

ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

20

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von der Sonderabteilung „Orff-Institut“ der Hochschule für Musik
und Darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg
A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55

Schriftleitung: Lilo Gersdorf
Photos: Astrid de Durán
Fotoartex, Lissabon
Heinz Speckmeyer

Wir legen heute das 20. Heft unserer Orff Schulwerk Informationen vor. Ein Grund zur Freude und gleichzeitig ein Anlaß, den Mitarbeitern, den Freunden und Förderern, die eine regelmäßige Publikation ermöglichen, zu danken.

Ein Index der Orff Schulwerk Informationen erschien in Heft 17. Wir glauben deswegen, in dieser Ausgabe auf eine neuerliche Zusammenstellung der in den vorangegangenen Informationen erschienenen Artikel und Berichte verzichten zu dürfen.

Lilo Gersdorf

Orff-Schulwerk heute

(vorgetragen im Sommerkurs 1977 in Salzburg)

Hermann Regner

Seit 1961 gibt es Sommerkurse des Orff-Instituts. Tausende von Lehrern, Musikern und Tänzern haben sich in diesen Internationalen Kursen über das Orff-Schulwerk informiert, haben erste eigene praktische Erfahrungen gesammelt und Lehrerfahrungen mit Fachkollegen ausgetauscht. Viele sind öfter gekommen, haben die sommerlichen Salzburger Anregungen immer wieder einmal geholt. Viele sind nur einmal da gewesen, haben sich einen Überblick verschafft. Nicht nur die Teilnehmer, auch die Lehrer haben gewechselt. Erinnerungen an den aktiv lehrenden Carl Orff, an Gunild Keetman, an Polyxene Mathey und an manchen anderen Lehrer unserer Kurse sind lebendig.

Aber nicht nur Teilnehmer und Lehrer, sondern auch das Angebot, der Inhalt, haben sich in den 16 Jahren Salzburger Sommerkurse geändert. Die Sozialpädagogen, die Lehrer und Musiklehrer, die Therapeuten und Tanzpädagogen in den verschiedenen Ländern der Erde sehen heute das Schulwerk anders als vor 20 Jahren. Auch wir hier in Salzburg definieren Ziele und Inhalte, didaktischen Standpunkt und Material unserer Arbeit heute anders. Ich möchte Ihnen einen Überblick geben, wie als eine Folge von Außenkontakten und von inneren Veränderungen sich ein neues Verständnis unserer Arbeit auf der Grundlage des Orff-Schulwerks entwickelt hat.

Orff und seine Mitarbeiter haben das Schulwerk nie als eine in sich geschlossene, systematisch aufgebaute Methode bezeichnet, die bei planmäßigem Vorgehen die Erreichung eines operationalisierten Zieles garantiert. Die Angaben der Autoren Orff und Keetman sind eher Richtziele. Im Vorwort zum ersten Band der „Musik für Kinder“ schreibt Orff 1950: „So soll eine Grundlage für alles spätere Musizieren und Interpretieren geschaffen werden, d. h. wahres Verständnis für musikalische Sprache und Ausdruck . . .“ Orff ist sich der Offenheit des Konzepts bewußt. Er ist zu sehr in das Kontinuum abendländischer Geschichte eingebunden, als daß er übersehen könnte, wie sehr sein Werk der Zeit verpflichtet ist. 1963 hat er das damals neu errichtete Gebäude des Instituts am Frohnburgweg eingeweiht. „Alle meine Ideen, die Ideen einer elementaren Musikerziehung, sind nicht neu. Es war mir nur bestimmt und vergönnt, diese alten, unvergänglichen Ideen wieder aus heutiger Sicht neu anzusprechen und ihre Verwirklichung anzugehen. So fühle ich mich nicht als Schöpfer von etwas Neuem, sondern als einer, der altes Gut weiterreicht, gleich einem Stafettenläufer, der die Fackel an alten Feuern entzündet und ins Heute bringt. Dieses Los wird auch meinen Nachfolgern beschieden sein; denn wenn die Idee lebendig bleibt, wird sie auch mit deren Leben nicht zu Ende gehen. Lebendig bleiben aber heißt: Sich wandeln, wandeln mit der Zeit und durch die Zeit . . .“¹⁾

Das Schulwerk, fünf Kernbände und zahlreiche Zusatzveröffentlichungen, war nie als ein Schulbuch gedacht, das von Seite zu Seite erarbeitet werden muß. Das Schulwerk ist keine Methode, die alle paar Jahre geringfügig verändert aufgelegt wer-

¹⁾ Carl Orff, Carl Orff und sein Werk, Bd. 3 Schulwerk, Elementare Musik, Tutzing 1976, S. 249

den muß, in der Terminologie und im Material den jeweils neuen Verhältnissen angepaßt. Weil es keine curricularen Intentionen verfolgt, sind die Ausgaben nicht einer ständigen Veränderung unterzogen worden. In einem Rückblick formuliert Carl Orff: „Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn. Was sich bei aller Arbeit an Modischem ansetzen kann und auch ansetzt, muß wieder abfallen. Alles ‚Moderne‘ wird, durch die Zeit bedingt, unmodern. In seiner Zeitlosigkeit findet das Elementare in aller Welt Verständnis. So ging nicht das Schulwerk, das ich, um eine Idee zu dokumentieren, aufgezeichnet hatte, um die Welt, sondern die Idee selbst.“²⁾

Es scheint notwendig, auf zwei Begriffe näher einzugehen. Zuerst auf den hier so häufig vorkommenden Begriff des „Elementaren“, später — und das wird den Hauptteil meines Referates ausmachen — auf die pädagogischen Ideen, die dem Schulwerk zugrundeliegen.

Orff spricht von „elementarer Musikerziehung“, von dem „Elementaren“. Er selbst hat diesen Begriff beschrieben, hat davon gesprochen, daß elementare Musik mit Tanz und Sprache verbunden ist, daß man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen sein muß. Von Elementen der Gestaltung haben in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts auch die Maler gesprochen. Für Kandinsky waren Punkt, Linie und Fläche solche Ausgangspunkte kreativer Prozesse. „Nicht bei den farbigen Dingen, den ‚Form-Enden‘ soll der Bildner beginnen, sondern im Umgang mit den Elementen soll er auftauchende Formen sich verdichten lassen.“ — so hat es Paul Klee formuliert³⁾.

Wer diesen Aussagen nur oberflächlich nachhört und in den Bildern Klees nur die Girlanden der Bogen, Pfeile, Dreiecke und Quadrate sieht, könnte leicht falsche Schlüsse ziehen. Er könnte nämlich meinen, daß der Begriff elementar gleichzusetzen sei mit „aus Elementen gebildet“. Auch die Assoziation der Bedeutung des Begriffes Element in der Chemie als einem Grundstoff, der sich chemisch nicht weiter zerlegen läßt und den Ausgangsstoff für Verbindungen darstellt, hat nur Verwirrung gestiftet. Es ist falsch, die Rufterz, ein kleines rhythmisches Motiv, einen Bordun oder einen einfachen Tanzschritt als musik- oder tanzerzieherisches Element zu bezeichnen. Ziele und Inhalte Elementarer Musik- und Tanzerziehung müssen mehr sein als das Kennenlernen, Üben und Spielen mit Material-Elementen. Deutlicher als in anderen Bereichen des Lernens hat sich in der ästhetischen Erziehung erwiesen, daß aus dem Umgang mit verselbständigten Teilen sich nicht von selbst das Ganze, aus der Kenntnis von Parametern nicht notwendig Struktureinsicht ergibt. Auf Deutsch: durch Malen oder Stempeln von Dreiecken werden keine Maler erzogen und keine Menschen motiviert, genießend und geistig angeregt Bilder anzuschauen. Durch noch so perfektes Spielen von Dreitonmotiven auf dem Xylophon oder auf dem Klavier werden keine Musiker erzogen, wird nicht „Verständnis für musikalische Sprache und Ausdruck“ vermittelt. Musik kann man nicht aus Fertigteilen zusammenbauen, nicht wie ein Spielzeughaus aus Lego-Steinen zusammenstecken. Wenn also nicht die Materialien die Elemente sind, die Musik- und Tanzerziehung bestimmen, was ist es dann?

²⁾ a. a. O., S. 277.

³⁾ Zitiert nach E. Preussner, Der Einbruch des Elementaren in die Kunst und Pädagogik, In: Orff-Institut Jahrbuch 1963, Mainz 1964, S. 69.

Eine Reihe von Musikpädagogen haben auf diese Probleme aufmerksam gemacht. Ich zitiere Siegfried Vogelsänger: „Bei der Frage nach dem Elementaren in der Musik ist zunächst dem Mißverständnis zu begegnen, daß es sich dabei um das Einfache, Simple, Harmlose, Naive, leicht zu Reproduzierende oder zu Verstehende handele; dem ist man allerdings in der Musikpädagogik häufig erlegen. Dabei wurde vor allem ‚das Lied‘ zum Hauptgegenstand des Unterrichts gemacht, neben dem man nur noch das ‚technisch Einfache‘ aus der Kunstmusik und ein angeblich kindgemäßes — ‚elementares‘ — Lied- und Musiziergut aus kunstgewerblicher Produktion gelten ließ...“⁴⁾ Nach Siegfried Vogelsänger ist als das Elementare das Typische, Spezifische, Charakteristische und Konstitutive zu verstehen. Nicht das Material selbst, sondern das im pädagogischen Prozeß „Exemplarische“ ist es, das in der Elementaren Musik- und Tanzerziehung Ziele und Wege bestimmt.

In der allgemeinen Pädagogik wird ganz klar formuliert: „Das Elementare im schlichten Sinn meint einfachste Elemente der Einsicht und des Handelns, welche als erste Schritte im Erwerb von Wissen und Können betrachtet werden und darum auch einem Elementarunterricht zugeordnet werden.“⁵⁾ Im Unterricht — so wird gefordert — soll hinter dem Lehrstoff, in ihm und durch ihn, „etwas Wesentliches, ein Allgemeingültiges erschlossen“ werden, „eben das Elementare“.⁶⁾ Dieses Wesentliche, Allgemeingültige ist aber nicht einseitig der Sache, dem Material eigen, sondern wird erst wirksam in der Begegnung mit dem Individuum. Erst als ein „doppelseitig Erschließendes“, im Aufeinandertreffen von Subjekt und Objekt, wird das Elementare zum zündenden Funken, zum Anlaß für eine Verhaltensänderung im Lernen.

In einer Elementaren Musikerziehung also geht es darum, die Sachstruktur eines musikalischen Gegenstandes in solche Beziehung zur Motivation, zur Verständnisebene und zur Reife des Menschen zu bringen, daß das Einfache und Wesentliche für den aktiv einbezogenen Menschen zum elementaren Ereignis wird. Die Pädagogen Heinrich Roth und Wolfgang Klafki haben in ausführlichen Studien über die „originale Begegnung als methodisches Prinzip“ (das ist der Titel eines Aufsatzes von Heinrich Roth) und über „das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (das ist ein Buch von Klafki) geschrieben⁷⁾. Es wird deutlich, daß zum ausgewählten Material die richtigen didaktischen Strategien kommen müssen, um das Erlebnis möglich zu machen, die Einsicht und die Erfahrung: „Das verstehe ich jetzt von innen heraus, das kann ich, das leuchtet mir ein!“

Wer bis hierher gefolgt ist, wird einsehen, warum wir nach wie vor an dem Begriff ‚elementar‘ festhalten, warum wir unser Arbeitsgebiet Elementare Musik- und Tanzerziehung nennen. Wir meinen auch mehr als den Elementarbereich, der einen Altersbereich definiert. Es ist nach unseren Erfahrungen richtig, was Eduard Spranger einmal in einem Artikel geschrieben hat: „Es ist jedoch nicht so, daß nur das Kind mit dem

⁴⁾ Siegfried Vogelsänger, Zur Neubestimmung des ‚Elementaren‘ in der Musikpädagogik, In: Didaktik der Musik 1970, Hamburg 1971, S. 92—111

⁵⁾ Stichwort „Das Elementare“ in „Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik“, Donauwörth 1970, S. 45f.

⁶⁾ a. a. O.

⁷⁾ Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1973 (14), und Wolfgang Klafki, Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964 (3/4)

Elementaren zu tun hat. Auch in der Erwachsenenbildung spielt es eine wichtige Rolle, und vielleicht steht es in seiner reinsten Gestalt erst am Ende des Bemühens um Klarheit.“⁸⁾

Wir legen großen Wert darauf, daß das Elementare nicht als das Simple mißverstanden wird, sondern daß wir mit Elementarer Musik- und Tanzerziehung das Ziel verfolgen, dieses sich doppelseitig Erschließen zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Mensch und Musik und Tanz zu ermöglichen. Es geht um Elemente der Einsicht und des Handelns im musikalisch-tänzerischen Bereich.

Nach diesem ausführlich geratenen Exkurs über das Problem des Elementaren sollen jene Ideen skizziert werden, die dem Schulwerk zugrundeliegen. Ich gliedere die Aufzählung in fünf Punkte.

Erstens: In Orffs Vorstellung von der Musikerziehung steht die praktische Arbeit im Vordergrund. Das Kind spielt, singt, tanzt, klatscht, agiert und reagiert. Selten sitzt es, liest es, hört es längere Zeit zu. Das ist von Kriterien oft als Überbetonung der pragmatischen und als Fehlen der kognitiven Dimension des Lernens bezeichnet worden. Es mag stimmen, daß manche Lehrer der Faszination der Instrumente oder dem unermüdlichen Spieltrieb der Kinder so erlegen sind, daß praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten in weit höherem Maße entwickelt als kognitive Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelt worden sind. Es ist richtig, nicht darauf zu vertrauen, daß sich Einsichten aus praktischen Erfahrungen von selbst ergeben. Nachdem Entwicklungs- und Lernpsychologie der letzten Jahrzehnte mit Nachdruck auf die Lernfähigkeit des Menschen in frühem Alter hingewiesen haben, ist sicher richtig, auf einen ausgeglichenen Anspruch der pragmatischen, der emotionalen und der kognitiven Dimension zu achten. In verstärktem Maß wird in der Elementaren Musikerziehung versucht, das Musik machen und Musikhören auch überzuführen in Musik denken und sich Musik vorstellen.

Trotzdem aber bleibt es mit Rücksichtnahme auf die anthropogenen und die soziokulturellen Bedingungen der Kinder bei einer Akzentuierung des „Learning by doing“. Unsere Aufgabe ist es, diesem Tun ein Nachdenken darüber anzuschließen was wir getan haben. Dann werden sich Einsichten und Erfahrungen ergeben, die übertragbar sind.

Zweitens: Orff und Orff-Schulwerk werden mit Xylophonen, Glockenspielen, Schellen, Rasseln, Becken und Trommeln aller Art identifiziert. (Vernünftigerweise muß man aber Orff nicht für alles verantwortlich machen, was auf diesen Instrumenten passiert.) Aber es ist wahr: Orff hat der Musik für Kinder die instrumentale Dimension erschlossen. Es ist interessant einmal die alten Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht darauf hin zu untersuchen, wann Hinweise auf die Einbeziehung von Instrumenten zu finden sind. Einige Beispiele⁹⁾:

- a) Gesangsunterricht in den Volksschulen. Verfügung der Königlichen Regierung zu Düsseldorf vom 13. April 1887.

⁸⁾ Eduard Spranger, Die Fruchtbarkeit des Elementaren, In: Orff-Institut Jahrbuch III, Mainz 1969, S. 81—84

⁹⁾ Die Beispiele stammen aus: Eckhart Nolte, Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland von Beginn des 19. Jh. bis in die Gegenwart. Musikpädagogik Bd. 3, März 1975

Im vorletzten Absatz ist zu lesen:

„Die Herren Kreisschulinspektoren wollen endlich ihr Augenmerk auch noch auf die Weiterbildung der Lehrprozesse im Violinspiele richten. Es muß als ein großer Mangel im Gesangunterrichte bezeichnet werden, daß hin und wieder von den Lehrpersonen, soweit nicht besondere Vorliebe und Begabung dazu treibt, die Übung und Fortbildung im Violinspiele vernachlässigt wird. Dem Gesangunterricht wird es zur wesentlichen Förderung gereichen, wenn die Lehrpersonen auf die Erteilung des Gesangunterrichtes so eingehend sich vorbereiten, daß sie die von den Schülern zu erlernenden Melodien, die bei den Elementarübungen vorzuführenden Tonfolgen sicher und korrekt, ohne Benutzung eines Notenheftes vorzuspielen vermögen.“

Von einer instrumentalen Aktivität der Kinder ist hier nicht die Rede.

- b) Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Ministerialerlaß vom 6. April 1925.

In der Beschreibung allgemeiner Lehrziele finden wir:

„Ausgangspunkt des Musikunterrichts bildet die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange; neben ihm ist auf allen Stufen die Instrumentalmusik und der begleitete Gesang zu pflegen.“

In den ausführlichen „Methodischen Bemerkungen“ lesen wir dann, wie die Pflege des Instrumentariums vor sich zu gehen hat.

„Der Musiklehrer suche begabte Schüler, wenn die Verhältnisse des Elternhauses es gestatten, zur Erlernung von Instrumenten anzuregen; über Fortschritte und Fertigkeiten der Schüler im Instrumentalspiel suche er stets auf dem Laufenden zu bleiben.“

- c) Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen. Ministerialerlaß vom 26. März 1927.

Auch in den Plänen Kestenbergs aus der Zeit zwischen 1924 und 1927 wird der instrumentale Anteil am Musikunterricht den außerhalb der Schule vorbereiteten Schülern übertragen.

„Es wird in der Hauptsache darauf ankommen, diejenigen Schüler der Anstalt, die sich im Privatmusikunterricht eine gewisse Fertigkeit im Instrumentalspiel (Klavier, Geige, Flöte, Laute usw.) angeeignet haben, zusammenzufassen und sie zu selbständigem Instrumentalspiel oder zur Begleitung von Liedern und Chören heranzuziehen.“

Wir wissen, daß eine geplante Zusammenarbeit Kestenbergs, Preussners und Orffs aus politischen Gründen nicht mehr verwirklicht werden konnte.

- d) Richtlinien für die Lehrpläne des 5. bis 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein vom 8. Januar 1954.

Zum ersten Mal ist von den Instrumenten des Orff-Schulwerks die Rede.

„Befähigte Schüler werden auch weiterhin im Instrumentalspiel gefördert. In Betracht kommen alle Instrumente, die eine naturgemäße Darstellung der Tonverhältnisse gestatten: Tasten- und Streichinstrumente aller Art, Block- und Querflöte, Laute, Gitarre, die Instrumente des Orffschen Schulwerks (Glockenspiel, Xylophon usw.).“

Noch immer wird von den „befähigten Schülern“ gesprochen, die im Spiel auf Instrumenten gefördert werden sollen; noch nicht davon, daß Orff-Instrumente alle Mitglieder einer Gruppe oder Klasse einzubeziehen erlauben. Durch Instrumente, die leicht spielbar sind, deren Technik aber entwickelt werden kann, die rein gestimmt und klanglich ausgewogen sind, hat Orff dem Singen der Melodie die rhythmisch-metrische und die klangliche Komponente hinzugefügt. Es ist wie mit vielen genialen Ideen; man kann sich hinterher gar nicht mehr vorstellen, wie es ohne die Erfindung so lange gegangen ist. Wie wäre Musik machen, Musik entdecken, sich der Musik zuwenden in der elementaren Musikerziehung zu verwirklichen ohne die Instrumente des Schulwerks? Daß Flöten, Trommeln und Stabspiele in vielen Teilen der Welt zur Grundausrüstung, zur Tradition gehören, hat dazu beigetragen, daß Orff-Instrumente auch in Thailand und in Kolumbien nicht als fremd empfunden werden. Das Instrumentarium ist nicht genormt. Der Lehrer wählt die Instrumente, die seine Kinder spielen können. Zusammen mit den Kindern wählt er jene, die für die jeweilige Aufgabe geeignet erscheinen. Die Instrumente stellen verschiedenartige und unterschiedlich schwierige Aufgaben. Dadurch kann der Lehrer auch ungleich begabte oder unterschiedlich vorbereitete Mitspieler einsetzen, Über- oder Unterforderungen weitgehend vermeiden.

Drittens: Sprache, Musik und Tanz sind für das Kind ein noch nicht differenziertes Handlungsfeld. Orff hat diese Grundidee von Anfang an eingebracht, auch wenn es nicht gelungen ist, in den Bänden der „Musik für Kinder“ den Tanz entsprechend darzustellen. Sicher hat auch diese Idee von der Verbindung von Sprache, Musik und Tanz ihren emotionalen historischen Bezug. Zum Teil wohl auch durch die Einblicke in das Leben außereuropäischer Völker, in denen Singen und Sprechen, Tanzen und Spielen kaum auseinandergehalten werden können, hat sich bei vielen Künstlern in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts die Vorstellung von einer Integration der verwandten Künste herausgebildet. Orff hat beobachtet, daß auch im Verhalten unserer Kinder Musik und Tanz, Sprache und Gesang eng beieinander liegen und oft zusammen auftreten. Die aktuelle Arbeitsweise mit dem Schulwerk sucht deshalb alle Ansätze auszunutzen, Musik zu tanzen, zum Tanzen Musik zu machen, Texte zu vertonen, Instrumente sprechen und Sprache klingen zu lassen.

Die Idee von der innigen Verbindung von Sprache, Musik und Tanz, alle drei verbunden durch die Gemeinsamkeit des bewegenden Rhythmus, begünstigt den motivationalen Aspekt, fördert das Wahrnehmen und Empfinden der Medien. Diese Behauptung wird nicht eingeschränkt durch die Bemerkung, daß aber letztlich Sprache nur als Sprache, Musik in Musik und Tanz als Tanz entdeckt und verstanden werden kann. Die bald einsetzende Differenzierung der Ausdrucksmittel, des Materials, der Produktions- und Reproduktionsverfahren setzt der Utopie der Integration der Medien eine Grenze. Wir sollten die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen dieser pädagogischen Idee erkennen.

Ich darf noch einmal bitten, einen Blick zurück in unsere jüngere Vergangenheit zu werfen.

e) Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen vom 10. Januar 1914. In diesem preußischen Erlaß des Ministers der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten lesen wir im Kapitel „Methodische Bemerkungen“:

„Bei der Verbindung des Singens mit dem Turnen ist aus gesundheitlichen Rücksichten Vorsicht geboten, besonders in geschlossenen Räumen.“

Mehr als 60 Jahre sind vergangen, bis als erstes deutsches Bundesland Bayern das Fach „Musik- und Bewegungserziehung“ in den Jahrgangsstufen 1 und 2 verpflichtend eingeführt hat. Damit ist der strikten Trennung von Musik und Leibeserziehung zum ersten Mal ein Modell der Integration oder wenigstens der Kombination entgegengestellt worden. Bis jetzt sind nur die äußeren Voraussetzungen geschaffen worden. Es wird noch einige Zeit dauern, bis die alte Grundidee Orffs im praktischen Unterricht verwirklicht wird.

Viertens: Orffs Idee war es, das soziale Element des Musizierens, das Miteinander beim Singen, Spielen, Hören in die Grundausbildung einzubeziehen. Das geht weit über das im Kinderchor-nebeneinander-Stehen hinaus. Rollenwechsel, Zusammenarbeit in den verschiedensten Sozialformen, häufiger Tausch im Führen und Geführtwerden, schaffen ein aktives, lernpsychologisch effizientes soziales Klima. Ein guter Unterricht verteilt die Aufgaben so, daß soziales und individuelles Lernen immer wieder abwechseln. Abgesehen von diesen pädagogischen Einsichten, die der Idee Orffs als Begründung dienen können, ist Musik eine in allen menschlichen Kulturen wesentliche kommunikative Interaktionsform. Kinder sollen lernen, daß Musikmachen und Musikhören häufig in sozialen Bezügen erfolgen.

Wir wissen, daß es bequemere, konfliktärmere Formen des Musikunterrichts gibt. Es scheint auf den ersten Blick in das Klassenzimmer besser, wenn die Kinder brav auf ihren Stühlen sitzen, ein Buch benutzen, ein Arbeitsblatt vor sich haben und nur auf Zeichen sprechen oder singen. Wer mit dem Orff-Schulwerk arbeitet, hat immer wieder Probleme mit dem Aufstellen und Wechseln der Instrumente. Er muß den zum Tanzen notwendigen Raum schaffen. Vor allem am Anfang begegnen dem jungen Lehrer Probleme, die verschiedenen Aktivitäten zu koordinieren. Nach meiner Erfahrung sind aber die vielfältigen Aufgaben des Musikunterrichts gar nicht zu lösen, ohne den Kindern immer wieder Gelegenheit zu geben, sich einzeln und in Gruppen, mit und ohne den Lehrer mit Musik zu beschäftigen.

Fünftens (und damit bin ich beim letzten Punkt der Liste pädagogischer Grundideen des Schulwerks): Orff hat von Anfang an den Musikunterricht nicht nur als eine Schule der Reproduktion, der Interpretation verstanden. Immer wieder begegnen wir in der „Musik für Kinder“ Anregungen, etwas selbst zu erfinden, zu gestalten, zu improvisieren, aus einem Rhythmus einen Text oder eine Melodie zu machen, den Inhalt eines Liedes zu tanzen, darzustellen.

Auch die Idee vom „schaffenden Kind in der Musik“ — das ist der Titel eines Artikels von Fritz Jöde aus dem Jahr 1928 — stammt aus einer Zeit, in der „dem Schöpferischen“ an sich bedeutsame verändernde Funktion in politischen, sozialen und künstlerischen Bereichen zugetraut worden ist. Wir sind heute skeptischer geworden.

Bei der Beurteilung der im Schulwerk angelegten Betonung des produktiven Bereichs müssen zwei Aspekte bedacht werden. Zum einen kennen wir aus der traditionellen Pädagogik den Begriff der Selbsttätigkeit. Lernen ist danach ein spontanes Tätigwerden, das selbst Ziele setzt, einen Weg sucht und Hindernisse überwindet. Natürlich erfolgen Anregungen von außen; Selbsttätigkeit aber meint ein inneres Besitzergreifen, eine durch Identifikation geschaffene seelische Beziehung. Der Begriff schließt auch die Objektseite ein. Lernen heißt auch sachgemäße Begegnung mit dem Außen, mit Personen, Gegenständen, mit der äußeren Wirklichkeit. Der Mensch muß sich immer wieder mit dieser Welt einlassen, sich ihr überlassen, muß immer wieder versuchen, das Ab-bild dieser Welt mit dem In-bild zu vergleichen und zur Deckung zu bringen. Es liegt nicht alles im Kind bereit, ist nur zu entdecken, zu entwickeln; ich meine, diese Ansicht ist zu optimistisch. Erst aus der anregenden, herausfordernden, Glück und Unglück stiftenden Begegnung mit der Welt lernt der Mensch, bleibt veränderungsfähig, lebendig.

In der Musikerziehung gilt das Prinzip der Selbsttätigkeit nicht nur für die Bereiche Reproduktion und Rezeption, sondern eben und gerade auch für die Produktion. Wir müssen immer wieder versuchen, die realen Möglichkeiten einer Entwicklung kreativen oder generativen musikalischen Verhaltens wahrzunehmen, ohne der Versuchung zu verfallen, blind an die Potenz des „schöpferischen Kindes“ zu glauben. Das aus dem Spielbetrieb entwickelte später mehr und mehr bewußt gestaltete Improvisieren und Komponieren kann die unterschiedlichsten Ergebnisse zeitigen. Der Lehrer nimmt das Risiko des Resultats in Kauf. Lernkontrollen zeigen nur eine langfristige wirksame Verhaltensänderung, schnelle und originelle Ergebnisse sind selten.

Man könnte meinen, die Selbsttätigkeit im Improvisieren und Komponieren sei vor allem ein methodischer Ansatz, der den Aussagen der Lernpsychologie entsprechend den Lerner aktiviert, ihm die Stufe der Anwendung ermöglicht. Die Gefahr einer solchen oberflächlichen Ansicht ist die Verwechslung von Selbsttätigkeit mit „Geschäftigkeit“. Nicht „wo etwas los ist“ kann man Selbsttätigkeit vorfinden, sondern wo subjektive Motivation die dem Objekt gemäße Aktivität entfaltet. Ich meine damit, daß musikalisches Gestalten nicht nur Diskussion, Improvisieren nicht durch wettbewerbsbetonte spieltechnische Übung entwickelt werden können. Denn — und jetzt komme ich zum zweiten Aspekt der Begründung produktiver Aufgaben der Musikerziehung — es geht um mehr als um eine Lernstrategie. Eine wesentliche didaktische Einsicht elementarer Musik- und Tanzerziehung ist, daß ausschlaggebende verhaltensändernde Erfahrungen erleichtert werden durch die Möglichkeit des Lernens, den *Werdensprozeß* nachzuvollziehen. Der Pädagoge Heinrich Roth hat ausführlich darüber geschrieben¹⁰⁾ und dem Unterricht die Forderung gestellt, „Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene“ zurückzuverwandeln, um den Lehrern nicht mit dem toten Sachverhalt, sondern mit der lebendigen Handlung in Beziehung zu bringen. Das scheint mir die wichtigste Begründung für unsere Forderung nach der produktiven Selbsttätigkeit aller Kinder — nicht nur der sogenannten Begabten — zu sein, daß letztlich ein Verhältnis, ein Verhalten gegenüber Musik nur begründet wird, wenn es

¹⁰⁾ Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1973 (14), S. 109—118

nicht nur um eine Begegnung mit dem Werk geht, sondern wenn das Kind selbst am Gestalten einer Melodie, einer Begleitung, eines kleinen musikalischen Dialogs, am musikalischen Werken und Wirken beteiligt wird.

Es ist uns heute klar, daß Improvisation ein großes Gebiet ist, und daß viele ergänzenden Übungen zu den Anregungen des Schulwerks hinzukommen müssen. In den Bänden der „Musik für Kinder“ wird die „gebundene“ Improvisation geübt, das Spielen und Singen von Melodien über Bordun- und kadenzierende Bässe, das Ergänzen von Melodien, das Hinzufügen von Bässen oder Begleitungen. Im allgemeinen ist der Strukturplan gegeben. Das Modell bestimmt sehr stark das Ergebnis. Deshalb müssen wir den Unterricht ergänzen durch „freie“ Improvisation, bei der der Einzelne oder die Gruppe Material und Spielregeln selbst bestimmen oder im Laufe des Spiels entwickeln. Sowohl tonale als auch formale Begrenzungen sollten bei diesen Exkursionen in ein unbekanntes Land überschritten werden. Der Spieler oder Sänger lernt sich selbst, sein Instrument, die Mitspieler, Verfahren und Gesetzmäßigkeiten solcher spontaner Produktionen kennen. Man erlebt, wie Musik entsteht, nimmt teil am Werdenprozesse.

Diese fünf Grundideen lassen sich aus der Konzeption des Schulwerks erkennen. Sie waren es, die um die Welt gegangen sind, Zustimmung und Widerspruch hervorgeufen haben. Im März 1977 erschien in der Zeitschrift „Musik und Bildung“ in der Serie „Sachwörter zur Musikpädagogik“ ein Artikel „Musikerziehung im Elementarbereich von Günther Noll¹¹⁾. Das Schulwerk wird als „traditioneller Ansatz“ registriert. Zitat: „Einerseits Impuls, mit technisch einfachen Mitteln Musizieren auf früher Stufe realisieren zu können, andererseits begrenzt auf einen Ausschnitt tonalen und harmonisch-rhythmisch-metrischen Materials, war es vielfältiger Kritik ausgesetzt. Die inzwischen von Orffs Mitarbeitern vorgenommenen Erweiterungen auf Bereiche des vortonalen und nicht-tonalen Materials weisen jedoch auf seine Modellfunktion hin.“

Bei der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk heute geht es um eine Aktualisierung der Grundideen Carl Orffs. Die Instrumente sehen anders aus, klingen anders als vor 20 Jahren. Neue sind dazugekommen. Immer besser können wir nachweisen, wie sehr das Selbererfinden und -bauen von Musikinstrumenten die Zuwendung zum Instrument und zur Musik positiv beeinflusst. Nicht nur tonale, sondern auch nicht-tonale Klangbereiche tauchen immer wieder auf, stehen nicht nur als „Vorstufe“ im Lehrplan (vor der „richtigen Musik“ sozusagen), sondern werden als wichtiger Anteil im Gesamtplan immer wieder aufgeriffen. So ist auch die grafische Notation mehr als ein „Zugeständnis“ an moderne musikpädagogische Konzeptionen. Wir haben gelernt und erprobt, wie sehr eine individuelle oder eine vereinbarte zeichnerische Aktion oder Reaktion die „originale Begegnung“ mit Musik fördert. Zu den der Geschichte verpflichteten einfachen poetischen Formen des Schulwerks kamen neue Texte. Bildhaft wie diese, bemüht eine Brücke zu schlagen von den elementaren Einsichten und Erfahrungen literarischer Dokumente abendländischer Kultur zu der Welt des Kindes heute. In der Musik und im Tanz werden Wege gesucht, die zu einem Verständnis, zu einer Zuwendung zu künstlerischen Äußerungen unserer Zeit führen. Und unsere Welt von heute ist in wenigen Jahrzehnten noch größer geworden. Sie stellt uns die Aufgabe, Begegnungen mit ganz anderen Menschen zu verkraften, ihre Art zu singen und zu tanzen, mit ihrer Kultur zu leben anzunehmen.

¹¹⁾ Musik und Bildung, Heft 3 — März 1977, S. 147 ff.

Wir stimmen Orffs These zu, daß pädagogische Ideen nur durch den Wandel lebendig bleiben. Es geht nicht darum, „den Mantel nach dem Winde zu hängen“, sondern es geht um eine ständige flexible und sensible Anverwandlung der Materialien, der Inhalte und Stoffe an das Verständnis, an die geistige und reale Welt der Menschen heute. Damit bleiben die Grundideen Elementarer Musik- und Tanzerziehung wirksam.

O - S in the U. S.

Jane Frazee (Minneapolis)

Music knocked on the doors of American schools as an uninvited visitor in the early 19th century. It won its place in the curriculum through the remarkable efforts of music teachers and the assistance of the general public; state governments, professional educators, composers, and professional musicians have been largely indifferent to the existence of music in the schools. The strengths and its weaknesses of music programs throughout the United States have been a reflection of this voluntary public support.

A brief history of music education in the United States will introduce the soil and climate to which Orff-Schulwerk seeds were imported in the late 1950's.

An early, and very popular, kind of music education was established in the New England singing schools in the eighteenth century. Although the stated purpose of these schools was to teach young adults to read and to sing psalm and hymn tunes for church services, they provided a rare opportunity for approved social contact in the evening between the sexes.

In 1838, about a hundred years after the first singing school was established, music instruction was introduced into the Boston grammar schools by Lowell Mason, a singing-school teacher. The singing-school hymn books were converted into textbooks; the notion that music is a force for moral uplift could have been a result of this transfer of hymn tunes to school song books. The morality argument is sometimes advanced even today to support music in the school curriculum. By 1900, music had become a part of the school experience of virtually all American children. The goals of instruction were simple and straightforward: to teach children to sing and to read music.

The goals of music programs were considerably broadened during the twentieth century; singing and reading were supplemented by moving, playing instruments, creating, and listening activities. These experiences were considered ends - in - themselves until the 1957 Sputnik launching resulted in the reevaluation of the entire American educational system. Music teachers, together with their counterparts in academic areas, began to focus their attention on the underlying structure of each subject, with the result that teaching objectives and concepts were formulated. In 1970's music education terminology this concern with structure of the subject matter of music is called „aesthetic education.“

There have been, traditionally, insufficient numbers of trained music teachers and funds to support them to reach the entire school population of the country. The pragmatic solution to this problem has been to employ music supervisors to teach classroom teachers to teach music to the children. The supervisor may travel among several schools' in a district, prepare lesson plans for the classroom teachers, and present an occasional lesson to the children. The results of this system have been rather undistinguished. It should be mentioned, however, that many school districts do employ professionally, trained music teachers who meet children once or twice a week for a twenty or thirty minute period. This system offers the opportunity for — but not a guarantee of — better results.

Because music in the schools has been supported by the public, it has, of necessity, been responsive to the public it serves. The marching band, the orchestra, and the choir concert provide concrete evidence to parents of the worth of the high school music program. Unfortunately, these performing students are not representative of the total school population in numbers and in talent and most will not play their instruments or sing in a choir after graduation. Social motivation may be considered as prominent a factor in music study in the 20th century as it was in the singing schools of the 18th.

Decreasing school populations and increasing operating budgets together with renewed public interest in schools' concentrating on so-called „basic“ subjects suggest that the future of music in American elementary schools is not promising. The Orff seed was planted during a fertile time; it has been carefully tended by a growing number of American teachers who welcomed a new way to reach and to teach their children. Although the current climate for school music is uncertain, these teachers suggest that Orff-Schulwerk may help to revitalize music programs in the schools of the U. S.

II

The period which followed the launching of Sputnik was a tumultuous time of activity in American music education; objectives were defined and written, contemporary music practice was adapted for the classroom, the Julliard Repertory Project was undertaken to provide quality music for school performance, the Kodály system of music reading was widely popularized, and Orff-Schulwerk was discovered in Canada.

My own experience is probably fairly typical of the way in which Orff-Schulwerk has been disseminated in the U. S. As a graduate student who had not yet taught children, I read a graduate paper on Orff-Schulwerk. Curious about the music itself, I, now a first year teacher, ordered Volume I of *Music for Children* and quickly decided that I had neither the training nor the instruments to attempt Orff with my students. A conference of independent school teachers provided an opportunity to try the instruments in a session with other music teachers, a summer course in Toronto followed, instruments were ordered from Germany, and my Orff work with children was begun.

Summer workshops and courses have provided most of the opportunities for Orff training in this country; American colleges and universities have been slow to offer Orff-Schulwerk courses at either the graduate or undergraduate levels. A 1973 survey of colleges affiliated with the National Association of Schools of Music undertaken by the AOSA reported that only 29% of these colleges which had been accredited by NASM offered an undergraduate Orff course; further, the course tended to be a survey which included Orff among a number of current music education "methods". There is, at this time, no center for intensive Orff study in the United States.

A spirited dialogue was conducted in the early 1960's in several issues of the *Music Educator's Journal*, the official magazine of the Music Educator's National Conference. Proponents of Orff argued the merits of the approach, detractors suggested that the songs were not appropriate for American children and that the cost of the instruments was prohibitive. Although, of course, the argument was not resolved, Orff sessions began to appear with increasing frequency on state, regional, and national pro-

grams of the MENC. However, AOSA's recent request for information on affiliate membership with MENC was considered as an application and refused, on the ground that approval might be construed as endorsement of Orff over such other new music teaching approaches as Kodály and Dalcroze. The music education establishment in the U. S. has, in fact, been very wary of this foreign import which has found such enthusiastic supporters.

The impact of Orff on American music education can be seen in current books, as well as at conferences. New college music education textbooks and music series books for children have reflected an awareness of Orff musical style and typical teaching devices such as rhythmic speech and echo rhythms. In 1972 MENC published *The Eclectic Curriculum in American Education: Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff* in which a two-fold purpose for its publication was stated: to define the approaches of the three composer-teachers, and to illustrate „ways in which elements of the plans can be adapted to enrich and make more efficient the music teaching and learning in American schools.“¹⁾ The teacher here is encouraged to borrow what she can understand and apply in her own work with children with or without formal training. This, in fact, is the way Orff is used by most American teachers.

A final, practical bit of evidence of the influence of Orff is the increasing frequency of school openings in which Orff training is requested as part of the prospective teacher's preparation.

III

The American Orff-Schulwerk Association was founded in 1968 “to promote and encourage the philosophy of Carl Orff's Schulwerk in America and to distribute information relevant to the activities and growth of Orff-Schulwerk in America.“²⁾ It fulfills this pledge through the planning and support of national conferences, through publications, and through support of local chapters which have been founded throughout the country.

National Conferences

Ten conferences have been held in various cities throughout the United States since 1969. The original home of the Association, Ball State University in Muncie, Indiana, welcomed 165 participants in 1969; approximately ten times that number attended the ninth conference in Detroit last year. The conferences have, in general, presented a headliner of international stature, a variety of Orff-related programs, and participation sessions for teachers at different levels of experience. Response to conferences has been consistently enthusiastic; participants cite superb organization of the program, excellence of sessions, and the warm spirit of sharing mutual concerns as outstanding qualities of AOSA meetings.

¹⁾ Landis; *The Eclectic Curriculum in American Education: Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff*, page 4

²⁾ Membership brochure

Publications

The Orff Echo, published three times a year, is the official publication of the AOSA. A cordial greeting from Carl Orff was featured in the first issue published in November of 1968. AOSA members value the Echo for its outstanding educational and informational articles.

Seven supplements have been published since the first in 1973, a translation of the speech given by Professor Orff at the opening of the Orff Institute ten years earlier entitled "Orff-Schulwerk Past and Future". Other supplements have included speeches of exceptional merit from national conferences, a history of the first years of the Association, and an article on Orff-Schulwerk by Werner Thomas. The summer, 1976 supplement, "Guidelines for Orff Teachers", is the result of three years' work of a special committee of the AOSA. It defines teaching process, areas of activity, and evaluation for a Level I Course for teachers; it represents the first attempt of the Association to improve the quality of instruction offered in Orff courses and workshops.

Local Chapters

It is probably fair to say that the most reliable indicator of the impact of Orff-Schulwerk in the United States is the rapid growth of local Chapters affiliated with the national organization. Since 1970 forty-four chapters with more than 5000 members have been established to carry on the dissemination of Orff materials and teaching process by outstanding American teachers. An AOSA chapter coordinator receives and distributes information among the chapters, summarized from their newsletters and annual reports. A committee representing four geographical areas of the United States acts as a liaison between these chapters and the National Board. An Advisory Board composed of the chief executive officer of each chapter meets with the Liaison Committee once each year at the National Conference. Finally, the National Board, consisting of officers and members-at-large from the entire country, meets three times a year to conduct the business of the organization.

IV

The picture of Orff-Schulwerk in the U. S. which has been drawn above is somewhat like a child's coloring book. The ideas have been formulated and the outline drawings completed, but the individual technicolor contributions of teachers is what supplies energy, vitality, commitment, love, and joy to the Orff movement in America. These teachers are committed to Orff because they are committed to children. It is the opportunity for self-discovery which group music-making provides that is the remarkable contribution of Orff-Schulwerk to children in the U. S. and everywhere in the world.

Music with Hearing Impaired Children

Cindy Campbell (Orff-Institute 1976/77)

During the past five years, I have been a teacher at the Montreal Oral School for the Deaf, and part of my responsibility there has been the music program. I have often been asked to describe the music classes one would have with hearing impaired children. Because groups of children (and individual children) vary greatly, I find it difficult to make generalisations and still give a realistic picture that is meaningful to people who haven't actually seen the children.

With this in mind, I've chosen three different groups of children and will describe one lesson I had with each group during the school year 1975—76. In doing so, I'll tell a bit about their backgrounds, the class situation at the time, what led up to this particular lesson, and what I felt came out of this lesson.

The school itself has an enrollment of about one hundred children. However, there are other children on our roll who are integrated in normal hearing classrooms full-time or almost full-time and who are seen by teachers on our staff on a regular basis. We have no building of our own. Instead, we rent classroom space in several public schools in order that there be as much contact as possible between teachers and students in our school and those in regular school situations.

The term "deaf" for many people means no hearing ability at all. Very few people are completely without residual hearing, and the amount of residual hearing and the ability to use it vary among individuals. "Hearing impaired" is more precise.

The first group ranged in age from six to nine years. Of the eight children, all but one came from homes in which neither English nor French was the mother tongue.

Several of them got late starts in their education; i. e. they had not been in a program for auditory training and language development that is so important for children three years old and younger. There was a wide range in the amounts of hearing the children had and in their use of it. Most of their school activities were in smaller groups than this or on an individual basis. Two children from a normal hearing class joined us for music. However, according to their teacher, one of them was having difficulties in physical coordination and in group activities.

Social interaction for the group as a whole had become a major issue and was distracting attention from almost all music activities. There was one child who was shunned by the others, had a negative view of herself, and was becoming more and more dependent on adult attention and affection. Another child was quite effective as a group leader, but too often this ability was used in a counter-productive way. The other children were very concerned with their positions in this social structure.

Most of the children were having difficulty with language especially, but there also seemed to be learning problems in other academic areas as well. There was difficulty for some in focusing attention on an activity, and one of the children was quite tense with a lot of quick, wirey movement.

With these observations in mind, I planned a lesson that concentrated on group relationships. Other considerations were body and spatial awareness and physical relaxation. The first activity was to divide themselves into groups. A seemingly simple task, but complicated by the social dynamics and limited language of the class. Together we counted the children in the room, and I wrote "7 children" on the board. Whenever this changed (and it did several times because of the late-comers, someone going for a drink of water, and unexpected visitor, etc.), I changed what was written on the board. Then I drew large circles on the board to represent the number of groups I wanted and the same number of circles on the carpet with chalk. As I said "Make two groups of children", I wrote on the board "2 groups". It took a few moments for them to see what was wanted and to sort themselves out. But once they had and were sitting in one of the two circles, I wrote their names in the appropriate circles on the board. Soon however, one of the children started telling us how many boys and how many girls were in each group, and I wrote this on the board instead of names. I occasionally wrote a math relationship; e. g., "3 boys + 1 girl = 4 children". As the game proceeded, the circles I'd originally drawn on the carpet faded, and I did not redraw them. When we played this game in subsequent lessons, I began with only circles on the board. But eventually, I didn't use them either; only the written and spoken language, then only the spoken: "Make three groups".

I had brought to their classroom an alto glockenspiel, alto metallophone and alto xylophone. We ended the game in three groups, and I gave each group one of these instruments to explore in turn. In the first activity, I had said how many groups I wanted, but I had left it up to them who would be in each group and how many children formed a group. In this activity with the instruments, the children were to decide in what order to play. Nor did I tell anyone when to stop playing. It was up to each group to share an instrument. No mention was made that the groups did not have equal numbers of children.

I try to balance free, exploratory activities with those that are more structured. I feel it's important that the children have opportunities to discover on their own many of the possibilities and characteristics of the various instruments. Because contrast can often help in observation, I usually like each child to have a chance with two or three different instruments.

In the last few minutes of this lesson, I asked everyone to lie down on the floor. Because they tended to crowd together, and because it can be very relaxing, I gently pulled each child by his arms to a freer space in the room. Then I gently shook each child's arms and legs, again for relaxation.

This lesson centered on group cooperation and participation in making decisions. But it also involved use of space, math, language, categorizing, instrumental exploration (involving listening and coordination), relaxation. Another group of children was very wide in age range: the youngest was six and the oldest thirteen. These children were integrated into regular classes, and came to one of our teachers for individual work or activities like music and art. They each brought a hearing classmate to music, so there were usually fourteen children (equally divided between hearing impaired and normal hearing). All but one of the hearing impaired children had been in our nursery

program, some in a parent-infant program prior to that. As was true for all the schools in which we had classrooms, there was no music program provided for the normal hearing children except what was done by individual classroom teachers. The hearing losses ranged from moderate to severe.

Central to all my work with children is group interaction and development of independence in making decisions and working at a task. One of the younger children in this group worked well on an individual basis but tended to withdraw from group activities. This was a problem also in the regular class he was in for part of the day.

Several of the other children had formed a clique that excluded one or two children, from time to time quite openly and to the extent of being disruptive for everyone. At the time of this lesson, the boy described in the previous paragraph was bearing the brunt of this behavior.

These children had for some time enjoyed showing me and the others in the class something they'd learned or done themselves during the week. It was usually movement (perhaps a dance learned from friends or in another class), but sometimes it was a song or game. (Once it was a snake that stimulated some very interesting movement.) I encouraged this initiative and interest, and the hearing children were beginning to join in too. This was typical of the first five or ten minutes of most lessons.

I had brought in assorted non-pitched percussion instruments for this lesson. They were to group the instruments and choose for themselves what instrument to play. Each group was then to work on movement with their instruments. At this point, it was mainly exploring possibilities. Forming the groups went very quickly, and as they worked, I went around to the groups and occasionally made suggestions of how to vary their movement and perhaps relate more to each other.

Each group had chosen to use like instruments: there was a trio with maracas, a duet with sleigh bells, a trio with triangles, a solo with cymbals, another solo with a woodblock. After each group had shown the rest of us their ideas, there was a short discussion. There were comments from the children about why some ideas were interesting. I also asked questions regarding specific observations: Who used the floor in playing their instruments? Who moved in place instead of around the room?

In this lesson I had asked the groups to find a place in the room to begin from, and we had decided on the order in which the groups were to show what they'd been working on. Then they were to watch each other for endings and entrances. In later lessons, we began to concentrate more on form and other combinations of instruments.

This was a lesson in springtime, and this is when many children bring their jump-ropes to music. We use the ropes for movement ideas sometimes, and we nearly always do a bit of jumping too. But I find jump-rope jingles a natural activity for music and one that relates well to what is happening on the playground. I had written on the board a jingle we'd learned last year: "Bread and butter / Sugar and spice / How many girls (boys) think he's (she's) nice? / 1, 2, 3 . . ." We reviewed it briefly, but because the lesson had to end, I promised we'd start the next lesson with jumping-rope with this

rhyme. I also said I'd bring in a new rhyme and asked them to think of some they knew and could teach to me.

There are a number of reasons I like to use these jingles: the high interest of the children, the carry-over to play with other children, the rhyming, the humorous children's language, the rhythm and the tempo of the speech. When you actually use these jingles for jumping-rope (as was intended), it is essential that the rhythm and tempo appropriate for jumping be maintained. Most hearing impaired children tend to concentrate so much on articulation, and perhaps meaning and structure, that aspects of speech like rhythm, intonation, and tempo are unnatural. An activity like this concentrates on these facets of speech in a playful, but vital way. In this lesson, we focused on communication and group cooperation, exploration of using instruments with movement, attention and observation, speech, different ways of grouping instruments.

The third group was predominantly hearing children in a regular grade six-seven. Their teacher and a teacher from our staff were team-teaching, and five hearing impaired children were integrated with the twenty-three normal hearing students. In addition to those five, three other hearing impaired students joined us for music. The age range of the students was eleven to fourteen. Usually, this class was divided into two groups, but occasionally they were combined because of scheduling or a special activity. Each music group had a forty-five-minute lesson a week. There were also twenty minutes of recorder after the regular music lesson for those who elected to stay. The recorder sessions were added because of the interest of these students. I had taught music to most of these hearing impaired students three or four years, but this was my first year with the rest of the class.

The hearing impaired students in these music groups represented a range in hearing from a moderate loss to a profound loss. Because of late starts in schooling and/or learning problems for some, there were also differences in communication skills. But the activities were varied, individuals contributed what they could at their level, and everyone was involved in an active rather than theoretical way.

In previous lessons, we had been working on a movement activity in pairs: one person moves into a position that is held while the other person moves into a position that relates to it. As the second person maintains his position, the first person finds a new relationship, and so on. The movement transitions are as important as the shapes themselves, but the attention was on the positions at first. It had been their suggestion to try this activity with more than two people in a group.

After organizing themselves into four groups of three or four students, they tried out some of their ideas in separate areas of the room. When we came together again, I suggested that we watch each group in turn but without talking. They were to begin and end on their own, and there would be discussions afterwards. It was a challenge for many of the hearing students not to verbalize and to rely on their observation and sensitivity within the class. The responsibility of individuals to each other and the interest in the ideas of each group sharpened attention and observation.

When the four groups had finished, there were comments and questions about what we'd seen and how there could be improvement. The movement of one group

could be more varied. Individual parts of the body, e. g., hands, could be used in more interesting ways. One group might be titled "Over and Under". One group was helpful to one another. (When someone tried to balance in a difficult position, someone else would extend a hand to hold onto.) Another group would be a bit dangerous to be in because they'd fallen on top of each other. (This brought up the importance of awareness of others while still being experimental and even a bit daring.)

In a discussion such as this one, it is easy for the hearing impaired students to lose track of what's being said. They, like the others, should be encouraged but not singled-out to express their ideas. The language used by hearing students is often unfamiliar to those with limited hearing. Ways to clarify such situations are relating the language to concrete examples, restating it in more familiar vocabulary, a quick drawing or a few words on the board. It is also important that we sit in a circle so that everyone can see the person talking, and that only one person speak at a time.

The last part of the lesson was continuation of a rondo from the previous week. We had learned a short pentatonic song about the wind and snow, and it was used as the A section. Each intermediate section was a solo improvisation on a barred instrument. A simple bordun accompaniment on a bass metallophone and bass xylophone was played throughout the piece, and sounds of wind made with our voices and breath were the introduction and ending. Everyone played the accompaniment during the review of the song and preparation for the form of the piece.

A hearing boy played the bass metallophone and a hearing impaired girl played the bass xylophone. His difficulty in keeping a steady pulse with the ostinato and her security in doing this indicate the broad range of abilities among people, with or without a specific handicap. All who improvised the solo sections had a tendency to play an ostinato instead of a melody. In discussing this, I suggested they play in their free time using two instruments I would leave in their classroom the rest of the week. They could take turns playing an ostinato accompaniment and improvising over it, or they could explore alone. But one of the students had remarked that those playing should listen to each other more.

Three hearing and four hearing impaired students from this music group regularly stayed for recorder, and three of these hearing impaired students asked to join the other recorder group as well. Some of our activities at this point were review for these three students, but the rest of the group was just beginning. However, the beginners began asking these girls to help them in their free time. This was a help to me and the beginning students, and a learning experience that increased the self-confidence of these girls. Using the notes they'd previously learned (B, A, G), the group echoed very simple patterns I played. The words for a short lullaby were on the board so that those with limited hearing would feel sure about them. First, I had them sing the song after me and then we sang it several more times together. Next, I used the same procedure for playing it on our recorders. I find that singing is a great help in playing recorder, especially for phrasing and rhythm. After learning a new note (E) and playing it in combination with the other three notes, we ended the lesson with some improvisation. I played a simple ostinato on an alto xylophone, and they improvised in turn using these four notes.

The general music lesson entailed spatial and body awareness; group interaction and cooperation through listening, watching, and trusting each other; exploring ideas within a form; communication skills (verbal and non-verbal).

The recorder session had other points of emphasis. Breath control, which is often a problem with hearing impaired children, and the coordination involved in playing recorder are very important. Attention, perception, and memory are also significant. Listening is perhaps even more essential in recorder, and most of the students quickly begin to be aware of how they are blowing and tonguing.

Positive aspects of music for all children are the social interactions, group cooperation as well as development of individual ideas, growth in sensitivity to others and awareness of oneself, independence in working and thinking, increased ability in physical coordination, and communication skills.

For those with impaired hearing, music is important in all these ways. But it also provides a means for them to come together with hearing children, and through the activities, they can get to know each other. Music is somewhere between the structure of most academic class activities and the looseness of most playground situations. Music with mixed groups like these emphasizes how important it is to consider each child and individual first and then take into account the handicaps. It is essential to be open to the vast spectrum of possibilities and not limit the potential of the teacher or the children.



Beim Bauen einfacher Instrumente mit Kindern

Die folgenden Gedanken zum Thema „Bauen einfacher Instrumente mit Kindern“ wurde als Einleitung einem Film vorangestellt, den das „Institut für Technologie und Erziehung“ (ITE) des portugiesischen Wissenschaftsministeriums in Lissabon bei Ernst Wieblitz' erstem Instrumentenbaukurs in Lissabon drehte. Dieser Kurs fand im September 1976 auf Einladung und in der Organisation der APEM — Associação Portuguesa de Educação Musical — statt. Der Aufsatz wurde im „APEM — Boletim Informativo“ Nr. 15 vom Januar 1977 in der Übersetzung von Adriana Latino abgedruckt.

Über das Bauen einfacher Instrumente mit Kindern

Ernst Wieblitz

Im September 1976 versammelten sich zehn Tage lang etwa 50 Lehrer und Lehrerinnen (für Musik und Werken) vor- und nachmittags in einer Schule in Lissabon, um Instrumente zu bauen. Instrument für Kinder, Instrumente die sich Kinder selbst bauen können. In der knappen Mittagspause und am Abend liefen sie in Läden, auf Bauplätze oder suchten im eigenen Keller nach Holzplatten und Metallrohren, Blechbüchsen, Yoghurtbechern, Isolierrohren, Nüssen und Nägeln, nach Bindfaden, Flaschendeckeln und vielem anderen Zeug.

Was war der Grund für solchen Eifer?

Ein Gag der Musikpädagogen?

Eine neue Heilsidee in der Musikerziehung?

Wir wollen versuchen, eine Antwort zu geben.

Kinder müssen ihre Umwelt selbst entdecken können. Sie reagieren auf ihre Umwelt, wenn sie diese wirklich verarbeiten, indem sie sie in ihren Spielen nachbilden, nachbauen.

Dabei machen sie sich vertraut mit ihr; das komplexe Empfangssystem der sinnlichen Wahrnehmung. — Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken — spielt dabei die zentrale Rolle, denn es vermittelt ein plastisches, mehrdimensionales Bild von jedem Ding dieser Umwelt.

Ist ein Empfangskanal in diesem System nicht voll funktionstüchtig, so liegt eine Störung vor, die wiederum andere Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen bewirken kann.

Das Angebot an Reizen der zivilisatorischen Umwelt — insbesondere das der Sätzte und Großstädte — ist so groß, daß es nur in Auswahl aufgenommen werden kann. Das Nervensystem schützt sich durch Abschirmung, durch Abstumpfung der Sinnesorgane.

Die Überfülle an visuellen Reizen in unserer optisch orientierten Welt bewirkt z. B. auch eine Reduzierung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit. Das stört die natürliche Balance des sinnlichen Empfangssystems: Wie Karel Pech, ein Wissenschaftler aus der

CSSR, nachgewiesen hat, verursacht das vor allem im psychischen Bereich Fehlentwicklungen bei der Bildung der Gesamtpersönlichkeit.

Daraus folgt, daß es eine übergeordnete Aufgabe von Erziehung sein muß, dem jungen Menschen zu helfen, die Reize seiner Umwelt wahrzunehmen und zu verarbeiten — in einer produktiven Weise. Das heißt in einer Weise, die es ihm möglich macht, auf diese Reize aktiv zu reagieren, also unter Einsatz seiner Fantasie, Beobachtungsfähigkeit, Kombinationsgabe, kurz: auf einem Weg, der seine Kreativität fordert und fördert.

Unter diesem größeren Gesichtswinkel sind auch die Ziele von Musikpädagogik der allgemeinbildenden Schulen und bestimmter Vorbereitungskurse zu sehen.

Wenn wir im Unterricht mit Kindern Instrumente bauen, so ergeben sich sowohl im Sinne einer Humanpädagogik als auch für die Musikerziehung selbst eine Fülle positiver Aspekte.

Alles handwerkliche Tun hat für Kinder einen großen Reiz, es aktiviert und motiviert sie in besonderer Weise.

Instrumente in diesem Sinn sind ja nicht aus Fertigbauteilen zusammengesetzt, auswählbar im Do-it-yourself-Katalog; wir müssen uns das Material erst suchen. So lernen Kinder ihre Umwelt akustisch untersuchen, lernen, daß jedes Ding, jedes Material seinen bestimmten Klang hat.

Bei diesem Untersuchen spielen Hände und Finger eine Rolle, die Tastorgane erfahren weiche, rauhe, spitze, kantige oder runde Oberflächen und Formen. Mit dem visuellen Wahrnehmen zusammen wird so die uns umgebende Dingwelt in einer größeren Plastizität sinnhaft erfahren.

Bei dem Untersuchen des Materials werden bereits auch musikalische Grunderfahrungen gesammelt: der Klang ist unterschiedlich lang, hoch, laut, scharf, dumpf . . .

Manchmal erigbt sich bereits die Primitivform eines Instruments: zwei Hölzer gegeneinandergeschlagen; verschieden große Kachelreste oder Flaschen nebeneinandergereiht; ein Stück Schnur über ein Kästchen gespannt — kann man die Töne in eine Reihenfolge bringen?, kann man sie verändern?, kann man eine Melodie darauf spielen? Jede Entdeckung reizt zu neuen Untersuchungen, Vergleichen, Veränderungen.

Auf diese Weise erfährt das Kind bereits alle Grundformen der Schallerzeugung: schlagen, schütteln, reiben, blasen, zupfen, streichen; lernt Urtypen aller bestehenden Instrumentenformen kennen: solche, die Geräusche machen, solche, die Klänge und solche die Töne geben — also die vielfarbige Welt der Schlaginstrumente samt den Trommeln und Schlag-Tonspielen (Stabspiele etc.), die Familie der Blasinstrumente mit den Flötenarten, den Blattinstrumenten und den Trompetenarten, sowie den großen Bereich der Saiteninstrumente.

Es lernt akustische Phänomene beachten: Klangverstärkung, also Resonanz, Tonhöhenveränderung bei Saiten- und bei Blasinstrumenten, auf welch verschiedene Weise Töne entstehen . . .

Es macht manuelle Erfahrungen, nicht nur als handwerkliche Geschicklichkeit, sondern auch im Spielen der Instrumente: denn während des Bauens muß ja das jeweils entstandene Ergebnis immer wieder geprüft werden — Finger und Atem werden geübt, erste Fertigkeiten entwickeln sich.

Bei alledem ist das Ohr beteiligt, vergleicht, wählt aus, beurteilt: so wird das Hören in vielfältiger Weise gefördert. Nicht nur in bezug auf das Wahrnehmen und Unterscheiden von Tonhöhe und -dauer, von Klangfarbe und -stärke, sondern ebenso durch das Zusammenwirken all dieser musikalischen Parameter im Miteinanderspielen der Instrumente, im gemeinsamen Erfinden von Musik.

Denn das erfährt das Kind dabei:
woraus Musik gemacht ist;
daß man alles Hörbare zu Musik machen kann, indem man es in Zusammenhänge, Ordnungen, Strukturen bringt;
daß man Musik also machen kann — selbst machen, für sich selbst — mit anderen zusammen;
daß Musik eine Art Sprache ist, die man sprechen lernt, indem man sie spricht — und die man dadurch verstehen lernen kann: weil man durch all das auf andere Weise hören gelernt hat.



Ernst Wieblitz in Lissabon

Ein Osterkurs am Orff-Institut befaßte sich mit „Tanzerziehung in der Musikschule“. In den Orff-Schulwerk-Informationen 19 veröffentlichten wir eine Reihe von Artikeln zu diesem Thema. Als Ergänzung bringen wir ein Referat, das von Annmargret Pretz, die an der Akademie Remscheid (BRD) lehrt, verfaßt wurde.

Tanzerziehung

Annmargret Pretz

Tanzerziehung im Rahmen einer kulturellen Bildungsarbeit sehe ich als einen Aspekt der Erziehung an, der den Menschen ganz persönlich, direkt, körperlich faßbar und sichtbar, trifft. Durch Tanzerziehung im Lernfeld Gruppe kann ich den Menschen bewegen, seine Sinne aktivieren, ihn beweglich machen — sensibilisieren — in bezug auf sein eigenes Verhalten, in bezug auf seine Partner, seine Umwelt, auf sein Handeln.

Bewegung-Tanz zeigt sich in verschiedenen Verhaltensweisen:

- agieren = eigene Bewegungsmöglichkeiten entdecken, eigenständig in Aktion treten;
- reagieren = sich in der Bewegung auf Impulse von Partner, Gruppe, Raum oder/und Klangereignissen beziehen;
- interagieren = Beziehungen in der Bewegung mit anderen Personen aufnehmen (improvisieren);
- kooperieren = sich mit anderen Personen auf Bewegungsaktionen einlassen und miteinander durchführen (gestalten).

Innerhalb der Tanzerziehung sehe ich „Improvisieren in Gruppen“ als wichtige und notwendige Methode an, die über Aktion und Interaktion zur Kooperation in Gruppen führen kann. Ich habe das Wort „Improvisieren“ bewußt gewählt, weil es hierbei mehr um den prozessualen Vorgang als um das Ergebnis geht, um die ständige Bereitschaft zu entdecken, zu agieren und zu reagieren.

Es ist zunächst wichtig, die eigenen Bewegungsmöglichkeiten, -fähigkeiten und auch -grenzen zu erfahren, räumliche Dimensionen in Höhe, Tiefe und Weite zu erleben, sich selbst in Körper- und Bewegungsspannungen kennenzulernen, auf musikalische Impulse reagieren zu können, aus Klangereignissen auswählen und sich entscheiden können, um eigenes rhythmisches Bewegungsverhalten daraus zu entwickeln.

Zu all diesen notwendigen Einzelerfahrungen ist die Gruppe mit allen Teilnehmern dieser Gruppe der wichtigste Beziehungspunkt. Gegenseitiges Kennenlernen und Kontaktbereitschaft werden durch Sensibilisierungs- und Vertrauensübungen gefördert. Ein weiterer Ansatz für das Improvisieren in Gruppen = Gruppenspiel sind Reaktionsübungen. Reagieren auf die Bewegung eines Partners kann bedeuten: gleichförmig, kontrastierend oder ergänzend darauf eingehen.

Improvisieren in Gruppen bedeutet immer agieren und reagieren, initiativ werden oder Impulse von anderen aufnehmen und verarbeiten. Dabei ist nicht immer die Großgruppe gemeint, sondern sich ständig neu bildende kleinste, kleine und größere Gruppierungen. Das Gruppengeschehen ist immer spannend, da das Gruppenverhalten von jedem Einzelnen beeinflusst werden kann, entweder in seiner Verdichtung oder in seiner Veränderung. Aktionen und Interaktionen führen zu immer neuen Bewegungssituationen.

Das Sehen und Erkennen von Situationen und das eigene Reagieren sind notwendige Faktoren für eine bewußte Kommunikation auf Bewegungsebene.

Wichtige Lernschritte für diese Methode, die nicht chronologisch, sonder integrativ zu verstehen sind:

- Bewegungsübungen als Erfahrung der eigenen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten,
Kontaktübungen als Intensivierung der taktilen Wahrnehmungsfähigkeit und als Verstärker einer Vertrauensbasis für Partner- und Gruppenbeziehungen,
Reaktionsübungen als Intensivierung der visuellen und akustischen Wahrnehmungsfähigkeit in bezug auf Partner, Gruppe, Raum und Musik.

Mögliche Zielsetzungen und Wirkungen dieser Methode:

Sachbezogener Aspekt:

— Entdecken der eigenen Bewegungsmöglichkeiten und der eigenen Ausdrucksfähigkeit — Aufforderung zum kreativen Verhalten — Fantasie und Spontaneität — Darstellung von Stimmungen, Verhaltensweisen, Situationen in Gruppe und Gesellschaft — Erschließen zeitgenössischer Musik über die Bewegung — Erfahrung von Bewegung und Tanz als nonverbales Ausdrucksmittel für emotionale und kreative Bedürfnisse.

Gruppenpädagogischer Aspekt:

Erfahrung von Tanz als Medium für den Gruppenprozeß — Ich-Stärkung/Selbstsicherheit durch Selbsterfahrung — Kontakt- und Reaktionsfähigkeit in der Gruppe — Sozialisation durch Wechselbeziehung zwischen Eigen- und Fremdverhalten — Erfahrung von Veränderungsmöglichkeiten — Entscheidungsprozesse aus der Gruppe — Bewußtmachen und Abbau von genormtem Rollenverhalten — Erfahrung von Bewegung und Tanz als Ausdrucksmittel für soziale Bedürfnisse.

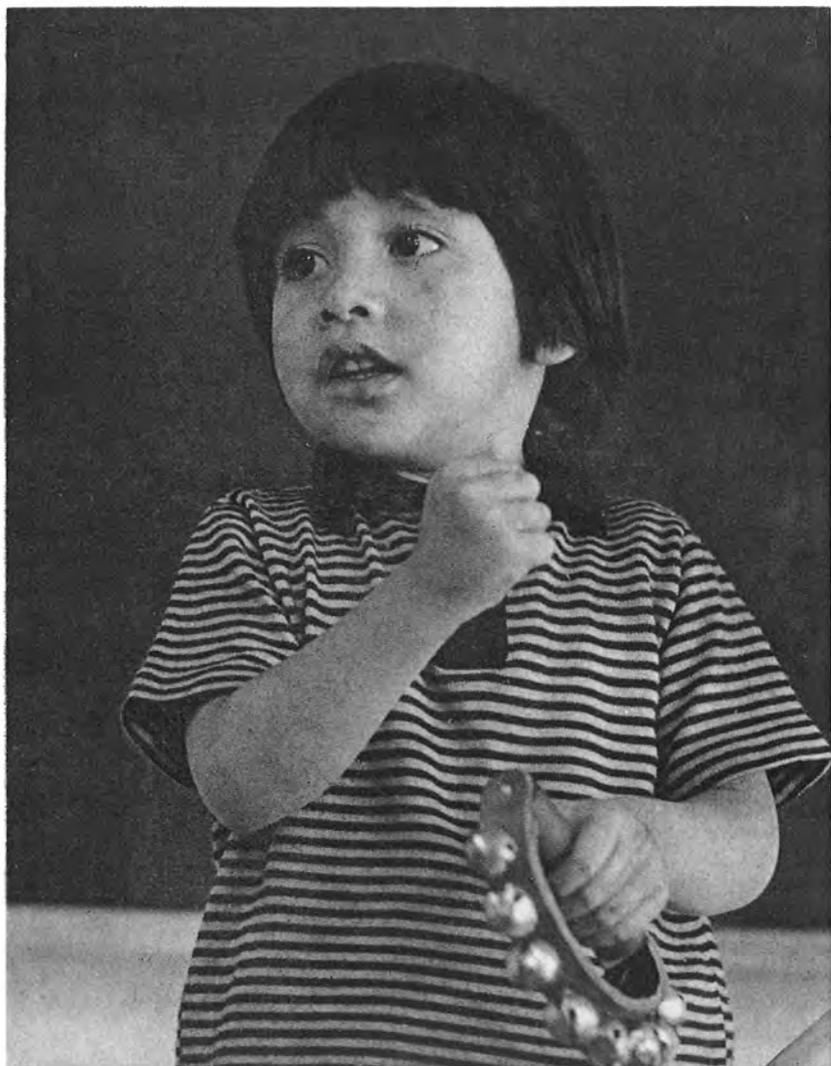
Gesellschaftlicher Aspekt:

Herausforderung jedes Einzelnen zur intensiven Mitarbeit in der Gruppe — Bewußtmachen von Situationen und Veränderungsmöglichkeiten regt zur Übertragung in andere Situationen an — positive Erfahrungen in einer Gruppe mit einem Medium (hier Bewegung und Tanz) können Hilfe und Impulse geben, sich auch in anderen Gruppensituationen bewußt kommunikativ verhalten und zu Interaktionen und Kooperationen beitragen können!

Zusammenfassend möchte ich den Tanz in seinem Prozeß, seiner Darstellung und in seiner Auswirkung beschreiben:

1. Tanzen ist ein nonverbales Ausdrucksmittel des Menschen für emotionale, soziale, ästhetische, gestalterische, kreative Bedürfnisse;
2. Tanzen ist rhythmisch-dynamische Bewegung, gestaltet in Zeit und Raum;
3. Ausdruck und Formen des Tanzes werden beeinflußt von Umwelt, von gesellschaftlichen Normen und Bildungsvorstellungen, von sozialen Strukturen;
4. Das Tanzen kann sich in Formen verfestigen;
5. Im Tanzen kann sich der Mensch von genormten Formen lösen, befreien und neue Formen entwickeln;
6. Im Tanzen werden individuelle Spannungen und Stimmungen, soziales Verhalten und gesellschaftliche Strukturen sichtbar;
7. Tanzen entwickelt physische Kondition, fördert taktile, visuelle und auditive Wahrnehmungsfähigkeit;
8. Tanzen kann Selbsterfahrung und Veränderung bedeuten in bezug auf Verhalten, physische und psychische Disposition;

9. Tanzen in Gruppen erfordert bewußtes kommunikatives Verhalten;
10. Tanzen unterliegt keinem Leistungszwang.
Tanzerziehung in diesem Sinne sollte
- in den schulischen Bildungsplan integriert werden,
 - in einer Jugendkunst- oder Kreativitätsschule unverzichtbar sein,
 - in einer Musikschule ebenso selbstverständlich sein
 - und speziell in den Feldern der außerschulischen Bildung praktiziert werden.



Im Kindergarten „Carl Orff“ in Mexico-City

Berichte

MEXICO

Der Kindergarten „Carl Orff“ in Mexico-City

In Mexico-City, der mehr als 11 Millionen Einwohner zählenden Stadt, ist in einem spanisch anmutenden stillen Winkel der Kindergarten „Carl Orff“, der Jardín de Niños Musical Carl Orff, wie er in der Landessprache heißt, angesiedelt. Er wurde Anfang der siebziger Jahre von Astrid Arroyo de Durán gegründet. Sie hatte, wie Carmen Carrasco, die Mitarbeiterin, nach einer Ausbildung in Mexico dank eines DAAD-Stipendiums mehrere Jahre an der Stuttgarter Musikhochschule studiert, auch an den Sommerkursen des Orff-Instituts in Salzburg teilgenommen. Zum Team gehören auch Inge (sie ist Österreicherin und studierte an der Wiener Akademie) und Eberhard Lasch, am Instrumentenausbau lebhaft interessiert. Vor wenigen Jahren begannen sie, die Idee des Schulwerks in Mexico zu entwickeln. Als Pioniere unternahmen sie alles in eigener Regie, auf eigene Rechnung, unterstützt, wenn notwendig, von der Deutschen Botschaft und der Deutschen Schule „Alexander von Humboldt“ in Mexico. Astrid Durán und ihre Mitarbeiter hielten zahlreiche Vorträge, Tagungen und Seminare in Mexico-City und im Landesinnern. Zusammen mit M. Rivas Garcia de Nuñez, E. Garcia Conde de Nyssen, E. Ibarra Rivas und Y. De Jonghe de Alvarez veröffentlichte Astrid Durán 1976 „Actividades musicales preescolares“, eine mexikanische Adaption des Schulwerks. Dieses Jahr nun empfahl das Mexikanische Ministerium für Erziehung das Schulwerk „Musik für Kinder“ in Astrid Durán's Fassung als Richtschnur für Kindergarten und Vorschule.

Lilo Gersdorf

El Kindergarten „Carl Orff“ en la ciudad de México

En la ciudad de México, con más de 11 millones de habitantes, en un rincón silencioso con toque español, se encuentra el Kindergarten "Carl Orff", el Jardín de Niños Musicales, como dicen en este idioma. El visitante ve una casa estrecha, meridional en un jardín, muchos niños con pelo oscuro, algunos catires, juguetes, adentro algunos instrumentos de música: instrumentos de "Studio 49" y instrumentos mexicanos, cuales nacieron en unión inimitable de la cultura ibero-indiana.

Astrid Arroyo de Durán fundó este Kindergarten. Ella pudo, como Carmen Carrasco, la colaboradora, después de una formación en México, estudiar algunos años en la Escuela superior de Música de Stuttgart, gracias a una beca de DAAD. Además tomó parte en cursos de Verano en el Instituto-Orff de Salzburgo. Al grupo pertenece también Inge (ella es austriaca y estudió en la Academia Vienes) y Eberhard Lasch, quién está muy interesado en la construcción de instrumentos.

Hace algunos años, empezaron a desarrollar la idea del "Schulwerk" en México. Como pioneros, ellos emprendían todo en propia dirección, a propia cuenta, o si era necesario, subvencionados de la Embajada Alemana y del Colegio Alemán "Alexander von Humboldt" en México. Astrid Durán y sus colaboradores dieron numerosas conferencias, sesiones y cursos en la ciudad de México y en el interior del país.

Junto con M. Rivas García de Nuñez, E. García Conde de Nyssen, Y. De Jonghe de Alvarez, Astrid Arroyo de Durán editó una adaptación del "Schulwerk". Est año, el Ministerio de Educación mexicano recomendó "Música para niños" en la versión de Astrid Durán como pauta para Kindergarten y Preparatorio.

USA

AMERICAN ORFF SCHULWERK ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE

November 9-13, 1977

Miriam Samuelson

It seems significant that some 1100 people from all corners of the USA, Canada, and even Europe, chose to attend the 1977 National Conference of the American Orff Schulwerk Association in Washington, D.C.

The task of organizing such an event demanded the talents of Conference Chairperson Mary Stringham and the host Middle Atlantic Chapter with local Chairperson Brigitte Warner. Because of their skills and those of the guest session leaders and American teachers who shared their ideas in demonstrations and active participation classes, the conference proved to be a lively and informative encounter with 1977 Orff Schulwerk.

Guest Sessions Leaders

Barbara Haselbach, Orff Institute, Salzburg/Austria, presented three themes for conference participants: The Aspect of Time in Movement, Dance and Music, Dance Sculpture Music, and Aleatoric Choreography. In the notes presented for publication in the conference reference book Barbara Haselbach posed some questions relevant to her sessions. "Is music just such an exterior time-influence upon human movement? Or, on the contrary, can movement, and dance-movement in particular offer an impulse to tempo and meter? Provided that such interchangeable impulses take place, are they similar or different?" . . . "What elements of sculpture influence our creative imagination? Form, dynamics, texture? What elements of dance can inspire children or adults to work with different materials like clay, wire, etc. to make a sculpture? Is it the shape of the body, the flow of the movement or its space character itself? Integrated art does not mean literal translation from one medium into another. It tries to characterize something new which develops in a close relationship of three media under one common idea." Participants in this session had a chance to try two different approaches to the theme because of a technical problem that proved rather advantageous. Group I developed ideas after having the initial stimulus of looking at some slides of sculpture. Group II was unable to begin in the same way because the projector was unavailable at the time! Barbara Haselbach adapted the lessons accordingly, both groups working out ideas first individually in movement, then with clay, paper, felt pens, and ultimately in small groups. Her third session developed a choreography based on four given movements in which the order of performance was determined by a chance throw of an oversized die made of foam rubber!

Dorothy Heathcote, specialist in educational and therapeutic drama, University of Newcastle-upon-Tyne, England, eloquently shared her concerns about teaching. ". . . The danger to the teacher is that if the product is the keynote, then process becomes hurried. Thus the effect of the art is minimised and may even be missed altogether. The artist needs the opportunity to work in the true rules of the art: to work at ideas of importance, to employ personal experience, to be given good tools." Miss Heathcote states further, ". . . I am concerned with the dynamics of teaching, the interaction between classes taught and the teacher teaching. I believe that teacher and taught continue to learn together each modifying and affecting the behavior of the other, each responsibly recognising the part they must hold in the relationship if it is to continue to be fruitful." As an example she produced a rather thought provoking task for some of us: to find all the "bands of experience" in the imaginative situation of having to transport the London Philharmonic to Tokyo! The amount of activity for children and teacher would seem to be endless.

Claus Bang, music therapy specialist, Denmark, presented a session in Schulwerk with the Deaf and Multi-handicapped. His published statement in the conference notes reads in part: ". . . By tones and rhythms a new world of sound is brought into the consciousness of the handicapped child. Through the numerous variations of these sounds the child is pulled out of his isolation created by his handicap. Through music the child can become alive and engaged and is given a way of self expression which can make living easier. Music therapy is not fill-in busy work in order to try to teach the handicapped to accept his handicaps. The music therapist's work consists of using music as a pedagogical and therapeutical means to bring out a development where he comforts or relieves, improves or maybe cures the condition of the handicapped."

Doreen Hall, Schulwerk specialist, University of Toronto, Canada, in addition to presenting sessions on Teaching Sequences and Techniques, was the deserving recipient of the 1977 AOSA Service Award. Jane Frazee (see articles in Information 20), Past President of the AOSA, aptly stated in her presentation of this honor, that the fact of Orff Schulwerk in North America is due almost solely to the teacher training programs initiated by Miss Hall with the encouragement of Dr. Arnold Walter, in Toronto. So many of us are indebted to her for *our* introduction to Music for Children.

Helen Kemp, specialist in children's vocal and choral development, presented demonstration sessions with children in which she was able to compare the child's speaking voice with its singing voice, and what is more, brought individual children to the momentary awareness of the difference! Seemingly simple devices helped in this recognition: a puppet showing good and bad posture, a gentle swing of the arm to clear tension away from the throat, and the observation that the teacher really should stand at a lower level than the children so they are not forced to look up all the time! The processes were indeed productive.

Michael Cuthbert, music commentator, Fine Arts Radio Station, Washington, D.C., contributed sessions about Orff as Composer: Insights into the Stage Works. It seemed that only one person in attendance at one of these sessions, was able to represent a first-hand experience as a member of an audience to some of the works; Frau Liselotte Orff, wife of the composer!

Largely through the efforts of *Don Slagel*, a work was commissioned for presentation at the Conference from *Keith Bissell*, Canadian Composer and President of the Canadian Orff Association. "Concord Wins the Crown" was presented during the last hour of the conference and was directed by Don Slagel, Hartwick College, Oneonta, New York.

A special performance with *The Dance Construction Company* and the *Hartwick Orff Ensemble* under the direction of Mr. Slagel, captured the audience of conference members with their improvisations and choreographies to the music of Gunild Keetman. Maida Withers is the director of the dance company and an Associate Professor at George Washington University.

In addition to the teachers and performers, some 16 representatives of music and instruments sales companies were exhibiting their up-to-date materials specifically relevant to Schulwerk.

A special guest of the conference was Frau Liselotte Orff, wife of Carl Orff, who brought a message of greeting from her husband. Frau Orff talked about the conference as being quite an experience! She enjoyed popping in and out of sessions and was especially delighted with the work of Pat Hamill, Janice Rapley and Brigitte Warner.

It was impressing to see how the organization of the conference permitted so many people to come together to begin and to renew their experiences in Schulwerk. As always the atmosphere was one of joy and exuberance filled with good teaching examples and sound information for all who participated. . . and I had the best time of all!

ZYPERN

Auf Einladung des Goethe-Instituts in Nicosia/Zypern und in Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsministerium und der Pädagogischen Akademie Zyperns war Ulrike Jungmair vom Orff-Institut Salzburg 1976 und 1977 in Nicosia, um einführende und fortbildende Seminare in Elementarer Musik- und Bewegungserziehung zu halten.

Bereits im Herbst 1976 wurde das Orff Schulwerk „Musik für Kinder“ in die Ausbildung der Lehrer an der Pädagogischen Akademie aufgenommen.

Im September 1977 wurde über die Möglichkeit einer Adaption des Schulwerks in zyprische Gegebenheiten gesprochen. Die Vorbereitungen sind im Gange. 1978 wird Ulrike Jungmair ein weiteres Seminar leiten.



A practical session with the instruments



Playing recorders and drums

Nachrichten aus dem Orff-Institut

Heidi Weidlich ist für das Studienjahr 1977/78 beurlaubt. An ihrer Stelle unterrichten Margarida Amaral, die zwei Jahre am Orff-Institut studierte und Frits Tummers (Amsterdam) der nach seiner Ausbildung („Expression corporelle“) mit Carolyn Carlson an der Pariser Oper und im Französischen Fernsehen arbeitete.

Aufnahmeprüfungen für das Studienjahr 1978/79 finden vom 26.—29. Juni 1978 statt.

SOMMERKURSE AM ORFF-INSTITUT IN SALZBURG

- 3.—14. 7. 1978 Sommerkurs für Elementare Musik- und Bewegungserziehung (in deutscher Sprache)
- 17.—28. 7. 1978 Sommerkurs für Elementare Musik- und Bewegungserziehung (in deutscher Sprache)
- 30. 7.—5. 8. 1978 Sommerkurs „Lehrpraxis der musikalischen Sozial- und Heilpädagogik“ (in deutscher Sprache)
- 6.—12. 8. 1978 Sommerkurs in englischer Sprache

Orff-Schulwerk-Kurse 1978 / Orff-Schulwerk-Courses 1978
Stages Orff-Schulwerk 1978 / Cursos de Orff-Schulwerk 1978

- 19.—22. 1. 1978 Basel:
Lehrerfortbildung des Kantons Basel-Stadt
„Tänzerische Improvisation“
(Barbara Haselbach)
- 26./27. 1. 1978 Klagenfurt:
Fortbildungsseminar am Pädagogischen Institut des Bundes für Kärnten
(Ulrike Jungmair)
28. 1. 1978
Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“
Fortbildungstagung für Mitglieder in Kärnten
- 14./15. 1. 1978 Hannover:
Fortbildungskurs am Heilpädagogischen Institut
(Wilhelm Keller)
- 21./22. 1. 1978 Altötting:
Wochenendkurs an der Sonderschule
(Wilhelm Keller)
- 10./11. 2. 1978 Landeck:
Fortbildungsseminar am Pädagogischen Institut des Bundes für Tirol
(Ulrike Jungmair)
- Februar 1978
Fortbildungstagung für die Mitglieder der Gesellschaft „Förderer des Orff-
Schulwerks“ in Tirol
(Ulrike Jungmair)
- 20.—24. 2. 1978 Trossingen:
Bundesakademie für Musikalische Jugendausbildung
„Das Schlagwerk in der Grundausbildung, als Instrumental- und Ergänzung-
fach in der Musikschule“
(Hermann Regner, Rudolf Schingerlin, Werner Stadler)
- 4./5. 3. 1978 München:
Aspekte der Sprache in der Tanzerziehung, veranstaltet vom Arbeitskreis für
Tanz in der BRD, L.A.G. Bayern
(Barbara Haselbach)
27. 3.—2. 4. 1978 Remscheid:
Tanzerziehung in der Musikschule
(Barbara Haselbach)

28. 3.—1. 4. 1978 Bonn:
Osterkurs der Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD — „Das Orff-Schulwerk in Kindergarten und Grundschule“
(Ulrike Jungmair, Karl Alliger)
28. 3.—1. 4. 1978 Gwatt:
Ensemblespiel und Tanz, Kurs veranstaltet von der Zentralstelle für Lehrerfortbildung — Erziehungsdirektion Bern in Zusammenarbeit mit Annemarie und Martin Wey
(Hermann Urabl)
29. 3.—2. 4. 1978 Haus Mühlberg · D-6753 Enkenbach bei Kaiserslautern:
Elementare Musikpädagogik — Polyästhetische Erziehung
Einführungs- und Aufbaukurs
(Drs. Claus und Werner Thomas)
- 3.—5. 4. 1978 Bern:
Percussion, Kurs an der Universität Bern
(Werner Stadler, Hermann Urabl)
10. 4. 1978 Essen:
„Didaktische Bewegungsspiele und Tänze für den vorschulischen Bereich“
(José Posada)
- 24.—28. 4. 1978 Goslar:
Fortbildungstagung der Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD
„Orff-Schulwerk in der Grundschule und Kindergarten“
(Elisabeth Bartscher, Karl Alliger)
- 8.—12. 5. 1978 Trossingen:
Bundesakademie für Musikalische Jugendausbildung
„Einführung in die musikalische Sozial- und Heilpädagogik“
(Wilhelm Keller)
- 12.—15. 5. 1978 Unterägeri:
Pfingstkurs 1978, Musikschule Unterägeri in Zusammenarbeit mit dem Verband der Musikschulen Schweiz
(Ulrike Jungmair)
- In Vorbereitung
Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“
Fortbildungstagungen für Mitglieder in Oberösterreich und Steiermark
- 5.—11. 6. 1978 Lenk:
Forum für Musik und Bewegung, Lenk
Höfische Tänze, Elemente der bildenden Kunst in der Tanzerziehung
(Barbara Haselbach)
- September 1978 Zypern:
International Summer School
(Ulrike Jungmair)

Neuerscheinungen

MUSIC FOR CHILDREN

Orff-Schulwerk

American Edition

Volume 2

Primary

based on Carl Orff — Gunild Keetman

MUSIK FÜR KINDER

contributions by Tossi Aaron — Arnold E. Burkart — Isabel Carley — Gerald P. Dyck — Nancy Ferguson — Jane Frazee — Ruth Pollock Hamm — Maureen Kenney — Marcia Lunz — Grace Nash — Erik Nielsen — Sue Ellen Page — Martha Plin — Jacobeth Postl — Konnie Saliba — Miriam Samuelson — Donald Slagel — Patsy F. Smith — Judith Thomas — Martha Maybury Wampler

articles by Susan Kennedy — Marcia Lunz — Joachim Matthesius — Miriam Samuelson — Martha Maybury Wampler.

Co-ordination

Hermann Regner (Orff-Institut Salzburg)

This is the first issued volume of the American Edition. The main volumes will be

MUSIC FOR CHILDREN 1 Pre-School

MUSIC FOR CHILDREN 2 Primary

MUSIC FOR CHILDREN 3 Upper Elementary

Supplementary publications

Jane Frazee, Ten American Folk Carols

Hermann Regner, 8 Miniatures for Recorders and Orff Instruments

Sue Ellen Page, Four Psalm Settings for Treble Voices and Orff Instruments

Miriam Samuelson, Kukuriku, Hebrew Songs and Dances for Recorders and Orff Instruments

Schott New York

Volume II is the first book of the American Edition to appear. The reader of these 218 pages finds a foreword from Carl Orff, an introduction, material for the teaching of Schulwerk to 6—10 year old children as well as articles dealing with basic concepts in music and movement.

This is the introduction to Volume II. It was written by Jane Frazee, Minneapolis, USA.

The opening of the Orff Institute in Salzburg in 1963 was a milestone in the career of a composer who had devoted more than thirty years of effort toward the development of a philosophy of music for children. On this occasion Professor Carl Orff ended his speech entitled "Orff Schulwerk: Past and Future" (American Orff-Schul-

werk Association Supplement No. 1, 1973) with a quote from Schiller (which he offered in all modesty but with emphasis), "I have done my part. Now do yours". The American Orff-Schulwerk Edition is a response to that challenge by some of the many American teachers who have found a new home for the pedagogy and musical examples of the German originators, Carl Orff and Gunild Keetman. The original German Orff-Schulwerk edition was published in five volumes in 1950—1954. Because the educational principles of the Schulwerk are universal, translation into many languages has since occurred, including a North American edition under the authorship of Doreen Hall and Arnold Walter.

Following the pedagogic and stylistic examples of Orff and Keetman, we American teachers began to develop our own materials from our own culture for use with twentieth century American children. Liberated, at last, from the piano bench (and the children from their rows of seats), we began to discover the musical possibilities of our own bodies. We began to teach rhythm from chants, rhymes, and games of the children's rich aural tradition. We discovered the wealth of pentatonic materials in American folk songs and the magical color quality of the Orff instruments. Best of all, we learned to improvise, to play with the elements, as we made music together with our children. Some of the results of this work have found their way into the present collection.

Those seeking a systematic music education method will not find it in these pages. What can be discovered is a wealth of authentic material which has been developed in American classrooms. Some contributors have provided comments relating to their own experiences; others have suggested possible approaches for teaching the material provided. All of the activities are designed for group participation; all contain the potential of a variety of musical challenges to accommodate varying degrees of competence among the children.

The three-part organizational scheme of the book is designed to help teachers to select material appropriate to the age level with which they are working. It is axiomatic, however that individual situations will require adjustment to best meet the needs of all the children. Time periods for lesson development will vary with the degree of difficulty of the example and the experience of the class.

Orff-Schulwerk teachers believe that the voice is the most important instrument. Singing may be accompanied by instruments; musical growth can be facilitated by simultaneous singing and playing. Teachers alert to coordination problems of individual students will modify instruments parts when necessary to assure success in performance. Teaching each instrument part to the entire group allows for maximum class participation and for the development of sensitivity to texture and color.

Aesthetic education is the central focus of current American music education philosophy and practice. It proceeds from the point of view that the music itself provides the proper subject matter for study; skills and concepts contribute to aesthetic experience but are not ends in themselves.

The use of instructional objectives (generally stated in behavioral terms) facilitates development of concepts about the elements of music: rhythm, melody, texture, form,

and color. Skill development is based on participation in various kinds of authentic musical activities: listening, analyzing, performing, reading, and creating. Concepts involve the *knowing*, skills the *doing* of music.

Because of its emphasis on active participation in the music making process, the contribution of Orff-Schulwerk to skill and concept development is an important one. It offers a variety of media (speech, movement, song, and instruments) through which skill may be acquired, and it uses *all* of the musical elements for the development of conceptual understanding. The result is a music education based on learning by doing, always directed toward the quality of aesthetic experience which enriches human life.

In conclusion, the twenty-two authors of the American Orff-Schulwerk edition offer the materials contained in this volume in the spirit of sharing the variety and vitality of the American Orff movement with our colleagues throughout the profession. We are not yet ready to say that we have done our part, for our work-and yours-has just begun.

M. Rivas García de Nuñez
A. Arroyo de Durán
E. García Conde de Nyssen
Y. De Jonghe de Alvarez

ACTIVIDADES MUSICALES PREESCOLARES

Editorial Kapelusz Mexicana 86001/1976

Este libro, cuál es muy bien subdividido con adición de muchos ejemplos musicales y rítmicos, es basado en la obra de Carl Orff "Música para niños". Fué declarado de Ministerio de Educació mexicano como compromiso, para el Kindergarten mexicano, siendo eficaz desde otono 1977.

Eine Arbeitswoche *Schlaginstrumente* findet vom 20. bis 24. Februar 1978 an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung in Trossingen/BRD statt.

Die Leitung haben Hermann Regner, Rudolf Schingerlin und Werner Stadler vom Orff-Institut der Hochschule Mozarteum in Salzburg.

Arbeitsgebiete: Kleines Schlagwerk und Orff-Instrumente in der Musikalischen Grundausbildung (technische Grundlagen, methodische Hilfen, Satzprobleme, Literaturstudien).
Technische Studien auf kleinem Schlagzeug und Orchesterschlagzeug
Improvisationsübungen
Musik für Percussionsensemble
Besprechung inhaltlicher und organisatorischer Fragen.

Teilnehmer: Lehrer für Musikalische Grundausbildung
Lehrer für Schlagzeug

Kosten: Unterkunft und Verpflegung DM 88,—
Teilnahmegebühr DM 30,—

Anmeldung: Anmeldungen werden an die Bundesakademie Trossingen erbeten (D-7218 Trossingen 1, Postfach 110).
Die Bundesakademie erteilt auch Interessenten Auskunft über die Möglichkeit, Bildungsurlaub für berufliche Zwecke in Anspruch zu nehmen.

MIT XYLOPHON UND FANTASIE

Das ZDF sendet acht 30-Minuten-Filme über das Orff-Schulwerk und seine internationalen Auswirkungen.

Folge 1	— Das Orff-Schulwerk	19. 2. 78
Folge 2	— Das Orff-Schulwerk in Griechenland und Spanien	26. 2. 78
Folge 3	— Das Orff-Schulwerk in USA und Kanada	5. 3. 78
Folge 4	— Das Orff-Schulwerk in Thailand	12. 3. 78
Folge 5	— Das Orff-Schulwerk in Japan	19. 3. 78
Folge 6	— Das Orff-Schulwerk in Argentinien	2. 4. 78
Folge 7	— Das Orff-Schulwerk in Großbritannien	9. 4. 78
Folge 8	— Das Orff-Schulwerk in Afrika	16. 4. 78

Sendezeit jeweils 14.40 Uhr

Die Filme wurden im Laufe der letzten Jahre mit Unterstützung des Orff-Instituts Salzburg sowie zahlreicher Schulen, Lehrer und Kinder in allen Teilen der Welt von „Film für Information und Bildung“ (Dr. Werner Lütje) hergestellt.