



ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Sommer 1998

60

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



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



Schriftleitung	Barbara Haselbach
Redaktionelle Mitarbeit	Lilo Gersdorf als Guest Micaela Grüner Manuela Widmer (»Aus dem Orff-Institut«, Kurse) Reinhold Wirsching (»Berichte aus aller Welt«)
Übersetzungen/ Zusammenfassungen	Barbara Haselbach, Miriam Samuelson, Verena Maschat
Fotos	Ellinger, Salzburg; Patrick Schock, Freising; Doris Dockner, Graz; Manuela Widmer, Salzburg; und privat
Satz	Typoservice Freilinger GmbH., Salzburg
Druck	Druckerei Roser, Salzburg-Mayrweis
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 60 Sommer 1998	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nach Rücksprache mit der Schriftleitung

INHALT / CONTENT

Barbara Haselbach	Editorial / Editorial	4
THEMENSCHWERPUNKT: DAS ORFF-INSTITUT – WIRKUNGEN UND RÜCKWIRKUNGEN MAJOR THEME: THE ORFF-INSTITUTE – ITS INFLUENTIAL IMPACT AND RESPONSE		
Ernst Wieblitz	Das Orff-Institut – eine gelebte Utopie	6
Manuela Widmer	»Sage mir, wie Du angefangen hast ...« (Eberhard Preussner) Zur Geschichte und Gegenwart einer einzigartigen Symbiose zwischen Laien- und Lehrerbildung am Orff-Institut	13
Reinhold Wirsching	Die Sommerkurse am Orff-Institut	23
Rudolf Nykrin	Findet die Musikpädagogik das »Elementare« wieder?	28
Doug Goodkin	The Orff-Institute – an Oasis in the Desert	37
Carolee Stewart	Influences of the Orff-Schulwerk in the United States of America	41
Cornelia Flitner-Skoufos	Anregungen des Orff-Schulwerks für die Musik- und Bewegungs- erziehung in Griechenland	48
Elisa Roche	Anregungen des Orff-Schulwerks für die Musik- und Bewegungs- erziehung in Spanien	53
Chia-Shu Liu	The influence of Orff-Schulwerk on Music and Movement Education in Taiwan	56
Doris Dockner	Synergien – Das Spielerische in der Architektur	58
BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD		
<i>International</i>	Adressen und Zeitschriften aller Orff-Schulwerk Gesellschaften und ihrer Zeitschriften (Monika Sigl)	62
<i>Deutschland</i>	Orff-Schulwerk Homepage der Carl Orff Stiftung (Gabriele Weiner) Carl Orff Gesangswettbewerb 1999 (Carl Orff Stiftung) Die Güntherschule im Blickpunkt. Ein Treffen ehemaliger Günther- schülerinnen am Carl Orff Zentrum München (Hans Jörg Jans) ... Carl Orff Chor erfolgreich in Riva (Hermann Regner) ... Andechs feiert Orff (Hermann Regner) ... »Orffiaide 1998« auf Schloß Pertenstein (Hermann Regner) ... Gründung einer Orff-Schulwerk Gesellschaft (Hermann Regner) ... Ein neues Erscheinungsbild (Mag. Evi Hitsch) ... Revision der Bundesverfassung	66
<i>Korea</i>	Musikfest: Jugend und Musik (Ernst Waldemar Weber) ...	70
<i>Österreich</i>	Orff-Schulwerk Association of R.O.C. (Ching-Mei Lee) ...	70
<i>Schweiz</i>	Seminare in Ankara und Istanbul (Ulrike E. Jungmair) ... »Treffen der Nachbarn« (Ulrike E. Jungmair) ... Pro Merito für Jane Frazee (Arvida Steen) ... Orff-Schulwerk Kurse an Universitäten und Colleges (Hermann Regner) ...	72
<i>Taiwan</i>	International Conference »Music Education: Towards the 21st Century« (Ulrike E. Jungmair) ...	73
<i>Türkei</i>		74
<i>Ungarn</i>		
<i>USA</i>		
<i>Zypern</i>		

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF-INSTITUTE

Barbara Haselbach	Hermann Regner zum 70. Geburtstag	75
Alexandra Eibner	EU-Projekt: "Getting to know the Ancient Greek Theatre"	76
Helmi Vent	Songs of(f) stage – eine Tanz-Musik-Werkstatt-Produktion	77
	Special Course 1998/99	78
	Sommerkurse des Orff-Instituts – ABGESAGT	79
	»Stabspiele« beim Europäischen Rhythmisikwettbewerb	80

NEUERSCHEINUNGEN / NEW PUBLICATIONS

Lilo Gersdorf: Carl Orff. Zur Literatur der Jahre 1985 bis 1997	80
Rudolf Nykrin: Tandemfahren – 18 leichte Violin-Duette (Katrin Rohlfs)	86
Franziska-Maria Lettowsky: Die Anfänge des Orff-Instituts in Salzburg (Hermann Regner)	87
Musikschule Hannover (Ltg. Ulrich Ristau): Tandem – eine Doppel-CD (Hermann Regner)	87
Franz Niermann (Hsg.): Elementare musikalische Bildung (Regina Pauls)	88
Werner Thomas: Dem unbekannten Gott. Ein nicht ausgeführtes Chorwerk Carl Orffs (Catarina Carsten)	89

ORFF-SCHULWERK KURSE / ORFF-SCHULWERK COURSES 91**ADRESSEN DER MITARBEITER UND MITARBEITERINNEN AN DIESER AUSGABE**
ADDRESSES OF CO-AUTHORS OF THIS ISSUE 95

60 Hefte Orff-Schulwerk Informationen!

Im Dezember 1964 wünschte sich Carl Orff zum Erscheinen des ersten Heftes: »..., daß die Mitarbeiter in allen Teilen der Welt diese Möglichkeit der Dokumentierung unsrer gemeinsamen musikpädagogischen Arbeit wahrnehmen und mithelfen, das Blatt so lebendig und wirklichkeitsnah wie möglich zu machen.«

Dieser Wunsch ist Realität geworden. Die Dokumentation dieser vielseitigen, internationalen Mitarbeit – eine Gesamtbibliographie aller in diesen 60 Heften erschienenen Beiträge – steht vor ihrem Abschluß und wird als Beilage zu Heft 61 erscheinen.

Für dieses kleine Jubiläum haben wir ein reflektives Thema gewählt:

Das Orff-Institut – Wirkungen und Rückwirkungen.

Zu diesem Zeitpunkt, an dem sich massive Veränderungen ankündigen und große Unklarheit darüber besteht, ob und wie das Orff-Institut in Zukunft seine Arbeit wird fortsetzen können, scheint es uns wichtig, Rückschau zu halten, Arbeitsergebnisse zusammenzufassen und Fragen zu stellen nach den Einflüssen, die vom Institut und der dort geleisteten Arbeit ausstrahlen.

Von verschiedenen Standpunkten aus werden Wirkungsbereiche dargestellt: Ernst Wieblitz versucht aufzuzeigen, welche Eigenständigkeiten das Orff-Institut für 15–20 Jahre zu einem besonderen Ort der internationalen Hochschullandschaft gemacht haben. Manuela Widmer beschreibt jene Arbeit des Instituts, die der Ausbildung von zukünftigen Lehrern und zugleich der Bevölkerung von Stadt und Land Salzburg dienen sollte. Reinhild Wirsching erinnert daran, was die Sommerkurse in 37 Jahren geleistet haben und stellt die Frage, ob 92 Sommerkurse für 11.000 Teilnehmer einfach vom bürokratischen Tisch zu wischen sind. Ob eine so breitenwirksame Hilfe und Anregung für Studierende und Lehrende aus der ganzen Welt so bedenkenlos in Gefahr gebracht werden darf? (Siehe Absage der Internationalen Sommerkurse 1998, Seite 79)

Vertreterinnen von vier Nationen berichten – stellvertretend für viele andere – über die Einflüsse des Orff-Schulwerks in ihren Ländern. So sehr sich die vorbildhafte Organisation der Amerikanischen Orff-

Schulwerk Gesellschaft von den kraftvollen Anfängen in Taiwan unterscheidet, oder die wirkungsvolle Arbeit im Rahmen der spanischen Schulreform vom eher privaten Charakter der Aktivitäten in Griechenland, so gibt es doch auch deutliche Parallelen. Zum einen ist die hochengagierte Arbeit zu bewundern, zum anderen interessieren die Bemühungen, wie die jeweils eigene Kultur mit den pädagogischen Intentionen der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne von Orff und Keetman verbunden werden. Diese Erfahrungen kommen als Rückwirkung wieder an das Orff-Institut zurück: durch Publikationen, Besucher, neue Studenten und Gastlehrer.

In diesem Zusammenhang soll an den Sammelband »Begegnungen« erinnert werden, den das Orff-Schulwerk Forum unter der Schriftleitung von Hermann Regner im Jahre 1990 herausgebracht hat. 58 Autoren aus 37 Ländern berichteten darin über Aufnahme und Entwicklungen von Anregungen des Schulwerks in ihren Heimatländern.

Rudolf Nykrin berichtet kritisch über Resonanzen zum Begriff des »Elementaren« in der deutschsprachigen Musikpädagogik. Lilo Gersdorf hat es unternommen, Literatur über Carl Orff aus den Jahren 1985 bis 1997 kommentiert vorzustellen. Last but not least findet sich ein – aus Platzgründen leider gekürzter – Beitrag von Doris Dockner, einer jungen Architektin, die von ihren Erfahrungen aus den Kinderklassen im Orff-Institut berichtet und deren Auswirkungen auf ihre berufliche Arbeit beschreibt.

Viele Briefe, Faxe und e-mails haben uns erreicht, in denen Freunde aus der ganzen Welt ihre große Besorgnis in bezug auf zu erwartende Veränderungen durch das neue Universitätsstudiengesetz und durch eine Kursänderung der internen Politik durch eine neue Leitungsgruppe zum Ausdruck bringen. Entwicklungen sind im Gange, doch ist noch nicht abzusehen, wohin sie führen werden. Zugegeben – unsere Befürchtungen sind groß! Wir werden uns bemühen, im nächsten Heft ausführlich über die Situation zu informieren.

Allen, die sich um die Erhaltung des B-Studiums bemüht haben und die sich für die Weiterführung und Weiterentwicklung der auf den Grundgedanken des Orff-Schulwerks basierenden Konzepte des Orff-Instituts einsetzen, sei an dieser Stelle herzlich für ihr Engagement gedankt.

Es sind zu viele, als daß wir allen einzeln schreiben könnten. Wir bitten um Verständnis für diese pauschale, trotzdem sehr herzliche Form des Dankes an alle.

Barbara Haselbach
und das Redaktionsteam

60 issues of *Orff-Schulwerk Informationen!*

In December 1964 Carl Orff expressed a wish when the first number of "Orff-Schulwerk Informationen" had been published: "... that collaborators throughout the world make use of our pedagogical work which is common to all and to help us make these pages as lively and 'down to earth' as possible." This wish has been granted. The documentation of this versatile international cooperation – a complete bibliography of all the contributions that have appeared in these volumes – is almost finished and will be presented as a supplement to number 61.

For this little celebration we have chosen a theme on which to reflect:

The Orff Institute – its influential impact and response.

At a time when massive changes have been announced and a lot of vagueness and confusion have resulted as to whether and how the Orff Institute will be able to continue its work in the future, it seems important that we take a retrospective look, collate the results and pose questions about the influences radiating (outward) from the achievements of the Institute.

Coming from various points of view, these results and responses are presented: Ernst Wieblitz attempts to portray which of the unique innovations have created a special place for the Orff Institute in the international university scene for the past 15–20 years.

Manuela Widmer describes that particular work at the Institute which serves to train future teachers and at the same time the future population of the city and province of Salzburg.

Reinhold Wirsching reminds us of the achievements of the 37 years of summer courses and asks whether 92 summer courses and some 11,000 participants can simply be erased by bureaucratic decisions? Whether such a vast and effective aid to students and teachers throughout the world can be allowed to be so thoughtlessly endangered?

Representatives from four countries, speaking for many others, write about the influences of Orff-Schulwerk in their lands. As much as the exemplary organisation of the American Orff-Schulwerk Association differs from the strong beginnings in Taiwan, or the effective work within the frame of

Spanish school reforms differs from the rather "private" character of activities in Greece, so are there also clear parallels. For one it is the highly committed work that is to be admired, to another the interest in the care with which the individual cultures have become bound to the intentions of music and movement education according to the ideas of Orff and Keetman. These experiences come as feedback once again to the Orff Institute through publications, receiving visitors, new students and guest teachers.

In connection with this one is reminded of the anthology "Meetings" (»Begegnungen«) which was published in 1990 by the Orff-Schulwerk Forum and edited by Hermann Regner. 58 authors from 37 countries reported about the acceptance and development of impulses from the Schulwerk in their homelands.

Rudolf Nykrin writes a critical report about resonances to the concept of the "elemental" in music pedagogy within the German speaking world.

Lilo Gersdorff has undertaken a commentary on the literature about Carl Orff published between the years of 1985 and 1997, – and last but not least there is an article by the young architect, Doris Dockner, which unfortunately for reasons of space had to be shortened, describing her experiences in the children's classes at the Orff Institute and how they have influenced her professional work.

Many letters, faxes and e-mails have reached us from friends all over the world who have expressed their great concern about the expected changes through the new university laws and about a change of course in internal politics brought about through a new group of leaders. Developments are in motion but it is not yet possible to see where they will lead. We must admit that our fears are great! We will take the trouble to inform you about the situation in our next issue.

To all who have endeavored to hold on to the continuation of the "B" course and who have been active in its further development along the fundamental ideas of Orff-Schulwerk which are the basic concepts of the Orff Institute, please accept the thanks expressed here for your commitment. There are simply too many of you for us to write to individually. We hope you understand this "all inclusive" form of thanks which nevertheless is very warmly and deeply expressed.

Barbara Haselbach
and the editorial board

ORFF-INSTITUT – eine gelebte Utopie

Gedanken über die innovative Kraft einer Institution Ein Versuch

Ernst Wieblitz

Als im Jahr 1970 die »Akademie Mozarteum« den Status einer Hochschule erhielt mit der Gliederung in verschiedene fachlich orientierte Abteilungen, wurde das Orff-Institut als »Sonderabteilung« eingegliedert. Vor welchem Hintergrund auch immer diese Bezeichnung zustande kam, sie entsprach durchaus den inhaltlichen wie strukturellen Gegebenheiten einer Einrichtung, die sich schon rein äußerlich in einer »abgehobenen« Situation befand: Untergebracht in einem eigenen geräumigen Gebäude am (damals noch!) Rande der Stadt in idyllischer Nachbarschaft von Bauernhof, Kuhweiden, zwei Schlössern, der – seit Alexander von Humboldt weltberühmten – Hellbrunner Allee und mit Blick auf einen markanten Fast-Zweitausender, den Untersberg. Hat sich auch in der Umgebung mancherlei verändert und verengt, so ist das Besondere der Lage nach wie vor von einer eigenen Faszination.

Mit einigem von dem, was das »Sonder-«, also das Besondere dieser Hochschulabteilung im Inneren ausmachte, was an ihr im Verlaufe von gut dreißig Jahren sich entwickelte, möchte sich dieser Beitrag befassen. Weder im Sinne von Selbstbewähräure noch irgendwie nostalgischer Reminiszenz, sondern eher nachdenklich nachzeichnend, welche Erfahrungsinself am Wege einer sich von innen heraus immer wieder verändernden und entwickelnden Grundidee sich gebildet haben und letztlich diese »Besonderheit« manifestieren. Allerdings auch nicht im Anspruch des auf Vollständigkeit und Objektivität bedachten Chronisten – vielmehr als ein persönlich eingebundener »Zeitzeuge«.

Dabei wird eine gewisse zeitliche Abfolge nur insoweit von Interesse sein, als sie eine Art Geländer-

funktion hat, an dem sich das Erinnern festhalten und entlanggehen kann. Denn die meisten Einrichtungen entwickelten sich ja in den dreißig Jahren, in denen ich an diesem Hause sein konnte.

Internationale Sommerkurse

Zwei Besonderheiten, die auch beide gesondert dargestellt sind in diesem Heft, seien zunächst erwähnt, denn es gab sie bereits zu oder kurz nach der Zeit der Gründung des Orff-Instituts. Der einen verdanke ich – wie sicherlich viele von denen, die am Orff-Institut studiert haben – den ersten Kontakt mit dieser Institution (und damit auch die »lebenslangen« Folgen): Die Internationalen Sommerkurse – ursprünglich unter dem Titel »Orff-Schulwerk-Sommerkurse« – verfolgten die Idee, die Grundgedanken des epochalen künstlerisch-pädagogischen Impulses von Carl Orff in der prismatischen Brechung durch verschiedene Lehrpersönlichkeiten auf immer wieder neue Weise Menschen vieler Nationen und unterschiedlichster Alters- wie Berufszugehörigkeit in lebendiger Begegnung und Auseinandersetzung *lebhaftig* erleben und erfahren zu lassen.

Die Ausstrahlung dieser Kurse lässt sich zwar – und das ist dankenswerterweise jüngst geschehen – in Zahlen und Statistiken spiegeln (s. S. 24/25), aber die qualitative Dimension ist nur schwer zu fassen. Handelt es sich doch um meist ganz persönliche Erfahrung des oder der Einzelnen, um ein Angerührt-sein bis hin zu biographisch-sinnstiftender Auswirkung. Und das nicht nur bei jenen Menschen, die durch eine Kursteilnahme zu einem Studium am Orff-Institut bewegt wurden, sondern gerade auch bei vielen anderen, die durch solch einen Kurs ein Aufschließen eigener innerer Quellen, intensivierter Lebendigkeit erlebten – bis hin zu dem »du-mußt-dein-Leben ändern«-Punkt. Und das sowohl im ganz persönlichen wie auch im beruflichen Zusammenhang.

Wodurch geschieht das?

Wenn ich an jenen Sommerkurs im Juli 1966(!) denke – in dessen Folge die Weichen für meinen späteren Lebensweg gestellt wurden –, so stellt sich zunächst einmal die Erinnerung an eine ganz besondere Atmosphäre ein, die da von Tag zu Tag dichter und intensiver sich bildete, in der menschliche Begegnungen stattfanden und über Jahre dauernde Freundschaften sich gründeten. Das Herausgehobensein aus dem Alltäglichen ist sicher einer der positiv stimulie-

renden Faktoren. Auch gehört dazu der besondere Kreis der lehrenden Persönlichkeiten. Doch glaube ich, daß das eigentlich wirkende Medium das ist, daß sich im tanzenden, singenden, musizierenden, spielenden Miteinander der *ganze Mensch* mit seinen intellektuellen wie mit seinen Gemütskräften angesprochen und gefordert, ja, oft auch herausgefordert fühlt – und manchmal, für Momente, etwas von Verwandlung spürt.

Ein anderes Wesensmerkmal für das Zustandekommen der spezifischen Sommerkurs-Atmosphäre mag das konkurrenzfreie Miteinander der Lehrenden sein: ein jeder fügt seine Farbe – was den Inhalt seiner Arbeit, aber vor allem auch, was die Persönlichkeit betrifft – zum Gesamtbild hinzu. Wobei sicher ein Aspekt von Bedeutung ist, daß jeder der Lehrenden in dem Spannungsfeld von Theorie und ständiger Auseinandersetzung mit didaktischer Praxis steht; also weiß, wovon er redet und handelt. Und zwar nicht in elfenbeinernen Türmen, sondern ganz konkret, mit den »Kids«, den Halbwüchsigen, den älteren oder den behinderten Menschen.

Kurstätigkeit im In- und Ausland

Kommen zu den Sommerkursen als Lehrende viele Pädagogen – Frauen wie Männer – aus dem nahen und fernen Ausland, so werden in umgekehrter »Strömungsrichtung« immer wieder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Orff-Institut zu Fortbildungskursen mit ganz unterschiedlicher Thematik in alle Welt – im wörtlichen Sinne – eingeladen. Wer sich im Sekretariat des Hauses je einmal von den hilfsbereit-liebenswürdigen Sekretärinnen ab- und der Rückwand zugewendet hat, dem ist die große Weltkarte mit den vielen Farbkopfnadeln, deren Fäden in einem Punkt – dem Orff-Institut – zusammenlaufen, vor Augen.

Hospitationswochen

Und noch ein anderes »Fenster« schafft ständige Verbindung in die Welt. Denn daß eine Einrichtung wie das Orff-Institut interessierte Besucher anzieht, ist selbstverständlich. Und so kamen aus den west- und osteuropäischen Nachbarländern wie auch aus Fernost und »Fernwest« Studiengruppen und Einzelpersonen, um sich – nur mal für einen Tag oder für eine Woche – das Institut mit allem Drum und Dran und Drin und Drauß anzuschauen. Und das wurden mehr

und mehr. Zeitweilig gaben sich die Besucher regelrecht die Klinke in die Hand, so daß – bei allem guten Willen und der Einsicht in die Wichtigkeit dieser »Fensterfunktion« – die Lehrerschaft zu Rate ging, nachdem schlichtweg der Lehrbetrieb zu oft gestört wurde und die Studierenden »genervt« reagierten. So fand man zu der noch heute praktizierten Lösung, in jedem Semester eine ganze Woche lang die Türen für Gäste zu öffnen. Die *Hospitationswochen* werden nun vor allem von Einzelbesuchern genutzt, um den »Studienort Orff-Institut« und seinen Studienalltag aus der nächsten Nähe kennenzulernen und sich über Aufnahme- und Studienbedingungen im persönlichen Gespräch kundig zu machen. Auch hier keine Regel ohne Ausnahme: Weiterhin kommen Studiengruppen mit speziellen Interessen, wo zeitliche Sonderregelungen angesagt sind, vor allem dann, wenn es nicht nur beim Zuschauen bleiben soll, sondern durch eigens veranstalteten Unterricht von Lehrern des Hauses eine etwas tiefere »leibhaftige« Erfahrung vermittelt werden soll.

Lehrübung – Verbindung von Theorie und Praxis

Zuvor war bereits eine andere Besonderheit angesprochen, die vom Anfang an das Gesicht des Orff-Instituts mitbestimmte und von zentraler Bedeutung ist:

Der Gedanke, Theorie und Praxis miteinander so weit als möglich zu verbinden, ist ja an sich nicht neu, aber in unseren Hochschullandschaften doch eher theoretisch. Und daß es da so eine Hochschulabteilung gibt, in der innerhalb eines künstlerisch-pädagogischen Studiums nicht nur die Studierenden, sondern gerade auch die Lehrenden sich immer wieder an und in der Praxis des Unterrichtens orientieren, reflektieren und bewähren müssen, ist beinahe aufregend. Und zwar mindestens in zweierlei Hinsicht: Einmal bedeutet das ja, daß der Hochschullehrer, die Hochschullehrerin die Quintessenz der Inhalte seiner/ihrer Arbeit mit den Studierenden immer wieder an der Wirklichkeit der jeweiligen sozialen Situation – ob mit kleinen oder großen Kindern, mit alten Menschen oder sozialen Randgruppen – messen muß. Wobei es eine zusätzliche Herausforderung bedeutet, sich den Aufgaben zu stellen, die Verbindung von Musik und Tanz als der zentralen Idee des ganzen Studiums zu schaffen. Der andere, ebenso aufregende Punkt ist ganz anderer,

nämlich organisatorischer Natur. Das erklärt sich, wenn man das Folgende bedenkt. In der Entwicklung dieses Fachbereiches mußte nicht nur die Anzahl der Praxisgruppen vergrößert werden, damit die ebenfalls angestiegene Studentenzahl »versorgt« werden konnte. Nein, vor allem der Zielbereich erweiterte sich erheblich, um die Ausbildung den veränderten Berufsmöglichkeiten anzupassen: Waren da anfangs nur Kinder der ersten drei oder vier Schuljahrgänge, so kamen nach und nach sowohl viel Kleinere als auch viel Größere »ins Orff«. Eine Brandneuheit z. B. war so um 1970 die Einrichtung einer Gruppe von Dreijährigen, bei der die Mütter oder Väter den Unterricht mitmachten. Und die ersten Versuche mit Erwachsenen waren die Elternpraktika, die von interessierten Müttern und Vätern von »Institutskindern« besucht wurden, um das »am eigenen Leibe« zu erfahren, was ihre Kinder dort alles Schönes machen durften. 1986 wurde dann mit einer eigenen Erwachsenengruppe und späterhin mit der Seniorenarbeit wieder neues Erfahrungsterrain beschritten. Doch auch in der inhaltlichen Dimension erweiterte sich folgerichtig dieser Bereich: Angebote wie »Spiel – Musik – Tanz«, »Percussion für Jugendliche«, »Kinderchor«, »Kinder komponieren«, »Instrumentenbau« sowie verschiedene Gruppen im Bereich der Sozial- und Heilpädagogik – um nur einige dieser »Neigungsgruppen« zu nennen, die in ihrer jeweiligen Thematik genau die Frage der Verbindung verschiedener (Teil-)Aspekte des Studiums aufgreifen und damit den Studierenden Einblick und praktische Erfahrung in einem ziemlich weitgesteckten Feld ermöglichen.

Wie eine umfangreich und groß angelegte Befragung aller Absolventen des Orff-Instituts zeigte, wie es aber genau so immer wieder von hospitierenden Gästen hervorgehoben wird, erscheint ihnen dieser Bereich der Lehrpraxis als *der* zentrale Ort, der die Intention des ganzen Studiums »auf den Punkt« bringt.

Das Kollegium

Auch hier möchte ich mit einem Erinnerungsbild aufwarten: Aufnahmeprüfung (pardon – auf österreichisch heißt das Aufnahmsprüfung!) am Orff-Institut 1968. Im Raum 27 sitzt an einer langen Tischreihe – an Leonards Abendmahlsbild erinnernd – eine große Anzahl von Frauen und Männern, in der Mitte der charakteristische Kopf Carl Orff's, daneben

Gunild Keetman; die vielen anderen, erwartungsvoll-freundlichen Gesichter nimmt man in der Spannung des Augenblicks nicht so recht wahr. Dann die ebenso freundlichen Worte der Begrüßung, der Aufforderung, Vorbereitetes vorzuspielen (die eigene Feststellung, daß die Akustik in diesem Raum für Debussy's »Syrinx« ziemlich mies ist, irritiert leicht), auch das Klavier, die Blockflöte und anderes werden gefragt und angehört und nach der Motivation für dieses Studium geforscht; später, in gelockerter Formation in Raum 5 wird die ganze Gruppe der Bewerber in verschiedenen Bewegungsaufgaben getestet.

Ein sicher ungewöhnliches Bild einer Aufnahmesituation. Was anders ist, ist wiederum die Atmosphäre, die geprägt ist von freundlicher Aufmerksamkeit, nicht verwöhrend, aber anteilnehmend-ermunternd, die das Gefühl vermittelt, als Mensch willkommen und geschätzt zu sein, auch unabhängig von dem, was man in solch einer Situation an Leistung hinbekommt.

Dies erscheint mir als ein wesentliches Charakteristikum, das einen bestimmten Hintergrund an humanpädagogischer Grundeinstellung deutlich macht, die sich in vielen anderen Beziehungen widerspiegelt. Noch aus einem anderen Grund wird der Blick auf diese – auch für eine Lehrerschaft – herausfordernde Situation gelenkt. Wie nämlich im Laufe ziemlich kurzer Zeit auch hier das Profil der Prüfung sich herausbildete, das mehr und mehr diesem pädagogisch-humanen Leitbild nahekam: so wurde die massive Phalanx des der Prüfung jedes einzelnen Studienwerbers beiwohnenden »Lehrkörpers« (der auch bei noch so freundlichem Gelächel eine gehörige Streßverschärfung bewirken mußte) aufgelöst, immer mehr differenzierende Prüfungsstationen wurden eingerichtet, in denen bei Einzelprüfungen zwei oder drei, bei den Gruppenprüfungen fünf oder sechs Lehrende ihre Beobachtungen machen konnten. Der leitende Gedanke war, daß, zum einen, für ein solch komplexes Studium eine Vielzahl von Einzelbildern jedes Bewerbers, jeder Bewerberin nötig ist, um dessen oder deren Eignung möglichst gut einschätzen zu können. Zum anderen, daß bei solch einer auch zeitlichen Streuung, bei einem sinnvollen Wechsel zwischen Gruppen- und Einzelprüfung die punktuelle Spannung etwas gemildert würde und dabei soviel Lehrende als möglich sich ein Bild von dem ein-

zellen Menschen machen können, um letztlich die Frage zu entscheiden, ob er oder sie für dieses Studium geeignet – und umgekehrt: dieser doppelte Ausbildungsweg der Musik- und Tanzerziehung für sie oder ihn das Richtige sei. Die abschließende, vielstündige Konferenz war denn auch ein Spiegel dieses Bemühens – die allerdings mehr und mehr das Durchhaltevermögen des immer größer gewordenen Kollegiums nicht nur in zeitlicher Hinsicht überforderte. So setzte auch da das korrigierende Pendel zum Gegenschwung ein.

Doch immer wieder war von Studienbewerbern, die diese ausgedehnte Prozedur hinter sich gebracht hatten, zu hören, daß für sie diese Tage eine anregende und bereichernde Erfahrung gewesen seien, selbst wenn sie nicht aufgenommen wurden.

Als eine sympathische Geste von Seiten der bereits im Hause Studierenden, etablierte sich im Laufe der Zeit, daß eine Gruppe von ihnen die »geplagten Prüflinge« empfing, mit ihnen trommelte, tanzte und sang und sie in diesen Tagen begleitete.

Die Verständigung des Kollegiums unter sich geschah anfänglich in ziemlich regelmäßigen Konferenzen. Das Bewußtsein, an einer vielfältig gegliederten Aufgabe *gemeinsam* zu wirken, ist ein »kostbar Ding« – äußerst zerbrechlich, immer bedroht vom Verlorengehen. Und dieses Bewußtsein zu schaffen und zu halten war grundsätzlich ein *roter Faden* der Zusammenkünfte. Denn durch die zunehmende Differenzierung und Spezialisierung einiger Fachbereiche und der damit einhergehenden Vergrößerung des Kollegiums wurde gerade auch die Frage nach der inneren Verbindung der Fächer – dem »geistigen Band« – verschärft.

Noch einmal am persönlichen Erleben festgemacht, was der »Punkt« ist, wenn ein Kollegium mehr als die Entwicklungen und Leistungen der Studierenden diskutiert – obwohl auch das einer guten Verständigung bedarf und sie gleichzeitig fördert.

Aus der Erfahrung der gemeinsamen Beratungen und Entscheidungen der Lehrerkonferenzen bedeutete für mich die durch das Gesetz bewirkte Veränderung – ein gewähltes Gremium aus je zwei Vertretern der drei Gruppen (Professoren, alle anderen Lehrer, Studierende) war nun allein mit diesen Aufgaben betraut – ein eigentlich-schmerzhafter Einschnitt im Klima des Hauses und meinem Selbstverständnis darin. Plötzlich fand ich mich abgeschnitten – von

Informationen, vom »Zusammendenken« und von Zusammenhängen; empfand mich in meinem Tun als einzelnes Rädchen in einem Funktionsgetriebe, neben anderen laufenden Rädchen, isoliert. Das änderte sich, sobald ich als gewählter Vertreter jener übrigen Lehrer in dieses Entscheidungsgremium gewählt war. Nun machte ich die Erfahrung von der anderen Seite: (relativ) viel Informationen und Mitgestaltungsmöglichkeiten – aber vor welchem Hintergrund? Wie erreichte ich nun die »wanderen da draußen«, die ich vertrat? Die Schwierigkeit des »nicht-politisches« – wobei »politisch« hier den aktiven Mit-Gestaltungswillen im Bewußtsein und in der Verantwortung eines Gesamtgefüges meint –, der ich bereits als Studentenvertreter begegnet war, machte mir wieder zu schaffen, und provozierte verschiedene Formen, Informationen hinüberzubringen und Engagement zu aktivieren.

Aus solcher, von vielen und gerade auch den Funktionsträgern so erlebten Problematik des Stellvertreterwesens wurde immer aufs neue begreifbar, daß es einer sich als *Gruppe* verstehenden Lehrerschaft bedarf, um der schwierigen Aufgabe auch nur eimergermaßen gerecht zu werden, ihr künstlerisch-pädagogisches und wissenschaftliches Handeln im Sinne von Vernetzung und Verknüpfung zu verstehen, um den Studierenden mehr als nur eine Vielzahl von Teilen, sondern möglichst auch »das geistige Bild« in die Hand zu geben. Es wurden immer wieder neue Ansätze und Formen gesucht und versucht, um eine Plattform für das gesamte Kollegium zu bilden, um die Entwicklung, Konturierung und Vernetzung der Studieninhalte an dieser Abteilung und vor allem: das gegenseitige »Wissen voneinander« zu bewerkstelligen.

Dabei wurde aber auch deutlich, daß ein solches, in seinem Ursprung basisdemokratisches Kollegialverständnis durch eine immer stärkere Bürokratisierung und Formalisierung, besonders in dem Kontext einer vergangenheitsorientierten, hierarchisch betonten Hochschulpolitik zunehmend schwerer zu realisieren ist. Dies freilich um so mehr, wenn Funktionsträger der formal-demokratischen Interpretation mit ihrer deutlichen Machtstruktur zuneigen.

Leistungsnachweise

Wenden wir uns einigen anderen Besonderheiten dieser »Sonderabteilung« zu, die das immer wieder

erneute Bestreben zeigen, die Inhalte wie auch die Organisation der Studien der Zeit gemäß zu fassen. Von einer Innovation sei an erster Stelle berichtet, die so etwas wie eine Einmaligkeit – zumindest in der europäischen Hochschullandschaft – darstellte. Sie wurde etwa 1969/70 eingeführt und konnte als ein Hochschulversuch angesehen werden. Zumindest widersprach das zuständige Ministerium den mehrmaligen Anfragen nicht. Allerdings schwieg es sich auch aus – die Leitung des Orff-Instituts erhielt weder Zustimmung noch Untersagung (Diplomatie oder »österreichische Lösung«?). Natürlich war das ganze Thema ein gesellschafts- und kulturpolitisch heißes Eisen ersten Ranges: Die »Heilige Kuh«, die man am Orff-Institut zwar nicht schlachtete, aber der man ganz einfach den Laufpaß gab, war die Zensuren-Notengebung. Vor dem Hintergrund einer – wegen aufsehenerregend ansteigender Schüler-Selbstmordzahlen im deutschsprachigen Raum – sehr aktuell und kontroversiell geführten Diskussion, entschieden im Lehrerkollegium letztendlich die besseren Argumente. Das so leicht mißzuverstehende, aber auch zu mißbrauchende Stichwort »Leistung« spielte dabei eine große Rolle, besonders in seinen Zusammenfügungen mit »-Motivation«, »-Kontrolle« und natürlich »-Bewertung« oder »-Beurteilung«. Da es aber offensichtlich war (und noch ist), daß es – ganz besonders im Zusammenhang mit künstlerischen Bereichen auf der einen und pädagogischen auf der anderen Seite – keine eindeutig und klar zu definierenden Kriterien für eine Wertmessung geben kann, wie – vielleicht – auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet, mußte (und muß) eine Ziffernbewertung, d. h. die Zahl als eine absolute Aussage, von vornherein absurd erscheinen. Die schlüssigste Argumentation lag aber eben in der humanistisch-pädagogischen Grundeinstellung: Wie sollen die zukünftig Lehrenden in den ästhetischen Bereichen, die aus diesem Hause hervorgehen würden, eben diese Grundeinstellung wahrhaftig erleben und erfahren und als eigene innerste Überzeugung entwickeln und leben können, wenn sie in der Theorie ihres Studiums das eine und im Pragmatischen das Gegenteil – und damit eine Gespaltenheit und Doppelbödigkeit – vorfinden.

Es war also eine über viele Jahre mit Erfolg praktizierte Einrichtung, die durch die Semesterinhalte beschriebenen Anforderungen in jedem Fach mit dem

Ausstellen von (notenfreien) Leistungsnachweisen zu bestätigen, sofern eben diese Leistung erbracht worden war. Die adäquat andere Möglichkeit gab es auch, eine Leistung verbal zu *beurteilen*. In diesem Fall ist ja die Subjektivität des Beurteilenden von vornherein und ausdrücklich akzeptiert und »in Rechnung« gestellt – während die Ziffer die Anmaßung einer objektiven Wertigkeit beinhaltet, hinter der sich der Bewertende zurückzieht. (Ich entschuldige mich für diesen kurzen Exkurs in ein mich nach wie vor bewegendes Thema!)

Das Ende dieser Geschichte ist rasch berichtet: Mit dem 1983 erlassenen Kunsthochschul-Studiengesetz wurde – ungeachtet großen Widerstandes von Seiten des Orff-Instituts – die Norm und Normalität der Schulwirklichkeit des 20. Jahrhunderts auch hier wiederhergestellt.

Studium Generale

Bei dem Stichwort »Stundenplan« hat vermutlich jeder das Bild des gekastelten, in gleichmäßige Rechtecke aufgeteilten Papiers vor Augen, das ihn auf dem Weg durch eine dieser normalen Schulen (und Hochschulen) unseres Zeitalters begleitet und seine (Lebens-)Zeit gleichermaßen eingeteilt hat. Die Einsicht von Psychologen und Pädagogen, daß solches überhaupt nicht dem Wesen »Mensch« und seiner inneren Organisation entspricht, ist zwar schon lang auf dem Markt der Erkenntnisse feil, wird aber offenbar kaum beachtet.

Aber den mit Sachen wie »Neugier«, »Experiment«, »Kreativität« etc. befaßten Menschen an diesem Orff-Institut gab zu denken, daß die Studierenden – von der oft recht strapazierten Pünktlichkeit abgesehen – von Stunde zu Stunde eilten und fleißig die vielen, innerhalb einer Woche, eines Semesters und von vielen Lehrkräften angebotenen Fächer besuchten und das Gelernte und Getane ebenso fleißig in dicker sich füllenden Ordnern sammelten. Und dann fragten: was denn eigentlich das, was Herr A. im Fach X mache, mit dem zu tun habe, was im Fach Y bei Frau C. geschehe... Den Lehrenden war das freilich klar, und sie konnten lang, die Zusammenhänge erklärend, reden. Aber war es *das*, was man wollte? Sollte nicht das sich gegenseitig Bedingende und Durchdringende erkennbar werden aus sich selbst? Und war es denn ein Wunder, daß in dem Stunden geschnipsel jenes Kastel-Planes *das eben nicht*

passierte, wo auf 45 Minuten Dirigieren 45 Minuten Bewegungstechnik und darauf 45 Minuten Ensemblespiel folgten (inklusive Umkleiden)?

Das war der Ausgangspunkt für die »Geburt« eigentlich zweier neuer Fächer: »Studium Generale« – im Bereich der Musik und im Bereich Tanz. Die Idee war klar und faszinierend! All die musikalischen Gruppenfächer, wie Ensemblespiel, Improvisation und Gehörbildung, Elementare Komposition und Dirigieren – im tänzerischen Bereich analog Bewegungs- und Tanztechnik und Tanzgestaltung, Bewegungsimprovisation und -begleitung – wurden zu je *einem* komplexen, aber gegliederten Fach zusammengefaßt, das – bezogen auf eine Jahrgangsstufe – möglichst von ein und derselben Lehrpersönlichkeit unterrichtet werden sollte. So daß es nun wirklich möglich sein würde, z. B. zu einem Lied, das mit Methoden der Gehörbildung strukturell erarbeitet wurde, einen Satz aus dem improvisatorischen Umgang mit dem immanenten Material zu entwickeln und zu instrumentieren, dessen Realisation in der Gruppe wiederum Probleme der Gruppenleitung, des Dirigierens aufgreifen und bearbeiten läßt. (Ein sehr »klassisches« Schulbeispiel – man könnte genauso bei dem Entdecken von Stimm- und Sprachklängen beginnen und bei graphischer Partitur und dem Anhören von Ligeti's »Aventure« enden...)

Das erste (Pionier-)Jahr sah denn auch wirklich so aus, daß alle diese Bereiche in der fünfzehnköpfigen Gruppe unterrichtet wurden – was natürlich von der Sache her eine satte Überforderung sein mußte! Denn effektive Gehörbildung bedarf nun einmal einer kleineren Gruppe, in der die Probleme des Einzelnen auch bearbeitet werden können. In der Elementaren Komposition stellen sich ähnliche Bedingungen, und selbst beim Dirigieren kommt bei so großer Zahl der Übungseffekt für den Einzelnen zu kurz. So löste sich im Folgejahr zwar die äußere Form der Organisation in pragmatisch angemessene Gruppierungen, aber die Grundidee bildete starke Wurzeln, die wenig später in inhaltlich-curricularen Konzeptionen kräftige Triebe entwickelten.

»Hauptmerkmal der Lehrveranstaltungen ist die Integration musikalischer und tänzerischer Fächer mit dem Ziel, deren Ineinander-Wirken, Miteinander-Verknüpfsein und Aufeinander-Bezogensein im produktiven, reproduktiven und rezeptiven Umgang

mit Musik und Tanz erfahrbar und erlebbar, sowie in didaktischer Reflexion durchschaubar werden zu lassen.« So liest sich der Vorspann zum Curriculum. Dadurch, daß in jedem der beiden Bereiche etwa fünf Lehrkräfte wirkten, von denen jeder – gemäß der Freiheit der Lehre – seine eigenen Akzente herausarbeitete, die dann im kollegialen Austausch für gegenseitige Ergänzung und Bereicherung sorgten, war – im Ablauf von vier Studienjahren – eine Farbigkeit und Vielfalt in diesen beiden zentralen künstlerischen Fächern gegeben, die den Studierenden zugute kam.

In der Pädagogik wird *Projektarbeit* als eine in besonderer Weise fruchtbare Form intensiver und vielfältig vernetzender Arbeit an einem Thema in sozialer und sachbezogener Hinsicht beschrieben. Diesen Anregungen entspricht eine andere Einrichtung, die am Orff-Institut entwickelt wurde. Ursprünglich »Intensivwoche« genannt, später angemessener bezeichnet als »Woche alternativen Lernens«, war sie ebenso Ausdruck des Bemühens, Zusammenhänge in der »Vielfalt der Erscheinungen« deutlich zu machen. Das Besondere: Diese einmal pro Semester eingerichtete Woche war herausgehoben vom normalen Inhalts- und Zeitraster des Studienbetriebs und bot Gelegenheit, in frei nach Interesse sich bildenden Gruppen und in selbstbestimmter zeitlicher wie inhaltlicher Organisation frei zu wählende Themen eine ganze Woche lang *intensiv* zu bearbeiten. Die zur Wahl gestellten Themen, die von Lehrenden wie auch von Studierenden angeboten werden konnten, wurden einige Zeit vorher institutsoffiziell bekanntgemacht. Es wurde sogar zur Gepflogenheit, daß eine dieser beiden Wochen im Studienjahr allein den Initiativen der Studierenden vorbehalten blieb, während das Kollegium sich in langen Konferenzen mit den inhaltlichen Strukturen und deren Entwicklung beschäftigte.

Schließlich ist noch eine weitere pädagogisch-organisatorische Innovation zu erwähnen, die aus eben dem Grundgedanken des Zusammenführens und Überschaubarermachens versucht, die Problematik des Fächerstundenplans zu mildern. Der *Epochenunterricht*, eine Einrichtung, die aus der Waldorf-Pädagogik angeregt wurde, faßt bei einigen Theorieveranstaltungen Themenkomplexe zeitlich so zusammen, daß durch die intensive Beschäftigung innerhalb

von etwa fünf Wochen ein solcher Komplex sinnvoll abgeschlossen werden kann.

Mein Versuch, anhand einiger Beispiele aufzuzeigen, welche mannigfaltigen und vielgestaltigen Entwicklungen aus einer – an sich schon mit enorm innovativer Energie geladener – Gründungsidee hervorgegangen sind, kann nicht anders, als äußerst unvollkommen – und sehr persönlich – sein. Daß diese reflektierte und damit zurückliegende Zeit äußerst lebendig war, ist daraus vielleicht ein wenig erkennbar geworden. Aber »gelebte Utopie«? Im Fremdwörter-Duden von 1997 steht unter diesem Stichwort: »Ideen ohne reale Grundlage.« War es das, ist es das wirklich? Bei der Wortform »utopisch« gibt es einen Hoffnungsschimmer: »... mit der Wirklichkeit [noch] nicht vereinbar...«

Im Sinne des Romanes »Utopia« von Thomas Morus aber ein Zukunftsland – und wir können wohl sagen und bezeugen, daß wir darin gelebt haben – und noch leben. Wie lange noch?

Ernst Wieblitz

Nach Musik- und Pädagogikstudium und mehrjähriger Schulpraxis Studium am Orff-Institut. Seit 1970 Lehrtätigkeit daselbst in musikalischen Grundlagenfächern. Internationale Kurstätigkeit, Leitung der Internationalen Sommerkurse am Orff-Institut. Mitarbeit an verschiedenen musikpädagogischen Publikationen, Kompositionen für Kinderchor.

Summary

The Orff-Institute – A Living Utopia

Thoughts about the innovative strength of an institution

An essay by Ernst Wieblitz

When the Mozarteum Academy (Akademie Mozarteum) was converted to a music university, the Orff-Institute, founded in 1961, was incorporated as a "Special Department" (Sonderabteilung). A few of those things which make it special, which differentiate it from usual university departments and which are characteristic of the Orff-Institute, are described in this article.

International Summer Courses were set up shortly after its founding and contribute with their variety of teaching personalities and content to transmitting the epochal artistic-pedagogical impulse of Carl Orff. They have always presented new links and variations to an international circle of participants. Along with this the special atmosphere of these courses produces a holistic and comprehensive experience for all.

In the same way that many teachers from abroad come to the institute as faculty for the summer courses, so it happens that many teachers from the institute give courses both at home and abroad. It is through this lively exchange that the work with students is constantly being stimulated.

There are also other ways in which the Orff-Institute has established contact with the general public. Twice a year there is a visitor's week set aside offering the opportunity to learn about the study program. For this reason, as with the summer courses, foundations for wanting to study have been laid.

Another establishment has marked the Orff-Institute from its beginning: The combination of theory with practice. Without mentioning the study program itself which, among general areas like theory of didactics surrounds a great deal of practical music and dance subjects, the area of Practice Teaching affords the pedagogical transfer. In the beginning only children's groups were available and then the field of practice opened to include teenagers and adults, handicapped people and "senior citizens". The contents offered for these programs were starkly differentiated and took a broader spectrum of training into account.

Ernst Wieblitz writes about the staff whose task it is to interweave all the different and complex parts of the study program in music and dance education; to make it understandable and comprehensive with all its connective links.

Difficulties were also intimated that from an originally basic democratic understanding among colleagues, set backs, due to a continually strengthened bureaucracy oriented on historical university structures, were putting an accent on hierarchy.

It will be noticed that, for example, through a law that creates uniformity among university level institutions, a unique innovation in Europe was destroyed. For many years it was possible to give a grade free assess-

ment and judgment to students, instead of using the usual marking system. This was an advanced step, also taken into account, coming from the position of psychological research.

Other "specialities" that concerned the study program and its organization are described. One of them, "General Studies in Music and Dance" (Studium Generale), was the result of striving to combine and mesh the connections between different parts of the study in order to experience them.

"The week of alternative learning", is also an innovation of the Orff-Institute. It expresses the trouble taken to clarify the ties between the variety and volume of new subjects. The week is separated from the regular form of studies and presents the opportunity for students to work in groups intensively with freely chosen themes that they feel are important and to produce a result. This is somewhat of a paradise within the university structure. It reflects the pedagogical idea of Working on Projects which is an integral part of the curriculum. Another pedagogical innovation realized is Teaching in Epochs. This setup, also coming from the basic thoughts of integrating the separate subjects, concentrates the area in a shorter intensive period of time and therefore affords a deeper understanding which also avoids a timetable overfilled with ever changing subjects.

Many points of departure in discussions among colleagues have always followed the goal of making the unity of the basic pedagogical idea discernible and easy to grasp within the diverse and multicolored palette of what is offered in the voluminous study program at the Orff-Institute.

Ernst Wieblitz

studied in the music pedagogical courses at the Orff-Institute having many years of practical school experience. He has been teaching at the Orff-Institute since 1970 in the area of musical foundations. He has given courses internationally, is director of the International Summer Courses at the Orff-Institute and is a co-author of various publications in music pedagogy. He also composes for children's choirs.

»Sage mir, wie Du angefangen hast ...« (Eberhard Preussner)

Zur Geschichte und Gegenwart einer einzigartigen Symbiose zwischen Laien- und Lehrerbildung am Orff-Institut

Manuela Widmer

In eigener Sache

Selbst einmal als ein *Kind* (1962–1965) Mitglied einer Gruppe am frischgegründeten Orff-Institut, mit nachhaltigen Erinnerungen an den Musik- und Bewegungsunterricht bei Gunild Keetman, Barbara Haselbach und Hermann Regner; später dann (1965–1968), als 14- bis 16jähriges Mädchen, begeisterte *Teilnehmerin* an den internationalen Sommerkursen mit dem aufregenden Blick auf andere Sprachen und Kulturen, Menschen, Bewegungen, Klänge und Instrumente, noch später (1974–1978) als junge Frau als *Studierende* aufgenommen zum Studium der Musik- und Bewegungserziehung, und heute (seit 1984) *Lehrerin* für Geschichte, Didaktik und Praxis der Musik- und Bewegungserziehung am gleichen Haus, *Referentin* auf vielen Fortbildungskursen in verschiedenen Ländern und *Autorin* von Fachbüchern. Es drängt mich, beginnend mit einem geschichtlichen Rückblick Einsichten zu gewinnen zur Bedeutung unserer Kinder- und Laienarbeit, die von Anbeginn an Grundlage und Spiegel nicht nur meiner Ausbildung wie auch meines Berufslebens war und ist, sondern großen und nachhaltigen Einfluß auf Leben und Werk vieler AbsolventInnen hatte, wie es unzählige persönliche Rückmeldungen und nicht minder eindringlich die Berufsfeldanalyse der vergangenen Jahre aufzeigen.

Das Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung – für Kinder und interessierte Studenten am Mozarteum

Ausgegangen von dem Gedanken einer Regeneration der Musik von der Bewegung und vom Tanz her und

den daraus resultierenden vielseitigen Experimenten im Unterricht der legendären Güntherschule für Gymnastik und Tanz, dessen musikalischer Leiter Carl Orff in den 20er und 30er Jahren war, entstand nach dem 2. Weltkrieg ein Konzept einer Musik- und Bewegungserziehung, das in erster Linie in Schulen bei Kindern wirksam werden sollte. Nach einer ganzen Reihe von Rundfunksendungen ab 1948, die naturgemäß die musikalische Seite des Orff-Schulwerks betonen mußten, berichtet Carl Orff im dritten Band der achtbändigen Dokumentation zu seinem Werk:¹

»Nach einem Versuchskurs mit einer Kindergruppe des Salzburger Mozarteums verpflichtete Eberhard Preussner, der 1948 Direktor dieses Instituts geworden war, Keetman ab Herbst 1949 für ständige Kinderkurse. Sie begann mit Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren (...). Ein glücklicher Zufall wollte es, daß eine frühere Güntherschülerin, Traude Schrattenecker, in Salzburg ein Gymnastik- und Tanzstudio für Kinder eingerichtet hatte. Aufgeschlossen für Keetmans Arbeit, stellte sie ihre gutgeschulten Kinder für eine Zusammenarbeit mit der Musiziergruppe des Mozarteums zur Verfügung. Die anfangs getrennt arbeitenden Musik- und Bewegungsgruppen konnten schon bald zusammen unterrichtet werden, wobei das jeweils Fehlende schon nach kurzer Zeit

spielend nachgeholt wurde und in der gegenseitigen Durchdringung von Bewegung und elementarer Musik eine Parallele auf kindlicher Stufe zu der so jäh beendeten Arbeit an der Güntherschule geschaffen wurde.« (Orff 1976, S. 226)²

Bei internationalen Tagungen erlebten Gäste aus aller Welt bei Vorführungen Gunild Keetmans mit Kindern verschiedener Altersstufen die Musik- und Bewegungserziehung des Orff-Schulwerks, und die ersten Funken sprangen über: eine intensive Zusammenarbeit entstand mit dem Royal Conservatory of Music in Toronto, Canada, und der Musikakademie in Tokio, Japan.

Ab 1953 entschloß sich Preussner, eigene Kurse für Studierende des Mozarteums wie auch für auswärtige Interessenten einzurichten. Gunild Keetman betreute auch diese ersten Kurse für angehende Musiklehrer, Instrumental- und Gesangspädagogen.

Ende 1960 unterbreitete Orff Preussner einen Entwurf, der eine »Zentralstelle für das Orff-Schulwerk« umriß: eine Ausbildungsstätte, an der Musik, Bewegung und Sprache gleichrangig unterrichtet werden sollten. Am 15. Juli 1961 war es soweit: an der Akademie für Musik und darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg wurden die Zentralstelle und das Seminar »Orff-Schulwerk« eröffnet.

Gunild Keetman bei einer Probe zur »Weihnachtsgeschichte« 1963.



Kinderklassen –

1. Generation am neugegründeten Orff-Institut

Ich möchte nun einige Stationen in der Entwicklung der Kinder- und Laienarbeit und ihrer Integration im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung am Orff-Institut skizzieren und kommentieren. Vielleicht gelingt es mir, dadurch ein Bild entstehen zu lassen von einer Symbiose zwischen Laien- und Lehrerbildung, die in ihrer Sinnhaftigkeit und Qualität in der europäischen Hochschullandschaft ihresgleichen sucht.

Im Herbst 1961 begann an der im Juli gegründeten Zentralstelle für das Orff-Schulwerk im angeschlossenen Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung die reguläre Ausbildung. Orff berichtet in seiner Dokumentation: »Der Ausbildungsbereich fand ebenso wie der Unterricht der sehr gut besuchten Kinderklassen in Nebenräumen des bereits überfüllten Mozarteums statt.« (Orff 1976, S. 243)

Zahlen können dies veranschaulichen: acht Studierende belegten den ersten Ausbildungsjahrgang im Studienjahr 1961/62 – im selben Jahr besuchten 75 Kinder die Kinderklassen; 1962/63 waren es bereits 106 Kinder und sechs weitere Studierende kamen hinzu.

Im Oktober 1963 wurde das eigene Haus am Frohnburgweg bezogen. Hand in Hand mit der räumlichen Erweiterung ging der innere Ausbau der Ausbildung voran. Neue Ausbildungsziele wurden formuliert: »Die Ausbildung im Seminar soll die Studierenden befähigen, die Mittel und Methoden der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Schulwerks in verschiedenen Institutionen fachgerecht anzuwenden. Die Kinderklassen des Instituts stehen auch für Lehrübungen zur Verfügung.« (a. a. O., S. 249)

Eberhard Preussner, der damalige Präsident der Akademie Mozarteum, der mit großem persönlichen Einsatz an der Errichtung des Orff-Instituts beteiligt war, verfasste mehrere Artikel und Referate zum Thema der Elementaren Musikerziehung² und kritisiert in einem Beitrag (Elementare Musikerziehung an der Akademie) die mangelhafte Grundausbildung vieler Studienbewerber bei Aufnahmeprüfungen, und folgert daraus mit unüberhörbar feiner Ironie: »Um das Übel an der Wurzel zu packen, gehen viele Musikschulen dazu über, die Begabungen schon im jugendlichen Alter aufzunehmen. Manche Hoch-

schulen kennen gar keine Hemmungen und nehmen sogar Kinder auf. Zu diesen Enthemmten gehört das Mozarteum. Um nicht mit einem Vakuum später rechnen zu müssen, setzen wir das Fundament selbst; das ist der ganze Sinn unseres Orff-Instituts und der Kinderchorklassen.« (Preussner 1969, S. 43)

Halten wir fest: in der Anfangsphase gab es Kinderklassen, die auch für Lehrübungen zur Verfügung standen. Die Kinder waren Kunstschüler der Akademie Mozarteum und viele Jahre – letztmalig im Jahr 1992 – führten alle Lehrer nicht nur ihre Studenten, sondern auch die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in den Katalogen auf. Die Akademie, später Hochschule, erteilte den Lehrern über Jahrzehnte den Auftrag, die Teilnehmer der Praktikumsgruppen ebenso auszubilden, wie – in anderen Arbeitszusammenhängen – die Studierenden.

So soll hier nochmals Eberhard Preussner zu Wort kommen, der zum Abschluß seines Beitrags zur Elementaren Musikerziehung betont: »Elementarerziehung an der Akademie ist also kein Notbehelf, sondern ein Hauptgeschäft in der Erziehung und Bildung. Sage mir, wie Du angefangen hast und wie oft Du neu anfangen kannst, und ich sage Dir, was Du bist, was aus Dir werden wird.« (a. a. O., S. 45)

Einrichtung der Grundausbildung für Kinder – die 2. Generation am Orff-Institut

In der Dokumentationsschrift anlässlich des 10jährigen Bestehens des Orff-Instituts³ heißt es: »Im Rahmen der Aufgaben als Ausbildungsstätte für Lehrer Elementarer Musik- und Bewegungserziehung sind am Orff-Institut seit 1961 Kindergruppen für eine Grundausbildung eingerichtet. Die Kinder, bei der Aufnahme zwischen 4 und 7 Jahre alt, werden in zwei Vorbereitungsstufen und vier Grundausbildungsstufen geführt. (...)«

Ein ausführlicher Lehrplan für diese Arbeit wurde in Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der Kindergruppen sowie Vertreterinnen und Vertretern der Didaktikveranstaltungen aus Musik und Tanz erarbeitet und bildet die Grundlage für die Früherziehung und Grundausbildung der vier- bis zehnjährigen Kinder am Orff-Institut (in vielfach adaptierter Form für die angesprochenen Altersgruppen bis heute). In der Präambel des Lehrplanes wird informiert: »Die (...) angebotene *Grundausbildung in Musik und Bewegung* erfüllt zwei Aufgaben:



Die »Außenstellen« des Orff-Instituts – über die regelmäßige Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Institutionen

Bereits seit Oktober 1962 wurden in wechselnden Institutionen (Kindergärten, Volksschulen, Sonder- schulen und anderen sozial- und heilpädagogischen Einrichtungen) Lehrversuche durchgeführt, die im Rahmen des Faches »Lehrübung und Hospitation« besucht werden konnten. Dieser Kontakt zu verschiedenen Praxisfeldern wurde bis heute immer wieder erweitert und verändert, teilweise aber auch fast unverändert über 30 Jahre hinweg beibehalten (wie z. B. die Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe für geistig behinderte Erwachsene und mit der Volksschule Elsbethen bei Salzburg). Waren es in den 60er und 70er Jahren noch vorwiegend Kindergärten und schulische Institutionen für die Altersstufen der Vier- bis Zehnjährigen, so erstreckte sich die Zusammenarbeit in den 80er und 90er Jahren auch auf Musik- hauptschulen, musicale Gymnasien, auf Jugend- zentren, Horteinrichtungen und auf Seniorenheime. Viele Kontakte zu LehrerInnen und ErzieherInnen resultieren aus dieser Gastlehrertätigkeit der Lehrer und Lehrerinnen des Orff-Instituts, die für das Selbstverständnis und die Wertigkeit der Musik- und Bewegungserziehung in der Stadt Salzburg und Umgebung einen wesentlichen Beitrag leisten konnten. So ist es heute für viele unserer Studierenden der höheren Semester kaum ein Problem, bereits während ihres Studiums stundenweise in Kindergärten, Kinder- und Jugendzentren, sozial- und heilpädagogischen Institutionen und Schulprojekten Arbeit zu finden, um ihre Praxiserfahrungen zu vertiefen und sich etwas dazuzuverdienen.

Im laufenden Studienjahr 1997/98 unterrichten Lehrerinnen und Lehrer an folgenden Außenstellen:

- Evangelische Volksschule
»Integration mit Montessori«
- Jugendzentrum
- Schule für Hörbehinderte

Erste Veröffentlichungen

Wilhelm Keller berichtet 1972 anlässlich einer Informationstagung zum Thema »Orff-Schulwerk heute – Bestandsaufnahme und Ausblick« über die 10jährige Tätigkeit des Orff-Instituts und die entwickelte und erweiterte Orff-Schulwerk-Konzeption in ständiger

- Sie bietet etwa 300 Kindern im Alter von 4 – 10 Jahren eine den Besuch des Kindergartens und der Volksschule begleitende Ausbildung in Musik und Bewegung auf der Grundlage der im Orff-Institut vertretenen Ziele, Inhalte und Arbeitsformen Elementarer Musik- und Bewegungserziehung. Den Unterricht erteilen Lehrer des Orff-Instituts. Studierende beobachten den Unterricht und übernehmen unter Kontrolle eines Lehrers selbständige lehrpraktische Aufgaben.

- Die Grundausbildung dient auch der ständigen Überprüfung didaktischer Positionen in der Wirklichkeit des Musik- und Bewegungsunterrichts. Insoferne ist sie für Lehre und Studium am Orff- Institut eine unerlässliche Studieneinrichtung.«

Im Archiv des Orff-Instituts finden sich hunderte von Karteikarten, die den Lernfortschritt der Kinder über die Jahre dokumentieren sollten. Dieser Lehrplan war gleichzeitig Inhalt von Didaktikvorlesungen und Modell für die Erarbeitung von eigenen Lehrplan- vorschlägen für selbstgewählte Ziel- (und Alters-) gruppen, die jeder Studierende zum Abschluß seines Studiums vorlegen mußte.

Im Studienjahr 1971/72 – zehn Jahre nach der Gründung – waren am Orff-Institut inzwischen 91 Studierende aus 20 verschiedenen Ländern der Erde immatrikuliert und 346 Kinder und Jugendliche besuchten etwa 30 Gruppen.

Erprobung ihrer Anwendbarkeit in der Arbeit mit Kindergruppen, Schulklassen und Studenten. Er betont das Zusammenwirken von Lehre und Veröffentlichungsarbeit und schreibt: »Lehrer am Orff-Institut publizieren neben zahlreichen Aufsätzen und Berichten auch Lehrbücher (...). Von diesen Publikationen seien genannt:

- Barbara Haselbachs Buch »Tanzerziehung« (Stuttgart 1970)
- Hermann Regners unter Mitwirkung von Ernst und Christiane Wieblitz entwickeltes und in Schulfunksendungen erprobtes Werk »Materialien zur Hörerziehung« (Regensburg 1974)
- Wilhelm Kellers zwei Bände LUDI MUSICI, »Spiellieder« und »Schallspiele« (Boppard 1970 und 1972)
- Gunild Keetmans methodisches Buch »Elementaria – Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk« (Stuttgart 1970)

Alle genannten Veröffentlichungen sind als Ergebnis der lehrpraktischen Arbeit am Orff-Institut zu werten.« (Orff-Schulwerk heute, hg. vom Orff-Institut, Salzburg 1972, S. 7)

Es folgten kurz darauf weitere Werke der oben angeführten Autorinnen und Autoren:

- Wilhelm Keller: Band 3 und 4 aus der Reihe LUDI MUSICI:
»Sprachspiele« und »Minispectacula« (Boppard 1974 und 1975)
- Barbara Haselbach:
»Improvisation, Tanz, Bewegung« (Stuttgart 1976)

In engem Zusammenhang zur Aus- und Weiterbildung – das Fach Lehrübung und Hospitation im Rahmen der Praktikumsgruppen

Hatte Gunild Keetman ihre Versuche mit Kindern noch mit Acht- bis Zehnjährigen begonnen, sprach man doch allgemein immer vom Orff-Schulwerk und der Bedeutung der Musik- und Bewegungserziehung für die Schule, so begannen die Lehrenden am Orff-Institut mehr und mehr auch sehr gute Erfahrungen mit Vorschulkindern zu machen. Die neue musikpädagogische Strömung der Musikalischen Früherziehung wurde von den Musik- und Bewegungs-

pädagogen des Orff-Instituts ab Ende der 60er Jahre wachsam und äußerst kritisch beobachtet und mehrfach in der Fachpresse konfrontiert mit den langjährig erprobten Arbeitsformen aus dem Orff-Institut.⁵⁾ Die Lehrenden der Praktikumsgruppen experimentierten mit neuen kreativen Ansätzen für die Frühpädagogik, die vor allem die Eigenständigkeit und -wertigkeit einer frühmusikalischen und -tänzerischen Ausbildung für alle interessierten Kinder betonten und sich klar distanzierten von programmiert aufgebauten Musiklehretrainingscurricula, garniert mit ein paar Musik- und Bewegungsspielchen in Alibifunktion, wie sie von Konzepten aus Deutschland (und Japan) propagiert wurden. So wuchs die Bedeutung des Faches Lehrübung, weil die Lehrenden sich ihrer Verantwortung bewußt waren, da die Arbeit am Orff-Institut von der Fachwelt aufmerksam verfolgt wurde und viele Absolventen gerade in den 70er Jahren maßgeblich an Veröffentlichungen über kreative Konzepte einer Musikalischen Früherziehung beteiligt waren.⁶⁾ Die breiten Erfahrungen der Lehrenden des Orff-Instituts, die mehr denn je im ständigen Theorie-Praxis-Verbund in der Ausbildung eingebunden waren, kamen den Studierenden zugute. Mehr als 50% aller Lehrenden waren gleichermaßen verantwortlich für die künstlerisch-praktischen, künstlerisch-pädagogischen, wie theoretischen (musik- und tanzwissenschaftlichen, musik- und tanzdidaktischen) Bereiche der Ausbildung.

In einem Beitrag in der Nr. 12 der Orff-Institut Informationen (1973) mit dem Titel »Methoden des Orff-Instituts« thematisiert Barbara Haselbach die Rolle des Lehrers als »Animateur« und schreibt: »Die Studenten des Orff-Instituts haben während ihres Studiums vielfältige Möglichkeiten, ihre Neigung und Begabung für diese Rollenfunktion (des Animateurs) zu erproben. Um den Übergang vom Schonraum der Ausbildung zu den Problemen der Berufspraxis zu entschärfen, gilt Lehrpraxis und Hospitation als das zentrale Hauptfach der Ausbildung.« (Orff-Schulwerk Informationen Nr. 12, 1973, S. 3)⁷⁾ Es ist deshalb auch nicht verwunderlich, wenn sich in allen Studienplänen der 70er und 80er Jahre – also rund 20 Jahre lang – das Fach »Lehrübung und Hospitation« an erster Stelle im Fächerkanon fand. 1975 faßt Lilo Gersdorf im Vorfeld des internationalen Symposiums anlässlich des 80. Geburtstages von Carl Orff die Entwicklungen am Orff-Institut zusam-

men: »Im Mittelpunkt aller (dieser) Tätigkeiten und Ausstrahlungen des Orff-Instituts steht das Bestreben, sich der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung anzunehmen und sie methodisch zu ergründen. (...) Seit 1961 sind Inhalt und Organisation von Lehre, Forschung und Studium am Orff-Institut in Anpassung an die Erfordernisse der Berufspraxis in ständigem Wandel. Durch das innere Wachstum des Instituts, mit dem Blick auf die allgemeine pädagogische Umgebung, angeregt nicht zuletzt von den Studenten, die aus der ganzen Welt kommen, wird das Vorhaben in immer erneute lebende Änderung gefaßt.« (Orff-Schulwerk Informationen Nr. 15, 1975, S. 6)

1981 kann das 20jährige Bestehen des Orff-Instituts mit einem großen Absolvententreffen gefeiert werden. Barbara Haselbach und Hermann Regner nutzen die Gelegenheit, um über »Entwicklungen – Erfahrungen – Tendenzen« zu berichten. Organisations- und studienrechtlich offenbar von großen Freiräumen umgeben, schreiben sie: »Die Sammlung der in unserem Institut in den vergangenen 20 Jahren gültigen Studienplänen ist bereits ein dickes Buch. Von Jahr zu Jahr werden die Bedingungen verändert. Es sind vor allem vier Gründe, die uns dazu zwingen:

- Die Anforderungen der Praxis verändern sich;
- Gewandelte und sich ständig wandelnde Vorstellungen von der Aufgabe der Musik- und Tanzerziehung;
- Veränderte Vorstellungen der Studierenden;
- Erfahrungen aus laufenden Studien.«

(Orff-Schulwerk Informationen Nr. 28, 1981, S. 5)

Auf den Ist-Stand des damalig gültigen Studienplanes wird näher eingegangen und ausgeführt: »Das Grundstudium (4 Semester) wird charakterisiert durch die pädagogischen Einführungskurse, die in Theorie und Praxis vom selben Lehrer gegeben werden, so daß ein direkter Bezug zwischen den im Kinderunterricht auftretenden Fragen und den theoretischen Erörterungen in den Fächern »Grundlagen der Erziehung« und »Einführung in die Unterrichtspraxis« hergestellt wird.« (a. a. O., S. 8)

Unter anderem wird das neu eingeführte vier- bis sechswöchige berufsfeldbezogene Blockpraktikum beschrieben, das den Übergang vom »Schonraum Ausbildung« zur Berufswirklichkeit in verschiedenen Institutionen erleichtern soll. Die Autoren betonen darüberhinaus: »Für alle Studierenden ist auch

weiterhin eine wöchentliche Verpflichtung zur Hospitation und Lehrübung in Kindergruppen des Instituts oder in Schulen, Kindergärten, Sonder- schulen Salzburgs gültig. Die häufige Gelegenheit zu Lehrpraktischer Übung erscheint uns eine der entscheidenden Voraussetzungen für ein sinnvolles Studium zu sein.« (a. a. O., S. 12)

Zum Fach »Lehrübung« wird weiter unten aus- geführt: »Ab dem ersten Semester nehmen alle Studierenden aktiv an der Lehrpraxis im Kinderunterricht teil. Dieses Fach, mit dem neuen Titel »Didaktik der elementaren Musik- und Bewegungserziehung (Übung)« stellt die in die Praxis umgesetzte Didaktik dar und ist als eines der Hauptfächer anzusehen.« (a. a. O., S. 15)

Abschließend geben die Autoren zu bedenken: »Da die Anzahl der Musikschulen, Jugendkunstschulen, aller Einrichtungen im Bereich der Sozial- und Heilpädagogik, die Absolventen des Instituts einstellen, auf Grund der schwierigen Weltwirtschaftslage vorläufig nicht wachsen wird, ist mit einem Rückgang der Stellenangebote zu rechnen. Das kann nur aufgefangen werden durch eine laufend verbreiterte und verbesserte fachliche Ausbildung und durch eine gezielte berufspraktische Vorbereitung.« (a. a. O., S. 25)

Am Beginn des Studienjahres 1982/83 macht sich der 1982 neu ans Orff-Institut berufene Kollege Rudolf Nykrin als frischgebackener Abteilungsleiter Gedanken über Aufgaben, Entwicklungen und Tätigkeit des Orff-Instituts, erst wenige Monate nach dem Tode von Carl Orff am 29. März 1982: »Der weltweit verstandene Komponist Carl Orff, der Pädagoge Carl Orff steht uns nicht mehr zur Seite. Rechenschaft darüber zu geben, was in Gegenwart und Zukunft insbesondere mit seinem pädagogischen Werk geschieht, müssen jetzt wir, ohne die Stütze seiner Person, geben. (...) Jeder bewegt sich bei seiner Arbeit auf einem veränderlichen Feld didaktischer Trends, besonderer Arbeitserfordernisse, spezieller eigener Absichten und Fähigkeiten. Diese Umstände könnten in unserem Fall rasch dazu führen, daß die wesentlichen Inhalte und Prinzipien erzieherischen Handelns, auf denen das Institut ebenso wie die Arbeit vieler seiner Freunde fußen, sich in ein immer dünner und bald gar zerfasertes Gespinst auflösen, dessen Sinn und Zusammenhang nicht mehr recht kenntlich wäre. (...) Wir dürfen die Notwendigkeit, geschlossen die Arbeit des Instituts zu kennzeichnen, nicht gering schätzen:«

Der maßstäbliche öffentliche Ausweis unserer Arbeit könnte irgendwann zu einer Schicksalsfrage des Instituts werden.« (Orff-Schulwerk Informationen Nr. 31, 1983, S. 3)

Weitere Veröffentlichungen

In den 80er und 90er Jahren folgen eine ganze Reihe weiterer Veröffentlichungen von Lehrern des Orff-Instituts, die ihre Erfahrungen aus den Praktikumsgruppen verarbeiteten und damit den oben geforderten »öffentlichen Ausweis« ihrer Arbeit erbringen:

- Ein umfangreiches Herausgeber- und Autorenteam (Haselbach/Nykrin/Regner u. v. a.) entwickelte ab 1982 das heute im deutschsprachigen Raum weitverbreitete Unterrichtswerk für die Früherziehung und Grundausbildung »Musik und Tanz für Kinder« (Mainz 1985)
 - Hermann Regner: »Musik lieben lernen – Von der Bedeutung früher Begegnungen mit Musik« (Schott 1988)
 - Ulrike E. Jungmair legte ihre Dissertation in Buchform vor: »Das Elementare – Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs« (Mainz 1992)
 - Christine Schönherr verfaßte gemeinsam mit Hermann Handerer das Werk »Körpersprache und Stimme – Praktische Beispiele zur Verbindung von Mimik, Gestik, Bewegung, Getast und Stimme im Unterricht« (München 1994)
 - Manuela Widmer veröffentlichte drei Werke zur Theorie und Praxis der Musik- und Bewegungserziehung: »Musik- und Bewegungserziehung – Ein Handbuch für die Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen« (zusammen mit Christian Hoerburger, Donauwörth 1992), »Sprache spielen – Vom Kinderreim zur Spielszene« (Donauwörth 1994), »Alles, was klingt – Elementares Musizieren im Kindergarten« (Freiburg 1997) sowie den Beitrag »Musik und Bewegung« im neuen Handbuch des Musikunterrichts für die Primarstufe (Regensburg 1998)
 - Barbara Haselbach vervollständigte ihr Werk um den Titel »Tanz und bildende Kunst« (Stuttgart 1991)
 - Hermann Urabl ergänzte das Grundausbildungswerk »Musik und Tanz für Kinder« mit einem Stabspielheft für Kinder: »Von Riesen, Räubern und Getier« (Mainz 1995)
 - Wilhelm Keller legte sein Lebenswerk in Buchform vor: »Musikalische Lebenshilfe – Ausgewählte Beispiele über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk« (Mainz 1996)
- In den folgenden Jahren erweiterte sich sprunghaft das inhaltliche Angebot sowie die Ausdehnung der Angebote auf andere Altersstufen. Neben der musikalischen Früherziehung und Grundausbildung für Kinder zwischen 4 und 10 Jahren, der Arbeit in Schulen und heil- und sonderpädagogischen Einrichtungen wurden Neigungsgruppen für Kinder ab 8 Jahren angeboten. Erste Schwerpunkte waren Blockflötengruppenunterricht, Instrumentenbau, Tanz, Kinderchor und Schlagwerk. Von vier bis fünf Neigungsgruppen ab Mitte der 70er Jahre entwickelte sich das Neigungsgruppenangebot bis Ende der 80er Jahre zeitweise auf die Anzahl von zehn und umfaßte weitere Themen wie Elementares Musizieren, Elementares Musiktheater, Bewegungstheater, Klavierimprovisation mit Gruppen, Komponieren mit Kindern. Zum Ende der 90er Jahre nun bietet das Orff-Institut noch sieben Neigungsgruppen zu folgenden Schwerpunkten an:
- Jugendschlagwerkgruppe
 - Kinderschlagwerkgruppe
 - Elementares Musizieren
 - Tanz
 - Kinderchor
 - Instrumentenbau
 - Elementares Musiktheater
- Reagiert haben Lehrer wie Leitung des Orff-Instituts bei der Einrichtung der Neigungsgruppen auf die Änderung der Studienpläne. 1983 beschloß der Nationalrat ein neues Kunsthochschul-Studiengesetz. Hermann Regner berichtet: »In jahrelangen Bemühungen und in Zusammenarbeit aller am Institut beschäftigten Gruppen wurde nach zähen Verhandlungen und intensivem Gedankenaustausch ein (Studien)Plan formuliert, der (...) nun zum Studienjahr 1987/88 in Kraft tritt.« (Orff-Schulwerk Informationen Nr. 40, 1987, S. 56)
- Im *zentralen künstlerischen Fach* wählt nun jeder Studierende ab dem 5. Studiensemester einen fachlichen Schwerpunkt – im Bereich Lehrübung kann er nun analog zum gewählten Schwerpunkt lehrpraktische Versuche und Erfahrungen im Rahmen der Neigungsgruppen Tanz, Schlagwerk und Kinderchor machen.

Seit Mitte der 80er Jahre wurde die Arbeit mit Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren mehr und mehr entwickelt, Kontakte zu Institutionen hergestellt (Jugendzentren, Seniorenheime) sowie entsprechende Gruppen am Orff-Institut eingerichtet. Durch den Tatbestand, daß immer mehr Menschen weniger arbeiten und daher mehr Freizeit zur Verfügung haben, suchen viele nach einer befriedigenden, bereichernden Betätigung, bei der sie vor allem auch in Kontakt mit anderen Menschen kommen. Die beiden Erwachsenengruppen am Orff-Institut erfreuen sich ungebrochener Akzeptanz und seit zwei Jahren kommen engagierte ältere Erwachsene zu einer eigenen Seniorenguppe zusätzlich ans Orff-Institut. Die Arbeit an einem Jugendzentrum bietet nun bereits seit nahezu zehn Jahren Jugendlichen zwischen 15 und 22 Jahren die Möglichkeit, auf ganz unterschiedliche Weise einen kreativen und produktiven Umgang mit „ihrer“ Popkultur kennenzulernen. Neben dem Erlernen von Instrumenten, können beim gemeinsamen Spiel alle mitwirken, die Lust dazu haben – für jeden findet sich eine Aufgabe. Besondere Projekte, wie das Zusammenbauen und Bespielen eines »Schrott-Orchesters«, oder der Auftritt bei einem Studienjahresabschlußfest im Orff-Institut gehören dann zu den Höhepunkten der Arbeit.

Andere Gruppen des Orff-Instituts bereiten regelmäßig kleine Konzerte und Aufführungen vor. Besondere Ereignisse sind die gemeinsamen szenischen Projekte des »Schnurpansenchores« unter der Leitung von Christiane Wieblitz und der »IBKI's«, der »Instrumentenbaukinder«, deren inspirierter Leiter seit vielen Jahren Ernst Wieblitz ist. Ob es »Max und die Wilden Kerle« (nach dem gleichnamigen Bilderbuch von Maurice Sendak), das selbst entwickelte Stück »Gibt's wirklich nur, was du siehst?« oder das poetische Märchen rund um die »Chinesische Nachtgallie« (von Christian Andersen) war – immer ist das Publikum begeistert und berührt ob soviel Intensität, Begeisterungsfähigkeit und Können der kleineren und größeren Spieler, Sänger, Bastler, Darsteller. In Kooperation mit der Salzburger Bachgesellschaft konnten bisher bereits einige Konzerte und Aufführungen unter Leitung von Christiane und Ernst Wieblitz in der Reihe »Musik für junge Leute« auch einem breiteren Salzburger Publikum bekannt gemacht werden. Bei den internationalen Orff-Schulwerk-Symposien alle fünf Jahre in Salzburg werden

von der internationalen Teilnehmerschar immer ganz besonders die praktischen Vorführungen mit Kinder- und Jugendgruppen mit großem Interesse erwartet; weiß doch jeder Musik- und Bewegungspädagoge aus eigener Erfahrung, daß man bei Präsentationen mit Kindern nichts vortäuschen kann, dazu sind sie zu ehrlich und zu direkt.

Regelmäßige Aufführungen für die Eltern, Studierenden und Lehrenden am Orff-Institut werden auch von der Neigungsgruppe »Elementares Musiktheater« jeweils zum Studienjahresende im Juni vorbereitet und auch die Neigungsgruppe »Schlagwerk« traut sich immer wieder an die Institutsöffentlichkeit. Natürlich verlocken solch anregende Erlebnisse, die kleine und größere Zuschauer bei den verschiedenen Aufführungen haben, zum Selberausprobieren und führen Jahr für Jahr zu immer noch ansteigenden Anmeldezahlen für unsere Praktikumsgruppen.

Wandlungen und ihr Einfluß auf die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung der Laienausbildung in den Praktikumsgruppen am Orff-Institut und ihre Integration in die Ausbildung

Seit einigen Jahren vollzieht sich in mehr oder weniger offenem Austausch unter den Lehrenden eine grundlegende Wandlung in der Studienrichtung »Musik- und Bewegungserziehung« am Orff-Institut, deren Auswirkungen auf die von mir in diesem Beitrag behandelte Symbiose zwischen Laien- und Lehrerbildung noch nicht abschließend abzusehen sind. Kunst und Wissenschaft erfahren eine überdimensionale Bedeutung, in der Lehrpraxis mit Kinder-, Jugend- und Erwachsenengruppen kann der Bezug zu den in den zentralen künstlerischen Fächern »Studium Generale Musik« und »Studium Generale Tanz« vermittelten Inhalten kaum mehr hergestellt werden. Was die Studierenden dort lernen, können sie in der Regel nur noch äußerst bruchstückhaft bei ihren Lehrübungen im Praxisbereich anwenden. Die Vielfalt der inhaltlichen Angebote im Fachbereich »Didaktik von Musik und Tanz« wurde seit diesem Studienjahr aus Einsparungsgründen aufgrund neuer gesetzlicher Bestimmungen, wer welche Fächer unterrichten darf, drastisch eingeschränkt. Wesentliche Seminarthemen, die besonders den Theorie-Praxis-Verbund im Auge hatten und von den Studie-

renden in großer Anzahl besucht wurden, fehlen nun ganz. Seit Jahren beklagen die Lehrenden der Praktikumsgruppen die fortschreitende Beziehungslosigkeit zwischen den künstlerischen, wissenschaftlichen, didaktischen und lehrpraktischen Fachbereichen. Die Verzahnung, die Symbiose zwischen der Laienausbildung und der Lehrerausbildung, die sich seit Gründung des Orff-Instituts im Jahre 1961 zwar gewandelt, aber nie gelöst hat, beginnt sich nun erstmalig massiv zu lockern. Die Auswirkungen spüren seit zwei Jahren vor allem die Interessenten für unsere Praktikumsgruppen. In naher Zukunft aber auch unsere Studierenden, wenn sie sich in immer größeren Gruppen um immer weniger Praktikumsplätze rangeln müssen, wenn die Möglichkeit der Übung immer weiter eingeschränkt wird, wenn die Wahl der Gruppe oder eines bestimmten Mentors nicht mehr gegeben ist, wenn einige Lehrer mit speziellen Angeboten – besonders aus dem Bereich der musikalisch-tänzerischen Sozial- und Heilpädagogik – wegen Bedarfsmangel überhaupt nicht mehr weiterbeschäftigt werden ...

Immer schon mußten wir in der Vergangenheit viele Kinder ablehnen, weil wir keinen Platz mehr zur Verfügung stellen konnten. Seit Herbst 1996 mußten wir die Aufnahme neuer Gruppen aber derart reduzieren, daß wir statt den üblichen 60 Kindern nur noch ca. 30 Kinder aufnehmen konnten und für das kommende Studienjahr 1998/99 haben sich bereits bis heute (Ende April) nahezu 80 Kinder neu angemeldet ... Wenn wir ganz viel Glück haben und Verhandlungsgeschick aufbringen, können wir vielleicht zwei neue Gruppen einrichten – für etwa 30 Kinder! Wenn wir Pech haben, wird nur eine Gruppe mit 15 Kindern neu gebildet ... Unsere Gruppenanzahl ist von 38 Gruppen im Jahre 1994 auf 33 Gruppen im Jahre 1996 reduziert worden. Heute haben wir noch 27 Gruppen, nächstes Studienjahr werden es wohl 25 sein – und um weitere Kürzungen kommen wir nicht herum. Damit löst sich die Basis unserer Laienarbeit auf, immer weniger jüngere Kinder rücken nach, für die Neigungsgruppen gibt es keinen Nachwuchs. Statt zwei Erwachsenengruppen mit verschiedenen Arbeitsschwerpunkten wird es nur noch eine geben. Ein unvergleichliches Bildungsangebot, das seit 37 Jahren zur Salzburger Kulturszene gehört hat, beginnt sich zu verabschieden. Aber nicht SANG- UND KLÄNGLOS! Bevor es soweit ist, werden wir ver-

suchen, uns weiterhin zu wehren und Gegenkonzepte zu entwerfen, die diese Entwicklung nach Möglichkeit aufzuhalten und konstruktiv beeinflussen sollen. Und wir werden ein Fest feiern – mit Freunden, Kolleginnen und Kollegen, mit interessanten Gästen, Künstlern, mit Eltern und Kindern – vielen, vielen Kindern, jungen und junggebliebenen.

Literaturhinweise:

- 1 Orff, Carl: *Carl Orff und sein Werk*. Dokumentation. Band III: Schulwerk – Elementare Musik. Tutzing 1976.
 - 2 Preussner, Eberhard (Hg.): *Schriften – Reden – Gedanken*. Eine Auswahl. Im Eigenverlag von Cesar Bresgen im Auftrag der Akademie »Mozarteum«, Salzburg 1969.
 - 3 Hochschule für Musik und darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg (Hg.): *10 Jahre Orff-Institut*. Eine Dokumentation. Salzburg 1972.
 - 4 Seit 1964 erscheinen in Salzburg regelmäßig die *Orff-Schulwerk Informationen*, herausgegeben vom *Orff-Institut* und dem *Orff-Schulwerk Forum*, ermöglicht durch die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich, der Deutschen und Schweizer *Orff-Schulwerk Gesellschaft* sowie der Instrumentenbaufirma »Studio 49«.
- a) Beiträge zur Arbeit an der *Günther-Schule* in den *Orff-Schulwerk Informationen* findet man in Heft 23 (1979) und Heft 43 (1989).
- b) Siehe z. B. Keller, Wilhelm: *Orff-Schulwerk und Progressive Musikerziehung*. In: *Musik und Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung*, Heft 11, November 1969, Schott/Mainz, S. 485–489.
- c) Vergleiche z. B. *Veröffentlichungen im Auftrag des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München* von Gerda Zöller, Nora Berzheim, Rosemarie Holzheuer und Ursula Meier.

Manuela Widmer

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

Summary

“Tell me how you began ...”

About the history and present times of a unique symbiosis between the education of lay persons and teacher training at the Orff-Institute.

For the past few years the Orff-Institute has effected changes, more or less openly, that concern the contents and goals of the study program. The trend is growing stronger toward becoming more and more scientific with an over emphasis on music and dance as arts, that in certain respects is a pushing back of the pedagogical and practical aspects of the study program which has its roots in music and dance education according to the ideas of Orff-Schulwerk. The result that this development will have on close to 30 groups of children, teenagers, adults and for people with special needs as well as on the closely related practice teaching program, is still not to be overlooked. This article tries to follow the remarkable story of this "theory-practice bundle" in the training program of the Orff-Institute from its beginnings to the present time and to stimulate reflection for the future.

Before the founding of the Orff-Institute, the Mozarteum Academy had begun work in the autumn of 1949 with children from the ages of 8 to 10. Gunild Keetman laid the foundations for working with music and movement which to the present time have determined the level of teacher training and continuing education at the Orff-Institute. In the autumn of 1961 regular courses began at the newly established Orff-Institute. In the first printed lines one reads: "The education should qualify the students to use the means and methods of elementary music and dance education according to the Schulwerk, professionally in different institutions. Children's classes at the institute are also available for practice teaching." The children in that first year of 1961 numbered 75 and were arts students at the Mozarteum Academy. The teachers of the Orff-Institute had already been given the assignment to train the participants of these practice teaching groups in the same way they did with students who were connected with other work. In the following years there were not only differentiated study programs for the students, but also knowledgeably prepared teaching plans for the training of children from 4 to 10 years of age whose numbers had increased to 346 ten years after the founding in 1971. Since 1962 teachers at the Orff-Institute were already being sought after from many different institutions. Experimental teaching was being held in Kindergartens, primary schools, special schools and other social and therapeutic establishments which were audited with

great interest by students enrolled in the course "Practice Teaching and Observation" (Lehrübung und Hospitation). At present teachers and students are also working in a Montessori primary school, a youth center and a school for the hearing impaired.

The experiences which have been collected by teachers in various practical groups over the years flowed quickly and continually into diverse publications about the theory and practice of elementary music and movement education. They are widely known in professional circles and are in part available in English and Spanish translations.

In 1981 the Orff-Institute celebrated its 20th anniversary. Barbara Haselbach and Hermann Regner reported about a new study program within the new legal framework. Namely: "The basic study program (4 semesters) will be characterised by a pedagogical introductory course which will be given by the same teacher of both the theoretical and practical subjects. In this way a direct reference between questions that arise in the teaching of children and those that come from the theoretical discussions can be presented in 'Foundations of Education' and in 'Introduction to Practice Teaching'." In conclusion Haselbach and Regner emphasised, "The abundant opportunity given for practice teaching seems to us to be one of the most deciding prerequisites for a meaningful study program. This presents didactics transferred into practice and is one of the main subject areas."

In the mid 80's the Orff-Institute increased its offerings in the program and also expanded its work to include other age groups. In addition to music and dance education for 4 to 10 years old children, "preference groups" (Neigungsgruppen) with specific major themes were offered for children 8 years old and up. Today children and teenagers can choose among percussion, dance, choir, instrument building, music theatre and an ensemble for elemental music making. There are also subjects offered for adult lay persons, for a group of elderly people and for a group of emotionally handicapped adults.

Groups at the Orff-Institute prepare little concerts and presentations with their teachers and student teachers, have participated in Orff-Schulwerk Symposia and play a role in the cultural life in the city and province of Salzburg.

The future of this valuable educational program for lay persons and teachers is seriously endangered

because of economical measures taken by the government and because of the change in emphasis mentioned above. Because of these curtailments we can only accept a few new participants for our practice teaching groups, must give up some groups entirely and gradually dissolve our work with lay persons. But there are as always many teachers and students at the Orff-Institute who nevertheless are trying not to lose hope for the continued existence of our pedagogical-artistic work.

Manuela Widmer

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

Internationale Sommerkurse des Orff-Instituts – ein Auslaufmodell?

Reinhold Wirsching

Es ist Juli. Es ist ein Montag. Der erste Montag nach Ende des Sommersemesters. Ort des Geschehens: der Theatersaal des Orff-Instituts.

Wo vor einigen Tagen Studierende ihr Diplomzeugnis erhielten, drängen sich nun 173 Teilnehmer aus 26 Ländern und warten auf die Eröffnung des Internationalen Sommerkurses. Erwartungsvolle Gesichter, Sprachengewirr wie im biblischen Babylon. Die Atmosphäre ist geprägt von der Vorfreude auf die vielfältigen Anregungen und von der Freude des Wiedersehens mit Lehrern und Teilnehmern früherer Jahre; von der Internationalität der Veranstaltung hinsichtlich der Referenten und ihrer Themen, aber auch im Hinblick auf die Begegnung mit verschiedenen Sprachen und Kulturen, die die Teilnehmer repräsentieren.

Nach Worten der Begrüßung und einem gemeinsam gesungenen Kanon – oftmals Uraufführungen, weil eigens zu diesem Anlaß komponiert – erklingt dank der kurzen Aufforderung an die Teilnehmer vom fünften Kontinent ein Lied der australischen Aborigines. Die alphabetische Reihenfolge führt von einem brasilianischen Baiao zu einer estnischen Tanzweise und endet schließlich mit einer Melodie aus Zypern. Spontane musikalische Äußerungen, ein Miteinander ohne große Vorabsprachen, gemeinsames Handeln von Menschen, die erstmals zusammentreffen.

Sommerkurse sind ein Ort der Begegnung. In der Arbeit mit dem Schulwerk begegnen sich Menschen, immer noch und immer wieder. Für viele ist die Begegnung mit diesem Konzept zum Movens ihres Lebens geworden. Die Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs und Gunild Keetmans ist anderen Traditionen und Kulturen begegnet, hat diese und sich verändert.

Die Internationalen Sommerkurse haben seit 1961 wesentlich zu diesem lebendigen Austausch beigetra-

Sommerkurse des Orff-Instituts 1961 – 1996

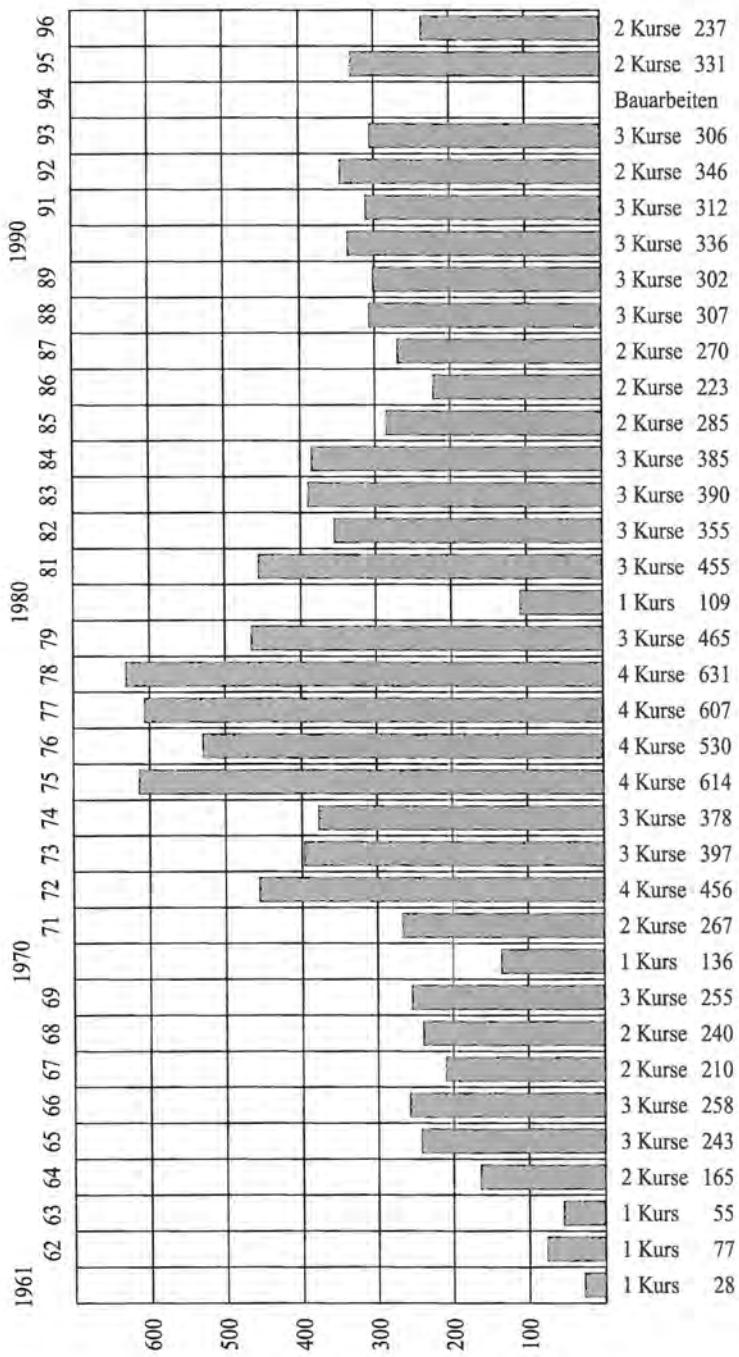
Teilnehmer aus folgenden Ländern:

Die 10.961 Teilnehmer der Sommerkurse kamen aus 64 Ländern. Einige Länder haben während der 36 Berichtsjahre den Namen gewechselt. Wegen des Fehlens von Aufzeichnungen in einigen Jahren ist diese Liste nicht vollständig.

Zusammen mit der Liste »Symposien des Orff-Instituts« zeigt die Statistik jedoch die weltweite Ausstrahlung der Arbeit des Orff-Instituts der Hochschule für Musik und darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg.

Sommerkurse des Orff-Instituts 1961 – 1996

Anzahl der Teilnehmer in 90 Kursen und an 952 Kurstagagen: 10.961



gen. In der Chronik des Orff-Instituts ist unter dem Datum des 10. Juli 1961 die Eröffnung des Hauses als »Seminar und Zentralstelle für das Orff-Schulwerk« nachzulesen. Der sog. erste Sommerkurs unter der Leitung von Carl Orff und Gunild Keetman fand vom 3. – 14. Juli des gleichen Jahres statt. Bevor das Orff-Institut seinen regulären Studienbetrieb aufgenommen hat, wurden also bereits Kurse und Seminare durchgeführt. Die Anfänge reichen sogar bis in die fünfziger Jahre zurück und haben nachdrücklichen Anteil am gewachsenen Interesse an Fort- und Weiterbildung im Bereich der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung.

Bei 90 bisher durchgeführten Kursen haben weit über 11.000(!) Menschen aus insgesamt 64 Ländern teilgenommen. Was erwarten sich diese Teilnehmer, mit welcher Motivation kommen sie – zum Teil seit vielen Jahren und immer wieder?

Neben dem Kennenlernen der Grundlagen einer integrierten Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks sind Gründe insbesondere:

- Informationen über den aktuellen Stand der Lehre und Forschung in diesem Fachbereich erhalten
- Verbindung von Theorie und Praxis *erleben*
- im Singen, Spielen und Tanzen durch die innewohnende Stimulanz der geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte ganz *Mensch* sein
- das Repertoire an Liedern, Tänzen und Spielen erweitern
- musikalisch-tänzerische Gestaltungsprinzipien erschließen und vertiefen
- Austausch von Ideen und Anregungen ermöglichen
- Inspiration für die berufliche Praxis erhalten
- Impulse für eigene Publikationen aufnehmen und fortführen

Im Laufe der Jahre haben die Sommerkurse eine zunehmende Internationalisierung erfahren, nicht nur hinsichtlich der Herkunft der Referenten und Teilnehmer, sondern auch die Kurssprache betreffend. Der wachsenden Verbreitung des Schulwerks trugen die KursleiterInnen Rechnung durch die Durchführung auch in englischer, spanischer, italienischer und französischer Sprache. Die Rückkopplung dieser Entwicklung mit dem Entstehen neuer und lebendiger Orff-Schulwerk Gesellschaften in aller Welt ist evident.

Eine andere Akzentierung lässt sich am besten mit dem Begriff der Integration kennzeichnen. Darunter ist die Erprobung und Begründung neuer, integrativer Konzepte aus dem Bereich der Ästhetischen Erziehung ebenso zu verstehen wie das Zusammenwirken von Referenten und Teilnehmern aus den verschiedenen Berufsfeldern mit dem Ziel, gemeinsame und tragfähige Grundlagen für eine Arbeit in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis zu entwickeln und Verbindungslien zu erkennen. Spezielle Kursthemen wie »Musiktherapie«, »Tanztherapie«, »Musik- und Bewegung in Integrationsgruppen« u. a. belegen diese Bemühungen. Vergleicht man die Prospekte und Kursausschreibungen miteinander, bemerkt der Betrachter darüberhinaus das Anliegen der verantwortlichen KursleiterInnen, das anfängliche Angebot von Themen mit »Breitenwirkung« zu ersetzen durch Kursformen und -inhalte, die der Spezialisierung und Vertiefung dienen. Wahlangebote wie »Latin Percussion«, »Tanz und Bildende Kunst«, »Popmusik in der Jugendkultur« oder »Orff-Schulwerk und multiple Intelligenz« mögen hier stellvertretend für andere stehen.

Die Wirkungen der Sommerkurse beschreiben zu wollen, erfordert allerdings mehr als das Zitieren und Belegen von Zahlen und Statistiken. Aus den ganz subjektiven Eindrücken von Teilnehmern, wie sie in Briefen und Gesprächen auch noch im Abstand einiger Jahre zum Ausdruck kommen, ergibt sich erst ein Bild von den persönlichen und beruflichen Veränderungen, die mit den Kurstagen in Salzburg in Zusammenhang gebracht werden.

Viele spätere StudentInnen des Orff-Instituts berichten davon, daß die Teilnahme an einem Sommerkurs die entscheidende Motivation zur Aufnahme des Studiums war. Durch diese Kurse wurde auf die Musik- und Tanzerziehung in zahlreichen Ländern ein innovierender Impuls ausgeübt, der sich in neuen Lehr- und Studienplänen nachlesen läßt.

Durch die Sommerkurse wurde den Lehrern und Studierenden des Orff-Instituts die Möglichkeit einer Begegnung mit besonders interessierten und renommierten Fachleuten aus vielen Teilen der Welt gegeben. Auf diese Weise haben sie auch auf die Arbeit des Instituts während des Studienjahres rückgewirkt und somit zur Entwicklung neuer Konzepte in Lehre und Forschung beigetragen.

Alle diese positiven Aspekte und die Tatsache, daß die Sommerkurse auch wirtschaftlich ein Erfolg sind (die erwirtschafteten Überschüsse kommen der Hochschule »Mozarteum« und dem Orff-Institut selbst zugute), konnten allerdings nicht verhindern, daß deren Durchführung in der Zukunft in höchstem Maße gefährdet ist. Ministerielle Vorgaben und deren Interpretation durch die Verwaltung der Hochschule haben den LeiterInnen die Grundlage entzogen, der zufolge die Sommerkurse bisher als Veranstaltung des Orff-Instituts gegolten haben. Trotz intensiver Bemühungen der für 1998 vom Abteilungskollegium beauftragten Leiter, insbesondere von Ulrike Jungmair und Ernst Wieblitz, ist es bislang nicht gelungen, die Durchführung für das laufende Jahr auf der Basis einer neuen Trägerschaft zu sichern.

In ausführlichen Verhandlungen mit dem Rektorat und im Beisein von Vertretern des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr sowie der Abteilungsleiterin wurden Schwierigkeiten und Hindernisse erörtert. Das Rektorat machte den Vorschlag, der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« die Durchführung der Sommerkurse zu übertragen. Nach Vorliegen eines vom Rektorat ausgearbeiteten Entwurfs einer »Benützungsvereinbarung« hat der Vorstand der Gesellschaft am 7. März 1998 den Beschuß gefaßt, die jährlich stattfindenden Kurse in Zukunft zu organisieren.

Damit sind die Sommerkurse zwar sozusagen »unabhängig« von der Hochschule in Gestaltung und Durchführung. Gleichzeitig ergeben sich daraus aber auch neue Verpflichtungen und zeitraubende Nachverhandlungen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Anfang Mai 1998) ist ein Modus Vivendi noch nicht gefunden, da das Rektorat neuerlich Auflagen gemacht hat, die eine Durchführung unmöglich machen. Das wird mit allergrößter Wahrscheinlichkeit dazu führen, daß in diesem Jahr erstmals seit 1961 – von einer vom Umbau des Orff-Instituts im Jahre 1994 bedingten Zäsur abgesehen – keine Sommerkurse stattfinden werden, obwohl diese von langer Hand vorbereitet sind. Tausende Prospekte liegen versandbereit auf der Halde – Futter für den Reißwolf?

Die Sommerkurse des Orff-Instituts haben viele KindergartenInnen, ErzieherInnen, Sozial- und Heilpädagogen, LehrerInnen, MusiklehrerInnen, MusikerInnen und Tanzpädagogen mit den Grund-

lagen und den Entwicklungen des Schulwerks vertraut gemacht. Nicht nur im Interesse künftiger Kursteilnehmer, sondern auch im Sinne der Studierenden und Lehrenden des Orff-Instituts im Hinblick auf den Austausch mit Menschen und Fachleuten aus aller Welt und die Vernetzung mit Organisationen in vielen Ländern bleibt zu hoffen, daß es gelingen wird, die Durchführung der Sommerkurse als einer international renommierten Veranstaltung für die Zukunft zu sichern.

Es würde den Rahmen dieses Beitrages über Gebühr erweitern, wollte man dem Leser mit diesem Artikel eine genaue Übersicht über die Vielzahl von Leitenden und Unterrichtenden und ihre Themen geben. Interessierte seien auf die Chronik des Orff-Instituts verwiesen, die das Orff-Schulwerk Forum Salzburg 1997 veröffentlicht hat.

All denen, die als Kursleiter und Referenten, als Mitarbeiter in der Organisation und Verwaltung oder als Teilnehmer dazu beigetragen haben, die inzwischen mehr als 90 Kurse zu Tagen lebendigen Lehrens und Lernens und zu einem menschlichen Miteinander werden zu lassen, gebührt an dieser Stelle unser Dank.

Reinhold Wirsching

Nach Studien an der Hochschule für Musik in Würzburg und am Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg hat Reinhold Wirsching eine vielfältige Lehrtätigkeit an Schulen und Hochschulen begonnen. Seit 1984 unterrichtet er am Orff-Institut in Salzburg. Neben dieser Tätigkeit hat er Lehrverpflichtungen an der Carl Orff-Volksschule Traunwalchen und am Bruckner-Konservatorium Linz.

Darüberhinaus hält er Kurse, Seminare und Referate in Veranstaltungen der Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen und LehrerInnen im In- und Ausland. Er ist Mitglied im Vorstand der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland sowie des Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Summary

Summer Courses at the Orff-Institute Endangered

The summer courses at the Orff-Institute since 1961, have contributed significantly to encountering the ideas of Orff-Schulwerk. In the chronicles of the Orff-Institute there is an item with the date of July 10, 1961 (coincidentally the 66th birthday of Carl Orff), stating the opening of the "house" as a "Seminar and Center for Orff-Schulwerk". The so called first "summer course" under the direction of Carl Orff and Gunild Keetman took place from the 3rd to the 14th of July in that year. Even before the Orff-Institute had begun its regular courses, the summer courses and seminars had already started!

In spite of all the positive results and the fact that 92 courses have been held since the beginning, to which some 11,000(!) people from a total of 64 countries have come, it cannot be prevented that the continuation of these courses in the future is extremely endangered. Ministerial regulations and their interpretation through the administration of the Mozarteum have taken the foundations away from the directors to continue holding summer courses under the auspices of the Orff-Institute. An intensive attempt has been made for 1998 by the contracted directors of the summer sessions, Ulrike Jungmair and Ernst Wieblitz, but bureaucratic delays have prevented a carry through for this year under the aegis of the Austrian Orff-Schulwerk Association who made a decision to shoulder the responsibility for the courses.

This has led to the fact that this year, the first time since 1961 – with the exception of one summer when the Institute was being renovated in 1994 – no summer courses will take place even though they have been prepared long in advance. (See notice on page 79)

Reinhold Wirsching

has a diploma in "Elemental Music and Movement Education" from the Orff-Institute, Salzburg. Besides teaching at the Orff-Institute he is engaged by the Bruckner-Konservatorium Linz and the Carl Orff-Volksschule Traunwalchen. Reinhold Wirsching has given numerous international courses and lectures.

Findet die Musikpädagogik das »Elementare« wieder?

Rudolf Nykrin

In kurzer Zeit sind mehrere Bücher und Aufsätze rund um das Thema »Elementare Musikerziehung« erschienen, deren VerfasserInnen in unterschiedlichen musikpädagogischen Provenienzen beheimatet sind. Ein »Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik« wurde 1994 gegründet, der Studien- und Ausbildungsgänge (in der BRD) unter eben dieser Vokabel zusammenführt, um damit ein gemeinsames Anliegen konsistenter und in der Öffentlichkeit präsenter zu machen – 27 Institutionen waren 1997 darin bereits vertreten.¹ Findet die Musikpädagogik das Elementare wieder? – Im Beitrag wird versucht, einige der aktuellen Zugriffe auf die Elementare Musikerziehung zu markieren und in knapper Form zueinander in Beziehung zu setzen. Weiter sollen Verbindungen zu weit länger tradierten Konzepten Elementarer Musikerziehung bzw. Musik- und Bewegungserziehung, wie sie insbesondere am Orff-Institut vertreten werden, angedeutet und schließlich der Versuch gemacht werden, Elementare Musikerziehung im Aufgabenfeld von Musikunterricht zu verorten.

Ein Begriff, der sich lange »hält«, muß unterschiedliche Deutungen erfahren. Pestalozzis bald 200jährige Patenschaft für die »Elementarbildung«, die »Herz, Kopf und Hand« zu ihrem Recht kommen lassen will, sichert dem Elementaren im pädagogischen Bezug bis heute Aufmerksamkeit und Wirkung. Ebenso dürfen daran aber auch drei gebräuchliche Grundbedeutungen des Wortes »elementar« Anteil haben:

- 1) grundlegend, wesentlich;
- 2) selbst einem Anfänger bekannt, geläufig, einfach;
- 3) naturhaft, ungeändigt, ungestüm.²

Auch die Musikpädagogik wird immer Antworten für die folgenden Grundfragen suchen:

1. Was ist – in einer Welt von inzwischen unüberschaubarer Vielfalt – so grundlegend und wesentlich, daß wir es in der realen Situation von

- Musikerziehung, in der nur begrenzte Zeit und Mittel zur Verfügung stehen, guten Gewissens zum Unterrichtsinhalt erklären können?
- Was davon soll, ja muß eigentlich jeder kennen, auffassen, verstehen lernen, sofern er nur, mit Hilfe von Musikerziehung, einige Schritte auf das Gebiet der Musikerfahrung setzt – ob er nun sehr jung ist oder sich vielleicht als Erwachsener neu der Musik annähert?
 - Was wirkt in der Musik, was dringt mit ihr auf uns ein, was packt uns, und wessen sollten wir uns nicht entziehen, wenn es uns um Selbsterkenntnis ebenso wie um Musikverstehen geht? Auf diese Fragen *keine* Antwort geben zu wollen ist kaum vorstellbar – die Folge wäre ein steuerloses Treiben im Sog des modisch sich gerade Aufdrängenden.
 - Wie soll grund-legendes Lernen geschehen? Wie ist die Persönlichkeit eines Lernenden daran zu beteiligen?

Diese Frage, seit Pestalozzi nie verstimmt, führt über die Auswahl von Gegenständen hinaus zur Frage nach einer Vermittlungsweise, die den (lernenden) Menschen in seinen anthropologisch gegründeten Erlebens- und Handlungsdimensionen, in denen Pestalozzi »Natur« wirksam sah, in den Blick nimmt.³

Der Begriff des Elementaren verweist also auf etwas, was zu klären als wünschenswert erscheint. Er ist heuristischer Natur (*heuristisch* = der Wahrheitsfindung dienlich) und darin manch anderen Begriffen (z. B. »Kunst«, »Glück«) vergleichbar. Daß sich erstaunlich viele KollegInnen diesem Begriff jüngst (wieder) zuwenden, zeigt möglicherweise an, daß man in der Musikpädagogik wieder verstärkt nach grund-legenden Inhalten und Wegen fragt – nach dem, »was zu lernen wert ist« (Jerome S. Bruner). In der Tat erscheint ein solches Fragen aus mehreren Gründen gerechtfertigt:

- Nach der notwendigen Einbringung wesentlicher Inhaltsfelder in den Musikunterricht seit den 1960er Jahren – u. a. Musikhören, Neue Musik, Folklore, Jazz, Pop, Rock – und nach dem spannungsvollen Versuch, diese Gegenstände mit innovierenden Arbeitsprinzipien – u. a. erfahrungserschließend, handlungsorientiert, an »Lebenswelten« orientiert – zu verbinden, befinden wir uns heute in einer schwer überschaubaren Vielfalt mög-

licher musikerzieherischer Gegenstände und Verfahren.

- Eine am Horizont dämmernde Stundenreduktion für den schulischen Musikunterricht wird diesen mehr und mehr zur Beschränkung auf Wesentliches drängen.
- Ebenso legen aktuelle fächerübergreifende Unterrichtskonzeptionen die Frage nach dem Wesentlichen von *Musikunterricht* nahe.

Diese hier nur kurz zu skizzierenden Motive⁴ machen die Suche nach einem »Elementaren« zumindest plausibel.

Der Begriff »Elementare Musikerziehung« ist nicht geschützt; er kann individuell interpretiert und variiert werden (z. B. »Elementare musikalische Bildung«, »Elementare Musikpädagogik«). Das aktuelle Interesse von Musikpädagogik am Begriff des Elementaren artikuliert sich denn auch ausgehend von recht unterschiedlichen Positionen. Die im folgenden dargestellten Konzeptionen unterscheiden sich durch drei Hauptakzente, ohne sich jeweils nur auf einen davon zu beschränken: Eine *kulturerschließende*, eine *personzentrierte* und eine *anthropologische Orientierung* ist erkennbar.

Christoph Richter: Das Elementare ist das Letzte. Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht⁵

Im Heft 3 / 1996 der Zeitschrift »Musik und Bildung« mit dem Schwerpunktthema »Auf der Suche nach dem Elementaren« führt Christoph Richter zurück auf zwei ältere pädagogische Veröffentlichungen: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* von Wolfgang Klafki⁶ sowie *Das Konzept des exemplarischen Lehrens und Lernens* von Martin Wagenschein, Unter Berufung auf Klafki erinnert Richter an drei Schichten, in denen Elementares zu finden wäre:

- Allgemeinste fundamentale Prinzipien und Grunderfahrungen: »das Geschichtliche«, »das Politische«, »das Technische«, »das Künstlerische«, ...
- Kategoriale Voraussetzungen für deren geistige Aneignung und Bewältigung: »allgemeine Denkfiguren, -prinzipien, Verfahren«, ...

3. Bildungsinhalte: »die konkreteste Schicht elementarer Phänomene (...), an denen die beiden >oberen< Dimensionen veranschaulicht und erarbeitet werden können.«⁷

An der dritten Schicht, der »Welt der Konkretionen«, realisiert sich Bildungsarbeit. Elementare bzw. fundamentale Erfahrungen sind für *Richter* aber nicht in den konkreten Unterrichtsgegenständen selbst manifest, sondern müssen im Unterricht »erschlossen« werden: »Deshalb ist es sinnvoll, die bei Klafki erörterte Schichtung des Elementaren umgekehrt zu betrachten. Dann nämlich führt ein Denk- und Erfahrungsweg von der Beschäftigung mit den konkreten Phänomenen über die allgemeinen Fragen bis zu »fundamentalen« Einsichten – etwa davon, wie Menschen ihr Leben fristen und gestalten: mit der Natur, im Zusammenleben, mit den Wissenschaften, in verschiedenen Situationen und Zeiten ... Der Weg ins Elementare führt also gleichsam rückwärts oder ins Innere der Sache (Erscheinung), eines Faches und in die Welt des einzelnen Menschen. Solche Wege zu gehen und sich von ihnen (be)treffen zu lassen, bringt den Gewinn dessen, was wir »Bildung« nennen.«⁸ In dieser Sicht ist für *Richter* das Elementare das »Letzte« – Endergebnis eines Erkenntnis- und Bildungsprozesses, »Frucht didaktischer Kultur, schwer zu gewinnen« (*Wagenschein*⁹).

Richter schildert eine »von der Kategorie des Elementaren (mit)bestimmte Musikpädagogik« in vier, hier nur kurz zu bezeichnenden Aspekten:

- Ausgehen von den individuellen Erlebnisweisen und Konnotationen der Schüler,
- Einbezug aller Musik unserer Zeit,
- Handelnde Auseinandersetzung mit Musik, um eine Brücke zu schaffen zwischen Objekt und Subjekt,
- Erfassen des Grundlegenden in der Musik durch offene Beschreibungen, die auf Musik unterschiedlichster Provenienz anzuwenden sind.

Unterricht vergleicht *Richter* mit »Entdeckungsfahrten nach dem Elementaren«, die zum Ziel haben, zu erschließen, »was der Musik an allgemeinem Sinn, Ausdrucksformen, Denk- und Gefühlsweisen zugrundeliegt«. Sie verlaufen am erfolgreichsten, »wenn sie als aktive, bunte, erlebnisreiche Reise angelegt werden«. Sich wechselseitig bereichernd sind

einzusetzen: »... das Hören (...), das Singen und Musizieren, das Erfinden und Improvisieren, die Bewegung, die Umsetzung der Musik in Text oder Bilder, die philologische und analytische Untersuchung ...«¹⁰

Diese Darstellung mag trotz der Kürze andeuten, wie hier das Anliegen einer im Wesentlichen sich *kulturerschließend* verstehenden Musikpädagogik mit dem Elementarbegriff verknüpft wird. Dabei entsteht das durchaus sympathische Bild einer Musikerziehung, die mittels vielseitiger Aktivitäten zu wesentlichen Einsichten die Fenster öffnen will. Viele Bezüge zur Elementaren Musikerziehung bzw. Musik- und Bewegungserziehung sind herzustellen. (Ein Indikator: Auch »Musik und Bewegung«, zwar stets ein »Renner« auf Fortbildungen, doch lange Zeit ein Stießkind der gymnasialen Musikpädagogik, kommt endlich auch didaktisch zu ihrem Recht.¹¹)

Unbestimmt bleibt für mich die Frage der Auswahl von Lerngegenständen: ob *jeder* konkrete Gegenstand akzeptiert werden kann und ob auf dem Bildungsweg alle Gegenstände in beliebiger Reihenfolge gereiht werden können? Ich bringe die Frage nach einer systematischen Bildungs-Planung deshalb hier ein, weil sie für mich in den allgemeinen Bedeutungen von »elementar« gerade heute durchaus enthalten sein muß: Wofür soll ein Grund gelegt, wie soll dieser Grund befestigt werden? Ohne Zweifel kann musikalische Erziehung an zahlreichen unterschiedlichen Gegenständen *beginnen*: bei diesen oder jenen Instrumenten oder Aktivitäten, Liedern oder Musikbeispielen (s. u.). Aber wie wird *an- und aufgebaut*? Wie werden z. B. die Denk-, Sprech- und Handlungselemente, die im ersten Zugriff herausgelockt wurden, weiter befestigt, sodann erweitert und differenziert? Unbedingt braucht es eine von der Lehrerin/dem Lehrer individuell konzipierte oder akzeptierte Bildungsplanung, ggf. Unterrichtssequenzen oder -werke, die diese Strukturierung unterstützen. Ansonsten droht dem Lernen im Musikunterricht Episodenhaftigkeit, mit dem Ergebnis einer geringen Beachtung bei Schülern und Öffentlichkeit. (Tatsächlich verschenkt der Musikunterricht, wie kaum ein anderes Fach, seine Lernchancen in schulischen Zusammenhängen viel zu oft durch Diskontinuität.)

Niermann, Franz: Elementare Kraft in der musikalischen Bildung¹²

Der Autor knüpft zunächst in der Charakterisierung *Richters* an: »Wenn aber das Elementare ›das Letzte‹, Ergebnis und nicht Ausgangspunkt eines Lern- und Erfahrungsprozesses ist, was ist dann sinnvollerweise das Konkrete am Anfang und als Basis? Es ist ›das Ganze‹, das Vollständige und Komplexe, das nicht Verkürzte, nicht Aufbereitete, im Musikunterricht ist es die Musik: eine Form von Kunst; die Erfahrung des Elementaren ist das Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Mensch und Kunst.«¹³ Dabei wird davon ausgegangen, »... daß grundsätzlich Musik – welche auch immer – Kunst ist oder sein kann.«¹⁴ In der Konsequenz dann diese Aussage: »Niemand kann für einen anderen vorgeben, was im Sinne des Elementaren besser oder wertvoller ist – etwa die Weihnachtsgeschichte im Oratorium von Johann Sebastian Bach, die Geschichte vom Soldaten bei Igor Strawinsky oder die vom O bei den Fantastischen Vier.«¹⁵ Niermanns Beschreibungen erlauben es, insgesamt von einer *personenbezogenen Akzentuierung* des musikpädagogischen Ansatzes zu sprechen. Nicht Bildungspläne oder didaktische Interpretationen, die mögliche Bildungsgehalte dem Unterricht vorgeordnet benennen, legitimieren Bildungsprozesse, sondern die Erfahrung der Lernenden selbst: »... im lebendigen, gemeinsam gestalteten Prozeß des Umgangs mit Musik ist letztlich der Schüler – das Kind, der Jugendliche, der Erwachsene – autonom. Keiner kann für einen anderen Kriterien festlegen und die Grenzen zwischen ›Kunst‹ und ›Nicht-Kunst‹, womöglich gar zwischen gut und schlecht, ziehen; der wahrnehmende einzelne hat die Entscheidungskompetenz.«¹⁶ In der Begegnung mit der Kunst ist die personal gebundene Erfahrung ihrer Wirkung entscheidend. Musik ist Kunst dort, »... wo sie mich weg- und neue Bereiche in mir freispült (Element Wasser), den Atem raubt oder die Luft verschlägt (Element Luft), im Herzen brennt (Element Feuer), wo ich die faszinierende und beängstigende Chance habe, Grenzerfahrungen zu machen, wo ich die Kraft und elementare Gewalt spüre und mich in der Bewegung mit ihr verändere ...«¹⁷

Ein solches emphatisches Beschreiben der im Umgang mit Musik möglichen Emotionalität ist heute selten zu finden, entspricht aber den tiefsten, dauer-

haftesten Motivationen, aus denen heraus eine persönliche Zuwendung zu Musik erfolgt. Doch möchte ich den Katalog der Gefühle zu Musik gerne erweitern: Musik wirkt nicht nur durch »Energie, Wucht, Kraft und Gewalt«, sondern auch durch Beruhigung und klärende Lenkung von Gefühlen. Das dionysische Prinzip wird durch das apollinische ergänzt. Weiter dient die Musik auch ganz einfach der Unterhaltung, die man vielfältig umschreiben könnte; sie macht den Alltag, die Freizeit und oft auch die Arbeit leichter, angenehmer. Auch hier wirkt Musik, und diese Wirkung zu kultivieren wäre auch eine zeit-typische, noch kaum in Angriff genommene Aufgabe von Musikerziehung.

Die möglichen personalen Funktionen von Musik sind also recht vielseitig. Sie sollten offen bestimmt werden. Insgesamt führen sie den Musikunterricht in unterschiedliche, einander ergänzende Richtungen. Noch eine Präzisierung ist nötig – gerade im Zusammenhang mit der Arbeit Elementarer Musikerziehung, wie sie sich ausgehend vom Orff-Institut entwickelte (s. u.): Sieht man in der personalen Wirkung ein musikpädagogisches Kriterium, um Musik positiv zu beurteilen, dann beginnt Musik nicht erst bei Bach, Strawinsky, Rock oder Pop, sondern dort, wo *ich* Klänge als Musik erlebe und gestalte! Wo Klänge zur Triebfeder eines persönlich engagierten musikalischen Tuns werden, ist legitime Musik, ist Kunst im Spiel – gleich ob die Klänge von Kindern oder Jugendlichen selbst erfüllt und realisiert werden, ob es sich um zu pädagogischen Zwecken geschriebene Musik handelt oder um kulturell oder teilkulturell tradierte Musik!

Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik als Beitrag zur Persönlichkeitsbildung¹⁸

Diesem Konzept liegt eine erklärtermaßen *anthropologische Orientierung* zugrunde. Es will Identitätsbildung fördern, indem es den beteiligten Personen Gelegenheit gibt, die Beziehung zu ihren »sensorischen Urmatrizen«¹⁹ zu aktualisieren sowie mit und zur gegenständlichen und sozialen Umwelt Kontakte aufzubauen. In der Unterrichtspraxis sind Spiele zur Sensibilisierung aller Sinne kennzeichnend, weiter zur Identifikation einladende Phantasieräume, deren gemeinsame Ausgestaltung sich mit der Erfahrung von Materialien und Objekten verbindet. Auch das Hören gilt als wichtig, sofern »... über den Umgang

mit Musik Impulse gegeben werden können, sich selbst in einer Welt der Klänge wiederzuerkennen, ferner Klänge und Klangverläufe zu strukturieren und zu interpretieren und über die Analogien zwischen psychischen und musikalischen Spannungsvorläufen der eigenen Identität etwas näher zu kommen ...«.²⁰ Das Konzept erklärt sich zuständig »für die Menschen, denen wir helfen wollen, einen Bezug zur Musik herzustellen, der für jeden einzelnen persönlich von Bedeutung ist«; persönlich bedeutsam deshalb, weil das Individuum Grundmuster des Erlebens, Erkennens und Verhaltens musikbezogen aktualisieren kann.²¹ Es grenzt sich ab von einem als »klassisch« bezeichneten »Ansatz materialgebundenen Musiklernens, der sich vor allem auf Erwerb von Sachkenntnis, Begrifflichkeit und reproduktiven Fertigkeiten richtet« und ist nicht primär an der »Heranbildung von Menschen (interessiert), die die vermeintlich objektiv bestehenden Werte unserer Musikkultur aufrechterhalten und pflegen und über adäquate Kenntnisse verfügen, aktiv daran teilzuhaben.«²²

Ribkes Konzept gibt in dem beschriebenen Vorgehen gerade auch den besonderen Erlebnismöglichkeiten von Kindern Raum – und bietet damit der alltäglichen Umwelt Paroli. Die »Phantasieräume« sind ein »Identifikationsangebot für die kindliche Psyche, zu inneren Bildern, Phantasien und Symbolen Beziehung aufzunehmen, die im Alltagsgeschehen oftmals vorschnell verschüttet werden«.²³ Phantasieräume dieser Art sind für die Elementare Musikerziehung seit langem ein Ausgangspunkt und werden hier zu Recht als ein Arbeitsimpuls hervorgehoben.

Mit der geschilderten Gegenüberstellung (persönlicher Bezug zu Musik vs. Pflege der objektiv bestehenden Werte unserer Musikkultur) entsteht allerdings eine überflüssige Alternative: Die Spannung zwischen dem Ziel einer Introduktion in die objektive Musikkultur, zwischen gegenstandgebundenen Zielen und den personalen musikalischen Ansprüchen von Lernenden, die sich mit deren zunehmendem Alter verschärfen, ist bekannt. Sie ist nicht nur in der schulischen Musikpädagogik mannigfaltig präsent, sondern z. B. im Instrumentalunterricht, wo aber zuletzt oft nur noch der Maßstab von Technik und Repertoire regiert und die individuelle Sinngebung auf der Strecke bleibt (und damit auch das Interesse

am Instrumentalunterricht). Elementare Musikerziehung kann sich dieser Spannung nicht entziehen. Nicht zuletzt als Musikalische Früherziehung oder Grundausbildung *hat* sie eine Verantwortung dafür, die Fenster auch zu den Objektivierungen von Musikkultur zu öffnen und für deren Sachanspruch einzustehen – ansonsten kann sie nur als eine Spielart musikalischer Betätigung im Rahmen von Freizeitpädagogik gelten.

Meyer-Denkmann, Gertrud:

Wider einer falschen Elementarisierung des Musikunterrichts. Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte des Musik-Lernens²⁴

Manche Unterrichtskonzepte sind bereit, »Elementares« in konkreten Lerninhalten und -abläufen festzumachen. Über theoretische Grundlagen hinaus geben sie praktische Antworten zum Beginn und zur kontinuierlichen Differenzierung des Lernens. Auch Meyer-Denkmann betreibt solch handfeste Musikpädagogik, will sich aber »falscher« Elementarisierung des Musikunterrichts widersetzen. Ihr Konzept, das sie mit vielen praktischen Beispielen erläutert, greift bei den Verhältnissen von Tönen und Klängen an, sucht es aber nicht in »Elementen«, die der Musik wesensfremd sind, sondern in gestalthaften Verläufen. Im Unterricht soll Einzelnes zwar in Zusammenhängen erkannt, dort dann aber auch wieder eingegliedert werden. Tonhöhen und Tondauer werden erkundet, mit selbst konzipierter Notation verknüpft, mit der Stimme und auf Instrumenten wiedergegeben ... – und alles immer wieder der unterscheidenden Wahrnehmung überantwortet, die sinnliche und rationale Funktionen aktiviert und verbindet und unserem Wahrnehmungs- und Lernmodus entspricht. Ein arbeitsunterrichtlich anmutendes Verfahren tritt vor die Augen des erfahrenen Lesers, dem vieles sinnvoll und vertraut vorkommt. In der Tat ist das von Meyer-Denkmann skizzierte Unterrichten seit längerem im Grundplan einer modernen musikerzieherischen Ausbildung. Hierzu paßt die erstaunliche Tatsache, daß sich ihre Ausführungen – z. T. wörtlich und mit den visuellen Beispielen – bereits in einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1970 finden.²⁵ Damit ist keine Kritik verbunden: Hartnäckiges Beharren auf Standpunkten ist oft wichtig, denn viel zu oft werden musikpädagogische Paradigmen, Ziele und Methoden ausgewechselt, noch bevor sie Früchte tragen können!

Es knüpft sich aber die Frage an, warum ein solcher Aufsatz heute – wieder – als aktuell gelten darf. Gibt es vielleicht eine Praxis, die sich ebenso hartnäckig hält und die, zumindest von der Autorin, bis heute als »falsch« angesehen wird und mit gleichen Argumenten bekämpft werden kann?

Vom Nutzen der Darstellung »falscher« Elementarisierung und fairem methodologischen Vorgehen

Jeder, der heute über Elementare Musikerziehung schreibt, kann sich beziehen

- auf ein vielseitig ausgeprägtes Feld von Unterrichtspraxis, in welcher Elementare Musikerziehung betrieben wird: Unter diesem Vorzeichen wird z. B. in der sog. Musikalischen Früherziehung und Grundausbildung an Musikschulen, hier und dort auch in der Grundschule, Jugendarbeit, Eltern- bzw. Erwachsenenbildung, Basisarbeit geleistet;
- auf Konzepte, Modelle und Materialien zur Elementaren Musikerziehung, die zunächst überwiegend im Anschluß an das Orff-Schulwerk entstanden waren und sich später eigenständig entwickelten. Sie verstehen sich als Denk- und Arbeitsangebote für die unter a) angeführte Arbeit.

Für die Einordnung, Bewertung usf. von Elementarer Musikerziehung wäre eine Analyse repräsentativer Praxis oder entsprechender Theorie durchaus zu leisten. In manchen Veröffentlichungen finden sich aber kritische Aussagen, die solches gar nicht erst versuchen.

Ich will im Folgenden einige solcher Darstellungen wiedergeben und deren Form und Ziel näher bedenken. Dabei gehe ich davon aus, daß pädagogische Konzepte, wo sie sich erklären wollen, auf einem »tragfähigen Unterbau« absichern müssen. Konzepte können rational fundiert werden, z. B. mit Hilfe der Geschichte und Theorie von Pädagogik oder Kunst, oder der Lernpsychologie, verbunden evtl. mit einer zureichenden Analyse repräsentativer Arbeitsweisen und Effekte pädagogischer Praxis. Offenbar liegt nun die Versuchung nahe, im pauschalen emotionalisierenden Zugriff die vielschichtigen Arbeitswelten und Traditionen Elementarer Musikerziehung zu verurteilen: um die eigene Position dagegen leuchten zu

machen und mögliche Affekte des Lesers für die Akzeptanz des eigenen Ansatzes zu instrumentalisieren. Ich halte es für unzulässig, sich mittels einer Fußnote »abzusichern« wie der folgenden: »Im Kontext der Elementaren Musikerziehung geistern noch immer Auffassungen von ›Elementarer Musik‹ und ›Elementaren Musikinstrumenten‹ herum, wie sie vor allem in der Orff-Nachfolge beschrieben wurden, z. B. von Wilhelm Keller; vgl. Wilhelm Keller: Elementare Musik. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: W. Goetze (Hg.): Jahrbuch Orff-Institut an der Akademie ›Mozarteum‹ Salzburg 1962, S. 31ff. Diese Auffassungen stehen in einem unerträglichen Konflikt mit den tatsächlichen kulturellen Erfahrungen der jungen (und alten) Menschen; dieser Konflikt besteht schon lange und verschärft sich in zunehmendem Maße.«²⁶ Wilhelm Keller war nicht Orff-Nachfolger, sondern stets ein eigenständiger Musikpädagoge, der in den 1960er Jahren auf seinerzeit modernen Grundlagen aufbaute. Und musikpädagogisch erhellend wäre es z. B.:

- herauszuarbeiten, welche Rolle ein Konzept (sei es das von *Orff, Keetman, Keller ...*) in seiner Zeit gespielt hat: Konzepte der Genannten zur Elementaren Musikerziehung wären u. a. als damals herausragende Beiträge einer fachhistorisch bedeutsamen Wendung von musischer Erziehung zu einer Gegenstands- und Handlungsorientierung zu interpretieren;
- verständlich zu machen, wie das ursprünglich anthropologisch begründete Anliegen eines »elementaren Musizierens« zunächst mit zeit-typischen ästhetischen Mitteln²⁷ gefördert, später jedoch stilistisch geöffnet²⁸ und stärker der Individualisierung überantwortet wurde – bis hin zu der stiloffenen Definition Elementarer Musik als »... die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist«²⁹;
- darzulegen, wie der (im Zitat angesprochene) Kreis elementarer Instrumente über jenen im Orff-Schulwerk hinaus später mannigfach erweitert wurde;
- in allen gelingenden (d. h. von Motivation getragenen) Formen von praktischer Musikpädagogik dem darin Bewegenden nachzuspüren und zu erläutern, was die lernend und erfahrend Beteiligten (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) darin

anzieht und anspornt, mal lustvoll-zufrieden und mal selbstkritisch macht. (Davon wäre gerade in dem sich heute als Elementare Musikerziehung verstehende Arbeitsfeld viel zu entdecken!)

Statt sie pauschalierend abzuwerten, sollten frühere Konzepte also in ihrer fachhistorischen Einbettung und Entwicklung verständlich gemacht und ggf. in den bleibenden Leistungen und weiterhin gültigen Anregungen markiert werden, auch wo dies nur in Kürze geschehen kann. – Warum? – Weil eine wirkliche Fortentwicklung von Musikpädagogik stets der historischen Argumentation bedarf, die allein jene Entwicklungswege und -niveaus kennzeichnen kann, auf denen der Wert von »Neuem« zu skalieren ist – ansonsten kommt es immer wieder zu den bekannten Strohfeuern didaktischer Invention. Und weil sich viele Praktiker, die ihre Arbeit von einer herstolzenden Musikpädagogik immer wieder mißachtet sehen, sich von »didaktischer Theorie« sonst nur (weiter) abwenden könnten.

Das Curriculum Elementarer Musikerziehung

»Soll das Elementare (in) der Musik (...) für alle Musik gelten und auch für das weite Feld der Umgangs- und Rezeptionsweisen, so muß es reichhaltiger entfaltet werden, als dies der Fall ist, wenn es vorwiegend in den einfachen Formen, im einfach verwendeten Material und vor allem in propädeutisch und »vorgeistig«-kindgemäßen Beispielen gesucht oder aufgesucht wird.« (Richter³⁰)

Die Gegenstände, Ziele und Aktivitäten Elementarer Musikerziehung müssen heute zweifellos ein größeres Ensemble umfassen, als dies etwa *Carl Orff* und *Gunild Keetman* geboten erschien. Es wäre töricht, sich von der Entwicklung der Musikpädagogik abzulösen und fachdidaktische Eigenbrötelei zu pflegen. In der Tat haben Vertreter der Elementaren Musikerziehung bzw. -pädagogik – viele von ihnen waren / sind LehrerInnen am Orff-Institut oder ehemalige AbsolventInnen – über Jahrzehnte hinweg diesen Anschluß nicht nur nach Kräften unterstützt und in resümierenden theoretischen Ausführungen erläutert, sondern in vielzähligen Modellen mit ihrer Arbeit auch die Inhaltlichkeit und Intentionalität von Musikpädagogik vorangetrieben und erweitert.³¹ Daneben gibt es aber eine breite Praxis, die sich nicht dokumentiert und nachlesbar erläutert, sondern die

Kinder und Jugendliche musikalisch »nur« erzieht, motiviert, ausbildet. Sie folgt, oft zum Bedauern der beobachtenden Musikpädagogik, nicht immer deren Elaboraten und Forderungen – manchmal zu Recht (s. o.: »Strohfeuer«), manchmal zu Unrecht und zum Schaden für die Lernenden (dann nämlich, wenn die Inhalte und Verfahren der praktischen Musikerziehung nicht mehr zu Zeit und Leben der Kinder und Jugendlichen passen).

Eine didaktisch zu schmal geratene »Elementare Musikerziehung« gibt es sicher – ebenso wie z. B. eine sich auch heute noch hermetisch verkapselnde »Kunstwerk«-Interpretation oder die Büffelei von Musiktheorie, die sich als Musik ausgibt. Streng davon zu unterscheiden ist allerdings eine schwerpunktorientierte Arbeit, die sich auf ausgewählte inhaltliche Möglichkeiten des Musikunterrichts beschränkt. Für viele LehrerInnen ist Schwerpunktbildung nachgerade *notwendig*:

- Die komplexen didaktischen Anforderungen an Musikunterricht sind heute im ganzen Umfang weit schwieriger einzulösen als Forderungen in früherer Zeit. Gewachsen ist auch die Zahl der möglichen Unterrichtsinhalte (s. o.). In dieser Situation ist die ständige Integration aller theoretisch begründbaren Forderungen von der praktischen Musikerziehung einfach nicht zu leisten! Was in den komplexen Unterrichtsbildern von Unterrichtswerken, die sich auf große Teams mit unterschiedlichen Kompetenzen stützen, an planvoller Integration sichtbar gemacht werden kann, muß der einzelnen Lehrerin / dem Lehrer vor Ort noch nicht im gleichen Umfang gelingen.
- Eine persönliche Entscheidung für Arbeitsschwerpunkte kann bewußt getroffen werden: Auf der einen Seite wird sie zwar zur Verringerung inhaltlicher Vielfalt führen, auf der anderen Seite aber den Vorteil der Intensivierung und Vertiefung der ausgewählten Aktivitäten haben.
- Auch aus der Aufgabe der Lehrerin / des Lehrers, aus dem Fundus der eigenen (Fach-)Persönlichkeit schöpfend im Unterricht didaktische Intentionen situativ-spontan umzusetzen, resultiert Schwerpunktbildung zwingend. Keiner ist ein »Allrounder«.
- Und wie jeder weiß, können nicht nur die Inhalte selbst, sondern z. B. auch die Art ihrer Vermitt-

lung emotional binden, also die Persönlichkeit und das Vorbild der Lehrerin / des Lehrers wichtiger sein. (Im Betrachten isolierter Lerninhalte kann deren mögliche Wirkung auf Lernende, die langfristige Funktionalität in einer Lernentwicklung, weder erkannt noch bewertet werden.)

Vor diesen Eigentümlichkeiten pädagogischer Praxis sollte jede didaktische Theorie zur Zurückhaltung kommen und sich davor hüten, vom eigenen »Standpunkt des Überblicks« aus Praxisinhalten, die man sich so nicht vorstellt, vorschnell abzuurteilen. Es gibt sicher nicht nur *ein* »richtiges« Unterrichtskonzept (und nicht nur *eine* »richtige Elementarisierung«). Auch wenn eine Praxissituation die eigene inhaltliche Vorstellung nicht unmittelbar widerspiegelt, kann sie doch einen sinnvollen Beitrag für die musikalische Entwicklung der Lernenden leisten!

Auch die folgenden Überlegungen können, wenn man ehrlich ist, vor didaktischem Hochmut schützen:

- Wie anders als »einfach« sollen denn Formen sein, die von Kindern eigentätig ausgefüllt werden können?
- Wie anders als »einfach verwendet« muß musikalisches Material werden, wenn man mit Kindern oder unausbildeten Jugendlichen musiziert?³²
- Darf »vorgeistig-kindgemäß« nicht etwas bezeichnen, was dem weit stärker sinnhaften und aktionsorientierten Erleben des Kindes vernünftigerweise angemessener ist als der Verstehensmodus eines gebildeten Erwachsenen? Und wie wörtlich darf die (übrigens von Orff benutzte³³) Vokabel »vorgeistig« wirklich genommen werden, wenn man an die aufregend-vielseitigen geistigen Aktivitäten denkt, die – wie jeder inzwischen weiß – sich gerade auch mit »einfacher« musikalischer Praxis für die Kinder verbinden können?
- Und »Propädeutik«: Ist sie nicht allernal nötig und legitim, wenn der Unterricht sich damit grundsätzlich ausrichtet auf eine Komplexität, die *in voller Entfaltung des anfänglich in nuce Angelegten* ein späteres Ziel ist?

Bei Wahrung und umsichtiger Verwandlung bewährter Arbeitsweisen, die in der Arbeit mit Kindern und älteren »Laien« Resonanz, oftmalige Freude und jahrelange Zuwendung auslösen können, ist die grundsätzliche Offenheit für didaktische Zielsetzun-

gen, wie sie sich auch im Spektrum der hier referierten Beiträge artikulierten, in der Praxis Elementarer Musikerziehung vielfach zu finden – nicht zuletzt aufgrund heutiger Ausbildungsleistungen. Im abschließenden Teil möchte ich eine solchermaßen orientierte Elementare Musikerziehung in kurzen Worten und einer Übersicht zusammenfassen.

Auf den Stufen des Beginnens – in der Musikalischen Früherziehung oder Grundausbildung, in der Grundschule, im Instrumentalunterricht, im zumeist neu orientierten Unterricht auf der Sekundarstufe I, in interessierten Erwachsenengruppen (z. B. Elternguppen) – sollte, einem landläufigen Verständnis von »elementar« gemäß, *Elementare Musikerziehung* vor allem als eine Grund-Legung stattfinden, die »Herz, Kopf und Hand« (Pestalozzi) der Lernenden aufruft. Dabei unterscheide ich folgende Aufgaben:

- *Wecken der Bereitschaft für die grundständigen, auch anthropologisch zu interpretierenden musikalischen Handlungsmöglichkeiten:* Das aktive Erleben der Beziehung von Musik, Sprache und Bewegung ist hier exemplarisch, die Erfahrung von Improvisation und Komposition, Reproduktion und Transposition von Musik muß in jeder Basiserziehung eingeschlossen sein.
- *Sinnliche Befähigung zum primären Erfassen und Erleben von Musik:* Zum Anfang gehören immer auch die Sensibilisierung und sensorielle Differenzierung.
- *Begegnung mit Musik, die in uns ist / Verwirklichung einer »ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz« (Keller):* Das musikalische Gestalten gibt unseren Gefühlen, Stimmungen, inneren Bildern und Vorstellungen Raum. Sie auszudrücken muß sich mit der altersgerechten Erfahrung von Klängen, Tonordnungen, Musikformen und Instrumenten verbinden.
- *Begegnung mit Musik, die um uns ist:* Ohr und Blick zu lenken auf Musik aus Vergangenheit und Gegenwart, aus umgebender Lebenswelt und »weiter Welt«, ist unverzichtbar – auch schon am Anfang.
- *Ausbildung von altersgerechten Rezeptions-, Kommunikations- und Interaktionsweisen, um den Umgang mit Musik gemeinsam erfahren und gestalten zu können:* Dazu gehört auch die behutsame Erschließung von Fachsprache und Notationskenntnissen.

Nicht einzelne Lieder, spezielle Musikstrukturen oder ausgewählte Hörbeispiele sind entscheidend, sondern die Empfindungen, Kenntnisse und Einstellungen, die an ihnen und durch sie erschlossen werden. Elementare Musikerziehung sollte in ein *Spektrum musikalischen Handelns* einführen und dabei die grundlegende Erfahrung vermitteln, welche Mittel und Wege der Umgang mit Musik braucht und welche Möglichkeiten und Belohnungen dieser Umgang erschließt. Wenn die damit verbundenen konkreten Inhalte anfangs oft sehr schlicht anmuten, liegt das in der Sache selbst begründet. Was man in solcher Elementarer Musikerziehung lernt, sollte sich allerdings in der Fortsetzung – speziell im weiteren Lernweg von Kindern – auf dem Modell einer *Lernspirale* durch Wiederkehr und Differenzierung bewähren können: Elementare Musikerziehung hat sich auch in diesem Sinn an der Zukunft auszurichten.

In den grund-legenden Erfahrungen, die Elementare Musikerziehung vermitteln kann, ist damit »der Anfang nicht das isolierte ›Element‹, sondern die naivere Form des ungeteilten ganzen Inhaltsbestandes. Der Weg geht (...) von naiver Partnerschaft zu wissender, vernünftiger, kunstfertiger und persönlicher Mitträgerschaft ...« (W. Flitner³⁴) In diesem Sinn ist das »Elementare« sicher nicht das Letzte, sondern im Ersten immer schon zugegen!

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu den Bericht von Juliane Ribke in »Orff Schulwerk Informationen« Sommer 1997, Nr. 58, sowie den Tagungsbericht: Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik an Ausbildungsinstituten in Deutschland (AEMP) (Hg.): Elementare Musikpädagogik in Ausbildung und Beruf. Tagungsbericht, Würzburg 1997.
- 2 Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden, Band 6, Mannheim 1988.
- 3 Zur Begriffsgeschichte des Elementaren in Pädagogik und Musikpädagogik vgl. Jungmair, Ulrike: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 1992.
- 4 Vgl. Weber, Martin: Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik. Forschungsbericht Nr. 10 des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Hannover 1997.
- 5 Richter, in: Musik und Bildung, Heft 3 / 1996.
- 6 Vgl. Klapka, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964³⁴.
- 7 Vgl. Richter, a. a. O., S. 37f. – dort auch die weiteren im Text aufgeführten Zitate.
- 8 a. a. O., S. 38.
- 9 a. a. O., S. 40.
- 10 ebd.
- 11 Vgl. z. B. das Schwerpunkttheft Musik und Bildung, Heft 2 / 1995, »Mit Leib und Seele«.
- 12 Niermann, in: Niermann, Franz (Hg.): Elementare musikalische Bildung. Wien 1997, S. 7–25.
- 13 a. a. O., S. 20.
- 14 a. a. O., S. 10.
- 15 a. a. O., S. 19.
- 16 a. a. O., S. 21.
- 17 a. a. O., S. 24.
- 18 Ribke, in: Niermann (Hg.), 1997, S. 107–116.
- 19 Vgl. ausführlich auch in Juliane Ribke: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg 1995.
- 20 Ribke, 1997, S. 53.
- 21 a. a. O., S. 45.
- 22 ebd.
- 23 a. a. O., S. 50f.
- 24 Meyer-Denkmann, in: Musik in der Schule 2 / 1995, S. 70–75.
- 25 Meyer-Denkmann, Gertrude: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. rote reihe 11. Wien 1970.
- 26 Niermann, 1997, Fußnote 21, S. 19.
- 27 Vgl. z. B. bei Keller, Wilhelm: Elementare Musik. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Orff-Institut Jahrbuch 1962. Mainz 1962.
- 28 Vgl. Keller, Wilhelm: Elementare Musik von und mit Behinderten. Die Arbeit am Institut für musikalische Sozial- und Heilpädagogik am Orff-Institut. In: Musik und Bildung, Heft 12/1984, insb. S. 79ff.
- 29 a. a. O., S. 801.
- 30 Richter, 1997, S. 40.
- 31 Vgl. in der Überschau z. B. Regner, Hermann: Einführungsvortrag [ohne Titel]. In: Dokumentation »Symposion 1980 Orff-Schulwerk«, Hg.: Orff-Institut, Salzburg 1980, S. 14f. – Vgl. auch Ziele und Inhalte des Unterrichtswerkes »Musik und Tanz für Kinder« (Musikalische Früherziehung, Musikalische Grundausbildung), hg. von B. Haselbach, R. Nykrin, H. Regner. Mainz 1985ff.
- 32 Das Heft 1 / 1997 zum Thema »Musik machen« der von Richter u. a. editierten Zeitschrift »Musik und Bildung« gibt dazu manche Belege, insbesondere im Zusammenhang des »Klussenmusizierens«.
- 33 Carl Orff, in: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut Jahrbuch 1963. Mainz 1964, S. 16.
- 34 zit. in Klapka 1964³⁴, S. 333.

O.HProf. Dr. Rudolf Nykrin

ist Professor für Elementare Musikerziehung und Elementare Komposition am Orff-Institut und war sechs Jahre Abteilungsleiter. Neben seiner Lehr- und Forschungstätigkeit ist er als Herausgeber musikpädagogischer Reihen tätig. Über 10 Jahre war er auch Herausgeber der Orff-Schulwerk Informationen.

Does music pedagogy find the "elemental" again?

Rudolf Nykrin

The Orff Institute – an Oasis in the Desert

© 1998 Doug Goodkin

Many books and essays around the theme of elementary music education have appeared recently whose authors hail from a variety of sources in music pedagogy. An "Association (Arbeitskreis) for Elementary Music Pedagogy" was founded in 1994 in Germany to bring together studies and training courses under one title in order to present concerns with more consistency and effectiveness to the public.

Does music pedagogy find the elemental again?

In the article an attempt is made to cite a few of those who have actually "grabbed hold" of music education (Ch. Richter, F. Niermann, J. Ribke, G. Meyer-Denkmann) and to place them together with relationship to each other. Connections to longer standing traditional concepts of Elementary Music Education and Music and Dance Education, especially as represented at the Orff-Institute, are pointed out. In conclusion the attempt is made to give a "mission" to Elementary Music Education in music lessons.

Rudolf Nykrin

is Professor for Didactics of Elementary Music Education and Elementary Composition at the Orff Institute. He is the author of many books of music pedagogy, co-editor and coordinator of "Musik und Tanz für Kinder" and of "Spielpläne Musik". For over ten years he was co-editor of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN.

When I first arrived at the Orff Institute in the summer of 1990, I felt like a pilgrim coming to Mecca. I stood for a long, silent moment at its front doors. I had heard about the people and place for over 15 years, had sat with wide-eyes listening to tales of master teachers, beautiful rooms, mountains outside the windows, and colorful students from every corner of the world. With great anticipation, I crossed the threshold, like a regular customer at a favorite restaurant finally being invited back into the kitchen. It was Sunday and the place was empty. I looked at the display cases with the marvelous memorabilia of Schulwerk history, passed the names on the doors of the various teachers I had admired from afar, walked by the display case of international instruments, stood in one of the rooms and felt the air charged with over 25 years of daily adventures into the imagination. I had arrived.

Once the halls filled with people and the rooms came alive with song, dance and music, the Institute began to fulfill its promise. On the one hand, there was much that was familiar and I felt right at home. I was gratified to feel that the training I received in the United States from Avon Gillespie seemed quite compatible with the sensibility I experienced in my short two weeks in Salzburg. On the other hand, there was a quality that felt distinctly different from the general American experience in the Levels training. The plant that had sprouted from the wildflower seeds sown when Orff, Keetman and others first traveled to North America was certainly a healthy one, but of a different color and fragrance than the mother plant. It became clear that if the Schulwerk was to stay vital in the various countries in which it had been transplanted, it would be important to continue to pass through Salzburg to re-pollinate. What began as an intuitive feeling grew to a larger question – what is the quality that has made the Institute such an important presence in music education worldwide?

The one word answer to that question is "Depth". Depth of tradition, depth of training and depth of pedagogical vision all join together to create a unique institution that cannot be found anywhere else in the vast diaspora of the Schulwerk.

Depth of tradition

Being close to the source of where and how this work began makes a difference. Many of the teachers still teaching were there close to the beginning. After four different summers at the Institute, I still never tire of hearing the stories: "Orff used to come here often for coffee ... I remember one class when Keetman brought in stones from the field ... I'll never forget this magical evening performance in the amphitheatre ... Once we had a visiting professor from Japan ... " Much of the teaching, its flavors, colors, shapes and smells, lies in-between the lines of these stories. Even when the last of that first generation of teachers has gone from the Institute, the stories will be passed on and will continue to carry a special resonance when told in the setting they sprang from.

Depth of training

Time is a key ingredient in realizing what the Schulwerk offers and the one most difficult to come by in American training. From the once-a-week music class to the Saturday adult workshop to the two-week summer training, it often feels that we just begin to probe beneath the surface and the time is up. For years, I have dreamed of what it must be like to have 4 years to work like this (in the case of undergraduate students) or two years (mostly for experienced teachers) or even one year (the special English-speaking course). Having spoken with graduates of these programs, the answer is clear – it's marvelous! Techniques sink down into the deep layers of muscle memory, the aesthetic sensibility has time to savor and taste, and the imagination has room to stretch out and grow. Naturally, time alone does not a master teacher nor an artist make, but without it, we're doomed to a surface interpretation.

Depth of pedagogy

The Orff Institute could have gone the way of other institutions that follow the genius of its founders and been content to merely preserve the accomplishments

of Carl Orff and Gunild Keetman. It might have been a place where the Volumes were religiously studied, played and analyzed, the class plans of Keetman duplicated and put into a prescribed curriculum and a set body of songs, dances and instrumental pieces taught year after year. Instead, it has chosen to follow the spirit of Orff's vision and carry it forward through the shifting historical-cultural landscape of each new year. The international student body it attracts in the two-year, one-year and summer courses seems particularly significant in helping teachers search out the universal qualities of the Schulwerk independent of any particular repertoire.

These students in turn help feed a growing body of multi-cultural material that can be approached through the Orff process of development. Such repertoire is essential in many contemporary teaching situations and does not translate well in books. Teaching with a graduate of the two-year program, I often ask her where she learned this marvelous piece from Sweden or Ghana or Taiwan and she inevitably replies: "The Orff Institute!"

Future of the Orff Institute – internal Challenges

Now the Orff Institute is in trouble. From the inside, it seems that some have become so enamored of the artistic merits of the approach that they have strayed too far from the pedagogical applications. The blend of artistic vision with educational vision is a unique and precious quality. As Eberhard Preussner describes it: "One cannot value too highly the special fact that it is a composer who has introduced this fundamental reform in the field of music education. This gives it an unusual unity between educational exercise and style of improvisation that makes Orff-Schulwerk a work of reference for the whole of today's music and music education. It also enables progress from the educational to the artistic to be made without a break, or rather that from the very beginning art and education are bound together as one unity ..."

Severing that unity in favor of the artistic would be a profound blow to both music education and artistic inspiration. There are various performing groups today carrying forth Orff's artistic conception – from the British show Stomp to Keith Terry's group Cross-pulse to the Spanish Orff performance group Ocho

por Uno and the American Xephyr – and there are plenty of opportunities for young artists to work the fertile ground of rhythm, voice and improvisation. Yet there is only one place that has kept this work tied to the world of children and that is the Orff Institute. Were it to become just another training ground for artistic performance, its unique contribution to the inherent unity of children's musical imagination and musical needs would be lost. Not only would music education suffer, but that very artistic vision would be less whole and lose the foundation of its elemental premise.

Young children live in a world that is whole. They process all information in both hemispheres of the brain at once. Their bodies are involved in every learning task – ask a three year old how old she is and she'll show three fingers and exclaim "I'm three!" in one whole motion. The unity of body, speech, music and movement that informed all of Carl Orff's work is the young child's natural experience of what we adults call "music". The young child improvising a song will play with language, move and sing simultaneously in one whole piece. Orff's genius was to recognize that the foundation of music education must begin with the child's natural mode of learning and perception. This wholistic vision means soaking in the whole of music (i. e., keeping it unified with speech, movement, drama) through the hands, heart and head using the whole spectrum of available media and innate intelligences.

The natural development of the child towards adulthood calls for increased specialization – within the brain itself, between body and brain, and in the details of each school subject. This is inevitable and necessary, but also dangerous. When we specialize, we run the risk of rupturing the inherent unity of all "subjects", of losing our childlike wholeness, of going so far down the path of the expert that we lose touch with the openness and freshness of the beginner. Orff suggests that we not only begin the musical journey from the perspective of unity, but we keep it connected at every point in our unfolding. We can't sidestep specialization – Nature demands it – but we can take care to keep it contained within a sustained experience of wholeness.

The Orff-Institute, like a child, has grown through many stages. In the beginning, all teachers rotated freely through the curriculum – one time, teaching

movement, another, instrumental ensemble, still another, pedagogy. No one was expected to be an expert in any one field, but everyone kept focused on the connecting threads between the disciplines. (As Verena Maschat once put it: "My speciality is the and of 'music and movement'".)

As it grew, there was an natural desire for more technique and development in each separate area. It must have been exciting to feel the range of artistic expression grow as percussion specialists, recorder specialists, movement specialists and others shared their expertise. Yet as modern dance techniques began to overshadow elemental movement expression, professional marimbas dwarf the Orff xylophones and teachers grew deeper into their specialization, one cannot help but wonder if a line was crossed. Now the faculty begins to resemble more and more the traditional music conservatory, each secure in his or her area of specialization. The original guiding wholistic vision has come blurred.

Might it be possible to enjoy the fruits of specialization without sacrificing the roots of generalization? If each teacher at the Institute were required to teach a group of three year old children like once a week, I imagine that this might help keep the work grounded in the elemental. Likewise, having the faculty teach at least one class outside of his or her specialty would keep the process fluid enough to avoid the clotting that comes with overspecialization. These small practical steps might help re-focus the Institute on the task it does better than any organization I've encountered – making visible the "ands" hidden in the polarities of traditional learning.

External Challenges

From the outside, the Institute faces another challenge as the Austrian government seems determined to make it difficult for the two-year course to continue. Both the two-year course and the one-year English-speaking course help feed the pedagogical side of the Institute's training by attracting students committed to the teaching side of the Schulwerk. Many who have attended these courses in the past are experienced teachers eager to develop their skills in the various media of the Schulwerk while simultaneously developing their pedagogical understanding. Taking leaves from jobs or juggling family com-

mitments, the 4-year course is too much, but the two or one year is a viable possibility.

Were this to be lost, it would be a profound blow to the world community of music education. Most countries in which this approach has prospered have been able to develop because of the efforts of one or two dedicated individuals who have passed through the portals of 55 Frohnburgweg. In the 1960's and 70's, such teachers brought this work to Canada, the United States, Denmark, Greece, Australia, Spain and many other countries. In the 1980's and 90's, a new generation continued to spread the world to Taiwan, Iceland, Finland and beyond, lighting their candle at the flame of the Orff Institute and bringing back its light and warmth to their home countries.

The Government likewise is raising questions as to whether the summer courses can continue. This again would endanger another vital feature of the Institute – a gathering point for an international forum of people inspired by and dedicated to this approach. The opportunity to exchange stories, songs and ideas with other professionals in the field is wonderful under any circumstance, but especially meaning at the site where these ideas originated. Discovering by day what bodies and minds can imagine together in class and sharing by night what each culture has created in folksongs, dance and instrumental music, we find a vibrant confluence of diverse traditions under the single umbrella of an approach that unites them all. Were that umbrella to fold up, we would all be left standing in the rain and forced to run back to our separate houses.

Today's world needs what the Schulwerk has to offer. Children need an approach that understands how they think, that celebrates and focuses their deep need to explore, play, create. Teachers need an approach that gets them off of the textbook page and into the minds and hearts of children, that opens them to possibility teaching, that moves them towards the balancing point of education – drawing out our innate genius – and instruction – building in established forms of knowledge. Artists need training ground that blends technique and creativity, connects related disciplines and keeps their work grounded in community. Education needs an approach that profoundly understands the latest research in multiple intelligences and can show how to realize these ideas with over half a century of active tradition behind it. The culture as a

whole needs a means to balance out the increased fragmentation of our lives, a counterweight to the onslaught of mediated experiences that move us further and further from our own bodies, senses, imaginations and community experiences.

The Schulwerk has something profound to offer all of these needs. In spite of both internal and external challenges, The Orff Institute remains the primary training ground for its continued development. There are many four-year colleges, University educational programs, music conservatories, dance schools and summer Orff training courses. But there is only one Orff Institute. Let us work to preserve it!

Doug Goodkin

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

Orff Schulwerk in the United States of America

Carolee Stewart

Introduction

The pedagogical ideas of Carl Orff and Gunild Keetman have made a significant impression on music education in the United States. The basic idea of integrating speech, movement, singing, and playing to teach musical concepts has strongly influenced our curriculum. To show how Orff Schulwerk has evolved as an important element in American music education, this article will describe briefly the structure of American music education, give some historical background on the introduction and dissemination of Orff Schulwerk throughout the United States, and explain how the concepts of the Schulwerk are now an integral part of education in this country.

Music Education in the United States

In the United States today there are an estimated 99,000 music teachers. To understand American music education, it is helpful to know about the various contexts in which these teachers work. They teach in all types of schools: elementary and secondary; public and private; urban, suburban, and rural; small to large in size; affluent to impoverished in resources. Within any music classroom there are students with many different characteristics: students from various ethnic backgrounds, students from rich and poor families, students whose language is not English, students who function at very low cognitive levels sitting beside others who function at very high levels, students who come from broken and dysfunctional families where drugs or violence are part of their daily lives beside students with many advantages.

The music educators who teach these students are typically categorized as instrumental, choral, or general, although they may specialize in more than one area. Within a school, then, there may be one or

more teachers in each of these areas, or there may be one individual who is responsible for teaching the entire music curriculum. How much music, what kind of music, and whether or not music is taught in a school are decisions made by the school's administrators and parents. Recent statistics show that music is a regular part of the curriculum in about 9 out of 10 American schools.¹

It is in the area called "general music" where one is likely to find evidence of the influences of Orff Schulwerk in our schools. In most elementary general music classrooms there are books that include "Orff process" teaching suggestions or "Orff instruments". Most general music teachers have learned something about Orff Schulwerk in their university music education classes or have attended a workshop that covers some aspects of Orff Schulwerk. This very basic information about Orff Schulwerk is generally learned in conjunction with basic information about the approaches of Zoltán Kodály and Émile Jaques-Dalcroze. The ways in which the tools and knowledge of Orff Schulwerk are applied, however, may or may not be rendered into Orff Schulwerk as it was conceived by Orff and Keetman. In the worst cases, one may hear a teacher claim that when her students are playing an accompaniment on barred instruments they are "doing Orff" (likewise, she would say that when singing they are "doing Kodály" and when moving they are "doing Dalcroze").

At the other extreme are many teachers with proper and extensive training in Orff Schulwerk. They may refer to themselves as "Orff teachers" or "Orff specialists". They may say that they teach an "Orff curriculum" or that they teach using the "Orff process". These teachers and their work are the primary focus of the remainder of this article.

The Introduction and Dissemination of Orff Schulwerk in the United States

As early as the 1950s, there were signs of Orff Schulwerk life in the United States. The concepts of Orff and Keetman were publicly demonstrated for the first time in the United States during the 1956 conference of the Music Educators National Conference (MENC)² in St. Louis, Missouri. There, local children performed pieces from the Schulwerk volumes under the tutelage of a German musician teacher, Egon Kraus.

Elsewhere in North America was the activity of Arnold Walter and Doreen Hall in Toronto, Canada. In 1954, Hall went to Europe to study with Keetman. She returned to start children's classes and then established the first Orff Schulwerk summer course on this continent in 1957 at the Royal Conservatory of Music. During the summer of 1962, Orff, Keetman, and several other Orff Institute faculty members were guests at the Conservatory. The Toronto courses continued for many summers and a number of American teachers attended them.³

During the summer of 1963, the first course in the United States was offered at Ball State University in Muncie, Indiana. There were 91 participants. Ball State offered this course for approximately 20 years; the faculty included several teachers from the Orff Institute. During that time universities in other parts of the country also began to offer Orff Schulwerk courses. In recent years, 50 or more American universities have offered Orff Schulwerk courses each summer.

When the Orff Institute first opened during the 1960s, several North Americans made the journey to study there. In large part, the growth of Orff Schulwerk in the United States can be attributed to the initiative and influence of such early students as Doreen Hall (Canada), Martha Wampler, Isabel Carley, Wilma Salzman, and Brigitte Warner (a German who has spent her teaching career in the United States).

After her studies with Orff and Keetman, Martha Wampler returned to Bellflower, California, to supervise a project that introduced the Schulwerk into the Bellflower schools. In 1967, Wampler sponsored the first International Symposium on Orff Schulwerk in Bellflower. This meeting, along with summer courses given over a period of several years, drew teachers from across the country and helped to carry on the discussion about the place of Orff Schulwerk in American education.

The American Orff-Schulwerk Association (AOSA) was established in 1968. Among the founding members were Orff Institute graduates Isabel Carley and Wilma Salzman. The following year, AOSA held its first annual conference at Ball State University. In 1970 the first seven AOSA chapters were chartered (there are now 85 chapters, which are described later).

Americans have maintained a strong connection to

the Orff Institute. Faculty and graduates have taught in American summer courses and are frequent presenters at AOSA conferences. Many Americans have attended summer courses and symposia in Salzburg, and, since 1969, 114 people from the United States have participated in the English-language Special Course at the Orff Institute (now called Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff Schulwerk). This is more than three times the number of Special Course students from any other country (35 from Australia, 20 from Canada, 17 from Great Britain, and many others from non-English speaking countries). Four Special Course graduates have served as president of AOSA, and several former Orff Institute students have been elected to other positions on the AOSA National Board. Many graduates are faculty members in American summer courses and active workshop presenters.

Orff Schulwerk in the United States Today AOSA⁴

To look for signs of Orff Schulwerk in the United States today, the best place to begin is in the American Orff-Schulwerk Association. Current membership in AOSA is 5,000 individuals, universities, libraries, organizations, and business from every state in the US and from 25 other countries. The majority of AOSA's members are elementary general music teachers, while other members are classroom teachers, church musicians, choral directors, teachers of pre-school children, music therapists, university professors, movement and dance specialists.

AOSA sponsors a national conference in a different city each year. The most recent conference in November, 1997, was in Seattle, Washington. It drew 2,400 people who chose from more than 200 sessions, concerts, and meetings. AOSA will hold its next conference in November, 1998, at the opposite end of the country, in Tampa, Florida.

To disseminate information about Orff Schulwerk, AOSA publishes a quarterly journal, The Orff Echo, and sells videos demonstrating Schulwerk teaching. There is also a video collection from which members may borrow tapes of conference sessions, and a lending library from which individuals may borrow books related to Orff Schulwerk.

Financial assistance is offered to AOSA members seeking scholarships for study or grants for projects

related to *Orff Schulwerk*. Assistance has been given for study at the *Orff Institute*, both in the *Special Course* and in summer courses. Other funds are available for research and for purchasing instruments or other equipment for schools.

Special programs funded by *AOSA* include efforts to provide assistance to members in the area of advocacy. Helping members promote their music programs and demonstrate the value of *Orff Schulwerk* is a high priority for *AOSA*.

One unique aspect of *AOSA* is that leaders in the organization are concerned that the diversity of ideas about *Orff Schulwerk* pedagogy in America could create internal controversy. In an attempt to avoid potentially divisive conflicts within the organization, the following ethics statement is printed in *AOSA* materials: "The American *Orff-Schulwerk* Association strongly encourages members to be positive and discreet when discussing our organization, specific courses and/or teachers and the *Orff* movement. The very nature of the *Orff Schulwerk* philosophy embodies a broad spectrum of expressions exploring different paths to arrive at artistic and educational goals. Members are encouraged to recognize and remain open to varied approaches and to celebrate both our differences and our similarities."

Chapters

Affiliated with *AOSA* are chapters that function independently. This year there are 85 chapters, with at least one in nearly every state in the country (see map). The grassroots activity in American *Orff Schulwerk* occurs primarily at this level. Chapters range in size from 15 or 20 to more than 200 members. They meet from one to seven times during the year, typically on Saturdays. Generally, the meetings are workshops from one to eight hours and are devoted to specific topics related to *Orff Schulwerk*. Some chapters hold longer meetings or miniconferences over two days. Chapters provide direct and regular support for teachers with a wide range of experience in *Orff Schulwerk*. Through chapters, people who are new to the *Schulwerk* can meet and learn from those who have taught through this approach for many years.

Chapters and summer courses often assist each other. New chapter members join often after taking a summer course, while summer courses are advertised and promoted during chapter meetings. When looking at the location of *AOSA* chapters and summer courses one can see how *Orff Schulwerk* has spread throughout the entire United States (including Alaska and Hawaii).



Map of the United States showing the location of the 85 *AOSA* chapters. (Map courtesy of Jack Neill)

Courses

Orff Schulwerk teacher training courses are offered across the United States. During the summer of 1998, 52 courses approved by AOSA will be offered. The American model of progressing through three levels follows the organization of the earlier courses in Toronto. The levels are developmental, with knowledge and skills in higher levels building on learning acquired in the lower levels. Students are strongly encouraged to teach a minimum of one year before progressing from one level to the next. The table below shows enrollment figures for each level during the past four years:

	Level I	Level II	Level III
1997	761	265	172
1996	656	280	80
1995	700	257	131
1994	736	285	101

Curricular and organizational details are specified in AOSA's Guidelines for Orff Schulwerk Teacher Training Courses Levels I, II, III (revised in 1997). The guidelines give the content of the curriculum with extensive supporting materials. They state the following minimum requirements for the amount of instruction:

- Courses must be at least 60 hours total (typically distributed as six hours per day over two 5-day weeks).
- Students must have 180 minutes of "basic Orff" instruction daily.
- Students must have 75 minutes of movement instruction daily.
- Students must have 60 minutes of recorder instruction daily.
- Additional topics are determined by the instructors. While the curricular content of Level I is relatively uniform among courses, the content of Levels II and III is varied because of disagreement over the order in which to sequence melodic material after pentatonic and hexatonic scales. There is an unresolved conflict over whether to teach the church modes before or after major and minor diatonic scales with I, IV, V harmonic implications. Because of this difference of opinion, some courses teach the modes in Level II and diatonic scales with tonic, subdomi-

nant, dominant accompaniments in Level III while other courses teach the reverse.

The Music Business

and the American Orff Schulwerk Movement

The music industry has always maintained a very strong relationship with music education in the States, and certainly this has been true throughout the Orff Schulwerk movement. One of the ten founding members of AOSA, Norman Goldberg, is a businessman. Publishers and distributors of music and teaching materials, along with builders and distributors of instruments and equipment, recognized early the potential market among Schulwerk teachers. While teachers do a great amount of business with industry members, the industry members in return sponsor conference sessions and donate funds to support special projects related to Orff Schulwerk.

During 1997-98, 73 companies and organizations are Industry Members of AOSA. Forty-nine of them displayed and sold their products and services during the 1997 conference in Seattle. Thirty-four companies and organizations advertised in the Winter 1998 issue of *The Orff Echo*.

An enormous selection of Orff instruments is available to American teachers. They vary in quality and price. In addition to the earliest brands, Studio 49 and Sonor, one may purchase instruments made by GB, Lyons, MEG, Percussion Plus, Peripole Bergerault, or Suzuki. There are also many choices when purchasing recorders. Most of these instruments may be sampled during an AOSA conference.

In the area of publications, there are hundreds of books available. The English Orff-Schulwerk, Music for Children volumes edited by Margaret Murray (Schott) are the most popular texts in Schulwerk teacher training courses, along with the three volumes of the American Edition. These volumes and their supplements (Schott) are of special significance because they carry national representation through the contributions of more than 25 teachers. Many teachers also use the small books for recorder and percussion written by Keetman. There is a multitude of other materials produced by many publishers, including a number of choral arrangements with accompaniments for Orff instruments. As with the instruments, these publications vary greatly in quality.

At every annual AOSA conference one can find many new books of music and other materials appealing to the Schulwerk teacher.

Perhaps the most significant signs of the influence of Orff Schulwerk in this country can be found in the music textbooks used by school children. The most recent books of the two major textbook companies, Macmillan/McGraw-Hill and Silver Burdett Ginn (both 1995), have contributions from noted American Orff Schulwerk master teachers. The books contain orchestrations for Orff instruments with teaching suggestions; they contain lessons that combine speech, singing, movement, and playing instruments.

Share the Music (Macmillan/McGraw-Hill) lists 10 Orff Schulwerk master teachers among its 14 series authors. Three of these individuals have taught in Orff Institute summer courses. There is a clear intent on the part of Macmillan/McGraw-Hill to use the Schulwerk as the basis for this textbook series.

The Music Connection (Silver Burdett Ginn) has a focus on curriculum integration, or connections between music and other subject areas. Of the 22 program authors, one is an Orff Schulwerk master teacher; in addition, this publisher employed 17 "Orff process contributing authors".

*Creativity; Creative Thinking
Cooperative Learning
Whole Language and the importance of supporting language development (listening, reading, writing, speaking) in all areas of the curriculum
Multiculturalism; Diversity
Lifelong Learning
Early Childhood Education*

A very significant sign of the influences of Orff Schulwerk concepts in American music education can be found in The National Standards for Arts Education (1994). The Music Standards were developed over a long period of time through a process that included inviting input from every American music teacher. Hundreds of teachers offered suggestions until consensus was reached. The AOSA National Board and individual Schulwerk teachers also participated in the development of the Standards. The Music Standards ("What every young American should know and be able to do in music") are:

1. *Singing, alone and with others, a varied repertoire of music*
2. *Performing on instruments, alone and with others, a varied repertoire of music*
3. *Improvising melodies, variations, and accompaniments*
4. *Composing and arranging music within specified guidelines*
5. *Reading and notating music*
6. *Listening to, analyzing, and describing music*
7. *Evaluating music and music performances*
8. *Understanding relationships between music, the other arts, and disciplines outside the arts*
9. *Understanding music in relation to history and culture*

Note: movement and dance are not included in the music standards because there are separate standards for dance.³

Standards #3 and #4 are especially challenging for many teachers because they have received little training in improvisation and composition. Orff Schulwerk teachers have been helpful in assisting educators to teach these Standards. The Standards provide a wonderful opportunity for more teachers to receive exposure to the concepts of Orff Schulwerk.

Orff Schulwerk and American Educational Trends

Another reason for the popularity of Orff Schulwerk in American schools is the ability of the Schulwerk to connect so easily with various educational trends. The very broad and open nature of the Schulwerk allows teachers to capitalize on making connections to these trends. Evidence of these efforts can be seen in AOSA conferences, publications, and chapter workshops. Below is a list (in no particular order) of some recent educational trends that have received attention in sessions or articles, or both.

Integrated Curriculum; Integrated Arts;

Cross-Curriculum

Assessment; Evaluation

Inclusion; The Inclusive Classroom (formerly

Mainstreaming or incorporating physically and cognitively handicapped students into the classroom)

Technology and Its Use in the Music Room

Critical Thinking

Other Signs of Orff Schulwerk

in the United States

Below are listed some other areas of American education where one can find signs of Orff Schulwerk. In most states, teachers are required to continue taking courses in order to maintain their teaching licenses. Teachers may accomplish this by attending chapter workshops and conferences and by taking summer courses in Orff Schulwerk.

Several American universities offer graduate degrees with concentrations in Orff Schulwerk studies.

In announcements of jobs for university general music professors, there frequently is a statement that the applicants should have special training in Orff Schulwerk, Kodály, or Dalcroze.

Most university textbooks about music education include a section that gives a brief history and description of Orff Schulwerk (along with the approaches of Kodály and Dalcroze).

In the 800+ page Handbook of Research on Music Teaching and Learning, jointly published by MENC and Schirmer Books (1992, Richard Colwell, editor), most chapters about general music education include mention of Orff Schulwerk. The writers of these chapters often took information about the Schulwerk from books and articles by American authors who have interpreted Orff's ideas for use in American schools instead of consulting Orff's or Keetman's writing directly. Hence, the original intent of the Schulwerk is sometimes misrepresented.

Professional journals published by MENC and other organizations sometimes include articles related to Orff Schulwerk. These journals also contain advertisements for Orff Schulwerk materials, Orff instruments, Orff Schulwerk teacher training courses, and AOSA conferences.

There are Orff Schulwerk sessions at state, regional, and national MENC-affiliated conferences as well as conferences of the International Society for Music Education (ISME) and the Organization of American Kodály Educators (OAKE). There have also been Orff Schulwerk sessions at early childhood conferences and jazz education conferences.

Comparisons with Other International Methodologies

AOSA conferences often include sessions that demonstrate the techniques of the teaching approaches of Zoltán Kodály and Émile Jaques-Dalcroze. Their ideas have also made important impressions on American music education. During the 1950s and 60s, when Orff Schulwerk was first on this continent, teachers were also meeting and learning about the Kodály and Dalcroze methodologies.

The founders of the Organization of American Kodály Educators (OAKE) first met in 1974, and that association was officially incorporated in 1976. The Dalcroze Society of America (DSA) was founded during the early 1970s. Like AOSA, OAKE and DSA hold annual conferences and publish journals. Today OAKE has approximately 1450 members and there are 14 OAKE-endorsed teacher training programs in the United States. Currently DSA has 350 members and there are teacher training degree programs in Dalcroze Eurhythmics at six universities. AOSA and OAKE have established official ties and they share the common goal of improving the quality of American music education.

Limitations and Criticism of Orff Schulwerk in American Education

I would be negligent if I painted only a positive portrait of Orff Schulwerk in the United States. There are, of course, criticism from those outside the Orff Schulwerk movement as well as acknowledgements of limitations from within.

Criticism comes from individuals who do not fully understand the Schulwerk. They may have read from inaccurate sources or they may have seen a class or a workshop that did not represent accurately all the dimensions of the Schulwerk. The most common criticisms come from the misconceptions that one must have instruments to teach Orff Schulwerk concepts and that Orff Schulwerk excludes music reading and the development of musical literacy. Further, there is criticism that in the Schulwerk classroom there is not enough emphasis on singing, which has been fundamentally at the core of American music education since music first became a part of the school curriculum during the 19th century.

A widespread false assumption is that the Schulwerk

is not developmental or sequential. Individuals trained in the principles of *Orff Schulwerk* cause this misunderstanding when their curriculums consist of a string of disconnected activities learned at workshops and conferences. Unfortunately, some teachers attend *Schulwerk* sessions only to gather materials so they will have something new to teach during the following week. They collect isolated ideas and do not consider how the concepts of *Orff Schulwerk* should be ordered into a logical and meaningful sequence.

There is a common perception that *Orff Schulwerk* is limited to the elementary grades. As a result, only a few *Schulwerk* teachers work in American middle and high schools. Because *Schulwerk* teachers are working primarily in elementary schools, one rarely finds a curriculum that encompasses all grades, from kindergarten through high school.

In the area of movement there are limitations because many American teachers are uncomfortable with this aspect of the *Schulwerk*. Furthermore, there is sometimes little space for movement in the music classroom.

Even though music education has recently received some favorable attention in the American press, it still occupies a position of low status relative to most other school subjects. Hence, some *Schulwerk* teachers may have insufficient resources such as materials, space, and time.

Summary and Conclusion

Despite the criticism and limitations, the future of *Orff Schulwerk* in the United States is very promising. Americans have succeeded in infusing the concepts of *Orff Schulwerk* into the mainstream of music education in the United States. The *Schulwerk* now has a very vital and large presence, which grew from its earliest appearance at the 1956 MENC conference to the present visible influences in contemporary textbooks and the National Standards.

Since the 1960s, the American *Orff-Schulwerk* Association, with the guidance of early *Orff Institute* graduates, has worked to see that information and instruction in *Orff Schulwerk* have been available and accessible to teachers in the United States. In classrooms throughout the country and at *AOSA* conferences there are outstanding examples of *Orff Schulwerk* in practice. Publications expounding on philosophical interpretations of the *Schulwerk* in

American schools are a part of main stream literature in music education. There is a bountiful supply of materials and equipment easily available through local stores and national catalogs. Teacher training is available in all areas of this country so that one can receive various forms of instructions in *Orff Schulwerk* ranging from one hour workshops to courses covering three or more summers of intensive study. While we are proud of our accomplishments, everything one sees in the United States in the name of *Orff Schulwerk* may not be true to *Orff's* original intent. For example, one can find classrooms of children sitting properly at *Orff* instruments mechanically playing elaborate arrangements of Disney tunes. This type of scene is damaging to the *Schulwerk* movement because people who do not know the *Schulwerk* mistakenly interpret this as the essence of the approach. As is the case in other parts of the world, one might conclude from such scenes as this that authentic *Schulwerk* no longer exists.

In our enthusiasm to make materials and training freely available in the mass market, we risk creating a slick, superficial, distilled form of *Orff Schulwerk*. Because of the conveniences of modern technology, huge quantities of very attractive-looking materials are published and distributed into the hands of young teachers who have no way of knowing how to assess their value or their use. Further, one might see an individual with minimal training in the *Schulwerk* giving a workshop demonstrating something in the name of *Orff Schulwerk* but in a very distorted form. Because of the democratic and capitalistic nature of the United States, *AOSA* can and should have a only small role in quality control by providing guidelines. Individual teachers, then, play a tremendously crucial part in preserving the integrity of the original concepts of the *Schulwerk*. In order to do this, Americans must maintain ties to the *Orff Institute* and its teachers. As one generation of American teachers trained in Salzburg retires, a new generation of *Institute*-trained teachers should be prepared to take its place so that *Orff Schulwerk* can continue to enrich the lives of thousands of children in the United States.

Notes

¹ The music education profession in America is currently enjoying a period of relatively high importance due to research and

attention in the media. For example, Howard Gardner's theory of multiple intelligences puts musical intelligence on a par with the seven other identified intelligences (linguistic, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, and emotional). Further, there has been an increase of information in the popular press (both in the printed and televised media) claiming that music and the other arts play an important part in the development of spatial reasoning. Claims such as "studying music will make your child smarter" are common. While the appropriate use of this information is under debate at this time, it is significant because it has brought discussion about the value of music education to the general public.

- 2 The Music Educators National Conference (MENC) is the professional association for American music teachers. The current membership is approximately 70,000. MENC sponsors a conference every two years.
- 3 This information and much more about the introduction of Orff Schulwerk in North America can be found in Patricia M. Osterby, "Orff Schulwerk in North America" (1955 – 1969), Ed. D. dissertation, University of Illinois, 1988.
- 4 For more information, see AOSA's homepage on the World-Wide Web: <http://www.aosa.org>
- 5 The National Dance Standards are:
 1. Identifying and demonstrating movement elements and skills in performing dance
 2. Understanding choreographic principles, processes, and structures
 3. Understanding dance as a way to create and communicate meaning
 4. Applying and demonstrating critical and creative thinking skills in dance
 5. Demonstrating and understanding dance in various cultures and historical periods
 6. Making connections between dance and healthful living
 7. Making connections between dance and other disciplines

Dr. Carolee Stewart

teaches at the Peabody Conservatory of Music of Johns Hopkins University in Baltimore. After graduating from her music studies in the USA she also completed studies in the Special Course at the Orff-Institute. She served as president of the AOSA (American Orff-Schulwerk Association) from 1995 – 1997

Der Einfluß des Orff-Schulwerks auf die Musik- und Bewegungserziehung in Griechenland

Cornelia Flitner-Skoufos

Der Anfang

Im September 1938 eröffnet Polyxene Mathey in Athen ihre eigene Tanzschule. Die gebürtige Griechin absolvierte zunächst ihr Klavierstudium in Leipzig und studierte dann an der Güntherschule in München. Damit begann die Freundschaft mit Carl Orff, die bis zu dessen Tode anhalten sollte.

Im Jahre 1941, zur Zeit der Besetzung Griechenlands durch deutsche Streitkräfte, muß die Schule geschlossen werden. Ihre Wiedereröffnung ist erst im Winter 1945/46 möglich. Damit beginnt die Zeit, in der das Orff-Schulwerk in Griechenland seine ersten vorsichtigen Schritte setzt.

1950 richtet Polyxene Mathey an ihrer Schule die erste berufsbegleitende Fortbildungsklasse für Lehrer ein. Die offizielle Integration von Musik- und Tanzerziehung in das Programm der Tanzschule erfolgt im Jahre 1962, kurz zuvor hatte Mathey begonnen, an den Sommerkursen des Orff-Instituts mitzuwirken. Nach und nach erwirbt sie nun das Orff-Instrumentarium und gibt bald darauf zwei Hefte griechischer Volkslieder (gesetzt für Stabspiele und kleines Schlagwerk) heraus.

Ihre erste Schülerin – Danai Apostolidou – geht zum Studium ans Orff-Institut und unterstützt nach ihrer Rückkehr die Arbeit an der Schule während mehrerer Jahre. Regelmäßig finden Aufführungen mit Kindergruppen statt, Vorlesungen für interessierte Pädagogen werden gegeben. Auch außerhalb Athens können Aktivitäten durchgeführt werden. Das Goethe-Institut engagiert sich und unterstützt die Arbeit.

Später, als Danai ihrem eigenen beruflichen Weg in den USA weitergeht, kommen neue Helferinnen, 10 griechische Studentinnen studieren im Laufe der Jahre am Orff-Institut und schließen in unterschiedlichen Studienrichtungen (inclusive Special Course)

ab, weit über hundert TeilnehmerInnen aus Griechenland haben die internationalen Sommerkurse besucht. 1980 kommt Angelika Slavik als erste Absolventin des vierjährigen Studiums – zunächst noch ohne Sprachkenntnisse – nach Athen. Mit ihr wächst die Schulwerkarbeit mehr und mehr über die Mathey-Schule hinaus. Sie unterrichtet zusätzlich in privaten und staatlichen Einrichtungen der Kindergärtnerinnenausbildung, in Kindergärten und in der staatlichen Tanzschule und organisiert Seminare für Lehrer und Erzieher in Athen, auf Kreta und in anderen Städten Griechenlands.

Seminare an der Moraiti-Schule

An einer der größten und traditionsreichsten Privatschulen Athens – der Moraiti-Schule – übernimmt Fotini Protopsalti den Musikunterricht in den Volkschulklassen. Sie erhält Unterstützung durch die Direktion der Grundschulabteilung, Katerina Moraiti, und den Leiter der Fortbildungsabteilung, Panos Milios. Gemeinsam werden Fortbildungsveranstaltungen organisiert, an denen neben griechischen LehrerInnen auch Dozenten des Orff-Instituts mitwirken.

1985 wird ein einjähriger Informationskurs (Musik- und Tanzerziehung) angeboten, der Erfolg ist so groß, daß die Schulleitung schon im nächsten Jahr einen

zweijährigen, berufsbegleitenden Kurs einrichtet, der vor allem die besonderen kulturellen Traditionen Griechenlands in die Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks einbinden soll. Mathey berät die Auswahl der Fächer und Lehrer, ein Studienplan wird unter Beratung von Dr. Regner erstellt und eine Vereinbarung zwischen Moraiti-Schule und dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg getroffen. Für vier Jahre übernimmt Angelika Slavik die Leitung, ihr folgen in dieser Verantwortung Katerina Sarropoulou und schließlich – bis heute – Cornelia Flitner-Skoufos.

1991 findet ein erster griechischer Osterkurs statt. Griechische und ausländische Dozenten sorgen für ein vielseitiges Angebot.

Der zweijährige Kurs – heute

Der Kurs hat sich in den 12 Jahren seines Bestehens, nach anfänglich tastenden Versuchen in ein für Griechenland pädagogisches Neuland, weitgehend stabilisiert. TeilnehmerInnen sind KindergärtnerInnen und LehrerInnen, Tanz- und SportlehrerInnen und in zunehmendem Maße StudentInnen, die parallel dazu eine Privat- oder Schulmusikausbildung verfolgen. Viele TeilnehmerInnen arbeiten an den Vormittagen als KindergärtnerInnen oder LehrerInnen oder verdienen ihr Geld (der Kurs muß selbst finanziert

Studentinnen des Fortbildungslehrganges an der Moraiti-Schule üben auf griechischen Trommeln.



werden) durch Stundengeben oder Babysitting, manche haben selbst Kinder. Die Beanspruchung mit 21 Wochenstunden (neben der Vorbereitung von Lehrproben, zu übenden Instrumenten und schriftlichen Arbeiten in nahezu allen Fachbereichen) ist zusätzlich zu Beruf und Familie sehr groß und fordert die TeilnehmerInnen in überdurchschnittlicher Weise.

Der Studienplan ist vielfältig, enthält theoretische, didaktische, musik- und tanzpraktische Fächer und ist in der Durchführung von Hospitationen und Lehrproben mit den Grundschulklassen der Moraiti-Schule verbunden.

Von besonderer Bedeutung für den eigenständigen kulturellen Charakter des Kurses ist nicht nur die Tatsache, daß die meisten Lehrer Griechen sind (von denen viele in Deutschland oder Österreich studiert haben), sondern auch die gezielte Schwerpunktsetzung auf die eigene Überlieferung, vor allem in bezug auf

- Musikgeschichte und -ethnologie, Instrumentenkunde, Volksmusikkunde;
- Volkstanz, Rhythmologie;
- griechische Instrumente (Toumbeiki, Bedir und Daouli).

Seit 1986 haben über 150 Personen diesen berufsbegleitenden Kurs abgeschlossen und sind heute in allen Teilen des Landes in unterschiedlichsten Arbeitsbereichen tätig.

Die griechische Orff-Schulwerk Gesellschaft EΣΜΑ

Das steigende Interesse an diesem pädagogischen Konzept zusammen mit der zunehmenden Zahl von in diesem Bereich arbeitenden Pädagogen läßt das Bedürfnis nach einer Organisation entstehen, die fachlichen Austausch und Weiterbildung organisiert. 1990 wird, wieder unter Beratung von Polyxene Mathey, die griechische Orff-Schulwerk Gesellschaft gegründet. 1991 erscheint zum ersten Mal die Zeitschrift »Rhythmoi«. In den folgenden Jahren entwickelt sie sich zu einer Vierteljahreszeitschrift, die theoretische Beiträge (musik- und tanzgeschichtliche oder -didaktische Themen) ebenso wie Praktisches (Unterrichtsmodelle, Anregungen zum Instrumentenbau, Buch- und Musikalienbesprechungen, Kursankündigungen, etc.) enthält. Monatlich bietet die Gesellschaft Wochenend-work-

shops für die derzeit etwa 650 Mitglieder an. Auch hier sind die Themen vielseitig: Es geht um Bewegungsausdruck, um Theater und Musik, traditionelles Schattentheater und Instrumentenbau, um Masken, traditionelle Musik, um Jazz und Blues, um die Verbindung zu Malerei und Plastik. Es unterrichten neben Lehrern auch in zunehmendem Maße Absolventen des berufsbegleitenden Fortbildungskurses an der Moraiti-Schule. Aber auch neue Kollegen verwandter Fachbereiche lernt man hier kennen und gelegentlich kommen auch Dozenten des Orff-Instituts. Mit größerer Bekanntheit wächst der Orff-Schulwerk Gesellschaft auch eine zusätzliche große Aufgabe als Kontaktstelle zu: Kindergärten und Musikschulen fragen dort nach geeigneten Lehrern, Absolventen melden ihr Interesse an Arbeitsstellen und schließlich kann man dort auch erfahren, in welchen Institutionen geschulte Kräfte unterrichten.

Die umfangreiche Organisation wird von Angeliki Kiminou-Preintaki, Präsidentin der EΣΜΑ, erfolgreich geleitet.

Kontakte mit nahestehenden Institutionen

Zusammenarbeit besteht z. B. mit dem in der Altstadt Athens gelegenen Museum für Volksmusikinstrumente, dessen Leiter, der Musikethnologe Lombras Liavas, das Fach Musikethnologie am Lehrgang an der Moraiti-Schule unterrichtet. Auf seine Initiative hin hat sich das Museum zu einem Bildungs- und Veranstaltungsort entwickelt, an dem traditionelle Musikinstrumente gebaut und gelehrt werden, Kurse für Kinder und Erwachsene stattfinden und Volksmusikgruppen zu hören sind.

In Volos ist Dimitri Warangopoulos, Komponist und Musikpädagoge und ebenfalls Lehrer am Lehrgang der Moraiti-Schule, Leiter des städtischen Konservatoriums. Ein »Orff-Kurs« ist als Unterrichtsfach in den Lehrplan integriert. Manche Absolventen aus Volos entschließen sich später zur Teilnahme am Kurs der Moraiti-Schule.

In Thessaloniki entwickelt u. a. Jannis Kaimakis, Dozent an der Universität Thessaloniki, Initiativen im Zusammenhang mit Orff. Auch entstand im Frühjahr des vergangenen Jahres ein neues pädagogisches Zentrum unter dem Namen »Griechische Vereinigung für Musikerziehung« (ΕΕΜΕ), zu dessen Gründungsmitgliedern auch die Griechische Orff-Schulwerk Gesellschaft zählt.



Angelika Panagopoulos-Slavik baut mit einer Kindergruppe Trommeln.

Hauptanliegen der EEME sind die Verbesserung der Musikerziehung, pädagogische und wissenschaftliche Unterstützung der Musikerzieher, die Stellung der traditionellen Musik Griechenlands und Informationsaustausch. Zu diesem Zweck steht das Zentrum in Kontakt mit ausländischen Institutionen wie ISME, Orff-Schulwerk Forum, AOSA, EMEA, HENC, u. a.

Probleme und Perspektiven

• Das Interesse an der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Orffs ist zum einen sehr positiv, bringt aber zum anderen auch Probleme mit sich. Oft benutzen Schulen als Aushängeschild das Angebot »System Orff« (eine nicht sehr glückliche Bezeichnung, die sich in Griechenland eingebürgert hat), verfügen jedoch nicht über entsprechend vorgebildete Lehrkräfte. Hier bemüht sich die Orff-Schulwerk Gesellschaft um Information und Aufklärung für tatsächliche und potentielle Arbeitgeber. Rechtliche Mittel hat sie allerdings nicht, da es bisher weder Titelschutz noch eine staatliche griechische Ausbildung gibt.

- Die staatliche Musiklehrerausbildung führt zwar längst Elemente der Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Orffs in ihren Programmen, doch ist durch Sparmaßnahmen deren Verwirklichung in den Hintergrund geraten.
- Arbeitsbedingungen für die Absolventen des zweijährigen Kurses sind vielfältig, aber nicht immer günstig. Mangelhafte Ausstattung mit Instrumenten sowie räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen erschweren die Arbeit.
- Auch das Fehlen von Arbeitsmaterialien und theoretischer Literatur stellt ein großes Problem dar. Lehrer sind weitgehend darauf angewiesen, ihre eigenen Materialsammlungen zu erstellen. Aufgaben für die Zukunft liegen zum einen in der Übersetzung grundlegender Texte aus dem Deutschen und Englischen, zum anderen in der Sammlung, Sichtung und Aufarbeitung bzw. Ergänzung von Unterrichtsmaterialien und deren Veröffentlichung.
- Die Orff-Schulwerk Gesellschaft bemüht sich um die Lösung der anstehenden Probleme, ist aber zur Zeit weder personell noch finanziell in der Lage, sie alle zu lösen.

Persönliche Schlußbemerkung

In Griechenland stellen starke Tradition einerseits und moderne Einflüsse und Veränderungen andererseits (betrachtet aus der Sicht einer »Insiderin«, aber immerhin auch Ausländerin) keine unvereinbaren Gegensätze dar. Im Gegenteil wirken sie oft sinnvoll aufeinander und kommen zu bemerkenswerten, kreativen Ergebnissen. Im Bereich der Musik- und Bewegungserziehung ist es eines unserer Hauptanliegen, traditionelle Elemente mit einzubeziehen, sie jedoch im Bewußtsein unserer Gegenwart neu erlebbar zu machen. Gleichzeitig ist eine Modernisierung der Pädagogik, eine Intensivierung von Selbständigkeit und Kommunikation, eine stärkere Orientierung an handlungs- und erlebnisorientiertem Unterricht in unseren Schulen besonders nötig. Das wird auch von den Pädagogen verschiedenster Richtungen mehr und mehr wahrgenommen. In dieser Richtung sehe ich die Aufgabe unserer Arbeit auch für die Zukunft.

Cornelia Flitner-Skoufou

absolvierte nach ihrer Lehrerausbildung das B-Studium am Orff-Institut. Seit 1985 lebt und arbeitet sie in Athen. Seit einigen Jahren ist sie Leiterin des zweijährigen Fortbildungskurses an der Moraiti-Schule, ihr Schwerpunkt liegt vor allem im Bereich Didaktik und Lehrpraktikum.

Summary

Polyxene Mathey initiated Orff-Schulwerk at her dance school in Athens. She is a pianist and was a student at the Güntherschule. The first impulses came from this private school through children's groups, performances and lectures, seminars (partly under the auspices of the Goethe Institute) and publications. Greek and German graduates of the Orff-Institute supported and broadened the work of the Mathey School and have taught in private and public schools in Athens, Thessaloniki, Crete and other cities in Greece.

A variety of continuing education courses were set up at the Moraiti School. Since 1986, through the co-operation with the Orff-Schulwerk Forum Salzburg (in consultation with Hermann Regner) there has been a

two year course of study modelled after the B-course at the Orff-Institute. The directorship of the school began with Angelika Slavik followed by Katerina Sarropoulou and today is held by Cornelia Flitner-Skoufou. In the last 11 years many students have graduated from this course and together with the Greek graduates from the Orff-Institute teach in various pedagogical directions throughout Greece.

In 1990 the Greek Orff-Schulwerk Association was founded which now has over 650 members. Since 1991 they have also published a magazine called "Rhythmoi". The association sponsors monthly workshops and seminars with a variety of themes (music, dance, theatre, mask and instrument building among others).

There are contacts and cooperation with personnel of the Museum for Folk Music Instruments in Athens, the Conservatory in Volos in which an Orff course has been accepted in the teaching curriculum, the State Dance University in Athens, the Pedagogical Center "EEME" and the University in Thessaloniki. Schools and conservatories are setting up more and more "Orff classes" especially in the area of early childhood education.

New publications have brought model materials for teaching, especially with the use of Greek texts, themes and folk elements and serve also as foundations for theory.

One of the most important tasks for the future is to consolidate the ideas of Carl Orff and Gunild Keetman in the general schools and not only in the elite private schools.

Cornelia Flitner-Skoufou

After completing a teacher's training course Cornelia Flitner-Skoufou graduated from the B-course at the Institute. She lives in Athens where she has worked since 1985. At present she is the director of the Orff-Schulwerk Continuing Education Course (vocational studies) at the Moraiti School and is responsible for the areas of Didactics and Practice Teaching.

Auswirkungen des Orff-Schulwerks auf die Musik-, Tanz- und Bewegungserziehung in Spanien

Elisa Roche

(in Zusammenarbeit mit Verena Maschat)

Ausgangslage

Die Anfänge der Bildungsreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts brachten eine Erneuerung im Erziehungswesen mit sich – Förderung von Kreativität, Vitalität und Freiheit innerhalb einer sozialen Vision von Erziehung – und leiteten in Europa die Entwicklung der aktiven Schule nach dem Konzept von John Dewey ein. Leider verlor sich dieser Impuls in Spanien nach dem Bürgerkrieg (1936–1939). Erst in den Siebzigerjahren wurde dieses Bildungskonzept, weg vom intellektualisierenden, konventionellen und autoritären Stil, der charakteristisch für die offizielle Lehrweise während der Diktatur Francos war, wieder aufgenommen und weiterentwickelt.

Während zu Beginn der Sechzigerjahre das Orff-Institut als eine Abteilung der Hochschule »Mozarteum« in Salzburg gegründet wurde, um Lehrer im Sinne der musikpädagogischen Ideen Carl Orffs und Gunild Keetmans auszubilden, reduzierte sich die Musik in der öffentlichen Bildungslandschaft Spaniens auf eine minimale Präsenz in der Mittelstufe der Mädchengymnasien und eine sehr eingeschränkte und schlecht strukturierte »professionelle« Musikausbildung in den Konservatorien, die jedoch keinerlei gleichwertige Entsprechung im übrigen Erziehungssystem hatte.

Zu dieser Zeit wußte man hier weder von dem hohen Entwicklungsstand und der professionellen Qualität der Musikhochschulen, noch vom Netz der Musikschulen, die in vielen europäischen Ländern entstanden waren, ausgehend von einem pädagogischen Impuls im Deutschland der Jahrhundertwende, und deren Ziel es war, eine qualitativvolle Musikerziehung

der breiten Bevölkerung anbieten zu können und die Musikpraxis durch vokales und instrumentales Laienmusizieren in Gruppen zu fördern.

Die Tatsache, daß in unserem Land die Musik nicht im allgemeinen Bildungswesen präsent war, hatte unter anderem zur Folge, daß die Lehrerausbildung für Musik systematisch vernachlässigt wurde, was sich leider bis heute kaum geändert hat und erst mit dem Inkrafttreten des neuen Bildungsgesetzes 1990 einen kräftigen Impuls in Richtung aktiver Pädagogik erfahren hat.

Erster Kontakt mit dem Orff-Schulwerk

Fünf musikinteressierte Lehrer, die unter diesen soziokulturellen Bedingungen hier arbeiteten, hatten das Glück, die pädagogischen Ideen Orffs und Keetmans kennenzulernen und Ende der Sechzigerjahre im Orff-Institut die notwendige Fortbildung zu bekommen, die es uns ermöglichte, das »sich musikalisch ausdrücken« als wichtigstes Erziehungsziel zu fördern. Der kreative Aspekt im didaktischen Gesamtkonzept, der Respekt und das Interesse für die Entwicklung der künstlerischen Anlagen im Kind und die Vitalität, die Bewegung und Tanz zum Musikerlebnis beisteuern, waren während des gesamten Studiums am Institut charakteristische Züge, die in dieser »ersten Generation von Orffianern« eine tiefen Spur hinterlassen hat, die unser Verständnis des Erziehungswertes der Musik bleibend geprägt hat. Wir hatten zwar dies alles gespürt, wußten aber nicht, wie wir diese Faktoren in unsere Unterrichtspraxis einbinden können.

Unter den zahlreichen Gründen dafür, daß der pädagogische Gedanke und die Musik Orffs und Keetmans nicht nur uns, sondern auch eine ständig wachsende Zahl von Menschen immer stärker in ihren Bann ziehen, ist einer besonders hervorzuheben, vor allem, weil er – stärker noch als pädagogische oder intellektuelle Aspekte – mit dem emotionalen Erlebnis und dieser vitalen Komponente im Schulwerk verbunden ist: In unserer popularen Tradition erlebt man Musik und Tanz immer wie ein Fest. Deshalb zieht uns das Schulwerk an und »wickelt uns ein«.

Außerdem binden Orff und Keetman in ihr Erziehungsideal musikalische Aspekte ein, die eng mit unserer Tradition verbunden sind und deshalb jenen »Zündfunken« darstellen, der die jedem Menschen

angeborene Disposition für Musik und Tanz in Gang setzt, und die den Kern des Konzeptes »elemental« bilden (Wilhelm Keller). Unter anderen Aspekten wären hervorzuheben:

- die Kirchentonarten als melodisches Ausdrucksmittel, die in zahllosen spanischen Liedern vorkommen, besonders phrygisch, lydisch und mixolydisch;
- die rhythmische Kraft, die eines der vorherrschenden Elemente unserer Lieder und Tänze ist;
- die reichhaltige Klangqualität des Instrumentariums, das eine Einbindung zahlreicher Volksinstrumente im Musikunterricht ermöglicht;
- Sprache, Musik und Tanz als Einheit, so wie man sie in unseren Spielen, Reimen und Zungenbrechern findet, und wie sie sich über Jahrhunderte auf den Straßen in den Mittelmerländern entwickelt haben.

Orffs Impuls für die Bildungsreform

Zusammen mit psychopädagogischen Aspekten haben diese Faktoren ganz entscheidend beeinflußt, daß der musikpädagogische Ansatz in den neuen Lehrplänen der allgemeinen Bildungsreform 1990 auf das Konzept Orffs und Keetmans aufgebaut ist (innerhalb der verschiedenen Strömungen zeitgenössischer Musikpädagogik das umfassendste), da es auf ganzheitliche Weise die Anlagen im Kind und Jugendlichen durch Musik als künstlerische Ausdrucksmittel fördert.

Deshalb sind drei der fünf bzw. sechs Blöcke im Musiklehrplan an Volksschulen bzw. der Gymnasien ganz der Praxis gewidmet. Vokales Gestalten (Sprechen und Singen), Instrumentalpraxis (mit den Orff-Instrumenten als Achse) und Bewegung/Tanz bilden die Basis für den gesamten schulischen Bildungsprozeß. Damit soll ein aktiver Musikunterricht in den Schulen garantiert werden, der allerdings im Gesetz nicht als Orff-Schulwerk benannt wird – ein ohnehin unübersetbarer Begriff – da in diesen Texten keinerlei namentliche Erwähnung von irgendwelchen konkreten Methoden geschieht. Um die optimale Ausführung dieser Bildungsziele zu garantieren, ist das pädagogische Konzept Orffs in die Unterrichtsprogramme der Lehreraus- und -fortbildung im Primar- und Sekundarschulbereich eingebunden, wo Stimme, Instrumentalpraxis und Bewegung nun Pflichtfächer sind.

Musik und Bewegung in der Musikschule

Ein weiteres Feld, in dem das Orff-Schulwerk einen bedeutenden Einfluß in der musikpädagogischen Entwicklung unseres Landes hatte, ist der Musikschulbereich. Ein entsprechendes Gesetz sieht die schrittweise Einrichtung von Schulen für Musik und Tanz vor, um den in den letzten 20 Jahren stetig wachsenden Bedarf an musikalischer Laienbildung in Spanien zu decken. Grundlegende Änderungen im System und in der Mentalität sind nötig, um dieses neue Modell, das bereits seit langem in großen Teilen Europas erfolgreich ist und sich so sehr vom alten Konzept der Elementarkonservatorien unterscheidet, zu konsolidieren, in dem der Tanz als eine künstlerische Ausdrucksform in ständiger Wechselbeziehung zur Musik und somit als Element ästhetischer Erziehung ebenso präsent ist.

Der Schwerpunkt auf der Musikalischen Früherziehung bzw. Grundausbildung (4- bis 8jährige Kinder) schlägt sich im Fach »Musik und Bewegung« nieder, das die Kinder einer Altersstufe gemeinsam besuchen, ob sie nun anschließend in den Musik- oder den Tanzbereich gehen. Der Bereich ist deutlich an der Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks orientiert und hat die Integration von Musik, Sprache und Bewegung zur Basis.

Kurzstudium am Orff-Institut

Nach der erfolgreichen Einbindung der pädagogischen und humanistischen Prinzipien Orffs in den gesetzlichen und curricularen Rahmen der allgemeinen Musikerziehung, richtet sich nun das Augenmerk vorrangig auf die Lehrerausbildung, da, wie wir alle wissen, die Regeln allein noch nicht erziehen, denn der Mensch kann nur von anderen Menschen erzogen werden (Kant).

In dieser Frage ist die Aus- und Fortbildungsmöglichkeit, die das Orff-Institut bietet, von besonderer Bedeutung für die jungen spanischen Studenten, die sich im Bereich der Musik- und Tanzerziehung spezialisieren wollen. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang das zweijährige B-Studium. Es bietet eine Spezialisierung von hoher Qualität, die aus oben erwähnten Gründen noch nicht an unseren Hochschulen angeboten werden kann. Für viele Studienanwärter ist dieses Studium zusätzlich noch besonders attraktiv durch die für eine Fort-

bildung realistische Studiendauer, durch die Studienkosten und durch die Möglichkeit, einen anderen Kulturräum und eine internationale Studentenschaft kennenzulernen.

Am Ende dieses Jahrhunderts, das unter dem Einfluß der multikulturellen Gesellschaft und folglich Erziehung steht, wird außerdem das Austauschabkommen der EU-Länder zur freien Wahl des Studienplatzes innerhalb des europäischen Hochschulbereichs nicht nur das immer stärker nötige gegenseitige Kennenlernen, sondern auch die gesamteuropäische Anerkennung von Studienabschlüssen bei Anstellungsverfahren fördern.

Abschluß und Ausblick

Für unser Land war es von besonderer Bedeutung, eine Nachwuchsgeneration von nunmehr zehn jungen Lehrern zu haben, die sich in den vergangenen 15 Jahren am Orff-Institut spezialisieren konnten. Sie arbeiten weiterhin an ihren respektiven Institutionen, geben Fortbildungskurse für Lehrer im Primar-, Sekundar- und außerschulischen Bereich, und haben außerdem ein Arbeitsteam gebildet, das nun schon das achte Jahr im Internationalen Sommerkurs für Musik- und Tanzerziehung in Santander unterrichtet. Die Arbeit dieser Gruppe wirkt sich in einer aktiven Teilnahme am Aufbau der curricularen Struktur aus und trägt zu deren komplexer und schwieriger praktischer Durchführung bei.

Anders als in den oben erwähnten Arbeitsfeldern, hat sich merkwürdigerweise die Musik- und Tanzerziehung im therapeutischen und sozialen Bereich noch nicht durchsetzen können. Außer der Sportförderung, die einige Vereine verstärkt betreiben (z. B. die Nationale Blindenorganisation ONCE), herrscht allgemein ein großes Defizit an Angeboten, die Aspekte Ästhetischer Erziehung als Möglichkeit zur Rehabilitation bzw. sozialen Integration einsetzen. An den Abschluß dieser Gedanken über den Einfluß des Orff-Schulwerks in Spanien möchte ich die Zeitlosigkeit dieser so wichtigen und tiefgreifenden Ideen stellen, die sich gegen die modischen Strömungen des Geistes einer methodologischen Systematisierung widersetzen und eben deshalb heute, weit entfernt vom Veralten, mehr und mehr eine universale Bedeutung und Auswirkung erreicht haben. Diese Vision des Bildungswertes von Musik, Bewegung und

Sprache weist dem Konzept Orffs einen vorrangigen Platz innerhalb der aktuellen Vielfalt pädagogischer Modelle zu.

Elisa Roche

Nach Lehrerausbildung und Musikstudium am Königlichen Konservatorium in Madrid absolvierte sie das B-Studium am Orff-Institut. Nach ihrer Rückkehr wurde sie Professorin für Musikerziehung am Real Conservatorio Superior de Musica (Musikhochschule) in Madrid. Während ihrer siebenjährigen Tätigkeit als Beraterin im Erziehungsministerium war sie führend an der Reform des Musikcurriculums für Primar- und Sekundarschulen, Musikschulen und Konservatorien tätig (siehe Porträt in ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN Nr. 59, Seite 32).

Verena Maschat

Nach Abschluß des A-Studiums Lehrtätigkeit am Orff-Institut. Assistenzprofessorin an der Lehrkanzel »Didaktik der Elementaren Musikerziehung« bis 1991. Seitdem *free-lance* Kurstätigkeit international mit Schwerpunkt Iberische Halbinsel. Mitarbeit in der Leitung der Internationalen Sommerkurse des Orff-Instituts.

Summary

The author describes the situation of Music Education in her country during the late sixties, when she and four other Spanish teachers studied at the Orff Institute. The end of Franco's dictatorship in 1976 brought a slow recovery from the kind of cultural and educational "vacuum" of almost 40 years. Orff's and Keetman's ideas of Music and Dance Education were decisive in this period of re-orientation, and in the new curriculum that was developed after 1990, Orff-Schulwerk definitely has marked a new way of active music education. The fact that some of its elements are so closely related to Spanish tradition (the modes, the strong rhythmic aspect of music and dance, the variety of percussion instruments used in folk music, the great number and variety of rhymes, games and sayings, and generally the strong tradition of folk celebrations with their spontaneous festive spirit and the inevitable presence of songs and dances).

Apart from the development of vocal, instrumental and movement skills in Primary and Secondary Schools, the newly created Music and Dance Schools have as a basic subject "Music and Movement" for children from 4 to 8 years who then can opt either for an instrument or for dance. In order to develop the curriculum for each of these areas and to form teachers, it has been absolutely vital to count on the collaboration of ten young music teachers who had studied in the two-year post-graduate course at the Orff Institute in the eighties and early nineties.

The article closes with a reflection about the universal essence of Orff-Schulwerk and the vital importance of the continuing work of the Orff Institute in order to meet the growing demand for well trained teachers of Music and Dance Education, not only in Spain.

Elisa Roche

Diplomas from the Teacher Training College and the Royal Conservatory of Music in Madrid. Two-year post-graduate studies at the Orff Institute. Professor of Music Education at the Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. During her seven years as advisor to the Ministry of Education she was instrumental in the reform of the music curriculum in Primary and Secondary Education, in Conservatories and Music Schools (see Portrait in ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN #59, page 32).

Verena Maschat

Diploma of Music and Dance Education at the Orff Institute. Assistant Professor of Didactics of Music Education at the Institute until 1991. Freelance lecturer based in Spain. Co-director of the International Summer Courses of the Orff Institute.

The Influence of Orff-Schulwerk on Music and Movement Education in Taiwan

Chia-Shu Liu

More than 30 students from Taiwan have graduated from studies in music and dance education at the Orff Institute. A far greater number have participated in summer courses in Salzburg or in courses given by graduates and teachers from the Orff Institute in Taiwan during the last 20 years.

The characteristics and educational ideas of Carl Orff have changed the people in Taiwan. The following are some conclusions coming from many years of teaching and observation.

I. There are new changes in government policies.

A. Orff-Schulwerk courses are included in teaching seminars for music teachers at all levels in Taiwan sponsored by the Taiwanese Department of Education and in seminars for music studies sponsored by county and city governments. The number of hours for "Orff studies" have increased yearly from 4 to 8 and from 16 to 24 hours. There were also week long seminars with "Orff education" as the subject.

B. The Ministry of Education, recognizing the importance of Carl Orff's education, invited Orff Institute alumni to join their board for editing school music textbooks. As a result the present textbooks for Kindergartens and primary schools in Taiwan include more creative games than the older versions. The songs, both created and collected, comply with child development scales. The songs and rhythms match the tonality of Chinese and Taiwanese native languages.

II. "Orff opens the window for music education at all levels of schools in Taiwan."

A. Almost all Kindergartens in Taiwan have adopted Orff's educational ideas for teaching children.

Most schools and classrooms are equipped with instruments.

B. There are only a few primary schools, high schools and colleges that offer Orff-Schulwerk related courses. In spite of this teachers from all school levels attend Orff-Schulwerk courses with enthusiasm and apply what they have learned to their teaching.

III. Orff-Schulwerk has shown a great influence on music teachers and students in Taiwan.

A. Music education in the early childhood stages does not focus only on technical training and "stuffing in knowledge" anymore.

B. Methods for teaching rhythm through language and movement has proved to be more effective.

C. We found that after taking Orff-Schulwerk classes, kids had healthier personalities, were more forgiving, self-assured and had better interpersonal relationships.

D. Teachers no longer represent the traditional authoritarian stereotype. Humanitarian concepts in Orff's idea brings teachers and students closer: they talk to each other "heart to heart". Every child has the opportunity to perform and improvise individually.

E. Occasionally parents also participate with their children playing games, moving with music, singing and playing instruments.

IV. The impact of the Orff-Schulwerk Association of R.O.C. in Taiwan.

A. The association was established in 1993 and has about 300 members today. Since then a few Orff Institute graduates have created the core for promoting various activities. Since 1993 the association has held at least 100 Orff seminars with various themes. Newsletters and periodicals are also published.

B. The purpose of these activities are on one hand to promote Orff's educational ideas and on the other hand to encourage teachers to study native Taiwanese music and to blend the culture with teaching in the spirit of Carl Orff.

C. Meanwhile the association has been planning the development of a "Teacher's Training and Verification Program". The project started in August 1996 with Christoph Maubach, Gray King and Philipp Tenta

as teachers. They designed an 8 level course from basic to advanced for Taiwanese teachers and a course for flutes with 6 subjects.

The Orff Institute has moved us, made us joyous and confident. We would like to transmit this to Taiwan's teachers and students. The impact that the Orff Institute has generated in us should have been multi-dimensional instead of just educational. We understand that the Orff Institute must cancel its two year course meaning that (our) experienced teachers will have less opportunity for advanced training.

Chia-Shu Liu

graduated from the Special Course at the Orff Institute after completing her music studies and many years of concentrating on choral work. She has been teaching at the Jen-Jen Music Education Institute in Taipei for several years and was a former president of the Orff-Schulwerk Association of R.O.C.

Synergien – Das Spielerische in der Architektur

Doris Dockner

»Konstruieren Sie ein Lebensthermometer, einen Gegenstand halb Thermometer und Topometer, halb Kartei und Lebenslauf im Sinne eines intravitalen Famen, eines paravitalen Esperanzen und eines supravitalen Cronopiums.«

Entwurfsaufgaben wie diese aus dem Seminar »Grundlagen der Gestaltung« habe ich zusammen mit Mark Blaschitz konzipiert, und habe sie als Lehrbeauftragte an der TU Graz den Architekturstudenten im ersten Semester zur Bearbeitung gestellt. Diese Aufgabenstellungen haben mit einem sehr weiten Begriff von Architektur zu tun und befassen sich direkt mit den veränderten Anforderungen, die an einen Archi-

tekten, oder besser gesagt, an ein interdisziplinär arbeitendes Team von heute gestellt werden.

In einer Zeit, in der Masterpläne und das starre Leitbild im Städtebau und Wohnbau als überholt gelten, entsprechen prozeßorientierte und mehrdimensional formulierte, oder untypisch anmutende Aufgabenstellungen sehr viel besser den immer komplexer werdenden Aufgaben unserer Zeit. Schon in den sechziger Jahren betonte Peter Cook: »... when you are looking for a solution to what you are told is an architectural problem – remember, it may not be a building.« (Peter Cook in: *Vision der Moderne*, 1986, S. 316)

Das Spiel mit Begriffen oder solchen beschriebenen und charakteristischen Textlebewesen, wie sie in den »Geschichten der Cronopien und Famen« von Julio Cortazar erdacht sind, ist eine Möglichkeit, sich einen eigenen kreativen Spielraum zu schaffen, der als Basis für neuartige Lösungsvorschläge von »noch nicht Er-/Gefundenem« dienen kann. Die Kostprobe bizarre Nahrungsmittelerfindungen und Nahrungsarrangements für die genannten Textlebewesen war eine der ersten Präsentationen von 1:1-Modellen, die von den Studenten selbst (kichernd) auf Form und

Architekturstudenten bei einem Projekt von Doris Dockner.





Mensch und Raum. Seminar »Grundlagen der Gestaltung«

Funktion überprüft und dann in größeren Mengen für ein »Fest der Sinne« produziert wurden. Noch mehr handwerkliches Geschick und Teamarbeit forderte die Entwicklung und Realisation von (Fort-)Bewegungsmittel für die genannten Textilebewesen, wurden doch verschiedenste bootähnliche, tragfähige (Fort-)Bewegungsmittel von ihnen selbst gebaut, die ihre Funktionalität am Neusiedlersee unter Beweis zu stellen hatten.

Viele dieser Versuche, Prozesse und Resultate, wie zum Beispiel der Tanz der Famen, mit ganz außergewöhnlichen Bewegungsformen oder Bewegungsmustern, wurden auf Video festgehalten; diese Aufzeichnungen hatten jedoch nicht dokumentarischen Charakter, sondern waren neben speziellen Aufnahmen ein Teil des Filmmaterials für den Film, der später »dentro y fuera« (drinnen und draußen) genannt wurde. Übergeordnetes Ziel des Seminars war es, von Anfang an, einen gemeinsamen Film »zu bauen«. Und so wurden auf unseren Impuls hin Regiekonzepte erarbeitet, Storyboards geschrieben, Kamerafrauen/-männer ausgesucht, SchauspielerInnen bestimmt, der Aufbau des Settings und die

detaillierte Ausstattung überlegt und gebaut, die Raumbeleuchtung erprobt, Sequenzen zu einem Grobschnitt gefügt, der Feinschnitt vertont, Plakate gestaltet, etc. und alle arbeiteten auf das Ziel hin, ein gemeinsames Produkt im Kino zu zeigen. Im Grazer Rechbauerkino mußten spontan zwei Vorstellungen hintereinander stattfinden, denn der Ansturm von Besuchern war gewaltig.

Das Seminar »Grundlagen der Gestaltung« stand deshalb unter dem Titel »Filme Bauen«, denn für uns erscheint das Arbeiten mit Video eine geeignete Möglichkeit zu sein, um den Zeitfaktor (Schnelligkeit, Rhythmus, ...), den Ton und die Bewegung mit ins Entwurfsgeschehen und in die Darstellung von Architektur zu integrieren, was bei traditionellen zeichnerischen Darstellungen in dieser Art nicht möglich ist. Mit neuen Strategien, Konzepten, alternativen Arbeitsmethoden und Darstellungsarten verändert sich, wie in vielen Sparten, auch das Berufsbild des Architekten. Seine Ausbildung wird sich parallel weiterentwickeln müssen.

Spätestens jetzt wird sich der Leser/die Leserin fragen, wie ein Artikel über »Synergien – Das

Spielerische in der Architektur» in die Orff-Schulwerk Informationen gelangt. Der Zusammenhang ist leicht herzustellen und hat mit dem Orff-Institut der Hochschule »Mozarteum« und den dort angebotenen Lehrinhalten zu tun.

In den Jahren 1974 bis 1979 habe ich am sogenannten »Kinderunterricht« teilgenommen, wie er seit vielen Jahren für die Studierenden im Fach »Lehrübung/Didaktisches Praktikum« angeboten wird. Was ich als Kind im Alter zwischen 7 und 11 Jahren in diesem Unterricht erfahren habe, hat mir in vielen Bereichen – heute bin ich Architektin und Lehrbeauftragte an der Technischen Universität Graz – als Fundament gedient.

Ich erinnere mich gerne an das Schattenspiel »Die Geschichte vom Fischer und seiner Frau«, das Ulrike Jungmair mit unserer Kindergruppe initiiert und erarbeitet hatte, und das im Juni 1979 am Orff-Institut auch aufgeführt wurde. In diesem Stück durfte ich »des Fischers Frau« spielen, schlüpfte in diese Rolle und erlebte in ihr Szenen, Situationen, Konflikte, Verhaltensweisen, Kommunikationsarten, Darstellungsmöglichkeiten, Teamarbeit, ... und vieles mehr. Damals war es mir nicht bewußt, und ich merkte nicht, daß ich intensiv lernte und wie vielschichtig das Lernangebot war: Unmittelbarkeit, Risikobereitschaft und Imaginationskräfte sind Aspekte, die das Lernen und Lehren für mich so unendlich spannend machen. Begeisterungsfähigkeit und Motivation bewirken eine Intensität und Konzentration in der Auseinandersetzung, sie lassen einen manchmal Zeit und Raum für Augenblicke vergessen.

In ihrem Buch »Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs« setzt sich Ulrike Jungmair mit dem »Versunkensein ins Spiel« auseinander und beschreibt Szenen und Erfahrungen zum Thema »Handschatenspiel an der Wand« aus unserem damaligen Unterricht: »Die Kinder ... versuchen mit den Händen Figuren zu formen, die sich als Tierköpfe an der Wand als Schatten abbilden. (...) Doris und Barbara spielen ihr Spiel bereits *mitten im Wald*, ihre Tiere suchen eine Futterkrippe, die Doris, in Ermangelung einer dritten Hand, mit dem Knie darzustellen versucht, ohne den Spielverlauf, in dem auch ein Dialog eingebaut ist, auch nur für einen Augenblick zu unterbrechen ...« (Jungmair, 1992, S. 241).

Begeisterung – im tiefsten Sinne »Be-Geisterung« –

ist der Motor sowohl des Spiels wie auch eines Entwurfes. Voraus geht meist eine Vision dessen, was entstehen soll. Die Fähigkeit, das spielerisch Entdeckte zur Gestaltung weiterzuführen sowie das Imaginäre zur Darstellung zu bringen, ist ein wesentliches Werkzeug für meine Arbeit heute.

Eine sehr konkrete Vision setzen wir 1996 in die Realität um: »Einen virtuellen Zeichensaal«, in dem man unabhängig von Örtlichkeiten miteinander kommunizieren kann. »(Schöner) Wohnen in Telepolis« betitelten daraufhin die »Salzburger Nachrichten« eines unserer Projekte und der Header trifft einen möglichen Kern dieses Pilotprojektes, einer Übung via Internet. Den ersten Denkansatz bildete nämlich der sich verändernde Begriff des »Wohnens« in einer Zeit, in der eine zunehmende Medialisierung der Haushalte ebenso unvermeidliche wie nachhaltige Konsequenzen – sowohl für das Individuum, als auch für den es umgebenden Lebensraum – nach sich zieht. Einerseits droht dem Einzelnen die unfreiwillige Einsamkeit – in westlichen Städten bilden die Alleinstehenden bereits die Hälfte aller Haushalte –, andererseits dringt der öffentliche Raum mittels der Medien in den privaten Raum ein, vor sich den Bildschirm und auf den Ohren den Kopfhörer, statt Bücher und Zeitschriften als Distanzhalter den Laptop und das Mobiltelefon ... Die Frage nach qualitativen Möglichkeiten ist unvermeidlich. Daher liegt eine primäre Zielsetzung unserer Arbeit in der Ausformulierung von möglichen Fragestellungen zur Weiterentwicklung der Tradition »Wohnen«. Für Fragen bzw. Fragestellungen wählen wir die unserren Meinung nach am besten geeignete und von uns bevorzugte phänomenologische Vorgehensweise als Annäherung an diese Themenbereiche.

Ob es sich um Konzepte, Wettbewerbsbeiträge oder konkrete Gebäude handelt, in allen Projekten versuchen wir für neue Entwurfsideen und Arbeitsmethoden offen zu sein. Bei der Konzeption eines Vortrages mit dem Titel »y« ließ sich unsere Architektengruppe vom Begriff »Jam Session« (Jazz-Improvisation) inspirieren. Wir wollten eine Auswahl von Projekten präsentieren, die jede/r einzelne mit seinem/ihrem Instrumentarium (Videobeam, Computer, Diaprojektor, Live-Camera, Stimme, ...) darstellen konnte. Mit Hilfe eines Folders, der 54 Projekte zeigte, mit Image, Titel und Zeitangabe gelang uns eine interaktive, spontane Inszenierung

eines in dieser Form unüblichen Vortrags. Das Auditorium war miteinbezogen, konnte sich spontan äußern, Projekte auswählen und den Verlauf mitbestimmen. Hier waren auch die Zuhörer in ihrer Spontaneität gefordert, wurden aus ihrer sonst bei Vorträgen üblichen passiven Rolle gedrängt und konnten in den Verlauf des Vortrages aktiv eingreifen. Diese Art Vortrag hielten wir in Salzburg, Innsbruck und in Klagenfurt.

Wenn Rem Kohlhaas, einer der Superstars der Architekturszene, davon spricht, daß ein Architekt auf den Wellen seiner Zeit »surft«, Kees Christiansen in einem Vortrag sagt, Architektur machen sei »Navigieren«, so wird deutlich, welche Rolle die beiden Architekten spielen wollen. Ich meine, zeitgemäße Architektur braucht »Navigations-Spielraum« zum Experimentieren und Improvisieren, um Innovationen zu aktuellen Problemstellungen unserer Gesellschaft bieten zu können.

»Navigations-Spielraum« als Voraussetzung für Innovation schafft sich der Mensch jedoch nicht erst als Erwachsener; schon als Kind muß er dieses Potential als Erfahrungs-»Raum« in sich entdecken können. Dazu hat der Unterricht am Orff-Institut für mich wesentlich beigetragen.

topometer, half index card and curriculum vitae in the spirit of an intravital farnen, a paravital esperanz and a supervital crönopium ...

Process oriented and multidimensional tasks, formulated like these, including all modern media and techniques which form communication, should prepare us for the complex demands of our times that architects or interdisciplinary working teams have to solve today. This carries with it the prerequisite of having a creative spatial dimension for experimenting and improvising which is necessary in order to be able to offer innovations within actual problematic situations in our society.

Abilities of this kind are not won only as an adult. As a child one must be led to experiences which awaken these potentials and encourage them. In this respect classes at the Orff Institute made a significant contribution to Doris Dockner.

Doris Dockner

studied architecture and was an university assistant for Town Planning at the Technical University, Graz. Today she has a teaching contract for Domestic Architecture at the TU, Graz, and is a free lance architect. She has won prizes in national and international contests.

Doris Dockner

studierte Architektur und war Univ.-Assistentin am Institut für Städtebau der Technischen Universität Graz. Heute ist sie Lehrbeauftragte für Wohnbau an der TU Graz und freischaffende Architektin, die Preise in nationalen und internationalen Wettbewerben gewonnen hat.

Summary

As a child, Doris Dockner participated for five years in classes at the Orff-Institute which are now called "Practice Teaching-Didactic Practicum". Today she is an architect, very active and full of ideas, with a teaching contract at the Technical University of Graz. She describes themes in this article which she gave to her architecture students in the first semester in connection with a seminar called "Foundations of Form". Contents are about the construction of a "life's thermometer ... half thermometer and half

International

Adressen und Zeitschriften aller Orff-Schulwerk Gesellschaften

Stand: 15. April 1998

AUSTRALIEN

Australian National Council of Orff Schulwerk Associations

1 B Angle Road, Balwyn, Victoria 3103, Australia

Vorsitz: Susie Davies

Geschäftsführg.: Barb Shearer

Mitglieder: 300

Zeitschrift: V.O.S.A. Newsletter

2, Coringa Close, Heatherdale,
Vic 3133, Australia

Redaktion: Melissa Dods

Orff Schulwerk Association of New South Wales

PO Box 225, Strathfield, NSW 2135, Australia

Vorsitz: Margret Moore

Geschäftsführg.: Robin Stavely

Mitglieder: 250

Zeitschrift: The OS-Ass. of NSW

PO Box 225, Strathfield, NSW
2135, Australia

Redaktion: Michael Hoare

The Orff Interest Group Society of Music Education

82 Blencowe Street, West Australia, Leaderville
6007, Australia

Orff Schulwerk Association of South Australia

PO Box 431, Morphett Vale, SA 5162, Australia

Vorsitz: Margret Mc Gowen-Jackson

Geschäftsführg.: Wendy Paddick

Mitglieder: 110

Zeitschrift: Newsletter

PO Box 431 Morphett Vale, SA,
5162, Australia

The Orff Interest Group Society of Music Education

82 Blencowe Street, West Australia, Leaderville
6007, Australia

West Australian Orff Schulwerk Association

Lot 288 Falls Rd., Hovea, WA 6071, Australia

Tel. 09/2954006

Vorsitz: Julie Allen

Geschäftsführg.: Helen Pedrotti

Mitglieder: 50

Zeitschrift: Orff West

Lot 288 Falls Rd., Hovea,
WA 6071, Australia

Redaktion: Jan Gwatkyn, Jackie Ewers,
Liz Matlock

Tasmanian Orff Schulwerk Association

PO Box 210, Hobart, Tasmania 7001, Australia

Vorsitz: Sandra Rosan

Geschäftsführg.: Una Harbinson

Mitglieder: 70

Zeitschrift: »A Tempo«

PO Box 210, Hobart, Tasmania,
7001, Australia

Redaktion: I. Nurse

BELGIEN

Association »Orff-Schulwerk« Belgique

206 Avenue Brugman, B-1180 Bruxelles, Belgien

Vorsitz: Maximilienne Lemye-Tan

**Musicerende Jeugd Orff-Schulwerk Association
Vlaanderen Belgie**
Nekwinkelstraat 9, B-3020 Herent, Belgien
Tel. 016.48.88.85, Fax 016.48.88.85
Vorsitz: Koenraad Hinnekint
Geschäftsführg.: Wilfried Joosen
Mitglieder: 250
Zeitschrift: Musicerende Jeugd Nieuws
Nekwinkelstraat 9, B-3020 Herent
Redaktion: Wilfried Joosen

DEUTSCHLAND

**Musik+Tanz+Erziehung
Orff Schulwerk Gesellschaft**
Hermann-Hummel-Straße 25, D-82166 Lochham,
Deutschland
Tel. 089/8542951, Fax 089/8542953

Vorsitz: Dr. Eckart Rohlfs
Geschäftsführg.: Karl Alliger
Mitglieder: 1000
Zeitschrift: Orff-Schulwerk Informationen,
Orff-Schulwerk Forum und
Orff-Institut Salzburg
Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg
Redaktion: Barbara Haselbach

ENGLAND

Orff Society (U.K.)
7 Rothesay Avenue, Richmond, GB-Surrey,
TW 10 5EB, Großbritannien
Tel. 181-8761944, Fax 181-8761944

Vorsitz: Michael Lane
Geschäftsführg.: Kate Buchanan
Mitglieder: 150
Zeitschrift: Orff Times
7 Rothesay Avenue, Richmond
Surrey, TW10 5EB
Redaktion: Kate Buchanan

ESTLAND

Estonia Society for Music Education
Sakala 23, EE-0001 Tallinn, Estonia
Vorsitz: Aarne Saluveer
Geschäftsführg.: Inge Raudsepp
Mitglieder: 120

Zeitschrift: »Muusika Õpetaja«
Sakala 23, EE-0001 Tallinn
Redaktion: Inge Raudsepp

FINNLAND

Ja Se Soi ry Orff-Schulwerk Association Finland
Mariankatu 14D, FIN - 48100 Kotka, Finnland
Tel. +35852266930, Fax +35852266931
E-Mail: musart@sci.fi
Vorsitz: Harri Setälä
Geschäftsführg.: Jukka Siukonen
Mitglieder: 100
Zeitschrift: Ja Se Soi Journal
Kurjenkellonkatu 17,
SF-48800 Karhula
Redaktion: Jukka Siukonen

FRANKREICH

Association Nationale Orff
17, route de Châtel, F-89660 Asnières-sous-Bois,
Frankreich
Tel. 03/86333405
Vorsitz: Anne-Marie Grosser

GRIECHENLAND

Hellenic Orff Schulwerk Association
1, Kiprion Agoniston & Fleming, GR-15126,
N. Marousi-Athens, Griechenland
Tel. 1-6894219, Fax 1-9249317
Vorsitz: Angeliki Kiminou Printakis
Geschäftsführg.: Katerina Alexiadou
Mitglieder: 400
Zeitschrift: Rithmi
1, Kiprion Agoniston & Fleming,
GR-15126 N. Marousi-Athens
Redaktion: Angeliki Kiminou Printakis

HOLLAND

Stichting Orff Werkgroep Nederland
Wilgenlaan 1, NL-2612 TH Delft, Niederlande
Tel. 015/126339
Vorsitz: Pierre van Hauwe
Mitglieder: 1100
Zeitschrift: »Spelen met Muziek«
Wilgenlaan 1, NL-2612 TH Delft
Redaktion: Pierre van Hauwe

ITALIEN

Societa Italiana di Musica Elementare Orff-Schulwerk (SIMEOS)
Via Biondella 1/A, I-37131 Verona, Italien
Vorsitz: Cesare Ghedini
Geschäftsführer: Raffaello Menini
Mitglieder: 417
Zeitschrift: *Bollettino Simeos*
Via Biondella 1/A,
I-37131 Verona

JAPAN

Japanese Orff Schulwerk Association
Tokyo Gakugei University, koganei-Shi 184,
4-1-1 Nukuikita-mati, Japan
Vorsitz: Tohru Iguchi
Geschäftsführer: Junko Hosoda
Mitglieder: 400
Zeitschrift: *Orff »Musik für Kinder«*
Tokyo Gakugei University,
koganei-Shi 184,
4-1-1 Nukuikita-mati, Japan
Redaktion: Reiko Shibata, Masayuki Nakachi,
Koji Miyazaki, Norioki Minami

KANADA

Music for Children – Carl Orff Canada –
Musique pour Enfants
Faculty of Music, University Canada of Toronto,
Toronto, Ontario, M5S 1A1, Canada
Vorsitz: Alison Kenny Gardhouse
Geschäftsführer: Colette Bishoff
Zeitschrift: *Ostinato*
18 Havencrest Drive.RR 2,
Bolton, Ontario L7E 5R8, Canada
Redaktion: Shirley Peters

KOREA

Korean Orff Schulwerk Association
B1 10201-10 Bangbae Dong, Seocho Ku,
Seoul Korea, Süd-Korea
Tel. 82-2-586-2514, Fax 82-2-586-2515
Vorsitz: Jae-sang Yun
Geschäftsführer: Young-girl Youn
Mitglieder: 40

ÖSTERREICH

Gesellschaft der Förderer des Orff-Schulwerks
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria
Tel. 0662/88908-310, Fax 0662/624867
Vorsitz: Dr. Manfred Mautner-Markhof
Geschäftsführer: Evi Hitsch
Mitglieder: 645
Zeitschrift: *Orff-Schulwerk Informationen*,
Orff-Schulwerk Forum und
Orff-Institut Salzburg
Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg
Redaktion: Barbara Haselbach

POLEN

Polskie Towarzystwo Carla Orffa
Akademia Muzyczna im.Fr.Chopina,
ul. Okolnik 2, PL-00-363 Warszawa, Polen
Tel. 22-277241, Fax 22-278306
Vorsitz: Urszula Smoczyńska-Nachtman
Geschäftsführer: Wojciech Misiak
Mitglieder: 120
Zeitschrift: *Polskie Towarzystwo Carla Orffa*
Akademia Muzyczna
im.Fr.Chopina, ul. Okolnik 2,
PL-00-363 Warszawa
Redaktion: Urszula Smoczyńska-Nachtman

PORUGAL

Associacao Portuguesa de Educacao Musical
Rua Rosa Araujo 6-3º, P-1200 Lisboa, Portugal
Tel. 003511-3557118, Fax 003511-3557118
Vorsitz: Graziela Cintra Gomez
Geschäftsführer: Helen Rodrigues
Mitglieder: 700
Zeitschrift: *Boletim-Associacao Portuguesa*
de Educacao
Rua Rosa Araujo 6-3º,
P-1200 Lisboa
Redaktion: Graziela Cintra Gomez

RUSSLAND

Orff-Schulwerk Gesellschaft Rußland
ul. Goworuchina 23-6, 457218 Warna,
Tscheljabinsk Region, Rußland
Vorsitz: Vyatscheslav Zhilin

SCHWEIZ

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz

Sekretariat CH-9230 Flawil, Schweiz

Tel. 071/3934727

Vorsitz: Helen Heuscher

Geschäftsführg.: Anita Winiger

Mitglieder: 140

Zeitschrift: Orff-Schulwerk Informationen,
Orff-Schulwerk Forum und
Orff-Institut Salzburg
Frohnburgweg 55,
A-5020 Salzburg

Redaktion: Barbara Haselbach

SLOWENIEN

Center Carla Orffa Slovenija Hemit

Celovska 166, Slo-1000 Ljubljana, Slowenien

Tel. 061/1595185, Fax 061/1595013

Vorsitz: Ida Skrinar-Virt

Geschäftsführg.: Milce Stegu

SPANIEN

Asociación Orff Espana Musica y Movimento en la Educación

C/Alasua 7 – B. 10, E-28023 Madrid, Spanien

Tel. 34-91-3571280, Fax 34-91-3571280

Vorsitz: Luz Maria Martin León-Tello

Geschäftsführg.: Sofía López-Ibor Alino

SÜDAFRIKA

Orff Schulwerk Society of Southern Africa

PO Box 890174, Lyndhurst, 2106, South Africa

Tel. 011-882-7058

Vorsitz: Miriam Schiff

Geschäftsführg.: Helaine Deacon

Mitglieder: 280

Zeitschrift: Orff Beat

BO Box 79433, Senderwood, 2145

Redaktion: M. Schiff, Diana Cowen

TAIWAN

Orff-Schulwerk Association of R.O.C.

No. 43 Lane 23, Yeong-Kang St, Taipei,

Taiwan R.O.C.

Vorsitz: Lee Ching-Mei

Geschäftsführg.: Chian Li-Long

Mitglieder: 298

Zeitschrift:

News of Chinese OS-Ass.

No. 3 Lane 6 Yung-Kang Street,

Taipei Taiwan R.O.C.

Redaktion:

Yin-Hwei Li

TSCHECHIEN

Ceska Orffova spolecnost

Janackova nabrezi 59, CZ-15000 Praha 5,

Tschechien

Tel. 02/530868, 532171, Fax 2-3123195

Vorsitz: Pavel Jurkovic

USA

American Orff-Schulwerk Association

Executive Headquarters

PO Box 391089, Cleveland, OH 44139-8089, USA

Tel. 703-803-9727, Fax 703-803-1053

E-Mail: jneill@pen.k12.va.

Vorsitz: Jack Neill

Geschäftsführg.: Cindi Wobig

Mitglieder: 4850

Zeitschrift: The Orff Echo

3105 Lincoln Blvd., Cleveland
Hts., OH 44118-2035

Redaktion: Donna Marchetti

VOLKSREPUBLIK CHINA

Orff Association of the Chinese Musicians

Association

Fang Zuang Fang Xuan Yuan, San Qu Jiu Hao Nan,

Lou 2-303,

100078 Beijing, China

Tel. 010-67664595, Fax 010-67664595

Vorsitz: Li Dan-na

Geschäftsführg.: Fang Pei-Feng

Zeitschrift: Orff Ass. Bulletin

Fang Zuang Fang Xuan Yuan,

San Qu Jiu Hao Nan Lou 2-303,

100078 Beijing, China P.R.C.

Redaktion: führende Mitglieder

Deutschland

Orff-Homepage der Carl Orff-Stiftung, München, im Internet

Ab Juni 1998 wird es eine Orff-Homepage im Internet geben, die alle mit Orff verbundenen Institutionen vorstellt.

Internet-Adresse: <http://www.orff.de>

In dieser Homepage sollen auch alle internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften mit Anschriften und E-Mail-Adressen angeführt werden. Die Carl Orff Stiftung bittet um Bekanntgabe dieser Adressen und eventuell auch um kurze Porträts der einzelnen Gesellschaften.

E-Mail-Adresse: Carl.OrffSt@AOL.com

Fax: +089/335937

Gabriele Weiner

Home page: *Orff – the Carl Orff Foundation Munich on Internet*

Starting in June of 1998 there will be an Orff home page on the Internet which will introduce all institutions connected with Carl Orff.

*The future Internet address: <http://www.orff.de>
All international Orff-Schulwerk associations will be included with their addresses and e-mail addresses.
The Carl Orff Foundation requests knowing what these addresses are and also wishes to have a short "portrait" of the individual associations. Please contact us at:*

e-mail address: Carl.OrffSt@AOL.com

Fax: 0049-89-335937

Gabriele Weiner

Carl Orff Gesangswettbewerb

Die Carl Orff-Stiftung und die Akademie der Schönen Künste München veranstalten vom 7. bis 10. Juni 1999 in München einen Gesangswettbewerb. Nach dem großen Erfolg des ersten Wettbewerbs im Jahre 1997 sind Sängerinnen und Sänger eingeladen, sich mit Werken von Carl Orff und anderen Komponisten des 20. Jahrhunderts vorzustellen.

Auskünfte erteilt die Geschäftsstelle der Carl Orff-Stiftung, Herzogstraße 57, D-80803 München, Tel. 0043/89/335033, Fax 335937. Carl Orff-Stiftung

Carl Orff Song Contest

The Carl Orff Foundation and the Akademie der Schönen Künste will present a song contest from the 7th–10th of June, 1999 in Munich. After the great success of the first contest in 1997, singers are invited who will present works of Carl Orff and other composers of the twentieth century.

Information: Carl Orff Foundation, Herzogstraße 57, D-80803 Munich, Telephone: 0043/89/335033, Fax 335937.

Die Güntherschule ins Blickfeld gerückt

Ein Treffen von ehemaligen Günther-Schülerinnen im Orff-Zentrum München vom 8. bis 10. März 1998

Dorothee Günther und Carl Orff entschlossen sich im Sommer 1923, in München eine Schule für Gymnastik, Rhythmisik, Musik und Tanz zu gründen. Im Herbst 1924 wurde sie unter dem Namen *Güntherschule* eröffnet. Während der ersten zwölf Jahre ihres Bestehens war die Schule in einem bescheidenen Gartenhaus an der Luisenstraße untergebracht, 1936 erfolgte der Umzug in das modern gestaltete und bedeutend größere Gebäude an der Kaulbachstraße 16. Doch schon im Herbst 1944 führte der totale Krieg zur Schließung auch dieser Institution, und im Januar 1945 wurden das Haus und die ganzen Bestände der Schule durch Bomben zerstört. Nach dem Krieg sah man sich offenbar nicht in der Lage, die *Güntherschule* wieder aufleben zu lassen. Ein Münchener Industrieller kaufte die »Ruinen-Liegenschaft« (wie man damals sagte) und ließ das Gebäude nach den

Mit großer Anteilnahme werden Fotos aus der Güntherschule identifiziert.



ursprünglichen Plänen, jedoch für andere Zwecke wieder aufzubauen. Heute ist es der Sitz des Orff-Zentrums München, Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation.

Es ist erstaunlich und bewundernswert, was in dieser Schule während zweier kurzer Jahrzehnte erreicht wurde. Getragen von der Aufbruchsstimmung der zwanziger Jahre, motiviert von neuen Ansätzen in der Tanz-Bewegung und in der Musikerziehung, gelang es innerhalb von wenigen Jahren, sich überregionale und – besonders was die Tanzgruppe betrifft – auch internationale Resonanz zu verschaffen.

*

Auf Einladung des Orff-Zentrums München, mit finanzieller Unterstützung der Carl Orff-Stiftung und unter Einbeziehung von kompetenten Gesprächspartnern, die das Treffen gemeinsam vorbereiteten, kamen fünfzehn Absolventinnen der *Güntherschule* zusammen, die zwischen 1931 und 1944 an der Schule nicht nur ihre Ausbildung bekommen, sondern meist auch in der Tanzgruppe mitgewirkt hatten. Das Treffen als Ganzes geriet zu einer stimulierenden Begegnung, von der alle Teilnehmer als Beschenkte auseinandergingen.

Da waren, bei einem kleinen Empfang am Sonntagabend, zunächst die Wiederbegegnungen der ehemaligen Schülerinnen untereinander: angereist aus nah und fern, aus Murnau oder aus Sydney, galt es, teils unter anderem Namen, teils mit verändertem Äußeren, sich wiederzuentdecken. Gleich von Anfang an stellte sich eine gelöste, Gedanken und Erinnerungen beflügelnde Atmosphäre ein.

Als man sich dann am Montagvormittag im *teatrino* des Orff-Zentrums gegenüber saß, wurden die Gespräche mit einer Selbstvorstellung der Teilnehmerinnen begonnen, mit der die Frage beantwortet wurde, wie sich die Erfahrung »Güntherschule« aufs spätere Leben ausgewirkt habe. Bei aller Verschiedenheit der einzelnen Lebensläufe war es beeindruckend zu hören, daß die *Güntherschule* in den meisten Fällen eine entscheidende, manchmal sogar schicksalshafte Rolle für Lebens- und Berufsweg gespielt hatte. Tatsächlich war man als Gesprächspartner und Zuhörer immer wieder geneigt, Erscheinungsbild und Äußerungsformen der ehemaligen Günther-Schülerinnen, ihre Körperhaltung, Spontaneität und Begeisterungsfähigkeit auch als eine Folge dieser »Schulung« zu verstehen.

Als Gesprächspartner nahmen an dem Treffen teil: Barbara Haselbach und Manuela Widmer vom Orff-Institut Salzburg, Graziela Padilla von der Deutschen Sporthochschule Köln, Minna Ronnefeld aus Kopenhagen, Michael Kugler vom Institut für Musikpädagogik der LMU München und Hannelore Gassner vom Orff-Zentrum München, der es in monatelangem Nachfragen geglückt war, mit über vierzig ehemaligen Günther-Schülerinnen Kontakt aufzunehmen. Geleitet wurden die Gespräche vom Berichterstatter; an den Gesprächen waren auch Gäste beteiligt, darunter Frau Liselotte Orff, Werner Thomas (Heidelberg), Gunda Chtai (Köln), Esther Gray (Wisconsin) und Susan Wheatley (Indiana University of Pennsylvania).

Dank der Vorbereitungen in der Arbeitsgruppe gelang es, über das bloß Anekdotische hinauszukommen und die bisherige Kenntnis von Aufbau und Geschichte der Güntherschule zu erweitern und zu vertiefen. Gerade weil das Quellenmaterial durch die Zerstörungen bei Kriegsende wohl weitgehend als verloren geltend muß, kommt der *oral history* große Bedeutung zu. In der Abfolge von thematisch gegliederten Gesprächsrunden wurden zuerst die *Persönlichkeiten* evoziert, die der Schule ihren Rang und ihren unverwechselbaren Charakter gegeben hatten: Dorothee Günther und Carl Orff, Maja Lex und Gunild Keetman, aber auch Anna Barbara Speckner, Hans Bergese und andere. Man war sich darin einig, daß die Arbeit an der Schule, bei aller pädagogischen Zielsetzung, letztlich von künstlerischen Impulsen ausgelöst war und von der Faszination, die von den genannten Persönlichkeiten ausging, in Gang gehalten wurde. Selbstverständlich hatte auch die methodisch-didaktische Selbstvergewisserung, wie sie etwa in den minutiös geführten Arbeitsheften von Gunild Keetman nachvollziehbar und im *Schulwerk* exemplarisch niedergelegt ist, großen Anteil am Erfolg des Unterrichts.

Konkrete Informationen zur *Sache* ließen sich ebenfalls aus den Äußerungen zusammentragen, vom täglichen Stundenplan eines Unterrichtstages angefangen, über die Ausformung der einzelnen Disziplinen, bis hin zum Aufbau und der sich offenbar stets »in Bewegung« befindenden Gesamtstruktur der *Güntherschule*. Die Mitwirkung in der Tanzgruppe, die Teilnahme an der Olympiade waren Themen, die sich immer wieder in den Vordergrund spielten, manch-

mal auch zu Ungunsten von anderem, wie etwa der Bedeutung der Instrumentenbauwerkstatt oder der Stellung der außereuropäischen Musik in Bewußtsein und Unterricht.

Fragen, die sich mit Lage und Haltung der Schule nach 1933 befaßten, wurden gestellt und auch von den Teilnehmerinnen selbst angesprochen, so unter anderem die Teilnahme von jüdischen Schülerinnen an den Kursen, Rassenkunde als Pflichtfach. Trotz aufschlußreichen Hinweisen zu Charakter und Mentalität von Dorothee Günther bedarf die Grundfrage noch der weiteren Abklärung, wie weit ihr persönliches Verhalten lediglich von Anpassung bestimmt war, um die Existenz der Schule nicht zu gefährden, oder ob es als Ausdruck von ideologischer Annäherung zu verstehen ist.

Die Güntherschule könnte heuer auf ihr fünfundsiebzigjähriges Bestehen zurückblicken, die Zeitläufte haben es anders kommen lassen. Um so glücklicher ist man darüber, daß vieles von dem, was in der Güntherschule grundgelegt und erprobt worden war, von Carl Orff und Gunild Keetman, in anderer Weise auch von Maja Lex und weiteren Mitarbeitern von damals, in die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts hingerettet wurde. Deshalb hat man am letzten Abend im Rahmen einer *Festlichen Akademie* den Teilnehmerinnen, als Zeichen des Dankes und der Sympathie, in Kurzbeiträgen vorgeführt und aufgezeigt, was sich in den letzten Jahrzehnten auf dem Humus der *Güntherschule* und des *Schulwerks* in den weitgefächerten Bereichen der elementaren Musik- und Bewegungserziehung ereignet und entwickelt hat.

Die Tagung selbst wurde in Bild und Ton festgehalten. Film- und Tondokumente aus der damaligen Zeit, nebst einer Ausstellung mit Original-Dokumenten, von Hannelore Gassner zusammengestellt, animierten die Erinnerungsarbeit. Ein Video über die Tagung konnte dank der hochprofessionellen Unterstützung durch Coloman Kallós (Salzburg) bereits am Abschlußabend gezeigt werden. Daß weder im administrativen noch im technischen Bereich Pannen unterliefen, dankte man den Mitarbeiterinnen des OZM, Christine Morawa, Sabine Fröhlich und Erika Hartwig.

Am Ende der Tagung war es allen Beteiligten klar, daß der Zeitpunkt für eine intensive Erforschung und gründliche Darstellung der Güntherschule gekommen

sei. Dieselbe Arbeitsgruppe wird sich auch dieser Aufgabe stellen. Der Kontakt mit den ehemaligen Güntherschülerinnen soll weitergehen und auch all jene miteinbeziehen, die nicht an dem Treffen teilnehmen konnten oder auf die wir erst im nachhinein aufmerksam gemacht wurden. Eine erste Publikation ist ins Auge gefaßt worden; sie wird den Stand der heutigen Kenntnisse zusammenfassen und die wichtigsten Quellenschriften aus den zwanziger und dreißiger Jahren wieder zugänglich machen. Wir wenden uns daher auch mit der Bitte an die Öffentlichkeit, Dokumente welcher Art auch immer, die mit der Güntherschule in Zusammenhang stehen, im Original oder in Kopie dem Orff-Zentrum München zur Verfügung zu stellen.

Hans Jörg Jans
Direktor Orff-Zentrum München

Summary

The Güntherschule comes back into focus

A meeting of former Güntherschule students at the Orff-Center Munich, March 8–10, 1998

The Orff-Zentrum München (OZM), a Bavarian state institute for research and documentation, is located in the house on Kaulbachstrasse in which the Güntherschule was housed from 1936 until its destruction by bombs in 1944. It was the request of those who arranged the conference to talk with the 15 participants who were trained at the Güntherschule between 1931 and 1944 through the means of an "oral history" with a variety of questions.

It went from personal "portraits" of the teachers (Günther, Orff, Keetman, Lex, Bergese, Speckner and others) to concrete contents of the training program, the teaching methods, the work of the dance group, to the situation and position of the school after 1933 and many other areas.

Hans Jörg Jans, the director of OZM, is planning a written documentation of these very fruitful and far reaching days which served simultaneously as a basic research assignment and a portrayal of the Güntherschule.

Carl Orff-Chor erfolgreich beim Wettbewerb in Riva

Im April fanden sich über 70 Chöre aus 20 Nationen zum 5. Internationalen Chorwettbewerb der Reihe

»Musica Mundi« in Riva del Garda ein. Der Carl Orff-Chor trat unter der Leitung von Robert Blank in der Kategorie für gemischte Chöre an, die neben einem Pflichtstück drei weitere Chorwerke aus verschiedenen Epochen vortragen mussten, und erreichte den 2. Platz nach dem Kammerchor des Moskauer Konservatoriums. Der Carl Orff-Chor erhielt ein »Diploma d'oro« und wurde mit dem Preis des Deutschen Sängerbundes für den bestbewerteten deutschen Erwachsenenchor ausgezeichnet.

Das Treffen der weltbesten Chöre in Riva am Gardasee bot auch Gelegenheit, andere Chöre kennenzulernen, Kontakte zu knüpfen. Im Juli singt der Carl Orff-Chor im Kloster Benediktbeuern Carl Orffs »Carmina Burana«. Sowohl in der Reihe »Musiksommer zwischen Inn und Salzach« als auch bei den festlichen Tagen »Orff in Andechs« wird der Chor ein Programm mit Chormusik bayrischer Komponisten singen (Orlando di Lasso, Hans Leo Hassler, Leonhard Lechner, Joseph Gabriel Rheinberger, Max Reger, Günther Bialas, Harald Genzmer, Carl Orff und Hermann Regner).

Andechs feiert Orff

Bereits am 11. Juli, einen Tag nach dem 101. Geburtstag von Carl Orff, wird im Fürstentrank des Klosters Andechs eine Ausstellung des Orff-Zentrums München eröffnet. Thema ist »Der Mond«. Dieses Bühnenwerk bildet die Mitte der diesjährigen Orff-Tage des Klosters Andechs. Aufführungen unter der musikalischen Leitung von Mark Mast (mit der Jungen Münchner Philharmonie) und in einer Inszenierung von Hellmuth Matiasek finden am 17., 18., 25. und 26. Juli im Florian-Stadt statt. Am Samstag, dem 25. Juli, wird ein »Tag mit Carl Orff« in Diessen, auf dem Ammersee und in Andechs gefeiert. Konzerte, Lesungen, ein Puppenspiel und ein Gespräch, das Prof. Matiasek mit Coleite Lorand, Abt Odilo Lechner, Hans Jörg Jans, Hermann Regner und Konstantin Wecker führen wird, sind an den Tagen zwischen dem 17. und dem 26. Juli geplant.

»Orffiaide '98« auf Schloß Pertenstein

In Traunwalchen, einem kleinen Ort in Oberbayern, gibt es nicht nur eine Carl-Orff-Volksschule, sondern auch ein Schloß, in dem der »Heimatbund« neues Le-

ben im alten Gemäuer entfaltet. So hat zum Beispiel die Ausstellung »Alles ist Phantasie« der Carl Orff-Stiftung dort ständige Heimat gefunden.

Ein Mysterienspiel zur Passion, Aufführungen von Carl Orffs »Die Kluge« durch die Pertensteiner Puppenbühne, Maiandachten, Märchenfeste für Kinder und Erwachsene, das Weihnachtsspiel »Ludus de nato Infante mirificus« sind die Höhepunkte im Jahreslauf. Konzerte der Blaskapellen, Gottesdienste, in denen Chor- und Orchester messen durch den örtlichen Kirchenchor aufgeführt werden, der Dorf-Advent mit den Sing- und Spielgruppen aus der Pfarrei gehören ebenso dazu wie Konzerte auswärtiger Ensembles, die im Rahmen des »Musiksommers zwischen Inn und Salzach« im Arkadenhof oder im historischen Zehtentstadel des Schlosses Pertenstein musizieren.

Informationen über Schloßverwaltung Pertenstein, Schloßstraße 4, D-83301 Matzing/Traunreut, Telefon 08669/6500, Fax 08669/78238.

Korea

Orff-Schulwerk Gesellschaft gegründet

Im November 1997 wurde von Jae-sang Yun eine Orff-Schulwerk Gesellschaft gegründet. Als Ziel und Aufgabe dieser Gruppe von Musik- und Bewegungs-erzieher/-innen wird genannt:

- Einführung neuer Formen von Musik und Tanz in und außerhalb der Schule in Korea
- Aus- und Fortbildung von Lehrern
- Einrichtung modellhaft arbeitender Kindergruppen

Präsident ist Jae-sang Yun.

Die Adresse: B1 1020 – 10 Bangbae Dong, Seocho Ku, Seoul, Korea, Tel. 83-2-586-2514, Fax 82-2-586-2515.

Hermann Regner

Österreich

Ein neues Erscheinungsbild

Wie unseren Mitgliedern bereits bekannt ist, können die schriftlichen Angelegenheiten der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« durch ein neues Logo – eine Arbeit des jungen Graphikers Robert Six,

Wien – in einem neuen Erscheinungsbild präsentiert werden. Das Logo steht für »Musik aus Bewegung – Bewegung aus Musik« und wird nicht nur auf Briefpapier, Kursanmeldungen und Kursbestätigungen erscheinen, sondern auch an dieser Stelle der Orff-Schulwerk Informationen auf Aktivitäten der Gesellschaft in Österreich aufmerksam machen.

Die Gesellschaft möchte auf diesem Wege dem Lehrmittelhaus Ivo Haas in Salzburg für die großzügige Unterstützung und allen, die zum Zustandekommen beigetragen haben, herzlich danken.

Sommerkurse

Aufgrund eines Vorschlags durch das Rektorat der Hochschule für Musik und darstellende Kunst »Mozarteum« (Gespräch im Beisein von Vertretern des BMVV am 16. Februar 1998) und nach Vorlage eines vom Rektorat ausgearbeiteten Entwurfs einer »Benützungsvereinbarung« hat der Vorstand der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in seiner Sitzung vom 7. März 1998 beschlossen, für das Jahr 1998 die Durchführung der »Internationalen Sommerkurse am Orff-Institut« zu übernehmen.

Prospekte zu diesen beiden Internationalen Sommerkursen am Orff-Institut sowie zum Seminar »Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Grundschule« in Strobl am Wolfgangsee (12.–17. Juli 1998) gehen allen Mitgliedern zu (s. S. 79).

Mitgliedsbeiträge

Die Geschäftsführung der Gesellschaft gestattet sich an dieser Stelle nochmals auf die in der Vollversammlung am 5. März 1998 beschlossene Änderung der Mitgliedsbeiträge hinzuweisen:

Ordentliche Mitglieder	öS 350,-
Studierende (wie bisher)	öS 100,-
Korporative Mitglieder	öS 600,-
Fördernde Mitglieder	öS 1200,-

Mag. Evi Hitsch
(Geschäftsführerin)

Schweiz

Revision der Bundesverfassung

In der letzten Nummer haben wir berichtet, daß Nationalrat Remo Gysin in der vorberatenden Kommission den folgenden Entwurf für einen Musikartikel knapp durchgebracht hat:

Der Bund kann Vorschriften über die Musikerziehung erlassen und den Musikunterricht an den Schulen obligatorisch erklären.

Leider ist dieser Antrag im Nationalrat unterlegen, aber der grüne Nationalrat Ostermann aus dem Kanton Waadt hat das Anliegen noch einmal aufgenommen und einen Minderheitsantrag eingebracht. Dieser hätte bereits im Januar 1998 in der Sondersession behandelt werden sollen. Es hat sich aber gezeigt, daß sich die Räte für die Revision der Bundesverfassung sehr viel mehr Zeit nehmen als vorgesehen; am Ende der März-Session stand die Beratung erst beim Artikel 9. Es bleibt also noch Zeit, um die Parlamentarier zu bearbeiten.

Musikfest: *Jugend + Musik*

Das angekündigte *Musikfest Jugend+Musik* findet am 29. und 30. Mai 1999 statt. Die Organisation läuft nun über die Musikschule Glarus, Postfach 331, 8750 Glarus, Tel. 055/640/5210.

Das durch Ernst Weber seit vielen Jahren angestrebte und bearbeitete Projekt *Jugend+Musik* ist unter der Leitung des Schweizer Musikrates mit einem Projekt der Jecklin-AG zusammengelegt worden, bei dem vor allem die Wettbewerbe im Vordergrund stehen. Leider hat der Musikrat den Initiator (und damit seine viel weiter gefaßten Ideen) auf undurchsichtige, aber zielgerichtete Weise ausgebootet. Daraufhin hat dieser alle seine Tätigkeiten im SMR (Leiter der Arbeitsgruppe J+M, Sekretär der KMS, Administrator des Musikfestes J+M und Mitglied der Arbeitsgruppe ISME) Ende Januar 1998 mit sofortiger Wirkung gekündigt.

Ernst Waldemar Weber

Taiwan

Orff-Schulwerk Association of R.O.C.

The Orff-Schulwerk Association of R.O.C. was organized in Taipei in December, 1992. Hwei-Lin Chen

was the first president. She was followed by Chia-Shu Liu and I am the third to serve from 1997 to the end of 1998.

I have done much of the work in organizing the association, formulating plans, writing articles for the newsletter and editing periodicals. This year we are going to divide the work among Chia-Shu, Hao-Shu (Lily), Shu-Wha, Bie-Zong and myself.

We work very hard. Our association now has 298 members. We have four one day training courses in levels in the winter and summer, six-hour workshops in April, May, June, October, November and December. The courses and workshops are held in Taipei, Taichung and sometimes in Kaushong.

We publish a newsletter once every two months, periodicals once every four months. We are going to translate some sections into English so that we can share our news with the Orff-Institute and with Orff-Schulwerk associations in other countries.

Ching-Mei Lee

Türkei

Seminare in Ankara und Istanbul

Der 23. April wird in der Türkei als »Kindertag« gefeiert. Im Gedenken an den Tag der Parlamentsgründung durch Mustafa Kemal Ataturk im Jahr 1920 tanzen, singen und musizieren an diesem Tag türkische Kinder und Jugendliche zusammen mit Kindern aus 44 Staaten Asiens, Afrikas und Europas. Vom frühen Morgen an treffen sich musizierende Gruppen in Schulen, an öffentlichen Plätzen, in Einkaufszentren etc. Um die Mittagszeit treffe ich eine Gruppe Jugendlicher in einer Park-Arena, die ihr Programm lange nach ihrer Vorführung am Morgen aus Freude am Tanzen wiederholen, sich gegenseitig Tänze beibringen und schließlich auch mich als bemühte Lernende in ihre Gruppe mitaufnehmen.

Vom 23. April bis 2. Mai 1998 fand die in Ankara 1997 so erfolgreich begonnene Arbeit mit zwei weiteren Fortbildungsseminaren mit Ulrike Jungmair in Ankara und Istanbul eine Fortsetzung. Durch die Zusammenarbeit von »LERA – Liz Teyze Egitim Rehberlik Arastirma« in Ankara, das Österreichische Kultur-Institut in Istanbul und die Carl Orff-Stiftung in München ist eine Weiterführung ermöglicht worden. Jeweils 40 Teilnehmer in den Gruppen, jeweils 20 auf

der Warteliste, in Ankara 20 »Wiederkehrer« aus dem Jahr 1997 unter den Teilnehmern; Engagement, Intensität, Musikalität, Bereitschaft zu Improvisation und Gestaltung in Musik und Bewegung wie zu theoretischer Reflexion waren außerordentlich beeindruckend. Fragen und Diskussionen zeigten, daß sich die »Wiederkehrer« mit dem Ansatz kreativer und integrierter Musik- und Bewegungserziehung auseinandersetzt, ihre Erfahrungen vertieft hatten.

Liselotte Sey und ihre Tochter Rana hatten wieder für eine ausgezeichnete Vorbereitung und Organisation schon während des Jahres gesorgt; in beiden Städten standen Schulen mit den entsprechenden Räumen und Instrumenten zur Verfügung.

Die Deutsche Schule in Ankara und in Istanbul unterstützten diese Vorhaben. Inci Dinser Baykara und Durhan Gezen Bay, Schüler Eduard Zuckmayers, waren wieder dabei. Durhan Gezen Bay, ein Instrumentenbauer aus Izmir, hatte in der Zwischenzeit seine Stabspiele weiterentwickelt, in der Qualität um vieles verbessert. Liselotte Sey's eigens für kleinere Kinder entwickelte Trommeln werden von vielen Kindergärten angefordert – Instrumente werden gewünscht, verlangt, ersehnt.

Unerwartet und überraschend war die Begegnung mit Professor Muzaffer Arkan. Er brachte das Programm eines Konzertes aus dem Jahr 1959 mit, in dem er Stücke aus dem Orff-Schulwerk in Ankara zur Aufführung gebracht hatte. Er erzählte von seiner Begegnung mit Carl Orff im Jahr 1950 und auch davon, daß er Carl Orff 1952 in seinem Haus in Diessen besucht hatte. Professor Arkan beobachtete die Arbeit im Seminar. Überwältigt erzählte er von seinen Erfahrungen, seinen Bemühungen um die Arbeit mit dem Schulwerk.

Paul Hindemith, Eduard Zuckmayer, mit ihnen Muzaffer Arkan, haben in diesem Land Pionierarbeit geleistet und musikpädagogische Abteilungen in den Konservatorien und Universitäten eingerichtet und aufgebaut. Geschichte wird lebendige Gegenwart, völlig unerwartet sieht man sich an eine Stelle gesetzt, in der man ein Teil von Geschichte wird.

Auf Initiative der Carl Orff-Stiftung konnte eine Broschüre mit einigen ins Türkische übersetzten Veröffentlichungen (Carl Orff, Hermann Regner, Ulrike Jungmair) erstellt werden, die den Teilnehmern in Ankara und in Istanbul überreicht werden konnte. Sie wurde von den Teilnehmern mit überaus großem

Interesse und mit Dankbarkeit entgegengenommen. Die Möglichkeit, das Erfahrene auch anhand von Literatur zu vertiefen, ist in einem Land, in dem es Schwierigkeiten gibt, Notenmaterial zu erstehen, von ungeheurer Bedeutung. Ein großer Dank an die Carl Orff-Stiftung.

Eine neue »Welle« scheint einen Teil der Türkei erfaßt zu haben: Für das Jahr 1999 sind Kurse nicht nur in Ankara und Istanbul vorgesehen, auch ein Seminar in Izmir ist bereits in Planung.

Inzwischen ist auch die Schulpflicht in der Türkei von fünf auf acht Jahre verlängert worden; auch daraus erwachsen neue Hoffnungen und Aufgaben für dieses Land.

Ulrike E. Jungmair

Ungarn

»Treffen der Nachbarn« Soltvadkert 21.–23. 11. 1997

In Soltvadkert, etwa 50 km südlich von Kecskemet, fanden sich die »Nachbarn« Ungarns zu einer Fachtagung, die im Jahr 1997 von Katalyn Fodor und Istvan Pethö (mit Annett Varzu als Übersetzerin) durchgeführt wurde.

Wie schon in den Jahren 1995 (in Eisenstadt) und 1996 (in Prag) konnte dieses Treffen durch die Carl Orff-Stiftung in München durchgeführt werden. Pavel Jurkovic, Lenka Pospisilova und Jarmila Koutulkova (Tschechien), Ursula Smoczynska und Katarzyna Jakobczak (Polen), Irina Mednaska (Slowakei) und Hanna und Colomann Kallós, Ulrike Jungmair (Österreich) fanden sich zu Fachgesprächen zusammen. Erstmals dabei waren Edith Schlandt (Rumänien) und Attila Smuta (Ungarn).

Diese Musikpädagogen bemühen sich jeweils in ihren Ländern um die »Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Orff-Schulwerks«, die Verbreitung der pädagogischen Ideen, die Veranstaltung von Fortbildungskursen, den Aufbau von Ausbildungsrichtlinien, tragen zu Weiterentwicklung und Integration einer humanen, künstlerisch ausgerichteten Pädagogik unter den jeweiligen kulturellen Bedingungen bei. Vor allem jedoch sind sie bereit, ihre Arbeit vorzustellen, ihre pädagogischen Ziele zu formulieren bzw. sie auch zur Diskussion zu stellen.

Mit einem Eröffnungskonzert, geleitet von Katalyn

Fodor, zeigten Kinder und Jugendliche ihr Können im Ensemble- und Orchesterspiel auf Stabspielen und Schlagwerk, auf klassischen Instrumenten, ihre Perfection mit Body-Percussion und Freude an Bewegungsgestaltungen. Es wurde auch deutlich, wie sehr die Arbeit von Katalyn Fodor und Istvan Pethö in Soltvadkert von Lehrern, dem Leiter der allgemeinbildenden Schule, dem Bürgermeister der Stadt und vor allem auch von den Eltern unterstützt und ideell getragen wird.

Katalyn Fodor und Istvan Pethö gewährten den Gästen Einblicke in die langjährige, vielfältige Aufbauarbeit der Musikschule, in das breite Spektrum musikalischer Vielfalt, öffneten die Türen zu ihrer künstlerischen wie pädagogischen Arbeit. Durch ihre Offenheit ermöglichen sie es den Teilnehmern, vorbehaltlos Gespräche zu führen, waren bereit, inhaltliche Fragen anzugehen, sie zu diskutieren.

Vor allem ging es in Ungarn natürlich auch um die pädagogischen Grundlagen der sogenannten Kodály-Methode, auch um Verbindungen und Integrationsmöglichkeiten der pädagogischen Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks.

Attila Smuta erörterte in seinem vielbeachteten Vortrag »Musikunterricht mit Janus-Kopf« die Problematik der »Kodály-Methode« in Ungarn. Diesem Vortrag sind durchaus auch Ähnlichkeiten der Lehrerausbildung in Österreich zu entnehmen, auch Rückschlüsse auf so manche Entwicklungen der Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks sind meines Erachtens zulässig.

Ulrike Jungmair

USA

Pro Merito für Jane Frazee

Die Carl Orff-Stiftung hat 1997 ihre Orff-Schulwerk-Auszeichnung Pro Merito an Jane Frazee, Professorin für Musikerziehung an der University of St. Paul/Minnesota, USA, verliehen. Gabriele Weiner, die Geschäftsführerin der Stiftung, überreichte die Auszeichnung im Rahmen der AOSA-Conference in Seattle. Die Laudatio hielt Arvida Steen.

Pro Merito Award Given to Jane Frazee

It is a privilege to stand before you and give a Laudatio. It is a wonderful word which means many

things; acclaim, compliment, flattery, praise, salute, commend, hail, honor and praise, to suggest a few words. Jane Frazee deserves all these kinds of recognition.

This award is given to Jane from the Orff Foundation whose mission is to promote the work of Carl Orff throughout the world. While Jane is already one of AOSA's Distinguished Service Award winners, this award recognizes her contributions to the International Orff Community.

Hermann Regner once described Jane as an exceptional teacher of students of all ages. Characteristic of her work is the lively, encouraging motivation she gives each person to develop individual expression while contributing to a moment of musical corporate beauty. She has taught all over the United States, Canada, Austria, and Australia.

An outgrowth of this has been her widely distributed publications. In addition to DISCOVERING ORFF, which is a reflection of her thoughts on pedagogical practice, she has written many other articles and song collections. Her guidance and editing skills have enhanced other people's publications as well. We have a new treasure to anticipate which will be published within the year; a volume of xylophone pieces by Gwendolyn Keetman, some from less accessible sources, all with teaching suggestions.

Jane has big ideas and she thoughtfully creates the processes that make them become reality. While she began her work with teachers by presenting workshops and developing teacher training courses, she broadened the scope of educational opportunities for teachers of Orff Schulwerk by developing a Masters program with an emphasis on teaching performance which attracts students from around the world. This program at the University of Saint Thomas in St. Paul, Minnesota, will credit the year-long Special Course at the Orff Institute for the time next year, thus helping to maintain a tie between Orff Schulwerk in America and the Orff Institute. It represents only one of the ways she has contributed to Schulwerk on several continents.

Jane has received a number of awards for her contributions to music education. But I know that this award is one that touches her deeply, for it recognizes what she values most about her work, a dedication to the Orff philosophy, giving each child expression through the innate artistic qualities in each of them.

Jane has truly nurtured seeds in gardens where ever Orff Schulwerk is known. So we praise, salute and celebrate the gifts of our dear friend, Jane Frazee with this Pro Merito award!

Orff-Schulwerk-Kurse an Universitäten und Colleges

Im April publizierte die Amerikanische Orff-Schulwerk Gesellschaft eine Zusammenstellung der Schulwerk-Kurse, die im Juni, Juli und August dieses Jahres in den Vereinigten Staaten veranstaltet werden. Die Liste enthält nur Kurse, die den von der Gesellschaft beschlossenen Bedingungen im Hinblick auf Dauer, Lehrinhalte sowie Anzahl und Qualifikation der Lehrer/-innen entsprechen.

52 Kurse von 11 Tagen Dauer werden von Universitäten und Colleges nach einem in drei Stufen gegliederten Stoff- und Anforderungsprofil veranstaltet. Amerika ist ein großes Land; daß aber an 572 Kurs-Tagen in den Sommermonaten mehr als tausend Musik- und Tanzerzieher/-innen dieses Fortbildungsgesamt wahrnehmen, läßt auf hohe professionelle Qualität des Angebots und auf einen großen Bedarf schließen.

Die größten und bedeutendsten Institutionen akademischer Bildung in Amerika sind unter den Veranstaltern dieser Kurse. Lehrer und Lehrerinnen kommen aus Amerika; einige Gäste sind dabei: Jos Wuytack aus Belgien, Helder Parente aus Brasilien und Wolfgang Hartmann aus Österreich.

Es gibt Kurse, in denen nur eine Stufe angeboten wird. Oft ist dies die Stufe 1 (Einführung in die Arbeit mit dem Schulwerk). In einigen Institutionen laufen zwei oder drei Stufen gleichzeitig. Insgesamt sind es 48 Kurse der Stufe 1, 32 der Stufe 2 und nur noch 14 der Stufe 3, also der höchsten Stufe, die das Absolvieren der beiden anderen voraussetzt.

In ganz kleinen Buchstaben ist auf der letzten Seite der Veröffentlichung ein kurzer Text zu lesen, der wert ist, übersetzt und auch Lesern aus anderen Ländern zugänglich gemacht zu werden: »Die Amerikanische Orff-Schulwerk Gesellschaft ermuntert ihre Mitglieder dringend, bei der Diskussion unserer Organisation, von speziellen Kursen und/oder Lehrern und der Orff-Bewegung positiv und diskret zu sein. Das innere Wesen des Orff-Schulwerks erlaubt ein breites Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, um auf

verschiedenen Wegen die künstlerischen und erzieherischen Ziele zu erreichen. Die Mitglieder werden bestärkt, dies zu erkennen und für verschiedene Zugänge offenzubleiben und beides zu preisen (to celebrate): unsere Verschiedenheiten und unsere Ähnlichkeiten.«

Hermann Regner

Zypern

International Conference »Music Education: Towards the 21st Century« 3.-5. April 1998 in Nikosia/Zypern

Durch Unterstützung der Carl Orff-Stiftung, München, konnte Ulrike Jungmair an einer Internationalen Konferenz »Music Education: Towards the 21st Century«, 3.-5. April 1998, als Referentin teilnehmen. Als Veranstalter dieser international besetzten Konferenz zeichneten das Pädagogische Institut Zyperns, das Ministerium für Erziehung und Kultur sowie die Lehrervereinigung der Sekundarschule in Zypern. Die Konferenz unternahm den Versuch, Weiterentwicklung und Qualität des Musikunterrichts darzustellen; das Ziel lag in der Präsentation neuester wissenschaftlicher Forschungen innerhalb des Gegenstandsbereichs Musikerziehung und vor allem auch darin, Referenten und Teilnehmern Gelegenheit zu geben, Ideen und Probleme auszutauschen.

Ein Blick auf die Referentenliste: David J. Hargreaves (Music Research Group, University of Leicester, UK), Ulrike E. Jungmair (Orff-Institut, Salzburg, A), Carol Scott-Kassner (University of Florida, USA), Athanassos Papazaris (Athen, GR), Charles Plummeridge (University of London, UK), Lenia Sergi (Nikosia, Zypern), Michael G. Stavrides (Nikosia, Zypern), Keith Swanwick (University of London, UK), Andreas Charalambous (University of Ioannina).

Die einzelnen Vortragenden berichteten über spezifische Forschungsergebnisse im Bereich der Musikerziehung, thematisierten Modelle der Evaluation von Lehren und Lernen, sozialen Entwicklungen und Unterrichtsmethoden, die Rolle des Lehrers im Musikunterricht, ästhetische, psychologische und philosophische Fragestellungen in bezug auf Musik.

Im Verlauf der Konferenz, der Stellungnahmen und Diskussionen zeigte sich deutlich die verstärkte Hinwendung zu Konzepten handlungsorientierter, dem Kreativen verpflichteter, personenorientierter Musikerziehung, zu (auch schulischen) Möglichkeiten der Improvisation und Komposition, die nicht nur die Sache, sondern vor allem auch den Menschen in das Zentrum des pädagogischen Geschehens stellen.

Es ist zu hoffen, daß den in den abschließenden Diskussionen von Seiten der Teilnehmer geäußerten Wünschen nach entsprechenden Fortbildungsseminaren Rechnung getragen wird und dieser wissenschaftlich orientierten Veranstaltung auch praxisorientierte Seminare folgen werden.

Die einzelnen Referate liegen bereits seit Beginn der Konferenz als Veröffentlichung vor und können angefordert werden. (Adresse: Maro Scordi, President of the Secondary School Music Teacher's Association (OELMEK) 1, G. Papaverkiou street, 1107 Nicosia, Tel. 777814).

Ulrike E. Jungmair

Aus dem Orff-Institut / *From the Orff Institute*



Hermann Regner zum siebzigsten Geburtstag

Am frühen Morgen des 12. Mai bringen Bläser aus Traunwalchen und ein »ad hoc«-Chor von Kolleginnen des Orff-Instituts dem Geburtstags-»Kind« in seinem frühlingshaft blühenden Garten ein Ständchen mit seinen eigenen Kompositionen. Es ist ein schönes Symbol, einem Komponisten seine eigenen Werke als Gruß und als von Herzen zu Herzen adressierten Glückwunsch »wiedergeben« zu dürfen.

Hermann Regner nimmt offizielle Gratulationen und Ehrungen – von denen er in diesen Tagen viele erhält – lächelnd und freundlich entgegen. Fast so, als wollte er den vielen Gratulanten ein Geschenk machen.

Absolventen und auch Kollegen haben ihn oft den »Vater des Orff-Instituts« genannt. Nicht als der

zeugende, aber als der liebevoll und verantwortungsvoll erziehende Vater hat er sorgsam und abwägend dieses »Kind« auf eine nur zu erahnende Zukunft vorbereitet, hat den inneren und äußeren Aufbau geleitet, Menschen geführt und begleitet und hat wohl den größten Beitrag zur internationalen Wirksamkeit und zur Anerkennung des Instituts in der Welt geleistet.

Irgendwann mußte auch er – wie alle Väter – die Ablösung und die von ihm vielleicht nicht so geplante und erhoffte Entwicklung wahrnehmen und hat gelernt, dies mit philosophischer Gelassenheit zu akzeptieren. Trotzdem bleibt die Bereitschaft zu jeder ihm möglichen Hilfe aus dem Hintergrund für alle spürbar. Und wie oft benötigen wir Rat und Unterstützung! Inoffiziell, aber im Namen all derer, die ihm in Dankbarkeit und Zuneigung verbunden sind, wünschen wir ihm alles, alles Gute!

Und sagen ... danke ... danke ... danke ...

Barbara Haselbach

Hermann Regner on his seventieth birthday

Early in the morning on May 12, a group of brass players from Traunwalchen and an "ad hoc" choir of colleagues from the Orff Institute, serenaded him with his own compositions in his own garden blooming with spring flowers. It is a lovely symbol to be allowed to give back to a composer his works as a greeting and as good wishes addressed heart to heart.

Hermann Regner accepts official congratulations and honors – many of which have been given him in these past days – with gentle smiles and friendliness. It is almost as though he wishes to give a present back to those who congratulate him.

Graduates and also colleagues have often called him the "father of the Orff Institute". Not as its natural father but as a loving, responsible and educating father who has carefully and prudently prepared this "child" for an almost foreboding future, who has directed its internal and external growth, has led and accompanied people and has achieved perhaps the greatest contribution to international effectiveness and the world wide recognition of the Institute.

At some time or other, as with all fathers, he must have also become aware of developments, perhaps not as he had planned and hoped, and had learned to accept them with philosophical calm. In spite of this all possible help from him out of the background is felt by all. And how often we need advice and support! Unofficially, but in the name of all those who are bound to him with thankfulness and affection, we wish him all the very best ever and say:

"Thank you ... thank you ... thank you ..."

Barbara Haselbach

EU-Projekt: "Getting to know the Ancient Greek Theatre"

Die EU veranstaltete mit den Partnerorganisationen Moraiti School, Athen; Orff-Schulwerk Forum, Salzburg; General Secretariat of Adult Education, Athen, und De kleine Academie, Brüssel, eine Projektreihe unter dem Titel »Getting to know the Ancient Greek Theatre«. In diesem Zusammenhang lud das Orff-Schulwerk Forum, Salzburg, Studierende der Hochschule Mozarteum zu einem Workshop ein. Eine teilnehmende Studentin berichtet:

Am Wochenende vom 27. bis 29. März 1998 fand in den Räumen des Orff-Instituts in Salzburg ein Projekt der Europäischen Union statt. Da diese Veranstaltung nicht nur an Studierende des Orff-Institutes adressiert war, fühlten sich auch Kolleginnen und Kollegen anderer Abteilungen angesprochen und bereicherten die Gruppe. Der Schwerpunkt des Workshops lag einerseits in der Vermittlung von Grundkenntnissen rund um das antike Theater, andererseits im Versuch, die uralte Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung am besonderen Beispiel des antiken Dramas aufzuzeigen. Univ.-Prof. Dr. Martin Hose, München, erläuterte im Eröffnungsvortrag »Zwischen Kult, Politik und Bühne – über das klassische, griechische Theater« die Bedeutung des Theaters, die Gestaltung der Feste und Wesentliches über Dichtung und Dichter. Er war bemüht, ein umfassendes Bild des antiken Theaters in seinem religiösen, sozialen und politischen Kontext vorzustellen. Der zweite Vortrag »Orchesis – Elemente der Inszenierung eines antiken Chorus« von Katerina Sarropoulou, Athen, beschäftigte sich mit den dramatischen Aufgaben des Chorus. Durch zahlreiche Videobeispiele von verschiedenen Inszenierungen bekamen wir Einblick in die Vielfalt szenischer Interpretationsmöglichkeiten.

In der anschließenden praktischen Arbeit führte Katerina uns in die Welt des antiken Tanzes mit seinen Gesten, Raum- und Gruppenformationen ein. Neben dieser eher geführten Arbeitsweise inspirierte sie unsere Phantasie, indem sie uns den Text eines Chorliedes aus *Antigone* zuerst auf griechisch, dann auf deutsch rezitierte. Die dazu entstandenen inneren Bilder von Meer, Wind bis hin zu »flüssiger Schokolade« wurden in einem Kreisgespräch gesammelt und reflektiert.

In weiterer Folge hielt Maggie Asvesta, Athen, einen Vortrag über »Die Maske im antiken Drama« und sprach über Linien, Farben, Formen, Materialien und deren Bedeutung. Nun war unsere bildnerische Kreativität gefragt. Maggie zeigte uns, wie man Gipsmasken auf dem Gesicht der Partnerin anfertigt und inspirierte uns zu großem Arbeitselan. Sie gab uns viele gute Tips, wies uns auf mögliche Fehlerquellen hin und half uns zu einer guten Ausführung der Masken.

Den Abschluß des zweiten Tages bildete der musikalische Zugang zu einer antiken Tragödie. Reinhold Wirsching führte uns in die *Antigone* von Carl Orff ein. Anhand von Hörbeispielen, die wir in den Partituren mitlesen konnten, analysierte er die Besonderheiten der Komposition. Zum Ende des Abends erarbeitet Reinhold mit uns das Chorlied aus der *Antigone* von Carl Orff in der Fassung aus dem Schulwerk (Bd. V): »Ungeheuer ist viel, doch nichts ist ungeheuer als der Mensch« in der Übersetzung von Friedrich Hölderlin.

Am Sonntagvormittag wurden musikalische, szenische und bildnerische Ansätze zusammengeführt. Die Masken wurden bemalt und fertiggestellt, Katerina studierte die Endform der Choreographie ein, indem sie die am Vortrag erarbeiteten Elemente verband und in einen Ablauf brachte. Reinhold präzisierte die Chorarbeit vom Vorabend und fügte die Instrumentalstimmen hinzu.

Den Abschluß und gleichzeitig den Höhepunkt des Projektes bildete eine »performance«, in welcher wir das Chorlied zuerst nur musikalisch und im Anschluß daran szenisch zu play back aufführten. In der Kürze der Zeit konnten wir den Text doch nicht so gut memorieren, daß wir ihn frei zur Tanzszene hätten sprechen können.

Das Besondere dieses Workshops lag in der unmittelbaren praktischen Umsetzung des gewonnenen

theoretischen Hintergrundes. Das Projekt zeigte aber auch, welche Kraft in der Integration von Dichtung, Musik und Szene steckt und wie unglaublich anregend es sein kann, auch den bildnerischen Bereich eigenschöpferisch einzubeziehen. Dieses facettenreiche Wochenende zeigte ferner, daß die Ideen im Orff-Schulwerk keineswegs veraltet sind, sondern daß in den »grauen Bändern« Phantasie und ein gewaltiges Energiepotential stecken, die darauf warten, verlebt und erfahren zu werden.

Im Workshop fügten sich die einzelnen Teile wie bei einem Mosaikbild zusammen und ergaben am Schluß ein besonderes Ganzes, etwas, das erfahren, geformt, entwickelt, neu aufgegriffen, analysiert und wieder vereint wurde.

Für die koordinierte und anregende Arbeit der Referenten und die aufwendige Organisation, die von O.HProf. Barbara Haselbach übernommen wurde, möchte ich mich im Namen aller Teilnehmer herzlich bedanken.

Alexandra Eibner

»Songs of(f) Stage« – ein Projekt mit der »Tanz-Musik-Werkstatt«

Helmi Vent

Angefangen hat das Projekt im Studienjahr 1996/1997 an verschiedenen Theorie-Praxis-»Ecken« im Studienalltag am Orff-Institut: Ein Blockseminar über »Konzepte und Entwürfe zu ›Raum – Klang – Körper‹ im 20. Jahrhundert«, ein erstes anschließendes Projekt über Spielarten eines Klang- und Körpertheaters in Keller- und Toilettenräumen, Fluren und Treppenhäusern, ein zweites Projekt mit musikalisch-tanztheatralischen Kurzkompositionen an Holz-, Glas- und Metalltüren, Lüftungsverkleidungen, Rohrgestängen u. a., oft in Verbindung mit instrumentalem Spiel, audio-visuell dokumentiert und verfremdet. Ein weiterer Schub für die »Songs of(f) Stage« erfolgte durch die Beschäftigung mit dem »Instru-



mentalien Theater« Mauricio Kagels bis hin zur derzeit laufenden Vorlesung »Mauricio Kagel – Musik, Bewegung, Theater, Film«.

Bei den vielen Gestalten, die im Verlauf des 20. Jahrhunderts Klänge und Räume in Bewegung gebracht haben, sind wir schließlich bei Mauricio Kagel »hängengeblieben« – letzteres im doppeldeutigen Sinn: Vieles haben wir im Laufe der Projektarbeit von der Normal- in eine Umkehrposition gebracht und dadurch neue Perspektiven des Schauens, Hörens und Verstehens gewonnen. An »Sur Scène«, Kagels kammermusikalischem Theaterstück von 1959, haben wir uns als erstes die Zähne ausgebissen, uns dann über die karikierenden Absurditäten von »Repertoire« aus »Staatstheater« (1971) amüsiert und erstaunt, Rezeptionsgeschichtliches nachgelesen und diskutiert, um uns anschließend selbst in ästhetische Reflexionsfelder bis zu Kagels ein- oder mehrdeutigen »Nah und Fern«-Welten von 1995 zu versteigen. Sein Lesestück »Composition und Decomposition« war zudem ein wichtiger Impuls für einen Streifzug durch philosophische Positionen der Postmoderne mit der immer wieder uns begleitenden Frage nach ästhetischen Kriterien unseres Jahrzehnts. Dabei sind viele Fragen offen geblieben.

»Songs off(f) Stage« ist ein Zwischenergebnis eines Versuchs, mit den vor allem versteckt-verdeckten Spielräumen eines Theaters – dem Großen Studio der

Hochschule Mozarteum – mit Hilfe seiner eigenen Mittel ins Gespräch zu kommen. Die Off-Stage übernimmt eine führende Rolle im Gesamtstück und rückt bei sich anbahnenden Rollenverschiebungen sehr schnell wieder durch wandernde Bilder und Klänge ins Blick- und Hörfeld.

Einflüsse auf den Punkt zu bringen, ist in der »Heterophonie« (Kagel, 1961) der eigenen Entwicklungsgeschichte schwerlich auszumachen. Eines ist sicher: Das Stück wäre nicht entstanden ohne Kagels »Improvisation ajoutée« im übergreifenden Sinn.

Zwischen ajouter und redonner: »Songs off(f) Stage« – Mauricio Kagel gewidmet.

Special Course 1998/99

Vom Oktober 1998 bis Juni 1999 findet am Orff-Institut wieder ein Special Course »Advanced Studies in Music and Dance Education« in Zusammenarbeit mit dem Institute for Contemporary Music Education an der St. Thomas University, St. Paul, Minnesota, statt. Die 18. Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus Finnland (1), Griechenland (1), Italien (1), Korea (1), Singapur (1), Spanien (3), Südafrika (1) und USA (9).

Barbara Haselbach ist mit der offiziellen Leitung des Kurses beauftragt, ihr zur Seite steht Miriam Samuelson. Als Gastlehrer wird im Wintersemester Soili Perkiö (Finnland), im Sommersemester Dr. Carolee Steward (USA) den Lehrkörper erweitern.

Die Durchführung des Kurses, der sich als Hochschullehrgang finanziell selbst tragen muß, wurde durch eine großzügige Stipendienhilfe der Carl Orff Stiftung, München, ermöglicht, da die Kosten unterdessen von vielen ausländischen Studierenden kaum mehr aufgebracht werden können. Das derzeitige Abteilungskollegium hat jedoch den Antrag, den Zusatz »Orff-Schulwerk« wieder in den Titel des Hochschullehrgangs aufzunehmen, abgelehnt.

Special Course 1998–1999

There will be another Special Course: Advanced Studies in Music and Dance Education, from October 1998 to June 1999 at the Orff-Institute in cooperation with the Institute for Contemporary

Education at the University of St. Thomas, St. Paul, Minnesota. The 18 participants come from Finland (1), Greece (1), Italy (1), Singapore (1), Spain (3), South Africa (1) and the USA (9). Barbara Haselbach is contracted as the official director of studies assisted by Miriam Samuelson.

Guest teachers filling out the staff are Soili Perkiö (Finland) for the Winter Semester and Dr. Carolee Stewart (USA) for the Summer Semester.

The realization of the course, which as a university course of study must be self sustaining, was made possible by a generous scholarship grant from the Carl Orff Foundation Munich. The high costs otherwise would not be able to be met by many foreign students.

The present Abteilungskollegium (directors of the department) however, have voted down the motion to keep "Orff-Schulwerk" in the title of the course.

**Wir müssen allen Leserinnen und Lesern die traurige Tatsache mitteilen,
daß die für Juli 1998 geplanten zwei Sommerkurse am Orff-Institut
nicht stattfinden können.**

**Durch eine veränderte und verschärzte Gesetzeslage war es erforderlich geworden,
daß mit der Durchführung der Kurse die (österr.) »Gesellschaft der Förderer
des Orff-Schulwerks« durch die Hochschule Mozarteum betraut wurde.**

**Obwohl seit Ostern insgesamt 8.000 Prospekte versandfertig bereitlagen,
obwohl in vielen Schreiben, Telefonaten und Gesprächen seitens der Kursleitung
mit der Hochschulverwaltung die absolute Dringlichkeit für noch ausstehende
Entscheidungen immer wieder deutlich gemacht wurde, gab es nur äußerst langsame,
verzögernde Reaktionen und andere bürokratische Hürden, deren letzte
schließlich die Durchführung der Kurse praktisch unmöglich machte.**

**Mit Betroffenheit müssen wir feststellen, daß durch die Hochschulbürokratie
diese international bekannte und geschätzte Veranstaltung am Orff-Institut
verhindert worden ist.**

*We must announce the sad news to all our readers
that the two summer courses at the Orff Institute planned for 1998
cannot take place.*

*Because of a change in the laws which are becoming more strict, it was necessary to
arrange through the Mozarteum that the courses be held under the aegis of the Austrian
Orff-Schulwerk Society (Gesellschaft der Förderer des Orff-Schulwerks).*

*Even though since Easter a total of 8,000 brochures have been ready for distribution
and even though the course directors had expressed the urgency in writing,
in telephone calls and personal talks of having a clear decision made by the university
officials, there were extremely slow and long drawn out reactions,
among other bureaucratic hindrances, which finally led to the impossibility of
following through with the courses.*

*It is with great dismay and sorrow that we must state that through the bureaucracy
of the university, this internationally well known and cherished event at the Orff Institute
has been prevented from taking place.*

»Stab-Spiele« beim Europäischen Rhythmik-Wettbewerb

Vom 11. bis 13. Mai 1998 veranstaltete die Musikhochschule Trossingen gemeinsam mit der Stadt Friedrichshafen einen Europäischen Rhythmik-Wettbewerb. Eine Gruppe des Orff-Instituts wurde zu den Endausscheidungen eingeladen. Gezeigt wurde die Choreographie »Stab-Spiele«, die von den Studierenden des Faches »Tanzensemble« unter Leitung von Susanne Rebholz und in Zusammenarbeit mit einer Schlagwerkgruppe unter Leitung von Florian Müller erarbeitet wurde.

Neuerscheinungen / New Publications

Lilo Gersdorf:

Carl Orff

Zur Literatur der Jahre 1985 bis 1997

In der anlässlich des hundertsten Geburtstags von Carl Orff vom Orff-Institut, Salzburg, veröffentlichten Bibliographie¹ wurden die wichtigsten literarischen Quellen, seien sie gedruckt oder auf Datenträgern zugänglich, zu Leben und Werk des Jubilars mitgeteilt. Überwog in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg das Schrifttum zu Orffs Schulwerk »Musik für Kinder«, zur Musikalischen Sozial- und Heilpädagogik und zum frühen Bühnenwerk, so folgten bald darauf erste biographische Darstellungen.

Von 1975 bis 1995 erschienen in fünfjährigem Abstand die Symposiumsberichte des Orff-Instituts Salzburg, darüber hinaus in den letzten Jahren Publikationen namhafter Gelehrter zu den Antikendramen. Erfreut vermerken wir die Zunahme wissenschaftlicher Abhandlungen, Dissertationen und Habilitationsschriften zur Philosophie und Ästhetik des Schulwerks, die eindrucksvoll die Resonanz dokumentieren, die Orffs Wirken gefunden hat.

Die hier vorliegende kleine Studie will nichts anderes, als einige Schwerpunkte in der Fülle von Veröffentlichungen zu setzen.² Ich empfehle mich jedoch gleich zu Beginn der Nachsicht meiner Leser. Fast jeder Versuch scheitert, in einem Literaturverzeichnis alle Veröffentlichungen zu erfassen, die publiziert wurden; selbst die Dienstleistung der Datenträger, da von Menschen gehandhabt, ist unvollkommen. Und letzten Endes lacht der Druckfehlerfeuelf, dem niemand gewachsen ist und der sich immer wieder Einlaß verschafft.

¹ MITTENDORFER, Monika: *Auswahlbibliographie zu Person, Werk und pädagogischem Konzept Carl Orffs*. In: *Orff Schulwerk Informationen* 55, S. 1ff.

² Nicht aufgenommen wurden Zeitungsartikel. Ihre entlegenen Erscheinungsorte und ihre oft unterschiedliche Diktion hätten das hier vorliegende Unterfangen gesprengt.

Als Ordnungsprinzip der hier vorliegenden Bibliographie diente die achtbändige Dokumentation CARL ORFF UND SEIN WERK (1975–1983). Sie sei hier aufgeführt:

- I. ERINNERUNG. DER WEG ZUM WERK.
- II. LEHRJAHRE BEI DEN ALten MEISTERN.
- III. SCHULWERK. ELEMENTARE MUSIK.
- IV. TRIONFI. CARMINA BURANA.
CATULLI CARMINA.
- TRIONFO DI AFRODITE.
- V. MÄRCHENSTÜCKE.
- VI. BAIRISCHES WELTTHEATER.
- VII. ABENDLÄNDISCHES MUSIKTHEATER.
- VIII. THEATRUM MUNDI.

Gesamtdarstellungen

Den bis jetzt bekannten Gesamtdarstellungen des Lebens und des Werks von Carl Orff³ seien folgende Ergänzungen hinzugefügt:

Lada BRAŠOVANOVA-STANČEVA hat ihre bereits 1974 veröffentlichte, in bulgarischer Sprache geschriebene Biographie Carl Orffs 1993 überarbeitet und mit einer deutschen Zusammenfassung versehen.⁴ Als Tochter eines »bürgerlichen Gelehrten« und einer Schweizer Mutter in einem kommunistischen Staat aufgewachsen, selbst Pianistin und Musikwissenschaftlerin, berichtet sie, wie sehr Orff am rhythmischen Reichtum der bulgarischen musikalischen Folklore interessiert war.

Gleichfalls Musikwissenschaftlerin ist Christiane SÂRBU, die die erste Monographie in rumänischer Sprache vorlegt.⁵ Ein sehr erwünschtes Desiderat wäre eine Zusammenfassung in deutscher Sprache.

Alberto FASSONE⁶ beschreibt in seiner Biographie das Theater Carl Orffs und erwähnt das Schulwerk nur am Rand; der Neufassung ist ein Resümee in deutscher Sprache beigegeben.

Aus dem Multimediacomputer, das die Wanderausstellung »Alles ist Phantasie« zu Orffs 100. Geburtstag begleitete, entstand die CD-Rom *Carl Orff. Leben und Werk*.⁷ Über Inhalt und alle anfallenden technischen Details unterrichtet vorzüglich Rudolf Nykrin in den *Orff Schulwerk Informationen* 56, S. 52f.

1988 veröffentlichte die Bayerische Akademie der Schönen Künste in München alle Vorträge, die 1987

anlässlich des *Symposions CARL ORFF* gehalten wurden.⁸ Daraus seien hier zitiert Rudolf BOCKHOLDT's Bericht über *Orff und Strawinskij. Über die Wesensverschiedenheit ihrer Musik und den Einfluß der Sprache* (S. 248ff.) und Horst LEUCHTMANNs *Gedanken zu Carl Orff oder der Ausstieg aus der Musik der Zeit* (S. 337ff.).

Leider ist bis zum heutigen Tag noch nicht erschienen der Bericht über die Veranstaltung des ORFF-ZENTRUMS im November 1994 in München *Zur Situation der Musik in den 30er und 40er Jahren*. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf den Artikel Hermann REGNERS in den *Orff Schulwerk Informationen* 55, S. 22ff., und Michael H. KATERs Referat.⁹

Erinnerung. Der Weg zum Werk.

Orff beginnt die Reihe seiner acht Dokumentationsbände mit dem Kapitel *Erinnerung*. Er widmet es seinen Vorfahren, der Kindheit und Jugend. Seiner *Erinnerung* seien zur Seite gestellt diejenigen seiner Tochter Godela ORFF¹⁰, Horst LEUCHTMANNs *Gedenkbuch*¹¹ und Hannelore GASSNERS, Archivarin Orffs, *Fotodokumentation* mit Aufnahmen des Komponisten aus den Jahren 1978 bis 1981.¹²

Zuerst veröffentlicht in LEUCHTMANNs *Gedenkbuch*, dann erneut aufgelegt in *Das Rad der Fortuna* ist der berührende Aufsatz von Werner THOMAS *Gemeinsambrüderliches ... Erinnerungen an Carl Orff aus drei Jahrzehnten*.¹³ THOMAS berichtet von

3 GERSDORF, Lilo: *Carl Orff*. rororo-Bildmonographie, 1997.

4 BRAŠOVANOVA-STANČEVA, Lada: *Carl Orff*. Sofia 1993.

5 SÂRBU, Christiane: *Carl Orff. Einführung in Leben und Werk*. Bukarest 1995.

6 FASSONE, Alberto: *Carl Orff*. Lucca 1994.

7 CD-ROM: *Carl Orff. Leben und Werk*. musicavision 0801-0.

8 SYMPOSION CARL ORFF. Bayerische Akademie der Schönen Künste. Jahrbuch 2. Erster Halbband (189ff.), München 1988. Dieser Symposionsbericht wird im vorliegenden Literaturverzeichnis öfters erwähnt und mit »Ann. 8a« gekennzeichnet.

9 KATER, Michael H.: *Carl Orff im Dritten Reich*. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 43/1995, 11 ff.

10 ORFF, Godela: *Mein Vater und ich*. München 1995.

11 LEUCHTMANN, Horst (Hg.): *Carl Orff. Ein Gedenkbuch*. Tutzing 1985.

12 GASSNER, Hannelore: *Carl Orff. Fotodokumente 1978–1981*. Mit einem Textbeitrag von Werner Thomas.

13 THOMAS, Werner: *Das Rad der Fortuna*. Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung Carl Orffs. Mainz 1990. Dazu auch: Carl Orff. Frühe Lieder, S. 137ff. Und Carl Orffs Skizzen zu Maeterlincks Treibhausliedern, S. 141 ff.

Auf WERGO 286 279-2 sind Orffs *Frühe Lieder* eingespielt.

des Komponisten Schreibtisch, an dem »die Erinnerungen aus drei Jahrzehnten zusammenlaufen«¹⁴, den Bücherwänden, die den Arbeitenden umgaben und vom alten Bechsteinflügel, »der zu hingetupften, während des Spiels kommentierten Zitaten und Passagen aus ›Zauberflöte‹ und ›Rosenkavalier‹, aus ›Salome‹ und ›Parsifal‹ diente, öfters aber auch dem Schlagwerk zuzurechnen war«.¹⁵

Der zweite Teil des ersten Bandes von Orffs Dokumentation schildert des Komponisten *Weg zum Werk*. Hier scheint mir wichtig, da leider selten erwähnt, auf Peter REVERSs Gedanken zu *Carl Orff und der Exotismus: Zur Ostasienrezeption in seiner frühen Oper »Gisei« – Das Opfer*¹⁶ hinzuweisen. Der achtzehnjährige Orff, noch nachhaltig unter dem Einfluß der Musik von Debussy, den er »mit einem Dammbruch« verglich, der seine »ganze geistige Landschaft veränderte«¹⁷, läßt sich faszinieren von einer damals vielgelesenen Abhandlung, in der eine Synthese exotischer Skalen mit Melodien abendländischer Provenienz vorgeschlagen wurde.

In diesem Zusammenhang seien auch auf die Vorträge Rudolf STEPHANs *Einfachheit oder Vereinfachung. Zur Musik des jungen Orff*¹⁸ und Manfred ANGERERs *Orffs Werfel-Vertonungen*¹⁹, gehalten in der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, München 1987, hingewiesen.

Lehrjahre bei den alten Meistern

Daß Claudio Monteverdi im 20. Jahrhundert unmittelbar wirksam wurde, ist nicht nur der musikwissenschaftlichen Forschung zuzuschreiben, sondern auch dem Lebenswerk schöpferischer Musiker wie G. Francesco Malipiero (1882–1973), der die erste Monteverdi-Gesamtausgabe veröffentlichte, und Carl Orff, der drei Jahrzehnte bei Monteverdi in die Lehre ging.²⁰ Zu diesem Thema sei ein Aufsatz Herbert SCHNEIDERs angezeigt, der von *Carl Orffs Neugestaltung von Monteverdis »Orfeo«* berichtet, der aber auch die Vorgeschichte einbezieht und bemerkt, daß »Wissenschaftler, Musiker und Zuhörer einen weiten Weg historischer Bewußtseinsbildung und pragmatischer geistiger Öffnung zu einer fernen musikalischen und literarischen Tradition vollzogen«.²¹

In der Zeit seiner »LEHRJAHRE« war der »Münchner Bachverein« für Carl Orff von großer Bedeutung.

Dort führte er als Dirigent die »Auferstehungshistorie« von Heinrich Schütz und auch die J. S. Bach fälschlich zugeschriebene »Lukaspassion« auf. Über diese und andere musikalische Rekonstruktionen unterrichtet Theodor GÖLLNER in seinem Aufsatz *Carl Orff und die alten Meister*.²²

Schulwerk. Elementare Musik.

Von 26 amerikanischen und kanadischen Dissertationen über das Schulwerk²⁴, die Hermann Regner bei einer ersten Internetsuche²⁵ feststellen konnte, erscheinen drei Arbeiten besonders bedeutsam:

OSTERBY, Patricia M.: *Orff-Schulwerk in North America 1955–1969*. University of Illinois at Urbana Champaign, 1988.

SHAMROCK, Mary Elizabeth: *Applications and Adaptations of Orff-Schulwerk in Japan, Taiwan and Thailand*. University of California Los Angeles, 1988.

WIMMER DE, Lois: *The Organization of the American Orff-Schulwerk Association from 1968–1980 and its influence upon Music Education in America*. University of Houston 1993.

Ihnen zur Seite gestellt sei eine wichtige Dokumentation über die Geschichte des Schulwerks in Kanada von Doreen HALL, die zu einer Zeit in Salzburg

14 a. a. O.: 19.

15 a. a. O.: 20.

16 REVERS, Peter: *Carl Orff und der Exotismus: Zur Ostasienrezeption in seiner frühen Oper »Gisei« – das Opfer*. In: *Festschrift für Constantin Flores*, Wiesbaden 1990, S. 233ff.

17 ORFF, Carl: Dokumentation Band I, S. 45. Tutzing 1975.

18 STEPHAN, Rudolf: *Einfachheit oder Vereinfachung. Zur Musik des jungen Orff*. Siehe Ann. 8, S. 260ff.

19 ANGERER, Manfred: *Orffs Werfel-Vertonungen*. Ann. 8, S. 326ff.

20 ORFF, Carl: *Lehrjahre bei den alten Meistern*. Dokumentation Band II, S. 119ff. Tutzing 1975.

21 SCHNEIDER, Herbert: *Carl Orffs Neugestaltung von Monteverdis »Orfeo« und ihre Vorgeschichte*. In: *Festschrift Reinhold Hammstein zum 70. Geburtstag*, Laaber 1986, S. 387ff.

22 a. a. O.: 387. Siehe auch *CARL ORFF COLLECTION* mit u. a. Einspielungen von »Orpheus«, »Klage der Ariadne« und »Tanz der Spröden« bei ACANTA/PILZ 44-2085/2.

23 GÖLLNER, Theodor: *Carl Orff und die alten Meister*. In: Ann. 8, S. 238ff.

24 ORFF, Carl: *Schulwerk. Elementare Musik*. Dokumentation Band III. Tutzing 1976.

25 REGNER, Hermann: *Doctoral Dissertations aus USA. Orff-Schulwerk* Informationen 58, S. 76ff.

studierte, als Gunild Keetman zwar schon im »Mozarteum« unterrichtete, es aber noch kein Orff-Institut gab.²⁶

In diesen Zusammenhang gehört auch Lori-Anne DOLOFF mit ihrer Studie zum Schulwerk.²⁷ Die Universität von Toronto hat mit diesem »Monograph Number I« eine Tradition aufgegriffen, die vor mehr als 40 Jahren das Royal Conservatory of Music, Toronto, mit der Pionierarbeit von Arnold Walter und Doreen Hall begonnen hatte.²⁸

Barbara HASELBACH ist in der Literatur der letzten Jahre mit einem Bericht über *Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung*²⁹ und mit *Tanz und bildende Kunst. Modelle zur ästhetischen Erziehung*³⁰ vertreten, die entstanden sind aus der »heimlichen Liebe zu den Bildenden Künsten« mit einer »Fülle von Anregungen aus der Bildenden Kunst für Tanz und Choreographie und umgekehrt aus der Bewegung für Kunsterziehung und Bildnerischem Gestalten« (aus dem Vorwort).

Verfaßt als Dissertation und veröffentlicht unter dem Titel *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*³¹ ist Ulrike JUNGMAIRS Forschungsarbeit in vier Hauptkapitel eingeteilt: 1. Das Problem der Elementarbildung, 2. Carl Orff. Komponist und Pädagoge, 3. Zum Phänomen des Elementaren. Und 4. Elementare Musik- und Bewegungserziehung. Prinzipien und Zugänge. Rudolf NYKRIN hat das Buch ausführlich rezensiert und teilt freundlicherweise mit, daß es angenehm zu lesen sei, was für ein theoretisch ansetzendes Werk doch eher ungewöhnlich ist.³²

Michael KUGLER hat sich für seine Habilitationsschrift *Die Methode Jacques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk »Elementare Musikübung«*³³ zum Thema genommen. Er beschreibt die Entstehung des Schulwerks aus den Quellen des Ausdruckstanzes des frühen 20. Jahrhunderts, der Musikethnologie, der Günther-Schule als Werkstatt und den ersten Schulwerkursen in Frankfurt/Oder, Freiburg, Stuttgart, Berlin und Bern Anfang der dreißiger Jahre.

An dieser Stelle sei auch auf das Porträt der frühen Mitarbeiterin von Carl Orff, Maja LEX³⁴, hingewiesen. Orff schreibt über die Tänzerin, daß sich ihr ganz persönlicher Stil in den Tanzkompositionen für die 1930 gegründete Tanzgruppe der Güntherschule entfaltet hat.³⁵

In Athen erschienen 1995 Konzepte zur musikalischen Erziehung, die die Ideen von Carl Orff und Emile Jacques-Dalcroze vergleichen.³⁶ Das Buch wurde von Polivios P. ANDROUTSOS in griechischer Sprache geschrieben und ist deswegen nicht allen neugierigen Lesern zugänglich. Eine Rezension in deutscher Sprache findet sich in den *Orff Schulwerk Informationen* 58, S. 77.

Insbesondere über zwei Symposien ist zu berichten: *Orff-Schulwerk 1990: Erbe und Auftrag*³⁷ und *Orff-Schulwerk 1995: Das Eigene – Das Fremde – Das Gemeinsame*.³⁸

Dazu die klingende Dokumentation *Musica Poetica: Orff-Schulwerk*, die, geleitet von Carl Orff und Gunild Keetman, zwischen 1963 und 1975 entstand und in einer von Hermann Regner besorgten Neuausgabe mit verkürztem Kommentar (Werner Thomas) zum 100. Geburtstag Orffs wieder aufgelegt wurde.³⁹

-
- 26 HALL, Doreen (Hg.): *Orff-Schulwerk in Canada. A Collection of Articles and Lectures from the early Years (1954–1962)*.
- 27 DOLOFF, Lori-Anne: *Das Schulwerk. A Foundation for the cognitive, musical and artistic development of children*. Monograph Number I. Research Perspectives in Music Education. University of Toronto 1993.
- 28 REGNER, Hermann: *Orff-Schulwerk Informationen* 58, S. 75f.
- 29 HASELBACH, Barbara: *Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung*. In: Bannmüller, Eva und Röthig, Peter (Hg.): *Grundlagen und Methoden rhythmischer Erziehung*. Stuttgart 1990.
- 30 HASELBACH, Barbara: *Tanz und bildende Kunst. Modelle zur ästhetischen Erziehung*. Mit Photos von Stefan Zenzmaier. Stuttgart 1991.
- 31 JUNGMAIR, Ulrike E.: *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs*. Mainz 1992.
- 32 NYKRIN, Rudolf: *Orff Schulwerk Informationen* 50, S. 49ff.
- 33 KUGLER, Michael: *Die Methode Jacques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk »Elementare Musikübung«*. Masch. Habilitationsschrift. München 1993.
- 34 ABRAHAM, Anke und HANFT, Konni: *Maja Lex. Ein Porträt der Tänzerin, Choreographin und Pädagogin*. Köln 1986.
- 35 ORFF, Carl: *Dokumentation Band III*, S. 67.
- 36 ANDROUTSOS, P. P.: *Konzepte zur musikalischen Erziehung. Darstellung und Vergleich der musikpädagogischen Konzepte von Carl Orff und Emile Jaques-Dalcroze*. Athen 1995.
- 37 NYKRIN, Rudolf und REGNER, Hermann (Hg.): *Symposium Orff-Schulwerk 1990: Erbe und Auftrag*. In: *Orff Schulwerk Informationen* 46, 1990.
- 38 GRÜNER, Micaela, HASELBACH, Barbara und KRÖTZ, Cora (Hg.): *Symposium Orff-Schulwerk 1995, Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame*. Eine Dokumentation. Sonderband.
- 39 ORFF, Carl und KEETMAN, Gunild: *Musica Poetica. Orff-Schulwerk*. Complete Edition. Bei: Interdisc GmbH., Nordstraße 2, D-79104 Freiburg.

Musikalische Sozial- und Heilpädagogik

Während seiner Unterrichtsjahre am Orff-Institut (1962–1981) und danach hat Wilhelm KELLER Pionierarbeit geleistet und den Begriff »Musikalische Sozial- und Heilpädagogik« geprägt. Es ist gut, daß seine langjährigen Erfahrungen mit dem Orff-Schulwerk im sozial- und heilpädagogischen Bereich nun gesammelt vorliegen.⁴⁰

Nicht zu vergessen und ausdrücklich erinnert sei an KELLERS Vortrag an der Bayerischen Akademie der Schönen Künste im Jahr 1987:

Orffs musica poetica. Schul- oder Kunstwerk?
Rückblende und Vorschau. (Siehe Anmerkung 8, S. 375ff.)

Die Bühnenwerke Carl Orffs

Einleitend sei auf folgende Publikationen hingewiesen: Aus Orffs achtbändiger Dokumentation wurden vom Orff-Zentrum in München anlässlich einer Münchener Ausstellung, die dem Komponisten und Theatermann gewidmet war, Texte ausgewählt und herausgegeben:

WELTTHEATER. Carl Orff und sein Bühnenwerk. Texte von Carl Orff aus der »Dokumentation«, hg. von Hans Jörg JANS. Eine Publikation des Orff-Zentrums München. Tutzing 1996.

Dazu auch

NEUNZIG, Hans A.: *Theatrum mundi*. Der Begriff des Welttheaters von der Antike bis zu Carl Orff. In: Jahrbuch der Bayerischen Staatsoper 1990/91. Hg. von der Gesellschaft zur Förderung der Münchener Opern-Festspiele. München 1990.

Schließlich ein sowohl für die Musikpraxis als auch für die Musikwissenschaft unentbehrliches Nachschlagewerk für jeden, der sich mit den Werken von Carl Orff befaßt:

MÖLLER, Günther: *Das Schlagwerk bei Carl Orff*. Aufführungspraxis der Bühnen-, Orchester- und Chorwerke. Mainz 1995.

⁴⁰ KELLER, Wilhelm: *Musikalische Lehrerhilfe*. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Mainz 1996.

TRIONFI

Carmina Burana.
Catulli Carmina.
Trionfo di Afrodite.

Beim Ordnen des elterlichen Nachlasses entdeckte die Tochter von Michel Hofmann, dem Bamberger Staatsarchivar, den jahrzehntelang verloren geglaubten Briefwechsel ihres Vaters mit Carl Orff und publizierte ihn:

DANGEL-HOFMANN, Frohmut: *Carl Orff – Michel Hofmann Briefe zur Entstehung der Carmina Burana*. Tutzing 1990.

Das Briefmaterial besteht aus 65 schriftlichen Äußerungen Carl Orffs und 31 Briefen und Karten Michel Hofmanns, auch verschiedenen Mitteilungen über sogenannte »buranische Konferenzen« und besticht und erfreut durch Spontanität.

Dazu auch

WILLNAUER, Franz (Hg.): *Carmina Burana von Carl Orff*. Entstehung – Wirkung – Text. München 1995.

Und

THOMAS, Werner: *Trionfo und Apokalypse*. Zur szenisch-musikalischen Ikonographie in Carl Orffs Welttheater. In: Müller, Ulrich; Hundsnuscher, Franz; Panagl, Oswald (Hg.): *Welttheater, Mysterienspiel, rituelles Theater*. Gesammelte Vorträge des Salzburger Symposions 1992 (Wort und Musik Bd. 15), Verlag Ursula Müller-Speiser, Anif-Salzburg 1992, S. 571ff.

In diesem Zusammenhang sei nicht versäumt hinzuweisen auf

MÜLLER, Hedwig: *Mary Wigman*. Leben und Werk der großen Tänzerin. Weilheim/Berlin 1986.

Carl Orff, der sich von der »Neuen Tanzbewegung«, später als »New German Dance« berühmt, inspirieren ließ, war fasziniert von Mary Wigman, der Schülerin von Jacques-Dalcroze und Rudolf von Laban.

Dazu auch

STEINBECK, Dietrich: *Mary Wigmans Choreographisches Skizzenbuch*, Berlin 1987, S. 25ff.,

in dem sich Wigmans Skizzen zu *Carmina Burana* und *Catulli Carmina* für das Nationaltheater Mannheim finden.

Märchenstücke⁴¹

Das 1990 in München gegründete Orff-Zentrum beginnt mit der Publikation von

THOMAS, Werner: *Orffs Märchenstücke. Der Mond. Die Kluge*. Mainz 1994,

die Reihe seiner Veröffentlichungen.

Werner Thomas hat hier, unter Hinzuziehung bisher nicht ausgewerteter Textentwürfe und musikalischer Skizzen, die Konzeption, Planung und Ausführung der beiden Opern *Der Mond* und *Die Kluge* rekonstruiert.

Hierher gehören auch die beiden Vorträge, die anlässlich des Münchner Symposions »Carl Orff« gehalten und 1988 von der Bayerischen Akademie der Schönen Künste veröffentlicht wurden (siehe Anm. 8):

SCHLÄDER, Jürgen: *Carl Orff und die Märchenoper des 19. Jahrhunderts*

und

MAUSER, Siegfried: *Dramaturgie und satztechnische Psychologisierung in der »Klugen«*.

Die Veröffentlichungen zu den Dokumentationsbänden

Bairisches Welttheater⁴²

Abendländisches Musiktheater⁴³

Theatrum Mundi⁴⁴

seien hier, zugeordnet dem Werkverzeichnis Orffs, wiedergegeben.

Im Rahmen der Salzburger Symposien 1990 und 1992 wurden folgende Vorträge publiziert:

RAHM, Angelika; HILLER, Wilfried; ENDE, Michael: *Bairisches Welttheater. Carl Orff: Der Mond. Der Goggolori*. Salzburg 1992.

STAMPFL, Inka: *Carl Orff: Die Bernauerin*. Salzburg 1992.

KUNZE, Stefan: *Carl Orffs Tragödienbearbeitungen. Vision des Anfänglichen*. Salzburg 1990.

THOMAS, Werner: *Ante oder post Antigone. Carl Orffs Evokation der Tragödie*. Salzburg 1990.

Dazu

MATTIO, Orietta: *L'Antigone di Carl Orff*. phil. Diss. Turin 1990,

und

KUNZE, Stefan: *Orffs Tragödienbearbeitungen und die Moderne*. Siehe Anm. 8, S. 193ff.

Zu Orffs Tragödienbearbeitungen seien noch angezeigt:

BREMER, Dieter: *Mythos, Wort und Musik in Carl Orffs Umsetzung griechischer Tragödien*, Anm. 8, S. 214ff.;

REXROTH, Dieter: *Über Prometheus*, Anm. 8, S. 268ff.,

veröffentlicht im Jahrbuch 1988 der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, München, und, da erst kürzlich zu Gesicht bekommen, der anlässlich einer Ausstellung in München und in Wien zu Carl Orffs 100. Geburtstag von Hans Jörg JANS (Orff-Zentrum München) und Vana GREISENEGGER-GEORGILA, Kustodin Österreichisches Theater Museum Wien, erstellte Katalog zu

Was ist die Antike wert?

Griechen und Römer auf der Bühne von Caspar Neher. Wien – Köln – Weimar 1995.

Der Katalog enthält u. a. sorgfältig kommentierte Briefe und Tagebücher von Carl Orff und Caspar Neher zwischen 1941–1948 sowie vier Exkurse von H. J. Jans zum Thema

Von freundschaftlicher Zusammenarbeit in schwieriger Zeit.

Eine ausführliche Bibliographie ist beigegeben.

Zweier Publikationen des leider früh verstorbenen österreichischen Musikforschers Harald KAUFMANN (1927–1970) möge hier noch gedacht werden. Carl Orff schätzte Harald KAUFMANN und setzte große Hoffnungen in ihn:

41 ORFF, Carl: *Märchenstücke. Der Mond. Die Kluge. Ein Sommernachtstraum*. Dokumentation Band V. Tutzing 1979.

42 ORFF, Carl: *Bairisches Welttheater. Die Bernauerin. Ludus de Nato Infant Mirificus. Comoedia de Christi Resurrectione. Astutuli*. Band VI. Tutzing 1980.

43 ORFF, Carl: *Abendländisches Musiktheater. Antigone. Oedipus der Tyrann*. Band VII. Tutzing 1981.

44 ORFF, Carl: *Theatrum Mundi. Prometheus. De Temporum Fine. Comoedia*. Band VIII. Tutzing 1983.

KAUFMANN, Harald: *Spurlinien*. Analytische Aufsätze über Sprache und Musik. Wien 1969.
Darin: Zur Standortbestimmung Carl Orffs. Beispiele aus »Prometheus«, S. 118ff.

Und:

KAUFMANN, Harald: *Von innen und außen*. Schriften über Musik, Musikleben und Ästhetik. Hofheim 1993. Darin: Carl Orff als Schauspieler, S. 35ff.

Leben spiegelt sich in der literarischen Überlieferung. Sie sorgt für Kontinuität und berichtet von den Brennpunkten eines menschlichen Daseins. Carl Orff sei dieses Literaturverzeichnis als verspätete Reverenz zu seinem 100. Geburtstag gewidmet.

Rudolf Nykrin:

»Tandem Fahren« – 18 leichte Violin-Duette

(»Riding Tandem« – 18 easy Violin Duets)

Schott, Mainz, ED 8495

Im Kompositionssunterricht am Orff-Institut bei Prof. Rudolf Nykrin bekamen wir vor nicht allzu langer Zeit die Aufgabe, »Programmusik« für zwei gleiche Instrumente zu schreiben. Die Idee war, über ein »Programm«, d. h. über eine Geschichte oder einen Titel, die die Musik beschreiben, dem Stück Bilder zu geben und durch die Assoziationen den Ausdruck der Spieler anzuregen. Prof. Nykrin ging mit gutem Beispiel voran, und aus den Beispielen ist ein ganzes Buch mit 18 leichten Duetten für zwei Geigen geworden. »Tandem Fahren« ist der Titel und gibt damit die Rahmengeschichte vor. Die Illustrationen von Joachim Schuster erzählen von den Tandem-Fahrern, die mit ihrem Geigen huckepack drei Etappen zurücklegen. Dabei begegnet ihnen so allerlei auf dem Weg, von dem die Duette erzählen: Zwei Frösche, Schmetterlinge, traurige Esel, Zicklein, eine gefährliche Schlange, Grillen, die einen Walzer tanzen, und abschließend eine Schaukelpartie. Zwischendurch laden Radelpausen zu ganz besonderen Musiziermomenten ein – Spiel mit Pizzikato, Zaubertönen (Flageolett), ein Blues, Walzer, Marsch und andere Fiedeleien. Durchforstet man die Violinliteratur, so findet man in diesem Schwierigkeitsgrad eine unendliche Anzahl

von Duetten. Natürlich, denn die Unterrichtssituation gibt diese Konstellation als allererstes vor – Lehrer und Schüler. In nahezu jeder Violinschule gibt es also Duette und allen voran von Béla Bartók zwei Bände mit hervorragender Musik. Dennoch ist der Fortschritt in der Violinpädagogik sehr langsam. Sie hat die Tendenz, sich an den Traditionen festzuklammern. Die traditionelle Literatur prägt das Bild des Geigers und nur ganz allmählich erscheinen einige wenige Violinschulen auf dem Markt, die alternative Methoden wie Improvisation, Komposition, graphische Notation u. a. mit aufnehmen. Insofern haben die Violinduette von Rudolf Nykrin einen besonderen Stellenwert. Der Titel eines jeden Stückes gibt den Charakter vor. Es werden viele verschiedene Klangfarben und differenzierte Dynamik gefordert, um die unterschiedlichen Begebenheiten darzustellen. Der/die SchülerIn kann sie durch eigene Assoziationen leichter umsetzen als in der absoluten Musik. Viele dieser Klangfarben werden in den traditionellen Schulen erst in sehr viel schwierigerer Literatur gefordert. Es wird also ein musikalisches, ausdrucksstarkes Spiel gefordert und gefördert. Beide Stimmen der Duette sind gleich anspruchsvoll und eignen sich besonders für das gemeinsame Spiel von zwei SchülerInnen. Durch den Rollentausch und Stimmenwechsel kann ein lebendiger Unterricht entstehen. Nykrins Musik ist rhythmisch lebendig und abwechslungsreich. Es wird viel komplementäres Spiel verlangt, Synkopen, Tempoveränderungen, Taktwechsel, alle möglichen Noten- und Pausenwerte und Taktarten. Durch die Assoziationen zu den jeweiligen Bildern wird für die SchülerInnen der Rhythmus natürlich etwas erleichtert (z. B. Schwingen der Schaukel – $\frac{3}{8}$ -Takt; Walzer der Grillen – $\frac{3}{4}$ -Takt), doch sind die Anforderungen an die rhythmischen Fähigkeiten ganz besonders im ersten Unterrichtsjahr (wie es das Vorwort vorschlägt) sehr, wenn nicht sogar zu hoch. Auf jeden Fall verlangen sie gute Vorbereitung.

Der Komponist scheut keine Dissonanzen, und mit Flageolett und Glissandi führt er die SpielerInnen sanft in die Klänge der zeitgenössischen Musik ein. Bei näherem Hinsehen erkennt man, daß die drei Etappen der Radeltour auch drei Etappen für die Geigenspieler darstellen. Die Duette sind progressiv geordnet und es wird technisch immer mehr verlangt. Bereits in der ersten Etappe sollen die SpielerInnen

die erste und zweite Griffart sogar schon im Wechsel beherrschen. Das erste (leichteste) Stück »Jetzt geht es los« stellt zwar rhythmisch, bogentechnisch (detaché) und musikalisch (p, f, cresc.) keine großen Ansprüche, dennoch ist der schnelle Wechsel zwischen den beiden Griffarten nicht unbedingt im ersten Unterrichtsjahr zu erwarten (natürlich hängt das vom Alter ab). Doch dies ist nur die erste Etappe. Doppelgriffe (wenn auch sehr einfache, z. B. l–0 im »Fiedelduo«), schnelle Saitenwechsel (z. B. »Horch, die Schlange«), Stricharten (z. B. Martelé in »Zwei, die gerne herumspringen«; Spiccato oder Staccato in »Marsch für zwei«), Fingerrückungen (»Blues für zwei«) und sogar halbe Lage (»Fiedelduo«) werden selbstverständlich in den Duetten der zweiten und dritten Etappe erwartet, und zwar im schnellen Wechsel miteinander. Dazu kommen die vielen verschiedenen Klangfarben, die auch besondere Sicherheit und Sensibilität mit dem Bogen verlangen. Können die SpielerInnen diesen Anforderungen gerecht werden, zählen sie eigentlich nicht mehr zu den »Anfängern«.

Damit stellen die 18 Duette ein Werk dar, das den Unterricht mit Kindern durch die bilderreiche Musik sehr lebendig machen kann. Es regt nicht nur zur Reproduktion und abwechslungsreichen Gestaltung an, sondern kann darüber hinaus sogar zu eigenen Improvisationen und Kompositionen der SchülerInnen hinführen. Anders als im Vorwort empfohlen, wird es wohl erst in einem fortgeschrittenen Stadium verwendet werden.

Katrin Rohlfs

Wissenschaft und Kunst in München, dem Bayerischen Hauptstaatsarchiv, aus dem Archiv der Hochschule Mozarteum und aus Privatbesitz ausgewertet, um ein Bild von den sich im Lauf der Jahre immer mehr verwirrenden und manchmal auch widersprüchlichen Bemühungen zu zeichnen, die zur Gründung der Institution »Zentralstelle und Seminar Orff-Schulwerk« an der »Akademie für Musik und darstellende Kunst Mozarteum Salzburg« im Jahr 1961 geführt haben. Ausführlich wird der langwierige und von Carl Orff sicher oft ungeduldig verfolgte Weg durch die Ministerien belegt, der in Salzburg – und nicht in München – zum Erfolg führte. Das war vor allem dem politisch klugen und beherzten Einsatz des damaligen Präsidenten der Akademie, Prof. Dr. Eberhard Preussner, zu verdanken, den eine lange Freundschaft mit Carl Orff verband, und der als Pädagoge den Wert und die Bedeutung des Schulwerks einzuschätzen wußte.

Im letzten Teil wird über die Reihe von Vorträgen und Vorführungen berichtet, die zur Eröffnung der Zentralstelle in Salzburg veranstaltet wurden. Ein Pressepiegel über die Rezeption dieses Starts und ein Blick in die Zukunft in Form einer Zusammenfassung der internationalen Auswirkungen des Schulwerks, sowie ein solid und gewissenhaft zusammengestellter Anhang beschließen die für die Geschichtsschreibung des Orff-Instituts wertvolle Studie.

Die Studie kann im Orff-Schulwerk Archiv und in der Bibliothek des Orff-Instituts von Interessenten eingesehen werden.

Hermann Regner

Franziska-Maria Anna Lettowsky:

»Die Anfänge des Orff-Instituts in Salzburg« – Eine historische Darstellung

Diplomarbeit, Universität Salzburg 1997

Franziska-Maria Anna Lettowsky hat eine Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg geschrieben, die sich mit der Vorgeschichte einer Gründung des Orff-Instituts und mit der Eröffnung in Salzburg befaßt. Die Arbeit wurde von Prof. Dr. Gernot Gruber an der Universität betreut.

In sehr genauen und umfangreichen Recherchen wurden Briefe aus dem Orff-Schulwerk Archiv, dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus,

»Tandem« – eine Doppel-CD des

Carl Orff-Ensembles der Musikschule Hannover unter Leitung von Ulrich Ristau

Sound Star-Tonproduktion, D-31595 Steyerberg, SST 31147, LC 8674 Series: Young People

Seit 15 Jahren besteht das Ensemble der Musikschule Hannover unter der Leitung von Ulrich Ristau. Viele Konzerte, auch eine Reihe von Benefizkonzerten für UNICEF, die Rußland- und die Bosnienhilfe, und nun als neueste Veröffentlichung ein 2-CD-Set mit dem Titel »Tandem« (Bestellnummer SST 31147 der Sound Star-Tonproduktion, D-31595 Steyerberg) zeugen von der unermüdlichen musikerzieherischen Arbeit in diesem Ensemble. An den Aufnahmen nah-

men ca. 70 Schülerinnen und Schüler der Musikschule Hannover teil. Alter 15 bis 24 Jahre. Alle Mitglieder des Ensembles spielen mehrere Instrumente, singen, sprechen, tanzen. Zu den »klassischen« Orff-Instrumenten kommen Oboe, Fagott, Violine, gelegentlich auch eine Mundharmonika dazu. Außer dem Orff-Ensemble sind auf den CDs auch zwei jüngere Orff-Instrumentalgruppen und eine Eltern-Orff-Gruppe zu hören.

Das Programm der CDs reicht von der »Musik für Kinder« bis zu »Zwei Songs der Beatles«, enthält auch – und das ist wertvoll – eine Reihe von Improvisationen, Ergänzungen, Erweiterungen der Schulwerk-Modelle. Besonders gekonnt und lebendig: die »Sprichwörter«, eigene Gestaltungen nach dem Vorbild des Schulwerks. Der Initiator, Motor und Leiter des Ensembles, Ulrich Ristau, hat eine Reihe von Bearbeitungen für sein Ensemble beigesteuert.

Um die »Qualität« dieser Doppel-CD richtig einzuschätzen, muß die pädagogische Intention mitbedacht werden. Hier sind Aufnahmen zu hören, die ohne Beteiligung von Profis (außer dem Leiter) entstanden sind, die zeigen, daß Spiel und Arbeit mit den Grundideen des Orff-Schulwerks schnell zu eigenen Gestaltungen führen und die Tore in unsere Hörwelt öffnen.

Ulrich Ristau und alle Mitglieder seines Ensembles haben mit diesen Aufnahmen eine umfassende und überzeugende Dokumentation einer wertvollen Bildungsarbeit vorgelegt.

Hermann Regner

Der Disput wird sehr differenziert geführt, so daß der Leser aus unterschiedlichen Perspektiven heraus, in verschiedene Denkmodelle und Betrachtungsweisen Einsicht erhält und sich somit – auch kritisch – mit dem Sinn und der basalen Bedeutung des Elementaren im Entwicklungsreigen des Menschen unter aktuellen Bedingungen befassen kann.

Bemerkenswert und neu erscheint auch die Problematisierung zur »Elementaren Kraft in der Konfrontation mit Kunst«.

Es wird transparent, daß das »Elementare« als das Hervorbringende, das mit Gefühlen und Identifikation verknüpft, weder in der musikalischen noch in der bewegungsspezifischen Bildung verbraucht ist. Daß aber der Zeitgeist und aktuelle Forschungsresultate – aus unterschiedlichen Bereichen – in die Sinnesgegenwart Eingang finden müssen.

Niermann faßt zusammen: »Der gedankliche Rekurs auf das Elementare – vorbei an dessen oberflächlichem und falschem Verständnis als das Leichte, Einfache, Kindgemäße, Propädeutische, vorbei an den in der Musikerziehung verbreiteten Definitionen von ›Elementarer Musik‹ und ›Elementaren Musikinstrumenten‹ – konfrontiert uns mit einem möglicherweise auch für die Zukunft nützlichen Begriff von Bildung als einem komplexen, jeweils einmaligen Prozeß der Selbstformung in der letztlich ausschließlichen Kompetenz des Einzelnen.«

Weiterhin wird der Versuch unternommen, aktuelle pädagogische Spannungsfelder in der Musikpädagogik zu sensibilisieren.

Unter dem Dach »Medienmißbrauch oder Medienentzug« werden Aspekte der Alltagskultur von sechs- bis zehnjährigen Kindern neu und außergewöhnlich charakterisiert. Röbke mahnt an, daß das Thema Kinder und Medien bei Pädagogen zu einem Feindbild geworden ist und geht davon aus, daß Kinder nicht nur Opfer, Manipulationsobjekte und willenlose Konsumenten sind, sondern auch Benutzer der Multimedialität. In diesem Kontext werden Räume für pädagogisches Handeln eröffnet, die originell und weiterführend sind, gleichzeitig aber auch verunsichern und provozieren können. In jedem Fall aber lösen sie ein zentrales »Getroffen-Sein« aus. Das ist wohl auch die Absicht.

Erfreulich und impulsgebend sind auch die folgenden Beiträge, insbesondere die kreativen Vorschläge für Gestaltungsinhalte und die didaktisch-methodischen

Franz Niermann (Hrsg.):

»Elementare musikalische Bildung« –
Grundlagen – Praxisreflexionen –
Unterrichtsbeispiele

Wien 1997, Universal Edition

Ein Buch, das Aufmerksamkeit verdient und seine Leser mit vielen Fragen, mit Neugier – aber auch mit Antworten für eine interessante Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen der elementaren musikalischen Bildung entläßt.

Im ersten Teil widmen sich die Autoren Niermann/Röbke erneut der Auseinandersetzung mit dem Begriff des »Elementaren« in der Musikpädagogik.

Angebote, die das Anliegen der Elementaren Musik-erziehung in ihrer ganzen Vielfältigkeit widerspiegeln, ihr Sinn und Form geben.

Die Erörterungen und Beispiele zu musikalisch-künstlerischen Lernprozessen bleiben nicht allgemein, sondern sind auf sensorieller, emotionaler und kognitiver Erkenntnisebene nachvollziehbar und deshalb sehr praxisrelevant.

Das Klima des Symposions (Grundlage der Veröffentlichung) überträgt sich durch die ansprechende Art und Weise der Darstellung.

Insgesamt ein Buch, das nicht nur neugierig macht, sondern Musikpädagogen hilft, die tiefe Verbindung von Theorie und Praxis handelnd zu erfahren und ständig im Aufbruch zu sein.

Ein Dank den Autoren!

Regina Pauls

Werner Thomas: »Dem unbekannten Gott« – Ein nicht ausgeführtes Chorwerk von Carl Orff
Texte aus dem altgriechischen Original von Joseph O. Plassmann. Eine Veröffentlichung des Orff Zentrum München. Schott Musik International, Mainz 1997. ISBN 3-7957-0323-9. Bestellnummer ED 8585

Werner Thomas, klassischer Philologe und Musikhistoriker, jahrzehntelanger Freund von Carl Orff, kennt ihn und sein Werk wie kein zweiter. Der neue Band, den Thomas vorlegt, ist in jeder Hinsicht ungewöhnlich. Es geht um Deutung und Beschreibung eines Werkes, das unvollendet blieb. »Daß es unvollendet geblieben ist tritt zurück vor der Mächtigkeit der Vision, die als geistige Spur sichtbar wird.« (Thomas)

Orff hat sich mit den orphischen Hymnen von Mai bis November 1968 beschäftigt. Die Hymnen tragen Titel wie »Die Erde«, »Die Sterne«, »Dem Pan«, »Dem Daimon«, »Der Nacht«, »Dem Tode«, um nur ein paar zu nennen. Es geht um Anrufung, um Beschwörung.

»... Seeliges Ende geselle dem Leben«, »... und ein kräftiges Leben, das von hohen Gedanken blüht«, oder »... hör mich, ich rufe dich an, mit reiner Seele und heiligen Worten«, »... komm und scheuche die Bilder der Angst, die da schimmern im Dunkel«, und, dem Tode gewidmet: »... daß als edles Ehrengeschenk den Menschen das Alter erblüht«.

Die Sprache ist von einer Schönheit, die Musik hören läßt (Hölderlin-Reminiszenzen). Vom kreisenden Tanz der Wale ist die Rede, vom weithin leuchtenden Äther, vom Okeanos, dessen Flut rings die Erde umwallt.

»Was tun wir, wenn der Prometheus fertig ist??« schrieb Orff am 15. August 1966 an Thomas. Als die Partitur zum Prometheus 1967 abgeschlossen war, wandte sich Orff der Chorkomposition zu. In seinem Nachlaß fand sich eine Mappe mit der Aufschrift »Hymnen«. Zwölf orphische Hymnen wollte er als zyklisches a-capella-Chorwerk komponieren. »Vielleicht wären solche Hymnen ein gutes Finale für mich, wenn ich's noch schaffe«, heißt es in einem Brief vom 29. Juni 1968. Es gibt eine Reihe von faksimilierten Skizzen und genau notierten Entwürfen ohne chronologische Folge. Bis zu seinem Tode 1982 hat Orff immer wieder an das Hymnenwerk gedacht. Vollenden konnte er es nicht mehr.

Selten: ein im besten Sinne des Wortes wissenschaftliches Buch, das man mit wachsender Spannung liest. Spürbar: die Verantwortung des Autors vor dem unvollendeten Werk des toten Freundes.

Catarina Carsten

Orff-Schulwerk Kurse / *Orff-Schulwerk Courses*

3.-11. 7. 1998	Sommerkurs »Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis«
	Leitung: Shirley Day-Salmon, Ernst Wieblitz Orff-Institut, Salzburg
9.-17. 7. 1998	Cantar, tocar, bailar e gozar. Música e movimento no Orff-Schulwerk
	Referentin: Verena Maschat Colégio Santo Américo, São Paulo/Brasilien
12.-17. 7. 1998	Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule
	Leitung: Ulrike E. Jungmair, Evi Hitsch Organisation: Katarzyna Kojder Bundesanstalt für Erwachsenenbildung Strobl/Wolfgangsee (Salzburg) Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes in Salzburg und dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
17.-25. 7. 1998	Internationaler Sommerkurs »Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen Praxis« (Unterrichtssprache Deutsch/Englisch)
	Leitung: Ulrike E. Jungmair, Werner Beidinger Organisation: Michaela Grüner Orff-Institut, Salzburg
18. 7.-6. 9. 1998	Percussion
	Mari Honda, Dietmar Eder Diverse pädagogische Hochschulen in Japan Japanische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Spielhaus
19. 7.-1. 8. 1998	VIII Curso Internacional Música y Danza en la Educación
	Leitung: Luz Martín Referenten: Doug Goodkin, James Harding, Barbara Haselbach, Sofia López-Ibor, Verena Maschat, Fernando Palacios, César Peris, Polo Vallejo Santander/Spanien Universidad de Cantabria, Santander
27. 7.-2. 8. 1998	23rd International Summer Course for music and movement education
	Referenten: Jules de Beule, Howard Rees, Konnie Saliba, Anette Schöberl, Manuela Widmer Bildungsstätte des Bayerischen Bauernverbandes Herrsching b. München Internationale Gesellschaft für Musikpädagogische Fortbildung e. V. (IGMF) Johannes-Hummel-Weg 1, D-57392 Schmallenberg

2.-8. 8. 1998	»Sommerkurs der Begegnung« Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Bewegungserziehung
	Referenten: Werner Beidinger, Lenka Pospisilova Kulturbrücke Fratres Slavonice (Hana und Coloman Kallós)
10.-14. 8. 1998	Elementare Musik- und Bewegungserziehung/Orff-Schulwerk (1. Kurs)
	Leitung: Manuela und Michel Widmer, Vyatscheslav A. Zhilin Varna, Südural/Rußland Musikgesellschaft der Region Tscheljabinsk und Russische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Orff-Stiftung, München
17.-21. 8. 1998	Elementare Musik- und Bewegungserziehung/Orff-Schulwerk (2. Kurs)
	Leitung: Manuela und Michel Widmer, Vyatscheslav A. Zhilin Varna, Südural/Rußland Musikgesellschaft der Region Tscheljabinsk und Russische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Orff-Stiftung, München
25.-28. 8. 1998	Elementare Musik- und Bewegungserziehung/Orff-Schulwerk (3. Kurs)
	Leitung: Manuela und Michel Widmer, Vyatscheslav A. Zhilin St. Petersburg/Rußland Musikgesellschaft der Region Tscheljabinsk, Musikgesellschaft St. Petersburg und Russische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Orff-Stiftung, München
7.-12. 9. 1998	Workshop für Elementares Musiktheater – für Familien mit behinderten und nichtbehinderten Kindern
	Leitung: Manuela und Michel Widmer Haus Buchenried der Münchner Volkshochschule, Starnberger See Anm.: Michael Schanz, Assenbacherstraße 45, D-82335 Berg-Leoni
12.-13. 9. 1998	Musizieren mit dem Orff-Instrumentarium
	Referentin: Inge Pilgram Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flatwil, Schweiz, Widnau SG
12.-14. 9. 1998	Musikalische Abenteuer durch verschiedene Kulturen
	Referentin: Orietta Mattio Schillerschule, Darmstadt Arbeitsgemeinschaft für Elementare Musikerziehung e. V. Volker Ell-Werth, Heidelberger Straße 89, D-64285 Darmstadt
14.-18. 9. 1998	Musik und Tanz für Kinder – MFE/MGA
	Leitung: Micaela Grüner, Jutta Funk Landesakademie Ottweiler MUSIK +TANZ +ERZIEHUNG

14.-18. 9. 1998	Musik und Tanz in der religiösen Bildung
	Leitung: Siglinde Hartl, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG
14.-18. 9. 1998	Die Eltern-Kind-Gruppe
	Leitung: Maria Seeliger, Werner Beidinger Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG
21.-25. 9. 1998	Musik- und Bewegungserziehung – Aufbaukurs, Phase III
	Referenten: Peter Cubasch, Micaela Grüner, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG
21.-25. 9. 1998	Kreativer Kinderchor
	Referenten: Christiane Wieblitz, Andrea Ostertag Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG
21.-25. 9. 1998	Lied, Song und Spiel
	Referenten: Andrea Ostertag, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG
23.-29. 9. 1998	Percussion
	Mari Honda Lübeck/Kiel Institut für Praxis und Theorie in der Schule
3.-10. 10. 1998	Sprechtechnik und Sprachgestaltung in Verbindung mit Bewegung – Atmung und Bewegung in Achtsamkeit
	Referenten: Christine Schönherr, B.+J. Loneux, Thomas Holland-Moritz, R. Neumann Schloß Elmau bei Garmisch Anmeldung: Ruth Koll, Am Stadtgarten 34, D-53639 Königswinter
13.-14. 10. 1998	Musikalische Elementarerziehung – Orff-Schulwerk für Erzieherinnen
	Referentin: Manuela Widmer Landeskademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg Ochsenhausen

16.-17. 10. 1998	Elementares Musiktheater
	<p>Referentin: Manuela Widmer Tiroler Landeskonservatorium, Innsbruck Gesellschaft der Förderer des Orff-Schulwerks, Landesgruppe Tirol</p>
24.-25. 10. 1998	Spielideen zum Tanzen
	<p>Referentin: Susi Reichle Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flatwil, Schweiz, Wittenbach SG</p>
24.-30. 10. 1998	Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung
	<p>Leitung: Reinhold Wirsching und Studierende des Orff-Instituts Heimvolkshochschule Hohebucht Anm.: Frau Schrack, D-74638 Waldenburg-Hohebucht</p>
26.-30. 10. 1998	Orff-Schulwerk Herbstkurs
	<p>Leitung: Gerda Bächli, Peter Cubasch, Sabine Wagner, Insuk Lee Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG</p>
5.-8. 11. 1998	Vom Erlebnis zum Ergebnis
	<p>Leitung: Werner Beidinger, Johanna Metz Institut für Aufführungspraxis Michaelstein, Blankenburg MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG</p>
13.-14. 11. 1998 (+11. 12. 1998)	Alles, was klingt – Elementares Musizieren im Kindergarten
	<p>Referentin: Manuela Widmer Amt der oberösterreichischen Landesregierung – Erzieherinnenfortbildung Attnang-Puchheim</p>
20.-22. 11. 1998	Mandala – erleben und gestalten
	<p>Referentin: Barbara Haselbach Frankfurt/M., Haus der Jugend Frankfurter Tanzkreis/Deutschland Elisabeth Grau, Walter-Rietig-Straße 48, D-83225 Langen</p>
23.-27. 11. 1998	Alles, was klingt – Elementares Musizieren mit Kindern
	<p>Leitung: Manuela Widmer Musikakademie Marktobendorf MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG</p>
23.-27. 11. 1998	Musik- und Bewegungserziehung in Fachschulen für Sozialpädagogik
	<p>Leitung: Ulrike Meyerholz, Ursula Svoboda Bundesakademie Trossingen MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG</p>

Adressen der Veranstalter (soweit sie nicht bereits genannt sind):

MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft,

Hermann-Hummel-Straße 25, D-82166 Lochham bei München

Orff-Institut Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg

Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flawil

Kursangebote der Regionalvertreter der österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

können Sie per Adresse Orff-Institut erfragen.

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an diesem Heft: /

Addresses of Authors for this issue:

Catarina Carsten, A-5412 Puch, Bachweg 162

Alexandra Eibner, A-5026 Salzburg, Glaserstraße 2

Doris Dockner, A-8010 Graz, Redtenbacherstraße 8

Cornelia Flitner-Skoufos, Riga Feräu 16, 15121 Pefki, Athen, Griechenland

em. O.HProf. Dr. Lilo Gersdorf, A-5020 Salzburg, Johannes-Filzer-Straße 58/11

Doug Goodkin, 1232 Second Avenue, San Francisco, CA 94122, USA

O.HProf. Barbara Haselbach, A-5061 Elsbethen, Gfalls 5d

Hans Jörg Jans, Orff-Zentrum, D-80539 München, Kaulbachstraße 16

Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair, A-5026 Salzburg, Johann-Piger-Straße 4

Henry Kleren, A-5020 Salzburg, Lasserstraße 38/12

Ching Mei Lee, 43, Lane 23 Yeong-Kang Street, Taipei, Taiwan 106 R.O.C.

Chia Shu Liu, B1, 29, Sec.3, Jen-Ai Road, Taipei, Taiwan

Verena Maschat, Calle Nueva 15-3A, 28230 Las Rozas de Madrid, Spanien

O.HProf. Dr. Rudolf Nykrin, A-5020 Salzburg, Birkenstraße 31

Carl-Orff Stiftung, D-80803 München, Herzogstraße 57

HProf. Dr. Regina Pauls, A-5431 Kuchl, Gasthof »Schöne Aussicht«

em. O.HProf. Dr. Hermann Regner, A-5412 Puch, Bachweg 162

Prof. Elisa Roche, Pez Volador 32-5B, Madrid 30, Spanien

Katrin Rohlfs, D-82166 Gräfelfing, Jahnstraße 31A

Monika Sigl, Orff-Schulwerk Forum, A-5020 Salzburg, Hofhaymer Allee 6

Avida Steen, 4741 Humboldt Ave. S, Minneapolis, MN 55409-2219, USA

Dr. Carolee Stewart, 6622 Altamont Ave., Baltimore, MD-21228, USA

Manuela Widner, A-5400 Hallein-Neualm, Salzburger Schützenweg 6

Prof. Ernst Wieblitz, A-5020 Salzburg, Rosittengasse 23

Reinhold Wirsching, D-83330 Hart, Tabinger Straße 31

