

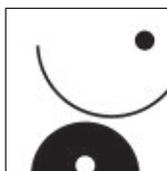
# ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

**Drei Säulen des Orff-Schulwerks**

*Three Pillars of Orff-Schulwerk*

Winter 2012

87



Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN finden Sie auf der Website des Orff-Schulwerk Forums Salzburg unter folgender Adresse:

*ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN is available on the website of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg at the following address:*

**[www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org)**

**[osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org](mailto:osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org)**

# Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von

Universität Mozarteum Salzburg,  
Carl Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik  
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg  
Homepage: [www.orffinstitut.at](http://www.orffinstitut.at)  
Telefon +43-(0)662-61 98-61 00  
Telefax +43-(0)662-61 98-61 09  
und  
Orff-Schulwerk Forum Salzburg  
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg  
E-Mail: [osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org](mailto:osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org)  
Homepage: [www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org)

---

Redaktion

Barbara Haselbach

---

Redaktionelle Assistenz

Esther Bacher

---

Übersetzungen

Barbara Haselbach, Margaret Murray, Shirley Salmon

---

Layout und Korrektur

Esther Bacher, Micaela Grüner, Miriam Samuelson

---

Fotos

privat

---

Satz

Werbegrafik Mühlbacher, A-5082 Grödig

---

Druck

OrtmannTeam GmbH, D-83404 Ainring

---

Diese Publikation wird  
ermöglicht durch

Orff-Schulwerk Forum Salzburg  
Universität Mozarteum, Salzburg  
Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum  
Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG:  
Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland  
Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft  
Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelting

---

Nr. 87 Winter 2012

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

---

# INHALT / CONTENT

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

## THEMENSCHWERPUNKT: DREI SÄULEN DES ORFF-SCHULWERKS

### MAIN THEME: THREE PILLARS OF ORFF-SCHULWERK

Wolfgang Hartmann	Orffs Schulwerk .....	8
	<i>Orff's Schulwerk</i> .....	12
Shirley Salmon	<i>Musica Humana – thoughts on humanistic aspects of Orff-Schulwerk</i> .....	13
	Musica Humana – Gedanken über humanistische Aspekte des Orff-Schulwerks .....	19
Barbara Haselbach	Der Aspekt des Künstlerischen im Orff-Schulwerk – Versuch einer Interpretation .....	22
	<i>The artistic aspect of Orff-Schulwerk – an attempt at an interpretation</i> .....	27
Michael Kugler	Das Orff-Schulwerk und die Schule .....	31
	<i>Orff-Schulwerk and the School</i> .....	36

## AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK

Doug Goodkin	<i>No child left out – the Orff Approach to differential instruction</i> .....	38
	Kein Kind ausschließen – der Ansatz des Orff-Schulwerks für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung .....	40
Christa Coogan	<i>Dance and Aesthetic Education</i> .....	44
	Tanz und Ästhetische Erziehung .....	45
Ester Bonal Sarró	<i>Xamfrà – Centre for Music and Theatre. An initiative from L'Arc Música Foundation</i> .....	47
	Xamfrà – Zentrum für Musik und Theater. Eine Initiative der L'Arc Música-Stiftung .....	53
Andrea Ostertag	„Moorambilla 2012“ – ein Musikfestival der besonderen Art .....	56

## HISTORISCHE DOKUMENTE / HISTORICAL DOCUMENTS

Carl Orff	Memorandum: Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland 1965 .....	60
	<i>Memorandum: Demand for the Inclusion of Elemental Music Teaching in the Kindergartens and Primary Schools in Germany 1965</i> .....	62
Carl Orff	Denkschrift über die Einrichtung von Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht an Volksschulen 1966 .....	64
	<i>Statement concerning the setting up in Primary Schools of model classes with expanded music lessons 1966</i> .....	66

## WIR STELLEN VOR ... / WE PRESENT ...

Doug Goodkin	<i>The San Francisco School – a special place for Orff-Schulwerk</i> .....	68
Sofia López-Ibor		

## **AUS ALLER WELT / FROM AROUND THE WORLD**

Argentinien	Die humanistischen, künstlerischen und schulischen Aspekte des Orff-Schulwerks (María Cristina Castro, Tamara Figueroa) . . . . .	76
Australien	<i>New National Curriculum and “the three Columns of Orff-Schulwerk”</i> (Biddy Seymour) . . . . .	77
China	<i>Eyes on the early childhood music/movement education</i> (Chen Rong) . . . . .	79
Deutschland	50 Jahre Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland (Werner Beidinger) . . . . .	80
Italien	Orff-Schulwerk Italiano: Bericht 2011-2012 (Giovanni Piazza) . . . . .	81
Japan	Bericht und Reflexion (Wakako Nagaoka-Kawai) . . . . .	82
Tschechien	<i>Report on the activities of the Czech Orff Society 2011/2012</i> (Jarmila Kotůlková, Dana Novotná) . . . . .	84

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

Sonja Stibi	Aktivitäten im Studienjahr 2011/12 . . . . .	86
	Terminvorschau: Veranstaltungen 2012/13 . . . . .	87
	Neue Publikationen von Dozenten des Carl Orff-Instituts . . . . .	88
Shirley Salmon	<i>“Orff-Reception” at ISME 2012</i> . . . . .	88
Shirley Salmon	„Vielfalt (er)leben – intensiv inklusiv“ . . . . .	89
	Fachtagung: 15 Jahre Studienschwerpunkt: „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik“ (MTSI), 19.–21. April 2013	

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

Barbara Haselbach	Zur Erinnerung an Liselotte Orff / <i>In memory of Liselotte Orff</i> . . . . .	90
Barbara Haselbach	Tagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg 2012 . . . . .	98
	<i>Meeting of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg 2012</i> . . . . .	99

## **AUS DER CARL ORFF-STIFTUNG / FROM THE CARL ORFF FOUNDATION**

Ute Hermann	Liselotte Orff . . . . .	101
Ute Hermann	Ausstellung in der Hochschule für Musik und Theater München . . . . .	102

## **PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS**

Manuela Widmer	Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung (Sonja Stibi) . . . . .	102
Margit Frohm / Micaela Grüner	Elementar – Erste Grundlagen in Musik (Christine Eritscher) . . . . .	106
Andreas Salcher	Nie mehr Schule – Immer mehr Freude (Max Wanker) . . . . .	106
Kalani	Together in Rhythm. Ein Leitfaden für Drum Circle-Moderatoren (Ari Glage) . . . . .	109

<b>KURSE / COURSES</b> . . . . .	110
----------------------------------	-----

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

ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE / ADDRESSES OF CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE . . . . .	111
---	-----

---

## Editorial



Barbara Haselbach

---

### Drei Säulen des Orff-Schulwerks

Wer kennt nicht die seltsame Erfahrung aus Träumen, Bilderbüchern oder medialen Darstellungen, dass man sich von einem Objekt der Betrachtung immer weiter und weiter nach oben entfernt, bis das Objekt immer kleiner und kleiner, das Umfeld aber zunehmend größer wird, bis dieses zuletzt, eingebettet in ein Gesamtbild, in seinen klaren Umrissen nahezu verschwindet? Ein faszinierendes, aber auch ein wenig beunruhigendes Geschehen!

Was verändert sich in uns bei dieser Betrachtungsweise?

Unsere Detailsicht, die mit differenziertem Verständnis für alle Feinheiten des vertrauten Objektes verbunden war, verschiebt sich. Mehr und mehr kommen das Umfeld in den Blickpunkt und die Vernetzung mit Bereichen, die vorher außerhalb unseres Blickfeldes (und unseres Bewusstseins) lagen. Das Ursprüngliche verliert seine Deutlichkeit, es verschwimmt mit der erst engen, dann weiteren Umgebung und wird schließlich Bestandteil eines großen Zusammenhangs.

Das bedeutet Verlust und Gewinn gleichermaßen.

Heute – nahezu 80 Jahre nach den ersten künstlerisch-pädagogischen Experimenten zum Orff-Schulwerk an der Günther-Schule München und 60 Jahre nach seiner ersten Version als „Musik für Kinder“ – können wir Carl Orffs und Gunild Keetmans Werk aus den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts nicht mehr isoliert und als in sich abgeschlossen betrachten. Zu sehr ist seine Interpretation von sozialen, pädagogischen, künstlerischen, gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Auswirkungen beeinflusst worden, zu sehr hat es selbst ausgestrahlt und seinerseits beeinflussend gewirkt, hat Nachahmer ohne Zahl gefunden, ist gepriesen und belächelt, kopiert und wiederentdeckt, als passé oder zeitlos bezeichnet worden.

Von Zeit zu Zeit müssen tradierte Werte und Klassiker, aus welchem Gebiet auch immer, unter neuen Gesichtspunkten betrachtet werden. Was hat heute nur noch historische Bedeutung? Was ist immer noch gültig, hat aber vielleicht seine äußere Form geändert? Welche Forderungen sind erfüllt worden? Für welche muss man immer noch oder immer wieder und immer dringlicher kämpfen?

Solche Überlegungen waren der Anlass für die Themenwahl der Jahrestagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg<sup>1</sup> für das Jahr 2012. Ein Dreifach-Titel:

Orff-Schulwerk und das Humane  
Orff-Schulwerk und das Künstlerische  
Orff-Schulwerk und das Schulische

evozierte eine Betrachtungsweise, die das Wesentliche dieses Werkes in den vielen Facetten seiner Verwirklichung und Anpassung an die Kulturen der vielen Länder, in denen es praktiziert wird, neu zu betrachten und zu verstehen suchte.

Die vorliegende Ausgabe, ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN Nr. 87 greift die Thematik der Tagung auf und behandelt in seinem Themenschwerpunkt diese „drei Säulen“ des Orff-Schulwerks.

Im Eröffnungsvortrag von Wolfgang Hartmann geht es um Wurzeln des Schulwerks in der europäischen Geschichte. Shirley Salmon reflektiert über den humanistischen Aspekt, Barbara Haselbach versucht den weiten Horizont des künstlerischen Auftrags darzustellen, und Michael Kugler behandelt das Orff-

Schulwerk und die Schule, vor allem in seiner Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland.

Beiträge aus der Praxis berichten diesmal mehr über grundlegende und dennoch praxisbezogene Fragestellungen (Christa Coogan, Andrea Ostertag und Doug Goodkin). Ein Bericht über ein katalanisches Projekt (Ester Bonal Sarró) könnte als Anregung für Immigrantendarbeit dienen.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Ausgabe stellt „The San Francisco School“ vor, eine Schule, die seit vielen Jahren mit einem besonderen Lehrerteam gesegnet ist und über die Jahre zu einem internationalen Modell der Orff-Schulwerk-Arbeit geworden ist.

Wir haben eine neue Rubrik, **Historische Dokumente**, eröffnet, in der wir von Zeit zu Zeit an Hand von Material aus vergangenen Jahrzehnten an wichtige Phasen der Entwicklung des Orff-Schulwerks erinnern wollen oder im Vergleich mit der heutigen Situation zur Überprüfung der Verwirklichung früherer Forderungen anregen wollen.

Die Beiträge zur Rubrik „Aus aller Welt“ stehen zum Teil unter dem Fokus des Gesamtthemas und erhellen die Arbeit einzelner Orff-Schulwerk-Gesellschaften in Bezug auf diesen Schwerpunkt.

Berichte über die Aktivitäten des Carl Orff-Instituts und die Arbeit des Orff-Schulwerk Forums bieten aktuelle Einblicke in deren Ergebnisse und weisen auf zukünftige Veranstaltungen hin. Eine Reihe von Rezensionen möchte wie immer auf interessante Neuerscheinungen aufmerksam machen.

Themen der nächsten Ausgaben (Arbeitstitel)

Sommer 2013: Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik  
(Redaktion: Werner Beidinger und Barbara Haselbach)

Winter 2013: Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Inklusiven Pädagogik  
Bericht über die Fachtagung am Carl Orff-Institut im April 2013 (siehe Ankündigung im Heft)  
(Redaktion: Barbara Haselbach und Shirley Salmon)

Wir wünschen Ihnen eine anregende und inspirierende Lektüre.

Wie immer laden wir Sie ein, uns Rückmeldungen und Anregungen zu schreiben. Wir freuen uns darüber.

Ihre  
Barbara Haselbach

*Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Erfahrungen und Ansichten der Autorinnen und Autoren dar und sind nicht unbedingt auch die offizielle Meinung des Carl Orff-Instituts oder des Orff-Schulwerk Forums.*

## Editorial

### Three pillars of Orff-Schulwerk

*Who does not know the unusual experience from dreams, picture books or media presentations, when the object of contemplation recedes further and further away until it appears smaller and smaller, while its surroundings grow increasingly larger until, embedded in the clear outlines of an overall picture the object almost disappears? A fascinating, but somewhat disturbing occurrence!*

*How does this way of looking at something affect us?*

*Our detailed view, which was so associated with a distinctive understanding for all the subtleties of the familiar object, has shifted. The surroundings come more and more to dominate the field of vision together with the linking up with areas that previously lay outside our field of vision (and consciousness). The original loses its clarity; it merges into the at first narrow, and then wider surroundings and finally becomes a component of a large context.*

*This signifies both loss and gain in equal measure.*

*Today – nearly 80 years since the first Orff-Schulwerk artistic and educational experiments at the Günther-Schule in Munich and 60 years since Orff's remaining regard Carl Orff and Gunild Keetman's work from the twenties of the 20th Century as isolated and self-contained. The way it has been interpreted has been too much influenced by social, educational, artistic, social-political and scientific effects; it has too much for its part, spread and exerted influence, found numerous imitators, been praised and smiled at pityingly,*

*been copied and re-discovered, described as passé or timeless.*

*From time to time things of value and classics, from whatever area, must be looked at from new points of view. What is now only of historical importance? What is still valid but has changed its outer form? What required elements have been achieved? For which requirements must we still and ever more urgently fight?*

*Such deliberations triggered the choice of theme for the Annual Meeting of the Salzburg Orff Forum<sup>1</sup> for the year 2012. A threefold title:*

*The humanistic aspect of Orff-Schulwerk,*

*The artistic aspect of Orff-Schulwerk,*

*The scholastic aspect of Orff-Schulwerk.*

*evokes a viewpoint that seeks to look anew at this work and understand the many facets of its realization and adaptation in the cultures of the many lands in which it is practised.*

*This edition, ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN No. 87 seizes the theme of the meeting and handles these “three pillars” of Orff-Schulwerk as its main theme.*

*In his opening lecture, Wolfgang Hartmann deals with the roots of Orff-Schulwerk in European history. Shirley Salmon reflects upon the humanistic aspects, Barbara Haselbach tries to present the wide horizon of the artistic task and Michael Kugler deals with Orff-Schulwerk in the school, particularly its development in the Federal Republic of Germany. Contributions from practical experience report more about fundamental but nevertheless practice-based questions (Christa Coogan, Andrea Ostertag and Doug Goodkin). A report about a Catalan project (Ester Bonal Sarró) could serve as a stimulus for work with immigrants.*

*This edition places further emphasis on “The San Francisco School” which has been blessed for many years with a special team of teachers and over the years has become an international model for Orff-Schulwerk.*

*Historic Documents is the title of a new category we*

*have opened. Material of past decades will serve to remind us from time to time of important phases in the development of Orff-Schulwerk that we want to remember, or will offer stimulation by examining earlier requirements and their fulfilment in relation to the situation today. Contributions to the heading "From around the world" are partly influenced by our overall theme and illuminate the work of individual Orff-Schulwerk societies in relation to this emphasis.*

*Reports of the activities at the Carl Orff Institute and of the work of the Orff-Schulwerk Forum offer current insights into their work and inform about future events. A number of reviews draw attention as always to interesting new publications.*

*Working titles for themes of the next issues:*

*Summer 2013: The Song in Elemental Music and Dance Pedagogy  
Editors: Werner Beidinger and Barbara Haselbach*

*Winter 2013: Music and Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy  
Report of the Specialist Meeting in April 2013 at the Carl Orff Institute  
(see the announcement in the book)  
Editors: Barbara Haselbach and Shirley Salmon*

*We wish you a stimulating and inspiring read. As always we invite you to send us reports about things that have stimulated you. We would be delighted to receive them.*

*Yours,  
Barbara Haselbach*

The individual contributions represent the personal experiences and points of view of our authors, which are not necessarily those of the Carl Orff Institute or the Orff-Schulwerk Forum.

*Translation: Margaret Murray*

---

1 siehe/see [www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org)

## Artikel zum Themenschwerpunkt

### Articles related to the Theme

#### Orffs Schulwerk



Wolfgang Hartmann

*Der folgende Text gibt die Gedanken wieder, die in der Eröffnungsrede zur Jahrestagung 2012 des Orff-Schulwerk Forums Salzburg ausgeführt wurden. Eine wörtliche Niederschrift des Einführungsvortrags erschien nicht sinnvoll, da die dabei verwendeten Tonbeispiele und Bildprojektionen zum Verständnis erforderlich wären.*

Fragt man, was den weltweiten Erfolg des Orff-Schulwerks bewirkt hat, so bekommt man oft die Antwort, man müsse dazu nur an die Aktivitäten denken, die in den Klassenzimmern stattfinden:

- Kinder spielen mit rhythmischen Elementen, die sie klatschen und stampfen.
- Wortreihen und Texte sind weiteres Material, das auf seinen rhythmischen Gehalt untersucht wird.
- Kinder können ihre eigenen Spiele, Tänze und Lieder erfinden.
- Es stehen Instrumente zur Verfügung, die einfach zu handhaben und zu spielen sind.
- Die Kinder können mit einer begrenzten Tonfolge improvisieren (nur zwei oder drei Töne, oder mit der halbtönen Fünftönenreihe).

So sind die Kinder in abwechslungsreicher Weise ak-

tiv in den Unterricht einbezogen. Man kann miterleben, wie die Kinder ihre eigene Musik und ihre eigenen tänzerischen Gestaltungen machen und sich somit voll mit dem musikalischen und tänzerischen Geschehen identifizieren.

„That’s Orff“, so wird eine große Zahl von Musiklehrern aus der ganzen Welt zustimmen. Wie gesagt, es ist ein sehr erfolgreiches musikpädagogisches Konzept.

**Aber dennoch:** So sehr auch die oben genannten Tätigkeiten mit der Idee des Orff-Schulwerks konform gehen, ist das wirklich alles, um das Orff-Schulwerk in seinem gesamten Umfang zu beschreiben? Ist das alles, um das Orff-Schulwerk so zu verstehen, wie es von Carl Orff und seiner Koautorin Gunild Keetman gemeint war?

Wenn dies so wäre, müsste man sich mit Recht fragen, ob dazu die intellektuelle, humanistische und künstlerische Vision eines Komponisten vom Range eines Carl Orffs nötig gewesen wäre. Falls die im Klassenzimmer zu beobachtenden Aktivitäten alleine ausreichten, um das Orff-Schulwerk zu definieren, dann müsste man zwangsläufig auch denjenigen zustimmen, die das Schulwerk abgetrennt vom künstlerischen Schaffen Orffs auf einer niedrigeren Stufen angesiedelt sehen möchten.

Aber, um es laut zu sagen: Das Orff-Schulwerk ist mehr – es hat eine Tiefe, die von der Öffentlichkeit nicht immer wahrgenommen wird. Vielleicht mag das Bild eines Eisbergs hilfreich sein, um das Verhältnis auszudrücken zwischen dem „Sichtbaren“, nämlich der gemeinhin als Orff-Schulwerk wahrgenommenen Schulwirklichkeit und dem weithin „Unsichtbaren“, nämlich der Verankerung in Orffs künstlerischem und philosophischem Denken.

Als im Jahre 1948 im Rundfunk die Sendereihe zum „Orff’schen Schulwerk“ begann, war es ganz sicher nicht die Absicht Carl Orffs, ein in sich abgeschlossenes musik-pädagogisches Konzept vorzustellen, das den gesamten Katalog an Zielen und möglichen Inhalten einschloss, den man gemeinhin mit dem Unterrichtsfach „Musik“ verbindet. Denn ganz allgemein kann man sagen, dass Orff kein Freund theoretischer musikpädagogischer Fragen war.

Werner Thomas bringt dies in seinem Vortrag im Rahmen des Internationalen Orff-Schulwerk-Symposiums 1985 in Salzburg zur Sprache:

„Orff hat mit den Begriffen Methodik und Didaktik nichts anfangen können. Er hat das Schulwerk durch und durch von der Elementarität der Kinderwelt her nach künstlerischen Maßstäben und Zielen konzipiert.“<sup>1</sup>

Orff selbst drückt es so aus:

„Da ich mich nicht berufen fühle, über Schulfragen und -reformen, über die heute in aller Welt so viel diskutiert wird, fachlich zu sprechen, möchte ich meine Gedanken in ein Bild kleiden, das mich des Sachlichen enthebt, aber ohne weiteres deutbar ist, und nochmals einen Vergleich aus der Natur wagen: Elementare Musik, Wort und Bewegung, Spiel, alles was Seelenkräfte weckt und entwickelt, bildet den Humus der Seele, den Humus, ohne den wir einer seelischen Versteppung entgegengehen.“<sup>2</sup>

Es ist das Recht des Künstlers, das Werk sprechen zu lassen, Bilder zu verwenden und somit die Theoretisierung verzichtbar, zumindest von nachrangiger Bedeutung erscheinen zu lassen. Daher braucht Orff selbst weder eine „Pädagogik des Schulwerks“, noch Didaktik und Methodik, um Anliegen und Zielstellung des Schulwerks zu untermauern. Für ihn existierte „das Schulwerk“ und dessen inneres Verständnis als Einheit. Eine weitergehende Verwissenschaftlichung schien ihm (zumindest in der Entstehungsphase des Orff-Schulwerks) nicht nötig. Orff erwartete ganz einfach, dass all diejenigen, die mit seinem Schulwerk arbeiteten, dieses innere Verständnis teilten.

Für manchen Lehrer ist diese theoretische Hinterfragung allerdings unverzichtbar. Viele sind genau diesen offiziellen schulischen Richtlinien verpflichtet, die nicht nur in ihrer Terminologie, sondern auch in Geist und Inhalt zu den Werten des Orff-Schulwerks eine gewisse Distanz besitzen. Dann sind Abgleichungen und Kompromisse geboten – und wie leicht kann man dann an der anfänglich geschilderten Oberfläche hängen bleiben, wenn man nichts von den tiefer gehenden Anliegen des Orff-Schulwerks weiß.

Gehen wir daher einmal der Frage nach, was dieses Schulwerk für Orff selbst so wichtig machte und daraus folgend, warum wir behaupten können, dass es eng verbunden ist mit den übrigen Werken in Orffs künstlerischem Oeuvre.

Einen wesentlichen Zugang zu diesen Fragen bietet die Bedeutung, die Carl Orffs starkes Interesse an Ge-

schichte hatte. Er bezog aus ihr Inspiration und Schaffensenergie, mitunter Erklärung des Gegenwärtigen und Richtungsweisung für die Zukunft. Es war nicht nur die griechische Antike, zu der er einen besonderen Bezug hatte, es war die gesamte abendländische Geschichtsentwicklung, die ihn prägte und der gegenüber er dementsprechend auch Verantwortung empfand. Wenn Orff von „etwas Neuem“ sprach, das er entdeckt hatte, dann verbarg sich nicht selten dahinter eine Neudefinition und neue Erklärung für etwas, das schon in der Vergangenheit Bedeutung hatte. Es lassen sich zahlreiche Beispiele hierzu benennen: So beschreibt Orff etwa seine Erstbegegnung mit der Partitur von Monteverdis „Orfeo“ folgendermaßen: „Ich fand eine Musik, die mir so vertraut war, als hätte ich sie längst gekannt, als hätte ich sie nur wiedergefunden. Es war eine Übereinstimmung, die mich sehr bewegte und die Neues in mir aufbrechen ließ ... Hier lagen neue Grundrisse, hier war noch alles keimhaft und offen für jede Entfaltung, hier war ein Anfang, den ich suchte ... Hier hoffte ich einen neuen Weg zur Musikbühne zu erspüren, einen neuen Weg, der mich weiterbringen konnte. Ich wollte ab ovo beginnen ...“<sup>3</sup>

Bei seinen Studien zur „Antigonae“ erkennt Orff die Möglichkeit, „die in Hölderlins Text bereits enthaltene Musik zu erspüren, zu lösen und zu gestalten“<sup>4</sup> und im gleichen Sinne schreibt er 1977 an Werner Thomas anlässlich der Vertonung von Gedichten des römischen Dichters Catull: „Ja, Catull hat es schon komponiert; ich habe es nur aufgeschrieben.“<sup>5</sup>

Man spürt aus alldem die Achtung vor dem schon Vorhandenen, die nicht synthetisch Neues schaffen will, sondern Erneuerung aus dem historisch Gewachsenen sucht.

Wenn wir – mit dem Orff-Schulwerk in der Hand – durch die europäische Geschichte schreiten, dann finden wir zahlreiche Bezüge. Ein Beispiel unter vielen: das „Wessobrunner Gebet“. So lautet die auf gewichtigen Bordunnoten rezitierte Schlusszeile:

„Do dar niwht ni was enteo ni wenteo, enti do was der eino almahtico cot.“ [Da nirgends nichts war, an Enden und Wenden, da war doch der eine allmächtige Gott]<sup>6</sup>

Zu dieser Vertonung eines Textes in bairischer Mundart aus dem 9. Jahrhundert schreibt Orff im Anhang der kurzen Hinweise und Anmerkungen im Band IV

von „Musik für Kinder: „... ein Sprachdenkmal, das jedem in der unvergleichlichen Ursprache vertraut sein sollte“<sup>7</sup>. Man beachte diesen hochgestellten Anspruch!

Die Zeitenwende vom 16. zum 17. Jahrhundert fand Orffs Interesse nicht nur wegen der Komponisten Monteverdi und Schütz und dem stilistischen Übergang von der Renaissance zum Frühbarock. Nördlich der Alpen tobte zeitgleich einer der schrecklichsten und längsten Kriege in Europa mit katastrophalen Folgen für die Bevölkerung. Auch zu diesem Dreißigjährigen Krieg finden sich im Schulwerk zahlreiche Bezugnahmen.

Im Lied „Es geht ein dunckle Wolcken rein“<sup>8</sup> werden die Geschehnisse des Krieges noch auf der metaphorischen Ebene angesprochen, wenn wir in der Gefahr der hereindrängenden dunklen Wolken die Rauchschwaden eines brennenden Nachbardorfes sehen:

*Es geht ein dunckle Wolcken rein, mich deuchts  
es wird ein Regen sein,  
Ein Regen auss den Wolcken, wol in das grüne  
Grasz.*

In anderen Orff-Schulwerk-Stücken nimmt der Text direkten Bezug zu den Schrecken des Krieges:

*Bet' Kinder, bet'!  
Morgen kommt der Schwed!  
Morgen kommt der Oxenstern,  
wird die Kinder beten lern!  
D'Schwedn san kommen,  
haben alles mitgenommen,  
habn d'Fenster eingeschlagen,  
habn's Blei davontragen,  
habn Kugeln draus gossn und alles verschossn.<sup>9</sup>*

Bereits im ersten Band findet sich ein Text vergleichbarer Härte:

*Tromm, tromm, tromm, hüt dich Baur, ich komm!  
Ich bring dir nichts, ich nomm!  
Ich stech dir Küh und Kälber ab und  
frag dich nichts daromn.<sup>10</sup>*

Wenn wir behaupten, dass Orff durch den Lauf der abendländischen Geschichte geprägt wurde, heißt das nicht, dass dies sich nur durch solche direkte Bezugnahmen zu konkreten geschichtlichen Ereignissen manifestiert.

Meist zeigt sich dieses Verwoben-Sein mit der kulturellen Entwicklung Europas in viel sublimerer Weise. Denken wir dabei etwa an die Bedeutung der Phase

der Kindheit, wie diese im Laufe der Zeit Veränderung und Wertschätzung erfahren hat.

Orff trägt dem mit folgenden Worten Rechnung:

*„Es gilt, die Phantasie und Erlebniskraft zu entwickeln in einer Frühzeit, die dafür einzigartig prädestiniert ist. Alles, was das Kind in dieser Frühzeit erlebt, was in ihm geweckt und gepflegt wird, ist maßgeblich für das ganze Leben. Nie wieder Einholbares kann in dieser Zeit verschüttet werden, später nie mehr Ansprechbares unentwickelt bleiben.“<sup>11</sup>*

Mit diesen Gedanken begründete Carl Orff 1963 die Notwendigkeit, die Ideen des Orff-Schulwerks bereits in der frühen Kindheit einzusetzen. Orff war davon zutiefst überzeugt, und er benötigte dazu keinerlei Referenzen von namhaften Pädagogen. Vermutlich war es ihm dabei gar nicht bewusst, dass er mit seinem Schulwerk eine musik- und tanzpädagogische und zudem künstlerische Konsequenz aus einer Entwicklung zog, die sich bereits über die beiden vorausgehenden Jahrhunderte angebahnt hatte. Es waren vereinzelte, aber doch gut vernehmbare Stimmen in Europa, die sich – stark beeinflusst durch das Gedankengut der Aufklärung – schon frühzeitig für eine kindorientierte Pädagogik einsetzten. Einige der bedeutendsten Fürsprecher seien hier aufgeführt, es könnte die folgende Aufzählung noch durch weitere Namen erweitert werden:

- Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) machte in seinem Erziehungsroman „Emile“ klar, dass die Kindheit nicht nur als eine reine Wartezeit auf das Erwachsensein anzusehen ist, sondern als eine Phase völlig eigenständiger Bedeutung und daher auch mit berechtigten Ansprüchen an die Erwachsenenwelt.
- Aus den vielschichtigen pädagogischen Vorstellungen Johann Heinrich Pestalozzis (1746–1827) soll auf die Forderung hingewiesen werden, dass die Aufgabe des Lehrers darin besteht, Kinder zu unterrichten und nicht Gegenstände. Sein Anspruch nach „Anschaulichkeit“ im Unterricht verlangt die Selbsttätigkeit und „Nähe“ zum Unterrichtsinhalt (der im Orff-Schulwerk in der ihm eigenen Verwendung der Instrumente eine materielle Verwirklichung findet).
- Friedrich Fröbel (1782–1852) wies auf die Dimension des Spiels in der kindlichen Lebenswelt und somit im Prozess des Erlernens hin.

- Rudolf Steiner (1861–1925) und etwas später
- Maria Montessori (1870–1952) bauten auf die drei vorausgehenden Pädagogen auf, entwickelten ihre Ideen weiter und gaben ihnen Impulse, die unter anderem die Individualität in der Wahl der Lerninhalte und des persönlichen Lerntempos akzentuierten.

Wie vorher schon angesprochen, baut Carl Orff nicht bewusst und wissentlich auf die Lehren dieser Pädagogen auf. Wenn man jedoch den Text seiner „Ansprache bei der Hausübergabe“ liest (anlässlich der Eröffnung des Orff-Instituts 1963), dann merkt man, wie sehr er sich als ein Glied in der abendländischen Kulturentwicklung sieht:

*„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 Haus bringt.“<sup>12</sup>*

Welche Erkenntnisse lassen sich aus dem Gesagten ziehen bzw. welche Forderungen an die heutigen Vertreter des Orff-Schulwerks sind damit verbunden?

1. So wie in Orffs gesamtem künstlerischem Schaffen ist auch im Orff-Schulwerk die tiefe Verwurzelung in der Europäischen Geschichte und der kulturellen Entwicklung zu erkennen. Daher sollte man es als völlig integrierten Bestandteil seines gesamten künstlerischen Oeuvres sehen.
2. Alle verwendeten Materialien (Lieder, Texte und literarische Quellen) sind von außerordentlich hoher Qualität, sowohl ästhetisch, als auch künstlerisch. Es gibt keine „pädagogisierenden“, d. h. für Kinder zurechtgemachten und simplifizierenden Texte. Für Orff war es maßgeblich, welche Worte bzw. Inhalte die Musik transportierte. Ein Beispiel: So ging es ihm nicht nur darum, nur darzustellen was eine phrygische Melodie ist. Er tut dies im vierten Schulwerkband anhand eines bewegenden Textes, den eine Mutter ihrem kranken Kind singt, das Lamento der absteigenden Melodielinie verwendend.<sup>13</sup>
3. Carl Orff versteht sein Schulwerk als Medium der Enkulturation und der Menschenbildung, was weit über ein Unterrichtsprogramm von musikalischen und tänzerischen Fertigkeiten hinausgeht. Dazu sei nochmals sein Aufsatz „Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick“ erwähnt und das obige Zitat wiederholt:

*„Elementare Musik, Wort und Bewegung, Spiel, alles was Seelenkräfte weckt und entwickelt, bildet den Humus der Seele, den Humus, ohne den wir einer seelischen Versteppung entgehen.“<sup>14</sup>*

Diese Gedanken führen nun geradewegs in die dreiteilige Hauptthematik der Jahrestagung 2012 des Orff-Schulwerk Forums Salzburg:

- Das Orff-Schulwerk und das Humane
- Das Orff-Schulwerk und das Künstlerische
- Das Orff-Schulwerk und die Schule

Zum 1.

Carl Orff sieht den Schüler, den Menschen im Zentrum der Schulwerk-Arbeit. Sich mit Musik und Tanz auszudrücken hat ein Ziel: Es soll den Tänzer oder/und Musiker bereichern. Der Unterricht in Elementarer Musik und Elementarem Tanz ist lediglich das Medium, um dieses Ziel zu erreichen.

Zum 2.

Orff-Schulwerk-Arbeit ohne einen künstlerischen Anspruch kann nicht „Orff-Schulwerk“ genannt werden. Natürlich bedarf es einer genauen und behutsamen Definition des „Künstlerischen“, um einen unsinnigen Vergleich mit der Artistik der „Hochkunst“ zu vermeiden.

Zum 3.

Für Carl Orff ist die Schule der richtige Ort zur Verwirklichung des Orff-Schulwerks, wohl wissend wie sehr das allgemeine Erziehungssystem eine Pädagogik nötig hat, die Kreativität und die Einheit aus Musik und Tanz in den Mittelpunkt stellt.

Hermann Regner berichtet über ein Interview, in dem er Carl Orff zur Adaption des Schulwerks zum Zwecke der Verwendung in anderen Ländern und Kulturkreisen befragt. Carl Orff:

*„Wenn ihr's im Ausland macht, dann müsst ihr wieder ganz von dem ausgehen, was diese Kinder erleben.“<sup>15</sup>*

Orff forderte damit auf, neu zu beginnen mit den Liedern, Tänzen und Spielen aus der jeweiligen Kultur. Ganz sicher erwartete er jedoch auch, dass diese Arbeit ganz im pädagogischen und künstlerischen Sinne des Schulwerks zu geschehen habe.

Es geht einerseits um den nötigen Wandel, aber auch um das, was das Wesentliche des Orff-Schulwerks ist. Wir können nicht erwarten, dass in den vielen Län-

dern alle Lehrer, die mit dem Schulwerk arbeiten, all die aufgezeigten Zusammenhänge und Hintergründe wissen und verstehen. Aber es macht Hoffnung, dass die Vertreter der einzelnen Orff-Schulwerk-Gesellschaften sich versammeln und über diese Gedanken reflektieren.

### Wolfgang Hartmann, Prof.

Seit 2007 Professor für Musikalische Früherziehung am Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE in San Sebastián-Donostia, pädagogischer Berater der Fundación Barenboim-Said in Sevilla, Gastprofessor an den Konservatorien Peking und Shanghai. Vormalig Lehrer an "Orff-Modellschulen" in München, Leiter der Musikschule Klagenfurt, 10 Jahre Leiter der Abt. Instrumental- und Gesangs-pädagogik am Kärntner Landeskonservatorium, Lehr-tätigkeit an den Musikuniversitäten Wien und Salz-burg (Orff-Institut). Schulfunkprogramme beim Bayerischen Rundfunk.

### Summary

#### Orff's Schulwerk

*Orff-Schulwerk is recognised in public and from the main part of teachers primarily through activities taking place in the classroom: playing and improvising with rhythmic elements, dancing and playing the so called "Orff instruments". In this way children are able to create their own music and dances.*

*However, from its very beginning, Orff-Schulwerk contained much more depth than understanding it only as a concept of music pedagogy. The key to it we can find in Orff's personality as an artist. His deep devotion and interest in history was a source for him as well as a reason for "new definitions" helping to understand our present time.*

*This dedication to history – to that which has already been created – runs through Orff's work like a common theme. For example, he describes his first encounter with the score to Monteverdi's "Orfeo" as follows: "I discovered a music that was so familiar to me, as if I had long ago known it, as if I had merely found it again. There was a harmony that deeply moved me and caused something new to spring up in me [...] There were new outlines here, everything was embryonic and open for any development, here was a new beginning that I had been seeking [...] I hoped to feel my way on a new path to the music stage, a new path that could take me further. I wanted to begin ab ovo ..."* (Carl Orff).

*Therefore we find numerous historic references also in the Schulwerk, texts that go back to medieval times (e. g. the prayer of Wessobrunn) and dramatize events of the European Thirty Years' War (1618-1648) in the form of speech pieces.*

*It could be said, that Orff aimed for multiple goals with his Schulwerk. On the one hand the musical personality of the child should be able to develop, on the other hand the musical material as well as the texts chosen for his Schulwerk reveal that Orff wanted to promote the understanding of our own culture together with furthering its continued existence.*

*The pedagogical idea of Orff-Schulwerk is anchored in European cultural history – and can be seen in the fact that "child-centred pedagogy" has grown in importance over the last century. Pedagogical references were not necessary for Orff's impulse to create a "mu-*

- 
- 1 Werner Thomas: „In entwurzelter Zeit hat das Verwurzelte Stoßkraft.“ Orff-Schulwerk gestern, heute und morgen, in: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, „Mozarteum“ in Salzburg, Sonderabteilung „Orff-Institut“ (Hrsg.): Symposium 1985, Salzburg 1985
  - 2 Carl Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Barbara Haselbach (Hrsg.): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks Bd I., Mainz 2011, S. 157
  - 3 Carl Orff: Dokumentation Bd. II, Tutzing 1975
  - 4 Carl Orff: Dokumentation Bd. VII, Tutzing 1981
  - 5 Werner Thomas: Das Rad der Fortuna, Mainz 1990, S. 181
  - 6 Orff-Schulwerk – Musik für Kinder Bd. IV, Mainz 1954, S. 68
  - 7 ebd. Hinweise und Anmerkungen Nr. 34
  - 8 Orff-Schulwerk – Musik für Kinder Bd. IV, Mainz 1954, S. 135
  - 9 ebd. S. 1ff
  - 10 Orff-Schulwerk – Musik für Kinder Bd. I, Mainz 1950, S. 27
  - 11 Carl Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Barbara Haselbach (Hrsg.): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks Bd I., Mainz 2011, S. 157 f
  - 12 Carl Orff: Ansprache bei der Hausübergabe, in: W. Thomas/W. Götze (Hrsg.): Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Mainz, S. 274
  - 13 Orff-Schulwerk – Musik für Kinder Bd. IV, Mainz 1954, S. 82
  - 14 Carl Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Barbara Haselbach (Hrsg.): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks Bd I., Mainz 2011, S. 157
  - 15 Hermann Regner: "Musik für Kinder – Music for Children – Musique pour Enfants". Anmerkungen zur Rezeption und Adaption des Orff-Schulwerks in anderen Ländern (1984), in: Barbara Haselbach (Hrsg.): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks Bd I., Mainz 2011, S. 221

sic for children”. However, we can see clearly that the basic ideas of Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi and Friedrich Fröbel (developed and modified by Rudolf Steiner, Maria Montessori and others) made the development of the Schulwerk seem logical. Analysing the models of Orff-Schulwerk shows that texts of songs and speech pieces have been well considered. Sometimes they are difficult, even provokingly direct, but always of a high artistic and aesthetic level.

Referring to the threefold main theme of the convention it has to be stated:

- For Orff it is not music and dance education that is at the centre, but the development of the personality of the child that develops through it.
- Without certain artistic demands one cannot speak of Orff-Schulwerk.
- The concept of Orff-Schulwerk and the reality we find in schools often need well thought out compromises.

### **Wolfgang Hartmann, Prof.**

Since 2007 professor for Early Childhood Music Education at the Centro Superior de Música del País Vasco MUSIKENE in San Sebastián-Donostia, pedagogic counselling at the Fundación Barenboim-Said in Sevilla, guest professor at the conservatories of Beijing and Shanghai. Former teacher at “Orff-Schools” in Munich, principal of the music school in Klagenfurt, Austria; head of the department of instrumental pedagogy at the Carinthian State Conservatory in Klagenfurt for 10 years; lecturer at the Universities of Music in Vienna and Salzburg (Orff Institute); author of educational programmes for the Bavarian broadcasting company.

Translation: Wolfgang Hartmann

---

## Musica Humana<sup>1</sup> – Thoughts on Humanistic Aspects of Orff-Schulwerk

---



Shirley Salmon

“Music begins inside human beings, and so must any instruction.” (Carl Orff, 1932)

In the fast changing global world of today it should not be surprising to find that Orff-Schulwerk – Elemental Music and Dance Education as conceived by Carl Orff and Gunild Keetman – is more relevant than ever. This applies, of course, to furthering artistic abilities but particularly to initiating and strengthening specific individual qualities and abilities that are not only necessary for surviving but also for helping us to learn and develop our human potential and become responsible and caring people.

Orff-Schulwerk was originally conceived for work with children in schools. “It must therefore be stressed that elemental music in the primary school should not be installed as a subsidiary subject, but as something fundamental to all other subjects. It is not exclusively a question of musical education; this can follow, but it does not have to. It is, rather, a question of developing the whole personality.” (Orff 1963 quoted by Haselbach 2011, p. 154) Its significance and implementation in other areas such as pre-school, special and inclusive education, therapy, work in the community and with the elderly was recognized early on. From the 1960s the use of Orff-Schulwerk in these areas was developed and documented by colleagues who took the fundamental ideas of Orff-Schulwerk and adapted them for their particular target groups (cf. Salmon 2008). These developments were and are still a logical progression because the humanistic orientation and the idea of working with people of all

ages and abilities is inherent in Orff's and Keetman's concept. Wilhelm Keller, the pioneer of music and movement in inclusive education and community work recognized that for Orff the development of the whole person was central and referred to this as "musica humana".

### **The individual**

Important aspects of group work in developing the personality that will be mentioned later on are based on the view that each individual person is at the centre of our teaching. In Orff-Schulwerk each individual whether an infant, young child, an adolescent or adult with his or her own development, background, culture, interests, abilities and needs is the centre of our attention. The human being is the touchstone of Orff-Schulwerk pedagogy which contributes to experiencing and furthering our humanity (being human) through the bringing forth of original music and dance contributions (cf. Widmer 2011). The humanistic orientation recognizes the creative potential that each human being has and sees the enabling of this potential to develop as one of the tasks of the teacher: "the central focus of teaching is first to sense individual potential, to put this into action, to realize it. The whole person is the focus of our attention." (Jungmair 2008, p. 13) Wilhelm Keller emphasizes elemental music as the 'music of the personality as it is' and writes: "'Elemental' cannot only be seen as 'original' but must also be understood as 'focal' or 'central'. It is the realisation of an original, central musical potency anchored in each individual." (Keller, 1984) *The fact that elemental creative activity exists independently from any determined age or from special talents or disabilities means that it can (and should) be made available to everyone. "The elemental remains a foundation that is timeless. The elemental always means a new beginning . . . The elemental is always productive."* (Orff 1978, p. 277)

*For young children the experience of self-activity and self-efficacy (the effect of one's own actions on others) are essential for development. As Schumacher has pointed out, our feeling for self and the opportunities for being creative are in today's world more relevant than ever. The influence of too many technical media for too much of the time and the perfection of recordings can mean that students are shy of produc-*

*ing and expressing themselves through music and movement. Over-stimulation from the (technical) environment may also produce difficulties in stimulus-processing and the ability to select as well as dampening self-activity. It is important that the environment – this means at least one other person – shows appropriate joy and recognition when students are active and productive, otherwise there is the danger that self-activity is lost and forgotten (cf. Schumacher 1999). Orff-Schulwerk emphasizes the value of self-activity and the necessary motivation and space for playing. This demands a playful-improvisatory approach from the teacher.*

*In all our behaviour, and especially in teaching, we live and transmit our own personal values – what we find important, how we deal with people, how we respond to different situations and much more. Our view of mankind, the world and our mindset – whether we are conscious of them or not – influence our work, our approach to teaching, our goals, our choice of materials and the methods we use. The view of mankind within Georg Feuser's conception of a "general (integrative)<sup>2</sup> pedagogy" – a far-reaching conception of an integrative system of basic schooling, education and teaching – uses assumptions of humanistic psychology as formulated by Maslow. These maintain that every person is active, creative, purposeful and good and that each person is in a continuous process of change and growth. (Plahl/Koch-Temming 2005, p. 49), a view that is especially relevant for the humanistic aspects of Orff-Schulwerk teaching. Feuser mentions 4 points:*

- 1. The human person is a whole person – biologically, socially and psychologically – an undividable body-mind-spirit unity and shows this in all his/her behaviour.*
- 2. Human beings are essentially social, related to the people and world around and achieve their identity through interaction with others.*
- 3. Human beings are creative individuals that take an active part in life and development, responsibly forming their own lives and the world. Here, creativity can be seen as a sign of health.*
- 4. Any disability (physical, sensory, psychological) is not the essence of the person but determines the conditions under which development may take place (Feuser 1990).*

*From a humanistic point of view, we can say that Elemental Music and Dance Education is an anthropocentric approach in the sense that the human being with his or her human attributes and individual characteristics is the starting point – and not musical works, dance choreographies or music and dance as subjects to be learned. The person is the centre of the music making and dancing and is the reference point for the goals, contents, methods and media including, for example, the use of special instruments or musical scales etc. (cf. Cubasch 1999). These are just some of the reasons that Orff-Schulwerk can be seen as timeless evolving “through time and with time” (Orff 1976, p. 249). The Elemental remains a foundation that is timeless, being understood as “the force that brings forth the genuinely original, as the autonomously active and effective, the self-organising and self-renewing and as an event which autonomously sets itself in scene” (Jungmair 1992, p. 136).*

### **Development of the whole personality**

*In his speech at the opening of the Orff Institute in 1961 Orff stressed the importance of developing the whole personality and continued: “It is at the primary school age that the imagination must be stimulated; and opportunities for emotional development, which contains experience of the ability to feel, and the power to control the expression of that feeling, must also be provided. Everything that a child of this age experiences, everything in him that has been awakened and nurtured, is a determining factor for the whole of his life. Much can be destroyed at this age that can never be regained.” (Orff 1963 quoted by Haselbach 2011, p. 154)*

*In order to develop the whole personality it is necessary, as we know, for social and emotional basic needs to be satisfied such as the need for security, protection, order and lack of fear, the need for love, attention and belonging as well as the need for respect, recognition, praise and self-realisation (cf. Maslow 1977). More recently the neurobiologist Gerald Hüther emphasizes the importance of security and trust in his article on the neurobiological preconditions for the development of curiosity and creativity, explaining that that children and adults try to connect every new perception and every new experi-*

*ence to something that is familiar. The readiness to try out something new depends on how secure one is and how much confidence one has to confront the world. He stresses that every kind of insecurity, fear and pressure produces a spreading excitation and agitation in the brain. And that under these conditions the incoming perceptual patterns cannot be collated with the memories already stored there from the sense channels. The result is that nothing new can be learned and lodged in the brain. Brain research has shown that trust is the only antidote to insecurity and fear. Those who want to be creative need to trust in themselves, in their own capabilities, knowledge and skills (cf. Hüther 2008). This research supports the observations and experiences we make as teachers when we see how much trust, repetition and support individual students need in order to join in, try out and learn new things, play and dance together or invent their own ostinati, melodies, accompaniments or movement sequences.*

*The contribution of Elemental Music and Dance Education in helping to develop many aspects of the personality has been apparent, if not always explicitly mentioned, for a long time and can be seen in the many different classes, contexts and age groups where Orff-Schulwerk is implemented. With respect to the humanistic aspects and goals we can recognize the contribution of Orff-Schulwerk in many areas, such as developing the quality of life in general, in developing perception, self-awareness and self-confidence, supporting expression and social learning.*

### **Social Learning**

*One of the most important contributions of Orff-Schulwerk can be seen in the social learning made possible by working in different social constellations. Here, encounters on different levels and of many kinds can be made possible. With skilled teaching ‘social resonance’ and ‘social sensibility’ can be encouraged and supported in every participant whatever their skills or needs. Different social constellations form an important part in Orff-Schulwerk teaching. Singing, playing dancing, reciting with the whole group are complemented by working alone, with a partner or in small groups and are usually a natural part of every class or session. Group work – whether this be practising given parts or creating one’s own – includes*

everyone in the small group, guards against isolation, separation and exclusion while fostering 'togetherness'. One could take the view that the wider the range of abilities in the group, which of course calls for differentiated teaching, the more possibilities there may be for social learning.

When working with a partner we can recognize at least 4 forms of learning settings which could be useful in observing the children and adults we are working with:

- *communicative* learning setting where 2 people refer to each other (correlate),
- *complementary* learning setting where one partner helps the other,
- *coexistent* learning setting where 2 people play side-by-side,
- *co-operative* learning setting where 2 people play together and react to each other (cf. Hinz 1993, pp. 105-108).

What does group work demand and what can be experienced and practised? Playing, singing, reciting, moving, dancing and creating in a group involve a multitude of abilities. Just as Orff-Schulwerk can only be experienced and understood through active participation, so the aspects of social learning in Orff-Schulwerk can only be understood by taking part in group work. This is particularly relevant in training teachers for all age-groups, kindergarten, schools and further education.

Working in small groups calls for the ability to collaborate and accept discipline, to listen and observe as well as to pay attention to the expressive power of others. Playing, singing, dancing and creating together also entails not relying solely on the teacher but on oneself and the other group members. It requires being involved with others, adapting and following but also making decisions, taking responsibility, and leading. In creative work members of the groups will bring in their own ideas which will be played, sung, danced, tried out (without competitiveness) discussed and assessed in order to choose which will be taken, which altered and which rejected. This also involves the ability to put forward one's own ideas but also to respect the decisions of others. When the teacher steps into the background having given the necessary impulses and support then students can learn to take responsibility for themselves, for a part-

ner or for their group. Negotiation, decision-making and group problem-solving which involve sensitivity, observation and co-operation are called for.

Building up of self-confidence and self-awareness can also be supported in group work and are important requisites for learning and living. Self-confidence can be seen as "a necessary but still not adequate precondition for the maintenance and revival of the joy of discovery and desire to create and thereby for the search for creative and innovative solutions" (Hüther 2008). Teaching and learning methods which enable the students to make their own experiences are essential. In Orff-Schulwerk students are actively involved in processes, whether this be practising a given song, piece or dance or creating their own. They are accepted by the teacher and fellow students as individuals with their own learning history, skills and needs. They can share the experience, the pleasure and joy of playing, dancing and creating together, and, especially in improvisation, the experience of the emergence of 'shared moments' in the group. Students are not merely reacting but thinking, feeling, being sensitive, being critical and taking an active part in their own development.

### **Learning socially**

"Social learning" refers to learning becoming more social. The content of our teaching and learning is social development. "Learning socially", on the other hand, refers to learning a subject in a social way, with the help of others. In every learning process the aim should be to activate each child's abilities in the best possible way. By extending and enhancing the learning environment – and the other students with their diverse competences contribute to this – a positive development is more likely to be achieved than with teaching methods that aim to speed up the learning process based on the deficits diagnosed (cf. Athey 1990, p. 76).

The range of abilities in a group can be seen as an important motivation, motor and support for each individual. Vygotsky developed the concept of the "zone of proximal development"<sup>3</sup> meaning broadly the difference between what a learner can do without help and what he or she can do with help. The "zone of actual development" refers to tasks that the learner can do on his or her own. The "zone of proximal develop-

ment” refers to functions and abilities that have not yet matured. Tasks in this zone may be strenuous or challenging but can be achieved – first with help and then independently. When learners of different abilities are in a group together the proximity of others who are at a slightly higher level of development creates possibilities for imitation, support and collaboration. These help in successfully completing tasks, gaining confidence and furthering intrinsic motivation. Elemental Music and Dance Education can give children and adults experiences within their zones of proximal development, thereby encouraging their individual learning.

Any individual development can only be understood in the sense of the co-ontogenesis of systems (cf. Feuser 2008). Martin Buber’s statement “The human being needs a ‘You’ to become an ‘I’” (Buber 1965, p. 32) implies that the development of the “I” depends on the “You”, that is the other persons that one is in contact with and the environment available to the individual. Feuser stresses the importance of this when he writes: “we cannot help but recognise that any limitation of an individual’s exchange with his/her environment – exchange that is necessary for both the individual and the entire species of which he/she is a member and includes culture-specific schooling as well as social exchange – will also limit his/her development and not just modify it.” (Feuser 2008)

*Inclusive Pedagogy* points out many important basic thoughts that are relevant in group work if we are to address everybody. Inclusion accepts the differences between people as a natural and creative part of life and aims for “the involvement and full participation with equal rights in all aspects of community life” for all students. “Inclusion does not mean that we are all the same, or that we all have the same opinion. It ennobles our diversity with dignity and gratitude” (Wilhelm et al. 2002, p. 65). Central demands of inclusion in the sense of “pedagogy for all” can be realized in *Orff-Schulwerk*:

- The right to participation,
- The right to access to the world: each in his/her own way and with the necessary personal and material support,
- The right to education and aesthetic education.

*Elemental Music and Dance Education* provides teaching that is centred on the child, adolescent, or

adult as opposed to teacher-centred education and incorporates progressive teaching methods. It can offer a wealth of activities which enable all students to encounter and work on a joint topic. Essential aspects of this teaching are *i n d i v i d u a l i z a t i o n* and *c o o p e r a t i o n* when working on a common subject or task. Students cooperate within one theme, task or activity where working together may involve different social constellations. Nobody is excluded and the subject, task or theme is made available to everyone. At the same time inner differentiation is made possible when the teacher enables each student to experience and understand the topic on his/her own level and where individual tasks can be set that play a part within the common topic (cf. Feuser 1997).

### **Value**

Our quality of life is affected by many things. “Elemental music, word and movement, play, everything that awakens and develops the powers of the spirit, this is the ‘humus’ of the spirit, the humus without which we face the danger of a spiritual erosion [...] Man exposes himself to spiritual erosion if he estranges himself from his elemental essentials and thus loses his balance. Just as humus in nature makes growth possible, so elemental music gives to the child powers that cannot otherwise come to fruition.” (Orff 1963 quoted by Haselbach 2011, p. 155) Stimulating the joy and the drive to play and to experiment and supporting development are elements of *Orff-Schulwerk* we find in work with all age groups and all abilities.

In *Elemental Music and Dance Education* we not only value the contribution of each individual with his/her own abilities but, in the artistic and creative work, we are also creating value. Unfortunately the view that the arts distract from the ‘real subjects’ at school is still prevalent. But hopefully many of us work in environments that can see the artistic and humanistic contribution of *Elemental Music and Dance Education*. This brings forth many questions: What are the humanistic values we want our students, children, adults in different educational settings to experience? What values do trainee teachers need to experience in order to be able to include humanistic aspects in their teaching? What would we like school authorities, head teachers, parents and colleagues to under-

stand about our work and how can we realize this? What possibilities do we have within our direct circle of influence?

In order to realize and develop creative potential it is essential to overcome one's fear of others by strengthening mutual trust. "Human beings really become creative when they succeed in merging the individual capabilities, insights, talents and ideas that they have acquired in their own world with those of others. Of course in order to do that an encounter and exchange based on trust must take place among human beings with the greatest possible socio-cultural experiences." Hüther emphasizes that in order to promote encounters and mutual exchange between people with different backgrounds and abilities, the common factors that bond human beings must be strengthened (Hüther 2008).

One can say that excellent pedagogy is by nature integrative and inclusive – it is a pedagogy of diversity where each individual is valued and furthered and contributes to the activity on his/her own level and in this way also to society. Martin Buber points out that "one can only call a society human to the extent that it confirms its members" (Buber 1975, p. 26). Orff-Schulwerk provides a multitude of opportunities not only to develop the artistic and creative potential of each individual but also to experience and develop humanistic values by learning through and with others.

### **Shirley Salmon, MPhil, BA**

studied music and education, trained as a kindergarten and primary school teacher. Teacher at the Carl Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg in the area of 'Music and Dance in the Community and in Inclusive Pedagogy' and for Teaching Practice. Director of the postgraduate university course: "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" since 2006 and director of the in-service training course "Music and Dance in the Community and Integrative Pedagogy". International seminars, numerous publications.

1 Boethius (ca. 480–524 or 525 AD) introduced the fourfold classification of music in his "De Musica": Musica mundana – music of the spheres/world, Musica humana – harmony of human body and spiritual harmony, Musica instrumentalis – instrumental music, Musica divina – music of the gods

- 2 "Integration" should be understood here in its broadest sense and refers to what we would today refer to as "Inclusion". The general pedagogy that Feuser refers to may include people with different abilities, of different age and from different cultures or backgrounds that learn, play and work in a group together. It does not merely mean people with disabilities working with those with no disabilities.
- 3 The ZPF is seen as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers." L. S. Vygotsky 1978, p. 86)

### REFERENCES / LITERATUR

- Athey, Chris (1990)  
*Extending thought in young children. A parent-teacher partnership.* Paul Chapman Publishing Ltd., London
- Buber, Martin (1965)  
*Das Dialogische Prinzip.* Heidelberg
- Buber, Martin (1975)  
*Urdistanz und Beziehung.* Heidelberg
- Cubasch, Peter (1999)  
*Elementares Musizieren oder leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung.* In: ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN, No. 62, Summer 1999, Salzburg, pp. 19-24.  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/cubasch-musizieren.html>
- Feuser, Georg (1990)  
*Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten und Vorschulalter.* In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 1/1990, 13. Jg. Reha Druck, Graz
- Feuser, Georg (1997)  
*Thesis: Inclusive Education – Education of all Children and young people together in preschool establishments and schools.*  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html>
- Feuser, Georg (2000)  
*Thesen zu „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderteter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“.*  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>
- Feuser, Georg (2006)  
*„Alle Menschen werden Brüder ...“ – Zeit und Rhythmisität als Grundprozesse des Lebens und der Verständigung.* In: Salmon, Shirley (Hrsg.) (2006): *Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern.* Reichert Verlag, Wiesbaden
- Feuser, Georg (2008)  
*"All Men will Become Brothers ..." – Time and Rhythm as Basic Processes of Life and Understanding.* In: Salmon, Shirley (Ed.) (2008): *Hearing, Feeling, Playing, Music and Movement with deaf and hard-of-hearing children.* Reichert Verlag, Wiesbaden
- Haselbach, Barbara (Hrsg.) (2011):  
*Studentexte in Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Bd. 1 / Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk, Vol. 1.* Schott, Mainz
- Hinz, Andreas (1993)  
*Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation.* Curio Verlag, Hamburg, 1993, pp. 13-17

- Hüther, Gerald (2008)  
*The Neurobiological Preconditions for the Development of Curiosity and Creativity.* In: von Seggern H, Werner J, Grosse-Bächle L (Hrsg.) *Creating Knowledge.* Jovis Verlag, Berlin, pp. 125-137.  
[http://www.geraldhuether.de/pdf/neurobiological\\_preconditions.pdf](http://www.geraldhuether.de/pdf/neurobiological_preconditions.pdf)  
 Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.) (2011): *Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht.* Band 1. Grundlagen. Kronshagen
- Jungmair, Ulrike (1992)  
*Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis.* Schott, Mainz
- Jungmair, Ulrike (2008)  
 „elementar“ oder „Elementar“? Eine Annäherung an den in der Elementaren Musikpädagogik verwendeten Begriff zwischen Phänomenen, pädagogischer Konzeption und pädagogischer Professionalität. Vortrag gehalten beim EMP-Symposium 7.-9.11.2008 in Feldkirchen, Kärnten
- Keller, Wilhelm (1984)  
 Elementare Musik von und mit Behinderten. In: *Musik und Bildung* 12/1984. Schott, Mainz
- Keller, Wilhelm (1996)  
*Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk.* Mainz
- Maslow, Abraham (1977)  
*Motivation und Persönlichkeit.* Walter Verlag, Olten
- Orff, Carl (1932)  
*Gedanken über Musik mit Kindern und Laien / Thoughts about Music with Children and Nonprofessionals.* In: Haselbach, B. (Hrsg.) (2011): *Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1 / Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Volume 1.* Schott, Mainz
- Orff, Carl (1963)  
*Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick / Orff-Schulwerk: Past and Future.* In: Haselbach, B. (Hrsg.) (2011): *Studententexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Band 1 / Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk. Volume 1.* Schott, Mainz
- Orff, Carl (1976)  
 „Schulwerk. Elementare Musik“. *Carl Orff und sein Werk, Dokumentation Bd. 3.* Tutzing
- Orff, Carl (1978)  
 „The Schulwerk“. *Carl Orff – His Life and Works, Documentation Vol. 3a.* New York (translated by Margaret Murray)
- Plahl, Christine / Koch-Temming, Hedwig (Hrsg.) (2005)  
*Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder.* Bern
- Salmon, Shirley (Hrsg.) (2006)  
*Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern.* Reichert Verlag, Wiesbaden
- Salmon, Shirley (Ed.) (2008)  
*Hearing, Feeling, Playing. Music and Movement with deaf and hard-of-hearing children.* Reichert Verlag, Wiesbaden
- Salmon, Shirley (2008)  
 Zur Entwicklung des Arbeitsbereiches „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ am Orff-Institut / On the development of “Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy” at the Orff Institute. In: *ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, No. 81.* Salzburg.  
[http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff\\_schulwerk\\_informationen/pdf/Hefi\\_Nr\\_81.pdf](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Hefi_Nr_81.pdf)
- Schumacher, Karin (1999)  
 Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. In: *ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, No. 62.* Salzburg.  
<http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html>
- Vygotsky, Lev S. (1978)  
*Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, 14th Edition,* Harvard University Press
- Widmer, Manuela (2011)  
 Die Pädagogik des Orff-Instituts. *Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung.* Mainz u. a.: Schott Music
- Widmer, Manuela / Kallós, Coloman (2000)  
 „Wilhelm Keller zum 80. Geburtstag“, DVD, Salzburg
- Wilhelm, M. / Bintinger, G. / Eichelberger, H. (2002)  
*Eine Schule für dich und mich! Inklusiven Unterricht – Inklusive Schule gestalten.* Studien Verlag Innsbruck, Wien – München – Bozen

## Musica Humana – Gedanken über humanistische Aspekte des Orff-Schulwerks

„Die Musik fängt im Menschen an, und so die Unterweisung.“ (Carl Orff, 1932)

Es kann nicht überraschen, dass in der sich heute so rasant verändernden Welt das Orff-Schulwerk – Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Sinne von Carl Orff und Gunild Keetman – mehr Bedeutung hat als je zuvor. Dies betrifft natürlich die Förderung künstlerischer Fähigkeiten, aber vor allem auch das Initiieren und Bestärken besonderer Qualitäten und Fähigkeiten, die nicht nur für das bloße Überleben nötig sind, sondern uns helfen, unser menschliches Potential zu entwickeln und verantwortliche und einfühlbare Menschen zu werden.

Das Orff-Schulwerk war ursprünglich für die Arbeit mit Schulkindern konzipiert. *„Zu betonen ist also, dass die elementare Musik in die Volksschule nicht einzubauen ist als ein Z u s ä t z l i c h e s, sondern als ein G r u n d l e g e n d e s. Es handelt sich dabei nicht ausschließlich um Musikerziehung – die kann, muss aber nicht folgen –, sondern um Menschenbildung.“* (Orff 1963 zit. nach Haselbach (Hrsg.) 2011, S. 157)

Seine Bedeutung für und Einführung in andere Bereiche, wie Früherziehung und Vorschule, Sonderschulen und Inklusive Pädagogik, Therapie, Ge-

meinde- und Seniorenarbeit, war schon früh zu beobachten (vgl. Salmon 2009). Diese Entwicklung war und ist auch heute eine logische Konsequenz, da die humanistische Orientierung und der Gedanke mit Menschen aller Alterstufen und Fähigkeiten zu arbeiten dem Konzept von Orff und Keetman innewohnen.

### Das Individuum

Im Orff-Schulwerk ist jedes Individuum, sei es ein Baby oder ein Kleinkind, sei es jugendlich oder erwachsen, mit seiner oder ihrer Entwicklung, Kultur, Hintergrund, Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen das Zentrum der Aufmerksamkeit. Die humanistische Ausrichtung anerkennt das kreative Potential eines jeden Menschen und sieht es als die Aufgabe eines Lehrers, dieses Potential zu entwickeln: „*Elementar‘ kann nicht nur als ‚urstofflich‘, sondern muss auch als ‚mittelpunkthaft‘ oder ‚zentral‘ verstanden werden. [...] Elementare Musik wollen wir daher die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist, nennen.*“ (Keller, 1984)

Die Tatsache, dass elementare kreative Tätigkeit unabhängig von einem bestimmten Alter, von besonderen Talenten oder Behinderungen existiert, bedeutet, dass sie jedem Menschen zugänglich gemacht werden kann und soll.

Für junge Kinder sind die Erfahrung von Eigenständigkeit und ihrer Wirkung auf andere grundlegend für ihre Entwicklung. Reizüberflutung durch die (technische) Umwelt kann Schwierigkeiten in Reizverarbeitung und Entscheidungsfähigkeit hervorrufen, wie auch eine Entmutigung der Eigenaktivität bewirken. Es ist wichtig, dass die Umgebung – und das bedeutet zumindest eine andere Person – entsprechende Begeisterung und Anerkennung zeigt, wenn Schüler aktiv und kreativ sind, sonst besteht die Gefahr, dass Eigeninitiative verlorengeht und vergessen wird (vgl. Schumacher 1999). Orff-Schulwerk betont den Wert der Eigenaktivität, die notwendige Motivation und den Freiraum für das Spielerische durch Improvisation, dies wiederum setzt einen Unterricht voraus, der spielerisch und improvisationsbetont ist.

Das Menschenbild innerhalb von Georg Feusers Konzept einer „Allgemeinen (Integrativen) Pädagogik“ benützt Thesen der humanistischen Psychologie, wie sie von Abraham Maslow formuliert wurden. Diese

besagen, dass jeder Mensch aktiv, kreativ, zielstrebig und gut sei und in einem kontinuierlichen Prozess von Wachstum und Veränderung stehe (Plahl/Koch-Temming 2005, S. 49), eine Betrachtungsweise, die besonders bedeutungsvoll für die Förderung des humanistischen Aspekts des Orff-Schulwerks ist. Jede individuelle Persönlichkeit steht im Zentrum des Musizieren und Tanzens und ist Bezugspunkt für die Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Mitteln. Dies bezieht sich zum Beispiel auch auf die Wahl der Instrumente, Tonarten etc.

Dies sind nur einige Gründe für die Entwicklung des Orff-Schulwerks und seines Auftrags „*sich wandeln, wandeln mit der Zeit und durch die Zeit*“ (Orff 1976, S. 249). Das Elementare bleibt eine Quelle, die zeitlos ist und: „*als das ursprünglich Hervorbringende zu verstehen, als das aus sich selbst Tätige, das aus sich Wirkende, sich selbst Organisierende, sich selbst Erneuernde, als sich selbst setzendes Ereignis.*“ (Jungmair 1992, S. 136)

### Die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit

In seiner Ansprache zur Eröffnung des Orff-Instituts im Jahre 1961 betonte Orff die Bedeutung der Entwicklung der ganzen Persönlichkeit und setzte fort: „*Es gilt, die Fantasie und Erlebniskraft zu entwickeln in einer Frühzeit, die dafür einzigartig prädestiniert ist. Alles, was das Kind in dieser Frühzeit erlebt, was in ihm geweckt und gepflegt wird, ist maßgeblich für das ganze Leben. Nie wieder Einholbares kann in diesen Jahren verschüttet werden, später nie mehr Ansprechbares unentwickelt bleiben.*“ (Orff 1963 zit. nach Haselbach (Hrsg.) 2011, S. 157)

Um dies zu erreichen ist es – wie wir wissen – notwendig, die sozialen und emotionalen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Vor einiger Zeit betonte Gerald Hüther in seinem Artikel über die neurobiologischen Voraussetzungen von neugierigem und kreativem Verhalten die Bedeutung von Sicherheit und Vertrauen. Die Gehirnforschung hat gezeigt, dass Vertrauen das einzige Gegenmittel gegen Unsicherheit und Angst ist. Wer kreativ sein will, muß an sich selbst, seine Fähigkeiten, sein Wissen und seine Fertigkeiten glauben (vgl. Hüther 2008).

### Lernen von sozialen Qualitäten

Einer der wichtigsten Beiträge des Orff-Schulwerks

ist das soziale Lernen, das durch die Arbeit in verschiedenen sozialen Gruppierungen ermöglicht wird. Hier können Begegnungen auf verschiedenen Ebenen und unterschiedlicher Art stattfinden. Durch qualifizierten Unterricht können „soziale Resonanz“ und „soziale Sinnlichkeit“ ermutigt und in jedem Teilnehmer – wie auch immer seine Fertigkeiten sein mögen – gefördert werden. Spielen, singen, deklamieren, sich bewegen, tanzen und in der Gruppe etwas gestalten schließt eine Vielfalt von Fähigkeiten mit ein. So wie das Orff-Schulwerk nur durch aktive Teilnahme erfahren und verstanden werden kann, so wird auch der Aspekt des sozialen Lernens durch Teilnahme an der Gruppenarbeit einsichtig werden. Dies erweist sich als besonders relevant für die Ausbildung von Lehrern für alle Altersgruppen, sei es für Kindergärten, Schule oder Weiterbildung.

Aktivitäten in kleinen Gruppen entwickeln die Fähigkeit miteinander zu arbeiten und Disziplin zu akzeptieren, zu zuhören und zu beobachten, aber auch aufmerksam für die Ausdruckskräfte anderer zu sein. Es erfordert, sich mit anderen einzubringen, sich anzupassen und einzuordnen, aber auch Entscheidungen zu treffen, Verantwortung und Führung zu übernehmen. Wenn der Lehrer, nachdem er die notwendigen Impulse und Hilfestellungen gegeben hat, in den Hintergrund tritt können die Schüler lernen, für sich selbst, für ihren Partner oder ihre Gruppe Verantwortung zu tragen.

Ebenso kann die Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstheit in der Gruppenarbeit unterstützt werden, sie sind wichtige Voraussetzungen für das Lernen und das Leben. Schüler werden als Individuen mit ihrer jeweils eigenen Lerngeschichte, ihren Fertigkeiten und Bedürfnissen akzeptiert. Sie können miteinander Freude und Vergnügen am gemeinsamen Spielen, Tanzen und Gestalten teilen, ganz besonders die Erfahrung „gemeinsamer Momente“ in der Improvisation. Schüler sollen nicht nur reagieren, sondern denken, fühlen, sensibel und kritisch sein und einen aktiven Anteil an ihrer eigenen Entwicklung nehmen.

### **Lernen auf soziale Weise**

In jedem Lernprozess sollte das Ziel sein, die Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes auf bestmögliche Weise zu aktivieren. Eine positive Entwicklung ist wahr-

scheinlicher durch die Erweiterung und Intensivierung des Lernumfeldes – wozu die anderen Kinder mit ihren Kompetenzen beitragen – als durch Methoden, die den Lernprozess durch die Diagnose von Defiziten beschleunigen wollen (vgl. Athey 1990, S. 76). Die Bandbreite von Begabungen kann als wichtige Motivation, als Antrieb und Unterstützung für jedes Individuum gesehen werden.

Lev S. Vigotsky entwickelte das Konzept der “Zone der nächsten Entwicklung (ZNE)” und bezeichnet damit ganz allgemein den Unterschied zwischen dem, was ein Lernender alleine fertig bringt und dem, was er mit Unterstützung eines Lehrers oder fortgeschrittener Mitschüler erreichen kann. Die Elementare Musik- und Tanzpädagogik kann Kindern und Erwachsenen Erfahrungen innerhalb ihrer „Zone der nächsten Entwicklung vermitteln“ und damit ihren individuellen Lernprozess ermutigen.

Inklusive Pädagogik betont viele wichtige Gedanken, die für Gruppenarbeit hilfreich sind in der man alle Teilnehmer ansprechen will. Inklusion akzeptiert die Unterschiede zwischen den Menschen als einen natürlichen und kreativen Teil des Lebens und bedeutet *„die aktive Teilnahme mit gleichen Rechten in allen Aspekten des öffentlichen Lebens“* für alle Teilnehmer. *„Inklusion heißt nicht, dass wir alle gleich sind. Inklusion heißt nicht, dass wir uns alle einig sind. Vielmehr adelt Inklusion unsere Vielfalt und Verschiedenartigkeit mit Achtung und Dankbarkeit.“* (Wilhelm et al. 2003, S. 65)

Zentrale Anforderungen im Sinne einer „Pädagogik für Alle“ werden im Orff-Schulwerk verwirklicht:

- das Recht zur Teilnahme,
- das Recht auf Zugang zur Welt (jeder auf seine Art und mit der nötigen personellen und materiellen Unterstützung) und
- das Recht auf Erziehung und Ästhetische Erziehung.

Die Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks bietet eine Lehrweise an, die auf das Kind, den Jugendlichen oder Erwachsenen zentriert ist, im Gegensatz zur lehrerzentrierten Unterweisung steht und fortschrittliche Unterrichtsmethoden einbezieht. Sie kann eine Fülle von Aktivitäten anbieten, die allen Schülern ermöglicht, sich zu einem Thema in gemeinsamer Arbeit zu treffen. Wesentliche Aspekte dieser Lehrweise sind Individuali-

sierung und Kooperation wenn an einem gemeinsamen Thema oder Gegenstand gearbeitet wird.

### Werte

„Elementare Musik, Wort und Bewegung, Spiel, alles was Seelenkräfte weckt und entwickelt, bildet den Humus der Seele, den Humus, ohne den wir einer seelischen Versteppung entgegengehen [...] ich möchte es noch einmal sagen, wir gehen einer seelischen Versteppung entgegen, wenn der Mensch, dem Elementaren entfremdet, sein Gleichgewicht verloren hat.“ (Orff 1963, zit. nach Haselbach (Hrsg.) 2011, S. 157)

In der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik schätzen wir nicht nur den Beitrag eines jeden Individuums mit seinen Fähigkeiten, sondern wir schaffen auch Werte.

Man kann sagen, dass hervorragende Pädagogik von Natur aus integrativ und inklusiv ist – eine Pädagogik der Vielfalt, die jedem Individuum Wertschätzung und Förderung zukommen lässt, sodass jeder nach seinen Möglichkeiten zum Ganzen und zur Gesellschaft beitragen kann.

Martin Buber betonte: „man darf eine Gesellschaft nur in dem Maße eine menschliche nennen, als ihre Mitglieder einander bestätigen“ (Buber 1975, S. 26). Das Konzept des Orff-Schulwerks bietet eine Fülle von Gelegenheiten, um nicht nur künstlerisches und kreatives Potential zu entwickeln sondern auch um humanistische Werte durch das Lernen von und mit anderen zu erfahren und zu fördern.

### Shirley Salmon, Mag. phil., BA

Studium der Musik und Pädagogik, Ausbildung als Kindergarten- und Grundschulpädagogin. Lehrtätigkeit am Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg in den Bereichen Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik sowie Lehrpraxis. Seit 2006 Leiterin des postgradualen Universitätslehrganges „Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk“ und des berufsbegleitenden Universitätslehrganges „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ am Carl Orff-Institut. Internationale Kurstätigkeit, zahlreiche Publikationen.

Übersetzung: Barbara Haselbach

---

## Der Aspekt des Künstlerischen im Orff-Schulwerk – Versuch einer Interpretation

---



Barbara Haselbach

„Ich denke, dass in jedem Menschen etwas von einem Künstler lebt. Dieses Etwas kann verschüttet oder ausgebildet werden. Mein pädagogisches Ziel war immer, im Menschen diesen geheimen Künstler zu erspüren und zu wecken. Und deshalb sehe ich in unserem pädagogischen Auftrag neben dem humanen einen künstlerischen.“  
Carl Orff<sup>1</sup>

### Einleitung

„Das Künstlerische“ ist ein Begriff, der sich – trotz seiner häufigen Verwendung im Sprachgebrauch – jeder eindeutigen Definition, jeder allgemeingültigen Fixierung zu entziehen scheint. Um dennoch kommunizierbar zu machen, was darunter in diesem Artikel verstanden wird, sei es skizziert als:

- eine Wahrnehmung und Einstellung zu den Phänomenen der Welt, die nicht deren Nutzbarkeit im Sinne hat, sondern ihre Wesenheit zu erfassen, wiederzugeben und zu deuten versucht.
- eine Qualität, die durch individuelle Inhaltlichkeit, Formgebung und Aussage charakterisiert wird.
- ein Ergebnis menschlicher Gestaltungsfähigkeit, das auf der erwähnten Wahrnehmung und Einstellung aufbaut und die genannte Qualität beinhaltet.

### Das Künstlerische im Menschen

Wir dürfen nahezu mit Sicherheit annehmen, dass das Orff-Schulwerk aus dem pädagogischen Interesse und Verantwortungsbewusstsein des Künstlers Carl Orff entstanden ist, nicht aber aus der Absicht eines Schulmannes, ein erziehungswissenschaftlich abgesicher-

tes und musikpädagogisch durchgeplantes System zu konzipieren. Das oben angeführte Zitat verdeutlicht Orffs Einstellung dazu und bringt eine klare Aufforderung an alle Pädagogen, die mit dem Schulwerk arbeiten, zum Ausdruck.

Aber nicht nur Orff vertrat die Überzeugung, dass der Mensch mit der Fähigkeit ausgestattet sei, Eigenes, subjektiv Neues hervorzubringen, auch andere, aus unterschiedlichen Kunstbereichen stammende Künstler seiner Zeit haben ihr intuitives Wissen ähnlich formuliert.

Rudolf von Laban (1879–1958), einer der einflussreichsten Tanztheoretiker und Tanzpädagogen des zwanzigsten Jahrhunderts proklamierte: „*Jeder Mensch ist ein Tänzer*“ (Laban, 1920) und meinte damit, dass jedes körperlich gesunde Kind mit der Anlage zu vielseitiger und ausdrucksvoller Bewegung ausgestattet ist, die sich nicht nur in nützlichen Tätigkeiten, sondern auch im zweckfreien Tanz äußert, dass die Fähigkeit zu tanzen, sich im Tanz auszudrücken und mitzuteilen dem Menschen angeboren ist.

Auch Josef Beuys (1921–1986) war der Überzeugung „*Jeder Mensch ist ein Künstler*“ (Brügge/Beuys, 1984) und meinte damit, dass er ein Träger von Fähigkeiten sei und da, wo er seine Fähigkeiten entfalten könne, auch Künstler sei.

Pablo Picasso (1881–1973) aber stellte die Frage, die uns Pädagogen, die wir bestrebt sind mit und durch die Künste zu erziehen, ständig herausfordert und uns auch provoziert: „*Jedes Kind ist ein Künstler. Das Problem ist nur, wie man ein Künstler bleibt, wenn man größer wird?*“

Die Frage sei gestellt – auch wenn sie hier nicht beantwortet werden kann – warum nur, oder warum vor allem Künstler der Überzeugung sind, dass jeder Mensch grundsätzlich über angeborene Voraussetzungen zur Hervorbringung und zu künstlerischer Gestaltung eigener Erfahrungen und Vorstellungen verfügt?

Ist Kreativität, ist Erfinden und Gestalten in den künstlerischen Medien etwas grundsätzlich anderes als in anderen Lebensbereichen? Ist Schöpferisches an sich schon künstlerisch?

Weit über die Kunst hinaus geht es zunächst prinzipiell um Erfindungskraft und Fantasie des Menschen, um seine grundsätzliche Kreativität also, und diese

scheint eine *Conditio sine qua non* der menschlichen Spezies zu sein, die ihr Überleben seit dem Beginn ihrer Existenz gesichert und ihr Leben erleichtert hat. Diese Fähigkeit etwas zu erfinden, sei es eine Handlung, sei es ein Werk, setzt sich zusammen aus dem Wahrnehmen und Erkennen einer Situation, aus einer Inspiration; aus dem Verständnis und der – bewussten oder nicht bewussten – Analyse ihrer Bedingungen; aus der eigenen körperlich-emotionalen und kognitiven Reaktion; aus der unermüdlichen Suche nach durchführbaren Lösungen zur Ausformung einer aufsteigenden Idee oder eines sich zeigenden Problems; aus dem Ausarbeiten realistischer Verfahren zur Ausführung oder der Verwirklichung von Lösungsstrategien; aus dem Umgang mit dem Material, in dem das Geplante gestaltet werden soll, aus dem technischen Know-how und ... und ... und ...

Diese Erfindungskraft manifestiert sich seit der Frühzeit der Menschheit in allen Lebensbereichen, beginnend bei der Gewinnung und kontinuierlichen Bereitstellung von Nahrung und Behausung, über die Erfindungen der Mechanik bis hin zu Technik und Wissenschaft. Sie manifestiert sich aber auch in künstlerischen Handlungen und dem Hervorbringen künstlerischer Werke.

### **Unterschiede zwischen „künstlerischer Kreativität“ und „kreativer Erfindung“**

#### **Motivation**

Ein bedeutungsvoller Unterschied mag zu allererst in der Motivation liegen. Erfindungen wollen einen Zweck erfüllen, wie etwa Arbeitsprozesse vereinfachen und erleichtern, nützliche Dinge produzieren, Lösungen für vielerlei Probleme wissenschaftlicher, technischer, medizinischer und anderer Art bringen, die dem Einzelnen oder der Gesellschaft Nutzen (aber oft auch unvorhersehbare Gefahren) bringen.

Das kreative Spiel bringt zwar auch Ergebnisse, die allerdings oft nur die rasch vorübergehende Lebensdauer einer Augenblicksgestaltung haben, aber sie erfüllen zunächst keinen Nutzen. Sie entstehen vielmehr aus dem Drang der Beteiligten, ihre innere Welt sichtbar, hörbar, mitteilbar zu machen, sie in Erscheinungsformen der äußeren Welt zu verwandeln. Sie entstehen aus dem, was Martin Buber so erhellend den „Urhebertrieb“ des Menschen nannte.

Im Laufe der Entwicklung der Menschheit verbanden sich die Ergebnisse künstlerischer Gestaltung und künstlerischer Handlung mit verschiedenen Zielsetzungen. So dienten musikalisch-tänzerische Rituale schon in früher Zeit der Anrufung höherer Mächte, dem Gottesdienst; die szenische Darstellung der Belehrung und Unterweisung; in späteren Kulturen wurden künstlerische Gestaltungen auch zur Verherrlichung der Herrschenden herangezogen, die ihrerseits Jahrhunderte lang durch das Mäzenatentum die Schaffung und Erhaltung wunderbarer Kunstwerke und künstlerischer Produktionen ermöglichten. Schließlich fanden die Künste auch eine Anwendung in der Unterhaltungs-„Kunst“, aber auch in der massenproduzierten Unterhaltungsindustrie. In der Kunst oder in den sie produzierenden Menschen ist durchaus eine Wandlung von der sinnhaften, sich selbst genügenden Zweckfreiheit des künstlerischen Gestaltens über die Verwendung künstlerischer Werke im Sinne eines spirituellen oder moralischen Auftrages bis hin zum Nutzen bringenden Verkaufsobjekt vor sich gegangen. Die Auswüchse des heutigen Kunst-Marktes beweisen es.

### **Inhalte und Ausdrucksmedien**

Unterschiede liegen auch in dem „Etwas“, was aus sich selbst heraus gestaltet werden soll oder gestaltet werden will und in den Medien und Materialien, die zur Verwirklichung dieser bewussten, oft aber auch unbewussten Intention herangezogen werden. Dieses „Etwas“ mag jeweils anders benannt oder umschrieben werden, etwa: Idee, Bild, Vision, Gedanke, Einfall, Gefühl, Vorstellung, Angst, Ahnung, Verzweiflung, Traum, Sehnsucht, inneres Bedürfnis. Wie immer es auch bezeichnet wird, dieses Etwas ist da und verlangt mehr oder weniger vehement nach Ausdruck und Mitteilung.

Dabei kann „Ausdruck geben“ zweierlei bedeuten. Einmal das „Aus-sich-selbst-Herausstellen“, um sich loszumachen von einem Zustand psycho-physischer Spannung und Überwältigung durch ein Erlebnis (ein nahezu auto-therapeutischer Akt der Befreiung, der selten vor anderen oder für andere erfolgt). Zum anderen aber bedeutet es Ausdruck als gewollte Mitteilung der eigenen Wahrnehmung, der subjektiven Erfahrung und ihrer Reaktion darauf, der persönlichen Verarbeitung und Interpretation (ein Akt der Selbst-

darstellung und gleichzeitig ein kommunikativer Vorgang, der andere Menschen als Zuhörer, Ansprechpartner und Publikum braucht)<sup>2</sup>.

Das Instrument oder Medium dieser Selbst-Verwirklichung ist zu allererst der eigene Körper: die Stimme, mit der man so Unterschiedliches produzieren kann, wie einen meditativen Singsang oder die Imitation von tierischen und menschlichen Lauten; das Gesicht mit seinen vielseitigen mimischen Ausdrucksmöglichkeiten oder stereotypen Fratzen; die Hände mit denen man etwas bauen und formen, mit denen man aber auch, ebenso wie mit den Füßen, vielfältige Varianten erstaunlicher Geräusche und Rhythmen hervorbringen kann und schließlich der ganze Körper, mit dem man tanzen oder durch den man in die Rolle einer anderen Person schlüpfen kann. Ausdrucksmedien sind anfänglich das Klanglich-Rhythmische, die Bewegung, die Sprache, die Farben und Formen, aus denen Musik, Tanz, Poesie, Malerei, Skulptur und vieles mehr entstehen kann.

Eine nächste Stufe bezieht Werkzeuge oder Instrumente mit ein, etwas, das dabei unterstützt, die Idee deutlicher nach außen zu tragen, beispielsweise auf Papier, Modelliermasse, Musikinstrumente oder andere Objekte zu übertragen. Oft werden diese Werkzeuge auch erst entdeckt oder Objekte zu passenden Instrumenten „umfunktioniert“. Diese Instrumente geben etwas Abstand vom Ich, sie benützen ein technisches Mittel der Distanzierung, dessen Handhabung jedoch eigene Geschicklichkeit, man könnte auch sagen eine spezielle Technik, sowohl benötigt als auch gleichzeitig entwickelt. Damit eröffnet sich dem Ausdrucksbedürfnis eine neue Dimension, die im Laufe der Zeit zu Virtuosität führen kann (aber keinesfalls muss!)

Auf kindlicher Ebene scheint dies alles wie Spiel, bedeutet aber in der Wirklichkeit des Kindes einen Prozess ernsthafter Welterkundung und Identifikationsfindung. Bei älteren Kindern und Jugendlichen werden solche Aktivitäten zusätzlich auch als Herausforderung verstanden, die eigenen Fähigkeiten zu testen und sich damit selbst zu finden und darzustellen. Erwachsenen wiederum ist das kreative Tun (sofern es nicht eine professionelle Ausrichtung erhält) oft notwendige Balance und rekreativer Ausgleich, der „Sinn macht“, vertiefte Erfahrungen und mehr Lebensqualität bringt gegenüber der Überbetonung kognitiv oder

funktionell ausgerichteter Aufgaben, die lediglich „ihren Zweck erfüllen“.

### Formen der Erfahrung des Künstlerischen

In der Begegnung mit dem Künstlerischen als Prozess des Hervorbringens aber auch in der Begegnung mit bereits gestalteten Werken sowie in der Bemühung, solche Werke selbst wiederzugeben, entstehen Erfahrungen, die eine ganze Skala von Eindrücken und Reaktionen hervorrufen können: Überraschung, Erstaunen, Befremden, Interesse, Neugierde, Sympathie, Einfühlung, Ergriffenheit, Begeisterung Unverständnis, Erschrecken, Ekel, Ablehnung, Widerstand, Vertrautheit, Wiedererkennen, Assoziationen, Erinnerungen, Entmutigung, Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und vieles mehr. Bereits Bekanntes mag anklingen, Neues beeindrucken, ein Stück Welt, Formenwelt, Ausdruckswelt und die damit verbundene Gefühlswelt in der eigenen Reaktion darauf wird erfahren, reflektiert, verinnerlicht.

Damit sind bereits drei verschiedene Formen der Begegnung oder Auseinandersetzung mit dem Künstlerischen angedeutet:

1. Erfahrung des Künstlerischen im eigenen Gestalten (Produktion)
2. Erfahrung des Künstlerischen im Prozess der Wahrnehmung und Reflexion von künstlerischen Werken (Rezeption)
3. Erfahrung des Künstlerischen im Prozess der Wiedergabe, der schöpferischen Nachgestaltung, der Interpretation (Reproduktion)

Diese drei Formen der Kunstbegegnung bestimmen den pädagogischen Umgang mit dem Künstlerischen im schulischen und außerschulischen Rahmen. Wie Orff (s. Memorandum S. 60) war auch Gunter Otto, Doyen der Kunstpädagogik in Deutschland, der Meinung, dass Ästhetische Erziehung in der Schule stattfinden muss: *„Ästhetische Erziehung findet in der Schule, aber viel früher schon im Elternhaus statt und parallel dazu in Kunst- und Musikschulen ..., aber die Schule ist der einzige Ort, der die Chance einer sinnlichen Erkenntnis für alle [Hervorhebung d. Autorin] gewährleisten kann und sollte.“*

Damit ist der Wirkungsbereich jedoch noch keinesfalls ausgeschöpft, denn immer mehr außerschulische Bildungseinrichtungen erkennen die Bedeutung des Ästhetischen für unser Leben und bieten auf vielfäl-

tige Weise Begegnungen mit dem Künstlerischen in ihren Programmen an. So gewinnt Ästhetische Bildung als Selbsterfahrung und Bereicherung der Lebensqualität auch im außerschulischen Rahmen mehr und mehr Interesse.

### Ad 1) Erfahrung des Künstlerischen im eigenen Gestalten (Produktion)

Martin Buber sagte: *„mit den Grundkräften der Kunst, dem Zeichnerischen etwa, dem Musikalischen, sind alle elementar begabt, diese Kräfte sind zu entwickeln und auf ihnen, somit auf der natürlichen Selbsttätigkeit, die Erziehung der ganzen Person aufzubauen“* (Buber, 1989). Wir wissen, dass jedes kleine Kind seinen eigenen Weg sucht, Töne hervorzubringen und in freien melodischen Rezitativen zu äußern, oft ohne einen zuhörenden Partner, wir wissen, dass aus dem explorierenden Spiel mit Händen und Füßen schließlich rhythmische Tanzmotive entstehen und dass Kinder schon früh einen bildnerischen Ausdruck oder verbal poetische Beschreibungen für ihre Erlebnisse und Gefühle suchen und finden.

Das Orff-Schulwerk, wenn es als Hilfe zur Entfaltung der kreativen Persönlichkeit und nicht nur als Vorlage zum Abspielen von Stücken verstanden wird, bietet in seiner Sammlung aus den 1950er-Jahren und in der Entwicklung von fortführenden Ideen und methodischen Impulsen und Wegen aus den letzten vier Jahrzehnten Vorbild, Anregung, Inhalte und Medien (Instrumente) um Kindern und Menschen aller Altersstufen und Fähigkeiten im musikalischen und tänzerischen Bereich eine kreative Erfahrung des Künstlerischen zu ermöglichen.

Es ist die Aufgabe, aber auch die Begabung und das pädagogische Wissen des Pädagogen, kreatives Verhalten durch viele Anregungen zu stimulieren, Ausdrucksimpulse und Gestaltungsansätze zu unterstützen und zu ermutigen, Freiheit und Unterschiedlichkeit in der Auswahl der Ideen sowie der Gestaltung der Ergebnisse zu gewährleisten (im Sinne von Christoph Richters *„so oder auch anders“*)<sup>3</sup>.

Daneben stellt er Materialien, Rat und Hilfe im technischen Bereich zur Verfügung und fördert langsam die sich steigernden technischen und gestalterischen Fähigkeiten jedes Einzelnen und fördert das Gemeinschaftliche, das Mit(einander)teilen im Erfinden, Handeln und Reflektieren in der Gruppe.

## **Ad 2) Erfahrung des Künstlerischen im Prozess der Wahrnehmung von künstlerischen Werken (Rezeption)**

Voraussetzung für und Ergebnis von fruchtbaren Begegnungen mit künstlerischen Werken ist eine differenzierte und mehrkanalige Wahrnehmung. Diese kann im Orff-Schulwerk-Unterricht vorbereitet werden durch eine Fülle von Sinnesübungen im auditiven, visuellen, taktilen und kinästhetischen Bereich. Sensible Wahrnehmung ist die Basis für jede künstlerische Erfahrung (*input*) und Gestaltung (*output*) und fördert den Zugang zu und das Interesse für verschiedenen Kunstformen, sowohl in der Form aktiver künstlerischer Betätigung wie auch in passiver Form als kunstverständiges Publikum

Zunächst stehen subjektiver Zugang und individuelle Reaktion, ganzheitliches und fantasievolles Interpretieren des Wahrgenommenen im Vordergrund. Ermutigung zur Verbalisierung der eigenen Eindrücke hilft dem sprachlichen Ausdruck und der Reflexion jedes einzelnen und bereichert durch die Verschiedenartigkeit der Assoziationen die Gruppe. „*Die Erfahrung von der eigenen Anfälligkeit für Schönheit muss ermutigt und geschützt werden. So könnte eine Ich-Stärkung durch Sensibilisierung geschehen.*“ (v. Hentig 1971)

Erst mit wachsender Erfahrung und zunehmendem Wissen kommen auch fachspezifische Aufgabenstellungen für ein bewusstes, analytisches Hören oder Sehen hinzu.

Stilistische Vielfalt in den Angeboten bereichert die Erfahrung der künstlerischen Welt und bietet vielfältige Inspiration, denn: „*Kunst ist der beste Weg, die Kultur der Welt zu begreifen.*“ (Picasso)

## **Ad 3) Erfahrung des Künstlerischen im Prozess der Wiedergabe, der schöpferischen Nachgestaltung, der Interpretation (Reproduktion)**

Künstlerische Wiedergabe eines Werkes unterscheidet sich wesentlich von einer nur technisch brillanten Ausführung; Christoph Richter diskutiert die Unterschiede ausführlich in seinem bereits genannten Artikel „Das sogenannte Künstlerische“.

Aus der Sicht des Orff-Schulwerks stellt sich das Thema bescheidener dar. Dennoch geht es auch hier um ein Erfassen des Vorbildes (sei es ein Instrumentalstück oder eine Tanzform, ein Text oder ein Lied), um seine Verinnerlichung, aber auch um die Vorbe-

reitung der technischen Fähigkeiten, um eine klang- oder bewegungssensible, engagierte Ausführung („als ob das Stück von Dir wäre“) zu realisieren. Dazu ist es hilfreich, mit der Gruppe über das Modell (sein Thema, seinen Charakter, seine Form u. Ä.) zu sprechen und eventuell verschiedene Interpretationsmodelle vorzuschlagen, um so eine differenziertere Wahrnehmung zu erreichen, die wiederum zu einer persönlich-ausdrucksvollen Reproduktion führen wird. Auch das Lernen am Negativbeispiel bietet sich hier an, um Unterschiede bewusst zu machen.

## **Resümee**

Die Modelle des Orff-Schulwerks in ihrem weiten Radius vom schlichten Auszählreim und einfachen Kinderlied bis hin zu Vertonungen von Sophokles und Goethe; von Klangesten-Ostinati bis zu differenzierten Instrumentalstücken und Tanzmusiken bilden eine Fundgrube von künstlerischen Beispielen. Wie sehr der künstlerische Auftrag, den Orff im einflussreichen Zitat formuliert hat, erfüllt wird, hängt nicht mehr vom Schulwerk selbst ab, sondern eher davon, wie wir Lehrer damit umgehen, wie wir es mit zeitgemäßen Inhalten und Methoden verbinden können, und ob wir selbst künstlerisch veranlagte und ausgebildete Persönlichkeiten sind, die zudem die „*ars docendi*“ verwirklichen können.

## **Barbara Haselbach, Univ. Prof. em.**

Emeritierte Professorin für Didaktik des Elementaren Tanzes am Orff-Institut, Universität Mozarteum Salzburg. Langjährige Leiterin des Orff-Instituts und des Postgraduierten Universitätslehrgangs Advanced Studies in Music and Dance Education „Orff-Schulwerk“, Redakteurin der zweisprachigen Zeitschrift ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN. Vorsitzende des Orff-Schulwerk Forums Salzburg. Weltweite Lehrtätigkeit, Autorin und Herausgeberin zahlreicher Publikationen.

1 Aussage Carl Orffs aus dem Film „Das Orff-Institut“ produziert im Jahr 1967 im Auftrag des Bayerischen Rundfunks von Werner Lutze (Buch: Hermann Regner)

2 Haselbach 1991, S. 9

3 Richter 2000, S. 43

---

## The artistic aspect of Orff-Schulwerk – an attempt at an interpretation

---

“... I believe that something of an artist lives in every human being. This something can be destroyed or educated. I therefore see that our educational task includes an artistic element next to the humane one.”  
Carl Orff<sup>1</sup>

### Introduction

“Artistry” is a term that – in spite of its frequent use in common parlance – seems to evade every unambiguous, universally accepted definition. In order to understand what is meant by it in this article it could be outlined thus:

- a perception and outlook on world phenomena that is not preoccupied with their profitability, but seeks to grasp, reproduce and interpret their essence.
- an artistic quality that is characterised through individuality in content, structure (form) and message.
- a creative work that builds on the perception and outlook already described and includes the named quality.

### The artistic capacity in human beings

We can almost certainly assume that Orff-Schulwerk arose out of the artist Carl Orff’s interest in education and his sense of responsibility, but not from the intention of a schoolmaster to design an educationally guaranteed music pedagogical system that was planned to the last detail. The quote given above clarifies Orff’s position and expresses a clear requirement for all teachers who are engaged with Schulwerk.

But Orff was not the only one who was convinced that all human beings were endowed with the capacity to create original, subjective material; artists of his time from different artistic fields expressed their intuitive knowledge similarly.

Rudolf von Laban (1879–1958), one of the most influential dance theorists and pedagogues of the 20<sup>th</sup> Century proclaimed: “Every human being is a dancer” (Laban 1920) and thereby meant, that every physically healthy child is equipped with the aptitude for many-sided and expressive movement, which is not

only expressed in useful activities but also in purposeless dance, and that the capacity to communicate and express themselves in dance is innate in all human beings.

Josef Beuys (1921–1986) was also convinced that “Every human being is an artist” (Brugge/Beuys 1984) and meant that where he/she was able to unfold one or other of his many inherent abilities, he was acting as an artist.

Pablo Picasso (1881–1973) however posed the question which continually invites and provokes us teachers who are endeavouring to educate with and through the arts: “Every child is an artist. The only problem is, how can one keep being an artist when one grows up?”

The question that has to be asked – even if it cannot be answered here – is why only, or why above all artists are convinced that every human being has at his/her disposal the fundamental, innate preconditions for producing and turning his/her experiences and ideas into artistic forms?

Is creativity, is inventing and shaping in the artistic media an activity fundamentally different from creativity in other areas of life? Is creativity itself actually artistic?

Well beyond art it is basically a question of humankind’s inventiveness and imagination, of his/her fundamental creativity, and this appears to be a ‘conditio sine qua non’ of the human species that has secured their survival from the beginning of their existence and made their lives easier. This ability to invent something, whether in the form of a creative action or of a resulting product, includes many details such as: the perception and recognition of a situation; the understanding and – consciously or unconsciously – the analysis of its requirements; the physical-emotional and cognitive reaction; the tireless search for achievable solutions to the shaping of a growing idea or an evident problem; the working out of a realistic procedure for the carrying out or realisation of solution strategies; the dealing with the material in which what is planned should be formed, the technical “know how” and ... and ... and ...

This power of inventiveness shows itself from mankind’s earliest times in all areas of life, beginning with the production and continuous provision of food and housing, from the invention of mechanics to tech-

nology and science, but it also shows itself in artistic activities and the production of artistic works.

### **Differences between “artistic creativity” and “creative inventiveness”?**

#### **Motivation**

*A significant difference may lie first of all in motivation. Inventions arise from the need to fulfil a purpose such as simplifying and easing a work process, producing useful things, finding solutions to scientific, technical, medicinal and other kinds of problem that are useful to individuals or to society (but that also have unforeseen dangers).*

*It is true that creative play also produces outcomes which may only have the quick temporary lifespan of a short-lived creation, but for the moment they fulfill no useful need. They arise much more from the urge of the person involved to make their inner world visible, audible, communicable, to transform it into manifestations of the outer world. They arise out of what Martin Buber so illuminatingly calls the “Urhebertrieb”<sup>2</sup> of mankind.*

*In the course of humankind’s development artistic activities and their outcomes as works of art were connected with certain intentions. Thus in earlier times music and dance served as worship, as an invocation of higher powers; or the dramatic presentations of historical events and biblical stories were used for indoctrination or instruction. Artistic creations were always asked to glorify those in power, who for their part for centuries long, through patronage, made possible the creation and preservation of wonderful works of art and artistic productions. Finally the arts also found a place in Entertainment “Arts”, but also in the mass-produced entertainment industry. In art or in those who produced the arts there has definitely been a transformation from the meaningful, self-sufficient, purposelessness of artistic activity over the use of artistic works in the sense of a spiritual, moral or political context to the benefit of an object for sale. The exorcism of today’s art market proves this.*

#### **Content and media for expression**

*Differences lie also in the “something” which should be created, and in the media and materials which are used for its intentional or more unconscious realisa-*

*tion. This “something” may at any one time be called or described differently for instance: idea, picture, vision, thought, concept, feeling, image, anxiety, premonition, despair, dream, longing, inner need. However it is described, this something is there and demands more or less vehemently to be expressed and communicated.*

*In this context “giving expression to” can have two kinds of meaning. One is the one-off moment of self-expression in order to get rid of a psycho-physical state of tension and feeling overwhelmed through an experience (an almost auto-therapeutic act of liberation that seldom happens in front of or for others). The other involves expressing the desired communication of an individual perception, of a subjective experience and the reaction to it, of a personal working out and presentation (an act of self-presentation and at the same time a communicative occurrence that requires other people – contact person, audience – as listeners)<sup>3</sup>.*

*The instrument of this self-realisation is first of all one’s own body: one’s voice with which such a variety of sounds can be produced, such as meditative droning or the imitation of animal and human sounds; one’s face with its many possibilities for mimed expression or stereotypical grimaces; one’s hands with which one can build and shape, but with which one can also, as can one’s feet, produce a great variety of astonishing sounds and rhythms; and finally the whole body with which one can dance or slip into the role of another person. The media of expression are at first sound and rhythm, movement, speech, the colours and forms out of which music, dance, poetry, painting, sculpture and much more can arise.*

*A next stage includes tools or instruments which provide support, which clarify the externalisation of the idea, for instance transferring it onto paper, modelling material, musical instruments or other objects. Often these tools are at first discovered by chance, or their normal function is changed to suit the purpose. These instruments provide some distance from the self, they use a technical means of distancing, whose handling requires and at the same time develops individual skill, one could also say a special technique. With this the need for self-expression opens up a new dimension, that in the course of time can lead to virtuosity (but by no means has to)!*

*At the child's level this all appears to be play, however in reality it signifies a process of serious world exploration and self-discovery. With older children and young people such activities are additionally understood to be a challenge, a test of their individual abilities and a way of finding and presenting themselves. For adults on the other hand (as long as there is no professional aim) creative activity often provides a necessary recreative balance that "makes sense", that heightens experiences and brings more quality to life in contrast to the over-emphasis on cognitive or functionally organised tasks that merely "fulfill their purpose".*

### **Forms of experiencing artistry**

*In the encounter with artistry as a productive process, but also in the encounter with already composed works as well as in the effort of performing such works oneself, experiences occur that can call forth a whole scale of impressions and reactions: surprise, astonishment, disconcertment, interest, curiosity, sympathy, empathy, being touched, enthusiasm, lack of understanding, shock, revulsion, rejection, resistance, intimacy, recognition, associations, memories, discouragement, endurance, ambition and many more. Something already known may be heard, something new may make an impression, a piece of the world of form, the world of expression and with it the connected world of feelings in which the personal reaction to it is experienced, reflected upon and internalised.*

*With this three different forms of encounter or ways of examining artistry are indicated:*

- 1. Experience of artistry in one's own creations (production)*
- 2. Experience of artistry in the process of perceiving and reflecting upon artistic works (reception)*
- 3. Experience of artistry in the process of rendering, of creative re-creating, of interpretation (reproduction)*

*These three forms of artistic encounter determine the pedagogical handling of artistry both within and outside the school. As with Orff (see his Memorandum p. 62) Gunther Otto, the doyen of art pedagogy in Germany, also believed that Aesthetic Education must have a place in the school: Aesthetic Education is to be found in the school, but much earlier already in the*

*parental home and parallel to this in Art and Music Schools ..., but the school is the only place where the chance of a sensory realisation for all can and should be secured.*

*Nevertheless the area of influence is by no means exhausted, for ever more training establishments recognise the significance of aesthetics for our lives and offer many kinds of encounter with the arts in their programmes. In this way aesthetic education as promoting self-awareness and enrichment of life quality is gaining more and more interest in areas outside school.*

### **1) Experiencing artistry in one's own artistic activity (production)**

*Martin Buber said: "all are gifted in an elemental way with the fundamental powers of the arts, of drawing and music for instance. These powers are to be developed, and on them, together with natural self-generated activity, the upbringing of the whole person should be built." (Buber 1989). We know that all small children try to find their own way of making musical sounds and of expressing themselves in free melodic recitative, often without any listening partner. We know that with explorative play with hands and feet rhythmic dance motifs will finally occur and that early in their lives children will express their experiences and feelings in drawing or in verbal poetic descriptions.*

*When Orff-Schulwerk is understood as an aid in the unfolding of the creative personality and not only as a model for the playing of pieces, then, from within its collection from the 1950s and from within the continuing development of ideas and methodical impulses arising from the last four decades, it offers both model and inspiration, content and media (instruments). These impulses enable children and adults of all ages and abilities to have a creative experience of artistry in the field of music and dance.*

*It is the task of the pedagogue, through using his/her talent and educational knowledge, to activate creative behaviour through many stimuli, to support and encourage the will to be expressive and the beginnings of creating something, to ensure freedom and variety in the choice of ideas and in the shaping of the outcomes (in the sense of Christoph Richter's "like this, or also in another way")<sup>4</sup>. In addition he/she provides*

materials, advice and help in the technical area and promotes the slowly increasing technical and creative ability of each individual and encourages the communal, the group feeling in inventing, handling the material and reflecting together.

## **2) Experiencing artistry in the process of becoming aware of artistic works (reception)**

A discriminating and multi-channel perception is a pre-condition as well as a result of fruitful encounters with artistic works. This can be prepared for in Orff-Schulwerk teaching through an abundance of exercises in awakening the senses in the auditory, visual, tactile and kinaesthetic fields. Sensitive awareness is the basis for every artistic experience (input) and creation (output) and promotes the access to and the interest in various art forms, whether in active participation or in the passive form of being an art-understanding public.

Of prime importance are the subjective access and individual reaction, the entire and imaginative interpretation of what has been perceived. Encouragement in verbalising the individual impression helps expression in language and the reflection of each individual enriches the diversity of associations within the group. The experience of the individual susceptibility for beauty must be encouraged and protected. In this way an ego strengthening through sensitisation can occur. (v. Hentig 1971)

Once experience and knowledge have increased, special tasks can be given involving a conscious, analytical listening or observing. Presenting a variety of styles enriches the experience of the artistic world and offers a diversity of inspiration, for: "Through Art one finds the best way of understanding the cultures of the world." (Picasso)

## **3) Experiencing artistry in the process of rendition, creative re-creation, interpretation (reproduction)**

The artistic reproduction of a work is essentially different from the execution that is only technically brilliant. Christoph Richter discusses the difference in great detail in his article which he calls "So-called Artistic". From the point of view of Orff-Schulwerk the theme is more modest, nevertheless it is also a question here of catching hold of an example (whether it be an instrumental piece or a dance form, a text or a song – from the Orff-Schulwerk or elsewhere), in order to realise its internalisation, but also

to prepare the technical prowess to enable a committed performance sensitive to sound or dance ("as if you had composed it yourself"). For this purpose it is helpful to discuss the model (its theme, character, form etc.) and possibly to suggest various other forms of interpretation, in order to achieve a discriminating awareness that will lead to a personally expressive reproduction. Learning from a negative example can also help to make one conscious of differences.

## **Résumé**

The Orff-Schulwerk models form a treasure trove of artistic examples ranging widely from simple counting-out rhymes and children's songs to settings of Sophocles and Goethe; from body percussion ostinati to discriminating instrumental and dance pieces. The extent to which the artistic task, which Orff formulated in the quoted sentences, will be fulfilled, is no longer dependent on Orff-Schulwerk itself, but rather on how we teachers handle it, how we can combine it with up to date material and methods and whether we ourselves are artistically predisposed and suitably qualified personalities who will be able to realise the "ars docendi".

## **Barbara Haselbach, University Professor em.**

*Emeritus Professor for the Didactics of Elemental Dance at the Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. For many years Director of the Orff Institute and the Postgraduate University Course: Advanced Studies in Music and Dance Education "Orff-Schulwerk", Editor of the Bi-lingual publication ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN. Chairperson of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Active as a worldwide lecturer, author and editor of numerous publications.*

Translation: Margret Murray

1 Statement by Carl Orff from the film "Das Orff-Institut" (1967), produced by Werner Lütje on behalf of the Bavarian Broadcasting Corporation (Script: Hermann Regner).

2 Urhebertrieb: The inborn ability and drive of the creator to create.

3 Haselbach 1991, p. 9

4 Richter 2000, p. 43

LITERATUR / REFERENCES

- Brügge, Peter (1984)  
Die Mysterien finden im Hinterhof statt, Interview mit Joseph Beuys, in: Der Spiegel Nr. 23, 1984
- Buber, Martin (1989)  
Reden über Erziehung, Gerlingen 1989
- Haselbach, Barbara (1991)  
Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung, Klett Verlag, Stuttgart
- Hentig, Hartmut von (1971)  
Das Leben mit der Aisthesis, in: Gutachten und Studien des deutschen Bildungsrates, Klett Verlag, Stuttgart
- Laban, Rudolf von (1920)  
Die Welt des Tänzers. Fünf Gedankenreigen, Verlag Walter Seifert, Stuttgart
- Orff, Carl (1976)  
Dokumentation Carl Orff und sein Werk, Band III, Schneider Verlag, Tutzing
- Orff, Carl (1978)  
"The Schulwerk". *Carl Orff – His Life and Works, Documentation Vol. 3a. New York (translated by Margaret Murray)*
- Otto, Gunter (1997)  
Warum ästhetische Erziehung, in: Bild – Raum – Klang in Kindheit und Jugend. Georg-Tappert-Preis – GEW-Preis für kulturelle Aktivitäten in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, Frankfurt
- Pauls, Regina / Metz, Johanna (2004)  
Elementare Musikpädagogik im Spannungsfeld der polyästhetischen Erziehung und Bildung, in: Ribke, Juliane / Dartsch, Michael (Hrsg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik, Con brio Verlag, Regensburg
- Richter, Christoph (2000)  
Das sogenannte Künstlerische, in: Diskussion Musikpädagogik 6/2000, S. 27–51
- Sachs, Curt (1933/1984)  
Eine Weltgeschichte des Tanzes, Olms Verlag, Hildesheim-Zürich-New York
- Sachs, Curt (1933)  
*World History of the Dance, Bonanza books, New York*

---

## Das Orff-Schulwerk und die Schule

---



Michael Kugler

### 1. Schule: Prinzip (das Schulische) und Institution (die Schule)

Schulen sind „Einrichtungen für Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen“<sup>41</sup>, in denen Unterricht erteilt wird. Unter Unterricht versteht man ein organisiertes Lehren und Lernen außerhalb sogenannter Ernstsituationen, durch das bestimmte Lerngegenstände (Inhalte) mit Hilfe von geplanten Verfahren (Methoden) vermittelt werden, ein Prozess, der durch Intentionen (Lernziele) beeinflusst wird.

Schule als Prinzip (das Schulische) bedeutet allemal, dass es Lehrende gibt, die über Können und Wissen, also über Kompetenzen verfügen und Gruppen von Lernenden, die im Rahmen eines organisierten Lehrens und Lernens individuellen Freiraum aufgeben, um sich diese Kompetenzen aneignen zu können. Bis zur Aufklärung leiteten in den handwerklich geprägten Kunsttraditionen Spitzenkünstler (Meister) Kleingruppen in Werkstatttradition an. Die klassische Form des Kompetenzerwerbs bestand darin, sich in einer Schul- und Lehrzeit der Meister-Autorität unterzuordnen und dann von diesem Fundament aus den eigenen Weg zu suchen. Im Zuge der Aufklärung entstanden in Europa für die Bildende Kunst und die Musikakademien und Konservatorien, die im Sinne des bürgerlichen, säkularisierten Kunstbegriffs Künstler und Musiker in einer institutionellen Organisation in spezialisierten Klassen ausbildeten. Gleichzeitig förderte der neue Freiheitsbegriff im Werdegang von Künstlern die Dynamik der Individualisierung. Mit dem Beginn der Moderne radikalisierte sich der individuelle Freiheitsbegriff in den

Kreisen der bildenden Künstler sowohl durch die offene, provokative Trennung von den akademischen Schultraditionen (Sezessionen in Wien, München, Berlin) als auch durch die Lebensform (Bohème in Paris, Künstlerkolonien in Worpswede, Hellerau). Bedeutende kreative Individuen wählten den schwierigen Weg autodidaktischen Lernens, um nicht durch Fremdbestimmung von ihren inneren künstlerischen Zielen abgelenkt zu werden, so beispielsweise Hermann Hesse, Paul Klee und Isadora Duncan.

Schule kann im Kulturvergleich allgemein als Institution der sekundären Sozialisation gesehen werden. Die Kinder werden der Primärgruppe (Familie, Clan) entzogen und in das kulturelle Erbe durch Instruktion eingeführt. Als Institution einer etablierten gesellschaftlichen Macht wie Stamm, Staat, religiöse Gemeinschaft oder Gewerbe gilt für die Schule das Verständnis des Enkulturationsprozesses als eines gewissen Sozialisationszwangs. Die Schule trägt also Züge des Normativen. In der Kultur der Moderne, deren Denken mit einer heftigen Schulkritik einhergeht, identifizieren sich viele Individuen nicht mehr mit den übergeordneten Zielen der Gesellschaft. Schule wird deshalb als Zwanganstalt gesehen (H. Hesse, Unterm Rad)<sup>2</sup>, die den Menschen an seiner persönlichen Entfaltung behindert. Die darauf reagierende reformpädagogische Bewegung, deren geistiges Erbe auch im Orff-Schulwerk (OSW) weiterwirkt, hat der Entfaltung individuellen Lernens und der künstlerischen Fächer in der Schule eine große Bedeutung gegeben. Das Prinzip des Schöpferischen, später unter amerikanischen Einfluss als Kreativitätsprinzip theoretisch begründet, bekam eine persönlichkeitsfördernde Funktion zugewiesen. Das Künstlerische wird seitdem von vielen Pädagogen als notwendiges und nicht mehr als additives Element von Bildung gesehen.

## 2. Orffs und Keetmans Verhältnis zur Schule

Carl Orffs Verhältnis zur Schule war problematisch. Er hat seinen gymnasialen Schulweg abgebrochen und lehnte das verschulte Lernen in der Kompositionsklasse der Münchner Akademie der Tonkunst ab: „Zu lange hatte ich ... meinen eigenen ... Experimenten gelebt, als dass ich mich nun in die Enge dieser Anstalt hätte einfügen können.“<sup>3</sup> Orff setzte den Weg

des autodidaktischen Studierens konsequent fort und ging einen mühsamen Weg zum Erfolg als Komponist. Auch die Günther-Schule hat man sich im Hinblick auf die Musik mehr als Studio für Experimente vorzustellen, weniger als eine Schule. Die Publikation des ersten OSWs „Elementare Musikübung“ war deshalb ausdrücklich nicht als systematisches Lehrwerk gedacht und lieferte mehr einen Laborbericht als eine didaktische Sammlung.<sup>4</sup> Geprägt von der Praxis der Günther-Schule und ohne Erfahrungen mit dem schulischen Musikunterricht entwarfen Orff und Gunild Keetman nach den erfolgreichen Schulfunksendungen am Anfang der 1950er-Jahre unter großem Zeitdruck<sup>5</sup> ihr OSW „Musik für Kinder“, das zwar deutlich die Entfaltung der Tonalität als Gliederungsprinzip erkennen lässt, dem aber wiederum eine didaktische Struktur im Sinne einer klaren Zielperspektive und konsequent geplanter Lernschritte fehlt. Orff hat Begriffe wie Didaktik und Methodik immer vermieden. Er konnte sich in allem, was Lehre und Vermittlung des OSWs betrifft, völlig auf Keetman verlassen, deren pädagogische Begabung schon die Schülerinnen der Günther-Schule erkannten. Sie wurde zur eigentlichen „Lehrmeisterin“<sup>6</sup> des OSWs und hat mit „Elementaria“ (1970) nachträglich das didaktische Handbuch zum OSW verfasst.

Bei der Begegnung von OSW und öffentlicher Schule trifft eine frei entwickelte künstlerische Werkstattlehre auf die normative Institution einer Leistungsgesellschaft, was von vielen Orff-Lehrern als konfliktträchtig erlebt wird. Dennoch dachte Orff bereits Anfang der 1930er-Jahre an eine Einführung des OSWs an den Grundschulen von Berlin. Er gründete eine Ausbildungsinstitution, das Orff-Institut und erhob in einem Memorandum die „Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland“ (1965) (s. Seite 60). In einer „Denkschrift über die Einrichtung von Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht an Volksschulen“ (1966) (s. Seite 64) hat Orff verlangt, „die Musik lebendig und zentral in den Bildungsauftrag der Volksschulen einzugliedern“<sup>7</sup>. Bei diesen Zielen bewegte ihn sicher zum einen seine Idee des Elementaren und zum andern die Tatsache, dass in der öffentlichen Schule durch die Klassenbildung Musizieren und Tanzen ständig als Gruppenaktivität erfolgt und als soziale Erfahrung wirkt. In der Tat

kann man hierin eine entscheidende Schnittmenge von OSW und Schule sehen. Die schulische Klasse als Lerngruppe ermöglicht handlungsorientiertes und soziales Lernen.

### 3. Der Aufstieg des Schulwerks

Der Start des OSWs 1948 als Schulfunksendung sicherte diesem am Anfang fast mehr Aufmerksamkeit als die Publikation „Musik für Kinder“ 1950–54. Schon in den fünfziger Jahren erschienen Aufsätze von Lehrern, die sich auf den aktiven, experimentierenden Stil des Schulwerks einlassen konnten und 1995 zum hundertsten Geburtstag Orffs brachte die Zeitschrift „Musik und Bildung“<sup>8</sup> Beiträge, in denen sich nach wie vor die Lebendigkeit einer Konzeption spiegelt, die auf die Verbindung von Musik, Sprache und Bewegung setzt. Wenn man dazu die musikanthropologischen Aspekte Motion, Perkussion, Improvisation<sup>9</sup> der Elementaren Musik betrachtet, dann wird deutlich, dass Orff und Keetman schon Anfang der dreißiger Jahre die engen Grenzen eurozentrischer Lerninhalte verlassen und der sog. interkulturellen Orientierung in der Musikpädagogik vorgearbeitet haben.<sup>10</sup> Irmgard Merkt, Pionierin der interkulturellen Musikerziehung, hat darauf in einem Aufsatz über das sogenannte Orff-Instrumentarium<sup>11</sup> aufmerksam gemacht. Gerade am Gebrauch oder Missbrauch dieses Instrumentariums zeigt sich bis heute, ob sein pädagogischer Sinn erfasst wird. Vom Verteilen der Instrumente an eine Schulklasse bis hin zum klanglich sensiblen Spiel ist eine ausgefeilte Methodik nötig, mit der die Gratwanderung zwischen dem Freiraum von Exploration und Improvisation und der Disziplin fester Regeln bewältigt werden kann.

Es besteht kein Zweifel, dass das OSW bis zum Anfang der achtziger Jahre Karriere gemacht hat. Dazu trugen zunehmende Fortbildungen, die Ausstrahlung des Orff-Instituts und ein wachsendes finanzielles Potential der Schulen zur Anschaffung von Instrumenten bei. Auf Initiative von Orff und Hermann Handerer entstanden ab 1967 Modellklassen an bayerischen Grund- und Hauptschulen für erweiterten Musikunterricht, ab 1970 in allen bayerischen Regierungsbezirken.<sup>12</sup> Der Bayerische Staat schickte jährlich zwei Stipendiaten zu einer zweijährigen Ausbildung ans Orff-Institut, und aufgrund der Erfolge der Musikprojekte dieser Schulen wurde 1978 an den bayeri-

schen Grundschulen das Fach „Musik- und Bewegungserziehung“ für die 1./2. Klassen eingeführt und mit einem Multiplikatorenmodell für die regionale Lehrerbildung begleitet.<sup>13</sup>

Die dynamische internationale Entfaltung des OSWs kann hier nicht thematisiert werden. Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass in den USA bei der Rezeption des OSWs von Anfang an die Anwendung im Klassenunterricht der allgemeinbildenden Schulen im Vordergrund stand. So geht es in Jane Frazees „Discovering Orff“, einem „Curriculum for Music Teachers“, um die „basic ideas of Orff-Schulwerk for the classroom in the United States“<sup>14</sup>. Das hatte für das Verständnis und die schulische Adaption des OSWs weitreichende Folgen. Frazee entwirft ein streng geordnetes Schema für die Verteilung der Lerninhalte auf fünf Schwierigkeitsstufen. Dementsprechend ist die für amerikanische Verhältnisse neu gestaltete American Edition „Music for Children“<sup>15</sup> ein Handbuch für den Unterrichtsgebrauch, das die Lerninhalte in steigenden Schwierigkeitsgraden anordnet und zu jedem Lerninhalt methodische Hinweise zur Umsetzung gibt.

### 4. Von der Wissenschaftsorientierung zum postmodernen Pragmatismus: Multikulturelles Materialangebot und Rückbesinnung auf Rhythmus und Perkussion

Mit der schulmusikalischen Wende in Deutschland um 1970 setzte Kritik am OSW ein, die aber meist von der Publikation „Musik für Kinder“ ausging und die Weiterentwicklung des OSWs zur Elementaren Musik- und Tanzerziehung ignorierte. Dazu kam, dass sich im Rahmen der Curriculumreform und der Wissenschaftswende in der Musikpädagogik eine Überbewertung kognitiver Lernziele und theoretischer Reflexion ausgebreitet hatte, die am anthropologischen Sinn von Musik vorbeigeht. Prompt kam es bald zu einer Rückwende zu einem mehr an der musikalischen Praxis orientiertem Unterricht, die W. Gruhn „Postmodernen Pragmatismus“<sup>16</sup> genannt hat. Jenseits des akademischen Diskurses fand seit den siebziger Jahren im schulischen Musikunterricht eine indirekte, eklektische Rezeption von Merkmalen des OSWs im schulischen Musikunterricht statt. Es begann mit der Vereinnahmung des Instrumentariums für einen improvisationsdidaktisch orientierten Un-

terrichtet. In der Tat hätte ohne Orffs Instrumentarium das Kreativitätskonzept der siebziger Jahre scheitern müssen, denn es ging davon aus, dass alle Kinder im Musikunterricht die Erfahrung der Kreativität machen sollen. Auch die Ästhetische Erziehung und die Handlungsorientierung im Musikunterricht der achtziger und neunziger Jahre profitierten nicht nur von dem an den meisten Schulen vorhandenen Instrumentarium sondern erkannten auch das Improvisieren mit Sprache und Bewegung als wesentlich an.<sup>17</sup>

Inzwischen hatten perkussiv und motional geprägte Rock- und Popmusik sowie nicht-westliche Musikarten den Musikbegriff in Europa grundlegend verändert. Damit sind auch die Voraussetzungen für Rezeption und Verständnis der konzeptionellen Idee Orffs bei den Lehrern sowie die musikkulturellen Voraussetzungen bei den Schülern andere geworden. Auf Anregungen von Curt Sachs hatten ursprünglich Orff und Keetman in der Günther-Schule mit perkussiven Instrumenten, Improvisation und Tanz das Elementare in einem schöpferischen Prozess quasi neu entdeckt.<sup>18</sup> Die Musiklehrer heute bekommen eine Flut von Material aus fremden Musik- und Tanzkulturen durch Audio- und Videoaufzeichnungen durch Verlage oder Internet frei Haus geliefert. Daraus entsteht ein interkulturell orientierter Musikunterricht oder ein popfolkloristisches Unterrichten, das nur dadurch kurzfristig motiviert, dass das Fremde interessanter auf die Schüler wirkt als das Bekannte. Beispiele aus der Zeitschrift „Musik & Bildung“ für zeittypische Unterrichtsplanungen sind von der zweiten Art der „musikalische Trip nach Cuba“ mit einem Cha-cha-cha von Klose (1997) und der „Percussion-Workshop“ von Dethlefs (1996), von der ersten Art die Einführung in das Spiel auf der Kpanlogo bei Hagemann (2000) oder die Einführung in das indonesische Gamelan von Sahrman (2005).<sup>19</sup> Ohne die Problematik des zu wenig reflektierten Zugriffs auf fremdes Material ausführlich zu diskutieren, kann man trotzdem feststellen, dass dadurch im Laufe eines Schuljahrs ein Patchwork aus Versatzstücken fremder Musikwelten entsteht. Die Dimension des Künstlerischen hat sich dabei weitgehend verabschiedet.

Eine veränderte Terminologie weist deutlich auf die gewandelte Sicht der Dinge hin. Aus den Klanggesten wird die Body percussion, aus den Ostinati werden Patterns, aus der rhythmischen Sprechübung der Rap.

Im Übrigen haben sich für die Didaktik der Body percussion im deutschsprachigen Raum längst zwei eigenständige Konzeptionen etabliert, nämlich die universalistische TaKeTiNa von Reinhard Flatischler und die an kulturellen Formen orientierte von Jürgen Zimmermann.<sup>20</sup> Dabei wird TaKeTiNa wie bei Christel Hafke (1996)<sup>21</sup> als Trainingskonzept für die Verbindung von hörbaren und Bewegungsrhythmen dargestellt, ohne dass eine methodische Differenzierung für die sicher nicht einfache Anwendung im Klassenverband thematisiert wird. Keith Terry hat in den USA und auch in anderen Ländern seine „Body Music“ vom Bereich der Schule bis hin zu Bühnenshows weiterentwickelt.<sup>22</sup>

In regelmäßigen (aber größeren!) Abständen thematisieren Zeitschriften für den schulischen Musikunterricht das „Zurück zum Rhythmus“, wobei ein „Zurück zur Bewegung“ bzw. „zum Körper“ inzwischen obligatorisch mitgedacht ist. In der Tat ist es im Sinne der sozialanthropologischen Forschung seit den siebziger Jahren (Kamper, Wulf, zur Lippe u. a.) und der Kritik an der Entsinlichung des schulischen Lernens (Rumpf), das Musikmachen in der Grundschule zunächst einmal auf „Aspekte von Körperlichkeit im Grundschulalter“<sup>23</sup> zu beziehen, wie Werner Rizzi das tut. Dass eine „Elementare Musiklehre mit Hand und Fuß“<sup>24</sup> zu geschehen hat und dass bei Überlegungen zu einem „Mit dem Körper Lernen“<sup>25</sup> die Namen der beiden Pioniere Emil Jaques-Dalcroze und Orff auftauchen, darf als ebenso obligatorisch gelten. Bei den Unterrichtsentwürfen für ein „bewegungsorientiertes Rhythmuslernen“<sup>26</sup> dominieren allerdings eher Autoren der Rhythmik-Tradition.

Auch das Heft „Schlag auf Schlag“ (Musik & Bildung 2003, H. 1) akzentuiert mit seinen Unterrichtsentwürfen nicht nur den ästhetischen sondern auch den körperlichen Aspekt der perkussiven Klangerzeugung, wobei Ortwin Nimczik in seiner Einleitung durchaus auf das Orff-Instrumentarium hinweist, aber für die musikpraktische Ausbildung im Lehramt „den aspektreichen Umgang mit Body Percussion, Drumset, Latin-Percussion, diversen Trommeln und experimenteller Arbeit mit Schlaginstrumenten“<sup>27</sup> einfordert. Insgesamt hat man den Eindruck, dass die verstärkte Auseinandersetzung mit nicht-westlichen Kulturen den Sinn für Perkussion und Motionalität durchaus vorangebracht hat.

## 5. Gruppen- oder Klassenmusizieren

Dass Musizieren und Musikerleben seine ganze Energie als Gruppen-Phänomen entfaltet, scheint anthropologischer Fakt zu sein. Aus der Sicht einer Konzeption wie dem OSW oder TaKeTiNa spricht man von Gruppe und lässt die Frage nach einer Anwendung in der Schulklasse gerne offen. Herrmann Regner meinte dazu: „Unterricht im Sinne des Schulwerks ist Gruppenunterricht, nicht Einzel-, nicht Klassenunterricht“<sup>28</sup>. Die oben zitierten Aufsätze über TaKeTiNa sprechen immer von einer Gruppe oder Lerngruppe.

Seit dem Konzept „Klassenmusizieren“ und dem Projekt „JeKi“ (Stiftung „Jedem Kind ein Instrument“) tritt die Schulklasse in den Vordergrund. „Musizieren im Unterricht“ ist seit Mitte der neunziger Jahre nicht nur aus pragmatischen, sondern auch aus anthropologischen Gründen wieder eine feste Größe. Daraus ergibt sich ein Musikunterricht, „der das Klassenmusizieren als zentrale Aktionsform praktiziert“<sup>29</sup>. Zwar hat bei dieser Entwicklung das „Orff-Schulwerk in der Schulpraxis an Bedeutung verloren“, das „Orff-Instrumentarium hingegen hat die Schulen erobert und findet heute eine vielseitige Verwendung“<sup>30</sup>. Nur: Im Sinne von Orffs Idee der Elementaren Musik ist diese Verwendung oft nicht; die sogenannten Orff-Instrumente werden z.B. eingesetzt, um ein „Klassenmusizieren mit klassischer Musik“ zu ermöglichen.<sup>31</sup> Insgesamt hat sich das Klassenmusizieren neuen Stils auf Bläser, Streicher, Keyboards und Zupfinstrumente festgelegt sowie auf die Reproduktion von Kompositionen und Arrangements. Der Aspekt des eigenen Schaffens und der Verbindung mit Bewegung ist völlig aus dem Blick geraten.

## 6. Ausblick

Die Idee der Elementaren Musik stammt ursprünglich aus dem Bereich der Kunst, beeinflusst vom Expressionismus sowie von der Rhythmus- und Tanzbewegung, bewegt von der Sehnsucht nach dem Ursprünglichen und nach der Wiederentdeckung von Körper, Bewegung und Rhythmus. Eine Reflexion über das Verhältnis von OSW und Schule kommt an dem Urkonflikt zwischen dem Künstlerischen und dem Schulischen, zwischen staatlich reglementierten Lernschulen und reformerischen Projektschulen nicht vorbei. Vor allem die Betonung des körperhaften

Handelns und der sinnhaften Erfahrung muss für die „Schulen der Körperlosigkeit“ (H. Rumpf) zu einer dauerhaften Herausforderung werden.

Das Elementare in der schulischen Pädagogik könnte verhindern, dass wir uns daran gewöhnen, „den Vorgang der Weltaneignung zu reglementieren, zu medialisieren, zu mechanisieren“<sup>32</sup>. Wo das OSW in seiner Ausprägung als Elementare Musik- und Tanzpädagogik auftritt, wird es eine heilsame und kreative Unruhe in die organisatorische Struktur und die pädagogische Wirklichkeit einer öffentlichen Schule bringen. Es wird etwas vom geistigen Feuer Orffs und von der handwerklichen Disziplin Keetmans spüren lassen und vom Stachel der reformpädagogischen Pioniere, die von einer humanen Schule Freiheit und Freiraum für künstlerische Betätigung gefordert haben. Diese Forderung ist bis heute nicht eingelöst!

## Michael Kugler, Prof. Dr.

Studium der Musikwissenschaft und Lehramt für Musik an Gymnasien in München, Tätigkeit im Schuldienst und ab 1973 als Dozent in der Lehrerbildung an der Universität München. 1994 Habilitation im Fach Musikpädagogik in München, Veröffentlichungen über frühe Instrumentalmusik, afroamerikanische Vokalmusik und über historische und pädagogische Fragen der Methode Jaques-Dalcroze und des Orff-Schulwerks.

- 1 K. Fingerle: Schule, in: D. Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2, Reinbek 1989, S. 1326
- 2 vgl. dazu die Anthologie „Unterbrochene Schulstunde. Schriftsteller und Schule“, Frankfurt/M. 1972
- 3 C. Orff: Erinnerung, in: Dokumentation Carl Orff und sein Werk, Bd. 1, Tutzing 1975, S. 44
- 4 Das wurde bereits im Entstehungsprozess von Schulpraktikern wie F. Reusch kritisiert (vgl. Kugler 2000, S. 239 f.).
- 5 vgl. dazu ausführlich C. Fischer: Gunild Keetman und das Orff-Schulwerk, Mainz 2009, S. 45 ff. und 245 ff.
- 6 Fischer 2009, S. 291 ff. Es ist bezeichnend, dass sich Keetman für das Verfassen der „Elementaria“ großen Zwang antun musste.
- 7 Beide Denkschriften in: W. Thomas / W. Götze (Hrsg.): Orff-Institut, Jahrbuch III, Mainz 1969, S. 263-269
- 8 Musik und Bildung 27 (1995), H. 3
- 9 vgl. dazu ausführlich: M. Kugler: Motion, Perkussion, Improvisation. Orffs Elementare Musik und ihre musikanthropologischen Grundlagen, in: Stefan Hörmann u. a. (Hrsg.): In Sachen Musikpädagogik. Fs. für E. Nolte, Frankfurt/M. 2003, S. 109-131

- 10 vgl. zu den „ethnomusikalischen Charakteristika der Elementaren Musik“ ausführlich: I. Weinbuch: Das musikalische Schaffen Carl Orffs. Ethnologische und interkulturelle Perspektiven, Mainz 2010, S. 73-161
- 11 I. Merkt: Das Orff-Instrumentarium: einfach exotisch! Zur Entstehungsgeschichte des Instrumentariums zum Orff-Schulwerk, in: Musik und Unterricht 1998, H. 50, S. 38-43
- 12 vgl. zur Geschichte und Konzeption dieser großartigen Initiative sowie zur Person Hermann Handerer's: M. Gaul: Musikunterricht aus Schülersicht, Mainz 2009, S. 85-119 sowie V. Forstner: Musik – Sprache – Bewegung. Der Weg in die Bayerische Grundschule. Masterarbeit Universität Mozarteum, Carl Orff-Institut 2012, S. 78 ff.
- 13 Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Musik- und Bewegungserziehung. Multiplikatorenmodell, Donauwörth o.J. (1980)
- 14 J. Frazee: Discovering Orff, New York 1987
- 15 Music for children. Orff-Schulwerk. American Edition. Vol. 2, 1977. Eine ausführliche Diskussion ist hier nicht möglich und müsste von einer Analyse der Musikpädagogik in den USA ausgehen. Vgl. dazu A. Kertz-Welzel: Every Child for Music. Musikpädagogik und Musikunterricht in den USA, Essen 2006, zum OSW S. 125 ff.
- 16 W. Gruhn: Geschichte der Musikerziehung, Hofheim 1993, S. 349 ff.
- 17 Die Rezeption und Entwicklung des OSWs „Musik für Kinder“ im Kontext der deutschen Musikpädagogik ist prägnant zusammengefasst bei R. Nykrin: 50 Jahre „Musik für Kinder – Orff-Schulwerk“, in: B. Haselbach (Hrsg.): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Basistexte aus den Jahren 1932-2010, S. 275-317 oder die ausführliche Darstellung bei M. Widmer: Die Pädagogik des Orff-Instituts, Mainz 2011.
- 18 Ausführlich habe ich diese Gedanken in meinem Aufsatz „Das Orff-Schulwerk und die Frage der kulturellen Traditionen“ (ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN Heft 74, Sommer 2005, S. 10-15) entwickelt. Für die Bezüge des OSWs zur Musikethnologie vgl. ausführlich Weinbuch 2010, S. 54 ff.
- 19 K. Klose: Mi pasión. Ein musikalischer Trip nach Cuba: Cha cha cha, in: Musik und Bildung 1997, H. 2, S. 40-54, B. Dethlefs: Percussion Workshop, in: Musik und Bildung 1996, H. 5, S. 38-43, U. Hagemann: Kpanlogo. Eine Einführung in die Welt der afrikanischen Musik, in: Musik und Bildung 2000, H. 3, S. 50-53, B. Sahrman: Auf der Suche nach dem schönen Ton. Gamelan mit Schulklassen – kennen lernen, improvisieren und spielen, in: Musik und Bildung 2005, H. 3, S. 36-47. Sahrman empfiehlt übrigens, in Ermangelung originaler Gamelaninstrumente auf die Stabspiele Orffs zurückzugreifen, ohne darauf hinzuweisen, dass sich damit der Kreis zu den Experimenten Orffs und Keetmans in den zwanziger Jahren schließt, die von Nachbauten afrikanischer und indonesischer Stabspiele ausgegangen waren!
- 20 R. Flatschler: Die vergessene Macht des Rhythmus, Essen 1984 und Jürgen Zimmermann: Juba. Die Welt der Körperperkussion, Boppard 1999
- 21 Christel Hafke: Body-Percussion, in: Musik und Bildung 1996, H. 3, S. 14-17
- 22 Anm. des Hrsg.: siehe dazu: [www.myspace.com/keithterrybodymusic](http://www.myspace.com/keithterrybodymusic)
- 23 W. Rizzi: Aspekte der Körperlichkeit im Grundschulalter, in: Musik und Bildung 1995, H. 2, S. 34-38
- 24 E. Mascher: Elementare Musiklehre mit Hand und Fuß. Vom Umgang mit dem musikalischen Rhythmus, in: Musik und Bildung 2002, H. 2, S. 8-134
- 25 S. Gies: Alte Eisen der Musikpädagogik? Von Curwen bis Gordon: Zur Aktualität historischer Konzeptionen, in: Musik und Bildung 2001, H. 3, S. 16-23
- 26 M. Steffen-Wittek: Rhythmus im Blut? Bewegungsorientiertes Rhythmuslernen, in: Musik und Unterricht 1997, H. 43, S. 28-35
- 27 O. Nimczik: Musik mit Schlaginstrumenten im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 2003, H. 1, S. 4-7
- 28 H. Regner: 50 Jahre „Musik für Kinder“: alt geworden, jung geblieben? In: ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN 64, Sommer 2000, 7-12, hier S. 8. Das ist im Hinblick auf Orffs Memorandum sowie die Orff-Modellschulen widersprüchlich.
- 29 J. Bär: Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung, in: Musik und Bildung 2001, H. 3, S. 24-27
- 30 H.-J. Erwe, Musizieren im Unterricht, in: Siegmund Helms u.a. (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel 1995, S. 247
- 31 vgl. R. Ewen: Klassenmusizieren mit klassischer Musik, in: MuB 1997, H. 1, S. 8-19
- 32 U. Jungmair: Elementare Musik- und Bewegungserziehung, in: B. Haselbach (Hrsg.): Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Basistexte aus den Jahren 1932-2000, Mainz 2011, S. 271

## Summary

### *Orff-Schulwerk and the School*

*The term "School" can be explained with regard to a principle (scholastic) or an institution (the school). The scholastic denotes that those who teach transmit their traditional knowledge to groups (pupils) who must acquire the necessary cultural competencies within the framework of organised learning. In comparing cultural traits the school is shown to be an institution of secondary socialization into which children are taken from their primary group and introduced to the knowledge of an established social power. For this reason the school has both normative and constraining features.*

*Carl Orff's relationship to the scholastic and to schools was problematic. He broke off his schooling and acquired his competencies largely through private study and experiment. The Orff-Schulwerk "Elemental Music Practice" brought out during the Günther-Schule period is therefore more of a laboratory report, while it is plain to see from Orff-Schulwerk "Music for Children" that neither Orff nor Gunild Keetman had had experience of music teaching in schools.*

Nevertheless, through making statements about music teaching in schools, through the founding of the Orff Institute and through the initiation of model schools with expanded music lessons together with H. Handerer, he did secure that Orff-Schulwerk (OSW) found its way into the school. The spread of the so-called Orff Instrumentarium, the reception in music educational publications and the project for introducing Music and Movement Education into Bavarian primary schools show that he succeeded.

In the 1970s some criticisms of OSW arose because of the knowledge-based character of Music Education. However in the 1980s attitudes turned more strongly towards practical music activity. Within the concepts of "Aesthetic Education" and "Actively-involved Music Education" the widely disseminated Orff Instrumentarium as well as the inclusion of dance and movement played an important role. Meanwhile, Rock and Pop-music, together with non-Western Music, had fundamentally altered the concept of Music and the media that of musical behaviour. The teachers could help themselves to a wide variety of music that was percussive and imbued with motion, and OSW became less attractive. In fact the interest in percussion instruments and in rhythmic learning content (the latter also combined with movement) increased perceptibly, but compared with Drum set, Conga, Kpanlogo, Djembe, etc. the classical Orff Instrumentarium lost ground. Many teaching projects used themes concerning rhythm, movement and improvisation but mostly through the entirely arbitrary taking up of material from popular forms of music and music of other cultures. In the field of rhythmic training and body percussion Reinhard Flatischler's concept TaKeTiNa was widely disseminated. The current trend in class music-making tends to favour classes with wind, string and plucked instruments and keyboards, where the emphasis lies on the reproduction of compositions and arrangements. In fact one has the impression that individual improvisation and composition as well as dance are largely out of sight. Historically and conceptually there remains an unresolvable fundamental conflict between the strictly state-regulated school and the reformed project-oriented school, and, correspondingly, between a curricular-regulated music teaching and a creative-oriented music and dance education. Orff's idea of ele-

mental music comes from the realm of art, from the early modern times when ways of self-expression were being sought. Its realisation in the school challenges the school system to accept freedom and always to intercept those who conform to PISA (European Programme for International Student Assessment) production and one-sided cognitive achievement, in order to liberate new strategies and ways of thinking through schooling in creativity.

Übersetzung: Margaret Murray.

### **Michael Kugler, Prof. Dr.**

studied musicology and school music in Munich. He served at the gymnasium and since 1973 as a faculty member in teacher training at the University of Munich. In 1994 he habilitated in the subject music pedagogy at this University. He has published in the areas of early instrumental music, Afro-American vocal music, historical and pedagogical aspects of Dalcroze's rhythmic and the Orff-Schulwerk.

Translation: Margret Murray

## Aus der Praxis

---

### From Practical Work

---

### No Child left out – The Orff Approach to Differentiated Instruction

---



© 2004 Doug Goodkin

*“No Child Left Behind” is the current buzz phrase for our nation’s educational plan, and while teachers struggle to adjust their curriculums to the same old stupid plan of teaching to meaningless tests, the children suffer. “No Child Left Behind” is the sugar pill given to parents who want to believe that their child will be a winner, like Lake Wobegon’s mythical children who are all above average. But in a school system based on competition, someone must be below average for someone else to be above average.*

*In the present system, you can’t give A’s to everyone. An A loses its value if no one gets a B, C, or D.*

*When education is built on a different cornerstone – that students are not to be pitted against each other’s achievements, but rather against their own talent and genius – “no child left out” is a more appropriate slogan. The idea that everyone should excel in every subject or else be considered failing in school is based on a fantasy directly opposed to the reality of daily life. Difficulty in some subjects is one of the things*

*that leads towards our own strengths. My dismal inability to understand the first thing about what goes on in a car engine saved me hours of tinkering with cars that were better spent practicing piano.*

*My car mechanic’s failure in piano lessons led him to search for his own form of intelligence.*

*I can now give piano lessons to his child, and both he and I are quite happy that he can fix my car. The adult world is based on people following the star of their own native intelligence.*

*This is not to suggest that students not be required to encounter all the different disciplines that call forth their intelligences. A more enlightened school would not necessarily excuse me from mechanics class (I wish that had been a required study!) or my car mechanic from the history of symphonic music. But it strongly suggests that a teacher figure out how to explain the fugue of rods and pistons to me and explain the engine of Beethoven to my mechanic. And that after we gave it the old college try, we be excused from the stigma of failure because we didn’t choose to analyse the 5<sup>th</sup> or rebuild the engine in our spare time. My subject of area of music has been traditionally given the status of an elective reserved for that mysterious population, “the talented.” Yet at my school, it is a required subject for each of the 11 years between three years old through 8<sup>th</sup> grade. If we went through high school. I would lobby strongly for it to continue to be a required subject for all.*

*I enter class each day with the assumption that each child is inherently musical and that every human being loves music unless neglected by a school system that doesn’t recognize its value or wounded by a music teacher searching for some students to win prizes for him. Every class is a challenge for me to prove my assumption and to date – some 30 years of teaching – I have not been disappointed.*

*The reason I feel so confident that every child will feel successful on some basic level is that my teaching is informed by an ingenious approach known as Orff-Schulwerk, with over eight decades of practice in discovering where each person’s musical genius lies. For some, it is singing, for others dancing, still others listening and analysing. Some find their muse through instrumental play – and here it gets very specific. Third-rate violinist Art Tatum finally tries the piano and makes more progress in two weeks than he did in*

four years. He takes the hint to abandon violin and pursue piano and becomes one of the most remarkable technicians in the history of jazz piano – and perhaps all piano. That muse not only hides behind instruments, but musical styles as well. The failed concert pianist discovers Balinese gamelan and becomes a virtuoso player in a distinctly different tradition.

Good teachers have always searched for the ways to engage their students specific to their interests and capacities for understanding. Now that approach has been summarized in a thinking called Differentiated Instruction and teaching training courses are preparing future teachers with a wide range of ideas and techniques to help them reach students who don't fit the fantasy mould of the "normal" – which in my experience, is every student. Much attention is given these days to those with special learning needs and there are indeed some students that are struggling with the tasks of school that need special attention and strategies and compensations. However, the truer statement is that every student has special learning needs. Witness me in car mechanics. Or my car mechanic in music.

Differentiated Instruction is a new name for an old practice in Orff-Schulwerk. Because most Orff teachers teach General Music, they automatically must accommodate a wide variety of backgrounds, talents and interests. Naturally, the same is true for language arts, science, math, art and P.E. teachers as well. Music, however, may represent one of the more challenging disciplines for inclusion, since every ensemble piece is only as strong as its proverbial missing link. Traditional music teachers solve this problem with damaging "mouth the words" strategies. Some innovative teachers refuse to sacrifice their student's self-esteem to the musical performance. And yet when the performance itself suffers, the students as a group are not uplifted and the music doesn't complete its possibility. How can we produce beautiful music and still elicit successful participation from every student? Below are some strategies, none foolproof, but all useful in creating an inclusive musical community.

### **1. Work in a wide scope of media**

Everyone must play, sing, dance, act, recite poetry, slap their body and more. By offering a wide range of means to musically express oneself, the students have

more opportunities to encounter their preferred musical modality. The student struggling with singing or lost in music theory may well be the best shaker player to come down the pike in a while. The frustrated xylophone player will be delighted to make up a dance to the piece.

The timid singer feels just fine reciting the dramatic poem. In short, there are multiple ways in which to contribute decisively to a performance.

### **2. Teach all parts to everyone – then have them choose**

The democracy of Orff instruments – everyone at the same level of practice and exposure – allows for learning each part of the music, from the bass to supporting rhythms to melodies. By learning all parts, students not only hear the music more fully, but get to find what suits their fancy. "The melody is too difficult in this piece? I think I'll choose that simple rocking bass. Bass too boring? I'm going for that hot conga drum part."

### **3. Simplify parts – play melodic fragments**

Since Orff ensembles often have children doubling parts, it is not only fine, but often aesthetically better to have some children play fragments of melodies while others play the whole melody. From playing the accented notes to the answer part of a question-answer melody, a few well-chosen notes can add a lot, help the student relax, yet also feel an integral part.

### **4. Create at your level of comfort**

Orff classes abound in opportunities to improvise and compose. The cardinal rule of creation is that students can only create at their level of skill and understanding. Any student can have a hard time learning someone else's music, but no one improvises music too difficult for him or herself to do. Of course, students improvising don't always feel successful or musical and may need some guidance. But experience shows that everyone can create something that is of value to the group, be it a motion, a choice of an instrument, an accompanying pattern or new words to a song.

### **5. Recognize the dignity of each contribution**

Ours is a star-obsessed culture, but Michael Jordan is nothing without his teammates that pass him the ball

and every performance by Meryl Streep has hundreds of unseen hands behind it. The music class will have its moments as well where the talents of a few will come to centre stage and be properly appreciated, but the foundation of the whole show is the group ensemble work.

“No Child Left Behind” runs on the fantasy of everyone as a superstar, but “no child left out” means that everyone contributes from his or her own interest and capability and every contribution is valuable.

## **6. Create Opportunities for talent, create challenges for discovery**

*When I took a group of students to perform at a big music education conference, I created the show with particular students in mind:*

*This song would be good for this student’s voice, that song for another’s. This student should improvise here, that student should dance there. Sometimes we neglect talent in the name of “fairness,” afraid that no one should shine brighter than another. The answer is not to dull their brilliance, but to keep searching for material in which other students can show theirs. And at the same time, we must keep encouraging all students to try new things that are difficult for them. For one piece, I had our “star singer” try the drums and he later wrote that that was one of his favourite moments in the year of music!*

## **7. Understand each student’s learning style**

*This is where Differentiated Instruction scares teachers and seems overwhelming.*

*How can one teach the same material differently to each student? Again, multiple strategies are crucial here. In my case, I might have everyone sing a melody and go off to the xylophones to try to “find it.” Those with trained ears can work things out on their own while I go sit next to others and play a phrase at a time on their xylophone. Some may ask to see it written. Some may ask if they can play triangle on this piece. This process is made easier when the student comes to understand his or her preferred strategy and can articulate it to the teacher.*

*The above guidelines should help both music and other teachers navigate through the difficult waters of true teaching. Those who find it too much work may*

*choose to teach at on-line universities where learning is simply disembodied facts flying through screens. But for those of us who are called to this noble profession of teaching, teaching each student one at a time in the group is what makes our life interesting, challenging and rewarding. And most importantly, it makes the children happy.*

## **Doug Goodkin**

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

---

# Kein Kind ausschließen – Der Ansatz des Orff-Schulwerks für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung

---

© 2004 Doug Goodkin

„Kein Kind zurücklassen“ ist zurzeit ein Schlagwort in unserem nationalen Erziehungsplan.<sup>1</sup> Und während die Lehrer darum kämpfen, das Curriculum an denselben alten und dummen Plan sinnloser Prüfungen anzupassen, leiden die Kinder. „Kein Kind zurücklassen“ ist die süße Pille für Eltern, die glauben wollen, dass ihr Kind ein Sieger sein wird, wie die mythischen Kinder des Wobegon Sees, die alle überdurchschnittlich sind<sup>2</sup>. Aber in einem Schulsystem, das auf Wettbewerb ausgerichtet ist, muss immer einer unter dem Durchschnitt sein, damit ein anderer überdurchschnittlich sein kann. Im gegenwärtigen Schulsystem kann man nicht allen die beste Note geben, denn diese verliert ihren Wert, wenn nicht andere schlechtere Noten erhalten.

Wenn Erziehung aber auf einem anderen Grundpfeiler ausgerichtet ist, sodass Schüler nicht gegen die Leistungen anderer kämpfen müssen, sondern sich um ihr eigenes Talent kümmern können, dann ist „Kein Kind ausschließen“ eine geeignetere Devise. Die Idee, dass jeder einzelne in jedem Fach unübertroffen sein muss, wenn er nicht als Schulversager gelten soll, ist ein fantastisches Gebilde, das in krassem Widerspruch zum alltäglichen Leben steht. Schwierigkeiten in einzelnen Fächern ist gerade das, was unsere Kräfte entwickelt. Meine jämmerliche Unfähigkeit, auch nur im Geringsten zu verstehen, wie ein Motor funktioniert, hat mir viele Stunden des Herumpfuschens an einem Auto gespart, die ich viel besser zum Klavierüben verwenden konnte.

Die Erfolglosigkeit meines Automechanikers in seinen Klavierstunden brachte ihn dazu, seine eigene Form von Intelligenz zu suchen. Ich kann jetzt seinen Kindern Klavierstunden geben, und er wie auch ich sind glücklich, dass er mein Auto wieder herrichten kann. Die Erwachsenenwelt basiert darauf, dass die Menschen ihrer eigenen Intelligenz folgen.

Das soll nicht suggerieren, dass Studenten nicht alle verschiedenen Disziplinen kennenlernen sollen, die ihre Intelligenz herausfordern. Eine aufgeklärtere Schule hätte mich vielleicht nicht vom Mechanik-Unterricht befreit (ich wünschte, das wäre ein Pflichtfach gewesen) oder meinen Automechaniker von der Geschichte der symphonischen Musik. Aber das würde bedeuten, dass ein Lehrer herausfinden müsste, wie er mir eine Fuge von Kolben und Gestängen und meinem Mechaniker die Maschinerie Beethovens erklären könnte, und dass wir, nachdem wir es versucht hatten, vom Stigma des Versagens befreit wären, weil wir eben doch nicht in unserer freien Zeit die 5. Symphonie analysiert oder die Maschine repariert hatten.

Mein Bereich Musik hatte traditionellerweise den Status eines Wahlfaches für jene mysteriöse Gruppe der Bevölkerung, die „Talentierte“. Doch an meiner heutigen Schule ist Musik ein Pflichtfach für alle während ihrer elf Schuljahre, von den Dreijährigen bis zu den 8.-Klässlern. Und wenn wir bis zum High-School Abschluss unterrichten würden, so würde ich mich dafür stark machen, dass es bis zum Schluss ein Pflichtfach für alle bliebe.

Ich beginne meinen Unterricht an jedem Tag mit der

Überzeugung, dass ein jedes Kind von Natur aus musikalisch ist, und dass jedes menschliche Wesen Musik liebt, außer, wenn Musik von einem Schulsystem, welches ihren Wert nicht erkennt, vernachlässigt wird, oder es von einem Musiklehrer verletzt wird, der Schüler sucht, die für ihn Preise gewinnen. Jeder Unterricht ist für mich eine Herausforderung meine Überzeugung zu überprüfen, und bis heute – nach über 30 Unterrichtsjahren – bin ich nicht enttäuscht worden.

Der Grund meines Vertrauens, dass jedes Kind auf einer Grundstufe erfolgreich sein wird, liegt darin, dass mein Unterricht von dem genialen Konzept des Orff-Schulwerks geprägt ist, das in mehr als achtzig Jahren Erfahrung herausgefunden hat, wo die musikalische Begabung jeder Persönlichkeit liegt. Für einige ist es im Singen, für andere im Tanzen, für wieder andere hingegen im Hören und Analysieren.

Einige finden ihre Freude am Instrumentalspiel und da wird es sehr konkret:

Der drittklassige Geiger Art Tatum versucht es irgendwann mit dem Klavier und macht da in zwei Wochen mehr Fortschritte als in vier Jahren auf der Geige. Daraufhin lässt er die Geige sein und macht mit Klavier weiter und wird zu einem der bemerkenswertesten Klaviertechniker in der Geschichte des Jazz Pianos, vielleicht des Klaviers überhaupt. Die Muse versteckt sich oft nicht nur hinter einem Instrument, sondern auch hinter einem musikalischen Stil. So kann ein gescheiterter Konzertpianist für sich das Balinesische Gamelan entdecken und ein virtuoser Spieler in einer ganz anderen Tradition werden.

Gute Lehrer haben sich immer bemüht Wege zu finden, um ihre Schüler entsprechend ihres Interesses und ihrer Verständnisfähigkeit zu motivieren. Dieser Ansatz wurde nun in einer Denkweise zusammengefasst, die man „Differenzierten Unterricht“ nennt. Die Lehrerausbildung bereitet zukünftige Lehrer mit einer Fülle von Ideen und Techniken darauf vor, wie man Schüler erreichen kann, die nicht in die hypothetische Form von „Normalität“ passen. Und das sind meiner Erfahrung nach alle Schüler!

Heute wird besondere Aufmerksamkeit gerade jenen Schülern gewidmet, die besondere Lernbedürfnisse haben, und es gibt tatsächlich manche Kinder, die mit den Anforderungen der Schule kämpfen und daher besondere Zuwendung, Strategien und Ausgleich

benötigen. Aber die Wahrheit ist, dass jeder Mensch besondere Lernerfordernisse hat, das bezeugt meine Situation in Automechanik, oder die meines Mechanikers in Musik.

„Differenzierter Unterricht“ ist ein neuer Name für eine alte Praxis im Orff-Schulwerk. Da die meisten Orff-Schulwerk-Lehrer allgemeinen Musikunterricht geben, müssen sie sich an eine große Vielfalt von Herkunft, Talenten und Interessen anpassen. Natürlich ist das auch für Lehrer von Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Sport gültig. Musik könnte aber eine der anspruchsvollsten Disziplinen in Bezug auf Inklusion sein, denn jedes Musikstück ist nur so gut wie jenes sprichwörtliche „missing link“. Ein „traditioneller“ Musiklehrer löst dieses Problem mit der verhängnisvollen Strategie: „tu nur als ob“<sup>3</sup>. Einige innovative Lehrer weigern sich jedoch, das Selbstwertgefühl ihrer Schüler der musikalischen Aufführung zu opfern. Und dennoch, wenn die Aufführung darunter leidet, so fühlt sich die gesamte Gruppe nicht gut und die Musik erfüllt nicht ihre Wirkung.

Wie können wir also eine gute musikalische Aufführung zustande bringen und trotzdem von jedem Schüler eine erfolgreiche Teilnahme bewirken? Im Folgenden stehen einige strategische Vorschläge. Keiner bietet volle Garantie, aber alle sind geeignet, eine inklusive musikalische Gemeinschaft aufzubauen.

### **1. Mit vielen Ausdrucksmedien arbeiten**

Jedes Kind soll spielen, singen, tanzen, darstellen, Gedichte rezitieren, Klanggesten verwenden und vieles mehr. Durch das vielseitige Angebot musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten haben die Schüler mehr Gelegenheit, das ihnen Entsprechende zu finden. Ein Kind, das mit dem Singen Schwierigkeiten hat oder sich in der Musiktheorie verloren fühlt, kann trotzdem der beste Shaker-Spieler sein und von Zeit zu Zeit damit glänzen. Ein anderes, das vom Xylophon frustriert ist, wird mit Freude einen Tanz zu einem Musikstück gestalten. Der ängstliche Sänger fühlt sich sicher, wenn er ein Gedicht rezitiert. Mit anderen Worten: Es gibt vielfältige Wege, wie man zu einer Aufführung beitragen kann.

### **2. Alle sollen alles lernen und dann auswählen**

Die „Demokratie“ der Instrumente – jeder spielt auf

der gleichen Ebene von Beanspruchung und Übung – erlaubt es, alle Teile der Musik, von der Basslinie bis zu den führenden Melodien und Rhythmen, gemeinsam zu erlernen. Dadurch lernen die Kinder die Musik nicht nur besser kennen, sondern sie finden auch heraus, was sie am liebsten spielen wollen. Die Melodie scheint in diesem Stück zu schwierig, ich glaube, „ich übernehme lieber den Bass“. Ach, der Grundschlag ist zu langweilig, „ich spiele mal die coole Congastimme.“

### **3. Vereinfachen – auch melodische Fragmente einsetzen**

Weil in einem Orff-Ensemble verschiedene Stimmen ohnedies oft mehrfach besetzt werden, ist es nicht nur möglich, sondern auch klanglich besser, wenn einige Kinder nur Fragmente der Melodie übernehmen, während andere den ganzen Part spielen.

Das können nur die akzentuierten Noten sein oder aber ein Teil einer Frage-Antwort-Melodie. Wenige, gut ausgewählte Töne helfen dem Kind sich zu entspannen, und dennoch fühlt es sich als wertvolles Mitglied des Ensembles.

### **4. Beim eigenen Können bleiben**

In Orff-Schulwerk-Stunden gibt es reichliche Möglichkeiten zu improvisieren und zu komponieren. Die Grundregel ist, dass jedes Kind nur auf dem Niveau seines Könnens und Verstehens gestalten kann. Man kann sich zwar anstrengen, jemandes anderen Musik zu erlernen, aber niemand improvisiert Musik, die zu schwer für einen selbst ist. Natürlich sind improvisierende Schüler nicht immer mit sich zufrieden und könnten Hilfe und Anleitung brauchen. Aber die Erfahrung hat gezeigt, dass j e d e und j e d e r etwas erfinden kann, das für die Gruppe wert hat, das mag eine Bewegung oder ein Instrument sein, eine Begleitungsformel oder neue Worte zu einem Lied.

### **5. Jeden Beitrag als solchen wertschätzen**

Wir leben in einer Gesellschaft, die von „Stars“ besessen ist, aber Ronaldinho ist ohne seine Mannschaftsmitglieder, die ihm den Ball zuspitzen, ein Niemand und jede Vorstellung von Meryl Streep hat hunderte von hilfreichen Händen im Hintergrund. Auch im Musik- und Tanzunterricht wird es Augenblicke geben, in denen die Talente einiger weniger im

Zentrum stehen und Anerkennung finden, aber die Grundlage der ganzen Aufführung ist die gemeinsame Arbeit und der Beitrag der Gruppe.

„*Kein Kind zurücklassen*“ geht von der Vorstellung eines jeden Kindes als Superstar aus. „Kein Kind ausschließen“ bedeutet, dass jeder Schüler und jede Schülerin nach seinen oder ihren Fähigkeiten und Interessen zum Ganzen beiträgt, und dass jeder Beitrag wertvoll ist.

## 6. Gelegenheiten für Talente und Herausforderungen für Entdeckungen schaffen

Wenn ich eine Gruppe von Schülern für eine Vorführung bei einer großen musikpädagogischen Konferenz vorbereite, dann plane ich die Veranstaltung im Hinblick auf ihre jeweiligen Fähigkeiten: Dieses Lied wäre gut für die Stimme dieses Kindes, und jenes Lied für ein anderes. Diese Schülerin könnte gut improvisieren, und jener Schüler gut tanzen. Manchmal vernachlässigen wir Talente im Namen der „Gerechtigkeit“ und fürchten, dass ein Kind vielleicht besser wirken könne als ein anderes. Die Antwort ist: niemandes Fähigkeiten unterdrücken, aber Material suchen, damit alle Kinder ihre Fähigkeiten zeigen können. Und daneben müssen wir alle Schüler ermutigen, auch neue Dinge auszuprobieren, die vielleicht zunächst für sie schwierig sind. Einmal ließ ich unseren „Sing-Star“ das Schlagwerk übernehmen und später schrieb er mir, dass dies einer seiner besten Momente im Musikunterricht des ganzen Jahres war.

## 7. Den Lernstil jedes einzelnen Kindes verstehen

Das ist es gerade, wo „Differenzierter Unterricht“ Lehrer verängstigt und überfordert. Wie kann man das gleiche Material für jedes Kind unterschiedlich unterrichten? Eine Vielfalt der Unterrichtsmethoden kann hier ausschlaggebend sein. In meinem Fall könnte ich beispielsweise alle Kinder eine Melodie singen lassen und sie dann auffordern, an die Xylophone zu gehen und diese zu „finden“. Diejenigen, die ein gutes Gehör haben, werden die Aufgabe für sich lösen, während ich mich zu anderen setze und ihnen einzelne Phrasen auf ihrem Instrument vorspiele. Andere würden gerne die Noten sehen, und wieder andere möchten in diesem Stück vielleicht lieber Triangel spielen. Diese Vorgehensweise wird einfacher,

wenn die Kinder wissen, was sie wollen und dies auch gegenüber dem Lehrer artikulieren können.

Diese Empfehlungen sollen sowohl Musiklehrern wie auch anderen Kollegen helfen, durch die schwierigen Gewässer aufrichtigen Unterrichtens zu navigieren. Diejenigen, denen das zu viel Arbeit ist, können an Online-Universitäten unterrichten, wo das Lernen darin besteht, körperlose Sachverhalte von einem Bildschirm zum anderen zu schicken. Aber für jene unter uns, für die Unterrichten eine Berufung ist, macht es das Leben interessant, herausfordernd und lohnend, jeden Schüler differenziert und doch in der Gruppe zu unterrichten.

Und vor allem: Es macht die Kinder glücklich.

## Doug Goodkin

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

Übersetzung: Barbara Haselbach

1 Hrsg.: Goodkin spricht über die Situation in den USA

2 Hrsg.: Dieser Vergleich bezieht sich auf den Roman „Lake Wobegon – Summer 1956“ des amerikanischen Autors Garrison Keillor.

3 Im englischen Original heißt es „*mouth the words*“ – bewege nur die Lippen (statt zu singen).

---

## Dance and Aesthetic Education

---



Christa Coogan

15 children sit on the edges of their seats, straining forward so as not to miss a single second of the action on the stage. Their heads move like tennis balls, to the right, sharply to the middle, again right, now a slower scanning over to the left:

Dancers keep coming through the door, talking (but we don't hear them), laughing (but we don't know about what). Skirts swirl, dancers twirl and jump, around and around, high off the ground. Suddenly a dancer hangs upside down from inside the door frame, swinging like a pendulum. Laughter has turned to a hushed murmur, the sound of a church bell gongs in the distance, the door frame is slowly pushed off the stage. Some of the children turn towards each other, whispering. Others chide them to be quiet – they don't want to miss what happens next. A burst of color and a black top dashes from right to left and is stopped midway by a calm man. The black top is black frizzy hair connected to a woman in an orange wool skirt, dark green shirt, yellow socks and black laced-up shoes. They begin to dance with one another. She lifts his leg and glides underneath; he spins, drops onto one knee, rolls away from her only to explode upwards and fall trustingly but heavily into her arms. The dancers are now nose to nose.

The children twitter and giggle – but before they can cover their eyes to block off the kiss that might come –

A water pistol appears in the hand of the woman dancer and she squirts her partner lovingly. She aims between his bare toes and squirts his face; she flees grinning but he soars past her and flicks

the droplets from his face. She twists and bends, he squiggles around and through her; jumps on to her piggyback, slides off to turn and watch her leap over him, and then land like a baby in his arms.

A few of the children appear to be as breathless as the dancers, but motionless, while others pull their legs up onto the chair to sit higher and see better. The dance continues.

During the intermission everyone has a response to the dance and keen observations. “The man in the woman's dress was funny ...”, “He was drinking out of her shoe ...”, “The woman really squeezed into the suitcase ...”, “The dancers exploded just like the balloons ...”

Imagine having taken a 3<sup>rd</sup> grade class of children to the state ballet theatre for a performance of Mats Ek's “A Sort of”. These children were not part of a typical audience firstly, because they are children and secondly, because they participated in a creative dance project through their school and so they knew something about contemporary dance.

**Doing** is a significant aspect of art appreciation and of aesthetic education. The observation of art is most effective when it is accompanied with the practical experience of making art: of dancing, making music, drawing, writing and so forth. Art becomes tangible. What are the benefits that children experience when they are guided into the realm of elemental, creative dance? Because it engages the body, the mind and the spirit, creative dance offers children many ways to learn about themselves. Their bodily-kinaesthetic, musical and spatial intelligences are stretched as they work on mastering movement and dance skills, their cognitive skills are called upon as they learn and understand movement concepts, their personal skills develop as they learn to cooperate with one another and as they perceive and value creative expression. These benefits also give children a vocabulary to know about dance. They have felt manifestations of time, of space and of qualities in their own bodies, seen it in other bodies and learn to reflect and to verbalize these experiences and observations. And of course, dance is intimately connected to music. Elemental dance offers a broad access to realizing this relationship. Children discover parallels in ideas of form and structure, be it that smallest building block, the

phrase, or in the AB form or the extended rondo form. They draw bridges between musical and dance parameters such as tone colour and movement quality or pitch and movement levels. Music begins to be understood on an analytical level. But of course children react to rhythm and to the powerful atmospheric pull of music as well. Their senses are awakened, their imaginations are stimulated and thus music is internalized on emotional and associative levels. A child's dancing becomes invested with rhythm, phrasing and atmosphere that have sprung from deep sources within and connect with skills and concepts they have acquired in their lessons.

Aesthetic education teaches children to observe and to make connections between artistic disciplines and connections to their own lives. It can inspire them to question and reflect. What is beautiful? What makes a movement beautiful or when is that marriage of music and movement so thrilling? Acts of perception and of cognition expand and develop complexity; the imagination is vitalized. This is an approach that is neither "art for art's sake" nor does it use the arts as a vehicle for teaching other subjects. It is a third process that incorporates elements of both and vanquishes that remote art pedestal. Sensory and analytic tools enliven the aesthetic response to art products, whether the concert dance of our time - on an international level with choreographers such as Mats Ek or on national and local levels - or dance in its other social constructs. The invitation to enter into aesthetic awarenesses has been extended.

... the children sit up straighter as the dance continues ...

### **Christa Coogan**

Dancer, choreographer, teacher. Studied at the Juilliard School, New York City. Has worked in New York City, Boston, Munich, Salzburg, Augsburg etc. Teaches and works as a choreographer at universities (Carl Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg, Music Academy Augsburg-Nürnberg), schools, dance, music and theatre companies. Teaches courses internationally. Member of the dance jury in Munich. Works with the Theaterakademie August Everding (drama + school), teaches in in-service courses for teachers and in school projects. Publishes in specialist journals.

---

## Tanz und Ästhetische Erziehung

---

Christa Coogan

15 Kinder sitzen gespannt vorgeneigt auf ihrem Stuhlrand, um ja keine einzige Sekunde des Bühnengeschehens zu verpassen. Ihre Köpfe bewegen sich wie Tennisbälle, erst nach rechts, scharf zur Mitte zurück, wieder nach rechts, dann streift der Blick langsam nach links:

... Tänzer kommen durch eine Tür, sie sprechen (aber wir hören sie nicht), sie lachen (aber wir wissen nicht worüber), Röcke wirbeln, Tänzer drehen sich ohne Unterbrechung und springen hoch in die Luft. Plötzlich hängt ein Tänzer kopfüber im Rahmen der Türe und schwingt wie ein Pendel hin und her. Das Lachen wird zu einem gedämpften Gemurmel, eine Kirchenglocke tönt in der Ferne, der Türrahmen wird langsam von der Bühne geschoben. Einige Kinder schauen sich an und flüstern. Andere ermahnen sie, leise zu sein - sie wollen nichts von dem, was sich ereignet verpassen. Da saust eine Explosion von Farben und ein schwarzes Oberteil von rechts nach links und wird auf halbem Wege von einem ruhigen Mann aufgehalten. Das schwarze Oberteil ist krauses schwarzes Haar und gehört einer Frau mit einem orangefarbenen Wollrock, dunkelgrünem Hemd, gelben Socken und schwarzen Schnürschuhen. Sie beginnen miteinander zu tanzen. Sie hebt sein Bein und gleitet unten durch, er dreht sich und sinkt auf ein Knie, rollt von ihr weg, nur um sofort hochzuschneiden und vertrauensvoll und schwer in ihre Arme zu fallen. Die Tänzer sind jetzt Gesicht an Gesicht.

Die Kinder schnattern und kichern, aber bevor sie sich ihre Augen zuhalten können, damit sie den Kuss, der kommen könnte, nicht sehen müssen ...

... erscheint eine Wasserpistole in der Hand der Frau mit der sie ihren Partner liebevoll bespritzt. Sie zielt auf seine nackten Zehen und spritzt ihm ins Gesicht, flieht und lacht, aber er saust hinter ihr her und schüttelt sich die Tropfen vom Gesicht, sie dreht und beugt sich, er windet sich um sie, springt huckepack auf sie drauf, gleitet wieder herunter und sieht zu, wie sie über ihn springt

und schließlich wie ein Baby in seinen Armen landet.

Einige Kinder scheinen so atemlos wie die Tänzer selbst, aber bewegungslos, während andere die Beine unter sich ziehen, um höher zu sitzen und besser zu sehen. Der Tanz geht weiter.

In der Pause hat jede/r einen Kommentar zu dem Tanz, und verwegene Beobachtungen werden gemacht: „Der Mann im Kleid der Frau war komisch ...“, „Er hat aus ihrem Schuh getrunken ...“, „Die Frau war richtig in den Koffer gequetscht ...“, „Die Tänzer explodierten wie die Luftballons ...“.

Stellen Sie sich vor, Sie haben Kinder einer dritten Klasse ins Staatstheaterballett zu einer Vorstellung von Mats Eks „A sort of“ gebracht. Diese Kinder waren nicht Teil eines typischen Publikums, weil sie erstens Kinder waren, und zweitens, weil sie an einem kreativen Tanzprojekt ihrer Schule teilgenommen hatten und daher etwas über zeitgenössischen Tanz wussten.

Etwas selbst zu tun ist ein wesentlicher Aspekt von Kunstverständnis und Ästhetischer Erziehung. Kunst zu betrachten ist sehr wirkungsvoll, wenn es mit praktischer Erfahrung in künstlerischem Tun einhergeht, mit Tanzen also, mit Musizieren, Zeichnen, Schreiben usw. Kunst wird auf diese Weise hautnah erlebt. Was ist das Positive, das Kinder erfahren, wenn sie in das Gebiet des elementaren, kreativen Tanzes eingeführt werden? Weil er Körper, Geist und Seele beansprucht, bietet kreativer Tanz den Kindern viele Wege, um etwas über sich selbst zu lernen. Ihre kinästhetische, musikalische und räumliche Intelligenz wird beansprucht, wenn sie lernen, Bewegungen und tänzerische Fertigkeiten zu meistern. Ihre kognitiven Fähigkeiten sind gefragt, wenn sie sich darin üben, tänzerische Konzepte zu verstehen, ihre persönlichen Qualitäten wachsen, indem sie mit anderen zusammenarbeiten und kreativen Ausdruck wahrnehmen und schätzen lernen.

Diese Erfahrungen geben Kindern auch ein Tanzvokabular. Sie haben Erscheinungsformen von Zeit, Raum und Bewegungsqualitäten in ihrem eigenen

Körper erlebt und bei anderen beobachtet und daraus gelernt, diese Wahrnehmungen und Beobachtungen zu reflektieren und zu verbalisieren. Und dann ist Tanz natürlich auch aufs engste mit Musik verbunden. Elementarer Tanz bietet einen breiten Zugang, um diese Beziehung zu realisieren. Kinder entdecken Parallelen zwischen Form und Struktur, sei es in den kleinsten Bausteinen einer Phrase oder einer zweiteiligen Form (AB) oder in der größeren Rondoform. Sie bauen Brücken zwischen musikalischen und tänzerischen Parametern wie Klangfarbe und Bewegungsqualität oder Tonhöhe und Raumebenen. Man beginnt Musik auch auf einer analytischen Ebene zu verstehen. Und natürlich reagieren Kinder auch auf Rhythmen und ebenso auf den kraftvollen, atmosphärischen Einfluss von Musik. Ihre Sinne sind wach, ihre Vorstellungskraft stimuliert, und Musik wird auf einer emotionalen und assoziativen Ebene internalisiert. Das Tanzen eines Kindes wird von Rhythmus, Phrasierung und Atmosphäre, die tiefen inneren Quellen entspringen, geprägt und mit Fertigkeiten und Ideen verbunden, die sie in ihrem Unterricht erworben haben.

Ästhetische Erziehung lehrt Kinder, Beobachtungen und auch Verbindungen zwischen der Kunst und ihrem eigenen Leben herzustellen. Sie regt sie dazu an, nachzudenken und Fragen zu stellen. Was ist schön? Was macht eine Bewegung schön, oder wann ist diese Verbindung von Musik und Bewegung so aufregend? Wahrnehmung und Kognition erweitern und entwickeln Komplexität, die Vorstellungskraft wird vitalisiert. Dies ist ein Ansatz, der weder „Kunst um der Kunst willen“ betreibt, noch die Künste dazu benützt, andere Gegenstände besser zu lernen. Es ist ein dritter Prozess, der Elemente der beiden anderen verwendet und die Kunst von ihrem Sockel herunterholt. Wahrnehmung und analytisches Herangehen beleben die ästhetische Reaktion auf Kunstwerke, sei es auf den Bühnentanz unserer Zeit (wie etwa auf internationaler Ebene mit Choreographen wie Mats Ek, aber auch auf nationaler und lokaler Ebene) oder sei es auf Tanz in einem anderen sozialen Kontext.

Die Einladung zu einer Erweiterung des ästhetischen Bewusstseins wurde angenommen.

... sobald die Tanzperformance weitergeht, sitzen die Kinder wieder voll Spannung und ...

## Christa Coogan

Tänzerin, Choreographin, Pädagogin. Studium an der Juilliard School, New York City. Tätig in New York City, Boston, München, Salzburg, Augsburg etc. Lehrt und choreographiert an Universitäten (Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg, Musikhochschule Augsburg-Nürnberg), Schulen, Tanz-, Musik- und Theaterkompanien. Internationale Kurstätigkeit. Mitglied der Tanzjury der Stadt München. Mitarbeit an der Theaterakademie August Everding (Theater + Schule), in Lehrerfortbildung und Schulprojekten. Veröffentlichungen in Fachliteratur.

Übersetzung: Barbara Haselbach

---

## *Xamfrà – Centre for Music and Theatre* *An initiative from L’Arc Música Foundation*

---



*Ester Bonal Sarró*

### ***L’Arc Música. A private foundation, Barcelona***

*L’Arc Música was founded in 1967 as a workshop centre for music, plastic arts and expression to meet the educational shortfall Spain was suffering under a military dictatorship. Over the years, L’Arc Música has consolidated its position as a good alternative source of music education that prioritizes the comprehensive development of the student rather than focusing on “instruction” in a particular discipline. This concern at the service vocation of the team of teachers, with Maria Dolores Bonal (who finished her studies at the Orff Institute in Salzburg in 1967) at the helm, saw L’Arc Música Foundation (established in 1992) win the public tender for managing the Can Ponsic Barcelona Municipal School of Music for the improvement of the musical life of the neighbourhood and city.*

*The school promotes the creation of instrumental and vocal ensembles, organizes concerts for school children and the general public, holds seminars with specialized primary music teachers from the district, offers a music program for babies and their families, works with children with disabilities (for whom music can be a great sensory, communicational and expressive aid), organizes and promotes courses with teachers in different specialty areas (dance, improvisation, etc.) aimed at students and teachers alike, is involved with exchange programs with different groups from across the country and abroad and pays*

particular attention to issues of solidarity and collaboration with educational and artistic communities in underprivileged areas within the city, the country and internationally.

### **Xamfrà – the beginning**

After more than two years looking for financial support, in January 2005, L'Arc Música, Private Foundation, has created **Xamfrà** (catalane translation of chamfer; meaning “a place to meet”) a **Music and Scene Centre** in the neighbourhood of Raval (a quarter in the centre of Barcelona with a high percentage of immigrants among their neighbours), mainly for local children and young people aged 4–20 and with a minimum of 30 students enrolled in the first year (January–June 2005).

The multiracial reality of the neighbourhood shall be represented at the centre, whose main goal shall be to promote mutual understanding through shared artistic experiences.

To get the Raval's Music Scene Centre up and running, we have made many contacts to find a site and the resources needed for its maintenance.

In the expectation of a Council decision about granting us the use of a site, we would provisionally begin, where necessary, in January 2005 in a local high school.

At the Xamfrà, the children will enrol in music, dance or theatre workshops and work together in the framework of a show to be presented to the public every year.

The origin of the idea is to be found in the experiences throughout the 1990s, when in Miquel Tarradell and Milà i Fontanels, public high schools, located in the neighbourhood of Raval and with around 90% of foreign students from some countries around the world, music was used, by their teachers (myself and Angels Roger, now member of Xamfrà's team) as a form of communication.

The work they developed eventually took the form of projects that included the participation of all the boys and girls from the high schools.

These projects were originally concerts and group recitals but went on to evolve into visual assemblies (involving the participation of art teachers, stage designers, actors, etc.), classroom work in different areas, exhibitions, collaborations with other local

schools, etc. On the other hand, over the years, L'Arc Música Foundation has been involved with many exchange and collaboration projects with cultural and educational organizations and children's assistance and support centres and has witnessed the positive impact they have had on children from the different organizations and the students of the music school.

The different realities of the neighbourhood referred to above all can too often be impermeable and constitute a social, cultural and human map of areas that are normally closed and that only very occasionally come into contact with each other. When these realities do come into contact, the result is very often a reaction of indifference, mistrust or even violence.

As well as the public administration's social services organizations, a great many different groups and associations work in the neighbourhood to bring together groups of people with similar interests, needs and ages or who come from the same country.

The experiences over the past few years through projects such as the ones mentioned above have convinced us that the creation of the Raval Music Scene Centre, which would network with other organizations from the quarter, could be a space for coexistence in the neighbourhood that would give young people in precarious socioeconomic situations, who are often marginalized for racial, religious or cultural reasons, access to artistic and cultural activities that would otherwise be denied them.

Professional teachers, with a special sensitivity for the social reality of the area, would teach the workshops. They, by taking on the centre's code of ethics, could contribute to the comprehensive development of the children through shared art and drama experiences provided with rigor and commitment.



The creation of Xamfrà has been designed for children and young people from 4 to 20 years old, basically from Ciutat Vella (now, the centre offers mothers and babies workshops, adults groups, etc.). Participation by the children's families is promoted.

### Xamfrà – continuously evolving structure



L'Arc Música Foundation commissions a team to develop the project design, which includes all the aspects to consider finding programmatic and financial sustainability of the centre.

From 2005 to 2012 the Xamfrà has grown on all fronts in design. Currently, the number and the range of workshops has increased significantly, it has intensified networking with different agents (neighbourhood entities, artistic and social education universities, sociologic studies foundations ...). Year by year Xamfrà is more anchored to territory and has more social support. Xamfrà team works, with participation of all its teachers, for consensus a shared mission and vision, in constant evolution and reflection about and through experience. Xamfrà has symbolic taxes that participants pay, and although the campaign of friends has grown and the centre receives public and private grants it has not yet achieved financial sustainability. That's the reason because now we are working on the creation of a social enterprise to help get it.

### Aims of Xamfrà:

- Help people develop the self-esteem that will give them autonomy in different areas of their lives
- Promote team work
- Promote understanding and collaboration among children from different areas and an evaluation and

understanding of other people's work

- Help children and young become aware of individual responsibility within a group
- Increase their commitment to community work
- Promote respect for people and care of materials
- Strengthen awareness of the body as an instrument of expression
- Promote aesthetic expression and enjoyment
- Contribute to people seeing diversity as a source of wealth
- Promote awareness of the shared elements of music, traditions and cultures that are apparently very different in space and/or time
- Foster society's recognition of community work
- Promote contacts and exchanges with other groups in the city and beyond (Catalonia, Spain and abroad) who also use art as a collective and community process.

### Xamfrà works through:

- Using the music in connection with other arts (visual and plastic, poetry, dance and theatre) as "educational experiences", playing down the importance of the "artistic goal"
- Using music as an extraordinary tool that allows different expressions to be articulated at the same time
- Using music and the dramatic arts in a community fashion, intentionally refusing the concept of "specialization"
- Promoting creativity in children (improvisation and creation)
- Developing abilities such as attention span, concentration and coordination
- Working on the basis of emotional intelligence (i. e., motivation, self-evaluation, expression, etc.)
- Promoting emotional and aesthetic enjoyment
- Acquiring personal criteria (understood as something dynamic and in continual evolution)
- Discovering the importance of expression and the possibilities of movement, gestures, voice and body
- Using a mixture of different artistic forms to experience the multicultural society as normal and pacific

We are convinced that when the social, racial and economic differences of a group or neighbourhood are as clear as they are in Raval, providing **music and**

**arts as a common and shared language** and the production of art projects as a source of motivation and social recognition can contribute to a more dignified life, greater understanding among people and an improvement in coexistence and quality of life.

**Why through music, why through the arts?**

Among the qualities found in music within the condition of temporary art there are two that make it unique and extremely effective as an educational tool:

1. The possibility of joint and simultaneous expression but also not uniform (different people with different skills, play, sing and make music and turn it into a harmonious aesthetic expression which would not be complete if not everyone was present).
2. The “Here and now”: Music has an immediate impact on the attention and the perception of both, those who make it and those who listen to it (temporary art qualities, ephemeral condition of the sounds that pass).

These two qualities are found also in a different artistic discipline closely related to music: dance.

Other qualities shared with other arts involve the emotional dimension of artistic language, the possible relationships and connections with other languages, arts and science, the possibilities of stylistic, social, historical, cultural anchors ... from the “zone of proximal development” (Lev Vygotsky).

To deepen into music education we start, however, with the premise set out by a visual and plastic artist, Herbert Read said that although everyone experiences and explores the subjective world of an individual, the uniqueness of the individual will

lack practical value in isolation and must be made within the community (Education through Art).

When we are with the group, we are a small community whereas, in a finite space and time, a group of individuals with different strengths interact.

From my point of view, in that space and time we must seek and find this community feeling, creating the suitable pedagogical conditions (Philippe Merieu: *Aprendre ... oui, mais comment?*) find space and time of meeting.

The sensory exploration, handling individual and collective elements that make up the music itself, its relationship to other languages, the aesthetic enjoyment of awakening through the world of emotions, are also tools and targets, paths and goal.

This approach, through music, is based on considerations such as those collected in Christopher Small’s book: *Music, Society, Education*:

**1. The concept of art:** Art is more than special and beautiful objects produced to be contemplated and admired. Art is essentially a process, through which we explore our environment, both inside and outside, and learn to live in it.

The media exploration of the nature of human activity (science and art), their skills and attitudes are a real indicator of the nature and the concerns of society which works them out.

**2. Art versus science:** Art aims at enabling us to live in the world, whereas science aims at enabling us to master it.

**3. The process and the object:** The artistic process becomes extremely important whereas the artistic object is relatively unimportant. In art, the essential instrument is its unique experience.

In science, what counts is the finished product, theory, hypothesis, knowledge objectified, and the instrument is repeatable experiment. Art is knowledge as experience, structure and organization of feeling and perception.

Both art and science are equally valid human ac-



activities, but since the Renaissance, in our society, “scientific” attitudes and values have predominated over “artistic” ones, often in detriment of quality of our expertise and experience.

Our schools, for example, are concerned almost exclusively with abstract knowledge, expecting students to absorb it quickly and be able to reproduce it on demand. It may or may not be that students want or are able to absorb knowledge, and the main lesson they learn is that they can be consumers – not producers – of knowledge, and that the only valid knowledge is that which comes from the school system.

**4. Multiculturalism for reflection and learning:** Music, in many world communities (Bali, Java, rural zones and urban slums of Central and South America, Africa ... – which are not affected by the massive intrusion of the Western canon) is or has been, until very recently, the heritage of the community.

Music is played daily and collectively, to share, to enjoy, to feel part of the group participating in a tradition alive and moving, to experiment and create, using codes known and shared with other individuals, ...

Music in these societies is not, or at least not just, a “beauty product” (produced by a minority group) to be consumed by the majority of people but is, in essence, a process shared by the whole community.

Many teachers, educators, musicians and philosophers have gathered this community music concept as an important educational tool to get a potential society currently unreachable, but towards which we are running nowadays.

Music becomes an extraordinary tool which allows the simultaneous diversity but paradoxically, in our society, so far, to play music is usually a luxury that is associated with specific studies only available to a specific group of citizens. In addition, the access to this type of specialization often accentuates feelings of difference among these few people who “understand” and even are able to “play” and those who are not.

Artistic activities are very useful working capabilities which are present in every person to a greater or lesser degree, but it’s necessary to practice them to awaken in everyone, an attitude which entails their development and growth.

Skills practiced are: Attention – Active listening (in-

ternalization) – Concentration – Report / Reproduction – Value (practices and contents) – Analysis – Physical and Mental coordination – Improvisation and Creation – Relationship – Selfesteem and Respect – Collaboration, Cooperation – Selfdiscipline and Effort – Critical Formulation and Aesthetic Criteria.

Music and other arts are excellent languages to link the immediate, spontaneous, everyday environment of the person and social culture. They are tools through which group members share languages and provide an environment that enforces individual and group expression, communication among group members, awakening awareness towards people and sharing tasks.

Playing music, dance ... with voice, body, instruments, means: handling, application and respect of rules, technical domain of rules and control of the work done and, in addition: simultaneous participation of group members with different musical, motor and intellectual skills, individual and shared enjoyment, review, development, upgrading, ..., planning with others from the initial conditions of work, participation in projects throughout its development. (Raths, 1971: classification according the activities educational values)

From an educational point of view our interest is process, rather than the “final product” in absolute terms. Process, however; undergo a continuous evolution from a specific initial situation and this evolution will be guiding and redirecting according to individual and group dynamics, but also, because music essence itself, will be based on aesthetic criteria and aesthetic options which were transformed within every group member who shares and is involved through music, metabolizing it (as Piaget would say) in a personal way for everyone.

#### **About the teacher’s roles in Xamfrà ...**

The teacher must become a designer, understanding it as an opportunity to think about his/her own practice, visualizing it previously, within a scheme which includes the most important elements involved, based on the sequencing of activities to be done (Gimeno Sacristán).

To think before you decide, to observe and record what happens, to redirect and rework schemes: the teacher enters in a progressive learning process.

The teacher learns as well, through the action (“learning by doing”), and combines research with wide mental attitude, honesty and responsibility (Dewey 1965).

Only the knowledge acquired by practical arguments will be, in teaching, flexible enough to bear the ambiguity degree to confront the extraordinary complexity, diversity and mobility of life in the classroom. Therefore, this type of knowledge becomes really effective in practice (Stenhouse, Fenstermacher).

Reflection-in-action (Schön), with all its limitations, has the richness of the live capture immediacy, through multiple variables on improvisation and creation, and is therefore an extraordinary wealth process for practical vocational training.

In this real context, the effective professional fulfils different roles:

### **1. The teacher as the facilitator of the group formation**

- To frame activity in a given schedule, to agree on basic rules and procedures, to help to form the group.
- To promote new participants introduction and integration and mutual understanding among group members.
- Helping to clarify goals and expectations for everyone, looking for the approximation of different views to reach group common formulations group.
- To consolidate the group, making its members aware of where they stand: at what point in the learning process they are and their evolution.

### **2. The teacher as a facilitator of participation**

- To promote exchange among group members, where everyone can express themselves and can be heard.
- To reinforce the positive contributions of each group member.
- To facilitate decision making that allows the group to go on.
- To provide, when it's necessary, working tools to the group (proposing dynamic methods, order contributions ...).
- Participating himself as a member of the group.

### **3. The teacher as a facilitator of cooperation within the group**

- To help the group discover their real potential so that they may undertake certain processes and activities.
- To encourage the support among group members, the development of joint projects ... looking for individual and group satisfaction.

### **4. The teacher as a promoter of group membership feeling**

- To facilitate group cohesion for the good integration of all its members and beyond the differences.
- To assess and highlight group values and the profit of sharing and togetherness in between.
- To manage and redirect conflict, channelling aggression and intolerance, but also apathy, scepticism, contempt ...

To see some videos from Xamfrà:

<http://xamfra.net/wp/ca/que-fem/espectacles/>

Contact: [xamfra@xamfra.net](mailto:xamfra@xamfra.net)

#### REFERENCES / LITERATUR

- Gimeno Sacristán, José / Pérez Gómez, Angel Ignacio  
*Comprender y Transformar la Enseñanza*, Morata S.L., Madrid 1996<sup>5</sup>
- Merieu, Philippe / Cherigny, Cristina (translator)  
*Aprender, sí, ¿pero cómo?* Octaedro S.L., Barcelona 1992
- Raths, Wasse  
*Teaching for Thinking: theory, strategies, and activities for the classroom*, Columbia University, Teachers College, New York 1986<sup>2</sup>
- Small, Christopher / Guastavino, Marta Isabel (translator)  
*Música, sociedad, educación*, Alianza Ed., Madrid 1991
- Schön, Donald  
*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate Publishing Limited, col. Arena., London 1983/1991

## **Ester Bonal Sarró**

*As a child she studied at L'Arc music school. She has been a music teacher in high schools for 10 years, is a choir conductor and member of the staff in Can Ponsic (municipal music school managed by L'Arc Música Foundation). Since 2009 she is director of Xamfrà (centre for music and scene in Raval's quarter in Barcelona). She also teaches at the Pedagogic Department of ESMuC (College of Music of Catalunya).*



## **Zusammenfassung**

### **Xamfrà – Zentrum für Musik und Theater**

Eine Initiative der L'Arc Música-Stiftung, Barcelona

#### **L'Arc Música. Eine private Stiftung**

L'Arc Música wurde im Jahre 1967 als Zentrum für Musik, Bildnerische Erziehung und künstlerischen Ausdruck gegründet, um dem pädagogischen Defizit entgegen zu wirken, unter welchem Spanien in den Zeiten der Militärdiktatur litt. Das Anliegen des Lehrerteams unter der Leitung von Maria Dolores Bonal (die ihre Studien am Orff-Institut in Salzburg in im selben Jahr abgeschlossen hatte) war es, eine umfassende Bildung ihrer Schüler zu fördern. So ist L'Arc Música bis heute eine besondere Alternative zur reinen Lernschule im Bereich der Musik.

1992 wurde die Stiftung L'Arc Música gegründet, die seither die städtische Musikschule Can Ponsic in Barcelona organisiert und leitet. Die Schule fördert instrumentale und vokale Ensembles, organisiert Konzerte für Kinder und Erwachsene, veranstaltet Seminare für Lehrer an Grundschulen, bietet ein Programm für Babys und ihre Familien an, arbeitet mit

Menschen mit Behinderungen und lädt Studenten und Lehrer zu Kursen in verschiedenen Gebieten (Tanz, Improvisation etc.) ein. Sie fördert den Austausch mit Gruppen aus dem In- und Ausland und unterstützt besonders Aktivitäten in unterprivilegierten Regionen.

### **Xamfrà – der Anfang**

Xamfrà, auf Katalanisch „Platz der Begegnung“ wurde von der L'Arc Música-Stiftung im Jahr 1992 in Raval, einem Stadtteil Barcelonas, der eine besonders hohe Quote von Immigranten aufweist, für die dortigen Kinder und Jugendlichen gegründet. Das Ziel dieses „Zentrums für Musik und Theater“ war und ist es, durch gemeinsame künstlerische Erfahrungen ein gegenseitiges Verständnis bei der jungen, multikulturellen Bevölkerung zu entwickeln. Die Idee dazu entstand in den künstlerischen Projekten, die Ester Bonal und Angels Roger (heute Mitarbeiter an Xamfrà) an den Schulen Miquel Tarradell und Milà i Fontanels mit über 90% Ausländerkindern aus über 30 Ländern über Jahre hinweg durchgeführt hatten.

Auch L'Arc Música hatte über viele Jahre Erfahrungen in der Projektarbeit – oft gemeinsam mit anderen kulturellen und pädagogischen Organisationen – gemacht und war von deren positiver Wirkung auf die teilnehmenden Kinder überzeugt.

Heute melden sich in Xamfrà Kinder und Jugendliche für Musik-, Tanz- und Theaterworkshops an, die alljährlich eine gemeinsame öffentliche Theateraufführung produzieren.

Die unterschiedlichen Lebenswelten der verschiedenen Immigrantengruppen in einem solchen Viertel sind oft sehr in sich geschlossen und erlauben nur selten gegenseitige Kontakte. Wenn solche jedoch stattfinden, zeigen sich nur allzu häufig Reaktionen von Desinteresse, Misstrauen und Gewalt.

In der Zusammenarbeit mit anderen sozialen Hilfsorganisationen will das Zentrum für Musik und Theater in Raval jungen Menschen, die oft aus religiösen, rassistischen und kulturellen Gründen an den Rand gedrängt sind und in elenden sozio-ökonomischen Verhältnissen leben müssen, Zugang zu künstlerischen Aktivitäten ermöglichen, die ihnen sonst verwehrt blieben.

Lehrer mit besonderer Sensibilität für diese sozialen Bedingungen tragen in Einhaltung des ethischen Kodices des Zentrums dazu bei, die Entwicklung der

Kinder durch gemeinsame Kunst- und Theatererfahrungen zu fördern, die sie mit Hingabe und Stringenz verwirklichen. Die Workshops werden für Menschen von 4 bis 20 Jahren angeboten, wobei auch die Teilnahme der Familien dieser Kinder angeregt wird.

### **Xamfrà – eine Organisation in ständiger Entwicklung**

Die L'Arc Música-Stiftung beauftragt ein Team zur Entwicklung neuer Projekte, inklusive einer programmatischen und finanziellen Stabilisierung des Zentrums. Von 2005 bis 2012 fand ein Wachstum in allen Bereichen statt. Die Zahl der angebotenen Workshops vergrößerte sich und Vernetzungen mit Institutionen des Stadtteils, sozialen und künstlerischen Universitäten, soziologischen Forschungsgruppen u.s.w. wurden intensiviert.

Von Jahr zu Jahr gewinnt die Arbeit von Xamfrà in ihrer Umgebung mehr Anerkennung und erhält auch mehr soziale Unterstützung. Die Teilnehmer bezahlen einen symbolischen Beitrag, auch gibt es eine „Gesellschaft der Freunde“ – das Zentrum erhält sowohl öffentliche als auch private Unterstützung. Dennoch ist bis jetzt keine finanzielle Unabhängigkeit erreicht, doch wird intensiv weiter daran gearbeitet.

### **Ziele von Xamfrà**

- Vermittlung von Selbstbewusstsein, das Autonomie in verschiedenen Lebensbereichen mit sich bringt
- Förderung von Teamwork
- Förderung von Zusammenarbeit zwischen Kindern aus verschiedenen Gebieten, Verständnis füreinander und Wertschätzung der Arbeit anderer Menschen
- Hilfe für Kinder und junge Menschen, sich ihrer individuellen Verantwortung innerhalb einer Gruppe bewusst zu werden
- Verstärkung der Beteiligung an Gemeinschaftsarbeiten
- Förderung von Respekt für Menschen und Behutsamkeit im Umgang mit Gegenständen und Materialien
- Entwicklung eines Bewusstseins für den Körper als Ausdrucksmittel
- Anregung zu ästhetischem Ausdrucksverhalten und Genuss

- Anregung, dass Menschen ihre Unterschiedlichkeit als Bereicherung sehen lernen
- Entwicklung eines Bewusstseins für unterschiedliche kulturelle Traditionen
- Anerkennung von Gemeinschaftsarbeit fördern
- Befürwortung von Kontakten mit anderen Gruppen in der eigenen Stadt, in Katalonien, Spanien und anderen Ländern

### **Wie Xamfrà arbeitet**

Die Arbeit von Xamfrà ist kreativ und interdisziplinär. Gemeinschaftserlebnis und Möglichkeit zu individuellem Beitrag und Ausdruck wiegen schwerer als Spezialisierung und künstlerischer Perfektionsanspruch. Die Arbeitsweise ist körperbetont, fördert die ästhetische Wahrnehmung, ist lustvoll und motivierend und beeinflusst vor allem die emotionale Intelligenz. Sie unterstützt Konzentration, Ausdauer und Koordination sowie die Entwicklung der Persönlichkeit im Sinne eines kontinuierlichen dynamischen Prozesses. Sie fördert das Verständnis, eine multikulturelle Gesellschaft als normale und friedliche Situation anzuerkennen.

Xamfrà arbeitet unter Beteiligung aller Lehrer als Team an der Übereinstimmung einer gemeinsamen Vision und Mission sowie an der ständigen Auswertung und Reflektion der eigenen Erfahrungen. Das Team ist überzeugt, dass bei so eklatanten sozialen, rassistischen und ökonomischen Differenzen in einem Stadtteil wie etwa in Raval das Angebot von Musik und Kunst als gemeinsam verwendete Sprache wie auch die daraus resultierenden künstlerischen Produktionen als Quelle von Motivation und sozialer Anerkennung zu größerem Verständnis unter den Menschen, zu einer Verbesserung der Koexistenz und einer höheren Lebensqualität führen können.

### **Warum durch Musik?**

### **Warum durch die Künste?**

Die sinnlichen Erfahrungen, der individuelle wie auch gemeinsame Umgang mit den Elementen, welche Musik ausmachen, die Verwandtschaft der Künste, die Freude, die durch das Ansprechen der Emotionen entsteht, all das ist Werkzeug und Ziel, Weg und Aufgabe in einem.

Dieser Ansatz ist unter anderem auf Überlegungen

gegründet, wie sie Christopher Small in seinem Buch „Musik, Gesellschaft, Erziehung“ (1991) äußert:

### 1. Das Konzept von Kunst

Kunst ist mehr als schöne Objekte und Werke; sie ist vielmehr ein Prozess, durch welche wir die innere und äußere Welt entdecken.

### 2. Kunst versus Wissenschaft

Kunst lehrt uns in dieser Welt zu leben, während Wissenschaft darauf abzielt, sie zu beherrschen.

### 3. Prozess und Produkt

Der künstlerische Prozess ist von besonderer Bedeutung, während das Produkt relativ unwichtig ist. In der Kunst ist die einzigartige Erfahrung wesentlich, in der Wissenschaft hingegen das fertige Produkt, die Theorie, das objektivierbare Wissen, das wiederholbare Experiment. In der Kunst entsteht Wissen aus Erfahrung, aus Organisation und Struktur von Wahrnehmungen und Empfindungen. Obwohl Wissenschaft und Kunst gleich wertvolle Bereiche für den Menschen sind, dominiert seit der Renaissance die Wissenschaft, und unsere Schulen sind vorwiegend an der Anhäufung abstrakten Wissens interessiert, das Schüler möglichst rasch absorbieren und auf Abruf wiedergeben können sollen.

### 4. Multikulturalität als Reflexion und Lernprozess

Musik war und ist heute noch in Ländern, die nicht vom westlichen Lebensstil beeinflusst sind, ein Kulturbesitz der Allgemeinheit. Sie ist nicht das schöne Produkt einer Minorität, sondern alltäglicher Lebensausdruck der Gesellschaft.

Viele Musiker, Pädagogen und Philosophen haben dieses Konzept einer Gemeinschafts-Musik als wichtiges Instrument erkannt. Paradoxaerweise ist in unseren Gesellschaften Musik jedoch ein Luxus, der nur von wenigen und nach langen Studien ausgeübt werden kann ...

Musizieren, tanzen, malen und Theater spielen bedeutet Üben, Lernen und Respektieren von Regeln, technisches Beherrschen und Kontrollieren des Produzierten und darüber hinaus gemeinsame Teilnahme von Gruppenmitgliedern mit unterschiedlichen Fähigkeiten auf all diesen Gebieten, individuelle und gemeinsame Freude, Überprüfung, Entwicklung und Verbesserung ..., gemeinsame Planung von Anfang an, Teilnahme an gemeinsamen Projekten etc.

Vom erzieherischen Standpunkt aus gesehen liegt unser Interesse eher im Prozess als im Endprodukt von absoluter Gültigkeit. Der Prozess jedoch vollzieht sich in einer kontinuierlichen Entwicklung, die von einer spezifischen Anfangssituation ausgeht und je nach individueller oder Gruppendynamik, aber auch entsprechend der ästhetischen Kriterien und Wahlmöglichkeiten in jedem einzelnen Gruppenmitglied, das beteiligt ist, eine Veränderung hervorruft, die sich wiederum auf alle auswirkt.

### Die Rolle des Lehrers in Xamfrà

Der Lehrer hat in der realen Unterrichts- oder Gruppensituation verschiedene Aufgaben zu erfüllen:

1. Der Lehrer als Vermittler bei der Gruppenbildung
2. Der Lehrer als Vermittler bei der Gruppeninteraktion
3. Der Lehrer als Vermittler bei der Kooperation innerhalb der Gruppe
4. Der Lehrer als Förderer des Gefühls der Zusammengehörigkeit innerhalb der Gruppe

### Ester Bonal Sarró

begann ihre musikalische Studien am L'Arc Música in Barcelona, war Musikpädagogin an Sekundarschulen und ist zurzeit Mitarbeiterin und Chorleiterin an der städtischen Musikschule Can Ponsic (geleitet von der L'Arc Música-Stiftung). Seit 2009 ist sie Direktorin von Xamfrà (Zentrum für Musik und Theater) im Stadtteil Raval in Barcelona. Sie lehrt auch an der Abteilung Musikpädagogik an der ESMuC, der Musikhochschule von Katalonien.

Übersetzung und Zusammenfassung: Barbara Haselbach



---

## „Moorambilla 2012“ – ein Musikfestival der besonderen Art

---



Andrea Ostertag

### Die Rahmenbedingungen

Bereits zum 7. Mal fanden im August und September 2012 Musikcamps, Konzerte und Workshops im Rahmen des „Moorambilla“ Festivals in Baradine, Coonamble und Gulargambone / New South Wales, Australien statt. Die künstlerische Leiterin, Michelle Leonard, versammelte wieder circa 50 Jungen und 90 Mädchen im Grundschulalter und 50 Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren in Musikcamps zur Einstudierung von Chorstücken, die zum Teil speziell für dieses Festival von Luke Byrne und Dan Walker (beide Komponisten aus Sydney) komponiert wurden. In den Septembercamps kamen noch das SYO Philharmonic (Sydney Youth Orchestra; Leitung Brian Buggy), diverse Orchester, Tanz- und Drama-Gruppen aus Privatschulen aus Sydney und Toowoomba hinzu. Unterstützend spielten das Saxophonquartett Continuum Sax sowie Mitglieder von Synergy Percussion, und es sangen Mitglieder des Leichhardt Espresso Chorus (unter der Leitung von Michelle Leonard).

Den Kern der Arbeit, um welchen sich die Präsentationen rankten, bildeten aber Singen, Tanzen, Musizieren und kunsthandwerkliches Gestalten mit den Kindern. Mithilfe vieler freiwilliger Helfer und Fahrgemeinschaften konnten die Kinder, die aus den umliegenden Regionen (mit bis zu vier Stunden Fahrzeit) kamen, zweimal in diese abgelegene Gegend gebracht werden. Ganz in der Nähe eines Nationalparks, dem Pilliga Forest, bot ein mit Containern ausgestatteter Campingplatz Übernachtungsmöglichkeiten für bis



zu 300 Personen. Inmitten des australischen Buschs und wunderbarer Natur wurde in der Versammlungshalle der 400-Seelen-Gemeinde Baradine pro Musikkamp eine knappe Woche lang täglich bis zu 8 Stunden geprobt. Obwohl sich Chor-/Musikeinheiten und Tanzstunden abwechselten, war es für viele Kinder eine große Herausforderung, sich über diese lange Zeit zu konzentrieren. Sogar in den Pausen wurde für den großen Wandbehang gebastelt, welcher später die Konzerthalle schmücken sollte und das Thema des diesjährigen Festivals – „*Life Lines*“ – darstellte.

### Der Ausgangspunkt: Skulpturen im Pilliga Forest

2010 wurde ein regionales Kunstprojekt ins Leben gerufen, geplant und durchgeführt mit den fünf dort ansässigen Gemeinden und sowohl schwarzen wie auch weißen Künstlern. Im Frühjahr dieses Jahres kam alles zum Abschluss: Die Mosaik-Skulpturen der einzigen weiblichen Künstlerin wurden feierlich eingeweiht. Hergestellt wurden alle Skulpturen in Räumlichkeiten in und um Baradine, aber auch unter freiem Himmel. Nach der Fertigstellung wurden sie in den Pilliga Forest, nahe der Dandry Gorge gebracht und dort auf einer Art Rundgang als Stationen an ausgewählten, für die dort lebenden Aborigines-Stämme bedeutenden Orten, positioniert.

### Von der Skulptur zur Performance

Ein Vormittag des Camps mit den Jugendlichen war dem Besuch des Rundganges unter sachkundlicher Führung einer Rangerin vorbehalten. Die Besucher wurden aufgefordert, die zum Teil überdimensionalen Skulpturen mit allen Sinnen zu erfassen, sie zu begreifen und sich ihnen auf verschiedenste Art und Weise zu nähern. Manche Kinder begannen um die

Skulpturen herumzutanzten, manche berührten sie minutenlang und umarmten sie, manche betrachteten sie genau von allen Seiten und aus allen Perspektiven. Am Boden der in urwüchsiger Form belassenen trockenen Schlucht, bedeckt mit Moos und Gras, saß dann die ganze Gruppe minutenlang still und konzentriert, die Augen geschlossen, den Geräuschen lauschend, die Gerüche und Stimmung wahrnehmend.

Voller Sinneserfahrungen und wieder zurück in der Probe wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Eindrücke in Worte zu fassen – weniger zu beschreiben, was sie gesehen hatten, als Metaphern dafür zu finden. Außerordentlich poetische Sätze und Bilder waren das Ergebnis dieser Workshop-Einheit. Der Komponist Luke Byrne nahm dieses Material und verarbeitete es in seiner Komposition. Noch während er vor Ort komponierte, begann ich mit den Kindern an der Tanzgestaltung zu arbeiten. Einige hatten bereits Ideen und zeigten mir eine Bewegungsfolge, andere begannen mit ausgewählten Skulpturen, die sie zu weiterführenden Tanzbewegungen inspirierten. Die Ergebnisse wurden Luke Byrne und Joshua Hill / Mark Robinson (Synergy Percussion) vorgezeigt, und diese wiederum ließen die Tanzideen in ihre musikalischen Kompositionen einfließen. Dies war sozusagen das Kompositionsprinzip, auf Grund dessen das etwa zwanzigminütige Stück entstanden ist: Interaktion zwischen den Musikern, den Jugendlichen und mir. Impulse wurden gegeben und ausgearbeitet, Ideen weiterentwickelt, Abschnitte gemeinsam geformt. Immer mit fabelhafter Livemusik von Luke Byrne am Piano oder Joshua Hill und Mark Robinson an Marimbas und Perkussion begleitet, durfte ich den unglaublichen Luxus genießen, (dank der beeindruckenden Musikalität der Künstler) sämtliche Musikstile für den Tanz immer parat und abrufbereit zu haben. Inspiriert durch den Tanz entstanden wiederum neue musikalische Teile des Stücks.

In mehreren Konzerten an unterschiedlichen Orten der Region brillierten die Jugendlichen als MusikerInnen, SängerInnen und TänzerInnen – im Ensemble oder als Solisten. Unter der Gesamtleitung und dem Dirigat von Michelle Leonard erhielten sie musikalische Unterstützung vom Orchester des MCL Mädchen-College (Sydney), den Synergy-Musikern, Luke Byrne am Piano und dem Leichhardt Espresso Chorus.

## Nachhaltigkeit

Michelle Leonards Verdienst geht weit über das einer Chorleiterin hinaus: Kinder, die sonst nie einen Zugang zu Musik und Tanz finden könnten, da ihren Familien die Mittel oder die positive Einstellung dazu fehlen („*In unserer Familie wird nicht musiziert oder getanzt, und Männer tun das schon gar nicht!*“), erhalten hier die Gelegenheit, sich künstlerisch auszudrücken, in einem großen Chor zu singen und in einer Gruppe tanzen zu können. Aber gerade die „Nebeneffekte“ machen das Besondere aus: Kinder aus Familien in schwierigen Lebensumständen erfahren, was Zusammenhalt, Vertrauen, Freundschaft, Gemeinschaft, auf die man sich verlassen kann, bedeuten. Bei manchen konnte man eine Veränderung ihres Verhaltens über die Dauer des Camps beobachten. Es wurde sichtbar, wie sie immer mehr Vertrauen zu den BetreuerInnen, ihren KollegInnen und den Unterrichtenden bekamen und sich öffnen konnten. Gerade das Sich-Öffnen ist ein großes Thema für Mädchen aus dem ländlichen Bereich und besonders für jene indigener Abstammung. Sie zeigen, sich in den Vordergrund stellen, ja sogar etwas laut vor anderen zu sagen, wird schnell als „shame“ bezeichnet und der Blick wandert zu Boden. Umso schwieriger ist es, tänzerische Bewegung zu erarbeiten. Es braucht viel Ermunterung und Vertrauensbeweise, um die schüchternen jungen Frauen – im wahrsten Sinne des Wortes – zu bewegen. Umso größer war dann auch ihre Freude, durchgehalten zu haben und über den eigenen Schatten gesprungen zu sein. Für viele Jugendliche waren dieses Festival und die Zeit davor ein unvergessliches Erlebnis, für Wiederholer eine Steigerung dessen, was sie schon in den vergangenen Jahren erlebt hatten. Für manche wurde es sogar eine lebensverändernde Erfahrung, die die Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich beeinflussen wird. Es gibt bereits ehemalige TeilnehmerInnen, die heute Musik in Sydney studieren.

## Fakten

Was vor sieben Jahren mit dem Knabenchor Moorambilla Voices begonnen hatte, ist nun zu einem dreitägigen Festival mit Workshops und Aufführungen, einem großen Rahmenprogramm und der stattlichen Anzahl von mehr als 500 künstlerisch Mitwirkenden angewachsen. Dieses Festival ist eine einzig-

artige Institution, welche mit Recht den National Award 2012 erhalten hat. Hier sind einige wichtige Kriterien zur Begründung des Preises angeführt:

- Musikalische Förderung junger Menschen aus 60 Schulen in 30 Städten der Region
- Förderung der ansässigen weißen und schwarzen Künstler
- Förderung der Kultur für die lokale Bevölkerung und somit auch
- Förderung der Kultur der dort ansässigen Aborigines Volksgruppen Wailwan und Gamilaraay
- Förderung der Musik in den Landregionen in New South Wales
- Interdisziplinäres Arbeiten: Textile Kunst, skulpturale Kunst, Musik, Tanz, Aufarbeitung der Geschichte Australiens / der Region
- Unterstützung einkommensschwacher Familien durch Stipendien
- Bereicherung des kulturellen Lebens, indem z. B. großartige Künstler von weither kommen, um hier aufzutreten.<sup>1</sup>

### Menschenbildung

Schon bei den ersten Proben, als die jungen Menschen mir fast von Anfang an ihr volles Vertrauen entgegenbrachten und sich von mir in die Aufgaben führen ließen, berührte mich die Neugierde und Offenheit. Manche kamen nach dem Unterricht spontan auf mich zu und bedankten sich bei mir dafür. So war es nur allzu vorhersehbar, dass die Aufführungen sehr emotional und persönlich werden würden. Durch viele Gespräche in den gemeinsamen Pausen bin ich einigen Kinder sehr nahe gekommen, habe mir ihre Sorgen aber auch Freuden angehört und konnte immer besser verstehen, warum sie zum Teil schon zum siebten Mal mit steigender Begeisterung an diesem Festival teilnahmen. Wie selten zuvor wurde mir

während dieser Zeit der holistische Ansatz im Orff-Schulwerk wieder bewusst und vor Augen geführt: Menschenbildung durch Musik, Tanz und Sprache so, wie ich es nur jedem wünschen kann, miterleben zu dürfen.

Ich kam zurück aus Australien mit einer Fülle von Eindrücken, tief berührt von den Begegnungen und der künstlerischen Arbeit mit jungen Menschen. Es ist schwierig, dies alles in Worte zu fassen und dabei nicht pathetisch zu werden, und ich wünsche mir, diese Atmosphäre in meinem Alltag noch lange weitertragen zu können.

### Andrea Ostertag, MA

Nach ihrem Studienabschluss am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg Unterricht an Musikschulen, Regelschulen und anderen pädagogischen Institutionen. Seit 1991 gehört Andrea Ostertag dem Lehrkörper des Orff-Instituts an (Schwerpunkt: Tanztechnik, Volkstanz, Tanzen mit Kindern). Sie ist Dozentin an internationalen Workshops, Shiatsu Practitioner, Clown-Doktorin an Kinderkrankenhäusern und Mitglied einer a capella Kabarett-Gruppe.



<sup>1</sup> weitere Informationen unter [www.moorambilla.com](http://www.moorambilla.com)



## Historische Dokumente

### Historical Documents

In dieser Rubrik werden von Zeit zu Zeit Dokumente erscheinen, die zurzeit und am Ort ihres Erscheinens eine besondere Relevanz hatten. Der Vergleich mit der heutigen Situation soll die Überprüfung ermöglichen, ob Forderungen eingelöst oder immer noch als offene Bedürfnisse und Defizite zu betrachten sind. In manchen Details mögen sie dem Leser auch bewusst machen, dass die Entwicklung in andere Richtungen gegangen und manches zwar nicht mehr zeitgemäß, dennoch aber historisch interessant erscheint.

Im konkreten Fall des von Carl Orff verfassten Memorandums zur „Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland“ aus dem Jahre 1965 und seiner „Denkschrift über die Einrichtung von Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht an Volksschulen“ aus dem Jahre 1966 soll dies auch eine Anregung für Orff-Schulwerk-Gesellschaften anderer Länder sein, diese Forderungen mit der Situation der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung (heute Elementare Musik- und Tanzpädagogik) in ihren eigenen Ländern zu vergleichen und daraus Forderungen und Aktivitäten abzuleiten.

Zudem stellt dieser Beitrag auch eine Thematik dar, die in der kommenden Tagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg (4.–7. Juli 2013) aus heutiger Sicht neu zu diskutieren sein wird.

---

## Memorandum: Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland 1965<sup>1</sup>

---



Carl Orff

Musische Bildung als Erziehungsprinzip ist seit Jahrhunderten in allen vorwärts-gerichteten Bildungsentwürfen unserer Zeit gefordert und bedacht worden. Die Umfunktionierung der früheren Schulfächer Singen und Zeichnen in die heutigen musischen Fächer wurde in der Volksschule wie in der Höheren Schule mit vielfältigen Methoden und Versuchen angegangen. Es fehlt jedoch eine Zusammenführung dieser Fächer mit Leibesübung und den Sprachen, vor allem der Muttersprache. Es fehlt aber vor allem an einer elementaren Grundbildung, die in Kindergarten und Volksschule einsetzen muss, um eine organische Weiterführung über die Höhere Schule bis in die fachliche Ausbildung des künftigen Musikers zu ermöglichen. Elementare Musikerziehung ist einerseits ein durchgängiges Bildungsmittel für den heranwachsenden Menschen überhaupt. Sie ist andererseits auch für die Ausbildung des Fachmusikers in allen Stadien seines Studiums unentbehrlich.

Es ist unerträglich, dass ein musikalisches Analphabetentum bewusst geduldet wird. Die Versäumnisse an musikalischer Grundausbildung im jugendlichen Alter sind später nicht mehr nachzuholen. Beweis ist der schreckliche Nachwuchsmangel an Fachmusikern jeder Richtung und Musikpädagogen in Deutschland. Erwiesenermaßen kann heute ein großer Prozentsatz der Jugendlichen trotz schulischer Bemühungen keine Noten lesen. Sie sind dauernd gefährdet, pseudomusikalischen Spielereien anheimzufallen.

Diese Überlegungen decken sich vollständig mit den „mittelbaren Maßnahmen“, die in § 4B der Satzung der „Deutschen Stiftung Musikleben“ formuliert sind:

- „1. Förderung eines organischen und folgerichtigen Aufbaus der Musikerziehung und Musikpflege in Deutschland von der elementaren Musikerziehung des Kindes bis zur künstlerischen Leistungsspitze.
2. Bemühungen, die Musik als integrierenden Bestandteil der allgemeinen Bildung in allen Alters- und Ausbildungsstufen bewusst zu machen und als Beitrag zur Lebenshilfe für Beruf und Freizeit zu erkennen.
3. Anzuerkennende Hilfen, durch die junge Menschen auf breiter Basis zum Musizieren und zum Musikverständnis geführt werden.“

Folgende praktische Vorschläge sollten zunächst realisiert werden:

1. Einrichtung bzw. Bestimmung von Modellschulen im staatlichen und kommunalen Bereich und zwar:
  - a) Zwei bis drei Kindergärten unter sorgfältiger Prüfung von Verbindungsmöglichkeiten der Schulwerkarbeit mit fortschrittlichen Richtungen der vorschulischen Erziehung.
  - b) In möglichst enger Verbindung mit den einzu-richtenden Kindergärten, vier bis sechs Grundschulen sowie einige Landschulen. Vorgeschlagen werden Berlin, Hamburg, Köln, Stuttgart, München. Für die Modellschulen ist ein täglicher Musikunterricht geplant.

Wesentlich für den Charakter des Unterrichts ist die Beteiligung aller Schüler an der Schulwerkarbeit, die keine Begabungsauslese voraussetzt, sondern die allgemeinbildende Funktion der elementaren Musikerziehung sichtbar machen soll.

2. Vordringliche Voraussetzung für den Beginn der Arbeit, d. h. des Einbaus der Elementaren Musik in die Schulen ist die einheitliche Ausbildung von Lehrkräften im Orff-Institut in Salzburg. Bis genügend ausgebildete Lehrer zur Verfügung stehen, vergehen mindestens zwei Jahre. Es müssen dafür Stipendien und Beurlaubungen von Seiten der Länder- und Kommunalverwaltungen erwirkt werden. Zum ersten Einsatz an Modellschulen wären etwa zwanzig Stipendiaten (Studierende pädagogischer Hochschulen oder bereits amtierende Lehrer und

diplomierte Kindergärtnerinnen) mit mindestens zweijähriger Ausbildung erforderlich. Für die Auswahl der Stipendiaten ist nicht allein die musikalische Vorbildung ausschlaggebend, sondern die Eigenung und Einstellung zu dieser pädagogischen Arbeit. Es soll bewiesen werden, dass die im Schulwerk gemeinte Art von Musikerziehung jedem Gutgesinnten auf Grund seiner natürlichen Veranlagung möglich ist. Man müsste von jedem Volksschullehrer verlangen können, dass er mindestens bis zum Ende der Grundschule einen vollgültigen Musikunterricht erteilen kann (Notenschreiben und -lesen, und Blattsingen sowie elementares Instrumentarium, Sprech- und Bewegungsunterricht vom 1. Jahr an).

3. Weiterhin ist vordringlich, die Ausbildung in elementarer Musikerziehung (Orff-Schulwerk) zum p f l i c h t m ä ß i g e n Bestandteil der Lehrerbildung für die Volksschulen und die weiterführenden Schulen zu machen, besonders auch für die künftigen Musikdozenten an pädagogischen Hochschulen.

Die Modellschulen, an denen ein täglicher Musikunterricht vorgesehen ist, sollen den Beweis für die Richtigkeit und Durchführbarkeit der geplanten Unterrichtsweise erbringen und gegebenenfalls die allgemeine Einführung eines solchen grundlegenden Musikunterrichts vorbereiten. Damit wäre ein Weg gezeigt, der eine Erfüllung hoher pädagogischer Wunschkategorien erreichbar erscheinen lässt. Ihre positiven Auswirkungen sind heute noch kaum überschaubar.

Mir ist bislang keine andere konstruktive Idee bekannt, wie ein grundlegender Wandel im Musikunterricht an den Volksschulen herbeigeführt werden kann. Ich habe in der Sache nichts anderes anzubieten wie meine eigene Arbeit.

Kaum eine Schule in Deutschland ist heute ohne „Orff-Instrumentarium“, aber kaum eine Schule verfügt über eine entsprechend ausgebildete Lehrkraft, so dass man z. B. Ausländern, die sich in Deutschland über die Musikerziehung durch das Orff-Schulwerk orientieren wollen, keinen einzigen Modellfall zeigen kann. Dies ist umso gravierender, als es im Ausland bereits Modellfälle mit breiter Wirkung und Vorführung der Arbeitsergebnisse gibt.

Ich selbst kann mich nicht in die Vielfalt der Reformpläne, Verordnungen, Meinungen und Gegenmeinungen einarbeiten. Was heute an methodischen und didaktischen Vorschlägen gemacht wird, geht ins Uferlose. Das Verwirrende ist, dass mit den gleichen Begriffen so viele verschiedene Dinge gemeint sind. Ich glaube, man kann nicht anders als wie mit dem gordischen Knoten verfahren.

Es muss eine simple, klare, jedem verständliche, im Grunde uralte Konzeption wiederhergestellt werden.

September 1965

---

1 veröffentlicht in den „Mitteilungen der Deutschen Stiftung Musikleben“, September 1965

### **Historical Documents**

*From time to time under this rubric, documents will appear that had a particular relevance at the time of their original publication. Comparing them with today's situation will make it possible to test whether demands have been honoured or if they are still to be considered as open needs and deficits. In some details we would like our readers to be conscious of that fact that developments have taken other directions and many are no longer contemporary but appear as historically interesting.*

*In the concrete case of Carl Orff's written memorandums from 1965 about "Request for Introducing Elemental Music Lessons in Kindergartens and Primary Schools in Germany" they should also be stimulating for Orff Schulwerk Associations in other countries. They may compare the request for Elemental Music and Movement Education (today called Elemental Music and Dance Pedagogy) with the situation in their own countries and derive demands and activities from this.*

*In addition this article also presents a theme which will be discussed from today's point of view during the coming conference of the Orff Schulwerk Forum Salzburg (July 4–7, 2013).*

---

## **Memorandum: Demand for the Inclusion of Elemental Music Teaching in the Kindergartens and Primary Schools in Germany 1965<sup>2</sup>**

---

Carl Orff

*For decades all the forward-looking educational projects of our time have insisted upon and considered Education in the Arts as an educational principle. The change of function of the earlier school subjects of Singing and Drawing and their inclusion among the Arts subjects of the present day has been tried with many methods and experiments. Nevertheless there is no synthesis of these subjects with Physical Education and Language, in particular with the mother tongue. What is principally missing is an elemental basic training that must be introduced in Kindergartens and Primary Schools in order to provide an organic development through the Secondary School to the professional training of the future musician. Elemental Musical Training is on the one hand a continuing educational means for the growing human being. On the other hand it is indispensable to the professional musician at every stage of his/her education. It is deplorable that musical illiteracy is knowingly tolerated. Neglecting to lay a musical foundation at an early age cannot be compensated for later on. Proof of this exists in the shocking dearth of all kinds of professional musicians and music teachers in the rising generation in Germany. It has been shown that a large percentage of young people are unable to read music in spite of efforts to do so at school. They are continuously exposed to the danger of falling into pseudo-musical gimmickry.*

*These considerations are fully covered by the "indirect measures" that are formulated in paragraph 4B of the constitution of the Society called "Deutsche Stiftung Musikleben". They are as follows:*

*"1. The furthering of an organic and consistent plan of musical education and the fostering of musical activities in Germany, from the elemental musical education of the child through to the highest artistic achievements.*

2. Efforts to make Music an integrated part of general education for all ages and all grades of study, and the recognition of Music's contribution to life as a whole, both in work and leisure.
3. The provision of stimulating aids through which young people can be led to the understanding and making of Music on a wider basis."

The following practical suggestions should first be realised:

1. Organisation or designation of model schools in state and municipal areas, namely:

- a) Two or three Kindergartens where the possibilities of combining work in Schulwerk with progressive directions of pre-school education are carefully tested;
- b) In the closest possible connection with the Kindergartens mentioned above, four to six Primary Schools and some Village Schools. Berlin, Hamburg, Cologne, Stuttgart and Munich are suggested. For these model schools a daily music lesson is planned.

The character of these lessons makes it vital that all children should take part, for Schulwerk presupposes no selection according to talent, but the lessons should make plain the general educational function of Elemental Music Education.

2. The urgent prerequisite for the commencement of these plans, that is the integration of Elemental Music in schools, is the uniform training of teachers at the Orff Institute in Salzburg. At least two years will pass before there are enough teachers available. Scholarships and leave will have to be granted by municipal and state authorities. For the first supply to model schools about twenty scholarship holders (student teachers or fully qualified teachers) will be needed, with at least two years teacher training behind them. For the choice of candidates it is not only their previous musical training that is decisive, but also their aptitude for and attitude to this educational work. It must be shown that the Schulwerk approach to music education is congenial to their individual talents. Every school teacher must be required to give valid instruction in music (reading and writing of music notation, sight-singing, elementary instruments,

speech and movement training) at least to the top grade of the Primary School.

3. It is also urgently necessary that Elemental Music Education (Orff-Schulwerk) be made a compulsory part of teacher training for Primary Schools and also for those dealing with higher age groups, and especially for future music lecturers at teacher training institutions.

The model schools, in which a daily music lesson is provided for, should produce the evidence for the rightness and practicability of the envisaged teaching scheme, and eventually prepare for the general introduction of such a fundamental musical education. By this means a way would be shown that would seem to make the attainment of high educational aims possible. The positive effects of this attainment cannot be fully assessed today.

I have so far met no other constructive idea through which a fundamental change in the music education in the Primary School can be brought about. I have nothing else to offer in this field but my own work.

Hardly a school in Germany is without its "Orff Instrument Ensemble", but hardly a single school has a sufficiently trained teacher at its disposal. This means that those from abroad who wish to learn something about Orff-Schulwerk in Germany cannot be shown a single model example. This is all the more serious since there are already model examples in other countries exerting wide influence and giving demonstrations of the results of this work.

I cannot make myself thoroughly acquainted with the many reform plans, precepts, opinions and counter-opinions. The number of methodical and didactic propositions being made today is boundless. What is so bewildering is that the same concepts stand for so many different things. I believe one has to deal with them as with the Gordian knot.

A simple, clear, really fundamental concept that is understandable to everyone must be re-established.

Translation: Margaret Murray

<sup>2</sup> Published in German: „Mitteilungen der Deutschen Stiftung Musikleben“, September 1965; in English in: Orff-Schulwerk Society Bulletin No. 8, 1966

---

## Denkschrift über die Einrichtung von Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht an Volksschulen 1966

---

Die Musikerziehung in den allgemein bildenden Schulen vermag einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung auszuüben. Bestimmend für die Wirkung ist dabei neben der Auswahl der Literatur die Art des Vollzugs. Das Kind muss allseitig beansprucht werden. Elementares musikalisches Bildungsgut ist über die Sicht des Faches Musik hinaus wirksam; es befähigt Verstand und Sinne des jungen Menschen, sich anderen Bereichen zu öffnen und mit erhöhter Konzentrations- und Koordinationsfähigkeit schneller und besser zu lernen.

Die Durchführung eines so gearteten Musikunterrichts geht über die bisher praktizierten Methoden weit hinaus und verlangt eine neue Konzeption, zu deren Darstellung Modellklassen eingerichtet werden sollen. Sachliche und personelle Voraussetzungen werden im Folgenden dargestellt.

### **I Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht**

1. Musik wird als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts mit einer erhöhten Stundenzahl eingesetzt. Täglich soll eine Stunde (45 Minuten) dafür verwendet werden. Wichtig ist dabei, dass ein sinnvoller Einbau in den Stoff des Gesamtunterrichts gewährleistet wird.
2. In der Grundschule (Klasse 1-4) wird Musik vom Klassenlehrer gegeben. In der Hauptschule (Klasse 5-9) wird ein besonders ausgebildeter Lehrer (Fachgruppenlehrer mit günstiger Kombination wie Musik/Deutsch oder Musik/Leibeserziehung) eingesetzt. In beiden Stufen stehen Instrumentallehrer zur Verfügung.
3. Den Kindern der Modellklassen wird die Möglichkeit geboten, in enger Verbindung mit der Schule (räumlich und personell) Unterricht auf Instrumenten zu erhalten. Bereits ab Klasse 1 wird zusätzlich zweimal wöchentlich eine halbe Stunde (30 Minuten) Blockflötenunterricht (in kleinen Gruppen) erteilt. Bei Interesse und Begabung kann der Unterricht auf Streichinstrumente und Klavier im 2. Schuljahr, später auch auf Holz- und Blech-

blasinstrumenten aufgenommen werden.

4. Bei der Aufnahme von Kindern in Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht wird lediglich das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt. Eine Aufnahmeprüfung findet nicht statt.
5. Über den Status der Modellklassen entscheiden die örtlichen Verhältnisse.
6. Bei der Forderung nach täglichem Musikunterricht müssen Kindern und Lehrern der Grundschule zusätzlich 4 Stunden eingeräumt werden. In der Hauptschule ist eine einsparende Verschmelzung mit den vorgesehene Spielstunden sowie Fächern wie dem Sprachunterricht oder der Leibeserziehung denkbar.
7. Die Klassenstärke darf 30 Kinder nicht übersteigen.
8. In der Schule sollten für die Modellklassen Klassenzimmer zur Verfügung stehen, in denen ein Klavier, Notentafeln und andere Lehrmittel sowie genügend Platz zur Aufstellung einiger Orff-Instrumente vorhanden ist. Eine Turnhalle und ein Gymnastikraum sollten nutzbar sein. Es wird ein Musiksaal gebraucht, in dem ein komplettes Orff-Instrumentarium ständig aufgestellt bleiben kann, in dem auch noch Platz für gleichzeitige Bewegungsübung bleibt, in dem Chor und Orchester proben können, in Ausnahmefällen auch zwei Klassen vereinigt werden können und die Möglichkeit zu kleinen szenischen Spielen gegeben ist. Als Ausweichraum für den Unterricht in großen Gruppen und als Raum für Schulfeste wird die Aula benutzt. Kleine Räume für den Instrumentalunterricht sind ebenso notwendig wie eine Reihe von Übellenen.
9. Die Schule muss mit Instrumenten und Lehr- und Lernmittel für den Musikunterricht gut ausgestattet sein. Dazu gehört ein kleines Orff-Instrumentarium mit ausreichend kleinem Schlagzeug für jede Klasse und ein großes Instrumentarium für den Musiksaal. Klaviere für jedes Klassenzimmer und für den Instrumentalunterricht, ein Flügel im Musiksaal, kleine Violinen und Celli, sowie eine größere Anzahl von Holz- und Blechblasinstrumenten sind notwendig. Genügend Notenmaterial für Lehrer und Schüler, auch Chor- und Spielgruppenliteratur muss angeschafft werden.
10. Zunächst wird mit 1. Klassen begonnen. Sowohl

der Aufbau von Zügen mit erweitertem Musikunterricht an großen Schulen als auch der Ausbau ganzer Modellschulen ist denkbar. Bei der Wahl von Schulorten werden zu bedenken sein: eine gerechte geographische Verteilung, die gegebenen räumlichen und personellen Voraussetzungen sowie die Möglichkeit der Beobachtung und wissenschaftlichen Kontrolle der Arbeit in verschiedenen Landschaften, in Orten verschiedener Größe, mit Kindern verschiedener Begabung, in ungleich organisierten Schulen.

11. Es wird sich als förderlich erweisen, in engem Kontakt mit Kindergärten einerseits und Gymnasien andererseits zu arbeiten. Zu gegebener Zeit sollen auch für diese Einrichtungen Vorschläge gemacht werden. Die Mitarbeiter aller an der Musikerziehung der Jugend interessierten Kräfte (Privatmusiklehrer, Jugendmusikschule, Singschule, Laienmusikorganisationen) unter der koordinierenden und methodisch bestimmenden Leitung der Volksschule ist angezeigt. Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht sollen Demonstrationsorte für eine vorbildlich sachgerechte Musikerziehung werden.

## II Lehrer an Modellklassen

Die Lehrkräfte für den Unterricht an Modellklassen erhalten folgende Ausbildung:

- a) 6 Semester Pädagogische Hochschule mit Wahlfach Musik und Abschlussexamen.
- b) 4 Semester Studium Elementarer Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut, Lehrbefähigungsdiplom B.
- c) Lehrer, die noch kein 2. Staatsexamen abgelegt haben, unterstehen nach erfolgter Sonderausbildung der amtlichen Fortbildung.
- d) Ablegung des 2. Staatsexamens.
- e) Die Lehrer an Modellklassen (sowohl Klassenlehrer der Grundschule wie auch Fachgruppenlehrer der Hauptschule) werden auf Grund ihres erweiterten Spezialstudiums nach A 12 eingestuft und damit den Sonder- und Mittelschullehrern gleichgestellt.

Lehrkräfte für Instrumentalunterricht an Modellklassen erhalten folgende Ausbildung:

- a) 6 Semester Musikhochschule oder Konservatorium mit Studienabschluss als Privatmusikerzieher

(ein oder zwei Hauptfächer oder ein instrumentales Hauptfach und Gesang oder ein instrumentales Hauptfach und Jugend- und Volksmusik).

- b) 2 Semester Studium Elementarer Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut, Diplom C.
- c) Jährliche Fortbildung in 14-tägigen Sonderkursen. Diese Fachlehrkräfte für den Instrumentalunterricht, für kammermusikalische Aufgaben und Probenarbeit mit Chor und Orchester werden als Fachlehrer eingestuft.

Um eine Ausstrahlung auf den gesamten Bereich der Volksschulen zu erreichen, sind wenige, aber präzise personelle Voraussetzungen in Lehrerbildung und Schulaufsicht notwendig. Zu Intensivierung der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung an den Pädagogischen Hochschulen sind Assistentenstellen zu schaffen (Ausbildungs-Modus: 6 Semester Pädagogische Hochschule, 6 Semester Orff-Institut). Die Assistenten können bei entsprechender Qualifikation als hauptamtliche Dozenten an Pädagogische Hochschulen berufen werden. Um eine sachgemäße Ausbildung der Fachlehrer für Musik an den Konservatorien zu intensivieren, müssen speziell vorgebildete Seminarleiter eingesetzt werden (Ausbildungsmodus: 6 Semester Pädagogische Hochschule, 6 Semester Orff-Institut).

Es ist dringend erforderlich, dass den Schulaufsichtsbehörden autorisierte Fachberater für Musikerziehung beigeordnet werden. Sie sind verantwortlich für die amtliche Lehrerfortbildung der Klassen- und Fachlehrer im Fach Musikerziehung (Ministerialbeauftragter, Regierungsbeauftragter, Seminarleiter).

## III Empfehlung

Mit diesen Hinweisen soll ein Weg gezeigt werden, die Musik lebendig und zentral in den Bildungsauftrag der Volksschulen einzugliedern. Eine Forderung, die längst als wünschenswert und notwendig erkannt wurde und im Ausland bereits in Modellfällen angegangen worden ist. Wir sind überzeugt, dass es sich bei diesen konkreten Vorschlägen nicht nur um eine pädagogische, sondern auch im höchsten Maße kulturpolitische Aufgabe handelt.

Es wird deshalb empfohlen, alle notwendigen Schritte einzuleiten, um in kürzester Zeit mit der Arbeit beginnen zu können.

Salzburg, 8. März 1966

---

## Statement concerning the setting up in Primary Schools of model classes with expanded music lessons 1966

---

Carl Orff

Music education in general schools is able to have a strong influence on the forming of personality. For this to be effective, in addition to the choice of literature, the way it is carried out is decisive. The child must be challenged from all sides. The concept of elemental music education is effective beyond the scope of the subject Music; it enables the young person's mind and senses to open themselves to other fields of activity and to learn more successfully with increased powers of concentration and physical coordination. Carrying out a scheme of music education of this kind goes far beyond the methods practised to date and demands a new concept within which the setting up of model classes should be arranged. Practical and personnel prerequisites are set out as follows:

### **I Model classes with expanded music lessons**

1. As an essential component of education, music is introduced with an extra number of lessons. There should be a daily 45 minute lesson. It is important to ensure that these lessons are integrated with the material of other general education subjects.
2. In the Primary School (Years 1-4) Music is taught by the class teacher. In the Middle School (Years 5-9) a specially trained teacher with suitable special combinations such as Music/German or Music/Physical Education is appointed. For both stages instrumental teachers are available.
3. The children in these model classes are offered the possibility of having instrumental lessons, in closest conjunction with the school (space and personnel). Already from year one they will be divided into small groups for additional 30 minute recorder lessons, twice weekly. In the second school year, according to interest and talent, they can have string instrument and piano lessons; later woodwind and brass instrument lessons can also be taken.
4. It is assumed that the consent of the parents will be obtained for the children to attend these classes with expanded music lessons. There is no entrance examination.
5. The status of the model classes is decided according to local circumstances.
6. In adopting this requirement for a daily music lesson the children and teachers in a Primary School will need to find four extra lesson periods. In the secondary school one could reduce this by fusing the extra lessons into subjects such as Language or Physical Education.
7. There may not be more than 30 children in the class.
8. In the schools with model classes a room with piano, musical notation board and other teaching requirements such as sufficient space for the setting up of some Orff instruments should be provided. A Sports Hall and a Gymnasium should be available. A Music Room will be needed in which a complete ensemble of Orff instruments can be permanently housed, in which there is also space for simultaneous movement exercises, in which choir and orchestra rehearsals can take place, in which in exceptional cases two classes can be combined and where there is the possibility for staging small dramatic scenes. As an alternative space for the teaching of large groups and festive school occasions the School Hall can be used. Small rooms for instrumental teaching are just as necessary as a row of practice cells.
9. The school must be well-provided with instruments and materials for music teaching. To these belong a small ensemble of Orff instruments with sufficient small percussion for each class and a large ensemble of Orff instruments for the Music Room, pianos for each classroom and for the instrumental teaching, a grand piano for the Music Room, small violins and cellos and a larger number of wood and brass wind instruments which are all necessary. Sufficient notated material for teacher and students as well as printed music for choir and instrumental groups must be obtained.
10. One begins first with Year 1 classes. In a large school one particular year group could be selected for the build-up of these expanded music lessons, or they could also be instituted for the whole

school. When choosing the location of these schools the following should be considered: a suitable geographical distribution that allows for the preconditions of space and personnel as well as the possibility for observing and controlling the work in different landscapes, in districts of varying size, with children of varying ability and in schools whose schemes of organisation differ.

11. It will prove to be beneficial to work closely with both Kindergartens on the one hand and Secondary Schools on the other. In due course suggestions for these organisations should be made. Under the methodically decisive leadership of the Primary School it is advisable to co-ordinate the co-operation of all those interested in the music education of the young (private music teachers, music schools for young students, choir schools, amateur music organisations). The model classes with expanded music lessons should become places where an exemplary and proper music education can be demonstrated.

## II Teachers of the model classes

The teachers of the model class lessons receive the following training:

- a) Three years study at a Teacher Training College with Music as an elective subject and a final examination.
- b) Two years study of Elemental Music and Movement Education at the Orff Institute, acquiring the Teacher qualification Diploma B.
- c) Teachers who have not yet taken their Second State Examination will have to follow the official Further Education for Teachers after having done their Special Training (at the Orff Institute).
- d) Taking and passing the Second State Examination.
- e) Teachers of the model classes (as well as Class Teachers in Primary Schools and Specialist Teachers in Secondary Schools) because of their expanded further studies will be classified (and paid) according to the scheme A 12. This puts them in the same category as Special Education and Middle School Teachers.

Instrumental teachers for the model classes receive the following training:

- a) Three years at a Music College or Conservatory qualifying as a Private Music Teacher (one or two

main studies, or one main Instrumental Study and Voice, or one main Instrumental Study plus Folk Music and Music for the Young).

- b) One year study of Elemental Music and Movement Education at the Orff Institute, acquiring Diploma C
- c) Yearly Further Education in special courses of 14 days length

These specialist teachers for instrumental lessons, chamber music and for rehearsing the choir and orchestra are classified as Specialist Subject Teachers. In order for this approach to spread to all Primary Schools a few, but precise personnel prerequisites in the matter of teacher training and school supervision are necessary. To intensify the Elemental Music and Movement Training in the Pedagogical Institutions, places for Assistants will need to be created (Training: Three years Teacher Training College, three years Orff Institute). With appropriate qualifications these assistants can be appointed as full-time lecturers in Teacher Training Colleges. To intensify a proper training for Teachers of Music in a Conservatory, specially trained Seminar Leaders must be appointed (Training: Three years Teacher Training College, three years Orff Institute).

It is urgently necessary that an authorised Music Adviser be added to the school's supervisory body. They are responsible for overseeing the training of class and specialist teachers in the subject Music Education (Ministerial Representative, Government Representative, Leader of a College of Education).

## III Recommendation

This statement should show a way of integrating Music into the Primary School educational assignment as a central and lively subject. This is a requirement which for a long time has been recognised as desirable and necessary, and of which there are already some model examples in other countries. We are convinced that these concrete suggestions are concerned not only with an educational, but to the highest degree with a cultural and political task. It is therefore recommended that all necessary steps be taken to enable this work to begin in the shortest possible time.

Salzburg, 8<sup>th</sup> March 1966

Translation: Margaret Murray

Wir stellen vor ...

We present ...

---

## The San Francisco School – a special place for Orff-Schulwerk

---

The San Francisco School  
Orff-Program

© 2012 Doug Goodkin



Doug Goodkin

### **A short history**

*Small acts sometimes have large consequences. When a school parent donated six Orff instruments to The San Francisco School in 1974, there was no way she could have foreseen that this simple gesture would be a major force in defining and shaping the school culture to come. Nor could she have guessed that the material, ideas and vision developed in the school would radiate out far beyond the school gates, not only touching just about every Orff teacher in The San Francisco Bay Area, but spreading further to reach children and influence teachers throughout the U.S. and indeed, the world.*

### **Small act, big effect**

*A school with Orff instruments needs an Orff teacher and thus appeared a young man two years out of a college where he had the good fortune to take a se-*

*mester long class with an Orff teacher named Avon Gillespie. He was hired with few credentials beyond knowing a bit more than the teachers at the school about how to use the instruments. And off he set into the dark forest of possibility with nothing but a few dittoed sheets from Avon's class and a faith that he would find his way. He experimented, improvised, tried things out, noted the children's reactions and adjusted accordingly.*

*I was that young man. 38 years later, still at the same school, I now walk down the well-trod tried-and-true paths of what I know works well. But the children and I also habitually go into the underbrush to see what else we might discover off the trail.*

*Thus began a story of how a music program in one small school grew and flourished to become a model for teachers, children and schools far and wide. Though its history and particular development can't be replicated elsewhere – each situation is entirely unique and must find its own way – there were and are some core features that might prove useful in helping other programs define their own school culture with music at the centre.*

### **Romance: The First Stage – 1975–1990**

*In his brilliant book of essays, "The Aims of Education", Alfred North Whitehead notes three phases in every cycle of learning. The first he calls "Romance", a time to freely explore, investigate without concern for right and wrong answers, play your way into understanding. This is an apt description of the first 15 years of the program as I improvised my way into discovery with the children and built a program from both my failures and successes.*

*During this time, I was the only music teacher, working with all the children in the school from three-years-old to 6<sup>th</sup> grade. I re-connected with Avon Gillespie, becoming his student again in the Orff Certification Levels program and later, co-teacher in the North Texas training he directed. I began my first experiments combining jazz and Orff-Schulwerk, met Keith Terry and learned the fundamentals of Body Music, and also started the tradition of recording the students each year, thus creating a culture of constant research for new material adaptable to the Orff Ensemble. I travelled and studied various musical traditions, from South Indian drumming, Balinese game-*

lan, Brazilian samba (music and dance) and more that quickly found their way into my program. Inspired by the way music and dance were at the centre of these cultures, present in the daily life and the calendar of festivals and ceremonies, I began to create all-school rituals and celebrations in the integrated media characteristic of the *Schulwerk*, replete with song, dance, poetry, percussion and Orff-instrument ceremony and amplified by Balinese flags, samba costumes, festive art and decoration. Our school community took on a colour and life partly defined by the pomp and circumstance of what became beloved school traditions that continue to this day.

### **Precision: The Second Stage – 1990–2000**

Sometime around 1990, I took on a fledgling apprentice short on experience, but long on intelligence and imagination. His name was James Harding and he quickly moved from observer to apprentice to co-teacher, enriching the program considerably as he found his own way to inspired pedagogy. Around the same time, I met a young woman in Salzburg who seemed a kindred spirit and some six years later, Sofia López-Ibor joined the team at The San Francisco School. As James and Sofia gave their input into the emerging curriculum, this became the time of Precision, the second stage in the cycle of learning when we long for classified ideas and relevant techniques, when we give language to our intuitions and begin to systematically develop a pedagogy that serves the whole of the children's promise.

During this period, we refined the curriculum, developed the program for the new Middle School spanning 6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, shared our particular ideas and techniques to develop the children's music and movement skills and made sure the developmental thread from the three year olds to the 8<sup>th</sup> graders was strong and sturdy. During this time, we also created and performed with other local Orff teachers in an adult performing group called Xephyr, seeking to constantly push out the parameters of the *Schulwerk*'s possibilities combining music, movement and drama in integrated performances. Xephyr performed at many AOSA Conferences and was featured at three Symposiums in Salzburg. James, Sofia and I also taught alongside other Orff teachers in the Mills College Orff Certification Program, continuing the conversa-

tion between adult performance, teacher training and the work with children in the classroom.

### **Synthesis: The Third Stage – 2000–2012 and beyond**

In the year 2000, the three of us began a job-sharing program that allowed each of us one trimester free to write, study, teach and travel. Now the ideas and material generated at school were further tested in the soil of diverse cultures, were more cogently gathered and articulated in books and articles, were informed by the very travels themselves as we returned from our travels with new material to try with the children.

This time was – and still is – a period of Synthesis, when the ideas and techniques of Precision inform that habitual playful exploration characteristic of Romance. During this period, the Middle School curriculum (described later here) continued to grow and flourish, opportunities outside of the Orff classroom blossomed – a band program developed by James, a choir and orchestra developed by Sofia, some after-school jazz groups developed by Doug, and some special performing groups led by all three. The latter included performances in Keith Terry's International Body Music Festival, The San Francisco World Music Festival, a jazz performance with the great vibraphone player Stefon Harris and a performance at the Salzburg Orff Symposium in 2011.

Meanwhile, the recordings continued, now totalling 26 different recordings with over 900 pieces arranged for Orff instruments. Our travels have found us teaching in some 45 countries and the San Francisco International Orff Course we direct (formerly the Mills College course and now sponsored by The San Francisco School) has attracted teachers from some 25 countries worldwide. We have published ten books between us (and more to come) and numerous articles in music education journals worldwide. The school rituals begun in the first stage have matured and are going on stronger than ever, constantly refreshed by the collective vision and imagination of the teachers and children.

In short, the remarkable confluence of three dedicated Orff teachers in a school atmosphere that gave us free reign to exercise the full range of our vision helped shape a school culture that serves children's inmost needs and makes every day a memorable one.

There is no more need for conjecture and guesswork, to wonder what it would be like to teach children as they deserve to be taught. We now have 38 years of living proof that music can enliven a school, refresh everyone it touches and as Gandhi said, “be the kind of change we would wish to see in the world.” One parent donates six Orff instruments to a school and from this small act, vision is given feet and hands – and xylophone mallets.

So much for the history. And what of the program itself?

### **A short overview of curriculum**

Our school is divided into three sections – preschool (3, 4, 5 year olds), elementary (1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade – 6 to 10 yr. olds), middle (6<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade – 11–13 year olds). In our teacher training, we always answer the question “What age is this activity for?” with the answer “All of them” to help teachers understand that the same spirit and way of working runs through all the developmental stages of a human being. But of course, different ages have different needs, different interests, different balances of the many possibilities and we build our curriculum around this. (A complete version of this curriculum can be found in both our school Website – [www.sfschool.org](http://www.sfschool.org) – and in Doug’s book “Play, Sing and Dance”.)

The Alfred North Whitehead model of Romance, Precision, Synthesis is once again useful here.

In the **preschool years**, it is clearly a time of Romance, much free play and exploration and games and getting a feeling as to how speech and rhythm connect, song and dance connect, fantasy play and artistic imagination connect. It is the time to build a repertoire of nursery rhymes, chants, songs, to master the basic locomotor movements, to move following music’s contours, meters and energies, to make the first steps from body percussion to simple percussion and occasionally, Orff instruments.

The **elementary years** continue all of this exploratory work at higher and higher levels of skill and complexity. In this stage of Precision, we begin to work with the grammar and syntax of music and dance, the overall concepts of shape, time, space, energy, contrast, repetition, the simple rules and guidelines that help shape the students improvisations into more precise musical composition and dance choreographies.

In the Orff instrument ensemble, we follow the sequence that Orff and Keetman present in Volumes I, II, IV of “Music for Children”, working largely in the pentatonic scale (included pentatonic modes and transpositions not modelled in Volume I) in grades 1 to 3 and in the diatonic modes in grades 4 and 5. Of course, there is still plenty of Romance at the beginning of each new learning and also a great deal of Synthesis in culminating performances like the Winter plays and Spring concert.

**Middle School years** are the time to synthesize the skills, not only in more multi-media productions, but also connecting to history and culture. Our unique curriculum takes seriously the task of both widening the children’s definition of music through exposure to diverse compositional styles and connecting them to the vital cultural aspects of the arts. To this end, we add an additional listening/history class to the two playing classes.

**6<sup>th</sup> grade** focuses on “World Music”, introducing styles that might include Balinese gamelan, Philippine Kulintang, Brazilian samba, Bulgarian song and dance, Ghanaian xylophone music and beyond. In addition to learning games, songs, dances and pieces, students experiment with movement studies, dance and music improvisation and composition within each presented style.

**7<sup>th</sup> grade** features the European and European-influenced classical music tradition, from the Medieval Cantigas to Stravinsky. Compositional projects begin within given styles, but might expand outward to short film scores, dance accompaniment, graphic notation and more. Meanwhile, the kids learn a bit about select famous composers, hear their music and analyse at their level of understanding.

**8<sup>th</sup> grade** explores the dynamic history of jazz, naturally through playing great jazz pieces in diverse styles (blues / jazz song / swing band dance music / jazz rock / Latin jazz) and also investigating the lives and works of Louis Armstrong, Duke Ellington, Billie Holiday, Thelonious Monk and beyond. Other projects range from choreographing the Lindy Hop to creating a movement study based on Langston Hughes’ poems. The art of jazz improvisation is at the core of the study and here students draw from everything they have learned, often playing pentatonic scales over complex chords changes.

*The Middle School curriculum strives to widen the scope of children's music-making and dance experience to connect them to the diverse traditions that get short shrift in popular media, but are essential parts of the world they inhabit. To begin to get beneath the skin of the "foreign" and unfamiliar and feel it as their own, to open the world of nuanced emotion that Bach and Chopin offer, to learn about the jazz musicians who influenced every contemporary pop star and sang the true American story – this is exciting and necessary work and we're proud to offer this model for consideration. (The 17 Middle School students we took to Salzburg to perform at the 2011 Symposium built the show around this three-year curriculum.)*

### **Conclusion**

*The 38 years of The San Francisco Music Program have been a remarkable journey. I'm not convinced any of the details that made it what it is are transferable, but there are some essential qualities that I believe were indispensable:*

- *A host school culture that understands child-centred education and was open every step of the way to the gifts of the Schulwerk.*
- *The freedom all the teachers have had to follow their passion, trusted to be left alone with their own way of doing things.*
- *Colleagues who are perpetually curious, questioning, researching, reading, studying, developing themselves both as musicians and educators.*
- *The stimulating balance between teaching children, teaching adults, writing articles and books, performing with both children and adults, each one informing the other.*

*And thus it came to pass that the visionary ideas and practices of Carl Orff and Gunild Keetman reached deep into the heart of a little school in San Francisco, offered a life path for three dedicated teachers, touched the lives of hundreds of SF School children, helped transform the teaching of thousands of teachers worldwide working with over 100,000 children, helped move the ideas of the Schulwerk further down its evolutionary path with jazz, world music, classical music, body music and beyond.*

*And it all began with a donation of six Orff instruments to a school.*



## The artistic and humanistic culture of the school

© 2012 Sofia López-Ibor



Sofia López-Ibor

*A 4-year old is getting ready to start her music class. While she takes off her shoes, the music teacher starts playing a recording of a jazz piece performed by the 8<sup>th</sup> grade.*

*“Hey Sofia! This is us playing!” she shouts.*

*Another child quickly intervenes: “No, no, it is not us! We are learning the song about the cat and the hammer.”*

*“YES, it is us! It’s The San Francisco School!”*

*How smart she was! She knew it wasn’t her particular group playing, but also identified with the older kids, sensed that this was her community and that she herself would one day play like that. She felt part of an artistic and humanistic culture larger than just her twice-weekly music class.*

*The San Francisco school is like any other culture, a world of its own. What distinguishes our program from other schools is our efforts to do more than teach a curriculum in scheduled music classes. Orff-Schulwerk is a way of living, a way of growing and a way of belonging to a community. The music is indeed at the centre of our school community. The year-long cycle of music activities is eagerly anticipated by the kids. They come in September confident that they will be performing, improvising, acting and singing throughout the year. They understand that taking bars off a xylophone in 1<sup>st</sup> grade is not a big deal because soon they will have the full keyboard to play with in 4<sup>th</sup> grade. They are excited to get their recorder in 3<sup>rd</sup> grade and look forward to what they will play in the Halloween performance from year to year.*

*One of my strongest impressions when I came to the school 16 years ago happened when the children were organizing the Samba Contest at the end of the year. In this event, all of the students in the elementary grades meet in groups to choreograph a dance, they think about the costumes they will wear and practice independently in their free time. I asked my colleagues James Harding and Doug Goodkin when the older kids were going to rehearse the music, imagining that it would be an elaborate teaching process. But the rhythms were alive in the air. The students clapped the responses to the caixa de guerra with the natural flair of musicians who have lived that event over and over – as indeed they did.*

*Besides the rich cycle of rituals and celebrations, we also strive to collaborate with the classroom teachers and connect the students’ learning. To give a recent example: I am working on a project based on the Medieval story of Robin and Marion by Adam de Halle. While the students play the famous Lydian introduction song and arrange it in groups with drones, ostinati and so forth, we have worked on drama skits, danced the farandole and looked at the original manuscript in the music listening class. Meanwhile the Language Arts teacher has read the original play with the students and asked them to rewrite the play, setting it in modern times.*

*Yet another contribution to the unique character of our program is the work that Doug, James and I do training teachers. This work with adults demands that we reflect deeply about our classes, teaching methods and pedagogy and strive to articulate it in our courses, our writings, our public speaking, our little talks with the constant flow of teachers visiting our classes. We have been fortunate to not only maintain a rigorous schedule of weekend workshops, conferences and courses throughout the U.S. and Canada, but also through the world. Through our international travels, we are constantly learning games, songs and dances that enrich our program.*

*We also try to keep active as performers, both with and without the students. Through the participation in festivals, like the Body Music Festival of Keith Terry or the World Music Festival, we keep challenging ourselves to learn new music, styles and instruments together with the kids. The kids see us as active artists, constantly developing our craft in a variety of ways.*

The collaboration with teachers in our school, the performances with musicians and dancers in the Bay Area, the commitment to writing articles and books, the connection to so many inspiring international institutions and Orff colleagues – all of this and more contributes to making the vision of teaching Orff-Schulwerk in a small school bigger than such programs often are. We take equal pleasure in the joy it gives to our children and the model it provides teachers worldwide<sup>1</sup> about what a musical culture in a school might look like. Come and visit us!

### **Celebrations**

The San Francisco school students are rooted in music and dance traditions that are part of their collective life during the school year. The music and dance department is mostly in charge of organizing the celebrations, sometimes in collaboration with other teachers who are interested in the topic for cultural, political, religious or other reasons. Some celebrations are important marks in the school calendar – such as the opening and closing days of the school, or the 100 day in the school year where the children collectively need to come up with a list of 100 songs they know! Other celebrations are tied to the cultural calendar the children sing and play and dance around Diwali (North Indian festival of lights), Hannukah, Christmas, Kwanzaa (African-American), Chinese New Year in the winter. All traditions are honoured in the classroom through storytelling and reading, decorations and art projects and even include some special lunches and treats for the students. The rich diversity of our community is also represented in longer projects like Latino-Heritage, African-American or Asian-American months. In some particular year, the students might focus on ceremonies of a particular culture, third grade studies the California Indians. For some of them we have guest speakers, presentations, art exhibits and special composition projects – the children celebrate the life of Martin Luther King through songs and poetry reading. Which is the favourite celebration of all? Halloween of course! The full elementary school meets in the music school for a special performance with the children in full costume that includes dance, drama performance, singing, chanting, recorder and xylophone playing and storytelling.

### **Sofía López-Ibor**

Concert diploma in recorder, diploma in Music Pedagogy at the Royal College of Music, Madrid. Master course in recorder at Trinity College of Music in London. Continuing education studies (B Course) at the Carl Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg. Presently teaching at the San Francisco School in California, USA. Faculty member at international summer courses, at Orff-Schulwerk “Level Courses” in San Francisco, California and guest faculty member for the Postgraduate University Course at the Orff Institute.

### **Articles in the OSI about The San Francisco School**

#### **Doug Goodkin**

No. 65/p. 24 Festivities as Expression of the Social Life of a School Community

No. 83/p. 13 Improvisation – the Pleasure of Survival

#### **James Harding**

No. 71/p. 36 The Calder Centennial: A Trip to the Circus

No. 75/p. 47 The Lumière Project: A Journey into the Art of Film Music

No. 86/p. 30 Put Together by Chance: Three Composition Projects from the Classroom

#### **Francisco Hernández**

No. 71/p. 41 The San Francisco Murals – an Integrated Project with 6th Graders at The San Francisco School

#### **Sofía López-Ibor**

No. 74/p. 34 Playing with Words from One’s Own and Other Cultures

No. 80/p. 38 Musica Viva

#### **For further information:**

**[www.sfschool.org](http://www.sfschool.org) • [music@sfschool.org](mailto:music@sfschool.org)**

Wegen des außergewöhnlichen Umfangs dieses Berichts müssen wir aus Platzgründen leider auf eine deutsche Übersetzung oder Zusammenfassung verzichten. Wir bitten unsere deutschsprachigen Leser um Verständnis.

<sup>1</sup> At this writing, we are planning to offer one of the first formal Orff Apprenticeship Programs where teachers can study with Doug, Sofia and James four months at The San Francisco School with the children. Projected date is Fall of 2013. For further information see: [www.sforff.org](http://www.sforff.org) or [www.douggoodkin.com](http://www.douggoodkin.com)





Aus aller Welt

From around the World

## Argentinien

### Die humanistischen, künstlerischen und schulischen Aspekte des Orff-Schulwerks



#### Impressionen und Expressionen ihrer Prägung aus pädagogischer Sicht

Wir glauben, dass sich die genannten Aspekte des Orff-Schulwerks um drei grundlegende und vorrangige Achsen materialisieren und kristallisieren:

1. die Auswahl des für die Arbeit spezifischen Inhalts des Lehrplans,
2. die Auswahl der dafür geeigneten Mittel,
3. die Ausarbeitung einer didaktischen Sequenz, die es den Schülern erlaubt, den Inhalt des Lehrplans auf eine progressive Weise zu festigen, Frustrationen zu vermeiden sowie Freude und Vergnügen an der schulischen Tätigkeit entstehen zu lassen.

Diese drei Säulen müssen sich im Rahmen einer dynamischen Gruppenarbeit verwirklichen, die den Beitrag jedes Individuums begünstigt und ein Klassenklima entstehen lässt, welches die Entwicklung der Sensibilität als einen grundlegenden Aspekt jeder künstlerischen Arbeit ermöglicht.

Schlüsselfigur für den Zuwachs und die Bereicherung der schulischen Lerninhalte, die in den Kindern im Verlauf des Unterrichts lebendig werden und Form annehmen, ist eine Lehrerpersönlichkeit, die ihre Aufgabe nicht in einer vertikal-hierarchischen Lehrer-Schüler-Beziehung begründet, sondern der es gelingt, in dem Arbeitsprozess eine beobachtende, besinnliche, bewahrende und abwartende Haltung einzunehmen, eine Persönlichkeit, die fähig ist, Vorschläge zu

koordinieren und die Gliederung der Arbeit mit einer klaren Sicht auf die erwarteten Lernziele einzurichten.

Die Musikerziehung in Argentinien gleicht einem Prisma mit verschiedenen Facetten. Die Instrumental- und Gesangs- Ausbildung der Konservatorien wird als sehr gut anerkannt, dies gilt nicht nur für heute sondern auch für frühere Jahrzehnte. Aber wenn es darum geht, pädagogisches Werkzeug im Klassenunterricht anzuwenden, können Lehrer mit einer solchen Ausbildung nicht immer auf das nötige Rüstzeug zählen. Das Bewusstsein dieser Realität hat zu einer Veränderung und Neugestaltung der musikpädagogischen Berufe geführt. Es werden Programme entwickelt, die die pädagogische Arbeit mit Lehrplaninhalten sowie deren Umsetzung im Unterricht berücksichtigen.

Nichtsdestoweniger ist der Weg, der zu gehen ist, noch weit. Es gibt erst anfängliche Ergebnisse und noch viel zu tun. Viele beginnen ihre Lehrtätigkeit mit „Versuch und Irrtum“, ein einsamer Weg, auf dem sich nicht alle behaupten können. Aber diejenigen, die sich ihrer Berufung zum Lehrer sicher sind, bemühen sich um die Teilnahme an verschiedenen Fortbildungs- und Aktualisierungskursen.

Die argentinische Orff-Schulwerk-Gesellschaft bietet eine kontinuierliche Arbeit in monatlichen Treffen. Die Teilnehmer, die auf verschiedenen Schulstufen tätig sind, erleben in den angebotenen Kursen eine andere Form von Unterricht. Dies begeistert sie, da sie tiefgehende Veränderungen in Prozess und Resultat ihrer Arbeit erleben, wenn sie dies in ihre Praxis übertragen. Die gemeinsame Teilnahme zusammen mit anderen Lehrern ermöglicht, dass jeder einzelne seine eigenen Strategien entwickelt, aber auch immer wieder zurückkehrt, um neue Ideen mitzuteilen oder zu empfangen.

Die Lehrer, die allmählich mit dieser Arbeitsweise vertraut werden, beginnen Veränderungen in ihren Schulen zu bewirken, sowohl in der Durchführung im Unterricht als auch in den erreichten Resultaten. Am Anfang entsteht häufig ein Gefühl der Vereinsamung, manchmal zeigt sich ein Unverständnis von Seiten der Kollegen oder Direktoren. Aber die Arbeit ist für Lehrer und Schüler so befriedigend, dass dies sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichtes bemerkbar ist. Wenn man Gruppen sieht, die organisiert, begeistert und glücklich sind, die wissen, was sie zu

tun haben, die Ausführende und Erfinder ihrer eigenen Ideen sind, sich mühelos an Sequenzen erinnern und unterschiedliche Aufgaben gleichzeitig ausführen können, dann beginnt man als Beobachter, sich der Veränderungen bewusst zu werden und diese zu schätzen.

Aus diesem Grund und aus unserer Erfahrung auf verschiedenen Ausbildungsstufen (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe und Hochschule) wagen wir die Behauptung, dass die zu Beginn dieses Beitrags genannten drei Aspekte des Orff-Schulwerks nicht nur im Unterricht gegenwärtig sind, sondern dem auch vorausgehen. Sie sind das Sieb für die Auswahl von Mitteln und Materialien für den Lernstoff. Inhalte, die sich in einem sozialen Klima entwickeln in dem, wie Elisa Roche<sup>1</sup> erklärt, gemeinsame Intelligenz vorherrscht, die ästhetisch erlebt und künstlerisch verwirklicht wird.

Es ist unwahrscheinlich, dass Lehrer mit einem solchen Blickwinkel bestimmte Inhalte auswählen ohne eine Vielzahl von Möglichkeiten reich an humanistischen, künstlerischen und schulorientierten Erfahrungen zu berücksichtigen. Mit anderen Worten, Lehrer mit einer solchen Sichtweise verwandeln den Weg vom schulischen Lernstoff bis zum Ziel in ein weites Feld von humanistischen, künstlerischen, ästhetischen und pädagogischen Möglichkeiten.

Die Auswertung ist kein geringes Thema. In ihr befindet sich die „genetische Information“ der Lernschritte und zukünftiger Aufgaben, die zu lösen und zu verwirklichen sein werden. Die Evaluation der drei Säulen (humanistisch, künstlerisch und pädagogisch) ist permanent gegeben durch die häufige Nähe zu den Kindern sowie die nichthierarchische Unterrichtsweise. Das Orff-Schulwerk bietet den Lehrern eine andere Betrachtungsweise sowie zahlreiche Mittel, um soziale Spannungen in einer Gruppe zu lösen, die Entwicklung einer gemeinsamen Intelligenz zu fördern und so das Unterrichtsergebnis, die Gestaltungen der Schüler und das Erreichen der Lernziele zu verbessern. Da der Lehrer direkt mit den Schülern zusammenarbeitet, kann er ihre Leistungen unmittelbar beobachten und dort Hilfestellungen geben, wo diese notwendig sind.

Wir können daher bestätigen, dass sowohl der humanistische als auch der künstlerische und pädagogische Aspekt bewertet werden können. Aber vor allem

lernen wir aus der pädagogischen Sicht des Orff-Schulwerks, dass die Evaluation keinen Selbstzweck darstellt, sondern ein Mittel ist, um die Gruppenarbeit zu vertiefen, neu auszurichten und zu strukturieren, zu bereichern und umzugestalten.

Das Orff-Schulwerk ist für uns ein Fenster, das uns eine andere Sichtweise bezüglich des Unterrichts ermöglicht. Wenn diese dann verinnerlicht ist, wird sie immer neu bereichert durch die Teilnahme der Schüler, deren Beiträge zur täglichen Arbeit und durch die Sensibilität, mit der der Lehrende diese nutzbar machen kann.

Das Orff-Schulwerk erlaubt uns einmal mehr zu verstehen, was aus pädagogischer Sicht in Bezug auf das, was wir in unserer täglichen Arbeit in der Schule erreichen wollen, elementar, essentiell und grundlegend ist. Es bietet uns unschätzbare und wertvolle Hilfsmittel an, um bei Schülern in einer sozial entspannten, Kreativität und Sensibilität anregenden Atmosphäre Fertigkeiten zu erreichen, indem es immer neue Wege bevorzugt, die zu Gruppengestaltungen von ästhetischem Genuss und künstlerischem Wert führen.

María Cristina Castro  
Tamara Figueroa

(Vorstandsmitglieder der  
Orff-Schulwerk-Gesellschaft Argentinien)  
[www.aorff.org.ar](http://www.aorff.org.ar)

Übersetzung: Barbara Haselbach

<sup>1</sup> Roche, Elisa: Algunas reflexiones sobre la dimensión social del Orff-Schulwerk, in: Revista Orff España. Música y Movimiento en la Educación, 2001, Vol. 4, p. 8

---

## Australien



---

### New National Curriculum and “the three pillars of Orff-Schulwerk”

*Australia is currently in the midst of developing and implementing a national curriculum which will cater for students who will retire in about 2080, and who live in a world that is changing at an exponential rate. The Australian Curriculum has three particular cross-curriculum priorities. They are*

- *Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures*

- Asia and Australia's engagement with Asia
- Sustainability

*In the past, all states have been autonomous in setting their curricula, and have had their own system of exit criteria. The new curriculum is therefore a welcome development. This is being done in stages, with English, Math, Science & History in the first phase, and Geography, Languages and the Arts in the second. So we have all recently been looking at (and giving feedback on) the draft curriculum for the Arts, which have been divided into 5 equally weighted subjects: Dance, Drama, Media, Music & Visual Art. This is available to be viewed at*

*[http://www.acara.edu.au/verve/\\_resources/DRAFT\\_Australian\\_Curriculum\\_The\\_Arts\\_Foundation\\_to\\_Year\\_10\\_July\\_2012.pdf](http://www.acara.edu.au/verve/_resources/DRAFT_Australian_Curriculum_The_Arts_Foundation_to_Year_10_July_2012.pdf).*

*The Music section of the document starts on p. 91. On paper, the Draft curriculum strongly supports all of the "Three Columns of the OS". The Rationale states:*

*"The Arts have the capacity to engage, inspire and enrich all students, exciting the imagination and encouraging students to reach their creative and expressive potential ...*

*Through The Arts, students learn to explore and express themselves as they discover and interpret the worlds around them, communicating ideas with current and emerging technologies and using arts knowledge and understanding to make sense of their worlds. The Arts entertain, challenge, provoke responses and express and share the discourse and energy of communities, cultures and histories ...*

*The Arts ... aims to develop students':*

- *creativity, imagination and technical, aesthetic and critical thinking and practices with increasing self-confidence through engagement in making and responding to art works*
- *curiosity about and skills in research and use of innovative arts practices and available technologies to express ideas and develop empathy with multiple viewpoints*
- *aesthetic knowledge and communication: valuing and sharing experience, representing, expressing*

*and communicating ideas about their individual and collective worlds to others in meaningful ways*

- *insights into and understanding of local, regional and global cultures, histories and Arts traditions"*  
(Draft Australian Curriculum p. 3)

*In practice, current conditions are very variable from state to state, and from school to school, depending on the political/historical syllabuses that have been in place; the training of the teachers; and the attitude of administrators. In the past, many teachers were trained to teach the 'subject', rather than the child. The new curriculum requires that teachers will be creative and confident enough to design relevant and engaging learning experiences for their students. At the moment, teachers who are music specialists are concerned that the curriculum is too open-ended and therefore not rigorous enough, and that the integration of the subjects will trivialize each discipline. Teachers who are not music specialists feel that there is not enough prescribed content to assist them, although it will be up to each state to develop supporting syllabus documents.*

*To effect a change in teachers will take time – for it to be implemented through tertiary systems who are training teachers, and for practicing teachers to effect changes in their current approach. All the Australian Orff Schulwerk Associations are in an excellent position to assist pre-service and practicing teachers to implement the new curriculum as the work that they do already supports this kind of approach to music education. The revision of the curriculum is taking place between October 2012 and February 2013, and the publication date is still to be advised, but it is a positive sign that our curriculum writers are endeavouring to put together a document that aims to support the three columns of OS and through that, will remain relevant for a long time to come.*

*Biddy Seymour  
(Past president of ANCOS,  
Australian National Council of Orff Schulwerk)  
[www.ancos.org.au](http://www.ancos.org.au)*

---

# China

---

## Eyes on the early childhood music/ movement education

### Workshop of Katja Ojala-Kocak in Beijing 2012

In July, the Chinese Orff-Schulwerk Association (COSA) invited Katja Ojala-Kocak M.A. from Munich, Germany to give a four-day workshop in Beijing. It is the first time for the COSA to organize a nationwide teacher training course with a focus on the music education of babies and their parents. Over 150 participants, including kindergarten teachers, master degree students and university teachers extremely enjoyed every minute of the four days.

Katja Ojala-Kocak gave four different topics, talking about the relationship between the babies, the parents, and the teachers. She introduced the development of musicality of babies, taught the participants how to make a lesson plan which is based on the abilities of the babies and the parents and opened a completely new door to the Chinese early childhood teachers.

The four different topics are as follow:

#### 1. Babies need music and movement

Music is not only for those who are gifted from birth with unusual powers of perception for sound and rhythm. Music is for all human beings even if nature may have endowed them with only a moderate capacity for musical expression and realization. Katja Ojala-Kocak talked about the concept of “musicality” and “unmusicality” and pointed out that what is understood as “unmusicality” is actually a result of insufficient education in this area. Every human being has his or her musicality. The most important thing is to “open the door” to their musicality so that each person is able to find and enjoy his/her nature-given musical talents.

Katja Ojala-Kocak gave very clear points comparing Orff-Schulwerk and Gordon’s music learning theory. Orff-Schulwerk has the main focus on the “person”: Gordon’s music learning theory is focused on the “subject: music”.

*Plato said that the whole of a man’s life stands in need of a right rhythm. It is obvious to see in the relation between the Platonic attitude and the claim of music and movement education that it is not a mere refinement of singing or dancing, nor an improved method of musicteaching, but a principle that must have an effect on the human being’s life from the very beginning that is important.*

#### 2. The role of the parents during early childhood music and movement education

Parents are equal participants in the lessons. They help the children, understand them, observe what they are doing and communicate both verbally and non-verbally with children, with other parents and with the teacher. Katja Ojala-Kocak pointed out that the attitude and the body tension of the parent will directly be transferred to the baby in his/her arms. The parent’s body, voice and movements are transferring emotion and experiences directly to the child.

#### 3. The role of the teacher

Teachers have the “teaching subjects” in the classroom – the babies and their parents. To know how to relax the parents, how to communicate with parents has the same value as paying attention to the kids’ development. The teacher should catch all the elements which are essentially humanistic in order to give the combination of the music and education.

#### 4. The lesson plan and movement activities

Knowing how to put all the detail up above into practical work is significant. As it is the part of the method which is likely to prove of great value in all systems of



education, not merely as a preparation for the study of music, but as a means to the utmost development of abilities in the individual, This will be dealt with the detail. Katja Ojala-Kocak did many movement activities focused on how to hold the babies and made the babies feel comfortable and relax in the classroom, how to touch the baby's body, how to help the babies move their own bodies as the very beginning of the life. Katja Ojala-Kocak taught the participants to pick up the right materials when the babies are doing the movements and help them feel the music, such as the principles of the quality of balls or handkerchieves. She analysed step by step how to move with the babies including the eye-contact that made all the participants easily obtain the teaching impressions. Orff-Schulwerk now is the most popular music/movement pedagogy in China. More and more kindergartens take the responsibility of early childhood music/movement education, but the teachers don't have much experience of using Orff-Schulwerk in this area. In the four-day workshop the Chinese teachers learned to realize the importance of music education in the period of time, formed clear thought-images of the movements, voice, musical instruments corresponding to the babies' needs and were introduced to many activities of how to teach in the classroom. Thanks to Katja Ojala-Kocak, the participants realized that we can only transfer our experiences of a workshop if we have understood the pedagogical background of the activities introduced. In fact, without understanding, correct implementation of such education is impossible.

Chen Rong

(Music Education Department  
Shanghai Conservatory of Music)  
[www.chinaorff.com/](http://www.chinaorff.com/)

Musik- und Grundschule sowie in der Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenarbeit Tätige. In den vergangenen 50 Jahren haben sich die Zielgruppen der Elementaren Musik- und Tanzerziehung in alle Richtungen erweitert. Heute richten sich die Ideen des Schulwerks an alle Altersstufen: von Eltern-Kind-Gruppen bis hin zur Arbeit mit älteren Erwachsenen. Dabei gilt es besonders die Prinzipien der Orff'schen Konzeption in ihrer heutigen Ausprägung vorzustellen, die er selbst 1963 zusammengefasst hat: „Immer will das Schulwerk in jeder seiner Phasen Anregungen zum selbständigen Weitergestalten geben; so ist es niemals abgeschlossen, sondern immer in der Entwicklung, im Fluss.“

Zu dieser Substanz gehören Aspekte wie Kreativität als Weg zur Improvisation, sowie die gegenseitige Durchdringung von Musik, Bewegung und Sprache. Bekannt ist auch das so genannte Elementare Instrumentarium mit seiner Dominanz der Perkussion sowie die Realisierung von Musik als Handeln in einer Gruppe.

Aus diesen Aspekten erwachsen die Motivation und das Betätigungsfeld der deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft und weiterer 48 Orff-Schulwerk-Gesellschaften in aller Welt.

Kurs-Klassiker sind z. B. der Orff-Schulwerk-Osterkurs, der seit rund 30 Jahren traditionell vom Palmsonntag bis zum Gründonnerstag stattfindet und sowohl Neuinteressierte als auch Langzeitinfinzierte anlockt. Zeitgleich findet auch der sogenannte Familienkurs statt, der auf eine ähnlich lange Tradition zurückblickt und bei dem Angebote sowohl für Erwachsene als auch für Kinder vorgehalten werden. „Musik und Tanz im Kindergarten“ gibt es ebenfalls bereits seit über 20 Jahren, und sehr viele Erzieherinnen kommen Jahr für Jahr aufs Neue, was wohl auch für die sozialisierenden Qualitäten des Ansatzes von Orff und Keetman spricht oder für die „Orff-Pädagogik“ wie neuerdings formuliert wird. So wie Musik, Bewegung und Sprache die unzertrennlichen Ausdrucksmedien in der Tradition des Schulwerks darstellen, so ist es neben der künstlerischen und pädagogischen Dimension auch der humanistische Aspekt, der Musikalisierung und Menschenbildung miteinander vereint.

Dass Körperperkussion keine Erfindung unserer Tage ist, sondern ihre erste Notation im Orff-Schulwerk

## Deutschland

### 50 Jahre Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland

Die Hauptaufgabe der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft als Fachverband für Elementare Musik- und Tanzpädagogik sind die zahlreichen Fortbildungsangebote für interessierte Pädagogen in Kindergärten,





Abgerundet wurde das Programm durch Gesprächsforen und gemeinsames Singen und Tanzen der Festgesellschaft!

Prof. Werner Beidinger  
(1. Vorsitzender der  
Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland)  
www.orff-schulwerk.de

## Italien

### Orff-Schulwerk Italiano: Bericht 2011–2012



Die Tätigkeit der italienischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft – Orff-Schulwerk Italiano (immer in enger und ständiger Zusammenarbeit mit der römischen Scuola *Popolare di Musica Donna Olimpia*), hat im vergangenen Schuljahr, trotz der gegenwärtigen kritischen sozio-ökonomischen Lage die Italien in starker Weise trifft, eine breite und positive Antwort erhalten. Die Qualität der Inhalte zusätzlich zu der zuverlässigen und organischen Struktur der drei Stufen unserer Orff-Schulwerk-Aufbaukurse zog eine erfreulich große Zahl von 247 Teilnehmern, die auf die drei Kurse, die zwischen Oktober 2011 und Mai 2012 stattgefunden haben, verteilt waren.

Als variablen aber wesentlichen Teil der drei Stufen boten wir 43 Seminare und Workshops an, die in Rom und den dem Forum des Orff-Schulwerk Italiano angeschlossenen Musik-Gesellschaften und Schulen stattfanden und 755 Teilnehmer umfassten.

Nach den zwei von Orff-Schulwerk Italiano in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft *Gabriel Marcel* in Taormina organisierten Sommerkursen (2009 und 2010), wurde ab 2011 die Sommertätigkeit auf mehrere Gebiete Italiens verteilt. Im Sommer 2012 fanden die Sommerkurse im Norden (*Atelier*; Biella), im Zentrum (*Sintonie*, Terni) und auf Sardinien (*Musiscando*, Porto Torres) statt.

In Vergleich zu den vergangenen Jahren hat sich die Zahl der Mitglieder von Orff-Schulwerk Italiano stark vermehrt, indem sie auf 664 gestiegen ist.

Ende Mai 2012 hat die von der *Scuola Civica Musi-*

hat, gilt inzwischen ebenfalls als unbestritten. So unterschiedlich die Arbeitsbereiche der Mitglieder und Teilnehmerinnen auch sein mögen, allen Kursen liegen die oben genannten Grundprinzipien des Orff-Schulwerks zu Grunde, die in ihrer Aktualität gerade in der jüngsten Vergangenheit wieder eine enorme Beachtung und Rückbesinnung erfahren.

Unter [www.orff-schulwerk.de](http://www.orff-schulwerk.de) können sich alle Interessierten über das ausführliche Jahresprogramm der Gesellschaft informieren, das für alle Bereiche der musik- und tanzpädagogischen Praxis Angebote bereithält.

Am 16./17. November veranstaltete die Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland zwei Festtage in München anlässlich ihres 50jährigen Bestehens in den Räumen des Orff-Zentrums. Viele Mitglieder, Dozenten und Gäste folgten der Einladung und feierten in entspannt heiterer Atmosphäre. Neben dem zentralen Festakt mit künstlerischen Präsentationen (Schülergruppe D'orff Werkstatt Andechs und Studierende des Orff-Instituts standen auch Führungen durch das Orff-Zentrum München sowie ein Spaziergang auf den Spuren Carls Orffs auf dem Programm.

cale Carl Orff organisierte nationale Konferenz *Musiche da fare* in Piossasco (Turin) stattgefunden, auch die Ausstellung „50 Jahre Orff-Institut – 1961-2011“ konnte in diesem Zusammenhang gezeigt werden. Den 62 Teilnehmern wurden Workshops von Barbara Haselbach und dem Team des Orff-Schulwerks Italiano sowie zusätzlich eine Reihe von Vorträgen und Aufführungen angeboten. Den regionalen Gruppen wurde ein Zeitraum für Begegnung und gegenseitigem Dialog reserviert ([www.musichedafare.org](http://www.musichedafare.org)).

In didaktischer Hinsicht sind wir letztes Jahr zu einer sehr bedeutenden Veränderung in der Struktur der zweiten und dritten Aufbaustufe gekommen, die zum Ziel hat, eine gründlichere Einschätzung des individuellen Profils der Studenten zu gewinnen. Dies ist durch die Einführung von Schlussprüfungen erreicht worden, die für die zweite Aufbaustufe aus einer individuellen Lehrprobe in der Gruppe und für die dritte Aufbaustufe aus der Vorlage einer strukturierten Reihe von didaktischen Einheiten besteht.

Was die Verlagstätigkeit anbelangt, hat die Collana Didattica OSI im Jahr 2011–2012 fünf neue Bücher veröffentlicht:

- Strada, Ch. *Frottole, Villotte e Villanelle da cantare e accompagnare al pianoforte*
- Conrado, A. / *Musica in Culla* – Proposte didattiche
- Galtieri, F. S. 0/3 anni [didaktische Hinweise Kinderkrippe]
- Sanna, M. ... *A tempo con i passi ...* Danze originali per la scuola dell'infanzia e primaria [Originale Tänze für Kindergarten und Primarschule]
- Paduano, C. *I suoni del corpo* – Attività con la body percussion [Körperperkussion]
- Macaro, S. *Ahwasio* – Canti africani a 1 e 2 voci con pianoforte, body percussion e strumenti ritmici [Afrikanische Lieder für 1 oder 2 Stimmen, Piano, Körperperkussion und rhythmische Instrumente]

Giovanni Piazza  
(Präsident der

Gesellschaft Orff-Schulwerk Italiano)  
[www.orffitaliano.it](http://www.orffitaliano.it), [www.orffitaliano.com](http://www.orffitaliano.com)

---

## Japan

---

### Bericht und Reflexion

#### 1. Die gegenwärtige Situation der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Japan

Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Japan wurde im Jahr 1988 gegründet, im kommenden Jahr feiern wir ihren 25. Jahrestag. Einst hatte die Gesellschaft etwa 300 Mitglieder, zurzeit sind es ca. 170. Für die verschiedenen Kurse gibt es immer weniger Interessenten. Dies gilt nicht nur für unsere Gesellschaft, sondern auch anderswo. Wir vermuten, dass folgender Grund dafür verantwortlich ist: Es wird für LehrerInnen immer schwieriger, sich Zeit für Kurse zu nehmen, da die täglichen Arbeitsanforderungen im Lehrberuf steigen.

Doch sind die Reaktionen unserer Kursbesucher durchaus positiv, wie etwa: „Ich hätte dem Orff-Schulwerk schon früher begegnen sollen!“

Mitglieder der Orff-Schulwerk-Gesellschaft sind KindergartenpädagogInnen, GrundschullehrerInnen, KlavierlehrerInnen, SonderschullehrerInnen und AkademikerInnen wie UniversitätsdozentInnen und -professorInnen. Es gibt auch Förderer, wie etwa eine Instrumentenbaufirma.

#### 2. Die Tätigkeiten der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Japan

Die Haupttätigkeiten unserer Gesellschaft sind die Abhaltung der dreimal im Jahr (zweimal in Tokio, einmal in einer anderen Region) stattfindenden ordentlichen Versammlungen sowie der Sommerkurs. Außerdem versuchen wir die Mitglieder und die Allgemeinheit durch eine Zeitschrift, eine Webseite und durch Briefpost zu informieren. Bei den ordentlichen Versammlungen und beim Sommerkurs veranstalten wir Workshops, in denen sich die verschiedenen TeilnehmerInnen untereinander austauschen und ihre eigenen Ideen in ein gemeinsames Projekt einfließen lassen, zudem gibt es Referate aus der Praxis. Beim letzten Sommerkurs etwa standen Themen aus der japanischen Tradition, wie etwa das NO-Theater, die japanische Zither KOTO u. Ä. und ihre Beziehung zum Orff-Schulwerk auf dem Programm. Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft hatte SchauspielerInnen, MusikerInnen und MusikpädagogInnen als Gast-

dozenten eingeladen, um sich mit den genannten Themen im Rahmen ihrer Arbeit auseinanderzusetzen. Darüber hinaus veranstalten wir Symposien, die sich mit der Umsetzung des Orff-Schulwerk-Gedankens in der Praxis befassen sowie kleine Konzerte.

### 3. Über die Durchführung (Umsetzung)

Im Rahmen des Schulischen setzen wir uns damit auseinander, wie die LehrerInnen den derzeitigen Lehrplan für die Schulen (*Course of Study at School*) oder den Lehrplan für die Kindergärten (*Course of Study for Kindergarten*) in der Praxis umsetzen sollten<sup>(1)</sup>. Unsere Gesellschaft hält nicht nur die oben genannten Workshops und Referate aus der Praxis für wichtig, sondern bietet auch die Gelegenheit zu Diskussionen aktueller pädagogischer Fragen. Die Diskussionen dienen dazu, die Erfahrungen, die einzelne TeilnehmerInnen in den Veranstaltungen sammeln, in ihrer Anwendungsmöglichkeit in den unterschiedlichen Praxisfeldern zu reflektieren und zu diskutieren, um in weiterer Folge ihre Anwendung entsprechend zu erleichtern.

Auch der künstlerische Aspekt kommt nicht zu kurz, etwa wenn es darum geht, gemeinsam in einem kleinen Projekt mitzuwirken, oder ein kleines Konzert zu veranstalten als eine Gelegenheit, die in den Workshops gemachten Erfahrungen weiter zu entwickeln. Das Humane ist uns nicht nur in der Sonderschulpädagogik wichtig. Wir versuchen bei der Durchführung jeden Bereich der drei Säulen, auf denen das Orff-Schulwerk basiert, nämlich das Humane, das Künstlerische und das Schulische in gleicher Weise zu berücksichtigen.

Die Gründung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft in Japan liegt bald ein Vierteljahrhundert zurück. In diesen 25 Jahren wurde großer Wert darauf gelegt, eigene Vorstellungen und Ideen durch Improvisation Gestalt annehmen zu lassen, und „jetzt ist es an der Zeit, diesen Aktivitäten das Bürgerrecht zu erteilen“<sup>(1)</sup>. Eine große Rolle bei der Bewertung solcher Tätigkeiten spielt das „Verständnis für das Kind, für den Menschen“, um die Dinge in der Praxis umsetzen zu können. Das „Verständnis für den Menschen“ haben alle drei Säulen des Orff-Schulwerks – das Humane – das Künstlerische – das Schulische – zu ihrem Leitsatz erhoben; er ist sozusagen der Schlüssel für eine gelungene Umsetzung.

### 4 Zum Schluss: persönliche Bemerkungen

Seit meiner Rückkehr nach meinem Studium in Salzburg sind neun Jahre vergangen. Bei jedem meiner Salzburg-Aufenthalte spüre ich den Einfluss, den die dortige soziokulturelle Gesellschaft auf die täglichen Handlungen und das Denken der Menschen ausübt. Bei der Tagung des Orff-Schulwerk-Forums im Juli 2012 in Salzburg im Juli habe ich, bevor ich meine Meinung äußerte, eine Art Vorbemerkung nach japanischer Art gemacht: „Ich habe lange Zeit kein Deutsch gesprochen. Daher weiß ich nicht, ob ich noch richtig Deutsch sprechen kann ...“ Nach der Diskussion wurde mir gesagt: „So etwas brauchst du nicht zu sagen. Wir haben ganz gut verstanden, was du gemeint hast!“

Zurück in Japan kamen mir meine Vorbemerkungen wieder in den Sinn (z. B. „ich bitte das als Selbstgespräch zu verstehen“) und ich dachte: „So etwas würde man in Salzburg, in Europa, im Westen nicht sagen ...“. Ich denke, das ist eben meine, in der soziokulturellen Tradition Japans erworbene Kommunikationsform, die die Art, eine Meinung zu äußern, in entscheidender Weise prägt.

Der japanische Pädagoge SHIOMI Toshiyuki vertritt folgende Ansicht: Da die JapanerInnen nach der EDO-Periode (1603–1876) die Kultur der Insel geformt haben, war es ihnen wichtiger, die Übereinstimmungen und nicht die Verschiedenheiten in den Vordergrund zu stellen. Infolgedessen denken die JapanerInnen, es sei nicht gut, die Unterschiede aufzuzeigen. Doch inzwischen ist die japanische Kultur allmählich vielgestaltiger, und im Zuge dessen sind auch die Meinungen und Wertvorstellungen der Menschen mannigfaltiger geworden. Man sagt, in Zukunft brauche man „die geöffnete Individualität zur Koexistenz“<sup>(2)</sup>. Ich denke, dass dafür die Erfahrung wichtig ist, schon und vor allem in der Kindheit eigene Gefühle und Gedanken ausdrücken zu dürfen. Wenn ein Kind dabei positives Feedback von seinem Umfeld bekommt, wird es diesen Weg, der die Individualität entwickelt, weitergehen. Hier könnte das Orff-Schulwerk anknüpfen. Meiner Ansicht nach braucht man Zeit für die Entwicklung einer konkreten Methode und eines konkreten Lehrmaterials. Also, „wie ich mich HEUTE den Kindern und StudentInnen annähere ...!“ Mein Umgang mit Kindern und StudentInnen ist heute ein anderer als vor meinem Studienauf-

enthalt in Salzburg: eine Mischung aus geöffneter Individualität, wie sie in Salzburg praktiziert wird, und jener Art, wie sie den Japanern eigen ist.

Wakako Nagaoka-Kawai  
(Redakteurin der  
Orff-Schulwerk-Gesellschaft Japan)  
www.orff-schulwerk-japan.com

#### LITERATUR

- (1) IGUCHI, Tohru: Historische Überlegungen zur Einführung und Umsetzung des Orff-Schulwerks, in: Gesellschaft der Geschichte der Musikpädagogik (Hrsg.): „60 Jahre Musikpädagogik nach dem Weltkrieg“, S. 163–175, Tokio 2006
- (2) SHIOMI, Toshiyuki: Kindererziehung mit besonderem Augenmerk auf die Entwicklung der Individualität, S. 180–183, Tokio 2007<sup>7</sup>

## Tschechien

### Report on the activities of the Czech Orff Society 2011/2012



The Czech Orff Society organizes professional seminars, music workshops, concerts and other gatherings of teachers, students and interested persons. Its main goal is the promotion of pedagogical ideas of Orff-Schulwerk and to work actively and cooperatively at the regional, national and international level.

Over the recent period it is mainly the organization of given activities, high quality teams of lecturers, the content and the overall level of seminars that has been appreciated. The chair of the Czech Orff Society, Dr. Jarmila Kotůlková, has praised the regional cooperation and the holding of music workshops in different parts of the Czech Republic (Prague, Brno, Hlucín, Pilsen, etc.).

Lecturers, who were recruited from the pedagogical staff of primary and music schools, high schools as well as universities, participated in the music workshops. Let me mention at least Lenka Pospíšilová, Amálka Křepelková, Rafaela Drgáčová, Pavla Sovová, Jana Žížková, Lída Battěková, Lída Vacková and Markéta Nosková though there were many others. Also the doyen of our society Pavel Jurkovič used to go as a guest teacher to many various places in the Czech Republic.

Among the top activities of the year 2011 was the active participation of the Czech Orff Society's board and the whole Czech delegation at the Symposium on the 50<sup>th</sup> anniversary of the foundation of the Orff Institute in Salzburg (15 participants from the Czech Republic).

Last year, a number of music workshops were organized. Traditional summer seminars were given in Brno, Pilsen, Pelhrimov, Janov, etc. In the spring of 2012 the Orff-Schulwerk course "Od aprila k jaru v muzikantskem varu" was held in Prague with Soili Perkiö from Finland as one of the lecturers. Three days of intensive work with 75 participants was highlighted by a project performance on Sunday. The video placed on YouTube is for use of the participants only. Soili Perkiö also enjoyed the spring in Prague and visited school music lessons in Prague 9 Letnany and in the International School of Prague.

Also, the music workshops of the Czech Orff Society for teachers and children with the Prague Symphonic Orchestra (FOK) reached high success with themes of "Elements" in classical music (Vivaldi, Beethoven, Schubert, Saint-Saëns, Dvořák, Stravinsky ...).

A number of international visits and meetings were realised in Prague (e. g. the meeting of Mrs. Ute Hermann from the Carl Orff Foundation, Diessen with the board of the Czech Orff Society and with Pavel Jurkovič or the visit by the Japanese Orff Society's president Junko Hosoda).

#### Projects in which the Czech Orff Society is involved

- a) The Small Visegrad Fund – the Stochov Music and Dance Festival
- b) The Great Visegrad Fund – the summer international course in Hungary "Orff meets Kodály"
- c) European funds of Bulgaria and Central Europe (meanwhile postponed) for Orff-Schulwerk meetings of Eastern Europe countries
- d) European Regional Funds – Slavonice, material support of the international Orff-Schulwerk course

#### Important issues

- organising "active music making" workshops and seminars
- enlarging the knowledge of Orff-Schulwerk principles in a practice

- *information service*
- *establishing/extending international contacts*
- *possibility of obtaining educational and methodological materials in the Czech Republic and abroad*
- *possibility of discount purchases of the Orff instruments for members of the Czech Orff Society and visitors of courses managed by the society.*

*To sum up my report, I would like to quote the statement by Pavel Jurkovič, the “spiritual father” of the Czech Schulwerk, which clearly reflects the credo of the Czech Orff Society:*

*“The most important task is to show the children the right way so they will once be able to follow on their own.”*

*Dr. Jarmila Kotůlková, Vorsitzende  
Dana Novotná PhD  
www.orff.cz*

## Aus dem Carl Orff-Institut

### From the Carl Orff Institute

## Aktivitäten des Carl Orff-Instituts für Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Studienjahr 2011/12

### Künstlerische Projekte, Performances & Auftritte

8./9./24. Oktober 2011

**Wiederaufnahme Bernstein-Projekt: „A female Version“.** Musikalisch-szenischer Abend mit **Gesang, Tanz und Schlagwerk** von Christine Augustin (Gesang) und Doris Valtiner-Pühringer (Tanz) mit Aufführungen im Kleinen Saal der Universität Mozarteum (8./9. Okt.) und in der Kulturfabrik Seekirchen (24. Okt.).

Ausführende: Studierende des Carl Orff-Instituts, des Konzertsachs Gesang sowie des Konzertsachs Gitarre an der Universität Mozarteum.

8.–24. November 2011

**Zweiwöchige Tournee der Performance-Gruppe „Das Collectif“** (Choreographie: Irina Pauls) und künstlerische Workshops zu Tanz & Choreographie von Lehrenden des Instituts:

- Pittsburgh/Pennsylvania, USA, auf der AOSA Conference
- Indiana University Pennsylvania, USA
- Montreal, Kanada, bei der Musikpädagogischen Konferenz.

22. November 2011, 19. Januar 2012, 19. März 2012  
**„WHITE BOX Atelier“:** Veranstaltungsreihe der Studierenden für künstlerische Präsentationen. Unterschiedliche Programme.

15./20. Januar 2012

**„Die Bernauerin“:** ein bayerisches Stück von Carl

Orff im Odeion Kulturforum Salzburg unter der Gesamtleitung von Gertraud Steinkogler-Wurzinger. Choreographie: Susanne Rebbholz, Perkussion: Mari Honda.

Produktion anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Carl Orff-Instituts.

Ausführende: Belcanto-Chor Salzburg, Studierende des Carl Orff-Instituts als Tänzer, Sprecher und Perkussionisten.

25. Januar 2012

**„Das Traumfresserchen“** von Michael Ende, eingerichtet für ein Elementares Musiktheater von Veronika Forster, Camilla Oebel, Manuela Widmer. Ausführende: die altersgemischte Klasse der Montessori-Volksschule mit Integration (1.–3. Schulstufe).

21. Februar 2012

**Gastspiele „Das Collectif“** mit dem aktuellen Stück **„Stomping la Luna“** (Choreographie: Irina Pauls) bei der Winterakademie der Hochschule für Musik und Theater Leipzig, damit verbunden **Workshops durch die Mitglieder der Gruppe in Leipzig** als Kooperation zwischen der Universität Mozarteum und der Hochschule für Musik und Theater Leipzig.



25. April 2012

**Gastspiele „Das Collectif“** mit dem Stück **„Stomping la Luna“** beim Tanzfestival in Dresden.

26./27./28. April 2012

**„Der Traum“** von Michael Haydn. Choreographie und szenische Leitung: Doris Valtiner-Pühringer, Tanz: Studierende des Carl Orff-Instituts. Kooperation mit dem Operninstitut der Universität Mozarteum unter der Leitung von Josef Wallnig.

April & Mai 2012

**Präsentation der fächerübergreifenden Projekte zu Musik und Tanz** des 2., 3. und 4. Jahrganges im Kleinen Studio und im Theatersaal des Carl Orff-Instituts.

1. Juni 2012

**„READY FOR TAKE O(R)FF“**

im Rahmen des bundesweit stattfindenden Aktionstages der EMP (Elementare Musik Pädagogik) der EMP-A: [www.emp-a.at](http://www.emp-a.at) (Elementare Musik- und Tanzpädagogik, Austria. Arbeitskreis Ausbildungsstätten) und des 3. österreichischen „Musikfestivals der Vielfalt“ im Foyer der Universität Mozarteum. 110 Minuten lang werden bunte Facetten aus dem Studienjahr 2011/12 gezeigt.

Ausführende: Studierende des Carl Orff-Instituts unter der Leitung ihrer Dozenten und Professoren.

9./10. Juni 2012

**„Tuba-Tanz-Theater“**, abteilungsübergreifende Produktion mit der Tubaklasse von Andreas Hofmeir und Studierenden des Masterstudiums „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“. Mentoren: Sonja Stibi (Tanz) und Andreas Hofmeir (Tuba). Musik: Lieblingsstücke der Ausführenden von Elvis Presley bis zu den Red Hot Chili Peppers, tubagerecht arrangiert von Thomas Mahlknecht.

6.–8. Juli 2012

**Wiederaufnahme „Stomping la Luna“** mit der Performancegruppe des Carl Orff-Instituts „Das Collectif“ im Theater im KunstQuartier der Universität Mozarteum.

20. Juli 2012

**„Carmina Burana“** im Maierhof Benediktbeuern, Deutschland.

Ausführende: Performancegruppe des Carl Orff-Instituts „Das Collectif“, Klaus Feßmann (Klavier) sowie Studierende des Carl Orff-Instituts (Choreographie: Irina Pauls), capella vocale iffeldorf; Ju-



gendchor „feia-kweia“; Kinderchor Iffeldorf; Chöre Benediktbeuern, Iffeldorf, Diessen; Münchener Percussion Ensemble Adel Shalaby; Lichttonmaler Alexander Lauterwasser; Gesamtleitung: Andrea Letzing.

---

## Terminvorschau: Veranstaltungen des Carl Orff-Instituts 2012/13

---

18.–21. März und 18.–21. November 2013

### • Hospitationswochen:

Vier Tage lang sind Gäste im Carl Orff-Institut und im Unterricht willkommen, um sich umfassend zu informieren. Hierbei kann man den Studienalltag kennen lernen und mit Studierenden und Lehrenden ins Gespräch kommen, um u. a. Zulassungs- und Studienbedingungen ausführlich zu besprechen und individuelle Fragen zu klären.

Anmeldungen über das Sekretariat des Carl Orff-Instituts ([sonja.czuk@moz.ac.at](mailto:sonja.czuk@moz.ac.at), [anja.spitzauer@moz.ac.at](mailto:anja.spitzauer@moz.ac.at)). Ein geringer Organisationsbeitrag wird vor Ort erhoben.

21. März 2013

### • Schnuppertag für Schüler und Schülerinnen:

Am 21. 3. 2013 öffnet das Carl Orff-Institut seine

Türen für alle an Musik & Tanz interessierten Schüler und Lehrenden aus Salzburg und Umgebung. Im Ensemble singend, tanzend, musizierend wie auch den Unterricht beobachtend können Studieninteressenten einen kleinen Einblick in das Studiererlebnis eines "Orff-Studenten" bekommen und abends in der "White Box" eine musikalisch-tänzerische Überraschung erleben.

Anmeldungen über das Sekretariat des Carl Orff-Instituts (sonja.czuk(@moz.ac.at, anja.spitzauer@moz.ac.at). Ein geringer Organisationsbeitrag wird vor Ort erhoben.

24. Mai 2013

• **Tag der offenen Tür & Familiennachmittag mit Musik und Tanz:**

ZUHÖREN/ZUSCHAUEN und MITMACHEN – singen, tanzen, spielen, musizieren, entdecken.

Ein vielfältiges Programm mit Unterrichtsbesuchen, Vorführungen und Konzerten ermöglicht Gästen, Einblicke in die Arbeit des Carl Orff-Instituts zu bekommen. Der Tag der offenen Tür bietet Gelegenheiten, Musik und Tanz zu erleben und gibt Informationen über Studien- und Kursangebote für jung bis alt. Eintritt frei.

1.–4. Juli 2013

• **Zulassungsprüfungen**

4.–7. Juli 2013

• **Tagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg** zu Gast im Carl Orff-Institut

7.–13. Juli 2013

• **Internationaler Sommerkurs**

Leitung: Manuela und Michel Widmer

Weitere Informationen unter

[www.orffinstitut.at](http://www.orffinstitut.at)

---

## Neue Publikationen von Dozenten des Carl Orff-Instituts

---

Grüner, Micaela (2011): **Orff-Instrumente und wie man sie spielt**. Mainz: Schott

Grüner, Micaela / Frohm, Margit (2011): **Elementar – Erste Grundlagen in Musik**. Materialbox für den Kindergarten. Braunschweig: Westermann (s. S. 106)

ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN Nr. 85: „**50 Jahre Orff-Institut / 50 Years Orff Institute**“. Sommer 2011. Hrsg.: Universität Mozarteum Salzburg und Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Redaktion: Barbara Haselbach, Micaela Grüner

ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN Nr. 86: „**Elementare Komposition / Elemental Composition**“. Sommer 2012. Hrsg.: Universität Mozarteum Salzburg und Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Redaktion: Barbara Haselbach und Micaela Grüner

Orff-Schulwerk Forum Salzburg (2011): **Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks / Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk**. (Hrsg.: Barbara Haselbach) Mainz: Schott

Stribi, Sonja (2012): **Anthropologische Grundlagen musikpädagogischer Arbeit. Erfahrungsbereiche in musikalischen Gestaltungsprozessen**. In: Busch, Barbara (Hrsg.): *Einfach musizieren*. Studententexte zur Instrumentalpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 109-120. Reihe Forum Musikpädagogik, Wißner Lehrbuch Bd. 81. Erstauflage 2008.

Widmer, Manuela (2011): **Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung**. Mainz: Schott (s. S. 105)

Widmer, Manuela / Ensslin, Corinna (2012): **Musik und Tanz für Kinder – Bim und Bam – Das Eltern-Kind-Konzept mit Spielraum**. Bestandteile des Unterrichtswerks: 1 Lehrerordner + CD (240 Seiten), 1 Elternheft + CD (72 Seiten), 2 Kinderbücher „Bim und Bam fangen an“ und „Hallo Bim – Hallo Bam“ (je 24 Seiten). Mainz: Schott

---

## “Orff-Reception” at ISME 2012

---

*The International Society for Music Education (ISME) held its world conference “Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities” in Thessaloniki, Greece from 15<sup>th</sup> – 21<sup>st</sup> July 2012. For the first time an “Orff-reception”, sponsored by the Carl Orff Foundation, was held and was attended by around 60 invited guests: Orff representatives from many countries and continents, presenters from the Active Music Making workshops, members of Orff-Schulwerk societies and the*

*Greek society for Music Education as well as Emily Akuno from the board of ISME.*

*I presented a paper at the ISME Commission for Music in Special Education, Music Therapy and Music Medicine, welcomed the guests and read greetings from Mrs. Hermann and the board of the Carl Orff Foundation and from Sonja Stibi (Orff Institute). Emily Akuno brought greetings from the ISME board and hoped that the Orff-reception would become a tradition at ISME conferences. The guests enjoyed the opportunity to meet and exchange ideas as well as drinks and finger food.*

Shirley Salmon

---

## Vorankündigung „Vielfalt (er)leben – intensiv inklusiv“

---

**Fachtagung 19.–21. April 2013**

Carl Orff-Institut, Salzburg



**15 Jahre Studienschwerpunkt  
„Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und  
Inklusiver Pädagogik“ (MTSI) am  
Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum,  
Salzburg**

Das Carl Orff-Institut veranstaltet anlässlich dieses Jubiläums eine Fachtagung. AbsolventInnen des Schwerpunkts „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik“ arbeiten in verschiedensten Bereichen, haben oft Zusatzausbildungen abge-

schlossen und neue Felder der Sozialen Arbeit und Inklusiven Pädagogik entdeckt und aufgebaut. Die Tagung soll einen Einblick in aktuelle Entwicklungen dieses Bereiches geben und auch Möglichkeiten zu Austausch und Vernetzung bieten.

Wir laden alle am Thema interessierten Menschen ein. Ganz besonders freuen wir uns auf die Teilnahme und den Austausch mit AbsolventInnen des MTSI-Schwerpunkts.

### **Programm**

Vorträge, Workshops, DVD-Vorstellungen, künstlerische Beiträge und Poster-Präsentationen von GastreferentInnen, Lehrenden und Absolventinnen und Absolventen des Studienschwerpunkts MTSI.

### **Gastreferenten**

Univ. Prof. Dr. Theo Hartogh (Universität Vechta)  
**Musik in der Sozial Arbeit – Entwicklungen und Perspektiven**

Univ. Prof. Dr. Karin Schumacher (Universität der Künste, Berlin)

**Keine Erziehung ohne Beziehung – Wie beziehungs- und damit lernfähig ist ein Kind?**

Wolfgang Stange (AMICI Dance Theatre Company, London)

**Verwirklichung der Inklusion in den Künsten**

Mag. Clara Steinkellner (Freie Bildungsstiftung Berlin)

**Inklusive Pädagogik im globalen Kontext – die Bedeutung künstlerischer Bildungsprozesse für eine zukünftige Weltgesellschaft**

### **Datum**

Freitag, 19. April 2013, 18.00 Uhr  
bis Sonntag, 21. April 2013, 13.00 Uhr

### **Kosten**

120,- € (Vollzahler)  
100,- € (Mitglieder Orff-Schulwerk Gesellschaften, AGMÖ)  
70,- € (ermäßigt: Senioren, Studierende, Zivildienstler, Arbeitslose)

### **Veranstalter**

Carl Orff-Institut und MTSI-Team: Shirley Salmon (Leitung), Michel Widmer, Susanne Rebholz, Manuela Widmer, Christine Schönherr

### **Information und Anmeldung:**

info-mtsi@moz.ac.at

Aus dem  
Orff-Schulwerk Forum  
Salzburg

From the  
Orff-Schulwerk Forum  
Salzburg

---

## Zur Erinnerung an Liselotte Orff *In memory of Liselotte Orff*

---

In den Tagen nach dem 19. September ging die Nachricht vom Tode Liselotte Orffs über E-Mails der Carl Orff-Stiftung und des Orff-Schulwerk Forums Salzburg durch die Welt und hat über die Websites aller Orff-Schulwerk-Gesellschaften Trauer und Nachdenken über die Rolle dieser leidenschaftlichen und unermüdlichen Förderin des Orff-Schulwerks ausgelöst. Wir möchten ihrer gedenken, indem wir Bilder und Erinnerungen, zum Teil auch mit Ausschnitten aus Briefen, die das Orff-Schulwerk Forum in den letzten Wochen erhielt, zu einer lebendigen Collage verbinden. So bunt und lebensvoll, wie wir hoffen, dass die Erinnerung an diesen besonderen Menschen in uns bleiben möge.

Die Auswahl hat sich aus den Bekannten und Freunden ergeben, die mit uns ins Gespräch über Liselotte gekommen sind, sie ist fast zufällig und soll auch nicht repräsentativ sein. Einige von denen, die zu Worte kommen, kannten sie über Jahrzehnte, andere nur aus kurzen Begegnungen.

Neben der Trauer um ihren Verlust steht die Dankbarkeit für ihre unermüdlich Anteilnahme und oft auch spontane Unterstützung aller Orff-Schulwerk-Gesellschaften und die Erinnerung an einen lebenswürdigen, hilfsbereiten und engagierten Menschen.

Barbara Haselbach

Die Nachricht kam unerwartet. So ist die Zeit gekommen, wo wir uns an Liselotte Orff erinnern müssen, denn die Vorfreude auf ein Wiedersehen gibt es nicht mehr. Bilder seit der ersten Begegnung ziehen an meinem inneren Auge vorbei.

Der Anfang: Carl Orff und Gunild Keetman kamen mich in meiner kleinen Dachwohnung in Salzburg besuchen und brachten Orffs junge Frau Liselotte mit. Das jetzt erinnerte Bild von ihr hatte Züge eines Menschen von grundlegender Liebenswürdigkeit, Offenheit und echtem Interesse an ihren Mitmenschen.

Das auffallend starke Engagement für andere lag tief in ihrem Wesen. Sei es, dass es in der Anteilnahme am Leben der benachbarten Bauern und deren Kinder, an der Zuneigung zu ihren Freunden oder in ihrer fürsorglichen Treue Gunild Keetman gegenüber zum Ausdruck kam.

Nach Carl Orffs Tod und der darauf folgenden Gründung der Carl Orff-Stiftung stand ihre Arbeit als Vorstand dieser neuen Institution im Zentrum ihres Lebens. Als langjähriges Kuratoriumsmitglied (1995–2005) konnte ich verfolgen, wie sehr es ihr am Herzen lag, dass die Stiftung sich ebenso aktiv für das Orff-Schulwerk einsetzte wie für die großen Bühnenerwerke des Komponisten, denn schließlich – so sagte sie – sei das weltweit verbreitete Schulwerk als ein fundamentaler Bestandteil des Gesamtschaffens zu verstehen.

Im Laufe der Jahre belastete diese schwere Verantwortung sie immer mehr, und sie sehnte sich zunehmend danach, sich auf das herrliche Orff'sche Anwesen mit Blick auf den Ammersee zurückzuziehen. In all der Zeit hatte sie es mit Hingabe gehütet; Freundschaften kultiviert und ihre Tiere betreut und geliebt. – Ich erinnere mich in Dankbarkeit an gemeinsamen Stunden.

Minna Ronnefeld, Kopenhagen, Dänemark

... Bahnhof Herrsching am Ammersee an einem naschkalten Wintertag im Jahre 1961. Liselotte Orff holt mich vom Zug ab, weil Orff mich kennenlernen will. Sie spürt meine Nervosität und plaudert während der Autofahrt freundlich. Später, nach einem langen und unvergesslichen Gespräch mit Orff ruft sie uns freundlich zum Kaffeetisch und umsorgt Orff liebevoll, gibt mir Äpfel für meine Weiterreise mit ...

Diese Erinnerung wird zum Leitmotiv für meine Be-

ziehung zu diesem Menschen: warmherzig, fürsorglich, interessiert an allem, was für Orff wichtig war, selbst ganz lange im Hintergrund und doch eine eigenständige, sehr naturverbundene und authentische Persönlichkeit.

Nach dem Tode ihres Mannes nahm sie einen großen Teil der Verantwortung für sein Werk auf sich, trug wesentlich zur Gründung der Carl Orff-Stiftung bei und hat den Anstoß zum Entstehen des Orff-Zentrum Münchens gegeben. Aufgaben, für die sie sich mit all ihren Möglichkeiten einsetzte und für die sie vieles auf sich nahm, das ihr nicht leicht fiel.

Ganz besonders hat sie sich unermüdlich um das pädagogische Werk Orffs und die Unterstützung der internationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaften bemüht, ist bis ins hohe Alter zu internationalen Konferenzen gereist, hat jeden Jahrgang des Special Course in das „Haus Orff“ nach Diessen eingeladen und in den letzten Jahren eine überaus großzügige Donation an die Orff-Schulwerk-Gesellschaften gegeben.

Mögen ihre Überzeugung und ihr Einsatz in all jenen weiterwirken, deren Aufgabe und Engagement das pädagogische Werk Carl Orffs ist.

Barbara Haselbach, OSF, Salzburg, Österreich



... Ich durfte im Winter 1980 als DAAD<sup>1</sup>-Forschungsstipendiat aus Shanghai Carl Orff in Diessen besuchen. Während des sechsständigen Beisammenseins in der Orff-Familie fühlten wir uns auf einmal wie alte Freunde. Als Carl Orff mich fragte, welche seiner Partituren er mir zukommen lassen sollte, erwiderte Liselotte Orff statt mir: „Alle!“ So erhielt ich danach in Shanghai die gesammelten Werke von Carl Orff direkt vom Schott-Verlag per Post geschickt.

Carl und Liselotte Orff respektierten die alte Kultur Chinas sehr und sahen in China ein verheißungsvolles Entwicklungsland, verheißungsvoll auch für die weitere Entwicklung und Erneuerung der Musikbildung sowie die Verbreitung des Orff-Schulwerks. Während dieses einmaligen Beisammenseins bei Orff unterhielten wir uns auch viel über Orff-Schulwerk. Eigentlich war ich Musikwissenschaftler, Klavierpädagoge und beschäftigte mich weder mit Kinder- noch Schulmusik, erst unter dem direkten Einfluss von Carl Orff und dessen Schulwerk bin ich später auf die Musikpädagogik umgestellt.

Naixiong Liao, China/Kanada



<sup>1</sup> Deutscher Akademischer Austauschdienst, Anm. d. Hrsg.

Mit tiefer Trauer habe ich diese Nachricht gelesen und denke an meine „Orff-Freundin“ Liselotte in großer Dankbarkeit.

José Posada, Deutschland

*... I remember her with fondness in our very brief interaction during our visit to her home in 1994/95 ...*

*Yvonne Young, Singapore*

Ich traf Liselotte Orff zum ersten Mal in Diessen Anfang der siebziger Jahre, anlässlich meines ersten Besuchs bei Carl Orff, um die Bearbeitung der italienischen Ausgabe des Schulwerks zu besprechen. Mit ihr verschwindet die letzte Figur, die zusammen mit Carl Orff und Gunild Keetman das nostalgische Bild zusammensetzt, das mich an einem sonnigen und freundlichen Sommertag, in das Jahrzehnte währende bezaubernde Abenteuer mit dem Orff-Schulwerk einführte.

Giovanni Piazza, Rom, Italien

*I once told Liselotte that I thought she was a wonderful caretaker of things that were important to Orff – especially the Schulwerk, and she said my words meant a lot to her. I was always impressed with how genuinely interested she was in Schulwerk activity in the States. I was fortunate to visit her in Diessen this past summer (2012) and she asked me then how*

*things were with AOSA. This work remained important to her until the end.*

*Carolee Stewart, Baltimore, USA*

*My most vivid image of Liselotte Orff is her love for nature.*

*Our visits at Ziegelstadel in the late 60s and 70s usually included, weather permitting, a stroll through the garden where she showed us all the plants or animals “newcomers to the family”. While Orff talked about the latest performances of his works with my father, we would often stay outside in the open air. When Liselotte was surrounded by her trees, flowers, dogs and horses there was a special light in her eye.*

*Verena Maschat, Madrid, Spanien*

*... I am grateful to have met Liselotte Orff in person, a relation that traces its starts back in the late eighties (1989); a time that Liselotte Orff had been visiting more often Greece on occasion of various happenings and teachings of the Orff-Schulwerk at Polyxeni Mathey’s School or at our School.*

*I remember her understanding and warm personality. Her quiet and loving presence. I remember her appreciation of the Greek music and dance tradition and her deep comprehension of the Greek history. She has been present to Carl Orff’s great creative moments,*



while working on the Greek tragedies of Antigone, Prometheus and Oedipus. As president of the Carl Orff Stiftung she supported the Orff-Schulwerk in Greece, various artistic productions (Thessaloniki, Athens) and the founding of the Hellenic Association ESMA.

We are deeply thankful for her support and relation to Greece over fifty years.

We, all of her friends in Greece, we will remember her with love,

*Katerina Sarropoulou, Athens, Greece*



Es war 1983. Frau Liselotte Orff rief an, ich müsse doch unbedingt mit Dr. Werner Thomas ein Gespräch führen. Ich stand mit meiner Dissertation „Das Elementare“ ganz am Anfang und war voller Zweifel, diesem Thema gerecht zu werden. Und nun dieser Vorschlag: Wie sollte ich in einem Gespräch bestehen? Die schwierige Diktion von Werner Thomas war mir bekannt. Liselotte Orff kümmerte sich wenig um meine Vorbehalte und arrangierte einen Gesprächstag in Diessen. Einen Tag lang durfte ich in der anregenden Atmosphäre von Orffs Arbeitszimmer mit Werner Thomas sprechen. Ein Tag, der in meiner Erinnerung unauslöschlich mit Liselotte Orff verbunden bleibt, verdanke ich ihr doch eine Starthilfe, die mein Leben entscheidend verändern sollte.

Liselotte Orff war eine außergewöhnliche Persönlichkeit mit der Fähigkeit, Projekte einzuleiten, sie zu beobachten oder voranzutreiben und Menschen zusammenzubringen. Viele Projekte sind durch sie Wirklichkeit geworden; für das Ostländertreffen in den Jahren 1995-2007 durfte ich auf ihre Unterstützung zählen, auch der Universitätslehrgang „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik“ am Orff-



Institut verdankt ihrer Starthilfe letztlich das Zustandekommen.

*Ulrike E. Jungmair, Bad Aussee, Österreich*

Wenn ich in den vergangenen Jahrzehnten Liselotte Orff begegnete, lächelte sie mir stets freundlich zu und sagte: „Ach, die Manuela!“ – denn sie kannte mich ja seit meiner Kindheit. Sie strahlte Ruhe und Wärme aus und fragte immer voller Interesse nach meinem persönlichen und beruflichen Leben. Ich schätzte an ihr ihre Beständigkeit und Verlässlichkeit und natürlich ihr weites Herz und ihre Großzügigkeit. Unzählige Menschen mit ihrem Interesse am Orff-Schulwerk hat sie überall auf der Welt durch ihre spontane Hilfe unterstützt. Eine großartige Frau ist für immer gegangen, die Erinnerung an sie werde ich wach halten.

*Manuela Widmer, Salzburg, Österreich*





So eine tief traurige Nachricht.  
Da wird alles still in mir und ich spüre die Resonanz zweier wunderbarer Menschen, die mich geprägt und tief beeindruckt und der Welt so ein großes Geschenk zurück gelassen haben.

Im Herzen bleibt das Wesentliche erhalten.

Gabriela Gerhold, Wien, Österreich

*... it is with great sadness that we received the news.  
Your sorrow is ours too.*

Décio Luiz Berni, São Paulo, Brasil

*Frau Liselotte, we thank you for bringing together Orff-Schulwerk people from all over the world.*

*Frau Liselotte, we thank you for enabling us to be equal partners among those who continue to explore the great value of Orff-Schulwerk.*

*Frau Liselotte, we thank you for empowering international fellowship, the practice of good music educators and upright, confident human beings.*

*With your passing we worry: Who will listen to our voices? Who will be interested in our success as well as our failures? Who will now support the right course of Orff-Schulwerk all over the world and between all people?*

Jarmila Kotůlková, Prague, Czech Republic

*That was very bad and sad news!  
I knew her as a kind and amiable friend.*

Shahram Momtahan, Shiraz, Iran

*At the death of Frau Liselotte Orff we share the grief with other Orff associations. She was very supportive to the Polish Carl Orff Association. We are aware that*

*the best way of not losing what we achieved thanks to her is to sustain the network between the associations and to continuously follow the path of the Schulwerk.*

Malina Sarnowska and Izabela Walaszewska,  
Warsaw, Poland



Möge das Andenken an Frau Liselotte Orff uns immer ein Ansporn sein zu künstlerischem Tun, zu lebendiger Lehre und gewissenhafter Forschung im Sinne der Gedanken, die Carl Orff uns mit auf unseren Weg gegeben hat.

Jón H. Áskelsson, Elfa Lilja Gísladóttir,  
Nanna Hlíf Ingvadóttir,  
Njáll Sigurdsson, Kristín Valsdóttir  
Reykjavík Island



*Chère Liselotte,  
... Le matin du 21 septembre. J'apprends que vous nous avez quittés le 19 septembre ...  
Tout tourne dans ma tête ...  
Je me souviens de notre rencontre l'année dernière à*

Salzburg. De vous voir si heureuse, entourée de la grande famille Orff, m'avait profondément emue, beaucoup plus que toutes les autres fois. Nous avons parlé du «bon vieux temps». Ou de vous entendre dire: „Es war die Zeit, in der man noch alle Studenten persönlich gekannt hat!“

Votre simplicité, votre chaleur humaine, votre ouverture et soutien pour l'éducation de «musique et danse» est un exemple de modestie ...

... Merci d'avoir consacré toute votre vie à cet idéal et de l'avoir partagé avec vos amis idéalistes .

Au revoir, Liselotte.

Tout me rappellera à ta mémoire et à ceux que tu as rejoints.

Maxi Mei Lien Lemye, Bruxelles, Belgique



... that is indeed very sad news. I am so glad that I met and spoke with her last year at the Forum cocktail party, and have a photo of it, too. It was a privilege for me to have made contact with someone so connected with the Schulwerk, and who was such a great advocate for it.

Biddy Seymour, Brisbane, Australia

... es ist so unendlich schade ...

SIE, die immer präsent, hoffnungsvoll, hingebungsvoll, mit den Füßen auf dem Boden bleibend sich einbrachte, geht nun andere Wege.

Wir trauern sehr, denn Liselotte ist uns durch viele Gespräche, Telefonate und die Nachbarschaft vertraut gewesen und wird es auch bleiben.

Wir hoffen nur inständig, dass die gesamte Arbeit um das „Orff-Schulwerk“ herum, so weiter gehen darf wie es war.

Regine und Hannes Schüssel, Andechs, Deutschland



Every year Frau Orff invited the group of students on the Special Course to visit her in Diessen towards the end of the summer term. It was always a special experience to see Carl Orff's house, garden, study and instruments and especially to meet Frau Orff. She was generous with her time and interested in every student she met. The Special Course students have very fond memories of these visits.

Shirley Salmon, Graz, Austria



I don't remember the first time I had the honour and privilege of meeting Frau Orff. I imagine it was at an AOSA Orff Conference, where she often came as a visitor. Or perhaps in the 1990 Symposium in Salzburg. What I do remember is expecting to be intimidated in the presence of such an important person and instead feeling her great warmth and friendliness. In one meeting, I gave her a cassette tape of my student Orff Ensembles and encouraged by her response, continued to send them each year to her.

Amidst our many meetings, one stands out in my memory:

Seeing her "swing dancing" in the back of the room at an AOSA Conference where I was giving a workshop on Jazz and Orff-Schulwerk. At the end, I said,

*"You seemed to enjoy that" and she replied with such enthusiasm, "This was my music! I used to dance like this when I was younger!" –*

*It was a great shock to hear of her passing. There are people in our life who are a near or distant presence, immovable mountains that give us pleasure when we see them and comfort when we don't, just knowing they are there. I simply can't imagine that there will be no more meetings with this warm, wise, witty, spirited and generous woman. I'm grateful beyond measure for every encounter we had, for the tireless and dedicated work she did and for her constant generosity and infectious good humour. May we be worthy of carrying her work forward.*

*Doug Goodkin, San Francisco, USA*

... die unerwartete Nachricht ist auch für mich sehr traurig. Obwohl ich Liselotte Orff persönlich nicht gekannt habe, erinnere ich mich an sie. Es war 2004 in einem Konzert im Münchner Orff-Zentrum: Sie saß im Publikum und war so eine strahlende und freundliche Dame. So erinnere ich Liselotte Orff ...

*Sandra Rimkute-Jankuviene, Klaipeda, Litauen*



*... Terry and I read with a sense of sadness and nostalgia of the passing of Liselotte. We thought we were so very lucky to have met her and to have visited Orff's house. Enjoying Frau Orff's warm hospitality and her interesting recollections about Orff-Schulwerk in the 60s and 70s ...*

*All of that is a very wonderful memory for us.*

*Millie and Terry Locke, Auckland, New Zealand*

*... We never actually had the pleasure to meet her in person, but we admired the way she carried on the pedagogical thought of Orff-Schulwerk that unites us all.*

*Arianna Forneron and Raffaello Menini,  
Verona, Italy*

*... I hope, we all will keep Frau Liselotte Orff in special memory, even those who did not know her personally.*

*Dace Ziemele with colleagues, Riga, Latvia*

*... an important person is now missing for us all. As part of the multitude of teachers, professionals, schools, and associations that constitute the vast legacy of Carl Orff and Liselotte Orff on this earth, we offer you our sincere condolences.*

*Andrea Sangiorgio and Valentina Iadeluca,  
Rome, Italy*



... Wir vermissen Liselotte Orff und ihre intuitive Art, das „Schulwerk“ weltweit und kontinuierlich zu fördern. Das Erbe Carl Orffs lebendig bleiben zu lassen ist ihr nachhaltig gelungenes Lebenswerk. Die Intensität und die große Freude, die ihr Leben mit dieser Aufgabe verband konnte ich selbst in einer engen Zusammenarbeit durch viele Jahre erleben. Ehren wir Liselotte Orff indem wir dem Schulwerk all unsere Kraft, Ideen und Kreativität widmen.

Regina Pauls, Leipzig, Deutschland

Liselotte ...!

Ich weiß nicht, wie Du das Datum der russischen (orthodoxen) Weihnachten erfahren hast. Aber Du hast mir immer per Telefon gratuliert! Beim ersten Mal war ich ganz erstaunt: „Welche Liselotte? Sie sprechen Deutsch? Ach! Liselotte Orff! Ohhhh!“

Später habe auch ich angefangen mit Dir zu telefonieren und die Gespräche haben uns beiden Freude gemacht ...

Vyatcheslav Zhilin,  
Tscheljabinsk, Russland



---

## Tagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg 2012

---

Barbara Haselbach

Das Orff-Schulwerk Forum Salzburg (OSF) – Zentrum des internationalen Netzwerks der weltweit 45 Orff-Schulwerk-Gesellschaften und der angegliederten Institutionen – lädt Vertreter dieser Gruppierungen einmal jährlich zu einer mehrtägigen Tagung nach Salzburg ein.

In diesem Jahr nahmen über 70 Delegierte an der Tagung teil, die in den Räumen des Carl Orff-Instituts stattfand – Dank für die Gastfreundschaft sei der Institutsleiterin Univ. Prof. Sonja Stibi ausgesprochen.

Es ist das Ziel dieser Tagungen, Organisationen und Pädagogen, die über die ganze Welt verstreut, von unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Erziehungssystemen geprägt und dennoch durch ein tiefes Interesse an der humanistischen, künstlerischen und pädagogischen Idee des Orff-Schulwerks miteinander verbunden sind, immer wieder zusammenzubringen, um sich kennen und verstehen zu lernen, um gemeinsam nachzudenken, Entwicklungen und Probleme zu erörtern und voneinander zu lernen.

Ein reichhaltiges Tagungsprogramm wurde von den Referenten vorgestellt und in Arbeitsgruppen vielseitig diskutiert. Nicht alles konnte abgeschlossen werden, nicht jedes Thema führte unmittelbar zu einem Resultat, das abgehakt werden kann. Aber viele Informationen führen zu einem tieferen Verständnis und größerer Wertschätzung der Orff-Schulwerk-Arbeit in anderen Ländern und Institutionen. Anregungen und neue Einsichten werden gewonnen und können von den Delegierten in deren Heimat und mit ihren eigenen Kollegen neu diskutiert und umgesetzt werden.

---

## „Orff-Schulwerk im Spannungsfeld zwischen pragmatischer Musik- und Tanzerziehung und ganzheitlicher Menschenbildung“ Salzburg, 5.–8. Juli 2012

---

### Programm

#### Donnerstag, 5. Juli 2012

##### **Einführungsreferat (Wolfgang Hartmann)**

Carl Orffs Denken und Schaffen sind verankert in der europäischen Kulturgeschichte: Antike, Religion, Aufklärung und Humanismus bestimmen sein künstlerisches und pädagogisches Werk. Daher steht für ihn im Zentrum der Mensch und seine Bildung, die Schule dient dazu als ein wesentlicher Ort des Handelns. Ob Schule und Orffs Vorstellungen allerdings kompatibel sind, hängt von vielen Faktoren ab. Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse der Hirnforschung und Neurobiologie scheinen Orffs pädagogisches Konzept zu bestätigen. Dies freut uns, aber eigentlich wundert es uns nicht ...

#### Freitag, 6. Juli 2012

##### **Das Orff-Schulwerk und das Humane**

(Shirley Salmon / Verena Maschat)

„Die Musik fängt im Menschen an, und so die Unterweisung“ (Carl Orff). Auf welche Weise wird die „menschenbildende“ Kraft Elementarer Musik- und Tanzpädagogik wirksam? Welches Menschenbild und welche pädagogische Professionalität sind Voraussetzung zur Förderung von Individualisierung und Sozialisierung, von Sensibilität und Erlebniskraft, Fantasie und Ausdrucksvermögen, Selbstvertrauen und Verantwortlichkeit und anderen Qualitäten?

##### **Das Orff-Schulwerk und das Künstlerische**

(Barbara Haselbach / Rainer Kotzian)

„[...] in jedem Menschen steckt etwas von einem Künstler“ (Carl Orff). Das Ausdrucksbedürfnis zu stimulieren, die individuellen Ansätze des Gestaltens zu akzeptieren und zu fördern, Hilfen zur handwerklichen Ausführung und zu ästhetischer Formgebung zu vermitteln, sind dem Orff-Schulwerk immanente Aufgabenstellungen. Wie können wir diese Forderungen umsetzen?

## Das Orff-Schulwerk und das Schulische

(Rodrigo Fernández)

„[...] wo es eigentlich hingehört, wo es am besten wirksam werden kann ... dieser Platz ist die Schule“ (Carl Orff). Das Orff-Schulwerk in seiner heutigen Form wendet sich an alle Altersstufen und verschiedenste Zielgruppen. Nirgendwo unterliegt es so sehr fremdbestimmten Regulierungen wie in der Anwendung in Schulen, wo der Druck, verbindliche Lernziele zu erreichen für Individualität und Kreativität wenig Raum und Zeit gibt. Wie sind curriculare Forderungen und Konzept des Schulwerks miteinander zu verbinden?

### Vorstellung von Orff-Schulwerk-Gesellschaften

Neben allgemeinen Zielen und Aufgaben, die allen internationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaften gemeinsam sind, hat jede Gesellschaft ihr eigenes Gesicht, ihren eigenen Schwerpunkt, vielleicht auch ihre speziellen Probleme. Diese kurzen Präsentationen geben die Möglichkeit, Schwerpunkte kennen zu lernen, Neues zu erfahren und durch Anregungen voneinander zu lernen. Die Reihe wird bei jeder Forumstagung fortgesetzt.

Präsentierte Gesellschaften: Argentinien, Finnland, Österreich, USA.

**Samstag, 7. Juli 2012**

### Vorbereitung einer Tagung zur Ausarbeitung von Empfehlungen für die Multiplikatoren-Fortbildung

(Ulrike E. Jungmair / Andrea Ostertag)

Das OSF möchte in der nächsten Zeit eine Tagung organisieren, die sich mit der Aus- und Fortbildung von Multiplikatoren befasst, die als Ausbilder in Aufbaulehrgängen und Level Courses unterrichten. Welche Themen und Kriterien sind aus Sicht der einzelnen Gesellschaften für eine solche Tagung wichtig, welche Fragen sind zu stellen, welche Probleme zu klären?

### Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg

**Sonntag, 8. Juli 2012**

### Referat: „Orff-Schulwerk Landscapes“

(Polo Vallejo)

Bei der Betrachtung der Websites der internationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaften kann man einen in-

teressanten Einblick darüber gewinnen, wie unterschiedlich die Welt des Orff-Schulwerks verstanden wird. Dabei können wir sowohl vielfältige als auch eigenartige Eindrücke über den Reichtum an Identitäten, Sprachen, Traditionen, Erziehungssystemen etc. gewinnen. Ähnlichkeiten und Unterschiede, die auch zum Wesen des Orff-Schulwerks gehören.

Das Ziel dieses Referates war es, Ideen und Erfahrungen zu teilen, gemeinsame Punkte zu finden, die uns inspirieren und unseren Gesellschaften neue Impulse geben können.

### Wie können die Empfehlungen und Ergebnisse der OSF-Tagung in den Orff-Schulwerk-Gesellschaften wirksam werden? (Barbara Haselbach)

In den Tagungen des OSF werden allgemein wichtige Themen und Probleme diskutiert. Die Ergebnisse der Gespräche sind zweifellos für alle Gesellschaften interessant. Welche Strategien sind nötig, um sie über den engen Rahmen der Delegierten hinaus auch wirklich den Vorständen der Orff-Schulwerk-Gesellschaften und deren Mitgliedern bekannt zu machen und zu empfehlen?

---

## Meeting of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg 2012

*“Orff-Schulwerk between the poles of pragmatic music and dance education and the developing of the whole personality”  
Salzburg, July 5<sup>th</sup>–8<sup>th</sup>, 2012*

---

### Programme

*Thursday, July 5<sup>th</sup>, 2012*

*Key lecture (Wolfgang Hartmann)*

*European cultural history is the foundation of Orff's way of thinking, of this work: Classical antiquity, religion, the age of enlightenment and humanism are the factors that determine his artistic and pedagogical*

cal work. Therefore, the education of the human being is his central interest, and in this respect, the school is an essential place. However, whether compulsory education is compatible with Orff's ideas depends on many factors. Recent results of neurobiological investigations seem to prove Orff's pedagogical concept, which makes us glad but actually is no surprise.

**Friday, July 6<sup>th</sup>, 2012**

---

### **The Humanistic Aspect of Orff-Schulwerk**

**(Shirley Salmon / Verena Maschat)**

"Music begins inside human beings, and so must any instruction" (Carl Orff). How does Elementary Music and Dance Pedagogy influence the education of a human being? What are the personal and professional prerequisites, which level of pedagogical preparation is required to be able to develop individuality and socialisation, sensitivity and creativity, capacity of expression, self-confidence, responsibility and other qualities?

### **The Artistic Aspect of Orff-Schulwerk**

**(Barbara Haselbach / Rainer Kotzian)**

"[...] every human being is a potential artist" (Carl Orff). Some of the aims inherent in the Schulwerk are to stimulate the need for expression; to accept and encourage individual attempts of creation; to provide assistance regarding technical and aesthetic aspects. How can we meet this challenge?

### **Orff-Schulwerk in the School**

**(Rodrigo Fernández)**

"[...] where it belongs, where it can be most effective, is in the school" (Carl Orff). Orff-Schulwerk today is addressed to different target groups of all ages. However, it is in compulsory education where the pressure of regulations, the aim of reaching specific goals, limits individual growth and creativity. How can we combine curricular requirements with the concept of Orff-Schulwerk?

### **Presentation of Orff-Schulwerk Associations**

Apart from those general aims and tasks common to all Orff-Schulwerk Associations, each one has its own characteristics or problems. These short presentations give us the opportunity to appreciate those special situations, to get information about new aspects and to learn from each other.

This kind of presentation will be continued in future meetings.

Presenting associations: Argentina, Austria, Finland, USA.

**Saturday, July 7<sup>th</sup>, 2012**

---

### **Preparation for a meeting to elaborate on recommendations for the further training of teacher trainers** (Ulrike E. Jungmair / Andrea Ostertag)

The Orff-Schulwerk Forum intends to organize a meeting that deals with the further training of lecturers who will eventually work in teacher training and Level Courses. What are the topics and criteria the Associations consider important for such a meeting? What are the questions, the problems to resolve?

**Sunday, July 8<sup>th</sup>, 2012**

---

### **Lecture: "Orff-Schulwerk Landscapes"**

**(Polo Vallejo)**

By observing the International Associations web sites, we can have a very interesting insight about the diverse ways the Orff-Schulwerk Universe is conceived. By exploring it, we get varied and curious impressions about the richness of identities, languages, traditions, educational realities, etc., similarities and differences that belong equally to the spirit of the Orff-Schulwerk. The aim of this session is to share ideas, experiences, to find out common points that could inspire us and give new impulses in our Associations.

### **How can the recommendations and proceedings of the OSF meeting take effect within the Associations?**

**(Barbara Haselbach)**

During the meetings of the OSF, important topics and problems are being discussed. The results of these conversations undoubtedly are interesting for all Associations. Which strategies will be necessary to make the information about the proceedings and recommendations available not only to the delegates but also to the respective board of directors and all the members?

# Aus der Carl Orff-Stiftung

## From the Carl Orff Foundation



### Liselotte Orff (1930–2012)

Vorstand und Kuratorium der Carl Orff-Stiftung in Dießen am Ammersee trauern um Liselotte Orff, die am 19. September 2012 kurz nach ihrem 82. Geburtstag verstorben ist. Die Beisetzung hat ihrem Wunsch gemäß in aller Stille in Dießen auf dem Höhenfriedhof St. Georgen stattgefunden.

Liselotte Orff war von 1960 bis 1982 mit dem Komponisten Carl Orff verheiratet und nach dessen Tod die langjährige Vorsitzende der Carl Orff-Stiftung. Seit wenigen Jahren war sie die Ehrenvorsitzende, die jedoch weiterhin an den Entwicklungen der einzelnen Orff-Institutionen und insbesondere der Orff-Schulwerk-Gesellschaften Anteil genommen hat. Aus Anlass ihres 80. Geburtstags am 7. September 2010 hat Liselotte Orff entschieden, dass jede Orff-Schulwerk-Gesellschaft mit einem Betrag von 5.000,- € bedacht wird. Diese Aktion ist noch nicht abgeschlossen.

Sie hat sich ihr ganzes Leben lang für die Werke Carl Orffs und sein Andenken eingesetzt und dies mit ihrer persönlichen Anwesenheit bei vielen Aufführungen beglaubigt. Das Orff-Anwesen am Ziegelstadel in Dießen-St. Georgen hat sie großzügig und gastfreundlich für Besucher und Besucherinnen aus aller Welt geöffnet. Wichtig waren ihr dabei immer die Studierenden des Special Course. Sie legte aber großen Wert darauf, dass diese in ihre Heimatländer zurückgingen und sich dort, wenn auch oft unter

schwierigen Bedingungen, für das Schulwerk einsetzten.

Für ihren großen Einsatz wurde Liselotte Orff mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet und zuletzt, im Jahre 2011, mit dem Bayerischen Verdienstorden. Seit 2010 war sie Trägerin des Goldenen Ehrenrings der Marktgemeinde Dießen, der ihr von Bürgermeister Herbert Kirsch im Rahmen eines Festaktes verliehen wurde.

Die Carl Orff-Stiftung verliert mit Liselotte Orff eine wichtige Fürsprecherin und Gesprächspartnerin und eine Zeugin des Schaffens von Carl Orff, dem sie ihre ganze Liebe und Kraft gewidmet hatte.

Wilfried Hiller,  
RAin Ute Hermann,  
Prof. Dr. Regina Pauls  
Carl Orff-Stiftung Dießen am Ammersee

*The management board and board of trustees of the Carl Orff Foundation in Dießen am Ammersee mourn the death of Liselotte Orff who passed away on 19 September 2012 shortly after her 82nd birthday. In accordance with her wishes, her funeral took place in a private ceremony.*

*Liselotte Orff was married to the composer Carl Orff from 1960 to 1982 and, following his death, became the long-standing director of the Carl Orff Foundation. Several years ago, she was appointed as honorary director of the foundation.*

*She devoted her life to the nurture of Carl Orff's works which was borne out by her personal attendance at numerous performances of his compositions. She attached special importance to the Orff-Schulwerk which she continued to promote with a high degree of commitment and competence*

*Liselotte Orff was awarded the Bundesverdienstkreuz [German Federal Cross of Merit] for her great dedication. In 2011, the Bavarian minister president Horst Seehofer presented her with the Bavarian Verdienstorden [Order of Merit].*

*With the death of Liselotte Orff, the Carl Orff Foundation has lost a vital advocate and dialogue partner and also a witness of the creative works of Carl Orff to whom she devoted her entire love and strength.*

Wir verweisen auf folgende Präsentation:

**Ausstellung in der Hochschule für Musik und Theater München**

Die Hochschule für Musik und Theater München veranstaltet aus Anlass des 30. Todesjahres von Carl Orff eine Ausstellung mit dem Titel:

**Carl Orff (1895–1982)  
als Student und Pädagoge**

in den Räumen der Hochschulbibliothek.

Adresse:

Hochschule für Musik und Theater –  
Bibliothek  
Arcisstraße 12, D-80333 München

## Publikationen

### *Publications*

**Manuela Widmer:**

**Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung**

Schott Music, Mainz 2011,

ISBN: 978-3-795-70748-4, [www.schott-music.com](http://www.schott-music.com)

Mit ihrer Dissertation „Die Pädagogik des Orff-Instituts. Entwicklung und Bedeutung einer einzigartigen kunstpädagogischen Ausbildung“ legt Manuela Widmer einen wertvollen Beitrag zur Erhellung der Geschichte und Entwicklung dieser besonderen Ausbildungsstätte vor.

Die umfangreiche Studie untersucht anhand historischer Dokumente die Voraussetzungen, die zur Gründung des Orff-Instituts führten, liefert Skizzen zu Leben und Werk seiner Protagonisten als auch eine Darstellung historischer und theoriegeschichtlicher Aspekte des Orff-Schulwerks von den Anfängen bis heute. Schwerpunkt der Studie bildet die Ermittlung der spezifischen Lehr- und Lernformen der Ausbildung sowie förderlicher und hemmender Faktoren für die Entwicklung des Instituts mittels 50 Experteninterviews mit Absolventen aller Epochen sowie anhand zahlreicher Dokumente wie Studienpläne, Texte, publizierte Vorträge, Briefe etc.

Beginnend mit einem wichtigen historischen Kapitel (1.3) zum Begriff und zur Geschichte des Orff-Schulwerks, welches das Saatgut für die Entstehung des Orff-Instituts bildete, arbeitet Manuela Widmer differenziert drei geschichtliche Stränge zu Publikation, Konzeption und Rezeption dieser musikpädagogischen Konzeption heraus und diskutiert mit dem Schulwerk verbundene zentrale terminologische Aspekte wie den Begriff der „Musiké“, den Begriff des „Elementaren“, der „Musica Poetica“, des „Modells“, der „Improvisation“ und die interdisziplinäre

Perspektive des Orff-Schulwerks. Eine Darstellung der Aufsätze und Kommentare Carl Orffs zur Deutung seines mit Gunild Keetman zusammen entwickelten Schulwerks als auch der Bezug auf das Einführungsheft und andere Schriften zum Schulwerk befreien die Konzeption vom vermeintlichen Staub der Jahrzehnte und machen zentrale Aspekte dieser musikpädagogischen Arbeitsweise deutlich, die auch heute noch ungebrochene Aktualität besitzen und oftmals als „neue“ Wege der Musikpädagogik in zahlreichen Fachzeitschriften benannt werden.

Weiter folgen systemisch angeordnete Aspekte ausgewählter Theorien (Kap. 1.4), bestehend aus einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Einführung und der Diskussion ausgewählter ästhetischer, psychologischer und pädagogischer sowie soziologischer Theorien, welche nach Aussage Widmers implizit in die Kategorienstellung für die Auswertung der Experteninterviews einfließen und explizit auch die Kategorienbildung beeinflussen.

Orientiert an Julius Kuhl, der im Rahmen seiner Forschung immer wieder versuchte, das eigene Vorgehen metatheoretisch zu betrachten, ist folgende Aussage Widmers Argument für die gewählte Forschungsmethode: *„Umfassende Theorien verlangen ständige Grenzüberschreitungen, d. h. sie erfordern die Suche nach den gemeinsamen Wirkungsmechanismen, die hinter den vielen verschiedenen Phänomenen stecken, die heute in separaten ‚Paradigmata‘ oder in isolierten Disziplinen untersucht werden“* (Kuhl 2001: XVI zit. n. Widmer 2011, 108). Im Sinne der romantischen Wissenschaft entscheidet sich die Autorin daher für einen methodischen vielfältigen Ansatz: *„Romantiker in der Wissenschaft [...] erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichthums annimmt“* (Luria zit. n. Kuhl 2001, 1103 in Widmer 2011, 109), indem sie das Untersuchungsfeld Carl Orff-Institut als ein vielfältiges heterogenes Feld versteht, dessen Erforschung der Kombination unterschiedlicher Methoden bedarf. So können Lehr- und Lernformen des Instituts nicht allein durch Experteninterviews ermittelt werden – vielmehr müssen Äußerungen von Absolventen gemäß der Maximen qualitativer Forschung unter Bezug auf den Kontext, d. h. auf universitäre Strukturen, Studienpläne u. Ä. einerseits als auch auf Kerngedanken theoretischer Texte andererseits interpretiert werden.

Die gewählte Methodenkombination ist einerseits ungewöhnlich und spannend, für das Forschungsfeld Orff-Institut jedoch begründbar, andererseits aber nicht unproblematisch, weil die Autorin durch die Kombination der verschiedenen Forschungsansätze (historisch, systemtheoretisch, qualitative Inhaltsanalyse von Experteninterviews) zwangsläufig nicht jedem Ansatz gänzlich gerecht werden kann.

Kapitel 2 befasst sich mit den Voraussetzungen, die zur Gründung des Orff-Instituts geführt haben, angefangen bei der Günther-Schule München als Vorläuferinstitution, dem Neubeginn ab 1948 in Verbindung mit der medialen Verbreitung des Orff-Schulwerks mit „Musik für Kinder“ sowie erster Kurse und beinhaltet weiterführende Skizzen zu Leben und Werk der Protagonisten der ersten Generation mit Carl Orff, Gunild Keetman, Eberhard Preussner und Willibald Götzte und der zweiten Generation mit Wilhelm Keller, Barbara Haselbach, Hermann Regner und führt in einer abschließenden Tabelle Kumulationseffekte des Zusammentreffens der Protagonisten zusammen.

Erstes und zentralstes Ergebnis der Studie ist die Unterteilung der Entwicklung des Orff-Instituts in vier sehr unterschiedliche Phasen: Die Gründungsjahre („Pionierphase“ 1961-1969), die Entwicklungsjahre („Innovationsphase“ 1970-1988), die Umbruchjahre („Krisenreiche Phase“ 1989-1999) und die Ambivalenzjahre („Phase der Neuorientierung“ 2000-2008), die in jeder Phase zunächst chronologisch und strukturell hinsichtlich Studien, Studienplänen und -bedingungen beschrieben werden, bevor daran anknüpfend Stellungnahmen der AbsolventInnen als ExpertInnen zu ihrem Studium am Orff-Institut in Form von Ankerbeispielen präsentiert werden. Zusammenfassend werden die für jede Phase zentralen Ergebnisse dieser kategoriengeleiteten Inhaltsanalyse der Experteninterviews diskutiert und diese nachvollziehbar in Form von Rückkopplungskreisen zur Positionierung des Orff-Instituts (1), zu Lernprozessen (2) wie auch zum Institut als einem System „Lernender Organisation“ (3) grafisch dargestellt.

Die die Auswertung abschließende Ergebnis-Triangulation im vierten Kapitel bezieht der gewählten Methodenkombination folgend drei Ebenen der Theoriebildung aufeinander:

- die Perspektive der Lernenden in Form von Experteninterviews,

- die Perspektive der Lehrenden mittels der Identifizierung von Kerngedanken aus diversen Texten zur ahistorisch definierten Orff-Schulwerk-Pädagogik
- und als dritte Perspektive die systemisch aufbereiteten theoretischen Ansätze aus Pädagogik, Didaktik, Soziologie und Psychologie. Erkenntnisse zu den in Kap. 1.4 erörterten systemisch angeordneten Aspekten stellen keine fundamentalen Neuerungen bereit, wohl aber – und das darf nicht gering geschätzt werden – bestätigen sie generelle Erkenntnisse aus Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Sozialforschung und damit das didaktische Fundament des Faches Elementare Musik- und Tanzpädagogik und die am Institut praktizierten Lehr-Lernformen.

Entsprechend der Forschungsfrage „Lassen sich zeiten-, personen- und umständeüberdauernde zentrale pädagogische Parameter formulieren, die sich aus dem spezifischen Zusammenwirken struktureller wie personeller Faktoren bei der Gestaltung von Lernsituationen am Orff-Institut ergeben haben?“ (S. 145) werden im zweiten Teil der Darstellung der Ergebnisse schließlich zentrale Schlüsselgrößen einer als „ahistorisch“ definierten Pädagogik des Orff-Instituts, wie Interdisziplinarität, künstlerische Orientierung, elementare Orientierung, humanistische Orientierung u. a. ermittelt.

Abschließend leitet Widmer aus den Hauptkategorien der Befragung zentrale Parameter einer „Pädagogik des Orff-Instituts“ ab, die sie den drei Hauptgruppen Motivation, Setting und Beziehung zuordnet. Dies beinhaltet die Charakterisierung der vier Phasen hinsichtlich förderlicher und hemmender Faktoren bezüglich der Positionierung des Instituts, der Lehr-Lernformen, der Organisationsentwicklung sowie die Erörterung phasenübergreifender Aspekte. Daran anknüpfend konstruiert Widmer ausgehend von Schulz von Thun Werte- und Entwicklungsquadrate für die Zukunft des Orff-Instituts.

Zusammenfassend formuliert sie ihre Erkenntnisse aus der Studie als „Multiple Motiv Interaktionen (MMI)-These“, die basierend auf den ermittelten konstanten förderlichen Parametern den befragten AbsolventInnen stark ausgeprägte Bindungsmotive zur Lerninstitution, zum Lernthema, zur Lerngruppe und zu Lehrenden zuschreibt, welche zu ausgeprägten Leistungsmotiven im Hinblick auf Investitions- und Risikobereitschaft, Offenheit und emotional basier-

ten Erfolgserlebnissen führen und somit Konfliktpotenzial und Machtmotive reduzieren können.

Manuela Widmers „opus“ – und als solches kann eine derart umfangreiche und vielschichtig angelegte Studie durchaus gelten – stellt Lesestoff in ganz unterschiedlicher Weise und für verschiedene Zielgruppen bereit und kann somit teilweise wie eine Art Nachschlagewerk gehandhabt werden:

Mit seiner Forschungsfrage richtet sich das Buch in seinem dokumentarischen, aber doch auch interpretierenden Charakter vorrangig an Lehrende, Studierende und AbsolventInnen des Carl Orff-Instituts und der Universität Mozarteum, die sich über Geschichte und Entwicklung des Orff-Schulwerks und des Carl Orff-Instituts, seiner Pioniere und seiner Studiemöglichkeiten informieren wollen. Diese erhalten einen bisher nicht vorliegenden Überblick über alle zentralen Ereignisse sowie Einsicht in zentrale Dokumente wie Studienpläne, Studententafeln, Schriftwechsel u. v. m.

Die ermittelten phasenspezifischen als auch phasenübergreifenden förderlichen und hemmenden Aspekte können dazu beitragen, aktuelle Entwicklungen in den historischen Kontext einzuordnen und besser zu verstehen.

Lehrenden der Universität Mozarteum seien besonders Kapitel 1.3, 2 sowie 4.1 und 4.2 ans Herz gelegt, um einen fachlichen Einblick in die doch sehr spezifischen und aus Sicht der Universität Mozarteum oft als „exotisch“ bezeichneten Lehr-Lernformen des Instituts zu bekommen und möglicherweise eine Erweiterung der eigenen methodischen Arbeitsweise zu erfahren.

Studierenden und PädagogInnen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, der Elementaren Musikpädagogik und der Rhythmik sind besonders Kapitel 1.3, 1.4, 2 sowie 4.1 und 4.2 empfohlen, um einerseits historische Wurzeln und die Entwicklung ihrer Fachrichtung zu verstehen und gleichzeitig die theoretische Grundlegung einer Elementaren Musik- (und Tanz)pädagogik zu erfahren.

Musikpädagogen und Musikwissenschaftler erhalten insbesondere in den historisch angelegten Kapiteln (1.3 sowie 2) Kenntnis über zahlreiche Details hinsichtlich Entstehung, Konzept, Publikation und Rezeption des Orff-Schulwerks, welches schon Keller beschreibt „als ständig sich weiterentwickelnde, er-

*gänzende und wandelnde Lehrpraxis und Materialsammlung für die Elementare Musik- und Bewegungserziehung“ (Keller 1969, 489 zit. n. Widmer 2011, 61).*

Weniger interessant ist das Buch allerdings für Pädagogen ganz anderer Fachbereiche, die auch in ihrer Arbeit nichts mit dem Bereich Musik und/oder Bewegung zu tun haben, da die Studie wie bereits oben erwähnt im Zuge der Herausarbeitung der pädagogischen Parameter im Wesentlichen zu bereits vorliegenden allgemeinen Erkenntnissen aus Pädagogik, Psychologie und Sozialforschung kommt, deren Bedeutung für die persönliche Entwicklung des Individuums durch die Experteninterviews allerdings nochmals bestätigt wird.

Die klare Sprache unter Verzicht auf wissenschaftliche Verklammerung oder allzu ausführliche Fußnoten macht das Buch gut lesbar. Es finden sich allerdings auch etliche Wiederholungen, die die Autorin zugunsten des Verzichts auf zahlreiche Verweise und häufiges Hin- und Herblättern im Buch bewusst in Kauf nimmt. Die persönliche emotionale Betroffenheit der Autorin, die von ihr selbst auch in Kap. 1.4.4.1 dargestellt wird als „die Macht des emotionalen Erfahrungsgedächtnisses“ (S. 124), wird gelegentlich in ihren Worten spürbar. Davon abgesehen ist es Manuela Widmer trotz persönlicher Involviertheit in die Entwicklung des Instituts überwiegend gelungen, die objektive Distanz zu wahren. Etwas unüblich und ungewohnt für wissenschaftliche Texte ist die gewählte Schreibweise in Ich-Form, gedungen der Tatsache, dass die Autorin nicht nur Studierende dieser Institution war, sondern auch Lehrende dieses Hauses ist. Vor dem Hintergrund des gewählten qualitativen Forschungsansatzes, der auch die subjektive Perspektive des Forschers nicht gänzlich ausklammert, ist diese Schreibform jedoch verständlich.

Alles in allem bleibt festzustellen, dass sich hinter dieser Publikation eine enorme Arbeit der Auswertung und Vernetzung verschiedenster Quellen verbirgt, die Hochachtung verdient. Eingedenk der Abstriche im einen oder anderen Bereich ist das Bestreben, die Entwicklung und Bedeutung dieser spezifischen kunstpädagogischen Institution, ihrer spezifischen Lehr-Lernformen und Positionierung aufzuarbeiten in mehrfacher Hinsicht geglückt und leistet auf diese Weise einen musikpädagogischen, vor

allem aber dokumentarisch wertvollen Beitrag, der zum Verständnis des Ist-Zustandes des Carl Orff-Instituts verhilft.

Insbesondere die ausführliche Darstellung der historischen Quellen zeigt, wie aktuell und zeitlos die Konzeption einer Elementaren Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks nach wie vor ist und kann dem Institut und seinen Lehrenden zahlreiche Denkanstöße für die innere Entwicklung und Präsentation nach außen geben. Im Sinne der Offenheit und Weiterentwicklung des Instituts als auch einer Elementaren Musik- und Tanzpädagogik Konzeption erhalten die Worte Wilhelm Kellers besondere Bedeutung: „*Verzichtet werden soll ja nur auf den Anspruch der Allgemeingültigkeit solcher Ideen. Aus dem Ernstfall des Wettbewerbs soll der Spielfall einer positiv zu wertenden Gleichzeitigkeit vielfältiger Musik- und Musizierformen werden.*“ So kann die Forderung Kellers aktuell ebenso auf die Lehrenden übertragen werden, „*die verschiedenen, ja gegensätzlichen Interessen der Schüler [Lehrenden] so zu koordinieren, dass ein fruchtbares Miteinander und Ineinander, nicht aber ein unfruchtbares und zerstörerisches Gegeneinander entsteht*“ (Keller 1962, 44 zit. n. Widmer 2011, 55f.). Bleibt zu wünschen, dass es nicht nur bei der Hoffnung bleibt.

Sonja Stibi





**Margit Frohm / Micaela Grüner:**  
**Elementar – Erste Grundlagen in Musik**

Box mit zahlreichen Materialien  
 inkl. Begleitheft und CD  
 Westermann, Braunschweig 2011,  
 ISBN 978-3-141-13585-5,  
[www.grundschulclick.de/elementar](http://www.grundschulclick.de/elementar)

Mit „Elementar – Erste Grundlagen in Musik“ haben Micaela Grüner und Margit Frohm ein umfangreiches Unterrichtswerk für den Bereich der Musikalischen Früherziehung insbesondere in Kindergarten und Tagesstätten erarbeitet.

Es ist kein Buch, keine Mappe – das Arbeitsmaterial befindet sich in einer stabilen, gar nicht kleinen, sehr ansprechenden Schachtel, die neugierig macht. Öffnet man diese „Elementar-Box“, so entnimmt man ihr eine Fülle an qualitativvollen Materialien:

- Karteikarten zu unterschiedlichen Themenbereichen
- große und kleine Bildkarten mit Abbildungen von Tieren, Instrumenten und kleinen szenischen Darstellungen
- eine CD mit Liedern und Hörbeispielen
- Fingerzimbeln, Mimikwürfel und
- ein Begleitheft bzw. eine Handreichung mit allgemeinen Informationen, fachspezifischen Kommentaren, Tipps, Liedern, Kopiervorlagen ...

Durch diese Materialvielfalt ergeben sich zahlreiche und vielseitige Möglichkeiten, das Musizieren, Singen und Sprechen, Bewegen, Tanzen und Spielen mit Kindern im Alter von 3–6 Jahren in unterschiedlichen thematischen Zugängen zu erarbeiten und zu gestalten.

Im Begleitheft werden sowohl die Materialien als auch deren Einsatzmöglichkeiten erklärt. Darüber hinaus werden exemplarisch kleine, konkrete Anregungen für mögliche Vorgehensweisen gegeben.

Sehr hilfreich sind auch die Angaben musikalischer Inhalte, die sich jeweils auf themenbezogene Karteikarten beziehen. Diese kurzen Zielformulierungen können die Wahl eines Themas sehr unterstützen.

Beide Autorinnen zeichnet ein großer Erfahrungshintergrund aus, dies erkennt man an den gut durchdachten und fundierten didaktisch-methodischen Hinweisen für die praktische Umsetzung.

Besonders erwähnenswert ist ein im Begleitheft befindlicher Kompetenzbogen der – wie die Autorinnen ausführen – „... es ermöglicht, den Entwicklungsstand eines Kindes im musikalischen Bereich einzuschätzen“ und so der Erzieherin hilft, „*das Kind in seiner musikalischen Entwicklung zu begleiten, sensibel zu beobachten und entsprechend zu fördern*“.

Margit Frohm und Micaela Grüner haben mit dieser „Musik-Box“ eine gediegene Arbeitsgrundlage geschaffen, die für Routinierte profundes Material anbietet, für berufliche Neueinsteiger einen bunten, hilfreichen Themenbogen über den Jahreskreis bereit hält und Suchende eine Ideenfundgrube entdecken lässt. Eine empfehlenswerte Anschaffung!

Christine Eritscher

**Andreas Salcher:**  
**Nie mehr Schule – Immer mehr Freude**

Ecowin Verlag, Salzburg 2012,  
 ISBN: 978-3-711-00032-0, [www.ecowin.at](http://www.ecowin.at)

Mit seinem vor vier Jahren erschienenen Buch „Die Feinde des talentierten Schülers“, hat der Autor Andreas Salcher Furore gemacht. Seine Absicht war es, die Fehler und Mängel des österreichischen Schulsystems radikal aufzudecken und damit zu versuchen, alle Betroffenen, Schüler, Eltern und Lehrer wachzurütteln und damit eine breite Front gegen die Reformunwilligkeit von Lehrgewerkschaft, Schulbehörden und Politikern aufzubauen. Allzu schnell hat sich die Aufregung über seine ebenso fundierte wie massive Kritik gelegt. Inzwischen wurde Andreas Salcher der erklärte Feind all jener, die unser derzeitiges, 250-jähriges Schulsystem um jeden Preis und auf Kosten unsere Kinder verteidigen.

Nun sind von Andreas Salcher zwei weitere Schriften mit den Titeln „Nie mehr Schule“ und „Immer mehr Freude“ in einem einzigen Buch zusammengefasst erschienen. Dazu schreibt der Autor: „Um rechtzeitig

aufzurütteln, habe ich dieses kleine Buch geschrieben. Wie Sie sicher schon gemerkt haben, sind es zwei Bücher. Nie mehr Schule deckt die Missstände kompromisslos auf und macht betroffen. Es beschreibt die Krankheit. Immer mehr Freude zeigt den Weg der Therapie und Heilung. Die erfolgreichen Beispiele in Österreich und vielen anderen Ländern geben Hoffnung, dass lebendige Schulen für alle Schüler möglich wären. Was sollen aber jene tun, die nicht die Möglichkeit haben, an eine solche zu wechseln? Immer mehr Freude ist auch eine Anleitung für Schüler, Lehrer und Eltern, wie man das System umgeht, austrickst und letztlich ausschaltet, um mit Freude zu lernen. Damit hilft man nicht nur sich selbst, sondern beschleunigt auch den notwendigen Wandel zur lebendigen Schule.“

Die erste Schrift, „Nie mehr Schule – Immer mehr Freude“, steht unter dem Leitmotiv „Die tödliche Schule – warum es sie noch gibt und wer sie verteidigt“.

Im Rahmen von drei Kapiteln, „Die Lügen unserer Politik“, „Die Irrtümer der Lehrgewerkschaft“ und die „Selbsttäuschungen von uns allen“, greift der Autor die Kritikpunkte aus seinem ersten Buch, „Die Feinde des talentierten Schülers“ noch einmal auf und untermauert mit unwiderlegbaren Fakten seine Kritik an Österreichs Schulsystem.

Die zweite Schrift „Immer mehr Freude – Nie mehr Schule“ steht unter dem Leitmotiv „Die lebendige Schule – wo es sie schon gibt und wie sie funktioniert“. Als Beispiele der lebendigen Schule zählen für den Autor sieben Wahrheiten, die er weitgehend kommentiert und die hier nur kurz angedeutet werden können:

1. Alles unterliegt dem Gesetz der Wertschätzung  
Die lebendige Schule sucht nicht Perfektion, sondern die Berührung. Unverständnis, Gleichgültigkeit und Misstrauen haben hier keinen Platz. Wahrnehmung des anderen in seiner Individualität ist Voraussetzung für Vertrauen. Lehrer und Schüler begegnen einander in Augenhöhe.
2. Kinder haben einen Körper  
In dem Augenblick, in dem wir wahrnehmen, dass Kinder einen Körper haben, führt das unweigerlich zu klaren Schlussfolgerungen darüber, wie Schulen räumlich gestaltet werden und wie sich Lern-, Erholungs-, Bewegungs- und Reflexions-

zeiten verteilen müssen. Alle Besucher in lebendigen Schulen sind überrascht, wie ruhig und respektvoll die Kinder im Unterricht miteinander umgehen.

Eine weitere Offenlegung: Die lebendige Schule nimmt den Menschen als soziales Wesen wahr. Deshalb fühlen sich Schüler und Lehrer dort wohl.

3. Schüler interessieren sich nicht für Fächer, sondern für Menschen

Der Schlusssatz dieses Kapitels betrifft den Geist der lebendigen Schule: „Schüler lernen am besten von Lehrern, die sie mögen und von denen sie inspiriert werden. Schüler freuen sich nicht auf Gegenstände, sondern auf Menschen, die für sie Vorbilder sind. Lernen braucht Gemeinschaft.

Lehrer erbringen die besten Leistungen in Teams.“

4. Schüler, die Theater spielen, sind besser in Mathematik

An vielen Schulen wird Theater gespielt, meist zwei Stunden am Nachmittag in einem Freigegegnis mit einem Lehrer, der sich eine Menge angelesen hat und Regie führt. In diesem Kapitel werden Fakten aufgezählt und am Beispiel von Schulen, in welchen sich Zeit für Theater, Musik



und bildnerische Erziehung genommen wird, gezeigt, dass dies anderen Fächern keinesfalls zum Schaden gereicht. Im Gegenteil: Eine Evaluierung der Universität Mainz aus dem Jahr 2006 bestätigt den Erwerb vieler zusätzlicher Kompetenzen durch das intensive Theaterspielen.

Das bedeutet:

Kunst verändert. In Schulen, die sich an Theaterprojekten beteiligen, kommt es zu einer deutlichen Verbesserung des sozialen Klimas in den Klassen. Das trägt nachweisbar zu einer Steigerung der Lernleistungen der Schüler auch in den klassischen Gegenständen bei.

5. Kinder strengen sich gerne an

Beispielhaft zeigt der Autor, dass es bei der Korrektur von Diktaten und Aufsätzen praktizierte Methoden gibt, die Schüler dazu motivieren, mit Eifer ihr Produkt zu verbessern. Er beklagt: „Trotzdem regiert der Rotstift noch immer an vielen Schulen, und die Freude der Schüler am Schreiben ist dann meist bald vorbei.“ Der Schlusssatz dieses Kapitels: „Lernen wird dann zu einer ständig sprudelnden Quelle der Freude, wenn ein Schüler das Wachsen der eigenen Fähigkeiten spürt und emotionale Bestärkung von seinen Eltern, Lehrern und Mitschülern erhält. Dafür strengt sich jedes Kind dann noch mehr an.“

6. Kinder wollen fair behandelt werden

An lebendigen Beispielen wird die Problematik der Benotung thematisiert. Für die Bewertung und Benotung nennt der Autor einige Grundsätze:

- Alle Schüler haben viele Talente. Sie haben ein Recht darauf, dass diese maximal gefördert werden.
- Je besser und je individualisierter der Unterricht abläuft, desto größer werden die Unterschiede zwischen den Schülern hervortreten. Nur schlechter Unterricht nivelliert.
- Schüler strengen sich gerne an, um ihre Talente zu zeigen.
- Schüler wollen und brauchen regelmäßiges Feedback über ihre Lernfortschritte.
- In welcher Form Feedback gegeben wird, ist nicht so entscheidend wie der Umstand, dass es vom Schüler als fair und wertschätzend empfunden wird.

7. Jede Veränderung löst am Anfang Widerstand aus  
Dieses Kapitel wendet sich vorrangig an die Lehrer. Welche ersten Schritte können Lehrer auf dem Weg zur lebendigen Schule setzen, und wie können sie den zu erwartenden Widerstand überwinden? Anhand eines Beispiels zeigt der Autor, wie Veränderung möglich ist: „Im Jahr 1966 beschlossen sieben Lehrer an einer Handelsschule in Steyr, dass es so nicht weitergehen konnte. Es galt Kinder aus schwierigen Verhältnissen zu retten, die einfach aufgegeben wurden. Bis ins Detail wird beschrieben, welcher Weg beschritten wurde, wie sie andere Lehrer begeistern konnten und sich der Mühe unterzogen, lebendige Schulen in Europa anzusehen und ein EU-Projekt zu starten. Als sie sich nicht mehr damit zufrieden geben wollten, „Sonderklassen“ für schwierige Schüler zu machen, sondern ihr Modell auf die HAK (Handelsakademie) übertragen wollten, kam der erste Widerstand auf, den es zu überwinden galt. Wir erfahren über die Unterstützer und Widersacher des Projekts und darüber, wie das Projekt zu einem überwältigenden Erfolg wurde. Dieses Projekt erzeugte nicht nur Widerstand, sondern gewann immer mehr Lehrer. Mittlerweile gibt es 57 zertifizierte „COOL-Schulen“ und weitere 200 Schulen sind eingebunden. Alle bekennen sich zu den Prinzipien wie Klassenrat, Teamsitzungen und offene Lernformen.

Es ist ein ermutigendes Kapitel für alle Lehrer, die sich im gängigen Schulsystem nicht mehr wohl fühlen und einen gemeinsamen Weg der Veränderung gehen wollen.

Die zwei Schlusskapitel „Es gibt die Verschwörung zum Guten“ und „Die unaufhaltsame Revolution – warum Lernen Freude machen wird“ sind ein Aufruf an alle, die eine Veränderung unseres Schulsystems herbeisehnen. Ihnen gilt die Nachricht: Widerstand kann überwunden werden. An Vorbildern mangelt es nicht.

Zum Schluss die Worte des Autors an seine Leser:

„Ich würde mich freuen, wenn sich viele Leser, nachdem sie mit **Nie mehr Schule** fertig geworden sind, denken: Endlich sagt das einer. Ein gelungenes Buch ist es dann, wenn Sie sich jetzt am Ende von **Immer mehr Freude** fragen: „Wie kann ich anfangen?“

Max Wanker

**Kalani:**  
**Together in Rhythm. Ein Leitfaden für  
Drum Circle-Moderatoren**

Buch + DVD

Alfred Music Publishing, Köln 2007,  
ISBN 978-3-933-13644-2

Mit „Together in Rhythm“ legt Kalani ein Grundlagenwerk für eine spezielle Form des Gruppenmusizierens vor: Das Drum Circle-Konzept.

„Eine Gruppe von Menschen, die mit Trommel- und Percussioninstrumenten gemeinsam und spontan Musik erschaffen“, so seine selbst formulierte einfache Definition dieses Gruppenprozesses.

Drum Circle-Musik hebt sich ab von den gängigen Konzepten der Rhythmuspädagogik, da nicht das Erlernen von Techniken bestimmter Rhythmusinstrumente oder Stile bzw. das Einüben von Rhythmusfiguren im Vordergrund stehen, sondern ein Gemeinschaftserlebnis, das durch aktives Spielen allgemeine musikalische und soziale Phänomene, wie Aufeinander-Hören, Synchronisation, Gruppenbewusstsein etc. ermöglicht.

Daher ist die Rolle des Leiters auch nicht die eines Lehrers im traditionellen Sinne, sondern eher die eines Moderators, der das Potenzial der Gruppe zur Selbststeuerung und Selbstentfaltung zum Leben erwecken soll.

Kalani gehört zu den bekanntesten und erfolgreichsten Drum Circle-Moderatoren, die aus einer Bewegung in den USA der späten 1960er-Jahre hervorgegangen sind. Initiiert durch Arthur Hull (siehe auch Arthur Hulls „*Drum Circle Spirit*“), den man wohl als Gründungsvater bezeichnen kann, gibt es inzwischen auch in Europa vielerorts Drum Circle-Events. In neun übersichtlich und klar strukturierten Kapiteln gibt das Buch einen tiefen Einblick in die vielfältigsten Aspekte dieser Musizierform, die ihre Wurzeln besonders in Vorbildern meist nichtwestlicher Kulturen findet. Überall, wo Menschen zusammenkommen, um gemeinsam – vorzugsweise im Kreis – zu trommeln, zu singen und zu tanzen, und das Ziel nicht die Bühne bzw. die Leistung ist, sondern der gemeinschaftsbildende Aspekt im Zentrum der Aktivitäten steht, ist diese Idee zu Hause.

Die ersten zwei Kapitel verdeutlichen das Konzept und die Philosophie dieser Methode, die im Wesent-

lichen davon ausgeht, dass jeder Mensch ohne besondere Voraussetzungen zum gemeinsamen Musik-Machen befähigt ist. Dass dies möglich ist, vertritt Kalani in enthusiastischer und überzeugender Weise. Dabei geht der Autor besonders auf die innere Haltung des Moderators ein: Wertschätzung des Individuums, Anerkennung der musikalischen und sozialen Prozesse, Einfachheit der musikalischen Strukturen, Integration aller Fähigkeiten und Bedürfnisse der Teilnehmer und Förderung der Kooperation zwischen den Teilnehmenden sind Schlüsselbegriffe, die das ganze Buch durchziehen und mehrfach erläutert werden.

Gerade Menschen aus pädagogischen Feldern sind hier stark gefordert, die eigene Art und Weise des Unterrichtens zu hinterfragen, denn für diese Arbeit benötigt man oft neue Herangehensweisen und Kommunikationsformen, um ein effektiver Begleiter des sich spontan Ergebenden zu werden.

Mit anschaulichen Tabellen, Bildern, ergänzenden Geschichten ist das Buch auch von der Aufmachung her abwechslungsreich gestaltet und lädt dadurch sehr zum Lesen und Ausprobieren ein.

Die folgenden Kapitel befassen sich nun eingehend mit den konkreten Techniken, die ein Moderator studieren sollte: Wie beginnt ein Drum Circle? Welche Möglichkeiten hat man, den Prozess des freien Spiels gegebenenfalls zu steuern und zu strukturieren?

Umfassende Moderationstechniken werden vorgestellt und wesentliches Handwerkszeug bereitgestellt. Für die musikalischen Aktionen entwickelt der Autor ein eigenes Zeichensystem, das die jeweiligen Handlungen symbolisch darstellt. Diese Zeichen ermöglichen dem Lernenden, Abläufe im Drum Circle-Prozess einfacher zu memorieren.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei die nonverbale Körpersprachliche Kommunikation, die sich ein Drum Circle-Moderator aneignen muss, um im oft turbulenten Geschehen klare Anweisungen geben zu können.

In weiteren Abschnitten des Buches werden die verwendbaren Instrumente und deren Anordnung im Kreis, organisatorische Fragestellungen bis hin zu den Spezifika verschiedener Zielgruppen sehr ausführlich dargestellt. In der beigelegten DVD findet man eine Fülle von Beispielen aus der Praxis, sodass das zuvor Gelesene sich nun vor den Augen und Ohren entfalten

tet, und somit ein Eindruck gewonnen werden kann, wie solch ein Drum Circle klingt und funktioniert.

**Fazit:** Dieses Buch ist sehr gründlich durchdacht, anregend verfasst und umfassend informativ. Es ist das Buch eines versierten Praktikers, der es versteht, seine Arbeit zu reflektieren und der gleichzeitig das methodische Rüstzeug Schritt für Schritt zu vermitteln vermag. Somit ein Standardwerk für jeden angehenden Drum Circle-Moderator. Darüber hinaus finden PädagogInnen, die ihr Repertoire an Unterrichtssettings in Richtung Improvisation, Leitung von spontanen Gruppenprozessen und gemeinschaftsbildenden Formen des Gruppenmusizierens erweitern wollen, wertvolle Anregungen, die sofort umsetzbar sind.

Ari Glage

## Orff-Schulwerk Kurse

### Orff-Schulwerk Courses

Lieber Leserinnen und Leser,

auf der Website

**[www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org)**

finden Sie eine ständig aktualisierte Liste von nationalen und internationalen Kursen aus den Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie Ankündigungen zu internationalen Kursen, Kongressen und Symposien aus aller Welt.

Die Redaktion

*Dear readers,*

*Please find the updated list of national and international courses of the Austrian, German and Swiss Orff-Schulwerk Associations as well as announcements of international symposia, conferences and congresses on our website:*

**[www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org)**

*The editor*

## Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe

### *Addresses of Authors and Co-Authors of this Issue*

- Bacher, Esther**  
Mag. phil., Bakk. art.  
Pruntrutstrasse 37, CH-4053 Basel, Schweiz  
E-Mail: info@esther-bacher.net
- Beidinger, Werner**  
Univ. Prof.  
Gutenbergstraße 60, D-14467 Potsdam, Deutschland  
E-Mail: beidinger@uni-potsdam.de
- Castro, María Cristina**  
Melián 2403 – 7° D, 1430 Buenos Aires, Argentina  
E-Mail: crisquequen@arnet.com.ar
- Chen, Rong**  
M.A.  
Music Education Department, Shanghai Conservatory of Music, No. 20,  
Fen Yang Road, Shanghai, postcode:200031, P.R.China  
E-Mail: orff\_chenrong@yahoo.com.cn
- Coogan, Christa**  
Großfriedrichsbürgerstraße 17, D-81827 München, Deutschland  
E-Mail: christacoogan@gmx.net
- Eritscher, Christine**  
Mag. art.  
Rudolf-Kattinig-Straße 49, A-9020 Klagenfurt, Österreich  
E-Mail: mag.christine.eritscher@tele2.at
- Figuerola, Tamara**  
Monroe 4855 7°, 14, 1431 Buenos Aires, Argentina  
E-Mail: tamarafig@sion.com
- Glage, Ari**  
Fadingerstraße 24/1, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: ari.glage@gmx.at
- Goodkin, Doug**  
1232 Second Avenue, San Francisco, CA 94122, USA  
E-Mail: goodkindg@aol.com
- Grüner, Micaela**  
Mag. art.  
Friedrich-Ebert-Allee 4, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland  
E-Mail: micaela.gruener@moz.ac.at
- Hartmann, Wolfgang**  
Prof.  
Dr. Antero de la Mata 35 Ático A, E-28300 Aranjuez, Spanien  
E-Mail: hartmann.wolfgang1@gmail.com
- Haselbach, Barbara**  
Univ. Prof. em.  
Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich  
E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
- Ute Hermann**  
RAin  
Carl Orff Stiftung, Gewerbegebiet 11, D-82399 Raisting, Deutschland  
E-Mail: info@orff.de
- Kotůlková, Jarmila**  
Dr. phil.  
Jugosl.partyzánů 16, CZ-160 00 Prague 6, Czech Republic  
E-Mail: kotulkovaj@centrum.cz
- Kugler, Michael**  
Prof. Dr.  
Priessnitzweg 4, D-82538 Geretsried, Deutschland  
E-Mail: m.kugler@lrz.uni-muenchen.de
- López-Ibor, Sofía**  
46, Lloyd Street, Apt. 4, San Francisco, CA 94117, USA  
E-Mail: sofibor@aol.com
- Murray, Margaret**  
7 Rothesay Avenue, Richmond, Surrey, TW10 5EB, United Kingdom  
E-Mail: orffsocuk@btconnect.com

- Nagaoka-Kawai, Wakako**  
Mag. art. c/o Hamamatsu Gakuin University Junior College, 2-3-1, Sumiyoshi,  
Naka-Ku, Hamamatsu-Shi, Shizuoka-Ken, 430-0906, Japan  
E-Mail: wakakonk@gmail.com
- Novotná, Dana**  
PHD UJEP Hořeni 13, CZ-400 96 Usti n. Labem, Czech Republic  
E-Mail: danca.n@seznam.cz
- Ostertag, Andrea**  
MA Pfarrhofgutweg 33, A-5400 Hallein, Österreich  
E-Mail: andrea.ostertag@moz.ac.at
- Piazza, Giovanni**  
Prof. Via Teodolfo Mertel, 16/B, I-00167, Roma, Italy  
E-Mail: gipirom@gmail.com
- Salmon, Shirley**  
MA, Mag. phil. Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich  
E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
- Samuelson, Miriam**  
Kreuzhofweg 4, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: mimisamusa@aon.at
- Ester Bonal Sarró**  
Av Frederic Rahola 63 1r 2ª, E-08032 Barcelona, Spain  
E-Mail: ester.bonal@gmail.com
- Seymour, Biddy**  
28 Aronia St, Kenmore, QLD 4069, Australia  
E-Mail: theseymours@optusnet.com.au
- Stibi, Sonja**  
Univ. Prof. c/o Carl Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: sonja.stibi@moz.ac.at
- Stieber, Barbara**  
Büntenstrasse 27, CH-6060 Sarnen, Schweiz  
E-Mail: barbara.stieber@sunrise.ch
- Wanker, Max**  
Gebirgsjägerplatz 5, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: max.wanker@gmx.at

### **Adressen der Sponsoren und Herausgeber / *Addresses of the Sponsors and Editors***

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich,  
E-Mail: info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org, Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Carl Orff-Institut, Institut für Musik- und Tanzpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg,  
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at,  
Homepage: www.orffinstitut.at

Universität Mozarteum Salzburg, Mirabellplatz 1, A-5020 Salzburg, Österreich, Homepage: www.moz.ac.at

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland,  
E-Mail: info@studio49.de, Homepage: www.studio49.de

**ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN**  
**Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben**  
***Main themes of the last issues***

**OSI 86**

Elementare Komposition  
*Elemental Composition*

**OSI 85**

50 Jahre Orff-Institut  
*50 Years Orff Institute*

**OSI 84**

Musik- und Tanztheater mit Kindern  
*Music and Dance Theatre with Children*

**OSI 83**

Improvisation / *Improvisation*

**OSI 82**

Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung  
*Dancing and Presenting – Creating with Movement*

**OSI 81**

Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik  
*Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy*

**OSI 80**

Musik- und Tanzgeschichte in Aktion  
*Music and Dance History in Action*

**OSI 79**

25 Special Course / *25 Special Courses*

**Die Ausgaben 1–84 sind nachzulesen unter**  
***The issues 1–84 are to be downloaded from***  
**<http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org>**

