der Gotischen Kirche, Musik- und Tanzstunden vor oder in der städtischen Galerie, Instrumentenbauateliers – überall, wo Erich vorbeikam. Dazu abendliche Konzerte mit „De Tempore Fine Comoedia“ von Carl Orff und „Vox Mundan“ von Pavel Jurkovič in Fratres/Österreich. Großer Erfolg und Begeisterung bei den Teilnehmern.
- *Herbstseminare im Zentrum* der COS mit dem Schwerpunkt auf der tschechischen Adaptation des Orff-Schulwerk mit Jana Žižková, Lída Battěková, und Pavel Jurkovič.
- *Herbstseminar im Zentrum* der COS zum Thema „Stimme und Individualität“.
- *Adventsseminar* mit Lenka Pospíšilová und ihren Kollegen zum Thema Nikolaus und Weihnachten mit Winter- und Weihnachtsliedern aus aller Welt.

### Vorankündigung

- Sommerkurs in Brno vom 18. bis 22. 8. 2003.

Kontaktadresse des Centrums der COS:

CCOS Hribska 2012

CZ-10000 Praha 10

Tel. +420 274 777 2925 Martina Drbohlavova

e-mail: [kotulkovaj@centrum.cz](mailto:kotulkovaj@centrum.cz)

(Für e-mails aus Österreich oft schwer erreichbar, daher auch: e-mail: [kotulkovaj@hotmail.com](mailto:kotulkovaj@hotmail.com))

Aus dem Orff-Institut  
From the Orff-Institute

## Worte zur Begrüßung anlässlich der „Begegnungstage“

*Der folgende Text stellt einen Auszug dar. Einleitend begrüßte der Institutsvorstand die anwesenden Gäste, u. a. Frau Liselotte Orff, Herr PD Dr. Michael Kugler, den Rektor der Universität Mozarteum Dr. Roland Haas, den Leiter des Orff-Zentrums Herrn Hans Jörg Jans, Herrn Bernd Becker-Ehmck, Leiter des „Studio 49“ und Herrn Hanser-Strecker, den Geschäftsführenden Vorstand des Schott-Verlages. Er wandte sich an die Kolleginnen und Kollegen der Orff-Schulwerk-Gesellschaften und sprach der Österreichischen Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ für die Unterstützung dieser Tagung und des zweiten Abends einen herzlichen Dank aus. Zuletzt begrüßte er besonders die ehemaligen KollegInnen und Kollegen, u. a. Wilhelm Keller, Hermann Regner.*

Dieser Abend steht im Rahmen zweier „Tage der Begegnung“. Er dient dem Miterleben und Mitdenken und im Anschluss der Geselligkeit und dem Gespräch. Heute Vormittag hatten wir, im ersten Teil unseres „Tages der Offenen Tür“, Besuch von Gruppen, für deren Erlebnis- und Lernfeld wir tätig sind: Schüler aus einer musischen Hauptschule, eines musisch ausgerichteten Bundesoberstufen-Realgymnasiums und angehende Kindergärtnerinnen haben Ausschnitte aus dem hier vertretenen Curriculum erlebt. Nachmittags war das Haus offen für jüngere und ältere Salzburgerinnen und Salzburger, die Beispiele dessen, womit wir uns hier beschäftigen, aktiv oder mehr betrachtend kennen gelernt haben. Und morgen sind dann Fachgespräche und informative Ateliers vorgesehen: von der Frühst- und Früherziehung bis zur Erwachsenen- und Seniorenarbeit, von den Schlaginstrumenten bis zu ausgewählten Tanzthemen und manches mehr. Dieser morgige Tag steht unter

dem unausgesprochenen Motto: „Dritten – draußen“. Nicht nur werden viele Veranstaltungen von jemanden hier aus dem Orff-Institut moderiert, zusammen mit einer Expertin bzw. einem Experten von außen. Auch das Publikum bildet sich – hier liegt ja der Sinn der Begegnungstage – nach diesem Prinzip. Somit können die Veranstaltungen auch eine aspektreiche Übersicht und Betrachtung dessen bieten, womit sich das Orff-Institut beschäftigt und in Zukunft beschäftigen könnte. Bitte bringen Sie – liebe Ehemalige – dazu Ihre Erfahrungen ein. Sagen Sie auch, wie Ihnen das Studium am Orff-Institut Nutzen in Ihrem Leben gebracht hat, was wir unbedingt bewahren sollten und was wir verändern müssten.

Es gibt gute Gründe, die Zukunft des Orff-Instituts neu und sehr bewusst zu planen; es gibt aber auch gute Gründe, dabei der anerkennenden Würdigung der Vergangenheit wirkliches Gewicht zu geben. Als ein Musikpädagoge, der *nicht hier* studiert hat, darf ich verhältnismäßig objektiv feststellen, dass die Elementare Musikerziehung bzw. auch Musik- und Bewegungserziehung heute landauf landab sich in lebendiger Entwicklung befinden und alles andere als an ihr Ende gekommen sind. Musikerziehung, Tanzerziehung und ästhetische Erziehung werden davon befruchtet. Wir alle wissen, wie viele Keime *hier* gelegt wurden. Damit sollte die Entwicklung eben auch hier nicht zu Ende sein. Am Ende des 40. Studienjahres darf man demnach *einerseits* die Arbeit des Orff-Instituts bilanzieren, mit der nötigen Distanz, aber auch dem zulässigen Stolz. *Andererseits* stellt sich dem Institut unabweisbar die Aufgabe, auch in die Zukunft hinein praktische Arbeitsmöglichkeiten und theoretische Grundlagen wegweisend zu erkunden und zu vermitteln, wenn es seine Position wahren will. Hierzu rufe ich alle Mitglieder dieses Institutes auf und ermuntere alle mit ihm verbundenen Menschen, hier gleichfalls impulsgebend zu wirken. Das Institut wurde am 10. 7. 1961 offiziell eröffnet.

- Auf die Vorgeschichte muss ich nicht eingehen – Herr Dr. Kugler hat sich, wie wohl kein anderer, damit beschäftigt und die wohl gründlichsten Werke dazu verfasst – es wird ein Vergnügen sein, von *ihm* in Ausschnitten auch darüber zu hören.
- Selbst wesentliche Details der 40 Studienjahre kann und *muß* ich nicht aufzählen, denn – die Ereignisse des gerade sich zum Ende neigenden Studienjahres ausgenommen – alles können Sie in einer Dokumentation nachlesen, die zu präsentieren wir heute

Abend das größte Vergnügen haben. Sie hat den Titel „40 Jahre Orff-Institut 1961–2001“, herausgegeben vom Orff-Institut und dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Im Impressum steht: *Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Hermann Regner*. Ich weise schon jetzt auf die Doppelsinnigkeit der Formulierung „für den Inhalt verantwortlich“ hin.

Vertieft man sich etwas in die Geschichte des Institutes, trifft man auf ein Beziehungsnetz, das vom kleinen Salzburg über benachbarte Länder hinweg zum weiteren Europa, ja bis nach Afrika, Australien, den USA reicht und heute sich u. a. nach China und Russland spannt. Und man erkennt, wie dieses Netz von immer fester werdenden Fäden getragen wurde, die man hier in Salzburg wirkte und verankerte. Ablesbar wird, wie aus Kursen Kurstraditionen, aus internationalen Kontakten internationale Symposien und aus verschiedenen kürzeren Studien immer profiliertere Ausbildungsgänge wurden.

Mit der Geschichte des Orff-Instituts stößt man auch auf viele interessante Phänomene. Ich nenne hier nur Epochenunterricht, Hospitationswochen, Leistungsnachweise (statt Ziffernzensuren), Projekte, viele ungewöhnliche Studienfächer, Unterricht mit Menschen unterschiedlichen Alters und Befähigung ... Vieles ist heute wie früher aktuell – es muss darauf geachtet werden, nicht alle Errungenschaften in den Mahlsteinen der sich immerzu drehenden gesetzlichen Mühlen zerbröseln zu lassen.

*Keller, Regner, Haselbach* – ihre Namen sind in die Chronologie des Orff-Instituts besonders lange und intensiv verwickelt – doch viele andere wären hier auch zu nennen. Als der amtierende Institutsvorstand spreche ich allen, die am Aufbau dieses Institutes mitgewirkt haben, einen herzlichen Dank für Ihre unermüdete und zukunftsweisende Arbeit aus.

Die Darstellungen dieser Broschüre schließen mit dem Studienjahr 2001. Ein weiteres Studienjahr neigt sich bereits wieder zum Ende. Ich weiß, dass viele von Ihnen u.a. auch deshalb zu diesen Begegnungstagen gekommen sind, um zu hören, was sich zwischenzeitlich hier ereignet hat und wie es weiterzugehen verspricht. In den Orff Schulwerk-Informationen, die nun seit Jahren und mit wachsendem Erfolg *Barbara Haselbach* herausgibt, haben Sie möglicherweise von neuesten Entwicklungen gelesen. Ich darf einiges kurz ansprechen:

- Schon am 26. Mai 2000 hatte das Kollegium der sich neu gliedernden Kunstuniversität Mozarteum



# 40 Jahre Orff-Institut:



# Tage der Begegnung



beschlossen, ein – jetzt der volle Name – Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ einzurichten. Die interessante Namensgebung versprach, den unverwechselbaren Kern der bisherigen Abteilungsarbeit zu fokussieren und zugleich universitären Ansprüchen Rechnung zu tragen.

- Im Rahmen dieser universitären Neugliederung wurde den Instituten relativ eindeutige Aufgabengebiete zugeschrieben. Seitdem sind für manche Lehrveranstaltungen aus dem Studienplan der Musik- und Bewegungserziehung andere Institute zuständig, z. B. für die instrumentalen und vokalen Anteile. Diese nicht mehr bestehende Einheit von Studium und Orff-Institut macht uns durchaus Probleme. Andererseits muss sich dadurch das Orff-Institut noch entschiedener als eine Arbeitseinheit mit einem spezifischen Arbeitsauftrag definieren – eine Wirkung, die sich vermutlich in nächsten Jahren noch verstärken wird.
- Im Rahmen unseres Instituts wurde inzwischen eine Abteilung für „Musik und Tanz in der Integrativen Pädagogik und Sozialen Arbeit“ gegründet. Sie wird von Frau *Shirley Salmon* geleitet und entwickelt jene Arbeit weiter, die sich mit *Wilhelm Keller* und dem seinerzeitigen „Institut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“ verbindet. Diese Abteilung hat mit dem für das Studienjahr 2002/03 vorgesehenen Angebot eines Universitätslehrganges für „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ schon gleich ein aktives Lebenszeichen gesetzt.
- Als weitere ergänzende Studienangebote möchte ich erwähnen: Einen sehr gut besuchten „Special Course“ im kommenden Studienjahr und einen neuartigen Vorbereitungslehrgang für 15- bis 20-jährige Studienaspiranten.
- Leider kann ich Ihnen noch nicht ganz abschließend von neuen Studienplänen berichten. Auch wir mussten die ausgesprochene Mühsal erfahren, heute solche Pläne neu zu machen: Das Kurz- und Fortbildungsstudium, das wie ein zweites Herz neben dem Diplomstudium in diesem Haus über Jahrzehnte hinweg schlug, hat jedenfalls noch einmal eine Jahresfrist bekommen. Das Diplomstudium sollte – wir bangen noch – schon ab Herbst neu sein und nur noch 10 Semester dauern. Zukünftig geplant ist aber ein Bakkalaureatsstudium von 8, vielleicht auch sechs, und zwei Magisterstudien von je 2 bzw. 4 Semestern, von denen eines die Tradition

des Kurzstudiums, wenn auch mit veränderten Vorzeichen, fortsetzen soll.

- Grundlage aller Planungen ist ein neues Qualifikationsprofil, welches allen studien- und wohl auch forschungsbezogenen Aktivitäten des Instituts einen deutlichen inhaltlichen Zusammenhalt und ein Profil geben kann. Es geht klar von der pädagogischen Sinngabe der Studienrichtung mit der Bezeichnung Musik- und Bewegungserziehung aus.

Kurz noch Gedanken zur Situierung des Orff-Instituts in der Universität Mozarteum. Das Institut ist längst keine „Sonderabteilung“ mehr, wenngleich es, wie jedes Institut der Universität, eine besondere Aufgabe hat. Wir haben keine hochrangigen Interpreten auszubilden und müssen nicht musikwissenschaftliche Forschung verbreitern. Wir gehören zu den pädagogisch orientierten Einrichtungen dieser Universität, die ihrerseits solchen Einrichtungen einen angemessenen Rahmen bieten will und muss. Ich meine, dass eine von vielen Steuerzahlern, von der Kassiererin im Supermarkt bis zum Universitätsprofessor unterhaltene Universität auch im pädagogischen Bereich Absolventen ausbilden sollte, damit sie auf höchstem Niveau und mit den besten verfügbaren Mitteln breiteste Bevölkerungsschichten ansprechen können. Musik- und Kunstpädagogik hätte sich dann zwangsläufig auch auszurichten:

- an basisbildenden (wir sagen: elementaren) Erziehungs- und Lernprozessen;
  - an der Ansprache von Menschen jeglichen Alters, unterschiedlichster Vorbildung und personaler Befähigung, um ihnen Brücken zur Partizipation in Musik und Tanz, in ästhetischen Räumen zu bauen;
  - sie hätte sich in ein beziehungsreiches Verhältnis zu sinnverwandten öffentlichen Institutionen wie z. B. Musikschulen und Schulen zu setzen, um darin die eigene Arbeit in der Breite wirksam zu machen.
- Diese Aufgaben kann gerade auch das *Institut für Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Institut* mit seinen speziellen Inhalten und Methoden bearbeiten. Es sollte diese Inhalte und Methoden weiter klären, prüfen und, wo möglich, im Sinne wissenschaftlichen Belegs erläutern, womit es, wie ich meine, zu einem ebenso unverwechselbaren wie notwendigen Profil der Universität Mozarteum beitragen kann.
- Zum Schluss möchte ich mich noch bei dem Team engagierter Kolleginnen, Kollegen und Studierenden, die zum Gelingen der beiden Begegnungstage beige-

tragen haben, bedanken – auch jenen heute Abend hier auf der Bühne. Sie haben in einer mit Aufgaben ja auch ansonsten prall gefüllten Semesterphase noch Zusätzliches geleistet. Namentlich erwähnen möchte ich unsere fast unermüdliche Sonja Czuk, die so viele Details bedacht, angemahnt und auch geklärt hat. Nicht zuletzt danke ich jetzt Frau Orff, mit deren Unterstützung wir Sie im Anschluss in die Frohnburg zu einem kleinen Bissen und Trunk einladen können. Ich wünsche Ihnen allen einen angenehmen Abend und darf Sie alle einladen, morgen an dem einen oder anderen interessanten Arbeitskreis teilzunehmen.

Rudolf Nykrin

---

## Grüßworte von Lieselotte Orff

---

Liebe Freunde,  
die meisten von Ihnen waren zur Zeit der Gründung des Orff-Institutes noch gar nicht auf der Welt! So stehe ich also heute Abend vor Ihnen wie – ja, wie ein Fossil – als Zeitzeugin für eine Ära, die viele von Ihnen nur vom Hörensagen kennen.

Sie kennen sicher das vielzitierte Wort Orffs vom „Schulwerk als Wildwuchs“. Wenn nicht, gehen Sie bitte in die Bibliothek und lesen Sie die zwei Beiträge von Orff im Jahrbuch des Orff-Instituts von 1963, dann kann ich Ihnen und mir jetzt längere Zitate ersparen.

Nur soviel: „Es ist eine alte Erfahrung, dass jeder Wildwuchs besonders kräftig gedeiht, während man mit planmäßig angelegten Pflanzungen oft Enttäuschungen erlebt.“

Lassen Sie mich bei dem Bild bleiben: Wildwuchs hat auch die Tendenz, sich kräftig zu vermehren. Zu verbreiten, seine Samen in alle Richtungen zu zerstreuen und sich durch kräftige Wurzeln zu behaupten. Dass dabei gelegentlich auch Kreuzungen herauskommen, die so nicht vorgesehen waren, liegt in der Natur der Sache. Sie werden nicht standhalten oder eine interessante Weiterentwicklung ergeben.

Noch ein Wort zur kräftigen Wurzel: einer der indischen Musiker, mit denen Menuhin in den 70-er Jahren in Indien spielte, sagte damals: „You have to have roots in order to be universal – man muss Wurzeln haben, um universal sein zu können.“

Ich glaube, es lohnt auch nach 40 Jahren noch über diese Vergleiche nachzudenken

Ich wünsche dem Institut, das Orffs Namen trägt und unter dem Dach des weltberühmten Mozarteums gegründet wurde und weiterbesteht, noch viele Jahre der Ausstrahlung in die ganze Welt, in die verschiedensten Kulturen.

Und den engagierten Studierenden und Lehrenden, die dort arbeiten, suchen, finden, streiten, Freunde und Freude finden, den Erhalt der Lebendigkeit, die es trotz vieler Umschwünge immer noch zeigt.

Lieselotte Orff

---

## 40plus ist keine Faltencreme ...

---

... sondern – und spätestens gegen Ende des Sommersemesters war dieses Wort jeder und jedem im Haus ein Begriff – ein ausgeklügeltes und ganzheitlich ausgerichtetes Wellnesskonzept, sorgsam erarbeitet für anstehende und äußerst vielversprechende Festaktivitäten.

Schon in den frühesten Morgenstunden stand ein Muskelaufbautraining der besonderen Sorte auf dem Tagesplan (wer zusätzlich mit dem Fahrrad erschien, trainierte besonders anwesend) und, die Rohkost immer griffbereit, konnte erarbeitetes Muskelpotential sogleich beim schon alltäglich werdenden Kulissenschleppen demonstriert werden.

Mit Staunen verfolgte da auch so manch einer den sonderbaren Wandel, dem einige Räume unterzogen wurden und äußerte sich lobend über das neue Mobiliar in positiv stimmender, heller Farbgebung. Man genoss daher vielleicht auch umso mehr, in einer in neuem Glanz erstrahlenden Umgebung Atem und Stimme auf ein klangliches Höchstvolumen einzustimmen und sich für die eigene Bühnenpräsenz noch ein paar letzte, wichtige Tipps geben zu lassen.

Kurz vor dem großen Tag war die Spannung dann in jedem Winkel des Hauses spürbar, man machte sich Sorgen um eine passende Festgarderobe, tauschte heimlich die besten Kuchenrezepte und war in hoher Erwartung, nun bald schon eine Prise des sagenumwobenen Schöpfergeistes einatmen zu können, denn: ein altes Licht sollte in neuem Glanz erstrahlen, oder äh, anders herum?

Aber jetzt mal ganz ehrlich: Junggeblieben sind sie doch alle, das fiel nicht nur den mit Congas bepackten Studenten auf, sondern auch denjenigen, die da staunend und lauschend sich einen guten Platz in Bühnennähe gesichert hatten.

Da standen sie nun, in ECHT, live, die Menschen, deren Gesichter wir bisher nur aus den Büchern der Musik- und Bewegungserziehung gekannt hatten und verkörperten in herzlicher und sich gerne erinnernder Art und Weise ein Stück Zeitgeschichte. Bilder wurden lebendig, Zusammenhänge klarer und das Gefühl wach, ein wenig einer vor 40plus (?) Jahren geborenen Idee verstehen und weiterführen zu dürfen. Nach einem wunderschönen, ausklingenden Abend, der nochmals in aller Ruhe Gelegenheit zur Begegnung bot, war man sich dann einig:

das Konzept hatte Wirkung gezeigt und man würde vielleicht bald schon wieder in die Versuchung kommen, nicht nur ein bisschen Sonne, sondern auch so manch alten Orff-Geist herbei zu trommeln.

Julia Schwarzbach

---

## Soy Erasmus – no entiendo

---

Bericht über einen zweisemestrigen Studienaufenthalt an der Universidad de Granada

„Porque éstais aqui? – Por el sol?“ waren die Begrüßungsworte eines Professors, der das Orff-Institut Salzburg von Besuchen kennt und es sich sonst nicht erklären konnte, warum wir die österreichische Universität verließen, um für ein Jahr als Erasmusstudentinnen an der Facultad de Ciencias de la Educación (Dep. Educación musical) an der Universidad de Granada zu studieren. Aufgrund bereits bestehender Beziehungen zwischen Lehrenden des Orff-Instituts und der Universität Granada hatte sich unser Wunsch, ins Ausland zu gehen konkretisiert und nachdem das Orff-Institut der Universität Mozarteum in das internationale Studienaustauschprogramm *Socrates-Erasmus* aufgenommen worden war, stand unserem Studienaufenthalt in Spanien nichts mehr im Wege. Im Vorhinein war es notwendig, Lehrveranstaltungen aus dem spanischen Studienplan von der hiesigen Studienkommission bestätigen zu lassen, um die Anrechnung zu gewährleisten. Um das Erasmus-Stipendium ausbezahlt zu bekommen, muss ein Minimum von 6 Semesterwochenstunden an Pflichtfächern, was allerdings stundenmäßig sehr gering angesetzt ist, belegt werden. An der Universidad de Granada gibt es, wie jetzt auch am Orff-Institut, das Credit-System, was Anrechnungsangelegenheiten sicher erleichtern wird.

Anfangs hatten wir tatsächlich Probleme mit dem spanischen System: Durch die fehlende Aufnahmeprüfung reicht die Bandbreite der TeilnehmerInnen der Lehrveranstaltungen von Konservatoriumsstudierenden bis hin zu Musikneulingen.

Was diese Situation allerdings mit sich brachte war, dass ProfessorInnen in ihren didaktischen Fähigkeiten stark gefordert waren und wir dadurch viel lernen konnten. Nicht zuletzt bei Lehrproben, wo wir nicht nur unsere Spanischkenntnisse, sondern auch unsere pädagogischen Fähigkeiten als Unterrichtende in Großgruppen unter Beweis stellen konnten.

Eine neue Erfahrung für uns war auch, mit bis zu 60 Studierenden in einer Klasse zu sitzen, singen, musizieren, tanzen... Gerade beim Instrumentalunterricht erschien uns diese Art des Unterrichts sehr abstrus. In Lehrveranstaltungen wie „La forma musical y su didáctica“ lernten wir Musikanalyse einmal anders

kennen, d. h. die vielfältige Vermittlung musikalischer Formen reichte von Videoanalyse eines Spielfilmes über eigenes Erfinden von Tanzsequenzen in der Rondoform bis hin zur genauesten Analyse einer gesamten Oper. In „Música Incidental: Creatividad y nuevas tecnologías“ boten sich für uns sehr bekannte Lerninhalte wie: Kreativität im Kindermusikunterricht unterstützt durch Tanz, verschiedene Materialien, Basteleien zu einigen Themen; weiters die Einführung und Anwendung eines Notenschreibprogramms am PC. In einem anderen Teil des Angebots wurde uns das Thema Filmmusik näher gebracht. Der Unterricht war sowohl praktisch als auch theoretisch. Im Fach „Agrupaciones vocales e instrumentales“ widmeten wir uns einem riesigen Repertoire an Liedern aus verschiedenen Epochen, die für bestimmte Konzerte erlernt und auch aufgeführt wurden. Somit bot sich uns die Gelegenheit, beispielsweise in der Kathedrale und im Kongresshaus von Granada mit dem Fakultätschor aufzutreten. Diese Lehrveranstaltung war für uns sehr herausfordernd, da das Liederrepertoire der gesanglichen Vorbildung der Studierenden nicht entsprach. Auch die Prüfungsweise, das Beherrschen aller Lieder und das Vortragen in Quartetten oder alleine, war für alle Prüflinge ein großer Aufwand und hatte sich für uns nicht als sehr sinnvoll herausgestellt.

Einen Teil der Tanzlehrveranstaltungen wie beispielsweise „Expresión Corporal“ absolvierten wir an der Sportfakultät, wo wir, für uns völlig ungewohnt, in Turnschuhen in einer riesigen Turnhalle verschiedene Bewegungssequenzen erlernten und diese in Kleingruppenarbeit (ca. 10–15 Teilnehmer) mit und ohne Materialien variierten. Was wir sehr bewunderten und sicher auch mitnehmen, ist die begeisternde und ansteckende Art der Lehrerin, die ihren Unterricht mit einem Theorieteil eröffnete, bei dem vorab analysiert wurde, was wir dann anschließend praktisch erprobten.

Um unsere Neugier nach Andalusischem etwas zu stillen, belegten wir am universitären Haus „Casa de Porras“ einen Sevillianaskurs und lernten den „Flamenco der Straße“. Und wieder wurde uns von der Unterrichtenden auf eine mitreißende und stets humorvolle Weise gezeigt, dass Schritte zwar wichtig, aber Improvisation mit dem Gegenüber noch viel wichtiger sind.

Spannend war auch, dass wir diesen Volkstanz bei einigen Fiestas gleich erproben konnten.

Generell hat Musikerziehung in Spanien einen anderen Stellenwert als in Österreich / Deutschland. Deshalb mangelt es an Üübemöglichkeiten, Instrumenten und Räumlichkeiten.

Wenn wir Unterschiede zwischen dem Studium am Orff Institut und an einer großen Fakultät wie der Facultad de Ciencias auf einen großen Nenner zu bringen versuchen, könnte man sagen, dass eben in einem System, wo es nur erschwert Platz für individuelle Betreuung gibt, eine Ausbildung, wie sie am Orff-Institut möglich ist, nicht geben kann. Eine „große“ Universität bringt dafür mehr Freiheit für die Studierenden mit sich (so konnten wir im Sommersemester interessante Vorlesungen an der Facultad de Filosofía y Letras und am Pädagogikinstitut belegen).

Nach diesen Erfahrungen in Granada haben wir das „luxuriöse“ Angebot am Orff-Institut (z.B. Einzelunterricht) wieder neu schätzen gelernt.

Wir haben aber auch erkannt, dass es immer auf den/die Lehrende/n im Unterricht ankommt und wie diese/r mit den Gegebenheiten umgeht.

Unsere Aufnahme in Granada war von Studierenden und Lehrenden sehr herzlich, und von allen Seiten zeigte man sich interessiert an unseren mitgebrachten Erfahrungen. Vor allem Ruben, Assistent im Büro für universitäre Austauschprogramme, hatte immer ein offenes Ohr für uns.

Was wir wohl sehr vermissen werden, ist die Cafeteria mit café con leche, bocadillos zum Sattessen und den schnellen, gelassenen und immer freundlichen Kellnern bei Stoßzeiten.

Trotz täglicher Anwesenheitspflicht an der Uni nutzen wir Abende und Wochenenden, um das spanische Leben kennen und lieben zu lernen. Granada ist mit seinen 300.000 Einwohnern, wovon 60.000 Studierende sind, eine alte/junge, aufgeschlossene Stadt, die nicht nur Alhambra-Touristen, sondern auch internationale Studierende (Anteil 10%) anzieht. Sie liegt reizvoll zwischen Meer und Bergen. Wer genießt schon beim Skifahren einen Blick aufs Meer? Auch eine andere Tradition Andalusiens, vor allem Granadas, haben wir genossen, die Tapas, die stets gratis (!) zu Getränken gereicht werden und uns immer wieder zum nächtlichen Ausflug in die Bars „überredet“ haben.

Es war ein mehr oder weniger stressfreies Jahr – jedoch nicht aufgrund mangelnder Verpflichtungen, sondern weil wir uns gut an die spanische Gelassen-

heit gewöhnten. Sogar an die obligatorische Viertelstunde des Zuspätkommens aller.

Als „exotische“ Radfahrerinnen lernten wir allerdings auch die andere Seite auf Granadas Straßen kennen – zwischen hupenden Autos, rauchenden LKWs im Einbahngewirr – es war wahrlich ein Abenteuer!

Für ein Jahr in die Rolle der Ausländerin zu schlüpfen war eine sehr tiefgehende und belehrende Erfahrung. Unser Studienjahr in Granada war ein ganz besonderes, das wir allen weiterempfehlen können.

Am Anfang verstanden wir nur spanisch – jetzt verstehen wir spanisch.

No entiendo ... –! Entiendo!

Eva Rautenberg, Natalie Begle, Carolina Fink

## Publikationen

## Publications

**Michael Kugler (Hrsg.)**

**Elementarer Tanz – Elementare Musik  
Die Günther-Schule München 1924–1944**

Schott Musikpädagogik, Schott, Mainz 2002, 307 Seiten, zahlreiche Schwarzweißfotos, Notenbeispiele

Einem Desiderat, einem lange Erwünschten und Vermissten, ist in dem Buch „Elementarer Tanz – Elementare Musik“ aufs Beste Genüge getan. Der sorgfältig edierte und reich bebilderte Band, von Michael Kugler im Auftrag des Orff-Zentrums München herausgegeben, erschien in diesem Jahr.

Zustande gekommen ist diese Publikation durch eine Tagung, die am 9./10. März 1998 in München stattfand und zu der das Orff-Zentrum ehemalige Günther Schülerinnen aus den Ausbildungsjahrgängen 1930 bis 1944 geladen hatte. Die Veranstaltung wurde zu einem Ereignis der Begegnung und bot zudem die Gelegenheit für intensive Einzel- und Gruppeninterviews.

In dem Band sind die wichtigsten Persönlichkeiten der Günther-Schule dargestellt, die dank der außerordentlich verdienstvollen Forschungsarbeit von Michael Kugler detaillierter beschrieben werden konnten, als das im Rahmen von Carl Orffs Dokumentationsband „Schulwerk – Elementare Musik“ möglich war. Dies gilt vor allem auch für die Eigenständigkeit der Günther-Schule als Werkstatt für das Schulwerk.

Michael Kugler beschreibt in dem die Sammlung einleitenden Kapitel „Der Weg zum Elementaren Tanz und zur Elementaren Musik“ die Zeit zwischen Herbst 1924 und dem Herbst 1944, den historischen Zeitraum der Günther-Schule, die ihren bedeutenden Platz in der Rhythmus- und Tanzbewegung der zwanziger Jahre gefunden hat.

Das nachfolgende Kapitel über die „Kaulbachstrasse 16 – aus der Geschichte des Hauses“ von Christine Morawa berichtet über das Schicksal dieses für

die Günther-Schule so wichtigen Gebäudes, das seit der 1990 erfolgten Renovierung Sitz des Orff-Zentrum München ist.

„Die Günther-Schule als Institution“ wird wieder von Michael Kugler beschrieben. Ihm gelang die Rekonstruktion der Unterrichtspläne, die Auflistung aller Lehrkräfte und die genaue Beschreibung des im Jahre 1935 bestehenden Instrumentariums der Schule. Barbara Haselbach widmet sich in einem ausführlichen Aufsatz der Persönlichkeit Dorothee Günthers, ihrer künstlerischen Tätigkeit und ihrem pädagogischen Konzept. Aufschlussreich und sehr förderlich ist das Kapitel „Dorothee Günther und das Dritte Reich“ in dem nachgewiesen wird, dass Günthers pädagogische Vision vor dieser Zeit entstanden ist.

Hermann Regners Beitrag zu „Carl Orff und seine pädagogischen Ideen“ ist eine anregende Studie. Einbezogen ist die so wichtige Frage „Elementare Musikübung – notiert oder improvisiert?“, deren Problematik, die das Schulwerk von Beginn an bis heute begleitet, nicht immer im Sinne Carl Orffs beantwortet wird.

Der Tänzerin Maja Lex (Graziela Padilla) der Komponistin und Pädagogin Gunild Keetman (Minna Ronnefeld) und Hans Bergese (Michael Kugler) gehören die nachfolgenden Betrachtungen. Lex, Keetman und Bergese waren die wichtigsten Lehrer und Mitarbeiter von Günther und Orff an der Schule. Die Reihe der Aufsätze schließt ab mit den sehr berührenden Erinnerungen der beiden ehemaligen Günther-Schülerinnen Ruth Opitz und Lola Harding-Irmer, die Manuela Widmer bei der Tagung 1998 interviewte.

Den zweiten Teil des vorliegenden Werkes bildet eine sorgfältig edierte Dokumentation mit Aufsätzen von Dorothee Günther und Carl Orff aus den zwanziger und dreißiger Jahren, darüber hinaus finden sich Programme und Rezensionen von Aufführungen, Artikel zur Rezeptionsgeschichte des Schulwerks, weitgehend unveröffentlichte Fotografien u.a.m. In einem Epilog berichtet Annalisa Martens über die letzten Jahre der Günther-Schule.

Eine Chronologie, ein Glossar und eine ausführliche Bibliografie vervollständigen den Band.

Lilo Gersdorf



## „Eltern-Kind-Singen“: eine Video-Kassette des Schweizerischen Vereins „Eltern-Kind-Singen“ mit Isabella Steffen-Meister

Video-Aufnahme: Susi Reichle

Sprecher: Ernst W. Weber

In der Schweiz, mit Sitz in Muri, gibt es seit ca. zwei Jahren einen Verein, dessen musikpädagogisches Konzept eine Marktlücke im sonst so reichhaltigen Angebot musikalisch-tänzerischen Unterrichts zu schließen scheint: „Eltern-Kind-Singen“ (Verein zur Förderung frühkindlichen Singens) nennt er sich. Ernst W. Weber, der ehemalige Präsident der Schweizer Orff-Schulwerk-Gesellschaft, ist sein Initiator und Gründer.

Angesprochen sind diesmal nicht die Vorschulkinder der Musikalischen Früherziehung oder die Kinder der Grundausbildung, sondern die ganz Kleinen, 1½- bis 4-Jährigen. Wie selbstverständlich und lebendig sich diese „Zwerge“ – immer in Mutters Nähe – einbringen, möchte die Videoaufnahme einer Spiel- und Singstunde veranschaulichen.

Ernst W. Weber kommentiert das bunte Geschehen in angenehm dezentler Weise, sparsam aber informativ, so dass die dahinter stehende Zielsetzung einer gesamtpersönlichen Förderung des Kindes durch Musik deutlich wird. Zu sehen sind etwa 10 Kinder mit ihren Müttern. Aber halt! Da gibt es auch einen Vater – wie schön! Gemessen an dem programmatischen Titel ist der (auch stimmliche) Beitrag dieses einzigen Vaters ein hoffnungsvoller, wenn auch zaghafter Beginn. Noch schöner wäre es, wenn es gelänge, vermehrt auch die Väter in ein solches Projekt einzubinden. Das wäre in unserer zunehmend vaterlosen Gesellschaft ein nicht hoch genug einzuschätzender Gewinn!

Isabella Steffen-Meister, die Vizepräsidentin des Vereins, leitet in diesem Video-Mitschnitt die Gruppe. Sie verfügt über eine kräftige, ungekünstelten Singstimme, und das scheint mir eine wesentliche Voraussetzung zu sein, über die Imitation die Lust am eigenen Singen zu entwickeln. Und Singen ist schließlich eine wesentliche Grundlage für alles Musikhören. Hier lernen beide, Eltern und Kinder. Wobei die lockere Atmosphäre von Begegnung und Austausch mittels Bewegungs- und Tanzspielen, mit kleinen Szenen und im Umgang mit allerlei Objekten offenbar dazu beiträgt, dass die (Laien-)Singstimme der Eltern frei und ohne Scheu zum Klingen kommt.

Erfreulich, wie rein und sicher hier die Lieder erklingen. Wenn die eigentlichen Adressaten sich noch nicht oder kaum singend vernehmen lassen, statt dessen ihre „Vorbilder“, all die Mamis, mit offenen Mäulchen anstarren und bestaunen, so ist das die ihrem Alter gemäße Weise des Lernens und des inneren Mitsingens.

Die Videoaufnahme zeigt den gesamten Ablauf einer 50-minütigen Sing- und Spielstunde. Das ist eine sehr lange Zeit für dieses Alter. Nur die bunte Abfolge von 10 (!) verschiedenen Spiel-, Tanz- und anderen Aktionsliedern vermag in ihrer Vielfalt die Aufmerksamkeit der Kinder mehr oder weniger zu binden.

Auch die Aufmerksamkeit des Videobetrachters wird strapaziert, wenn auch aus anderem Grund: Es gibt keinen einzigen Bildschnitt, alle Liedstrophen, alle Liedwiederholungen werden gezeigt. Ich bin sicher, eine durch Bildschnitte gestraffte Wiedergabe der wesentlichen und methodisch interessantesten Ausschnitte wäre für den interessierten Pädagogen dieser Fachrichtung ein effektiveres Informationsmaterial. Anregungen und kreative Umsetzung von Spielliedern mit einfachsten, dem frühkindlichen Lernen angemessenen Melodien findet man hier nämlich in großer Zahl.

Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Da wird zu einem Schiffeleinlied im gedachten Wasser geplanschelt, gespritzt und geschwommen, hin und her gesegelt, da werden Fischlein geangelt (Seile dienen den Müttern als Angel, mit denen sie ihre Fischlein-Kinder an Land ziehen – welch ein Vergnügen, solche singende, klingende Rutschpartie!)

Oder ein Schneckenlied: Zum Singen werden die Seile zu Schneckenspiralen gelegt. Die große Schneckenform im Raum erfahren die Kinder dann als wandernde Schlange im Spiralenweg. Schließlich klettert jedes Kind auf den Rücken der kauernnden Mutter oder des Vaters und ab geht die Schneckenpost.

Zu wünschen wäre in diesem Zusammenhang ein Video, das die gleiche Eltern-Kind-Gruppe in jeweils späteren Gruppenstunden in Aktion zeigt. Dann könnten die verschiedenen Lernprozesse im Sozialen, im Kognitiven, vor allem aber im Musikalischen und in der Bewegung sichtbar werden. Und: ein solches Video sollte dann filmtechnisch von professionellerer Qualität sein!

Beigelegt ist dem Video ein Folder mit weiteren Informationen und der Aufforderung an interessierte

Eltern, in ihrem Umfeld doch auch eine solche Initiative zu starten. (Auch wir sollten uns angesprochen fühlen ...!) Denn, so heißt es dort unter anderem, „in dieser Zeit ... der ersten Lebensjahre ... entwickelt das Kind – wie später nie mehr – seine ganz eigene Musikalität. Wenn wir mit den jungen Kindern singen, öffnen wir ihnen den persönlichen Weg zu ihrer Musik, der großen Hilfe in allen Lebensphasen“. Und das kann man nur voll unterschreiben.

Auskünfte:

Verein Eltern-Kind-Singen

[www.eltern-kind-singen.ch](http://www.eltern-kind-singen.ch)

Sekretariat: Haldenau 20, CH-3074 Muri

Tel. 0041-31 051 16 41

e-mail: [elkisi@econophone](mailto:elkisi@econophone)

Christiane Wieblitz

**Johannes Beck-Neckermann: Handbuch der musikalischen Früherziehung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen**

Herder Freiburg im Breisgau 2002

236 Seiten, ISBN 3-451-27789-1

Der Musik- und Bewegungspädagoge Johannes Beck-Neckermann wendet sich mit diesem Buch an Erziehende im Elementarbereich, die nicht unbedingt über eine musikfachspezifische Ausbildung verfügen. Es ist ihm ein Anliegen, dass musikalische Früherziehung in Kindergarten und Kindertagesstätte nicht nur von spezifischen Fachkräften durchgeführt wird, sondern dass das Spielen mit Musik insbesondere auch durch die ErzieherInnen, die tagtäglich mit den Kindern zu tun haben, in die Erlebniswelt der Kinder integriert wird.

Denn nicht das „Musik lehren“ steht für ihn in der Elementarpädagogik im Vordergrund. Er betont, dass es vielmehr gilt, das bei Kindern ohnehin vorhandene und selbstverständliche Spielen mit Geräuschen, Klängen oder Tönen aufzugreifen, zu erweitern und differenzieren. Zielpunkt ist dabei die ganzheitliche Entwicklung des Kindes – das Spiel mit Musik soll genutzt werden, um die Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder und der Kindergruppe zu begleiten und zu fördern. So will Beck-Neckermann mit seinem Buch ErzieherInnen ermutigen und „unterstützen, die Gelegenheiten, Möglichkeiten und Potenziale des Spielens mit Musik im elementarpädagogischen Alltag zu entdecken und für ihre pädagogische Arbeit zu nutzen“.

Er liefert dazu zunächst theoretische Grundlagen wie konzeptionelle und entwicklungspsychologische Aspekte eines Spielens mit Musik, Erläuterungen zu Dimensionen, Ziel- und Erlebnisfeldern musikalischen Handelns, sowie Handlungsmöglichkeiten der Erziehenden. Im weiteren werden aber auch methodische Grundlagen, konkrete Beispiele und Spielstrukturen für die Praxis aufgezeigt.

Beck-Neckermann gelingt es dabei, die theoretische Basis durch kontinuierliche Verknüpfung mit praktischen Bezügen anschaulich zu erläutern. Auch die Gestaltung der Texte trägt dazu einen Teil bei. So gibt es beispielsweise im ersten Kapitel nach jedem Absatz einen Kasten mit Fragen für die individuelle „Situationsanalyse“. Die Leser werden hier direkt aufgefordert, die dargestellten theoretischen Ausführungen auf die eigene Arbeitssituation zu übertragen und diese entsprechend zu hinterfragen (z.B.: Welche Spiel- und Erfahrungsmöglichkeiten mit Musik stellen wir Kindern bisher zur Verfügung? Welche musikalischen Vorerfahrungen haben die Kinder und welche bringen sie in den Kindergartenalltag mit ein? etc.). Zusammenfassungen und Kernpunkte werden durch graue Felder nochmals hervorgehoben und erleichtern so ebenfalls die Orientierung.

Im Praxisteil bietet Beck-Neckermann Spielmöglichkeiten an zum ersten Kontakt mit Instrumenten und Stimme, gibt des weiteren Anregungen für grafische Notation, Klangexperimente, Klangspiele, Klanggeschichten und Bewegungsbegleitung. Seine Vorschläge beziehen dabei insbesondere das emotionale und soziale Erleben der Kinder, sowie deren kreatives Handeln stark mit ein.

Das Buch bietet somit einerseits einen umfassenden theoretischen Background und gibt zudem – an diese Grundlage anknüpfend – ebenso hilfreiche praktische Beispiele und Spielanregungen. Damit macht Beck-Neckermann sein Buch zu einem runden Überblickswerk für alle Erziehenden im Elementarbereich, die gerne mehr Musik in ihr Arbeitsfeld mit einbauen möchten, es sich jedoch manchmal (noch) nicht so zutrauen oder nicht genau wissen, wie sie dies bewerkstelligen sollen. Für musikalisch Ungeübte wird das Buch alleine jedoch wahrscheinlich nicht ausreichen, um einen „Musik-Durchbruch“ im Kindergartenalltag zu erwirken. Praktische Fortbildungen, die ein unmittelbares Erleben ermöglichen, kann es verständlicherweise nicht ersetzen.

Elinor Klebel

**Susi Reichle und Ulrike Meyerholz:  
Kleine Clowns und große Töne. Kinder zaubern  
Zirkusluft**

Zytglogge Werkbuch, Bern 2002, 163 Seiten  
inkl. CD, ISBN 3-7296-0637-9

„Vorhang auf – Manege frei!“ für Pferde, Seiltänzer, Stolperclowns, Akrobaten, Raubtiere und viele andere Sensationen eines Zirkus.

In ihrem neuesten Buch bringen Uli Meyerholz und Susi Reichle eine umfassende Darstellung des Themas „Zirkus“ mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter.

Natürlich bleibt es nicht bei einem einfachen Nummernprogramm, sondern alle Artisten und Tiere haben ihre eigenen Liedern begleitet, die auch auf der beiliegenden CD zu hören sind.

Nach einführenden Überlegungen zum Thema „Zirkus“ (Bühnenbild, Dramaturgie, Ablauf, organisatorische Probleme ...), bedienen sich die beiden Autorinnen einer ihrem letzten Buch ähnlichen Struktur: alle fünf Kapitel werden in „Ideenpakete“ aufgeteilt:

1. Einstimmung (Spiele, vorbereitende Übungen, Spiele mit dem benützten Material, aktives Musikhören, Gespräch, etc.)
2. Spielerisches Üben mit Musik (Verstehen der Struktur/Aufbau des Musikstückes, verschiedene Aktionen zu den unterschiedlichen Teilen, Bewegungsspiele zur Musik etc.)
3. Festgelegte Form/ Zirkusnummer (Gestaltung einer Zirkusnummer, Aufbau, Abfolge der Szenen, Aktionen während der Nummer)
4. Lied/Musikalische Gestaltung (Begleitung des Liedes mit Instrumenten, Ratespiele mit Instrumenten, Erlernen des Liedes)
5. Weiterführende Ideen (schminken, ein Objekt basteln, Verwendung eines Bilderbuches, Aktionsspiele, ein Bild malen ...)

Die musikalischen Beispiele sind notiert, ebenso die Lieder, die zum Teil mit einfachen Begleitsätzen versehen sind. Für LeserInnen aus der Schweiz interessant: alle Lieder gibt es auch auf Schwyzerdütsch. Die „Ideenpakete“ sind sehr ausführlich und geben jede mögliche Hilfestellung, die ein erfahrener Lehrer/Lehrerin vielleicht schon kennt, aber doch gerne noch einmal nachliest. Wie die Autorinnen betonen, sollte man aus dem reichhaltigen Angebot an Übungen, Bewegungsspielen, Liedern, musikalischen und tänzerischen Spielen sowie Zirkusnummern ein für

die Gruppe passendes Programm zusammenstellen und auch Neues dazu erfinden bzw. Anregungen der Kinder aufnehmen und mit dem Material neue Nummern kreieren.

Sehr gut ist die CD (mit 37 Stücken) gelungen. Liebevolle Arrangements und ansprechende Instrumentierungen garantieren immer wieder einen Hörgenuss. Dass das Zirkusleben nicht immer nur lustig ist, erfahren wir in der Geschichte des Clowns „Pippo“, die gleichzeitig der Rahmen für eine ganze Aufführung sein kann. Eine andere Geschichte vom Zirkus „Maus“ lässt nur Tiere als Akteure agieren – eine reizvolle Variante.

Man kann nur verwundert sein, wie viele Ideen es zu diesem Thema gibt, und jeder sei angeregt, sie zu verwenden und zu bereichern. Mit diesem klar strukturierten Buch lässt es sich gut arbeiten – mögen viele Menschen sich verzaubern lassen ...

Andrea Osterntag

**Ruth Meyer u.a.: „Seidamadei“  
musikk med de minste. CD (Ruth Meyer u.a.)**

Eher unglücklich ist man häufig über CD- und Kassettangebote, die doch angeblich speziell für die Ohren unserer Kinder „produziert“ wurden. Ich nehme dies als besonderes Problem des deutschsprachigen Marktes wahr, wo bei Einspielungen von traditionellen Volks- und Kinderliedern genauso wie bei sogenannten modernen Kinderliedern künstlerische wie pädagogische Qualitätskriterien häufig gnadenlos missachtet werden.

Fasziniert lauschte ich hingegen dem 1. Titel „Seidamadei“ auf einer gleichnamigen CD, die mir norwegische Gäste als Geschenk überlassen hatten. Unregelmäßige Phrasenlängen und bitonale Skalen sind hier Grundlage einer mitreißenden und bewegungsorientierten Musik, die sich ausschließlich einer weiblichen Singstimme und percussiven Begleitinstrumenten bedient. In diesem Moment schwirrt mir das oft missverstandene Ende des berühmten Orff-Zitats durch den Kopf: „...dem Kinde gemäß“.

Und meine Lehrpraxisstunden bestätigen es. Sichtbar stärker als bei anderen zuvor eingesetzten Musikbeispielen reagieren die Vorschulkinder in ihren Bewegungen. Es sind Merkmale der Intensität, die ich als signifikanten Unterschied ausmache und deren Ursache ich eben genau in dieser Intensität und Echtheit der Musik wahrnehme. Ruth W. Meyer, Absolventin

des B-Studiums 1992, und sieben weitere professionelle Musikerinnen und Musiker liefern ein weites Klangspektrum, das wir nicht frühzeitig genug an die Ohren unserer Jüngsten herantragen können. Melodien in Dur, Moll und modalen Skalen, Beispiele rhythmisierter Sprache mit und ohne Schlagwerkbegleitungen und eine handvoll Instrumentalstücke, die durch ihre Schlichtheit überzeugen.

Natürlich kann auch ich die Texte nicht verstehen. Aber was habe ich nicht für anregende Impulse bekommen um persönliche Repertoirestücke in ihrer Gestaltungsvielfalt wieder neu zu entdecken. Der Regentext: erst lautmalersch rezipiert und durch kleines Schlagwerk anspruchsvoll ausgeschmückt; dann die rhythmisierte Version mit einfachem, effektvollem Begleitostinato, nicht weniger ansprechend. „Per Spelmann“: ein Instrumentalstück im  $\frac{7}{8}$ -Takt, das sich auf die Vielfalt an Spieltechniken von Violine und Cello beschränkt und dabei klar strukturiert auch Begleitung für unterschiedliche Bewegungsqualitäten sein könnte. Empfehlenswert ist dieser Tonträger für jene, die nicht nach „funktionierender Bären- und Mausmusik“ suchen, sondern die Lust haben, eigene Ideen zu den 23 anspruchsvollen und lebendigen Musikbeispielen zu entwickeln. Einfachste Lieder oder Verse regen auch zum Übertrag in die deutsche Sprache an, wie es das Team aus Oslo beispielsweise mit Liedern afrikanischen Ursprungs gemacht hat. Dem CD-Cover glaube ich zu entnehmen, dass es auch ein dazugehöriges Begleitbuch gibt. Zitat:

Bok og CD kann bestilles fra:

Pedagogisk Forum

PB 9266 Gronland

0134 Oslo

Tel. 22 19 77 50

Fax 22 19 77 60

[www.pedagogiskforum.no](http://www.pedagogiskforum.no)

Werner Beidinger

**Renate Zimmer u.a.:**

**Lied & Bewegung**

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung,

April 2002

36 Seiten, Broschüre + CD

Das dünne Heftchen „Lied & Bewegung“ ist eine kompakte und äußerst praxisnahe Sammlung von Bewegungsliedern mit beigelegter CD. Herausgegeben wurde es von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung Köln im Rahmen der Reihe „AV-Medien

zur gesunden Entwicklung von Kindern“. Es überrascht und erfreut gleichermaßen, dass die präventive und gesunderhaltende Wirkung von Musik und Bewegung inzwischen scheinbar auch von zentraler Ebene erkannt wurde und in Form dieser Broschüre ein praktikabler Wegweiser für alle erziehenden Personen gegeben werden soll.

Den Liedbeispielen vorausgehend, wird in einer Einleitung von Prof. Dr. Renate Zimmer äußerst kompetent und leicht verständlich die Wichtigkeit von Musik und Bewegung sowohl für die senso-motorische als auch geistig-seelische Entwicklung von Kindern aufgezeigt.

Mit seiner präventiven Intention richtet sich das Heft vor allem an die vorschulische Erziehung, wobei sich die überwiegende Zahl der Lieder auch für Grundschulkindern gut eignet.

Insbesondere die Themenwahl der Bewegungslieder ist hier sehr gelungen. Sie ermöglichen das Erleben der eigenen Körperlichkeit und beziehen auch psychosoziale Befindlichkeiten der Kinder mit ein: dem Bewegungsdrang werden v.a. Lieder wie „Wenn du zappelig bist“ oder „Mein kleiner Flummiball“ gerecht, das Lied „Hokus pokus fidibus“ gibt Gelegenheit für eine Massage der Zauberin, „Sitzen sitzen sitzen“ macht sogar dieses schmackhaft, und schließlich werden auch Emotionen thematisiert wie in „Wo ist die Wut ...?“ oder im „Gefühle-Blues“.

Jedem Notenbeispiel folgen übersichtliche Anregungen zum Einsatz in der Praxis, die auch Wert legen auf kreative Spielmöglichkeiten der Kinder und Gespräche über das jeweilige Liedthema. Auf die Bedeutung des Bewegungsthemas für die kindliche Entwicklung und in welcher Alterstufe das Lied zum Einsatz kommen kann, wird ebenfalls hingewiesen.

Die Aufnahmen der beiliegenden CD können für Erwachsene, die z.B. keine Noten lesen können, eine Hilfe sein, um die Lieder mit Kindern einzuüben. Der Einsatz der CD sollte aber immer kritisch hinterfragt werden. Für die Anwendung in der Praxis ist das Selbersingen und -spielen der Lieder ohnehin einem passiven „Bespielt-Werden“ vom Band vorzuziehen.

Zu erwerben gibt es die Broschüre inklusive CD bei der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Ostmerheimerstraße 220, D-51109 Köln (Bestell-Nr. 99840000). Weitere Informationen gibt es auch auf der Internetseite <http://www.bzga.de> oder unter der Telefonnummer 00 49 - 221/89 20 31.

Elinor Klebel

**Gerda Bächli:**

**„Traumschiffchen“ – CD und Liederheft mit neuen und schon veröffentlichten Liedern (und Spielanregungen für Kinder bis 10 Jahre)**

Gerda Bächli entführt uns auf ihrem „Traumschiffchen“ auf eine wunderbare Reise zu wilden Piraten, frechen Hexen, seltsamen Dideldudelleuten, einem glitzernden Sternenhimmel u.v.m. Wir tanzen auf einem Landausflug auf einer Frühlingswiese, bewundern Schneeglöckchen oder toben uns auf der Fastnacht aus.

Sie führt uns behutsam durch die Jahreszeiten, stellt uns den spendablen Monat Oktober vor und lässt uns eine ganz neue und sympathische Seite des eigentlich unbeliebten Monats November entdecken.

Mit dem Produzenten Toby Frey und einer quirligen Truppe von einfühlsamen Musikern hat sie eine farbenprächtige Liederpalette auf CD gebannt. Einfühl-same Arrangements mit Stabspielen, Gitarre, Flöten, Violine, Klavier Akkordeon, Klarinette, Saxophon und Percussioninstrumenten bringen die unterschiedlichsten Stimmungen der Lieder auf den Punkt.

Viele hochmotivierte Kinder sind zu hören. Auch hier hat Gerda Bächli sensibel ausgewählt: lustvolle Kindergartenkinder, deren Charme nicht zu übertreffen ist bis zu jungen „fast-Teenie-Gören“, die schon ganz genaue Vorstellungen haben wie sie singen wollen und vielleicht ihrem Traum Sängerin zu werden mit einem gewissen sehnsuchtsvollen „Schmacht-Kieker“ Ausdruck verleihen.

Selbstbewusste Kindersolisten wechseln mit fröhlichen Kinderstimmen in der Gruppe, auch Gerda Bächli ist zu hören und erinnert uns an ihre wunderbaren und begehrten Seminare in der Schweiz, in Deutschland und Österreich.

Die begeisternde Vielfalt der Aufnahmen entsteht auch durch die stilistisch völlig unterschiedlichen Arrangements: sparsam mit Stabspielen, zircensisch mit Gebläse und Wummata und auch rockig durch eine kraftvolle E-Gitarre. Jedes Lied zaubert eine eigene authentische Atmosphäre, mal poetisch verträumt, mal ausgelassen fröhlich, mal geheimnisvoll verspielt.

Ihr ist wieder das Kunststück gelungen, aktuellen Kindermund authentisch einfließen zu lassen, ohne sich den Kindern anzubiedern. Schwierige Themen wie „Wuthaben“ verarbeitet sie offen und direkt. Wie immer geht sie behutsam mit der Sprache um, macht

keine Kompromisse beim Reimen und der Melodie-rhythmus richtet sich nach dem Rhythmus der Sprache.

Auch wer die im Kinderliedbereich seltenen Lieder in ungeraden Taktarten sucht, wird fündig, „Luftballon“ und „Sommer“ bewegen sich im  $\frac{3}{8}$ -Takt, „Traumschiffchen“ im  $\frac{3}{4}$ -Takt.

Oft ist es schwierig Gerda Bächlis Veröffentlichungen in den Läden zu bekommen. Das liegt daran, dass die Schweizer Verlage auf dem deutschen und österreichischen Markt nicht so präsent sind. Versandbuchhandlungen wie z.B. Marita Kubitzki (Schöne Aussicht 5, D-55595 Saarbrücken, Tel. 00 49-6706/960066, Fax 960067, Internetadresse: [continuo.de](http://continuo.de)) oder Internetbuchhandlungen helfen hier weiter.

Immer wieder hat sie es abgelehnt, ihre Lieder auf Tonträger aufzunehmen. Nun hat sie es nach der Veröffentlichung „Plipf, Plopf und Plum“, einem Kindermusical über den Kreislauf des Wassers (Text- und Liederheft mit szenischen Anweisungen und Begleit-CD), wieder getan und es hat ihr spürbar Freude gemacht.

Lassen wir sie selbst zu diesem Thema zu Wort kommen, in der Schweizer Lehrerzeitung schreibt Gerda Bächli:

**Lieder lernen von der CD – Vorbehalte einer Liedermacherin ...**

„Jahrelang habe ich mich dagegen gewehrt, meine Lieder für CD-Aufnahmen herzugeben. Ich hatte Angst, dass LehrerInnen und Schüler etwas von ihrer Freiheit einbüßen könnten, denn eine CD-Aufnahme legt das Tempo und die Art des Ausdrucks viel genauer fest als ein Notentext es kann. Mittlerweile ist mein Vertrauen in die Selbständigkeit der Ausführenden gewachsen; wir alle gehen heute freier mit technischen Möglichkeiten um. Dennoch möchte ich hier nochmals ganz eindringlich sagen: Hören Sie die Aufnahmen an, wählen Sie die Lieder aus und lernen Sie diese direkt von der CD. Dann aber lösen Sie sich von der Vorlage und setzen Sie das Gehörte so um, wie es zu Ihnen und Ihrer Gruppe passt, auch wenn es weniger perfekt klingen wird, als wenn die Kinder einfach zum Playback der CD singen. Wählen Sie ihr eigenes Tempo (es dürfte in vielen Fällen etwas langsamer sein als bei unserer CD, die sich ja auch an einzelne ‚Nur-Hörer‘ richtet), ändern Sie, was immer Sie ändern wollen und nehmen Sie vor allem Ideen und Einwände der jungen Kritiker ernst. Natürlich

freuen wir Autoren uns, wenn Sie viele von unseren Vorschlägen akzeptieren; schließlich haben wir uns um Texte und Melodien bemüht. Doch hier geht es nicht um unser Produkt, sondern um die beteiligten Kinder. In einem vernünftigen Musikunterricht wird man nicht möglichst rasch ein korrektes Liederreper-toire aufbauen wollen. Was wir uns alle wünschen sind Schüler, die aktiv mitmachen und mitdenken. Das aber ist nicht der Fall, wenn Sie – was bequem und daher verführerisch ist – einfach ein Lied vom Tonträger übernehmen.“

### ... und ihre „Bekehrung“

„Zögern, Einwände, Vorsichtsmaßnahmen, von denen man nicht weiß, ob sie befolgt werden. Und dann plötzlich doch eine eigene CD mit Kinderliedern? Wieso das? Nicht nur weil ich in meinen Musikkursen immer wieder erfahren habe, dass Lehrkräfte zwar Noten lesen können, aber oft nicht instande sind durch bloßes Überfliegen des Notentextes festzustellen, ob ein Lied für ihre Gruppe geeignet ist. Auch dass ich in Tobias Frey einen Musiker und Produzenten gefunden habe, mit dem ich mich im Grundsätzlichen wie im Praktischen einig weiß, ist nicht die eigentliche Ursache meiner Bekehrung. Es sind vielmehr einige Beobachtungen und Überlegungen, die mich überzeugt haben, und die ich hier skizzieren will.“

### Singen ist nicht mehr selbstverständlich

„Für viele Kinder ist das Singen, das ja eine unserer natürlichsten Ausdrucksformen ist, heute nicht mehr selbstverständlich. Durch das gemeinsame Anhören einer CD lassen diese Kinder sich viel leichter dazu bewegen, ihre Stimmen einzusetzen. Zunächst singen oder summen sie einfach mit. Sie fühlen sich durch das Singen der anderen geschützt, der deutliche Rhythmus gibt ihnen Halt, der Klang der Instrumente sorgt für die Stimmung. Auf diese Weise kann man sich leicht an ein Lied gewöhnen. Das wird von allen akzeptiert, und die Meinung der Gruppe ist bekanntlich auch oder gerade für Kinder wichtig.

Ich kenne einen neunjährigen Jungen, Jonas, der begeistert in einem Knabenchor mitsingt, bisher aber ängstlich darauf bedacht war, dass keiner der Kameraden es erfuh. Er war überzeugt, sie würden ihn auslachen, und wahrscheinlich hatte er mit dieser Vermutung recht. Als dann aber der Chor auf einer CD

zu hören war, sah plötzlich alles ganz anders aus; nun zeigt er die Aufnahme überall stolz herum. Die Technik heiligt heute die Mittel und die gleichen Lieder, die sonst vielleicht als zu kindlich abgelehnt würden, sind plötzlich spannend und interessant, wenn sie im Glanz einer Studio Aufnahme daher kommen. Das mag uns kindisch vorkommen, doch verhalten wir Erwachsene und oft ganz ähnlich, wenn wir einen Hit aus den Medien übernehmen, den wir niemals von Noten auswendig lernen und jemanden vorsingen würden.“

### Musik als Ganzes kennen lernen

„Doch es geht nicht nur um das Singen, sondern auch hier wieder in erster Linie um das Hinhören.

Eigentlich ist es ja einleuchtend, dass etwas, was zum Hören bestimmt ist auch über das Gehör vermittelt wird. Und zwar als ein Ganzes. Im Fall eines Liedes als Zusammenspiel von Melodie, Text und Begleitung und, wenn alle Eindrücke zusammenstimmen, auch als Stimmung. Das alles kommt beim Anhören einer CD gleichzeitig auf uns zu, wir brauchen es nicht, wie manchmal im Unterricht Note für Note, Vers um Vers wie ein Puzzle zusammensetzen.

Das Wort ‚ganzheitlich‘ ist seit einiger Zeit zum Modebegriff verkommen; aber verachten darf man es dennoch nicht: was man über mehrere Kanäle zugleich erfährt, bleibt nicht nur besser im Gedächtnis haften, man kann es später auch leichter abrufen.“

### Wo bleibt die Bewegung?

„Zu diesen Wahrnehmungen gehört als wichtigste Ergänzung die Bewegung. Nutzen wir die Möglichkeiten der CD aus, und lassen wir die Kinder während des Hörens und Singens sich frei bewegen, wie die Musik uns dazu auffordert. Nicht nur das, was wir in der Tanzmusik empfinden, sondern jede Musik versteht man leichter, wenn sie in der Bewegung über den Körper erfahren wird.

Als junge Musiklehrerin fürchtete ich manchmal, die Aufmerksamkeit meiner Schüler könnte durch eine Vielzahl gleichzeitiger Aktivitäten zersplittert werden. Später lernte ich, dass das Gegenteil der Fall ist. Auf die Dauer helfen und stützen die einzelnen Sinneswahrnehmungen einander, und auch ein Lied lernen Kinder leichter, wenn sie sich entsprechend bewegen, als wenn sie immer auf den Stühlen sitzen bleiben müssen. Mit der Zeit werden sie nämlich ganz von selbst die Akzente, die durch Text und Melodie

gegeben sind, mit Gesten verdeutlichen und den Rhythmus wenigstens als Grundsatz übernehmen. Auch das ist eine Form des Hinhörens, eine, die sich direkt als Ausdruck manifestiert. Freilich braucht die Lehrerin oder der Lehrer zunächst etwas Mut, da eine Gruppe sitzender Kinder leichter zu überblicken ist.“

### Vom Ungenauen zum Genauen

„Werden die Kinder, die sich tanzend und singend zur Musik ab CD bewegen, sich nicht einen ungefähren Text oder eine vereinfachte Melodie einprägen? Gewiss, diese Gefahr besteht, und es ist wichtig, dass man sich rechtzeitig, also ehe das Ungefähre sich in den Köpfen einnistet, mit den Kindern zusammensetzt, um die Einzelheiten zu besprechen (Eigentlich heißt der Text ...‘ / ‚Warum wolltest du die Melodie lieber anders singen? ...‘). Auf diese Weise werden Kinder aufmerksam auf Details, im Glücksfall kommt es sogar zu Gesprächen, wie ein Vers oder eine Melodie aufgebaut werden soll.“

### Motivation als Energiequelle

„Vielleicht scheint dieser Weg, der vom Gesamteindruck zum Detail führt, im ersten Moment etwas unständlich, vor allem da, wo es sich um ein kleines Kinderlied handelt. Es ist sicher nicht die einzige Methode und sie liegt auch nicht allen, welche Musik vermitteln. Ein Vorteil aber sollte nicht unterschätzt werden, und das ist die Motivation der Kinder. Wir wissen alle, wie aufmerksam sie lernen können, wenn ihnen etwas Freude macht und sie eigene Anregungen verwirklichen dürfen. Was das Singen und Musizieren angeht, bin ich oft versucht, den alten Spruch ‚Erst die Arbeit, dann das Vergnügen‘ auf den Kopf zu stellen. Aber so etwas darf man unter Pädagogen nicht laut sagen oder gar aufschreiben. Oder vielleicht doch?“

„Traumschiffchen“, Kinderlieder von Gerda Bächli, Notenheft mit Spielanregungen, Liedtexte in **Hochdeutsch**, Künsnacht 2002, Musicvision MV 792, ISBN 3-9522312-7-4

„Traumschiffli“, Kinderlieder von Gerda Bächli, Notenheft mit Spielanregungen, Liedtexte in **Schweizerdeutsch**, Künsnacht 2002

„Traumschiffchen“, Kinderlieder-CD von Gerda Bächli, Liedtexte in **Hochdeutsch**, Verlag MusicVision, Künsnacht 2002, MV 769, ISBN 3-906976-01-7

„Traumschiffli“, Kinderlieder-CD von Gerda Bächli, Liedtexte in **Schweizerdeutsch**, Verlag MusicVision, Künsnacht 2002

Ulrike Meyerholz

### Gerda Bächli:

„Daniel, eine Weihnachtsgeschichte mit Liedern“

**Bilderbuch** inkl. Begleitheft, Illustrationen von Sita Jucker, Bohem press, Zürich 1999.

**Notenbüchlein** mit Vorschlägen zur Aufführung, Musicvision, Künsnacht 2002, Version mit hochdeutschen Liedtexten (ISBN 3-9522312-3-1) und Version mit schweizerdeutschen Liedtexten.

**CD** mit 14 Liedern, MusicVision, MV 795, Version mit hochdeutschen Liedtexten (ISBN 3-906976-00-9) und Version mit schweizerdeutschen Liedtexten.

Daniel ist ein Schafhirte, dem ein Engel von einem neugeborenen König erzählt. Daniel will sich sofort auf den Weg machen, um das Königskind zu suchen. Aber was soll er inzwischen mit seinen Schafen machen? Kurzentschlossen nimmt er sie alle mit: Wullimulli, Trampelfritz, Wackelschwänzchen, Dickmarie, Zottelbock und wie sie alle heißen. Auf seiner Suche fragt er zackige Wächter und gastfreundliche Beduinen bis er endlich den Stall mit dem Jesuskind findet.

Gerda Bächli erzählt diese Hirtengeschichte, begleitet, kommentiert und ausgemalt von 10 Liedern aus ihrer Feder und abgerundet von dem beliebten traditionellen „Kommet ihr Hirten“. Allein beim Anhören der CD entstehen vor dem inneren Auge lebendige Szenen mit vielen Mitwirkenden, szenisch aktiv oder musizierend, man bekommt sofort Lust, „Daniel“ als weihnachtliches Projekt anzupacken. Blättert man in dem Liederheft, entdeckt man einfachste Begleitvorschläge für einige Lieder.

Die Bandbreite der Darstellungs- und Aufführungsmöglichkeiten zu dieser warmherzigen Geschichte ist groß. Gerda Bächli breitet ihre vielfältigsten Erfahrungen in den ersten Seiten des Begleithefts aus, jeder kann sich nach den Gegebenheiten seiner Gruppe orientieren: vom Weihnachtskonzert eines Kinderchors als Erzählung mit Liedern, als szenische Aufführung schon im Kindergarten mit beliebig vielen Schäfchen, Wächtern und Beduinen, als Figurenthea-

ter mit selbstgefertigten Stabpuppen und die Kombination von allen Varianten in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern.

Die Suche Daniels wird von dem Leitlied „Kommt, ihr Schafe“ unterstützt. Durch die Wiederkehr des Liedes erkennen die Kinder die Struktur der Geschichte, das gibt Sicherheit für alle Mitwirkenden. Je nach Vorbereitungszeit kann das musikalische Ausschmücken der szenischen Darstellung schlicht mit 2, 3 Liedern oder aufwändig mit allen 11 Liedern gestaltet werden.

Wer gerne mit Bildern arbeitet, dem wird eine extra erhältliche Diaserie mit den Bildern aus dem Bilderbuch eine willkommene Hilfe sein.

Quasi als Zugabe finden sich auf der CD noch drei Adventslieder, u. a. ein Lichtenkanon, der durch seine Schlichtheit besticht. Als Kerzentanz ausgestaltet wird er ein Höhepunkt jeder weihnachtlichen Feier werden.

Ulrike Meyerholz

**Lotte Dietzfelbinger-Roy:**  
**euline klimperbein – Elementares Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen**

SelbstVerlag Euline, Nürnberg 2001  
[www.klimperbein.de](http://www.klimperbein.de)

Ein Lehrband in Ordnerform, ein Liederheft für Eltern und Kinder, ein Ringbuch mit Gedichten, Liedern, Geschichten und viel Platz zum Gestalten. Das alles umfasst liebevoll illustriert ein Unterrichtskonzept für Elementares Musizieren in Eltern-Kind-Gruppen von Lotte Dietzfelbinger Roy. Mit einer Ausbildung in Musik- und Bewegungserziehung am Meistersinger-Konservatorium in Nürnberg, 20 Jahren Unterrichtserfahrung und 6 eigenen Kindern ist die Autorin fest in der Praxis verwurzelt. Diese Tatsache findet in dem von ihr entwickelten Unterrichtskonzept für Eltern und zweijährige Kinder seinen adäquaten Ausdruck:

- Es strotzt geradezu vor Anregungen.
- Es ist klar gegliedert: Von September bis Juli ist jeder Monat mit einem jahreszeitlich-spezifischen Schwerpunkt ausgestattet, jeder Schwerpunkt mit mindestens 12 Vorschlägen zu den verschiedenen Bereichen musikalischer Früherziehung.

- Es bietet einen Stundenraster, der Unerfahrenen die Erstellung eines Stundenbildes aus der Vielzahl der Vorschläge erleichtert.
- Es enthält vielseitig angelegte, humorvolle Geschichten.
- Euline Klimperbein führt als eine eher ungewöhnliche, aber schlüssige Leitfigur leichtfüßig durch das Unterrichtsgeschehen, ohne penetrant zu werden.
- Die theoretischen Ausführungen kommen bescheiden im Anhang, sind kurz und bündig und führen den engen Praxisbezug konsequent weiter.

Dennoch: Wiegen zweijährige Kinder japanische Papierbälle tatsächlich auf der Hand, ohne sie sofort zu zerknüllen, „begreifen“ sie Früchte tatsächlich, ohne sie gleich in den Mund zu stecken, und lassen sie den Wind mit dem Malstift nicht eher wild über das ganze Blatt tanzen anstatt ihn – wie vorgeschrieben – brav von einer Ecke zur anderen zu führen? Fehlt dem Liedmaterial mit seinen durchgehend geraden Taktzeiten und seinem fast ausnahmslosen Dur-Klang nicht doch der Pfiff – und ist es, wie lapidar festgestellt wird, tatsächlich für zweijährige Kinder irrelevant, wie tongenau die Eltern singen? Ist der völlige Verzicht auf Tonträger wirklich notwendig? Und last noch least spielt die durchgängig präsente Bewegung doch eindeutig die zweite Geige und hat selten Gelegenheit, sich zum Tanz zu entfalten.

Davon abgesehen, ist Euline Klimperbein aber ein durchaus brauchbares und anregendes Strickmusterheft für Frühsterziehung. Manche Muster erscheinen leichter, als sie tatsächlich sind, und Unterrichtsanfängern wird so manche Masche herunterfallen. Lehrer mit Erfahrung dagegen können viele Fäden aufgreifen, hier und da eine neue Farbe hinzufügen, das eine oder andere Muster weiterentwickeln und so mit Euline Klimperbein ein durchaus angenehmes Jahr verbringen. Allerdings sollte man dazu auch unbedingt ein wilder Bastelfan sein ...

Ulrike Schrott



# Orff-Schulwerk Kurse

## Orff-Schulwerk Courses

---

5.–7. 12. 2002	Integración de las Artes
	Referentin: Barbara Haselbach Vitoria Gasteiz, Spanien Música, Arte y Proceso, Formación de Musicaterápia
16.–18. 1. 2003	Música y Dramatización
	Referent: Michel Widmer Asociación Orff España Alsasua 7, B-10, 28023 Madrid, Spanien
16.–19. 1. 2003	Internationales Symposion: Musik- und Tanzpädagogik – Orff-Schulwerk
	ReferentInnen: T. Basar, S. Bilen, M. Aktug, B. Haselbach, U. Jungmair, M. Kugler, R. Kotzian, K. Kocak, A. Öztürk, R. Pauls, A. Ucan u. a. Istanbul, Türkei Türk. Orff-Schulwerk-Gesellschaft / Österr. Kulturinstitut / Goethe Institut / Alev-Stiftung Istanbul / Universität Mozarteum
16.–24. 1. 2003	Cantar, tocar, danzar e disfrutar
	Referentin: Verena Maschat Colegio Santo Americo, São Paulo, Brasilien Anmeldung: Asociación Orff España Alsasua 7, B-10, 28023 Madrid, Spanien verena@inicia.es
29.–31. 1. 2003	Bodypercussion – „Into the groove ...“
	Referent: Rainer Kotzian Dillingen a. d. Donau, Deutschland Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung D-89401 Dillingen/Bayern
10.–14. 2. 2003	Elementares Musiktheater
	ReferentInnen: Manuela und Michel Widmer Trossingen, Deutschland Bundesakademie für musikalische Jugendbildung
17.–21. 2. 2003	Intensivkurs Phase 1: „Elementare Musik- und Bewegungserziehung“
	ReferentInnen: Peter Cubasch, Micaela Grüner, Manuela Widmer, Reinhold Wirsching Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.

---

März 2003	Ausbildungslehrgang: Sonanz-Therapie / Integrale Schwingungs-Förderung ReferentInnen: Peter Cubasch, Rosana Rodriguez, Tonius und Gabi Timmermann u. a. „Atemhaus Hohenems“ in Hohenems/Vorarlberg, Österreich Bodensee-Institut Bregenz, Tel. 00 43 -55 74 / 53 698 www.bodenseeinstitut.com
7.–8. 3. 2003	Orff-Schulwerk: „Focus on Fundamentals – Theory and Practising“ Referentin: Ulrike E. Jungmair Exeters, England Exeters University
21.–23. 3. 2003	Mit Musik und Tanz in den Frühling ReferentInnen: Insuk Lee, Barbara Schönewolf Marktoberdorf, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
April 2003	„Schatzkiste Orff-Schulwerk“ Referent: Insuk Lee Bregenz, Österreich Bodensee-Institut Bregenz, Tel. 00 43 -55 74 / 53 698 www.bodenseeinstitut.com
3.–5. 4. 2003	Orff-Schulwerk: Musik- und Tanzpädagogik Referentin: Ulrike E. Jungmair Zagreb, Kroatien Kroatische Orff-Schulwerk Gesellschaft
5.–6. 4. 2003	Lieder und Tänze für Frühling und Sommer Referent: Insuk Lee Flawil SG, Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
11.–13. 4. 2003	Klang – Körper – Stimme Leitung: Giovanni Piazza Referent: Reinhold Wirsching Rom, Italien Orff-Schulwerk Italiano www.orffitaliano.it
12.–17. 4. 2003	Orff-Schulwerk Osterkurs ReferentInnen: Rodrigo Fernandez, Doug Goodkin, Andrea Ostertag, Monika Sigl Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
13.–17. 4. 2003	Wenn die Kinder mit den Eltern ... ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Karin Suschko, Rupert Bopp Hohebuch, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.

13.–17. 4. 2003	Teenies go Orff ReferentInnen: Enno Granas, Steffi Forker, Rainer Kotzian Hohebuch, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
24.–26. 4. 2003	La Danza Creativa para niños Referentin: Christa Coogan Asociación Orff España Alsasua 7, B-10, 28023 Madrid, Spanien verena@inicia.es
25.–27. 4. 2003	Mit Musik und Tanz in den Sommer Referentinnen: Barbara Schönefeld, Jutta Funk Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
28. 4.–2. 5. 2003	Musik und Tanz im Kindergarten ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Susi Reichle, Werner Beidinger Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
29. 4.–3. 5. 2003	Maikurs 2003: Musik, spielerisch und kreativ ReferentInnen: Peter Cubasch, Insuk Lee, Ruth Preißner, Rosana Rodrigues Rendsburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
1.–4. 5. 2003	Integración de las Artes Referentin: Barbara Haselbach Vitoria Gasteiz, Spanien Música, Arte y Proceso, Formación de Musicaterapia
1.–4. 5. 2003	Elementares Musiktheater im Kindergarten ReferentInnen: Manuela und Michel Widmer Oppeln, Polen Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart, Deutschland
17. 5. 2003	Klänge werden sichtbar: Bau eines Tonokops Referentin: Susanne Wessel Luzern, Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, CH-9230 Flawil Tel. 00 41 - 71 / 393 55 90, Fax 00 41 - 71 / 393 55 68

29.–31. 5. 2003	Tanzen mit den Bäumen Referentin: Regula Leupold Amsoldingen BE, Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, CH-9230 Flawil Tel. 00 41 - 71 / 393 55 90, Fax 00 41 - 71 / 393 55 68
30. 5.–1. 6. 2003	Liedbegleitung & Arrangement „konkret“ ReferentInnen: Rainer Kotzian, Enno Granas, Steffi Forker Hammelburg, Deutschland Musik + Tanz + Erziehung Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.
30. 6.–6. 7. 2003	Summer Course „Musica Elementare – Orff Schulwerk“ ReferentInnen: Paola della Camera, Ruth und Björn Tischler, Sofia Lopez-Ibor, Doug Goodkin, Reinhold Wirsching Verona, Italien Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk Verona Via Biondella 1/a, I-37131 Verona, Italy
6.–12. 7. 2003	Music and Dance Education: Orff-Schulwerk International Summer Course Leitung: Verena Maschat, Andrea Ostertag Orff-Institut Salzburg, Österreich Universität Mozarteum, Institut für Musik- und Tanzpädagogik
13.–19. 7. 2003	Musik-Hören und Atmen ReferentInnen: Gerda Bächli, Peter Cubasch „Atemhaus Hohenems“ in Hohenems/Vorarlberg, Österreich Bodensee-Institut Bregenz, Tel. 00 43 - 55 74 / 53 6 98 www.bodenseeinstitut.com
14.–18. 7. 2003	Música y Danza en la Educación, Curso internacional de verano Leitung: Mariana di Fonzo, Verena Maschat ReferentInnen: Rodrigo Fernandez, Mariana di Fonzo, Luis Garcia Vazquez, Doug Goodkin, Sofia Lopez-Ibor, Verena Maschat, Agueda Matute, Fernando Palacios Asociación Orff España Alsasua 7, B-10, 28023 Madrid, Spanien verena@inicia.es
19.–26. 7. 2003	Internationales AAP-Seminar: Stimme und Persönlichkeit Referentin: Christine Schönherr Studienzentrum Boldern CH-8708 Männedorf
20.–27. 7. 2003	Atem und Stimme ReferentInnen: Rosana Rodrigues, Peter Cubasch „Atemhaus Hohenems“ in Hohenems/Vorarlberg, Österreich Bodensee-Institut Bregenz, Tel. 00 43 - 55 74 / 53 6 98 www.bodenseeinstitut.com

## Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe / *Adresses of Co-Authors of this issue*

- Natalie Begle Neutorstraße 45/32, A-5020 Salzburg, Austria  
E-mail: natalie.begle@gmx.net
- Prof. Werner Beidinger Schulweg 1a, D-14542 Geltow OT Wildpark West, Deutschland  
Tel./Fax (privat): 00 49 - 33 27/56 3 03  
Tel. (dienstlich): 00 49 - 331 /977 22 51, Fax (-25 45)  
E-mail: beidinger@rz.uni-potsdam.de
- Agnés Bretou 53 rue Robert Degert, 94400 Vitry/Seine, France  
E-mail: asso.orff@netcourrier.com
- Ksenija Burić Sarapa Srebrnjak 66, C-10 000 Zagreb, Croatia  
E-mail: ssarapa@hotmail.com
- Carolina Fink Untersbergstraße 28/7/7, A-5081 Anif Nederalm, Austria  
E-mail: lina\_fink@yahoo.com
- Cornelia Flitner Riga Feraou 16, 15121 Pefki, Athen, Griechenland  
E-mail: Korfl@otenet.gr
- Rodrigo Fernández Karolinenstraße 52b, D-90763 Fürth, Deutschland  
E-mail: rodrigo.fernandez@t-online.de
- O.Univ.-Prof. em. Dr. Lilo Gersdorf Johannes-Filzer-Straße 58/11, A-5020 Salzburg, Austria
- Elfa Lilja Gisladottir Snekkjuvogur 7, 108 Reykjavik, Island  
E-mail: elges@ismennt.is
- Wolfgang Hartmann Moosstraße 9, A-9061 Wölfnitz, Austria
- O.Univ.-Prof. Barbara Haselbach Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Austria  
E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
- Helen Heuscher Obere Kapfstraße 23, CH-9100 Herisau, Schweiz  
Tel. 00 41 - 71 /351 30 71
- Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair Johann-Piger-Straße 4a, A-5020 Salzburg, Austria  
E-mail: ulrike.jungmair@netway.at
- Elinor Klebel Hans-Sperl-Straße 15, A-5020 Salzburg, Austria  
Tel. 00 43 - 662 /62 90 86
- Dr. phil. Jarmila Kotůlková Jugosl. part. 16, CZ-160 00 Praha 6, Tschechien  
E-mail: kotulkovaj@hotmail.com
- Priv. Doz. Dr. Michael Kugler Prießnitzweg 4, D-82538 Geretsried, Deutschland  
Tel. 00 49 - 81 71 /51 2 08, Fax: 00 49 - 89 /21 80 - 39 10  
E-mail: m.kugler@lrz.uni-muenchen.de
- Insuk Lee Carl-Orff-Bogen 99, D-80939 München, Deutschland
- Sofia López-Ibor 1193 Dolores St, San Francisco CA 94110, USA
- Verena Maschat Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, Spanien  
E-mail: verena@inicia.es
- Christoph Maubach c/o Australian Catholic University  
Music Education – Orff Music Education Program  
115 Victoria Parade, Fitzroy Vic 3065, Australia  
E-mail: orffed@ozemail.com.au

Ulrike Meyerholz	Wiederholdstraße 21, D-34132 Kassel, Deutschland E-mail: meyerholz@t-online.de
Augusta Rieber-Münir	E-mail: augusta@superonline.com
Wakako Nagaoko	Dr.-Petter-Straße 20a, A-5020 Salzburg, Austria Tel./Fax: 00 43 - 662 / 64 30 56 E-mail: user1036215517@aol.com
O.Univ.-Prof. Dr. Rudolf Nykrin	Birkenstraße 21, A-5020 Salzburg, Austria E-mail: rudolf.nykrin@moz.ac.at
Liselotte Orff	c/o Carl Orff-Stiftung E-mail: info@orff.de
Andrea Ostertag	Pfarrhofgutweg 33/4, A-5400 Hallein, Austria E-mail: eaostertag@yahoo.de
Junichi Otani	c/o Reiko Shibata E-mail: spielers@diana.dti.ne.jp
Angelika Panagopoulos-Slavik	Vitsi 13, Gr-15127 Melissia, Athen, Griechenland
Shirley Peters	18 Havencrest Drive, RR # 2, Bolton, ON L 7E 5R8, E-mail: shirley.peters@home.com
Prof. Giovanni Piazza	Via Pineta Sacchetti Palme/B, 229, I-00168 Rom, Italien E-mail: gipirom@tin.it
Eva Rautenberg	Untersbergstraße 28/7/7, A-5081 Anif Niederalm, Austria E-mail: eva_rautenberg@web.de
Phillipe Saccomano	53 rue Robert Degert, 94400 Vitry/Seine, France E-mail: asso.orff@netcourrier.com
Ulrike Schrott	Huttich 27, A-5201 Seekirchen, Austria Tel/Fax: 00 43 - 62 12 / 67 21
Julia Schwarzbach	Bahnhofstraße 5, 5020 Salzburg, Austria
Judy Short	31 Babworth Road, Redford, Nottinghamshire, England DN22 7BP
Kristin Valsdottir	Reynimelur 44, 107 Reykjavik, Island Tel. 00 35 - 455 20 967 E-mail: kristinvals@islandia.is
Manuela und Michel Widmer	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Austria E-mail: manuela.widmer@moz.ac.at
Christiane Wieblitz	Rosittengasse 23, A-5020 Salzburg, Austria Fax: 00 43 - 662 / 83 05 46

**Adressen der Sponsoren und Herausgeber / Address of the sponsors and editors**

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Scharnitzer Straße 1,  
D-82166 Gräfelfing bei München, Deutschland, E-mail: orff-schulwerk@t-online.de, www.orff.de

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria,  
E-mail: andreakinschel@hotmail.com

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, BRD,  
E-mail: info@studio49.de

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Paul Hofhaymer Allee 6, A-5020 Salzburg, Austria,  
E-mail: orff.forum@nexta.at

Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ der Universität Mozarteum, Frohnburgweg 55,  
A-5020 Salzburg, Austria, E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at

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!*

