Barbara Haselbach

ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Ulrike Jungmair

Sommer 2003

70

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von	Universität Mozarteum in Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg und Orff-Schulwerk Forum, Salzburg Hofhaymer-Allee 6, A-5020 Salzburg Telefon 00 43/662-61 98-61 00 Telefax 00 43/662-61 98-61 09 E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Orff-Schulwerk-Information im Internet	http://www.orff-schulwerk-information.org
Redaktion dieser Ausgabe	Manuela Widmer
Übersetzungen/ Zusammenfassungen/ Redaktionelle Assistenz	Elinor Klebel Verena Maschat Miriam Samuelson Sonja Czuk
Fotos	Photo Ellinger, Barbara Kreye, Photo Schaffler, Luis G. Vázquez, Manuela Widmer und privat
Satz	Werbegrafik Mühlbacher, 5082 Grödig
Druck	Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 70 Sommer 2003	

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

INHALT / *CONTENT*

Manuela Widmer	Editorial/Editorial	3
Themenschwerpunkt:	**Sonderheft: Ein Beitrag zur Geschichte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung** Univ.Prof. Barbara Haselbach und Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair – wir ehren zwei hochverdiente Pädagoginnen des Orff-Instituts.	
Main Theme:	**Special edition: A contribution to the history of Elemental Music and Dance Education** *Univ.Prof. Barbara Haselbach and Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair – we honor two highly deserving teachers of the Orff Institute*	

ARTIKEL ZUM THEMENSCHWERPUNKT / ARTICLES RELATED TO THE THEME

Hermann Regner	Unvorstellbar, aber wahr!	6
	It's incredible, but true!	8
Manuela Widmer	Prolog zu den Gesprächen	9
	Prologue for the talks	10
	Gespräch mit Barbara Haselbach	10
	Talk with Barbara Haselbach	23
	Gespräch mit Ulrike E. Jungmair	25
	Talk with Ulrike E. Jungmair	40
Hermann Regner	Barbara Haselbach gehört von Anfang an dazu. Laudatio anlässlich der Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO	42
	Barbara Haselbach has been there from the very beginning. Laudatio on the occasion of receiving the Orff-Schulwerk award PRO MERITO	44
Werner Thomas	Laudatio auf Dr. Ulrike E. Jungmair aus Anlass der Verleihung der Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO am 29. Mai 1999 in Salzburg	46
	Laudatio for Dr. Ulrike E. Jungmair on the occasion of the presentation of the Pro Merito award May 29, 1999 in Salzburg	51
Barbara Haselbach	Internationale Kurs- und Vortragstätigkeit	52
	International Course and Lectures	
Ulrike E. Jungmair	Internationale Kurs- und Vortragstätigkeit	56
	International Course and Lectures	
Ulrike E. Jungmair	Zum Modellcharakter des Orff-Schulwerks	60
	About the modeling characteristic of Orff-Schulwerk	63
Barbara Haselbach	Das Phänomen des Ausdrucks in der Ästhetischen Erziehung	66
	The Phenomenon of Expression in Aesthetic Education	72
Ulrike E. Jungmair	Biographie und Bibliographie	78
	Chronology and Bibliography	81
Barbara Haselbach	Biographie und Bibliographie	86
	Chronology and Bibliography	88

Editorial

Univ.Prof. Barbara Haselbach und Prof. Dr. Ulrike Jungmair – wir ehren zwei hochverdiente Pädagoginnen des Orff-Instituts

Manuela Widmer

Dass Sie eine besondere Ausgabe der Orff-Schulwerk Informationen in Händen halten, wird Ihnen bereits beim Betrachten des Titelblattes aufgefallen sein. Zwei Frauen blicken Ihnen da entgegen, die maßgeblich und über große Zeiträume hinweg die Entwicklung und Verbreitung der Elementaren Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks mit ihrer Arbeit mitbestimmt haben. Es hat mir viel Freude bereitet, die Beiträge dieses Heftes zusammenzustellen und die Gespräche mit Barbara Haselbach und Ulrike Jungmair zu führen, denn mit beiden bin ich seit meiner Kindheit verbunden, beide haben mich auf besondere Weise in meiner persönlichen beruflichen Entwicklung geprägt.

Aus den Anfängen des Orff-Instituts sind mir (ab 1962) vor allem lustvolle Erlebnisse im Zusammenhang mit Bewegung und Tanz in Erinnerung, ausgelöst durch die junge Barbara Haselbach, die es vermochte, mich und die anderen Mädchen unserer Gruppe mit ihrer eigenen Bewegungsfreude anzustecken. Die Erinnerung an die zwei Stunden in der Woche sind von leichter und schwebender Art. Ich bewegte mich wie in einer anderen Welt: Musizieren und Tanzen wechselten ab; Üben, Spielen, Erfinden und Gestalten hielten sich die Waage. Die Inhalte waren „traditioneller" Art: Spielstücke aus den Orff-Schulwerk Bänden, die wir zunächst musikalisch auf den Orff-Instrumenten erarbeiteten, dienten in unserer zweiten Stunde als Basis für eine Bewegungs- und Tanzgestaltung. Wir wechselten unsere Rollen ständig. Wir alle konnten jeweils den musikalischen wie auch den tänzerischen Teil übernehmen – dieser Wechsel wurde als Unterrichtsprinzip sehr konsequent durchgeführt. Ich schätze heute das Selbstverständnis, mit dem Barbara Haselbach den Elementaren Tanz für und mit Kindern in enger Symbiose zur Elementaren Musik gesehen hat, sehr hoch ein.

Während meines Studiums am Orff-Institut vertieften sich meine persönlichen Erfahrungen mit der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung besonders durch den lebendigen Austausch mit meinen Lehrerinnen und Lehrern. Barbara Haselbachs Einfluß betraf nun vor allem den Tanz- und Bewegungsbereich; Ulrike Jungmair wurde zur intensiven Gesprächspartnerin in Fragen der Unterrichtspraxis mit Schulklassen. Ihre kraftvolle, lebendige Art der Kontaktaufnahme mit den Kindern sind mir unvergesslich. Ulrike Jungmair bot sich mir als ein Vorbild an, dem nachzueifern mir wichtig war und mir dennoch immer genug Spielraum bot, um meinen eigenen Stil entwickeln zu können.

Mir scheint es schwer vorstellbar, dass beide ab dem Studienjahr 2003/2004 nur mehr reduziert für Studierende und die Kolleginnen und Kollegen am Orff-Institut zur Verfügung stehen werden. Beide treten in den selbst gewählten „Ruhestand" – wir wissen, was das für „Orffler" bedeutet: mehr reisen, mehr Kurse, mehr Bücher, Artikel, Vorträge! Oder?

Wer von unseren Leserinnen und Lesern Barbara Haselbach und Ulrike Jungmair nicht oder nur vom Hörensagen kennt – hier ist die Gelegenheit, sie kennenzulernen! Wer sie aber kennt, wird sich sicher gerne erinnern an gemeinsam verbrachte Unterrichtsstunden oder private Gespräche, Feste und Feiern. Vielleicht sind Sie dennoch überrascht über so manches bisher unbekannte Detail aus Barbaras und Ulis Kindheit und den Schilderungen prägender Erfahrungen durch das familiäre Umfeld, durch Freunde, Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler in Österreich und der ganzen Welt.

Neben dem „Herzstück" des Heftes, der Dokumentation je eines umfangreichen Gespräches, das ich mit beiden Frauen geführt habe, danke ich Hermann Regner für seinen Beitrag, der es versteht, diese beiden – im doppelten Sinn – unvergleichlichen Persönlichkeiten vorzustellen und uns einen ersten Überblick über ihr Wirken im und für das Orff-Institut und die Elementare Musik- und Tanzerziehung zu geben.

Abgerundet wird unsere Ehrung durch den ungekürzten Abdruck der Laudatio von Werner Thomas, anläßlich der Verleihung der Auszeichnung „Pro merito" an Ulrike Jungmair sowie der Laudatio von Hermann Regner, zu eben diesem Anlaß, Barbara Haselbach betreffend sowie je einem Beitrag beider Frauen aus ihrem jeweiligen Fachgebiet, der beiden besonders am Herzen liegt.
Viele Fotos aus verschiedensten Lebens- und Arbeitsphasen sollen das Geschriebene illustrieren und kontrapunktieren und Betrachterinnen und Betrachter vielleicht manchmal auch amüsieren.
Wenn Sie am Ende des Heftes angelangt ein starkes Bedürfnis verspüren, noch mehr über das Wirken von Barbara Haselbach und Ulrike Jungmair wissen zu wollen, studieren Sie doch deren umfängliche Bibliographien! Lesestoff zum Nachdenken, Verstehen, Tanzen, Gestalten, Improvisieren und Musizieren genug für viele Stunden, Tage, Wochen, Jahre...

Vorschau:
Nach diesem (be)Sonderheft wird Barbara Haselbach zunächst die Redaktion der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN wieder übernehmen, auch wenn es mir ein Anliegen sein wird, sie mehr und mehr dabei zu unterstützen und zu entlasten. Das Thema des folgenden Heftes Nr. 71 befaßt sich mit dem Thema: Musik und Tanz in der Museumspädagogik. Wir freuen uns, wenn Sie dazu Ideen oder Vorschläge einbringen möchten. Bitte kontaktieren Sie bis 30. Juli die Redaktion unter der Adresse: barbara.haselbach@ moz.ac.at

Besonderer Dank:
Für die unermüdliche und äußerst gewissenhafte Mitarbeit bei der Erstellung dieses Heftes durch Schreib- und Übersetzungsarbeiten möchte ich an dieser Stelle Elinor Klebel und Mimi Samuelson meinen herzlichsten Dank aussprechen!

Editorial

You know by now that you have a very special issue of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN in your hands having seen the title page. Two women face you who influentially and over a long period of time have contributed to the development and spreading of Elementary Music and Dance Education according to Orff Schulwerk. It has given me much joy to organize the contributions to this issue and to arrange talks with Barbara Haselbach and Ulrike Jungmair. Both of them are closely bound to my childhood and both of them have imprinted my personal professional development in particular ways.
I remember from the beginnings of the Orff Institute in 1961 above all the joyous experiences in connection with movement and dance that were caused by a young Barbara Haselbach who infected me along with the other girls in our group with her own joy in movement. Memories of the two hours a week are full of a kind of lightness and floating. I moved as if I were in another world; music and dance changed places; practicing, playing, discovering and creating were held in balance. The contents were "traditional": pieces from the Orff Schulwerk volumes which we worked out on Orff instruments, served in the next hour as the basis for a movement and dance form. We changed roles constantly. We could all take over the music or dance and this alternating, as a principle of teaching, was very consistently carried out. I appreciate so much today the matter-of-factness with which Barbara Haselbach had seen the symbiosis of elementary dance for and with children to that of elementary music.
During my studies at the Orff Institute I deepened my personal experiences with elementary music and dance education especially through the lively exchanges with my teachers. Barbara Haselbach's influence had to do above all with the area of dance and movement.

Ulrike Jungmair became an intensive partner for talking in questions of teaching practices with school classes. Her strong and lively manner of making contact with children is unforgettable to me. Ulrike Jungmair offered me an example to follow for imitating her enthusiasm that was important to me and yet still offered enough room for me to develop my own style.

I find it difficult to believe that both of these women starting with the academic year 2003-04 will only be available in a reduced way for the students and faculty at the Orff Institute. Both of them enter into their self-chosen retirement. We know what that means for "Orffers": more travels, more courses, more books, articles, lectures! Or?

For those readers who do not know or who have only heard about Barbara Haselbach and Ulrike Jungmair, here is the opportunity to get to know them! Those of you who do know them will enjoy remembering the times spent together in classes or in private conversations, at festivals and celebrations. Perhaps you will be surprised about so many details from Barbara's and Uli's childhoods and their descriptions of impressive experiences through the familiar environment, through friends, teachers and artists in Austria and throughout the world.

In addition to the central theme of this issue, the documentation of a wide scope conversation that I had with both women, I thank Dr. Hermann Regner for his contribution understanding both of them as unequalled personalities, introducing them and giving us the first glimpse of their work in and for the Orff Institute and elementary music and dance education.

Our honoring is rounded off with the printing of the complete laudation by Werner Thomas on the occasion of the Pro Merito award to Ulrike Jungmair and also the laudation given by Hermann Regner on the occasion of the Pro Merito award to Barbara Haselbach. In addition both women have each made a contribution from their favorite subject area.

Many photos from the various living and working phases of those we write about, illustrate and counterpoint and delete possibly will also amuse our readers. If at the end of this special issue you have a desire to know more about the work of Barbara Haselbach and Ulrike Jungmair, please study the abundant bibliographies! There is plenty of reading material for reflection, understanding, dancing, creating, improvising and making music for many hours, days, weeks and even years.

Preview:

After this special issue, Barbara Haselbach will resume the editing of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN, also with the request that I support her more and more and relieve her. The theme of Orff Schulwerk Informationen 71 will be "Music and Dance in Museum Pedagogy." We would be grateful for ideas or suggestions. Please contact the editor by July 30 at the following address: barbara.haselbach@moz.ac.at

Special thanks:

I would like to very warmly thank Elinor Klebel and Mimi Samuelson for their untiring and conscientious help in typing and translating articles for this edition.

Unvorstellbar, aber wahr!

Hermann Regner

Zwei Lehrerinnen des Orff-Instituts werden am Ende des Studienjahres 2002/03 verabschiedet. Zwei Persönlichkeiten, die jahrzehntelang Inhalt und Stil der Arbeit des Orff-Instituts geprägt haben. Zwei Frauen, die ihr Leben einer Vision vom Menschen und seiner Erziehung zum Schönen gewidmet haben. Dabei sind Visionen keine Hirngespinste, nicht nur Utopien, sondern Ergebnisse geistigen Schauens. Und unsere beiden „Säulen", die von ihren Dienstverpflichtungen entbunden werden, haben sich und die ihnen Anvertrauten genau angesehen, beobachtet, „geschaut", und sie haben versucht zu reagieren, zu antworten, zu fördern.

Das Orff-Institut ist sicher beiden Lehrerinnen, Barbara Haselbach und Ulrike Jungmair, dankbar für eine Arbeit, die weit über ihre Lehrverpflichtung hinaus, dem Institut und den Inhalten unserer Arbeit gedient hat. Wir kennen den Begriff „Generationswechsel" und haben am Orff-Institut bereits vor Jahren damit begonnen. Das ist gut so. Wer lange unterrichten konnte und mitgestaltet hat, hat Spuren hinterlassen. Andere Menschen werden andere Spuren suchen, neue Richtungen einschlagen und die Zeichen der Zeit auf ihre Weise deuten.

Barbara Haselbach

Geboren 1939 in Klagenfurt. Studien der Germanistik und Musikwissenschaft in Wien und Bern. Tanzausbildung bei Harald Kreutzberg in Bern. Ab 1961 Mitarbeit als Lehrkraft am neu gegründeten Orff-Institut in Salzburg. Ernennung zur außerordentlichen Hochschulprofessorin 1974, seit 1980 Universitätsprofessorin für Tanzdidaktik und andere tanzpädagogische Fächer der Universität Mozarteum.

Langjährige intensive Vortrags- und Lehrtätigkeit in vielen Teilen der Welt. Langjährige Herausgeberin der Orff-Schulwerk-Informationen und Vorsitzende des Orff-Schulwerk Forums Salzburg.

Buchveröffentlichungen:

- Tanzerziehung: Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule. Klett Stuttgart 1971 (auch in engl. Sprache: Dance Education. Schott London 1978)
- Improvisation, Tanz, Bewegung. Klett Stuttgart 1976 (auch in engl. Sprache: Improvisation, Dance, Movement. Magnamusic Baton St. Louis 1981)
- Tanz und bildende Kunst: Modelle zur ästhetischen Erziehung. Klett Stuttgart 1991

Wer im Orff-Institut studiert hat, wer einen Sommerkurs in Salzburg oder ein Seminar irgendwo in der Welt erlebt hat, kennt sie. Für viele, an Musik und Tanz interessierte Menschen hat sie eine Tür geöffnet, hat gezeigt, wie einfach die Anfänge sein können und hat auch spüren lassen, dass von den elementaren Einstiegen bis zur künstlerischen Gestaltung ein weiter Weg zu gehen ist. Und das Wesentliche dabei ist, wie sie mit den Menschen umgeht, die sich auf ihren Unterricht einlassen: Vormachen – Mitmachen, Nachahmen, Verändern, Komponieren. Keine langen Erklärungen, trotzdem offen für alle Fragen, sogar solche, die gar nicht formuliert worden sind. Barbara

Haselbach war „Lehrling" bei Gunild Keetman, schreibt sie selbst in einem Gedenkbuch, das zum hundertsten Geburtstag 2004 erscheinen wird. Diese „Lehre" erkennt der aufmerksame Beobachter auch daran, wie sinnvoll und beinahe logisch aus Bausteinen eine Form entsteht, wie durch kleine Impulse aus Teilen ein Ganzes wird.

Seit vielen Jahren unterrichtet sie: Kleine und Große, Anfänger und Fachleute. In vielen Sprachen. Sie kann es auch erklären, was ästhetische Erziehung ist und bewirkt. Sie ist eine Tänzerin und Tanzpädagogin, die sich selbst immer wieder gefragt hat, was ihr Leben, ihr Beruf für einen Sinn haben. Das ist nicht selbstverständlich. Jeden Begriff legt sie auf die Goldwaage. Entscheidungen sind Ergebnisse des Nachdenkens und des Nachfühlens. Sie ist eher kritisch als gutgläubig, bespricht ihre Zweifel statt in der gerade modischen Fachsprache nachzuplappern.

Deshalb haben auch ihre Veröffentlichungen eine ganz besondere Bedeutung. Erst Barbara Haselbach hat in Worten, an Beispielen aus der täglichen Praxis ihre Arbeit beschrieben und ein jahrzehntelang bestehendes Ungleichgewicht der Information zwischen der Musik und der Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks ausgeglichen. Ihre Bücher haben weltweite Wirkung.

Ich kann mich gut daran erinnern, wie wir auf langen Flügen oder an Abenden in Bogotá, Bangkok oder Lissabon über das Orff-Institut nachgedacht haben, über Veränderungen der Studienpläne, über neue Inhalte und Lehrstrategien. Viele Innovationen sind in diesen Gesprächen ausgeheckt worden, manches konnte verwirklicht werden.

Sie war aber nicht nur eine „Fahrende" – obwohl sie in unserer Astutuli-Aufführung 1966 diese Rolle übernommen hatte – sondern sie hat während langer und schwieriger Jahre die Leitung des Instituts übernommen, hat unsere Interessen in allen Gremien als konstruktiv Beteiligte vertreten.

1995 hat die Carl Orff-Stiftung ihr die Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO verliehen. Für viele Teilnehmer an Kursen und Studien ist Barbara Haselbach die Schlüsselfigur, die Zugang zu einer neuen, auf Carl Orff und Gunild Keetman zurückreichenden und alle Zeichen der Zeit deutende ästhetische Erziehung eröffnet hat.

Dass diese Zeitschrift seit 1964 – also seit beinahe 40 Jahren regelmäßig zweimal im Jahr – erscheinen kann, ist mit ein Verdienst von Barbara Haselbach.

Dr. Ulrike E. Jungmair

Geboren 1942 in Linz. Studien für das Lehramt an Volksschulen. Volksschullehrerin von 1963-68. Studien am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg mit B-Diplom 1970. 1970–72 Volksschullehrein. Ab 1972 Lehrauftrag für Blockflöte, dann Vertragslehrerin für verschiedene musikalische Fächer am Orff-Institut. 1976 Ernennung zum L1-Professor. 1974-85 Geschäftsführerin, dann Vorsitzende der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks". 1979 Studien der Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Universität Salzburg. Promotion zum Doktor der Philosophie 1987. Vortrags- und Lehrtätigkeit seit vielen Jahren in zahlreichen Ländern der Erde.

Buchveröffentlichung:

- Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs – Theorie und Praxis. Schott Mainz 1992

Wer Gelegenheit hatte, Uli Jungmair schon als Studierende und als junge Lehrerin kennen zu lernen und ihre Entwicklung mitzuverfolgen, ist voller Bewunderung für einen lebenslangen Prozess des Dazu-Lernens, eines Ausweitens von Erfahrungen und der Verarbeitung von Anregungen, die uns Lehrern täglich von den Partnern im Unterricht zufließen. Unter allen Lehrerinnen und Lehrern, die Orff-Schulwerk un-

terrichten, gibt es den charismatischen Typ, der zu Begeisterungsstürmen hinreißt, und gibt es den „Erklärer", der beweisen kann was eintritt, wenn diese oder jene Situation auf diese oder jene Person trifft. Wenige gibt es, die wie Uli Jungmair in ihrem Singen, Tanzen und Spielen so „zündet", so überzeugend frisch und musikalisch agiert, die aber sehr genau beobachtet und zwischendurch oder hinterher jeden Schritt ihres Unterrichts begründen kann. Ich meine, das ist es, was wir brauchen. Das Orff- Schulwerk ist oft als Spielerei abgetan worden, von ernsthaften Musiklehrern abgelehnt, weil keine oder wenig abfragbare Lernfortschritte formuliert werden konnten. Und tatsächlich muss ja das Spielen ins Lernen übergehen, muss die Freude am Gelingen, die körperlich-seelische Erregung verbunden werden mit dem Darüber-Nachdenken.

Noch eines darf nicht vergessen werden: im Lauf der Jahrzehnte hat Uli Jungmair in vielen Ländern der Erde unterrichtet, hat Freunde gewonnen, Sprachen gelernt. Nie aber hat sie ihre Heimat vergessen. Das Dirndl steht ihr und ihre heimische Mundart kann sie. Die Geschichte der österreichischen Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" – die erste der Orff-Schulwerk Gesellschaften der Welt – liegt ihr ebenso am Herzen wie die Entwicklungen in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern. „Sowohl-als-auch" ist ihr wichtiger als „Entweder-oder". Das mag auch der Grund sein, dass sie in vielen akademischen Gremien eine wertvolle Mitarbeiterin ist.

Von besonderer Bedeutung ist ihre ausführliche Arbeit über das Thema „Das Elementare". Schon Carl Orff hat von der „elementaren Musik" gesprochen. Viele Pädagogen haben diesen Begriff verwendet. Wir alle haben unsere Begriffsdefinitionen versucht. Ulrike Jungmair hat das Thema von Grund auf bearbeitet und eine Zusammenfassung geschrieben, die zu den pädagogischen Fundamenten unserer Orff-Schulwerk Arbeit gehört.

1999 hat ihr die Carl Orff-Stiftung für langjährige und besonders erfolgreiche Arbeit im Bereich der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung die Auszeichnung PRO MERITO verliehen. Wenn ich vorher von Barbara Haselbach schrieb, dass sie bei den Menschen eine Tür geöffnet hat zu einer neuen ästhetischen Erziehung, so ist ganz sicher, dass für viele Menschen der Weg zu Carl Orff, zum Orff-Schulwerk und einer humanen Erziehung durch Musik und Bewegung von Uli Jungmair geebnet worden ist.

Summary

It's Incredible, but true!

Two personalities who have essentially characterized the Orff Institute will be leaving at the end of the academic year 2002–03: Barbara Haselbach and Ulrike Jungmair. They have dedicated their lives to the vision of enlightening people and their education and have served the Institute and our work above and beyond their duties as teachers.

A "generational change" has already begun at the Institute for years. Whoever could teach for a long time and participate in the formation has left paths behind. Other people will seek other paths, strike out in new directions and mark the signs of the times in their ways.

Barbara Haselbach

Born 1939 in Klagenfurt, studies in German Philology and Musicology in Vienna and Bern. Dance training with Harald Kreutzberg in Bern. From 1961 participation as teacher at the newly founded Orff Institute in Salzburg. Recognized as Associate Professor in 1974, since 1980 University Professor for Dance didactics and other subject areas in dance pedagogy at the University Mozarteum.

For many years intensive lecture and teaching positions in many parts of the world. For many years editor of Orff Schulwerk Informationen and chairperson of the Orff Schulwerk Forum Salzburg.

Publications:

- *Dance Education – Schott, London 1978*
- *Improvisation, Dance, Movement. Magnamusic Baton, St. Louis 1981*
- *Tanz und bildende Kunst: Modelle zur ästhetischen Erziehung – Klett Stuttgart, 1991.*

Barbara Haselbach opened a door for many who were interested in music and dance; she showed how simple the beginnings could be and left a trail that showed the way to further travel from elementary beginnings to the artistic creation. What is essential about this is how she interacts with people – showing them, doing it with them, imitating them, changing, composing. No long explanations and in spite of this open to all questions, even those that haven't even been formulated.

One knows that she was a student of Gunild Keetman in the way meaningful and logical building blocks evolved from her; how through little impulses of small parts a whole was formed.
Barbara Haselbach is a dancer and dance educator who has constantly questioned the meaning of her work. She is rather more critical than accepting; speaks her doubts instead of babbling away in the contemporary mode of specialist jargon. It is for this reason that her publications have a very special meaning and her books an international effect. In addition to her teaching obligations she undertook the directorship of the Institute for long and difficult years.
In 1995 the Carl Orff foundation awarded her the Pro Merito.
Barbara Haselbach, as the key figure for many participants in courses and study programs, has opened the way to a new and truly contemporary aesthetic education that reaches back to Carl Orff and Gunild Keetman.
That this magazine has appeared twice a year since 1964 is also through the services of Barbara Haselbach.

Ulrike E. Jungmair

Born 1942 in Linz. Studies for a teaching position in elementary schools. Elementary school teacher from 1963-68. Student at the Orff Institute of the University Mozarteum with a B diploma in 1970. !970-72 Elementary school teacher. From 1972, a teaching contract for recorder, and then a teacher for different subjects at the Orff Institute. 1976 recognized as L1 Professor. From 1974 to 1985 business director and then chairman of the Austrian Orff Schulwerk Association, "Förderer des Orff-Schulwerks". 1979 studies in the Science of Education and Psychology at the University of Salzburg. Promotion to Doctor of Philosophy in 1987. Lecture and teaching jobs for many years in many countries of the world.

Publication:

- *Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungs-erziehung im Sinne Carl Orffs—Theorie und Praxis. Schott Mainz, 1992*

Whoever has known Uli Jungmair as a young teacher and could follow her development, is full of admiration for a lifelong process of learning more, broadening her experiences and working out her daily incentives.
There are not many who can react with their singing, dancing and playing so convincingly fresh and musically and who also observe very accurately and can give reasons for every step of their teaching. What I mean to say is that is what we need in order that the Schulwerk, as so often happens, is not only understood as lighthearted frivolity.
The history of the Austrian Orff Schulwerk Association, "Forderer des Orff-Schulwerks" is as close to her heart as is the development in other European and non-European countries. In addition she is a worthy member of many academic committees.
Of special significance is her detailed work, "Das Elementare". Ulrike Jungmair worked out this theme from its roots and has written a summary that belongs to the pedagogical foundations of our work in Orff Schulwerk.
In 1999 the Carl Orff Foundation honored her with the Pro Merito award for her many years of successful work in the area of Elementary Music and Movement Education.
For many people, Uli Jungmair has cleared the path to Carl Orff, to Orff Schulwerk and to a humanistic education through music and movement.

Prolog zu den Gesprächen mit Barbara Haselbach und Ulrike Jungmair

Manuela Widmer

Als Herzstück dieses Heftes sind die beiden folgenden Gespräche zu sehen. Es war eine Herausforderung, zwei an Erfahrungen und Erkenntnissen dermaßen reichen Leben auf wenigen bedruckten Seiten gerecht zu werden. Einen wirklichen roten Faden hatte ich mir für den Verlauf der Gespräche nicht zurechtgelegt. Da mir beide Frauen langjährig bekannt sind, habe ich darauf vertraut, dass wir im lebendigen Dialog schon auf die Themen kommen würden, die es mir erlauben würden, von beiden Persönlichkeiten wenigstens eine farbenfrohe Skizze zu zeichnen. Le-

serinnen und Leser, die allerdings fröhliche Anekdoten und private Enthüllungen erhoffen, muss ich leider enttäuschen. Barbara Haselbach hatte vor allem das Bedürfnis, über die Entwicklung des Orff-Instituts, die aufs Engste mit ihrem Leben verbunden ist, Auskunft zu geben und Ulrike Jungmair lag es am Herzen, ihre grundlegenden Intentionen auf der Basis ihrer langjährigen praktischen und theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Orff-Schulwerk erneut zu reflektieren. Beide habe ich allerdings zunächst nach ihrer Kindheit und ihrem familiären Umfeld gefragt und beide haben gerne und intensiv Auskunft gegeben und waren zum Teil selbst überrascht, an was sie sich noch erinnern können und wie nachhaltig die kindlichen Erfahrungen ihr Leben geprägt haben.
Wenn Barbara und Uli selbst diese Gespräche nun auch noch einmal lesen werden, mag ihnen vor allem all das Ungesagte schmerzlich bewußt werden. Aber: noch ist nicht aller Tage Abend! Spätestens in 20 Jahren werde ich wieder an ihre Türen klopfen und zu den anstehenden 80. Geburtstagen um ein weiteres Interview bitten…

Prologue to the talks with Barbara Haselbach and Ulrike Jungmair

Manuela Widmer

The two following conversations are at the core of this issue. It was not easy to be impartial with the limited time available to interview two having the experiences and knowledge of rich lives. I didn't set up a real guiding thread for the running of the talks. Since I have known the two women for many years, I put my trust in having a lively dialogue coming to the themes allowed by me from both personalities, at least to draw a colorful sketch. Unfortunately I must disappoint those readers who are hoping for cheerful anecdotes and private revelations. Barbara Haselbach needed to talk and give information about the development of the Orff Institute which has been closely bound to her life, and Ulrike Jungmair needed to talk and reflect anew about the fundamental intentions on the basis of her many years of discussing the practical and theoretical sides of Orff Schulwerk. I asked them both about their childhood and familial environment and both enjoyed giving intensive information and were surprised that they could still remember so much about childhood experiences that imprinted their lives.
If Barbara and Uli should read these talks themselves they may be painfully aware about all that was not said. But: "All the days are not nights!" At the latest in 20 years I will be back knocking on their doors for another interview in honor of their 80th birthdays…

Univ.Prof. Barbara Haselbach über ihr Leben und Werk

„Kunst ist eine Form des Lebendigseins, des Menschseins und muss in meinen Augen ganz stark gefördert werden"

Barbara Haselbach im Gespräch mit Manuela Widmer, am 11. Mai 2003

Es wird nicht einfach sein, Deinem reichen Leben hier auf wenigen Seiten gerecht zu werden, aber versuchen wir es und ich würde vorschlagen, beginnen wir am Anfang, in Deiner Kindheit. Was sind Deine frühesten Erinnerungen?
Bevor ich auf Deine Frage eingehen kann, läßt mich ein Gedanke innehalten, ja fast stocken: wie wird das weitergehen? Wenn man so in den Ruhestand tritt, wie wird das dann sein mit Bewegung und mit Musik und wie kann eigentlich die Lebendigkeit dieses Lebens - über 40 Jahre im Orff-Institut – erhalten bleiben? Wird es eine andere Form von Lebendigkeit kriegen, was für eine Rolle spielt Musik und Tanz – Tanz und Bewegung vor allen Dingen – in meinem Leben dann weiterhin? Oder ist das jetzt eine Phase, wo sich alles verändert oder reduziert? Veränderung ja – aber Reduktion hoffentlich nicht!
Aber wir können ja mal zunächst versuchen, „unten" anzufangen. Ich habe über erste Erinnerungen nachgedacht und habe auch welche, aber es lässt sich sehr schwer verbalisieren, weil du eine andere Wahrneh-

mung hast und es eher wie ein Traum ist. Ich muss drei oder vier Jahre alt gewesen sein, wo ich einen Früherziehungsunterricht von einer Lehrerin besucht habe, die mich dann viele, viele Jahre begleitet hat. Sie kam aus der Hellerau-Laxenburg-Schule und ich weiß, dass ich als kleines Kind noch vor dem Schuleintritt bei ihr war, aber ich kann nicht beschreiben, was wir gemacht haben. Ich weiß einfach, ich war drinnen, es war ein Anders sein als normalerweise, es war dieses Bewegen, dieses Tanzen, auch Musizieren, auch an Instrumentchen erinnere ich mich dunkel, aber es war eine Lebenssituation – es heute mit Worten zu beschreiben, ist ausgeschlossen. Ich kann es nicht inhaltlich beschreiben, nicht einmal die konkreten Gefühlen benennen, aber doch soviel sagen, dass ich mich offensichtlich sehr lebendig und wohl dort gefühlt habe. Es war ein Rahmen jenseits des Alltagslebens, eine besondere Welt, offen für Erkundungen, offen für Bewegung, das habe ich dort sehr intensiv empfunden und genossen.

Seit ich dann in die Grundschule ging bis zu meiner Matura war ich eigentlich ununterbrochen in dieser Schule, noch 15 Jahre lang von Frau Adele Metzger-Wanggo, eine Labanschülerin, ein wunderbarer, lieber Mensch, von dem ich sehr, sehr viel gelernt habe und sehr geprägt worden bin.

Musik – ja ich war auch soweit ich zurückdenken kann, am Konservatorium, wo ich leider auch Erfahrungen mit einem Lehrer machen musste, mit dem es überhaupt nicht ging. Eine der wenigen, frühen, entscheidenden Erfahrungen – meine beiden Brüder haben aufgehört, ich habe mich irgendwie durchgekämpft. Zum Lohn dafür habe ich dann einen ganz, ganz wundervollen Lehrer bekommen, einen Klavierlehrer, der mich nicht nur als Klavierschülerin gesehen hat, sondern als jungen Menschen, den man für Musik und Kunst und Literatur öffnen kann. Ich hatte Menschen in meinem Leben als Lehrer – und zwar in frühen Jahren besonders, die mir heute noch absolut lebendig sind und denen ich ganz bewusst immer wieder sehr dankbar bin. Ein Glück, wenn man so was hat!

War es von Anfang an das Klavier, auf dem du Unterricht bekommen hast?

Nein, ich habe zuerst Blockflöte gespielt, auch später andere Flöten dann Gambe und Cello.

Nach der Matura hatte ich Schwierigkeiten mit der Entscheidung, was ich denn nun studieren sollte. Zum Glück hatten meine Eltern viel Verständnis. Ich bin dann nach Wien gegangen und habe dort eine Weile Germanistik studiert, Anglistik und Musikwissenschaft und an der damaligen Musikakademie Klavier und habe nebenbei eine Gymnastikausbildung gemacht – also es war eine ziemlich volle Zeit damals – aber es war auch alles so ein bisschen versuchsweise. Die Anglistik habe ich sehr schnell fallen gelassen, die Gymnastikausbildung habe ich durchgezogen, an der Akademie war ich Gasthörerin für Klavier und ein paar Theoriefächer und dann kam ein entscheidender Moment: ein Sommerkurs bei Harald Kreutzberg in der Schweiz. Kreutzberg hat schon in meiner Kindheit eine wirklich wichtige Rolle gespielt. Mein Vater hat eine Zeitlang in Klagenfurt kulturelle Aktivitäten betreut und organisiert und einmal hat Harald Kreutzberg getanzt und wir durften mitgehen – ich war etwa acht oder neun Jahre alt. Und seit diesem Ereignis haben wir zu Hause nur noch Kreutzberg gespielt und sind mit Tüchern durch die Wohnung geschwebt und waren unglaublich expressiv und fanden das herrlich. Meine Brüder haben dabei mitgemacht, es ging ihnen wahrscheinlich bald auf die Nerven, aber eine Weile haben sie doch mitgemacht. Und insofern war Kreutzberg seit meiner Kindheit der Inbegriff einer beson-

deren Art von Tanz. Und dann während dieses Sommerkurses in Bern wurde mir klar, dass ich das unbedingt machen wollte und da habe ich ihn gebeten, doch meinen Eltern zu schreiben, ob ich auch wirklich begabt genug dafür wäre. Ich habe gedacht – sie sind schon großartig und verständnisvoll – aber so ein kleiner Schub so ein bisschen Unterstützung könnte vielleicht nicht schaden. Es war aber dann so, als ich nach Hause kam, war der Brief schon da – sie haben das sehr humorvoll genommen „eigentlich hättest du es uns schon selber sagen können ...", haben sie nur gemeint.

Ich habe dann diese Wiener Gymnastikausbildung fertig gemacht und bin anschließend nach Bern und habe dort weiter Musikwissenschaft und Germanistik an der Uni studiert und die Tanzausbildung an der Kreutzberg-Schule gemacht.

Bevor wir diesen großen Bogen Deines Lebensweges weiterverfolgen, erzählst du noch ein bisschen von deinem familiären Umfeld im Hinblick auf Deine musikalisch-tänzerische Entwicklung?

Die Förderung von Seiten der Familie war nicht speziell im musikalischen Bereich, meine Eltern haben beide keine Instrumente gespielt, aber im allgemein kulturellen Bereich war sie außerordentlich. Mein Vater war Germanist – meine Mutter übrigens auch, hat das aber nicht ausgeübt – und er war für mich ein ganz großes Vorbild. Er hat am Konservatorium ein Fach gelehrt, das hieß so ähnlich wie „Integrative Künste", das war natürlich schon theoretisch orientiert, d.h. wir haben viele Bilder gesehen, viel Musik gehört, wir haben Literatur gelesen, und er hat mir eigentlich gezeigt, wie das geht, dass Menschen ihr Ausdrucksbedürfnis in verschiedenen Medien ausleben können. Er hat selber auch geschrieben, aber nie etwas veröffentlicht. Er war ein Mensch mit großer Sensibilität für künstlerische Ausdrucksformen und er war ein großartiger Lehrer. Es gibt heute noch gelegentlich Menschen, die ich treffe, die sagen – „ach was, Sie sind die Tochter von dem Haselbach, das war mein Lehrer". Er hat am Gymnasium unterrichtet und später an der Lehrerbildungsanstalt.

Das hat Dir wohl die Basis gegeben, um Dich später in Deiner Arbeit auch anderen Künsten zu öffnen?

Es scheint so. Aber auch dieser Klavierlehrer, Dr. Walter Langer – ich erinnere mich, wir haben ganz oft gelesen in der Klavierstunde. Irgendwann kam er und wir haben plötzlich Matthäuspassion vierhändig gespielt, oder es kam der Flötenlehrer von nebenan vorbei – die beiden haben sich sehr gut verstanden – und haben miteinander diskutiert und ich saß da und hab zugehört. Herr Hans-Peter Helberger, der Flötist war auch Komponist und dann haben sie manchmal was ausprobiert, dann haben wir wieder ganz lang über ein Buch gesprochen, das ein Pianist dieser Zeit, Edwin Fischer über Musik geschrieben hatte. Mein Lehrer hatte auch immer Bilder in seinem Unterrichtsraum hängen – was für so ein einfaches Konservatorium in dieser Zeit eher ungewöhnlich war – die hat er von Zeit zu Zeit gewechselt. Ich erinnere mich an van Gogh Bilder, die einfach da waren und stark waren und hin und wieder hat er sie irgendwie in Gespräche einbezogen. Es waren Menschen, die mich damals schon sehr stark inspiriert haben. Ich hatte auch einen Großonkel, der Maler war – mit dem ich zwar nicht so viel zu tun hatte, er war nur gelegentlich mal da, und mein Onkel hat auch gemalt. Also nicht speziell musikalisch, aber kulturell war das ein sehr, sehr offenes Elternhaus, ganz bestimmt!

Das mag ja auch mit ein Grund gewesen sein, dass Du Dich nicht so schnell entscheiden konntest, was für Dich einmal die richtige Ausbildung sein würde?

Also – unterrichten wollte ich eigentlich immer – das wollte ich von Anfang an, das war ziemlich klar. Aber Deutsch, Englisch und Gymnasium, das war es nicht. Und Anglistik bestand nur aus „Beowolf" und altenglischer Grammatik, das war wirklich zum Sterben... In den ersten Ferien, wo ich nach Hause gefahren bin, habe ich dann schon gesagt, das geht nicht – „dann such weiter", hat es nur geheißen.

Also Lehren, Unterrichten, das war klar und Musik und Tanz gehörte von meiner ganz früher Kindheit einfach dazu und das war während der Schulzeit eigentlich die Hauptsache. Ich war mindestens an zwei, drei Nachmittagen am Konservatorium, und mindestens zweimal in der Woche hatte ich die Tanzstunden. Wenn wir Aufführungen hatten – und das hatten wir sehr oft – hatten wir auch schon mal jeden Tag Proben. Also eigentlich spielte sich „das Leben" an den Nachmittagen ab!

...und es war immer schon Musik und Bewegung, Musik und Tanz – vielleicht deshalb auch eine schwere Entscheidung für Dich, ob Du Musik oder Tanz studieren solltest?

Vielleicht nicht so integriert, aber es war einfach beides und die Integration muss ja nicht unbedingt von außen kommen, die kann man ja auch selber vollziehen.

Beim Tanz- oder Bewegungsbereich spielte das klassische Ballett aber keine Rolle, oder?

Nein, nein, überhaupt nicht. Das habe ich erst in Bern begonnen – uralt natürlich dafür schon – nein, nein – das war eher der Ausdruckstanz, damals in den frühen 50er Jahren. Meine Lehrerin war so richtig vom mitteleuropäischen modernen Tanz geprägt. Später dann, als die Schule von ihrer Assistentin übernommen wurde, kam auch schon ein bisschen was vom American Modern Dance dazu, aber noch wenig, es war noch nicht die Zeit, wo das alles nach Europa zurückgeflossen ist. Und diese Gymnastikausbildung in Wien, war halt diese klassische rhythmische Gymnastik, eher von Dalcroze und Bode beeinflusst. Ich war auch eine Zeitlang bei Rosalia Chladek bei Sommerkursen und ich hätte ja auch bei ihr studieren können, aber ich konnte das nicht. Ich kann bei niemandem studieren, mit dem ich menschlich keine Wellenlängen hab. Ich bin zwar hin, um auszuprobieren, ob das ein Studium für mich wäre, aber es wäre nicht gut gegangen. Wir haben uns dann viele Jahre später „wieder" kennen gelernt, sie kam ja auch nach Salzburg, wir haben oft miteinander gegessen und da sagte sie einmal „ja, ja, ich verstehe schon, warum Sie nicht bei mir studieren wollten". Ich habe versucht, das zu hinterfragen, aber sie hat da nicht so sehr Auskunft gegeben. Mir war es absolut klar – die Wellenlänge stimmte einfach nicht. Ich habe sie bewundert, sie war eine großartige Künstlerin, eine kluge Frau – aber es war nicht die richtige Chemie...

Eine Frage habe ich noch – kannst Du Dich aus Kindheit, Jugend oder auch frühem Studium an Mitlernende erinnern, an Gruppensituationen, weil später ist das ja eigentlich Dein zentraler Ansatz gewesen, immer mit Gruppen zu arbeiten. Hast Du da eigene Eindrücke?

Nicht so deutlich. Aus diesen ganz frühen Erinnerungen da weiß ich, dass wir viele waren, aber ich habe das wirklich so wie rembrandsche „chiaroscuro", ich habe mich als die beleuchtete Person gesehen und die anderen sind irgendwie im Schatten. Die Schulzeit war wunderbar. Wir waren eine kleine Gruppe von etwa 25 im humanistischen Gymnasium, wir haben viel miteinander gemacht, sind gut befreundet gewesen, haben z.T. auch heute noch Kontakte. Der Klavierunterricht war natürlich ein Einzeldasein, den Tonsatzunterricht habe ich eher verdrängt. Und im Tanzunterricht – ja natürlich, wir haben viel improvisiert miteinander. Du kennst diese Menschen aber komischerweise mehr von den Aufführungen her. Du

weißt, in dem Stück hat die das oder der das getanzt und da war ich mit dem zusammen und das war ein Solo und das ein Duett und da war es die Gruppe... Wie wichtig Gruppenprozesse sind oder wie man aus der Zusammenarbeit auch mit einem Menschen im Tanz Inspiration fließen lassen kann von einem zum anderen, an solche Dinge erinnere ich mich eigentlich nicht – erst bei Kreutzberg dann in der Ausbildung – dort schon.

Dann fahren wir doch dort mit dem großen Bogen fort. Wie war es bei Kreutzberg?

Ja – also Kreutzberg – das war Ende der 50er Jahre und eigentlich war der Ausdruckstanz ja doch damals schon ein bisschen passée und er war einer der letzten großen Repräsentanten und kam ja auch nicht so oft. Was sich später dann bei Orff hier in Salzburg wiederholt hat, das war bei Kreutzberg auch schon so. Eine Mitarbeiterin von ihm, Hilde Baumann, führte die Schule und er selber war alle paar Wochen mal da. Er sagte von sich selber, er würde heute nicht einmal Gruppentänzer sein können von seiner Technik her und trotzdem war er natürlich in jeder Stunde einfach inspirierend. Er hat leicht gesächselt, war ja auch nicht mehr jung – er war wahrscheinlich kein großer Lehrer, aber er war jemand, der durch seine eigene künstlerische Authentizität gewirkt hat, der sehr imaginativ war, auch sehr viel mit Bildern gearbeitet hat. Ich erinnere mich z.B. an Vorstellungen, wie Naturbildern, die er mit japanischen Gedichten mit ähnlichen Inhalten verbunden hat, und darüber hat er uns zur Bewegung, zur Improvisation geführt. Also auch hier wieder die Verquickung von Literatur und Visuellem. Diese Ausbildung war schon ein Problem, es war eigentlich der Beginn des Contemporary Dance und wenn ich wirklich hätte ans Theater gehen wollen, z.B. als Solistin, dann wäre es unumgänglich gewesen, noch in die USA zu gehen und wirklich eine harte technische Ausbildung zu machen.

Hast Du während der Ausbildung daran gedacht, dass Du es auf der Bühne versuchen könntest?

Es gab damals kaum moderne Tanzgruppen, ganz wenige, vielleicht in Paris die eine oder andere. Es war das Ausklingen – man könnte fast sagen, das Absterben des europäischen Ausdruckstanzes der Vorkriegszeit und diese neuen amerikanischen Wellen waren noch nicht da. Ich habe dann schon ein bisschen in Bern am Theater getanzt und ich fand das ganz lustig, aber nicht so wahnsinnig aufregend. Einmal in die ganze theatralische Lebensart einzutauchen, das war schon faszinierend. Aber im Grunde genommen hat mich im Studium viel mehr fasziniert, meine eigenen Tänze zu machen, zu choreographieren mit der Gruppe zu arbeiten, was wir ja zum Examen auch machen mussten. Das hat mich im Grunde genommen mehr gefordert, es war phantasievoller, eigener natürlich, du konntest es selbst bestimmen und suchen und finden und dich verändern und einfach fortschreiten, während du im Theater als Reproduzent immer dasselbe gemacht hast – während der Probenzeiten war es noch ganz interessant, aber dann hat es irgendwie für mich den Reiz verloren, abgesehen so ein bisschen vom „Bohemian-Life".

Also es war sehr früh schon der Prozess, die Entwicklung von etwas, was dich interessiert hat – im Selbertun, wie aber auch in der Arbeit mit den Mitstudierenden, mit der Gruppe?

Ja, auf jeden Fall. Ich erinnere mich so dunkel, wir mussten mehrere Solostücke zum Examen machen und mehrere Gruppenchoreographien und bei einer ging es nur um Klang, um Rhythmus, was damals nicht häufig war – das hat mich sehr fasziniert. Andere Stücke waren dann auch wieder eher in der Richtung, was man später unter Tanztheater verstanden hat.

Ja und während dieser Ausbildungszeit war ich einmal im Sommer bei einem Kurs in Pullach mit Gunild Keetman und Lotte Flach und ich fand das schon sehr seltsam, muss ich sagen. Diese Art des Tanzens hat mich nicht wirklich begeistert, ehrlich gesagt. Ich fand Gunild hinreißend und habe sie vom ersten Augenblick an sehr ins Herz geschlossen aber das Material? So reduziert und so geordnet und diese Strukturen... All das hat mich ein bisschen unbefriedigt gelassen.

Hat es Dich an die Gymnastik erinnert?

Das nicht unbedingt. Aber es war mir zuwenig individuell und zuwenig experimentell...

... auch zuwenig expressiv?

Ja auch – es waren diese frühen Strukturen, die wir aus der Musik- und Tanzgeschichte her kennen und die wir dann selber verteidigt und gelehrt haben, aber damals hat mir das nicht so sehr gepasst und ich verstehe das sehr gut, dass auch junge Menschen, wie unsere Studenten Phasen brauchen, wo das Individuelle, das Experimentelle und das Expressive im Extrem da sein müssen, das ist mir vollkommen klar.

Aber wie auch immer – dann gab es kleine Choreographieaufgaben, kleine Kompositionsaufgaben und das habe ich halt auch gemacht und das hat sie wohl gut gefunden und einige Wochen später bekam ich dann einen Brief von ihr, ob ich mich nicht mal dem Orff vorstellen wollte und sie dächte daran, ob ich nicht nach Dießen kommen möchte, sie würden doch das Institut in Salzburg planen und sie suchten Lehrer und ob ich nicht daran Interesse hätte.

Ja und dann bin ich nach den Weihnachtsferien einmal über Dießen wieder nach Bern gefahren und Gunild war dort und dieses Gespräch mit Orff war sehr eigenartig und sehr interessant und sehr berührend und unvergessen! Er hat sich angehört, was ich gesagt habe und hat viel gefragt, hat mich aber wohl eigentlich zum Reden bringen wollen, wie wir das wahrscheinlich heute auch mit einem jungen Bewerber täten. Eine Sache ist mir wirklich absolut unvergesslich. Dieses Schulwerk, diese merkwürdige Sache, die er da zur Welt gebracht hätte – da könnte er sich vorstellen, dass in 50 Jahren – das wäre ja ungefähr jetzt erreicht – niemand mehr den Namen Orff mit dieser Sache verbinden würde, aber das wäre ihm letzten Endes auch nicht so wichtig, sondern worauf er hofft und wofür er eigentlich die ganze Arbeit macht ist, dass das Ergebnis selber oder diese Idee, dieses Konzept immer weiter zu den Kindern, zu jungen Menschen kommt und bleiben kann, es ist egal, ob es dann noch den Stempel „Orff-Schulwerk" trägt oder nicht, und der Name Orff mag vergessen werden oder nicht, aber dass die Sache lebendig bleibt, das hat er damals so formuliert und ich fand das ganz großartig und selbstlos – ich weiß nicht, ob er das wirklich ganz so ernsthaft gemeint hat, aber es hat mich jedenfalls sofort für ihn eingenommen. Ja und das war eigentlich ziemlich prophetisch, was er da gesagt hat. Ich habe dann mein Examen in Bern etwas vorgezogen, Kreutzberg hat das akzeptiert, weil er gehört hat, was mir da angeboten worden war und habe im Herbst 1961 – mit 22 Jahren – in Salzburg angefangen.

Zunächst war ich Assistentin, „Lehrling" von Gunild, bin immer einmal in der Woche nach Breitbrunn gefahren habe dort Kindergruppen unter ihrer Mentorenschaft unterrichtet, dann bei ihr übernachtet, sodass wir Abends Zeit hatten, um alles zu diskutieren und zu analysieren – ja es war eine sehr schöne Zeit da in der „Mühle" bei Keetman.

Und so ging das dann von 1961 bis jetzt 2003, 42 Jahre – seltsam!

Kannst Du versuchen, die Entwicklungsphasen des Orff-Instituts von der Gründung 1961 bis heute ein wenig zu reflektieren und zu kommentieren? Denn Du bist jemand, der diesen Zeitraum aus eigener Erfahrung voll und ganz in den Blick nehmen kannst!

Ich war die ersten eineinhalb Jahre in allen musikalischen Bereichen Studentin und habe gleichzeitig Kinder unterrichtet und bei meinen Studentenkollegen, die ja alle älter waren als ich, habe ich Technik und Gestaltung unterrichtet. Wir waren wirklich ein irrer Haufen von Studenten, wir waren sieben, einer verrückter als der andere – ich glaube so extrem ist es nie wieder gewesen! Dieses Problem, dass ich die Jüngste war, hat sich dann ja noch etliche Jahre hingezogen und sich dann natürlich irgendwann ausgewachsen. Beim Kinderunterricht gab es bei mir eigentlich kein Problem, weil ich auch bereits an der Kreutzberg-Schule in der Schweiz regelmäßig unterrichtet hatte, auch hatte ich sehr viel von Gunild gelernt – da gab es für mich keine Disbalance zwischen dem Inhalt, dem Alter und dem Stil. Aber in der Arbeit mit den jungen Erwachsenen in dieser frühen Phase hatte ich einige Probleme zu bewältigen. Sicher wäre es ganz anders gewesen, wenn Maja Lex meine „Chefin" oder meine „Lehrmeisterin" gewesen wäre. Gunild war ja selbst eher ein bewegter Mensch, ein „Bewegungsmensch", als ein purer „Tanzmensch". Nicht in ihren Musiken, aber als Person, glaube ich, war sie kein

„Tänzertyp". Ich habe die Art und den Inhalt der Arbeitsweise eingesehen, verstanden, auch kulturgeschichtlich nachvollzogen, dass diese elementaren Formen der Bewegung ihren Sinn machen, aber in der Arbeit mit diesen jungen Erwachsenen ist es nicht so ganz leicht gewesen, auf dieses Elementare zurückzukommen. Sie waren auf einer Entwicklungsstufe, einer Phase der Persönlichkeitsfindung, wo es um das Individuelle ging. Das war ein gewisser Kontrast: diese Lebensphase in der man nach Selbstverwirklichung sucht, nach persönlichem künstlerischen Ausdruck und auf der anderen Seite im Bewegungs- und Tanzunterricht dann auf fast geläuterte, allgemeine, grundsätzliche Formen in der Bewegung zurückgeführt wird. Formen zwar, die in der ganzen Welt erscheinen, die in allen Kulturen ihre Entwicklungsphasen haben, die aber im Widerspruch stehen zum individuellen Expressionsbedürfnis des jungen Erwachsenen. Das habe ich wahrscheinlich selber sehr stark empfunden, auch aus der Erfahrung der kreativen Kreutzberg-Zeit heraus. Ja, das war nicht ganz leicht...

Konntest Du mit Gunild darüber sprechen?

Ein bisschen ja – doch – sie hat eigentlich viel verstanden. Sie konnte mir nicht unbedingt Antworten geben, aber das habe ich gerade sehr an ihr geschätzt. Das war etwas besonderes – jemand, der meinte „Du bist anders als ich und was für mich okay ist, ist es für dich offenbar nicht – so musst du weiter suchen…"

Gunild Keetman war ja am Anfang selbst noch Lehrerin am Orff-Institut. Wie habt Ihr Euch die Fächer geteilt und Euch koordiniert?

Sie war sicher noch einige Zeit da, auch noch im neuen Haus, 1963 auf jeden Fall noch, auch Orff war ja zu Beginn noch dabei. Gunild hat mehr den Bereich „Musik und Bewegung" betreut, Traudel Schrattenecker – auch eine Günther-Schülerin – hat Körperbildung unterrichtet und ich habe Improvisation, Gestaltung, sehr bald auch historische Tänze und auch bald Tanzgeschichte übernommen.

Aber Du musstest nicht das fortsetzen, was Gunild gemacht hat, sondern konntest Deinen eigenen Stil entwickeln – oder?

Das war das Großartige an Orff und an Gunild, ich habe nie eine Einengung von ihnen erfahren. Beim Durchschauen alter Briefe, habe ich einen von ihr entdeckt, wo sie mir Trost spendet nach einer Aufführung, mit der ich nicht sehr zufrieden war. Sie schreibt da, sie habe bewundert, wie ich mich da durchgerungen hätte und auch wenn ich jetzt nicht so zufrieden wäre, so sei das doch ein Lernprozess, der mich weiterbringen und mir die weitere Arbeit letztlich erleichtern würde. Ich solle nicht traurig sein, das wären Wegstationen, die einem immer wieder begegnen würden. Sowohl Orff als auch Gunild haben mir eigentlich ganz, ganz große Freiheit gelassen. Es gab einen Lehrplan, Dorothee Günther hatte diesen ersten Lehrplan gestaltet, den wir später geändert und umgeformt haben. Aber am Anfang war der da, doch niemand hat geguckt, ob ich den einhalte, niemand hat mich gar beschimpft oder korrigiert – diese Freiheit ist unschätzbar! Ich habe das eigentlich dann in späteren Jahren mit den jungen Kolleginnen, die nachkamen und wo ich dann hätte in die spezifische Bewegungs- und Tanzarbeit am Orff-Institut einführen sollen, die Ansätze zusammenhalten hätte können, auch so gemacht, bin mir aber nicht sicher, ob es die gleichen Ergebnisse hatte. Nicht für alle Menschen erweist sich eine solche Freiheit als gleich fruchtbar. Für mich war es großartig. Mir hat es alle Entwicklungsmöglichkeiten gegeben und so ist im Grunde genommen vieles, was ich zufällig mochte oder konnte, wofür ich eine Begabung hatte, in die Arbeit eingeflossen – es hätte auch anders sein können!

Dorothee Günther hat den ersten Lehrplan gestaltet, aber selbst hat sie keine Pläne gehabt, in den Aufbau des Orff-Instituts aktiv einzusteigen?

1961 bei dem großen Eröffnungssymposion für das Orff-Institut hat sie einen Vortrag über den Elementaren Tanz gehalten – mir erschien das eng – mir erschien das alles damals eng... Sie tauchte immer wieder am Orff-Institut auf, wir haben uns auch öfter bei Orff in Dießen getroffen zum Gespräch oder zu Vorbereitungen. Als z.B. der erste Auslandskurs in Toronto stattfand, sollte das mit ihr koordiniert werden. Mehr mit Günther, weniger mit Lex, sie kam weniger nach Dießen zu Orff. Ja, die einzige Person, die mir eigentlich immer einmal wieder auf die Finger geschaut hat, war Dorothee Günther und ich habe sie auch fast ein bisschen gefürchtet. Ich hatte keinesfalls ein so warmes, positives, herzliches Verhältnis zu ihr wie zu Gunild.

Orff wollte einfach doch noch jemanden, eine „Potenz" wie Dorothee Günther im Hintergrund haben. Ich war immerhin erst 22 und sollte da die Leitung über einen Teilbereich dieser Ausbildung betreuen und aufbauen! Ohne dass ich das so gemerkt habe, hat Orff wohl einfach Dorothee Günther als Beobachterin

des Geschehens eingesetzt. Ich habe auch von ihr einige Briefe damals erhalten, habe mir die aber wohl nicht so zu Herzen genommen. Sie war auch nicht sehr oft da, sie lebte ja bereits in Köln. Es gab Treffen – aber sie kam nie in meinen Unterricht – das war sicher mein Glück...

Hast Du in der damaligen Zeit Kontakt zu Maja Lex gehabt?

Wir hatten damals schon sehr früh regelmäßig jedes Jahr Kurse in Köln an der damaligen Musikhochschule und dann war ich immer an der Sporthochschule und habe abends Unterricht bei ihr genommen, habe bei ihren Gruppen mitgemacht. Ich fand das sehr interessant und natürlich viel, viel tänzerischer als bei Gunild, aber auch als das, was bei Dorothee Günther so ein bisschen spröde und fordernd war. Lex war auch sicher eine sehr gute Lehrerin, aber ich wäre dennoch nicht gerne ihre Studentin gewesen – ich bin da doch offensichtlich etwa heikel...

Kannst Du Dich erinnern, ob einmal diskutiert wurde, auch Lex für die Arbeit am Orff-Institut zu gewinnen?

Nicht in der Öffentlichkeit. Ich denke, dass Orff sie wahrscheinlich gefragt hat – sicher sogar, aber Lex war damals bereits an der Kölner Sporthochschule und sie hat auch nie bei uns unterrichtet – nicht einmal in einem Sommerkurs, auch nicht in einem Gastkurs. Sie wurde allerdings immer mal wieder anlässlich von Symposien zu Vorführungen eingeladen. Ich glaube, das war schon eine deutliche Trennung – Musikhochschule hier, Sporthochschule dort – ich glaube das waren ganz andere Zentren für die jeweilige Ausrichtung der Arbeit. Obwohl ich in den ersten Jahren, wie schon gesagt, öfter an ihrem Tanzunterricht teilgenommen habe, was sicher anregend und musikalisch sehr anders war, weil Lex ja auch nicht nur sogenannte elementare Musik verwendet hat, sondern auch sehr viel Jazz, waren es doch zwei deutlich unterschiedliche Entwicklungswege. Wobei wir hier in Salzburg stärker auf Pädagogik, auf Musik- und Tanzpädagogik, auch von der Altersstufe her, damals vor allem an Kindheit und Jugend orientiert waren, hatte Köln eher die Gymnasialarbeit im Blick.

Fällt Dir noch etwas zu dieser Pionierzeit, diesen Anfängen am Orff-Institut ein?

Oh ja – es war immer schwierig. Ich erinnere mich an die Arbeit mit meinen ersten jungen Kolleginnen, die ja auch alle schon meine Studentinnen gewesen waren, an Ursula Klie, Beatrix Voegelin, Gabriele König, Johanna Deurer – wir fanden es immer aufregend und schwierig. Dieses Orff-Institut war eben keine fertige Institution, wo man einfach machen konnte, was einem aufgetragen wurde. Es musste immer alles mühsam erarbeitet und erdacht werden und manchmal auch erlitten werden. Es war nie dieses goldene Zeitalter, was man vielleicht im Rückblick gerne darin in dieser ersten Phase sehen würde, das war es eigentlich wirklich nicht! Auch die verschiedenen Studentengenerationen, die immer größere Internationalität haben große Forderungen aber auch Anregungen gebracht. Dann das Kollegium, das sich erweitert hat, als Wilhelm Keller kam, dann Hermann Regner – das waren starke, neue und sehr unterschiedliche Impulse und die haben das Gefüge immer ein bisschen erschüttert und dann in eine neue Balance gebracht. Es war nie in Ruhe – es hatte so etwas wie die Unruhe in der Uhr. Es hat nur funktioniert, weil es diese Unruhe in sich hatte, diese Feder, die eigentlich immer in Bewegung, immer lebendig war. Zurücklehnen konnte man sich nie.

Hast Du diese Unruhe des ersten Jahrzehnt dennoch als konstruktiv erlebt?

Absolut! Von den Aufführungen, von unseren Produktionen her vor allem. Du musst dir vorstellen, es gab damals in Salzburg überhaupt nichts, was irgendwie mit modernem Tanz zu tun hatte, also wirk-

lich überhaupt nichts. Diese Aufführungen in unserer Reihe „Musica Szenica", die wir zum Teil im Mozarteum, zum Teil in der Schauspielabteilung, aber auch im Landestheater auf die Bühne gebracht hatten, war eigentlich der Anfang. Da haben die Kritiker noch gefragt, was machen die eigentlich da, was soll das? Vielleicht fand ich diese Zeit auch deshalb besonders schön, weil für mich noch soviel schöpferische, choreographische Tätigkeit möglich war, was ich ja dann durch die Übernahme von Leitungsaufgaben immer weniger tun konnte und es kamen dann auch andere, die das übernommen haben.

Und es waren einfach wunderbare Studenten und es entstanden unglaublich gute und nahe Beziehungen. Ich muss eigentlich sagen, dass mit die besten Freunde, die ich habe, einige Studenten aus diesen ersten 10, 15 Jahren sind. Also eine nahe Begegnung, ein miteinander arbeiten, überhaupt nichts von Hierarchie, überhaupt nichts von diesen furchtbaren jetzt wieder ans Mittelalter erinnernden Kastensystemen an Universitäten, von Hierarchien von Berufsgruppen – das gab es alles einfach nicht. Das war ein Haufen von interessierten Menschen! Die einen haben gelehrt, weil sie in bestimmten Bereichen mehr Erfahrung hatten und konnten, die anderen haben gelernt, haben aber auch viel mitgebracht aus ihren Kulturen und ihren Vorstudien und man hat sich auch gestritten, keine Frage. Aber ich glaube man musste nicht so viel unnötige äußere, bürokratische Kämpfe führen, man konnte wirklich am Inneren arbeiten

Dann hat sich eine neue Phase – auch für Dich – ergeben. Du hast angefangen zu veröffentlichen, wie hast Du das erlebt?

Das erste Buch kam 1970 heraus, ich habe ziemlich lange daran gearbeitet. Es war ein Prozess ohne Vorbild – ich weiß gar nicht, wie ich das geschafft habe... Dieses Missverständnis, das Orff-Schulwerk nur musikalisch zu verstehen, weil der Rundfunk das Tänzerische nicht zeigen konnte, das hat mich immer unglaublich aufgeregt. Ich wußte ja von Orff und Keetman, es ist nicht so gemeint, aber es lagen ja damals noch keinerlei Materialien vor, die für den bewegungsmäßigen, tänzerischen Anteil gezeigt hätten, was man machen könnte. Zur selben Zeit erschien auch Keetmans Buch „Elementaria" und wir haben gemeinsam gelitten und unsere Schmerzen über diesen Prozess ausgetauscht... Ja, das Schreiben – dieses erste Buch, die „Tanzerziehung", war wichtig, um ein bisschen zu ordnen, um nach der nicht besonders systematischen oder didaktischen Kreutzbergausbildung und dem rechten „Wust" an Erfahrungen, die ich bis dahin sammeln konnte, „Ordnung" zu schaffen. So hat mir die „Tanzerziehung" sicher geholfen, Klarheit zu kriegen, aber ich habe gemerkt – das haben mir später auch viele Studenten gesagt – dass ich durch das Eintreten in das Institut viel von meinen Wünschen, die ich als Studentin und junge Lehrerin noch hatte – die Individualität, das Experimentelle, die Expression – dass ich das dann doch scheinbar sehr reduziert habe, besonders das Expressive. Und eher so auf der Basis des Elementaren mich „eingebändigt" habe, hin zum Abstrakten, von der Musik gesteuert. Eine Neigung zur Abstraktion hatte ich allerdings immer schon, auch in der bildenden Kunst. Dennoch, diese Phase des Expressionismus – nicht kultur- oder kunstgeschichtlich, sondern individualgeschichtlich gesehen – kam nicht mehr so stark zum Tragen. Und ich erinnere mich an einige Studenten, die das vermisst haben und die offenbar genau in der Phase ihrer Entwicklung waren, wie ich damals.

Um den Faden wieder aufzugreifen: interessant war, dieses erste Buch „Tanzerziehung" war ein Ord-

nungsbuch, auch ein Hilfsbuch, wirklich für Lehrer gedacht. Das zweite „Improvisation Tanz Bewegung", aber vor allem das dritte „Tanz und Bildende Kunst", die habe ich eigentlich viel mehr für mich selber geschrieben, als Lust am Thema und aus der Faszination der Auseinandersetzung heraus, einerseits mit der Improvisation, andererseits mit der Bildenden Kunst. Beide Themen lagen mir immer mehr am Herzen. Obwohl in beiden späteren Büchern die Didaktik – jetzt auch für einen erweiterten Adressatenkreis – eine gewisse Rolle spielt, ist mir die Didaktik nicht das Primäre, auch in meinem ganzen Unterricht nicht. Es ist mehr die Inspiration, die Unterstützung für Menschen jeden Alters, ihnen zu einem Ausdruck, zur Handlung zu verhelfen, diese Umsetzung von Eindruck in Ausdruck zu bewältigen, sie da zu betreuen, zu begleiten, zu stärken, anzuregen – auch dass sie ihren eigenen – auch wenn er bescheiden ist – künstlerischen Ausdruck finden. Es geht mir nicht um Materiallernen, um Materialbeherrschen, dass man auf der Stufe das, auf jener was anderes können müsste – das ist mir eigentlich alles immer weniger wichtig. Aber dass Menschen merken, dass sie mit diesen Medien einfach lebendig sind, dass Kunst Teil des Lebens ist, auch wenn es nicht die „höchste" oder die „anerkannteste" ist, dass Kunst zum Leben jedes einzelnen Menschen gehört und nicht Luxus und nicht Merkantilismus und nicht Konsum und nicht gesellschaftliches Prestige ist, sondern wie Atmen, wie Singen, wie Tanzen ein Strang des Lebens ist – das ist mir immer wichtiger geworden. Kunst ist eine Form des Lebendigseins, des Menschseins und das muss in meinen Augen ganz stark gefördert werden. Nicht auf Perfektion hin – diejenigen, die die Begabung haben, sollen den Weg des Professionellen gehen – und die anderen sollen die Begegnung mit der Kunst haben, sollen aber auch spüren, dass es etwas ist, was bis zu einem gewissen Grad in ihnen selbst steckt und dass sie sich damit ausdrücken können, ohne größenwahnsinnig zu werden und sich für weiß Gott was für Künstler zu halten... Kunst leben ist was anderes, als sich als großer Künstler zu fühlen.

Du hast zwar gerade gesagt, dass dir die Didaktik nicht das Primäre war und ist. Wie hat Dir die – vielleicht teilweise verordnete – Beschäftigung mit didaktischen Fragestellungen dennoch auch geholfen, z.B. Deine Beschäftigung mit der Ästhetischen Erziehung?

Das hat mir schon ganz viel geholfen, weil es auch wieder den Rahmen geöffnet hat. Vielleicht liegt das daran, dass ich ein Wassermann bin – Wassermänner und Wasserfrauen lieben keine Grenzen. Für mich ist alles, was einengt durch Bestimmungen, aber auch durch didaktische Leitfäden, durch Curricula – huuuu – das ballt sich dann zusammen und irgendwann führt das zu einer Sprengung, zu einer Explosion. Aber natürlich – ich habe ja auch über Helfen gesprochen, das ist etwas, was über Didaktik passiert – man kann nicht alles voraussetzen. Ob das jetzt Orff, oder Beuys oder Laban waren, die gemeint haben, dass jeder Mensch ein Künstler ist, muss man ihm dennoch helfen und dafür ist die Beschäftigung mit didaktischen Fragestellungen notwendig. Für mich kamen diesbezüglich wirklich ganz große Anregungen aus der Ästhetischen Erziehung. Nicht nur aus der engen Richtung des Visuellen und es entwickelt sich ständig weiter. Ästhetische Erziehung ist heute nicht mehr das, was sie in den 60er und 70er Jahren einmal war.

Dann warst Du mehrere Jahre lang Abteilungsleiterin – man könnte dies als die mittlere Phase in der Entwicklung des Orff-Instituts bezeichnen –, welche Erfahrungen hast Du in dieser Zeit gemacht, was hat sich für Dich verändert?

In vielen meiner Aktivitäten wurde ich sehr eingeschränkt, als ich fast acht Jahre lang Abteilungsleiterin war. Das waren Erfahrungen sehr unterschiedlicher Art – zum Teil sehr schön, zum Teil sehr schwer. Es waren auch die Phasen der Studentenrevolten – in Österreich etwas später als in Deutschland – da gab es oftmals ganz, ganz harte Probleme zu bewältigen, weil ich mich ja im Grunde den Studenten immer sehr nahe gefühlt habe, jedenfalls nie als eine Vorgesetzte, Übergeordnete. Dieses Kastenwesen zwischen Studierenden und Mittelbaulehrern – was das auch sein mag – und Professoren – das habe ich nie akzeptiert – das gibt es einfach für mich nicht – das sind alles Menschen. Ich fand mich den Studenten sehr nahe und konnte daher die ganzen Grabenkämpfe schwer verstehen. Es waren wirklich zum Teil sehr harte Zeiten.

Auch die Übernahme von Verantwortung und die Auseinandersetzung mit Bürokratie und plötzlich zu merken, ein Haus mit 40 Lehrern zu leiten – das ist unglaublich schwierig und wir sind für solche Ämter ja eigentlich nie ausgebildet worden! Man kann tun, was man kann – unter Einsatz seiner Gesundheit, seiner Kraft und seiner Phantasie – aber man kann immer nur Teilbereiche gut machen, das ist mir voll-

kommen klar geworden. Und eine andere Auswirkung auf mich selber war, dass ich gemerkt habe, dass kreative Aktivitäten und das Durchführen von bürokratischen und organisatorischen Aufgaben ganz schwer zusammengehen. Ich hatte jedes Mal eine Phase danach, wo einfach nichts mehr ging, wo ich mich innerlich ganz trocken und leer gefühlt habe – ganz schreckliche Zeiten. Ja – aber natürlich muss es immer jemand machen und eine gewisse soziale Aufgabe muss man in seinem Leben auch erfüllen und das ist dann zum Beispiel eine solche Abteilungsleitung – und es ging ja noch einmal so einigermaßen gut...

Nun gab es noch eine weitere Phase, die im Orff-Institut sehr viel verändert – in bestimmten Bereichen sicher auch entwickelt hat – was für Gedanken gehen Dir zu dieser bisher letzten Phase, den 90-er Jahren durch den Kopf?

Das waren wohl Strömungen, die uns alle beeinflusst und gefordert haben. Es wurde uns zwar nachgesagt, wir wären auf einer Insel der Seligen gesessen und hätten unser Zeug gemacht – aber so war das ja nie. Wenn ich denke, dass wir von 1963 an ununterbrochen durch die Welt gejettet sind und hier und dort unterrichtet haben und Menschen und Kulturen und andere Länder und andere Systeme kennen gelernt haben – also von Abgeschlossenheit kann man ja wirklich nicht sprechen. Aber trotzdem hat es sich auch über Veränderungen im Gesetz ergeben, dass das Institut nicht mehr so sehr als eine Ausbildungsstätte nach dem Konzept von Orff und Keetman angesehen wurde, sondern sich immer weiter geöffnet hat, und dass auch Menschen hierher kamen, die mit der Basis dieses Hauses nicht mehr viel gemeinsam hatten. Daraus ergaben sich natürlich große Konflikte. Ich denke, ich hoffe, dass uns das menschlich alle viel gelehrt hat, dass es vielleicht auch unseren Blick geöffnet hat für andere Formen von Musik- und Bewegungsverbindungen, die nicht über das Elementare liefen, die manchmal auch eher additiv waren, im Sinne einer multimedialen Form aber auf jeden Fall auch neue Anregungen gebracht haben. Ob das für das Haus so glücklich war, ist eine andere Frage, aber es lag sicherlich einfach an der Zeit und konnte nicht aufgehalten werden. Es war eine Strömung, eine Entwicklung, gegen die wir einfach machtlos waren, auch politisch machtlos waren.

Und heute?

Eine Neukonstituierung des Instituts ist notwendig, ein Versuch, alles, was an Öffnungen, an Einflüssen von außen gekommen ist wieder an die Wurzeln anzubinden. Ich empfinde unsere jetzige Phase eigentlich als eine Verbindung, wo man sich auf seine Wurzeln besinnt, dieses weltweite Interesse kommt einfach nicht von ungefähr und wir haben da etwas zu bieten, was weniger flüchtig, weniger modisch ist, als vieles andere, was in diesem Bereich passiert. Ich denke, dass diese erneute Auseinandersetzung mit den ursprünglichen Konzeptionen Zukunft hat, ohne alles, was an neuem Umfeld, an Öffnung an Horizonterweiterung hinzugekommen ist zu vergessen, sondern all das wieder miteinander zu verbinden, um es ins Lot miteinander zu bringen. Dann können wir vielleicht wieder wachsen, weil wir wieder wissen, wo unsere Wurzeln sind. Ich könnte mir das schon als eine sehr fruchtbare Zeit vorstellen, innerlich. Sehe aber andererseits, dass uns vom Gesetz und der Unsicherheit von der Studienplanung her, große Hindernisse und Erschwernisse in den Weg gelegt werden könnten. Ich fürchte auch, dass wir einfach immer weniger Menschen sein werden, die dafür noch ein Gespür haben und dieser ganzen Welt der Glanzpapierästhetik etwas entgegenhalten können. Es stellt eine große Gefahr dar, auf allzu Äußeres, Modisches, auf Trends, nur oberflächlich einzugehen. Wenn man ernsthaft darauf eingeht, stecken auch viele Chancen darin, aber ich habe sehr große Angst vor der Oberflächlichkeit! Vor allem, was zu sehr kommerziell brauchbar, nutzbar, verwertbar sein wird. Es ist eine Art von Prostitution, auch in der Kunst, auch in der Pädagogik, einfach um Mittel zu bekommen, auch Sponsoren, um überhaupt finanziell überleben zu können und das halte ich für eine Riesengefahr für die Zukunft.

Wird das Orff-Institut mal ein Ende haben?

Also mit einem möglichen Ende habe ich mich eigentlich in den vergangenen zehn Jahren häufiger befasst, als im Augenblick. Ich denke, es wird abhängen davon, welche Menschen hier in der Führung sind, leiten, auch einfach wirken können an wichtigen Positionen. Auf der anderen Seite muss ich sagen, so wie wir durch die Welt reisen – es ist so viel im Gange, es ist soviel Nachfrage, soviel Bemühung, es ist soviel im Prozess. Vielleicht muss man wirklich noch mal an Orffs Satz denken, der mich damals bei meinem ersten Gespräch mit ihm als 22jährige so unglaublich beeindruckt hat, dass das Wesentliche an der Idee mit Sicherheit weiter gehen wird, ob das immer unter dem

Namen des Instituts, oder des „Schulwerks" ist, da ist wirklich zu fragen, ob das so wichtig ist...

Das Reisen durch die Welt, die Einflüsse verschiedener Kulturen auf die Entwicklung des Orff-Schulwerks – welche Gedanken bewegen Dich da?

Dieses Reisen war ein ganz, ganz großes Geschenk. Auf der einen Seite habe ich nicht soviel kennen gelernt, wie ich gewollt hätte oder wie ich das heute tue, wenn ich nicht immer nur professionell reise. Aber Kulturen kennen zu lernen, die Menschen, die Kunst anderer Länder – ach, es hat mein Weltbild einfach total verändert und offen gemacht und mich sehr bescheiden gemacht – diese unsere ganze mitteleuropäische Wichtigkeit – es relativiert sich einfach alles und das tut unglaublich gut – auch auf das Ego hat das eine ganz starke Wirkung gehabt.

Dieses Geschenk habe ich mit vielen Kollegen teilen können, auch oft mit Dr.Regner. Und wenn dann Studenten aus diesen Ländern zu uns kamen, konnte man eine andere Art von Verständnis für ihre Situation aufbauen. Wenn ich nur an das Sprachproblem denke – wie schwierig ist das für manche von ihnen, wie mögen sie sich fühlen? Und wenn wir dann selbst in Asien oder Osteuropa nicht einmal die Sprache lesen können, nichts verstehen, nichts sagen können, wirklich zu Analphabeten werden! Auf der einen Seite fördert es auch wieder unsere Kreativität, auf der anderen Seite macht es auch unglaublich bescheiden und stärkt das Verständnis für diese Menschen aus den anderen Ländern, die zu uns studieren kommen.

Es macht einen schon zum Weltbürger – mit Freude an dem Ort wo man das Standbein hat, aber das Spielbein ist im Tanz ja auch sehr wichtig und das Spielbein war immer draußen...

Dieses Relativieren von Sichtweisen, hat sich das auch auf die Arbeit selbst auf die Inhalte der Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung gerichtet? Wie hast Du das erlebt beim Hineingehen in eine andere Kultur, in einen anderen Sprachraum?

Das hat mich oft sehr verunsichert. Es hat mich oft fragen lassen, wie tief muss man eigentlich gehen – bei so einem Baumstamm, wie es das Orff-Schulwerk vielleicht ist – um auf die Wurzeln zu kommen, die wirklich nicht schon einen Obstbaumschnitt zeigen – sondern wo man sagen kann: das ist eine Grundkonstellation für einen Obstbaum. Also eigentlich das Universelle, was noch nicht kulturell geprägt ist. Aber ich bin mir nicht sicher, ob es das wirklich gibt. Es gibt es wahrscheinlich als Phänomen, aber nicht konkret. Ich würde sagen alles, was in Erscheinung tritt, ist wahrscheinlich schon kulturell geprägt und damit unterschiedlich. Dass dahinter eine Idee steckt, die gemeinsam ist, davon bin ich eigentlich überzeugt, aber sobald es konkret wird, beginnt die Differenzierung und das Anderssein, das Fremdsein.

Vielleicht kann man dieses Gemeinsame auf der Ebene der Bedürfnisse am ehesten festmachen, im Sinne von: das Bedürfnis, sich zu bewegen, das Bedürfnis, sich auszudrücken, das Bedürfnis, sich zu begegnen...

...ja durchaus, das ist noch nichts Reales, sondern das ist etwas Angelegtes, das sind wahrscheinlich anthropologische Voraussetzungen, nach denen wir leben und das ist natürlich wunderbar, das überall zu entdecken.

Noch etwas anderes hat mich immer skeptisch gemacht: ich bin ja nun von Natur aus hierarchiefeindlich, machtfeindlich, kolonisationsfeindlich und immer so ein bisschen angesehen werden, als eine, die etwas importiert, das hat mich ganz vorsichtig werden lassen. Mir ist dann wichtig soweit als möglich – so wie du das formuliert hast – auf die Bedürfnisse der Menschen zu achten und genau darauf zu schauen, was sind die Ausdrucksformen dieses oder jenen Landes und ja nicht zu sehr darauf aus zu sein,

Formen zu vermitteln. Das geht auf jeden Fall in der Bewegung noch leichter, als in der Musik und ich war dankbar, dass ich in diesem Bereich meinen Schwerpunkt hatte. Aber trotz dieser Verunsicherung – ich habe schon einmal von der Unruhe in der Uhr gesprochen – es ist hier genau dasselbe: ohne diese Verunsicherung kommt nicht immer wieder das neue Suchen, das Entdecken von Erfahrungen, die einen auch wieder anregen. Ich will auch weiterhin viel unterwegs sein – die Welt ist so voll von hervorragenden und wunderbaren und beeindruckenden Entwicklungen, die nachzuvollziehen, man ja gar nicht genug Zeit in diesem Leben hat...

Du hast in den vergangenen Jahren – wie Du selbst gesagt hast – mit Deiner Yogaausbildung einen Bezug zu einer anderen Kultur, zu einer geistigen Welt bekommen, die Dir erneut sehr interessante Erfahrungen ermöglicht hat, wie war das, wieder die Lernende zu sein?

Da muss ich zunächst sagen – ich habe immer, immer, immer gelernt. Bis ich weit über fünfzig war, habe ich jeden Sommer irgendwelche Sommerkurse besucht und Yoga hat mich schon lange begleitet. Die Ausbildung habe ich dann 1995 begonnen. Ich empfinde mich nach wie vor viel stärker als eine Lernende, denn als eine Lehrende.

Warum hast Du Dich letztlich für Yoga entschieden – warum wolltest Du es wirklich noch einmal „genau wissen", bis zum Abschluss durchhalten, dass war doch sicher anstrengend?

Es war ziemlich anstrengend! Im Jahr waren das bis zu 12 Fortbildungswochenenden, daneben musste man schreiben und dann noch das Institut – das war wirklich viel. Es war an einem Wendepunkt meines Lebens, wo ich etwas gebraucht habe, was einen Ankerpunkt setzen konnte, der außerhalb des Instituts, aber auch außerhalb meines familiären Bereichs lag. Einfach auf etwas Neues zugehen und auch mal wieder Schülerin sein! Als Professorin für Didaktik Lehrproben geben zu müssen, die dann kritisch beurteilt werden – das ist heilsam, das kann man uns allen nur dringlichst empfehlen! Es war aber auch die geistige Welt des Yoga, die mich sehr herausfordert. Ich kann vielleicht sagen, dass ich in eine Lebensphase gekommen bin, wo ich vieles hinter mir gelassen habe, vieles auch erreicht ist und wo es um andere Dimensionen geht. Diese Dimension des Geistigen, des Spirituellen, der Hintergründe, die ist für mich sehr wichtig geworden und das kann ich im Yoga schon sehr gut bedienen. Ich kann weiter unterrichten, es ist auch der Körper, es ist die Bewegung, die Bewegung aber im Zusammenhang mit dem Geistigen und das ist, glaube ich, für mein Lebensalter, für die Phase, in der ich jetzt bin, eine ganz gute Lösung gewesen. Ein Inhalt, der mich lernen lässt, mich aber gleichzeitig auch immer noch unterrichten und lehren lässt – ja, ich glaube, das passt!

Hat sich in den letzten Jahren ergeben, dass Du Elemente, Ansätze des Yoga in Deinen Unterricht am Orff-Institut einbezogen hast?

So und umgekehrt! Ein bisschen aufmüpfig, wie ich immer war und bin, ist es ja auch beim Yoga so, dass ich nicht alles übernehmen will und mich streng nach dieser oder jener Tradition gerichtet habe. Ich muss es auch wieder zu meinem Eigenen machen, ich muss auch mich darin sehen können, die Menschen, mit denen ich arbeite. Ich will nicht die Menschen an den Yoga anpassen, sondern der Yoga soll eine Hilfe für die Menschen sein. Ich habe im Institut ein paar mal – vor allem für den Special Course, Yogaunterricht als Wahlfach und als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Das hat mir vor allem auch geholfen, Yoga auch einmal auf Englisch zu unterrichten, die ganze Termi-

nologie dafür zu entwickeln – jetzt werde ich auch einmal auf Spanisch unterrichten, da kann man wieder viel lernen.
Ich sehe schon, dass für mich die Dynamik vom Tanz her kommend etwas ganz, ganz wichtiges ist. Ich weiß, dass ich da in meinen Kursen nicht immer dem so ganz brav folge, was ich gelernt habe. Aber so wie die Menschen reagieren, die an meinen Yogakursen teilnehmen – ich denke das macht Sinn. Ich bin sehr dankbar für das Feedback, das ich da kriege. Und der Yoga hat so vieles überstanden – dann wird er mich auch noch überstehen...
Barbara, wenn Du jetzt so in Deine sich doch wohl etwas verändernde Zukunft schaust – wie willst Du die gewonnenen Freiräume nützen, hast Du konkrete Pläne?
Weißt Du, es ist soviel auf der Strecke geblieben, was ich immer gerne gelernt hätte und wofür einfach nie Zeit war, auch Dinge, die noch mit meinem jetzigen Beruf zusammenhängen. Es sind viele Kurse geplant. Ich habe mir schon mal überlegt, ob ich vielleicht Sanskrit lerne oder ob ich mich auch mal aktiv mit bildender Kunst auseinandersetze, also auch selber mal etwas damit mache. Oder ob ich viel reise – ich habe ja auch Familie verstreut in der ganzen Welt, mit der ich mehr Zeit verbringen will. Diese Veränderung – ich bin sehr gespannt darauf, manchmal auch ein bisschen besorgt. Denn dieses Institut war wirklich für mich etwas ganz, ganz Zentrales in meinem Leben. Es hat ja auch mein Familienleben einigermaßen beeinflusst und auch erschwert. Auch mein Freundeskreis ist eigentlich ganz mit diesem Institut verbunden, wenn auch in großen Ringen rund um die Welt. Und wie das dann sein wird, dass ich dann gar nicht mehr so dazu gehöre – und ich weiß das von Kollegen, wie rasend schnell das geht, wie schnell man der nächsten Generation der Studenten überhaupt nicht mehr bekannt ist und das muss man dann auch verkraften, obwohl man es vorher weiß. Man muss sich noch mehr auf sich selbst besinnen, als man es ohnedies schon tut. Ich glaube, man darf sehr wenig erwarten, tue ich auch nicht, Ruhe in sich selbst finden, Anregung in sich selbst finden und trotzdem nicht einhäuslerisch werden und weltfremd oder menschenscheu – es sind schon neue Herausforderungen. Ich glaube, dass jede Phase ihre Herausforderungen hat, die man nicht unbedingt vorher erkennt. Ich warte, wie das wird und hoffe, wach genug zu sein und lernfähig genug zu sein und zu wissen, was dann notwendig ist und worauf es dann ankommen wird. Und hoffe, dass ich auch die geistige und körperliche Kraft habe, in eine ganz neue Phase einzusteigen, die noch ein bisschen verschleiert ist.

Ich danke Dir von Herzen für dieses Gespräch!

Summary
Conversation with Barbara Haselbach

led by Manuela Widmer on May 11, 2003

"Art is a form of being full of life, being human, and must, in my eyes be very strongly encouraged."

The first question was to lead Barbara back to her childhood. Her earliest memories are those that were already bound up with movement and dance. Of all things it is the comfortable feeling of an intensive liveliness that she remembers. She describes it in this way: "I simply knew that I was inside it, it was something other than the usual, it was this moving, this dancing, and also making music, I remember instruments rather vaguely, but it was a living situation – it's impossible to describe it today in words." In addition to attending a dance school from 3 until she was 18, based entirely on the actual German expressive dance of the times, Barbara attended the Klagenfurt conservatory and had lessons in piano, recorder, gamba and cello. Although her parents did not play instruments, Barbara felt through them a generally rich cultural encouragement. Barbara says: "My father was a German philologist – and also my mother, but she never practiced it – and was for me an enormous model. At the conservatory he taught a subject that was called something like 'Integrative Arts' that was naturally theoretically oriented, meaning we saw a lot of pictures heard a lot of music, read literature. He actually showed me how it is that people can live out their needs for expression in different media. He also wrote but never published anything. He was a human being with a great sensitivity for artistic forms of expression and was a great teacher."
After her "Matura"(graduating certificate) Barbara went to Vienna and began many studies with which she was not altogether happy. She was finally happy when she could do dance training with Harald Kreutzberg in Switzerland. Shortly before her exami-

nation there, she was "discovered" by Gunild Keetman and shortly thereafter invited to a talk with Carl Orff who was looking for a colleague for the area of movement and dance at the planned Orff Institute. For Barbara Haselbach this was of course a great chance and even though she was only 22 years old at the time, she agreed. Her exciting and varied life and work at the Orff Institute thus began in the autumn of 1961.

Continuing the conversation, Barbara talks of the initial difficulties that above all, because of the great openness that worked against Orff and Keetman, could be solved constructively. She reflected in detail how she gradually found a way to elementary dance at the same time being confronted with the young students who came to the Orff Institute whose position had to change. She summarized: "that was a definite contrast: this phase of life in which one was seeking self identity, seeking a personal form of artistic expression that conversely led back to movement and dance lessons, almost like a purifying agent, to general basic forms of movement. Forms that of course appeared all over the world, that had their developmental phases, but which seemed in opposition to the individual need for expression of these young adults. I probably felt this rather strongly coming from the creative Kreutzberg time. 'Ja,' it wasn't very easy…"

Later phases at the Orff Institute were imprinted with both lovely but also difficult times of unrest which Barbara see as positive: "This Orff Institute was no established institution where one could do simply what he was contracted for. Everything had to be carefully worked out and thought through and sometimes also tolerated. It was never a Golden Time which one would like to see in retrospect from these first phases – most certainly not! Also the different generations of students and the growing internationality brought a challenge but also much incentive. Then the collegium that grew when Wilhelm Keller came and then Hermann Regner – these were strong, new and very different impulses which always shook up the structure and then brought it into a new balance. It was never calm – it was something like the unrest in a clock. It only functioned because it had this turbulence, this spring that was actually always in motion, always alive. One could never sit back and relax."

Following this Barbara reported about the 70s and 80s in which she published her major works and directed the Institute for eight years. This phase had also lived through a richness in changes, sounding here a little doubtful when she made a résumé: "…undertaking the responsibility and the confrontation with bureaucracy, and suddenly to notice there was a house with 40 teachers to lead – that was unbelievably difficult and we had never actually been trained for such an office! One does what one can – to the detriment of one's health, strength and imagination – but one can only achieve in a partial area, that is completely clear to me. Another effect on me personally was that I noticed that creative activities and carrying though bureaucratic and organizational tasks don't go together. Each time afterwards I went through a phase where simply nothing worked, in which I felt dried up and empty – terrible times. Yes, but of course someone has to do it and one must fulfill certain social obligations in her life…"

For the future of the Orff Institute Barbara thoroughly sees a reason for hope. She remembered that Orff himself had meant that it was not so much about how the idea of the Schulwerk which he had placed into the world would now be named, but that one would always work accordingly with children. Barbara thinks, also on the basis of her many-sided international experiences with the Schulwerk in many parts of the world, that alone this great interest in so many countries is enough to ensure keeping the ideas alive.

In the last seven years Barbara also dedicated herself to an intensive training in Yoga which she has already offered and included for a long time in her work at the Orff Institute and at courses. For the coming years she has much she wants to do and learn – she emphasizes – she wants to go further, perhaps Sanskrit, or maybe painting? She sees her cautious glimpse into the future this way: "One must give more thought to oneself than one normally does. I believe one mustn't expect too much, and neither do I. To find peace within oneself, incentives in oneself, and in spite of it all not be a shut in or alien to the world or shy with people – these are already new challenges. I believe that every phase has its challenge which one does not necessarily know beforehand. I am waiting to see how it will be, and hope that I will be alert enough and capable of learning, to know then what is necessary and how to get to it. And I also hope that I will have the intellectual and physical strength to step into an entirely new phase that is still a bit concealed…"

Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair über ihr Leben und Werk

„Was immer ich gemacht habe – ich habe es GELEBT, assimiliert …"

Ulrike Jungmair im Gespräch mit Manuela Widmer, am 7. Mai 2003

Was hat sich in deinem Leben musikalisch so alles ereignet, was hast du aufgenommen, gelernt, was konntest du wieder weitergegeben, lehren. Wenn du zunächst zurückdenkst, an dich, als Kind, welche Erinnerungen, welche Eindrücke hast du da?

Wie habe ich gelernt? Habe ich mich hingesetzt, mich über Bücher gebeugt, habe ich bewusst gelernt? Natürlich habe ich mir für bestimmte Fächer und Prüfungen Wissensstoff angeeignet, mir bestimmte Strukturen verinnerlicht. Aber im Großen und Ganzen denke ich, habe ich „gelebt", so würde ich das nennen und habe in meinem Leben sehr, sehr viel assimiliert. Also wirklich aufgenommen, mit allen Sinnen aufgenommen und erst im Rückblick – auch angeregt durch deine Fragen - wird mir klar, wie viel und was da eigentlich in meiner Kindheit passiert ist. Unglaubliches, was einem entschwindet, was sehr weit absinkt und einem überhaupt nicht gegenwärtig ist. Theoretisch weiß man, wie wichtig die Kindheit ist und welch ungeheure Rolle sie spielt, das habe ich wieder einmal entdeckt, als ich an meine eigene Kindheit zurückgedacht habe.

Der erste Gedanke, der mir kommt, betrifft die Art und Weise wie Musik einfach gegenwärtig war. Die musikalische häusliche Umgebung, die meine Mutter lebte und gestaltete, an die Sänger und Künstler, die bei uns ein und aus gingen. Während des Krieges und auch nach dem Krieg suchten viele Menschen eine sichere Bleibe auf dem Land, Altaussee wurde Aufenthaltsort für viele Künstler. In unserem kleinen Häuschen wohnte eine Sopranistin, eine Freundin meiner Mutter, die damals gerade Mozart-Arien studierte. Und dann diese unauslöschlichen Bilder, die auftauchen, wie ich mit meinem Bruder auf der Küchenbank stehe und ein Duett singe „Mann und Frau und Frau und Mann…" – für uns so klar und einfach wie für andere „Hänschen klein". Viele Besucher bewunderten unsere Sangeskünste, für uns waren diese Arien Alltägliches, sie gehörten zu unserem Leben. Wir hatten diese Musik sozusagen assimiliert. Oft führten wir unser Singen – meist dann, wenn wir bei den Arien nicht mehr weiter wußten –, improvisatorisch weiter. Wir sangen einfach weiter, erfanden eigene Melodien und waren überrascht und begeistert, wenn sich die Melodien wie in einem „Duett" anhörten, wenn sie sozusagen zusammen – „stimmten".

Meine Mutter hatte einen Kinderchor eingerichtet, zu dem Kinder aus dem Dorf kamen. Vergütet wurde dieses Angebot mit einem Arm voll Holz zum Heizen oder auch mit Lebensmitteln. Mein Bruder und ich haben natürlich mitgesungen; wir haben auch – ich war zwei, mein Bruder war vier Jahre alt – dreistimmig miteinander gesungen, mit einer Selbstverständlichkeit, es hieß einfach „singen kann man einfach, das ist nicht etwas, was man lernt". Später habe ich gehört, dass mein Vater ein ausgezeichneter Tenor gewesen sein muss, aber das war natürlich nicht gegenwärtig, das weiß ich aus den Erzählungen der Mutter, denn mein Vater war ja im Krieg gefallen, meine Mutter war Kriegerwitwe.

Wenn meine Mutter Blockflöte unterrichtete, war ich als damals Fünfjährige oft dabei, stand hinter meiner Mutter und der jeweiligen Schülerin und schaute und hörte zu. Anschließend nahm ich dann meine Blockflöte, setzte mich hinter die Waschküche auf eine

kleine Treppe und probierte, was ich da in den Stunden so gesehen hatte. Manchmal musste ich nachfragen gehen: „Mutti wie geht das fis?" – nicht wissend, aber doch wissend, vor allem aber suchend auf jeden Fall – „aus mir heraus" – es hat mich niemand gezwungen Blockflöte zu spielen, aber ich wollte es einfach und dann später wollte ich eben unbedingt Klavier spielen. Auf diese Weise erarbeitete ich mir das Blockflötenspiel, erweiterte meine Spielfertigkeit und fing später auch alleine an Altflöte zu spielen, ohne Unterricht, ohne weitere Unterweisung, weil ich der Meinung war, Blockflöte spielen bedeutet, alle zur Verfügung stehenden Blockflöten zu beherrschen. Das System des „Suchens" hatte sich bewährt, also ging ich es an, ohne Lehrer, ohne Unterricht.

Kannst Du dich neben diesen reichhaltigen familiären Einflüssen noch an andere schulische oder außerschulische musikalische Erlebnisse aus Deiner Kindheit und Jugend erinnern?

Ja – als 10 –12jährige hatte ich eine bemerkenswerte Musiklehrerin, Frau Domes, in der Hauptschule, sie leitete auch den Chor. Dort sang ich erstmals „Es geht ein dunckle Wolk herein, mich deucht es wird ein Regen sein,…" Welche Melodik, mehrstimmiger Satz, fremd,… da hatte mich etwas angerührt. Etwa im selben Alter – in den Fünfziger Jahren etablierten sich in Bad Aussee die ersten Musik-Festwochen – wir schlichen uns als Zwölfjährige des öfteren in die Proben, u. a. wurde auch „Carmen" einstudiert. Mit hochroten Wangen warteten wir auf die Altistin, bis sie beginnen würde „Die Liebe vom Zigeunerstamm...", was immer dieser Inhalt bedeutete, ich verstand es damals vielleicht nicht, doch die Stimme dieser Frau klingt mir noch heute in den Ohren. Überall war ich auf der Suche nach musikalischen Eindrücken. Einmal besuchte ich als Vierzehnjährige anstatt des evangelischen Gottesdienstes den katholischen. Meine Freundinnen hatten mich beim Bus erwartet und mich in die katholische Kirche gelockt: „Bei uns gibt es heute eine Mozartmesse!" Also Grund genug, die katholische Messe zu besuchen, die seltene Gelegenheit Musik zu hören zu nützen, doch eine scharfe Rüge des evangelischen Pfarrers blieb nicht aus, ich wurde am Montag darauf gleich zum Rapport gerufen. Was für ein Vergehen…!

Die Blockflöte hattest Du Dir ja zunächst mehr oder weniger selbst beigebracht, wie war das nun mit dem Klavier?

Das Klavier war das Trauminstrument! Mutters Klavier stand in Linz bei den Großeltern, da es bei der Evakuierung vor den Russen dort zurückgelassen werden mußte. Wenn wir Weihnachten in Linz bei den Großeltern verbrachten, dann wurden wir Kinder abends mit Musik – meist mit Mozart, Beethoven oder Schumann – in das Land der Träume hinüber geleitet. Unsere Mutter spielte für uns, das hat sich als besonderer Genuss, als wärmende liebevolle Einhüllung eingeprägt. Das sind unauslöschliche Eindrücke. Wenn ich mich an etwas erinnere, dann sehe ich das ganze Umfeld vor mir. Ich weiß in welchem Bett wir geschlafen haben und die Mutter war im Nebenzimmer und wie diese Töne da zu uns kamen – das war sehr, sehr eng immer mit Emotionen verbunden, es ist immer ein ganzheitliches Auffassen gewesen.

Den ersten Klavierunterricht bekam ich als Achtjährige dann von meiner Mutter. Da Mutters Klavier in Linz stand, bekam ich im Haus von Freunden meinen Unterricht und durfte dort auch üben. Als Gegenleistung unterrichtete meine Mutter die beiden Töchter der Freunde.

Jeden Tag machte ich mich auf zum Üben, konsequent, niemand musste mich dazu auffordern oder gar antreiben. Ein Klavier: etwas Besonderes in meinem Leben und noch als ganz außerordentlich empfand ich es, ein solches Instrument zu besitzen. Ich bin nie zum Üben gezwungen worden, im Gegenteil – ich empfand es als ein ungeheures Privileg, dass Leute

ein Klavier besitzen, dass sie es im Haus haben und jederzeit darauf spielen konnten.
Bald wurde ich „aufmüpfig" im Unterricht, ich meinte alles besser zu wissen, machte es meiner Mutter als Lehrerin nicht leicht. Ich durfte in die Musikschule. Dort war eine sehr beeindruckende Dame meine Lehrerin, sie hat meinen Weg sicher nachhaltig geprägt. Frau Langer-Rühl hatte mir die erste zweistimmige Invention von Bach nahe gebracht. Unauslöschlich hat sich diese Komposition in meinem Gedächtnis eingeprägt und meine Liebe zu Bach begründet.
Frau Langer-Rühl, die nicht nur Pianistin war, sondern sich später in Wien einen Namen als Atempädagogin machte und vor allem mit Sängern arbeitete[1]). Dieser Unterricht dauerte leider nur 3 Monate, dann verließ Frau Langer-Rühl Bad Aussee, um nach Wien zu gehen. Doch durch sie durfte ich erahnen was Musik in einem Menschen bewirken kann.
Eine spätere Klavierlehrerin hat meine Liebe zu Bach verständnislos kommentiert: „Geh, du mit deinem Bach…", dort sah ich für mich keine Chance weiterzukommen. Da ich dann keinen Klavierlehrer mehr in Aussee fand, musste ich mit dem Zug nach Bad Ischl fahren. Dort wurde Prof. Rainer mein Lehrer. Er war ein warmherziger, doch distanzierter Mann, dessen Aufgaben zur Spieltechnik – speziell die „Rolltechnik" –, sich unauslöschlich eingeprägt haben. Er wurde auch mein inoffizieller erster Blockflötenlehrer, der mir auch das Ensemblespiel ermöglichte. Leider dauerte auch dieser Unterricht nur kurz, Prof. Rainer verstarb sehr früh.
Du hast gerade sehr eindringlich erzählt, wie unterschiedlich Du bereits als Kind Deine Instrumentallehrer erlebt hast. Wie würdest Du das heute didaktisch deuten?
Diese Abhängigkeit von einer positiven emotionalen Atmosphäre – das ist ein Gedanke, der mich später als Lehrende immer begleitet hat. Das ist eine Bedingung für unterrichtliche Prozesse, die mir immer ungeheuer wichtig war, eben weil ich es selbst erlebt habe. In einer Atmosphäre, in der nicht absolute Übereinstimmung besteht, ist ein Lernen nicht möglich – das würde ich auch heute noch fast so apodiktisch sagen wollen. Gerade bei meinem eigenen Klavierunterricht ist mir so deutlich geworden, das ein guter Lehrer in einer guten Beziehung, auch ein fordernder Lehrer sein kann. Diese Hilde Langer-Rühl – diese Frau hat mich ungeheuer gefordert mit ihren Bachinventionen, diese Frau hat sicher meine Liebe zu Bach begründet. Es waren nur drei Monate – aber in meiner Erinnerung eingeprägt, wie ein Stempel, wirklich unglaublich! Später dann diese andere Lehrerin – „Geh du mit deinem Bach" – das bleibt dir genauso, diese Missachtung von Wünschen, von Sehnsüchten, die du musikalisch hast, weil du dich irgendwie ausdrücken willst. Diese – auch widersprüchlichen Erfahrungen haben auch mein Lehrersein später sehr geprägt.
Du hast ja sehr bald schon selbst angefangen zu unterrichten – wie kam denn das?
Das war sicher auch eine Taschengeldfrage. Meine Mutter hatte als Kriegerwitwe eine ganz winzige Pension und nun war ich ja auch schifahrerisch sehr viel unterwegs, habe viele Rennen gewonnen und dann wollte ich natürlich bessere Schi haben, bessere Schuhe und alle diese Dinge wollten auch verdient sein und ich war auch stolz, ich wollte nicht darum fragen, ich wollte nicht bitten und habe dann eben Unterricht gegeben und mir meine Gröschelchen selbst verdient. Dass ich da unterrichtete – meist jüngere Kinder – war so selbstverständlich – ich kann mich gar nicht mehr genau erinnern – so selbstverständlich, wie dass ich selbst Unterricht genommen habe.
Aber es ging ja mit Deiner „Musikalisierung" noch weiter, Du spielst doch auch Cello – oder?
Ja, mit 12 Jahren begann mein Unterricht am Violoncello bei Alois Zand. und das hat sich auch sehr eingeprägt, denn der Weg zum Cellolehrer war weit und ich musste ihn auch im Winter gehen. Ich bin also dann im Schneegestöber mit dem schweren Cello in einem Sack auf dem Rücken zur Stunde gestapft. Mit eiskalten und klammen Fingern habe ich dann eine halbe Stunde gebraucht, bis die Finger wieder halbwegs warm waren – das sind so leibliche Eindrücke, die man da hat und die vergisst man nicht, die sind einfach gegenwärtig und daraus leitet sich eigentlich alles weitere ab. 10 oder gar 12 Jahre lang hatte ich Unterricht bei Alois Zand, einem außergewöhnlichen Mann. Er war Autodidakt, aus sich heraus hatte er die Liebe zum Cello entwickelt, war vielen Künstlern nachgereist, ihre Konzerte zu hören, er wollte lernen, lernen, lernen. Alosi Zand war Salinenarbeiter, mit einer Stunde Mittagspause, diese eine Stunde verbrachte er mit Cellospielen (fünf Minuten seiner Pause für Essen); die Liebe zur Musik führte ihn dann

[1]) Später war sie auch Lehrerin von Peter Doss – eine merkwürdige zirkuläre Verbindung, da Peter Doss wiederum viele Jahre später mein Kollege und Gesangslehrer wurde.

nach Salzburg, er nahm Unterricht am Mozarteum, geriet in Konflikt mit seinen Lehrern. Doch er spielte dann in vielen Orchestern und Kammermusik-Gruppen. Ein Wirrkopf, der aus sich heraus Künstler war. Er hat mir Rilke vorgelesen, das war ganz neu für mich, er hat mich zu einem Maler gebracht, dort habe ich sehr viel Zeit verbracht. Das sind Eindrücke von Personen, die sich ganz einer Sache ergeben haben, die keine Zugeständnisse gemacht haben, die sich gelebt haben und das hatte eine ganz besondere Faszination für mich. Von ihm habe ich vielleicht gelernt, dass man Träume verwirklichen kann, dass Vorstellungen, Anliegen Wirklichkeit werden können.

Ich hatte also genug zu tun, drei Instrumente zu üben, Blockflöte, Klavier und Violoncello; Musik und Instrumentalspiel waren meine ureigensten Rückzugsgebiete, dort konnte ich mit mir sein, meine Gefühle leben, meine eigene Welt aufbauen, Trauer, Glück, Enttäuschungen – ich lebte und verarbeitete sie am Instrument.

Von meinen Schulkollegen und Kolleginnen erntete ich oft Kritik, statt auf Parties zu gehen, zog es mich zum Klavier. Oft musste ich mir anhören: „Du mit deinem Klavier…"

Was war neben all den vielen musikalischen Eindrücken, aber auch Aktivitäten instrumental und vokal eigentlich mit der Volksmusik in deiner Kindheit und Jugend?

Das ist eine sehr spezifische Frage und ein sehr spezifisches Problem. Natürlich hat die Volksmusik immer eine Rolle gespielt, die war ja gegenwärtig, es wurden Volkslieder gesungen, es wurde vor allem gejodelt, da war die Stimme wieder im Vordergrund. Dann habe ich die Schwegelpfeife gespielt – geschwegelt habe ich, aber ich habe kein spezifisches Instrument spielen können, das man für die Volksmusik hätte einsetzen können.

Mein Bruder hatte die Geige, das war wunderbar. Die Knopfharmonika hat mich eigentlich nicht interessiert, Gitarre konnte ich auch nicht, also ich hatte kein Instrument, mit dem ich die Volksmusik aktiv hätte spielen können. Und die Blockflöte hat in der Region, wo ich groß geworden bin als Volksinstrument keine Rolle gespielt, da waren die Geigen das tragende Element, also die „Geigenmusi" im Zusammenspiel mit der Bassgeige, also mit dem Kontrabass, mit Gitarre und der Knopfharmonika. Das ist die typische Zusammensetzung. Und dann kommt aber noch was Entscheidendes dazu. Es gibt ja in Aussee und im steirischen Salzkammergut überhaupt diese ganz spezifischen Formen des Steirers und des Landlers, eine Kombination aus getanzter Form – ein Figurentanz – , den also auch nur wenige wirklich gut tanzen – und diese Tänze haben in den Mittelteilen erfundene „Gstanzln". Das sind Vierzeiler, die entweder allseits bekannt sind, die ein Vorsänger einsingt und alle Männer fallen ein und singen mit, oder aber diese Gstanzln wurden im Augenblick erfunden, also ein sehr kreatives Moment. Die Frauen aber stehen in dieser Situation mit den Händen auf dem Rücken, schwingen ein bisschen, dürfen zuhören, aber nicht selbst mitsingen. Kürzlich ist ein Buch über diese Formen erschienen und da wird auch auf diese Regel verwiesen, die besagt: „Pasche nicht, wenn du eine Frau bist". Also dieser „Pasch", diese polyrhythmischen Folgen, Zweier über Dreier in allen möglichen Varianten, vom „Drittern" übers „Sechstern" – das ist eine Wissenschaft für sich, die ich intuitiv nachvollziehen kann, aber als Frau habe ich das nie mitgemacht, weil es einfach nicht tunlich war als Frau. Da gibt es diese Regeln und diese Regeln habe ich immer auch respektiert und ich empfinde es fast als eine Beleidigung, wenn mich jemand auffordert zu paschen oder

ein Gstanzl anzusingen, das ist nicht Frauensache. Und da denke ich, es gibt bestimmte Traditionen, die muss man nicht feministisch unterwandern, das ist nicht notwendig. Das sind typische Formen, die ohne weiteres so erhalten werden könnten. Genauso wie die bestimmte Farbzusammenstellung beim Dirndl immer wichtig war, also einfärbig, oder gestreift oder mit gestreuten Blumenmustern – auch das ist eine Tradition – und da wollte ich original sein und genau so original wollte ich aber auch mit der Volksmusik sein.

Bewegungsmäßig interessant und was mich wirklich immer sehr, sehr beeindruckt hat, ist eben dieses „Paschen" der Männer. Das ist nicht nur irgendein Klatschen, sondern das ist eine unglaublich präsente und spannungsgeladene Bewegung. Da kommt ein spezieller Ausdruck in die Gesichter und da schauen sie, dass sie den Schlag richtig erwischen, das ist eine groß ausholende Bewegung – und genau diese Bewegung habe ich bei Georgiern gesehen, dieselbe Haltung, dieselbe Spannung in den Gesichtern, also da gibt es etwas absolut Ursprüngliches, wo durch die Musik, die Bewegung der ganze Mensch erfasst wird – nicht bloß äußerlich, sondern durch eine Bewegung vom Kopf bis in die Fußspitzen, die dann nur hier im Zusammenklatschen der Hände ihren Ausdruck findet. Wo der ganze Mensch sich in einer Spannung befindet, energetisch aufgeladen, eigentlich eine reine Gefühlssache – sie haben keine Ahnung, welche Rhythmen sie da klatschen, sie wissen nur, sie sollen „drittern" oder „sechstern" – das sind so ganz spezielle Dinge in der Volksmusik, körperbezogene Dinge in der Musik, die mich sehr geprägt und beeindruckt haben.

Rückblickend war es in keinem Fall musik- oder tanzpädagogischer Unterricht, der mich beeinflusst hat. Musikalisches/tänzerisches Lernen war für mich nie eine Frage des „Lernens". Bewegung war mir ein Grundbedürfnis, das ich vor allem im Sport und da vor allem im Schifahren auslebte. Ich war als Rennläuferin im Winter meist auf den Schiern, bei Wettkämpfen. „Tänzerisches" lag völlig außerhalb meines Interesses und spielte nur im traditionellen Sinn in der Tanzschule und beim Partnertanz eine Rolle. Wir tanzten viel und ausgiebig, gute Tänzer bereiteten Vergnügen. Boogie Woogie, Rock'n Roll waren Stilrichtungen, die wir als Jugendliche aus Freude, auch wettbewerbsartig betrieben: wer war in der Lage diese oder jene Figur, Schrittkombination „rund" und gekonnt auszuführen?

Tanz als Möglichkeit des persönlichen Ausdrucks, als Ausdrucksform – damit bin ich erst am Orff-Institut in Berührung gekommen. Ich habe ja vorher eine Sportlehrerausbildung gemacht und ich weiß, dass ich eine Kür am Stufenbarren als Prüfungsteil hatte, das ging über Leichtathletik, Rettungsschwimmer, Schilehrer, Bodenturnen, also alle diese Teile habe ich mitgemacht und da war bestimmt die ästhetische Komponente ein Teil, aber es war doch immer wieder sportlich ausgerichtet – das hängt auch mit dem ländlichen Raum zusammen, da gab es kein anderes Angebot, wer weiß, vielleicht hätte ich es genützt.

Wie wichtig waren neben Deiner Familie und den Lehrern Deiner Kindheit noch andere Menschen für Dich; inwieweit waren sie Vorbilder für Dich?

Wenn ich von jemand etwas annehmen konnte, dann musste es die Gesamtpersönlichkeit sein, die mich berührte. Dieser Mensch musste mir schon imponieren, musste mir schon etwas anbieten können, sodass ich jemanden als Vorbild annehmen konnte.

Einerseits waren es Künstler, Sängerinnen und Sänger, Maler, skurrile Persönlichkeiten wie Hans Kobinger, ein Maler, bei dem ich an Sonntagen stundenlang Bilder anschaute, über Bildkompositionen diskutierte, obwohl ich von Malerei im tiefsten nichts verstand. Ich hatte kein Wissen über Malerei, sehr wohl jedoch ein Empfinden für Farben, Farbschattierungen, intuitiv schien ich im Gespräch etwas zu er-

fassen an der Farbkomposition, was den Künstler anregte, sein Bild zu ergänzen oder zu verändern.
Hermann Markus Pressl, ein kompromissloser Querdenker, einer der gegen den Strom schwimmen musste, verrückt mit sich selbst und anderen, war Leiter der Musikschule in Bad Aussee. Er verbrachte dann mehrere Jahre in Afghanistan/Kabul als Geigenlehrer (entsandt von der Musikhochschule in Wien in der Nachfolge von Leopold Katt). Ich war neben meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin und Lehrbeauftragte für Englisch an einer privaten Maturaschule, an der Musikschule auch als Blockflöten-Lehrerin tätig. Wir waren damals eigentlich Träger des Musikgeschehens, wir konzertierten viel, mit Alois Zand am Cello; sogar mit dem Cello trat ich einmal auf die Bühne, als zweites Cello im Boccherini Quintett.
Bevor er damals Aussee verließ, gab er mir mit auf den Weg: „Du bist gut, du bist sehr gut, nur so gut wie du denkst, bist du nicht, du musst etwas tun."
So kam ich durch Pressl Vermittlung zu Franz Tenta – auch eine eher abstruse Persönlichkeit, Professor für Blockflöte am Mozarteum. Durch ihn erhielt ich eigentlich den ersten professionellen Blockflöten-Unterricht – und viel Menschliches, wieder viel Skurriles, Andersartiges. So besetzte er die Stimmen in seinem Ensemble nach den Farben der Kleider, die die Mitglieder des Ensembles tragen würden, „Braun? Braun mit Gold? Dann spielen Sie die dritte Stimme."
Für Franz Tenta war jedes Konzert eine Gesamtkomposition, die Musik, die musikalische Interpretation war die fachlich-sachliche Seite, das Farb-Arrangement, das „Ensemble-Bild", das „Bild", das sich dem Zuhörer und Zuschauer zeigte, war für Franz Tenta mindestens ebenso wichtig; ein Konzert war so immer eine „Gesamtkunstwerk" im weitesten Sinne.
Natürlich darf ich in der Reihe der beeindruckenden Persönlichkeiten Wilhelm Keller nicht vergessen. Mit ihm durfte ich das erste Informationsgespräch über ein Studium am Orff-Institut führen, er gab mir ganz entscheidende Impulse und war ein beeindruckender Lehrer, eine Künstler-Persönlichkeit, der ich vor allem aus dem Kompositionsunterricht viel verdanke. Er verstand es aus jedem noch so einfachen Kompositions-Entwurf so etwas wie ein kleines „Werk" zu machen, vor dem man dann als Studentin staunend stand, wohl wissend, dass dies nicht die eigene Leistung war, sondern dass hier eine künstlerische Potenz aus einem Kieselstein „Pralinen" gezaubert hatte.
Eine Person gibt es schon noch, die ich nennen muss, nämlich Polyxene Mathey. 1977 wurde ich das erste Mal nach Athen geschickt, anlässlich der Fernsehaufnahmen für die Serie „Mit Xylophon und Fantasie". Polyxene Mathey war vor allem zunächst als Mensch unheimlich wichtig für mich. Bei meinem ersten Besuch, durfte ich bei ihr übernachten und da kam sie am Morgen um halb sieben in mein Zimmer und sagte: „Kindchen, stehen Sie auf. Hier haben sie ein Blatt Papier, da steht ein Name drauf, gehen Sie auf die Straße. Nehmen Sie sich ein Taxi und fahren Sie auf die Akropolis. Um acht kommen die Amerikaner und die schauen alles weg…" Und dann hat sie mir Geld in die Hand gedrückt und ich bin aufgestanden – ich konnte weder griechisch noch war ich je vorher in Griechenland gewesen – ich habe mir dann ein Taxi genommen und bin dort hingefahren und war der einzige Mensch an diesem Morgen auf der Akropolis und habe dieses Athen vor mir gesehen und diese Weite und das Meer dahinter und dann habe ich plötzlich die Filme verstanden, die ich da über Orff gesehen hatte und die Eindrücke, die er mitgenommen haben musste, als er dort die Griechendramen aufgeführt und auch konzipiert hatte. Das sind so Verbindungen, die ich nicht ganz einordnen konnte, aber wo ich emotional etwas erlebt habe, mir etwas zugeflossen ist, wo ich versucht habe, etwas zu verstehen und das dann zu integrieren. Und dann wieder bei Polyxene Mathey – diese ungeheure disziplinierte Frau – diese Disziplin bis ins hohe Alter, einfach das tägliche zu tun, Briefe zu schreiben, das politische Geschehen zu verfolgen, Projekte zu unterstützen.
Du hast dich seit deiner Kindheit mit vielen Instrumenten beschäftigt, hast Unterricht auf der Blockflöte, dem Klavier und dem Cello erhalten, hast von klein auf immer gesungen; was würdest du denn heute als dein Hauptinstrument bezeichnen?
Heute ist es das Singen. Ganz eindeutig. Das ist eine sehr späte und wirklich beglückende Situation, dass ich so spät die Stimme entdeckt habe – vielleicht gerade weil das Singen so eine Selbstverständlichkeit war! Die Stimme als Instrument zu entdecken – ich habe sie immer benützt – aber jetzt als Instrument, mit dem ich musikalisch gestalten kann – es ist eigentlich das Instrument, das dem Körper am nächsten ist. Und ich würde dann als nächstes nicht die Blockflöte nehmen, sondern dann ist es eher das Saiteninstrument, das Cello, das diese Schwingung am ehesten noch mal wiedergibt und fühlen lässt. Körpernäher noch als das Blasinstrument, als die Block-

flöte – da kann man sicher unterschiedlicher Ansicht sein – das ist wahrscheinlich eine sehr subjektive Empfindung.
Wenn man so viele Instrumente spielt, also musikalisch so eine Breite hat, dann hat sich natürlich sehr oft das Gefühl eingestellt, ich kann zwar Blockflöte spielen, ich kann das, ich kann das – Viola da Gamba kommt ja auch noch dazu – aber ich habe eigentlich auf keinem Instrument – ausgenommen auf der Blockflöte – die Konzertreife entwickelt. Immer weil es schwerpunktmäßig war, und eine Zeitfrage.
Diese Breite und diese nicht Spitze – dieses gestaltende Element, das du mit einem Instrument haben kannst, das denke ich, habe ich dann eigentlich erst mit der Stimme erreicht. Und dieses unglaubliche und für mich kaum Fassbare war, dass ich als Kind im Chor eigentlich immer Alt oder zweiten Alt gesungen habe, also die tiefe Lage, was ich eher der Musikalität zuschreibe und nicht der Stimme. Es ist leider so, wenn du eine Stimme halten kannst, wirst du im Chor in tieferen Stimmen eingesetzt, als Kind schon und später im Universitätschor war ich auch im Alt und auch im kleinen Chor, im Kammerchor, immer im Alt. Obwohl ich wußte, dass ich die Fülle des Alt, genau das typische Timbre des Alt nicht habe. So wie ich es als Kind eben in der Carmen erlebt hatte, das war der Klang, den ich mir ersehnt hatte, hätte ich einen Alt gehabt. Und dass ich so spät dann eigentlich den Sopran entdeckt habe, nicht den Mezzosopran, nein, sondern die absolute Sopranlage – erst jetzt allmählich kommt der Mezzo dazu – also das ist sehr, sehr beglückend, sehr, sehr beglückend!

Und heute ist dir vor allem die Bewegung, auch die Musik aus der Bewegung ein Anliegen – nicht so sehr der Tanz, oder?
Die tänzerische Komponente, die Kultivierung der Bewegung, also eine Gestaltung der Bewegung das finde ich schon unglaublich wichtig und ich denke, dass ich das schon einbeziehe. Aber so wie die vielen Instrumente ist auch die tänzerische Fähigkeit ein Instrument des Ausdrucks, das man pflegen müsste, und so setzte ich einen Schwerpunkt, eine Spezialisierung in der Gesamtbreite der Musik- und Bewegungserziehung. Der Tanz, als künstlerische Ausdrucksform ist nicht mein Schwerpunkt. Aber die Fähigkeit, Tanz wahrzunehmen, Gestalten wahrzunehmen, die denke ich, ist sehr wohl vorhanden.
Aber dieses Musizieren aus der Bewegung, das denke ich, das ist für mich der Schlüssel geworden. Ich habe ja am Lehrplan für Grundschulen mitgearbeitet und da gab es diese vielen Kombinationen von Bewegung zur Musik – Musik zur Bewegung, immer dass das eine in ein Verhältnis zum anderen gebracht wird, ab immer fehlt dieses Musizieren aus der Bewegung und das ist das, so denke ich, was Orff gemeint hat und da habe ich mich einfach wiedergefunden. Wie auch in der ganzen Zeit, als ich mich mit dem theoretischen Gebäude beschäftigt habe und versucht habe, pädagogische Gründe zu finden oder das, was Orff aus einer Intuition heraus formuliert hat mit wissenschaftlichen Forschungen zu belegen. Was sagt die Philosophie dazu, was sagt die Geisteswissenschaft dazu, was sagt sie zu solchen Phänomenen wie dem „Elementaren"? Und da gibt es ja wirklich genügend Literatur, das zu untermauern, ich denke, dass da Werner Thomas eine unglaubliche Vorarbeit geleistet hat und das Vieles, was ich dann gefunden habe sich auf Werner Thomas gründet und fußt – nur ging dann meine Suche sicher in eine spezielle Richtung weiter. Da kann ich eine Episode erzählen: Ich war schon an meiner Dissertation über das „Elementare" da finde ich einen Artikel über "Das Elementare in der Musikerziehung" von Werner Thomas. Ich bin sehr erschrocken, weil ich dachte, jetzt hat auch darüber schon Werner Thomas geschrieben – also, was bleibt mir dann noch!?. Ich

habe dann also diesen Artikel gelesen und habe ihn nicht verstanden, habe ihn wieder gelesen und wieder nicht verstanden und habe ihn ein drittes mal gelesen – ich war damals ziemlich verzweifelt, weil ich dachte, also das ist eine Etage, in der werde ich nie meine Heimat haben… Dann habe ich kurzerhand diesen Artikel zerschnitten und die Einzelteile dort zugeordnet, wo sie in meine Gliederung gepasst haben und in diesen Fragmenten habe ich dann angefangen zu verstehen. Und in diesem Artikel gibt es einen Satz, der vielleicht mein Leitsatz geworden ist und wo ich mein ganzes didaktisches Denken, angefangen bei der Unterrichtsplanung bis hin zu den anthropologischen Begründungen wiederfinde. Da sagt Werner Thomas „durch Reduktion wird Struktur sichtbar, durch Elementarisierung wird die imaginative Phantasie angestoßen". Wobei natürlich jetzt hier mit Elementarisierung sicher nicht die Zertrümmerung gemeint ist, sondern eben jener Prozess des Hervorbringens. Ich denke, dass ich hier Werner Thomas richtig interpretiere – jedenfalls habe ich ein Feedback vom ihm bekommen, als ich diesen Vortrag 1980 beim Symposion gehalten habe. Die Auseinandersetzung mit ihm hat mich natürlich wieder weiter getrieben und da habe ich auch verstanden, was Interpretation heißt, das heißt du liest etwas und assoziierst das Eigene damit, das heißt, du hinterfragst noch einmal. Das war ein Großteil meiner Auseinandersetzung mit Orff – gerade im Zusammenhang mit dem Elementaren oder allen anderen Aussagen, die er so getroffen hat. Du gehst auf die Suche und stößt auf den Satz von Orff „das Elementare im Menschen anzusprechen" – du gehst wieder auf die Suche und kommst zu den Begegnungsmodellen und zu den Erweckungsmodellen und du suchst formale und materiale Bildung und du klopfst alles ab und gehst unglaubliche Wege quer durch die gesamte Literatur – natürlich hast du den Klafki studiert, 600 Seiten, keine Frage und dann kommst du – nachdem du diesen ganzen Weg gegangen bist wieder zu Orff zurück und liest diesen Satz noch einmal „mein Anliegen war, das Elementare im Menschen anzusprechen" und du sagst dir plötzlich – na klar – wo denn sonst bitte!? Und dann findest du so viele Aussagen zur Frage, was Elementare Musik sei; ist es eine Materialfrage? Ist sie einfach oder komplex? Und wenn du dann am Ende diesen Satz noch einmal liest – das Elementare IM Menschen ansprechen - dann ist die Frage beantwortet, dann stellt sich diese Frage nicht mehr, wie die MUSIK sein soll!

Wie bedeutsam waren Deine persönlichen Begegnungen mit Carl Orff?

Ich habe Orff zwar noch kennen gelernt, auch Keetman, aber nur im Gespräch. Aber eher unwillig bin ich zu diesen verordneten Treffen gegangen, wenn Orff – damals in meiner Studienzeit nur noch sporadisch – zu Besuch ans Orff-Institut kam. Sämtliche Studenten mussten alle da sein und sich als Studenten zeigen, aber diese Art „Huldigung" war einfach nicht meine Sache. Seine begütigende Aussage „... Ihr macht das schon", habe ich von ihm noch ernten dürfen aber damals hatte ich keine Fragen an ihn und als ich dann die Fragen hatte, da konnte ich nicht mehr mit ihm sprechen. Es gab dann Werner Thomas, den ich sehr viel gefragt habe und mit dem ich sehr, sehr viel Zeit verbracht habe.

Neben vielen Menschen, die Dich auf Deinem Lebens- und Erfahrungsweg begleitet, animiert und gefördert haben, hat es da auch ein bestimmtes Buch gegeben, dass Dir grundlegende Erkenntnisse, gewissermaßen einen theoretischen „Aha-Moment" vermittelt hat?

Es war die Veröffentlichung von Otto Friedrich Bollnow „Vom Geist des Übens" (1978), die so etwas wie ein „geistiges intellektuelles Leben" in mir eingeleitet hat, mir ein offenbar vorhandenes Potential er-

schlossen hat. Dieses Buch öffnete mein Denken, indem es tägliche Erfahrungen in philosophische Fragestellungen verwandelte. So etwa lernte ich das Phänomen des „Könnens" oder „Nicht-Könnens" deuten und verstehen, das Risiko des Nicht-Könnens einzugehen, das Nicht-Können und das Scheitern als die positive Grenze meines Könnens anzuerkennen und anzunehmen. „Üben im Spiel", „spielend üben". Der Bezug zu östlichem Denken, bei Herriegel und seinem Text „Die Kunst des Bogenschießens" und damit die geistige Einstellung „Nicht ich mache, das Ziel kommt auf mich zu...". Das waren Denkweisen, die meine Einstellung grundsätzlich veränderten und mich anregten, mein Tun, mein Leben, mein pädagogisches Handeln auf einer anderen Ebene neu zu durchdenken.

Spielen und Üben – ich spiele und der Übungseffekt stellt sich unbemerkt ein – das ist das, was die Kinder tun – sie spielen und es gibt bestimmte Spielregeln und sie wiederholen, bis sie irgendwie scheitern, an eine Grenze kommen, dann kommt vielleicht der nächste dran – aber sie haben die Möglichkeit eines nächsten Versuchs. Und das ist auch ein Punkt, der in jeder Lehrsituation – so denke ich – ganz, ganz wichtig ist: gerade dort, wo es um kreative Momente geht, um schöpferische Momente, muss ich immer die Gelegenheit haben, es noch mal zu probieren. Also nicht nur ein einmaliger Versuch und der ist fehlgeschlagen und das war es dann, sondern: Versuch – fehlgeschlagen – nächster Versuch!

Und als zweites – so nennt es Bollnow – dieses ‚Üben im ernsten Sinn', also ganz bewusst und ganz auf ein Ziel hin gerichtet, einen bestimmten Fingersatz zu üben, eine bestimmte Tonfolge, sich etwas herauszusuchen – hier ist das Spielerische jetzt weg – der Ernst des Spiels tritt jetzt in den Vordergrund – Bollnow nennt es dann ‚Üben im strengen Sinn'. Je mehr man in einem solchen Üben aufgeht, umso mehr stellt sich so etwas wie eine „Ichlosigkeit" ein – das Ziel kommt sozusagen auf mich zu. In diesem Zusammenhang kommen auch wieder Kindheitserinnerungen hoch, die mir beim Lesen wieder klar geworden sind, denn wenn ich als Kind geübt habe, war ich sehr oft in diesem ichlosen Zustand! Dann habe ich bemerkt – ‚es spielt', nicht mehr ‚ich spiele' – ich habe es dann später das „elementare Ereignis" genannt – heute sagt man auch „Flow" dazu. Das ist der springende Punkt und ich denke, dass ist es auch, beim Bemühen, um das, was wir Kunst nennen. Auch große Dirigenten bemühen sich um diesen einen Punkt, um ein Ereignis entstehen zu lassen, dass ‚es fließt', dass das Orchester frei wird, schwingen kann, sich entfalten kann. Auf allen Ebenen findet das statt!

Nun hast Du ja nie nur Wissenschaft betrieben, sondern Dich immer der Praxis mit Kindern gestellt. Was hat Dich durch die vielen Jahre, die Du nun schon mit Kindern gearbeitet und gespielt hast an ihnen besonders beeindruckt?

Die Freude, mit der manche Kinder Musik machen, ganz aus sich heraus, das ist für mich immer wieder etwas Beeindruckendes. Kinder in ihrem unmittelbaren Ausdruck – sie sind eigentlich die tragenden Säulen, die Frischluft, die du bekommst in deiner Arbeit und ich denke solange man Kinder unterrichtet bleibt man lebendig durch diesen Austausch. Aber ich hatte auch mein Schlüsselerlebnis, was das Lehren betrifft durch Kinder. Hier möchte ich noch einmal auf meine Familie zurückkommen. Ich hatte einen von mir sehr geliebten Großvater väterlicherseits, Otto Jungmair. Und nachdem mein Vater im Krieg gefallen war, war das der einzige männliche Bezug, der mir in meiner Kindheit wichtig war. Die Beziehung zu diesem Großvater war deshalb auch so stark, weil ich das Gefühl hatte, mit ihm in Gespräche einschwingen zu können, wo ich Antworten auf das bekam, was ich gefragt hatte – dieses tiefste Dialoggefühl hatte ich mit dem Großvater. Er war freischaffender Schriftsteller, Lyriker, Mundartdichter, Sprachforscher. Er veröffentlichte u.a. Forschungsarbeiten über Adalbert Stifter und wies die Verwandtschaft des Mittelhochdeutschen mit der Mundart nach. Er übersetzte mittelalterliche Epen und Arbeiten Walthers von der Vogelweide in die oberösterreichische Mundart. Er verstand es wie kaum jemand die unmittelbare Ausdruckskraft der Mundart zu vermitteln, dieses Ureigenste der Sprache sowie den rhythmischen Fluss der Sprache – die Prosodie – zu thematisieren.

Und nun ergab sich während meiner Lehrerausbildung in Linz eine Situation, wo mir der Übungsschullehrer eine Klasse überlassen hat, um für ihn vertretungsweise eine Stunde zu übernehmen. Auf seine Frage, was ich denn machen wolle, sagte ich ihm, dass mich ein mittelalterliches Epos vom Mayer Helmbrecht interessiere. Ich bin dann zum Großvater gegangen und habe mit ihm den Inhalt erarbeitet und dann die deftigen Stellen in der Mundart vorgetragen. Bis dahin – das muss ich jetzt noch sagen – war Unterrichten für mich eine furchtbare Plage, es war

schrecklich, die Lehrer haben mich zur Seite gestoßen, „...lassen Sie das, lassen Sie mich das machen – so jetzt können Sie wieder kommen..." – es war also eher ekelhaft diese Ausbildung, außerdem viel zu kurz und sehr oberflächlich. Vielleicht ja durchaus zu meinem Glück! Denn so hat sie mir die Offenheit gelassen, selbst zu suchen und das Eigene zu finden. So wie auch in dieser Vertretungsstunde, denn da habe ich etwas zurückbekommen von den Kindern! Staunende Augen, große Augen, interessierte Augen und es war eine Situation, wo ich in etwas eingebunden war und ich dachte, ich kann jetzt gar nicht aufhören – das ist jetzt ein Bogen und das muss weitergehen und hoffentlich fällt mir ein, wie es weitergeht, weil unterbrechen kann ich das nicht. Sie waren von dieser Raubrittergeschichte dermaßen gefangen und ich auch, in dieser dialogischen Situation – das hat sich so stark eingegraben – und von dem Moment an war ich auf der Suche nach diesen Kinderaugen, immer wieder – es waren diese Kinderaugen, die ich sehen wollte - und die habe ich oft gesehen während schöpferischer Prozesse, ob es beim Experimentieren war, wo sie etwas ausprobiert haben, ob sie mit Gläsern Klänge erzeugt haben oder am Klavier oder ob sie für eine Geisterstunde instrumental improvisiert haben – diese Konzentration, die Kinder aufbringen können, diese Tiefe, die Kinder haben, dieses aus sich heraus tätig werden wollen und wie oft man als Lehrer da quer steht, Prozesse verhindert, die fließen könnten, wenn ich nicht wieder mit meiner Vorstellung dazwischen gehen würde... Also diese Art, Unterricht zu reflektieren und mich als Lehrer zu prüfen, was habe ich verhindert, was habe ich Kindern ermöglicht. Habe ich diesem, dem einzelnen Kind wirklich seine Chance gegeben? Also ganz umgedreht, nicht: was habe ich gelehrt, was haben die Kinder gelernt, sondern wie weit ist es mir gelungen, Unterricht so breit anzulegen, dass jedes Kind seine Chance bekommen hat, dass jedes Kind glücklich war in dieser Stunde, etwas produzieren konnte, etwas bringen konnte, was sein innerstes Anliegen war, etwas richtig zu machen, etwas neu zu machen, ganz egal wie, aber immer wieder aus diesem inneren Impetus heraus, aus dieser inneren Bewegung – also das war und ist mein Hauptanliegen.

Du hast bereits erzählt von dem Einfluss, den Bollnows Werk auf Dein Denken hatte und andererseits die starken Eindrücke geschildert, die Dir immer wieder aus der Praxis mit den Kindern zufließen. Wie empfindest Du dieses Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis – welche Einflüsse haben sich auf Deine eigene Unterrichtsvorbereitung ausgewirkt?

Das Phänomen ist ja, dass ich mich früher überhaupt nicht vorbereiten konnte. Es war mir einfach nicht möglich, irgendeine Struktur zu entwerfen, wo ich dann hätte sagen können, der Unterricht solle – erstens, zweitens, drittens – so ablaufen. Dann kam die Beschäftigung mit Unterrichtsplanung, Phasen des Unterrichts und anderen theoretischen Grundlagen Konzepten – aber damit konnte ich zunächst auch nicht anfangen – ich konnte nicht in Phasen, unmöglich in Stufen denken. Ich habe dann angefangen, ein eigenes Modell zu entwickeln, das natürlich auch Unterrichtsabschnitte hat, das aber davon ausgeht, Inszenierungstechniken zu entwickeln, Arrangements für Unterricht zu treffen. Also Unterricht mehr wie eine Theaterinszenierung zu verstehen, an eine Situation zu denken, die für die Menschen, die an einem solchen Unterricht teilnehmen, nachvollziehbar sein könnte. Dann habe ich darüber nachgedacht, welche Qualitäten ich für diesen Unterricht erwarte und erhoffe und wie ich die Bedingungen schaffe, dass diese Qualitäten entwickelt werden können. Das heißt also, von meinen Vorstellungen zu einem Thema auszugehen und dann zurückzuführen auf eine erlebbare Situation, auf einen vermutbaren Anfang – hier wieder, der von mir geliebte Gedanke der Reduktion, um Struktur sichtbar zu machen. „Reducere" hier im Sinne von Zurückführen, also jedes Gewordene in eine erlebbare Situation zurück zu verwandeln auf irgend einen vermutbaren Anfang zurückzuführen, also eine Situation zu schaffen, wo eine Komposition, ein Lied, ein Tanz noch einmal einen Anfang nehmen kann, damit dann diese Menschen, die an einem solchen Unterricht teilnehmen mit vollziehen können, so wie es in diesem ersten Jahrbuch des Orff-Instituts im Beitrag von Martin Buber ‚Über das Erzieherische" heißt: „Der Mensch will teilhaben am Werden der Dinge", also, ich möchte dabei sein, wenn da etwas geschieht, ich möchte mitwirken.

Ja – und dann ist ein wichtiger Punkt, wie schaffe ich Übungsfolgen als sogenannte Vorübungen – so nenne ich das – sodass, wenn man dann beginnt am Thema selbst zu arbeiten, gewisse Qualitäten schon da sind, schon erarbeitet worden sind, als eine Art der Hinführung zum Thema. Dann kann das Kreative, Schöpferische stattfinden, weil das Material schon vorbereitet, der Boden aufbereitet ist.

Aber noch davor sind mir Übungen wichtig, die als sogenannte vorbereitende Übungen nichts mit dem Thema zu tun haben, sondern eher auf der kommunikativen Ebene stattfinden. Da heißt es dann, in Kontakt kommen, ins Gespräch kommen, sich sammeln, zusammen kommen, in den Kreis kommen, den Raum, den Partner, die Gruppe wiederfinden. Darauf verwende ich ziemlich viel Zeit, diesen Gruppenkontakt herzustellen.

Vielleicht kannst Du von diesen grundlegenden didaktischen Überlegungen noch zu spezifisch fachdidaktischen übergehen?

Ja – denn da gibt es einen ganz entscheidenden „Klick" in meiner Geschichte. Bis zur Zeit meines Studiums hatte ich einen Blick auf das Orff-Schulwerk, wie es auch in vielen Teilen der Welt bis heute gesehen wird: das Orff-Schulwerk als eine traditionell gehandhabte Materialsammlung. Da werden dann teilweise mit orthodoxer Genauigkeit die Stücke aus dem Orff-Schulwerk musiziert und von jedem, der sagt, er mache auch Orff-Schulwerk wird erwartet, dass er diese Bände sozusagen unter dem Arm trägt und daraus Stücke mit den Leuten erarbeitet. Dass man das Orff-Schulwerk auch anders verstehen kann, nämlich von der oben skizzierten zurückführenden Seite her, wo ich mich mit Menschen in eine lebendige Situation versetze, um etwas Neues zu entwickeln, das habe ich erst durch Eigenerfahrung lernen müssen. Dass die Modelle aus dem Orff-Schulwerk Vorbilder sein können und dass ich sie auch verwende, ist natürlich keine Frage.

Und es gibt noch einen Punkt, der mich immer sehr beschäftigt hat. Man hört oft, das Orff-Schulwerk sei keine Methode, es sei keine erkennbar. Wenn ich mir nun aber die fünf Bände anschaue, dann finde ich dort eine Methode – und damit habe ich auch Werner Thomas überrascht. Auch wenn natürlich der Materialaspekt alleine sicher das Orff-Schulwerk nicht ausmacht, so ist man doch berechtigt im Hinblick auf die fünf Bände zu sagen: da steckt Methode dahinter. Nämlich vom Zweitonraum, zum Fünftonraum zum Siebentonraum – es geht vom Einfachen zum Komplizierten, es geht vom kleinen Baustein zur Kombination in größeren Phrasen. Also eine elementenhaft-synthetische Methode ist einfach da drinnen. Deswegen muss man noch nicht sagen, das ganze Orff-Schulwerk sei eine Methode, aber wer die Methode sucht, der wird sie im Aufbau des Materials auch finden.

Jetzt möchte ich einen Blick auf meine Studienzeit zwischen 1968 und 1970 werfen, denn dort wurde ich neben der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk auch mit einem Umbruch in der Musik, mit dem Auftritt der Neuen Musik konfrontiert. Ich bin zwar nie eine 68-erin gewesen, aber die Auswirkungen dieser Zeit, das völlige Verneinen jeder Art von Metrum, das damals stattgefunden hat, führte im Institut zu einer Arbeitsweise, wo jeder, der ein metrisches Stück oder ein rhythmisch gebundenes Stück gespielt hat, sozusagen als „ewig Gestriger" galt. Ich habe es zumindest so erlebt, weil ich an vielen Dingen festgehalten habe, Fortschritt ist okay, aber wenn ich fortschreite, bin ich immer mit einem Bein auf dem Boden. Ich habe ein Standbein und ein Spielbein und mit diesem Spielbein kann ich abtasten, wo ich wieder festen Boden finde und dann bitte dorthin! Und dann habe ich ein anderes Spielbein... Ich wäre nie mit beiden Beinen schwebend in etwas Neues hinein gesprungen – das ist vielleicht auch eine Art von Schwerfälligkeit, durchaus möglich, aber auch ein gewisses Maß an Traditionsgebundenheit, das mich auch begleitet.

Aber ich habe dann gesehen, dass sich die Unterrichtsinhalte sehr in die Richtung Gruppenimprovisation bewegt haben, dass die Literatur von Gertrud Meyer-Denkmann und Lilli Friedemann einen großen

Auftritt hatte. Ich habe mit der Zeit diese Materialien auch in meinen Unterricht hinein genommen, habe aber gesehen, dass sie auf der Materialebene steckengeblieben sind, und dass die Möglichkeiten, die darin lagen viel zuwenig Berücksichtigung gefunden haben, nämlich die Ebene der musikalische Kommunikation. Wenn ich freimetrisch spiele, kann ich die Möglichkeit nützen, den Leiter wegzunehmen, die Verantwortung ganz in die Gruppe zu geben und musikalische Kommunikation wirklich stattfinden zu lassen. Das hat vielleicht auch damit zu tun, dass ich immer schon ein psychologisches Anliegen hatte und wissen wollte, was passiert mit diesem Menschen, der da jetzt musiziert? Die gruppendynamischen Prozesse, die da stattgefunden haben, die hätte ich analysieren können, wäre ich Therapeutin gewesen – da ist die Richtung auf das Therapeutische offen. Ich habe damals, ein Jahr lang, in Rehabilitationszentren mit Ärzten zusammengearbeitet und habe zumindest experimentell versucht diese Phänomene auszuloten. Habe aber dann gesehen, dass das nicht wirklich meine Welt ist.

Auf der Basis dieser verschiedenen Ansätze hast Du dann Konzepte für Deinen Unterricht entwickelt?

Ja – der Aspekt, den ich u.a. im Orff-Schulwerk finde – beim kleinen Element zu beginnen und aufzubauen – also vom Einfachen zum Komplexen, ist der eine Weg und der andere Weg, der sich mir durch die Beschäftigung mit Neuer Musik gezeigt hat ist, mit dem gesamten Klangmaterial anzufangen und sozusagen alles rein zu geben, sämtliche Instrumente, und nur erst mal vom Schall auszugehen, und dann zu analysieren und analytisch Strukturen zu schaffen, mit den Parametern zu arbeiten, also der ganzheitlich-analytische Weg. Da gilt es, das Phänomen „Gruppe" mehr in den Blick zu nehmen – denn in der metrischen Arbeit ist die Ordnung durch das Metrum, die Ordnung durch die rhythmische Struktur gegeben, im freimetrischen Bereich ist es die Gruppe, die die Ordnung geben muss oder geben müsste. Und dieser Weg hat mich sehr fasziniert. Erst im freimetrischen Bereich kommt das dynamische Element so richtig zum Tragen – im elementenhaft-synthetischen ist die Gefahr – ich sage nicht, dass das so sein muss – aber die Gefahr, dass ich statisch bleibe sehr groß. Dieser dynamische Aspekt ist sicher in der Güntherschule sehr wichtig gewesen, ich kann mir das bei Orff nicht anders vorstellen. Das Spielen mit diesen unterschiedlichen Elementen und Zugangsweisen – sodass das Körperliche,

das Leibliche, z.B. beim Dirigieren von Klängen „bis hin zum Tanz", schreibt Orff, wieder spürbar wird. Der Aspekt des Leiblichen, das Musizieren aus der Bewegung im wahrsten Sinne, fasziniert zu sein von einer Klangkombination. Es geht immer wieder darum, Situationen zu schaffen, in der der einzelne Mensch seine Erfahrungen machen kann, wo er wacher wird in seiner Wahrnehmung.

Dieses „Erfahrungen machen" – und das heißt wirklich personenorientiert zu unterrichten – ist nicht zu verwechseln mit dem Aufsammeln von Daten. Indem du durch eine absichtsvoll gesetzte Handlung durchgehst und deine Erfahrungen machst, erwirbst du bestimmte Strukturen von Erfahrungen, und die sind es dann letztlich, die dir zur Verfügung stehen. Um diese Erfahrungsstrukturen geht es, nicht um das Ansammeln von fünf oder zehn Stücken, sondern dass der Mensch sich in seiner Struktur verändert und diese, seine Erfahrungsstrukturen als verändernd erfährt und dass er dann anders wahrnimmt. Und je weiter seine Wahrnehmung, je größer der Erfahrungshorizont, desto mehr wird ein Mensch in der Lage sein, anderes aufzunehmen, so dass man sich dann Gedanken nähern kann, die besagen, dass verstärkte musikalische Betätigung auch zu besseren Leistungen in der Mathematik führt, wobei ich selbst nie der Musik

diese Funktion als alleinige Zweckorientierung zuschreiben würde!

Diese von Dir angesprochene Erweiterung der Wahrnehmung, öffnet uns den Blick. Studierende aus aller Welt hast Du hier am Orff-Institut unterrichtet und Du bist andererseits in Sachen Orff-Schulwerk selbst als Weitgereiste zu titulieren. Was für Gedanken bewegen Dich diesbezüglich?

Da habe ich natürlich viele wunderbare Erinnerungen an Studierende, die aus aller Welt ins Orff-Institut gekommen sind, die der deutschen Sprache nicht so fließend mächtig sind und wie sie mit offenen Augen und allen Sinnen meinen Unterricht verfolgen und nie kommt das zum Tragen, was diese Menschen an Kreativität anzubieten hätten. Da erinnere ich mich an viele Stunden mit Nonsense-Sprache, wo dann plötzlich die eigene Kraft und das eigene Vermögen durchbricht und ich diese Menschen plötzlich ganz anders kennen lernte.

Und das ist dasselbe, wenn du dann in ein anderes Land kommst – das ist ja eigentlich unglaublich, ich hätte nie für möglich gehalten, dass ich einmal so weit und viel reisen würde! Ich habe in jedem Land eigentlich dasselbe erlebt, nämlich dass sich den Menschen neue Perspektiven öffnen, wenn diese Menschen nicht kognitiv gebremst sind, wenn es mir gelang, diese kognitive Kontrollfunktion zu unterwandern. Ich sage ja nicht, dass man das Hirn ausschalten soll – gar nicht! – aber sozusagen, diese kognitive Kontrolle in der Handlung für kurze Zeit mal unterwandern, um dieses „aus sich heraus" zu initiieren. Und das waren die größten Momente, ob das in Taiwan war, in Hongkong, in Singapur, in Spanien, in Griechenland, in Zypern, in Deutschland – es ist egal – deshalb habe ich auch einmal geschrieben „Die Menschen sind doch überall gleich auf der Welt" und ich habe mich da bei Orff bedient, weil er das eben meinte und ich denke, in gewisser Weise sind die Menschen alle gleich auf der Welt, das heißt, sie haben dieselben kreativen Möglichkeiten, dieses Potential. Nur sind es die einzelnen Kulturen, vor allem die jeweils gültigen gesellschaftlichen Normen, die sozusagen dieses „dem eigenen Ausdruck geben" verhindern können. Je nach dem, wie starr eine gesellschaftliche Ordnung ist, wird dieses „Eigene" einen Auftritt haben oder nicht.

Ich habe da von Hongkong aus dem Jahr 1980 eine Erfahrung mitgebracht mit dem Spiel „Stop and go", wo ich gesagt habe, alle gehen durch den Raum und wenn einer stehen bleibt, bleiben alle stehen. Das hat zu einem endlosen Gehen geführt und keiner ist stehen geblieben! Bis ich schließlich gesagt habe, es müsste jetzt jemand stehen bleiben – aber es blieb immer noch niemand stehen, sie sind gegangen und gegangen ... Bis sich irgendwann schließlich doch jemand erbarmt hat und stehen geblieben ist. Und nun standen sie alle und sahen mich freundlich an und ich habe versucht, dem Stand zu halten, ich habe versucht das auszuhalten – vielleicht wird eine diesen Sprung tun und wird wieder angefangen – gut, es hat niemand wieder angefangen. Da habe ich mich gefragt – das war ein ganz entscheidender Moment – mit welchem Recht trete ich hier eigentlich an, in einer 10-Millionenstadt die Leute aufzufordern, jetzt plötzlich individuell zu reagieren und ihr „Eigenes" durchzusetzen. Wenn die das im alltäglichen Leben machen, dann bricht dort das System zusammen, das geht einfach nicht. Es geht nur, wenn sie konform in eine Richtung marschieren, sonst haben sie einfach keinen Platz auf dem beschränkten Raum. Solche Erfahrungen zu sammeln und dann einschätzen zu lernen, wie ist die Kultur eines Landes, sich mit der Kultur und deren Hintergründen auseinander zu setzen, das war eigentlich das Spannendste bei internationalen Kursen. Neben vielen Projekten, die wiederkehrend über einige Jahre mal das eine Land, mal ein anderes betroffen hatten, gibt es im Moment zwei ganz große Projekte, das eine ist Russland und das andere ist die Türkei, wo ich den Eindruck habe, dass etwas gelingt, was über dieses „Tröpfchengeben" hinausgeht. Jetzt hat also wirklich das russische Kultusministerium einen zweijährigen Fortbildungskurs genehmigt, der nun auch von dort z.Tl. wenigstens für die Teilnehmer finanziert wird – die Honorare werden sie immer noch nicht übernehmen können – aber diese Leute haben dann eine bessere Qualifikation, sie werden dann anders eingestuft werden und das Interesse ist riesengroß.

Ähnliches sieht man in der Türkei, wo wir im Jänner 2003 ein internationales Symposion hatten. Und da bin ich sehr glücklich darüber, dass wir eine Ausgewogenheit zwischen ausländischen und türkischen Lehrenden hatten. Also dass da nicht die Ausländer kommen, um die Türken zu belehren, sondern dass man hier einen türkischen Musikethnologen und eine Pädagogikprofessorin von der Universität hat, die sich für das Orff-Schulwerk interessiert, die bei Sommerkursen war und die dort mit den Studierenden ver-

sucht, diese Art der Musik- und Bewegungserziehung in das Regelstudium einzubauen. Die Grundschullehrer haben diesen Fachbereich jetzt unter dem Titel „Ästhetische Erziehung" mit in ihre Ausbildung integriert. Diese Professorin betreibt auch ganz gezielte Forschungsarbeit. Nur dadurch können wir den Türken im eigenen Land zeigen, dass wir zwar von außen her ein solches Symposion organisiert haben, dass sie aber auch eigene Leute im Land haben, die kompetent mitarbeiten können. Wir können Anregungen geben, aber irgendwann wird die Arbeit ganz in türkische Hände übergehen. Es gibt jetzt in Istanbul eine Carl-Orff-Schule und eine Orff-Schulwerk Gesellschaft – das sind Projekte, da denke ich, ich habe etwas in die Welt getragen und das geht weiter!

Wie stellst Du Dir die Zukunft des Orff-Instituts vor?

Eine schwierige Frage! Was die eigene Person anbetrifft kann ich sagen „alles hat seine Zeit und seine zugewiesene Bahn unter dem Himmel" – und ich empfinde die Zeit, die ich habe dort verbringen dürfen als einen ganz großen Bogen und – vielleicht beeinflusst dadurch, dass ich demnächst aufhören werde – für mich ist etwas abgeschlossen. Aber natürlich bedeutet das nicht, dass für die Institution etwas abgeschlossen ist. Ich habe viele Menschen erlebt in diesem Haus, die neue Ansätze, neue Ideen hereingebracht haben, die von außen gekommen sind mit ihren Anliegen und sich vielleicht daran gestoßen haben, dass das Orff-Institut heißt. Ich denke da ist vielleicht von den Angehörigen des Instituts manchmal zu wenig Offenheit da gewesen, dieses Neue anzunehmen und zu integrieren, auf der anderen Seite wollten andere nicht mit einem Etikett versehen werden. Es ist bedauerlich, denn ich habe mich mit mancher Kollegin und manchem Kollegen sehr gut verständigen können und hatte eigentlich das Gefühl, dass wir dasselbe wollen und dass es allen diesen Menschen um die kreative Persönlichkeit geht, dass viele das auf ihre Art versuchen, dass natürlich in manchen Fällen die Scharlatanerie auch dann eine Rolle spielt, das ist peinlich aber im Großen und Ganzen denke ich ist die Zukunft, die Forschungsrichtung auf den Menschen gerichtet – eine Zeitlang schien es, als würde die Technik im Mittelpunkt stehen – ich habe den Eindruck dass der Mensch mehr und mehr in den Mittelpunkt rückt – eben wegen der Technik und dass die Menschen wach werden und sozusagen die Lebensqualität, die Potentiale, die der Mensch hat suchen. So gesehen, könnte ich mir dieses Institut immer noch als Zentrum vorstellen, das sich Sprache Musik und Tanz als Ausdrucksmedien eines verlebendigenden Faktors von musik- und bewegungserzieherischen Konzeptionen auch in Zukunft widmen könnte. Als Problem sehe ich, dass es jetzt viele Institutionen gibt, die sich in diesem Sinne um den Menschen bemühen. Und dass viele Einrichtungen es verstehen, gute Rezepte zu verteilen und dass solche Rezepte sehr gerne abgeholt werden. Also ein Verwirklichen dieser Ideen wird immer ein Schwimmen gegen den Strom sein und da wird es starke Menschen brauchen, die es auf sich nehmen, gegen den Trend zu arbeiten, gegen bestimmte Bequemlichkeiten zu arbeiten, sich gegen das fertige Produkt zu wenden – wer zur Quelle will, muss gegen den Strom schwimmen. Der Markt ist überflutet und bei allen Fortbildungskursen ist immer wieder das Problem, wie schaffe ich es, diese Menschen von ihrem Konsumverhalten wegzubringen. Ich kann sie glücklich machen, wenn ich ihnen zehn Zettel gebe, auch wenn sie sie nicht verstehen und zumeist zu Hause entdecken, dass sie nichts damit anfangen können. Wichtiger wäre, sie in der Situation zu erfassen und die Menschen teilhaben zu lassen an dem, was da geschieht. Ich kann sie vielleicht vordergründig mit einem Papier zufrieden stellen, aber diese persönliche Erfahrung kann ich ihnen nicht abnehmen und es ist einfach ein Fehlgedanke meiner Meinung nach, mit einem fertigen Stück in den Unterricht zu gehen und zu sagen: wenn du das machst, dann bist du erfolgreich. Da braucht es starke Persönlichkeiten, die es schaffen, sich gegen so einen Trend zu stellen. Und das Institut war immer ein Boden, auf dem das Ungewöhnliche probiert wurde. Natürlich hatten wir das Glück, dass die Studierenden, die ans Orff-Institut kamen und noch kommen, Menschen waren und sind, die genau das suchen. Diese jungen Menschen tragen das – wenn ich sehe, welche Studierenden wir auch jetzt wieder haben, dann sind das unglaubliche Persönlichkeiten, die nur so sprühen – da musst du nur kleine Impulse geben und da kommt was!

Es ist doch ein unglaubliches Glück – und das darf ich einfach für mich jetzt in Anspruch nehmen – so eine Chance zu haben, ein Leben in einer Institution zu verbringen oder ein Tätigkeitsfeld zu haben, das dich zutiefst befriedigt und wo du sagen darfst, ich gehe jeden Tag meinem Vergnügen nach! Wer kann schon von sich sagen, ich verbringe den Tag in höchst angenehmer Weise! Ich kriege soviel zurück, und da

verdanke ich den Studierenden so unendlich viel, weil Studierende sehr genau fragen können, weil Studierende nicht unbedingt alles hinnehmen. Engagiert wollen sie die Fülle, sie wollen das volle Ausmaß von etwas mitbekommen, sie werden sich nicht mit einem Rinnsal begnügen und das fordert sehr und diese Forderung werde ich vielleicht entbehren...

Im Hier und Jetzt angekommen, noch einmal zurückblickend, was bewegt Dich da vor allem?

Niemand kann sich als Person übersehen. Ich habe sicher viele Menschen auch verletzt oder habe sie nicht erreicht, weil ich – ich bin ja ein Widder – auf einer Spur war, wo es mich vorangetrieben hat, wo ich eben an vielen Menschen auch vorbeigegangen bin und vieles vielleicht nicht gesehen oder nicht bemerkt habe. Das Merkwürdige ist in der Gesamtschau, rückblickend – das ich meinen Weg als einen völlig geraden sehe, als hätte ich von Anfang an dieses Institut im Auge gehabt, als hätte ich dieses Institut angesteuert. In Wirklichkeit wußte ich von diesem Institut überhaupt nichts, aber alles, was nicht am Wege lag, ist eben beiseite geblieben. Eigentlich sollte ich Wirtschaftstreuhänder werden und Welthandel studieren, aber dieses Gastspiel in Linz an einer Handelsakademie hatte nach drei Monaten sein Ende – es lag offensichtlich nicht auf meinem Weg.

Ich denke: dass es Wege, die man geht, wenn man sie individuell geht und im Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten, dass es diese Wege „nicht gibt". Denn jeder Mensch muss sich seinen Weg selbst suchen und hinterher kann ich dann sagen – das war mein Weg – nun gibt es ihn, weil ich ihn gegangen bin...

Was immer ich gemacht habe, ich habe es GELEBT, assimiliert; Inhalte waren nie losgelöste Inhalte „an sich", die ich lernen sollte. Jede noch so unbedeutende Fragestellung war ein „In-Beziehung-Setzen" zu etwas und damit nie sinnlos, sodass sich die Frage des WOZU nie gestellt hatte. Ich hatte das Glück, dass ich das was ich tat, gerne tat: Alles was ich gemacht habe, entsprang einem inneren Bedürfnis, es zu tun. Wenn dieses Bedürfnis nicht da war, habe ich es nicht gemacht. Dies berührt natürlich auch die Frage der eigenen Grundeinstellung zu den Dingen, die mich im Leben beschäftigt haben. Ich habe nicht gelernt, um mehr zu wissen; nicht studiert, um mehr zu sein. Ich bin meinen inneren Stimmen gefolgt, ich denke ich habe verwirklichen können, was mir inneres Anliegen war und ist. Mich haben viele positive Gefühle begleitet, wenn ich die Chance hatte, meine Wege zu gehen, wenn meine Aktivität gefragt war, anerkannt und gewürdigt wurde. Ich habe immer gerne Verantwortung übernommen und Dinge meinen Vorstellungen entsprechend gelöst.

Misstrauen, Gängelung, Unterbrechungen meines Aktivitätsstroms haben mich schon als kleines Kind zu Zornesausbrüchen verleitet, später dann haben sie Unmut und Unlust ausgelöst, haben auch zu innerer Verweigerung und Passivität geführt. Ein „jetzt erst recht" wie ich es bei anderen Menschen erlebt habe, ist mir stets fremd geblieben.

Oft habe ich Aufgaben übernommen, denen ich mich nicht gewachsen fühlte, was mir oft von anderen – meist übergeordneten Instanzen – zugetraut wurde, habe versucht sie zu erfüllen, auch wenn es anfangs körperliche Krämpfe verursachte. Letztlich hat mich die Bewältigung von Aufgaben, die höher gesteckte Ziele verlangten, als ich sie mir selbst zugetraut hätte weitergebracht. Ich wollte mich fordern und gefordert werden. Dort wo ich „Erstrebtes" nicht erreicht habe, habe ich es als nicht auf meinem Wege liegend angenommen.

Denn mein Weg ist mein Weg, und diesen Weg gibt es nicht.

Liebe Uli, ganz herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Summary
Conversation with Dr. Ulrike E. Jungmair

Led by Manuela Widmer on May 7, 2003

"Whatever I have done – I have LIVED it, assimilated it…"

Even though it is well known that childhood experiences play a large role for one's later life, Ulrike Jungmair was astonished at how much her own life was imprinted from her family and culture. "The first thoughts I had, had to do with how the manner and ways of music were simply present. The musical surroundings at home lived and created by my mother, the singers and artists who came and went. During the war and also afterwards, many people sought a comfortable shelter in the country. Altaussee was a settling place for many artists. A soprano lived in our little house, a friend of my mother's, who at that time was studying the Mozart Arias. And then this picture that I can't blot out and that keeps returning, of me and my brother standing on the bench in the kitchen and singing a duet: 'Mann und Frau und Mann…' – for us as clear and simple as 'Hänschen Klein.' Many visitors were amazed at our singing talent – for us these arias were everyday events, they belonged to our lives. We had assimilated them, so to speak. Very often our singing led us to improvise when we no longer knew the rest of an aria. We simple kept singing, found our own melodies and were surprised and amazed when they sounded like a duet, when they, so to speak, came together and were right."

In addition to singing, which belonged to her home life, Uli learned how to play a lot of instruments in her childhood and youth. She learned the recorder for the most part by herself by standing behind her mother and observing; then piano and cello lessons were added. She remembers many of her teachers, good and bad. In our talk she reflected on her models: "This dependence on a positive emotional atmosphere – that is a thought that accompanied me later as a student. It is a necessity for the teaching process which was always immensely important to me even if I learned it by myself. In an atmosphere in which an absolute accord doesn't occur, learning is not possible – I would say that even today in an almost apodictic way. It was exactly with my piano lessons that it became so clear to me that a good teacher in a good relationship can also be an encouraging teacher. This Hilde Langer-Rühl – this woman had so stimulated me with her Bach Inventions; this woman had surely founded my love for Bach. It was only for three months but in my memory imprinted like a stamp, really unbelievable! Then later this other teacher – "You and your Bach" – that was just like her, this lack of attention to the wishes, yearnings that you have so musically because you want to express something. These negative experiences also greatly marked my being a teacher later."

Elementary music and dance education weren't exactly presented to Uli in the cradle, for as a child she was of course delighted with moving but it was sports that she loved the most: "Movement was a fundamental need of mine that I could realize in sports and above all in skiing. In the winter I was a racer in many ski competitions. Dancing lay completely outside my interests and only played a role in the traditional sense in the dance school and with partner dances. We danced a lot and productively – good dancers made it fun. Boogie-woogie, Rock'n Roll were styles that we, as youths also did in a competitive way: who was in the position to show this or that combination of steps 'smoothly" and correctly? I first came into contact with dance as a possibility for personal expression, as a form for expression at the Orff Institute. I trained as a teacher of sports and I knew that as a part of the examination I had an optional exercise on the uneven parallel bars – it went all the way from track, lifesaving swimming, ski instructor, floor gymnastics – so all these areas I did and there was certainly an aesthetic component as a part, but it was always set up as sports. It was all in connection with the country space, there was nothing else offered – who knows? If there were, maybe I would have taken advantage."

When asked about her current musical emphases, Uli said that in the course of her life, singing has been the most important form of expression for her. The movement aspect in her work manifests itself above all in making music from movement, and of course she considers the dance component in music and movement education as very important.

Uli tells of her many years of expounding on the theoretical aspects of Orff Schulwerk. Coming from Orff's statement addressing the elemental in people, she turned back to a fundamental study of relevant literature about this statement. She stated: "…and then you come back to Orff, after you have gone all this way, and read the statement once again 'my concern was to

address the elemental in the person' and you say suddenly, but of course, where else? And then you find so many statements about the question of what elemental music is: does it have to do with material? Is it simple or complex? And whoever reads this statement to its end, that the elemental does address the person, then the question has been answered, and the question about how music should be, need never be asked again!"

But the product from Ulrike Jungmair is stamped especially by her abilities to bring the theoretical and practical work harmoniously together. And it is impressive which résumés for her work she has pulled out of her observation of children: "The joy with which most children make music, coming entirely from within themselves, is always for me the most impressive. Children with their immediate expressions – they are actually the supporting pillars, the fresh air that you get in your work, and I think that as long as you teach children the exchange keeps you alive. And these great big marvelous interested eyes – it has been these childrens' eyes that I wanted to see and have so often seen during a creative process whether it was by experimenting with trying something out, whether they have produced something with shining sounds, or at the piano or if they have improvised for one magical hour – this concentration, that children can produce, this depth which children have, that which wants to come out – and how often the teacher stands diagonally, prevents processes which can flow if only I do not come between with my own ideas … Therefore this way of reflecting about teaching and proving myself as a teacher – what have I prevented, what have I made possible for the child? Have I really given a chance to this single child? And not the reverse: what have I learned , what have the children learned, but how far was it possible for me to teach so broadly that each child had a chance, that each child was happy in this lesson to produce something, to bring forth something from inside, to do something right, to do something new no matter what, but always coming from this impetus, from this inner movement – So. That was and is my major concern."

In addition to her teaching at the Orff Institute, Ulrike Jungmair is a world traveler. Recently she has two big projects at heart. In Turkey and in Russia she could achieve the inclusion of a creative music and movement education according to Orff Schulwerk in official training and further education programs with great style. She is really proud of this. For the future of the Orff Institute Uli hopes that one will continue to oppose the trend of handing out recipes like elsewhere. And she is convinced that it was exactly the Orff Institute that always had its feet on the ground concerning the unusual and not the fashion that made it successful. At the end of this talk she emphasized: "I have not learned in order to know more; not studied in order to be greater. I have followed my inner voices, I think I have been able to realize what my deep concerns were and are. Many positive feelings have accompanied me when I had the chance to go my way, when my activities were questioned, recognized and given value. I have always liked to take responsibility and to solve things according to my own ideas."

In den 60-er Jahren – „Ob das so geht?“

Barbara Haselbach gehört von Anfang an dazu – Laudatio anlässlich der Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO – verliehen am 1. Juli 1995

Hermann Regner

Barbara Haselbach gehört von Anfang an dazu. Das Orff-Institut ist ohne sie nicht zu denken. Nicht nur, dass sie viele Jahre geleitet und Verantwortung getragen hat, sondern ihre Kompetenz hat in den 34 Jahren des Bestehens alle Pläne und Inhalte, den Stil und die Atmosphäre des Institutes mitbestimmt. Ich erinnere mich an die Stundenpläne, die wir vor 30 Jahren gebastelt haben: auf dem Boden kniend, kleine Zettel hin und her schiebend. An die vorsichtigen Gespräche, in denen es um neue Fächer, neue Studienformen ging. Damals gab es noch keine Organisations- und Studiengesetze, keine Kollegien mit Mehr- und Minderheiten, mit Tages- und Geschäftsordnung. Schon vor 1968 haben wir eine Studentenvertretung eingerichtet und es ist uns gelungen, das Orff-Institut als eine Abteilung der neu strukturierten Hochschule einzugliedern. Später begann der lange und immer länger werdende Weg durch die Instanzen. Barbara Haselbachs Mitwirkung bei der politischen und organisatorischen Entwicklung ist bedeutend, auch wenn diese Facette ihrer Tätigkeit für sie selbst nicht eben charakteristisch ist. Sie liebt die Macht nicht. Sie regiert nicht gern. Aber sie hat Ideen, sie hat Mut, Neues auszuprobieren und sie ist konsequent.

In erster Linie ist Barbara Haselbach Lehrerin. Auch hier: eher zurückhaltend, die Sache betonend und die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungen behutsam abwartend. Theorie und Praxis, Übung und Reflexion weiß sie sinnvoll miteinander zu verbinden. Ich hatte Gelegenheit, über Jahre mit ihr Kindergruppen und Gruppen von Studierenden gemeinsam zu unterrichten. Die Mischung aus knapper Vorbereitung und der Fähigkeit, zu reagieren und zu improvisieren, hat mir gut getan. Am besten habe ich sie als Lehrerin in Kursen hier und an vielen Orten der Welt kennen gelernt. In ihren Ferien hat sie mit Menschen aus vielen Kulturen gearbeitet: liebenswürdig, leise, aber auch animierend, herausfordernd. Bei solchen Gelegenheiten habe ich auch – wie ich es nenne – ihre „KärntnerArt” kennen gelernt, jeden Erfolg in Frage zu stellen, nur ja nicht sicher zu sein, alles noch einmal aus dem Horizont des anderen begreifen zu wollen, keine großen Worte zu machen. Von Hochschullehrern wird erwartet, dass sie schreiben, ihre Gedanken und Erfahrungen veröffentlichen. Nicht deswegen weil das erwartet wird, sondern weil sie selbst gespürt hat, wie notwendig es ist, ein Defizit in den Schulwerk-Veröffentlichungen auszugleichen, hat sie drei Bücher geschrieben, die einen zuverlässigen Grund legen und Ausblicke ermöglichen. Ein wichtiger Aspekt darf in dieser kurzen Laudatio nicht vergessen werde, Barbara Haselbach versteckt zwar diese Seite ihrer Persönlichkeit und in dem Beruf eines Lehrers tritt sie viel zu selten in den Vordergrund. Ich meine ihre künstlerische Begabung. Es sind einige wenige Gelegenheiten, bei denen ich sie als Tänzerin auf der Bühne gesehen habe. Öfter habe ich sie als Choreographin erlebt. Nicht erst seit es modern geworden ist, der Gruppe Entscheidungen zu übertragen (weil es dann leichter ist, den Mangel an Konsequenz einer Komposition als strukturelle Kon-

Lehrerzusammenkunft im neu gegründeten Orff-Institut: v.l.n.r.: Rudolf Schingerlin, Barbara Haselbach, Klara Kupor, Wilhelm Keller, Hermann Regner, Carl Orff)

Im Gespräch mit Kursteilnehmerinnen – 1963

Astutuli-Aufführung 1967 mit Barbara Haselbach als „Fahrende" und Edwin Noel als „Gagler"

zeptionspotenz zu entschuldigen), schon immer hat sie in ihren Arbeiten individuelle Anlagen ihrer Mitwirkenden ausgebaut, Gestaltungen erfunden, in denen Sinn und Form gesucht und gefunden wurden, In Erinnerung blieben mir „Evolumotion – Homage à Henry Moore", „Das Kaleidoskop" und „Omnia tempus habent", drei Meilensteine auf dem dornigen Weg, Pädagogik und Kunst in Übereinstimmung zu bringen.

Von Barbara Haselbach als der ausgleichenden, einfühlsamen und couragierten, offen den Menschen und ihren oft divergenten Ideen zugewandten, um Gerechtigkeit ringenden, die Beziehungen zwischen Menschen aufmerksam registrierenden und behutsam pflegenden Kollegin und Freundin habe ich nicht gesprochen. In meinem Bild von ihrer Persönlichkeit darf aber gerade diese Seite nicht fehlen.

Die Carl Orff-Stiftung hat Barbara Haselbach die Auszeichnung PRO MERITO verliehen. Wir danken damit für langjährige grundlegende Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks und hoffen auf weiter Impulse.

Barbara Haselbach has been there from the very beginning – Laudatio on the occasion of receiving the Orff Schulwerk award PRO MERITO – award on July 1st, 1995

Barbara Haselbach has been there from the very beginning. The Orff-Institute cannot be conceived without her. Not only because she has directed it and resumed responsibilities for many years, but also due to her competence which has shaped decisively the plans and contents, the style and atmosphere of the Institute over the 34 years of its existence. I remember the timetables we "handcrafted" 30 years ago: kneeling on the floor and moving little bits of paper back and forth. And I recall the cautious conversations dealing with new subjects or courses. At that time we were not subject to government laws concerning academic organisation, there were no staff groups with majorities or minorities nor standing orders and agendas. Before 1968 we already had student representatives and we had managed to incorporate the

Orff-Institute into the newly structured Hochschule as one of its departments. Later began the long and always longer way through the various official channels.

Barbara Haselbach's participation in the political and organising development is considerable, though this facet of her activity is not actually characteristic for her as a person. She does not like power. She does not like to reign. But she has ideas, courage to experiment and she is consequent.

First and foremost, Barbara Haselbach is a teacher; likewise rather careful, emphasizing the fact and allowing interpersonal relationships to develop. She knows how to combine theory and practical work, exercise and reflection. I had the opportunity to teamteach with her groups of children and students for many years. Her combination of concise preparation with her ability to react and to improvise has done me well.

Where I got to know her best was during courses here and in many parts of the world. During her vacations she has worked with many people from different cultures: gentle and soft, but also animating and challenging. On such occasions I could also experience what I call her "Carinthian way": not to be too sure about a success; to try to understand something also from the others point of view; not to make big words. Teachers at university level are expected to publish, to write down their thoughts and experiences. Not because this is expected, but because she herself has sensed the necessity of filling the vacuum with regard to Schulwerk publications, she has published three books which provide a sound basis and allow perspectives for the future.

Another important aspect needs to be mentioned in this short eulogy. Barbara Haselbach does not show this aspect of her personality, and it is true that in a teacher's work there is too little opportunity to bring it out. I am referring to her artistic talent.

Few times I had the occasion to see her dancing on stage, but more often I experienced her as a choreographer. Not only since it is "in" to let the group participate in the making of decisions (because then it is easier to excuse the lack of consequence in a composition as a structural conceptual potential), from the beginning she has developed abilities of individual group members and has created choreographic compositions striving for and coming to sense and form. I remember works like "Evolumotion – Homage à Henry Moore", "Kaleidoskop" and "Omnia tempus habent", three milestones on the stony path trying to match pedagogy and art.

I have not yet mentioned Barbara Haselbach as the catalysing, sensible and courageous one, open towards people with often diverse ideas, striving for justice, the colleague and friend who registers attentively human relationships and fosters them carefully. But it is especially this side of her personality which forms an important part of my picture.

The Carl Orff Foundation has honoured Barbara Haselbach with the PRO MERITO award. Herewith we express our gratitude for her long-lasting fundamental work in connection with the Schulwerk and hope for further impulses.

„…offen den Menschen und ihren oft divergenten Ideen zugewandt"

… mit Werner Thomas in Griechenland

Laudatio auf Dr. Ulrike E. Jungmair aus Anlass der Verleihung der Orff-Schulwerk Auszeichnung PRO MERITO am 29. Mai 1999 in Salzburg

Werner Thomas

Sehr verehrte Frau Professorin Dr. Ulrike Jungmair,
liebe Herzensfreundin Uli!
Es ist ein Gedanke, an den ich mich herantasten muss: es ist mir nicht vergönnt, vor der zu Ehrenden zu stehen und Auge in Auge zu ihr zu sprechen. Ich schreibe Worte auf, die ihr zugesprochen werden, aber dank einer glücklichen Fügung aus einem mir lang vertrauten Munde. Ernst Wieblitz, der jetzige Kollege, gehört zu meinen frühesten Hörern in jener mir archaisch fern erscheinenden Epoche, wo ich selbst noch am Orff-Institut mitarbeiten durfte.
Ich danke ihnen, lieber Ernst Wieblitz, für diese liebenswürdige Kommunikationsbrücke.

Ich bringe mich freilich um die Freude und Chance, die zu Preisende beim Sprechen anschauen zu dürfen und daraus das treffende Bild, das stimmige Wort und den tieferen Herzenston zu gewinnen, der ihr als Ehrengabe eines Laudators zusteht.
Dieses Vermissen ist schmerzlich. Denn Du bist, liebe Uli – und damit spreche ich zum ersten Mal die Freundin unmittelbar an – in ungewöhlichem Maße ein Prachtexemplar anthropologischer Präsenz. Die Strahlkraft eines personalen leiblich-geistig-seelischen Gegenüber muss ich mir nun aus der Ferne imaginieren. So finde ich, dass Du Dir den Laudator etwas leichtfertig gewünscht hast. Barbara Haselbach hat mir zwar einmal den Ehrentitel eines weißen Elefanten (mit Buckel-s natürlich!) zugedacht. Aber hast Du geprüft, ob er noch in der Lage ist, in strahlendem C-Dur Dein Lob zu trompeten?

Laudate –
laudate illam bellissimam feminam
et doctissimam
et peritissimam musicae
et illius artis, quae dicitur
paedagogica et hodie didactica!

Plaudite tympana
canite, sonite,
clangite,
tangite chordas,
chordas et organum!

Das war das humanistisch tönende Solo. Nun folgt das Interpretament des vollen Chores in der lingua vernacula des Deutschen:

Lobet –
lobet jene schöne Frau,
die Hochgelehrte,
die Wohlerfahrene, kundig der Musik
und jener Kunstfertigkeit, die da heißt
Menschenbildung und heute Kunst des Lehrens!

Schlagt die Pauken,
singt und tönt
und lasst es schallen,
rührt die Saiten,
die Saiten und das Orgelwerk!

Die letzten fünf Zeilen habe ich mir, wir Du hörst, bei den Engeln in Orffs Weihnachtsspiel ausgeliehen. Ich denke, Sie werden mit der säkulären Kontrafaktur zu Deinen Ehren einverstanden sein. Hast Du Dich doch um das Erlernen gerade ihrer Instrumente bemüht: um die Blockflöte, wie es die alten Bilder zeigen, um die Chordae, die Saiten auf der Gambe und dem Cello (auch in kammermusikalischem Ensemble-Spiel), aber auch um die Chordae des Klaviers und das tönende Pneuma der Orgel.

Du hast gespielt, begleitet, dirigiert, improvisiert, szenische Spiele entworfen und geleitet. Du bist Musikerin geworden und hast das Hand- und Spielwerk der musica instrumentalis gelernt. Du wusstest, dass dies der Freipass – fast hätte ich gesagt, der Freischwimmerschein – zu der hohen Aufgabe der Musikerzieherin ist. „Nicht der Schulmeister, sondern der Künstler ist der wahre Pädagoge" hat ein bedeutender Kunsterzieher gesagt. Und seit fast einem Jahrzehnt ist die musica vocalis dazugekommen. Mit wachsender Freude, wenn ich recht sehe, entdeckst Du Deine Stimme und stellst auch deren Kunstfertigkeit unter Beweis – im sakralen und weltlichen Raum. Ich glaube Deiner Motivation gerecht zu werden, wenn ich sage, dass es Dir nicht um den zeitaufwendigen Erwerb einer hochgestylten Virtuosität geht, sondern um das Singen um des Singens willen. Du möchtest aus dem Vollbesitz des Wissens und Könnens um das künstlerische Hand- und Mundwerk heraus Deine pädagogische Tätigkeit ausüben und sie daran messen. Aber in welchen Horizonten und mit welchem Anspruch!

Als die dokumentarische Auflistung Deiner Aus- und Fortbildung über Fax zu mir kam, da fing das Gerät an zu summen und zu raunen und von Seite zu Seite – von klingelndem Beifall sekundiert – wuchs das vibrierende Staunen von Apparatur und Empfänger vor solcher Fülle, die gleich einem „Leporello" erst bei Nummer Tausendunddrei zu enden schien. Und zwei Tage später folgte ein dicker Brief von acht Seiten mit der Aufzählung Deiner beruflichen Aktivitäten über Jahre und Jahrzehnte. Es ist unmöglich, dieses Spektrum in extenso hier auszubreiten. Als Trost fiel mir ein Notat von Karl Jaspers ein, ein Leitwort für einen, der sich in einem Faktenkatalog zurechtzufinden sucht: „Man ist sich ordnend bewusst, nicht bloß einen äußerlichen Katalog zu machen, sondern sich um die Sache zu bewegen."

Stecken wir wenigstens die Grenzen dieser Sache ab: sie gleicht einem mit stupendem Fleiß, gärtnerischem Instinkt und wachsender Zielsicherheit beackerten Areal. Fundamentiert von Grundschule und Realgymnasium im heimischen Raum des steirischen Salzkammergutes, begleitet von früh einsetzendem Instrumentalunterricht, führte der Lernweg nach der Matura, wie vorbestimmt, in ein pädagogisches Stu-

… mit Lieselotte Orff

dium mit dem Abschluss der Lehrbefähigung für Volksschulen im Jahr 1965. Zwei Jahre später folgte die Lehrbefugnis für Leibesübungen. Aber das waren keine Endziele für die gerade 23-Jährige.
Sie fängt jetzt erst richtig an, das imaginierte Areal nach mehreren Richtungen auszuschreiten. Charakteristisch ist, dass das Lernen fast unversehens in Lehren übergegangen war. Docendo discimus – durch Lehren lernen wir: fünf Jahre Blockflöte, drei Jahre Englisch in Bad Aussee. Beide Tätigkeiten enden 1968. Vergessen wir gleich alle Konnotationen, die mit dieser fatalen Jahreszahl aufsteigen wollen! Nein – Uli war keine 68erin. Was an ihr geschah, war weltenfern von politischen und soziologischen Utopien.
Der Blitz hatte eingeschlagen und einen Neubeginn erleuchtet. Ulrike entschloss sich, ein Studium am Orff-Institut der Hochschule Mozarteum zu beginnen. Alle bisherigen institutionellen Studiengänge und Tätigkeiten hatten nicht verhindern können, dass hier eine exzellente Pädagogin nach eigenem Gesetz herangewachsen war. Sie wollte mehr, und sie wusste, dass sie mehr konnte.
Schon 1970 hielt sie das Lehrbefähigungsdiplom für „Elementare Musik- und Bewegungserziehung" in Händen, dem unmittelbar ein Lehrauftrag für Blockflöte am Institut folgte. Er erweiterte sich nach zwei Jahren in der Position einer Vertragslehrerin zu weiteren Aufgaben wie Ensemblespiel, Improvisation und Lehrübung und mündete in eine L1-Professur am Orff-Institut, die sie bis heute innehat. Sie beinhaltet eine reiche Palette vom Studium Generale über didaktische Grundlagenvermittlung bis zur Planung übergreifender Projekte und zur Leitung eines Diplomandenseminars.
Aber ich habe vorgegriffen. Es charakterisiert die Tätigkeit Ulrike Jungmairs, dass die Praxis des Unterrichtens immer die vorgängige Voraussetzung für die theoretische Durchdringung des eigenen Tuns bildete. Diese aber meldete sich nach Ansammlung eines genügenden Erfahrungspotentials als unabweisbares Bedürfnis. Daraus folgte nun der Befehl an sich selbst, ihr pädagogisches Areal nach der Dimension der Tiefe zu vermessen. „Zum Lehren geboren, zum Schauen bestellt" hieß nun die Devise. Sie hatte die Theoria, die Schau, für sich entdeckt, das Grundbedürfnis des aktiven Menschen 'durch-zu-schauen'.
1979 immatrikulierte sie sich an der Paris-Londron-Universität Salzburg zum Studium der Erziehungswissenschaften und der Psychologie. Sie wurde dort

… zum Ausfüllen und Wegschicken

Manuela Widmer

Liebe ehemalige Studierende, Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, Kolleginnen und Kollegen, Freunde, Bekannte und Bewunderer,
wenn Sie nun nach der Lektüre der verschiedenen Beiträge selbst angeregt sind, sich an Momente der Begegnung mit Barbara Haselbach und Ulrike Jungmair zu erinnern, dann geben Sie doch ihren Erinnerungen, Gedanken und Wünschen Ausdruck und Form. Damit Sie gar nicht lange nach einem passenden Stück Papier suchen müssen, haben wir etwas für Sie vorbereitet: Die farbige Doppelseite in der Mitte des Heftes können Sie herausstrennen, in der Mitte durchschneiden und je ein Blatt an Barbara oder Uli senden. So können Sie sich einreihen in die lange Liste derer, die weit verstreut mit Dankbarkeit an diese beiden Frauen denken, die ihr Leben und Wirken zu einem großen Teil der Elementaren Musik- und Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks gewidmet haben.

… to be filled in and sent

Dear former students, course participants, colleagues, friends, acquaintances and admirers:
If you have now been inspired from reading the various articles to remember moments with Barbara Haselbach and Ulrike Jungmair, then you can give your memories, thoughts and wishes expression and form. So you don't have to go looking for a suitable piece of paper, we have prepared one for you: the colorful double page in the middle of this issue can be removed, cut in the middle and be sent either to Barbara or Uli. You can also be among the long list of those who are grateful to both these women who have devoted their lives for the most part to Elementary Music and Dance Education according to Orff Schulwerk.

Grüße, Wünsche, Gedanken, Erinnerungen für Barbara Haselbach...

Greetings, Wishes, Thoughts, Memories for Barbara Haselbach...

Barbara Haselbach, Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Österreich/Austria

Grüße, Wünsche, Gedanken, Erinnerungen für Ulrike Jungmair...

Greetings, Wishes, Thoughts, Memories for Ulrike Jungmair...

Dr.Ulrike Jungmair, Johann-Piger-Straße 4a, A-5020 Salzburg, Österreich/Austria

V.l.n.r.: Catarina Carsten, Hermann Regner, Gertraud Jungmair, Dr. Ulrike Jungmair, Lieselotte Orff, Rektor-Stellvertreter Dr. Josef Wallnig

1987 zur Doktorin der Philosophie promoviert. Aber auch während der Studienjahre gab die Unermüdliche die Praxis nicht auf. Kindergartenpädagogik, Fachbereichstätigkeit, Mitarbeit in den Prüfungskommissionen für das Lehramt, Geschäftsführerin und Präsidentin der Orff-Schulwerkgesellschaft in Österreich und Vertragslehrerin an der Pädagogischen Bundesakademie sind nur herausgegriffene Stichworte.

Und dies alles neben der Erstellung einer stattlichen Dissertation, die als ein Meisterbuch Eingang in die musikpädagogische Reihe des Schott-Verlages gefunden hat. Der Titel „Das Elementare" lässt ihre Lebensarbeit wie in einem Kristall aufleuchten. Das ist hier nicht zu referieren. Nur soviel: Ulrike Jungmair hat dem Phänomen des Elementaren in weiten Horizonten geschichtlicher, erziehungswissenschaftlicher und anthropologischer Dimension nachgespürt und die Sicht auf dieses offenbare Geheimnis stark erhellt. Sie unterscheidet sich von ihren Vorgängern in der Forschung dadurch, dass sie im Vertrauen auf die von Orff wiederentdeckte Idee des Elementaren auf rationale Definitionen und dogmatische Verfestigung des Begriffs verzichtet hat. Sie wollte das Geheimnis nicht entschleiern, sondern sich auf seine kryptisch wirkende Existenz verlassen, um den zeugerischen Keim nicht zu zerstören. Die Schlussbetrachtung ihres Buches – es sind nur vier Seiten – sollte jedem Erziehungswissenschaftler und Musikerzieher, jedenfalls im Bereich der musikalischen Früherziehung, ans Herz gelegt werden. Sie selbst bekennt: "*Eine nähere Untersuchung dieser immer wieder [...] in falsche Zusammenhänge gerückten Vokabel (elementar) brachte schließlich die Einsicht, dass es sich hier um nichts Neues, sondern um etwas Uraltes, um durchaus nichts Zeitbedingtes, sondern Zeitloses handelt, um einen weder modernen noch unmodernen Begriff. Das Faktum des Elementaren wurde für mich ein im letzten nicht beschreibbares, nicht ohne weiteres artikulierbares, nicht nachweisbares, doch anzusprechendes Phänomen. Das Elementare als Idee (von griechisch idein = sehen), als schaubare Bildgestalt, schien mir pädagogisch verwertbar.*" [1]

In dieser Einsicht, liebe Uli, sind wir uns völlig einig. Wir haben das Elementare begrifflich nicht 'im Griff', aber wir finden und handhaben es als Leuchtfaden unseres Tuns. Die es abschaffen und durch innovativ klingende Surrogate ersetzen wollen, weil sie es für überholt halten, haben seine diachrone Gültigkeit und seine welt- und geschöpf-immanente Dyna-

… mit Ernst Wieblitz

mik wohl nie erfahren. Wir berufen uns – meinetwegen in trotziger Verweigerung jeder Modernität – auf Orff selbst als Gründervater: Das Elementare findet in seiner Zeitlosigkeit in aller Welt Verständnis, es ist immer zeugerisch, es bedeutet immer einen Neubeginn.

Doch dieser – mein – Bekennerton verblasst vor dem mir unvergesslichen Kapitel Deines Buches, wo Du solche Erkenntnisse ins Bild gehoben hast und fast unmerklich ein Stück Selbstbiographie in Deiner Darstellung transparent wird. Es ist die Tiermetapher aus einem Kinderbuch chilenischer Autoren. Du hast sie 1980 in einem Figuren-Schattenspiel mit einer Kindergruppe im Orff-Institut musikalisch-szenisch schaubar gemacht und sie dann erst aufgeschrieben: die Geschichte von dem kleinen Vogel aus dem Peko-Neko-Wald, der nicht wusste, wer er ist, der auf der Suche nach seiner Ichheit von einem bösen Ungeheuer in den Abgrund gestürzt wird und im Stürzen Stimmen vernimmt: „Du hast Flügel, breite sie aus, dreh dich herum, zieh deine Beine an, flieg Vogel, flieg!" Und er kann fliegen und weiß, dass er ein Vogel ist.

Wenn Du der Metapher von der Ichfindung die Maxime Goethes zur Seite gestellt hast:

Wie kann man sich selbst kennen lernen?
Durch Betrachten niemals,
wohl aber durch Handeln.

so hast Du Dich selbst beschrieben. Eine Ichfindung hast Du nicht mehr nötig, wohl aber eine sich immer erneuernde Selbstvergewisserung.

Dein Tätigkeitskatalog vom Kindergarten bis zur Hochschule, die Palette Deiner Mitarbeit bis in die Planungsgremien und Lehrplankonzeptionen des Bundeskulturministeriums stoßen an die Grenzen der Zählbarkeit. Bei den Fortbildungskursen hast Du es selbst registriert: „Seit 1972 unzählige regelmäßig stattfindende Fortbildungskurse in den pädagogischen Instituten des Bundes in allen Bundesländern Österreichs für alle Schularten."

Der flügge gewordene Vogel aber fliegt über die Grenzen der Länder und Kontinente. Auch hier sind Zahlen nur ungefähr. Seit 1972 haben in 15 Ländern über 50 Kursveranstaltungen mit Ulrike Jungmair stattgefunden, viele mit Wiederholungen durch Neueinladung in kurzen Abständen, manche mehrtägig bis zu einer Woche und mehr. Manche in zyklischer Wiederkehr wie in Athen, wo unsere bald 100jährige Freundin Polyxene Mathéy Pionierarbeit seit den 30er Jahren geleistet hat (wahrlich ein 'weißer Elefant'), manche mit geradezu politischem Akzent wie das „Treffen der Nachbarn" in Eisenstadt 1995, Prag 1997, Slowenien 1998 nach einer Initiative der Orff-Stiftung, hinter der der gute Geist von Liselotte Orff stand. Geographisch, nicht chronologisch folgen den nächsten Nachbarn Schweiz, Niederlande und Großbritannien der Mittelmeerraum mit Spanien, Italien, Griechenland und Zypern; der nahe Osten mit der Türkei; der ferne Osten mit Hongkong und Taiwan; Nord- und Südamerika mit USA und Mexiko und schließlich Australien; chronologisch die letzten sind seit 1998 Polen und Russland.

Was sich inhaltlich in künstlerischer, pädagogischer und menschlicher Hinsicht abspielt, darüber könnte Ulrike wohl ein eigenes Buch schreiben. Einen Schlüssellochblick gewährt in ihrer Dissertation beispielsweise das Protokoll einer zwanzigminütigen Gruppenarbeit mit einem Bulgaren, einem Taiwanesen und einer Japanerin. Schon diese Zusammenführung spiegelt die aufregende Problematik und die Risiken des Gelingens oder Scheiterns. Was alles bedacht werden muss, kann nur einer geradezu charismatischen Leiterin abgefordert werden: die sorgfältige Vorplanung der Projektion des Elementaren auf ethnisch total verschiedene Bewusstseinsebenen, die Vermeidung von jeglichem Eurozentrismus, die wache und behutsame Führung von Prozessen, in denen sich Varianten des Elementaren wie von selbst freisetzen und die Fähigkeit, auch im Scheitern des einen oder anderen Prozesses einen Zugewinn an positiver Erfahrung herauszufiltern.

Jeder Kurs eine neue Chance, eine neue Herausforderung, eine neue Testprobe für die weltweite Tragfähigkeit von Orffs Idee! Lieber Vogel, flieg weiter! Unsere besten Wünsche und Gedanken geleiten und tragen Dich durch Dein luftiges Element zu neuen glückhaften Tätigkeiten!

1 Jungmair, U.: Das Elementare. Mainz 1992, S. 261

Summary

Laudatio for Dr. Ulrike E. Jungmair on the occasion of the presentation of the Pro Merito award May 29, 1999 in Salzburg

Werner Thomas describes Ulrike Jungmair as a person with a very strong anthropological presence and who realizes, in addition to her pedagogical work, her abilities as a musician, both instrumental and vocal. He presents another perspective concerning Jungmair's professional career and her abundant activities from pedagogical studies with a qualification for elementary schools and physical education to her teaching jobs for recorder and English up to her studies at the Orff Institute. This eventually led to a teaching contract at the institute and was followed later with a professorship.

Her concerns with always binding theory and practice together and to be able to translate them even more powerfully brought Ulrike Jungmair in 1979 to study the Science of Education and Psychology at the Paris Lodron University in Salzburg in addition to her other professional activities. She received her PhD. in 1987.

Werner Thomas emphasized especially Jungmair's dissertation (published by Schott with the title: "Das Elementare") and praised her arguments for the concept of "Elemental" as rather enduring.

He listed her broad expanse of courses for many years in many different countries.

Werner Thomas describes Ulrike Jungmair finally as a charismatic leader who in her international work always furthered the following aspects: the careful planning of projecting the elemental into levels of totally different ethnic consciousnesses, the avoiding of any and all European centeredness, the alert and careful directing of processes in which the variants of the Elemental could be set free themselves, and the ability, even when one or another process seemed to fail, to filter out success in a positive experience.

… im Kollegenkreis

Lehr- und Vortragstätigkeit von Barbara Haselbach

an Universitäten, Musik- und Pädagogischen Hochschulen, Goethe- und anderen Kulturinstituten, allgemein-pädagogischen, sowie musik- und tanzpädagogischen Institutionen in:

Argentinien (Buenos Aires)
Australien (Melbourne, Sidney)
Brasilien (Rio de Janeiro, Teresopolis)
Belgien (Brüssel, Mechelen)
Canada (Toronto, Vancouver, Montreal, Ottawa, Edmonton)
Deutschland (Berlin, Dresden, Freiburg, Frankfurt, Karlsruhe, Köln, München, Reutlingen, Stuttgart, etc.)
Dänemark (Kopenhagen)
England (London)
Finnland (Helsinki, Orivesi)
Griechenland (Athen)
Holland (Rotterdam)
Hongkong (Hongkong)
Italien (Rom, Florenz, Palermo)
Kolumbien (Bogota)
Luxemburg (Luxemburg)
Österreich (Wien, Graz, Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt)
Portugal (Lissabon)
Philippinen (Manila, Baguio)
Russland (Moskau/Tscherbenka)
Schweiz (Bern, Basel Genf, Lenk, Neuchatel, Zürich)
Slowenien (Laibach)
Spanien (Barcelona, Granada, Madrid, Pamplona, Santander,Valencia, Vitoria)
Taiwan (Taipeh)
Thailand (Bangkok, Chieng- Mai)
Türkei (Istanbul)
Urugay (Montevideo)
USA (Hartford, Chicago, Cleveland, Dallas, Denver, Minneapolis, New York, Washington)

Unterricht am Orff-Institut um 1980

… nicht zu vergessen:

Mitwirkung an den Internationalen Orff-Schulwerk Symposien am Orff-Institut 1975 (auch Co-Leitung), 1980 (auch Co-Leitung), 1985, 1990, 1995 (auch Leitung), 2000

Mitwirkung an den Internationalen Sommerkursen am Orff-Institut 1962, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1971, 1972, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, 1982, 1986, 1988, 1989, 1990, 1993, 1996, 1997, 1999

Orff-Schulwerk Symposion 1995 in Salzburg. Das Vorbereitungsteam, v.l.n.r.: Coloman Kallos, Barbara Haselbach, Manuela Widmer, Reinhold Wirsching, Micaela Grüner, Cora Krötz, Ernst Wieblitz

Moraitis-School, Athen 2000

Montevideo 1963

Köln 1964

Chicago 1974

Barbara Haselbach mit Hermann Regner bei gemeinsamer Kursarbeit

Lehr- und Vortragstätigkeit von Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair

an Universitäten, Musik- und Pädagogischen Hochschulen/Akademien, Konservatorien, Orff-Schulwerk Gesellschaften in Zusammenarbeit mit österreichischen Kulturinstituten, Goethe-Instituten, Pädagogische Instituten; Gesellschaften und Institute für Musikerziehung/ Leibeserziehung;

Australien (Melbourne, Perth)
Deutschland (Bayreuth, Berlin, Bochum, Dillingen, Frankfurt am Main, Freiburg, Freising, Mainz, München, Regensburg, Stuttgart, Waldenburg-Hohebuch)
England (London, Woolley Hall-Yorkshire))
Finnland (Orivesi)
Griechenland (Athen, Sounion)
Holland (Delft)
Hongkong (Hongkong)
Italien (Bellaria, Bozen, Forli, Mühlbach, Porretta Terme, Rom,Turin)
Kroatien (Zagreb)
Österreich (Graz, Innsbruck, Salzburg, Klagenfurt, St. Pölten, Strobl, Villach, Wien, u.a.)
Mexiko (Guadalajara)
Polen (Warschau)
Russland (Moskau/Tscherbenka; St.Petersburg)
Schweiz (Bern, Unterägeri)
Slowakei (Nitra, Presov)
Slowenien (Laibach)
Spanien (Madrid)
Taiwan (Tainan, Taipeh)
Türkei (Ankara, Istanbul, Izmir)
Ungarn (Soltvartkert)
USA (Memphis)
Wales (Cardiff)
Zypern (Limassol, Nicosia)

Sommerkurs am Orff-Institut ca. 1985

… nicht zu vergessen:

Mitwirkung an den Internationalen Orff-Schulwerk Symposien am Orff-Institut 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 2000

Leitung Internationaler Sommerkurse am Orff-Institut 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1981, 1982, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 1999

Leitung der Sommerkurse für „Musik- und Bewegungserziehung an Volks- und Hauptschulen" in Strobl am Wolfgangsee. Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes seit 1986 bis heute.

In Salzburg, Symposion 1995 mit Studienkolleginnen

Symposion in Athen, Oktober 2002 mit (v.l.n.r.) Werner Beidinger, Doug Goodkin, Sofia Lopez

In Athen 1996 mit Polyxene Mathey

In Perth/Australien, Jänner 2001 mit Carol Richards

In Istanbul/Türkei 2001 mit (v.l.n.r.) Katja Kojak, Müjde Gurlek, Tugay Basar, Lieselotte Sey und Susanne Rebholz

Slavonice 2002 – mit Pavel Jurkovic

Zum Modellcharakter des Orff-Schulwerks[1]

Ulrike E. Jungmair

Der freie Unterricht, ganz aus der Improvisation, wie er von Orff an der Güntherschule experimentierend erprobt wurde, kannte weder Vorlagen, Beispiele, noch nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten ausgearbeitete Unterrichtsmodelle. Bewegung und Tanz waren die Grundlage für improvisierte Melodien und Rhythmen, die, übertragen auf verschiedenste Instrumente, „aus dem Augenblick, für den Augenblick" entstanden. Es war Musik, die sich aus den jeweiligen psychischen Gegebenheiten ergab. Orff war sich bewusst, dass bereits die erste Veröffentlichung des Schulwerks und alle mit ihr verbundenen Festlegungen dem „Charakter der Improvisation nicht entsprach". Doch erschien ihm eine Sammlung und Veröffentlichung des in praktischer Arbeit zugewachsenen Materials für die Entwicklung und Verbreitung seiner pädagogischen Ideen unumgänglich.

„Meist aus dem Gedächtnis, aus der Erinnerung an meine Unterrichtstunden, aus zufälligen Aufzeichnungen und flüchtigen Gedankensplittern bemühte ich mich nun, ein erstes, die Grundlagen umfassendes Heft zusammen zu stellen." Im Vorwort zu diesem ersten Heft beschreibt Fritz Reusch die gesammelten „Übstücke" als „Modelle", die „in ihrer musikalischen Gestalt wie auch in der Aufführungsmöglichkeit beliebig variiert werden" können und helfen sollten, „die schaffenden Kräfte im Menschen in geeigneten Übformen zu wecken"[2]. Orffs Befürchtungen, dass über die Publikation das ihm vorschwebende lebendige Musizieren nicht vermittelt werden könnte, bestätigten sich. Wie sollten, was er, seine Mitarbeiter und Schüler gesucht, entdeckt, erfahren hatten, über ein Medium, das der Improvisation entgegenstand, verstanden werden können?

In seiner Dokumentation „Schulwerk. Elementare Musik" aus dem Jahre 1976 bemerkt Orff bedauernd: „Leider wurde die ‚Rhythmisch-melodische Übung', die nur Stoff und Material bieten will, vielfach falsch verstanden und als ‚Lehrbuch' verwendet, nach dem man Stück für Stück einüben und musizieren kann. Das verkennt den Sinn der Ausgabe vollständig. Nicht das Abspielen nach Noten, sondern das freie Musizieren, zu dem die Aufzeichnungen Hinweise und Anregungen geben sollten, ist gemeint und gefordert." Die in der ersten Veröffentlichung gesammelten Beispiele seien als ‚Niederschriften' zu verstehen und sollten „aus der Improvisation kommend, ...wieder zur Improvisation hinführen"[3].

Mit der Herausgabe der fünf Bände „Orff-Schulwerk. Musik für Kinder", 1950–1954, liegt eine Sammlung von Spielstücken, Spielliedern, Reimen und Texten vor, die aus der praktischen Arbeit entstanden sind. Alle diese Beispiele sind nur als Modelle für eigene Versuche zu verstehen.

Modelle im Orff-Schulwerk sind nach Werner Thomas nicht als ‚Vorschrift' anzusehen, „sondern als Nachschrift eines möglichen geglückten Ereignisses. Sie appelliert wiederum an die eigene Klangphantasie und Findekunst des Nachvollziehenden." Modelle haben Aufforderungscharakter, laden zum Verändern, zum Weiterbilden und „Um-modeln" ein. Sämtliche im Schulwerk als Modelle zu verstehenden Beispiele sind stellvertretend als nachgezeichnete Notationen für den Prozess ihres Entstehens anzusehen. Als solche erhalten sie Abbildcharakter, werden zum Vorbild, zum Muster. Orff wählt für seine Beispiele jedoch den Begriff „Modell", was die Starrheit, Endgültigkeit und Norm, die einem Muster eigen ist, mildert. Ein Modell kann als beispielhafter Entwurf verstanden werden, als Gegenstand, als Vorlage für ein Werk, auch als die Wiedergabe eines Gegenstandes in kleinerem Maßstab zu Studien- und Versuchszwecken. Hans Scheuerl spricht in seinem Buch „Die exemplarische Lehre" von einem Modell als einem bloßen Entwurf, keiner unumstößlichen Norm, „... es lässt Spielraum. Es ist ein Hilfsmittel der Übersetzung von Vorstellungen, die noch im Flusse sind, in die Wirklichkeit oder von Wirklichkeiten, die als solche nicht absolut greifbar sind, in die Vorstellung." Modelle sind als eine Art Hilfsmittel verfügbar, geben Überblick über verwendetes Material, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen des musikalischen Satzes, zeigen Wege der Erweiterung des Tonraumes, geben Übematerial im rhythmischen, wie im melodischen Bereich.

Für das pädagogische Tun, für die Umsetzung in die Praxis, sind jedoch didaktisch-methodische Fragen wesentlich und vor allem die Einsicht, dass das von den Modellen Repräsentierte, nämlich die erklingende Wirklichkeit, in ihnen nicht anzutreffen ist.

Der oberflächliche Benutzer der Bände „Musik für Kinder" überblättert meist die Anmerkungen Orffs zu

den einzelnen Stücken, Liedern und Texten. Doch gerade sie müssen unbedingt beachtet werden. Da heißt es unter anderem: „Zum Läuten der Glocke, die mit einem kleinen Holzhammer geschlagen wird, können Wirbel auf großer Trommel und Pauke den Donner darstellen. Auch ‚strömender Regen' kann klanglich durch gleichmäßiges Streichen eines Trommelfells mit einer Bürste wiedergegeben werden" (Bd. I/59: Drei Wolken am Himmel)

„Hier wird in die Begleitung der Spielvorgang gleichsam mit gezeichnet; der einhertappende Mann (Pauke oder Cello pizz.), das glitzernde Wasser (Glockenspiel gliss.), das Hineinfallen des Mannes in den Brunnen und das Aufplumpsen im Wasser (Ratsche und Paukenschlag)." (Bd. I/12: Ist ein Mann in Brunnen gfalln)

„Das Lautmalende der Worte ‚unk, unk, unk' hat in der Begleitung seine Entsprechung..." (Bd. I/13: Unk, unk, unk)

Für Lieder und Melodien sind „Sinndeutende Begleitung(en) zu erfinden" (Bd. I/14: Wellenmännele im Mond), „richtige Jahrmarktszenen... mit verteilten Rollen, nach Belieben" (Bd. I/14: Liebe Kindlein kaufet ein) darzustellen, in Wechselwirkung kann „die Wortmagie durch die Klangmagie und umgekehrt, die Klangmagie durch die des Wortes gesteigert werden." (Bd. IV/46: Märchensprüche)

Natürlich sind in den „Anmerkungen" auch Anleitungen zur Satztechnik, zur rhythmisch-melodischen Ausarbeitung, zur Übung der Improvisation enthalten, sind darin Anregungen zur entsprechenden Abwandlung der Instrumentierung zu sehen, oder sie stellen Impulse für das Ausprobieren von Klängen dar. Vor allem jedoch geht es um das Aufzeigen einer Art Rückverwandlung von einfachen Rhythmen und Melodien, Bordunen und Ostinati in Szenen, Darstellungen, Bilder und Handlungssituationen.

Nicht das Spielstück von der „Brunnenfrau" wird einstudiert. Die musikalischen Motive, rhythmischen und melodischen Figuren entstehen beim Rufen, beim Locken der Brunnenfrau; melodische Begleitformen und klangliche Untermalungen „zeichnen" die Bewegung des Wassers, das Glucksen im Brunnen; beim Hüpfen um den Brunnen ergeben sich Tanz und Spiel aus der augenblicklichen Situation. Schließlich wird auch das Problem: „Wie ist die Brunnenfrau überhaupt in den Brunnen gekommen?" zu spontanen Spielszenen verleiten. Im Erfinden, im Sprechen, Rufen, Spielen unter Einbeziehung von Mimik und Gestik gewinnen Sprache, Musik und Tanz eine neue Aktualität, werden sie als „werdend" erfahren. – Geschichten und Situationen, die auf solche Weise zuerst erfahren, erlebt und „erspielt" werden, über das Instrument wieder Rhythmus und Melodie, Bordun und Ostinato werden, verwandeln das Kind. Es kommt zu eigener Gestaltung und Aussage. Dem Lehrer muss es darum gehen, das gewählte Modell, das Spiel- oder Instrumentalstück aus dem Orff-Schulwerk nicht wie „für das Kind gemacht" zu vermitteln, sondern es als wie vom Kind selbst gefunden und entdeckt, neu entstehen und lebendig werden zu lassen.

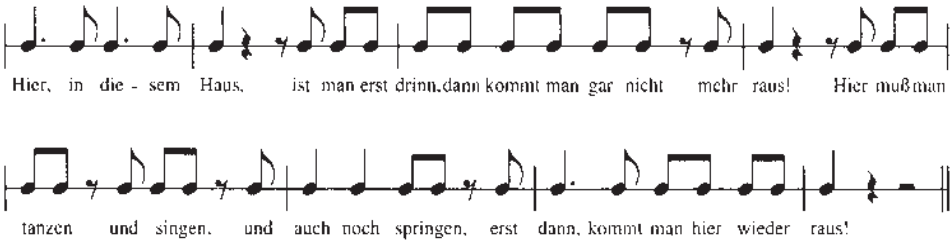
In allen Modellen des Schulwerks wird tänzerische und klangliche Improvisation, vom Atem getragene Bewegung und Sprache spürbar. Ihre Fundamente sind Anschaulichkeit und Bildhaftigkeit. Es sind keine allein vom Gedanklichen her konzipierten oder konstruierten Modelle. In einem Akt der "Elementarisierung" können sie als lebendige Wirklichkeit erfahren werden. Ein solcher Akt der Verlebendigung, d.h. „Elementarisierung", erfasst Bewegung, Musik, Sprache und Bild in gleicher Intensität, induziert nach Werner Thomas „grundlegende Imagination"[4]. Es handelt sich um die Übersetzung der Begriffssprache in eine Bildsprache, Übersetzung des abstrakten Notenbildes in Klang-Wirklichkeit, Verlebendigung von „Schriftzeichen" in erfahrbare Aktion, ein Vorgang, der im Fremden das Eigene, im Selbstverständlichen das Erstaunliche auffinden lässt.

Die Modelle im Orff-Schulwerk können als „propädeutische Grundmodelle" verstanden werden, anhand derer dem Kind der „Einstieg" in eine ihm innerlichst verwandte Bild- und Gestaltenwelt ermöglicht wird. Diese in ihrem Wesen einfachen Ausdrucksgebilde bestätigen dem Kind eigene sinnliche „Anschauungen". Es sind „Elementare Gebilde", die vom Kind als „Übformen" angenommen und zur Ausgestaltung der eigenen Wahrnehmungswelten verwendet werden. Sie verhelfen zur Ausbildung von Fertigkeiten, evozieren jedoch gleichermaßen neue eigenständige rhythmische, sprachlich und bewegungsmäßige Ausdrucksformen. Von dieser Ebene her entzünden sich Bilddenken und Phantasie.

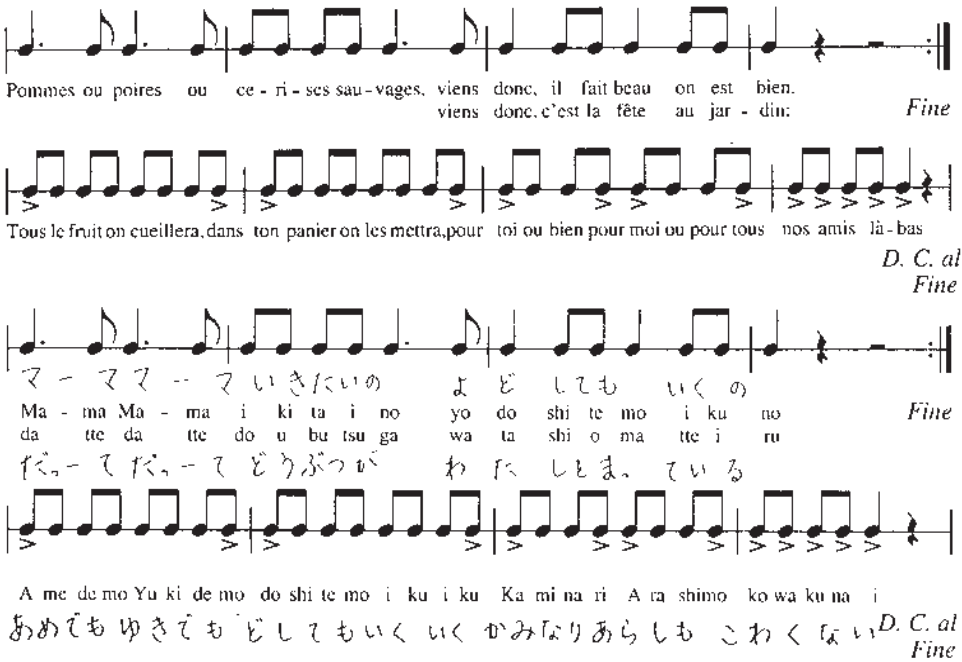
Die Elementarisierung von Rhythmen könnte sich in der Unterrichtspraxis etwa wie folgt ergeben: Auf allen Stufen der Arbeit mit Modellen des Orff-Schulwerks spielt die Sprechübung eine bedeutende, ja entscheidende Rolle. Denn über das Zählen allein, schreibt Orff in den Anmerkungen zum fünften Band

”Musik für Kinder”, könne man nicht in das Wesen des Rhythmus und schon gar nicht eines Taktwechsels eindringen: „Jede Art von Bewegtsein, getragen vom Atem, sei es im Klatschen, Stampfen, bis hin zum Tanz, lässt die Vielfalt rhythmischer Abläufe lebendig werden. „Einmal können Texte, rhythmische Wortreihen oder Sprechstücke Grundlage für eine Gestaltung sein, ein andermal entstehen durch „Textieren” neue Sprechstücke. Ein vorgegebener Rhythmus kann geklatscht, mit vokalen Silben, sinngebenden Lautgebilden allmählich Bedeutung bekommen, ”gedeutet” werden. Es ist Spiel mit der Phantasie, der Dynamik eines Rhythmus zu folgen, sich der Spannung des Rhythmus in Hebung und Senkung zu überlassen und durch Assoziationen mit der eigenen Bildwelt aus der augenblicklichen Situation zu Sprechrhythmen der eigenen Sprache zu finden. In einem Rhythmus aus dem ersten Band „Musik für Kinder” haben die Lehrer eines Fortbildungskurses für Musik- und Bewegungserziehung, Osterkurs 1981, Villach, ihre Situation durch den folgenden Text zum Ausdruck gebracht:

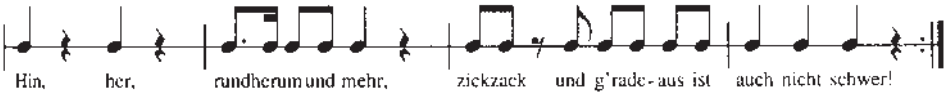
Ausgehend vom gleichen „Rohmaterial” kann jeder



seine Sprache im Erklingen neu erfahren. Einige Lösungen von Studierenden aus Österreich, der Schweiz, Japan und den USA sollen das Gesagte hier noch verdeutlichen:



Das letzte Beispiel, gleichfalls ein „Schulwerk-Rhythmus", wurde durch die Textunterlegung zu einem lustigen, von Kindern und Erwachsenen gerne getanztes Bewegungsspiel, das durch Partnerwechsel auch in großen Gruppen schnell Kontakt schafft.



Orff hatte noch vielfach Gelegenheit, Primärformen des Ausdrucks zu beobachten: wie Kinder unverstellt ihren Körper nutzen, wie sie sich spontan durch Bewegung, Stimme, Mimik und Gestik darstellen. Heute kommen Lehrer oft nicht mehr in diese Lage. Medien, Modetrends und zeitbedingte Klischees bestimmen das Kind unserer Zeit. Dennoch ist auch dem sozusagen schon sekundär reagierenden Wesen das Ausleben seiner bewegungsmäßigen, sprachlichen und musikalischen Primärformen möglich. Es gilt nur immer wieder, die seinen anthropologischen und soziokulturellen Bedingungen gemäßen Themen aufzuspüren. Themen, die einen Prozess in Gang setzen und zum Tätigwerden anregen.

Das Thema „an sich" gibt es nur als Begriff. Gewählte Unterrichtsinhalte werden erst zum „Thema" durch das, was sie im Menschen auslösen.

Keinem Lehrer kann es abgenommen werden, sich aus eigenem Antrieb auf die Suche zu begeben. Die Modelle des Orff-Schulwerks können ihm Hilfe und Anregung sein, Themen zu finden, die Akte der Elementarisierung zulassen. Nur für Schüler überschaubare, für ihn erfahrbare Inhalte, gewinnen im Menschen Eigengestalt, wirken in ihm, können aus ihm „heraus-wirken".

Dem Lehrer, der bereit ist, sich um ein tieferes Verständnis der pädagogischen Ideen Carl Orffs zu bemühen, werden die Modelle im Orff-Schulwerk zu jeder Zeit eine unschätzbare Bereicherung darstellen. Er wird sie unzweifelhaft in der Gesamtkonzeption einer Elementaren Musik- und Tanzerziehung als Ansatz zum neuen Verständnis eines den ganzen Menschen umfassenden Unterrichts begreifen lernen.

1 aus: Ulrike Jungmair: Das Elementare als pädagogische Idee. Ein Beitrag zur Didaktik und Methodik der Elentaren Musik- und Tanzerziehung im Sinne Carl Orffs. Dissertation. Salzburg 1987

2 Fritz Reusch in: Carl Orff: Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung. Rhythmisch-melodische Übung, Mainz 1933

3 Carl Orff: Schulwerk. Elementare Musik. Dokumentation. Bd. III, Tutzing 1976 ebd. sowie Carl Orff: Elementare Musikübung. Improvisation und Laienschulung. In: Die Musikpflege, 3. Jg., Heft 6, 1932

4 Werner Thomas: Musica Poetica. Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerks. Tutzing 1977

5 Werner Thomas: Das Orff-Schulwerk als pädagogisches Modell. In: Erziehung und Wirklichkeit. Jahrbuch der Bayerischen Akademie der Schönen Künste, München 1964

About the Modeling Characteristic of Orff Schulwerk

Ulrike Jungmair

A totally free lesson, entirely from improvisation as Orff experimented with it at the Günther-Schule, cannot be worked out as a teaching model for lack of documentation, examples and didactic or methodical references. Movement and dance were the foundations for improvised melodies and rhythms transferred to different instruments which arose "from the moment, for the moment." It was music that came from the psychical circumstances that prevailed. Orff knew very well that with the first publications of the Schulwerk and all that was stated, the character of improvisation was not addressed. However it seemed to him that a collection and publication of the materials that grew out of practical work was absolutely necessary for the development and broadening of his pedagogical ideas.

"Mostly from the memory of my classes, from incidental notes and fleeting bits of thought, I am taking the trouble now to put together an all encompassing volume." In the foreword to this volume Fritz Reusch described the collection of exercises as "Models" which "in their music form as well as in their possibilities for performance were arbitrarily varied" could and should help "to awaken the creative

strength of people in a suitable form for practicing." Orff's fears that through his publication the lively music he had in mind could not be transmitted were confirmed. How could what he and his colleagues and students had searched for, discovered and experienced, be understood through a medium that opposed improvisation?

In his documentation, "Schulwerk. Elementare Musik" in 1976 Orff regretfully remarked, "Unfortunately Rhythmic and Melodic Exercises which contained only stuff and material were for the most part falsely understood as a 'Text Book' from which one can practice piece for piece and make music. This is a total misunderstanding of the volume. It is not the reproducing of music from notes, but free music making which the illustrations should show meaning suggestions and incentives that are to be encouraged" The collected examples in the first publications are to be understood as a written copy and should "come from improvisation...that leads to improvisation."

With the publication of the five volumes, "Orff Schulwerk Musik für Kinder"1950–1954, there was a collection of instrumental pieces, vocal pieces, rhymes and texts which came out of the practical work. All of these examples are to be understood as models for one's own attempts.

Models in Orff Schulwerk, according to Werner Thomas, are not to be seen as rules "but as transcripts of a possibly successful experience. They plead once more for one's own imagination in sound and the art of discovering the effect." Models have a demanding character, an invitation to make changes, to build further and "remodel." All of the examples in Orff Schulwerk are to be seen as representing the process of their creation that has been written down later. As such they hold the character of an idea, becoming an example, a pattern. Orff however chose the concept of "model" which lessens the inflexibility, the unchangeable norms that are those of a pattern. A model can be understood as an exemplary outline, as the preliminary step for a work, and also as the reproduction of an object in a smaller form for study and experimental purposes. Hans Scheuerl speaks of the model in his book, "Die exemplarische Lehre" as simply a draft …not an unchangeable norm… "it leaves room for play. It is helpful to translate ideas which are still in flux, into a reality or to transmit other realities that are still unable to be grasped as ideas." Models are available as a kind of aid to give an overview of material used, principles of moderation and structures of musical movements, to show ways of extending the tonalities and to give practice materials in the rhythmic and melodic areas.

Didactic and methodical questions are essential for the pedagogical activities, for the transferal into practice, and above all for the insight that is represented by the models, namely realizing the sound which does not come across in them.

The superficial user of the volumes of "Musik für Kinder" mostly skips over Orff's notes to the single pieces, songs and texts. It is exactly these that must be attended to. That means among others: "to the sound of the bells which are struck with a small wooden hammers, a roll on the drum or timpani can represent thunder. Also 'streaming rain' can be reproduced in sound by an even stroking of the drum skin with a brush." (Volume I/59: Drei Wolken am Himmel)

"Here at the same time the accompaniment of the play can be sketched: the approaching man (timpani or cello pizz.), the falling of the man into the well and the splash in the water (ratchet and timpani stroke)

"The phonetic transcription of the words, 'Unk, unk, unk' has the suitable accompaniment of…"(Volume I/13: Unk unk, unk)

"Meaningful accompaniments are to be found" for songs and melodies (Volume I/14: Wellenmännele im Mond) "a correct market scene presented with changing roles ad lib" (Volume I/14: Liebe Kindlein kaufet ein) and in reversible working order, "the magic of words through sound, and the magic of sound through words can be heightened." (Volume IV/46: Märchensprüche)

Of course the notes also contain directions for making settings and working out rhythms and melodies, practicing improvising, with incentives for suitable changes of instrumentation as well as presenting impulses for trying out sounds. Above all, however, they demonstrate a kind of turning back to the simple rhythms and melodies, borduns and ostinati in scenes, presentations, pictures and methodical situations.

The instrumental piece of the "Brunnenfrau" is not to be rehearsed. The musical motives, rhythmic and melodic figures come about with calls, with enticing the Brunnenfrau: melodic accompaniments and sound paintings sketch the movement of the water, the bubbling in the well; by skipping around the well a dance and drama result from the given situation. Finally, the

problem, "How did the Brunnenfrau get into the well in the first place?" leading to spontaneous scenes. While inventing, speaking, calling and playing with the addition of mime and gesture, speech, music and dance win a new actuality and will be an experience in development. Stories and situations that are experienced in this way first, brought to life and "played" through the instruments, become again rhythm and melody, bordun and ostinato, that change the child. It leads to one's own creation and statement. The teacher must therefore transmit the chosen model, the game or instrumental piece from Orff Schulwerk not as if it were created "for the child", but as if were discovered anew by the child itself, created anew and allowed to be lively.

In all the models of the Schulwerk, dance and sound improvisations are a result of movements supported by the breath and speech. Their foundations are clarity and visual strength. There is not a single model that has been conceived only intellectually. In the act of "making something elemental" it can be experienced as a living reality. Such an act of making something come alive, or "elementalising", including movement, music, speech and picture in the same intensity induces, according to Werner Thomas, a "fundamental imagination." It has to do with translating the conceptual language into a visual language, translating the abstract notes into the reality of sound, making written signs come alive actively; a procedure which lets itself be discovered in the unfamiliar, in one's own and obviously in what is unusual.

The models in Orff Schulwerk can be understood as a "pro-educational basic models" (propädeutische Grundmodelle) , in which it is possible for the child to enter into his or her inner changing image and creative world. This confirms to the child, because they are simple expressive structures, a meaningful visual perception. There are elementary structures that are adopted by the child as practice forms and are used to create their own world of perception. They are helpful in training one's own readiness, however they evoke in like manner new independent rhythmic, speech and movement forms of expression. From this level visual thinking and the imagination are sparked.

"Elementalising" rhythm can be established in the lesson as follows: at all levels of work with the models of Orff Schulwerk, speech exercises play an important and decisive role. "For with counting alone," writes Orff in the notes to Volume V of Musik für Kinder, "one cannot penetrate the substance of rhythm and certainly not that of changing rhythms. Every kind of motion with the breath, be it clapping, stamping or all the way to dancing, permits the many sided rhythmic flow to come alive." One time, texts, rows of rhythmic words or speech pieces can be the foundation for a creation; another time, new speech pieces are created by making up texts. A given rhythm can be clapped, be given vocal syllables, given vocal pictures gradually becoming meaningful, and clear. It is playing with imagination to follow the rhythmic dynamics, to allow the tension of rhythm to rise and fall and to find one's own rhythm of speech in one's own language through an association with one's own visual world on the spur of the moment. Using a rhythm from the first volume of Musik für Kinder, teachers in a continuing education course for music and dance education (Easter course, 1981 in Villach, Austria) expressed their situation with the following text: (see notation in the German article): the text: "Here, in this house, one is in and can't come out! Here one must dance, and sing, and also jump, only then can one come out again." (Of course the original German text fits the rhythm very well.) Tr.

Coming from the same sources of raw material, each one can experience his own speech sounding in a new way. Some solutions of students from Austria, Switzerland Japan and the USA should support this statement: (see examples in the German Article) The final example, also a "Schulwerk rhythm", through its text, became a fun filled game for children and adults which through movement and dance with changing partners, created contact quickly even in a large group. (The text: "Here, there, all around and more, zig-zag and straight ahead is also not hard.")

Orff also had many opportunities to observe primitive forms of expression; how children universally use their bodies, how they present themselves spontaneously through moving, using their voice, miming and gesturing. Teachers today are not often in this position. The media, fashion trends and contemporary clichés define the child of our times. Nevertheless, even this "secondary reacting person" can also perform the primary forms of moving, speaking and making music. It is always valid to find the tracks to his anthropological and socio-cultural needs through suitable themes: those that set a process in motion and motivate activity.

The theme in itself is only a concept. Chosen teaching

material will first become a theme when it evokes something in a person.
Each teacher has to go on the search him or herself. The models in Orff Schulwerk can be a help and motivation to him or her to find themes and to accept the task of "elementalising." It is only those experiences and "contents" that students who have had experiences through all their senses will assimilate. When the student has been able to handle the materials of singing, playing and thinking, then he or she will build personal structures. Thus a person becomes a creative being, creating music from his or her innermost self.
To the teacher who is ready to take the trouble to understand the pedagogical ideas of Carl Orff more deeply, the models in Orff Schulwerk present a treasure of enrichment. There is no doubt that these experiences will be understood as focusing on the concepts of music and dance education that lead to a new understanding of teaching holistically.

Das Phänomen des Ausdrucks in der Ästhetischen Erziehung[1]

Barbara Haselbach

Einleitung

„Ausdruck" ist nicht gerade ein Mittelpunkt des Interesses der Menschen unserer Zeit, für die in ihren jungen Jahren coolness, in späteren Angepasstheit und Unauffälligkeit die anstrebenden Normen ihres Verhaltens in der Welt zu sein scheinen. So sehr ist dieser Begriff aus dem Gesichtskreis verschwunden, dass in psychologischen Lexika des letzten Jahrzehntes „Ausdruck" nicht einmal als eigener Eintrag aufscheint und man lange suchen muss, um in vereinzelten pädagogischen Werken eine Auseinandersetzung mit diesem Phänomen zu finden.
Umso erfreulicher ist die Tatsache, dass die Veranstalter dieses Symposions den Mut und die Einsicht hatten, sich aufs neue in Theorie und Praxis mit diesem zur Zeit eher unpopulär gewordenen Phänomen des Ausdrucks in der Ästhetischen Erziehung auseinander zu setzen. Für diese Entscheidung ist ihnen Dank und Anerkennung auszusprechen. Für mich selbst ist die Vorbereitung auf dieses Referat eine sehr interessante Spurensuche geworden.
Ich möchte meine Gedanken in drei, fast möchte ich sagen konzentrischen Kreisen oder Themen anordnen. Konzentrisch in dem Sinne, dass sie einen gemeinsamen Mittelpunkt haben und eines sozusagen aus dem anderen erwächst.

1. Zunächst wollen wir uns durch Annäherung von verschiedenen Seiten um ein vielleicht viel-facettiges Verständnis des Begriffs „Ausdruck" bemühen, dann ist
2. der Frage nachzugehen, wie Ausdruck entsteht und welche Funktion er in unserem Leben erfüllt, um schließlich darauf einzugehen
3. welche Rolle Ausdruck, vielleicht auch Ausdrucksschulung in der Musik- und Tanzerziehung, oder allgemeiner, in der Ästhetischen Erziehung spielt oder spielen sollte.

1. Was versteht man unter Ausdruck?

Eines der führenden der deutschen Lexika gibt uns drei Hinweise[2], zunächst ganz allgemein:

- Ausdruck sind körperliche oder gegenständliche Erscheinungen, die auf seelische Momente zurückzuführen sind und deren Äußerung darstellen.

Dann stärker auf die Künste bezogen:
- Ausdruck ist die Gesamtwirkung der nicht objektiv greifbaren Interpretationsmittel z.B. der Musik, ...die Vorstellungen und seelische Bewegungen vermittelt.

Und schließlich:
- Die Gebilde der Kunst, Literatur, aber auch der Wirtschaft und Technik weisen auf seelische und geistige Gehalte hin, die sich in ihnen niederschlagen, d.h. sie sind Träger von Ausdruckswerten und sind dadurch verstehbar.

Wesentlich komprimierter formuliert der Erfinder der abstrakten Malerei, der russische Maler Wassiliy Kandinsky[3] : Die Form ist die Äußerung des Inhalts. Dorothee Günther, die Leiterin jener Münchner Ausbildungsschule, an der das Orff-Schulwerk in den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts seinen Anfang genommen hat, meint[4] Ausdruck ist immer Folge innerer Anteilnahme, inneren Bewegtseins. Die Reihe der Zitate wäre fortzusetzen, doch haben wir bereits verstanden: es geht um das „nach außen bringen" von etwas, das auf der Basis unserer sinnlichen Wahrnehmung in uns entstanden ist, sich entwickelt hat und irgendwann so sehr unseren inneren Rahmen sprengt, dass es aus uns „herausgedrückt" werden muss. Dies kann – wie bei einer Geburt – in einem fast dramatischen, emotionalen Prozess vor sich gehen – denken wir an „Ausbrüche" von Wut, Angst, Aggression, aber auch an plötzliche und überwältigende „Anfälle" von Zuneigung. Solche Eruptionen ereignen sich keineswegs nur bei Kindern!

Das „Zum-Ausdruck-kommen" kann aber auch ganz langsam vor sich gehen. Unsere Mimik, Haltung und Bewegung, unsere Stimme und unser Blick wird durch immer denselben emotionalen Druck oder aber auch durch positive Stimulierung, jedenfalls durch etwas, das Tag für Tag auf uns einwirkt, in eine Form gebracht, bis wir selbst in unserer leiblichen Erscheinung zum Ausdruck unserer vorherrschenden inneren Befindlichkeit geworden sind. (Beispiele: Denken Sie an von Sorgen gebeugte Menschen, an Kinder mit einem gehetzten Gesichtsausdruck und stets fluchtbereiter Haltung, aber auch an die Lachfältchen eines fröhlichen Menschen, etc.)

>>> Ausdruck kann – zeitlich gesehen – durch momentane Entladung oder durch lange dauernde Prägung zustande kommen.

Wir müssen uns auch fragen, was es denn sei, dass „herausgedrückt" werden soll! Es mag ein durch einen überwältigenden Eindruck erwecktes Gefühl sein wie Aggression, Angst, Verzweiflung, Zorn, Wut, Neugierde oder Mitleid, Freude oder Liebe. Es kann eine Ahnung, ein Traum, Sehnsucht oder ein inneres Bedürfnis sein oder aber eine spontane Idee, ein inneres Bild, eine plötzliche Vision oder eine innerlich lange vorgeformte Vorstellung. Wie auch immer es bezeichnet wird, es ist da und verlangt mehr oder weniger vehement nach Ausdruck. Dabei kann Ausdruck geben zweierlei bedeuten:
Zum einen das „aus sich selbst Herausstellen" um es los zu werden, um sich von dem Zustand einer zu starken psycho-physischen Spannung, von einem überwältigenden Erlebnis zu befreien. Dies kann in einem autotherapeutischen Akt der Befreiung, der selten vor anderen passiert, oder in einem therapeutischen Prozess geschehen, angeleitet und begleitet durch einen Therapeuten, vielleicht sogar einen Kunst- oder Ausdruckstherapeuten.
Die Äußerung, das „Ausdruck geben" kann aber auch ein bewusstes, absichtsvolles Geschehen sein, in dem man entweder sich selbst darstellen oder etwas mitteilen möchte, in dem man seine Botschaft bestimmten Menschen zu einem besonderen Zweck übermitteln will. Dieser Vorgang braucht andere Menschen, Empfänger, Zuhörer, Betrachter, vielleicht sogar ein akzeptierendes, beifallspendendes Publikum, jedenfalls ein kommunikationsbereites Gegenüber.

>>> Ausdruck kann Zeichen der Befindlichkeit, spontane Befreiung oder geplante Botschaft, bzw. intendierte Selbstdarstellung sein.

Sowohl das explosive „Aus-sich-herausschleudern" als auch die geplante In-Szene-Setzung der Selbstdarstellung kann sich ganzkörperlich darstellen, so dass außer Stimme, Haltung, Mimik und Bewegung, außer dem eigenen Körper also, keine anderen Medien gebraucht werde. In anderen Fällen hingegen wird im Augenblick gerade verfügbares Material benutzt, um die emotionale Entladung zu unterstützen (z.B. vor Wut Geschirr zerschlagen oder vor Begei-

sterung Objekte in die Luft werfen). Für künstlerisch kreative Menschen wird es das Medium ihres Berufs oder ihrer Begabung sein, in dem sie sich ausdrücken wollen oder müssen – seien es Worte, Bewegungen, Töne, ein Instrument oder das konkrete Material bildnerischen Gestaltens wie Farben, Stifte und Pinsel, Papier, Ton oder Stein.

>>> Medium des Ausdrucks kann der eigen Körper (Stimme, Mimik, Haltung und Bewegung), zufällige Objekte oder die verschiedenen künstlerischen Medien sein.

Intensive Stimuli bewirken ausdrucksstarke Reaktionen (denken wir an unser stimmlich-mimisches Verhalten, wenn uns etwas sehr Übelriechendes aufgetischt wird, an die strahlenden Augen und das Lächeln eines Menschen, dem wir etwas Schönes schenken oder das ängstliche Ausweichen bei provokativ drohendem Verhalten). All diese Reaktionen können jedoch nicht nur spontan reaktiv sondern auch bewusst gestaltet erfolgen, wenn sie Teil einer theatralischen Szene sind. Tagelang kann dann eine solche Situation immer neu probiert werden, bis die beabsichtigte künstlerische Ausdrucksform endlich gefunden ist.

>>> Ausdruck kann spontan und direkt reagierend erfolgen oder vorsätzlich über längere Phasen der Suche gestaltet werden.

Dieser bewusst gestaltete künstlerische Ausdruck hat in verschiedenen Epochen unterschiedliche Ausprägungen erfahren. Von der Antike bis zum Ausgang des Barock hat man versucht, idealtypische Darstellungen der menschlichen Leidenschaften und Gefühl zu finden. Von Plato bis Descartes haben Philosophen und Musiker Theorien darüber aufgestellt, vor allem im 17. und 18. Jahrhundert bestimmte die sogenannte Affektenlehre die künstlerische Gestaltung, in erster Linie jedoch die musikalische Komposition und Interpretation. Erst ab dem Ende des 18. Jahrhunderts wurde das Stereotype, Klischeehafte solcher Darstellungen kritisiert (im Tanz besonders vehement durch J.G. Noverre in seinen „lettres sur la danse" von 1759) und ein subjektiver Ausdruck in der Gestaltung künstlerischer Werke und ihrer Wiedergabe gefordert.

>>> Künstlerischer Ausdruck kann sich je nach dem ästhetischen Verständnis der Zeit an objektiven Charakteristika oder an subjektiven Empfindungen orientieren oder sogar die Ausdruckslosigkeit zur beabsichtigten Darstellungsform erheben.

Soweit der Versuch, Ausdruck von verschiedenen Ansatzpunkten her kurz zu beschreiben. Wenden wir uns nun der Frage zu

2. Wie entsteht Ausdruck, welche Funktionen erfüllt er in unserem Leben und welche Wirkungen gehen von ihm aus?

Wir haben gehört, dass Ausdruck zunächst die körperliche Reaktion auf Emotionen ist, die wiederum als Antwort auf Sinneswahrnehmungen entstehen. Ort der Verwandlung ist vor allem das Limbische System in unserem Hirn, einer Schaltstelle zwischen Körper und Geist. Speziell in einem seiner Teile, dem Thalamus, wird der größte Teil aller sinnlichen Wahrnehmungen empfangen und zu den verschiedenen Zentren der Großhirnrinde geleitet, die von dort kommenden Impulse durch den Hirnstamm an die Muskeln weitergeben. Andere Teile des Systems haben andrer Funktionen wie etwas die Amygdala, der Mandelkern, der zur Wahrnehmung der Körpersprache und der Mimik beiträgt und die körperlichen Warnreaktionen koordiniert oder wie der Hypothalamus, der unter anderem bei Wut, Aggression u.ä. intensiven Emotionen besonders beteiligt ist. Das Basalganglion wiederum wirkt mit an der Feinmotorik der Gesichtsmuskulatur, die als wichtiger Ausdrucksträger für die mimische Kommunikation mitverantwortlich ist[5]. Auch viele Funktionen des Kurz- und des Langzeitgedächtnisses werden dem Limbischen System zugeordnet. Durch seine Verbindung mit der hormonalen Regulation und der vegetativen Innervation der inneren Organe einerseits und den emotionellen Antrieben andererseits kommt es durch das Limbische System zu körperlichen Reaktionen auf emotionale inputs, durch seine Vernetzung mit dem Neocortex können solche Prozesse schließlich auch dem Bewusstsein zugänglich gemacht werden.

Lernen und Erinnern sind an das Limbische System als Vermittler zwischen sensorischem Input, emotionaler Stimulierung und ausführender Bewegung gebunden.

Alle diese Bereiche sind nicht von Geburt aus voll ausgebildet, sondern entwickeln sich während der ersten Lebensjahre. So beginnt im Laufe des zweiten Lebensjahres das Limbische System Grundmuster sensorischer Erfahrungen und erlernte motorischen Funktionen durch Emotionen zu erweitern[6] und im Gedächtnis zu speichern. Über Erfahrungen lernen Kinder erkennen, welche Dinge, Handlungen oder Personen für sie positiv oder negativ wirken. Lebensbestimmende soziale Beziehungen werden aufgebaut. Hannaford betont die Wichtigkeit, die Ausdruck durch Bewegung für das Erlernen der Emotionen in der frühen Kindheit hat. Expressive Ausbrüche kleiner Kinder sind nach Hannaford nicht etwa schlechtes Verhalten, sondern emotionale, körperliche, multisensorische Lernaktivitäten, in denen Kinder Zusammenhänge empirisch erfassen, die sie kognitiv noch nicht begreifen können. Sie haben nicht Emotionen, sie sind Emotion.

Auch in den späteren Jahren bleibt vor allem der Körper Vermittler unseres emotionalen Erlebens, sowohl über den input der angenehmen und beglückenden, oder erschreckenden und ängstigenden Wahrnehmungen durch unsere Sinne, als auch durch den output unseres reagierenden Verhaltens, mit dem wir auf diese Eindrücke eingehen oder uns vor Schaden schützen.

In unserer Zivilisation sind Emotionen und ihr direkter Ausdruck mehr und mehr verpönt. Die sogenannte gute Erziehung will uns beibringen, Emotionen zu unterdrücken und unser Verhalten ständig unter Kontrolle zu haben. Doch dies beeinträchtigt in hohem Maße unsere Entwicklung als menschliche Wesen. Denn die Verbindung von Wahrnehmung, Emotion und Ausdruck hilft, das neuronale Netz aufzubauen und damit Lernfähigkeit, Gedächtnis und Bewusstsein zu beeinflussen. Zunächst war Wahrnehmung und entsprechend reflexartige Reaktion eine Frage des Überlebens. In Momenten größter Gefahr erfolgt unter Ausschaltung des Denkens unsere Reaktion, die uns entweder aus Panik bewegungslos macht (entsprechend dem Sich-Totstellen bei Tieren), aus Angst die rasende Flucht ergreifen lässt oder aus Wut oder Gier zur Aggression, zum Angriff treibt. Diese grundsätzlichen Ausdrucksmuster instinktiven Verhaltens sind Menschen und Tieren zu eigen. In der menschlichen Entwicklung bilden Erfahrungen dieser primitiven Muster die Basis aus der sich später differenzierte Emotionen und Ausdrucksformen wie Zuneigung, Mitgefühl, Vertrauen und Liebe entwickeln.

> Erst auf der Basis von Erfahrungen primitiver Ausdrucksmuster werden differenzierte und altruistische Emotionen und ihr Ausdruck möglich.

Weiters ist das Ausdrücken von Emotionen und Bedürfnissen Grundlage jeder Interaktion. Um mit anderen zusammen zu spielen, zu musizieren oder zu tanzen, oder einfach um mit andren zusammen zu leben, ist es notwendig, neben ihren wortsprachlichen Äußerungen auch die körpersprachlichen zu verstehen, die den weitaus größten Teil aller zwischenmenschlichen Mitteilungen ausmachen.
So wie ich mich bemühe, den Körperausdruck meiner Mitmenschen wahrzunehmen und zu interpretieren, so wird auch mein Ausdruck von anderen aufgenommen. Aus diesem wechselseitigen Mitteilen und Erkennen entsteht Kommunikation.

> Emotionaler Ausdruck stellt eine Brücke von Innen nach Außen dar und ist Basis aller zwischenmenschlichen Beziehungen.

Ständiges Unterdrücken von emotionalem Ausdruck aus Angst vor Strafe oder den spöttisch verächtlichen Reaktionen der Umwelt kann zu weitgehenden Schädigungen führen. Zum einen verursacht das Verdrängen eine permanente Adrenalinausschüttung, wodurch Lernen, Gedächtnis und Immunsystem geschwächt werden. Oder es schlagen sich über längere Zeit hinweg verdrängte negative Emotionen in psychosomatischen Störungen nieder. Zum anderen kommt es irgendwann doch zu einer Entladung lange aufgestauter Gefühle, dann aber meist mit besonderer, nicht mehr kontrollierbarer Heftigkeit die bis zur Gewalttätigkeit führen kann.

> Dauernde Verdrängung von emotionalem Ausdruck kann zu schweren psychischen und physischen Schäden führen.

Aus all den erwähnten Fakten ergibt sich nun die Frage:

3. Welche Aufgabe hat Erziehung, speziell Ästhetische Erziehung im Zusammenhang mit Ausdruck und Ausdrucksschulung zu erfüllen?

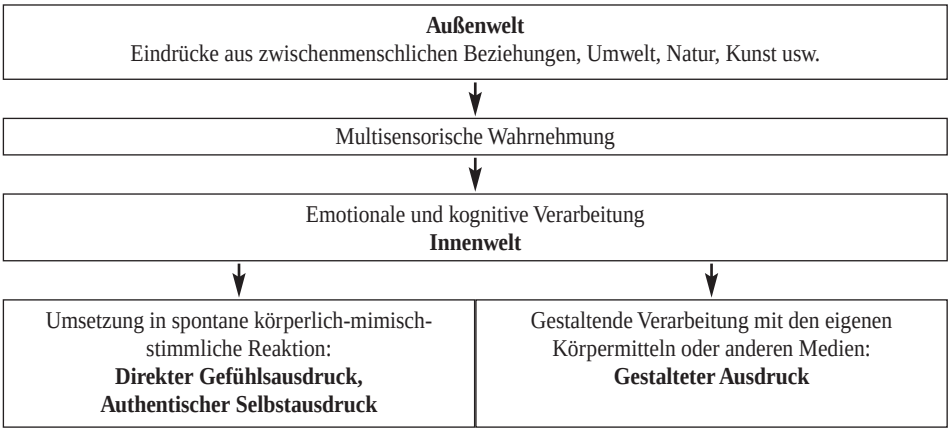
Theoretisch und summarisch lässt sich dies mit einer Forderung an uns Lehrer beantworten:

> Emotionale, kognitive und körperliche Entwicklung müssen als gleichwertig anerkannt und gefördert werden. Nicht im Sinne von drei unterschiedlichen „Bestandteilen" des Menschen, sondern vielmehr als untrennbare und sich gegenseitig unterstützende und beeinflussende Systeme. Auf dieser Basis ist der direkte Ausdruck zu akzeptieren und der gestaltete Ausdruck zu unterstützen, anzuregen und zu differenzieren. Reflexion und Bewusstmachung sind für den einen wie für den anderen Bereich unabdingbar.

Gehen wir zunächst davon aus, dass wir als Lehrer den Körperausdruck unserer Schüler mit Aufmerksamkeit beobachten, ihre Befindlichkeit wahrnehmen und unser Verhalten und unserer Anforderungen an das einzelne Kind entsprechend modifizieren. Ich meine damit nicht, dass wir uns als Psychologen verstehen und Diagnosen stellen sollen, wenn wir professionell nicht dafür ausgebildet sind, ich spreche einfach von einer wachen, einfühlsamen Beobachtung unserer Schüler, verbunden mit der Bemühung, ihren spontanen oder dauerhaften persönlichen Ausdruck zu verstehen und, wenn notwendig, darauf zu reagieren. In der Ästhetischen Erziehung begegnen wir vor allem zwei Formen des Ausdrucks:

- dem persönlichen, direkten Gefühls- oder Selbstausdruck
- dem gestalteten, künstlerischen Ausdruck

Persönlicher und indirekter Gefühlsausdruck setzt Vertrauen voraus, doch kann ich mich nur dann öffnen, wenn ich sicher sein kann, nicht angegriffen, ausgelacht oder verspottet zu werden. Daher ist eine offene, jeden Menschen in seiner Eigenart akzeptierende Atmosphäre die Basis für „Sich-selbst-sein-dürfen". In der pädagogischen Praxis heißt dies, dass wir oft eine ganze Menge von klischeehaften Auftritten hinnehmen müssen, bis alle Schüler langsam verstehen, dass sie nicht angeben und blenden müssen, um akzeptiert zu werden.
Wenn dieses „Sich-selbst-sein-dürfen" einigermaßen verstanden worden ist. Können sich daraus viele Übungen entwickeln lassen, die zur Förderung der Kommunikation hilfreich sind. (z.B. Stimmen erkennen, Schritte identifizieren, Gesten bestimmter Menschen imitieren etc.) Vorbedingung ist, dass ich zuerst gelernt habe, genau und multisensorisch wahrzunehmen, offen zu sein für den Ausdruck der beobachteten Person und so fähig werde, ihre Befindlichkeit oder Emotionalität durch Empathie oder sachliche Beurteilung zu erkennen.
Paolo Knill spricht in seinem Buch ‚Ausdruckstherapie' von der gegenseitigen Beeinflussung von direktem und künstlerisch-gestaltendem Ausdruck. Ermutigung zu direktem Gefühlsausdruck beeinflusst Freiheit und Intensität der Gestaltung, während starke Kunsteindrücke wiederum direkten Ausdruck hervorbringen.
So gesehen ist Ästhetische Erziehung prädestiniert, Menschen aller Altersgruppen Zugang zu vermitteln zu vertieften Eindrucks- und Ausdruckserlebnissen.
Folgendes Modell versucht deren Interdependenz deutlich zu machen:



Damit schließt sich der Kreis und der Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Ausdrucksvorgang beginnt von neuem. Jeder Kreislauf stellt einen vielschichtigen, die ganze Persönlichkeit beanspruchenden körperlich-emotional-kognitiven Lernprozess dar. Didaktisch gesehen heißt das:

Unser Unterricht sollte eine reiche, aber nicht übersättigende Stimulation beinhalten, Angebote aus verschiedenen, die Schüler interessierenden Lebensbereichen in realistischer oder künstlerisch gestalteter Form einbringen und dadurch Wahrnehmung fördern, Emotionen und kognitive Verarbeitung anregen.

Eine entscheidende und methodisch schwierige Schaltstelle in der pädagogischen Praxis ist der Übergang von der Inspiration zum Gestalten, vom Eindruck zum Ausdruck, wobei ich sowohl den direkten Gefühlsausdruck als auch den künstlerischen Ausdruck vor Augen habe.

Junge Menschen, deren emotionale Äußerungen ernst genommen wurden, haben im allgemeinen keine Schwierigkeiten, direkt und spontan zu reagieren. Für die anderen, deren Erziehung immer nur auf Selbstbeherrschung und Unterdrückung von Gefühlen zugunsten eines angepassten Wohlverhaltens ausgerichtet war, ist es unumgänglich, erst eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz zu schaffen. Damit ist nicht gemeint, dass jedes Verhalten gut zu heißen ist, dass destruktives und chaotisches Betragen gefördert werden soll, gemeint ist vielmehr, dass wie auch immer gearteter Ausdruck nur dann reflektiert und aufgearbeitet werden kann, wenn er erst einmal geäußert wurde. Die didaktische Konsequenz heißt also:

Zunächst Akzeptanz allen Ausdrucksformen gegenüber zu vermitteln, um sie dann in einer gemeinsamen Reflexion auf Ursachen und Wirkungen hin zu untersuchen, so dass nicht durch vorgegebene Regeln, sondern durch den Prozess der eigenen Erfahrung gelernt wird.

Auch für den künstlerischen Ausdruck ist Offenheit und Respekt allen Gestaltungsversuchen gegenüber der beste Nährboden für ein wachsendes Vertrauen in die eigenen expressiven Fähigkeiten. Die ungeheure Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen, zu denen wir heute Zugang haben und die in die Ästhetische Erziehung mit einfließen sollte, umfaßt im Grunde die Kunst der ganzen Welt, aller Zeiten und aller Kulturen. Wir begegnen so eklatanten Unterschieden in Themen, Material, Inhalt, Form, Stil und Aussage, dass es äußerst fragwürdig wäre, im Unterricht noch mit den alten Kategorien von „gut" und „schlecht", „richtig" oder „falsch", „schön" oder „hässlich" zu operieren. Aber ist dann alles, was unsere Schüler produzieren gleichwertig? Was soll dann überhaupt noch gelernt werden?

Nun, ich denke, es ist eine ganze Menge zu lernen. Und gerade der Vergleich mit der Weltkunst zeigt uns, dass jedes Kunstwerk sich vom anderen unterscheidet, weil es in seiner Eigenart höchst differenziert und dadurch etwas besonderes und einmaliges ist.

Auf Unterricht bezogen ergibt sich daraus der Anspruch, ästhetische Wahrnehmung immer reicher und differenzierter werden zu lassen, um tiefer in das Wesen des Ausgedrückten, d.h. der Gestaltung einzudringen, sie immer besser zu verstehen. Mit jeder Erfahrung im Medium Musik, Tanz, Sprache oder bildende Kunst lernen wir ein Stück mehr, unsere Unterscheidung von Klangqualitäten, von Bewegungsausführung wird genauer, unser Verständnis für Formstrukturen wächst, unsere Empathie mit dem Ausdruck der Gestaltung vertieft sich. Je feiner unser Verständnis wird, umso größer wird auch der Wunsch, genau das ausdrücken zu können, was mir innerlich vorschwebt. Und das gelingt nur, wenn ich über die entsprechenden Fertigkeiten, Techniken verfüge. Ausdrucksbedürfnis bringt die Motivation zur Technik mit sich. Technik zu lernen kann also nicht Selbstzweck sein, schon gar nicht in der nonprofesisonellen ästhetischen Erziehung, sondern Technik bietet einfach die Möglichkeit zur differenzierten, präzisen Darstellung dessen, was ich vermitteln möchte, Technik kann künstlerische Gestaltung bereichern, aber sie ist keinesfalls mit deren Anliegen und Ausdruck zu verwechseln.

Wir sehen, das Feld dessen, was uns in der Ausdrucksarbeit zu tun bleibt ist mehr als umfangreich.

Lassen Sie mich zusammenfassen:

Ich sehe unsere Aufgabe im Umgang mit ‚Ausdruck' im Bereich der Musik- und Tanzerziehung in folgenden Punkten:

- Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre
- Vielseitige Stimulation und Inspiration anbieten
- Akzeptanz und Respekt gegenüber allen Ausdrucksformen erweisen
- Die nötigen Techniken anbieten und fördern
- Durch behutsame Hilfe zu immer größerer Differenzierung in der Gestaltung führen
- Aufarbeitung in der Reflexion anregen und leiten

Auf diese Weise sollen körperlich-emotional-kognitive Lernprozesse unterstützt werden, die zum einen die Kommunikation innerhalb sozialer Gruppierungen entwickeln helfen, zum anderen die Entfaltung des Individuums als schöpferische Persönlichkeit fördern und Ausdruck als eine unabdingbare Dimension menschlichen Lebens erfahren lassen.

Bibliography:
- Argyle, Michael: Körpersprache und Kommunikation. Paderborn 1979
- Bertelsmann, Klaus: Ausdrucksschulung. Stuttgart 1975
- Günther, Dorothee: Der Tanz als Bewegungsphänomen. Reinbek 1962
- Hannaford, Carla: Bewegung, das Tor zum Lernen. Freiburg 1997
- Haselbach, Barbara: Improvisation, Tanz, Bewegung. Stuttgart 1993, 6.Auf.
- Haselbach, Barbara: Tanz und Bildende Kunst. Stuttgart 1991
- Kandinsky, Wassiliy: Über das Geistige in der Kunst. Bern 1966, 10.Aufl.
- Knill, Paolo, J.: Ausdruckstherapie. Lilienthal 1992[2]
- Peter-Bolaender, Martina: Tanz und Imagination. Paderborn 1992
- Petzold, Hilarion / Orth, Ilse (Hrsg.): Die neuen Kreativitätstheorien. Paderborn 1990

The Phenomenon of Expression in Aesthetic Education[1]

Barbara Haselbach

Introduction

"Expression" is not exactly a central point of interest among those people of our times, who strove to be cool in their youth, and in later years sought to appear to conform and to be unobtrusive. This concept has so disappeared from sight that "expression" does not even appear as an entry in psychological encyclopedias of the last decade, and one is involved in a long search in various pedagogical works to find an explanation of this phenomenon.

It is all the more gratifying that the organizers of this Symposium have had the courage and the insight to take a fresh look at the theory and practice of this rather unpopular phenomenon of expression in aesthetic education. They must be thanked and given credit for this decision. As for me, the preparation of this paper has taken me on a very interesting quest.

I would like to arrange my thoughts, in three, almost concentric circles or themes, concerning in the sense that they have a common centre and that one, so to speak, grows out of the others.

1) First, we should take the trouble to acquire a perhaps many-sided understanding of the term 'expression' by approaching it from different viewpoints. We should then

2) consider how expression arises and what function it fulfils in our lives, in order to assess

3) the role that expression, and perhaps also training in expression, plays or should play in music and dance education, or in general in aesthetic education.

1. What is understood by the term 'expression'

One of the leading German encyclopedias gives us three definitions[2], at first a general one:

- *Expression is a physical or objective response that refers back to and externalizes an emotional process.*

Then with a stronger relation to the arts:

- *Expression is the overall effect of a means of interpretation which is not objectively tangible, for example, music, which communicates ideas and stirs the emotions.*

1 Erstveröffentlichung in: JaSeSoi ry: „Expression in Music and Dance Education" – International Orff-Schulwerk Symposion, Orivesi Finland, March 24.-26. 2000. Helsinki 2001. Mit freundlicher Genehmigung der Orff-Schulwerk Association of Finland

2 dtv-Brockhaus Lexikon. Wiesbaden-München 1984, Bd. 2, S. 17

3 Kandinsky, Wassiliy: Über das Geistige in der Kunst. Bern 1966 10.Aufl., S. 69

4 Günther, Dorothee: Der Tanz als Bewegungsphänomen. Wesen und Werden. Reinbek 1962, S. 9

5 vgl. Hannaford, Clara: Bewegung, das Tor zum Leben, Kap.1 Wege des Erkennens. Freiburg 1997[2]

6 vgl. Hannaford, S. 67

And finally:

- *The products of art, literature, but also of industry and technology show a spiritual and emotional content that finds expression in them, that is, they are carriers of expressional value and can as such be understood.*

The Russian painter, Wassilly Kandinsky , the inventor of abstract painting, provides a very condensed formulation:

Form is the expression of content.

Dorothee Günther, the director f the Munich training school where Orff Schulwerk started in the twenties of the last century, said:

Expression is always the result of an inner sympathy, of being moved internally.

The series of quotations could be continued, but it is already clear: it is a question of the "bringing out" of something, which, according to the perception of our senses has arisen in us, has developed, and at some time or other has so ruptured our inner frame, that it has to be 'squeezed out' of us. This can – as in childbirth – become an almost dramatic, emotional process – think of an 'eruption' of anger, anxiety, aggression, vitality, joy but also of a sudden and overwhelming "burst" of affection (vitality joy). Such eruptions by no means occur only in children!

The "coming to expression" can also take place quite slowly, however. Our facial expression, posture and movement, our voice and our appearance is determined through the same continuous emotional pressure or also through positive stimulation; in any case through something that day by day influences us till we ourselves express our predominant inner situation through our physical appearance. (As an example, think of people bowed down with sorrow, of children with a harassed facial expression and a posture indicating readiness for flight, or the laughter lines in the face of a cheerful person, etc.)

> *>>> From the point of view of timing, expression can arise through a momentary unloading or through a long-lasting pressure.*

We must also ask ourselves what it is that should be externally expressed? It may be a feeling awoken through an overwhelming impression, such as aggression, anxiety, despair, rage, anger, curiosity or sympathy, joy or love. It can be a presentiment, a dream, a longing or inner need, or a spontaneous idea, an inner picture, a sudden vision or an internally preconceived idea. In whatever way it is described it is there, and more or less vehemently, demands expression. This shows that expression can have two quite different meanings:

On the one hand the "getting it out of yourself" to be rid of it, to free oneself from an over strong psychophysical tension, from an overwhelming experience. This can happen in an auto therapeutic act of release, that seldom happens in front of other people; or it can occur in an therapeutic process, guided and accompanied by a therapist, perhaps even by an art or expression therapist. The saying, 'to give expression' can also be a conscious, intentional occurrence in which one would like to present oneself or pass on information, in which one wishes to transmit a message from particular people for a particular purpose. This situation needs other people, recipients, listeners, spectators, perhaps even a receptive, applauding public, in any case people who are receptive.

> *>>> Expression can be the sign of a state of mind, of spontaneous release or planned communication, or an intended impression of oneself.*

Not only the explosive "hurling out of oneself" but also the planned scene-setting of self presentation can be expressed with the whole body, so that no means are required other than the voice, posture, facial expression and movement of one's own body. In other cases on the other hand, momentary available material will be used in order to support the emotional release (e.g. breaking crockery in anger, or throwing objects in the air to express enthusiasm). For artistically creative people it will be the medium of their profession or talent in which they will or must express themselves, be it words, movement, musical sounds, an instrument, or concrete artistic materials such as colours, pencil and brush, paper, clay or stone, sounds, instruments, words etc.

> *>>> The means of expression can consist of one's own body (voice, facial expression, posture and movement), chance objects or the various artistic media.*

Intensive stimuli provoke reactions that are strongly expressive. (Think of the resulting voice and facial expression when something foul-smelling is placed on

the table, or the shining eyes and smile of one receiving a lovely present or the anxious evasive movements of one confronted with provocative, threatening behaviour.) When part of a theatrical scene all these reactions are not only spontaneous but are also-consciously presented. Such a situation can be rehearsed in different ways all day long till the intended artistic form of expression is at last found.

> *>>> Expression can arise as a spontaneous and direct reaction or be deliberately formed through longer phases of rehearsal.*

This consciously formed artistic expression has gone through different styles in different eras. From classical antiquity to the start of the Baroque era ideally typical presentations of human passion and feeling were sought. From Plato to Descartes philosophers and musicians have advanced theories, particularly in the 17th and 18th centuries when the so-called 'doctrine of temperaments and affections' determined all artistic creation, especially musical composition and interpretation. First from the end of the 18th century the stereotypical nature of such presentations was criticized (in dance particularly vehemently through J.G. Noverre in his "lettres sur la danse" of 1759) and a subjective expression in the creation of artistic works and their reproduction was demanded.

> *>>> According to the aesthetic understanding of its time, artistic expression can adapt itself to objective characteristics of subjective perceptions or even elevate expression to an intentional form of "neutral" representation.*

Thus far this is an attempt to describe expression briefly from different starting points. Let us turn to the following question:

2. How does expression arise? What function does it fulfil in our lives and what effects proceed from it?

We have heard that expression occurs first as a physical reaction to emotions that again arise as a response to sensory perceptions. The limbic system in our brain is the main place of transformation, a coordinating point between body and mind. Special in one of the parts of this system is the thalamus, which receives the greater part of all sensory perceptions and relays them to the different areas of the cortex. These impulses are relayed further to the muscles by means of the brainstem. Other parts of the system have distinctive functions such as the amygdala, that contributes to the perception of body language and facial expression and coordinates the aggression and similar intensive emotions. The basal ganglia, on the other hand, contributes to the fine motor skills of the face muscles, that, as important carriers of expression are partly responsible for facial communication. The limbic system is also associated with many functions of the short and long-term memory. Through its connection with hormone regulation, and the vegetative enervation of the inner organs on the one hand, and the emotional impulses on the other, the limbic system is also responsible for physical reaction to emotional inputs. Through its links with the neo-cortex such processes can finally be made accessible to consciousness.

> *>>> Learning and remembering are tied in with the limbic system as mediator between sensory input, emotional stimulus and its realization in movement.*

All these areas are not fully formed from birth, but develop during the first year of life. Thus, in the course of the second year, the limbic system's basic pattern of sensory experiences and learned motor functions begin, through emotions, to extend and to be stored in the memory. Through their experiences children learn to recognize which things, actions or people have a positive or negative reaction for them. They build up life-determining social relationships.
Hannaford stresses the importance that expression through movement has for learning about emotions in early childhood. According to Hannaford, expressive eruptions of young children are not bad behaviour, but emotional, physical, multi-sensory learning activities, in which children empirically grasp connections that they cannot yet understand cognitively. They do not have emotions, they are emotion.
Also in later years the body remains mainly the mediator of our emotional life, not only through the input by means of our senses of pleasant and happy, or frightening and alarming perceptions, but also through the output of our reactional behaviour with which we receive these impressions, or protect our-

selves from damage. In the first place, perception and the corresponding reflex-like reaction is a question of survival. In moments of greatest danger, thought is blocked out and our reaction, either renders us motionless through panic (corresponding to the playing dead of animals) or leads to frantic flight through fear, or drives us to aggression and attack through anger or greed. These basic partners of the expression of instinctive behaviour are common to both humans and animals. In human development the experiences of these primitive patterns form the basis from which the later, differentiated emotions and forms of expression such as attachment, compassion, trust and love develop.

> *>>> The expression of differentiated and altruistic emotions is only made possible through the experience of primitive patterns of expression.*

Further, the expression of emotions and needs is the foundation of every interaction. In order to play, to make music, to dance or quite simply to live with others, next to the utterances of vocal language it is necessary to understand body language which conveys by far the greater part of human communication. So as I take the trouble to perceive and interpret the body language of my fellow creatures, so my expression is taken in by others. Communication arises out of this reciprocal information and recognition.

> *>>> The expression of non-verbal emotions represents a bridge from the internal to the external and is the basis of all inter-human relationships.*

In our civilization emotions and their direct expression are more frowned upon. The so-called good education wants to teach us to suppress our emotions so that our behaviour is always under control. But this impairs to a great extent our development as human beings. For the connection of perception, emotion and expression helps to build the neuronal network and thereby influences the capacity to learn, to memorize and to be consciously aware.
Continual suppression of emotional expression through fear of punishment or the mocking, disdainful reaction of those around us can lead to extensive damage. For one, the suppression brings about a permanent fall-out of adrenaline which weakens learning, memory and the immune system, or over a long time of repressed negative emotions, it precipitates psychosomatic disturbances. For the other, at some time, it will come to a release of long pent up feelings, mostly with a vehemece that is now no longer controllable, and that can lead to violence.

> *>>> Continual suppression of emotional expression can lead to severe psychic and physical damage.*

All these mentioned facts lead to the following question:

3. What should education, especially aesthetic education, accomplish in connection with expression and with the training of expression?

This can be answered with a challenge to us teachers:

> *>>> Emotional, cognitive and physical development must be recognized and recommended as equal in value. Not in the sense of three distinct 'components' of human kind, but much rather as inseparable and mutually supportive and influencing systems. Thus direct expression should be accepted and created expression should be supported, stimulated and differentiated. Evaluation and realization are irrevocable in all fields.*

Let us start from the fact that as teachers we observe the body language of our students with attention, that we perceive their situation, and modify our behaviour and demands on each child accordingly. I do not mean that we should consider ourselves as psychologists and provide a diagnosis if we have been professionally trained to do so; I am talking simply of an alert, sympathetic obersvation of our students, combined with the endeavour to understand their spontaneous or lasting personal eypression and, when necessary, to react to it . In aesthetic education we encounter, above all, two forms of expression:

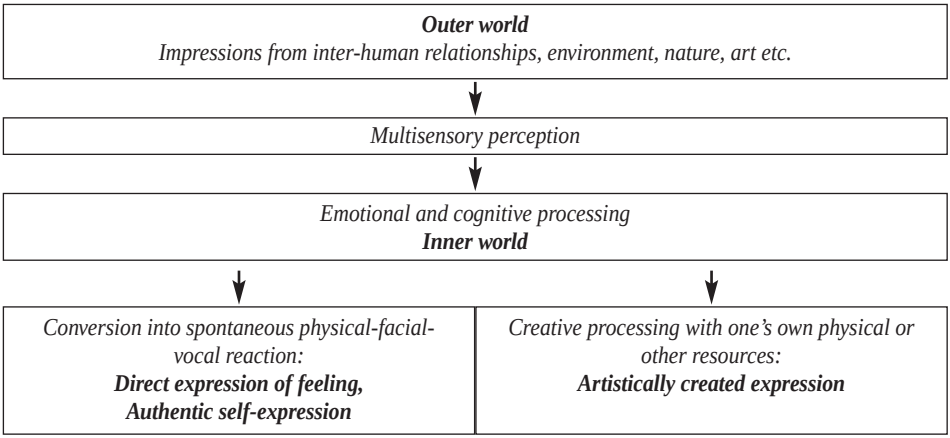
- *personal, direct expression of feeling*
- *created artistic expression*

Personal and direct expression of feeling presupposes trust. I can only lay myself open when I am sure

that I will not be attacked, laughed at or mocked. Thus an open atmosphere that accepts everyone as they are is the basis for 'being able to be oneself'. This means that in pedagogical practice we often have to put up with a number of stereotyped scenes, till all students gradually understand that they do not have to show off or to dazzle in order to be accepted.

If this 'being able to be oneself' has been understood to some extent, several exercises can be developed that are helpful to the encouragement of communication. (Recognizing voices, for instance, identifying ways of walking, imitating the gestures of particular people etc.) It is a prerequisite that I, as teacher, have first learnt to acquire a perception that is exact and multi sensory, and have learnt how to be open to the way the observed person expresses themselves, and that I am capable of sensing their situation or emotionalism and am able to make a reasoned assessment. In his book "Expression Therapy" Paolo Knill talks of the reciprocal influence between direct and artistically formed expression. The encouragement of the direct expression of feeling influences the freedom and intensity with which the artistic creation is formed, while intensive artistically induced impressions in their turn generate direct expression. Viewed thus, aesthetic education is predestinated to provide, for people of all ages, access to profound experiences of impression and expression.

The following diagram tries to make this interdependence clear:



With this the circle is closed and the process of perception, processing and expression starts again. Each cycle presents a many-layered physical-emotional-cognitive learning process claiming the whole personality.

Didactically this means:

Our teaching should include a rich but not over saturated stimulation. Should offer material that is varied and of relevant interest to the students, and in a form that is realistic and artistically created so that it promotes perception and stimulates emotional and cognitive processing. The transition from impression to expression, where I must keep in mind both the direct expression of feeling and the artistic expression, is a decisive and methodically difficult coordinating point in educational practice. Young people, whose childhood emotional expressions were taken seriously, usually have no difficulty in reacting directly and spontaneously. For the others, whose education was always organized towards self-control or frightened of punishment and the suppression of feelings in favour of conformist good conduct it is abolutely necessary, first to create an atmosphere of trust and acceptance. This does not mean that every kind of conduct is to be considered good, or that destructive and chaotic behaviour should be encouraged, but rather that every expression, however constituted can only be evaluated and processed when it has first been articulated.

The didactic consequence of this is:

Firstly to convey accteptance of all forms of expression so that in a common evaluation they can be examined as to cause and effect, so that learning and

behaviour modification can come about through the process of personal experience, rather than through prescribed rules. Also for artistic expression, openness and respect for all creative attempts on the part of the teacher and the group is the best nourishment for a growing confidence in one's own expressive capabilities. The enormous abundance of forms of artistic expression, to which we now have access and which should have a place in aesthetic education, embraces the whole world, all times and all cultures. We encounter such striking differences in themes, material, content, form, style and statement, that it is extremely questionable whether in our teaching we should still be using the old categories of 'good' and 'bad', 'right' and 'wrong', 'lovely' and 'horrible'. But is then everything our students produce equally valuable? What is there still to be learnt?

I think, there is quite an amount to be learnt. And just the comparison with world art shows us that every work of art distinguishes itself from another, because in its individuality it is highly differentiated and is therefore something special and unique.

In relation to teaching there follows the requirement to allow aesthetic perception to become ever more rich and differentiated, to delve deeper into the essence of what is expressed, that is to penetrate the work of art, the better to understand it. With every experience in music, dance, language or graphic art, we learn a little more. Our discrimination between qualities of sound, our execution of a movement becomes more precise, our understanding for form structures grows, our empathy with the expression of the work of art becomes more deeper. The more refined our understanding becomes, the greater our wish to be able to express precisely that which is moving within us. And this can only happen if we have the corresponding skills and technique at our disposal. The need to express brings motivation to acquire technique with it. Learning technique cannot be an end in itself, particularly within nonprofessional aesthetic education, but technique simply offers the possibility for differentiated, precise representation of what we wish to communicate. Technique can enrich artistic creation, but is by no means to be confused with its concerns and expression. We see that our work in the field of expression is more than extensive.

Allow me to summarize: I see our task in dealing with 'expression' in the realm of Music and Dance Education outlined in the following points:

- *Create an atmosphere full of confidence*
- *Offer many-sided stimulations and inspirations*
- *Show common acceptance and respect for all forms of expression*
- *Offer and encourage the necessary techniques*
- *Through prudent help lead to ever greater differentiation in artistic creation*
- *Stimulate and direct the process of evaluation*

The physical-emotional-cognitive learning process should be supported in this way, in order on the one hand to help develop the communication whithin social groups, and on the other to encourage the development of the indiviual as a creative living person and to allow the experience of 'expression' as an irrevocable dimension of human life.

---

1 First published in: JaSeSoi ry: "Expression in Music and Dance Education" – International Orff Schulwerk Symposion, Orivesi Finland, March 24.-26. 2000. Helsinki 2001

2 dtv-Brockhaus Lexicon. Wiesbaden-München 1984, Bd. 2, p. 17

3 Kandinsky, Wassilly: Über das Geistige in der Kunst. Bern 1966 10th edition, p. 69

4 Günther, Dorothee: Der Tanz als Bewegungsphänomen. Wesen und Werden. Reinbek 1962, p. 9

5 cf. Hannaford, Clara: Bewegung, das Tor zum Leben, chapter1 Wege des Erkennens. Freiburg 1997²

6 cf. Hannaford, p. 67

Dr. Ulrike E. Jungmair – Biographie

Professorin für Studium Generale Musik, Ensembleleitung, Didaktik und Lehrpraxis, Grundlagen der Pädagogik, Entwicklungspsychologie. Musikerin, Sängerin.

1942	in Linz/Donau (Oberösterreich) geboren
1961	Reifeprüfung Privat-Realgymnasium Bad Aussee
1948 – 1963	Instrumentalunterricht Klavier (Gertraud Jungmair, Hilde Langer-Rühl, Prof. H. Rainer, Bad Ischl) Violoncello (Alois Zand) Blockflöte (Prof. Rainer)
1962	Lehramt an Volksschulen
1963 – 1968	Lehrtätigkeit an Volksschulen, Musikschule (Blockflöte)
1965 – 1968	Lehrtätigkeit auch an der Privat-Maturaschule (Englisch)
1965	Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen
1967	Lehramtszeugnis Leibesübungen/Sportlehrer
1968 – 1970	Studium am Orff-Institut des Mozarteums in Salzburg Lehrbefähigungsdiplom. „Lehrbefähigung für Elementare Musik- und Bewegungserziehung"
1968 – 1974	Studium Viola da Gamba an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum in Salzburg
1970 – 1972	Lehrbeauftragte für Blockflöte am Orff-Institut
1970 – 1972	Lehrtätigkeit als Volksschullehrer (Oberndorf/Salzburg Stadt)
1972 –1976	Vertragslehrer am Orff-Institut der Hochschule Mozarteum für Ensemblespiel und musikalische Improvisation, Blockflöte, Lehrübung, Schlagwerk;
1976	Ernennung zum Professor am Orff-Institut der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum.
1979 – 1987	Während der Lehrtätigkeit am Orff-Institut Studium an der Paris-Lodron-Universität Salzburg: Erziehungswissenschaften und Psychologie;
1987	Promotion zum Doktor der Philosophie

1943 – Uli mit skeptischem Blick neben ihrem Bruder

seit 1982	zunehmend erweiterte Lehrtätigkeit am Orff-Institut mit folgender Fächerkombination: Studium Generale Musik; Grundlagen der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie; Einführung in die Entwicklungspsychologie; Didaktik von Musik und Tanz (Unterricht: Analyse und Planung); Lehrübung und Didaktisches Praktikum; Fächerübergreifende Projekte und ihre Dokumentation; Spezielle Themen der Pädagogik; Projekt zur Musik- und Tanzerziehung; Diplomandenseminar

In den 50-er Jahren – Uli, die Rennfahrerin

1969 – Während des Studiums – was man so alles am Orff-Institut lernt!

1981 – 1986 auch Vertragslehrerin für „Rhythmisch-musikalische Erziehung" an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg (1986 Ausscheiden über eigenen Wunsch)

1992 – 2001 auch Lehrauftrag für „Didaktik der elementaren musikalischen Erziehung" an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien, Abteilung Musikpädagogik.

Und außerdem …

seit 1972 Leiterin von Internationalen Sommerkursen am Orff-Institut; Internationale Vortrags- und Kurstätigkeit

seit 1972 Ständige Mitarbeit am Pädagogischen Institut des Bundes für Lehrerfortbildung in Salzburg

1977 Arbeit mit psychosomatisch Kranken. Rehabilitationszentrum Hocheg

1978 Mitarbeit am „Institute for Living Learning", Wien

seit 1980 Ständige Mitarbeit am Fortbildungsinstitut für Kindergartenpädagogik in Linz

seit 1982 Fachbeirat für „Musikalische Grundausbildung" am Musikschulwerk Salzburg

seit 1984 Mitglied der Prüfungskommission für das Lehramt „Musikerziehung" an Hauptschulen, Landesschulrat Salzburg

1985-1987 Fachwissenschaftliche Betreuerin für die Erprobung des neuen österreichischen Lehrplanes für Grundschulen

Und außerdem …

1974 – 1985 Geschäftsführerin der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks" in Österreich

1985 – 1993 Präsidentin der Gesellschaft „Förderer des Orff- Schulwerks"

seit 1993 Vizepräsidentin der Gesellschaft „Förderer des Orff- Schulwerks"

Und außerdem …

1989 – 1999 Privatstudium Sologesang bei Peter Doss,

seit 2000 bei Regina Sgier

1970 – Überreichung des Lehrbefähigungszeugnis am Orff-Institut durch den Mozarteums-Präsidenten Robert Wagner

In den frühen 70-er Jahren: Ein guter Kontakt zu Sonja Czuk war immer schon Gold wert!

Und außerdem …

1996	Honorary Membership in Recognition of Outstanding Service. The American Orff-Schulwerk Association
1999	Verleihung der Auszeichnung PRO MERITO für langjährige Verdienste um Auslegung und Adaption der künstlerischen und pädagogischen Ideen des Orff-Schulwerks

Und außerdem …

1963 – 1968	Kammermusik-Konzerte mit Hermann Markus Pressl und Alois Zand (Blockflöte und Violoncello)
1970	Mitwirkung im „Consort Franz Tenta" (Tenorbaß-Gambe, Blockflöte), Salzburg,
1975	Konzerte mit dem „Convivium Musicum Vindobonese" (Tenorbaß-Gambe), Wien Solokonzert für Blockflöte und Kammerorchester unter Leitung von Gunnar Larson
1979 – 1988	Künstlerische Leitung sowie solistische Konzerttätigkeit in einer Reihe von Barock-Konzerten in der Pfarrkirche Bad Aussee, bzw. in der St.Ägydius Kirche, Bad Altaussee (Blockflöte, Gesang, Ensembleleitung)
1995 – 2003	Kirchenkonzerte Sologesang
1996 – 1998	Liederabend (CD „Träume kehret wieder")
seit 1990	Leitung: „Offenes Singen" für Eltern und Kinder. Bach-Gesellschaft Salzburg.
seit 1994	Lesungen: Otto Jungmair „Gereimte Ungereimtheiten". Ausseer Kultursommer, Kulturzentrum Linz, Molln
1995	Music & Talk Version Aufführung Die Weihnachtsgeschichte. (Orff/Keetman). Musikpädagogisches Projekt der Internationalen Stiftung Mozarteum in Salzburg.

Und außerdem …

Aufführungen und Konzerte mit Kindergruppen:

1979	**„Das Märchen vom Fischer und seiner Frau"** Orff-Institut, für die Gesellschaft „Sor optimist" (Schattenspiel, szenisch-musikalisch-tänzerische Gestaltung mit einer Kindergruppe und Studierenden des Orff-Institutes)
1980	**„Der Vogel im Peko-Neko-Wald"**, Symposion, Orff-Institut, (Figuren-Schattenspiel; musikalisch-szenische Gestaltung mit einer Kindergruppe des Orff-Institutes).

1969 – Während des Studiums am Orff-Institut mit Helder Parente Pessôa und Felicitas Keldorfer

1988 **„Gold in der Kehle"** Musikalisch-tänzerisch-szenische Gestaltung mit einer 4. Klasse der Volksschule, aufgeführt in der Volksschule Elsbethen und im Orff-Institut

1989 **„Peter und der Wolf"** ein musikalisch-szenisches Schattenspiel (Musik komponiert von den Kindern einer 3. Klasse Volksschule) Aufgeführt in der Schule Elsbethen und bei der Eröffnung des österreichischen Sommerkurses „Musik und Bewegung in der Grundschule" in Strobl/Wolfgangsee, 1992

1993 **Eröffnungs-Konzert** mit der 4. Klasse Volksschule beim Sommerkurs in Strobl

Prof. Dr.Ulrike E. Jungmair – Chronology

1942 *Born in Linz/Donau, Upper Austria*

1961 *Graduation Private Secondary school, Bad Aussee, Austria*

1948 – 1963 *Instrumental lessons: piano (Gertraud Jungmair, Hilde Langer-Rühl, Prof. H. Rainer, Bad Ischl), Violoncello (Alois Zand) Recorder (Prof. Rainer)*

1962 *Teacher of elementary school*

1963 – 1968 *Teaching position in elementary schools and music schools (recorder)*

1965 – 1968 *Teaching position in the private secondary school (English)*

1965 *Teaching diploma for elementary schools*

1967 *Teaching diploma physical education/ teacher of sports*

1987 – Uli mit verdientem Lorbeerkranz: Endlich „Frau Doktor"!

In den 90-er Jahren – „Das ist mir wichtig!"

1969 – 1970 *Studies at the Orff Institute of the Mozarteum in Salzburg, Teaching diploma for Elementary Music and Movement Education*

1968 – 1974 *Studies on the Viola da Gamba at the Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mozarteum, Salzburg*

1970 – 1972 *Teacher of recorder at the Orff Institute*

1970 – 1972 *Elementary school teacher (Oberndorf, Salzburg City)*

1972 – 1976 *Teaching contract for Ensemble Playing and Improvisation, Recorder and Practice teaching at the Orff Institute*

1976 *Named Professor at the Orff Institute*

1979 – 1987 *During her teaching time at the Orff Institute, studies at the Paris Lodron University, Salzburg in the Science of Education and Psychology*

1987 *Promotion to PhD.*

since 1982 *Increasingly more teaching at the Orff Institute with the following combination of subjects: General Music Studies, Foundations of Pedagogy, Pedagogical Psychology, Introduction to Developmental Psychology, Didactics of music and Dance, Lessons: Analyses and Planning, Practice teaching and Didactic Practicum, Projects and Documentation, Special Pedagogical Themes, Projects in Music and Dance Education, Seminars for Diploma Candidates*

1981 – 1986 *Contracted teacher for Rhythmic/Musical Education at the State Pedagogical Academy in Salzburg-(Left at her own decision in 1986)*

„Die singende Säule"

1992 – 2001	*also a teaching contract for Didactics of Elementary Music Education at the University for Music and the Performing Arts in Vienna, Department of Music Pedagogy.*

And besides that …

Since 1972	*Directory of international Summer Courses at the Orff institute; International lecturing and giving courses*
Since 1972	*Continuing cooperation at the State Pedagogical Institute for Further teacher training in Salzburg*
1977	*Work with Psychosomatics at the Rehabilitation Center in Hochegg*
1978	*Cooperation with "The Institute for Living", Vienna*
since 1980	*Continuing work at the Further training Institute for Kindergarten Pedagogy in Linz.*
Since 1982	*Professional Advisor for Early Childhood Music Education at the Musikschulwerk Salzburg*
Since 1984	*Member of the examinations committee for the secondary school Music Education at universities, State School Advisory Board for Salzburg*
1985-87	*Professional attention to the testing of the new Austrian curriculum for elementary schools*

and besides that …

1974 – 1985	*Executive director of the Austrian Orff Schulwerk Association, "Förderer des Orff Schulwerks"*
1985 – 1993	*President of the Austrian Orff Schulwerk Association*
since 1993	*Vice president of the Austrian Orff Schulwerk Association*

and besides that …

1989 – 1999	*Private studies in voice with Peter Doss*
since 2000	*with Regina Sgier*

and besides that …

1996	*Honorary Membership in Recognition of Outstanding Service in the American Orff Schulwerk Association*
1999	*Received the award Pro Merito for many years of service in presenting and adapting the artistic and pedagogical ideas of Orff Schulwerk, from the Carl Orff Foundation*

and besides that …

1963 – 1968	*Chamber Music Concerts with Hermann Markus Pressl and Alois Zand (Recorder and Violoncello)*
1970	*Member of the Franz Tenta Consort (tenor/bass gamba, recorder) in Salzburg Concerts with the "Convivium Musicum Vindobonese" (tenor/bass gamba), Vienna*
	Solo concert for recorder and chamber orchestra under the direction of Gunnar Larson
1979 – 1988	*Artistic director as well as solo concerts in a series of baroque concerts in the Pfarrkirche, Bad Aussee and in the St. Ägydius Church, Bad Altaussee (recorder, voice, ensemble director)*
1995 – 2003	*Church Concerts for solo voice*
1996 – 1998	*Liederabend (CD "Träume kehret wieder")*
since 1990	*Director Open Singing for Parents and Children, Bach Society, Salzburg*
since 1994	*Readings: Otto Jungmair, "Gereimte Ungereimheiten", Aussee Cultural Summer, Cultural Center Linz, Molln*

Vorbereitungen für ein Duett mit Hermann Regner

„Uli in Concert" – hier: mit Peter Doss

1995 *Music and Talk Version performance of the Christmas Story, (Orff/Keetman) Music Pedagogy Project of the International Mozart Foundation, Salzburg.*

And besides that …

Performances and concerts with children's groups:

1979 **"Das Märchen von Fischer und seiner Frau"** *Orff Institute for the "Sor opimist" society (shadow play, music and dance creation with a children's group and students from the Orff Institute*

1980 **"Der Vogel in Peko-Neko-Wald"** *symposium, Orff Institute (shadow play with figures, music and drama creation with a children's group from the Orff Institute)*

1988 **"Gold in der Kehle"** *(Music , dance and drama form with a 4th grade from the elementary school, performed in the Elsbethen Elementary School and at the Orff Institute.)*

1989 **"Peter und der Wolf"** *a musical, drama and shadow play (music composed by the children in a third grade class) performed in the Elsbethen School and for the opening of the Austrian Summer Course, "Music and Movement in the Elementary School" in Strobl/Wolfgangsee, 1992*

1993 **Opening Concert** *with the 4th grade Elementary School at the summer course in Strobl*

Auch beim Volkstanz zu Hause!

Bibliographie – Dr.Ulrike E. Jungmair

1. Buchveröffentlichung:

Ulrike E. Jungmair: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Mainz 1992 (Korrigierte neu durchgesehene und erweiterte Auflage in Bearbeitung - Erscheinungsjahr voraussichtlich noch 2003)

2. Beiträge:

„Die Menschen sind doch überall gleich auf der Welt" ... oder doch nicht?
In: Orff-Schulwerk Informationen. Universität Mozarteum in Salzburg, „Orff-Institut" und Orff-Schulwerk Forum Salzburg (Hg.) Nr. 69, Winter 2002/2003, S. 27ff

Kunst: Genuß oder Muß in der Gesellschaft. Perspektiven, Folgen und düstere Prognosen am Beispiel erweiterter Musikunterricht. In: Orff-Schulwerk Informationen. Universität Mozarteum in Salzburg, „Orff-Institut" und Orff-Schulwerk Forum Salzburg (Hg.), Nr. 65, Winter 2000/2001, S. 21ff

Ein Weg – ein Weg, den es nicht gab … In: Orff-Schulwerk Informationen. Universität Mozarteum in Salzburg, „Orff-Institut" und Orff-Schulwerk Forum Salzburg (Hg.) Nr. 64, Sommer 2000, S. 54f

Elemental Music and Movement Education. Focus on Fundamentals and Anthropological Aspects. Cyprus Pedagogical Institute. Nicosia, 1998

Elementare Musikalische Erziehung – das wirkliche Lernen.
In: Franz Niermann (Hg.): Elementare musikalische Bildung. Wien 1997, S. 54–64

Focus on Fundamentals I, II, III
In: American Orff-Schulwerk Association (Ed.): Bridging Traditions: A Memphis Montage. 1996 National Conference. Cleveland, Ohio 1996, p. G64 – G69

Präsentation des Orff-Institutes Salzburg. „Elementares Musizieren – heute und morgen". In: Arbeitsgemeinschaft der Musikerzieher Österreichs (Hg.): Musik – unsere Chance. Erziehung – Wirtschaft – Kulturpolitik. Wien 1996 S. 185–192

„Musik – Bewegung – Bewegungsphantasie" in: TANZforschung. Jahrbuch Band 6, 1995. Wilhelmshaven 1996

„Komponieren wir was…" Erfahrungen aus den Neigungsgruppen „Elementares Musizieren. In: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum" in Salzburg, „Orff-Institut" und Orff-Schulwerk Forum Salzburg. Nr. 56, Juni 1996, S. 17–25

„Musik aus Bewegung und Bewegtheit" in: Musikerziehung. 47.Jg. 1993/94, Nr. 4, Wien 1994

Das Elementare in der Bewegung. In: Klaus Zieschang/Wilfried Buchmeier (Hrsg.) Sport zwischen Tradition und Zukunft. Bericht über den 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) vom 3.–5.Oktober 1990 in Bayreuth. Schorndorf 1992

Musik und Erziehung – Wanderung.
In: Arbeitsgemeinschaft für Musikerziehung Österreichs. Internationaler AGMÖ-Kongress. „Musik & Erziehung". Wien 1991, S. 132–138

Focus on Fundamentals.
In: ORFF-TIMES, Vol. 13 No 1, London, November 1991

Zum Modellcharakter des Orff-Schulwerks.
In: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum" in Salzburg, Sonderabteilung „Orff-Institut" und Orff-Schulwerk Zentrum Salzburg. Nr. 41, 1988, S. 18–22 (Abdruck aus Ulrike Jungmair: Das Elementare als pädagogische Idee. Ein Beitrag zur Elementaren Musik- und Tanzerziehung im Sinne Carl Orffs. Dissertation. Salzburg 1987)

Von der Erfahrung des Elementaren in der Musik- und Tanzerziehung
In: Hochschule für Musik und darstellende Kunst „Mozarteum" in Salzburg, Orff-Institut. Symposion 1985. Orff-Schulwerk in der Welt von morgen. Eine Dokumentation. Salzburg 1985

"Aufführung als Wagnis oder: Das Märchen als didaktische Partitur"

Offenes Singen mit Sepp Wörgötter als „Assistent"

In: Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst „Mozarteum" in Salzburg (Hg.): Orff-Schulwerk Informationen. Nr. 24, Dezember 1979, S. 16–19

Ulrike E. Jungmair: Orff Okul Ögretisinin Model Karakteri Üzerine. In: Carl
Orff Stiftung München (Hg.): Orff Okul Ögretisi, o.J.

Unzählige Berichte über Internationale Symposien und Seminare im Rahmen der Orff-Schulwerk-Arbeit in den Orff-Schulwerk Informationen.

In Vorbereitung:

1. Bericht/Beiträge:

Ulrike E. Jungmair:
Bericht: Orff-Schulwerk. Musik- und Bewegungserziehung. Prinzipien und Grundlagen. Symposionsbericht des Orff-Schulwerk Symposions Istanbul 2003

Ulrike E. Jungmair
Beitrag: „Musikerziehung in der Grundschule unter dem Aspekt einer 'neuen' Pädagogik." Bericht über den „Tag der Pädagogik" an der Universität Mozarteum 2002

2. Videokassette mit Didaktischem Kommentar
ELEMENTARES MUSIZIEREN
Beispiele für kreatives Ensemblespiel mit Kindern

3. Unterrichtsmaterialien:
ELEMENTARES MUSIZIEREN MIT KINDERN

4. Buchveröffentlichung:
MUSIZIEREN AUS DER BEWEGUNG
Erprobte Unterrichtsbeispiele, Materialien und Anregungen für personen- und handlungsorientierte Aus- und Weiterbildung von Lehrern und Erziehern.

Barbara Haselbach – Biographie

o. Univ.Prof. für Didaktik der Elementaren Bewegungserziehung

Tänzerin, Choreographin und Tanzpädagogin

1939	in Klagenfurt/Kärnten (Österreich) geboren.
1957 – 1959	Studium an der Universität Wien der Musikwissenschaft und Germanistik, hinein geschnuppert in die Theaterwissenschaft und Anglistik; Sportlehrerausbildung mit Schwerpunkt Gymnastik sowie Gasthörerin an der Wiener Musikakademie für Klavier.
1959 – 1961	in Bern/Schweiz: Tanzausbildung bei Harald Kreutzberg sowie weitere Studien an der Universität Bern (Germanistik und Musikwissenschaft).
1961	Barbara Haselbach steigt gleichzeitig als Studierende und Lehrende in das frisch gegründete Orff-Institut ein und übernimmt in der Folge (und zunächst als „Lehrling" Gunild Keetman's) den Bewegungs- und Tanzunterricht.
1974	Ernennung zur ordentlichen Hochschulprofessorin verbunden mit der Leitung der Lehrkanzel „Didaktik und Methodik der elementaren Bewegungserziehung"
1979 – 1982	und
1986 – 1990	Abteilungsleiterin des Orff-Instituts
ab 1993	Redakteurin der biannualen Zeitschrift ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN (bis 1996 gemeinsam mit Rudolf Nykrin, ab 1997 allein)
1995	Leiterin des Internationalen Symposions zu Orffs 100. Geburtstag. Während dieses Symposions wird Frau Haselbach die Auszeichnung PRO MERITO der Carl Orff-Stiftung für langjährige grundlegende Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks verliehen.

Juni 1961: Examen an der Kreutzberg-Schule mit einer Solochoreographie zu einem Bachchoral

1995 – 2000	Ausbildung zur Yogalehrerin beim Berufsverband Deutscher Yogalehrenden und der Europäischen Yoga Union
2000	Frauenkulturpreis (Kärnten)

Und außerdem ...

- Vorträge, Seminare und Workshops in vielen Ländern (s. Kurstätigkeit)
- Choreographische Arbeiten für Bühne, Film und Fernsehen
- Gestaltung diverser künstlerischer Programme (auch in der Zusammenarbeit mit Hermann Regner) für Symposien des Orff-Instituts unter dem Titel „Musica Scenica"
- Ehrenmitglied der Amerikanischen und Spanischen Orff-Schulwerk Gesellschaften
- Leiterin des Orff-Schulwerk Forums für internationale Kontakte
- Zahlreiche Veröffentlichungen zu Themen der Ästhetischen Erziehung, des Orff-Schulwerks, der Musik- und Tanzpädagogik u.a. (s. Bibliographie)

In den 60-er Jahren – Unterricht mit Kindern und Kursteilnehmern

Univ.Prof. Barbara Haselbach – Chronology
Dancer, Choreographer
And Dance Pedagogue

1939	*born in Klagenfurt, Carinthia, Austria*
1957 – 1959	*studies at the University of Vienna in musicology and German Philology: audited in Theater Sciences and English Philology: Training as a teacher of sports concentrating on gymnastics: guest auditor at the Vienna Academy for piano.*
1959 – 1961	*in Bern, Switzerland: Dance training with Harald Kreutzberg as well as further Studies at the University of Bern in German philology and musicology.*
1961	*entered the newly founded Orff Institute as both a student and teacher, first as an apprentice of Gunild Keetman and then as a movement and dance teacher*
1974	*recognition as Associate Professor in connection with chairing the department of Didactics and Methods of Elementary Movement Education*
1979 – 1982	*and*
1986 – 1990	*Director of the Orff Institute*
from 1993	*editor of the biannual magazine ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN (until 1996 together with Rudolf Nykrin, and from 1997, alone)*

In den 70-er Jahren – Tanz und Grafik

Sommerkurs am Orff-Institut ca. 1970

1995	*director of the international symposium celebrating Orff's 100th birthday. During the symposium she was awarded the Pro Merito from the Carl Orff Foundation for her many years of indispensable work in Orff Schulwerk.*
1995 – 2000	*training as a teacher of Yoga with the professional organization of German Yoga teachers and the European Yoga Union*
2000	*Women's Cultural Award, Carinthia*

and in addition…

- *lectures, seminars and workshops in many countries. (see courses given)*
- *choreographic work for the stage, film and television*
- *creation of various artistic programs (also in collaboration with Hermann Regner) for symposia of the Orff Institute under the title of "Musica Scenica"*

- *honorable member of the American and Spanish Orff Schulwerk Associations*
- *director of the Orff Schulwerk Forum Salzburg for international contacts*
- *many publications with the theme of Aesthetic Education, Orff Schulwerk, Music and Dance Pedagogy (see bibliography)*

Bibliographie – Barbara Haselbach

1. BÜCHER

Tanzerziehung. Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule.
Stuttgart (Klett) 1971.

Dance Education, Basic Principles and models for Nursery and Primary School.
Schott: London, 1978.

Improvisation, Tanz, Bewegung.
Stuttgart (Klett) 1976.

Improvisation, Dance, Movement.
(translated by Margaret Murray). Reprinted 1994 by agreement
Schott & Co. Ltd. London / MMB Music Inc. Saint Loui, MO 63103

Danca Improvisacao e Movimento
(traducao Gabriela E.A. Silveira)
Ap Livro Tecnico, Rio de Janeiro, 1989.

Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung.
Stuttgart (Klett) 1991.

(zus. mit) Rudolf Nykrin / Hermann Regner (Hrsg.):
Musik und Tanz für Kinder. Schott-Verlag.
Lehrerkommentar 1, Mainz 1985
Lehrerkommentar 2, Mainz 1986
Musikalische Grundausbildung, Mainz 1990.

(zus. mit) Micaela Grüner / Cora Kroetz:
Das Eigene - das Fremde - das Gemeinsame.
Musik- und Tanzerziehung als Beitrag zu einer interkulturellen Erziehung.
Dokumentation des Internationalen Symposion Orff-Schulwerk 1995.
Salzburg 1995.

Herausgeberin der „Orff-Schulwerk Informationen"

2. BUCHBEITRÄGE

Die Verbindung von Musik und Bewegung als Unterrichtsprinzip
in: Die Gestaltung, IV. Kongress für Leibeserziehung, 4.-7. Oktober 1967 in Stuttgart
Hofmann, Schorndorf bei Stuttgart, 1967

Tanz als Beitrag ästhetischer Erziehung im Elementarbereich
in: Institut für Frühpädagogik (Hrsg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich
Kösel, München 1974

Didaktische Konzeptionen für den Bereich „Tanz" im Schul- und Vorschulbereich.
in: Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet (Hrsg.): Didaktische Konzeptionen Tanz. Berlin 1975.

Ohne Kommentar …

Edwin Baumeister-Noel und Barbara Haselbach (1977)

Über die Beziehung von Musik und Bewegung
in: Holzheuer, Rosemarie (Hrsg.): Musik- und Bewegungserziehung in Kindergarten und Grundschule. Studientexte zur Grundschuldidaktik.
Bad Heilbrunn, 1980.

Tanzgeschichte und Gegenwart
in: Fritsch, Ursula (Hrsg.): Tanzen - Ausdruck und Gestaltung.
Rowohlt, Reinbek 1985.

Anregungen zu Tanzgestaltungen mit Texten.
in: Fritsch, Ursula (Hrsg.): Tanzen - Ausdruck und Gestaltung.
Rowohlt, Reinbek 1985.

Workshop Tanz, diverse Beiträge
in: Kemmelmeyer, K-J. / Nykrin, R. (Hrsg.): Spielpläne Musik 7-11 für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen.
Klett, Stuttgart, 1988-2000

Zur elementaren Erfahrung leib-haften Musizierens
in: Pütz, W. (Hrsg.): Musik und Körper. Musikpädagogische Forschung, Band 11.
Blaue Eule, Essen 1990.

Tanz- und Bewegungsgruppen
in: Die Musikschule, Band V: Ensemblespiel und Ergänzungsfächer, Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege.
Schriftenreihe 29. B.Schott's Söhne, Mainz 1975.

Tanz und Ästhetische Erziehung.
in: Die menschliche Bewegung. Bericht des wissenschaftlichen Kongresses der 6. Gymnastrada Berlin 1975.
Hofmann, Schorndorf, Stuttgart 1976.

Kommunikative Aspekte des Tanzes
in: Pflüger, P.-M. (Hrsg.): Rhythmus, Entspannung, Heilung. Menschliches Fühlen und Musik.
Bonz, Fellbach, 1979.

La educación estetica hoy und Didactica de la Danza
in: Instituto Aleman Madrid (Hrsg.): Musica y Danza para el nino
Madrid, 1979.

Die Verantwortung des Lehrers im Fach Musik und Bewegung
in: Kinder brauchen Musik. Dokumentation zum Musikschulkongress 1979 in Baden-Baden.
Bosse, Regensburg 1980.

Im Duett mit Tochter Muriel Baumeister (geboren 1972)

Internationales Orff-Schulwerk-Symposion 1980, mit Carl Orff und Wilhelm Keller

Orff-Schulwerk, Elementare Musik- und Bewegungserziehung
in: Bannmüller, E. und Röthig, P. (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung.
Klett, Stuttgart 1990.

Wahrnehmung und Gestaltung
in: Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Sinnliche Wahrnehmung, Körperbewusstsein Gesundheitsbildung.
Deutscher Studienverlag, Weinheim 1991.

Consideracoes sobre a tarefa da educacao estetica no futuro.
in: Educacao pela Arte-Pensar o Futuro. Lisboa 1992.

Harald Kreutzberg
in: Oberzaucher-Schüller, G. (Hrsg.): Ausdruckstanz. Eine mitteleuropäische Bewegung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.
Noetzel, Wilhelmshaven 1992.

Über das Verhältnis von Spiel und Tanz
Symposion: Tanzmusik im Alpenraum, Innsbruck 1994.
Unveröffentlichtes Manuskript

Dance and the fine arts: An interdisziplinary approach to Dance Education
in: Kindle the Fire, proceeding of the 1994 Conference of Dance and the Child International (daci)
Macquarie University, Sidney 1994.

Ästhetische Erziehung am Beispiel der Integration von Tanz und Bildender Kunst
in: Pawelke, R. (Hrsg.): Neue Sportkultur. Bericht über den 2. Internationalen Sportkultur Kongress.
Edition Traumfabrik, AOL Verlag, Regensburg 1995.

Movement and Dance, impressive and expressive Experiences in Childhood

„Frühstück bei Barbara"

European Conference "Forum on Children's Culture", Copenhagen 1996.Unveröffentlichtes Manuskript

The Phenomenon of Expression in Aesthetic Education.
in: Documentation International Orff-Schulwerk Symposion 2000.
Helsinki 2000.

Dorothee Günther
in: Kugler, M. (Hrsg.): Die Güntherschule.
Mainz, 2002

Orff Okul Öğretisinin Dans Eğitimine İlişkin Görüşleri, in Orff Okul Öğretisi, Carl Orff Stiftung München (Hrsg.) o..J.

3. ARTIKEL IN ZEITSCHRIFTEN

Tanz in der Musikschule.
in: Orff-Schulwerk Informationen 1977, Nr. 19, S. 25–31

The Role of Music in Dance Education. Conference "The Child and the Dance", Edmonton 1978.
in: Orff-Schulwerk Informationen 1978, Nr. 22, S. 5–13

Die Bedeutung von Tanz und Bewegung für Musikerziehung und Musikstudium.
in: Orff-Schulwerk Informationen 1978, Nr. 22, S. 14–20

Tranquila Trampeltreu – die beharrliche Schildkröte.
in: Sportpädagogik 1983, 7. Jahrgang, Heft 3, S. 11–14

Tanztheater – school made? Zur Erschließung von tanz-(musik-)dramatischen Werken in der Schule.
in: Musik und Bildung 1984, Heft 9, S. 28–31.

Reflexionen über die tanzpädagogischen Aspekte des Orff-Schulwerks.
in: Musik und Bildung 1984, Heft 12, S. 792–796.

Der Tänzer Harald Kreutzberg.
in: Tanzdrama 1988, Heft 2, S. 14–17.

Einander begegnen.
in: Sportpädagogik 1989, Heft 5, S. 42–45.

Auf der Suche nach neuen Wegen in der Leibeserziehung: Fächerübergreifender Unterricht: Tanz und bildnerische Erziehung.
in: Leibesübungen und Leibeserziehung 1990, Heft 4, Jahrgang 44, S. 7–11.

Movement and Dance – Integrated Element of Orff Schulwerk.
in: The Orff Echo, Quarterly Publication of the American Orff-Schulwerk Association, Volume XXIV, No. 1, Fall 1991, p. 5–7.

Zeit-Erleben. Anregungen zu fächerübergreifendem Unterricht im Bereich ästhetischer Erziehung.
in: Musik und Unterricht 1992, 3. Jahrgang, Heft 14, S. 24–27

Orff-Schulwerk: Past, Present & Future.
in: Orff Times 1993, Vol. 14, No. 2, p. 3–8.

Ein-ander. Gestaltungsexperimente als soziales Lernen im Sinne einer fächerübergreifenden ästhetischen Erziehung.
in: Sportpädagogik 1997, Heft 2, S. 60–64.

Sobre la interrelación entre la danza y las artes plasticas.
in: Música, Arte y Proceso 1999, Nr. 7, p. 71–87.

Encounter with Modern Art Forms.
in: The Orff-Echo 2000, Spring Issue, p. 9–13.

Fine Art experiences as inspiration for Music and Dance
In: Orff Echo 2004/Winter

„Gfalls 5c"

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe / *Addresses of Authors of this issue*

O. Univ. Prof. Barbara Haselbach	Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Austria E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
Prof. Dr.Ulrike E. Jungmair	Johann-Piger-Strasse 4a, A-5020 Salzburg, Austria E-mail: ulrike.jungmair@moz.ac.at
Em.o.Univ.-Prof. Dr. Hermann Regner	Bachweg 162, A-5412 Puch, Austria, Fax: 0043-6245-77204
Dr. Werner Thomas	Seitzstraße 22, D-69120 Heidelberg, Germany
Manuela Widmer	Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein, Austria E-mail: manuela.widmer@moz.ac.at

Adressen der Sponsoren und Herausgeber / *Address of the sponsors and editors*

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Scharnitzer Straße 1, D-82166 Gräfelfing bei München, Deutschland,
E-mail: orff-schulwerk@t-online.de, www.orff.de

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria,
E-mail: andreakinschel@hotmail.com

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, BRD,
E-mail: info@studio49.de

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Paul Hofhaymer Allee 6, A-5020 Salzburg, Austria,
E-mail: orff.forum@nextra.at

Institut für Musik- und Tanzpädagogik - "Orff-Institut" der Universität Mozarteum
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria, E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at

Kursinformationen finden Sie dieses Mal
im Internet unter: **www.orff-schulwerk-informationen.org**