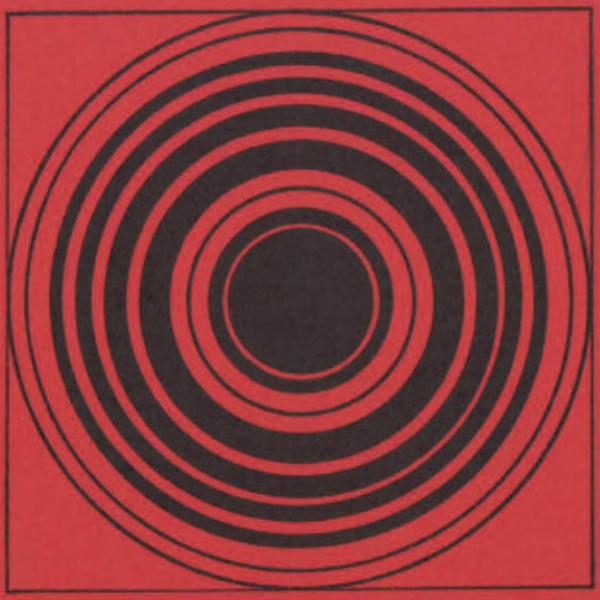

ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

34

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum«
in Salzburg, Sonderabteilung »Orff-Institut«,
A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55
und
Orff-Schulwerk Zentrum Salzburg

Schriftleitung
Rudolf Nykrin und Hermann Regner

Ständige Mitarbeiter
Minna Ronnefeld, Kopenhagen
Tohru Iguchi, Tokyo
Christoph Maubach, Melbourne

Photos
Karl Alliger (2)
Ursula Hagedorn (1)
und Privat

Nr. 34, Dezember 1984
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nach Rücksprache mit der Schriftleitung.

Inhalt

Liebe Kollegen — Ein Brief an ehemalige Studierende des Orff-Instituts 4

Helmi Vent, Hochschule als Erfahrungsraum 6

Gerhard Wimberger, Um an Eberhard Preußner zu denken 11

Carl Orff-Stiftung 13

Thema »Kursarbeit«

Manuela Keglevič, Überlegungen zur Kursarbeit im Bereich der Musik- und Tanzerziehung 14

Karin Schumacher, Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis 18

Ernst Wieblitz, Einige Gedanken zum Thema »Weiterführende Kursarbeit« 22

. . . direkt aus dem Orff-Institut 25

— Symposion 1985
— Sommerkurse in Salzburg
— Advanced Studies in Music and Dance Education - Orff-Schulwerk
— Neue Mitarbeiter am Orff-Institut
— Hausarbeit zum Abschluß des Studiums

Heiße Eisen 37

Berichte, Nachrichten aus aller Welt 38

— Australien
— Volksrepublik China
— Griechenland
— Italien
— Philippinen
— Vereinigte Staaten von Amerika
— Konzertmatinée der Carl Orff-Stiftung
— Adventsmusik der Camerata Vocale
— Gastvortrag Polyxene Mathéy in Salzburg

reflections 50

Neuerscheinungen 51

Orff-Schulwerk-Kurse 1985 55

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
„Mozarteum" in Salzburg
Sonder-Abteilung „Orff-Institut"

Barbara Haselbach
Rudolf Nykrin
Hermann Regner

Salzburg, September 1984

An alle
ehemaligen Studierenden
des Orff-Instituts Salzburg

Liebe Kollegen,

heute wenden wir uns an Sie mit einer Bitte, die Sie in aller Ruhe bedenken und wenn irgend möglich auch erfüllen sollten.

Sie alle sind einmal im Orff-Institut ein- und ausgegangen, verbrachten hier eine wichtige Zeit Ihres Lebens — zumindest aber Ihrer Ausbildung.

Das Haus haben Sie vor mehr oder weniger langer Zeit verlassen, sind zurückgekehrt in Ihre Städte, Ihre Länder, oder haben neue Wirkungsstätten gefunden.

Weiterhin verbindend bleibt unser aller Interesse an der Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks, der Musik- und Bewegungserziehung mit Menschen unterschiedlicher Altersstufen, Begabungs- und Behinderungsgrade.

Dieses Interesse und der Arbeitseinsatz jedes einzelnen tragen überall in der Welt dazu bei, der umfassenden Musik- und Bewegungserziehung ein besonderes Gepräge zu geben. Der Einzelne jedoch steht oft immer noch allein und muß viel Kraft aufwenden, um in seinem Wirkungskreis andere Kollegen, Eltern und Vorgesetzte von seiner Arbeitsweise zu überzeugen. Häufig fehlen ihm der Austausch von Erfahrungen, das Gespräch über Probleme, die ihn belasten, und die Informationen über neue Entwicklungen, Veröffentlichungen und Meinungen anderer Kollegen im In- und Ausland.

Aus diesem Grund wurden auch in Österreich, der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaften gegründet, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, eben diesen gewinnbringenden Kontakt zwischen ihren Mitgliedern aufzubauen und zu ermöglichen. Das wird Ihnen nicht unbekannt sein.

Um so erstaunlicher, ja betrüblich ist, daß bisher nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der Absolventen des Orff-Instituts einer der Orff-Schulwerk Gesellschaften beigetreten ist.

Vielleicht haben Sie wirklich nie die Zeit gefunden, sich über die vielen Vorteile klar zu werden, die mit einer solchen Mitgliedschaft verbunden sind — für Sie ganz persönlich, wie für die Sache selbst. Denn durch Ihren Mitgliedsbeitrag unterstützen Sie die Gesellschaften in ihren Bemühungen, Kurse zu veranstalten, Publikationen zu subventionieren, Stipendien zu geben und Musikschulen mit neuen Instrumenten auszustatten.

Außer den oben schon genannten Vorteilen, erhalten Sie regelmäßig die »Orff-Schulwerk Informationen«, die Ihnen Nachrichten aus dem Orff-Institut ins Haus schicken, neueste Buchrezensionen enthalten und Probleme diskutieren, die viele von Ihnen beschäftigen, Sie erhalten außerdem bei Kursen, die vom Orff-Institut oder einer der Orff-Schulwerk Gesellschaften veranstaltet werden, eine Ermäßigung und können sich die umfangreiche Adressenkartei der Gesellschaften zunutze machen, wenn Sie Kontakt zu Kollegen in Ihrem Land, Ihrer Stadt, Ihrer näheren Umgebung aufnehmen wollen.

Uns liegt sehr am Herzen, Sie durch diesen Brief zu animieren, bald in *Ihre* Orff-Schulwerk Gesellschaft einzutreten. Leisten Sie doch, wenn Sie dies noch nicht tun, *Ihren* Solidaritätsbeitrag zu *unserer* Sache.

Mit herzlichen Grüßen, Ihre

(Barbara Haselbach)

(Hermann Regner)

(Rudolf Nykrin)

Hochschule als Erfahrungsraum

Helmi Vent

Auszüge aus einer Rede, die anläßlich der Immatrikulationsfeier zu Beginn des Studienjahres 1984/85 gehalten wurde.

Ein ungewöhnlicher Studiengang

Mein erster und besonderer Gruß gilt Ihnen, dem Erstsemester, denn Sie sind es, um deretwillen wir uns heute versammelt haben. Sie haben sich hier für ein Studium eingeschrieben, das Sie im deutschsprachigen Raum kein zweites Mal finden: Musik- und Tanzerziehung. Musikerziehung können Sie in vielen deutschsprachigen Städten studieren, Tanzerziehung wird neben tanzkünstlerischer Ausbildung an sechs deutschen Hochschulen angeboten, beides allerdings, Musik- *und* Tanzerziehung läßt keine der Ausbildungsordnungen zu.

Ich kann mich noch gut daran erinnern, welche Klimmzüge ich selbst unternehmen mußte, um wenigstens Musik- mit Bewegungserziehung, wenn auch nicht mit Tanzerziehung, koppeln zu können.

Zunächst erhielt ich eine Absage nach der anderen auf meine Anfrage, diese Fächerkombination studieren zu dürfen. Alles hätte ich mit Musikerziehung oder mit Bewegungserziehung — meist als Studiengang Sport oder Sportwissenschaft bezeichnet — koppeln können: Mathematik, Russisch, politische Wissenschaften . . . , nur nicht Musik — im Verbund mit Bewegungserziehung. Meine Studienzeit hatte noch nicht begonnen, da war bereits meine Motivation ziemlich gen Nullpunkt gesunken. Ich mochte mich aber nicht einfach auf ein anderes, nicht meiner Neigung entsprechendes Fach einlassen und versuchte schließlich den letzten Anlauf: Ich wollte mich selbst zu den Vorsitzenden einiger Prüfungsämter begeben. Das Gespräch an der Musikhochschule in Köln dauerte vielleicht 2 Minuten, das an der Kölner Sporthochschule war nicht viel länger. Die lakonische Antwort hieß: »Sie bekommen gar kein Studienbuch, wenn Sie an 2 Hochschulen eingeschrieben sind.« Das Hochschulgesetz verbot also grundsätzlich ein Studium an 2 Fachhochschulen, ließ aber kurioserweise verschiedene Studien an einer Hochschule und einer Universität zu. Also fuhr ich nach Bonn, denn dort gab es an der Universität ein Institut für Sportwissenschaft. Im Vorzimmer des Prüfungsamtes erfuhr ich wieder, was ich ohnehin schon wußte und allmählich nicht mehr hören konnte und wollte: Musik und Sport ist als Fächerkombination nicht zugelassen.

Ich habe vermutlich nicht sehr hoffnungsvoll dreingeschaut, als ich unmittelbar anschließend an die Zimmertür des Prüfungsamtsvorsitzenden klopfte — nicht ahnend, daß ich an einen Mann geraten würde, der Gesetzestexte nicht als unabänderliche Tatsache ansah, sondern als von Menschen vereinbarte Regelungen. Zum erstenmal nickte jemand auf meine Feststellung, daß es von der Sache her unsinnig sei, Musik- und Bewegungserziehung nicht gemeinsam studieren zu dürfen, und ich bekam, nach langem Nachdenken des Mannes, den Rat: »Fangen Sie doch einfach an! Erzählen Sie in Köln nichts von Bonn und in Bonn nichts von Köln! Ich wünsche Ihnen viel Glück, daß es niemand merkt.«

Und es hat niemand gemerkt, wenigstens zwei Semester lang. Das war genug, um zu denjenigen Studierenden zu zählen, denen es laut Gesetz garantiert wird, nach begonnnenem Studiengang zu Ende studieren zu dürfen.

Ich war dann Zeit meines Studiums und meiner beruflichen Tätigkeiten in Nordrhein-Westfalen ein bunter Hund, weil es meinen sonderbaren Fächerkombinationsfall nicht noch einmal gab.

Wissen Sie, wann dieses Bunte-Hund-Dasein aufgehört hat? Genau vor einem Jahr, als ich wie Sie jetzt an dieses Institut kam.

Zum ersten Mal war ich an einen Ort gelangt, an dem Musik und Tanz nicht als Kuriosum, sondern als nicht zu dividierende Einheit verstanden wird.

Musik und Tanz als Kommunikations- und Ausdrucksmittel

Weiterhin ungewöhnlich, d. h., nicht überall anzutreffen, ist die Art und Weise, wie Sie künstlerischen Ausdrucksformen in Musik, Sprache, Tanz begegnen können, eine Art der Begegnung, in der die Subjektivität des Lernenden ernstgenommen wird, in der die Erfahrung des eigenen Ichs und die Erfahrung des anderen Raum hat.

In traditionellen musikpädagogischen oder tanzpädagogischen Ausbildungsinstitutionen liegt der Schwerpunkt in den meisten Fällen auf der Förderung von Handlungskompetenzen, die sich vornehmlich auf Aneignung von praktischen und theoretischen Fertig- und Fähigkeiten sowie auf deren optimale Reproduktion beziehen. So bestand mein Lernen in den Instrumentalfächern darin, daß die Notenblätter auf dem Pult immer komplizierter bezüglich der Wiedergabe wurden. Und die Mitteilungs- und Ausdrucksdimension beschränkte sich auf den Vortrag eines einstudierten Programms vor einem Publikum. Andere Möglichkeiten der Kommunikation durch Musik und Tanz sind mir erst später eröffnet worden. Es ist heute für mich unbegreiflich, wie ich die Ausbildung in meinem instrumentalen Hauptfach ertragen habe, da ich eine Violin-Professorin hatte, die ihren Schülern grundsätzlich weder etwas vorspielte, noch sonst über das Medium Klang zu ihren Schülern in Beziehung trat, sondern lediglich über verbal artikulierte Vorstellungen. Eine entfernte Beziehung konnte man sich als Schüler verschaffen, indem man abends in den Westdeutschen Rundfunk ging, um dort die Meisterin im Rahmen verschiedener Konzertserien spielen zu hören und zu sehen.

Sicherlich ein Extremfall, glücklicherweise hatte ich noch andere Lehrer, aber die eigene Biographie hängt einem nun mal nach, übrigens ein Grund, warum ich mich heute vehement dafür einsetze, für möglichst vieldimensionale, farbenreiche und erfahrungsbereiche »Biographien« zu sorgen, eben weil mich die eigene Ausbildungsgeschichte ständig mahnt.

Unterrichtspraxis und Reflexion

Ein weiterer Grund, der das Orff-Institut zu einer ungewöhnlichen Ausbildungsinstitution macht, ist derjenige, daß die pädagogische Kompetenz, zu der Ihnen verholfen werden soll, nicht allein durch ein Lesen und Nachdenken über Unterricht ver-

mittelt wird, sondern daß diejenigen, um die es eigentlich bei der Beschäftigung mit unterrichtlichen Zusammenhängen in erster Linie geht, nämlich Kinder, nicht nur theoretisches Thema, sondern, ich möchte sagen, leibhaftiger Teil der Ausbildung sind.

Wir wissen aber auch, daß Unterrichts- und Erziehungsprozesse theoretischer Untermauerung und Argumentation bedürfen, denn die unmittelbare Erfahrung des Scheiterns oder des Erfolgs von Unterrichtsprozessen klärt noch lange nicht die Ursachen und Gründe. Theorie und Wissenschaft können helfen, Distanz von den Befangenheiten beim unterrichtlichen Handeln zu schaffen. Es kann jemand ein Leben lang Erfahrungen machen und doch seinen beschränkten Horizont nicht überschreiten. Aus dem Zirkel von Alltagserfahrung führt nur die Reflexion heraus, die durch die Konfrontation mit anderen Erfahrungen und anderen Theorien provoziert wird.

Reine Theorie kann allerdings in ihrer Abstraktheit als Wissenschaft niemals die konkrete Vielfalt unterrichtspraktischer Situationen und Entscheidungen vorwegnehmen. Der Versuch in diesem Haus, die unterrichtlichen Handlungskompetenzen der Studierenden zu fördern, der Versuch, aus erfahrener Unterrichtspraxis heraus Theoriebildungen zu diskutieren und umgekehrt unterrichtstheoretische Modelle an der Praxis zu überprüfen, ist mit einem Angebot von 30 Kindergruppen ziemlich einzigartig abgesichert.

Was ist zu überdenken, weiterzuentwickeln, zu verändern?

Ausbildungs- und Erziehungsaufgaben erwachsen nicht aus allgemeinen Bildungsgütern bzw. Wertvorstellungen an sich, sondern aus unserem Verhältnis zu den Problemen unserer kulturellen und sozialen Umwelt. Weiterdenken und Weiterentwickeln heißt nicht, Bewährtes aus der Vergangenheit über Bord zu werfen. Nur darf Vergangenheit nicht einfach gelehrt werden, sondern muß offengelegt werden, damit die Voraussetzungen für das augenblickliche Bewußtsein ebenfalls durchschaubar und somit veränderbar werden. Hier wird der enge Zusammenhang zwischen Tradition und Erneuerung deutlich, da sich letztere nur vor dem Hintergrund der Tradition vollziehen kann.

Um das Studium nicht uferlos auswuchern zu lassen, müssen Bezugspunkte formuliert werden, von denen die einzelnen Studieninhalte eine zusätzliche und zugleich das Feld kennzeichnende, u. U. auch einschränkende Bedeutung gewinnen. Die Subjektivität des Lernenden, also das Individuum mit seinen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, hat als Bezugspunkt einen wesentlichen Platz im Ausbildungsprozeß dieses Hauses. Auf einen anderen Bezugspunkt möchte ich noch etwas näher eingehen, da er mich seit meinem Hiersein sehr beschäftigt: die gesellschaftliche Relevanz didaktischer Entscheidungen.

Hochschule muß nicht nur ein Erfahrungs- und Lernraum für innere Wirklichkeiten von Subjekten, sondern im gleichen Maße für äußere kulturelle und soziale Realitäten der augenblicklichen Gesellschaft sein. Hochschule ist keine Abstraktion. Wir sind als Pädagogen das Bindeglied zwischen Jugend und Gesellschaft, und wenn wir als Pädagogen in der Ausbildung junger Menschen tätig sind, sind wir dafür verantwortlich, daß unsere Studierenden auch auf die gesellschaftspolitische Verantwortung als Teil des Berufsbildes vorbereitet werden und daß jene Situationen

thematisiert und erfahren werden, die für das konkrete Leben unserer Schüler heute von Bedeutung sind.

Oft reduziert sich der Praxisbezug auf Berufsbezug. Die Hochschule ist aber nicht nur eine Berufsfachschule für Lehrer, obwohl die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten zweifellos eine ihrer wichtigsten Aufgaben ist. Nur passiert es allzuleicht, daß man Praxis verkürzt vordefiniert und der Meinung unterliegt, die vorgeführten Modelle stellten »Praxis« dar, in Wirklichkeit aber bilden sie ein pädagogisches Sondermilieu ohne ernsthafte Wirklichkeitsausschnitte.

Wenn in den Grundschulbüchern meiner Kinder Umweltfragen wie Wasserverschmutzung, Schädlingsbekämpfung, Müll, Welternährung, Lärm usw. thematisiert werden, deren Verursacher und Hintergründe aufgedeckt werden, ist da nicht auch eine kritische kulturelle und soziale Umwelterziehung für angehende Pädagogen notwendig?

Wie sollen Kinder und Jugendliche ihre kulturelle Umwelt ohne Hilfestellung bewältigen, wenn zum Beispiel

— die Geschäftsleute einer Großstadt gegen eine dreitägige internationale Spiel-Klang-Aktion prozessieren, weil der Lärm eine zu große Belästigung für die Kunden sei,

— wenn aus der alten Scheune nicht wie versprochen ein Jugendkulturzentrum errichtet wird, sondern schließlich doch die Lobby der besseren Steuerzahler in Form einer Spielautomatenfirma einzieht,

— wenn einige Eltern der Meinung sind, daß die geplanten Körperkontaktspiele in einer gemischt-geschlechtlichen Unterrichtsgruppe doch lieber für Mädchen und Jungen getrennt angeboten werden sollten,

— wenn Josef Beuys zu einer Kunstausstellung einlädt und zur Vernissage Margarine in die Saalecken schmiert,

— wenn Friedrich Gulda — live und im Fernsehen zu sehen — seine Nacktheit als zusätzliches Ausdrucksmittel einsetzt,

— wenn die Choreographin Pina Bausch auf der Bühne Vergewaltigungsszenen tanzen läßt.

Wie sind Lehrer darauf vorbereitet, wenn . . . (ich zähle ein paar nicht immer leicht zu verkraftende Erfahrungen meiner eigenen beruflichen Tätigkeit an einem Gymnasium auf):

— Schüler ihre Fremdbestimmung durch Medienkonsum nicht wahrnehmen und sie für Selbstbestimmung halten,

— wenn geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in einer Jugendgruppe eine Weiterarbeit an einer szenischen Produktion erschwert,

— wenn Kinder beim gegenseitigen Gruppenvorspiel nach einigen Minuten beginnen zu stören, da ihre Wahrnehmungsgewohnheiten durchs Fernsehen auf kürzeren Wechsel der Seh- und Hörgewohnheiten eingestellt sind,

— wenn Jugendliche eine Verpädagogisierung *ihrer* Musik und *ihres* Tanzes wittern und »just action« wollen,

— wenn Kinder entgegen der vorgeschlagenen Sing- und Spielaktion lieber die neueste fetzige LP von Nina Hagen oder Level 42 bevorzugen und sich so gegen das Lehrerangebot abzuschirmen versuchen,

— wenn man nicht am Gespräch teilnehmen kann, weil man bestimmtes Disco-Repertoire nicht »drauf« hat,

— wenn ein Schüler sagt, und das habe ich im ersten Jahr meiner Schultätigkeit erlebt —: »Frau Vent, was Sie da machen, ist Sch . . .« (Dabei war ich so stolz auf mein mit viel Mühe ausgetüfteltes Unterrichtsangebot.)

— wenn ein Schüler fragt: »Haben Sie auf der Universität nichts anderes gelernt als das?« (Er bezog sich damit auf eine Stunde, die ich damals für künstlerisch wertvoll hielt, heute aber nicht unbedingt als pädagogisch sinnvoll einschätze.)

Niemand hatte mich innerhalb meiner Ausbildung darauf vorbereitet, mit solchen Konflikten, solchen Problemen musikalischer und tänzerischer Sozialisation umzugehen. Erst im beruflichen Praxisfeld erkannte ich die Realitätsferne meiner Ausbildung. Ich hatte nichts über den Alltag meiner Schüler, über die teilweise sehr komplexen Erscheinungsformen jugendlicher Tanz- und Musikkultur, über ihre Probleme, Abneigungen, Vorlieben, geschweige denn über ihre Utopien erfahren.

Ich will nicht sagen, daß Unterricht grundsätzlich dem aktuellen Interesse der Kinder und Jugendlichen entsprechen muß und daß man das didaktische Angebot ausschließlich auf solche kulturellen Erscheinungsformen zuschneiden soll, die gerade ‚in' sind. Aber als Einstiegsmöglichkeit bzw. als Anknüpfungsstelle müssen solche Primärerfahrungen und Primäreinstellungen von Kindern und Jugendlichen ernst genommen werden, um später andere Zugänge zu eröffnen.

Wenn wir als Lernziel für Kinder und Jugendliche verstehen, Musik und Tanz als künstlerische Ausdrucksform des Menschen unmittelbar erfahrbar zu machen, dann müßte dies zur Konsequenz haben, daß die Wirklichkeit der Gestaltung, des Gebrauchs und Mißbrauchs von Musik und Tanz und damit verbundenen individuellen und gesellschaftlichen Problemen auch den Studierenden unmittelbar zugänglich gemacht wird.

Unsere Absolventen werden nicht unbedingt fest umrissenen, sondern flexiblen Rahmenbedingungen in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld, verschiedensten Sachlagen, Unterrichtsbedingungen und Gruppenkonstellationen begegnen.

Gerade unsere Studierenden brauchen eine besondere Kompetenz zum Handeln »draußen«, d. h. eine Kompetenz zur Bearbeitung von zeitgenössischen Erscheinungsformen innerhalb der etablierten und nicht etablierten kulturellen Musik- und Tanzszene. D. h., daß auch jazz- und pop-kulturelle Erscheinungen in Musik und Tanz in einen Erfahrungszusammenhang für diejenigen zu bringen sind, die mit der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in Zukunft befaßt sein werden.

Die erste Ausgabe dieser Zeitschrift, erschienen im Dezember 1964, enthielt einen Artikel von Wilhelm Keller mit dem Titel »Abschied von Eberhard Preußner«. Heute sin des 20 Jahre seit seinem Tod. Unser Beitrag will die Erinnerung an diesen großen Mann wachrufen und ihn jenen Lesern vorstellen, die ihn nicht mehr selbst kennengelernt haben.

Um an Eberhard Preussner zu denken

Gerhard Wimberger

Er lebt unvergessen in der Erinnerung seiner Freunde, und das waren alle, die ihn kannten. Doch wie wird man sich des Verfliegens der Zeit bewußt, wenn man erkennt, daß es heuer schon zwanzig Jahre sind, da Eberhard Preußner am 15. August 1964 in München starb. Eine tückische Krankheit hatte ihn mitten aus tätigstem Leben, aus weitreichenden Planungen jäh herausgerissen, viel zu früh für das Mozarteum, für Salzburg, für die ganze Musikwelt. Es war ein schwerer Verlust, dieser Tod eines bedeutenden Mannes, der Visionen und Ideen nicht nur im Kopf hatte, sondern sie mit Geschick und Zähigkeit auch in die Tat umzusetzen wußte. Heute, nach zwanzig Jahren, wissen die, denen die kulturellen Geschicke unserer Stadt und unseres Landes nicht gleichgültig sind, mehr noch als damals, als wir am offenen Grab standen, wie sehr die Frische des Geistes, die Weitsicht, die unprovinzielle Gesinnung, die prägende und steuernde Persönlichkeit Preußners fehlen.

Er war 1899 in Pommern geboren. In Berlin hatte er Musik und Philosophie studiert und dort dann, an allen musikerzieherischen Problemen brennend interessiert, eine vielseitige musikschriftstellerische, pädagogische und organisatorische Tätigkeit entfaltet. Politisch zunehmend aneckend, wurde er 1939 aus der Berliner Schußlinie abgezogen und kam nach Salzburg, wo er zum geschäftsführenden Direktor des Mozarteums bestellt wurde. Hier schlug er Wurzeln, mühelos, flexibel, sich selbst aber immer treu bleibend. Die besten Eigenschaften des Norddeutschen und des Österreichers gingen in seinem Wesen eine höchst fruchtbare Symbiose ein: Präzision und Improvisationsgabe, Disziplin und Lockerheit, Fähigkeit zu Zusammenschau und Verständnis für das Detail ergänzten einander auf unnachahmliche, bezwingende Art. Das Mozarteum wurde zur Mitte seines Wirkens. Hier lehrte er, hier baute er zusammen mit Bernhard Paumgartner die Internationalen Sommerkurse wieder auf, hier gründete er das Seminar für Musikerziehung, hier schuf er den »Musikkreis«, nach dem Krieg erstes Forum für die Pflege neuer Musik in Salzburg; hier trieb er mit instinktsicherer Hand die zunehmende internationale Geltung der Akademie weiter, führte sechs Jahre lang das erfolgreiche Oberlin-Programm durch. 1959 wurde er als Nachfolger Bernhard Paumgartners zum Präsidenten der Akademie »Mozarteum« ernannt. Seiner Kraft, Neues zu erfinden und durchzusetzen, verdankt das Mozarteum vor allem aber auch das schöne Studentenheim Schloß Frohnburg und den Neubau des Zentralinstituts für das Orff-Schulwerk, zu fester Gestalt gewordenes Dokument der Freundschaft, die ihn seit Jahrzehnten mit Carl Orff verband. Auch gehen Idee und erste Initiativen, dem Mozarteum neuen Lebensraum auf den Gründen des alten Borromäums zu sichern, auf Eberhard Preußner zurück. Er half entscheidend mit, nach 1945 Johann Nepomuk David an das Mozarteum zu binden.

Paul Hindemith und Ernst Krenek, mit beiden seit gemeinsamen Berliner Jahren befreundet, holte er ans Mozarteum zu Kompositionskursen, die dem geistigen Leben des Hauses wichtige Impulse gaben.

Aber auch auf der anderen Seite der Salzach war Preußner initiativ und aktiv, er wirkte im Gründungsausschuß für die Salzburger Universität und trat als Direktoriumsmitglied der Salzburger Festspiele erfolgreich für das Zeitgenössische ein. Darüber hinaus schrieb der unermüdlich Arbeitende neun Bücher — einige wurden mehrmals aufgelegt, seine Hindemith-Biographie wird heuer erscheinen —, unzählige Aufsätze und Essays. Seine Reden waren stets Kabinettstücke brillanter Pointierung, gescheit, fundiert, gedankenreich, voll Witz und, wenn es sein mußte, voll Ironie.

Dies reiche Leben durchklang wie ein cantus firmus die Musik, Musik nicht nur als sinnlich-akustisches Ereignis, sondern als Kraft, die Seele zu formen. Das Glück, Jugend hin zur Musik erziehen zu dürfen, machte ihn selbst zum harmonischen und glücklichen Menschen. Er war einer jener heutzutage immer rarer werdenden Pädagogen, deren Weisheit um alle Herrlichkeit, aber auch Fragwürdigkeit des Erziehens weiß. Er liebte die Jugend, biederte sich ihr aber nicht an. Er wußte um das Geheimnis, nicht nur aus Leben Arbeit, sondern aus Arbeit Leben zu machen. So gelang es ihm, aus jeder dienstlichen Sitzung ein Ereignis schönster Geselligkeit zu machen. Seine Güte entsprang tiefer Einsicht in das menschliche Herz, hatte aber so gar nichts von Schwächlichkeit an sich. Auf dieser Einsicht wuchsen auch sein Humor und sein Witz, der funkeln konnte, sprühen, blitzen und leuchten, niemals aber wehe tat.

Als Bernhard Paumgartner seinem Nachfolger Eberhard Preußner 1959 das Amt des Präsidenten der Akademie »Mozarteum« übergab, sagte er: »Ich übergebe Ihnen im Geist den goldenen Schlüssel zum sonnigen Garten unserer Schule.«

Was beide Männer sagen würden, beträten sie heute diesen Garten? — Fremd kämen sie sich wohl vor, da er seine sympathische Überschaubarkeit verloren hat, sozusagen parzelliert wurde. Vielleicht auch frören sie in den Schatten, welche die Nebel modischer Demokratisierung, mit dem Geist von Kunsterziehung kaum vereinbar, auf ihn werfen. — Es ist nötiger denn je, solche Männer nie zu vergessen.

Erstveröffentlichung in der Festspielbeilage der »Salzburger Nachrichten«, 21. Juli 1984. Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors und des Verlages.

Carl Orff-Stiftung

Die Carl Orff-Stiftung wurde von Carl Orff testamentarisch verfügt. Sie ist mit seinem Tode im März 1982 errichtet und im Mai 1984 vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt worden. Rechtsform ist die einer gemeinnützigen öffentlichen Stiftung bürgerlichen Rechts; ihr Sitz ist Dießen am Ammersee.

Die Aufgaben der Carl Orff-Stiftung sind in § 2 ihrer Satzung (»Zweck der Stiftung«) beschrieben:

> *»Die Stiftung hat den künstlerischen Nachlaß von Carl Orff zu erhalten und sein geistiges Erbe zu wahren und zu verbreiten.*
>
> Diesen Zweck verwirklicht sie insbesondere, indem sie
> — die Originalstücke des künstlerischen Nachlasses unveräußerlich in ihrem Bestand sichert,
> — wissenschaftliche Arbeit am Werk Carl Orffs fördert und
> — der Öffentlichkeit das Verständnis für das universale Werk Carl Orffs nahebringt.«

In das Stiftungsvermögen ist der gesamte künstlerische Nachlaß Carl Orffs gefallen. Vorstand der Stiftung ist, ebenfalls durch testamentarische Verfügung des Komponisten, Frau Liselotte Orff. Ihr steht ein Kuratorium von Persönlichkeiten aus dem Freundeskreis Carl Orffs beratend zur Seite.

Carl Orff decreed in his will the establishment of the Carl Orff-Foundation. It was founded after his death in 1982 and was approved by the Bavarian Ministry for Education and Culture in May 1984. It is, in accordance with the civil law, a public and non-profitmaking foundation. The head offices are situated in Diessen/Ammersee.

The purpose of the Carl Orff Foundation is stated in § 2 of its statutes »Aims of the Foundation«:

> *The Foundation is entrusted with the preservation of Carl Orff's work, the upholding and spreading of his spiritual heritage,* especially by means of
> — holding inalienably in safekeeping the originals of his musical legacy,
> — promoting the study of Carl Orff's work,
> — acquainting the public with the universal work of Carl Orff and fostering its appreciation.

The Foundation's assets contain the whole of Carl Orff's musical legacy. Mrs. Liselotte Orff is managing executive of the Foundation by virtue of testamentary provision. A board of trustees with members drawn from the close circle of Carl Orff's friends assist Mrs. Orff in an advising capacity.

Carl Orff-Stiftung · Ziegelstadel 1, D-8918 Diessen am Ammersee

Thema „Kursarbeit"

Überlegungen zur Kursarbeit im Bereich der Musik- und Tanzerziehung

Manuela Keglevič

Kurse aus dem Themenkreis der Musik- und Tanzerziehung werden von vielen Institutionen, Verbänden und Vereinen angeboten. Sie richten sich an alle denkbaren Berufsgruppen und Interessenten, an Lehrer der allgemeinbildenden Schulen, Sonderschulen, Musikschulen aller Art, Kindergärten und an Studenten der verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, an Sozialpädagogen, Leiter von Jugendgruppen und Heimen, Lehrer an Volkshochschulen und Gruppenleiter anderer Freizeiteinrichtungen. Schließlich immer mehr auch an Laien, z. B. an Eltern mit ihren Kindern im Rahmen von Eltern-Kind-Kursen.

Kurse sind ein eigenes pädagogisches Feld, zu dem einige spezifische Überlegungen angestellt werden sollen.

Notwendigkeit von Kursen und Möglichkeiten, sie auch durchzuführen

»In der mobilen Industriegesellschaft hat sich der Gedanke allmählich durchgesetzt, daß nur derjenige in seinem Leben voll bestehen kann, der sich nicht mit dem in der Schule und Ausbildung Erlernten begnügt, sondern der bereit und fähig ist, auch späterhin hinzuzulernen, sich weiterzubilden.«

In diesem Zusammenhang sind Begriffe wie »lifelong education«, »Education permanente«, »Lebenslanges Lernen« oder »Erwachsenenbildung« stärker in das allgemeine Bewußtsein gerückt.«

(Bernhard Binkowski in »Musik und Bildung« 4/77)

Das allgemeine Bewußtsein mag sich in Fragen der Fortbildung erweitert haben, — dennoch wird es heute schwieriger, Kurse sicher zu planen und durchzuführen. Die Kursteilnehmer müssen bezahlen wollen: Kursgebühren, Reisekosten, Unterbringungskosten. Auch eine Vertretung im Beruf muß u. U. von ihnen finanziert werden.

Geld muß oft auch von offizieller Seite fließen, z. B. Zuschüsse, Ausgleich von Defiziten, wenn Kursveranstalter sich verplant haben oder der Kurs wider Erwarten nicht voll besetzt war.

Die Veranstalter versuchen, die Anerkennung ihrer Kursangebote bei den zuständigen Kultusministerien zu erzielen. Das ist eine besonders wichtige und schwierige Hürde, um Fortbildungsveranstaltungen erfolgreich anbieten zu können:

Erst nach erfolgter Genehmigung können die potentiellen Kursteilnehmer ihren Sonderurlaub einholen, damit sie den Kurs ihrer Wahl auch während der Schulzeit besuchen können. (Kurse müssen auch während der Schulzeit angeboten werden, denn alle wollen Kurse veranstalten und besuchen: die Blasmusik wie das Barockensemble, die Jazzfreunde, alle Arten von Musiklehrern und ihre Interessens- und Berufsverbände.)

In der Abhängigkeit von der rechtlich wirksamen Einstellung vorgesetzter Behörden zur Fortbildung zeigt sich in besonderem Maße, wie sehr Fortbildungswillige sowie auch Fortbildungslehrer auf den Bewußtseinsstand von Institutionen, insbesondere von Arbeitgebern, Ministerien oder Schulleitern usw. angewiesen sind. Erst kürzlich beantragte die Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft bei allen Kultusministerien die Anerkennung ihrer Kurse als Fortbildungsmaßnahmen.

Der Einblick in die Antworten zeigt, die Anerkenntnis der Notwendigkeit von guten Kursangeboten betreffend, ein Nord-Süd-Gefälle:

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praixs und Theorie der Schule:
». . . gerne bereit, interessierten Lehrkräften aus Schleswig-Holstein das dienstliche Interesse für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen der Orff-Schulwerk Gesellschaft zu bescheinigen, um eine evtl. notwendige Dienstbefreiung zu ermöglichen.«

Freie Hansestadt Bremen — Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis:
»Ihre Veranstaltungen werden von uns als Fortbildungsveranstaltungen anerkannt.«

Freie und Hansestadt Hamburg — Behörde für Schule und Berufsbildung:
». . . , daß keine Bedenken bestehen, interessierten Lehrerinnen und Lehrern für die genannten Veranstaltungen Sonderurlaub zu gewähren.«

Der Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin:
»Ihrer Bitte nach Anerkennung der Fortbildungskurse will ich gern dadurch entsprechen, daß ich auf die Veranstaltungen Ihrer Gesellschaft in meinem Programm ‚Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung in Berlin' empfehlend hinweise. Anträgen auf Dienstbefreiung . . . wird nach Möglichkeit entsprochen.«

Der Hessische Kultusminister:
». . . ist es mir leider nicht möglich, eine Anerkennung auszusprechen.«

Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg:
». . . begrüßt Ihr Angebot . . . . . es nicht möglich, sie als geeignete Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer des Landes Baden-Württemberg anzuerkennen.«

Kultusministerium, Rheinland-Pfalz:
». . . haben wir ein breitangelegtes Projekt ‚Musik in der Hauptschule' als Modellversuch laufen, so daß sich von dort her ein größerer Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte nicht stellt. . . . wir sind jedoch bereit, einer sehr begrenzten Zahl von Lehrkräften die Teilnahme an Ihren Veranstaltungen nur in begründeten Einzelfällen zu gestatten und als dienstlichen Interessen dienend anzuerkennen.«

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:
». . . eine generelle staatliche Anerkennung aller Fortbildungsangebote der Orff-Schulwerk Gesellschaft als Fortbildungsveranstaltung leider aus rechtlichen und aus grundsätzlichen Erwägungen nicht möglich.«

Nun, diese Antworten sind einerseits erfreulich, andererseits betrüblich für Lehrer der allgemeinbildenden Schulen. Ausschließlich betrüblich bleibt vorläufig die Situation für die meisten Musikschullehrer. In der Regel muß der Lehrer dort jede Beurlaubung aus eigener Tasche finanzieren. Manchmal bedeutet das für einen vielbeschäftigten Lehrer einen so großen Aufwand, daß er lieber gleich jeden Gedanken an eine Fortbildung während des Schuljahres beiseite schiebt. Der gute Wille bei Fortbildungswilligen und Fortbildern genügt also nicht.

Was wir wirklich brauchen, ist ein Konzept von »ganz oben«, das jedem interessierten Musiklehrer, sei er an der Schule oder im Freizeitbereich tätig, grundsätzlich dieselben Chancen einräumt, Kurse seiner Wahl zu besuchen.

Über Zielsetzung, Inhaltsplanung und methodische Wege

»Zitat eines Lehrers für Musik an einer Grundschule: ‚Wenn für meinen Unterricht der nächsten Woche konkret nichts herauskommt, fahre ich zu keinem Fortbildungskurs mehr.' Und der ‚Fortbildner' wird in seinem Tun als desto erfolgreicher angesehen, je mehr es ihm gelingt, solche pragmatischen Erwartungen zu erfüllen. Reflexionen über den konkreten Unterricht hinaus, über Fragen und Probleme, die, vordergründig gesehen, damit zwar nicht direkt etwas zu tun haben, die im Grunde aber so etwas wie die geistige Voraussetzung bilden, Phasen des Nachdenkens und Besinnens also, für die die meisten Lehrer im täglichen Schulalltag keine Zeit und Kraft mehr übrig haben, werden sehr oft als unnütz angesehen, als ‚schöne Worte' und deswegen weitgehend übergangen oder am Rande angesiedelt.«

(Karl Heinz Reinfandt, in »Musik und Bildung« 12/79)

Es stellt sich nun die Frage, ob es eine Überheblichkeit der Lehrer ist, wenn sie auf »Praktischem« beharren, oder eine Überheblichkeit der Theorie, wenn sie solches Beharren denunziert . . .

Die heutigen Lehrer in ihrem Schulstreß sind Opfer einer verfehlten Ausbildung, die verwissenschaftlicht ist bis in die detaillierten Stundenvorbereitungen hinein — das Pragmatische kommt immer noch und überall zu kurz.

Wen wundert es dann, wenn die Lehrer in der Fortbildung das nachholen wollen, was ihnen fehlt?

Ich persönlich denke: Das einzelne Lied ist wichtig, der Tanz, die genaue Spielidee für das gemeinsame Improvisieren und Gestalten mit den Kindern, der konkrete Buchtip (drei brauchbare Literaturangaben genügen oft, denn die ausführliche Literaturliste landet zu Hause nur in der Ablage).

Und dennoch: Das effektive Zusammenwirken von praktischer Anleitung, Übung und Vertiefung einerseits, theoretischer Analyse und Reflexion andererseits, muß eines der Ziele sein, das ein Kurslehrer anstreben sollte.

Nehmen wir an, ein Kurs bietet wirklich nur Praxis. Von morgens bis abends wird gesungen, getanzt, gespielt und dargestellt, was die Breite der Musik- und Tanzerziehung zu bieten hat. Selbst in den Mittagspausen treffen sich kleine Gruppen, um noch rasch gemeinsam zu musizieren. Am Abend dann bringt jemand eine Gitarre mit, und ein Lied nach dem anderen vertreibt auch hier die Möglichkeit zu einem Gespräch. Solche Kurse haben etwas Rauschhaftes an sich — aber musikalisch betrachtet keine gelungene Form! Jedem Fortissimo steht ein Piano zur Seite, jedem Presto folgt irgendwann ein Andante. Abwechslung hält uns in Spannung, Gleichförmigkeit der Aktionsformen lähmt oder überspannt uns.

Nach meinen Erfahrungen ist es richtig, folgende unterschiedliche Zielsetzungen anzugehen und sie geschickt zu gewichten:

— Lockerung und Lösung der Teilnehmer, um die Aufnahmefähigkeit für neue Inhalte und Aktionsformen bereitzustellen und ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden zu steigern

— Innovation von »Aha«-Erlebnissen, Inhalte wie Methoden betreffend

— Vertiefung von handwerklichem Können im Musik- und Tanzbereich

— Entwicklung der Fähigkeit, sich selbst, sein Verhalten zu reflektieren und sich mit Kollegen darüber auszusprechen

— Unterstützung von Mut und Steigerung der Energie, Neues auszuprobieren, sich weiter zu informieren und auszutauschen.

Über den aktuellen Kurs hinaus, der vom Leiter und vom Lehrer viel persönlichen Einsatz und Konzentration verlangt, sollte man auch folgende Ziele anstreben:

— den Wunsch der Teilnehmer wecken, Inhalte und Ziele der Musik- und Tanzerziehung zu verbreiten, und Ahnungen zu Wissen und Können vertiefen (Transferziele, Multiplikatoreneffekte),

— die Einrichtung von Aufbaulehrgängen, im besten Fall die Entwicklung von Fortbildungsserien vorsehen.

Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis

Karin Schumacher

Salzburger Sommerkurs am Orff-Institut: 2. — 13. Juli 1984

Erstmalig in der Geschichte des Orff-Institutes fand ein Kurs für Pädagogen, Sonderpädagogen und Therapeuten gemeinsam statt. Prof. W. Keller, der die Sommerkurse: »Musik, Tanz und Spiel in der sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis« bis 1982 geleitet hat, stellte immer wieder die Forderung, unterschiedlich begabte und behinderte Menschen möglichst gemeinsam zu erziehen. Seine Einstellung findet in einer Zusammenarbeit von Dozenten und Teilnehmern, die Erfahrung mit gesunden und behinderten Kindern haben, eine sinnvolle Fortführung.

Unsere Konzeption:

1. Da die Grundgedanken des Orff-Schulwerks und einige Zielsetzungen sowohl für die Arbeit mit gesunden wie mit unterschiedlich behinderten Kindern gelten, ist es möglich, eine Einführung in das Gesamtgebiet der Elementaren Musik- und Tanzerziehung allen interessierten Berufsgruppen gemeinsam zu vermitteln.

2. In den Nachmittagskursen und Ateliers sollten Dozenten, die entweder pädagogisch oder therapeutisch tätig sind, bestimmte Themen anbieten, die ihre Arbeitsweise deutlich machen. Die Themen sollten sowohl für pädagogisch, sonderpädagogisch oder therapeutisch arbeitende Teilnehmer von Interesse sein.

3. Da es erst wenig spezielle Erfahrung mit Musik- und Tanzerziehung bzw. Musik- und Tanztherapie mit Integrationsgruppen gibt, sollte dieses Thema zunächst in Vorträgen angesprochen werden. Eine Umfrage sollte das Interesse und den bisherigen Erfahrungsstand der Dozenten und Teilnehmer erfassen helfen.

4. Integration wird eher dort stattfinden, wo sich die Mitarbeiter einer Institution darüber verständigen, mit welcher Zielsetzung sie arbeiten und welche methodischen Erfahrungen sie machen. Therapeuten können Pädagogen durch ihre spezielle Ausbildung und Erfahrung helfen, schwierige Kinder besser zu verstehen, wodurch eine allzu schnelle Ausgliederung vermieden würde. Pädagogen können den Therapeuten musikalisch-tänzerisches Handwerk vermitteln. Methodische Erfahrungen und bewährte Hilfestellungen für schwierige Kinder, die ja auch in jeder Regelschulklasse zu finden sind, können ausgetauscht werden.

Sowohl pädagogisch wie sonderpädagogisch und therapeutisch ausgerichtete Sommerkurse haben am Orff-Institut eine lange Tradition. Die reibungslos ablaufende Organisation zeugt von dieser langjährigen Erfahrung. 180 Teilnehmer aus Österreich, der BRD, der Schweiz und vereinzelt auch aus Italien, Spanien, Taiwan, Frankreich, Norwegen und Holland trafen sich am ersten Abend zur Eröffnung. Ein vielstimmiger Kanon (E. Wieblitz), eine kurze Eröffnungsrede (K. Schumacher) und das Kennenlernen der Vormittagsdozenten und Gruppenteilnehmer in den Unterrichtsräumen (½stündiges Treffen) erleichterte den Kursbeginn am nächsten Tag.

Der Sommerkurs wurde von Karin Schumacher, Musiktherapeutin aus Berlin, und Ernst Wieblitz, Lehrer am Orff-Institut, geleitet. Ernst Wieblitz war für die pädagogischen Inhalte, Karin Schumacher für den sonderpädagogischen und therapeutischen Bereich zuständig.

Das Programm:

Am Vormittag wurde für alle Teilnehmer eine Einführung in das Gesamtgebiet der Elementaren Musik- und Tanzerziehung angeboten. Um eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen zu ermöglichen, waren die Gruppen diesmal alphabetisch und nicht berufsspezifisch zusammengestellt.

Die Themen und Referenten: Sprechen und Singen (P. Cubasch); Texte — Lieder — Tänze (W. Hartmann); Improvisation mit »Unstrimenten« und anderen Instrumenten (E. Wieblitz); Grundzüge Elementarer Tanzerziehung (K. Hofer); Beispiele zur Integration von Musik und Bewegung (M. Keglevič) und Bewegungstheater (A. Grass).

Am Nachmittag fanden Kurse und Ateliers statt, die jeder Teilnehmer in der Voranmeldung auswählen konnte und die sich mit speziellen Themen je nach Berufspraxis und Interesse beschäftigen.

Die Themen und Referenten: Aufbau und Entwicklung des Ensemblespiels mit Orff-Instrumenten (P. v. Hauwe); Musikhören - Musikmachen (W. Hartmann); Kleines Schlagwerktraining an Orff-Instrumenten (P. Cubasch); Populäre Musik als Ausdrucksmittel (V. Schütz); Musiktherapie mit entwicklungsgestörten Kindern (F. Diedrichsen); Tanz in der Therapie (P. Kugel); Volks- und Kindertänze (U. Demarmels); Kinderreime, Kinderlieder und szenisches Spiel (K. Schumacher); Sensomotorische Unterstützung der Selbstorientierung (G. Verden-Zöller); Music and the Child with Special Needs (D. Ward); und Stabpuppen und ihre Musik (G. Bächli).

Die Möglichkeit, über einen ganzen Nachmittag ein Thema bei einem Dozenten eine Woche lang belegen zu können (in sog. ‚Ateliers') wurde als besonders angenehm empfunden. Der ständige Lehrer- und Themenwechsel wird doch häufig als anstrengend erlebt.

Für Frühaufsteher gab es täglich eine 20 min. Einstimmung. Musik- und Tanzdozenten wechselten sich in der Leitung ab. Abends nach viel Aktion und ‚zuviel' Kleingruppenarbeit, wie es diesmal hieß, traf sich das Plenum zu einer oder zwei Abendveranstaltungen. Prof. *W. Keller* sprach in seinem Referat: »Integrative Musikpädagogik« über die Elementare Musik- und Tanzerziehung als Möglichkeit einer gemeinsamen Tätigkeit unterschiedlich bildungsfähiger Kinder und Erwachsenen. Er ging u. a. auf die politisch so schwer durchzusetzende Abschaffung der Notengebung ein, die im schulischen Bereich die folgenschwere Ausgliederung aus der Normalschule zur Folge haben kann.

Prof. Dr. T. Hellbrügge, Leiter des Kinderzentrums München, setzte den Integrationsgedanken fort und berichtete über seine diagnostischen Methoden, die speziell die Früherfassung behinderter Kinder und deren Therapie im Auge hat. Ein Film über die am Zentrum praktizierte ‚Montessori-Pädagogik' ergänzte seine überzeugend vorgetragene Arbeitsweise.

Gertrud Orff, Musiktherapeutin am Kinderzentrum München, hielt einen Diavortrag. Ein Vortrag, der Ihre Arbeit mit unterschiedlich behinderten Kindern (sinnes-, mehrfachbehindert, verhaltensgestört, autistisch) in Einzel- und Gruppensituationen zeigt. Sie führte uns vor Augen, wie gut die Wahrnehmung für das Detail, die Intuition und schnelle Reaktions- und Improvisationsfähigkeit sein sollte, um so eine Arbeit leisten zu können.

Über die Zusammenarbeit geistigbehinderter und gesunder Kinder in einer einmal wöchentlich stattfindenden Musiziergruppe berichtete *Gerda Bächli*, Musikerzieherin für Behinderte aus der Schweiz. Ein Jahr lang hatte sie diesen Versuch unternommen und die ‚Tempofrage' als schwierigsten Punkt herausgestellt, die unterschiedliche Zeit, die jedes Kind braucht, um aufzunehmen und zu lernen.

Eine Kindervorstellung: »von Kindern - für Kinder«, diesmal waren auch die Teilnehmer und Kollegen gemeint, spielten, sangen und tanzten Kinder, die am Orff-Institut unterrichtet werden, die Geschichte von Maurice Sendack: »Wo die wilden Kerle wohnen.« Für die Konzeption, Erarbeitung und Musik zeichnen *Christiane und Ernst Wieblitz* — eine erstaunliche Leistung, sowohl der Lehrer wie der Kindergruppe. Die Selbstbauinstrumente, die als instrumentale Begleitung für das Spiel verwendet wurden, stellten uns die Kinder selbst vor und das Publikum klatschte zur stolzen Freude der Hersteller und Spieler. »Offenes Tanzen« unter Leitung von *Kathrin Hofer*, Bewegungstherapeutin aus der Schweiz; »Offenes Singen« mit *David Ward*, Musikerzieher für Behinderte aus England; »Musizieren in Gruppen« mit *Pierre van Hauwe*, Musikschulleiter aus Holland, trugen zur geselligen Atmosphäre dieses Sommerkurses bei.

Prof. Dr. R. Nykrin, Leiter des Orff-Institutes, gab eine informative Einführung in »Musik und Tanz für Kinder«, Schott - Mainz. Die von Lehrern des Orff-Institutes erstellten Materialien zur musikalischen Früherziehung in Musikschulen, Kindergarten, Vorklassen und freien Erziehungseinrichtungen, werden z. Zt. in der BRD, der Schweiz und in Österreich erprobt. Prof. Nykrin regte zur Anwendung und zum künftigen Erfahrungsaustausch mit diesen Materialien an.

Der Abschlußabend war von musikalischen Spielen mit den Masken und Stabpuppen, die im Atelier G. Bächli entstanden waren und von der Schlagwerkgruppe (V. Schütz: Populäre Musik als Ausdrucksmittel) geprägt. Die Musik brachte die Teilnehmer auf die Beine und es wurde viel getanzt.

Ein gemeinsames Projekt,

das von allen Teilnehmern und Dozenten in selbstgewählter Gruppenzusammensetzung bearbeitet wurde, beschloß den Kurs. Wir hatten viel Spaß beim gegenseitigen Zuschauen und Zuhören der Ergebnisse.

Spezialisierung — Integration

In Fachgesprächen wurde die Möglichkeit gegeben, die Dozenten und Teilnehmer, die in ähnlichen Institutionen und mit der gleichen Altersgruppe, bzw. Behindertenproblematik, zu tun haben, zu einem Erfahrungsaustausch zu treffen.

Ein Fragebogen: wer — wo — wie schon mit Integrationsgruppen Musik- und Tanzerziehung/bzw. -therapie gemacht hat, wurde von einem kleinen Kreis von Dozenten und Teilnehmern beantwortet. Unter Integration verstehen wir sowohl die gemeinsame Arbeit mit unterschiedlich schwer behinderten Kindern, als auch die Zusammenarbeit von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Nichtbehinderte Kinder sind immer in der Überzahl und meist jünger als die behinderten Kinder einer solchen Gruppe.

Da für jedes Kind die mögliche Aktivität durchdacht sein muß, ist die Vorbereitungsarbeit aufwendig. Die Freude der behinderten Kinder am gemeinsamen Spiel mit Nichtbehinderten und eine größere Förderungsmöglichkeit in allen Bereichen wurden als besonders positiv herausgestellt. Die Ablehnung behinderter Kinder durch Eltern nichtbehinderter Kinder, bürokratische Probleme und die oft fehlenden technischen Bedingungen waren die häufigsten Schwierigkeiten.

Man wünscht sich mehr Hilfe durch geschultes Personal und methodisch didaktische Richtlinien, die für den Umgang mit so unterschiedlichen Kindern in einer Gruppe aus Erfahrungsmangel noch nicht entwickelt sind. Abschließend — wir brauchen größere und über Jahre gehende praktische Erfahrung in diesem Bereich, um daraus zur Verallgemeinerung geeignete Schlüsse ziehen zu können. Erst dann werden wir uns differenzierter zur Zusammenarbeit von unterschiedlich behinderten und begabten Kindern aussprechen und werden Möglichkeiten und Grenzen zu benennen wissen. Grundsätzlich werden die bisherigen Versuche als sinnvoll und erfolgreich beschrieben. Den Kurs betreffend könnten die Anregungen für Musik- und Tanzspiele noch einfacher sein (‚von der Stunde Null an — nicht erst ab 3 Jahre', wie es eine Teilnehmerin formulierte). Tendenziell wurden die Bewegungsfächer als einfacher empfunden als die Musikfächer, wobei dies von der musikalischen Vorbildung abhängt.

Ein Gruppensprechertreffen — am Anfang der Woche hatte jede Gruppe zwei Sprecher gewählt — half uns, Kritik und Lob für diesen Kurs zusammenzufassen. Als wichtigsten Punkt haben wir die Reduzierung des reichen Abendangebots und mehr Zeit für die Diskussion zu den Vorträgen vermerkt. Ein heißdiskutiertes Thema war die Art und Weise, wie Stundeninhalte festgehalten wergen sollten: als fertiges, vom Dozenten erstelltes Papier, das auch seine Grundkonzeption enthalten sollte, oder, als Zusammenfassung am Ende jeder Stunde, ein von den Teilnehmern selbst mit Hilfe der Dozenten aufgeschriebenes Protokoll. Besonders positiv hervorgehoben wurde die bereichernde Zusammenarbeit mit Teilnehmern anderer Berufsgruppen.

Ein gemeinsames Kursangebot für Pädagogen, Sonderpädagogen und Therapeuten können wir aus den diesjährigen Erfahrungen für sinnvoll erachten und es wird ein ähnlich konzipierter Kurs im nächsten Jahr vom 3. — 13. Juli 1985 wieder am Orff-Institut stattfinden.

Einige Gedanken zum Thema „Weiterführende Kursarbeit"

Ernst Wieblitz

In der Bayerischen Musikakademie Hammelburg fand vom 8. — 12. Oktober ein Kurs der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft statt, der als »Vertiefungskurs« mit folgender Ausschreibung angeboten war:

> »Bausteine der Elementaren Musik- und Tanzerziehung — . . . Der Kurs ist gedacht zur Auffrischung, Vertiefung und Erweiterung bereits gemachter Erfahrungen im Bereich Elementarer Musik- und Tanzerziehung. — Voraussetzung für die Zulassung zum Kurs ist deshalb die frühere Teilnahme an wenigstens einem Orff-Schulwerk-Kurs bzw. Kurs für Elementare Musik- und Tanzerziehung.«
> (Referenten waren Ernst Wieblitz und Ulrike Müller)

Zur Vorgeschichte: Herr Alliger hatte mich im Oktober 1983, gegen mein anfängliches Sträuben, für die Aufgabe gewonnen, einen Aufbaukurs zu planen. Der Wunsch ist wohl bei allen Kursen immer wieder zu hören: »Veranstaltet doch mal etwas, bei dem das Begonnene fortgesetzt wird!«

Meine Abwehr richtete sich vor allem gegen das Vorzeichen, das der Begriff »Aufbau-Kurs« setzte. Es liegen doch schon mancherlei Erfahrungen vor, die die Problematik eines solchen Vorhabens deutlich zeigen: Ob das bei früheren Sommerkursen der Versuch war, durch Zusammenfassen aller »Wiederkehrer« in einer Gruppe hier eine aufbauend-fortführende Arbeit zu ermöglichen; oder ob, von der Nürnberger Musikschule über längere Zeit praktiziert, eine auf zwei Wochenkurse im Jahresabstand sich erstreckende Fortbildungsarbeit erst nach dem zweiten Jahr die angestrebte (örtlich geltende) Qualifikation brachte — immer wurde man durch die Praxis belehrt, daß diese Vorstellungen offenbar eine Milchmädchenrechnung mit mehreren falschen Voraussetzungen waren, von denen hier nur ein Komplex genannt werden kann:

1. Das in einem (Anfangs-) Kurs Angebotene trifft auf völlig verschiedene Voraussetzungen, was musikalischen bzw. bewegungsmäßigen Hintergrund, Kenntnis, Können und Disposition betrifft.

2. Das im Kurs Hinzugewonnene wird somit in völlig unterschiedlicher Weise verarbeitet und in der Praxis »umgesetzt«.

3. Daraus ergibt sich, daß die Kontinuität solcher Umsetzung, die gewissermaßen den Üb-Effekt ersetzen müßte, nur in kleinstem Maße stattfinden wird.

Wieder zurück zum Hammelburger Versuch: Mir schien — und scheint noch — im Zusammenhang unserer Kursarbeit der bestimmte Erwartungen setzende Begriff »Aufbau-Kurs« die verkehrte, weil nicht realisierbare Richtung anzuzeigen. (Ganz abgesehen davon, ob es nicht, konsequent weitergedacht, von einer gewissen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Brisanz ist, gewisse »Schnellverfahren« anzusteuern, die die Berufssituation von gründlich ausgebildeten Menschen beeinträchtigen können.)

Ob die stattdessen gewählte Bezeichnung »Vertiefungskurs« die gemeinte andere Richtung deutlich macht, sei dahingestellt; der erläuternde Text (siehe Anfang) versuchte immerhin, sie etwas klarer abzustecken. Der Hammelburger Kurs jedenfalls brachte uns einige Aufschlüsse. Schon die Zahl von 20 Anmeldungen ist interessant (sonst: 40 und darüber — notabene, die Bayerische Musikakademie hat für maximal 45 Teilnehmer Platz). Wie aus den Gesprächen mit den Teilnehmern hervorging, ist ein Grund dafür sicherlich die gestellte Bedingung: »Voraussetzung für die Zulassung ist . . .«. Hier begegnet uns ein zweites Problem: Nämlich die völlig unterschiedliche Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, der ein noch so genau und klug und differenzierend formuliertes Anmeldungsformular hilflos aufsitzt: Die Ausgangsniveaus der zusammenkommenden Teilnehmer bilden die große Unbekannte zu Beginn der Kursarbeit. Hier besteht wohl nur die Möglichkeit, das Angebot eines solchen Kurses so flexibel als möglich zu halten. Dieser Versuch wurde in Hammelburg gemacht: Neben einer eher fest umrissenen Vormittagsarbeit, die jeweils mit der gesamten Gruppe geschah — musikalische und bewegungsmäßige Einheiten wechselten einander ab — war das Angebot des Nachmittags nach ziemlich gründlichen und naturgemäß etwas komplizierteren Verfahren in zwei Musik- und zwei Bewegungsthemen aufgeteilt, so daß ein Maximum an Wahlmöglichkeit gegeben war. Eine Erfahrung scheint mir hier allerdings recht wichtig: Ein solcher Kurs mit der Absicht, auf die Vertiefungswünsche und -möglichkeiten wirklich einzugehen, wird defizitär sein müssen, weil die Anzahl der Lehrenden nicht ins Verhältnis gesetzt werden kann zur Teilnehmerzahl, sondern zur angestrebten Breite des inhaltlichen Angebotes. Damit wäre dann möglich, jenen stark differenzierenden Voraussetzungen, wie sie zum Beispiel bei der spieltechnischen Handhabung der Orff-Instrumente oder auch beim Thema musikalischen Handwerks die Arbeit einer Gruppe behindern und sogar belasten kann, Rechnung zu tragen, und das heißt, effektiver wirken zu können (vielleicht sogar ein bißchen in Richtung »Aufbau-Kurs«).

Denn das hat der Kurs deutlich gezeigt: Das Bedürfnis zu lernen, besser Bescheid zu wissen und umgehen zu können mit den Elementen, ist sehr groß (für mich ist das immer wieder ein beglückendes Erlebnis), und ein eher kleiner Rahmen vermag einer solchen Kursarbeit zu einer besonderen Intensität und Atmosphäre zu verhelfen. Und das, meine ich, ist die allerwichtigste Voraussetzung für Lernen.

Direkt an unsere Leser:

In vielen vergangenen Jahren wurden zahlreiche Orff-Schulwerk-Kurse erfolgreich durchgeführt. Es scheint, daß es jetzt an der Zeit ist, über weitere Differenzierungen im Kursangebot nachzudenken. Dabei können neben den bisherigen Kurstypen zum Beispiel zwei Angebote deutlicher hervortreten:

(1) Kurse auch für fachlich höher vorqualifizierte Interessenten (z. B. Aufbaukurse),

(2) Kurse für Laien (z. B. Eltern mit ihren Kindern).

In welchem Ausmaß halten Sie die Durchführung solcher Kurse für notwendig?

Haben Sie Erfahrungen mit diesbezüglichen Kursen gemacht?

Wo sehen Sie Chancen und Probleme in Organisation und inhaltlicher Planung?

Gibt es Kurstypen, an die wir noch gar nicht gedacht haben, die Sie für wichtig ansehen?

Bitte schreiben Sie uns. Wir würden gegebenenfalls gerne Ihre Beiträge zu diesem Thema veröffentlichen.

SPALTE: HEISSE EISEN

Das nächste Mal also: Fortentwicklung des Kursangebotes im Bereich der Orff-Schulwerk-Arbeit.

. . . direkt aus dem Orff-Institut

Nachrichten aus Salzburg

Europäisches Jahr der Musik

Symposion 1985: Orff-Schulwerk in der Welt von morgen

Salzburg, 28. Juni bis 2. Juli 1985

Das Symposion 1985, veranstaltet vom Orff-Institut der Hochschule »Mozarteum« in Salzburg in Zusammenarbeit mit den Orff-Schulwerk Gesellschaften, wird viele Freunde, Mitarbeiter, ehemalige Studenten des Orff-Instituts und interessierte Fachkollegen nach Salzburg führen.

Bereits jetzt liegen zahlreiche Voranmeldungen aus vielen Teilen der Welt vor.

Bereits vor einem Jahr (Orff-Schulwerk Informationen 32, Dezember 1983) wurden alle Orff-Schulwerk Gesellschaften, Musik- und Tanzerzieher, die dem Werk Carl Orffs verpflichtet sind, zur Mitarbeit eingeladen. Inzwischen ist eine große Zahl wertvoller Programmbeiträge vorgeschlagen worden.

Außer den Studenten und Lehrern des Orff-Instituts, die eine Reihe von Projekten im Hinblick auf das Symposion vorbereiten, werden eine »Mimengruppe« aus Berlin, Studentengruppen der Fachhochschule für Sozialpädagogik in Regensburg und der Fachhochschule Nürnberg, ein Kinderchor aus Trbovlje (Jugoslawien) und das Carl Orff-Gymnasium Unterschleißheim mitwirken. Die Gruppe »Shenanigans« wird Musik und Tanz aus Australien vorstellen. Mit zahlreichen anderen Gruppen wird derzeit noch verhandelt.

Das Symposion 1985 in Salzburg ist inzwischen in die offizielle Liste der österreichischen Veranstaltungen zum Europäischen Jahr der Musik aufgenommen worden.

Das genaue Programm enthält ein Prospekt, der ab 1. März 1985 beim Orff-Schulwerk Zentrum Salzburg oder bei den internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften angefordert werden kann. Eine Anmeldung zur Teilnahme wird bis 1. Mai 1985 erbeten.

Symposion 1985:

Orff-Schulwerk in der Welt von morgen

Eröffnung:	Freitag, 28. Juni 1985, 20.00 Uhr
Ende:	Dienstag, 2. Juli 1985, abends
Ort:	Hochschule »Mozarteum«, Mirabellplatz 1, Salzburg

Referate zu wesentlichen Fragen der Erziehung und Kultur mit anschließender Podiumsdiskussion

Studios und Arbeitsberichte als Einblick in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Seminare zur praktischen Einführung neuer Arbeitsbereiche

Aufführungen von Werken Carl Orffs und seiner Schüler. Produktionen von Studierenden und Kindern. Film- und Videovorführungen.

Täglich

9—11 Plenum
11.30—12.30 Studios
15—16 Studios
16.30—18.00 Seminare
19.30 Uhr Veranstaltungen, Sonderprogramm am Sonntag

Das Symposion wendet sich an Musik- und Tanzpädagogen, an Kindergärtnerinnen, Sozial- und Heilpädagogen, Lehrer, Vertreter von Schul- und Kulturbehörden, Elternvereinigungen.

Symposion 1985:

Orff Schulwerk in the World of Tomorrow

Opening:	Friday, June 28, 1985, 8.00 p.m.
Closing:	Tuesday, July 2, 1985, evening
Location:	Hochschule »Mozarteum«, Mirabellplatz 1, Salzburg

Lectures dealing with essential questions about education and culture, followed by panel discussions

Studios and lecture demonstrations providing an insight into the work with children and young people

Seminars as a practical introduction into new areas of work

Performances of works by Carl Orff and some of his pupils. Productions with students and children. Films and videotapes.

Daily

9.00—11.00 a.m. Lectures
11.30 a.m.—12.30 p.m. Studios
3.00—4.00 p.m. Studios
4.40—6.00 p.m. Seminars
7.30 p.m. Performances, Special program on Sunday

The Symposions is geared towards teachers in kindergarten, primary and teachers in kindergarten, prjmary and secondaray school as well as special education, representatives of educational and cultural authorities and interested parents.

Sommerkurse in Salzburg

Unmittelbar an das Symposion anschließend beginnen 1985 zwei Sommerkurse, die das Orff-Institut veranstaltet.

Sommerkurs „Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis"

3. — 13. Juli 1985
im Orff-Institut Salzburg

Leitung:
Karin Schumacher und Ernst Wieblitz

Zielgruppe:
Pädagogen, Sonderpädagogen, Erzieher, Therapeuten

Themen:
Die Vormittagsarbeit beinhaltet eine Einführung in das Gesamtgebiet der Elementaren Musik- und Tanzerziehung. Am Nachmittag wird in Kursen und Ateliers auf spezielle Interessengebiete eingegangen. Musik- und Tanzpädagogen sowie Musik- und Tanztherapeuten geben ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit behinderten bzw. nichtbehinderten Kindern weiter.
Die Frage der Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern wird in Vorträgen und Gruppengesprächen behandelt.

Unterrichtssprache: Deutsch

Prospekte und Anmeldeformulare erhalten Sie auf Anfrage.
Orff-Institut, Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg

International Summer Course "Fundamental Music and Dance Education in General and Special Education and in Therapy"

July 3—13, 1985,
Orff-Institut Salzburg

Directors:
Karin Schumacher and Ernst Wieblitz
The course is geared towards teachers in kindergarden, primary and secondary schools, in special education and therapy. The morning sessions give an introduction into music and dance education. In the afternoon there will be the choice between various workshops according to the interest of the participants.
The special interest topic in this course is the integration of handicapped and non-handicapped children.

All classes will be held in German.

For a leaflet with detailed information and application form please write to:
Orff-Institut, Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg

International Summer Course in Fundamental Music and Dance Education

July 3—13, 1985, in Salzburg/Austria

Directors: Jane Frazee, Verena Maschat

Faculty: Margarida Amaral, Salzburg
Judy Bond, USA
Jane Frazee, USA
Verena Maschat, Salzburg
Christoph Maubach, Australia
Miriam Samuelson, Salzburg
Keith Smith, Australia
Arvida Steen, USA
Mari Tominaga, Salzburg

The morning courses are devoted to various aspects of music and dance education with emphasis on pedagogy and practical work.
For the afternoon courses there will be a choice between workshops in speech and song, movement and dance, percussion, recorder and others.

All classes will be held in English.

For a leaflet with detailed information and application form please write to:
Orff-Institut, Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg

ORFF-INSTITUTE, SALZBURG/AUSTRIA
announcing a course in

Advanced Studies in Music and Dance Education — Orff-Schulwerk

October 7th, 1985 — June 25th, 1986 (offered every two years only)*

The impact of Carl Orff's ideas have influenced music and dance education in many parts of the world. Working actively and creatively with these ideas and materials children, teenagers, adults and lay persons can build strong foundations in music and dance. A prerequisite for work in »Orff-Schulwerk« is the artistic and pedagogical training of teachers.

Advanced Studies in Music and Dance Education will be offered to English speaking teachers who have had at least 5 years of teaching experience and whose special skills and interests are in the areas of *both* music and dance.

There will be 16 hours of compulsory subjects per week with options to include other subjects as elected personal choices. Teachers are faculty members of the Orff-Institute, Salzburg, and invited guests.

Compulsory Subjects	Hours per week
Music: Ensemble and Improvisation	2
Composition	2
Recorder Ensemble	1
Percussion Ensemble	1
Music and Movement	2
Movement Forms	2
Movement Improvisation	1
Movement Technique	2
Movement Accompaniment	1
Colloquium: Didactic and Methodology	2

Elective Subjects (not required)	
Coducting	1
Piano Improvisation	1
Traditional Dance Forms	1
Recorder	1
Percussion	1

* Governmental approval still pending.

Electives will be taught if there is a minimum of 6 enrolled. Recorder and percussion electives may be arranged as single or small group sessions.

Advanced Studies in Music and Dance Education will take place if there is a minimum enrollment of 12 participants (Maximum 16). Tuition for the two semesters will be 36500.— Austrian Shillings per person. Electives must be financed separately

and will cost 17000.— per subject (for two participants 8500.— etc.). Other monies required will be for student activity fees, official documents, excursions and books or other materials required by course instructors.

The academic year begins on October 7th, 1985 and will end June 25th, 1986. There are many holidays beyond the usual Christmas, Semester-Break and Easter vacations. All national holidays and most church holidays are celebrated in Salzburg with the legal closing of schools and other government offices. Exact dates will be stated at a later time. It is possible that during the month of February special activities will be arranged for course participants.

Registrations for the course will be accepted immediately through March 1st, 1985. You will be notified of acceptance by mail within four weeks of receipt of your application. The acceptance is of course dependet on reaching the minimum legal requirement of 12 participants. Final notification: March 15th, 1985.

A certificate of completion of the course will be issued at the end of the academic year. The Orff-Institute is unable to offer academic credit for this course. Individuals may make arrangements for graduate level credits through local universities.

For more detailed information and application forms, please write to the following address:

Sonderabteilung Orff-Institut der
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum«
A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55,
Austria/Europe.

An der Sonderabteilung Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg ist zum ehestmöglichen Zeitpunkt ein Lehrauftrag im Umfang von 12 Wochenstunden

Tanzerziehung (Didaktik der Bewegungsgestaltung, Didaktik tradierter Tanzformen (historisch), Bewegungsimprovisation, Bewegungstechnik, Bewegungsbegleitung

zu besetzen. Bewerbungen sind bis zum 1. 3. 1985 zu richten an das Rektorat der Hochschule »Mozarteum«, A-5020 Salzburg, Mirabellplatz 1, Österreich.

Neue Mitarbeiter am Orff-Institut

Peter Cubasch, geb. 8. 8. 1950 in Bremen

1974—1978: Sport- und Musikstudium an der Pädagogischen Hochschule und der Universität Kiel.

Anschließend Chorleiter- und Singschullehrerausbildung an der Albert Greiner Singschule in Augsburg.

1978—1980: Fortbildungsstudium am Orff-Institut.

Danach Tätigkeit als Realschullehrer in Schleswig-Holstein (1980—1983).

1-jährige Bildungsreise durch Srilanka, Indonesien und Australien.

Seit WS 1984/85 Lehrbeauftragter für Ensemblespiel, Vokalensemble, Tonsatz und Kinderunterricht am Orff-Institut.

Manuela Keglevic, geb. 8. 2. 1952 in Detmold

1974—1978: Studium am Orff-Institut.

1978—1984: Tätigkeit am Hamburger Konservatorium in den Abteilungen »Allgemeine Musikerziehung« und Rhythmik, sowie an der Rhythmikabteilung der Hochschule Hannover.

Lehraufträge an der Universität Bremen im Bereich Sport und Musik. Mitarbeit am Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg und Flensburg.

Arbeit mit verschiedenen Kindergruppen an der Jugendmusikschule Hamburg und am Hamburger Konservatorium.

Seit 1. Juli 1984 Hochschulassistentin am Orff-Institut.

Rosina Christina Moder, geb. 2. 6. 1952 in Trössing/Steiermark

Studien: Kindersingschule, Blockflöte, Aufführungspraxis alter Musik an der Musikhochschule Graz, »schola cantorum«, Basel, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg — bei Nikolaus Harnoncourt.

Leiterin des Barockensembles »point d'arrêt« mit reicher Konzerttätigkeit.

Langjährige musikpädagogische Praxis in musikalischer Früherziehung, Blockflöte und musikalischer Gruppenanimation.

Zur Zeit Aufbau einer kreativen Musiktheaterklasse für Kinder am Konservatorium der Stadt Wien.

Seit WS 1984/85 Lehrbeauftragte für das Fach Blockflöte am Orff-Institut.

Shirley Salmon, geb. 23. 10. 1953 in London

1971—1974 Musikstudium an der York-University, England.

1976—1977 Postgraduate certificate of education, London University.

1974—1976 Lehrerin für Musik an der Demonstrationsschule des Fröbel-Institutes, London und am Morley College für Erwachsenenbildung, London.

Seit 1978 in Graz tätig: Landesbehindertenzentrum, in Landesjugendheimen für schwererziehbare Kinder und Jugendliche und in der Anstalt für Hörgeschädigte. Fortbildungstätigkeit für Lehrer und Erzieher.

Seit WS 1984/85 Lehrbeauftragte für musikalische Sozial- und Heilpädagogik am Orff-Institut.

Reinhold Wirsching, geb. 1. 10. 1958 in Schweinfurt

1976—1979: Studium im Bereich Instrumentalmusik, Hauptfach Posaune, an der Hochschule für Musik in Würzburg.

1980—1984: Studium am Orff-Institut (Schwerpunkt Musikerziehung und Sonderprüfung in den Fächern Blockflöte und Musiktheorie/Gehörübung).

Seit WS 1984/85 Lehrbeauftragter für Gehörübung, Praktikum zur Didaktik.

Berufung zum Hochschulprofessor

Frau Lilo Gersdorf, M. A., wurde mit Wirkung vom 1. 10. 1984 zum a.o. Hochschulprofessor für »Theorie und Geschichte der Musik« ernannt.

»Musik und Bildung« mit Schwerpunkt Orff-Schulwerk

Das Dezemberheft der Zeitschrift »Musik und Bildung«, Musikverlag Schott, Mainz, widmet sich in großen Teilen der Ausgabe dem Orff-Schulwerk und der Arbeit des Orff-Instituts in Salzburg. Autoren der Artikel sind Günther Bauer, Wolfgang Hartmann, Barbara Haselbach, Wilhelm Keller, Rudolf Nykrin und Hermann Regner.

Hausarbeit zum Abschluß des Studiums

Nach der derzeit gültigen Studienordnung legen die Absolventen vor Abschluß ihres Studiums eine Hausarbeit vor. Das Thema wird mit einem der Professoren vereinbart und unter seiner Beratung eigenständig entwickelt.

Wir veröffentlichen eine Liste der zu Ende des Studienjahres 1983/84 vorgelegten Themen.

Tomke Andresen

Theater mit Kindern im Sinne der Musik- und Tanzerziehung im Elementarbereich

Diese Arbeit ist einerseits der Versuch einer theaterpädagogischen Standortbestimmung, die sich durch die Auseinandersetzung mit dem für die Spielpädagogik bedeutsamen Begriff des Rollenspiels und mit der Elementaren Musik- und Tanzerziehung entwickelt hat. Zum anderen beschreibt sie skizzenhaft ein Kindertheaterprojekt, das ich im Rahmen meines Studiums im WS 83/84 verwirklichen konnte. Dieses Projekt stellt lediglich *ein* Beispiel für Theaterarbeit mit Kindern dar, das nicht den Anspruch auf eine vollständige Erfüllung aller theoretisch genannten Ziele erhebt.

Anette Bahe

Erkennen von Begabungen in der Elementaren Musik- und Tanzerziehung — Bericht und Analyse einer Kindergruppe am Orff-Institut

Am Anfang dieser Arbeit stehen verschiedene Versuche zur Definition des Begriffes ‚musikalische Begabung'. Im Hauptteil wird eine Beurteilungsliste beschrieben, die in einer Kindergruppe am Orff-Institut erprobt wurde. Ihre Aufgabe ist es, musikalische Fähigkeiten sowie den sozialen und entwicklungspsychologischen Stand zu erkennen, ohne dies mit dem Begriff ‚Begabung' festzunageln.

Erasmus Betz

Tanz im Christentum

Bewegung und Tanz wurde in »offiziellen« christlichen Kreisen immer wieder als ein mit dem Christentum unvereinbar erscheinender heidnischer Brauch verworfen, verboten und sogar als »satanisch« bezeichnet. Dennoch gab es immer wieder Christen, die zur Ehre Gottes tanzten — besonders im Mittelalter. In diesem Jahrhundert hat sich auch die Haltung der »offiziellen« Kirche zum Tanz gewandelt. Verbote wie im Mittelalter gibt es nicht mehr. Aber durch die Unterdrückung in fast zwei Jahrtausenden ist die ursprünglich sehr hoch entwickelte Tanzkultur verkümmert. Neue Versuche, Tanz in die Gottesdienstgestaltung zu integrieren, gibt es schon sehr viele. Aber es ist schwer, uns steif gewordenen Christen, die wir Bilder und Symbole nur schwer verstehen, die Bedeutung des Tanzes als Ausdruck unseres Glaubens neu erfahrbar zu machen.

Astrid Dauschan

Musikalische Früherziehung und früher Instrumentalunterricht — Ziele und Möglichkeiten frühen Musikunterrichts

In dieser Arbeit geht es um Formen des Musikunterrichts im Vorschulalter. Es wurde versucht,

a) einige der wichtigsten Ziele frühen Musikunterrichts zu beschreiben,
b) musikalische Früherziehung in einer sehr ganzheitlichen Konzeption von Musik, Bewegung und sozialem Lernen (wie sie unter anderem vom Orff-Institut vertreten wird) und frühen Klavierunterricht, wie er meinen persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen entsprechend möglich und sinnvoll ist, einander gegenüberzustellen. Die Arbeit zeigt, wo sich inhaltliche und methodische Übereinstimmungen bzw. Ergänzungsmöglichkeiten ergeben.

Susanne Dietl (verh. Brameshuber)

Ziele der Elementaren Musikerziehung und ihre praktische Anwendung im Kindergarten

Markus Dietrich

Jazz- und Rockmusik an der Musikschule

Die Aufgabe der Musikschule ist in erster Linie die Förderung von Musik als menschlicher Verhaltensform. Eine am Kunstbegriff orientierte Kritik von Jazz- und Rockmusik wird dadurch zweitrangig. Ein entsprechendes Angebot der Musikschule holt Jugendliche aus ihren Übungskellern heraus und läßt sie gemeinsam grundsätzliche Erfahrungen mit ihrer Musik machen. Der Unterschied zwischen kreativ-produktiver und manipulativ-kommerzieller Musik soll dabei klar werden. Kompetenz des Lehrers, geeignete Räumlichkeiten, Instrumente und reguläre Bezahlung des Lehrers sind als Rahmenbedingungen notwendig.

Eva Gisinger

Die Frau in der Musik und Musikpädagogik

Versuch, die sich ändernde Rolle der Frau in der Musik in vergangenen Jahrhunderten und heute aufzuzeigen. Von den, unter großen Widerständen ihrer Umwelt komponierenden Frauen; den mit gleichen Rechten studierenden Musikerinnen, die beruflich dennoch oft auf keine Gleichberechtigung stoßen. Von den, noch bis heute bestehenden Unterschieden einer musikalischen Erziehung, die zur »weiblichen« und »männlichen« Instrumentalwahl hinführen kann.

Claudia Gluschankof

Musikhören und Bildbetrachten als Reiz für bildnerische und musikalische Kreativität

Musik und bildende Künste haben vieles gemeinsam. Die Gestaltungsprinzipien beider Künste können miteinander verglichen werden.

In Stundenmodellen werden verschiedene Verfahren beschrieben, wie die Musik auf das Bild oder das Bild auf die Musik bezogen werden kann.

Eva Hess

Entwicklung eines Kindertheaterstücks aus einem Bilderbuch

In dem Bericht wird dargelegt, wie im WS 1983/84 das Konzept für ein Theaterstück mit sechs- bis achtjährigen Kindern erarbeitet wurde. Als Vorlage diente eine Bilderbuchgeschichte: »Die Geschichte vom Zauberer Fernando, ein Zirkusmärchen von Stelfen« (F. Coppenrath Verlag).

Beschrieben sind die Planungsgedanken, die teilnehmenden Kinder, jede einzelne Unterrichtsstunde mit Planung, Verlauf und Ergebnis sowie das erarbeitete Konzept für das Theaterstück.

Ulrike Hiebaum

Der Kindertanz im deutschen Sprachraum

Susanne Hock

Das schöpferische Spiel im Unterricht mit vier- bis zehnjährigen Kindern

Wilhelm Kohlhepp

Das Akkordeon im Unterricht der Hauptschule

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile: einen instrumentenkundlichen und einen didaktischen. Es wird das Konzept eines Anfangsunterrichtes für eine »Neigungsgruppe Akkordeon« vorgestellt; dabei soll eine musikalische Grundausbildung erfolgen, die neben den allgemein anerkannten Prinzipien des Instrumentalunterrichts die rhythmisch-melodische Erziehung im Sinne Carl Orffs besonders berücksichtigt und das Orff-Schulwerk mit einbezieht.

Ingrid Kroll

Musik und Tanz im evangelischen Religionsunterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufe — Das Orff-Schulwerk als Gestaltungsidee

Zunächst wird die Bedeutung von Musik und Bewegung für den Religionsunterricht der Grundschule erläutert. Es werden verschiedene Zielbereiche dargestellt, die mit dem Einsatz des Orff-Schulwerks im Religionsunterricht angestrebt werden müssen, damit dies gelingen kann.

Im zweiten Teil werden Gestaltungsmöglichkeiten aus den Bereichen der Sprache, der Musik und der Bewegung angeboten, wie sie im Religionsunterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufe in der Praxis Verwendung finden können.

Barbara Kubli

Elementares Kindertheater

Diese Arbeit beschreibt ein dreiwöchiges Projekt mit einer zweiten Volksschulklasse, für welches die Kinder drei Wochen unterrichtsfreie Zeit bekamen. Den Abschluß bildeten vier Publikumsvorstellungen. Die Basis für diese Art des Spiels bildet die Elementare Musik- und Tanzerziehung. Musik, Sprache, Bewegung, Malen, bildnerisches Gestalten und Rollenspiel lassen die Kinder vielseitig und ihrer Reife entsprechend ganzheitlich erfassen und reagieren. Neben dem fachlichen Lernen werden Erlebnisgrundlagen geschaffen, welche die persönliche Ausdrucksfähigkeit in einem oder mehreren der erwähnten Medien ermöglichen und fördern.

Claudia Laber

Musikalische Improvisation im Vorschulalter — Gedanken und Erfahrungen zur Instrumentalimprovisation

Improvisation basiert auf spontanen Handlungen. Zur Frage, wie musikalisch fruchtbare Improvisation eingeleitet werden kann, wird das Subjekt, der musizierende Mensch, ins Zentrum des Themas gestellt. Mit Blick auf die Spieltheorie werden Parallelen zwischen Improvisation und Spiel aufgezeigt. Frühere und heutige musikpädagogische Schriften werden befragt nach dem Erlebniswert von Klang, Instrument und Musik für Vorschulkinder.

Beobachtungen aus dem Kinderunterricht am Orff-Institut stellen dar, wie Vorschulkinder spontan mit musikalischem Material spielen. Die Reihung der Beispiele soll zeigen, wie sich die Erfahrungen und Kenntnisse dabei entwickeln und aufzubauen beginnen.

Andreas Loos

Musikalische Früherziehung/Grundausbildung als Vorbereitung für den Violinunterricht

Wie kann man — vom bewegungsmäßigen Aspekt her — die Kinder besser auf das Violinspiel vorbereiten? Wessen Aufgabe sollte dies sein? Bestimmt ist es mit Aufgabe des Violinunterrichts; aber werden die angehenden Geigenlehrer auch genügend auf diese Problematik vorbereitet? Können hier

nicht die musikalische Früherziehung und die Grundausbildung wichtige Vorarbeit für den Violinunterricht leisten? Inwieweit enthalten die Violinschulen Elemente der Früherziehung? Welche Inhalte der Früherziehung kann man in den Violinunterricht einbeziehen? Welche Bedeutung/Aufgabe sollte die Bewegungsschulung in der Früherziehung im Hinblick auf den Violinunterricht haben? Dies sind die grundlegenden Fragen, mit denen sich die Arbeit auseinandersetzt.

Luise Lutz

Das Spiellied — Standortbestimmung und Überblick mit besonderer Berücksichtigung der Verwendung bayerischer Lieder

1. Spiel und Lied als bedeutende Faktoren im Leben des Menschen und der Standort des »Spiel-liedes« (Versuch einer Abgrenzung).
2. Überblick über Spiellieder mit Beispielen: Ein Gliederungsversuch nach dem praktischen Gesichtspunkt »Was ist der Hauptreiz des Spiel-liedes?«
3. Bayerische Lieder und ihre Verwendung als Spiellieder: Quellen für bayerische Lieder; in der Literatur vorhandene bayerische Lieder; eigene Vorschläge für gespielte bayerische Lieder.

Elke Mihelic

Musikalische Vorstellung als Voraussetzung zum künstlerischen Gestalten — Gedanken, Erfahrungen, Beobachtungen zum Klavierspiel

Judith Malzl

Elementare Musik- und Bewegungserziehung unter Einbeziehung des Orff-Schulwerks im Kindergarten. Ja — aber wie?

Zu Beginn der Arbeit wird die Aufgabe des Kindergartens angeführt und aufgezeigt, welche Aufgaben und damit Herausforderungen an eine Kindergärtnerin gestellt werden. Anschließend wird auf die Bedeutung der Musik im Leben eines Kindes hingewiesen und die »Idee« Carl Orffs kurz erläutert. Danach werden anhand des Lehrplanes der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung (vom Orff-Institut) einige Möglichkeiten gezeigt, die einer Kindergärtnerin gegeben sind, um die gesamte, insbesonders die musikalische und schöpferische Entwicklung des Kindes zu fördern und die Tätigkeit der Kinder und Lehrer interessanter zu gestalten. Die Arbeit enthält auch einige — als Anregung dienliche — Beispiele.

Makiko Nakamura (verh. Ottosson)

Wie man lernt, Musik zu lieben — Musikerziehung durch Singen

Fatima Pereira

Vorschlag für einen Arbeitsplan für Musikerziehung im CEIBEM (Bildungszentrum in Brasilien)

Maria del Pilar Posada

Die Romanze vom Conde Olinos: Von Spanien nach Kolumbien

Ruth Preißner

Gedanken zum Aufbau einer Werkstatt für Elementare Musik- und Bewegungsbildung in einer norddeutschen Großstadt

Eine Bestandsaufnahme des musikalischen und tänzerischen Angebotes im Bereich der außerschulischen kulturellen Bildung macht deutlich, daß Möglichkeiten fehlen, die im Bereich Musik und Bewegung für jedermann Anregungen zur Selbsttätigkeit und zum kreativen und gestalterischen Handeln bieten und die die Sensibilisierung durch Musik und Bewegung einbeziehen. Davon ausgehend versuche ich den Aufbau einer privaten Einrichtung für Elementare Musik- und Bewegungsbildung ohne Beschränkung auf bestimmte Altersgruppen zu entwickeln. Inhalte, Ziele, methodisch-didaktische Ansätze und Arbeitsformen einer solchen Einrichtung sowie ihre mögliche Integration in das kulturelle Freizeitleben einer Stadt werden beschrieben. Das Ergebnis ist kein fertiges Konzept mit konkreten inhaltlichen Anregungen und Strukturen, sondern soll als Basis für die praktische Aufbauarbeit und die damit verbundene Erarbeitung eines differenzierten Themen- und Inhaltskataloges dienen.

Renate Raab

Aspekte der Tanztherapie — betrachtet im Zusammenhang mit der Elementaren Tanzerziehung

Der erste Teil versucht eine Standortbestimmung der Elementaren Tanzerziehung und der Tanztherapie, weist auf ihre Zusammenhänge hin und bietet einen kurzen Streifzug durch die Geschichte der Tanztherapie in den USA. Im nächsten Teil werden verschiedene Therapieansätze vorgestellt und

miteinander verglichen. Danach geht es um die Anwendungsmöglichkeiten der Tanztherapie. Der darauf folgende Teil widmet sich der übersichtlichen Darstellung von Zielen und Forderungen in Elementarer Tanzerziehung und Tanztherapie. Daran schließt sich eine stichpunktartige Zusammenfassung über Beobachtungen im Bereich der Körpersprache. Der letzte und größte Teil schließlich bietet einige Übungsbeispiele zu verschiedenen Zielen in der Tanztherapie.

Leonardo Riveiro
Folklore und Tradition in der Erziehung zur Kreativität

Bernadette Rickli
Themenzentrierte Interaktion im Musik- und Bewegungsunterricht

Corinna Siegenthaler
Prinzipien der Tanzkomposition und ihre Anwendung im Tanzunterricht

Susanne Spiegel
Tradiert tanzen mit Kindern und Jugendlichen

Ursula Svoboda
Gestaltpädagogik und Elementare Musik- und Tanzerziehung: Versuch eines Vergleichs

Die Arbeit gliedert sich in drei Abschnitte. Teil A beschäftigt sich mit der Darstellung der Gestaltpädagogik — dem pädagogischen Zweig der Gestalttherapie, eines nachanalytischen, humanistischen Psychotherapieverfahrens. Teil B beschreibt die Pädagogik des Orff-Schulwerks. In Teil C wird versucht, den Ansatz der Gestaltpädagogik in der Elementaren Musik- und Tanzerziehung herauszuarbeiten, indem gestalttheoretische Grundsätze, gestaltpädagogische Prinzipien und Erziehungsziele auf die Elementare Musik- und Tanzerziehung übertragen werden.

Katharina Weber
Einbeziehung der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in den Unterricht der Berner Grundschule (1. Schuljahr)

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Integration von Musik- und Bewegungserziehung in den Gesamtunterricht der Grundschule, wobei der Schwerpunkt auf der Verwirklichung von allgemeinbildenden Zielen liegt (Wahrnehmung, Sensibilität, Emotionalität, Kreativität etc.).

Einleitend wird die Bedeutung einer solchen Integration und ihre Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler erläutert. In einem Arbeitsplan für den Gesamtunterricht des 1. Schuljahres wird versucht, den vom Lehrplan vorgeschriebenen Stoff aller Fächer thematisch zu verbinden und zu gliedern. Einzelne Themen sind in praktischen Beispielen detailliert dargestellt.

Reinhold Wirsching
Musikalische Bildung — Chance oder Anachronismus?

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, den Stellenwert der Musik für Individuum und Gesellschaft angesichts der uns heute bewegenden Fragen zu bestimmen, um von daher die Bedeutung der Musik innerhalb unseres Bildungssystems definieren zu können. Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel:

1. Historischer Rückblick
   Darstellung der Bewertung, die die Musik im Lauf der Zeit erfahren hat, ausgehend von der Einbindung der Musik in Kult und Religion bis hin zur Frage nach ihrem Auftrag in Anbetracht heutiger No-Future-Paroleu.
2. Der Bildungsbegriff
   Auseinandersetzung mit den vielfältigen Definitionen von Bildung, mit dem darin ausgedrückten Verhältnis von Individualität und Anpassung, mit dem Problem heutiger Bildungsverweigerung und der Frage nach dem »Wozu« von Bildung.
3. Musikalische Bildung — eine Notwendigkeit?
   Versuch, ein Bild vom Musikbewußtsein unserer Zeit zu zeichnen, das sich häufig in einem sehr unbewußten Umgang mit Musik ausdrückt, durch den diese teilweise zu einer massenmedialen Droge verkommt.
   Frage, ob Musik ein Überlebensfaktor ist, welche Bedeutung sie in unserer Freizeitgesellschaft hat, welchen Beitrag die Musik als Kommunikationsmittel zu leisten vermag und ihre Rolle innerhalb der Identitätsbildung.
4. Der Auftrag der Kunst
   Bedeutung und Wirkung von Kunst im allgemeinen. Frage, ob Kunst die Gesellschaft verändert und These, Kunst artikuliere Fragen unserer Zeit.

Heisse Eisen

In unserer letzten Ausgabe haben wir einen Bericht über die Frankfurter Musikmesse 1984 veröffentlicht. Autor war Hermann Regner. Da uns die Verkaufsstatistiken der Hersteller und Händler von elektronischen Instrumenten zum Nachdenken zwingen, haben wir unsere Leser zu Beiträgen über ihre Erfahrungen im pädagogischen Umgang mit E-Instrumenten aufgefordert.

Zwei Stellungnahmen sind eingegangen.

Für den Club der Orgelfreunde Melle e.V. schrieb uns Wolfgang Marcks. Wir geben seine Bemerkungen leicht gekürzt wieder.

> Auf die meisten Tischorgeln treffen Ihre kritischen Bemerkungen durchaus zu. Leider vermissen wir aber Ihre Aussagen bzw. Ansichten über die — na, wie soll man sagen — Vollorgeln. Wir dürfen hier anmerken, daß Tischorgeln für Orgelclubs relativ uninteressant sind und wir uns mit ihnen so gut wie gar nicht beschäftigen. Ihre Kritik befaßt sich also nur mit den schwächsten Vertretern der elektronischen Orgeln und ist daher nicht vollständig.
>
> Ihrer Meinung, daß die E-Orgel keinen individuellen Charakter hat und von der Imitation anderer Instrumente lebt, müssen wir widersprechen, denn der »typische« Orgelspieler kauft die Orgel zunächst wegen des ihr eigenen Sinusklanges. Erst darüber hinaus begeistert die moderne elektronische Orgel im Gegensatz zu anderen Musikinstrumenten, weil sie so unwahrscheinlich vielseitig ist. Man kann mit ihr unabhängig von anderen Instrumenten musizieren — beim Einsatz des Rhythmusgerätes sogar zu einer »Begleitband«. Es trifft ja nicht zu, daß alles automatisch geht, die Beherrschung muß — wer es vernünftig machen will — in vielen Jahren erlernt werden. Und beim Fortschritt der Spielfertigkeiten findet der Spieler auch zur Individualität und Originalität seines Spiels.
>
> Ihrer Meinung, daß dem ernsthaften Unterricht auf elektronischen Instrumenten eine elementare Musikerziehung und die Beschäfigung mit traditionellen Instrumenten vorausgehen, muß ich aus folgendem Grund widersprechen: Wie wollen Sie einem Menschen, der sich für die Klangmöglichkeiten und die elektronische Orgel schlechthin begeistert, klar machen, daß er zuerst einmal Klavierunterricht nehmen soll?
>
> Über eines sind wir uns alle einig: Ohne Orgellehrer geht es nicht, wir würden jedem, der meint, ohne Lehrer Orgel spielen zu können, von diesem Hobby abraten.

Aus England erreichte uns diese Meinung der Musikerzieherin Ann Markwick.

> I have had some experience of working with a synthesizer, which I loved, experimenting with sound waves, voice and tape machine, but I would not call it music, it is more like a branch of sience and maths, fascinating as a computor. Aesthetic as architecture.
>
> I have taught children who play the electric organ — by which I mean that they have a wild burst with the instruction book when they first have it, and after a few days it is left like oher toy fashions and it gathers dust like the skate board, hula hoop and the rest. I have not found that they connect an electric organ with the music as experienced in school. I loathe the beastly things personally. Falmer Church sunk £ 5.000 in a big one, it is an aural abomination. I agree totally with Dr. Regner's evaluation.

Berichte

AUSTRALIEN

Die Vierte Nationale Orff-Schulwerk-Konferenz

Christine Tiede-Schönherr

Meine ersten australischen Orff-Schulwerk-Kontakte hatte ich nicht als Unterrichtende, sondern als Teilnehmerin eines Wochenendkurses in Leura, eineinhalb Stunden von Sydney entfernt. Den Kurs veranstalteten Diana Humphries (Special-Course-Absolventin) und Lorna Parker in der Zusammenarbeit mit Carol Richards, die ebenfalls am Orff-Institut studiert hatte. Trotz der sehr begrenzten Zeit war das Unterrichtsangebot reichhaltig. In lockerer und gelöster Atmosphäre bekamen die Teilnehmer neue Impulse für ihren Musikunterricht in der Schule und hatten auch Gelegenheit, im Blockflöten- oder Gesangsensemble zu musizieren.

Es war sehr wertvoll für mich, daß ich meinen ersten Einstieg in die australische Kurstätigkeit aus der Sicht des Teilnehmers bekam. So konnte ich das Unterrichtsgeschehen beobachten, ohne selber in der Funktion des Gruppenleiters zu sein. Auffallend war, wie sich alle drei Kursleiter bemühten, die Teilnehmer im gemeinsamen Nachgespräch oder aber durch Hinweise während des Stundenablaufes an ihren Unterrichtsüberlegungen teilhaben zu lassen. Diesen Schritt vom Stundenerlebnis zur differenzierten Erkenntnis der didaktisch-methodischen Überlegungen sowie deren Realisation halte ich für sehr wichtig, damit die Teilnehmer das Kursangebot wirklich sinnvoll verwerten können. Unser Ziel ist es ja, daß es nicht bei der Reproduktion erlernter Lieder, Tänze und Instrumentalstücke bleibt, sondern daß sich eigene Ideen einstellen.

Der eigentliche Anlaß für unsere Australienreise war meine Unterrichtstätigkeit als guest lecturer auf der Fourth Australian National Conference of Orff-Schulwerk in Melbourne. Hundertzehn Teilnehmer und rund fünfundzwanzig Lehrer kamen im Victoria College vom 27. — 31. 8. 1984 zusammen. Der Kursablauf erinnerte mich

in seinem Aufbau, sowie in der Vielseitigkeit der Unterrichtsangebote an die Sommerkurse im Orff-Institut. Auf die morgendlichen Plenumsveranstaltungen folgten die sogenannten »integrated lessons«. Die Teilnehmer waren auf fünf Gruppen aufgeteilt und arbeiteten jeden Tag mit einem anderen Dozenten an Themen, die die Zusammengehörigkeit von Musik, Sprache und Bewegung erfahrbar machen sollten. Im Anschluß daran konnten die Teilnehmer auswählen und je nach Interesse den Schwerpunkt auf instrumentale (Blockflöte, Schlagwerk, Singen), tänzerische oder pädagogische Themen legen.

Christine Tiede-Schönherr unterrichtet Kinder

Weitere Möglichkeiten hatten die Teilnehmer zwischen Angeboten aus den Bereichen Renaissance-Tanz, Instrumentenbau, Afrikanische Musik, Tanztherapie, Gesundheit und Musik, Erziehung im Primar- und Sekundarbereich sowie bei Behinderten, Musik im Gemeindewesen, Sprecherziehung und Sprachgestaltung. Diese waren jeweils nur mit einer einstündigen Veranstaltung eingeplant. Ich sah den Sinn solcher »Schnupperstunden« darin, daß derjenige, der einen unbekannten Bereich wählte, neugierig gemacht wurde, in Eigeninitiative den Erfahrungsbereich und Wissenshorizont zu erweitern. Insider erhielten durch die eine Stunde hoffentlich die Bestätigung, daß sie auf dem richtigen Weg waren. Das Angebot konnte bei dieser Zeitbeschränkung natürlich sehr zahlreich sein und viele Wünsche erfüllen.

Jeden Tag gab es auch eine Veranstaltung, die wir seit einigen Jahren aus unseren Sommerkursen gestrichen haben, nämlich sogenannte »demonstration lessons«. Auch ich wurde gebeten, eine Lehrdemonstration zu geben. Unbekannte Kinder, fremde Sprache, viele Fachkollegen als Zuschauer . . . Diese Aufgabe bereitete mir ein wenig

Unbehagen, doch erwies es sich als gut, daß ich ihr nicht ausgewichen bin, denn die spontanen Reaktionen der Kinder und ein Schlagwerkstück am Stundenende, das Kinder und Zuschauer miteinander vereinte, werden mir und hoffentlich auch den Beteiligten in guter Erinnerung bleiben. Offensichtlich wurden die Teilnehmer durch die Lehrdemonstrationen aufs neue motiviert, Hindernisse, die sich einem Unterricht im Sinne Carl Orffs entgegenstellen können (Raumprobleme, verständnislose Vorgesetzte), zu überwinden. Alle Unterrichtsstunden haben gezeigt, wie phantasievoll und phantasieanregend ein Musikunterricht sein kann und wie glücklich Kinder aus einer Stunde gehen, in der ihre tänzerischen und musikalischen Bedürfnisse angesprochen wurden und das Spiel ebenso Platz hat wie das Entdecken und Improvisieren. Für mich waren die Unterrichtsdemonstrationen auch noch aus einem anderen Grunde beeindruckend. Ich erlebte unsere ehemaligen Special-Course-Studenten nicht mehr als Studierende, sondern als Lehrer. Jeder hatte ganz offensichtlich die Anregungen aus Salzburg auf seine Weise verarbeitet und seinen Schwerpunkt gefunden. So gab es eine reichhaltige Palette von Lehrdemonstrationen mit Kleinstkindern und deren Vätern und Müttern, Schülern im Primar- und Sekundarbereich, Gruppen mit instrumentalem oder tänzerischem Schwerpunkt, sowie mit Kindern, die eine geistige oder körperliche Behinderung haben.

Noch genauer lernte ich die jeweiligen Arbeitsbedingungen von drei ehemaligen Studenten kennen, die ich in ihren Schulen besuchen konnte. So sah ich Christoph Maubach im Unterricht mit Grundschulkindern in einer Privatschule, in der auch ich zwei Stunden übernahm und interessierten Lehrern eine Kurzeinführung in den Bereich der Sprecherziehung und Sprachgestaltung gab. Christoph unterrichtete sehr temperamentvoll und abwechslungsreich. Durch improvisierte Begleitungen verstärkte er die Musizier- und Singelust der Kinder.

Carol Richards besuchte ich in der Highschool und erlebte sie mit ihrer Neigungsgruppe Tanz. Die Jugendlichen entwickelten unter Carols sehr einfühlsamen und methodisch geschickt aufgebauten Hilfen eine anspruchsvolle Choreographie zu dem ‚Unsquare Dance' von Dave Brubeck.

Bei Heather Mc Laughlin nahm ich an einem Violinunterricht teil. Zu ihr kommen Kinder im Vor- und Grundschulalter, die sie teilweise in Kleingruppen zusammenfaßt. Nicht nur durch ihre liebevolle Ansprache, sondern auch durch Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Improvisation und durch Verknüpfung des Geigenspiels mit Spiel- und Tanzliedern hilft sie den Kindern über manche Durststrecke hinweg.

Nach all diesen Schilderungen werden die Leser dieses Berichtes sicher verstehen, daß ich auf dieser Reise wesentliche Impulse für meine eigene Unterrichtstätigkeit erhalten habe. Unsere australischen Kollegen haben mir durch ihr großes Engagement und ihr fachliches Können gezeigt, wie wichtig unsere Arbeit am Institut ist, wenn sie auf so fruchtbaren Boden fällt wie dort.

Orff-Schulwerk in Australien: Well and Alive

Christoph Maubach

Wie ein bunt geflochtener Zopf — so erscheint mir die Verquickung von verschiedenen Strömungen, die aus der praktischen Arbeit mit dem Orff-Schulwerk in Australien erwachsen.

Die Adaption des Orff-Schulwerks in Australien begann bereits in den sechziger Jahren. Eine Gruppe von jungen enthusiastischen Lehrern versuchte mit Hilfe der englischen und amerikanisch-kanadischen Übertragung von »Musik für Kinder« den Ideen des Orff-Schulwerks näher zu kommen. Die ersten Stabspiele wurden importiert.

Die Aktivitäten dieser Lehrer aus Victoria schliefen leider zunächst einmal ein. Es mangelte an Unterstützung und Ermunterung anderer Kollegen und der Regierungsinstitutionen.

Es war zu Beginn der siebziger Jahre, als Lehrer aus diversen Staaten Australiens nach Salzburg reisten und an Sommerkursen und schließlich auch an Studienjahren teilnahmen. Als Resultat entstanden die verschiedenen Orff-Schulwerk Gesellschaften in Queensland, New South Wales und später auch Victoria. Heute gibt es in 5 Staaten Australiens Orff-Schulwerk Gesellschaften: Victoria, Tasmanien, New South Wales, Süd Australien und Queensland. Die Mitgliedschaft ist am stärksten in Victoria und in New South Wales. Es war daher eine ganz besonders erfolgreiche und freudige 4. Australische Nationale Orff-Schulwerk Konferenz, die Anfang September 1984 zu Ende ging. Wir konnten die Aufnahme der neuen Mitglieder, Süd Australien und Tasmanien, in den Rat der Orff-Schulwerk Gesellschaften Australiens feiern.

Es ist nun schon fast eine Tradition, daß wir Orff-Schulwerk-Persönlichkeiten zu unserer zweijährig stattfindenden Konferenz einladen. Dieses Mal hatte sich Christine Schönherr mitsamt Familie auf die lange Reise gemacht. Es zeigte sich wiederum, daß unsere Mitglieder hier mit großer Aufmerksamkeit und Dankbarkeit Gedanken, Ideen, Lieder, Tänze, kreative Anstöße aufnehmen. Christines schwungvoller, kompetenter Austausch von erzieherischen Gesprächen, ihre systematische Art des Unterrichtens, hat uns alle sehr beeindruckt.

Ich sprach mit Carol Richards, zur Zeit Präsidentin von ANCOSA (Australian National Council of Orff Schulwerk). Sie bestätigt die wichtige Funktion des Kontaktes mit dem Orff-Institut und mit Orff-Schulwerk Organisationen in der ganzen Welt. Carol wies in dem Gespräch mit mir auch noch einmal auf die bedeutsame Funktion der Orff-Schulwerk Associations in Australien hin. Die Rolle der Fortbildung für Lehrer im Primarbereich wird zum praktischen Teil meist von Orff-Gesellschaften oder alliierten Associationen übernommen. In Victoria alleine hat die Orff-Association ca. 280 Mitglieder. Viele dieser Mitglieder sind Klassenlehrer. Verantwortung für allgemeine Musikerziehung in der Primarstufe liegt bei den Staatsschulen meist in der Hand des Klassenlehrers, der sich oft überfordert fühlt. Die Regierung Victorias hat die Anzahl der Musikberater in den verschiedenen Regionen radikal gekürzt. In der Praxis bedeutet das, wer nicht die Initiative aufbringt, bei Orff-workshops monatlich musikerzieherische Themen mitzugestalten, oder wer nicht

dazu in der Lage ist, ist oft als ein an Musik interessierter Lehrer auf sich alleine gestellt. Es gibt natürlich noch andere Organisationen, die ähnliche workshops halten und ebenso newsletters aussenden. Eins ist jedenfalls deutlich zu spüren, Gesellschaften wie die Orff-Association füllen in Australien eine wichtige gesellschaftliche Funktion aus.

Das australische Schul- und Erziehungssystem arbeitet viel mit dem Prinzip des »grants« oder Stipendium. Da gibt es Organisationen wie den Australia Council oder den Victorian Arts Council, die Geld für Projekte ausgeben, die von Privatleuten oder von Organisationen initiiert werden können. Projekte dieser Art sind oft im kulturellen Sektor angesiedelt und reichen von der Unterstützung von Blockflötengruppen bis hin zu Rap Dance Vorführungen. Eins dieser Projekte, die oft deutlich und positiv im alltäglichen Leben zu spüren sind, ist in diesem Jahr das Projekt »Let's Dance«. Tanzfestivals werden organisiert, Geldmittel werden plötzlich bereitgestellt, um Volkstanz-Seminare abzuhalten, Tanzgruppen aus dem Modern Dance-Bereich können nun mit Unterstützung kulturell benachteiligte ländliche Gebiete besuchen, die Australian Association for Dance Education, eine Schwestergruppe der Orff-Association, kann nun einen bezahlten »field officer« anstellen. Wir hoffen natürlich, daß das Projekt »Let's Dance« der Anfang zu einer besser unterstützten Tanz-»aera« ist.

»Free enterprise« ist eine heilige Kuh in Australien. So ist man auch im kulturellen Bereich oft auf private Initiativen angewiesen. Elementare Musik läßt sich in einer nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten funktionierenden Gesellschaft glücklicherweise nicht so einfach kommerziell ausschlachten. Dazu werden die Fragen »Musik — warum? wann? für wen? wo?« zu offenkundig in unserer Arbeit mit elementarer Musik und elementarem Tanz beantwortet. Mitglieder der Orff-Schulwerk Gesellschaften in Australien haben denn auch oft bedeutsame Gründe persönlicher Art, die sie veranlassen, gerade dem Orff-Schulwerk näher zu kommen. Einige Interessenten kommen aus der Bewegung der Ganzheitlichkeit. Die Suche nach der Vervollkommnung des Menschen in einer gesunden Einheit von Geist, Körper und Seele schließt natürlich auch die ausgewogene Beteiligung an kulturellen Äußerungen, an ästhetischer Erfahrung mit ein.

So war es denn auch kein Zufall, daß einige unserer leitenden Mitglieder Orff-workshops beim diesjährigen »Down to Earth« Confest in Wangaratta hielten. Selten habe ich persönlich eine solch friedfertige, warme, sensible Stimmung erlebt. Japanisches Yoga neben alternativen Energien, Musik und Tanz neben vegetarischen Kochkursen, Meditationen neben choralen Gesängen.

Selber glaube ich an die vielen Möglichkeiten, die das Land Australien einem aufgeschlossenen Lehrer bietet. Zur Zeit lebe ich außerhalb der Stadt Melbourne auf dem Lande. Die Musikerfamilie, bei der ich einen Teil des aus Lehm gebauten Hauses miete, legt ebenso großen Wert auf den eigenen Garten wie auf Singen, Cellospielen, Percussionsensemble, Tanzen und weitere musikalische Aktivitäten. Nachbar auf der anderen Seite des »musikalischen Tales«, wie ich es manchmal nenne, ist Heather Mc Laughlin. Heather regt Gruppenarbeit mit Eltern und Kleinkindern an. Singen, Spielen und Tanzen sind feste Bestandteile dieser musikalischen Gruppenstunden, die von Kindern und Eltern gleichermaßen mit Enthusiasmus aufgenommen werden.

Australien braucht solche von persönlicher Initiative geprägten Aktivitäten. So wächst das Interesse an elementarer Musik langsam und stetig.

VOLKSREPUBLIK CHINA

Naixiong Liao

Im April 1984 hat Frau Margot Schneider, Musiklehrerin an der Carl-Orff-Grundschule Berlin, in Peking, Schanghai und Kanton mit Hilfe von Lichtbildern, einem Tonfilm und anschließenden Diskussionen einen Überblick über das Orff-Schulwerk gegeben und großen Widerhall gefunden. Außerdem hat Frau Schneider ihr chinesisches Publikum, das aus Hunderten von Musiklehrern und Schulkindern bestand, durch praktische Übungen auch in das rhythmisch-musikalische Zusammenspiel im Orffschen Sinne eingeführt. Ob es um rhythmisches Zusammenspiel mit Klatschen und Stampfen für verschiedene Gruppen ging, um ein rhythmisiertes Sprichwort oder um die Begleitung eines chinesischen Tanzliedes mit Orff-Instrumenten: jedesmal fühlten sich alle Teilnehmer schnell in die Art des Musizierens ein.

Eine viermonatige Lehrtätigkeit im kommenden Jahr wird versuchen, die Idee Orffs den Chinesen näherzubringen. Die Ernte verspricht noch viel besser zu werden; davon bin ich fest überzeugt.

GRIECHENLAND

Polyxene Mathéy

Bericht aus Athen

Die Musikpädagogik in Griechenland braucht noch manchen Ansporn, um die zeitgenössischen Einsichten richtig zu verwerten. Aus diesen Erwägungen heraus beschloß die Schule Mathéy, ein Wagnis zu unternehmen.

Wir gaben durch Presse und Radio/Fernsehen bekannt, daß wir am 28. 1. 1984 in einem zentralgelegenen Saal eine freie Musik- und Bewegungsstunde geben würden. Wir rechneten wohl vor allem mit Musikpädagogen, Lehrern, Psychologen, Kindergärtnern usw., aber wir konnten nicht wissen was für ein Echo das Ganze haben würde, wie viele Menschen kommen und vor allem wie viele davon bereit sein würden, »mitzumachen«.

Nun, das Wagnis hat sich gelohnt! Es sind fast 150 Menschen gekommen und viele, auch Männer (das muß man für Griechenland besonders betonen), haben sehr freudig und aufnahmebereit mitgemacht.

Nach einer kurzen Einführung von mir unterrichteten abwechselnd Xenia Anastasiou, Nefeli Atessoglou, Angelika Slavik und Alexander Mathéy.

Das Programm war so zusammengestellt, daß wir in der zweistündigen Zusammenarbeit einen kleinen Überblick über die Möglichkeiten des Orff-Schulwerks geben konnten.

In der Folge trat das griechische Fernsehen an uns heran, und wir organisierten am 6. 4. und 27. 4. zwei öffentliche Kinder- und Erwachsenenstunden in der von der Stadt Athen uns zur Verfügung gestellten neuen städtischen Pinakothek. Eine kleine Ausstellung mit Photos von Carl Orff und Dokumenten aus seinem Schaffen und dem Schulwerk begleitete diese Veranstaltungen.

Trotz der Problematik und den Schwierigkeiten, die sich meistens bei solchen Fernsehaufnahmen einstellen, war das Resultat, also Information des Publikums über unsere Zwecke und Prinzipien, positiv.

Am ersten Abend haben Stefanos Vassiliadis, Xenia Anastasiou, Nefeli Atessoglou, Katerina Maslia und Angelika Slavik mit einer Gruppe von Musikern und Musikpädagogen unterrichtet, am zweiten Stavros Xydis aus Saloniki.

Diese drei Veranstaltungen haben bei uns, den in Griechenland arbeitenden »Orffianern«, den Vorsatz bestärkt, auch in Zukunft gemeinsam daran zu arbeiten, das Interesse für neuzeitliche Musik- und Bewegungserziehung zu verstärken.

ITALIEN

Dal 6 dicembre 1983 funziona a Cosenza la sezione provinciale del SIEM (Società Italiana Educazione Musicale) e il CEMBOS (Centro Educazione Musicale di Base Orff-Schulwerk).

Il »Centro« sviluppa la sua attività in tre principali direzioni:

1. diventare in seno alla regione un nuovo organo di aggiornamento;
2. sviluppare e perfezionare la musicalità dei bambini sin dall'età prescolare con corsi di propedeutica musicale secondo la moderna didattica, privilegiando l'insegnamento di Carl Orff;
3. organizzare manifestazioni, quali concerti, concorsi, seminari per la divulgazione della musica in tutte le sue forme.

Il »Centro«, è bene chiarire, non si propone solo come generico promotore di iniziative ma, piuttosto, come strumento di lavoro, di ricerca, punto di riferimento per tutti coloro che sentono la necessità di aggiornarsi, consultare testi, sviluppare l'analisi e la sperimentazione di metodologie nel campo della didattica musicale (il Centro è dotato di un ricco strumentario Orff-Schulwerk).

Alla luce di quanto illustrato, il CEMBOS, nonchè la sezione provinciale del SIEM ha svolto le seguenti attività:

Conferenza dibattito su: »L'Educazione musicale alle luce dei nuovi programmi della Scuola Media.« Relatore Maurizio Della Casa.

Corso di formazione professionale tenuto da M. Cecilia Jorquera dell'Orff Institut di Salisburgo.

Gino Stefani del DAMS di Bologna. Introdurrà alcune tematiche sull'educazione musicale.

Marco De Natale, del Conservatorio »G. Verdi« di Milano tratterà: »Introduzione all'analisi.«

Carlo Delfrati, del Conservatorio »G. Verdi« di Milano, terrà un semnario sulla »Didattiva dell'ascolto«.

Innocenzina De Rose
Centro Educazione Musicale di Base
Orff-Schulwerk
Via Alfonso Salfi, 3 — Palazzo Salfi
I-87100 COSENZA

Anläßlich der Aufführung der »Carmina burana« von Carl Orff in Verona hatte SIMEOS, die italienische Gesellschaft Elementarer Musik Orff-Schulwerk, zu einem Nachmittag eingeladen, in dem die Zuschauer und Zuhörer durch Kindergruppen aus Verona und Umgebung in die Welt des Schulwerks eingeführt wurden.

Società Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk
Verona, Via Biondella, 1/a

Programma Preventivo delle Attività Anno 1984/85

— Incontri di »Danza Didattica« da Ottobre a Dicembre, per insegnanti di scuola Materna, Elementare condotti dalla prof.ssa Emanuela Perlini con la collaborazione delle insegnanti Elisabetta Cambiaso e Silvia Menini svolti presso la scuola Elementare »G. Mazzini« di Verona.

— Corso di Educaizone Musicale »Orff-Schulwerk« dal 16 Ottobre al 3 Dicembre, guidato dal prof. Raffaello Menini, presse il Circolo Ditattico di Valeggio sul Mincio (Verona).

— Ciclo di sei incontri serali di Educazione all'Ascolto Musicale tenuto dal prof. Raffaello Menini presso il Centro Culturale di Tregnago da svolgere nella Primavera dell'anno 1985.

— Ciclo di undici incontri serali aperti a tutti gli insegnanti sui temi fondamentali dello Schulwerk: il canto, l'improvvisazione, il parlato, il movimento, la danza, lo strumentario, e la musico-terapia proposti in maniera pratica da alcuni operatori della Simeos. La sede é presso la scuola Elementare »C. Cipolla« Verona dal 12 Novembre all' 8 Maggio 1985.

— Seminario di perfezionamento professionale sulla metodologia per giovani insegnanti che desiderano approfondire la conoscenza dello Schulwerk. Le lezioni di studio si svolgeranno da Novembre a Maggio.

— Corso »Orff-Schulwerk« di secondo grado che si svolgerà nei mesi di Gennaio-Marzo 1985 organizzato per gli insegnanti che hanno frequentato precedentemente un corso di lezioni sul metodo. Docente del Corso prof. Raffaello Menini.

— Nei mesi di Gennaio Marzo 1985 si svolgerà a Vicenza un Corso Residenziale di Danza Didattica condotto dalla prof.ssa E. Perlini e dalle insegnanti E. Cambiaso e S. Menini, di Canto e Strumenti condotto dal prof. R. Menini e di Musica, Movimento e Fiaba guidato dalla prof.ssa Linda Magaraggia.

— In occasione dell'Anno Europeo della Musica la Simeos organizza una dimostrazione musicale con classi di scuola Materna, Elementare e Media presso il Palazzo della Gran Guardia di Verona. La manifestazione sarà effettuata nei primi giorni di Aprile alla presenza di insegnanti ed educatori della città e della provincia.

— Per la stessa occasione, in collaborazione di alcuni enti locali, é in fase di organizzazione un *Corso Nazionale »Orff-Schulwerk«* a Verona da svolgere nella prima decade di Luglio.
Le lezioni saranno condotte da docenti stranieri e docenti italiani sugli argomenti principali del Metodo.

— Sono già stati avviati alcuni corsi speciali Orff in classi Elementari e Materne svolti dal prof. Cesare Ghedini e dall'insegnante Silvia Menini.

— Recentemente il prof. Raffaello Menini é stato convocato presso l'Ente Sanità di Torino per tenere un Seminario di Musico-terapia rivolto agli educatori che operano presso i Centri Specializzati della città per il recupero di soggetti portatori di handicap.

IL DIRETTORE
Prof. Raffaello Menini

PHILIPPINEN

Orff-Schulwerk as a Core of the Activities

Excerpt from a letter by Fe C. Nera

Since I returned from my training at the Orff-Institut during the year 1975—1976 (October to June) I have been teaching Orff-Schulwerk to students majoring in music education, to children aged seven to fifteen who attend special music classes and to nursery groups, aged three to six years old. I have also been giving workshops and seminars on Orff-Schulwerk in several provinces all around the Philippines.

One thing that I am so happy and excited to tell you about is the nursery school for children aged three to six years which I started in 1983. This school offers a complete pre-school curriculum and is very unique in the sense that I adopted the Orff-Schulwerk to be the core of all the learning experiences. I find the Orff-Schulwerk very viable as a core of the activities because of its emphasis on creativity and exploration. We, in this school, talk in the language of music. The experiences have been found to interest the children so much because as they sing, play Philippine native instruments, explore sounds, move to all kinds of music, listen to different musical forms, they are learning and developing other non-musical skills.

VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA

AOSA Conference in Las Vegas: Lehrdemonstration mit Vorschulkindern zum Thema Improvisation — Instrumentierung

»Destination: Improvisation« war der Titel der diesjährigen »18th National Conference of the American Orff-Schulwerk Association«, die vom 7. — 11. November in Las Vegas, Nevada, stattfand.

‚Nur' etwa 800 Teilnehmer aus allen Bundesstaaten arbeiteten mit 35 Dozenten aus den Vereinigten Staaten und Canada sowie 3 Gastdozenten aus Europa — Daniel Helldén aus Göteborg/Schweden und Verena Maschat und Miriam Samuelson vom Orff-Institut Salzburg.

‚Imagination' und ‚Fantasy' waren das Hauptanliegen der verschiedenen Arbeitsgruppen beim Singen, Instrumentalspiel, Geschichtenerzählen und Tanzen. Das Ziel ‚Music for a Better World' schien gerade in dieser Stadt von besonderer Bedeutung. Bei einer so großen Teilnehmerzahl kann in drei Arbeitstagen sicher nur ein Überblick über das Gesamtgebiet der Musik- und Tanzerziehung gegeben werden, was dort den Organisatoren hervorragend gelungen ist.

V. M.

Las Vegas: Jazz, unser Erbe in der Improvisation
Erste Erfahrungen durch Körpergesten und Kinderspiele

Konzertmatinée der Carl Orff-Stiftung in München

Zu einer Konzertmatinée hatte die Carl Orff-Stiftung im Zusammenwirken mit der Bayerischen Staatsoper am 27. Oktober in das Cuvilliés-Theater eingeladen. Mitglieder der Staatsoper München (Marianne Seibel, Sopran; Cornelia Wulkopf, Alt; Claes H. Ahnsjö, Tenor; Heiner Hopfner, Bariton und Wolfgang Sawallisch am Flügel) widmeten sich der Uraufführung der »Frühen Lieder« von Carl Orff. Der Carl Orff-Chor Marktoberdorf sang Chorsätze. Eine Einführung sprach Werner Thomas.

Adventsmusik der Camerata Vocale

Am ersten Advents-Sonntag sang die Camerata Vocale des Orff-Instituts (Leitung Hermann Regner) in der Wallfahrtskirche St. Leonhard bei Grödig Chorsätze zum Advent aus fünf Jahrhunderten. Die Veranstaltung war Teil eines Programmes, das seit vielen Jahren als »Adventsmarkt St. Leonhard« zugunsten des Vereins Lebenshilfe zahlreiche Zuhörer aus dem Salzburger Land und Oberbayern anzieht.

Gastvortrag Polyxene Mathéy in Salzburg

Am 29. November 1984 hat Frau Polyxene Mathéy, langjährige Mitarbeiterin Carl Orffs und Herausgeberin der griechischen Orff-Schulwerk-Ausgaben, vor Studierenden und Lehrern der Hochschule und der Universität, sowie Freunden und Gästen des Orff-Instituts über das Thema »Tanz im antiken Hellas« gesprochen. Daran anschließend begann ein Gastkurs »Griechische Tänze« mit Lefteris Drandaekis.

reflections

AUSTRALIEN

The Orff Schulwerk Association of New South Wales

Ausführliche Ankündigungen und Berichte über die 4. Nationale Konferenz der australischen Orff-Schulwerk Gesellschaft und dem damit verbundenen Besuch und der Arbeit von Christine Tiede-Schönherr in Australien nehmen den größten Raum der Ausgaben vom Juli bis September ein. (In diesen OSI wird verschiedentlich darüber informiert.)

Das Angebot an Kursen der Association of N.S.W. reißt nicht ab. Diana Humphries und Lorna Parker, die Herausgeber des Bulletin, fordern die Mitglieder auf, auch kleinere, regionale Kurse zu veranstalten, um noch mehr Zusammenarbeit zu pflegen.

Orff-Schulwerk Association Victoria
Newsletter August 1984

Heather McLaughlin berichtet über das monatlich stattfindende Treffen von Lehrern für musikalische Früherziehung. Als Ergebnis der letzten Sitzung entstand eine Aufstellung von Zielen und Absichten der musikalischen Früherziehung. Diese wurde vor allem dafür konzipiert, um den Eltern einen Einblick in die Inhalte des Unterrichts zu verschaffen.

Australian National Council of Orff-Schulwerk Association A.N.C.O.S.A.
Journal Vol. 2 No. 2

Die August-Ausgabe veröffentlicht praktische Anregungen und Erfahrungsberichte über die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk in den unterschiedlichen Schul- und Ausbildungseinrichtungen — von der Vorschule bis zur Studentenausbildung. So weist Carol Richards noch einmal deutlich darauf hin, daß, entgegen der noch verbreiteten Ansicht vieler Lehrer, das OSW nicht nur für die Vor- und Grundschule relevant ist, sondern daß der Umgang mit Elementarer Musik kreative Tätigkeit und ästhetisches Bewußtsein weckt und fördert und auf keine Altersstufe beschränkt sein darf.

KANADA

Music for Children. Musique pour Enfants. Carl Orff Canada.
Ostinato. Bulletin No. 27, Juli 1984

Anläßlich ihres zehnjährigen Bestehens veranstaltete die kanadische Orff-Schulwerk Gesellschaft einen eintägigen Workshop, bei dem es u. a. darum ging, eine Komposition von Keith Bissell (»Music for a Celebration«) in verschiedenen Gruppen mit den Teilnehmern zu erarbeiten. Doreen Hall gab in ihrer Eröffnungsrede einen rückblickenden Bericht über Gründung und Entstehung der kanadischen Gesellschaft.

Ruth Preißner

VEREINIGTE STAATEN VON AMERIKA

The Orff Echo, Sommer 1984

Die Frage, welche Richtung die Entwicklung der Kinder heute angesichts der gegebenen soziokulturellen Bedingungen nehmen soll und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten, insbesondere durch Musik und Bewegung haben, ist das Thema eines Artikels von Minna Ronnefeld. Sie vergleicht dazu die pädagogischen Konzepte von Dalcroze, Kodaly und Orff und erarbeitet deren charakteristische Intentionen. Der Erkenntnis, daß das entscheidende Movens in der Entwicklung des Kindes die Eigenaktivität ist, durch die es sich ausdrückt und zu seiner Umwelt in Beziehung tritt, entspricht das Orff-Schulwerk nach ihrer Ansicht durch seine offene Konzeption, weder System noch Methode sein zu wollen, sondern eine Sammlung von Modellen mit künstlerischem Inhalt und kreativitätsfördernden Verhaltensmustern.

Reinhold Wirsching

Neuerscheinungen

Fida Brunner-Danuser, Mimi Scheiblauer
MUSIK UND BEWEGUNG
1984. 206 Seiten, viele Abbildungen, Ln. DM 32,— / Fr. 29,—
Atlantis Musikbuch

Ein neues Buch über die Persönlichkeit und das Wirken Mimi Scheiblauers (1891 — 1968).

Andreas Liess
CARL ORFF — IDEE UND WERK
TB 2. Auflage 1984.
Goldmann-Verlag München

Das 1980 von Hannelore Gassner neu bearbeitete Taschenbuch ist in einer zweiten Auflage erschienen.

MUSIK FÜR KINDER —
Orff-Schulwerk: 1. Japanische Kinderlieder und Improvisation.
Japanische Adaption von Yoshio Hoshino, Tohru Iguchi.
Schott Japan 1984

Kinderlieder mit Ostinatobegleitungen — Melodien zum Ausarbeiten — Stücke von Gunild Keetman.

Gertrud Orff
SCHLÜSSELBEGRIFFE DER ORFF-MUSIKTHERAPIE
Darstellung und Beispiele
1983. Ca. 100 Seiten. Broschiert. DM 19,80
J. Beltz-Verlag, Weinheim

Die »Schlüsselbegriffe« wenden sich an den, der mit schwierigen Kindern arbeitet, an den Therapeuten, den Pädagogen, den Psychologen, an alle, die interessiert sind, den Entwicklungsgang einer Therapie auch begrifflich auszudrücken und ihn anderen zugänglich zu machen.

Karin Schumacher. Magdalene Julia Schäfer
THEATERSPIEL UND MUSIK: Gruppentherapie mit Problemkindern
Fachbuchhandlung für Psychologie, Verlagsabteilung. Frankfurt am Main 1984.

Der Verlauf des therapeutischen Einsatzes von Theaterspiel und Musik im Rahmen einer Gruppentherapie mit emotional gestörten Kindern wird beschrieben und analysiert. Der theoretische Teil der Arbeit setzt sich mit angrenzenden Therapieformen auseinander und versucht, die eigenen Standpunkte deutlich zu machen. Das Protokoll der Aufführung ist — eingebettet in die präzisen Schilderungen innerer und äußerer Bedingungen — ein wertvolles Dokument.

SPIELPLÄNE — MUSIK 5/6.,
Autoren: P. Becker, E. Kreft, K. J. Kemmelmeyer, R. Nykrin
1984, 216 S., DM 19,80
E. Klett-Verlag, Stuttgart

»Spielpläne« heißt ein neues Werk für den Unterricht an Gymnasien und Realschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Schülerbuch für die Klassen 5 und 6 sind Lehrerkommentar und Toncassette im Erscheinen begriffen. Das Unterrichtswerk deckt die von den Lehrplänen geforderten Bereiche Machen — Hören — Wissen ab. Dem Titel entsprechend regt das Werk verstärkt Aktivitäten im Bereich von Spiel und Gestaltung, Musik und Tanz an.

Michael Lane
MUSIC IN ACTION
An Interpretation of Carl Orff's Music for Children.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12162.

Umfassende und leicht verständliche Erklärungen zu allen Fragen, die den mit Schulwerk-Ideen arbeitenden Lehrer interessieren. Ein wertvolles, aktuelles Einführungsheft mit starker Motivationskraft.

David Moses, Jason Jones
AN INSTANT MUSIC PROGRAMME FOR YOUNGER PRIMARY CHILDREN
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12171

Leichte Songs für Grundschulklassen mit vielen Hinweisen zur einfachen instrumentalen Begleitung. Zwei Kassetten geben dem Lehrer ohne musikalische Ausbildung die nötige Sicherheit, mit seinen Kindern zu singen und zu spielen.

Peter Sidaway
CATCH A ROUND
Fun with Voices and Instruments.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12165

Rounds, typisch englische, kurze und anspruchslose, vokale Zirkelkanons im Einklang oder in der Oktave, dessen Stimmeinsätze in gleichen Abständen über das Stück verteilt sind, stehen im Mittelpunkt des Heftes. Wie solche Melodien Kindern nahe gebracht, wie sie begleitet und zum Thema musikalischen Lernens gemacht werden können, wird anschaulich und lebendig erzählt.

Peter Sidaway
STRIKE FIVE
An Introduction to Early Classroom Work with Tuned Percussion Instruments.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12164

Ein für Anfänger sicher willkommenes, systematisch aufgebautes Heft mit Hinweisen, wie Glockenspiele, Xylophone und Metallophone gewählt, gespielt und gepflegt werden, wie von der rhythmischen zur melodischen Arbeit fortgeschritten werden kann, wie einfache Liedbegleitungen organisiert und wie die Orff-Instrumente zusammen mit Blockflöten eingesetzt werden.

Diana Thompson and Margaret Murray
KNUCKLEBONES 1
Five Pieces for Performance with Related Classroom Activities.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12170

Man kann die Stücke mit der ganzen Klasse oder mit kleinen Gruppen erarbeiten und — wenn sie gefallen und überzeugend gespielt werden — anderen Menschen vorführen. Die ausführlichen didaktischen Hinweise zeigen wie umfassend bildend ein guter Musikunterricht ist, in dem der Prozeß und das Produkt sich gegenseitig bedingen.

Diana Thompson and Shirley Winfield
DR. KNICKERBOCKER
Ways with Untuned Instruments for 5—11 Year Olds.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12163

Ein anregendes Heft mit zahllosen Spiel- und Lernideen, die sofort in das Klassenzimmer zu transportieren sind. Das Material spricht (Englisch sprechende) Kinder der Grund- und Hauptschule an.

Gillian Wakeley
ADVENTURES IN MUSIC FOR THE VERY YOUNG
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12167

Ein Heft mit 56 Seiten, in dem Spiele, Texte, Lieder mit einer großen Zahl von Hinweisen für ein frühes Musiklernen verbunden sind.

Francine Watson Coleman and Margaret Murray
SHOO FLY
Folk Dance and Orff Instruments in the Music Lesson.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12166

Fünf Volkstänze (aus Frankreich, England, den Vereinigten Staaten und Bulgarien) sind Themen eines Musikunterrichts, in dem auch das Medium Bewegung/Tanz eine wichtige Rolle spielt. Obwohl Schwerpunkte einmal auf der Reproduktion des Tanzes, ein andermal auf dem Erarbeiten der Tanzmusik oder auf der Bewegungsimprovisation liegen können, ist die besondere Idee des Heftes die gemeinsame Entwicklung von Musik und Tanz im Sinne des Orff-Schulwerks.

Anne Woolf-Skinner
SING AT CHRISTMAS!
Three Christmas Carols for Voices and Instruments.
Beaters — Guides to the use of classroom instruments.
Schott London ED 12169

Drei in traditionellem Stil komponierte Lieder, unisono gesungen und von Klavier, Glockenspielen und Blockflöten begleitet.

Schallplatten / Toncassetten

Madeleine Mahler
MOVE, Choreographien für Schule und Studio zu Synthezisermusik
von Hermann Urabl, Werner Stadler, Reinhard Hanel.
Buch und MusiCassette ED 7233, DM 28,—. Schott Mainz

Gestaltungsbeispiele mit vorgegebenen Bewegungskombinationen und improvisierten Gestaltungsformen, die zusammen mit der Musik zur tänzerischen Erfindung und Ausarbeitung anregen.

Carl Orff
VENI CREATOR SPIRITUS, Kantaten und Chorsätze
Wergo 4006 (digital) DM 29,—, auch als Compact Disc DM 39,—

Die Kantaten und Chorsätze bilden eine wichtige Station des Komponisten auf dem Weg zum großen Musiktheater. Die Platte bringt Kantaten nach Texten von Franz Werfel für gemischten Chor, Klaviere und Schlaginstrumente aus dem Jahre 1930, Chorsätze nach Texten von Bertold Brecht für Chor, 3 Klaviere und Schlagzeug (1930 / überarbeitet 1973), Concento di Voci (mit Gesängen aus »Sirmio«, »Catulli Carmina«, den »Cantiones Seriae« und dem Sonnengesang des Hl. Franziskus). Solisten, ein Instrumentalensemble und der Carl Orff-Chor unter der Leitung von Arthur Groß.

Orff-Schulwerk Kurse 1985 / Orff-Schulwerk Courses 1985
Stages Orff-Schulwerk 1985 / Cursos de Orff-Schulwerk 1985

25. — 29. 3. 1985	Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Dreiländer-Osterkurs zum Europäischen Jahr der Musik mit Referenten und Teilnehmern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz
30. 3. — 3. 4. 1985	Enkenbach, Haus Mühlberg Elementare Musik und Szene
1. 4. — 4. 4. 1985	Landjugend-Akademie Fredeburg/Sauerland Einführung in »Musik und Tanz für Kinder« Information — Praktische Arbeit — Eigene Gestaltungen — Diskussion und Erfahrungsaustausch Veranstalter: IGMF — Internationale Gesellschaft für musikpädagogische Fortbildung e.V., Postfach 14 43, D-5920 Bad Berleburg
22. — 26. 4. 1985	Bayerische Musikakademie Hammelburg Sport und Musik
28. 6. — 2. 7. 1985	Orff-Institut Salzburg Symposion 1985: Orff-Schulwerk in der Welt von morgen
3. — 13. 7. 1985	Orff-Institut Salzburg Sommerkurs »Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis«
3. — 13. 7. 1985	Orff-Institut Salzburg International Summer Course in Fundamental Music and Dance Education
21. — 25. 7. 1985	Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Intensivwoche für Früherziehungslehrer an Musikschulen und im freien Beruf Information und Einblick in das Unterrichtswerk »Musik und Tanz für Kinder« — Konzeption einer Jahresplanung — Übungen im musikalischen, tänzerischen und spielerischen Bereich — Austausch von Erfahrungen
9. — 13. 9. 1985	Bayerische Musikakademie Hammelburg Schlagzeug in der Unterrichtspraxis

4. — 11. 10 .1985	Bayerische Musikakademie Marktoberdorf Musik, Bewegung und Spiel in der sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis
14. — 18. 10. 1985	Bayerische Musikakademie Hammelburg Ein Kurs für Erzieher und Lehrer im Vorschulbereich — »Musik und Tanz für Kinder« — Integration von Musik, Tanz und Spiel in die Arbeitsbereiche von Kindergärten und Vorschulklassen. Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen und Qualifikationen der Teilnehmer.

Alle Kurse — wenn nicht anders vermerkt — werden von der Orff-Schulwerk Gesellschaft e.V., Hermann-Hummel-Straße 25, D-8032 Lochham bei München, Telefon (0 89) 8 54 28 51, veranstaltet. Nähere Informationen und ausführlichen Veranstaltungskalender erhalten Sie dort.