# ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Musik und Tanz im Dialog mit sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik

*Music and Dance in Dialogue with Social Work and Integrative Pedagogy*

Winter 2004

73

Orff-Institut,
Orff-Schulwerk Forum,
die Orff-Schulwerk-Gesellschaften Österreichs,
der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz
sowie Studio 49
wünschen ihren Lesern, Mitgliedern und Freunden

*ein frohes Weihnachtsfest und*
*ein gesegnetes neues Jahr!*

# Orff-Schulwerk-Informationen


| | |
|---|---|
| Herausgegeben von | Universität für Musik »Mozarteum« in Salzburg,<br>Institut für Musik- und Tanzpädagogik – »Orff-Institut«<br>Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg<br>und<br>Orff-Schulwerk Forum, Salzburg<br>Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg<br>Telefon 00 43/662-61 98-61 00<br>Telefax 00 43/662-61 98-61 09<br>E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at |
| Redaktion | Barbara Haselbach, in Zusammenarbeit mit Shirley Salmon |
| Redaktionelle Assistenz | Elinor Klebel |
| Übersetzungen/<br>Zusammenfassungen | Barbara Haselbach<br>Elinor Klebel<br>Verena Maschat<br>Miriam Samuelson<br>Shirley Salmon |
| Fotos | Ulrike E. Jungmair, Jarka Kotůlková,<br>Mark Harrison / Good Housekeeping, Christine Schönherr,<br>Christoph Schartner und privat |
| Satz | Werbegrafik Mühlbacher, 5082 Grödig |
| Druck | Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies |
| Diese Publikation wird<br>ermöglicht durch | Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«<br>in Österreich<br>MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG<br>Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft<br>Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil<br>Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing |
| Nr. 73 Winter 2004 | Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung<br>nach Rücksprache mit der Redaktion |

# Inhalt / *Content*


| | | |
|---|---|---|
| Barbara Haselbach | Editorial / *Editorial* | 4 |
| Reinhold Wirsching | Richtigstellung / *Correction* | 5 |

**Themenschwerpunkt: Musik und Tanz im Dialog mit sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik**
***Main Theme: Music and Dance in Dialogue with Social Work and Integrative Pedagogy***

## Artikel zum Themenschwerpunkt / *Articles related to the theme*

| | | |
|---|---|---|
| Johann Götschl | Philosophie der Musik: Zur existentiellen und kulturellen Bedeutung der Musik. | 7 |
| | *Philosophy of Music: about the existential and cultural meanings of music* | 13 |
| Andreas Hinz | Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar | 15 |
| | *Inclusion – more than just a word?!* | 18 |
| Katy Dymoke | *Touchdown Dance. Breaking New Ground* | 19 |
| | „Touchdown Dance". Neues Terrain gewinnen. | 24 |

## Aus der Praxis / *From practical work*

| | | |
|---|---|---|
| Katharina Ferner / Ulrike Stelzhammer-Reichhardt | „Es hat so gut getan..." Musik und Sprache für Familien mit hörbehinderten (Klein-)Kindern. Bericht einer Projektwoche | 26 |
| | *"It did so much good". Music and speech for families with hearing impaired (small) children. A report of a project week.* | 31 |
| Christoph Schartner | „Wenn der kleine Löwe alle totbeißen will..." Die Entstehung musiktherapeutischer Arbeitsprozesse an der Kinderkrebsstation „Sonnenschein" im Kinderspital Salzburg | 32 |
| | *"When the little lion wants to bite everyone to death...". Music-Playing-Improvising. The development of a working process in music therapy at the childrens cancer station,"Sunshine" in the children's hospital, Salzburg.* | 39 |
| Elisabeth Huber | Spiel, Spaß und Therapie – Ambulatoriumslager am MOSAIK / Graz, Juli 2004. | 40 |
| | *Playing, Fun and Therapy – Outpatients' Department at MOSAIK, Graz, July 2004* | 43 |
| Christine Schönherr | „Ich bin wieder jung geworden." Reflexionen über elementaren Musik- und Bewegungsunterricht in einem Seniorenheim | 44 |
| | *"I am young again!" – Reflections about elementary music and movement classes in a home for seniors* | 51 |
| Natalie Begle / Ulrike Pfeifenberger | DanceAbility – Workshop in Innsbruck. Begegnungen in Bewegung | 53 |
| | *DanceAbility Workshop in Innsbruck. Meeting with Movement* | 57 |

## Aus dem Orff-Schulwerk Forum / *From the Orff-Schulwerk Forum*

| | | |
|---|---|---|
| Barbara Haselbach | Einladung zur Jahreshauptversammlung 2005 | 58 |
| | *Invitation to the Annual Meeting 2005* | |

## Gespräch mit ... / *Interview with ...*

| | | |
|---|---|---|
| Shirley Salmon | Im Gespräch mit Evelyn Glennie | 59 |

## Aus aller Welt / *From around the world*

| | | |
|---|---|---|
| Australien/Victoria | Victorian Orff-Schulwerk Association. Report 2004 (Susie Davies-Splitter) | 62 |
| Bulgarien | Neue Orff-Schulwerk Gesellschaft (Wessela Luepcke-Valkova) | 63 |

| | | |
|---|---|---|
| Deutschland | Bericht der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Ella Marksteiner / Werner Beidinger) | 63 |
| | Nachklang zum Kurs „Faszination des Klanges“, Hammelburg (M. Scholze) | 64 |
| | Auszeichnung für Gustav Gunsenheimer (Red.) | 64 |
| | Zum 10-jährigen Jubiläum der „Musikstunde“ (Insuk Lee) | 65 |
| Finnland | Neuer Internetauftritt (Jukka Siukonen) | 65 |
| Frankreich | Aktivitäten im Jahre 2004 (Philippe Saccomano) | 65 |
| Indien | Kontakte mit einem musik- und tanzpädagogischen Programm in Auroville (A. C. Hammers) | 66 |
| Japan | Jahresversammlung 2004 | 66 |
| | 17. Sommerkurs (Tohru Iguchi, Junko Hosoda, Wakako Nagaoko) | 66 |
| | Persönliche Eindrücke einer Gastdozentin (Ulrike E. Jungmair) | 67 |
| Kanada | Jahresbericht 2003/2004 (Lucie Allison) | 68 |
| Malta | Orff-Schulwerk at the Johann Strauss School of Music (Monica Bugeja) | 69 |
| Russland | Aktivitäten der russischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (Vjatscheslav Zhilin) | 70 |
| Schweiz | Bericht 2004 (Helen Heuscher) | 70 |
| Singapur | Activities from Singapore (Yvonne Yong) | 71 |
| Spanien | Pro merito für Elisa Maria Roche (Fernando Palacios /Barbara Haselbach) | 72 |
| Tschechien | Sommeraktivitäten der COS (Jarmila Kotůlková) | 75 |
| | 9. International Orff-Schulwerk Course Slavonice (Jarmila Kotůlková) | 76 |

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

| | | |
|---|---|---|
| Rudolf Nykrin | Das neue Magisterstudium „Musik- und Bewegungserziehung“ im erfolgreichen ersten Durchgang | 77 |
| Shirley Salmon | Informationen über den einjährigen berufsbegleitenden Universitätslehrgang „Musik und Tanz in der sozialen Arbeit und integrativen Pädagogik“ | 78 |
| Manuela Widmer | Kurzbericht zur Evaluation dieses Lehrgangs | 79 |
| Angelika Holzer | Wer atmen kann, kann tanzen – DanceAbility Seminar am Orff-Institut | 81 |
| Redaktion | Internationales Symposion – Terminverschiebung | 83 |
| Barbara Haselbach | Lilo Gersdorf feiert ihren 80. Geburtstag | 84 |
| Barbara Haselbach | Dank und Abschied – Zum Tode von Traude Schrattenecker | 84 |
| Redaktion | Hermann Urabl – Mitarbeit an preisgekröntem Unterrichtsmaterial | 85 |
| Bernadette Rickli | Was aus uns geworden ist - B 4/84 Studierende begegnen sich zum 20-jährigen Abschlussjubiläum | 85 |
| Manuela Widmer | Von der Abteilung zum Institut zur Abteilung | 86 |

**PUBLIKATIONEN / *PUBLICATIONS***

| | | |
|---|---|---|
| Adam Benjamin | Making an Entrance – Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers (Henriette Keil) | 87 |
| Polo Vallejo | Universo musical de los Wagogo de Tanzania (Thomas Hauschka) | 88 |
| Bernhard Hoffmann et al. | Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit (Michel Widmer) | 88 |

**KURSE / *COURSES*** 90

**ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE / *ADDRESSES OF CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE*** 95

# Editorial

## Musik und Tanz im Dialog mit sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik

Barbara Haselbach

Der Schwerpunkt dieser Nummer wurde bereits im Zusammenhang mit dem Thema des nächsten Symposions **„Orff-Schulwerk im Dialog“** konzipiert (über die Terminverschiebungvon Juli 2005 auf Juli 2006 verweist die Information auf Seite 83), und eröffnet eine Reihe von interessanten Dialogfeldern.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat die Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung im Sinne des Orff-Schulwerks ihre Arbeitsfelder mehr und mehr erweitert. Das ursprüngliche Ziel-Alter der Kindheit hat sich längst einerseits zur Früherziehung und zur Arbeit mit Müttern und Babys, andererseits auch zur Seniorenarbeit hin geöffnet. Ebenso hat die Musik- und Bewegungs-/Tanzerziehung Eingang gefunden in die Arbeit mit Menschen, die von Geburt an, durch Unfall oder Krankheit unter anderen physischen, psychischen oder kognitiven Bedingungen leben als der Großteil der Menschen.

International ist eine deutliche Sensibilisierung in der Bezeichnung festzustellen. Noch vor einem Jahrzehnt als Arbeit mit Behinderten ausgewiesen, hat sich das Bewusstsein dahingehend verändert, dass Menschen mit anderen Bedingungen nicht behindert **sind**, sondern höchstens Beeinträchtigungen **haben**. Der Begriff ‚Menschen mit besonderen Bedürfnissen‘ (special needs) hat sich eingebürgert und wird zur Zeit (noch?) von vielen benützt, doch ist auch er nicht wirklich zufriedenstellend, da im Grund alle Menschen einerseits dieselben Grundbedürfnisse haben und andererseits jeder Mensch auch wiederum besondere Bedürfnisse hat. Über die Auseinandersetzung um die beste Bezeichnung hinaus wird jedoch mehr und mehr versucht, diese Menschen nicht zu isolieren, sondern auch im Rahmen musik- und tanzpädagogischer Aktivitäten integrativ mit anderen Menschen zusammen zu führen. Aber auch die Bezeichnung „integrative Arbeit oder Integrative Pädagogik“ wurde als missverständlich und unzureichend erkannt und die Tendenz geht heute dahin, den Begriff und das Konzept der „Inklusiven Pädagogik“ zur Grundlage dieser Arbeit zu machen. Andreas HINZ erläutert diesen relativ neuen Terminus in seinem Basisartikel. Bei allem Begriffswandel ist diese Arbeit jedoch immer auch im Gesamtzusammenhang mit der Bedeutung der Musik für den Menschen zu sehen. Johann GÖTSCHL erinnert uns daran in seinem Essay über die existentielle und kulturelle Bedeutung der Musik. Einen Beitrag aus dem Bereich des Tanzes bringt Kathy DYMOKE mit der Beschreibung ihrer Arbeit mit Touchdown Dance, einem Weg der Tanzerfahrung auch für sehgestörte und blinde Menschen.

Einige Dozenten des Orff-Instituts und viele Absolventen des Schwerpunkts „Musik und Tanz in der sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik“ arbeiten seit Jahren mit Menschen mit besonderen Bedingungen. Immer wieder erfahren wir in Ehemaligen-Treffen, gelegentlich auch bei privaten Begegnungen von ihren außergewöhnlichen Projekten. Die Arbeitsfelder sind vielfältig, ebenso die Aufgaben und Arbeitsbedingungen, selbst die Berufsbezeichnungen und auch die Benennungen dieser Arbeit selbst sind unterschiedlich. Darum haben wir einige Absolventen und Dozenten des Orff-Instituts gebeten, von ihren besonderen Aktivitäten und Erfahrungen zu berichten.

So beschreibt Christoph SCHARTNER ein Projekt an der Kinderkrebsstation des Landeskrankenhauses Salzburg. Elisabeth HUBER berichtet von einem Ambulatoriumslager der MOSAIKGmbH – Graz, einer

privaten Institution zur Betreuung, Förderung und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Als interdisziplinäres Team arbeiten Katharina FERNER und Ulrike STELZHAMMER-REICHHARDT mit hörgeschädigten Kindern und deren Familien in einem Ferienprojekt. Christine SCHÖNHERR reflektiert über ihre Musik- und Bewegungsstunden in einem Seniorenheim, einem Arbeitsbereich, an dem neuerdings auch Studierende des Orff-Instituts im Rahmen der Lehrpraxisangebote teilnehmen können. Natalie BEGLE initierte nach einer weiteren Ausbildung in „DanceAbility" gemeinsam mit Ulrike PFEIFENBERGER Workshops in Dance Ability in Innsbruck, die beiden berichten über ihre Erfahrungen damit.

Evelyne GLENNIE, die weltweit bekannte Perkussion Solistin, hat Shirley Salmon nach einem Konzert in Graz ein Interview gegeben. Die Aussagen einer Musikerin, die selbst als Kind eine schwere Hörschädigung erfahren hat, sind für jeden Pädagogen, keineswegs nur für Musik- und Bewegungserzieher tief beeindruckend.

„Aus dem Orff-Institut" bringt Berichte über zwei neue Studien-, bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten: den Universitätslehrgang „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik" sowie das Magisterstudium II „Elementare Musik- und Bewegungspädagogik", weiters einen studentischen Beitrag über eine Weiterbildung in DanceAbility und aktuelle Personalia.

Von Zeit zu Zeit bittet das Orff-Schulwerk Forum Salzburg alle internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften um Tätigkeitsberichte. Einige davon haben wir zu Ihrer Information in „Aus aller Welt" veröffentlicht.

Wir hoffen, es ist uns gelungen, mit diesem Heft wieder einen besonderen Aspekt der Arbeit der Musik- und Bewegungserziehung vor zu stellen.

Besonderer Dank gilt den drei Autoren DYMOKE, GÖTTSCHL, HINZE und ihren Verlagen, die uns ihre Artikel zum Nachdruck zu Verfügung gestellt haben und meiner Kollegin Shirley SALMEN, die an der Konzeption dieser Ausgabe wesentlich beteiligt war.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Auseinandersetzung mit den angesprochenen Inhalten.

Wenn Sie mit den Autoren oder uns **in Dialog** treten wollen...wir freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Barbara Haselbach

*Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Meinungen und Erfahrungen der Autorinnen und Autoren, nicht eine offizielle Meinung des Orff-Instituts dar.*

## Richtigstellung

Der Artikel „Orff-Schulwerk macht Schule" enthält wesentliche, zum Teil wörtlich übernommene Passagen, die von mir nicht als Zitate ausgewiesen wurden. Ich bedauere diesen Fehler und möchte mich bei den Autorinnen dafür entschuldigen.
Es sind dies:

- Ulrike E. Jungmair: Elementare Musikalische Erziehung – das wirkliche Lernen? In: Franz Niermann (Hg.): Elementare musikalische Bildung. Wien 1997
- Ulrike E. Jungmair: „Komponieren wir was" in: Orff-Schulwerk Informationen Nr. 56, Salzburg 1996
- Regina Pauls: Elementare künstlerische Erziehung – der Königsweg zur Entwicklung und Gestaltung der menschlichen Wesenskräfte. In: Internationales Symposium Orff-Schulwerk, Traunwalchen 2000

Reinhold Wirsching

## *Correction*

*The article "Orff Schulwerk Macht Schule" in Orff Schulwerk Informationen 72, contains essential and partially direct citations that were not indicated as such by me. I regret this error and would like to apologize to the authors.*
*Citations:*

- *Ulrike E. Jungmair: Musiklische Erziehung – das wirkliche Lernen? In: F. Niermann (Editor), Elementare musikalische Bildung, Vienna 1997*
- *Ulrike E. Jungmair: "Let's Compose Something" ("Komponieren wir was") in Orff Schulwerk Informationen 56, Salzburg 1996*
- *Regina Pauls: Elementare künstlerische Erziehung – der Königsweg zur Entwicklung und Gestaltung der menschlichen Wesenskraft:in International Orff Schulwerk Symposium, Traunwalchen 2000.*

*Reinhold Wirsching*

# Editorial

## Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy

*The theme of this issue was conceived to coincide with the Symposium "Orff Schulwerk in Dialogue". (Information about the postponement of the date of the symposium can be found on page 83), and opens a series of interesting fields of dialogue.*

*In the course of the last ten years, Music and Dance Education according to Orff Schulwerk has broadened its areas of work considerably. The original goals for children have for one, opened themselves to early childhood education, to work with mothers and babies, and for another to work with seniors. Music and Dance Education has even found an opening into work with people who from birth – through accident or illness – live under other physical, psychical or cognitive conditions than the majority of people.*

*Internationally a new sensitivity has been developed concerning the question how people with different conditions should be named. A decade ago still called 'handicapped people', the consciousness has slowly changed. It seems to be understood by now, that those human beings are not handicapped, at the utmost they have an impairment in a certain area. This makes a great difference in their self esteem. The idea of "People with Special Needs" has been imbedded and is still used by many even though it is also not the best expression because basically each person has the same needs and at the same time each person also has different and special needs. In discussions about the best definition to use, it has been attempted increasingly not to isolate these people but to lead them to integrate with others also in the area of music and dance activities. Even the name "Integrative Work" or "Integrative Pedagogy" has become misunderstood and known as insufficient with the tendency today to make the concept of "Inclusive Pedagogy" the foundation of this work. Andreas HINZ illustrates this new terminology in his key article. As with all changes in terminology, this work has to be seen in the total context of the meaning of music for people. Johann GÖTSCHL reminds us of this in his essay about the existential and cultural meanings of music. A contribution from the area of dance brings Kathy DYMOKE with a description of her work with "Touchdown Dance" – a way to experience dance with visually impaired and blind as well as with seeing people.*

*Several teachers from the Orff Institute and many graduates of the course in "Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy" have been working for many years with people who have impairments of different kinds. We hear at reunions and occasionally in private meetings about their unusual projects. The occupational fields are numerous as are the tasks and necessities for their work – even the job title and naming this kind of work have many variations. We have therefore asked a few graduates and teachers of the Orff Institute to report on their special activities and experiences.*

*Christoph SCHARTNER describes a project in the children's cancer station of the Landes-krankenhaus, Salzburg. Elisabeth HUBER reports on an ambulatory camp of MOSAIK in Graz – a private institution for the care, furthering and counseling of children and young people with handicaps. Katharina FERNER and Ulrike STELZHAMMER-REICHARDT work as an interdisciplinary team with hearing impaired children and their families in a vacation project. Christine SCHÖNHERR reflects about her music and dance sessions in a senior home - a working area that recently has been opened for students at the orff institute for practice teaching and observation. Natalie BEGLE together with Ulrike PFEIFENBERGER initiated workshops in Innsbruck after training in "DanceAbility". Both report about their experiences.*

*Evelyne GLENNIE, the internationally well-known percussion soloist, was interviewed by Shirley SALMON after a concert in Graz. It is the statement from a musician who as a child experienced serious hearing damage, that is deeply impressive for all pedagogues and not only for music and dance educators.*

*"From the Orff Institute" brings reports about two new areas of study and possibilities for further education: the University Course "Music and Dance in*

*Social and Integrative Pedagogy" and the Master's Program II "Elementary Music and Dance Pedagogy" and also a student contribution about further training in "Dance Ability" as well as personal notices.*

*From time to time the Orff Schulwerk Forum Salzburg asks all international Orff Schulwerk Associations to report on their activities. We have published a few of these for your information in "From All Over the World."*

*We hope that we have succeeded in presenting a special aspect of work in Music and Dance Education with this issue.*

*A special thank you goes to the three authors DYMOKE, GÖTSCHL, HINZ and their publishers who gave us access to their articles and to my colleague, Shirley SALMON who was a vital assistant for this issue.*

*We wish all of you informative reading of the contents. We are happy to have your feedback or to know if you would like to continue in dialogue with the authors.*

*Barbara Haselbach, Editor*

The single articles represent the individual opinions and experiences of their authors and do not necessarily represent an official opinion of the Orff Institute.

# Artikel zum Themenschwerpunkt

# *Articles related the Theme*

## Philosophie der Musik: Zur existenziellen und kulturellen Bedeutung der Musik[1] – Ein Essay

Johann Götschl

*Werner Leinfellner gewidmet*

Die Bedeutung von etwas kann mitunter viel besser erfasst werden, wenn wir beispielsweise kontrafaktisch danach fragen, was wäre, wenn etwas nicht wäre. Was also wäre, wenn es in unserer Welt keine Musik gäbe? *„Was wäre unsere Welt ohne Musik?"* Viele Dimensionen der Kultur werden an der Wende zum 21. Jahrhundert einer erneuten Bewertung unterzogen. Dies gilt nicht nur für Religion, Metaphysik, Wissenschaft und Technologie sowie für die ebenso zahlreichen wie unterschiedlichen Dimensionen der Kunst, sondern insbesondere auch für die Musik in ihren mannigfaltigen Erscheinungsformen. Und viele Phänomene der Gegenwart deuten – sich selbst verstärkend – darauf hin, dass Musik die kulturbestimmende Dimension des neuen Jahrhunderts werden könnte.

Dies liegt zentral in jener Besonderheit der Musik begründet, wonach diese eine spezifische dynamische

[1] Wir danken der Redaktion von DENKEN + GLAUBEN für die großzügige Nachdruckerlaubnis dieser leicht überarbeiteten Fassung aus der Nr. 131 dieser im Juni 2004 in Graz erschienenen Zeitschrift.

Ästhetisierung aller Schichten und Formen menschlicher Existenz erreicht und zu realisieren in der Lage ist. Denn Dichte, Beschleunigung und Vervielfältigung aller Bereiche der Kultur sind so außerordentlich im Zunehmen begriffen, dass sich der Mensch in einem neuartigen Spannungsverhältnis zu sich selbst und zu seinem kulturellen Kontext befindet. Der Wunsch nach und das Potential von aktiver kultureller und künstlerischer Sinngebung wird im Vergleich zur bloß passiven Aufnahme oder Internalisierung tradierter Bildungs- und Kulturinhalte disproportional größer. Damit erhalten jene Fragestellungen klarere und differenziertere Konturen, die in der rasch zunehmenden Vielfalt der Dimensionen der Kultur von besonderer Bedeutung für das 21. Jahrhundert werden könnten.

**Musik verbindet das Unverbundene**

Musik, aus der Sicht des beginnenden 21. Jahrhundert reflektiert, präsentiert sich als ein faszinierendes kulturelles Phänomen besonderer Art. Musik zeigt sich als ein evolutionäres Phänomen zumindest dahingehend, dass Unverbundenes mit einer Geschwindigkeit miteinander verbunden wird, wie dies niemals zuvor in dieser Tiefe und Deutlichkeit der Fall war. Der eigentliche Grund hierfür dürfte wohl der sein, dass Musik wie keine andere Kulturdimension die grundlegenden Strukturen des Menschen als ein hochdifferenziertes Gefüge begreifen lässt. Musik konstituiert tendenziell eine Art dynamische Einheit von Emotion, Kognition und Sozialisation. Warum kann Musik dies hervorbringen?

Zentrale Charakteristika von Musik sind es im Grunde, die eine spezifische Art dynamischer Einheit von Emotion, Kognition und im weiteren von Sozialisation ermöglichen, nämlich die ontologische Neutralität einerseits und die Defragmentierung unserer Vorstellungen vom Menschen und seiner Gesellschaft andererseits. Musik wirkt den fragmentierenden Tendenzen des Weltenlaufs entgegen, sie enthält ein noch weitgehend unausgelotetes Potential für die Transformation der Gesellschaft. Verbinden des Unverbundenen erfolgt durch die Musik in spezifischer Weise – was bedeutet dies genauer? Vieles ist in Entwicklung befindlich, an dem die komplexen wie dynamischen Verhältnisse zwischen der Oberflächenstruktur (z.B. Musik hören) und der Tiefenstruktur (z.B. Musik verstehen) besser erkennbar werden. Klarer als je zuvor verstehen wir die Zusammenhänge zwischen den Regeln von Musik einerseits und dem verstehenden Empfinden von Schönem andererseits. Schönes in der Musik empfinden und verstehen wird als Ausdruck von Symmetrien und Brechung von Symmetrien erkennbar. Die Abfolgen von Symmetrien und Brechungen derselben integrieren sich in funktionelle Gestalten, sie können Schönes generieren.

Musik kann somit aufrücken, integraler Bestandteil für den Aufbau einer neuen Anthropologie werden. Ist es doch die Evolution der Musik, die gleichzeitig den Zusammenhang zwischen den Individuen und der Gesellschaft verdichtet, wie sie auch zur Vergrößerung und Vertiefung des Denk- und Empfindungsraumes der einzelnen Menschen beiträgt. Was nun könnte der Kern einer musikalisch basierten Anthropologie sein? Dieser liegt wohl zu allererst im Ausweis, dass unsere Vorstellungen vom Menschen und seiner Gesellschaft wesentlich über und in Musik konstituiert sind. Da sich menschliche Identität nicht allein formal-strukturell bestimmt, sondern dominant über inhaltlich-materielle Formen erfolgt, kommt der Musik eine entscheidende Funktionalität zu, die in der natürlichen Sprache nicht vorhanden ist: Musik generiert kein bestimmtes Menschen- oder Gesellschaftsbild, sondern Möglichkeitsräume für personale und kulturelle Identitätsbildung. Denn in und durch Musik werden die bisher asymmetrischen Verhältnisse zwischen Rationalität und Emotionalität – bisher war Rationalität klar dominant – in ein ausgewogeneres Verhältnis transformiert, nämlich hin zu dynamischen Gleichgewichten zwischen Rationalität und Emotionalität.

Musik beinhaltet die Besonderheit, dass sich der Mensch in einzigartiger Weise in ihr verlieren oder sich in ihr finden kann. Er kann gesuchte Einsamkeit verwirklichen – z.B. um zu kreativer Erneuerung zu gelangen – oder auch Einsamkeit durchbrechen, zu Harmonie und Glücksempfinden gelangen. Musik liefert dennoch keinen direkten Weg hin zu oder weg von einer Befindlichkeit bzw. Bezogenheit, sondern sie eröffnet vielmehr Möglichkeiten, die selbst jeweils neue Formen von Befindlichkeiten repräsentieren. Denn ohne solche Möglichkeiten als Befindlichkeiten könnte es keinen Sinngehalt geben, und Musik könnte hierfür das wichtigste Agens werden. Dieser offensichtliche evolutive Entfaltungscharakter von und durch Musik vereinigt in sich, wie dies in keiner anderen Kulturdimension der Fall ist, die alles entscheidenden Grundbestimmungen des Menschen: Ra-

tionalität und Emotionalität. Es besteht kaum ein Zweifel darüber, dass im Grunde Rationales emotional wie auch Emotionales rational dargestellt werden kann. Dies wird dadurch evident, dass die physikalischen und technologischen Grundlagen der Musik – Instrumente – in komplexen Prozessen der Natur oder in Naturgesetzen ihren Inhalt haben und dass die harmonietheoretische Basis ein spezifisches Ordnungsschema bildet. Beides, nämlich die wissenschaftlich-technologische Basis und harmonietheoretischen Ordnungsschemata (tonale, atonale Formen), sind notwendigerweise Voraussetzungen, die einen rationalen Inhalt aufweisen. Im emotionalen Sinngehalt jedoch verwirklicht sich das musikalische Schöpfertum, von der Komposition bis hin zur Interpretation in den unterschiedlichsten Formen der Aufführungspraxis. Das musikalische Schöpfertum, die musikalische Kreativität, verweist in seiner Komplexität und Dynamik auf etwas Wichtiges, wonach streng genommen die fließenden Übergänge zwischen Rationalität und Emotionalität – so sehr wichtige Unterschiede erkannt worden sind – in bezug auf die komplexen Fragen nach dem möglichen Sinngehalt von Musik eher von Bedeutung sind.

Musik ist in dieser Hinsicht einzigartig: Rationalität kann emotionalisiert werden um den kognitiven Gehalt von Emotionalität leichter zu finden und umgekehrt. Obwohl diese Facetten auch in anderen Kulturdimensionen auftreten, etwa Theater, Literatur, bildende Kunst u.a.m., ist ihr integraler Bestandteil, die reine, d.h. textfreie Musik – eben wegen der ontologischen Neutralität und der Defragmentierung – die wahrscheinlich sensibelste Kulturerscheinung. Denn Musik z.B. in Hinsicht auf interne und externe Freiheit bzw. soziale Gleichheit befragt, muss im Netzwerk moderner Gesellschaften gesehen werden. Die Vergeistigung der Welt hat zu ihrer Materialisierung geführt, jetzt zeigen sich Facetten der Materialisierung bzw. Kybernetisierung des Geistes: die wissenschaftlich-technisch-industrielle Zivilisation ist die zwischenzeitliche Repräsentation dieses Geschehens. Diese Lebensform hat in bezug auf die Musik eine neue Qualität hervorgebracht: noch nie zuvor befanden sich so viele Menschen in so vielfältigen und dichten musikalischen Netzwerken wie in der nunmehr digital basierten Kultur, in der das Schaffen, Verbreiten und Verwenden so eng bei einander liegen bzw. z.T. überhaupt schon unseparierbar geworden sind. Was bedeutet dies für die Beziehungen zwischen interner (personaler) und externer (kultureller) Freiheit? Die Musik als wachsender integraler und integrierender Faktor in der digitalisierenden Weltkultur verändert radikal die Zusammenhänge zwischen Emotion, Kognition und Sozialisation. Die Symbiotisierung von Musik und Digitalisierung verwandelt die Welt in einen nie da gewesenen musikalischen Organismus, in dem Musik ein immer größeres Kontinuum abdeckt, von Musik als theoretische Reflexionskategorie bis hin zu Musik im operationalen Kontext von Musiktherapie. Klassisches Verständnis: Musik wird aus spezifischen Lebensbestimmtheiten hervorgebracht, insofern hat Musik Historizität, eine Geschichte des Entstehens, die sich sowohl in der Ausbreitung und Interpretation verliert und die zusätzlich im digitalen Weltsystem, das die Lokalität von Musikkreation tendenziell transpersonalisiert, transkulturalisiert wird.

Die Musik selbst – verstanden als besonders strukturiertes, hörbares Kulturphänomen, erzählt keine Geschichte, hat keine Historizität, tendenziell auch kaum mehr eine ursprüngliche Lokalität des Entstehens. Genau diese Koppelung von ontologischer Neutralität und Defragmentierung der Musik mit dem digitalen Zeitalter ermöglicht es, bisher Unverbundenes zu verbinden. Die Verbindung von Unverbundenem verlangt aber offene Kulturpotentiale, wie sie nur in der Musik in dieser Weise zu finden sind: Unbestimmtheit, Undeterminiertheit, Unvorhersagbarkeit, Unabschließbarkeit. Hierin liegt zum größten Teil das universalistische Potential von Musik. Es wird folgendes evidenter: diese paradigmatischen Veränderungen – Historizität und Lokalität in der Entstehung von Musik hin zu A-Historizität und Nichtlokalität in der Generierung von Musik, bilden eine Basis dafür, dass es zwischen universalistischen und diversifizierten Struktureigenschaften der Musik keine Widersprüche geben muss. Die evolutionäre, immer stärker von der Musik her konstituierte Erhöhung von innerer und äußerer Freiheit verläuft offensichtlich über die Untrennbarkeit von Universalität und Vielfalt.

Musik repräsentiert eine besondere Variante von Ordnung, nämlich jene der dynamischen Ordnung oder des dynamischen Gleichgewichts in Zeitdimensionen, welche als Grundlage der kreativen Erweiterung der Denk- und Empfindungsräume angesehen werden kann. Obwohl die Evolution der Sprache – einschließlich der Wissenschaftssprache – tendenziell ebenfalls die Freiräume für Individuum und Gesellschaft

eröffnet, vergrößert und vertieft, so scheint sie in bezug auf Nuancenreichtum und Kreativität gegenüber der Musik doch eher restriktiv zu sein. Sprache kann sogar äußerst restriktive Funktionalität haben, jedoch kaum die „Sprache der Musik".

**Paradigmenwechsel als Konstruktion soziokultureller Realitäten**

Man kann zwar sagen, Musik sei eine Sprache, aber eben eine Sprache mit Struktureigenschaften, eben ontologischer Neutralität und Defragmentierung, die sich der Fragmentierung widersetzt oder, auf eine moderne analytische Formel gebracht: die Musik, die musikalische Sprache, gehorcht nicht – im Gegensatz zur natürlichen Sprache – der binären Logik, d.h. die logische wahr-falsch-Dichotomie kann in bezug auf die Musik nicht zur Anwendung kommen. Der Sinngehalt von Musik kann offensichtlich weder in einer natürlichen noch in einer wissenschaftlichen Sprache erfasst werden, da ihr Reichtum an Nuancen und Feinheiten im Rahmen sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten nicht beschrieben werden könnte. Versuche in diese Richtung z.B. von Adorno, Chomsky oder Bernstein müssen vorläufig als gescheitert erachtet werden. Man könnte bekanntlich keinen Bedeutungsgehalt gewinnen, wenn man z.B. Mozarts Musik als wahr und eine moderne Jazzinterpretation als falsch einstufen würde. Eine Begründung dafür findet sich u.a.. darin, dass Musik die Separierbarkeit von Emotion, Kognition und Sozialisation wie keine andere Kulturerscheinung ausschließt, aber dies schließt einen anderen zentralen Aspekt mit ein: Musik kann den Bedeutungs- bzw. Sinngehalt von Sprach- und Symbolwelten verändern.

Es wird zweifellos immer offensichtlicher, dass eine enorme Wirkung von Musik sowohl auf die Oberflächen– wie Tiefenstrukturen des Menschen besteht; was z.B. im zunehmenden Eingang von Musik in Therapien, im Mozarteffekt u.a. seinen Ausdruck findet, obschon kaum etwas darüber bekannt ist, worauf sich Musik eigentlich bezieht. Letzteres bleibt eine offene Frage: Bezieht sich Musik auf die mögliche Welt der Natur, auf jene der Kultur, auf eine virtuellfiktive Welt oder aber auf eine Welt von Fantasien und Illusionen? Der Symbolgehalt der Musik oder einfach die „Sprache der Musik" ist von unserem alltäglichen Verständnis von Sprache wesentlich verschieden. Musik scheint auf keinen spezifischen Gegenstand der bekannten Welt hinzuweisen, was ihr einen offenen gegenstandslosen Charakter verleiht. Offensichtlich transformiert Musik unser Welt- und Menschenbild in ein dynamisches, was nicht ausschließt, dass Musik Empfindungs-, Vorstellungs- und letztlich indirekt Symbol-/Sprachwelten in mannigfaltiger Vielfalt entstehen lassen kann.

Unter Beachtung wichtiger sprachphilosophischer Einsichten, wonach eine prinzipielle Untrennbarkeit von Sprache und Lebensform besteht, wird es plausibler, dass Musik nicht in erster Linie die Menschenwelt und ihre innere und äußere Verfasstheit darstellt oder erklärt, sondern dass sie Lebensformen und Weltsichten erzeugt. Obwohl wichtige quantitative Aspekte in die Erzeugung von Musik eingehen (auf Naturgesetzen beruhende Instrumente), ist der zentrale erlebbare Sinngehalt von Musik immer ein qualitatives Gestaltphänomen, das eher ähnlich dem Phänomen der Zeit ist. Die quantitative metrische Zeit – unverzichtbar im menschlichen Leben – ist doch nur eine Grundkonstante im Alltag des Menschen. Der andere Teil ist die Gestalt der phänomenologisch-existentiellen Zeit, die qualitativ und hochdifferenziert sinnstiftend ist: qualitatives Zeitempfinden und qualitatives Musikempfinden scheinen demnach phänomenologisch zusammenzufallen

Die unbekannte musikalische Innenwelt wird zur musikalischen Außenwelt, die musikalische Außenwelt zur Innenwelt internalisiert bzw. modelliert. Musik repräsentiert – von vielen andern Aspekten abgesehen – primär den Charakter von Selbstfindung und Selbsterzeugung, d.h. Musik kann nicht als etwas gesehen werden, zu dem gerade noch nicht das sprachlich-inhaltliche Äquivalent gefunden worden ist oder gar noch nicht Sprache ist. Viel mehr ist Musik, wie die Hirnforschung bzw. die Neurowissenschaften zeigen, die Sprache des Gehirns, des Neurosystems schlechthin, d.h. Musik ist eine intrinsische Struktureigenschaft des Neurosystems und nicht etwa eine bloße additive Erscheinung, die vielleicht schön angenehm ist, aber den Kern menschlicher Existenz nicht so sehr trifft. Das innere Schwingungs- bzw. Resonanzsystem des Menschen ist viel näher in Beziehung zu setzen zu äußeren Schwingungs- und Resonanzsystemen, als dies bisher zu sehen möglich war. Damit tun sich erkennbare Implikationen auf: Musikalisches Erleben von Schönheit, von schöner Musik hat auffällige Ähnlichkeiten mit dem Gehalt der externalisierten Musik. Musikalisches Erleben als scheinbarer Ausdruck tiefer Subjektivität hat seine

partielle Entsprechung: Musikerleben – ontologische Neutralität und Defragmentierung beachtend – ist eben nicht auf das erlebnisfähige Subjekt beschränkt. Musik enthält offensichtlich das Potential, für den Zusammenhang von Emotion, Kognition und Sozialisation kulturtransformatorische Funktionen zu entwickeln. Ein Beispiel der neueren Zeit möge diese komplexen Zusammenhänge ein wenig illustrieren.

In den vergangenen 40 Jahren, etwa seit dem 2. Vatikanischen Konzil, gibt es einen erheblichen Paradigmenwechsel im Innen und Außenverhältnis von Kirche und Gesellschaft, der primär durch die Musik konstituierten Vernetzung von Emotion, Kognition und Sozialisation. Eine neue Fragestellung tritt ins Bewusstsein: Was ist die wahre, die richtige, die geeignete Musik für die Kirche, für die Liturgie, für die Messe? Kann die Antwort einfach durch lineare Fortschreibung der Tradition erreicht werden oder durch eine systematische Hierarchie, z. B. auch durch eine wissenschaftliche Entscheidung? Die Antwort ist nicht überraschend: Nein! Messen waren auch vor dem 2. Vatikanischen Konzil mehr oder weniger mit Musik verbunden, dominant aber waren es strukturierte Monolog- und Dialogkulturen. Ab den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts gibt es zumindest zwei entscheidende paradigmatische Transformationen: die Stellung der Musik im kirchlich-religiösen Kontext evoltiert zu erheblichem Bedeutungszuwachs. Dies hat entscheidende Implikationen für unsere Fragestellung.

Die Stellung der verschiedensten Musiken gewinnt im kirchlich-religiösen Kontext eine erheblich neue Bedeutung. Völlig neue Formen der Verbindung und der Transformationen von religiös-kirchlichen Inhalten und Musikinhalten treten in Erscheinung. Mit neuen Musiken in kirchlich- religiösen Kontexten finden die Menschen neue Formen, Religiosität zum Ausdruck zu bringen, größere Spielräume erzeugen sich für die symbiotischen Erfahrungen in Form der Einheit von religiöser und musikalischer Erfahrung. Zumindest ist es eine Konvergenz; hier zeigt sich die paradigmatische Transformationskraft von Musik in der Änderung des Außen-Innerverhältnisses von Kirche und Gesellschaft. Das Eintreten und die Aufnahme von neuen Musiken und Musikstilen in die Liturgien bzw. Messen ermöglicht es den Menschen, innerkirchlich und innerreligiös mit der Art von Musik zu sein, mit der Menschen in außerkirchlichen Bereichen bestens vertraut sind. Grenzen oder Begrenzungen zwischen innerkirchlichen und innerreligiösen Bereichen einerseits und außerkirchlichen bzw. außerreligiösen Bereichen andererseits sind im Fließen begriffen.

Was bedeutet dies – philosophisch gefragt? Hier ist Neues im Werden. Es ist die Suche nach Wissensgrundlagen des Glaubens und nach Glaubensgrundlagen des Wissens. Dies bedeutet allerdings nicht etwa Kontrast, Konflikt oder Problemlosigkeit von Lebensverfasstheiten. Neu aber ist: die neuen Musikformen als integral-konstitutiver Bestandteil der katholischen Liturgie bzw. der Messen erleichtern und vertiefen alle Formen von Partizipation. Andererseits führt dies auch zu weiteren Dezentralisationen und Verselbständigungen mit größeren Herausforderungen für die Identitätsfindung. Wenn kirchlich-religiöse Identität in erheblichem Ausmaß auch Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft bedeutet, dann ist die auch stark musikalisch konstituierte Öffnung bzw. Offenheit Ausdruck der neuen Formen von Identitätsbildung: Identität wird als evolutionäres Weltgeschehen verstanden werden können. Die sich konstituierenden Freiheitsgrade steigen an, die Grundlagen für freie Entscheidungen werden expliziter, und vor allem werden die Entscheidungen bewusster, oder anders ausgedrückt: Musik koppelt sich stärker mit den Lebensverfasstheiten. Damit aber machen sich die Menschen für sich selbst und für andere verständlicher. Hierin liegt eine der zentralen Quellen für Toleranz. Gibt es vor dem Hintergrund der Kulturentwicklung gesehen die wahre Musik für die Religiosität bzw. Kirche? Die Antwort zeigt immer deutlicher in die folgende Richtung: Die immer stärker musikalisch konstituierte Kultur generiert Vielfalt und Tiefe als dynamische Einheit des Selbsterzeugungsprozesses und des Selbstfindungsprozesses. Dieses Geschehen reduziert tendenziell hierarchische Normierungen des Lebens. Musik als inhärenter Bestandteil der Kultur ist dafür maßgebend. Musik enthält keine Normierungen oder Wertungen.

**Auf dem Weg zu einer musikalischen Anthropologie**

Seit der Neuzeit steigt die Wertigkeit von Musik in Kultur und Gesellschaft erheblich an, aber in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts kommt es zu einer entscheidenden Wendung in der Stellung der Musik in existentieller wie in kultureller Hinsicht, weil die 4-fache Funktionalität von Musik wissenschaftlich aus-

gewiesen werden kann: Musik in Verflechtung mit Emotionsdynamik, Kognitionsdynamik, Sozialisationsdynamik, und mit Physio/-Neurodynamik. Musik als Kulturphänomen erhält eine immer stärkere Koppelung mit neueren empirischen Wissenschaften, die Kontextualisierung von Musik erfährt einen gewaltigen Paradigmenwandel. Die Suchrichtung für eine auf Musik basierende Anthropologie ist damit in größere Reichweite gekommen. Geht man von wichtigen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen aus, kann der Mensch in wichtigen Teilen seiner Existenz als komplexes Schwingungs-Resonanz-Rhythmus System aufgefasst werden. Musik wird hier als etwas erkannt, das eine zentrale Voraussetzung für z.B. das Erlernen einer Sprache ist. Dies deutet in vertiefter Weise darauf hin, dass der Mensch nicht bloß Musik hat, sondern in einem differenzierten Sinn Musik ist. Es ist die Interdependenzstruktur von Emotion, Kognition und Sozialisation. Nun lässt sich die klassische Frage verschärfen: Was ist der Mensch?

Musik zu verstehen ist offensichtlich eine wichtige Voraussetzung dafür, den Menschen verstehen zu können. Eine auf stark musikalisch-musikästhetischer Basis aufzubauende Anthropologie wird, dies zeichnet sich schon gegenwärtig ab, ein Menschenbild konstituieren, in dessen Zentrum das Schöpferische als Wesenzug des Menschen schlechthin ausdifferenziert werden wird. Dazu kann man aus gegenwärtiger Erkenntnissicht wohl folgendes sagen: Der Mensch als mental-neuronales Resonanzgefüge hat weder allein kausale noch allein chaotische Struktureigenschaften, sondern statistisch-kausale Eigenschaften, die Ausnahmen erlauben. Die mental-neuronalen Resonanzsysteme werden von randomizers (Zufallsgeneratoren) unterbrochen, wodurch Generierung bzw. Schöpfungen stattfinden können, deren Basis die nicht gleichverteilten Wahrscheinlichkeiten sind. Musik ist integriert mit mental neuronalen Gefügen, die eine grundlegende Ordnungsstruktur besitzen, wie dies in den modernen Komplexitätstheorien zu finden ist. Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, warum eine musikalisch-musikästhetische Anthropologie das Wesen des Menschen als schöpferisches Ereignis wird konzeptualisieren können: eben weil, wie schon gesagt, mental-neuronale Resonanzsysteme von statistischem Charakter sind, d.h. schöpferische Prozesse sind grundlegend von statistischem Charakter, die niemals vollständig rekonstruiert oder reproduziert werden können. Mental-neuronale Resonanzsysteme sind äußerst sensibel gegenüber Einflussfaktoren, d.h. es gibt im Grunde keine irrelevanten Faktoren. Hier finden sich Grundlagen für ein evolutionär-dynamisches Menschenbild, gestützt auf unser besseres Verständnis von Musik.

Der Mensch als musikalisches Wesen ist in diesem Sinne immer kreativ, unabhängig davon, ob er die Rolle des Schöpfers oder Hörers von Musik einnimmt. Der Musik wird Bedeutung in Form von Sinn entnommen und Sinngehalt gegeben. Es ist dies der Kern der dynamischen Ästhetisierung des Menschen und seiner Kultur, und hierin liegt die Quelle der Transkulturalität von Musik. Dieser Aspekt skizziert zugleich den Humangehalt von Musik – insofern verschiedene Musikformen wie Oper, Symphonie und Jazz immer Empfindungsräume repräsentieren, die immer auch zugleich Suchräume sind, was zeitweise zu Harmonie mit sich und der Welt führen kann. Aber Musik erzeugt auch Ungleichgewicht, enthält Dissonanzen und hält auf diese Weise den Menschen in Bewegung, bis sich wieder Gleichgewicht oder Harmonie auf einer anderen möglichen Kulturebene einstellt. Dieser Prozess ist eine Form dynamischer Ästhetisierung, in der Musik nicht primär als ein die Natur oder die Gesellschaft widerspiegelndes Phänomen verstanden wird, sondern als evolutives, kulturerzeugendes Geschehen.

Was ist das vorläufige Ergebnis? Ein wichtiges Ergebnis ist, dass wir tiefe Einsichten der neueren Zeit haben, warum es Schöpfertum und Kreativität auch ohne externe Einflussfaktoren geben kann. Dies hat Konsequenzen für den Aufbau eines musikalisch basierten Menschenbildes, auch wenn dies noch ein langer Weg ist. Vor diesem Hintergrund wird auch ein klassisches Problem zwar nicht gelöst, aber doch wesentlich neuen Sichtweisen zugeführt werden können: es betrifft das schwierige Verhältnis von Subjektivität und Objektivität insbesondere unter Berücksichtigung der musikalischen Inhärenzeigenschaften des Menschen. Das mental-neuronale Resonanzsystem Mensch steht gewissermaßen als objektive Grundlage in der Welt für die Hervorbringung von Subjektivität. So kann sich ein Subjekt z.B. neben der objektiven Zeit subjektive Zeit generieren, existentielles Zeitbewusstsein erschaffen, je nach Lebensverfasstheiten, wenn auch innerhalb gewisser Begrenzungen. Die Subjektivität, die aus dem mental-neuronalen Resonanzsystem evoltieren kann, kann so z.B. Zeit langsamer oder schneller fließen lassen, um sich leichter

verstehend in Zusammenhängen bewegen zu können. Musik übermittelt keine spezifische Botschaft, wie etwa, dass ich ein neues Auto haben möchte, aber Musik sendet eine viel wichtigere Botschaft, nämlich die, dass wir zur Emotionalität in einer rationalen und rationellen Welt fähig sind. Vor allem der defragmentierende Charakter von Musik lässt eine Vermutung vertiefen: der Mensch, als schöpferisches Wesen konzeptualisiert, könnte bedeuten, dass die tiefsten (ersten) Schöpfungen des Menschen defragmentierenden Charakter tragen und dass die Fragmentierung, d.h. die kategoriale Filterung, jeweils später im Verbande von soziokulturellen Netzwerken erfolgt. Musikalisch-musikästhetische Konturen für den Aufbau einer musikbasierten Anthropologie sind identifizierbarer als je zuvor. Sie liefert auch Raum für gegenwärtig Unaussprechliches: es könnte alles auch anders sein.

## Prof. Dr. Johann Götschl

Dr. Johann Götschl, geb. 1939. Studium der Philosophie und Physik, Professor für Philosophie und Wissenschaftstheorie an der Universität Graz. Seit 1978 Leiter des Ludwig Bolzmann Instituts für Wissenschaftsforschung und Herausgeber der „Zeitschrift für Wissenschaftsforschung". Seit 2002 Mitglied der Leibnitz-Sozietät. Mehrere Gastprofessuren in Deutschland und in den USA.


## *Summary*

***Philosophy of Music: about the existential and cultural meanings of music***

*Many phenomena in present times point out that music can be the culturally defining dimension in the new century. The desire for more active cultural meanings in comparison with mere passive reproductions of traditional educational and cultural contents is disproportionately greater. Music permits –as does no other cultural dimension – man's basic structure as a highly differentiated being to be understood. Music constitutes a kind of dynamic unity of emotion, cognition and socialization.*

*The core of anthropology based on music is primarily because our conception of people and their communities is essentially constituted in and about music. A deciding function is given to music which is not available in natural speech: music generates no definite picture of man or community but more possibly room for building personal and cultural identities. Music, among other arts, contains the particular aspect that man can individually find or lose himself in it. Music unites in itself the all-deciding basic definitions of man: rationality and emotionality. For example, on the one hand, there is the order of theoretical harmony (tonal, atonal forms) that is a necessary requirement for proof of a rational content. On the other hand, the emotional character in creativity materializes from the composition all the way to its interpretation. The fluent transitions between rationality and emotionality have a special sense with respect to the possible meaningful contents of music With regard to this, music is unique: rationality can be emotionalized in order to find the content of emotionality more easily and vice versa.*

*Music has to be seen within the network of modern society. Never before have so many people found themselves in the varied and dense musical networks of the currently digital based culture in which the creation of, the transmitting of and the use of music lie so close together. The world will change more and more into a musical organism never before in existence, which reaches from music as a theoretical category for reflection to music in the operational context of music therapy.*

*The coupling of the ontological neutrality and defragmentation of music in the digital age makes it possible to unite what formerly could not be united. However this offers cultural potentials which can only be found in music this way. The ever stronger enhancing of internal and external freedom coming from music runs obviously over the inseparability of universality and diversity.*

*Speech opens, enlarges and intensifies tendentiously space for the individual and society, and yet, with respect to the abundance of nuances and creativity, seems rather restrictive as opposed to music. Musical speech does not belong to binary logic – meaning that the logical true-false dichotomy cannot be used with respect to music. (Mozart's music as true and a modern jazz interpretation as false win nothing in meaning as example). The sense of music can obviously not be captured in speech, because its riches of nuance and fineness cannot be described within the framework of expressive possibilities in speech.*

*There is an enormous effect from music on the surface as well as on the deeper structures of people: that, for example, finds its expression in the increas-*

*ing introduction of music into therapy, although scarcely anything is known about how music actually relates. Music doesn't seem to point to any specific thing in the known world that gives it her open, non-concrete character. Apparently music transforms our perception of the world and its people into a dynamic which does not exclude those manifold things music can engender like feelings, performance, and an indirect world of symbolic speech.*

*The unknown musical internal world becomes the musical external world; the musical external world forms the internal world. Music cannot yet be seen as anything to which an equivalent in speech can be found or which is not even speech. As brain research shows, music is much more an intrinsic structural entity of the nervous system and not merely an added manifestation that is perhaps comfortable, but that cannot meet the core of human existence very much.*

*To experience music is not limited to a subject capable of understanding. Music apparently contains the potential for developing connections between emotion, cognition and culturally transforming functions. The following example points this out: from the 1960s of the 20th century, the place of music in the church experienced a considerable growth in meaning. With new music in the context of church and religion, people have found new forms to bring religiosness to expression and live a unity of musical and religious experiences. Here music shows its powers of transformation in the changing external-internal relationships of church and community. Including new music into the liturgy made it possible for people to be "into church" (innerkirchlich) with the art of music and to have more trust in people in relationships outside the church. Limits change and music unites itself stronger with the structures of life.*

*As a phenomenon of culture, music is coupled more strongly with new empirical science. If one starts from important neuro-scientific knowledge, a person can regard his existence as a complex system of vibration, resonance and rhythm. A picture of man can be constructed on the basis of an aesthetic music anthropology in whose center creativity, as a characteristic of man, will not be absolutely differentiated. Man as a music being is in this sense always creatively independent from whether he takes the role of creator or listener of music. Music has sense in the form of taking meaning from it and giving meaning to it.*

*Many musical forms like opera, symphonies and jazz, represent as examples, room for feelings which are always at the same time areas of investigation, and can lead partially to harmony with oneself and the world. But music also produces imbalance, contains dissonances and in this way keeps people in motion until balance is regained or harmony is replaced at another possible cultural level. This process is a form of dynamic "Aestheticizing" (Ästhetisierung), in which music is not primarily understood as a natural or social phenomenon, but as a culturally produced happening.*

*Music delivers no special message like "I want to have a new car," but it sends a more important message – namely that we are capable of feelings in a rational world.*

### *Prof. Dr. Johann Götschl*

*Born 1939. Studies in philosophy and physics, Ph.D. 1971. Since 1971 lecturer in philosophy of science, especially of physics, University of Graz; since 1972 lecturer in philosophy and methodology of natural sciences, Technical University of Graz; since 1995 lecturer in philosophy and methodology of economy, Technical University of Vienna. Numerous visiting professorships in Germany and USA. Since 1978 director of the Ludwig Bolzman Institute for scientific research and editor of "Magazine for Scientific Research." Since 2002 member of the Leibnitz Society.*

# Inklusion – mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff – selbstverständlich und unklar[1]

Andreas Hinz

Einerseits ist Integration ein Begriff, der inzwischen – auch in der Pädagogik insgesamt – einen hohen Bekanntheitsgrad hat, der relativ klar bezeichnet, dass die alte Gleichung 'normale Kinder in der allgemeinen Schule, Kinder mit Behinderung in Sonderschulen' nicht mehr stimmt, sondern dass auch Kinder mit spezifischen Bedarfen gemeinsam mit anderen in der allgemeinen Schule leben und lernen können. Und Integrationspädagogik ist die entsprechende Pädagogik, die sich auf Prozesse und Effekte des gemeinsamen Spielens, Lebens, Lernens und Arbeitens in heterogenen Gruppen bezieht. So einfach, so klar.
Andererseits ist Integration in der Praxis inzwischen alles Mögliche – gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Schule, punktuelle Feste und Feiern, selbst der Besuch einer Sonderschule wird gelegentlich als Integration bezeichnet. Fast kann man sagen: Alles, was als gut, fortschrittlich und hilfreich gesehen werden will, heftet sich das Etikett 'integrativ' an. Und das ist eines der vielen Probleme des Integrationsbegriffs.

**Probleme der Integrationspraxis**

Wenn im Folgenden über Probleme der Integration nachgedacht wird, geschieht das nicht mit der Botschaft 'Zurück – Integration war der falsche Weg!', sondern ganz im Sinne einer Haltung 'Integration ist ein wichtiger und richtiger Weg; die Schwierigkeiten dabei fordern zu einem konsequenteren Blick und Zugang auf'. Auch über Deutschland hinaus sind in der Praxis der Integration eine Reihe quantitativer und qualitativer Probleme deutlich geworden.

Unter quantitativen Gesichtspunkten ist Integration ein sektorales Phänomen: im Kindergarten fast flächendeckend, in der Grundschule – bei deutlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern – relativ weit verbreitet, in der Sekundarstufe I nur noch in geringem Maße zugelassen und in der Sekundarstufe II geradezu exotisch. Gemeinsamer Unterricht ist ein ergänzendes, nicht ein ersetzendes System geworden. In den letzten Jahren gibt es Stagnation, allerdings bei zunehmendem sonderpädagogischen Förderbedarf – eine Folge der Logik, nach der Ressourcen entsprechend den etikettierten Kindern zugewiesen werden. Auch qualitativ gibt es sektorale Tendenzen: Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen sind zahlreich vertreten, Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf finden sich deutlich seltener in integrativen Klassen. Allgemein scheint die Gleichung zu gelten: je schwerer die Behinderung, desto geringer die Chancen für Integration. In Nordamerika wird dies als 'readiness-model' bezeichnet, dem zufolge mit den Fähigkeiten des Kindes auch seine Integrationsmöglichkeiten steigen und somit die Gefahr besteht, dass Kinder sich erst durch Fähigkeiten für Integration qualifizieren müssen – und damit bleibt Integration etwas Selektives. Zudem bleibt es häufig bei einem Denken in zwei Gruppen: den nichtbehinderten Kindern, den integrierenden, normalen und eigentlichen – und den behinderten Kindern, den zu integrierenden, anormalen und den 'Auch-Kindern', die dann an einem Thema 'auch' etwas arbeiten können.

**Konzept der Inklusion**

Im angloamerikanischen Raum wird diese kritische Sicht auf die Integration mit dem Konzept der Inklusion verbunden (vgl. Stainback & Stainback 1997, Mittler 2000). Langsam gewinnt es nun auch im deutschsprachigen Raum an Bekanntheit (vgl. Hinz 2002, Sander 2002). Was ist das Neue daran? Zunächst einmal ist es für die Theorie der Integrationspädagogik nichts Neues. Jedoch kann die integrative Praxis für ihre kritische Selbstreflexion einige Anregungen erhalten, denn bei Inklusion

Wir danken Dr. Hinz und dem Friedrich Verlag für die Erlaubnis, diesen in Lernende Schule, Heft 23, 2003 erschienenen Artikel nachdrucken zu dürfen.

– wird von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe und nicht von zweien ausgegangen,
– wird nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht – Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, politisch-religiöse Überzeugungen und was auch immer mehr,
– wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernens in den Blick genommen,
– wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt – ganz im Gegensatz zum 'readiness-model' und schließlich
– werden Ressourcen nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, deren Andersartigkeit dadurch wiederum dokumentiert wird, sondern Klassen und Schulen als Ganzes bekommen sie – denn sie sind es, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

**Unterschiede zwischen Integration und Inklusion**

Alfred Sander (2002) resümiert, Inklusion bezeichne ein optimiertes und erweitertes Verständnis von Integration. Die folgende – zugespitzte – Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis führt diese qualitativen Unterschiede vor Augen:

| **Praxis der Integration** | **Praxis der Inklusion** |
|---|---|
| • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedürfnissen in die allgemeine Schule | • Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule |
| • Differenziertes System je nach Schädigung | • Umfassendes System für alle |
| • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert) | • Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) |
| • Aufnahme von behinderten Kindern | • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule |
| • Individuumszentrierter Ansatz | • Systemischer Ansatz |
| • Fixierung auf die institutionelle Ebene | • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen |
| • Ressourcen für Kinder mit Etikettierung | • Ressourcen für Systeme (Schule) |
| • Spezielle Förderung für behinderte Kinder | • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle |
| • Individuelle Curricula für einzelne | • Ein individualisiertes Curriculum für alle |
| • Förderpläne für behinderte Kinder | • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligter |
| • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen | • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen |
| • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf | • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen |
| • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein | • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik |
| • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik | • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik |
| • Kontrolle durch ExpertInnen | • Kollegiales Problemlösen im Team |

*Tab. 1: Praxis der Integration und der Inklusion (HINZ 2002, 359)*

Mit diesem kritischen Blick soll nicht etwa der Gemeinsame Unterricht insgesamt kritisiert und schon gar nicht die Arbeit von integrativ arbeitenden PädagogInnen herabgewürdigt werden. Allzu häufig werden sie durch bestehende Strukturen und Denkgewohnheiten in ihrer Arbeit behindert. Manche arbeiten vielleicht dieser Gegenüberstellung folgend bereits inklusiv, allerdings häufig eher gegen Strukturen als mit deren Unterstützung – und das schafft eben qualitative Probleme.

**Qualitätsentwicklung – Index für Inklusion**

Im englischsprachigen Raum wurden Materialen zur Qualitätsentwicklung von Schulen entwickelt, die den Fokus genau auf jene Bereiche legen, die das Miteinander in den unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität betonen – so im Index for Inclusion, einem Instrument zur Selbstevaluation für Schulen, die „Schulen für alle Kinder" sein wollen (BOOTH & AINSCOW 2002). Zurzeit entsteht eine deutsch-sprachige Version als „Index für Inklusion" (BOBAN & HINZ 2003).

Der Index umfasst einen Prozess der Selbstevaluation, in dessen Rahmen eine Reihe von Schulentwicklungsphasen durchlaufen werden: Zunächst arbeitet eine eingerichtete Koordinationsgruppe mit dem Kollegium, den schulischen Gremien, SchülerInnen und Eltern zusammen. Alle Aspekte der Schule werden von ihnen gemeinsam untersucht, Hindernisse für das Lernen und die Partizipation benannt, Prioritäten für die Entwicklung gesetzt und der Prozess reflektiert. Unterstützt wird die Selbstevaluation durch eine detaillierte Sammlung von Indikatoren und Fragen, die es der Schule ermöglicht, in eine tiefe und herausfordernde Auseinandersetzung um ihre derzeitige Position in Sachen Integration und um Möglichkeiten einer weiterreichenden inklusiven Entwicklung einzusteigen. Dieser Phase folgen die weiteren aus der Schulentwicklungsforschung bekannten Phasen, wie die Planung nächster Schritte, deren Umsetzung sowie ihre Überprüfung.

Inhaltlich bezieht sich der Prozess inklusiver Schulentwicklung auf drei Dimensionen, die analytisch getrennt werden, obwohl sie sich teilweise überschneiden. Inklusive Kulturen richten ihr Augenmerk auf das Bilden von Gemeinschaften, die Vielfalt anerkennen. Inklusive Strukturen sichern dieses Selbstverständnis organisatorisch ab, indem sie 'eine Schule für alle' anstreben und Unterstützung für Vielfalt so organisieren, dass sie nicht diskriminierend, sondern inklusiv wirksam wird. Inklusive Praktiken schließlich berücksichtigen Kulturen und Strukturen in ihrem inklusiven Bemühen, so dass Lernen und Unterricht ressourcenorientiert stattfinden können.

**Potential des Index für Inklusion**

Das Potential des Index für Inklusion liegt neben seiner gewollt flexiblen und an konkreten Fragestellungen vor Ort anzupassenden Einsatzmöglichkeiten vor allem in zwei Aspekten.

Zum einen ist es das weite Verständnis für Inklusion, das weit über den Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts mit behinderten und nicht behinderten SchülerInnen hinausgeht und tatsächlich alle Dimensionen von Heterogenität umfasst. Dies ist insofern bedeutsam für einen möglichen Einsatz des Index, als Kollegien sich in den seltensten Fällen als Ganzes mit Integration bzw. Inklusion profilbildend auseinandersetzen, denn üblicherweise ist es doch eher eine kleine Gruppe in Kollegien, die sich praktisch wie theoretisch mit diesem Schwerpunkt beschäftigt. Geht es aber um die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität, ist automatisch jedes Kollegium als Ganzes involviert, denn weibliche und männliche SchülerInnen, SchülerInnen unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und ethnischer Herkunft und unterschiedlicher Bildungs- und Lernvorerfahrungen sind Teil jeder Schule.

Das zweite hervorstechende Moment ist die Einbindung aller beteiligter Personen bzw. Personengruppen der Schule, insbesondere die selbstverständliche Einbindung der SchülerInnen der Schule – und dies gilt natürlich auch für die Grundschule. So verhilft dieses Instrumentarium des Index für Inklusion allen an einer Schule Beteiligten zur konkreten Auseinandersetzung mit den relevanten 'Lernfragen' auf dem Wege zu einer Schule für alle Kinder.

LITERATUR:

BOBAN, I. & HINZ, A. (2003): Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle". In: FEUSER, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: PETER LANG 2003, 37-46

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education

HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361

MITTLER, P. (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer

SANDER, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, A., BOPPEL, W. & MESCHENMOSER, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart: European Agency, 143-164

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Eds.) (21997): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes

**Dr. phil. Andreas Hinz**

Professor für allgemeine Rehabilitationspädagogik und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle- Wittenberg. Seit 30 Jahren engagiert in der Entwicklung schulischer und beruflicher Integration.

## *Summary*

### *Inclusion – more than just a word?!*

*The concept of integration is now well-known and is understood to mean children with specfic needs attending regular schools along with other children. Integrative education refers to the pedagogy used in the process and effects of planing, living, learning and working together in mixed ability groups. The label "integrative" is often used for everything, that is modern and helpful – this is one of the many problems surrounding the concept of integration.*

*Looking at these problems doesn't mean that integration was wrong. A number of quantitative and qualitative problems concerning the practic of integration have become evident in Germany and in other countries. Integration is to be found in nearly all kindergartens in Germany. It is widely spread in German junior schools although there are differences from state to state. In the lower classes of secondary school it can be found occasionally but in the higher classes it's very rare. During the last few years progress has stagnated although special educational needs have increased. This is a result of the logic used when resources are allocated according to the labels the children have been given.*

*There are certain tendencies concerning the quality of integration: there are many children with learning problems, speech dfficulties and behavioural problems to be found in integrative classes. Children in need of more support are seldom to be found in these classes. In general it seems that the more severe the disability is, the less likely are the chances for integration. In North America this is referred to as the "readiness-model". When the child's abilities increase then so do his chances of of integration. Here there is the danger that children have to qualify for integration – and integration remains selective. Furthermore children are thought of in two groups: on the one hand the non-disabled, integrated, normal and actual children and on the other the disabled children, those to be integrated, the abnormal and other-children that are also allowed to join in.*

*In England and America this critical view of integration is associated with the concept of inclusion.*

*In inclusion:*

- *the basis is an inseparable mixed ability group and not two groups*
- *not only are all children (with or without disabilities) respected, but many dimensions of heterogenousness are considered – possibilities and limits, the roles of the sexes, linguistic and cultural backgrounds, social background, political and religious convictions and many more*
- *not only the institutional framework but most importantly the emotional and social levels of living and learning together are considered*
- *each person is respected as an important member of the group independent of his possibities or restrictions*
- *resources are not allocated to individual children depending on their differentness but to classes and schools as a whole – it is they that have the needs.*

*There are a number of differences between integration and inclusion as have been set out by Alfred Sander. This critical view does not intend to criticize teaching as a whole nor does it intend in any way to degrade teachers working in integration. Many of them may be already working inclusively but often against institutional structures rather than with their support. This leads to qualitative problems.*

*In English-speaking countries materials have been developed to aid the quality development in schools. The "Index for Inclusion" (Booth and Ainscow 2002) is an instrument for the self-evaluation of schools that want to be "schools for all children". (A German version of the index has been developed by Boban and Hinz 2003). The index covers various phases of self-evaluation of schools using various working groups and covering all aspects of school.The content of the index sees the process of the development of inclusion in schools in three dimensions – inclusive cultures, inclusive structures and inclusive practice.*

*The potential of the Index for Inclusion lies in the intended flexibility and the concrete questions particularly in two aspects: firstly the broad understanding und support of inclusion and secondly the involvement of all groups of people within the school, including the pupils. The Index for Inclusion helps everyone involved in school to concretely discuss the relevant questions of learning posed in a school for all.*



### *Dr. phil. Andreas Hinz*

*Professor for general rehabilitations pedagogy at the Martin Luther University in Halle-Wittenberg, Germany. For 30 years engaged in the development of school and occupational integration.*

## *Touchdown Dance. Breaking New Ground*

*Katy Dymoke*

*Touchdown Dance has been in the business of providing workshops for visually impaired people to participate in dance since 1986. In the first decade we have been mostly inward looking. Like many companies with an ethos specific to its aims and objectives, we spent many years testing methods and processes and learning from our mistakes, in order to establish a validated training and experience, in other words, a body of work. This has involved specific feedback techniques following on from workshops and performances, as well as presentations at conferences and profiling events. The relationship between the internal growth and development of the work has gone hand in hand with our relationship to the external world and environments we have worked in. Dance, for Touchdown, is a liberating experience, but in order to feel liberated there needs to be underlying support, a sense of comfort and ease, a sense of belonging and self-reliance. Many visually impaired people are excluded from the dance experience due to inaccessible teaching practices or models of provision, as well as prejudicial assumptions. Our mission is to create a form and dance experience with visually impaired people that can be enjoyable but also a potential vocation and performance form.*

*Steve Paxton and Anne Kilcoyne founded the company and established the core principles, and since 1994, these have been further expanded and developed into new contexts by Katy Dymoke. The core principles called "Contact Improvisation" were developed from the touch based working processes that enable blind and sighted participants to communicate whilst moving. There is a body of exercises that starts on the floor and works up to standing and moving through space. In these exercises the participants are connected by physical contact such as back to back or side to side and they learn together, listening to each other through the point of contact which communicates the direction, intention and state of being of both movers. Whilst moving together in a dance that is improvised there is no leader or follower in the traditional sense of the blind being led by the sighted, so the customary social relationship and perception is contradicted. With children and young people (and indeed as well with adults) the essential nature of the work is about embodiment. Embodiment is brought about by the becoming aware of the movement as it initiates in the body, feeling it evolve and come to expression. For many beginners this involves moving in ways that are new and not possible without the support of a partner. In order to work with comfort and ease the skills are introduced with an emphasis on the need for trust, (to sustain equality in the relationship) and non-verbal touch-based communication.*

*Since 1997 Katy Dymoke has developed a performance company. The group was initially involving participants form workshops who wished to experience performing. Since 2000 the company became 3 visually impaired and 3 sighted dancers working towards professional status with guest choreographers and teachers who have been connected with the work in the past and have an understanding of our needs and desires. The group is an ensemble, working with the aesthetic of touch based working methods in creative processes, to produce dance theatre pieces. We have used contact improvisation as well as theatrical devices, such as voice over, music, projection, light and text. We improvise to create a structure and framework that becomes the basis of the performance, i.e. a score. The dance- movement and other layers, (except for light and projection,) are not set so that the piece evolves from a common understanding and sense of play and purpose, so that the visually impaired dancers are free of sight based choreographic constraints.*

*For sighted professional dancers the company is a setting for them to nurture their creative skills in a context that challenges their acquired training, their versatility and patience. To create dance together with visually impaired dancers requires choreography without visual signals. The visually impaired dancers, excluded from the vocational training privileges of the sighted dancers, chose to train through our workshop*

*provision and to develop their skills, in company projects and rehearsals as well as elsewhere. With the Disability Discrimination Act there is more and more emphasis on access issues and insistence that provision is taught in accessible ways. Sadly however provision is still very rare and tentative. The dancers have stayed with Touchdown Dance for several years as our methods and processes are inclusive, accessible and appropriate to their learning needs, but our creative and company policies remain under constant scrutiny and discussion with the whole company.*

*The company is a natural and organic outcome of the working processes that bring people into intimate relationships, trusting in their creativity, in their own ideas and material in an integrated setting. It is this plunge into the unknown that makes our dance work unique. No other company has developed and adhered to the aim of existing in order to integrate visually impaired people into dance over such a long period of time and so consistently. This aim requires that we remain dedicated to the principles and techniques we have evolved rather than try to use contemporary dance techniques and choreographic methods.*

*Our discoveries have been the discoveries of the workshop participants. The value of the work is in the way that each individual can find a place for their level of experience and self-awareness, rather than have to conform to a specific vocabulary of steps or sequences. Contact Improvisation provides participants with an infinite variety of movements, levels and spatial placing. The nature of the dance is in the relationship between the dancers, so once the basics have been taught each dancer defines the dance they are making with the partner rather than the teacher. Both dancers navigate the space and each other through physical contact, through the skin, not through vision. In this way the class does not have to depend on the sighted dancers telling the visually impaired people what to do. They work together and learn together and take the time they require to explore and embody the movement they are making. If two visually impaired people are moving together the dance works in the same way but sighted people are needed to intervene in case of collision or dis-orientation.*

*The dancers are very soon responsible for the dance they make, and have the satisfaction of integrating the methods and processes in the experience of dancing. This is very empowering and seductive for all concerned. Their assumptions of their own ability, as well as that of others in the class, are quickly erased by the fact that they are moving in a totally new way. This is BECAUSE of the shared understanding that the dance relationship requires, and the way each dancer learns with their partner. They haven't had to show that they have mastered a specific movement to the rest of the class, nor have they had to stand at the back because they haven't been able to "see and do" it.*

*There is something extremely crucial about this process. The dance relationship necessitates physical contact, it necessitates that the dancers listen and support each other. It necessitates that sighted and visually impaired people work intimately together and are open to being engrossed in the dance as it defines itself. We cannot deny the emotional depth of this creative dialogue and the impact that this has on people's lives whether socially, culturally or otherwise. The physical world of a visually impaired person is merged with the physical world of a sighted person. This is ground breaking in itself; a common language has been found which enables people to meet and work together where "normally" this is rare or impossible.*

*We do also work in settings exclusively of visually impaired participants such as VI units in schools or at special schools such as St Vincent's in Liverpool, which are becoming increasingly rare. In settings such as these where the some dancers have partial sight but mostly have very limited useful vision, the steps are more gentle. More emphasis is put on the use of touch to lead/follow and on the importance of listening to the touch signals rather than just doing the exercise and so on. Trust is also vital when it comes to shifting weight and levels between the floor and standing or lifting.*

***The typical workshop experience for sensory impaired children. The "play pen" principle.***

*The classroom becomes the dance space, the protective play pen area. The area is explored through movement, around the table, under the chairs, exploring the surfaces with supervision and an open mind, to relate to the room in a new dynamic way, to become really aware and really notice it rather than just know its function. Clearly health and safety is to be considered so they don't collide with each other.*

*The purpose is to normalise a sense of freedom to*

*move, to counter the fear of collision and falling, to trust that the senses will support them and bring the world to them.*

*Too often we have experienced that the culture of protection from the environment comes from sighted people who are afraid on behalf of the visually impaired child or person, and become over-cautious. In the Dance session the space is opened with some ground rules for security and safety. Such as; no jewellery to be worn; the "no" or "stop" signal, how to stop, you can say "no" or "stop" at anytime to rest, or end the dance if you are not comfortable; no holding hands as they need to be free to express, to counterbalance and save us if we fall, and so on.*

*We use a wide range of movements and dynamic, changing levels from rolling, crawling to walking around and changing the dynamic from slow to fast, from floating to jumping. Many schools of dance are brought together within the work, including Laban, Bartenieff, Body Mind Centering and movement therapy models.*

*We also work with forms; such as in a circle in a cleared part of the room, holding hands and moving together, rising up on the toes, going to the floor, going in and out of the circle. Partner work and group work are fundamental ways for the visually impaired child to get immediate response and feedback to validate their ideas. The key principle being that "NOTHING is WRONG", everything they do to dance is "RIGHT" to avoid inhibition, to avoid resistance and withdrawal.*

*Stimulation; we use different kinds of music, moving to a quality of sound. This allows the imagination to bring images to the "mind's eye" to be expressed in movement. They are invited to make sounds on the floor, on the body, on objects and instruments, then to move the sound, create the sound in movement, then to relate it to the real world, such as by asking what did that feel like? If they describe it with a feeling you can then explore that feeling, if they describe it like a place, such as it felt like a scary spooky castle you can explore the castle with them. This can relate to curricular topics such as modes of transport or nature.*

*Moving in physical contact. This varies with each child. I recall a four year-old boy who wanted to piggy-back all the time and nestle into my hair. He wanted to have his belly onto a surface, clearly a sense of security and bonding. The belly is the sensory centre (in Body Mind Centering), the place we*

*connect physically and emotionally to the world. After several weeks of that he was ready to move into other relationships, jumping holding hands, rolling on the floor, skipping about the room and he became more vocal. Inhibiting or correcting his behaviour would have been a pedagogic response rather than the creative one. My interest is not in correction but in being with them where they are and facilitating their exploration of their own limits. Should I have inhibited his desire to piggy back he would have been doing something required of him rather than that which he required of himself.*

*Touch is an important part of this relationship. I normalise the desire for physical contact in children and ignore the taboo unless there are specific reasons and personal issues requiring otherwise. The open creative play-pen is predominantly a place for self discovery and feeling self in the communal experience too. Each child can be asked to do their favourite movement and then we all do it, communicating the shape through touch and allowing for personal interpretations. The group sharing enriches their sense of their own idea and achievement as well as being able to do each other's.*

***Key principles we look to achieve:***

***Finding the pilot in each of us,*** *and getting to know how far I am prepared to go each time I dance. My Pilot is the person inside me that decides who I become through accomplishing challenges and experiences that I decide to meet, who needs autonomy to realise her/himself, her/his potential and self-realisation. People who are or who become disabled are vulnerable to becoming passive pilots, doing what has been planned for them or not doing what is inaccessible to them. This dance experience enables each person to become active in discovering their ability to move and make dances.*

***Balancing the body developmentally.***

*The developmental movement patterns form the basis of Body Mind Centering, founded by Bonnie Bainbridge Cohen are good reference points for the assessment of a child's ability and where there are any gaps in co-ordination or support for full movement potential. The process of physical development from foetus to fully-grown and walking child is never finite, we can relearn and re-pattern and interweave our "physical" agility with that of our "mind". Neural pathways to the brain and spinal chord connect sensory perception, physical activity, and cognition.*

*Linda Hartley says in her book on BMC, "The Wisdom of the Body Moving", in "Roots of learning and perception" that:*

*"The growth every child and adult goes through is not so much a linear as a spirallic process. At the beginning of each new phase of development each new turn of the spiral, we will consciously or unconsciously again pass through the shadows of the first phase of our life. Reflections or re-enactments of patterns first experienced in the womb or at birth can be observed in the movement development of a young child and this sets the foundation for future stages of perceptual, emotional, social intellectual and spiritual growth." (P. 15)*

*The movement patterns underlie all our movements so we work consciously with the patterns within the exercises to bring awareness, for example, of symmetry in the upper and lower limbs or awareness of the spine and body parts attached to it. Awareness of size and shape, or awareness of how the body is connected and how one part supports another. Awareness of the right and left sides of the body, the central axis joining them together, the crossing over of the right to the left and vice-versa, or of meeting in the middle. The pairing of limbs and organs, the pairing of sensory organs too is not coincidental. The sense of balance around the spine, the stability and wide range of reach in all these systems enables a very wide range of effective action and reaction.*

*Sight takes us into space as we see things out of our reach and move towards them. Without sight we need to trust we can move safely into the world rather than wait for it to come to us. The dance workshop achieves all these things.*

*It is of no surprise that we have comments such as "Why didn't I have this as a child" from a visually impaired student. "I like dancing, this is my dance" from a pre-school child. "It feels like swimming on land" from an adult.*

*Our explorations have taken us deeply into the sense of touch, exploring its validity and absolute necessity when working with movement instruction and experiential learning with visually impaired people.*

*"Touch communication/ touch medication." Two texts have been reference points for touch based work for many years and more recently the touch and re-patterning work in the BMC training. This implies a therapeutic intention in the dance work and this would be correct. Dance we all know is therapeutic, the body is allowed to come alive in a non-daily way, it is a route to self-discovery, self assertion and self-awareness. The use of touch in demonstrating and instructing is fundamental to communicate the nuance, the guidance, the pathway, the intention, the underlying flow and direction and many more aspects. It is also a key way to communicate the reassurance and trust that is required, for a visual impaired person to want to go on the journey into this dance experience.*

*Normanl Autton in his book "Touch and Exploration", has written extensively on the special sense of touch. His book is offering "guidance in the use of touch to foster meaningful relationships and to offer comfort security and healing to all who are in need" (preface page x). He goes on to warn us that "Each time we touch we leave an impression of ourselves behind" and that this is the basis for potential abuse and so of the taboo surrounding touch in society. The use of touch as a non-verbal form of communication becomes the focus of the book, the meaningful purpose of touch and the need for redefinition; "Touch accompanied by movement is the only sense that both*

*receives and sends messages. The quality of touch, its location, rhythm and intensity all determine its message." (ibid p 14) Cutaneous contact is the first language that we learn and understand and the skin is our first means to communicate with the world, the other perceptive senses follow; sight comes post natally, all the others follow touch pre-natally.*

*In "Touching, the human significance of the Skin" Ashley Montagu describes touch warmly as the "vital" sense that precedes all the others in our developmental cycle from the womb to standing and then during the rest of our lives. "All the senses accomplish their functions by virtue of a more or less modified sense of touch". (p 18)*

*It is a non-verbal sense and so simultaneous verbalising is often difficult; the tone of touching requires a different intensity and tone of voice than straight verbal communication. Touch is intimate for being non-verbal. It is a place of meeting someone in a real way rather than through just looking at them or hearing them talk and sense their presence without seeing them. Touch brings us together in a fuller way, we feel the skin and through the skin the person, and we also feel ourselves being touched as we touch.*

*In the dance two people or more are moving in physical contact. As they move around each other they learn to give and take the weight and physical presence of their partner, they also learn to let themselves be carried or moved knowing they can always stop. The sense of liberation is enormous and can be life changing or enhancing. Two examples:*

*In Denmark working with deaf blind people (1989-1993) they expressed their interest in doing contact improvisation, as it was working with their only way of communicating with the world; in total communication through touch. One regular dancer who came for over 4 years became confident and content, stopped having recurrent depression and got a job.*

*A child in pre-school refused to move or join in for 5 weeks, then in the circle he suddenly span on his knees lay back and kicked in the air. He had given himself permission to move and then there was no stopping him. The joy of moving once discovered is as strong as a birthright, a human right, an essential part of self-determination and assertion. Touch is essential to the "healthy development of the organism both physically and behaviourally". (A Montague, p 18.)*

*Touch essentially eases "neuromuscular tension". The feel good factor is really important, the sharing of this good experience of well being is really satisfying and rewarding.*

*Touch however is essential to sustaining ourselves in times of sickness or when the other senses are lacking. We can feel sound, we can feel shape and form, just as we can see touch and hear qualities of sounds caused by touching. The combining of information from the senses provides a wide range and variety of information that we learn to select from, to determine what is pleasurable and what is not. With this in mind touch can assist hearing for a person without sight, and touch can assist seeing for a person without hearing. For a sighted person we can use sight to differentiate between objects in our field of vision but touch enables us to differentiate more fully as well as to sense things that are outside our field of vision. Non disabled hearing and sighted people have the advantage of all the senses, and can ignore the value of touch as a result, taking it for granted.*

***Breaking taboo.***

*By affirming the value of touch we encounter proclamations of the taboo around touch, due to fears of abusive touch. As a result touch has become even less likely to be used in public as a form of communication. We rarely use touch to assist our recognition and understanding of the world. However experiential learning is becoming more recognised as the way to get the maximum of information in a learning situation. Touch is not as fast a means of recognising what is around you, the eyes bring things too us through recognition. For this reason the visually impaired dancers in a workshop do take longer to learn and the sighted have to take longer within the exercises. The result of this is that they experience greater embodiment and start to really enjoy this time as they discover that they pick up more detail. We all learn that inner awareness or "the minds' eye" is a great source for reference. The minds' eye; we are able to perceive the outside world and hold it in our inner mind, whether this is through visual or tactile references or combination of all sensory input. Anecdote of a child: In the pre-school setting we worked with the topic of animals going into the arc and they had made stencilled drawings, had tapes of sounds and then the dance experience followed. The class moved around the class room which becomes a jungle, with all the animals moving together and each child's idea originated in their mind's eye.*

*Our experience forms our sense of who we are and what we relate to, so if we are deprived of one sense then we are deprived of a range of information that can enrich our lives. The use of touch in imparting information requires time to process to feel all the aspects and recognise its source, even more so if it cant be seen. We can also get an overloading of input from a particular sense and then need to withdraw from it. Some people tire faster than others and need to break, sit out, to be alone for a while.*

*Whilst being clear of our reason to exist and of the benefits of the work we provide we have also been clear about our ambitions and expectations. We have proclaimed the uniqueness of the work and sustained our working methods and processes, in a cultural system that seeks to favourise the evolution and sustainability of specific dance forms. These forms have evolved in vocational training establishments into artistic styles or "pallets" such as "contemporary dance". After so much investment and dedication these forms need to be validated as our CULTURAL identity, as our National Dance Ecology. In so doing the Statutory funding system creates a dominating "climate", homogenises the art form and dictates the "in" or "flavour of the month" taste preferences for dance audiences. If this sustains their system, all well and good but what impact does this have on the wider dance culture? Diversity and integration become tokenistic and practitioners of this form, whilst being patronised (i.e. funded ) by the system, are also pushed to the edge, and remain liminal to the dance ecology. The Disability discrimination act is in force to redress the imbalance but will it prove to benefit inclusion in its fullest sense in the arts?*


LITERATURE

NORMAN AUTTON: "Touch and Exploration". 1989, Darton Longman and Todd. ISBN 0-232-51822-X

ASHELY MONTAGU: "Touching. The human significance of the skin", Harper and Row. ISBN 0-06-015535-3

LINDA HARTLEY: "Wisdom of the Body Moving". 1995, North Atlantic books. ISBN 1-55643-174-0

BONNIE BAINBRIDGE COHEN: "Sensing Feeling and Action". 1993, Contact Editions. ISBN 0-937645-03-6



***Katy Dymoke***

*is a professional dancer, martial artist, movement therapist and Body Mind Centering practitioner based in Manchester, England. She has worked extensively in the arts in the community and touring internationally. Katy is currently working in health and education settings using touch based methods as well as the director of Touchdown Dance.*

*Homepage (and information about the CDROM):*
*www.touchdowndance.co.uk*
*Email: info@touchdowndance.co.uk*


## Zusammenfassung


## „Touchdown Dance". Neues Terrain gewinnen

Die Arbeit der Touchdown Dance Company ist einzigartig in ihrer Zielsetzung, Menschen, die in ihren Sehmöglichkeiten beeinträchtigt sind, über eine lange Zeitspanne hinweg in den Tanz einzubinden. Die verwendeten Prinzipien und Methoden haben sich eher durch die praktische Arbeit entwickelt als durch die Bemühung, Technik und choreographische Methoden des Modern Dance den Bedürfnissen der Gruppe anzupassen. Die Arbeit von Touchdown Dance hat zu einer Erforschung des Tastsinns geführt, zur Erkenntnis seiner Bedeutung und Notwendigkeit im Bereich der Bewegungserziehung mit sehbeeinträchtigten Menschen und sollte auf keiner Literaturliste fehlen.

Touchdown Dance hat seit 1986 Workshops für sehbeeinträchtigte Menschen ermöglicht, in den ersten Jahren wurden Methoden erprobt und aus Fehlern gelernt. Tanz ist eine befreiende Erfahrung, von der viele visuell beeinträchtigte Menschen normalerweise ausgeschlossen bleiben. Die selbstgestellte Aufgabe von Touchdown Dance ist es, eine Tanzform zu entwickeln, die auch von seh-beeinträchtigten Menschen genossen werden, sich aber auch zu einer kraftvollen inneren Berufung oder Darstellungsform entwickeln kann.

Die Company wurde von Steve Paxton und Anne Kilcoyne 1994 gegründet und von Kate Dymoke in neuem Kontext ausgebaut. Seit dem Jahre 2000 arbeiten 3 sehende und drei sehbeeinträchtigte TänzerInnen auf professionelle Weise mit Gastlehrern und -choreographen zusammen und benützen kreative

Prozesse, um Tanztheaterstücke zu produzieren. In Touchdown Dance sind die Methoden und Prozesse inklusiv. Die sehenden Berufstänzer innerhalb der Company entwickeln in besonderer Weise kreative Fähigkeiten, Vielseitigkeit und Geduld, die sehbeeinträchtigten TänzerInnen, die normalerweise kein berufliches Tanztraining besuchen können, erfahren durch die Workshops eine allgemeine Entwicklung ihrer technischen, darstellerischen und kreativen Fähigkeiten. Eine Choreographie mit nicht sehenden Tänzern muss eine Choreographie ohne visuelle Signale sein!

Touchdown Dance wird auch im pädagogischen und Gesundheitsbereich angewandt. In der Workshoparbeit mit sinnesbeeinträchtigten Kinder wird das „Laufställchen"-Prinzip benutzt, in dem der Klassenraum der Tanzraum wird und so ein bekannter und geschützter Spielraum entsteht. Der Raum ist offen, aber es gibt auch Regeln für Schutz und Sicherheit. Ein weites Feld an Bewegungen und wechselnder Dynamik wird verwendet, inspiriert durch Laban, Bartenieff, Body Mind Centering und Modelle der Bewegungstherapie.

Wichtige Leitlinien sind:

– den „Pilot" in sich selbst zu finden – wie weit ist man willens im Tanz zu gehen?
– den Körper entsprechend dem Entwicklungsweg des Body Mind Centering einzusetzen
– Tabus zu brechen und die Bedeutung von Berührung zu intensivieren – Contact Improvisation

Die Autorin erwähnt, dass sich die Gruppe durchaus ihrer Besonderheit und des Nutzens ihrer Arbeit bewusst ist, ebenso auch ihrer Methoden und Prozesse. Die Mitglieder müssen sich auch über ihre eigenen Ambitionen und Erwartungen im klaren sein und ihre Arbeit als ihre eigene kulturelle Identität verstehen und wertschätzen.

Unglücklicherweise bestimmt oft staatliche Unterstützung, was im Tanz „gilt" oder „nicht gilt". Dymoke hinterfragt nachdrücklich die Auswirkung, die dadurch auf die gesamte Tanzkultur ausgeübt wird. Sie stellt fest, dass Verschiedenheit und Integration zwar zu Schlagwörtern geworden sind, ihre Vertreter aber, obzwar durch das System unterstützt, dennoch an den Rand der Tanzökologie gedrängt werden. Der „Disability Discrimination Act" (in England) bezweifelt, ob dadurch in den Künsten Inklusion unterstützt wird.

Homepage ( und Information über CDROM):
www.touchdowndance.co.uk
Email:info@touchdowndance.co.uk

### Katy Dymoke

ist professionelle Tänzerin, Spezialistin in ‚martial arts', Bewegungstherapeutin und Body Mind Practitioner. Sie lebt hauptsächlich in Manchester, England, ist Direktor von Touchdown Dance, arbeitet aber auch im Gesundheits- und Erziehungsbereich mit körper- und berührungsbetonten Methoden und engagiert sich an Projekten von Kunst in der Gemeinde.

# Aus der Praxis

## *From Practical Work*

## „Es hat so gut getan …"

Katharina Ferner

Ulrike Stelzhammer-Reichhardt

### Musik und Sprache für Familien mit hörbehinderten (Klein-)Kindern.

### Bericht einer Projektwoche

Gehörlosigkeit und Musik – ein Spannungsfeld und ein spannendes Arbeitsfeld für eine Sprachheilpädagogin und eine Musik- und Bewegungspädagogin: Katharina Ferner und Ulrike Stelzhammer arbeiten seit mehreren Jahren mit hörbehinderten Kindern: Mit den technischen Neuerungen (z.B. Implantationen von digitalen Hörhilfen), verschiedensten medizinischen und pädagogischen Richtungen (lautsprachlich orale Erziehung oder gebärdensprachliche Erziehung) bestens vertraut – ebenso mit den Nöten der Eltern in einer neuen Lebenssituation: nämlich mit einem hörbehinderten Kind zu leben! In den ersten Jahren kommen viele Fragen auf die Eltern zu, die entscheidend sind für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung des sinnesbehinderten Kindes – und vor allem auch für seine Sprachentwicklung (und damit seine geistige Entwicklung).

Weil viele der in Salzburg verwendeten medizinischen und pädagogischen Konzepte einseitig und die Familien häufig stark belastet waren, war die Zeit reif für ein ganzheitliches Projekt (das war vor mittlerweile 8 Jahren):

Ein Projekt, das sich auf die ganze Familie bezog, das keinen Weg vorschrieb, sondern Angebote und individuelle Beratung bot.

Ein Projekt, das sich nicht nur auf das „Defizit" Sinnesbehinderung bezog, sondern auf alle Betroffenen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten.

Ein Projekt, das Austausch mit anderen Betroffenen ermöglichte

Musik begleitete uns auf diesem Weg – oder besser gesagt: sie war der Weg!

**Die Idee:**

In der Arbeit mit hörbehinderten Kindern und deren Eltern, fallen immer wiederkehrenden Themen auf. Die Eltern durchlaufen während und nach der Diagnosestellung eine Krisenzeit in der Gefühle wie Wut, Trauer, Hilflosigkeit oder/und Orientierungslosigkeit den Alltag bestimmen. Plötzlich gibt es ein Kind in der Familie, mit dem die anderen Familienmitglieder nicht so einfach kommunizieren können. Die Eltern haben oft einen langen Spießrutenlauf vor sich wegen der medizinischen und technischen Versorgung ihres Kindes. Sie stehen vor verschiedenen therapeutischen Konzepten wie einer lautsprachlichen Förderung, dem Einsatz von Gebärden oder vor operativen Eingriffen. Viele Fragen und Befürchtungen stehen im Raum:

- Wie hört mein Kind (mit und ohne Hörgeräte)?
- Es wird schon nicht wahr/nicht so schlimm sein mit der Hörschädigung …
- Wird mein Kind sprechen können? Wie?
- Kann ich allen Familienmitgliedern gerecht werden. Kommen da nicht einige zu kurz?
- Wie kann ich mich mit meinem Kind verständigen?
- Kann sich unsere Beziehung gesund entwickeln? (vgl. Ding, 1995)

Da sind aber auch die Geschwisterkinder, die ihre Aufmerksamkeit brauchen. So kommt es in diesen ersten Jahren vor allem oft zu einer Überlastung der Mütter. Väter fühlen sich allzu schnell inkompetent

und überfordert, obwohl ihre Unterstützung so wichtig wäre.

Eltern in dieser Zeit Hilfestellungen, aber auch Entspannung und neue Sichtweisen anzubieten, war eine der Grundideen und Ausgangspunkt für diese Sommerwochen.

**Die Ziele:**

Die Zielformulierungen für dieses Projekt entwickelten sich zum einen aus eigenen praktischen Erfahrungen im Sprachheilunterricht bzw. aus der musik- und bewegungspädagogischen Arbeit in der Frühförderung hörbehinderter Kleinkinder. Zum anderen waren die konzeptionellen Entscheidungen geprägt von den Arbeitsansätzen verschiedener Pädagogen/innen und Therapeuten/innen, die über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit hörgeschädigten Kindern verfügen. Im Besonderen von (in alphabetischer Reihenfolge angeführt):

- *Claus Bang,* Musiktherapeut in der Aalborgskolen für hörbehinderte Kinder in Dänemark. Bangs Schwerpunkt ist die musikalische Sprachtherapie. Die Gemeinsamkeiten von Musik und Sprache werden dabei genützt um die meist schlecht entwickelte Lautsprache von hörbehinderten Kindern zu verbessern und zu fördern. Verwendete Materialien sind unter anderem Klangstäbe, verschiedene Blasinstrumente und Trommeln.(vgl. Bang, 1975)
- *Naomi Benari,* hat ihre Arbeit dem Tanz gehörloser Kinder gewidmet. In ihrem Werk „Inner Rhythm" beschreibt sie Methode und Aufbau ihrer Arbeit. Sie geht vom inneren Rhythmus der Kinder aus. Innerer Rhythmus ist Puls oder Atmung. Besonders über die tiefe Atmung (- vorausgegangen ist Bewegung), so beschreibt sie, kann eine Gruppe zu einem gemeinsamen Rhythmus finden. (vgl. Benari, 1995)
- *Gertrud Orff,* hat in ihrem Buch „Die Orff-Musiktherapie" und „Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie" aufgezeigt wie die Grundsätze der Orff-Pädagogik Eingang finden können in die Arbeit mit behinderten Kindern. Sie sind uns zur Selbstverständlichkeit geworden. (vgl. Orff, 1971)
- *Shirley Salmon,* die in ihrer Arbeit mit hörbehinderten Kindern integrative Ansätze aufzeigt, aber vor allem mit ihrem multisensorischen Ansatz unsere Arbeit beeinflusst hat. (vgl. Salmon, 2001)
- *Veronica Sherborne,* die eine Bewegungspädagogik begründet hat, in der Beziehung und Dialog wesentliche Bestandteile sind. Zwar nicht speziell für hörbehinderte Kinder entwickelt, ist ihr Ansatz der Entwicklung von Beziehungsqualität in 3 Schritten (die Umsorgende- oder Füreinander-Beziehung, die Miteinander-Beziehung und die Gegeneinander-Beziehung) für unsere Arbeit eine wichtige Ergänzung. (vgl. Sherborne, 1998)

Aus den verschieden Ansätzen und Konzepten sowie aus den Überlegungen zur Situation von Familien mit einem hörbehinderten Kind, entwickelten wir folgenden Ziele:

Die Familien sollen eine Woche lang im Sommer die Möglichkeit erhalten

1. Erfahrungen auszutauschen mit anderen Eltern hörbehinderter Kinder
2. „Entlastung" zu erfahren (Betreuung der Kinder, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, mit anderen ins Gespräch zu kommen oder ein paar Stunden für sich zu haben)
3. an einer musikalische Sprachförderung teilzunehmen und Anregungen für den Alltag zu Hause mitzunehmen. (Ein Angebot für die hörbehinderten Kinder.)
4. Geschwisterkindern einen eigenen Programmpunkt anzubieten, in dem sie die Hauptdarsteller sind.
5. im Rahmen eines Gebärdenkurses die Gebärdensprache kennen zu lernen und zu beobachten, wie ungehemmte Kommunikation zwischen Gehörlosen möglich ist.
6. zum kreativen Arbeiten mit der ganzen Familie
7. zum Austausch mit Eltern von älteren hörbehinderten Kindern mit unterschiedlichen technischen Hörhilfen (konventionelles Hörgerät oder Cochlea-Implantat)
8. zum Austausch mit gehörlosen Erwachsenen.
9. zur physiotherapeutischen Begleitung mit dem Ziel der gesamten Lockerung und/oder dem Finden von körperlichen Blockaden. (Ein Angebot für die Eltern allein.)
10. zur ergotherapeutische Diagnosestellung für die hörbehinderten Kinder
11. zur psychotherapeutischen Begleitung für die Eltern in Gruppen- und Einzelgesprächen mit dem Ziele der Formulierung von Problemen und dem Finden von Lösungsansätzen.

**Ein interdisziplinäres Team:**

Das Landesinstitut für Hörbehinderte in Salzburg stellte den örtlichen Rahmen zur Verfügung und bot im Internat neun 3-Bettzimmer mit Gemeinschaftsküchen und Aufenthaltsräumen zur Übernachtung an. Im Institut standen außer den Internatsräumen eine Bibliothek, die Räume des Kindergartens, ein Hallenbad, ein Musiksaal, ein Turnsaal und ein großer Park zur Verfügung.

Der räumliche und personelle Rahmen ermöglichte die Teilnahme von maximal 12 hörbehinderten Kindern und deren Familien.

Für die Umsetzung der Ziele arbeiteten Therapeuten und Pädagogen aus den verschiedensten Fachbereichen zusammen. In der gemeinsamen Planung wurden die speziellen Zielsetzungen der einzelnen Disziplinen aufeinander abgestimmt.

- Sprachheilpädagogin: für musikalisch Sprachförderung hörbehinderter Kinder
- Musik- und Bewegungspädagogin für musikalische Förderung der ganzen Familie
- Logopädagogin: Videoanalyse von Interaktion zwischen Eltern und hörbehindertem Kind, Beratung
- Frühförderinnen die die Arbeit im weiteren Jahr ausbauen und vertiefen
- Ergotherapeutin für Diagnose und Beratung
- Physiotherapeutin: Entspannung für die Eltern, Aufdecken von Spannungen, Beratung
- Psychotherapeutin für Einzelgespräche und Gruppeneinheiten zum Thema „neue Lebenssituation“
- Gebärdensprachlehrerin Kontaktperson zur Gehörlosenkultur und Vermittlung erster Begriffe in Gebärdensprache
- Behindertenfachbetreuerin nach Bedarf) für Einzelbetreuung schwerbehinderter Kinder
- Praktikantinnen der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik: Entlastung der Eltern

Je nach Themenbereich wechselnd:

- Theaterpädagogen, Spielpädagogin, Reitlehrerin,
- Instrumentenbauer: Arbeit mit der ganzen Familie
- Als Gäste für die abendlichen Gesprächsrunden waren eingeladen: Gehörlose Erwachsene, hörende Eltern hörbehinderter Kinder die bereits einige Jahre in die Schule gehen, Vortragende aus verschiedenen Fachbereichen (z.B. Ergotherapie, Psychologie,…)

**Das Thema der Woche:**

Den Projektwochen – bisher gab es 5 davon – wurde jeweils ein Thema zugrunde gelegt: Von bewegungsorientierten Themen bis zum Lesethema gab es eine große Bandbreite. In jedem Fall war ein kreativer Schwerpunkt immer dabei:

- Feuer-Wasser-Luft und Erde
- Bücherwurm
- Zirkus, Zirkus
- Tranquilla Trampeltreu – die beharrliche Schildkröte
- Das Glück der Erde liegt auf dem Rücken der Pferde

**Jeder Tag beginnt mit Musik:**

Der Morgenkreis fand im Freien in der frischen Morgenluft statt, brachte alle Familien zusammen und stimmte ins Tagesthema ein. Es gab einen musikalischen Teil; in dem immer auch die Gebärdensprache mit einfloss. Der Tagesablauf wurde geklärt. Dabei halfen gegenständliche Symbole den hörbehinderten Kindern bei der Orientierung. Ein Beispiel aus der Projektwoche „Tranquilla Trampeltreu – die beharrliche Schildkröte“: (vgl. Ende, 1982)

- Tranquillatanz: Kreistanz mit A- und B-Teil. A-Teil besteht aus dem Grundmotiv (sowohl musikalisch als auch tänzerisch), dass uns die ganze Woche begleitet. Der B-Teil ist ein freier Teil der jeden Tag variiert (z.B. Bewegungen mit Chiffontücher, Spiel mit versch. Instrumente, …)
- Klärung des Tagesablaufes: Für jeden Tag wird eine Schachtel im Kreis geöffnet. In der Schachtel finden sich Symbole für den Tagesablauf. (z.B. Schildkröte für Musik und Sprache, Löffel fürs Mittagessen, Polster für den Mittagsschlaf, usw.)
- Die Kinder, die einer Gruppe zugehören, werden mit ihrem Symbol begrüßt. Es wird deutlich, wer nach dem Morgenkreis was macht. Für die Kinder sind die geschlossenen Schachteln spannend und sie interessieren sich für den Ablauf. Durch dieses Ritual haben alle TeilnehmerInnen Verantwortung für den reibungslosen Ablauf übernommen. Es wurden in allen Sommerwochen nie Beginnzeiten verschoben, alles pünktlich eingehalten, nichts vergessen.
- Gemeinsames Lied mit Gebärdenbegleitung: z.B. „Begrüßung international – he, hallo bonjour, guten Tag“

**Die Angebote:**

Die verschiedenen Angebote richteten sich an einzelne Familienmitglieder oder an die ganze Familie. In der Mittagszeit und nach Absprache war es möglich, die Kinderbetreuung an Praktikantinnen abzugeben. So war es den Eltern möglich, zwischendurch auszuspannen, gemeinsam ein Angebot wahrzunehmen, oder einfach nur in Ruhe Kaffee zu trinken.

**Angebote speziell für die hörbehinderten Kinder:**

Musik und Sprache
Der Vormittag gehörte ganz der Musik, Bewegung und Sprache. Die musikalischen Parameter Rhythmus und Melodie sind zugleich Grundlage von Sprache. Jedes Kind verfügt über die Fähigkeit, Sprache zu entwickeln. Musik kann diese Entwicklung in Gang setzten und unterstützen, indem sie die gemeinsamen Grundelemente vermittelt.
In der herkömmlichen Sprachförderung wird der Schwerpunkt oft auf die Artikulation von Einzellauten gelegt. Hörbehinderte Kinder haben dadurch selten die Möglichkeit, Sprache in ihrer Gesamtheit zu üben und als kreatives Ausdrucksmittel zu erleben.

Das Angebot Musik und Sprache konzentrierte sich daher besonders auf die Entwicklung und Förderung
- von Atmung und Stimme
- des Empfindens für Raum und Zeit (Rhythmus)
- der verbalen und nonverbalen Kommunikationsfähigkeit (Dialog)
- der Gestaltungsfähigkeit und Kreativität
- der Merkfähigkeit
- der Selbstwahrnehmung und des Selbstwertgefühls

Logopädie
Eine Spieleinheit mit Eltern und Kind werden auf Video aufgenommen. Die Kommunikationsmuster werden mit der Logopädin analysiert. Der Sprachentwicklungsstand wird grob beschrieben. Ansätze der Förderung werden besprochen. Für Familien, die im letzten Jahr schon dabei waren, wird das Video aus dem Vorjahr zum Vergleich herangezogen.

Ergotherapie
Diagnosestellung zur Entwicklung von Wahrnehmung und Motorik mit anschließendem Elterngespräch

**In den verschiedenen Projektwochen wechselnde Angebote:**

Schreib- und Lesewerkstatt, Computerunterstützte Leseförderung und Wahrnehmungstraining, Kennen lernen der Samonas-Klangtherapie

**Angebote speziell für die Geschwisterkinder:**

Die Geschwister hörbehinderter Kinder fühlen sich oft zurückgesetzt. Die Sorge der Eltern gilt vor allem in den ersten Lebensjahren besonders dem hörbehinderten Kind. Die Krankenhausaufenthalte, die Thera-

pien – viel Zeit und Zuwendung für das behinderte Kind. Und das Geschwisterkind? In dieser Woche sollten auch die Geschwisterkinder einen eigenen Programmpunkt, ein eigenes Angebot erhalten. Die Vorbildwirkung des Angebotes und das Aufmerksam machen auf die schwierige Situation für das Geschwisterkind, soll die Familien über die Projektwoche hinaus begleiten.
Jährlich wechselnde Angebote begleiteten die hörenden Kinder parallel zum Angebot „Musik und Sprache“ ihrer hörbehinderten Geschwister:

- Kreativwerkstatt zum Thema Erde, Wasser, Feuer, Luft
- Papierschöpfen und Buch binden
- Theater spielen

**Angebote speziell für die Eltern:**

- Zeiten ohne Kinder
- Physiotherapie: auffinden von (Ver-)Spannungen, erlernen von Entspannungstechniken, sich verwöhnen lassen,
- Elterngesprächsrunden mit Begleitung durch eine Psychotherapeutin
- Einzelgespräche für Eltern mit einer Psychotherapeutin
- Väterrunden mit Begleitung durch eine Psychotherapeutin
- Jährlich wechselnde Abendangebote wie: Vorträge zu Themen Ergotherapie – was ist das, Hörbehinderung aus psychologischer Sicht, Lebensläufe gehörloser Menschen, … aber auch gemeinsames Musizieren, Instrumentenbauen,…

**Angebote für die ganze Familie:**

Am Nachmittag gab es ein Angebot für die ganze Familie. Gemeinsam etwas Neues ausprobieren und in neue Rollen schlüpfen, einfach miteinander spielen oder etwas zusammen bauen. Die Themen waren auch mit dem Wochenthema verknüpft. So konnten die Familien in verschiedenen Jahren

- Theater spielen,
- Zirkusluft schnuppern,
- zum Thema Wasser, Feuer, Erde, Luft basteln und spielen,
- Instrumente bauen, oder
- Reiten

Am Ende der Woche wurde das Erarbeitete im Rahmen eines Festes präsentiert. Gemeinsames Musizieren, Theater spielen, Ausstellung der Werkstücke,

Konzert mit Selbstbauinstrumenten oder eine Zirkusvorstellung – aber auch gemeinsam Essen und sich über das Geschaffte freuen, waren wichtige Programmpunkte des Abschlussabends.

**Dokumentation und Kommunikation:**

Für die Familien sollte es möglich werden, etwas mit nach Hause zu nehmen, dass sie an das gemeinsam Erlebte erinnern lässt. Es sollte für die hörbehinderten Kinder einfach sein, vom Erlebten zu erzählen. So gab es für die Familien zwei Dokumentationsformen:
a) Das Tagebuch
Die hörbehinderten Kinder und die Geschwister gestalteten am Abend mit ihren Praktikantinnen eine Seite im Tagebuch. Im Tagebuch wurden Fotos der wichtigsten Kontaktpersonen eingeklebt sowie von beeindruckenden Erlebnisse des Tages. Dazu wurden Zeichnungen angefertigt und kurze Texte geschrieben.
b) Die Projektmappe
Die Eltern konnten in einer Projektmappe alle Unterlagen wie die erarbeiteten Lieder, die Gebärdenunterlagen, die Zusammenfassungen der Vorträge usw., mit nach Haus nehmen.
Die Rückmeldungen der Elternrunde waren immer geprägt von positiver Kritik. Die Ausgewogenheit der Angebote wurde besonders hervorgehoben. Der Wechsel zwischen Arbeit und Entspannung, Fachgespräche und Elternaustausch wurde von allen als sehr bereichernd empfunden. Die Möglichkeit der Kinderbetreuung durch die Praktikantinnen wurde vor allem von den Müttern sehr genossen. Die Eltern wünschten sich, dass die Impulse durch das Angebot Musik und Sprache Eingang findet in die Frühförderung und immer wünschten sie eine Fortführung der

Projektwoche im nächsten Jahr. Nicht nur die Eltern waren mit der Veranstaltung zufrieden. Der intensive Austausch zwischen den beteiligten Fachleuten wurde von allen sehr geschätzt und manche bedauerten, dass diese Arbeitsform nicht immer im Alltag umsetzbar ist. Es blieben die positiven Eindrücke in der Überzahl – oder, wie eine Mutter es ausdrückte: „Es hat so gut getan!"


LITERATURVERZEICHNIS

BANG, CLAUS: Musik durchdringt die lautlose Welt. Verkürzte Fassung eines im Oktober 1975 in der Fachzeitschrift „Musik + Medizin" erschienenen Vortrags

BENARI, NAOMI: Inner Rhythm, Dance Training for the Deaf, Harwood Academic Publishers BMbH, 1995

DING, HERBERT: Mit der Hörschädigung leben. Hilfen für Eltern hörgeschädigter Kinder, Edition Schindele, Heidelberg 1995

ENDE, MICHAEL U. SCHLÜTER, MANFRED: Tranquilla Trampeltreu – die beharrliche Schildkröte. Ein Bilderbuch mit Noten von Wilfried Hiller, Thienemanns Verlag, Stuttgart-Wien-Bern, 1982

ORFF, GERTRUD: Orff-Schulwerk's spezifische Heilkomponente, in: Wolfgart, Hans (Hrsg.): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder, Festschrift zum 75. Geburtstag von Carl Orff, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin-Charlottenburg 1971

SALMON, SHIRLEY: Wege zum Dialog: Erfahrungen mit hörgeschädigten Kindern in integrativen Gruppen, in: Salmon/Schumacher (Hrsg.): Symposion Musikalische Lebenshilfe, Deutsche Bibliothek, Hamburg 2001

SHERBORNE, VERONICA: Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik, Ernst Reinhardt Verlag, München Basel, 1998



**Katharina Ferner**

ist Lehrerin an der Josef-Rehrl-Schule für gehörlose und schwerhörige Kinder in Salzburg. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Projekte zur Literaturvermittlung und Montessoripädagogik

**Mag. Ulrike Stelzhammer-Reichhardt**

ist Musik- und Bewegungspädagogin am Landesinstitut für Hörbehinderte in Salzburg und arbeitet in der Frühförderung hörbehinderter (Klein-)Kinder.



***Summary***

***"It did so much good"***

***Music and speech for families with hearing impaired (small) children. A report of a project week.***

*Katherina Ferner and Ulrike Stelzhammer have been working for many years with hearing impaired children and their parents. Parents have many questions especially during the first years which are deciding factors for the healthy development of a child who has a handicap of one of the senses, for his or her speech development along with intellectual development. Decisions must be made not only about many medical questions (conventional hearing aids or cochlea implant), but also about the right kind of speech guidance (oral speech, sign language or both), which parents must discuss intensively. Because of this, the whole family is put under much pressure. Eight years ago, Katharina Ferner and Ulrike Stelzhammer began to work out a holistic concept directed to the whole family which did not prescribe any definite way but offered individual advice. A project that was not only directed toward the "deficit" of the handicapped person, but also toward his or her various abilities. The project also enabled an exchange with others having the same hearing loss. Music was the accompaniment along the way – or better said: it was the way!*

*The working concept was influenced on the bases of many pedagogues and therapists who have had many years of experience working with hearing impaired children (Claus Bang, Naomi Benari, Gertrud Orff, Shirley Salmon and Veronica Sherborne).*

*The project weeks – up to now there have been five – were each based on a fundamental theme. The themes were always motivating for a high level of creativity: "Fire, water, air, earth", "Bookworm", "Circus", "Tranquilla Trampeltreu", "the Steadfast Turtle" and "das Glück der Erde liegt auf dem Rücken der Pferde".*

*The Provincial Institute for Hearing Handicaps provided the space and families could live in the facilities of the Institute. In addition the whole infrastructure of the Institute was available including an indoor swimming pool and a large park.*

*In order to present the idea of a holistic contribution there was an interdisciplinary team. Next to the core area of music and speech in the morning, there was*

*also a logopedic and ergo therapeutic consultation for the hearing impaired children. For their brothers and sisters there were parallel offerings of games or an art form. For the parents, there were discussion sessions and physiotherapy as well as psychological attention. In the afternoon the whole family met together for a creative activity. Theatrical scenes, circus, instrument building, or games and parts of the four elements theme made it possible for family members to experience new aspects among themselves. The whole day was accompanied by music from the beginning morning circle with singing and dancing, the musical rest of the morning to an evening concert with the parents. For many families the experience of making music with their hearing impaired child was a new experience.*
*The balanced activities between working and relaxing, professional talks and parental contacts were found to be very valuable. As one mother expressed it: "It did so much good!"*


***Katherina Ferner***

*is a teacher at the Josef-Rehrl School for Hearing Impaired and Deaf children in Salzburg. Her work is concentrated in projects of transmitting literature and Montessori pedagogy.*

***Mag. Ulrike Stelzhammer-Reichardt***

*is a music and movement pedagogue at the Provincial Institute for the Hearing Impaired in Salzburg and works with early childhood furthering of very young hearing impaired children.*


# „Wenn der kleine Löwe alle totbeißen will..." Musik – Spiel – Improvisation

Christoph Schartner


## Die Entstehung musiktherapeutischer Arbeitsprozesse an der Kinderkrebsstation „Sonnenschein" im Kinderspital Salzburg

### Aufbau eines musik- und kreativtherapeutischen Teams

Die kinderonkologische Station ist Teil des Kinderspitals Salzburg und nennt sich „Station Sonnenschein". Mit Unterstützung des Vereins Kinderkrebshilfe wurde es im Kinderspital ermöglicht, eine besondere Station aufzubauen. Als Ergänzung zur etablierten pflegerischen, ärztlichen und psychologischen Langzeitbetreuung sollte den Kindern und jugendlichen PatientInnen aller Alterstufen die langwierige und intensive Krankenbehandlung durch kreative Angebote „erträglicher" gemacht werden. Erwähnenswert ist, dass PatientInnen, die sich über eine längerer Dauer (Jahre) in stationärer Behandlung befinden, in seltensten Fällen auf eine Erwachsenenstation überwechseln. Der Grund dafür liegt im positiven Bezug zu allen betreuenden Personen, der über die Dauer der Behandlung entstanden und gewachsen ist. Dadurch ergibt sich eine Altersspanne von Neugeborenen bis hin zu jungen Erwachsenen. Erwiesenermaßen begünstigen spielerische und kreative Angebote den Gesundungsprozess entscheidend und stellen somit eine absolute Bereicherung für das gesamttherapeutische Konzept der Station dar.
Der erster Schritt in diesem Zusammenhang war der Einsatz einer Spielpädagogin. In weiterer Folge trat der Verein Kinderkrebshilfe über die Psychologin und Psychotherapeutin der Station Sonnenschein an mich heran und bat mich, meine heilpädagogischen Krea-

tivangebote (wie an der kinderpsychosomatischen Station, wo ich seit 1995 tätig bin) auch für die Kinderkrebsstation anzubieten. Das Hauptaugenmerk sollte hierbei auf den musikalischen Ausdruck gerichtet sein. Somit entstand im Jahr 1999 die Idee, mit einem musikalisch – heilpädagogischen Ansatz eine kreative Ergänzung zum medizinisch orientierten Alltag zu bieten. Kurz darauf wurde ebenfalls im Auftrag der Salzburger Kinderkrebshilfe ein Familientherapeut, der zugleich Seelsorger ist, als vernetzender Koordinator zwischen Verein und Stationsteam ganztägig für die Arbeit mit den jungen PatientInnen eingesetzt. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der spirituellen Arbeit, in der Spielpädagogik und in Familiengesprächen auf der Station sowie in der ambulanten und palliativen (schmerzbegleitenden) Betreuung. Dies geschieht in Zusammenarbeit mit der Psychologin/ Psychotherapeutin.

Bald darauf wurde dieses Angebot durch Ausdrucksmalen (Maltherapie) ergänzt.

In weiterer Folge ergab sich noch die Möglichkeit, Montessoripädagogik in die Angebotspalette aufzunehmen. Die Finanzierung dieser Angebote wurde zur Gänze von der Salzburger Kinderkrebshilfe übernommen.

Somit war ein sehr abwechslungsreiches Wochenprogramm entstanden, welches schließlich die Clowndoctors mit ihren zweimal wöchentlich stattfindenden „Auftritten" auf humorvolle Art und Weise noch abrunden.

Der Gründung eines „psychosozialen Kreativteams" stand nichts mehr im Wege und der regelmäßige Austausch bereichert seither unsere Arbeit. Mittlerweile ist durch die österreichweite Vernetzung onkologischer Teams ein eigener Verein namens „PsyPädOn" entstanden. Ziel ist es u.a., Kreativtherapien an onkologischen Kinderstationen zu etablieren und eine gute Vernetzung mit der medizinischen „Therapie" zu erarbeiten.

**„Dienstag ist Christoph-Tag, oder...?"**
**(Jenny, 4 Jahre)**

Zu Beginn meiner Tätigkeit stellte ich den Großteil des Instrumentariums selbst zur Verfügung, was jedoch in weiterer Folge von der Kinderkrebshilfe übernommen wurde. Inhalte meines Studienschwerpunktes „Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik" (Universität Mozarteum Salzburg/Abteilung „Orff-Institut") kamen mir in der Arbeit mit den kleinen und großen PatientInnen sehr zugute. Im Zuge meiner Tätigkeit im Kinderspital ist es mir möglich, kontinuierlich Fortbildungen (u.a. in den Bereichen Heilpädagogik, Spielpädagogik und Musiktherapie) zu besuchen. Aus meiner langjährigen Erfahrung im multiprofessionellen Austausch an der kinderpsychosomatischen Station mit systemisch-familientherapeutischem Behandlungskonzept, kann ich ebenfalls großen Nutzen ziehen.

Das Echo auf meine (unsere) Arbeit ist sehr positiv und die Kinder wissen immer genau, an welchem Wochentag die jeweiligen Angebote stattfinden.

Mittlerweile hat sich an der Station und im gesamten Kinderspital der Begriff bzw. das Angebot der Musiktherapie etabliert. Die Stationen Kinderpsychosomatik, Jugendmedizin, Kleinkinder, wie auch Ambulanzen (z.B. Neuropädiatrie oder die sogenannte Schreiambulanz) bieten inzwischen ebenfalls Musiktherapie an, wobei auch hier eine aktive Vernetzung stattfindet.

**„Heut' wird bei mir die ‚Chemo' abgehängt"**
**(Raphael, 8 Jahre)**

Ein Ziel des stationären Konzeptes ist es, die Kinder und Jugendlichen sooft als möglich zwischen den „Intensiv-Behandlungsblöcken" (Chemotherapie) nach Hause zu entlassen. Deshalb kann es vorkommen, dass ein therapeutischer Prozess bzw. PatientInnenkontakt für mehrere Wochen unterbrochen ist.

Bei Krebserkrankungen wie z.B. Leukämie, Tumoren, Blastomen oder Lymphomen handelt es sich um unkontrolliertes Wachstum kranker Zellen (vgl. Bode S.12ff.). Um dem entgegenzuwirken, ist eine hochdosierte medizinische Therapie notwendig, die aber zugleich eine extreme Schwächung des Immunsystems zur Folge hat. Die PatientInnen der Station Sonnenschein benötigen somit größtmöglichen Schutz vor eventuellen Infektionsgefahren. Fallweise muss leider mit Rezidiven (Rückfällen) gerechnet werden.

Aufgrund der eingeschränkten Mobilität der Kinder und Jugendlichen findet mein musiktherapeutisches Angebot in Form eines „Besuches" im Krankenzimmer statt, weshalb es meine Aufgabe ist, das Instrumentarium ins jeweilige Krankenzimmer mitzubringen.

In Form eines telefonischen Anrufes kläre ich rechtzeitig ab, welche PatientInnen stationär aufgenommen sind, um eine individuelle Vorbereitung meiner Arbeit zu ermöglichen. Da die Befindlichkeit der PatientInnen starken Schwankungen unterworfen ist,

lege ich Wert darauf, dass die Entscheidung, ob mein Angebot am jeweiligen Tag angenommen wird oder nicht, ausschließlich von den Kindern und Jugendlichen getroffen wird.

Bei PatientInnen, die nicht in Einzel-, sondern in Doppelzimmern liegen, werden auf Wunsch auch die ZimmerkollegInnen in das Spiel integriert. Der Schwerpunkt liegt dann situationsabhängig in der Einzel- oder Kleinstgruppenarbeit. Bei dieser Entscheidung versuche ich, die Impulse und Bedürfnisse der jungen „Persönlichkeiten" zu berücksichtigen. Zudem existiert die Möglichkeit, mit „mobilen" Kindern und Jugendlichen das sogenannte Refugium oder die Schlagzeug-Musikwerkstatt als Spielraum zu nutzen.

**„Mama, du kannst raus gehen..."**
**(Melanie, 6 Jahre)**

Üblicherweise ist zumindest ein Elternteil als stationäre Begleitperson anwesend. Bei jüngeren Kindern folgen die Bezugspersonen für die Zeit des Kennenlernens und Vertrautwerdens häufig meiner Einladung, sich aktiv am gemeinsamen Spiel zu beteiligen. Anwesende Geschwisterkinder beziehe ich ebenfalls oft in das Geschehen mit ein. Nach einer solchen „Bekanntwerdungsphase" biete ich den Eltern die Möglichkeit an, sich für die Zeit meiner Arbeit mit dem Kind eine „Auszeit" zu gönnen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sich das kindliche Spiel mitunter unbekümmerter, freier und explorierender entwickelt, wenn keine Bezugsperson im Raum anwesend ist. Jugendliche schaffen sich diese Freiräume zumeist ganz selbstverständlich. Oftmals möchten Eltern es jedoch nicht missen, ihr schwer krankes Kind im befreiten spielerischen Ausdruck zu erleben.

Im Laufe der Zeit hat sich auf der Basis einer toleranten gegenseitigen Wertschätzung eine unkomplizierte zeitliche und räumliche Koordination mit dem Stations- und ÄrztInnenteam etabliert. Von ärztlicher Seite wurde beobachtet, dass nach der Musiktherapie häufig weniger Schmerzmittel verabreicht werden müssen. Unverschiebbare medizinische bzw. pflegerische Maßnahmen versuche ich in den musikalischen Prozess zu integrieren. Bei Säuglingen und Kleinkindern kann es daher besonders hilfreich sein, einen unangenehmen Behandlungsmoment nicht für sich alleine stehen zu lassen, sondern mittels musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten zu überbrücken.

Zu Beginn eines Musiktherapie-Nachmittags informiert mich das Pflegepersonal über aktuelle Befindlichkeit und Behandlungsausnahmen der PatientInnen. Eine dieser Ausnahmen stellt beispielsweise die besonders hohe Infektionsgefahr bei einer extrem verringerten Zahl weißer Blutkörperchen (Leukozyten) dar. Jeder potentielle „Infektionskontakt" mit Personen und Objekten soll in Form der sogenannten Kittelpflege, vermieden werden. Bekleidet mit Kittel, Handschuhen und Mundschutz suche ich in diesen Fällen die schutzbedürftigen Kinder und Jugendlichen auf. Es ist organisatorisch erforderlich, diese Kinder zuerst zu „besuchen". Auch die Instrumente müssen einer besonderen Reinigung unterzogen werden. Hieraus lässt sich folgern, dass jegliche Form von Blasinstrumenten in meiner Arbeit kaum einsetzbar ist. Doch nicht nur mögliche Infektionsherde beeinflussen meine Wahl der Instrumente, sondern auch die entsprechende Mobilität und Einsetzbarkeit am Krankenbett.

**„Nimmst du wieder 'mal das große, runde, laute Eisen mit...?" (Alexander, 3 Jahre)**

Das gewählte Instrumentarium setzt sich somit folgendermaßen zusammen:
Eine Vielzahl unterschiedlichster leicht spielbarer Holz-, Metall- und Kunststoff-Perkussionsinstrumente werden in ihrer Farb- und Klangvielfalt von einem alten, schrulligen Reisekoffer „beherbergt". Es sind dies Holzblocktrommeln, Stielkastagnetten,

Frosch-Tempelblocks, Reco-Reco, Caxixis, ein Glockenspiel-Männchen, Kalimba, Vibra-slap, Flex-a-ton, Fingercymbeln, Triangel, Chimes, Wah-Tubes, Agogo, Kuhglocke, ein Kunststoff-Rasselset für Kleinkinder, Obertonschläuche, Boomwhackers u. dgl. Außerdem bringt mein Transportwagen eine Sammlung verschiedenster Trommeln (Kinderconga, Kinderbongos, Steeldrum, Cuica, Springdrum, Gathering Drum, Djembe, Cajon, Oceandrum,...), ein Xylophon, einen Gong, pentatonische Röhrenglocken, einen Regenmacher, eine Kantele, eine Sansula, ein Gopichand, ein Keyboard und eine Gitarre zu den PatientInnen unterschiedlichster Altersstufen. Erwähnen möchte ich noch das oben genannte Schlagzeug, das im gegebenen Fall miteinbezogen werden kann, sowie die auf der Wunschliste stehende körpergroße Klangwiege (Monochord auf „Holzwanne“).

**„Die Hexe kann alles so machen, wie sie’s will !“ (Jenny, 4 Jahre)**

Zur Grundausstattung zählen mittlerweile auch noch als meine treuen Wegbegleiter die Handpuppen, welche sehr oft Ausgangspunkt und Hauptdarsteller für gemeinsam erfundene Phantasiegeschichten sind.

Ein heroisch starker Löwe, ein extrem bissiges Krokodil, ein schutzbedürftiges Dinosaurierbaby, das sprungschnelle Känguru oder die allmächtige Hexe eignen sich hervorragend für Metaphern und Geschichten. Ängste, Bedrohungen, unvereinbarte Machtkämpfe, unterdrückte Aggressionen, Veränderungswünsche und diffuse Ohnmachtsgefühle werden im geschützten Rahmen einer entwickelten Geschichte oder auch außersprachlich (musikalisch) kindgemäß lebbar gemacht. Weiters ist es durchaus möglich, das Zimmerinventar bis hin zu stabilen medizinischen Utensilien, wie zum Beispiel Infusionsständern, in die Gestaltung bzw. freie Improvisation von Klanggeschichten mit einzubeziehen.

Durch medizinische Notwendigkeiten müssen die jungen PatientInnen in ihrem naturgemäßen Autonomiestreben große Abstriche machen. Dies ist im Verlauf der Behandlung einer Langzeitkrankheit, wie sie Krebs darstellt, ein zentrales Thema. Gerade Kinder erleben medizinische Behandlungen, wie zum Beispiel Blutuntersuchungen, Bestrahlungen, Chemotherapien, Knochenmarkspunktionen, Biopsien, Lumbalpunktionen sowie unvermeidbare operative Eingriffe und nicht zu vergessen die wiederholten Pflaster- und Venflonwechsel beim Neuanschluss der Intensivmedikation, aus einer sehr ohnmächtigen Position (vgl. Bode S.42ff.). Im Bedürfnis, seiner daraus resultierenden Aggression Ausdruck zu verleihen, ließ der kleine Alexander den Löwen -stellvertretend für sich- mit den Worten: „Ich beiß euch alle tot!“ blutrünstig im Handpuppenzoo wüten. Die anschließende Wundversorgung der „Verletzten“ (mit echtem Verbandszeug und Venflon) rundete den spielerischen Verarbeitungsprozeß ab.

Auch Nebenwirkungen wie Alopezie (Haarausfall), andauerndes Schwächegefühl oder durch Verabreichung von Cortison bedingte Stimmungsschwankungen und nicht nachvollziehbare Hungerattacken rufen ein Gefühl des Ausgeliefert seins hervor.

Dies begründet meine besondere Achtsamkeit im Umgang mit diesen Themen. Die extremste Form bewusster Autonomie kann somit sein, wenn ein Kind erlebt, dass es mein Angebot auch ablehnen kann.

**„Musikalisch sind wir aber nicht...!“ (gelegentliche Aussage von Eltern)**

Bei der Säuglingsbehandlung ist die Miteinbeziehung der engsten Bezugsperson eine unbedingte Notwendigkeit. Dabei sehe ich mich oft mit der Situation konfrontiert, die Mütter davon überzeugen zu müssen, dass es hier nicht um Musikalität oder Leistungsaspekte geht. Vielmehr steht der entspannte außersprachliche Dialog mit ihrem Baby, in Form von Summen, Atmen, Tönen, Wiegen und Schaukeln sowie einfacher Vibrationsmassage bis hin zu ganzheitlicher basaler Stimulation, im Vordergrund. Das durch die medizinischen Eingriffe strapazierte Baby kann sich am ehesten dann entspannen, wenn die Mutter den Kontakt unverkrampft erleben kann. Gelassenheit, Authentizität, Ruhe und rituelle Angebote sind hierbei besonders bedeutsam. Ternäre Rhythmen (3-er Takt) wirken beruhigend, da sie Erinnerungen an den mütterlichen Herzschlag aus der pränatalen Phase wecken.

Sogenannte trophotrope Musik mit ihren schwebenden, nicht akzentuierten Rhythmen wirkt muskelentspannend, pulsregulierend, blutdrucksenkend und erscheint häufig in der Form pentatonischer Melodiephrasen (vgl. Decker–Voigt S.70ff.).

Bei den Kleinsten scheint der Aspekt der Entspannung vorrangig zu sein, jedoch wirken musikalische Erlebnisse zudem stimulierend für eine umfassende Entfaltung der Sinne, welche im Krankheitsverlauf zwangsläufig eingeschränkt ist. So gelang es beispielsweise der 5 Monate alten Laura im musiktherapeutischen Behandlungsprozess, erstmals die Rassel selbst zu umgreifen und zum Klingen zu bringen.

Dem naturgegebenen Bedürfnis nach Exploration und Entfaltung versuche ich im kreativen Handeln auf allen Entwicklungsstufen gerecht zu werden.

**„Der Sturm bläst alle Häuser weg...!“ (Katharina, 4 Jahre)**

Bei Kleinkindern stellt sich der außersprachliche, frei improvisierte musikalische Dialog mit einfachsten Regeln altersgemäß entsprechend dar. Ist es beim zweijährigen Marcel der lustbetonte „Trommelkampf“ mit seinen Eltern, so genießt es die vierjährige Katharina, instrumentale Ausflüge mit ihrem Lieblingselefanten „Sumbo“ in das abenteuerliche Land „Kaboobo“ zu unternehmen. Die akustische Imitation von Naturphänomenen eignet sich besonders gut, um stillere Kinder aus der Reserve zu locken, und vielleicht erstmals einen ungestümeren Ausdruck durch die Instrumente oder mit der eigenen Stimme zu ermöglichen.

Spielmaterialien der Kinder werden von mir oftmals in den Prozess integriert. Auch Themen der Eltern und Geschwisterkinder, wie zum Beispiel Angst oder Rivalität können im gemeinsamen Spiel zum Ausdruck gebracht werden. Das Miteinbeziehen der Bezugsperson ist auch in dieser Altersgruppe bedeutsam, wenngleich das bereits oben erwähnte Autono-

miestreben nun im Vordergrund steht. Es ist meine Aufgabe abzuwägen, welches Setting für das Kind aktuell förderlicher ist.

Grundsätzlich versuche ich, den Ausnahmestatus der kleinen und größeren PatientInnen im Familiensystem nicht auch noch durch „Sonderbehandlung" zu unterstreichen.

**„Kann ich mir das gleich anhören...?"**
**(David, 8 Jahre)**

Im Kindergarten- und Schulalter kann der erste „Eisbrecher" durchaus ein gemeinsam musiziertes Lieblingslied sein. In weiterer Folge versuche ich dem Ausdrucksbedürfnis vor allem in emotionaler Hinsicht entgegenzukommen. Hierbei können verklanglichte Emotionen (Freude, Zorn, Langeweile, Trauer, Angst, Erstaunen,... ) auch einmal für ein übermütiges Rätselspiel herangezogen werden. Bei Improvisationsspielen mit Rollenzuordnung kommt dem „Chef" eine besondere Bedeutung zu, was sich damit erklären lässt, dass die verlorengegangene Autonomie kompensiert werden will. So können zum Beispiel auch Machtverhältnisse zwischen Geschwisterkindern auf der spielerischen Ebene ausprobiert und in ein stimmiges Lot gebracht werden.

Schulkinder beginnen einerseits ihren Beitrag vermehrt zu bewerten, andererseits scheint das kreative Potential einen ersten Zenit zu erreichen. So kann beispielsweise ein frei erfundenes, reproduzierbares musikalisches Instrumental- oder Vokalwerk die Identität des jungen Komponisten immens aufwerten, zumal es in einer kreativen Nische des intensivmedizinischen Behandlungsprozesses entstanden ist. Der achtjährige David konnte es kaum erwarten, die Mitschnitte seiner Kompositionen am Kalimba und am Keyboard auf seinem eigenen Discman anhören zu können.

Erwähnen möchte ich an dieser Stelle, dass Ergebnisse und Eindrücke des klanglichen Miteinanders - auf Wunsch der Kindes- von mir unmittelbar auf Minidisc aufgenommen werden. Mit einer stationseigenen Digitalkamera können unterschiedlichste Situationen wie auch von den PatientInnen gestaltete Bilder bzw. Objekte dokumentiert werden. Diese Aufnahmen werden den Familien am Ende des Aufenthaltes vom psychosozialen Kreativteam in Form eines Buches samt einer CD überreicht.

**„Heut' mag ich aber nur zuhören..."**
**(Reinhard, 15? Jahre)**

Jugendliche haben im Erstkontkakt zumeist Hemmungen und scheuen davor zurück Instrumente auszuprobieren. Einfach erlernbare Gitarrenakkorde können zum Beispiel den Beziehungsaufbau erleichtern. Jugendnahe Inhalte, wie aktuelle Musiktrends, bieten eine Möglichkeit Brücken zu bauen, eröffnen aber in den seltensten Fällen einen direkten Weg in das musikalische Ausdruckspotential, da sich unvermeidbar eine Wertungsebene einschleicht. Vor allem junge Mädchen hadern zusätzlich mit der ästhetischen Konsequenz des Haarausfalls. Dies verstärkt die Hemmung, einen unbekümmerten Dialog zu führen. Aus verständlichen Gründen ist es notwendig, diesen jungen Menschen mit größtmöglicher Toleranz zu begegnen. Das gemeinsame nonverbale Ausprobieren nicht allzu „kindisch" wirkender Instrumente öffnet zumeist die Schranken in ein freies musikalisches Explorieren. Bei gelungenem Vertrauensaufbau nutzen manche Jugendliche sogar in Situationen extremster Schwäche die Möglichkeit, zwar nicht aktiv spielend, jedoch mit selbstgewählten Bildern eine von mir gestaltete Klangreise zu erleben. Mit vorbereitenden Atemübungen bzw. Anleitungen zur Selbstwahrnehmung können diese Phantasiereisen an Intensität gewinnen. Hierbei spielt das aufgebaute Vertrauen und der persönliche Rahmen eine wichtige Rolle. Bezugspersonen haben, was den kreativen Prozess betrifft, in dieser Altersgruppe eine geringere Bedeutung.

Identität und Selbstverwirklichung lassen sich auch handwerklich ausdrücken. Der 19-jährige Stefan baute beispielsweise aus persönlicher Initiative ein eigenes Didgeridoo und verwirklichte damit einen Aspekt seiner musikalischen Interessen.

Alltag im Ausnahmezustand

Erwähnen möchte ich noch die kontinuierliche Präsenz von stationärem Personal, wie Küchenmädchen, Reinigungsfrauen oder Sekretärinnen, die für die Kinder und Jugendlichen durchaus bedeutsam ist und einen unbeschwerten Fixpunkt im Tagesablauf darstellt.

Wichtige Rituale im Jahreskreis sind Onkologische Kinder- und Jugendcamps sowie die alljährliche Weihnachtsfeier der Salzburger Kinderkrebshilfe, zu der alle betroffenen Familien eingeladen werden.

Eine Realität meiner Arbeit ist auch der Umgang mit dem Tod junger Menschen. Im Laufe der Zeit entstanden auf den Einzelfall abgestimmte Verabschiedungsrituale, die einerseits in einer solch schwierigen Situation betroffene Eltern und Geschwister in ihrer tiefen Trauer begleiten helfen und andererseits auch für unser psychosoziales Team stabilisierend wirken sollen. Supervision in der Gruppe bietet eine weitere Möglichkeit, die emotionalen Anforderungen verarbeiten zu können.

An dieser Stelle darf ich noch erwähnen, dass mich ein Vortrag der New Yorker Musiktherapeutin Lucanne Magill zum Thema Musiktherapie mit erwachsenen Krebspatienten sehr stark beeindruckt hat und ich Parallelen zu meinen Arbeitsansätzen mit krebskranken Kindern wiederfinden konnte.

Insgesamt möchte ich zu bedenken geben, dass vielfältigste instrumentale und vokale Kommunikationsebenen im nicht sprachlichen Bereich stattfinden, die

im niedergeschriebenen Wort mitunter nur lückenhaft nachvollziehbar sind. Ich versuche den jungen PatientInnen in der Zusammenarbeit neutral und unbekümmert zu begegnen, Ressourcen der Familiensysteme einzubeziehen und eine tolerante Balance zwischen heilsamem Humor und der Würdigung von Angst und Schmerz zu finden.

### Christoph Schartner

geb. 1969 in Salzburg, 6-jähriges Studium der Musik- und Bewegungserziehung (Universität Mozarteum Salzburg / Abteilung „Orff-Institut") mit Studienschwerpunkt „Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik", seit 1995 im Kinderspital Salzburg tätig (Kinderpsychosomatik), seit 1999 Musiktherapie an der Kinderkrebsstation, Kurstätigkeit im In- und Ausland.


LITERATUR

BODE G. & U., HERLAN-CRIADO H. (1998): Was tun! Was nun? Ein Leitfaden für krebskranke Jugendliche und ihre Freunde. Scholz, Bonn

DECKER-VOIGT H.-H. (2000): Aus der Seele gespielt. Goldmann, München

FROHNE-HAGEMANN I. (Hrsg.) (1999): Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie als integrative Psychotherapie. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

HOLTHAUS K. (1993): Klangdörfer. Musikalische und soziale Vorgänge spielerisch erleben. Fidula, Boppard/Rhein Salzburg

KRAUS W. (Hrsg.) (1998): Die Heilkraft der Musik. Beck, München

KREUSCH-JACOB D. (2002): Zauberwelt der Klänge. Klangmeditationen mit Naturton-Instrumenten. Kösel-Verlag, München

MEYBERG W. (1989): Trommelnderweise. Trommeln in Therapie und Selbsterfahrung. Großer Bär, Hemmoor

PETERMANN F., NOEKER M. und BODE U. (1987): Psychologie chronischer Krankheiten im Kindes- und Jugendalter. Psychologie Verlags Union, München

PETERSEN D., THIEL E. (2001): Tonarten, Spielarten, Eigenarten. Kreative Elemente in der Musiktherapie mit Kindern und Jugendlichen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

SCHÜTZENBERGER A. (1989): Den Lebenswillen stärken – den Krebs besiegen. Ein neuer Weg ganzheitlicher Krebsbehandlung. Kösel-Verlag, München



### *Summary*

***"When the little lion wants to bite everyone to death..."***

***Music-Playing-Improvising. The development of a working process in music therapy at the children's cancer station,"Sunshine" in the children's hospital, Salzburg***

*The children's oncological station is a department of the Children's Hospital in Salzburg and is called "Sunshine." It was possible to build this special station with the help of the Children's Cancer Aid Association. As an enrichment to the nursing, medical and psychological care, the children and young people of all ages should have some relief from the tiring and intensive handling of their illness by means of creative assistance (Music Therapy, Expressive Painting, Montessori Pedagogy and others). Because of the medical necessities the young patients must take a great reduction in their desire for self-sufficiency. This is a central theme in the course of handling a long lasting illness like cancer. I try to justify the necessity for a musical exploration and unfolding with a creative handling at all levels of development. Because of the limited mobility of the children and young people, the music therapy sessions take the form of a visit to each sick room where it is my task to bring the instruments. Stories about anxiety, being threatened, disagreeable fights, oppressive aggression, wishes for change and diverse feelings of weakness come alive in the protected atmosphere of a developing story in music according to the age level. In our working together I try to meet my young patients neutrally and carefree, to include resources from the family and a tolerant balance between healthy humor and finding an appreciation for anxiety and pain.*

*Finally I refer to the lecture of the New York therapist Lucanne Magill about music therapy with adult cancer patients which impressed me very much and finds a parallel to my working ways with children who have cancer.*



### *Christoph Schartner*

*born 1969 in Salzburg. 6 year study in music and dance education University Mozarteum – Orff Institute concentrating in Music and Dance in Social Work and Healing Pedagogy. Since 1999 in the children's hospital in Salzburg (Psychosomatic area), giving courses at home and abroad.*

# Spiel, Spaß und Therapie – Ambulatoriumslager am MOSAIK, Graz, Juli 2004

Elisabeth Huber

## I. Kontext meiner praktischen Erfahrungen

### Die Institution

Die MOSAIK GmbH Graz (www.behindert.or.at) – Betreuung, Förderung und Beratung behinderter Menschen – ist ein Non-Profit Unternehmen der Steirischen Vereinigung zugunsten behinderter Kinder und Jugendlicher. Das MOSAIK Graz sucht und ebnet Wege, damit Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben teilhaben können; es wird dazu beigetragen, dass Menschen mit Behinderung eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht wird. MOSAIK bildet einen wichtigen Teil des sozialen Netzes in der Steiermark. Gemeinsam mit anderen privaten Trägern wird ein Teil des sozialpolitischen Auftrags der öffentlichen Hand umgesetzt und so für einen Ausgleich der Benachteiligung von Menschen mit Behinderung gesorgt.
Um nur einige Einrichtungen der MOSAIK GmbH zu nennen möchte ich die Interdisziplinäre Frühförderung und Familienbegleitung, den Heilpädagogischen Kindergarten, das Schulheim, den Übergangs-Trainings-Wohnbereich, die Werkstätte UNIKAT, die Werkstätte HIK, das Übungsbüro und das Ambulatorium, in dem ich selber als Musiktherapeutin tätig bin, anführen.

### Das Ambulatoriumslager

Das Ziel des Ambulatoriums ist es, durch medizinische und therapeutische Interventionen jedem der Klienten die Möglichkeit zu ihm entsprechender, optimaler Entwicklung zu geben. Ziel ist eine möglichst aktive Teilnahme an der Gemeinschaft und Gesellschaft. Das Angebot richtet sich an Kinder, Jugendliche und jüngere Erwachsene mit unterschiedlichen Störungen (angeborenen oder erworbenen) in der motorischen und/oder geistigen Entwicklung.
Das Team des Ambulatoriums setzt sich aus ÄrztInnen und PsychologInnen, aus PhysiotherapeutInnen, HippotherapeutInnen, ErgotherapeutInnen, LogopädInnen und nicht zuletzt aus zwei Musiktherapeutinnen zusammen.
Jedes Jahr zu Sommerferienbeginn wird vom Ambulatorium ein ca. 10-tägiges Ferienlager angeboten, bei dem es ein umfangreiches, spielerisches, therapeutisches Angebot für Kinder mit Behinderung (bis zum 12. Lebensjahr) gibt. Im Mittelpunkt steht hierbei jedoch nicht die Therapie, sondern das lustvolle gemeinschaftliche Zusammensein von Kindern, also Spiel und Spaß.
Im Rahmen des diesjährigen Lagers, an dem 14 Kinder mit unterschiedlichen Formen von Behinderung teilgenommen haben, hatte ich die Möglichkeit auf vielfältige Art und Weise mit den Kindern musikalisch und tänzerisch zu arbeiten. Dies geschah sowohl in Einzelarbeit als auch, zum größeren Teil, in der Gruppe bzw. in Kleingruppen.
Bevor ich ein ausgewähltes Beispiel aus meiner praktischen Erfahrung bei diesem Lager näher ausführe, möchte ich kurz auf die Grundlagen meiner musiktherapeutischen-/pädagogischen Arbeitsweise zu sprechen kommen.

### Grundlagen meiner musiktherapeutischen Arbeitsweise

*„Elementare Musik und Bewegung meint die Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen und tänzerischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist."*[1]

Meiner Arbeitsweise liegt das „Elementare" zugrunde. In diesem Sinne geht es in dieser meiner Arbeit um die Besinnung auf Ursprüngliches. Gerade in der Arbeit mit Kindern mit Behinderung begegne ich dem Elementaren als einer Schlüsselpotenz menschlichen Verhaltens und Ausdrucks immer wieder. Ich lehne mich hier auch an das Verständnis des Elementaren bei Charlotte Fröhlich[2] an, die in Bezug auf das Elementare die vitalen spontanen Impulse, die zu lautlichen und bewegten Äußerungen führen, ausdrücklich erwähnt. Elementare Musik entsteht i.d.S. aus dem Augenblick, ist verbunden mit körperlicher

Bewegung und seelischer Regung, wurzelt in der Leiblichkeit.

Es sind oft kaum hörbare und noch unbewusst geäußerte, stimmliche und instrumentale Äußerungen eines Kindes, die Ausgangspunkt für mein „spielen" mit dem Kind sind. Es ist stets ein Versuch, das Kind dort anzusprechen, wo es wahrnehmen und damit erleben kann.[3]

*„Es gilt, eine sinnliche Sprache, einen Austausch, ein Gespräch der sinnlichen Wahrnehmungen zu entwickeln."*[4]

Das Herstellen einer solchen gemeinsamen musikalischen und körperlichen Sprache, erfordert bestimmte Rahmenbedingungen.[5]

a) Stunde und Raum bieten den zeitlichen und räumlichen Rahmen

b) das Aufspüren eines geöffneten Sinneskanal führt zur gemeinsamen Ansprechbarkeit

c) der musikalische (körperliche, stimmliche, instrumentale) Ausdruck bietet eine gemeinsame Sprache, aus der sich

d) ein gemeinsames Spiel entwickeln kann, das sich dann

e) zur Wiederholung und Weiterentwicklung eignet.

Ich möchte im Nachfolgenden die oben genannten Punkte anhand eines Praxisbeispieles aus meiner Arbeit beim Therapielager näher ausführen.

## II. Praxisbeispiel

### „Fliegen, Schweben, Wehen, Lauschen, Horchen, Spüren – eine Stunde mit dem Schwingtuch"

Zu einer Stunde mit dem Schwingtuch hatten sich 6 Kinder und BetreuerInnen im „klingenden Zimmer", einem kleinen, während des Lagers umfunktionierten Bewegungsraum, eingefunden.

Der Raum, der von den Kindern nach der musikalischen Eröffnungsfeier des Lagers automatisch mit Singen, Bewegen, Musizieren verbunden wurde, war während des ganzen Lagers ein Anziehungspunkt; ein vielfältiges, offen zugängliches, instrumentales Angebot sowie Möglichkeiten zur Bewegung bzw. Entspannung haben die Kinder immer wieder unaufgefordert zum Musizieren und Tanzen angeregt; dies führte oft zu spontanen Sing-, Tanz-, Spielgruppen. In diesem Raum, das war für die Kinder klar, ist „laut" und „bewegt" sein kein Problem. Schnell hatte sich so der Raum zu einer musikalisch bewegten Spielwiese entwickelt.

Das Schwingtuch erscheint mir ein für Kinder sehr anregendes Material, das ich auch gerne einsetze, um die Kinder in ihren Formen des spontanen stimmlichen und körperlichen Ausdrucks erleben zu können. Ebenfalls bot es in diesem Fall eine gute Lösung für eine Gruppe, die sich aus Kindern mit unterschiedlichen Formen von Behinderung und somit verschiedenen Möglichkeiten im motorischen Bereich, zusammensetzt.

In dieser Stunde war das Tuch Anregung zu vielen spontan entwickelten Sing- und Bewegungsspielen.

Die Kinder legten sich auf Matten unter das Tuch und ließen sich nun von uns BetreuerInnen in „Schwingung" versetzen. Begrüßt wurden die Kinder mit einem situationsbezogenen improvisierten Lied, in dem jedes Kind namentlich von mir angesprochen wurde. *„Unter dem Tuch, da steckt der/die ..."* Jedes der Kinder zeigte auf seinen Namen hin eine spontane Reaktion, sei es durch Lachen, Laute oder Bewegung.

#### 1. Phase: Taktile Reize durch das Tuch bzw. Bewegungsformen des Tuches regen zu lautlichen und körperlichen Äußerungen an: Entstehen einer Spielform

Die Berührung durch das Tuch, das sanfte Streichen oder auch wilde „Wurreln" auf der Haut, entlockte den Kindern Laute und Lacher. Da viele der Kinde sich nicht verbal äußern, begannen sie teils sehr differenziert zu lautieren. Ich übernahm die verschiedenen Laute stimmlich und variierte ihre Tonhöhen im Zusammenhang mit der Bewegung des Tuches.[6] Dies regte die Kinder zu Bewegungsspielen an. Gingen Tuch und Stimme hoch, gingen auch die Hände und Arme in die Luft, die versuchten, das Tuch zu fassen. Teils begleiteten die Kinder selbst die Bewegungen des Tuchs, das Auf und Ab, mit ihrer Stimme.

Es kam in dieser ersten Phase des Spiels zu einem „resonanzartigen Aufschaukeln gegenseitiger Ansprechbarkeit", was heißt, dass Kinder und Betreuer miteinander *spielten*; die Kinder gaben durch ihre Bewegungen die Bewegung des Tuches an (ob ruhig oder bewegt, bzw. beeinflussten die Betreuer durch die Bewegung des Tuches die Aktionen der Kinder – es entstand ein intensives aufeinander Reagieren, Führen und Folgen.

Diese erste, lang andauernde Phase war geprägt durch ein hohes Tempo und fröhliche „Unruhe" unter dem Tuch.

**2. Phase: Entwickeln eines Bewegungsspiels mit Variationen: „Die Vögel sind gefangen“**

Aus der Situation heraus entstand ein weiteres Bewegungsspiel, das im Verlauf verschiedene Variationen erfuhr. *(„Die Vögel sind gefangen, sie wollen nicht gefangen sein, drum lassen wir sie wieder frei.“)* Das Tuch ruhte während des ersten Teils der Strophe auf den Kindern und entließ sie schließlich mit viel Schwung in die Freiheit, begleitet durch ein stimmliches Glissando. Nach einigen Wiederholungen des Liedes begannen manche Kinder leise mitzusingen und das Lied stimmlich, mit Lauten zu begleiten; ich variierte das Lied, indem ich mich mit jeder Strophe direkt auf ein Kind bezog. *(„Tobias ist gefangen, willst du gefangen sein?... Dann lassen wir dich wieder frei.“)*

So entschied jedes einzelne Kind, was mit dem Tuch und somit mit ihm selber passieren soll; und sie bestimmten durch Rufen den nächstes „Gefangenen“. Dieses Spiel wurde von den Kindern mit hoher Konzentration und Spannung gespielt – die Aufmerksamkeit der Kinder unter-/aufeinander war sehr hoch –, viele Wiederholungen wurden gefordert.

**3. Phase: Ruhe kehrt ein – Suche nach Nähe und Körperkontakt**

Die Ermüdung der Kinder brachte es mit sich, dass nach diesem dynamischen Höhepunkt der Stunde eine Verlangsamung eintrat. Das Tuch schwang langsam und regelmäßig auf und nieder begleitet von Atemgeräuschen der BetreuerInnen. Zwei Kinder, die aus der Decke gekrochen kamen, begannen von sich aus Instrumente, die neben mir standen, zu spielen. So wurde das sanfte Wehen vom Rauschen der Oceandrum und den sanften rhythmischen Klängen eines tiefen Baßstabes begleitet. Auf die Äußerung eines Kindes „wie der Wind“ antwortete ich ruhig und leise mit einem Lied. *(„Der Wind, der Wind hat was her geweht, von weit, weit weg.“)* Die Kinder kuschelten sich immer mehr zusammen und schlossen die Augen, sie lauschten meiner Stimme, den Klängen der Instrumente und genossen sichtlich, den sanften Wind des Tuches. Langsam wurde das Tuch weggenommen und die Betreuer kuschelten sich zu den Kindern. *(„Stille, stille, kein Geräusch gemacht.“)*

Auf die entstandene Stille im Raum antwortete ich mit dem Lied „Stille, stille“; das Lied wurde zu einem „Horchlied“ abgewandelt, so galt es in jeder Strophe einem andern Klang zu lauschen; dem Zirpen einer Grille, den stummen Fischen, dem Rauschen der Wellen etc.

Die Kinder suchten zunehmend den Kontakt zu den BetreuerInnen, ließen sich wiegen, schaukeln und streicheln.

Federn, die ich mitgebracht hatte, wurden verteilt; die Kinder ließen sich mit Genuss sanft streicheln, erkundeten die Federn mit verschiedenen Körperpartien, teils oral, begleitet von sanften instrumentalen Klängen. So schwebten wir alle leise und sanft in den Nachmittag hinaus ....*„Leise werden wir in den schönsten Momenten unseres Lebens, wenn wir zärtlich sind, fasziniert oder andächtig.“*

Das Schwingtuch hat uns die ganze Woche begleitet und zu immer neuen situativ bezogenen Spielformen geführt.

## Zusammenfassung

Zusammenfassend möchte ich nochmals Bezug nehmen auf die oben angeführten Punkte nach Schumacher.

Durch das Ansprechen über taktile und auditive Reize kam es zu körperlichen und lautlich-stimmlichen Äußerungen, die aufgenommen und musikalisch variiert zu einer gemeinsamen Sprache führten, aus der sich ein gemeinsames Spiel (in diesem Fall ein klingendes Spiel mit dem Schwungtuch) entwickelte, das zur Wiederholung und Weiterentwicklung aufforderte. Geprägt war der Verlauf durch gemeinsame Gestaltung, „das resonanzartige Aufschaukeln gegenseitiger Ansprechbarkeit“. In diesem Sinn waren der Kontakt der Kinder untereinander bzw. zu den BetreuerInnen und die Aufmerksamkeit aufeinander sehr intensiv.

Dies war eine Stunde, die mir wieder einmal aufs Neue gezeigt hat, was Elementar bedeuten kann; ist es doch ein vielstrapaziertes, oft diskutiertes Wort, dem man eine Bedeutung beimessen möchte, die sich jedoch nicht aus Theoretisieren erschließen lässt, sondern sich im erfüllenden Tun zeigt.


## Mag. Elisabeth Huber

Magister-Studium der Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut. Derzeit: Leitung musik- und tanzpädagogischer Gruppen im Seniorenzentrum Eggenberg, Volkshilfe Steiermark; Mitarbeiterin im Kunsthaus Graz, Bereich Kunstvermittlung; Musiktherapeutin am MOSAIK Graz.

[1] SCHUMACHER, KARIN: Musiktherapie mit autistischen Kindern Stuttgart, Jena, New York: Gustav Fischer Verlag 1994, S. 12f.

[2] FRÖHLICH, CHARLOTTE: Präsenz und Achtsamkeit – Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik. Frankfurt am Main 2002

[3] Der Spielraum liegt hierbei zwischen tradierter Musik und Improvisation, zwischen instrumentell dargebotener und gesungener Musik, zwischen bekannten und situativ erfundenen Texten, zwischen Einbeziehung von Aufnahmen und Live-Musik.

[4] SCHUMACHER, a.a.O., S.7.

[5] Vgl. ebda, S. 7.

[6] Es würde den Rahmen dieses Berichtes sprengen, würde ich die vielen Reaktionen einzelner Kinder auf das Übernehmen ihrer „Sprache" in meinen „Wortschatz" darstellen wollen. Empathie, als Anknüpfungspunkt für einen möglichen Kontakt, habe ich hier in vielen Situationen bewusst erlebt. Gefüllt war diese Stunde mit vielen kleinen „Gesprächen" zwischen einzelnen Kindern umd mir.


## Summary

### Playing, Fun and Therapy – Outpatients' Department at MOSAIK, Graz, July 2004

*The MOSAIK Company in Graz is a non-profit undertaking of the Styrian Association for the Benefit of Handicapped Children and young people. Their goal is to make it possible for people to take part in a social life and to guide them to a self-determining life. One establishment of MOSAIK is the annual ambulatory station during the summer holidays – a ten day vacation place with a rich offering of therapeutic playing for children up to twelve with handicaps. Elisabeth Huber reports about her work with music and dance in the framework of this vacation camp.*

*The foundation of her music therapy work is the realization of an inherent central music and dance potential which is found in all people. The elementary music arises from the moment, is bound up with physical movement and spiritual excitement and has its roots in corporeality. Very often there are scarcely audible vocal or instrumental expressions from the child that can be grasped by the therapist to become a starting point for "playing" with that child. Thus a cooperative musical (physical, vocal, instrumental) language takes place which can be playfully developed further by imitation, repetition and variation.*

*Huber demonstrated this during a session with a "parachute" at the ambulatory camp: In the beginning stage, the children lay under the parachute, the attendants moved the chute and each child was greeted individually with a song improvised for the occasion ("under this chute lies..."). Addressing the child directly and moving it by means of the chute brought out many different sounds which were used by Huber and varied with respect to the movement of the undulating cloth. Stimulated by this, the children accompanied the movement of the cloth with physical and vocal actions so that an intensive reaction to each other, leading and following occurred.*

*From this situation the movement game happened: "The birds have been captured, they don't want to be captured, so we let them free." (The children lie down, the cloth moves, at the end they are let free with a lot of energy). With increasing repetition and variation (Tobias / Martin is captured...) the children began to assimilate the melody, showed a high level of concentration and called for many repetitions of the game.*

*From this energetic activity, there developed a slowing down of the movement of the cloth which was finally accompanied only by the breathing sounds of the children. Stimulated by the quiet atmosphere, two children spontaneously began to play a soft "wind music" with instruments. The remark from one child: "Like the wind" was again taken up by Huber who sang a wind song. The hour came to an end with gentle rocking and a song about listening (in each verse another sound was heard – the chirping of a cricket, sound of waves, etc.).*

*The session was imprinted with pedagogical and therapeutic intentions in creating together and with a resonant kind of swinging of mutual perceiving and reacting.*



### Mag. Elisabeth Huber

*master studies in Music and Movement at the Orff Institute. Presently leading music and dance pedagogical groups in the Senior Center, Eggenberg, People's Aid in Styria. Collaborator in the Kunsthaus, Graz in the area of transmitting art works; Music therapist at MOSAIK, Graz.*

# „Ich bin wieder jung geworden“

Christine Schönherr

## Reflexionen über elementaren Musik- und Bewegungsunterricht in einem Seniorenheim

Die oben zitierten Worte sagte eine Teilnehmerin mit strahlend-lächelndem Gesichtsausdruck, als sie sich am Ende unserer wöchentlich stattfindenden Stunde von mir verabschiedete. Was hatte sie in diesen beflügelten Zustand gebracht? Es war die Annenpolka von Johann Strauss. Die Wiener Philharmoniker hatten unsere Seniorengruppe „eingeladen“, entsprechend dem Charakter der Musikteile auf Instrumenten mit zu musizieren, wobei das Spiel auf den Instrumenten gleichzeitig elegant-tänzerische Armbewegungen auslöste; damit waren wir am Puls des elementaren Musik- und Bewegungsunterrichtes.

### Situationsbeschreibung

Doch kommen wir zurück zu der Mitteilung der Seniorin und damit zu einer Darstellung der Heim- und Unterrichtssituation. Seit zwei Jahren bin ich oft im Seniorenheim Schloss Kahlsperg in Oberalm, da meine Mutter dort eingezogen ist. Es wird von Halleiner Schulschwestern geführt und ist von einem schönen Park umgeben. Ein großer Wintergarten mit Bühne wurde gebaut, ein heller Gemeinschaftsraum steht zur Verfügung, ebenso ein gemütlicher, kleinerer Saal mit Flügel. Freundliches und bemühtes Personal führt all die vielen kleinen und großen Handgriffe aus, die nötig sind. Eigentlich dürfte es also an nichts fehlen. Hat man jedoch mehr Einblick in das Leben der Bewohner, so erkennt man die vielen Probleme, die das Altwerden mit sich bringen kann und die Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, dass es in einem Altersheim keinerlei Generationendurchmischung gibt. Die eigene Situation wird einem rundherum gespiegelt. Mit großer Wahrscheinlichkeit ist dies die letzte Wohnstätte und die Erinnerung an die eigene Sterblichkeit ist durch die aufgestellten Todesanzeigen täglich präsent.

Ebenso ist diese Lebensphase geprägt durch die ständige Konfrontation mit dem Abbau der sensorischen und perzeptuellen Fähigkeiten, mit der Angst davor, sich nicht mehr ohne fremde Hilfe bewegen zu können und dadurch mit dem Verlust von Selbstbestimmtheit und Autonomie rechnen zu müssen. Das soziale Netzwerk schrumpft, Freunde sterben, ein Kontaktaufbau zu Mitbewohnern ist aus verschiedenen Gründen nicht leicht, soziale Isolation und damit einhergehende emotionale Mangelerscheinungen entstehen. Die Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse wie Geborgenheit, Zuwendung, Liebe, Wertschätzung, Anerkennung und Selbstverwirklichung ist in dieser Situation nicht einfach, wenn nicht sogar unmöglich.

Diese Beobachtungen veranlassten mich, zunächst auf privater Basis, ein wöchentliches, einstündiges Angebot zu machen mit dem Thema: „Freude mit Musik und Bewegung“. Es wurde von der Heimleitung gerne aufgenommen.

### Zielsetzungen

Der Titel der Veranstaltung enthält meine globale Zielsetzung – Freude in die Monotonie des Heimalltags zu bringen – die sich in folgende Teilbereiche ausdifferenziert:

Der Unterricht sollte

- Impulse setzen, um die Isolation, dieses teilweise Wand an Wand leben, ohne sich zu kennen, ein wenig aufzubrechen und eine Restituierung sozialkommunikativer Kompetenzen anzubahnen,
- Erfolgserlebnisse ermöglichen und dadurch Grundbedürfnisse, wie Anerkennung und Wertschätzung nähren,
- emotionales Erleben aktivieren,
- ästhetische Bereiche anbieten,
- die Erfahrung ermöglichen,
  - dass kreative Fähigkeiten in jedem vorhanden sind,
  - dass bisher unbekannte Ressourcen aufgespürt und genutzt werden können,
  - dass auch im hohen Alter in entsprechend freudvoller, motivierender und geschützter Atmosphäre Lernen, sowohl auf motorischer wie kognitiver Ebene möglich ist.

Wir wissen, dass Wahrnehmungs- und Handlungspotentiale ebenso atrophieren, wie Muskeln, wenn sie nicht gebraucht werden, denn wer rastet, der rostet.
Diese Zielsetzungen ergaben sich sowohl aus der Kenntnis der Heimsituation, wie aus dem Wissen über die Wirkweisen der Musik- und Tanzpädagogik und sind einer Art Wunschliste vergleichbar.
Meine ganz persönliche Zielsetzung war es, herauszufinden, auf welche Weise ich meine langjährige Unterrichtspraxis mit Kindern, Studierenden, Lehrern und Laien nun bei Senioren in einer Heimsituation sinnvoll einbringen kann, welche Inhalte wie angeboten werden sollten.
In der ersten Stunde zählte ich 35 Teilnehmende, davon etliche Ordensschwestern. Offensichtlich hatte die Ausschreibung erkennen lassen, dass es hierbei um etwas anderes geht, als bei den gelegentlich stattfindenden musikalischen Angeboten in Konzertform, und das hatte die Neugier geweckt.

**Brückenschlag zum Orff-Institut**

Schon nach wenigen Stunden erzählte ich Studierenden am Orff-Institut von dem Unterricht mit den Senioren. Sie hörten mit Interesse zu. In Gesprächen kristallisierte sich heraus, dass die Gruppe der Senioren und Hochbetagten, deren Bevölkerungsanteil in ständigem Wachsen begriffen ist, ein bedeutsames Klientel für unsere Studierenden darstellt. Norman Goldberg spricht in seinem Artikel „Orff mit Senioren" von einem neuen Arbeitsfeld für Musik- und Bewegungserzieher (siehe Orff Schulwerk Informationen 63). Sind heute 4% der Menschheit 80 Jahre oder älter, so werden es 2025 12% sein. Daraus folgt, dass der Bereich der Pädagogik sich immer mehr der gesamten Lebensspanne des Menschen annehmen wird.
Die Studierenden artikulierten den Wunsch, durch Hospitation bei mir und eigene Unterrichtsversuche, Einblick in die Arbeit mit dieser Altersgruppe zu erhalten. Trotz einiger Widerstände gelang es ab Oktober 2003, den Unterricht im Seniorenheim als einstündige Veranstaltung im Rahmen der „Modelle musikalisch-tänzerischen Gestaltens und deren praktische Umsetzung" einbringen zu können.
Das Angebot wurde sofort von 6 Studierenden angenommen, obwohl die Veranstaltung auf den Freitag Vormittag (für manche schon sehr „wochenendverdächtig") gelegt wurde. Vier Studierende begleiteten die Gruppe während des ganzen Studienjahres. Ein Student kam im Sommersemester hinzu.
Die Nachbesprechungen im Anschluss an die Unterrichtsstunden, sowie die von allen Studierenden schriftlich abgegebenen Erfahrungsberichte und ausführlichen Evaluationen machen deutlich, wie intensiv und bereichernd sie den intergenerativen Austausch auf Basis der Musik- und Tanzpädagogik erlebt haben und wie die positive Reaktion der Senioren sie in der Erkenntnis bestärkt hat, durch ihr Studium ein wertvolles „Instrumentarium" erhalten zu haben.
Die Studierenden waren durch ihre Anwesenheit, ihr selbstverständliches Partizipieren an allen unterrichtlichen Aktivitäten, ihre Übernahme von Unterrichtsteilen, sowie durch ihr von Offenheit und Empathie geprägtes Verhalten für die Seniorengruppe und für mich eine große Bereicherung. Alle musikalischen Ergebnisse wurden natürlich in ihrer Qualität durch die aktive Beteiligung der Studenten sehr angehoben.

**Einblicke in die Praxis**

Die persönliche Begrüßung der Senioren, die zumeist mit Hilfe eines Gehstockes oder Rollators kommen oder im Rollstuhl hereingebracht werden, stellt eine wichtige Phase vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn dar. Das sich wahrgenommen fühlen durch den Hand- und Augenkontakt, durch die verbal von mir zum Ausdruck gebrachte Freude über die beabsichtigte Teilnahme am Unterricht – all diese zwischenleiblichen Interaktionen bauen zwischenmenschliche Brücken – nach denen die Sehnsucht groß ist.
Ein Begrüßungsritual mit Musik steht zu Stundenbeginn, schafft Kontaktaufnahme innerhalb des Sitzkreises und auch zwischen Senioren und unserer Gruppe vom Orff-Institut, die wir reihum, im Metrum begrüßend, von Teilnehmer zu Teilnehmer tanzen. Da geht schon ein Strahlen über alle Gesichter, Zuwendung und Musik haben bereits die Herzen geöffnet und erwärmt. Das anschließende Spiel auf körpereigenen Instrumenten hat verschiedene Funktionen: es belebt den Kreislauf, weckt die Lebensgeister, reaktiviert die Lebensfreude, mobilisiert Arme und Beine und lässt ebenso wie das nachfolgende Singen, ein Gefühl von Eingebundensein in eine vom Rhythmus vereinte Gemeinschaft entstehen.
Ein schönes Repertoire an Begrüßungsliedern, Kanons und jahreszeitlich gebundenen Liedern ist entstanden, wobei die Bedeutsamkeit von Liedwiederholungen evident ist. Bekanntes und Wohlvertrautes lässt die Senioren erkennen, dass sie über ein Können verfügen, was wiederum ihr Selbstbewusstsein stärkt.

Auf einem zur Verfügung stehenden elektrischen Klavier spiele ich zu den Liedern und variiere in der Begleitung, so dass die bekannten Lieder immer wieder etwas anders klingen. Wenn die Situation günstig ist, entstehen auch eigene Melodien in der Gruppe oder es werden Lieder für die Gruppe bzw. für ein spezielles Unterrichtsthema komponiert. Das gemeinsame Singen ermöglicht in besonderem Maße, Gefühle und Empfindungen miteinander zu teilen, bzw. als Gruppe an deren Entstehung beteiligt zu sein. So kam von den Senioren der Gedanke, das neu erlernte Weihnachtslied am nachfolgenden Tag bei einer Feier, die von einer Schulklasse gestaltet werden sollte, gemeinsam vorzusingen und damit auch einen Beitrag zu leisten. Es ist bekannt, dass der Gesang als Königin der Atemübung gilt. Auf Grund dieser Wirkung halte ich das Singen mit den Senioren für besonders wichtig, nämlich im Hinblick auf die Gesunderhaltung der Atemorgane, als Gegenmaßnahme zur Verschleimung der Bronchien, einer häufig im Alter auftretenden Erscheinung, aber auch hinsichtlich der durch Bewegungsmangel eingeschränkten Sauerstoffversorgung. Es vollzieht sich pneopädische Arbeit, ohne dass bewusst daran geübt wird.

Natürlich geht mit dem Erlernen der Lieder auch ein Trainieren des Gedächtnisses einher, was in dieser Altersstufe von besonderer Bedeutung ist.

Die Praxis hat gezeigt, dass es nach längerer Aktivität wichtig ist, Phasen der Ruhe und Stille anzuschließen, in der die innervierte Atmung auspendeln und das Erlebte nachklingen kann. Es ist eine erfüllte Stille, die da entsteht und aus der heraus, je nach Situation, Impulse zur Körperwahrnehmung erfolgen können. So machte ich in einer Stunde das Angebot, den Brustraum erst zu klöpfeln, dann sanft auszustreichen. Unvergesslich sind die verbalen Reaktionen zweier Teilnehmerinnen, nämlich die eher erschrockene Bemerkung „mich selber streicheln??“ und die erstaunte Feststellung „da muss ich so alt werden, um zu merken, wie gut das tut!“. Für manche Senioren ist es in einer solchen Situation hilfreich, eine kurze begründende Erklärung zu bekommen, um sich auf Unbekanntes besser einlassen zu können.

Ein wichtiger Bereich ist natürlich das Spiel auf Instrumenten, wobei das kleine Schlagwerk im Vordergrund steht, schon alleine deshalb, weil alles von mir mitgebracht werden muss. Auch beim Spiel auf Instrumenten zeigt sich so manche Scheu und Negativprogrammierung in Form von Aussagen wie „das kann ich doch nicht!“ und dann Freude, wenn ohne viel Aufwand ein schöner und interessanter Klang entstanden ist. Da die Gruppengröße stets unbestimmt ist – meist sind es 20-25 Teilnehmer – haben sich „Kokosnussschaleninstrumente“ besonders bewährt. Sie sind nicht teuer, stabil, gut zu fassen und der Ton ist tragend. Der Beutel mit den Kokosschalen ist stets in meinem „Reisegepäck“ dabei.

Von außerordentlicher und weitreichender Bedeutung sind die Stundenteile, in denen das Experimentieren, selber Entdecken und die Improvisation im Vordergrund stehen. Da kommt Werkstattcharakter auf, trotz der Größe der Gruppe, gegenseitige Kontaktaufnahme, Reaktivierung von Lebens- und Spielfreude, Antriebsförderung und Selbstbestätigung entstehen.

Mitgebrachte Objekte oder auch vollkommen unbekannte Instrumente, wie z.B. Kazoos, haben natürlich einen besonderen Aufforderungscharakter. So wurden in einer Stunde, deren Hauptteil dem Thema der Moriskentänze galt, als erstes nur drei gekaufte Kazoos ausgeteilt, doch niemand konnte den unbekannten Gebilden einen Ton entlocken, bis eine Teilnehmerin auf die rettende Idee kam, in das Kazoo hineinzusingen. Der spontane Applaus war ihr sicher. Nun war der Zeitpunkt gekommen, den großen Teilnehmerkreis mit angemalten „Klopapierrollen-Kazoos“ zu versorgen. Damit war der Start für eine tolle Phase der Stimmimprovisation freigegeben. Nach ausgiebiger Experimentierphase waren fast alle Senioren bereit, eine solistische Kostprobe zu geben. Eine Teilnehmerin, halbseitig gelähmt, war bei ihrem „Auftritt“ über das, was ihre Stimme mit dem Laut „R“ hervorbrachte, derartig belustigt, dass sie in ein kaum enden wollendes Lachen ausbrach, was wiederum ein allgemeines Gruppengelächter auslöste. Nach einer kleinen Erholungspause haben die Senioren die als Morisken tanzenden Studenten in aufmunternder Weise im „Kazoo-Chor“ begleitet, um anschließend auf ihren Sitzen wechselnde Arm- und soweit möglich, auch Beinpositionen im „Moriskenstil“ einzunehmen.

Objekte anderer Art aktivieren die tänzerische Improvisation. Hingebungsvoll wird mit Tüchern, Bändern oder Pfauenfedern getanzt, wobei letztere insbesondere dazu animieren, sich gegenseitige „Streicheleinheiten“ zu geben. Wieviel Zärtlichkeit erhält ein alter Mensch, der im Heim wohnt? Gehört das Geben und Erhalten von Zärtlichkeit nicht auch zu einem menschlichen Grundbedürfnis, das vielfach zu kurz

kommt? Die Reaktionen der Senioren in der „Pfauenfeder-Stunde“ bestätigen es.

Die Musik und deren Tempi müssen für Tanzimprovisationen sorgfältig ausgewählt werden, einerseits um zu stimulieren, andrerseits um keine körperliche Überforderung zu provozieren. Dabei wird auch der Livebegleitung mittels Instrument und Stimme der Vorzug gegeben, da sie den Vorteil hat, auf die momentane Situation der Gruppe eingehen zu können.

Viele verschiedene Bewegungsideen löste das Objekt Holzstab aus, wobei paarweise nur ein Stab ausgeteilt wurde. Eine 95jährige Teilnehmerin und ihre Sitznachbarin inspirierte der Stab zu einer derartig bewegten Ruderpartie, dass mir „angst und bange“ wurde und ich mich rettend hinter sie stellte. Da wurden ganz offensichtlich Er-leb-nisse aus vergangenen Zeiten zum „Leben“ erweckt. Das Stab-Experiment hat also bei dem Paar zu einer erlebnisorientierten Improvisation geführt, die gerade in dieser Altersphase so wertvoll ist, da der Tagesablauf nicht mehr viele Ereignisse bereit hält. Gleichzeitig verbanden sich gegenseitige Kontaktaufnahme, die Fähigkeit, sich aufeinander einzustellen mit einer Aktivierung der Motorik und des Atems und lösten Freude, Wohlbefinden und jugendlichen Übermut aus.

Sozial integrativ erweisen sich immer wieder Phantasiereisen, die manchmal im wahrsten Sinne des Wortes ausgeführt werden. So packen wir den großen Heimkoffer – jeder ist verantwortlich, dass wir nichts, was wichtig ist, vergessen – besteigen das Flugzeug, um z.B. zu der griechischen Insel Chios zu gelangen, wo wir dann den Chiotikos tanzen, als Sitztanz adaptiert. Kurz vor dem Abflug fiel einer Seniorin noch ein, dass wir genügend Geld mitnehmen sollten. Kurzentschlossen schlug sie vor, die Kreditkarte von einem der wenigen männlichen Senioren, ins Gepäck zu stecken, so dass er, der das Amt des Bewohnersprechers inne hat, für alle Mitreisenden die Kosten übernehmen kann, was noch die Fröhlichkeit der Gruppe verstärkte.

Neben den aktivierenden, belebenden und Lebensfreude verbreitenden Stundenanteilen – diese sind in der Arbeit mit Senioren besonders wichtig – gibt es auch besinnliche Phasen. Im vergangenen Jahr wurden sie mehrfach durch das Singen einer Studentin aus Estland eingeleitet. Jedes ihrer estländischen Lieder, die sie a capella für uns sang und deren Text wir nicht verstehen konnten, löste bei den Senioren Bilder und Gefühle aus, die sie mit einsamer Landschaft, Sehnsucht, unglücklicher Liebe oder Trauer umschrieben.

In einer der letzten Stunden vor Semesterende brachte ich einen Besuch aus Indien mit. Auf meine Bitte sang Sebastian für die Gruppe am Ende der Stunde eines der schönsten Mantren (indisches Gebet). Die Senioren baten ihn, es noch einmal für sie zu singen. Dem Wunsch kam er gerne nach. Eine lange Zeit des Schweigens schloss sich an.

**Gruppenentwicklung in der Zeit von Oktober 2003 bis Juli 2004**

Innerhalb dieser Monate hat sich eine feste Gruppe von rund 18 Senioren gebildet, die regelmäßig am Freitag Vormittag zum Unterricht kommen bzw. gebracht werden. Sechs bis acht kommen unregelmäßig, so dass die Gruppengröße meist bei 23 liegt. Ich würde es vorziehen, wenn die Gruppe nicht mehr als 15 Teilnehmer hätte, doch möchte ich niemanden vom Unterricht ausschließen. Das Alter der Teilnehmer liegt zwischen 75 und 95 Jahren, wobei die Unterschiede in der geistigen und körperlichen Verfassung, sowie zwischen kalendarischem und biologischem Alter sehr deutlich zu tage treten. Die ausdrucksvollste Tänzerin ist die Älteste der Gruppe. Trotz der Größe hat sich im Laufe der Monate ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt. Betraten anfangs die Senioren eher scheu und grußlos den Raum, gibt es jetzt eine allgemeine Begrüßung untereinander. Sie helfen sich gegenseitig beim Hinsetzen oder Aufstehen, haben die Hemmungen verloren, bei Partnerübungen sich einander zuzuwenden und eventuell sanfte gegenseitige Berührungen zuzulassen. Diesen Bereich habe ich allerdings feindosiert eingefädelt. Inzwischen haben sich auch feste Plätze herauskristallisiert.

Ganz besonders auffallend ist die Veränderung bei einigen von Alzheimer gekennzeichneten Senioren. Der steinerne Gesichtsausdruck hellt sich immer wieder auf und statt des unbeteiligten Dabeisitzens gibt es Unterrichtsphasen, in denen sie sich aktiv beteiligen.

Ab und zu nehmen Pflegerinnen oder Pfleger an den Stunden teil und sind in höchstem Maße erstaunt, wenn sie sehen, wie fröhlich sich einige Senioren am Unterrichtsgeschehen beteiligen, die sonst apathisch vor sich hinschauen. Ein Teilnehmer, der ehemals Arzt war, und geistig noch rüstig ist, teilt mir oft am Ende der Stunde mit, was er alles bei den Mitbewohnern beobachtet hat. Am häufigsten ist er immer wieder darüber erstaunt, wenn er sieht, wie vom Schlaganfall betroffene Senioren plötzlich in tänzerischen Improvisationsphasen mit Musik eine Hand oder den Arm in Ansätzen bewegen, die sonst wie leblos erscheinen. Natürlich beglücken solche Mitteilungen, und auch eigene Beobachtungen.

Ich habe nun persönlich erfahren, dass Menschen auch im Alter bildungsfähig, aufnahmebereit und schöpferisch sind, wenn sie, wie Hilarion Petzold es in einem Vortrag nannte, den „Feind von innen“, der sagt „ich bin alt, ich kann nicht“ und den „Feind von außen“, der das Jungsein idealisiert und es durch Anti-Aging Angebote auf ewig erhalten haben möchte, vergessen können. Hat man erst einmal alte Menschen für die Mitarbeit gewonnen, und haben sie Erfolgserlebnisse gehabt, so lassen sich auch dauerhafte Verhaltens– und Einstellungsänderungen erreichen.

In der Zeit meiner Unterrichtstätigkeit sind einige

Teilnehmer verstorben oder in einen Zustand verfallen, der eine Teilnahme nicht mehr möglich macht. Auch dies gehört zum Alltag in einem Seniorenheim. „Die Welt hebt an zu singen, triffst du nur das Zauberwort." Diese beiden Zeilen aus einem Gedicht von Eichendorff, kommen mir in den Sinn, wenn ich an die nachfolgenden Aussagen der Senioren denke, die sie anlässlich eines allgemeinen Gruppengespräches am Ende einer Stunde gemacht haben: „Man wird beschwingter!", „Es ist so beglückend!", „Man spürt, dass man lebt!", „Ich habe heute etwas aufbauendes gebraucht und bin deshalb in die Musikstunde gegangen und habe es bekommen!", „Es ist so schön, dass wir uns hier alle treffen!", „Es durchströmt einen Freude, lässt den Alltag vergessen, keine Schmerzen spüren und es klingt auch dann noch im Zimmer nach!" „Wir sind noch nicht zu alt!" Diese Aussprüche der Senioren machen deutlich, was es in ihrer Situation heißt, wenn die Welt anhebt zu singen. Das Zauberwort aber konstituiert sich im wesentlichen durch die Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik.

**Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik und deren Bedeutsamkeit in der Arbeit mit Senioren und Hochbetagten.**

An erster Stelle möchte ich einen der Basisgedanken Carl Orffs nennen, der auch in der Seniorenarbeit von fundamentaler Bedeutung ist: nicht als passiver Zaungast anwesend sein, sondern zum Mitspieler werden. Dadurch wird Selbsttätigkeit angeregt, werden psychophysische sowie emotionale Bereiche belebt, wird das Selbstbewusstsein gestärkt und wird der Ausdrucksreduzierung sowie der sozialen Isolierung entgegengewirkt. Untrennbar damit verbunden ist natürlich die Wahl des Mediums, in dem mitagiert wird, nämlich die so tiefenwirksame Kombination von Musik, Sprache, Bewegung und Tanz, die Vielseitigkeit der Unterrichtsbereiche.

Dadurch sind multisensorische Impulsgebung und Aktivierung gewährleistet. Sie sind in Folge der multiplen Rückbildung im Alter auf motorischer, sensorisch–perzeptueller, emotionaler, sozialer und kognitiver Ebene besonders notwendig und einem rein funktionstherapeutischen Ansatz (z.B. Gymnastik, oder Gedächtnistraining) weit überlegen. So konnte eine fast gehörlose Teilnehmerin dennoch zum Unterricht kommen und sagen: „Es ist doch so schön dabei zu sein, man bekommt immer wieder ein Lächeln und die Bewegung kann ich ja mitmachen". Wer schlecht sieht bekommt Impulse und Anregungen durch die akustischen Anteile der Stunden, über Sprechverse, Instrumentalspiel, Singen und aktives Hören von Musikstücken unterschiedlicher Genre und Epochen und hat Teil an der unbeschwerten Atmosphäre im sozial-kommunikativen Miteinander.

Das von Carl Orff und Kurt Maendler entwickelte Instrumentarium möchte ich ebenfalls hervorheben, denn es trägt wesentlich dazu bei, dass ausnahmslos jeder, auch ohne musikalische Voraussetzung, sich als Mitspieler einbringen und am Klangfarbenreichtum erfreuen kann. Dazu ein Zitat von Hermann Regner (Musik lieben lernen,1988, Seite 97): „Der Spieler kann sehen und fühlen und gleichzeitig hören, welche Art und Intensität der Bewegung zu welchem Klangereignis führt".

Als besonders wirkungsvoll hinsichtlich den angestrebten Zielen zeigt sich immer wieder das Konzept der Improvisation. Sie bietet Raum für das selber Finden, Entdecken und Erfinden, für das Ausleben von spielerischen Bedürfnissen, aktivem Selbstausdruck, für Kontakt mit dem eigenen künstlerischen Potential und dem Wunsch, der oft überdeckt ist, nach Interaktion und Kontakt. Es sind gerade die Improvisationsphasen, das Ausprobieren, das Entdecken, das in der geragogischen Arbeit, der Altenbetreuung von großer Bedeutung ist. Das Produzieren von Neuem steht im Gegenspatz zu dem weit verbreiteten Altersleiden der Rigidität, der Verhärtung, körperlich und seelisch, als Ausdruck des Festhalten Wollens und nicht Loslassen Könnens, was zu einem Gefühl der Leblosigkeit führen kann. Gerade nach Stunden, in denen Improvisationsteile einen großen Raum eingenommen haben, hört man immer wieder die bereits zitierten Aussprüche, wie „Man spürt, dass man lebt!", „Wir sind noch nicht zu alt!", „man fühlt sich direkt jünger!".

**Zu meiner persönlichen Zielssetzung**

Wie schon im Abschnitt über die Zielsetzungen erwähnt, war ich sehr interessiert daran, im Laufe der Monate herauszufinden, wie sich mein Unterricht mit den Senioren von der Arbeit mit den übrigen Altersgruppen, speziell der Kinder unterscheidet.

Die wesentlichen Säulen der Musik- und Tanzpädagogik, wie im vorhergehen Abschnitt beschrieben, tragen auch das Unterrichtsgeschehen mit den Senioren. Sie können größtenteils an denselben Unterrichtsinhalten wie für den Unterricht mit Kindern

festgemacht werden, wobei es besonders wichtig ist, jede noch so einfache, kleine, musikalisch-tänzerische Keimzelle mit eben dem künstlerischen Gespür, Ausdruck und Engagement darzubringen bzw. anzuleiten, wie es z.B. das Spiel einer komplexen Beethoven-Sonate erfordert. So kann kein Gefühl von „das ist nur etwas für Kinder“ aufkommen, auch wenn sich die Schwierigkeitsgrade in einer Senioren- und Hochbetagtengruppe letztlich jedoch nicht sehr von denen einer Kindergruppe unterscheiden.

Zwei Unterrichtsthemen bot ich gleichzeitig in meiner Gruppe am Orff-Institut (8-jährige Kinder) sowie bei den Senioren an, um vergleichende Beobachtungen machen zu können. Große Unterschiede bestehen verständlicherweise im Medium Bewegung und Tanz. Den Kindern kommt alles, was ihnen Raum für körperliche Bewegung gibt, sehr entgegen, wobei Fortbewegung, Lokomotion, meist Priorität hat.

In der Seniorengruppe findet die Bewegung, der Tanz auf dem Stuhl bzw. im Rollstuhl statt, was zu anderen Schwerpunkten führt. Dabei gilt es folgendes zu bedenken: psycho-physisches Wohlbefinden hängt wesentlich vom Gesundheitszustand des Körpers ab, was wiederum gerade in der Altersgruppe der Senioren die Bedeutsamkeit der Körper-, Atem- und Bewegungsarbeit offensichtlich werden lässt. „Körperliche Vitalität und Spannkraft haben eine Rückwirkung auf das Gesamtverhalten wie die soziale Kontaktbereitschaft und geistige Aktivität“ (Petzold, Psychotherapie mit alten Menschen, 1974, Seite 401). Gerade im Alter aber verstärken sich oft die Entfremdung zum Körper, ist er doch ein sichtbares Abbild der Veränderung, die diese Lebensspanne mit sich bringt, ist oft von Altersbeschwerden gekennzeichnet oder durch Medikamente ruhiggestellt. Da bedarf es besonderer Einfühlung und Phantasie, um dennoch möglichst alle Teilnehmer zur animieren. Ist eine tänzerische Aktivierung gelungen, so kann man die positive Wirkung beobachten, die bei den Senioren vor allem im emotionalen Bereich sichtbar wird und sich in einer veränderten Gestimmtheit, in einer Gemütsaufhellung zeigt.

Erfolgserlebnisse sind in allen Altersgruppen wichtig und stärkend, bei den Jungen wie bei Alten.

Stillephasen, wie ich sie weiter oben beschrieben habe, sind im Unterricht mit den Kindern weitaus schwieriger einzubringen, obwohl sehr wichtig, die Konzentrationsfähigkeit, das bei einer Sache bleiben können, scheint bei den Senioren größer bzw. anhaltender zu sein, abgesehen von denjenigen, die zwischendurch mal ein Schläfchen machen.

Wie immer wieder aufgezeigt, sind die Kinder einer Flut von Eindrücken und Informationen ausgesetzt, während die Heimbewohner diesbezüglich oft „unterfüttert“ sind. So hat meine Unterrichtstätigkeit bei den Senioren eine andere Funktion, entsprechend bekomme ich sie auf andere Weise von ihnen gespiegelt. Sie bringen immer wieder zum Ausdruck, wie sie sich auf diese eine Stunde in der Woche freuen. Besonders berührend waren die Abschlussworte einer Seniorin im Rollstuhl beim Verabschieden vor der langen Sommerpause: „Das werden drei traurige Monate. Ich möchte noch hier sein, wenn Ihr wiederkommt!“

Da das Auffassungsvermögen der Senioren im allgemeinen langsamer geworden ist und das Hören sich verschlechtert hat, ist es sehr wichtig, das Sprechtempo anzupassen und mit tragfähiger, lauter, nicht zu hoher, sondern mit körperbezogener Stimme zu sprechen. Deutliche Artikulation und Zuwendung sind ebenfalls unabdingbar. Besonders hilfreich für das Verstehen ist die körpersprachliche Unterstützung des Gesprochenen, wobei ich darin auch eine Ermutigung zur Intensivierung der eigenen Ausdrucksfähigkeit sehe, ein Gegengewicht zur Devolution, der Zurückentwicklung der Persönlichkeit.

**Ausblick**

Erfreulicherweise ist die Seniorengruppe im Alters-

heim offiziell ab Wintersemester 2004/05 als Praktikumsgruppe wählbar, womit auch die Bedeutsamkeit der Arbeit mit dieser Altersgruppe offenkundig wird. Coloman Kallòs und ich sind dabei, eine Dokumentation über den Unterricht im Seniorenheim Kahlsperg in Form eines Videofilms zu erstellen, so dass Interessenten nähere Einblicke erhalten können. Es wäre schön, wenn immer mehr Kolleginnen und Kollegen durch elementare Musik und Bewegung den Alltag der Bewohner eines Seniorenheimes erhellen. Ich kann versichern, dass die Arbeit auch für den Unterrichtenden eine große Bereicherung darstellt.

### Christine Schönherr

Studium der Schulmusik und der Pädagogik in Hamburg. Privatmusiklehrerexamen in Rhythmik und Blockflöte. B-Studium am Orff-Institut, ebendort seit vielen Jahren Lehrtätigkeit in den Fächern Sprecherziehung und Sprachgestaltung, Bewegungsbegleitung, Lehrübung. Autorisierte Lehrerin für atemrhythmisch angepasste Phonation nach Coblenzer-Muhar. Yogalehrer-Diplom BDY/EYU (Europäische Yoga Union). Kurstätigkeit im In- und Ausland.


### *Summary*

### *"I am young again!" –*

### *Reflections about elementary music and movement classes in a home for seniors*

*Christine Schönherr reports about her weekly job teaching classes in the Senior Home of Schloss Kahlsperg in Oberalm near Salzburg. She was stimulated to teach there because of the special living circumstances of elderly people in a home: being marked by the degeneration of physical and mental abilities and being anxious about not being able to move without outside help and therefore having to be reconciled with the loss of self determination. The social network shrinks, friends die and building up contacts with the others who live there is for various reasons, not easy. Fulfilling the basic human needs of security, turning toward one another (zuwendung), love, worthiness, recognition and self-realization is in this situation not easy if not even impossible.*

*With this background, Christine Schönherr decided two years ago, to offer a one hour weekly session with the theme: "Joy with Music and Movement". This was begun at first as a private initiative which in the meantime has been opened for the participation of students at the Orff Institute working with and auditing the classes.*

*Lessons should help:*

- *to set up impulses to break up the isolation a little*
- *to facilitate successful experiences leading to basic needs of recognition and worthiness*
- *to stimulate emotional experiences*
- *to offer aesthetic areas*
- *to make other experiences possible*

*Lessons can establish:*

– *that creative abilities are available in everyone*
– *that resources unknown up to now can be discovered and used*
– *that also at an older age learning at both the motoric and cognitive levels is possible in a joyful, motivating and protective atmosphere*

*Basic thoughts about working with seniors include not being present as a passive fence sitter, but to be a participant. In this way self activity is stimulated, emotional areas come to life, self confidence is strengthened and the lack of expressiveness and isolation is worked against. This happens, among other ways, through combining music, speech, movement and dance to give multi-sensual impulses and activity. Essential to the lessons with seniors is to conduct music and dance actions with artistic expression like that which playing a complex Beethoven Sonata demands. In this way no feelings will be expressed like "that is only something for children," even when the level of difficulty in a group of seniors is not that different from that in a children's group.*

***A Look into the Practical work***

*After a personal greeting to the seniors before the actual lesson begins (feelings of self awareness through hand and eye contact is an important phase!), there is a greeting ritual with music at the beginning which creates contact between the participants. A concluding playing on "body instruments" has many functions: it stimulates the circulation, arouses the spirits, reactivates a joy for living, mobilizes arms and legs and creates a feeling of being bound up in the rhythm of a united community. The singing which follows enables sharing feelings and sensations with each other. In addition, singing supports the good health of the breathing organs as a preventative for some bronchial problems which occur frequently in older people. It also helps, with respect to the lack of*

*movement, their limited resources to oxygen – all without being consciously practiced.*

*After longer periods of activity it is important to have phases of rest and quiet at the end to allow the energized breathing to settle down and the experience to linger. A fulfilled quietness results according to the situation, out of which impulses for body awareness can follow. For many seniors it is helpful to make a short reasonable explanation to help them understand better what is unfamiliar to them.*

*An important area is naturally playing instruments. At first many show a shy and negative kind of in-born attitude in the form of statements like: " I can't do that!" – and then being happy when an interesting and nice sound resulted. That part of the hour when experimenting and improvising are in the foreground has extraordinary meaning. Here the character of a workshop develops, mutual contact is noticed, joys of living and playing are reactivated, drive and self confidence occur.*

*Objects of another kind can help to trigger improvising in dance. For example dedicated dancing with scarves, ribbons or peacock feathers which lastly results in animating mutual stroking which people in the course of their daily routines at the home rarely experience even though it belongs to one of the human basic needs.*

*The tempo for the music for dance improvisation must be carefully chosen, on the one hand to stimulate and on the other not to provoke any physical over doing. Live accompaniment using instruments and voice is given preference because it has the advantage of being able to be adjusted to the given situation of the group.*

*In addition to the active and animated parts of the hour – very important in work with seniors – there are also more thoughtful phases. For example, at the end of one hour a visitor from India sang a beautiful mantra – an Indian prayer-song. He sang it again at the wish of the seniors. A long period of quietness followed.*

***Development***

*In the meantime, the group has about 23 seniors. Although a group of 15 would be better, Christine did not want to exclude anyone from the classes. The age of the participants is between 75 and 95 whereby differences are made very clear. (The most expressive dancer in the group is the oldest!)*

*The stronger social interaction among the seniors is remarkable: at the beginning they would enter the room rather shyly. Now there are general greetings given among themselves, they help each other and have lost their hesitations when turning to each other for partner activities.*

*With a few of the Alzheimer designated seniors a change also shows up: a stony facial expression always brightens up and instead of passively sitting, there are phases during the lesson in which they participate actively. Sometimes one can observe that stroke patients begin to move a hand or arm that normally appears to lie lifeless in dance improvisation phases with music.*

*That older people are capable of learning, ready for reception and are creative is to be emphasized. At the end of one session some seniors stated: "It makes me so happy!" "One feels like they are living!" "A joy streams through, lets the everyday be forgotten, feeling no pain and it still sounds back in the room!" "We are not yet too old!"*

*Right now a video document is planned about teaching in the senior home (Coloman Kallós) for those having more interest in this work.*

***Christine Schönherr***

*Studied school music and pedagogy in Hamburg. Privately: teacher's examination in rhythmics and recorder. "B" course at the Orff Institute and also many years teaching there in the areas of speech pedagogy, speech forms, movement accompaniment and practice teaching. Authorized teacher for the rhythmic breathing work developed by Coblenzer-Muhar. Yoga teacher with a diploma BDY/EYU (European Yoga Union). Courses at home and abroad.*

# DanceAbility-Workshop in Innsbruck Begegnungen in Bewegung

Natalie Begle

Ulrike Pfeifenberger

**Das erste Mal ...**

... war es sowohl für die Workshopleiterinnen als auch für die meisten der TeilnehmerInnen des 1. DanceAbility-Workshops vergangenes Frühjahr an der Universität in Innsbruck. Das Besondere an diesem Workshop war und ist, dass die Teilnehmenden mit unterschiedlichsten Voraussetzungen, mit und ohne Behinderung, mit viel oder wenig Vorerfahrung in Tanzimprovisation zum Workshop kamen und kommen. Alle haben eine Gemeinsamkeit: ihre Neugierde und Offenheit auf Begegnungen im und durch den Tanz.

**Was ist DanceAbility?**

Alito Alessi begründete DanceAbility vor mehr als 15 Jahren in den USA mit der Vision, kreativen Tanz für ALLE möglich zu machen. Geprägt vom Tanzstil der Improvisation und Kontaktimprovisation entwickelte er auf seiner Prämisse „Jeder, der atmen kann, kann auch tanzen." den gemeinsamen Tanz von Menschen mit und ohne Behinderung. DanceAbility hat seither den integrativen Tanz weltweit maßgeblich mitbestimmt. Alito Alessi bietet international Workshops an (z.B. auch bei den Wiener Tanzwochen), erarbeitet eigene Choreographien und hat in den letzten Jahren im Rahmen von Teacher Trainings sein Wissen über die Arbeit mit Gruppen mit vielfältigen Fähigkeiten (mixed abilities) weitergegeben.
Bei der Improvisation wird fast auf vorgegebene Formen verzichtet und somit Tanzen mit eigenen Bewegungen, in eigener Zeit, mit eigenem Ausdruck ermöglicht. In der Kontaktimprovisation begegnen sich zwei oder mehrere TänzerInnen, folgen einem gemeinsamen Kontaktpunkt, teilen Gewicht miteinander und führen einen wortlosen Dialog.

**Gesellschaftspolitisches Anliegen im Tanz**

Bei dieser nonverbalen, körpersprachlichen Kommunikation, die der eigenen Kreativität Ausdruck verleiht, findet zwischenmenschliche Begegnung statt. Es werden Brücken gebaut, wodurch Barrieren in den Köpfen, bestehend aus festgefahrenen Einstellungen und Vorurteilen oder Wahrnehmungen bezüglich Tanz und Behinderung verringert werden oder gar verschwinden.
Die Frage, ob jemand behindert ist oder nicht, wird in diesem Rahmen unwichtig – was zählt sind die zwischenmenschliche Begegnung und der eigene Ausdruck, die eigene Individualität, so sein zu dürfen, wie man / frau ist, den eigenen Körper zu erleben und ihn ohne Worte sprechen zu lassen. DanceAbility ist gelebte Inklusion, ein Lernen an der Vielfalt als gleichberechtigte PartnerInnen und ist somit sowohl eine Form künstlerischen Ausdrucks als auch eine wichtige kunst- und gesellschaftspolitische Haltung.

**Wie alles begann...**

Im Sommer 2003 trafen sich Ulrike Pfeifenberger und Natalie Begle bei einer 4-wöchigen Ausbildung zum DanceAbility-Teacher in Trier (D). Beide gingen damals von sehr unterschiedlichen Levels im Tanz aus: Natalie Begle hatte gerade ihre Ausbildung zur Musik- und Tanzpädagogin abgeschlossen und sich im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit der integrativen Arbeit im Tanz, insbesondere von Alito Alessi und Wolfgang Stange auseinandergesetzt. Ulrike Pfeifenberger, damals noch Psychologie- und Pädagogikstudentin, hatte erst eine Woche zuvor bei den Wiener Tanzwochen Alito Alessi kennen gelernt, dort an seinem Workshop teilgenommen und sich spontan entschlossen, tiefer in die Welt des Tanzes einzutauchen. Als Rollstuhlfahrerin hatte sie bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig tänzerische Erfahrung und es sich auch eigentlich nicht erträumen lassen, jemals näher mit Tanz in Berührung zu kommen.
Das Gemeinsame und Verbindende der beiden Frauen war und ist jedoch die Faszination und Begeisterung für den Tanz. Beide denken nach wie vor gern an die vier heißen Sommerwochen des internationalen Teacher-Trainings im römischen Ambiente der ältesten

Stadt Deutschlands zurück. Täglich sieben Stunden konzentrierten Arbeitens erwiesen sich als anstrengend und „beinharte Knochenarbeit", jedoch gefüllt mit vielen intensiven Lernerfahrungen und Begegnungen zwischen den TeilnehmerInnen.
Die bunt gemischte Gruppe bestand aus 25 Personen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, Finnland, Großbritannien, den USA und Neuseeland: Männer und Frauen unterschiedlichen Alters, mit und ohne Behinderungen, sich in Rollstühlen oder gehend fortbewegend, lernten an sich selbst als Gruppe, wie Workshops mit Menschen mit unterschiedlichsten Fähigkeiten gestaltet werden. Als Grundsatz in der Arbeit mit integrativen Gruppen gilt es, alle mit einzubeziehen und niemanden auszuschließen.
Der methodische Aufbau des Teacher Trainings war so gestaltet, dass die TeilnehmerInnen in den ersten beiden Wochen die Grundzüge des Arbeitens mit heterogenen Gruppen erlernten und die aufeinander aufbauenden Übungen und Variationen derselben an sich selbst ausprobieren konnten. Am Ende der dritten Woche durften die KursteilnehmerInnen dann bereits selbst Workshops gestalten, zu denen interessierte Personen aus Trier und Umgebung eingeladen worden waren. Das Lampenfieber in den Tagen zuvor war natürlich sehr groß! In der Vorbereitung auf die ersten Workshops lehrte Alito Alessi die TeilnehmerInnen, wie sie zu Beginn des Workshops den gemeinsamen Nenner an Fähigkeiten in einer Gruppe am besten ausfindig machen können und zu ergründen, welche Übungen für welche Gruppen am besten geeignet sind, um jede/n einzelne/n Teilnehmer/in am Tanz teilhaben zu lassen. Die LehrgangsteilnehmerInnen stellten dann bereits ihre eigenen Programme für die Workshops zusammen. Die Workshops verliefen größtenteils sehr gut – anschließend wurde in der Gruppe darüber reflektiert, Lob und Kritik ausgesprochen und Verbesserungen vorgeschlagen. Insgesamt war das Lernen an der Erfahrung durch die eigene Gestaltung der Workshops sehr effektiv.
Krönender Abschluss des Teacher-Trainings bildete die Arbeit an einer öffentlichen Streetperformance auf verschiedenen historischen Plätzen Triers.
Vier intensive Wochen, vollgefüllt mit Tanz, neuen Erfahrungen und zwischenmenschlichen Begegnungen auf anderen als den im Alltag gewohnten Ebenen ließen viele Freundschaften entstehen und gaben das Gefühl, sich in einer „anderen" Welt zu bewegen – einer Welt, in der Inklusion nicht nur gepredigt, sondern tatsächlich – tänzerisch dahin schwebend – gelebt wird.

**Zurück in Innsbruck**

Beide damals in Innsbruck wohnend und von den gemeinsam gemachten Erfahrungen inspiriert, beschlossen Natalie Begle und Ulrike Pfeifenberger ihr gemeinsames Projekt zu starten. Nachdem erste organisatorische Hürden überwunden waren, begannen die beiden mit ihren Workshops in integrativer Tanzimprovisation.
Ihre Teamarbeit erfahren die beiden Workshopleiterinnen als große Bereicherung, da die Kombination von eigener Behinderung und fachlich fundierter Tanzausbildung sich für beide Frauen als sehr wertvoll herausgestellt hat und gegenseitig Perspektiven erweitert werden. Mittlerweile werden weitere Kurse nun auch außerhalb der Grenzen Tirols stattfinden, und der Andrang ist bis jetzt ungebrochen groß. Ein Auszug aus dem Workshopprogramm des ersten Kurses an der Universität Innsbruck soll einen Einblick in Aufbau und Zielsetzungen ihrer integrativen Tanzarbeit geben:

**Zu Beginn des Workshops**

Der Beginn eines Workshops mit einer neuen Gruppe ist wohl der spannendste Moment – wer ist gekommen, mit welchen unterschiedlichen Voraussetzungen kommen die TeilnehmerInnen, offene, neugierige und auch fragende Blicke in der Anfangsrunde. Wir beginnen in Stille – diese Minute des Sammelns als Anfang für etwas Gemeinsames: Stille verbindet, ohne Worte.
Ein Warm-up, welches unseren Körper auf den Tanz einstellt, ist von Alito Alessi entwickelt worden und wurde von uns übernommen. Es bietet allen die Möglichkeit, nach einer klaren Anleitung nach eigenen Wünschen und im eigenen Tempo, in erste Bewegungen zu kommen. Es sind Übungen, die jede/r machen kann, um die Hauptelemente der Improvisation zu erforschen.
Um Verschiedenartigkeit zu respektieren, um persönlichen Ausdruck zu ermöglichen und eine künstlerische Gemeinschaft durch Bewegung zu bilden, müssen wir mit Elementen arbeiten, die alle gemeinsam haben: die „common denominators" (gemeinsame Nenner), das bedeutet, die Basis der Bewegung und der Kommunikation, die jeder/m innerhalb einer Gruppe zugänglich ist. Wir gehen zuerst der Frage

nach: Was sind die Fähigkeiten der Bewegung und Wahrnehmung, die wir in dieser Gruppe teilen und jede/r daran teilhaben kann? Während des Eröffnungskreises und des Warm-ups suchen wir jene Person, deren Fähigkeiten der gemeinsame Nenner sind. Dies festzustellen sichert die Weiterentwicklung, in der alle inkludiert, verbunden und präsent sind. Die Weiterentwicklung- und erforschung auf diesem gemeinsamen Nenner basierend, schafft das Grundgerüst für weitere Prozesse. Die Fähigkeiten aller werden zugänglich gemacht und genutzt – dies erleichtert den Aufbau von Vertrauen.

**Augen dirigieren**

In dieser Gruppe begannen wir mit der Übung des „Augen-Dirigierens". Das Dirigieren einer Bewegung geht von den Augen aus, die tanzende Person folgt den Richtungen der Augen bis hin zu dynamischen Anweisungen der Blicke des Dirigenten / der Dirigentin. Ein erstes „in den Raum kommen" wird zunächst Spiel im Duo und dann bis zu einem Quartett ausgeweitet. Als Variation wird hier der Fokus auf die zwei anderen TeilnehmerInnen des Quartetts gelegt. Wie reagiere ich mit meiner Bewegung auf die der anderen, jedoch in ständigem Bezug auf die Dirigentin / den Dirigenten. Eine Übung, die für alle Beteiligten den Raum für Bewegung eröffnet, ein erstes Kommunizieren beinhaltet und vor allem Tanz jenen TeilnehmerInnen ermöglicht, die sehr durch ihre körperliche Einschränkungen in ihrem Bewegungsradius begrenzt sind.

**Impulse vom Gegenüber**

Improvisation entsteht aus dem Augenblick. Die Reaktion auf mein Gegenüber in der PartnerInnenarbeit bietet Strukturen, die spontan umgesetzt werden müssen und mich selbst als Tanzende aber nie im „leeren Raum" lassen. Dieser Erfahrung folgend war ein nächster Teil des Workshops der Übung „Aktion & Antwort" gewidmet. In PartnerInnenarbeit wurde ein nonverbaler Dialog geführt, bei welchem die Impulsgeberin für meine eigenen Bewegungen jene meines Gegenübers sind. In Improvisationsübungen soll u.a. vermittelt werden, eigene Bewegungsmuster zu verlassen, neue Bewegungen auszuprobieren und das Bewegungsvokabular zu erweitern. In dieser PartnerInnenarbeit wird dies durch das ständige spontane Reagieren aufeinander und die neuen Impulse des Gegenübers gefördert.
Vom Duo ausgehend wurde diese Tanzimprovisationsphase auf die Arbeit im Quartett und dann in Kleingruppen erweitert. Gegenseitiges Zuschauen – der Blick von außen – intensiviert bereits Erprobtes und bietet Raum zur Reflexion untereinander.

**Arbeiten mit Körperstatuen**

Kreative Lösungen, in Bezug auf andere Körper und Raum stellen eine neue Herausforderung dar. Aufga-

benstellungen von Statuenbau zu zweit bis hin zu Raumgestaltung durch Körperstatuen in der Großgruppe schärfen Raumwahrnehmung, differenzieren Körperhaltungen und lösen wieder einmal vorgefertigte Muster. „Beim Statuenbauen muss ich spontan sein, kann dabei aber immer wieder die anderen in ihrer Spontaneität beobachten – es ist ein Miteinander-Bauen und Gestalten im Raum" – so ein Teilnehmer.

**Erster Körperkontakt – Einführung in Kontaktimprovisation**

Es gibt verschiedenste Ansätze, um in Körperkontakt zu kommen. Bei diesem Workshop war es das Thema Führen & Folgen, das den TeilnehmerInnen zunächst über Handkontakt, dann über andere Körperteile einen ersten Zugang zur Kontaktimprovisation eröffnet hatte. Zunächst wurde die Übung in klaren Rollenverteilungen im Duo probiert, bis ein Führungswechsel ohne Absprache im gemeinsamen Kontakttanz vertieft wurde. Diese Aufgabe verlangt, sich ganz auf die Partnerin / den Partner einzustellen. Ein gegenseitiges Spüren, was mein Gegenüber will, ohne dabei von meinen eigenen Bewegungswünschen abzusehen.

**Berührungsimpuls**

Gegenseitige Impulsgebung durch Berührung eines bestimmten Körperteils als Ausgangspunkt für eine Bewegungsphrase differenziert einerseits Bewegungen von einem Körperteil ausgehend und intensiviert andererseits Hautkontakt, der für viele TeilnehmerInnen neu ist. Ein weiterer Fokus bei Aufgaben mit Berührungsimpulsen liegt im Dynamischen der Bewegung. Die Qualität der Berührung ist Impuls und Thema für die nächste Bewegung und bietet Variationsmöglichkeiten in Dynamik und Geschwindigkeit.

**Freie Improvisation**

Die freie Improvisation steht meist am Ende eines Workshoptages. Sie bietet Raum, um Erlebtes und Erlerntes nochmals auszuprobieren und anzuwenden, Raum für Begegnungen ohne klare Strukturen – eben einfach drauflos tanzen!
Für uns war dieser Abschluss ein Erlebnis. Zu sehen, dass in kurzer Zeit viele Hemmungen gebrochen wurden und neue Impulse des Tages in verschiedensten Bewegungen wiederzusehen waren – ein getanztes Feedback für die gemeinsame Arbeit des Wochenendes.

**Eindrückliche Erlebnisse**

Die bisherigen Erfahrungen der Workshops zeigen, dass im Tanz für die TeilnehmerInnen (und Kursleiterinnen!) berührende zwischenmenschliche Begegnungen und zahlreiche eindrückliche Momente im wortlosen Dialog entstehen. Die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und der Präsenz in der Bewegung führt zu neuen Eindrücken: „Die zwei, drei Tage nach dem Workshop haben wir ein ganz fein befreites Körpergefühl gehabt. Ich würde jederzeit wieder einen Workshop machen." (Kommentar einer Teilnehmerin)
Gerade Menschen mit Behinderung, deren Körper im Laufe ihrer Sozialisation immer wieder Betrachtungen aus einem medizinisch-therapeutischen Blickwinkel unterzogen werden, wird dadurch suggeriert, ihr Körper sei nicht in Ordnung, so wie er ist. In der Tanzimprovisation eröffnet sich hingegen ein oft neuer Zugang zum Körper: nämlich, diesen in seiner Einzigartigkeit als lustvoll, schön und ästhetisch zu erleben. Die Begegnung in der Bewegung, die intensiv stattfindende wortlose Kommunikation durch Improvisation und die Präsenz im Augenblick lassen sich kaum schöner formulieren als durch das Feedback eines Teilnehmers: „Ich hab alles gegeben, aber noch viel mehr zurück bekommen, und es hat mein Leben bereichert."
Tanz ist mehr als nur Bewegung – Tanz bedeutet die volle Präsenz im Augenblick, die hautnahe Begegnung mit mir und mit anderen, Leben im Hier und Jetzt. Diese Begegnungen wollen wir auch weiterhin

in die Welt hinaustragen, um Grenzen zu überwinden und mehr Menschen zum künstlerischen Ausdruck im Tanz zu bewegen. Keep on dancing!

### Mag. Ulrike Pfeifenberger

Dipl. Sozialarbeiterin, Psychologin und Pädagogin. Seit 1979 Rollstuhlfahrerin. Koordinations- und Beratungstätigkeit bei „Selbstbestimmt Leben Innsbruck". Absolviertes DanceAbility-Teacher-Training bei Alito Alessi, Trier 2003. Organisation und Durchführung von DanceAbility-Workshops gemeinsam mit Natalie Begle.

### Mag. Natalie Begle

Diplomstudium am „Orff-Institut" der Universität Mozarteum Salzburg. Seit 2003 Unterrichtstätigkeit an der Musikschule Werdenberg (CH) und Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, freie Workshoptätigkeit im Kinder- und Jugendtanz sowie integrativer Tanzimprovisation mit Ulrike Pfeifenberger. 2003 DanceAbility-Teacher-Training bei A. Alessi.


### *Summary*

### *DanceAbility Workshop in Innsbruck Meeting with Movement*

*In the spring of 2003 the first DanceAbility Workshop took place at the University of Innsbruck. What was and still is special about this workshop is that the participants came with various assumptions, with and without handicaps and with and without a lot of experience in dance improvisation. Everyone had a common interest: their curiosity and openness to encounters with and through dance.*

***What is DanceAbility?***

*Alito Alessi founded DanceAbility more than 15 years ago in the USA envisioning the possibility of creative dance for ALL. Imprinted with the dance styles of improvisation and contact improvisation, he developed his own premise "Anyone who can breathe can also dance." – people with and without handicaps dancing together. Since that time, DanceAbility has been a great part of worldwide integrative dance. Alito Alessi offered international workshops (for example at the Vienna Dance Weeks), worked out his own choreographies and recently, in the area of teacher training, has passed on his wisdom about working with groups with mixed abilities.*

***Social-Political Concerns in Dance***

*Through this non-verbal body language form of communication which lends itself to one's own creative expression, encounters between people take place. Bridges are built that break down mental barriers of fixed attitudes and prejudgments or perceptions causing them to diminish or disappear entirely.*
*The question whether someone is handicapped or not is unimportant in this framework. What counts is one's own individual expression allowing the body to be vital and to "speak" without words.*
*DanceAbility is living inclusion; learning about the abundance of equally justified partners and is thus a form of artistic expression as well as a form of important artistic and social behavior.*
*How it all began…*
*Ulrike Pfeifenberger and Natalie Begle met in a teacher's training course with Alito Alessi in the summer of 2003. Ulrike, wheelchair-bound and at the time a student of psychology and pedagogy, was informed of the workshop in DanceAbility at the Vienna Dance Weeks. Natalie had just finished her studies at the Orff Institute and wrote her diploma work on integrative dance. Inspired by their experiences in the Teacher Training course, they decided to offer workshops. The first took place at the Innsbruck University.*
*They found their teamwork to be a great enrichment because the combination of a handicap and professional dance training were valuable for both women and broadened their perspectives. Further course have since been given outside Tyrol and the interest has remained high.*

***Impressive Experiences***

*Up to now the experiences in the workshops have shown that emotionally moving encounters result between the participants (and the course directors!) in dialogues without words. Being occupied with their own bodies and their presence in movement led to new impressions: "In the two and three days after the workshop we had the feeling of a very fine unhindered feeling. I would take another workshop anytime." (Comment from a participant)*
*It is exactly these people with handicaps, whose bodies in the course of their socializing, have always been placed in a medical therapeutical light suggesting that something is not in order. In dance improvisation a new approach to the body often occurs:*

*namely to experience it in a unique way as joyful, beautiful and aesthetic.*
*Meeting in movement, the intensive communication without words through improvisation and the presence of a single moment, is best expressed by some feedback from one of the participants: "I gave all I could but got back so much more and it has really enriched my life."*
*Dance is more than movement. It means being fully present at any moment, the close physical presence with me and with others, living in the here and now. We want to carry this encounter further to get rid of borders and to offer more people a chance for artistic expression in dance. "Keep on Dancing!"*

***Mag. Ulrike Pfeifenberger***

*born 1976, social worker, psychologist and pedagogue. Wheelchair bound since 1979. Works as coordinator and advisor with "Selbstbestimmt Leben Innsbruck". A graduate of DanceAbility Teaching Training with Alito Alessi in Trier in 2003. Organizes and carries through DanceAbility Workshops with Natalie Begle.*

***Mag. Natalie Begle***

*born 1975, diploma studies at the Orff Institute of the University Mozarteum in Salzburg. Since 2003 teacher at the music school in Werdenberg, Switzerland and in the training program for Kindergarten Pedagogy. Workshops in children's and young people's dances as well as integrative dance improvisation with Ulrike Pfeifenberger. DanceAbility Teacher Training with Alito Alessi in 2003.*

# Aus dem Orff-Schulwerk-Forum Salzburg

# *From the Orff-Schulwerk Forum Salzburg*

## Jahresversammlung 2005

Die Jahreshauptversammlung des Orff-Schulwerk Forum Salzburg findet am Samstag, den 5. März 2005 um 16 Uhr im Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg statt.
Wir erlauben uns, alle Führungspersönlichkeiten der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften auf diesem Wege zur Generalversammlung einzuladen.

Barbara Haselbach

## Annual Meeting 2005

*The annual meeting of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg will take place on Saturday, March 5, 2005 at 4 p.m. at the Orff-Institute, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg.*
*All leading personalities of the International Orff-Schulwerk Associations are welcome to join the meeting.*

*Barbara Haselbach*

# Im Gespräch mit …
# *Interviews with …*

## Interview mit Evelyn Glennie am 22. 2. 2003 in Graz.

Foto + credit:
Mark Harrison,
Good Housekeeping.

Evelyn Glennie OBE ist international berühmt als erste hauptberufliche Solo Perkussionistin. Sie wurde in Aberdeen, Schottland geboren, absolvierte mit 19 Jahren die Royal Academy of Music in London und bezeichnet Jaqueline du Pre und Glenn Gould als ihre bedeutendsten musikalischen Einflüsse.
Sie gibt etwa 110 Konzerte pro Jahr, ist in 42 Ländern aufgetreten, hat 18 Alben/CDs eingespielt und 129 Auftragswerke erteilt. In ihrer Autobiographie „Good Vibrations" schreibt sie über ihren schweren Hörverlust als Kind. Um zu verstehen, warum dieses Thema dennoch für sie nicht „relevant " ist, sollte man auf ihrer Homepage ihre ausführliche Biografie und die Artikel „Hearing Essay" und „Disability Speech" lesen. Auch das vollständige, ungekürzte Interview ist auf ihrer homepage zu finden.
Homepage: http://www.evelyn.co.uk/

**Shirley Salmon:** Mein Interesse gilt Ihrer musikalischen Entwicklung. Was waren die wichtigsten Momente dieser Entwicklung, die noch heute Einfluss auf Sie haben?

**Evelyn Glennie:** Ich bin im Nordosten Schottlands aufgewachsen. Musizieren zu Hause im Sinne von schottischer traditioneller Musik war ziemlich wichtig. Klänge erzeugen und aktiv teilnehmen begann in der Familie. Dies geschah einfach durch traditionelle Lieder und war anfangs hauptsächlich Singen. Als ich in der Grundschule war, im Alter von 5–12 Jahren, hatten wir einmal wöchentlich Musikunterricht.

Die Schule war sehr sehr klein, insgesamt nur 45 SchülerInnen, so bekamen wir viel individuelle Aufmerksamkeit. Die Musiklehrerin, die einmal in der Woche kam, verwendete Lieder und Bewegung. Wir mussten auch Blockflöte lernen, in vielen Konstellationen, sodass wir nicht in das stereotype Bild von Blockflötenunterricht passten. Wir hatten einfache Schlaginstrumente wie z.B. Klangbausteine. Sie haben uns nicht sehr inspiriert, es war eher die Art und Weise des Unterrichts in einer Kleingruppe. Unsere Bemühungen und bescheidenen musikalischen Leistungen kamen bei Schulkonzerten zur Geltung, was wichtig für uns war. Es bedeutet einem Kind sehr viel, wenn ihm Eltern, Freunde und Verwandten zuhören. Man kann die Gruppenarbeit spüren und geht nicht im System unter.

Im Alter von 12–16 Jahren war ich in einer viel grösseren Schule mit ca. 1500 Schülern. Das war natürlich ein ganz anderes Gefühl. Wir hatten jedoch zwei ausgezeichnete Musiklehrer, und dann fing ich auch an, Schlagzeug zu spielen. Ich bekam einmal wöchentlich Unterricht von einem Lehrer, der an vielen Schulen in Nordost-Schottland unterrichtete. Das war ein Wendepunkt für mich. Ich bin mir absolut sicher dass ich im System untergegangen wäre, wenn dieser Unterricht nicht gut gewesen wäre. Aber der Unterricht war ausgezeichnet, und ich bekam eben diese individuelle Hilfe und Aufmerksamkeit, die ich brauchte.

Unser Schlagzeuglehrer liess es nicht zu, dass wir uns nur auf ein Instrument konzentrierten. Er stellte uns viele Instrumente zur Verfügung: Pauken, kleine Schlaginstrumente, Kleine Trommel, Drum set, Stabspiele usw. Die Instrumente waren zwar nicht besonders gut, aber es war unwahrscheinlich, was er mit diesen Instrumenten machte. Er behandelte uns primär als Musiker und erst in zweiter Linie als Instrumentalisten. Das war sehr wesentlich, obwohl mir erst viel später bewusst wurde, wieviel ich damals bei ihm gelernt habe.

Jede Schülerin und jeder Schüler spielte auf ihre/seine Weise, experimentierte in individueller Form mit jedem Instrument. Die Technik, die Körperlichkeit beim Instrumentalspiel war immer mit etwas Bedeutungsvollem verbunden. Wir übten Tonleitern nicht nur im voraus, um unsere Technik zu verbessern. Wenn ich eine Tonleiter in einem Preludium oder einer Sonate von Bach, in einem Stück von Rachmaninov oder Chopin sehe, dann verwende ich diese Tonleiter für dieses bestimmte Werk. Wir lernten Stücke und wie man aus jedem Stück Übungen entwickeln kann. Alles war mit Musik verbunden. Wir nahmen dann auch einzelne Werke als Ausgangspunkt zur Improvisation.

**Shirley Salmon**: Wie viele kreative Aspekte enthielt dieser Unterricht?

**Evelyn Glennie**: Viele. Wir spielten nie aus Übungsheften. Der Lehrer schrieb seine eigenen kleinen Übungen, und später liess er uns selbst Übungsstücke schreiben. Mit dem Klassenlehrer machten wir viel schottische traditionelle Musik, was ihn am meisten interessierte. Manchmal schrieb er auch eigene Kompositionen. Wir hatten ein kleines Spiel: in der ersten Woche schrieb er etwas, in der nächste Woche ich usw. Wir verglichen sie und diskutierten darüber. Manchmal sagte er: „Evelyn, das ist ein sehr gutes Stück. Warum bearbeitest du es nicht für Orchester? Schreibe die Orchesterstimmen und wir werden versuchen, es beim Schulkonzert aufzuführen". „Ich musste also eine Version für Kammerorchester oder grosses Orchester schreiben und durfte dann auch dirigieren. Ich musste eventuelle Fehler korrigieren, wenn sie auftauchten. Beim Schulkonzert musste ich alles machen. Dasselbe galt auch für andere Schüler, die eigene Stücke schrieben. Man war an der ganzen Reise von Anfang bis Ende beteiligt. Das war wirklich das Beste für uns, den ganzen Prozess wahrhaftig mitzuerleben.

**Shirley Salmon**: War das für alle Kinder so oder speziell für Sie?

**Evelyn Glennie**: Nein, auch für andere Kinder, wenn sie Interesse zeigten. Ich interessierte mich eben für traditionelle Musik. Er erkannte dies und gab mir sofort kleine Aufgaben, um dieses Interesse wachzuhalten. Wenn jemand sich für Jazz oder einen anderen musikalischen Aspekt interessierte, wurde dies ebenso berücksichtigt.

**Shirley Salmon**: War dies der Zeitpunkt Ihrer Entscheidung, Berufsmusiker zu werden, oder war das schon früher?

**Evelyn Glennie**: Ich entschied mich mit etwa 15 Jahren zum professionellen Musiker. Ich liebte Musik und sie war sehr wichtig für mich. Obwohl es eine normale Comprehensive School (Hauptschule, Anmerkung S. Salmon) war, hatte die Schule große Abteilungen für Sport, Schauspiel und Theater. Die Sprachabteilung war gut und auch die für Kunsterziehung, es war einfach eine gute Schule. Ich interessierte mich für viele Dinge, und all diese Fächer waren miteinander verbunden. Man konnte Musik mit Kunsterziehung verbinden, diese mit Sprache, Sprache mit Sport usw. Es gab zahlreiche Möglichkeiten einer fächerübergreifenden Arbeit. Viele Lehrer spielten auch ein Instrument, so dass du im Schulorchester z.B. neben deinem Mathematiklehrer spieltest. Mein Mathematiklehrer war ein hervorragender Pianist und beteiligte sich immer an den Schultheaterproduktionen. Er spielte Klavier mit dem Orchester und begleitete bei allen Proben. Mein Biologielehrer spielte Horn, ein Mathematiklehrer spielte Geige etc. Obwohl wir uns mit ihnen in der Klasse vielleicht nicht verstanden haben, wir lernten sie menschlich kennen und sahen, was Musik ihnen bedeutete.

**Shirley Salmon**: Damit gaben sie ein gutes Beispiel.

**Evelyn Glennie**: Ja. Wir sahen ihre Bereitschaft, eine oder zwei Stunden nach der Schule für diese Aktivitäten zu opfern. Das war sehr wichtig zur Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls. Es war auch wichtig für die jungen Burschen, die vielleicht gedacht hatten, dass sie bei so etwas wie Musizieren nicht gesehen werden wollten. Aber Lehrer musizieren zu sehen war ein gutes Beispiel.

**Shirley Salmon**: Sie haben Instrumente aus der ganzen Welt. Welche haben Sie am meisten inspiriert oder angeregt?

**Evelyn Glennie**: Ich weiß nicht, ob ich bestimmte Instrumente nennen kann. Ein jedes ist für sich besonders und hat seine eigene Geschichte, ob geschenkt, ausgeliehen, gekauft oder in einem Land gefunden. Zum Beispiel mein Gamelan zu Hause, bestehend aus 30 Instrumenten, ist wunderschön anzuschauen. Natürlich wird ein Gamelan fast nie solistisch gespielt sondern im Ensemble. Es war für mich eine Herausforderung, Teile des Gamelan in mein Instrumentarium einzubeziehen.

**Shirley Salmon**: Mich interessiert auch sehr der Unterschied zwischen hören und zuhören, da ich mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern arbeite. Meiner Meinung nach bekommen sie viel zu wenig

Gelegenheit, Musik kennen zu lernen oder selber zu musizieren. Ich weiß, dass Sie viel über hören bzw. zuhören zu sagen haben und dass Sie meinen, dass Zuhören das Wahrnehmen mit dem ganzen Körper bedeutet.

**Evelyn Glennie**: Zuhören ist etwas Aktives. Es braucht deine ganze Aufmerksamkeit und verwendet alle Sinne - hören, sehen, tasten. Für einen Musiker ist der wichtigste Sinn der Tastsinn. Wir müssen verstehen, dass ein großer Unterschied besteht zwischen einem passiven Zuhörer im Publikum und jemandem, der aktiv den Klang produziert. Das sind unterschiedliche Erlebnisse. Auch z.B. ein Zuhörer in der ersten Reihe erlebt etwas anderes als einer in der zehnten oder neunzigsten Reihe. In dieser Weise nimmt jede Person anders wahr. Deshalb können wir nicht sagen: „ Das wirst du hören können." Das wissen wir nicht. Natürlich kannst du es hören, aber das wirklich wahrzunehmen ist etwas anderes. Das wird niemand jemals genau wissen können, auch nicht mit all den neuen technischen Möglichkeiten, um die Hörfähigkeit zu testen. Das heißt noch immer nicht, dass jemand zuhören und wahrnehmen kann.

Wichtig ist einfach zu erkennen, was jemanden anfeuert, wofür er/sie sich intensiv interessiert. Das muss durchgehend gefördert werden, aber gleichzeitig müssen andere Aspekte berücksichtigt werden. Man muss versuchen, Bereiche aus der Grauzone des geringeren Interesses eines Individuums in sein jeweiliges Interessengebiet überzuführen.

**Shirley Salmon**: Das gilt für alle Menschen, mit oder ohne Behinderung.

**Evelyn Glennie**: Für mich gibt es da überhaupt keinen Unterschied und ist auch nicht auf Musik beschränkt. Deshalb ist es auch so wichtig, dass Kinder zu Proben und zu Konzerten kommen. Vor drei oder vier Jahren war ich auf einer Konzerttournee mit ‚The Kings Singer' in Großbritannien. Ich bekam einen Brief von der Gehörlosenschule mit der Frage, ob ich einen Workshop für die Kinder geben würde. An dem Tag mussten wir erst zum Konzertort reisen, alles aufstellen, proben, und nach dem Konzert zum nächsten Spielort fahren. Weil der Tag ohnehin schon sehr lang war, sagte ich für diesmal ab, fragte aber, ob die Kinder nicht zur Probe kommen wollten. Sie würden eine der weltbesten Vokalgruppen kennen lernen, mich spielen sehen, die Einrichtung der Beleuchtung erleben und ich würde ihnen alles erklären. Die Kinder könnten sehen, wie ein Konzert vorbereitet wird und würden dann beim Konzertbesuch alles besser verstehen. Die Lehrerin schrieb zurück: „Bitte vergessen Sie nicht, dass die Kinder gehörlos sind und die Stimmen nicht hören können." Ich konnte nicht umhin zu antworten, dass mir die Hörbeeinträchtigung der Kinder wohl bewusst sei, dies jedoch eine einmalige Gelegenheit für sie wäre. Ich sagte auch, dass es sehr verallgemeinernd sei zu behaupten „sie werden die Stimmen nicht hören". Das Hören, wie schon gesagt, verwendet alle Sinne, das bedeutet auch Gesten, Bewegung, Atem. Die Kings Singers sind so freundlich, sie würden die Kinder mit ihnen mitatmen lassen und sie könnten mit auf der Bühne stehen.

Bei Orchesterproben lassen wir manchmal die Kindern neben einem Hornisten, einem Kontrabassisten oder dem Pauker sitzen. Die Perspektive ist ganz anders als vom Zuschauerraum aus. Plötzlich entdecken sie was sie alles erleben, wenn sie neben den Hörnern sitzen, wie in einer kleinen Welt. Sie können weder die Kontrabässe noch die Geigen hören. Plötzlich sehen sie auch das Gesicht des Dirigenten, seine Hände, seinen Blick, und sind fasziniert. Dann sagen wir ihnen, sie sollen sich in den Zuschaerraum setzen und all das bedenken, was sie erlebt haben. Es ist erstaunlich, wie sie dann den Unterschied beschreiben.

**Shirley Salmon**: Haben Sie viel Musik und Bewegung oder Musik und Tanz gemacht?

**Evelyn Glennie**: Nein, das war eine Sache, die wir nicht erlebten. Aber ich denke, es ist sehr wichtig und finde es schade, dass es nicht angeboten wurde. Ich sehe die Vorteile beides zu verbinden: den Körper öffnen und über Atmung nachdenken, weil Leute oft beim Instrumentalspiel vergessen zu atmen. Das ist mir auch manchmal passiert. Plötzlich wird alles eng und mechanisch. Beim Schlagzeugspiel muss man sich bewegen, ständig die Position wechseln. Es ist auch eines der wenigen Instrumente mit dem man keine direkte körperliche Verbindung hat. Es gibt kein Mundstück, keine Geige unter dem Kinn oder ein Cello, das man halten muss. Beim Schlagzeug hat man oft den Schlegel, der wie eine Verlängerung des Armes ist. Aber im Grunde ist man körperlich getrennt vom Instrument, was ungewöhnlich ist.

**Shirley Salmon**: Interessieren Sie sich für andere Instrumente als Schlagwerk?

**Evelyn Glennie**: Ja, ich spiele schottischen Dudelsack. Es ist genau das Gegenteil von keinen Körperkontakt haben: man hat das Mundstück, den Sack zwischen Oberarm, Brust und Bauch, und beide

Hände sind auf der Melodiepfeife. Maximaler Kontakt auch durch die drei Bordunpfeifen, die auf der Schulter direkt neben Ohr, Hals und Wange liegen. Das Instrument verschluckt dich nahezu. Dieses Instrument ist für meine Atmung sehr wichtig, für Klarheit, das Schlagen der Finger mit all den schnellen Verzierungen, ähnlich wie auf der Kleinen Trommel, und auch verwandt mit den schottischen Tänzen aus meiner Kinderzeit. Nun habe ich also die drei Hauptelemente schottischer Musik, von deren Zusammenhang ich nichts wusste, bis ich dieses Instrument zu spielen begann. Dann verstand ich auch mein Trommelspiel besser.

Ich erkenne nun die Beziehung des Dudelsackspielers zum Tänzer im traditionellen schottischen Tanz. Ich dachte oft: „Warum Dudelsack? Warum nicht Geige oder Ziehharmonika?“ Jetzt verstehe ich den Zusammenhang des Klopfens der Finger bei all den schnellen Tönen mit den Tanzschritten. Mit der Technik auf der Kleinen Trommel ist es genau das gleiche.

Es erinnerte mich an meinen Schlagzeuglehrer, der sagte: „Hier ist eine Kleine Trommel. Nimm sie für eine Woche mit nach Hause und mache damit, was du willst.“ Er sagte nicht: „Hier hast du ein Paar Schlegel, die hält man so, stelle Dich so weit hinter die Trommel, Füsse auseinander“ usw. So verwendete ich also meine Hände, kratzte auf dem Fell mit den Fingernägeln und erzeugte unterschiedliche Klänge. Oder er sagte: „Spiele bitte Donnerklang.“ So habe ich Donner erlebt. Oder: „Spiele den Klang eines ruhigen Meeres“ oder „Spiele den Anblick der Sonne, die sehr hell scheint“ oder „Wir sind in einem Wald, in einem unheimlichen Wald mit dunklen, knarrenden Klängen“.

Phantasie kann man nicht lehren. Sie muss genährt und gefördert werden. Sie ist in keinem Lehrbuch zu finden, und man findet auch nicht immer einen Lehrer, der sich Zeit dafür nimmt. Aber wenn sie stimuliert wird, dann entdecken die Schüler, was sie alles mit ihrem Instrument machen können, und dann arbeiten sie selbst in dieser Weise weiter.

**Shirley Salmon**: Vielen Dank für dieses Interview.

© Shirley Salmon 2003

# Aus aller Welt
## *From around the World*

## Australien/Victoria

### *VOSA (Victorian Orff-Schulwerk Association) 2004 Report*

*The Victorian Orff-Schulwerk Association has had a busy 2004. A highlight of the year was our very own Christoph Maubach being awarded the ANCOS Award of Honour, in appreciation and acknowledgement of the contribution he has made to music and movement education in Australia through his dedication, commitment and leadership in the national and international Orff Schulwerk movement.*

*Each year we run a very successful Back to School Day and Middle Year Day which are both very successful one day events.*

*We have also run two Family Marimba days and a Marimba camp which make a significant contribution to community music making in our state.*

*Our Early Childhood Conference of Performing Arts in May is becoming increasingly popular and planning is well underway for 4/5 June 2005.*

*This year, Lynn Kleiner from LA and Tanya Batt from New Zealand were our special guest presenters.*

*We are also planning Living Music and Dance on 17-19 March 2005 and are pleased to have James Harding visit from the USA as our guest presenter.*

*This year we ran Levels 1 & 2 courses and are running those again in 2005. We are also running Levels 3 & 4 in January with Steve Calantropio from the USA and Carol Richards from Newcastle University.*

*VOSA has also been successful in obtaining some grants this year to help with equipment, our conferences and to fund a new online early childhood resource centre. Keep an eye on our website at www.vosa.org. This will be online early in 2005.*

*During the latter part of the year we have run three country/regional workshops to encourage our country*

*members in their music making. As I write this our final workshop for 2004 is about to take place. Our Spring Day is titled Celebrations and our organisation has much to celebrate this year.*

*VOSA has also supported the nation wide Music Play for Life campaign. This initiative supports more music in schools and more opportunities for music making in the community.*

*All in all it has been a very successful and busy year!*

*Susie Davies-Splitter*
*(VOSA President*

# Bulgarien

## Neue Orff-Schulwerk Gesellschaft in Bulgarien

Seit dem 17.05.2004 gibt es nunmehr auch in Bulgarien eine Gesellschaft, deren Ziele und Aufgaben mit den Ideen des Schulwerkes von Carl Orff verbunden sind. Diese Gesellschaft hat ihren Sitz in Varna und wurde dort unter dem Namen: „Bulgarische Assoziation – Orff-Schulwerk" offiziell gerichtlich eingetragen. Die Idee zur Gründung einer derartigen Gesellschaft liegt ca. 2 Jahre zurück und basiert auf der erstmaligen Teilnahme von Vertretern Bulgariens an dem vom Orff-Institut Salzburg organisierten Sommerkurs der Begegnung in Slavonice (Tschechien). Dort wurden erste, später dann deutlich intensivierte Kontakte mit Vertretern des Orff-Instituts und den Orff-Gesellschaften anderer Länder, die sich mit dem Ideengut des Orff-Schulwerk befassen und es in breiterem Umfang realisieren, geknüpft.

Angesichts der Notwendigkeit der aktiven Popularisierung des Orff-Schulwerkes in Bulgarien wurden entsprechende Vorbereitungen für die Gründung einer adäquaten Gesellschaft in Bulgarien getroffen und im Frühling 2004 fand bereits deren Gründungsversammlung statt. An dieser Veranstaltung nahmen Kindergärtnerinnen, Grundschullehrer, Studenten und andere Anhänger des Orff-Schulwerks teil. Sie haben zwischenzeitlich in ihren pädagogischen Wirkungsbereichen bereits mit der Einbeziehung von Elementen des Orff-Schulwerkes begonnen.

Das Schulwerk konnte in den letzten 2 Jahren im Rahmen von regionalen und nationalen Symposien durch Vorträge und praktische Einführungen gut popularisiert werden. Nicht zuletzt ist die erzielte Resonanz dabei auch auf die vom Orff-Institut periodisch zugesandten Informationsbulletins und das von dort ebenfalls erhaltene ausgezeichnete Videomaterial zurückzuführen, wofür an dieser Stelle ein besonderer Dank ausgesprochen werden soll. Diese Initiativen riefen das erwartet große Interesse unter den Musikpädagogen, denen eine Teilnahme an diesbezüglichen Kursen im Ausland nur schwer möglich ist, hervor und so hoffen wir, dass schon bald die Durchführung eines Kurses in Bulgarien möglich sein wird. Um diese Erwartungen nicht zu enttäuschen, baut die neugegründete Orff-Assoziation Bulgariens auf tatkräftige Unterstützung durch das Orff-Institut in Salzburg und durch die Carl Orff-Stiftung in München. Auch in die enge Zusammenarbeit mit Orff-Schulwerk Gesellschaften in anderen Ländern werden Hoffnungen gesetzt, da sie die Entwicklung der Breitenarbeit zu fördern vermag und nicht zuletzt dem Europagedanken sehr dienlich sein wird. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt erweist sich der Mangel an sogenannten Orff-Instrumenten als sehr nachteilig, da dieser Umstand die praktische Anwendung des Orff-Schulwerks in der musikalischen Vor- und Grundschulerziehung auf selbstgebastelte Instrumente beschränkt. Daher würde sich die bulgarische Orff-Assoziation sehr freuen, wenn auch in dieser Hinsicht Hilfe von der Carl Orff-Stiftung München und vom Orff-Institut in Salzburg kommen würde, um die erforderlichen Instrumente beschaffen zu können. Auf diesem Wege möchte die bulgarische Assoziation Orff-Schulwerk es nicht versäumen, Herrn Coloman Kallòs für sein Entgegenkommen, sein Verständnis und seine allseitige bisherige Unterstützung mit Rat und Tat, durch die er maßgeblichen Anteil an der Gründung unserer Gesellschaft hat, einen ganz besonderen Dank auszusprechen.

Wessela Luepcke-Valkova
1.Vorsitzende
e-mail:vessi_1@hotmail.com

# Deutschland

## Bericht der Deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft

## Musik + Tanz + Erziehung

Mit insgesamt 20 Kursangeboten bot die deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft auch in diesem Jahr wieder ein breites Spektrum an interessanten Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für unterschied-

lichste Zielgruppen an. Dass keiner der Kurse bisher abgesagt werden musste, ist in der heutigen Zeit bereits eine kleine Erfolgsmeldung; besonderen Anklang fanden die erstmals angebotenen Themen: „Die Welt der Pentatonik“ und „Trommelissimo“. Bewährt hat sich in den vergangenen Jahren immer mehr die Verlagerung auf Wochenendtermine, um den TeilnehmerInnen die leidige und nicht selten erfolglose Freistellungsdiskussion zu ersparen.

Ein weiteres Novum in unserem Programm stellt in diesem Jahr der Kurs „Rock und Pop in der Schule“ dar, der künftig im Wechsel mit dem „Elementaren Musiktheater“ angeboten werden soll.

Ebenfalls nur jedes 2. Jahr beginnt ein „Intensivkurs – Musik- und Bewegungserziehung in 4 aufeinander folgenden Kursphasen“. Der nächste Einstieg ist wieder im September 2005 möglich, diesmal in Alfter bei Bonn.

Immer wieder können wir auch Teilnehmer aus Osteuropa in unseren Kursen begrüßen. In diesem Jahr nehmen z.B. 2 junge Musiker und Pädagogen aus Georgien an mehreren Kursen teil, was durch die Zusammenarbeit mit der Elisabeth-Gast-Stiftung und der Carl-Orff-Stiftung ermöglicht wurde.

Bekanntlich wird das bundesweite Fortbildungsprogramm durch überwiegend eintägige Weiterbildungsmaßnahmen unserer über 20 Regionalbetreuer flankiert. Wir freuen uns, dass nun auch die Hansestädte Hamburg und Bremen einen solchen Ansprechpartner und “Vor-Ort-Koordinator“ haben.

Wir schließen unseren aktuellen Tätigkeitsbericht mit der freudigen Nachricht, dass der Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen unserem langjährigen stellvertretenden Vorsitzenden, Herrn Dr. Dirk Hewig, am 15. Oktober die Carl-Orff-Medaille für besondere Verdienste im Musikschulbereich verliehen hat. Herzlichen Glückwunsch!

Ella Marksteiner / Werner Beidinger

## Nachklang zum Kurs „Faszination des Klanges“, Hammelburg, 14.6.–17.6.2004

Entsprechend der Größe des benutzten Fahrzeuges (Auto, Zug, Fahrrad) mit mehr oder weniger Werkzeug und Material ausgestattet, kamen acht KursteilnehmerInnen zur Fortbildungsveranstaltung mit Herrn Ernst Wieblitz in den Räumen der Bayrischen Musikakademie Hammelburg zusammen. Unser Arbeitsraum glich eher einer Werkstatt als einer Musikkammer, denn das Bauen von Instrumenten aus verschiedensten, teilweise ausgefallenen Materialien stand im Mittelpunkt. Ob Saiten-, Schlag-, Blas- oder Windinstrumente – alles war möglich. Angeregt durch die Modelle, die der Referent virtuos zum Klingen brachte, versuchten wir uns alle als InstrumentenbauerInnen. Dabei war die eigene Geschicklichkeit, Kreativität und nicht zuletzt der berufliche Hintergrund bestimmend. Denn wir bauten nicht zum Selbstzweck, sondern unter dem Blickwinkel der Umsetzbarkeit im Beruf, z.B. im Schulbereich, musikalischer Früherziehung oder Therapie.

Der Klang und dessen Erzeugung erschlossen sich mir nun über eine ganz wesentliche Dimension. Die Sensibilität, aber auch Stabilität und Vielfalt der Materialien, das Bearbeiten und das Entlocken der verschiedenen „Stimmen“ wurde hautnah spürbar. Die früher im Studium theoretisch vermittelte Instrumentenkunde begriff ich dadurch auf neue Weise. Diesen Weg des Erlebens erachte ich als ungeheuer wichtig, vor allem auch heute in der Zeit des übermäßigen passiven Konsums von Musik. Frühzeitig mit diesem aktiven Tun zu beginnen, beugt sicher der späteren Einschätzung „das kann ich nicht“ vor und unterstützt musikalische Aktivitäten, Interaktionen und Kommunikation.

Leider ist uns die Zeit davon geeilt. Wir wollten eigentlich noch wie geplant ausgiebig miteinander musizieren, um unsere Instrumente auszuprobieren und noch unentdeckten Fähigkeiten auf die Spur zu kommen. Aber vielleicht gibt es ja Folgekurse, die auf jeden Fall sehr empfehlenswert sind.

Maruscha Scholze

## Auszeichnung für Gustav Gunsenheimer

Gustav Gunsenheimer, Komponist und Dirigent, erhielt zu seinem 70. Geburtstag vom Landesverband Evangelischer Kirchenchöre die Plakette „Soli-Deo-Gloria“. Gustav Gunsenheimer ist ehemaliger Student des Orff-Instituts / Mozarteum Salzburg (Studienabschluss 1968) und war mehrmals Dozent bei den Orff-Schulwerk Sommerkursen. Er ist Mitbegründer der Gunsenheimer-Vogt-Stiftung zur Förderung der Musik und seit 21 Jahren auch Träger des Ehrentitels Kirchenmusikdirektor.

Wir gratulieren herzlich!

Die Redaktion

### Zum 10jährigen Jubiläum der „Musikstunde"

Am 6. Oktober 2004 wurde im St. Josefs-Heim in München ein Festakt begangen, der vom Richard-Strauss-Konservatorium und St. Josefs-Heim München veranstaltet wurde. Die „Musikstunde" Elementare Musik und Bewegung mit alten Menschen ist ein Studienangebot des Richard-Strauss-Konservatorium München. Mit Unterstützung der Carl Orff-Stiftung und des Studio 49 wurde zu diesem Anlass eine Festschrift herausgebracht mit Fotos aus dem St.-Josefs-Heim und dem Orff-Institut Salzburg. Hier folgt ein kleiner Ausschnitt aus der Rede des Fachlehrers Insuk Lee:

Im Oktober 2004 wird die Musikstunde im St. Josefs-Heim in München 10 Jahre alt. Alt? Sehr jung, im Gegensatz zu den Menschen, die während dieser Zeit in der Musikstunde gesungen, getanzt und musiziert haben. Die älteste Teilnehmerin war ja 102 Jahre alt.

Viele Damen und – leider sehr wenige – Herren ab 70 sitzen im Kreis und beteiligen sich aktiv am Geschehen. Dabei erleben sie viel Freude und ihre Lebendigkeit durch Musik und Tanz in der Gemeinschaft. Und dass sie Freude haben bestätigen sie uns, indem sie gerne kommen und sich auf die nächste Musikstunde freuen. Dabei ist uns besonders wichtig, dass sie freiwillig kommen, denn das bedeutet ein Stück selbstbestimmtes Leben.

Zum Jubiläum wollen wir möglichst vielen Menschen von unserer Arbeit berichten, die - wie wir glauben - ein wertvolles Angebot für Menschen ist, die es sehr nötig haben. Sie ist eine seelische Pflege und unverzichtbar neben der körperlichen Pflege.

Es ist bekannt, dass die seelische Ausgewogenheit und das Wohlbefinden für die Gesundheit der Senioren eine entscheidende Rolle spielen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sich so Krankheiten und damit verbundene Kosten sparen lassen. Eine Musikstunde ist zwar auch nicht umsonst zu haben, doch kostet sie viel weniger und ist schmerzfrei.

Wir wünschen uns, dass ein solches Angebot in jedem Seniorenheim eine Selbstverständlichkeit wird. Genauso muss jede Musikhochschule kompetente PädagogInnen für diese spezielle Arbeit ausbilden. Es ist höchste Zeit, wenn man der demographischen Entwicklung Rechnung tragen will.

Insuk Lee

# Finnland

### Neuer Internetauftritt

Eines der wichtigsten Projekte während des Jahres 2004 war die Neugestaltung der Website der finnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft. Die neue Website wurde bei der Jahresversammlung im Oktober vorgestellt und veröffentlicht. Webmaster und „Vater" dieses Projekts ist Harri Sandborg.
Die neue Website der finnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft JaSeSoi ry kann besucht werden unter:
http://www.jasesoi.org

JaSeSoi ry CONTACTS:
Tiina Kekäläinen, President, ti.ke@dnainternet.net
Jukka Siukonen, Executive Director
siukoset@kolumbus.fi

# Frankreich

### Aktivitäten im Jahr 2004

Die Association Carl Orff France veranstaltet jedes Jahr Wochenend-Fortbildungen und auch einen Internationalen Sommerkurs.
Dieses Jahr wurde dieser Kurs von Eric Lebeau und Jacques Berger (Schweiz) betreut und war etwas besonderes, weil die ganze Woche gefilmt wurde. Tatsächlich will die französische Produktionsfirma „la Lanterne" eine französische Dokumentation über die Musikpädagogik Carl Orffs in Frankreich, aber auch in Deutschland und Österreich machen. Denys Piningre ist in Frankreich als Regisseur sehr bekannt, ebenso wie die Qualität seiner Reportagen. Es ist geplant, im Winter in Salzburg und München zu filmen, um den Film im Sommer fertig zu stellen.
Unser zweites Projekt ist die Organisation einer Weiterbildung in Musikpädagogik und Musiktherapie. Die aktuellen Hindernisse dabei sind jedoch zunächst, einen geeigneten Ort zu finden. Dies wird sich im nächsten Jahr lösen, wenn das neue Konservatorium von Vitry-sur-Seine fertig wird. Zudem herrscht ein Mangel an französischen Lehrern in elementarer Musikpädagogik. Wir haben bereits daran gedacht, ausländische Lehrer einzuladen, aber die Kosten sind momentan zu hoch, um eine langfristige Lösung zu finden.
Als Fernziel würden wir gerne ein Zentrum für Musikpädagogik und Musiktherapie gründen und eröffnen. Ziele dieses Projekts sind:

– ein Atelier für Kinder (mit oder ohne Beeinträchtigungen) während der Woche
– Familien-Wochenenden, bei denen die Eltern und Kinder gemeinsam musizieren.

Dieses Projekt ist bereits beim Rathaus von Vitry-sur-Seine beantragt worden. Wir bedanken uns bei Studio 49, bzw. bei Herrn Becker für die Spende eines kompletten Orff-Instrumentariums, welches uns dieses Projekt ermöglichen wird!

Der nächste internationale Sommerkurs wird in der Nähe von Paris vom 25.–30. Juli 2005 stattfinden. Wir hoffen, dass viele Interessierte kommen werden.

Philippe Saccomano
Association Carl ORFF France
saccomano@pedagogie-orff.org
http://pedagogie-orff.org

# Indien

## Kontakte mit einem musik- und tanzpädagogischen Programm in Auroville

*Vor wenigen Tagen erhielt ich den Besuch eines in Auroville/Indien lebenden Österreichers, der vor Jahren an Sommerkursen des Orff-Instituts und Seminaren bei Gertrud Orff teilgenommen hat. Ich bat Aurelio, seinen interessanten Bericht aufzuschreiben.*

*Es ist durchaus denkbar, dass dieses Projekt den einen oder die andere Absolventin interessieren könnte. (Barbara Haselbach)*

Im Rahmen des Internationalen Projektes von Auriville in Südindien ist unter der Initiative des Österreichers „Aurelio" (A.C. Hammers) seit 3 Jahren ein Kultur- und Erziehungsprogramm im Entstehen, das, inspiriert vom pädagogischen Werk Carl Orffs, mit einheimischen Kindern und Jugendlichen der umliegenden tamilischen Dörfer arbeitet.

Mohanam, ein kleines Kulturzentrum in einem alten traditionellen Haus, bietet neben einem Kindergarten, Wochenendkurse und Sommerlager an, so dass die Dorfkinder in kreativen Klassen (Zeichnen, Tanzen, Singen, Werken, day works) eine willkommene Abwechslung zum Massenschulunterricht erfahren können.

Mit arbeitslosen Jugendlichen wurde SVARAM, eine Instrumentenwerkstatt in einer aufgelassenen Tischlerei gegründet, wo mit verschiedenen Klangmaterialien und „Orff-Instrumenten" experimentiert wird und neue Instrumente wie Stabspiele aus Stein und Glas (in exakter Stimmung) produziert werden.

Die Jugendlichen entdecken auch neue Quellen ihrer eigenen Musik auf selbstgefertigten Instrumenten und erkunden so auf ihre Weise Rhythmus, Bewegung und Klang.

Ein fruchtbares Lern- und Arbeitsfeld entfaltet sich zwischen der bodenständigen und uralten Kultur von Tamil Nadu im Wandel der Neuzeit und der internationalen, evolutions-philosophisch inspirierten Utopie des „Experiments in Menschlicher Einheit" von Auroville.

Studenten und reisenden Musik- und Tanzpädagogen ist die Möglichkeit des Kennenlernens und der Mitwirkung in diesem lokal-globalen Erlebnisraum gegeben. Für Information steht Aurelio gerne zur Verfügung.

Aurelio (A. C. Hammers)
Kontakt:
Homepage: www.auroville.org/mohanam
e-mail: mohanam@auroville.org.in

# Japan

## Jahresversammlung 2004

Am 29. Mai 2004 fand an der TOKYO KASEI Universität die ordentliche Versammlung der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft statt, bei der Miyuki Yamada, eine Volksschullehrerin, und Kyoko Uriu, die Leiterin von „Rhythm & Moving Studio Fujioka", als Referentinnen fungierten. Miyuki Yamada stellte ihr Angebot unter das Motto „Dance, Dance, Dance!" Sie hatte an einem Kurs für "Orff-teacher" in den USA teilgenommen und stellte anhand dieser Erfahrungen verschiedene Lieder und Tänze mit dem Ziel vor, diese in den schulischen Musikunterricht zu integrieren. Kyoko Uriu berichtete über Aktivitäten aus der Praxis im Kindergarten. Beide Referentinnen zeigten interessante Videoaufnahmen zur besseren Veranschaulichung.

Auf die Referate der beiden Vortragenden folgte ein reger Gedankenaustausch, sodass dieses Treffen allen Anwesenden in positiver Erinnerung bleiben wird.

## 17. Sommerkurs der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Der siebzehnte Sommerkurs der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft fand am 28. und 29. August 2004 an der TOKYO GAKUGEI Universitat statt. Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair vom Orff-Institut in Salzburg war erstmals als Referentin nach Japan ge-

kommen. Somit ist nun endlich der sehnlichste Wunsch unseres seligen Herrn Univ.Prof. Yoshio Hoshino in Erfüllung gegangen, der sich seit Jahren für eine enge Zusammenarbeit der beiden Institute eingesetzt hatte.

Sowohl der Vortrag als auch der Workshop von Prof. Dr. E. Jungmair wurde mit großem Interesse aufgenommen, die begeisterten TeilnehmerInnen konnten in nur zwei Tagen viele wertvolle neue Erfahrungen sammeln.

Den Gedanken Carl Orffs folgend stellte Ulrike E. Jungmair die Sprechübung an den Beginn. Mit einem japanischen Text begrüßte sie die Teilnehmer und führte zu rhythmischen wie vokalen Sprachgestaltungen. Mit "Stille und Dynamik" thematisierte sie die Parameter in der Musik und zeigte die Möglichkeiten musikalischer Kommunikation auf. Mit kreativem Musizieren aus der Bewegung brachte sie eine Teilnehmergruppe von 60 Personen zu einer tänzerischen Sprachgestaltung, deren Entstehen im pädagogischen Prozess auch Thema einer ausführlichen theoretischen Analyse war. Univ.Ass. Prof. Junko Hosoda von der TOKIYO KASEI Universitat machte mit ihrem Angebot "Einführung in das Orff-Schulwerk für Neulinge" Lust auf eine intensivere Beschäftigung mit einer Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks. Weitere Referenten waren Mamiko Kumaki, Lehrerin an der mit der TSUKUBA Universitat in Verbindung stehenden Volksschule, Junko Kawaguchi, die ihre künstlerisch pädagogische Spielfähigkeit unter Beweis stellte und Reiko Shibata (Leiterin des Spielhauses), die in ihrem Workshop "Wir spielen mit Tusche" eine Verbindung zu japanischer Kunst und Tradition herstellte.

Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair und Univ.Prof. Tohru Iguchi (TOKYO GAKUGEI Universitat), Junko Hosoda und Reiko Shibata hielten Vorträge, die zu einem lebhaften Meinungsaustausch anregten. Zu den TeilnehmerInnen des Sommerkurses an der TOKYO GAKUGEI Universitat zählten neben ehemaligen Studierenden am Salzburger Orff-Institut Pädagogen und Pädagoginnen aus ganz Japan, die sich für Carl Orffs und Gunild Keetmans Orff-Schulwerk interessieren.

Die Japanische Orff-Schulwerk Gesellschaft ist Prof. Dr. Ulrike E. Jungmair sehr dankbar, dass sie die weite Reise nach Japan angetreten hat. Herzlichen Dank, liebe Uli!

Tohru Iguchi, Junko Hosoda
und Wakako Nagaoka

## Persönliche Eindrücke einer Gastdozentin

Viele Studierende aus Japan haben in Europa ein Studium abgeschlossen. Immer und überall werden ihr Fleiß, ihre Fähigkeit zu Konzentration und Aufmerksamkeit, aber auch ihre ganz besondere „Fügsamkeit" bewundert. Oft reagieren Lehrer wie Mitstudenten mit Unverständnis darauf, wenn sich japanische Studierende nicht gleich zu Wort melden, sich nicht kritisch an Diskussionen beteiligen. Was japanische Studierende hier zu überwinden haben, wie schwer es für sie sein kann, sich unseren Gegebenheiten zu stellen, kann man nur erahnen. Denn: wie tief, wie nachhaltig Tradition, Kultur und Gesellschaft Einfluss haben auf Kunst und Pädagogik und zu bestimmenden Faktoren in künstlerisch-pädagogischen Prozessen werden, ist mir kaum in einem Land je so bewusst geworden wie in Japan.

Fasziniert folge ich schon am Flughafen den höflich gehaltenen Hinweistafeln, nehme die Verbeugungen des Buspersonals wahr, tauche ein in den dichten Menschenstrom, wenn sich die Türen der U-Bahn öffnen und sich unübersehbare Menschenmengen wie Wasser zu ergießen scheinen. Das Tempo ist schnell, aber nicht hektisch, Mobiltelefone an den Ohren fließen Menschen durch den Verkehr, kein Zusammenstoß scheint dieses Fließen zu unterbrechen; behutsam werde ich aufmerksam gemacht auf Regeln, die dieses Ordnungssystem tragen. Japanische Gärten laden zu Ruhe und Innehalten ein, der Besuch eines traditionellen japanischen Heilbades, die individuelle Betreuung durch eine Geisha im Kimono, Bäume, Steine, führen ein in eine Welt, die der Europäer vielleicht nur bedingt wahrzunehmen imstande scheint. Riesige hell leuchtende Werbeflächen demonstrieren die hoch technisierte Welt, das Electronic Center in Tokio vermittelt kaum überbietbar sämtliche Spielarten. Dennoch: tief verwurzelt spürt der

Besucher die Achtung, den tief in Traditionen ruhenden Respekt vor Natur und Mensch.

Zu einem ersten Abend hatten sich „Ehemalige“ eingefunden, Bilder tauchen auf, Freude und eine neue Verbundenheit wird spürbar.

Dann das Seminar, 120 Teilnehmer, erwartungsvolle Gesichter - immerhin sind zwanzig Jahre vergangen seit Hermann Regner, und 40 Jahre seit Carl Orff und Gunild Keetman in Japan waren. Es gelingt, die Teilnehmer in Prozesse zu verwickeln, sie zu kreativen sprachlichen, musikalischen, tänzerischen Äußerungen zu verleiten. Ihre ausgezeichneten Vorkenntnisse machen es einem leicht, zu guten Ergebnissen zu kommen. Die Aussage Orffs „Den Spielern müssen an den Händen Ohren wachsen“ – also das Aufeinander hören, aufeinander in der Gruppe zu reagieren, sozusagen auch die Rückkoppelung des Gesungenen oder Gespielten mit dem eigenen Ohr zu erreichen – brauchte schon einiges mehr an Arbeit. Doch gerade dadurch gab es dann eine interessante und offen geführte Diskussion. Unter anderem die Frage: „Warum arbeiten Sie barfuss? Spüren Sie mehr vom Boden?“

Ulrike E. Jungmair

# Kanada

## Jahresbericht 2003/2004

Carl Orff Canada hat dieses Jahr ein Poster und eine Broschüre als Informationsmaterial herausgegeben. Ziel ist es, den Ansatz von Carl Orff zu verbreiten und dadurch die musikalische Erziehung in Kanada bei Lehrern, Schuldirektoren, Administratoren und lokalen und regionalen Erziehungseinrichtungen stärker bekannt zu machen. Das Material wurde von unseren Mitgliedern erarbeitet und ist auf CD-ROM für die Präsidenten der elf kanadischen Ortsgruppen erhältlich. Das Poster kann je nach Bedürfnissen der Ortsgruppen auch individuell gestaltet werden.

Unsere Webseite wurde erweitert und enthält ab sofort links zu einigen unserer regionalen Gruppen. Die Webseite erleichtert auch den Zugang zu spezifischen Dokumenten (wie Formularen, Vorlagen, Berichten und Zusammenfassungen). Wir wollen eine effektive Kommunikation zwischen den Ortsgruppen aufrechterhalten, den Sinn für Zusammengehörigkeit wiederbeleben und einem Entfremdungseffekt vorbeugen, der bei einem solch großen Land auftreten kann. Aus diesem Grund organisieren wir Jahrestreffen der Ortsgruppenvorsitzenden, so dass eine persönliche Diskussion stattfinden kann. Diese Treffen werden abwechselnd im Osten und Westen Kanadas veranstaltet.

Wir pflegen auch intensive Beziehungen mit unseren amerikanischen Nachbarn und tauschen z.B. Ideen bezüglich Fortbildungen und Mitgliederservice aus. Ein gemeinsames Komitee wurde offiziell eingerichtet und trifft sich während unserer jährlichen Nationalversammlung.

Der letzte Congress fand im April in Calgary statt und gab allen Mitgliedern die Möglichkeit, neue Anregungen zu bekommen, indem wir uns den Quellen der Carl Orff Philosophie zuwandten. Veranstaltungen wie diese stärken unsere Begeisterung und bestätigen, wie wichtig es ist, unsere Arbeit zur musikalischen Erziehung weiterzuentwickeln.

Carl Orff Canada bietet weiterhin sowohl während des Jahres als auch im Sommer drei Fortbildungs-Levels an mehreren kanadischen Universitäten an. Lehrer können für diese Kurse, die mit den Richtlinien von Carl Orff Canada übereinstimmen, eine Zusatzqualifikation erwerben.

Ebenso bieten wir auch eine Level III Weiterbildung für „Orff -Spezialisten“ an, die sich in speziellen Gebieten perfektionieren wollen (Chorleitung, Ensemblespiel, Blockflöte). Diese von Carl Orff Canada ge-

nehmigte Fortbildung beinhaltet drei Unterrichtsphasen à 30 Stunden, die während einer unbestimmten Zeit abgelegt werden können. Die TeilnehmerInnen absolvieren den Unterricht an entsprechend kompetenten Institutionen und erhalten nach erfolgreichem Abschluss aller Kurse ein offizielles Zertifikat von Carl Orff Canada.

In mehreren Regionen Kanadas sind viele Stellen für Musikfachlehrer gestrichen worden und Klassenlehrer übernehmen nun die Aufgabe des Musikunterrichts. Carl Orff Canada hat ein spezielles Fortbildungsprogramm entwickelt, so dass diese Lehrer eine gewisse Kompetenz erwerben können und um sicherzustellen, dass die Qualität des Musikunterrichts in Kanada erhalten bleibt. Dieses Pilotprojekt wird momentan in verschiedenen kanadischen Städten getestet.

Desweiteren sind wir dabei, mit Hilfe von Universitätsprofessoren ein Mentorenprogramm einzurichten, um neue Lehrer zu unterstützen, die gerade ihre Orff-Fortbildung abschließen oder abgeschlossen haben.

Zudem haben wir begonnen, unsere nationale Struktur zu reorganisieren, da es immer schwieriger wird, Leute zu finden, die sich für 10 Jahre freiwillig engagieren, um auch häufig ungewohnte administrative Aufgaben und Funktionen zu übernehmen.

Im Namen des neuen kanadischen Organisationsteam wünsche ich Ihnen ein aufregendes und erfolgreiches Jahr!

Lucie Allyson
President, Music for Children –
Carl Orff Canada – Musique pour enfants

# Malta

## *Orff-Schulwerk Course at the Johann Strauss School of Music in Malta*

*July 7th, 8th and 9th 2004 marked an important milestone for music teachers in Malta. Teachers working in state and non-state schools got together for an in-service course organized by the local education authorities. The course was held at the Johann Strauss School of Music in Valletta which will be celebrating its 30th anniversary in April 2005 and was founded with the help of the Austrian Government under the directorship of Verena Maschat.*

*She was instrumental in introducing Orff-Schulwerk to the island and it was therefore a great privilege and pleasure to have Verena Maschat amongst us once again.*

*These three days proved to be an exhilarating experience for all. It was a hands-on course which ranged from the most (sometimes deceptively) simple to the more difficult and which therefore catered for teachers working with young children as well as those working at the secondary level. The participants were exposed to a whole range of ideas and material which would make one ask: Now why did I not think of that? But it takes a professional like Verena Maschat who in her inimitable delivery made it all so very easily accessible, so flowing. Behind every exercise there was throughout the practical, the creative and the improvisational elements. An introductory walking-about exercise assumed a creative and an improvisational nature as the consecutive leaders had to think of different ways of walking as well as improvising some hand / body gesture which the rest of the group could imitate. Despite the simplicity of the exercise it was imperative for the leader to foresee that what he was about to do could in fact be imitated by the group.*

*A difficulty which some music teachers have to face is, unfortunately I should add, the lack of instruments. To this end, the first two days were dedicated to making music without the use of any barred or melodic instruments. Thus movement, the use of the voice and of small percussion formed the basis of all the exercises. This however did not exclude the use of CDs and of our guest-lecturer playing the recorder. With Verena we experienced how any object we carry with us that can produce a sound can be adopted as an instrument. And the added bonus was that these relatively quiet instruments keep the over-enthusiastic participants (adults and children alike) in check! The use of chopsticks also proved to be ideal for quiet rhythmic exercises and for activities related to the handling of mallets.*

*An area from which, in my opinion one tends to shy away from, is improvisation. It was therefore most beneficial for all to see how each game or exercise, whether rhythmic, melodic, vocal or in movement, could be extended to include improvisation. It was obvious that although improvisation has to be worked at, it is within everyone's reach and can be fun whilst providing a challenge.*

*These three days were packed solid with ideas and material and left everyone clamouring for more. Most important of all this course, thanks of course to Ver-*

*ena Maschat, instilled a sense of wanting to get up and try out at least some of the ideas. It is only to be hoped that the participants will now share the experience, the work and above all the sense of enjoyment with their students.*

*Monica Bugeja*
*Special Course 1978/79*

# Russland

## Aktivitäten der Russischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Die Abteilung der OSG in der Region von Tomsk (Zentral Sibirien) hat folgende Kurse mit Nadia Lobanova organisiert: „Musik und Bewegungserziehung nach den Prinzipien von Carl Orff“ und „Praxis des elementaren Musizierens“ für die ganze große sibirische Region.

Die professionelle Edison Denisov-Musikschule in Tomsk hat das Fach „Die Orff-Schulwerk Praxis“ etabliert. Nadia Lobanova ist dessen Initiatorin und geistige Führerin. Sie möchte die Orff-Schulwerk Prinzipien den Studenten demonstrieren, welche normalerweise vertieften Instrumentalunterricht im klassischen Sinne haben und Interesse wecken, damit sie sich mehr für die Arbeit nach Orff-Schulwerk Prinzipien öffnen. Unsere Gesellschaft verfolgt aufmerksam die Situation in Tomsk und will alles dafür tun, damit weitere Entwicklungen stattfinden.

Der Orff-Club in Novosibirsk (Irina Schestopalova und Tatiana Potechina) hat die Kurse von Nadia Lobanova, Marina Machneva, Ilisa Safarova und Vjatcheslav Zhilin im Januar-September 2004 organisiert.

Das Gymnasium in Tscheljabinsk (Süd-Ural) hat Orff-Klassen organisiert, in welchen Kinder Unterricht „nach Orff“ haben werden. Seit September suchen sie die entsprechend kompetenten Lehrkräfte, um solchen Unterricht zu halten. Die Initiatorinnen dafür sind Nina Ukrainzeva und Irina Umnova, unsere langjährigen Mitglieder und Teilnehmerinnen der internationalen Sommerkurse in Varna. Jetzt studieren sie fleißig Deutsch, um an den Ursprungsort des Orff-Schulwerks, nach Salzburg, zu fahren.

In einer Montessori-Schule in Revda (Region Jekaterinburg) wurde die Gruppe „Orff-Kinder“ organisiert (Lena Revdina).

Die Orff-Schulwerk Gesellschaft in Altaj hat in verschiedenen Städten ihrer Region Kurse von Ilisa Safarova organisiert zum Thema „Bewegung, Intonation und Klang“.

In Varna (Süd Ural) wurde an der Musikschule das Fach Orff-Schulwerk Ensemble etabliert, in welchem die Kinder nach Orff-Schulwerk Prinzipien auf Blockflöten und Stabspielen musizieren.

Unsere zwei aktiven Mitglieder Irina Schestopalova aus Novosibirsk und Vadim Kanevski aus Moskau nehmen seit Oktober 2004 am special course in Salzburg teil. Das ist ein großes Ereignis für unsere Gesellschaft und wir erwarten beide als engagierte Multiplikatoren zurück, die in Russland die kindgemäße Pädagogik weitertragen.

Vjatscheslav Zhilin

# Schweiz

orff schulwerk schweiz
gesellschaft für musik- und tanzerziehung

## Bericht 2004

Im vergangenen Sommer konnten wir leider einen Wochenendkurs wegen zu geringer Teilnehmerzahl nicht durchführen. Allerdings hatten sich in den letzten Tagen davor doch noch Interessenten gemeldet, doch hatten wir den wenigen Angemeldeten bereits abgesagt und dies konnte nicht wieder rückgängig gemacht werden. Wir beobachten aber allgemein, dass sich Leute erst sehr spät anmelden, mit dem Einzahlen des Kursgeldes warten und dann womöglich beim Kurs gar nicht erscheinen. Dies sind zwar Ausnahmen, aber es nimmt mich doch wunder, ob andere Orff-Schulwerk Gesellschaften ähnliche Erfahrungen machen. Überhaupt scheint mir, die Begeisterung für freiwillige Kurse sei bei den Lehrkräften etwas am Schwinden. Dies, weil immer mehr Zeit außerhalb der normalen Schulstunden für Sitzungen, Besprechungen, Teamarbeit usw. aufgewendet werden muß. Außerdem haben viele Gemeinden ihre Budgets gekürzt und sind nicht mehr so ohne weiteres bereit, die Kosten für freiwillige Kurse zu übernehmen.

Da in der Schweiz jetzt auch beinahe überall der Samstag schulfrei ist, sind wir dazu übergegangen, vermehrt Kurse von nur einem Tag (Samstag) anzubieten, dafür aber schon am Morgen anzufangen. Der Kurs „Tanzen mit gemischten Gruppen“ mit Regula Leupold begann jedoch schon am Freitagabend mit einem wirklichen Tanzfest, zu dem die TeilnehmerInnen ihre Partner und schulpflichtigen Kinder mit-

bringen konnten. Eine wirklich gemischte Gruppe fand sich da zum fröhlichen Tanzen zusammen. Der Samstag diente dann der methodischen Aufbereitung und Wiederholung. Ebenfalls voll ausgebucht war der Samstagkurs am 11. September mit Irene Heeb-Zimmermann mit dem Thema „Bewegungsspiele in der elementaren Musikpädagogik".

Im Moment – ich schreibe diesen Text Ende September – warten zwei Kurse noch auf ihre Durchführung. Der Wochenendkurs mit Franziska Gohl („Musik mit minimalem Instrumentarium") hat knapp genügend TeilnehmerInnen, der Samstagkurs mit Inge Pilgram („Musizieren – Improvisieren mit dem Orff-Instrumentarium") ist gut belegt.

Ich frage mich aber doch manchmal, wie wir es anstellen müssen, um überhaupt die richtigen Leute zu erreichen. Inserate sind einfach sehr teuer und eine breite Streuung ebenfalls. Am Wirksamsten ist wohl immer noch der direkte Kontakt, das Weitersagen und zur Teilnahme ermuntern. Darum meine Bitte: Wenn Sie dieses Heft zusammen mit unseren neuen Kursprogrammen bekommen, legen Sie es doch bitte nicht auf die immer höher werdenden Zeitschriftenbeige. Geben Sie es als Leseprobe an Kolleginnen und Kollegen weiter. Kursprogramme und Orff-Informationen schicken wir Ihnen gerne wieder zu, wenn Sie Ihre eigenen weitergegeben haben. Helfen Sie uns, neue Mitglieder zu werben und vergessen Sie nicht: am Samstag, den 23. April 2004 ist unsere Jubiläums-Hauptversammlung in Flawil.

Helen Heuscher

# Singapur

## *Activities from Singapore*

*Orff Singapore is two years old, an infant who constantly finds and redefines new boundaries while keeping the essence of the Schulwerk at its core. As Orff Singapore continues to grow with its young nation, it will mature through trials as well as a clear vision that has been set before its time.*

*In the past two years, the focus of OSA was to assess and identify the needs of placing the arts in schools and after-school programs. While the initial Orff-centered approach focuses on the needs of children at risk during the past 10 years, OSA is now ready to embrace a wider group of children as the needs and profile of the children changes.*

*A preliminary workshop with social workers in 2002 led OSA to understand that teachers from before and after school care need support in working with the arts as a form as recreation and intervention. The task was to move away from the sole provision of custodial care to a developmental model of care. This would mean that teachers will often act as facilitators, giving space to children for problem solving, creativity and responsibility.*

*As part of the training for teachers in children's services, the Family Resource and Training Center (FRTC) has included the Orff-Schulwerk program in its certificate course. The Orff-Schulwerk component serves as „initiation" rite into a deeper level of work. From 2003-2004, seventy two teachers have had the initial exposure to the Schulwerk. The response was encouraging and some teachers have made attempts to try out new ideas on music and movement with their children. Thus, the workshops at FRTC had provided useful indications on the participants' skills level, interest and potential for further training.*

*The next significant responsibility that OSA will undertake is to sustain and develop the interest and artistry of the teachers identified, and to promote the interest of the Schulwerk in child-parent relationship as part of the family bonding process. OSA has planned a series of workshops in August 2005 for teachers, as well as for children and their parents.*

*In addition, OSA also hopes to create more awareness within the region. In November 2004, OSA will meet the teachers and children in Myanmar. The seeds of Orff-Schulwerk will also be sown in Nairobi, Kenya when I move over in January 2005. I will continue to assist in Orff Singapore and will be back in August for workshops, planning and evaluation. Meanwhile, Paul Grosse will serve as the vice-president for Orff Singapore and will be at the Symposium and International Course in Salzburg, July 2005.*

*OSA is in an exciting phase as we tread carefully for the right people to continue and develop the work. OSA will continue to remind and cajole educators of the non-competitive, joyful elemental qualities in music making and living.*

*Yvonne Yong, President*
*yvonneyyong@yahoo.com*
*enquiries@orffsingapore.org*

# Spanien

## Pro Merito für Elisa Maria Roche

Am 20. Juli 2004 fand in Madrid die Verleihung der Pro Merito Auszeichnung der Carl Orff Stiftung an Elisa Maria Roche, emeritierte Professorin der königlichen Musikhochschule, Madrid, statt. Viele Freunde aus Spanien und dem Ausland waren gekommen, um im wohlgewählten Rahmen des Internationalen Orff-Schulwerk Kurses dieses ganz besondere Fest gemeinsam zu feiern.

Viele ehemalige Studenten von Elisa hatten eine Fotoausstellung organisiert und brachten ihr gemeinsam mit anderen Freunden ein Konzert, das, wie es die Spanier so lieben, voll von subtilen Anspielungen und Bezügen war.

Wolfgang Hartmann von der Carl Orff-Stiftung überreichte ihr mit Worten der Anerkennung und des Dankes die Auszeichnung. Barbara Haselbach brachte Grüße und Glückwünsche des Orff-Instituts und des Orff-Schulwerk Forum, Salzburg. Die pointenreiche Laudatio hielt Fernando Palacios, aus welcher wir, ebenso wie aus der Dankesreplik der Gefeierten, leider nur Auszüge bringen können.

**Overtüre**

Fernando Palacios begann, quasi als Hommage an Elisa mit der Geschichte von Tranquila Trampeltreu (M. Ende), der unbeirrbaren Schildkröte, die trotz Hindernissen aller Art ihrem einmal gefassten Entschluss treu folgte und unerschütterlich ihren Weg ging...

Das Buch hatte ihm Elisa vor Jahren geschenkt und die Widmung mit „Tranquila II“ unterzeichnet.

Seine „Moral von der Geschicht'“ lautet:

- Nur diejenigen, die beharrlich sind, kommen ans Ziel
- Man darf sich niemals von pessimistischen Ideen und Kommentaren beeinflussen lassen
- Die wichtigen Ziele brauchen immer viel Zeit
- Man muss sich verbessern, wenn es notwendig ist.

## Laudatio für Elisa M. Roche

„Aus mir nicht bekannten Gründen, die ich aber vermuten kann, fällt es mir zu, diese Laudatio zu halten. Aus zwei Gründen bin ich sehr darüber erfreut:

1. weil über Elisa zu sprechen leicht ist, man hat den Sieg quasi schon in der Tasche,
2. weil sie in der Welt der Erziehung die faszinierendste Persönlichkeit ist, die ich kenne. Dennoch möchte ich aus dieser Laudatio keineswegs eine Heiligenlegende machen...

Vielleicht werde ich am Ende dieser Veranstaltung jenen, die daran interessiert sind, die 1001 Wunder, die ich von ihr kenne, erzählen, aber hier erscheint es mir nicht angemessen. Im Augenblick möchte ich einige Fragen stellen und auch einige Gründe anführen, warum Elisa Roche diese Auszeichnung verdient. Das, was ich sagen werde, sind keine persönlichen Meinungen, sondern Tatsachen.

Zum ersten möchte ich feststellen, dass es die meisten hier nicht im geringsten überrascht, dass Elisa diesen Preis erhält. Wir sind begeistert, dass sie ihn erhält, wir meinen, dass sie ihn über alle Massen verdient hat, aber überrascht sind wir keineswegs...

Dass es sich dabei allerdings um eine internationale und nicht etwa um eine nationale Auszeichnung handelt, spricht deutlich, wie es in unserem Lande um das musikalische Milieu bestellt ist. Wieder einmal kommt die Anerkennung von außen. Obzwar, in diesem besonderen Falle kommt sie auch von innen, denn für uns alle, die wir hier versammelt sind und auch noch für viele andere ist Elisa zweifellos die Preisträgerin des Premio Nacional de Musica 2004.

Nur... warum gibt es in unserem Lande keinen nationalen Musikpreis für jemanden, der in der Musikpädagogik tätig ist???

Trotzdem die Pro Merito Auszeichnung von höchstem Ansehen ist, so möchte ich dennoch etwas hinzufügen, was wir (ihre spanischen Kollegen und

Schüler ... die Red. ) ihr einstimmig verleihen wollen, nämlich den höchsten Titel „maestra de maestros," für ein Laufbahn, die in makelloser Weise der Musikerziehung gewidmet ist.

**Wer ist sie?**

...vielleicht fragen sich die einen oder anderen unter den Sommerkursteilnehmern hier, wer Elisa Roche ist oder warum eine „Unbekannte" diese Auszeichnung erhält? Diese Fragen sind verständlich. Elisa ist keine öffentlich bekannte Person, sie erscheint nicht in der Boulevardpresse, ist nicht Generaldirektorin von diesem und jenem, ihre Veröffentlichungen sind wenige und ihre Zurück-haltung ist sprichwörtlich. Trotzdem, wenn jemand sich für die Entwicklung der Musikerziehung der letzten 20 Jahre in Spanien interessiert, so wird er unweigerlich und allenthalben auf sie stoßen: in musikalischen Zeitschriften, pädagogischen Projecten, in Diplomarbeiten und an vielen anderen Stellen finden wir ihren Namen.

Wir können ein Exempel statuieren: alles was wir hier sehen ist von ihr beeinflusst. Stellen wir doch ein paar Fragen, z.B. Warum gibt es die Asociación Orff España? Warum gibt es diesen Sommerkurs? Warum haben Sofia, Luz und Agueda, drei der Musikerinnen, die gerade für uns gespielt haben, am Orff-Institut in Salzburg studiert? Warum leitet Ev, die vierte aus dem Quartett eine Musikschule? Wie ist das alles entstanden?

Und wenn wir über Musikschulen sprechen, warum existieren jetzt endlich auch in Spanien Musikschulen? Wer hat sie initiiert? Warum spiegelt sich dieser nicht reglementierte Erziehungsweg jetzt dennoch im neuen Erziehungsgesetz? Wie kam es dazu? Und wenn wir weiter bohren, wer hat die letzten und revolutionärsten Pläne zur Musikerziehung in diesem Lande gemacht? Wer hat dazu beigetragen, dass Musikerziehung endlich in den Schulen aufscheint? Die Antworten treffen sich wie bei einem Zauber in einem Namen, all das ist entstanden, weil sich jemand den Motor ausgedacht hat. Wer das war? Fragt nicht Elisa, sie wird sagen, sie war es nicht, aber fragt alle mit Ausnahme ihrer selbst. Auf keinen Fall möchte ich die Gelegenheit versäumen, hier in diesem Festakt mit lauter Stimme zu sagen:

– Die großen Veränderungen in der spanischen Musikerziehung wurden gefördert und angestoßen von Elisa Roche.
– Die Musikpädagogik in Spanien war eine andere, bevor Elisa in Aktion getreten ist. Alles deutet darauf hin, dass es besser geworden ist. Und ich bestehe darauf, dass dies keine persönliche Meinung ist, sondern eine Tatsache.

**Die Lehrende**

Aus acht Gründen hat Elisa den höchsten Rang als „maestra" erlangt:

1. ***Sie achtet Musik als eine globale Kunst, als Sprache und Element des Lebens und der Emotion.***
   Von ihr haben wir gelernt, dass Musik niemals nur

eine „Disziplin“ oder eine Übung bleiben darf. Nichts ist vergleichbar mit der erzieherischen Kraft, die von einem Kunstwerk ausstrahlt, nichts bereichernder, als die Sprache der Musik mit anderen Sprachen zu verbinden. ...

2. ***Sie ist eine perfektionistische Arbeiterin***
   Das Fernglas und die Lupe – zwei Werkzeuge des Erziehers. Das Fernrohr, um das allgemeine, den ganzheitlichen erzieherischen Prozess zu sehen und die Lupe um die Details eines didaktischen Prozesses zu erkennen.
3. ***Sie schwimmt gegen den Strom, sie geht bis an die Grenzen***
   Ich will nicht in Details gehen, ich kann aber auch eine symptomatische Tatsache nicht verschweigen. Ihre revolutionäre Arbeit im Rahmen der ersten tiefgehenden Reform der spanischen Musikerziehung war der Grund, warum sie später von der Erziehungsministerin (einer anderen Regierungspartei... die Red.) ihrer Arbeit enthoben wurde.
   Wie sich die Dinge entwickelt haben, ist dieser „Rausschmiss“, abgesehen davon, dass er absolut illegal war, als Ehre anzusehen.
4. ***Sie entgiftet verkrustete und korrupte Erziehungsideen***
   Nachdem sie aus dem Kultusministerium entlassen worden war verwandelte sich ihre Wohnung und ihr Computer in ein Zentrum kontinuierlicher Beratung über Erziehungsfragen.
   Auf vollkommen anonyme Weise verkehren mit ihr Ministerialbeamte, Sachberater, Direktoren, Professoren. Alle wollen aus dieser Wissensquelle schöpfen. Ihre Wohnung in der Strasse Pez Volador hat sich in ein Refugium für unruhige, wissensdurstige Geister verwandelt.
5. ***Sie ist ein „Wegweiser“ und motiviert Menschen dazu, ihr Bestes zu geben***
   Seit ihrer Tätigkeit am Colegio Carmen Cabezuelo mit ihrer Gruppe „Divertimento“ verstand Elisa immer das Beste aus jeder einzelnen ihrer Schülerinnen hervorzuholen, sie hat jede von ihnen ermutigt, sich nach ihren jeweiligen Begabungen und Interessen weiterzubilden und sich in den Dienst der Musikerziehung zu stellen.
6. ***Sie erkennt geeignete Begabungen und vermag Arbeitsgruppen zu bilden***
   Unsere Gruppe „ocho por uno“ ist ein Paradebeispiel: Zwei Flötistinnen, ein Schlagwerker, ein Spezialist für afrikanische Musik, zwei Tänzerinnen, ein Konstrukteur verrückter Dinge und ein Pfeifenspezialist... Alle verschieden, manchmal sogar gegeneinander. Aber dennoch, alle mit demselben Erziehungsideal, das von der „maestra“ vorbereitet war.
7. ***Sie ist ein Modell für ihre Schüler***
   Es ist nicht einfach zu erklären, aber es geht uns, ihren Schülern, allen ähnlich: wenn wir Unterricht vorbereiten, das Schema für ein Kinderkonzert entwickeln oder irgendeine andere, mit Musikerziehung verbundene Aufgabe lösen sollen, fragen wir uns immer: Wie würde Elisa das machen? Wenn wir uns sicher sind, wie sie sich verhalten würde, dann machen wir weiter. Es ist eine Erleichterung für uns zu wissen, dass sie „hinter der Türe steht und uns Stichworte zuflüstert“.
8. ***Sie ist frei von all der üblichen Engherzigkeit***
   Ihr absolutes Desinteresse an ihrer eigenen Karriere oder ihrem persönlichen Ruhm ist ein unschätzbares Beispiel. Ihre Art sich für ein Projekt, an das sie glaubt, zu engagieren hat dazu geführt, dass einige von uns einen Weg gefunden haben, dem sie folgen können.

Wenn Sie mir noch einen letzten, diesmal sehr persönlichen Kommentar erlauben, dann möchte ich Ihnen erzählen, dass ich lange Zeit in der Musikhochschule wie blind nach etwas gesucht und es eines Tages, fast zufällig, in ihrem Unterricht gefunden habe: das hat meinen Berufsweg verändert. „Como fué? - Wie war es ?“

Und damit begann die musikalische Darbietung eines berühmten Boleros, dessen Text von Fernando dem Anlass gemäss umgedichtet wurde, dessen Feinheiten sich aber nicht übersetzen lassen.

Nach langen standing ovations, unzähligen Umarmungen und einigen Freudentränen rundum dankte Elisa Roche mit bewegten Worten den Rednern, der Carl Orff-Stiftung, ihren Schülern und Kollegen, die dieses Fest so liebevoll und fantasiereich vorbereitet haben.

In ihrer bescheidenen Art wies sie – wie Fernando Palacios voraugesagt hatte – alle Verdienste von sich. Sie betonte, welche „Liebe auf den ersten Blick“ die Begegnung mit dem pädagogischen Ideal des Orff-Schulwerk für sie war, als sie 1966 zum Studium an das Orff-Institut kam und wie dieser Eindruck sie 38 Jahre lang bis heute begleitet hat, angereichert durch berufliche und freundschaftliche Bindungen, die bis

heute lebendig sind. In klaren Argumenten beschrieb sie den Einfluss der Arbeit, die sie am Orff-Institut kennen gelernt hat, und wie sie diese in Spanien zu verwirklichen hoffte, die Schwierigkeiten, mit denen sie nach der Rückkehr in ihre Heimat zu kämpfen hatte, die eigene moralische Verpflichtung, die ihr half, sich an die Reformarbeit heran zu wagen und schließlich auch die Gelassenheit und Freude, mit der sie sich heute überall engagiert, wo sie gebraucht wird.

Es war ein wunderbares Fest für eine beispielhaft engagierte, tapfere und liebenswerte Persönlichkeit.

Fernando Palacios / Barbara Haselbach

# Tschechien

## Sommeraktivitäten der Tschechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft (COS)

Einige der österreichischen Lehrer und Organisatoren, die in den vergangenen Jahren an den internationalen Orff-Schulwerk Kursen in Slawonice mitgearbeitet haben, nannten die tschechischen Teilnehmer „Posedli", „Maniacs" oder schlicht die „Besessenen". Und tatsächlich sind diese Tschechen so begeistert von den Ideen des Schulwerks, dass ihre ganze Jahresarbeit dann noch in vielen Sommeraktivitäten ihre Krönung findet.

Namen wie Lenka Pospíšilová, Pavla Sovová, Martin Ptáček, Jana Žižková, Ludmila Battěková, Pavel Linka, Rafaela Drgáčová und die ihrer Freunde und Kollegen werden mit den Sommerkursen in der Tschechischen Republik in Zusammenhang gebracht, die im Juli in verschiedenen Städten Böhmens stattfanden, nämlich in Pilsen im Westen, Pelhfiimov im Süden und Janov im Norden von Böhmen.

Während dieser Zeit vertrat die Präsidentin der COS, Jarmila Kotůlková ihre Mitglieder bei der ISME Vorkonferenz der CEPROM (Commission for the Education of the Profesional Musicians) in Barcelona und versuchte dort eine Antwort zu finden auf die Frage „Welche Rolle spielt das Orff-Schulwerk in den pädagogischen Ausbildungen an Konservatorien"?

Den Höhepunkt der Sommeraktivitäten der COS bildete der 9. internationale Sommerkurs „Treffen an der Grenze" in Slavonice im Süden Böhmens, nahe der österreichischen Grenze. Das Thema dieses Jahres war J.A. Comenius und Carl Orff gewidmet in der Suche nach Gemeinsamkeiten in ihren Idee („Von Comenius über Orff zu einem gemeinsamen Europäischen Verständnis"). Die Ergebnisse der Projektarbeit „Musikalische und szenische Verarbeitung didaktischer Prinzipien von Comenius und Orff" wurden im „Museum Humanum" in Fratres, Österreich zur Darstellung gebracht.

Im Herbst wird ein Treffen von COS Mitgliedern und interessierten Lehrern aus Polen und der Slowakei stattfinden. Pierre van Hauwe und Lenka Pospišilová werden „Spiele mit Musik" präsentieren und während eines Workshops vom 5.–7. November das große Kinderorchester aus Prag 9-Letňany vorstellen. Dieser Workshop findet in der schönen Aula der Schule Prag 5-Drtinova von Freitag Morgen bis Sonntag Mittag statt. Der Sonntag Nachmittag ist dem Konzert des Kinderorchesters und des Elternchors gewidmet. Pierre, Lenka und ihre jungen Kollegen dirigieren das Orchester im Konzertsaal der Städtischen Bücherei in der Altstadt von Prag.

Alle Freunde und Mitglieder der internationalen Orff Gesellschaften sind herzlich eingeladen (nähere Informationen unter kotulkovaj@centrum.cz oder www.sweb.cz/orff).

Der November steht im Zeichen des 70. Geburtstags der Tschechischen Gesellschaft für Musikerziehung, die 1934 in Prag gegründet wurde und durch die Kriegsereignisse in ihren mannigfaltigen internationalen Aktivitäten unterbrochen wurde. Die Tschechische Orff-Schulwerk Gesellschaft ist seit ihrer Gründung im Jahre 1995 Teil dieser Organisation.

Wir möchten Sie alle zum Festkonzert in der Aula Carolinum der Karlsuniverität zu Prag am 18. November einladen. Willkommen in Prag!

Zuletzt wollen wir uns für die freundlichen Worte und Gratulationen bedanken, die uns im Mai 2004 anläss-

lich des EU-Eintritts unserer Republik erreicht haben. Wir fühlen, dass wir geistig zur großen Familie der Freunde des Orff-Schulwerks gehörten, lange bevor die Politiker unsere Zugehörigkeit zu Europa proklamierten.

PhDr. Jarmila Kotůlková
Czech Orff Society

## *9. International Orff-Schulwerk Course Slavonice*

## *Meeting at the Czech-Austrian Border 1.–6. 8. 2004*

***Schola Ludus Musica***

*A lead-off song of Lenka Pospisilova opened on sunday afternoon the marvelous meeting of 85 teachers from Czech Republic, Austria, Germany, Poland, Slovakia and Slowenia with an international team of lectors and organizers (Lenka Pospisilova from Prague, Wolfgang Hartmann from Klagenfurt, Leonardo Riveiro Holgado from Wien and Czech and Austrian Orff-Schulwerk societies organizers – Jarmila Kotůlková CZ, Coloman Kallos A).*

*In the picturesques scene of the renaissance south bohemia city Slavonice the international participants met with never-dying ideas common to two pedagogical geniuses: John Amos Comenius and Carl Orff. Everyday singing, dancing, creating music, playing theatre, enjoying new friendship, getting away from language barriers culminated in a common performance at Fratres Museum Humanum in Austria.*

*According to main works of Comenius „Labyrint", „Orbis Pictus", „Informatorium of Preschool Education"... and in spirit of Carl Orff-Schulwerk, all performers demonstrated a scenic assembly concluding with the chorus „Pansophia" from Pavel Jurkovic. It was not a show for an audience, it became a creative and inventive presentation of our efforts to accept and to give a shape as closely to the ideas of Comenius and Orff. Everybody actively and enthusiastically took part in the rare project linking ideas through centuries, crossing borders, joining cultures.*

*The whole week programme with three main lectors and work on the project was completed with optional ateliers led by Jacek Tarczynski (PL) and Rafaela Drgacova (CZ), the frequent subscribers of Slavonice*

*rendezvous. Actually there are participants who are called „maniacs" as they never missed the opportunity to take an active part on Slavonice Orff-Schulwerk meeting. Between them Jana Zizkova developed to an excellent chorus leader, responsible for the first run performance of Pavel Jurkovic music composed everytime for the project work. But the organization team was very pleased, there were a high number of new faces between satisfied and happy attendants at Slavonice meeting (by final public acceptances).*

*Part of the workshops framed an outstanding bilingual exposition about Comenius' life and works supplemented with a fully visited, high level lecture about Carl Orff by Wolfgang Hartmann. Our great thanks for the exposition belongs to Pedagogical museum of Comenius from Prague (www.pmjak.cz).*

*Our infinitive gratitude is directed to Orff-Stiftung in Diessen. Without their support this worthwhile meeting of east, middle and west Europeans could not exist.*

*The next meeting in Slavonice will proceed in 2006. But in 2005 the 10th anniversary of the international Orff-Schulwerk Course "Meeting" will take part in Poland – Krakow. Good luck polish friends, good luck Gosia Stochel!*

*PhDr Jarmila Kotůlková*
*President of Czech Orff Society*

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

## Das neue Magisterstudium „Musik- und Bewegungserziehung" im erfolgreichen ersten Durchgang

Zum Studienjahr 2003/04 war, wie bereits berichtet, ein Studienplan für das oben genannte neue Studium am Orff-Institut wirksam geworden. Aufgenommen werden können hier nur Studierende, die bereits ein pädagogisches Studium abgeschlossen und ihre Kenntnisse auf dem Gebiet der Musik- und Bewegungserziehung weiter vertieft haben, in der Regel bereits in einer entsprechenden beruflichen Praxis. Im Rahmen von Beratungstagen wird festgestellt, wer dem Rektor der Universität Mozarteum zur Zulassung empfohlen wird. 9 Studierende hatten sich für den ersten Durchgang des Studiums qualifiziert.

Der Unterricht (ca. 20 Stunden in jedem der beiden Pflichtsemestern) umfasst

- künstlerisch-praktische Themen wie Musik-Sprache-Bewegung als persönliche Ausdrucksmedien / Sprecherziehung und Sprachgestaltung / Elementares Instrumentarium / Elementare Komposition (Musik, Tanz) / Bewegungsbegleitung Tanztechnik / Bewegungs- und Tanztechnik / Musik und Tanz in fächerübergreifenden Gestaltungsprojekten, sowie
- theoretische Fächer: Didaktische Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik / Geschichte der Musik- und Bewegungs- bzw. Tanzerziehung / Magisterseminar,
- didaktisches Praktikum,
- frei zu wählende Fächer im Umfang von insgesamt 6 Semesterwochenstunden.

Eine interne Evaluation am Ende des Studienjahres erbrachte viel Lob, aber auch Hinweise für die Optimierung verschiedener Fächer. Im Folgenden ein Ver-

such, kurz den Trend aus den sehr offenen Aufzeichnungen der Studierenden herauszulesen.

- Mehrheitlich diente den Teilnehmern das Studium dazu, vielseitige Praxiserfahrungen zu vertiefen, auch neue zu machen,
- wobei im Rahmen des Studiums am Orff-Institut eine reflektierte Methodik erwartet wird.
- Positiv wurde die Möglichkeit eigenständiger praktischer Arbeit auch in Gruppen erlebt, sofern diese von konkreter Hilfe, Führung und Kommentierung der Aktivitäten der Studierenden begleitet war. Fächer, in denen dies geschah, wurden durchweg besonders positiv beurteilt.
- Fächer, die von mehreren LehrerInnen arbeitsteilig unterrichtet werden, profitieren naturgemäß von einer sorgsamen Absprache.
- Theoretische Lehrveranstaltungen (Didaktik) erschienen vor allem dort interessant, wo sie einen deutlichen Bezug zur konkreten Praxis des Lehrfeldes Musik- und Bewegungserziehung hatten.
- Die Musik- und Bewegungserziehung wird als ein konkretes pädagogisches Feld aufgefasst – didaktische, praktische und künstlerische Inhalte sollten sich am besten strikt auf diesen Rahmen beziehen und die Erfahrungen der Teilnehmer, die kurze Studienzeit ökonomisch nutzend, bereichern.

Mit dem Studium untrennbar verbunden ist die Aufgabe, eine Magisterarbeit zu erstellen. Das Studieren mit den verschiedenen und zumeist interessanten Fächern und das Planen und Ausführen einer Magisterarbeit bildete – wie nicht anders zu erwarten war – einen im Einzelfall sehr spannungsvollen Kontrast. Von den 9 Studierenden schlossen 4 das Magisterstudium Musik- und Bewegungserziehung mit Ende Juni ab. (Sie absolvierten also neben der geforderten reflektierten Lehrprobe auch ihre Magisterarbeit). 5 gaben sich etwas mehr Zeit und werden insbesondere die Magisterarbeit mit mündlicher Schlussprüfung im Laufe des laufenden WS 2004/5 bewältigen.
Themen der bisher abgeschlossenen Magisterarbeiten:

- Andert, Astrid: Zur Vermittlung religiöser Inhalte in szenisch-musikalischen Darstellungen im Raum der Grundschule
- Schneider, Gudrun: Elementare Musikerziehung als Alternative zur Beta-Welt
- Ladenauf, Irmgard: Bewegungs- und Tanzimprovisation. Grundlagen, Methoden und Anregungen zur Umsetzung in der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik
- Rudzite, Iewa: Improvisation im Rahmen des Tanzunterrichts

In Kürze werden auch die Arbeiten von Barbara Tischitz, Andreas Thom und Doris Moser abgeschlossen werden.
Im Studienjahr 2004/05 werden nun 8 neue Studierende mit dem Magisterstudium „Musik- und Bewegungserziehung“ (kurz „Mag II“ genannt) beginnen. Der Studienplan bleibt vorerst unverändert. Die berichteten Erfahrungen bestärken grundsätzlich in der weiteren Durchführung des Studiums und stellen manche Aufgaben, die zunächst auch ohne größere Veränderungen des Studienplans angegangen werden können.

Rudolf Nykrin

# „Musik und Tanz in der sozialen Arbeit und integrativen Pädagogik“

## Informationen über den einjährigen berufsbegleitenden Universitätslehrgang

**Leitung des Universitätslehrgangs:** Shirley Salmon
**Lehrende:** Peter Cubasch, Erich Heiligenbrunner, Susanne Rebholz, Shirley Salmon, Manuela Widmer, Michel Widmer

**Lehrveranstaltungen:**

**Interdisziplinäres Gestalten mit Musik und Tanz:**
– Spielformen des elementaren Musizierens und Tanzens
– Musikalisch-tänzerische Improvisation im Schnittfeld von Therapie und Pädagogik
– Gestalten mit Selbstbauinstrumenten, Klangobjekten und Materialien

**Grundlagen:**
– Grundlagen der Sozialen Arbeit
– Grundlagen der Integrativen Pädagogik

**Berufsfeldanalyse:**
– Musik und Tanz für unterschiedliche Zielgruppen

**Interdisziplinäres Gestalten mit Musik und Tanz:**
– Vielseitiger Umgang mit Spielliedern
– Elementares Musiktheater
– Spielräume für das Instrumental- und Ensemblespiel mit Menschen mit individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten

**Didaktik:**
– Didaktik und Konzepte einer integrierenden Arbeit mit Musik und Tanz

**Individuelles Praxisprojekt:**
– Anleitung zur Planung, Durchführung und Dokumentation eines Projekts

Der Lehrgang ist einjährig und umfasst Pflichtfächer im Ausmaß von 11 Semesterwochenstunden (16.5 ECTS Anrechnungspunkte). Der Unterricht findet an 8 Wochenenden jeweils von Freitag 16.00 bis Sonntag 13.00 statt. Insgesamt werden 165 Stunden Unterricht angeboten.
(Der Studienplan ist über die Homepage des Orff-Instituts unter Abteilung MTSI abrufbar).

**Berufe der TeilnehmerInnen 2002–3**
**(15 Frauen, 1 Mann)**

Instrumentallehrer 3
Grundschul/Hauptschullehrer 3
Psychologen 2
Sozialpädagogen 2
Kinderpflegerin 1
Musiktherapeutin 1
Musikpädagogen 3
Kindergartenpädagogin 1

***Zusätzliche Ausbildungen einiger TeilnehmerInnen:***

Montessori · Psychotherapie · Elementare Musikerziehung · Waldorfpädagogik

**Berufe der TeilnehmerInnen 2003–4**
**(14 Frauen, 2 Männer)**

Physiotherapeutin 1
Erzieherin 1
Behindertenbetreuer 1
Instrumentallehrer 1
Pädagogin für elementare Musik- und Bewegungserziehung 1
Psychologen 2
Kindergarten- und Hortpädagoginnen 5
Kinderpflegerin 1
Sonderschullehrerin 1
Grundschullehrerin 1

***Zusätzliche Ausbildungen einiger TeilnehmerInnen:***

Rhythmik· Systemische Theorie · Montessori · Ästhetische Elementarerziehung · Elementare Musik- und Bewegungserziehung · Sozialarbeit

Shirley Salmen

## Kurzbericht zur Evaluation des zweimal durchgeführten Universitätslehrganges „Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik - MTSI“*)

Nach Abschluss des zweiten Durchgangs des Universitätslehrganges MTSI liegen nun die äußerst erfreulichen Ergebnisse der Evaluation beiden MTSI-Uni-Lehrgänge aus den Jahren 02/03 und 03/04 vor. Von den jeweils 16 TeilnehmerInnen haben einmal 11 und einmal 12 die zumeist gewissenhaft und vollständig ausgefüllten umfangreichen Fragebögen abgegeben.
Der erste Teil des Fragebogens bezog sich auf allgemeine motivationale und emotionale Aspekte des Lehrgangs und vorgegebene Aussagen konnten mit einer fünfteiligen Skala eingeschätzt werden (von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“). Für die Erstellung der Items orientierten wir uns am Potsdamer Motivations-Inventar von F. Rheinberg und Mitarbeiter (Universität Potsdam, Institut für Psychologie 2002), die statistische Auswertung erfolgte mit Hilfe des Statistischen Programms „SPSS“.
Der erste Fragenkomplex bezog sich auf die Theorieanteile des Lehrgangs und betraf das Spannungsverhältnis der „Situations-Ergebnis-Erwartung“. In beiden Lehrgangs-Gruppen wurde die Gewichtung des theoretischen Anteils mit 75 % (1.Lehrgang) und 73 % (2.Lehrgang) als sehr gelungen eingestuft. Allerdings gibt es große Unterschiede bei der Einschätzung der Brauchbarkeit des angebotenen Theorieanteils für die eigene Praxis. Im 1.Lehrgang hielten es 67 % für sinnvoll und notwendig, sich noch intensiv mit Theorie für ihr Praxisfeld auseinander zusetzen, wobei im 2.Lehrgang das nur 36 % schlüssig fanden.
Der zweite und umfangreichere Fragenkomplex behandelte die Einschätzung der Praxisanteile. Hier wurden je vier Fragen zu folgenden Aspekten gestellt:
– Handlungs-Ergebnis-Erwartung
– Ergebnis-Folge-Erwartung
– Folgenanreize
– Generelle Tätigkeitsanreize
– Flow-spezifische Tätigkeitsanreize

Bei beiden Gruppen wird deutlich, dass sie mit einer hohen Motivation und einem persönlichen Interesse und Bedürfnis nach Weiterbildung an dem Lehrgang teilgenommen haben, und nicht durch äußere Umstände (Arbeitgeber) dazu gezwungen waren. Den-

noch liegt fast allen (91 % und 100%) der TeilnehmerInnen daran, eine Bestätigung zu erhalten, dass der Lehrgang erfolgreich absolviert wurde und 75 % des 1.Lehrgangs und gar 91 % des 2.Lehrgangs betonen, dass es ihnen von vorn herein sehr wichtig war, viel zu lernen. Dabei standen die kreativen Gestaltungsaufgaben und das musikalisch-tänzerische Gruppenerlebnis mit durchschnittlich um die 90 % der Antworten an oberster Stelle.

Wie kann sich der Lehrgang noch verbessern?

– Durch eine noch differenziertere Absprache des Lehrerteam über die Gewichtung, Auswahl und Präsentation theoretischer Anteile.
– Durch die noch weiter zu verbessernde Ausgewogenheit von praktischen Erfahrungen, Diskussion und Reflexion.
– Durch das weitere Bemühen des (ohnehin schon gut entwickelten und praktizierten) Praxisbezugs zu möglichst allen Arbeitsfeldern der jeweiligen TeilnehmerInnen.
– Durch eine Optimierung der Organisation und Durchführung der Projektvorstellung durch die einzelnen TeilnehmerInnen
– Durch klare Beurteilungskriterien, die im vorhinein Lehrende und Teilnehmende über die erwarteten und zu erbringenden Leistungen informiert und orientiert.

Im zweiten Teil des Fragebogens sollte die Arbeitsweise jedes einzelnen Lehrers/jeder einzelnen Lehrerin eingeschätzt werden. Die TeilnehmerInnen hatten über die Beantwortung der Fragen hinaus die Möglichkeit, jedem Lehrer/jeder Lehrerin zu folgenden Aspekten ihre ganz persönliche Meinung mitzuteilen

- *Mir hat außerdem gefallen...*
- *Mir hat außerdem **nicht** gefallen...*
- *Geärgert hat mich...*
- *Gefreut hat mich...*

Die Basis für die Befragungsunterlagen bot das „Lehrverhaltensinventar“ zur Evaluation von Unterricht nach Murray (1983) aus dem Items zu folgenden Verhaltensweisen entnommen und adaptiert wurden:

– Sprache des Lehrenden
– Nonverbales Verhalten des Lehrenden
– Organisation der Inhaltsvermittlung
– Motivierung durch den Lehrenden
– Aufgabenorientierung des Lehrenden
– Beziehungsrealisierung durch den Lehrenden
– Partizipationsmöglichkeiten, angeboten durch den Lehrenden

Bei der statistischen Auswertung habe ich mich zunächst ganz auf die Darstellung der Häufigkeiten beschränkt. Bei der geringen Zahl von Antworten macht eine differenziertere Statistik nicht wirklich Sinn (z.B. die Ermittlung von Mittelwerten, Korrelationen oder Signifikanzüberprüfungen). Dennoch lassen sich natürlich Tendenzen mehr oder weniger deutlich erkennen und die sind durchwegs als **sehr positiv** einzustufen! Das ist auch an den verbalen Aussagen überdeutlich erkennbar. Niemand (100% aus beiden Lehrgängen) hat sich dezidiert über irgend etwas geärgert und nur vereinzelt wurde „Nichtgefallen“ ausgedrückt. Aus den „Highlights“ allerdings, mit denen „Gefallen“ und „Freude“ oftmals geradezu überschäumend zum Ausdruck gebracht wurden, sollen hier einige Auszüge zitiert werden:

– „Toller Lehrgang, hab viel davon profitiert und die Liebe zu Musik und Tanz hat sich noch mehr verstärkt. Ich hoffe, dass ich mich beruflich weiterentwickeln kann – DANKE AN ALLE!“
– „Die Gruppe war super, man konnte sich sehr schnell öffnen (!) und sich so geben wie man ist!“
– Vielseitigkeit, Kompetenz in unglaublich vielen Bereichen
– Spannende Gruppenprozesse durch Spiele umwandeln, verändern, neue Möglichkeiten finden. Lustbetont und spielerisch eigene Möglichkeiten und Grenzen kennen lernen
– Gruppenarbeiten; die Wechselwirkung von Solo- und Gruppenarbeit
– Der Lehrgang! Die Ermutigung und Motivation, am richtigen Weg zu sein.
– Die Zeit zu haben um zu entspannen ohne den Eindruck etwas anderes geht verloren
– Die Vielfalt. Musiktheorie im praktischen Tun vermittelt, nebenbei. Lernen und Erfahrungen sammeln im Selbsttun.
– Die Vertiefung in bestimmte Themenbereiche!
– Sehr viele Anregungen. Anregungen zu Improvisation und selbständigem Arbeiten
– Durch die Bewegung in Fluß zu kommen, Freude an den eigenen Möglichkeiten mit Bewegung zu gestalten vor allem mit der Gruppe. Die Abwechslung zwischen freien und gebundenen Bewegungsformen (Kreistänze...)
– Ich konnte meine Leidenschaft ausleben und dabei neue Ideen für meine Arbeit sammeln. Ich habe neue Ziele für weiteres Lernen entdecken und setzen können. Genial!!!

– In Bewegung kommen, mich dabei wohl fühlen – einlassen – neue Richtlinien erhalten...
– Interessante Themenbereiche; Video zum Thema; der Umgang mit Menschen, Einfühlungsvermögen.
– Die Freude am Singen. Das Handwerkszeug zur Liedvermittlung und der ganzheitliche Zugang und die klare theoretische Struktur sind eine große Hilfe in der Praxis. DANKE für das Engagement und den großen Einsatz, diesen Lehrgang zu organisieren und die Bereitschaft, jederzeit Hilfen zu geben!!!
– Perfekte Stunden zu erleben, die vielfältig einsetzbar sind – Grundgedanke: kein Unterschied zwischen behindert und nichtbehindert.
– Lieder und Bewegungsspiele selbst zu machen und kennen zu lernen; soviel Verständnis zu bekommen; ruhige und freundliche Art; Fachwissen.
– Die interessante, vielfältige Literaturauswahl, die zum Schmökern jedes Mal bereitlag. Die Singfreude hat sich sofort auf meine Kinder in der Gruppe übertragen.
– Der ganze Lehrgang! Danke, dass es ihn gibt!

Die Einzelergebnisse für jeden Lehrenden müssen von jedem selbst eingeschätzt und gewichtet werden und regen sicher den einen oder die andere zum Nachdenken an. Damit wäre ein Hauptziel jeder Evaluation auch schon erreicht! Die gemeinsame Diskussion im Team der Lehrenden, wo neben dem großen Lob vor allem auch die kritischen Anmerkungen und Einschätzungen einzelner TeilnehmerInnen gewissenhaft besprochen werden müssen, kann nur zu einer Optimierung des ohnehin äußerst erfolgreich geplanten und durchgeführten Lehrgangs beitragen. Denn der nächste Lehrgang kommt bestimmt: der 3.Durchgang wird im Wintersemester 2005/2006 beginnen!

Manuela Widmer

## Wer atmen kann, kann tanzen – DanceAbility Seminar am Orff-Institut und in Eugene, Oregon

*Im April 2004 fand am Orff-Institut ein Workshop DanceAbility mit Alito Alessi statt. Zwei der teilnehmenden Studentinnen waren von seiner Arbeit so begeistert, dass sie im Sommer an einem vierwöchigen DanceAbilit Teacher Certification Course in Eugene, Oregon, USA teilnahmen. Eine der beiden berichtet von diesen Erfahrungen. Wir hoffen, in Zukunft die Zusammenarbeit des Orff-Instituts mit Alito Alessi intensivieren zu können (die Redaktion).*

Am ersten Tag unseres vierwöchigen Trainings saßen wir alle, 28 Teilnehmer aus 11 verschiedenen Ländern, mit unterschiedlichen Erfahrungen (professionelle Tänzer, Pädagogen, Hausfrauen, Studenten, Physiotherapeuten, ... mit und ohne Behinderungen), mit Alito Alessi im großen Tanzsaal im Kreis. Zu diesem Zeitpunkt wusste noch keiner von uns, wie sehr diese gemeinsame Zeit unser Leben beeinflussen würde, wie viel wir nachher zu teilen und weiterzugeben haben würden. Wie jeden Tag, begannen wir auch diesen ersten mit einem gemeinsamen Schweigen. Etwas, das wirklich alle Menschen inkludiert. Das Einzige, was zu hören war: der regelmäßige Laut des Beatmungsgerätes von A. Manche von uns waren unsicher, wussten nicht, wie sie damit umgehen sollten. Das Erste, was Alito - an die ganze Gruppe gerichtet - sagte, war: „What a great reminder!“ und nickte A. dankbar zu. Damit war dieses Geräusch für alle etwas Großartiges geworden, es erinnerte uns an unsere Atmung, die wir kaum wahrnehmen, die aber Basis unseres Lebens ist, und wir wurden ein bischen mehr zu einem „Wir“.

Viele solcher Situationen durften Andrea Knonbauer (Studentin am Orff-Institut) und ich im vergangenen Sommer beim „DanceAbility Teacher Certification Course“ in Eugene, Oregon (USA) erleben. Mein Zugang zu, die Wertschätzung für, meine Wahrnehmung von Mitmenschen mit verschiedensten Fähigkeiten hat sich seit dieser Zeit sehr intensiviert.

Das DanceAbility Projekt wurde 1987 von dem amerikanischen Tänzer und Choreographen Alito Alessi gegründet, und kontinuierlich weiterentwickelt. Es basiert auf der Contact Improvisation und der Überzeugung, dass jeder Mensch tanzen kann, wie der Name, DanceAbility schon sagt. Bei DanceAbility ist jede/r gleich und normal. Jeder Körper hat Fähigkeiten und Einschränkungen, aber weder das Eine noch das Andere definieren das Potential eines Menschen zum Tanzen. Alito Alessi sieht nicht die Unterschiede von Menschen, sondern die Gemeinsamkeiten, und baut darauf seine Arbeit auf. Für ihn war es immer ein großes Anliegen, jedem Menschen Tanz zugänglich zu machen, niemanden zu isolieren. Dieser inklusive Ansatz, den ich beim Gastkurs von Alito

Alessi am Orff-Institut im vergangenen April kennen gelernt habe, hat mich motiviert, das vierwöchige Training im Sommer zu absolvieren. Immer wieder habe ich in Integrationsgruppen und bei diversen Workshops nach einer Methode gesucht, die Menschen mit Behinderungen inkludiert. Der Unterschied von Inklusion zur Integration besteht für mich darin, nicht einen Menschen zuerst ausschließen zu müssen, um ihn dann integrieren zu können; wenn ich alle inkludiere, sind sie von vornherein wertgeschätzt.
Alito ist der Meinung, Behinderung entsteht dadurch, dass die Umwelt nicht auf die Beeinträchtigung der Menschen eingeht. Wenn es in allen Bussen, an öffentlichen Plätzen, ... behindertengerechte Anlagen (Rampen, WCs etc.) gäbe, wären z.B. Rollstuhlfahrer nicht mehr darin behindert, ihr Leben eigenständig zu leben. Außerdem sagt er, dass wir alle behindert wären, das zu tun, was wir gerne möchten. Deshalb wird die Umgebung in einem DanceAbility Workshop so gestaltet, dass jeder Teilnehmer zu jeder Zeit mit seinen Fähigkeiten teilnehmen kann. Es ist ein echtes Miteinander, basierend auf Übungen, die vom Kursleiter vorgegeben werden, die aber sehr oft an die Situation in dieser Gruppe angepasst und somit variiert und ständig weiterentwickelt werden. Immer geht es in erster Linie um die Wahrnehmung der eigenen Bewegung, und dann um das tänzerische Miteinander, das Wahrnehmen des Partners und das Reagieren auf ihn. Wie auch die Elementare Musik- und Bewegungserziehung nach Orff und Keetman ist DanceAbility ein sich ständig weiterentwickelndes System, das von Improvisation lebt, und von jedem Teilnehmer weiterentwickelt wird.

Jeder Tag unseres Kurses begann nach dem gemeinsamen Schweigen mit einem Warm-Up, bei dem jeder Teilnehmer zuerst mit seinem eigenen Körper in Kontakt kam, ihn fürs Tanzen aufwärmte, und die Intuition für das Improvisieren weckte. Nach und nach gingen wir von der Eigenwahrnehmung in die Beziehung zu anderen und mit der Zeit kamen auch noch die letzten zwei Dimensionen der Improvisation – Zeit und Design – dazu. An den letzten Tagen der vier Wochen dauerte dieses Warm-Up schon 50 Minuten und wir fanden uns in wunderbaren freien Improvisationen wieder.

In unserer Gruppe befanden sich mehrere Menschen mit einer körperlichen Behinderung. Für mich war es besonders spannend, mit ihnen in Kontakt zu kommen, da ich durch sie sehr sensibel für meinen eigenen Körper wurde. So erinnere ich mich gerne an die Entdeckung der differenzierten Möglichkeiten der Augenbrauenbewegungen zurück, die wir in eine Gruppenchoreographie einbauten. Angeregt dazu wurden wir von A., sie konnte nur ihre Finger, ihren Kopf und ihre Gesichtsmuskeln bewegen, und konnte uns speziell für diese Bereiche in unserem eigenen Körper sensibilisieren.

Auch war es sehr faszinierend, was mit einem Rollstuhl, außer darauf zu sitzen alles möglich ist. Wir hatten viel Spaß beim Ausprobieren der Möglichkeiten, und bekamen von den Rollstuhlfahrern und dem Trikefahrer wertvolle Einführungen in die richtige Handhabung ihrer Fortbewegungsmittel. Auch, dass ich, wenn ich mit einem Rollstuhlfahrer tanze, immer mit seinem Körper in Berührung sein sollte - sonst würde ich ja mit dem Rollstuhl tanzen - war für mich eine interessante Erfahrung.

DanceAbility ist keine Therapie, noch sind die Trainer Therapeuten. Es geht nicht darum, jemanden zu heilen, sondern jeder kann seine Bewegungssprache erweitern, und bekommt Techniken vermittelt, die Grundlagen für den gemeinsamen Tanz bilden. Individuelle Bewegungsmuster werden einbezogen, und aufgegriffen und dadurch zu wichtigen Elementen des gemeinsamen Tanzes. Auch erfahrene Tänzer erleben DanceAbility als besondere Bereicherung.

Ein europäischer Kursteilnehmer schrieb nach einem DanceAbility Workshop: „Wir Menschen mit Behinderungen sind nicht daran gewöhnt, dass andere unseren Körper lieben. Was du normalerweise als behinderter Mensch lernst, ist, dass Menschen darauf schauen, was fehlt, was nicht richtig arbeitet; niemand schaut darauf, was da ist, und was wir tun können. Diese Arbeit unterstützt wirklich eine andere Sichtweise, als sie die meisten Menschen haben. Das ist das Wichtigste, was ich in dieser Arbeit gelernt habe: Du schaust darauf, was da ist, und tust etwas damit. Du gibst Menschen die Liebe für ihren Körper zurück, und ermöglichst dies durch Bewegen, Spielen, und durch das Entwickeln mehrerer Bewegungsmöglichkeiten."[1]

Alito Alessi hat sich in den letzten 17 Jahren eine einfache, klare Sprache erarbeitet. Z.B. (Zitat aus einer Warm-Up Übung): „Stelle dir vor, dass sich ein Körperteil bewegt und spüre die Empfindungen deiner Vorstellung... Bewege jetzt ein Körperteil...". Wenn gesagt wird: „...Bewege jetzt dieses Körperteil...", kann es sein, dass sich ein Teilnehmer ein Körperteil vorstellte, das er nicht bewegen kann, und die zweite Aufgabe nicht ausführen könnte. Somit wäre er in dieser Situation nicht inkludiert. Als wir in der dritten Woche selbst unterrichteten, wurden uns viele dieser sprachlichen Wendungen bewusst.

Auch erarbeiteten wir immer wieder Choreographien, und legten Improvisationen fest, die wir am letzten Tag bei einer dreistündigen Streetparade zeigten.

Am meisten fasziniert bin ich nach dieser Erfahrung vom Potential, das in Menschen mit Behinderungen steckt. Oft haben wir Vorurteile wegen der Äußerlichkeiten. Um den Menschen wirklich kennen zu lernen, muss ich mich jedoch auf ihn einlassen. Diese Erfahrung werde ich sicher in mein weiteres Leben einbringen, und auch die Berührungsängste vor Menschen mit Beeinträchtigungen sind bei mir jetzt viel kleiner.

Mit DanceAbility können wir kleine Gemeinschaften gründen, in denen die Bedürfnisse und Ressourcen eines Jeden gekannt, geteilt und gefeiert werden. DanceAbility ist, wie viele Methoden, die jetzt bereits praktiziert werden, ein kleiner Schritt in die Richtung einer Welt, die von gegenseitiger Wertschätzung und Achtung getragen wird.

Angelika Holzer
Studentin am Orff-Institut

LITERATUR:
Alessi, Alito; Zolbrod, Sara: Teacher Certification Course Manual. Eugene, 2004

### Kontakt:

Alito Alessi, USA, Oregon, alito22@yahoo.com, www.danceability.com

[1] Originalzitat: „We people with handicaps are not used to people loving our bodies. Normally what you learn as handicapped people is that people are looking at what is missing, what doesn't work, and nobody is looking at what is here and what we can do. So this work really supports a different view than what most people have. That's the most important thing I learned from the work you are doing: you are looking for what is here and then you are doing something with that. You give people back love for their bodies, and do that by moving, by playing and developing more possibilities to move."

## Internationales Symposion

### Neuer Termin

Das Internationale Symposion „Orff-Schulwerk im Dialog" kann aus organisatorischen Gründen nicht wie angekündigt vom 7.–10. Juli 2005 durchgeführt werden. Statt dessen wird es um ein Jahr verschoben. Wir bitten Sie, sich folgende Termine vorzumerken:

### Internationales Symposion: „Orff-Schulwerk im Dialog" 6.–9. Juli 2006

**Internationaler Sommerkurs: „Musik- und Tanzpädagogik“ 10.–15. Juli 2006**

**Internationaler Sommerkurs: „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ 4.–8. September 2006**

## *International Symposion*

***postponed***

*The international Orff-Schulwerk Symposion 2005 “In Dialogue” to have taken place as announced from July 7–10, 2005 has been postponed for organisational reasons.*

*Please note the new dates:*

***International Symposion: “Orff-Schulwerk in Dialogue” July 6—9, 2006***

***International Summer Course: “Music and Dance Pedagogy” July 10—15, 2006***

***International Summer Course: “Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy” September 4 – 8, 2006***

## Lilo Gersdorf feiert ihren 80.Geburtstag

Es ist schwer zu glauben, dass Frau Univ. Prof. Dr. Lilo Gersdorf, langjährige Vertreterin des musikwissenschaftlichen Bereichs am Orff Institut und Redakteurin der Orff-Schulwerk Informationen schon wieder einen großen Geburtstag feiert; sie sieht immer gleich elegant und gepflegt aus, ist literarisch und musikalisch besser informiert als wir „Aktiven“, fährt zweimal im Jahr ins Badische, um dort exquisite Konzerte in ihrem Lieblingshotel zu hören, die sie für sich intensiv vor- und nachbereitet und freut sich den Rest des Jahres auf diese Reisen. Ob sie weiterhin in ihrem Bereich tätig ist und noch schreibt? Nur sehr gelegentlich, das Recherchieren wird ein wenig mühsam, aber sie ist nach wie vor an Neuveröffentlichungen interessiert und eine kritische Leserin. Lebensweise fügt sie hinzu, man müsse sich seinen Tag „möblieren“ mit Lektüre, Musikhören, Kontakten zu Freunden u.a. Ihre Selbstdisziplin, ihre distanzierte Anteilnahme am Leben und ihr warmherziges Interesse an ihren Mitmenschen machen sie für ihren Freundeskreis aus Kollegen und ehemaligen Studenten zu einem großen Vorbild.

Wir haben Frau Gersdorf gefragt, wie sie ihren „großen Geburtstag“ feiern wird. Die Antwort war charakteristisch: mit einer Konzertreihe zu Neuer Musik in ihrem geliebten „Römerhof“ in Badenweiler.

Liebe Lilo, wir wünschen Dir viele reiche Erlebnisse, gut „möblierte“ Tage und möglichst stabile Gesundheit: ad multos annos.

Barbara Haselbach

## Dank und Abschied – Zum Tode von Traude Schrattenecker

Im Juli 2004 ist Traude Schrattenecker über achtzigjährig in Salzburg gestorben. Gelegentlich wurde sie von StudentInnen, die für das Fach „Geschichte der Musik- und Bewegungserziehung“ Zeitzeugen interviewen sollten gebeten, aus ihrem eigenen Leben und den Anfangszeiten des Schulwerks am Mozarteum zu erzählen. Meist hat sie dies in ihrer unnachahmlichen, respektlos-liebevollen Weise erledigt: „Ach was, da

ist nicht viel zu sagen“. Dennoch. Da wäre sehr viel zu sagen, z.B. wie sie als jüngste, kaum 14jährige Schülerin der Güntherschule in die Selbständigkeit aufbrach, ihre Ausbildung in München begann, danach zu Mary Wigman nach Dresden und Berlin ging, um wie sie sagte „richtig zu tanzen“, wie sie während des Krieges schwer erkrankte und endlich mit viel Mut und Tapferkeit ihr gesundheitliches Gleichgewicht wiedergewann, später in Salzburg ihr privates Tanzstudio aufbaute und schließlich als Mitarbeiterin von Gunild Keetman Kinderunterricht am Mozarteum gab. Seit der Gründung des Orff-Instituts gehörte sie zum Lehrkörper, Körperbildung, Anatomie, Volkstanz und Kinderunterricht waren ihre Fächer. Sie galt als eine der strengsten LehrerInnen, die es an diesem Hause je gab, aber im Nachhinein waren ihre Studenten dankbar für ihre Konsequenz und das in ihrem Unterricht Erfahrene.

Sie war unsere „Eiserne Lady“, aufrichtig bis zur Unerbittlichkeit, unabhängig und selbst-bestimmt und eine liebenswerte, treue Kollegin. Wen sie mochte, für den ging sie auf die Barrikaden. Liebe Traudl, Du warst niemand, den man vergessen könnte! Danke für alles, das Du in den Jahrzehnten Deines Unterrichtens Deinen Studenten, Kindern und Kollegen gegeben hast.

Barbara Haselbach

## Hermann Urabl – Mitarbeit an preisgekröntem Unterrichtsmaterial

Mit dem Comenius Siegel 2004 der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. (GPI), wissenschaftliche Fachgesellschaft für Multimedia, Bildungstechnologie und Mediendidaktik, sowie dem Österreichischen MultiMedia und eBusiness Staatspreis 2004 des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und der Wirtschaftskammer Österreich ausgezeichnet wurde die CD-ROM Publikation „Eichhörnchen Wolf & Co – Abenteuer Wald 2“ für Kinder ab 9 Jahren, für die Hermann Urabl, Lehrer an der Abteilung „Musik- und Tanzpädagogik - Orff-Institut“, die Musik lieferte.

Die Autoren dieser Multimedia-Produktion sind Frau Univ. Prof. Ulrike Unterbruner, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften an der Paris-Lodron-Universität Salzburg, Herr Dr. Gernot Unterbruner, Pädagogische Akademie Salzburg und Herr Mag. Martin Seibt, Aktion Film Salzburg.

Nähere Informationen unter:
http://www.multimedialernen.at

## Was aus uns geworden ist

### B 4/84 Studierende begegnen sich zum 20jährigen Abschlussjubiläum

Anlässlich des 40jährigen Jubiläums des Orff-Institutes entstand am Ehemaligentreffen 2002 unter den anwesenden B 4/84 Studierenden die Idee, sich 2004 zum 20jährigen Abschlussjubiläum des B-Studiums am Orff-Institut in Salzburg zu treffen.

Ruth Preissner und Bernadette Rickli schafften es, sämtliche ehemaligen Studentinnen und Studenten, zerstreut in aller Welt, ausfindig zu machen. Eingeladen wurden auch alle damaligen Dozierenden und Sekretärinnen. Mit Neugier und Vorfreude fieberten wir den Pfingsttagen entgegen:

13 der 16 Ehemaligen des B 4 Kurses 84 reisten nach Salzburg. Am Samstagmorgen trafen wir uns, natürlich im Orff Institut. Manuela Widmer orientierte uns kurz über den jetzigen Stand der Ausbildung am Orff-Institut. Anschliessend konnten wir (herzlichen Dank Manuela) die Infrastruktur des Instituts nutzen, um uns gegenseitig, im Gespräch, mittels Video oder Power- Point Einblicke in unsere aktuelle Arbeit zu geben.

20 Jahre Lebenszeit, welch eine Fülle an Geschichten, Erfahrungen und Prozessen. Nach 4 Stunden Austausch brauchten wir alle eine Pause, um für das Treffen mit den Dozenten am Nachmittag wieder fit zu sein. Da war ein Herzen und Staunen, ein Lachen und Strahlen auf dem Parkplatz vor dem Orff – Institut, als Anette Bahe, Astrid Dauschan Pacetto, Brigitte Leistikow, Claudia Gluschankow, Fatima Pereira, Ingrid Kroll Sörgel, Katharina Weber Schranz, Leo Riveiro, Luise Lutz Mannl, Ruth Preissner, Susanne Dietl Brameshuber, Ursula Svoboda und Bernadette Rickli ihre ehemaligen Lehrerinnen und Lehrer begrüssten.

Gemeinsam fuhren wir auf die Zistlalm und spazierten rund um den Gaisberg. Zu zweit oder in kleinen Gruppen schauten wir zurück auf unsere Ausbildung.

*1984*

*2004*

Wegweisende Erfahrungen wurden damals gemacht, die sich auf verschiedenste Art und Weise auf die heutigen Tätigkeiten auswirken. Auch Schwierigkeiten und Verletzungen aus der Studienzeit kamen in diesen Begegnungen zur Sprache, erstmals vielleicht formuliert, aus zeitlicher Distanz wahrgenommen. Wir sind ein Stück Weg gemeinsam gegangen, von der lang ersehnten Sonne beschienen, mit Ausblick in die vier Himmelsrichtungen und Einblick in unterschiedliche Lebens- und Arbeitswelten. Interesse, Respekt, Gelassenheit und Humor begleiteten diese Gespräche.

Am Abend stand wiederum die Begegnung mit Lehrern und Sekretärinnen auf dem Programm, diesmal bei einem deftigen, österreichischen Nachtessen beim „Mostwastl". Die ausgelassene Stimmung gipfelte in einem Foto-Shooting mit den druckfrischen B 4/84 – 04 T-Shirts aus Israel.

Nach einer geruhsamen Nacht und einem morgendlichen Konzertbesuch im Schloss Mirabell entschlossen wir uns nochmals für den Blick aus der Höhe, fuhren zur Ehrentrudis Alm, speisten an der warmen Pfingstsonne und spazierten zur Fageralm. Die saftig grüne Landschaft durchschreitend Zeit füreinander haben, einander zuhören, sich mitteilen. Neue, unbekannte Züge wurden entdeckt und alte Vertrautheiten erkannt, nachdenklich, still, freudig und staunend.

Zum Abschied beschenkte uns Susanne Dietl mit ihrem Spiel auf der Schlüsselfidel. Draussen auf der Wiese gab sie uns schwedische Volkmusik mit auf den Weg. Beglückt von ihren Melodien und traurig über die Trennung verabschiedeten sich die alten StudienkollegInnen. Ein kleiner Rest genoss auch noch den Pfingstmontag zusammen. Als Letzte machte sich Fatima Richtung Brasilien auf den Weg.

Bis bald liebe B 4/84er, und dann mit Makiko, Pilar und Wilhelm – wir haben euch sehr vermisst!

Bernadette Rickli

## Von der Abteilung zum Institut zur Abteilung...

Bitte, liebe Leserin und lieber Leser, nicht verzweifeln! Aber das Orff-Institut hat mal wieder seine Bezeichnung geändert. Nicht freiwillig, sondern aufgrund erneuter Gesetzesänderungen. Wir folgen nun (mehr oder weniger zufrieden) einem neuen Organisationsgesetz für alle Universitäten Österreichs, also auch für die Kunstuniversitäten: dem Universitätsorganisationsgesetz 2002 – kurz UG 2002. Nach diesem Gesetz hat sich die Universität Mozarteum wieder einmal neu gegliedert und so wurde beschlossen, aus den „Instituten" wieder „Abteilungen" zu machen und aus den (Forschungs-)Abteilungen wieder Institute... Kurz und gut: wir heißen nun offiziell bis auf weiteres: Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut" und es gibt auch eine neue Abteilungsleiterin, die für die nächsten zwei Jahre die Geschicke des Instituts – Verzeihung: der Abteilung „Orff-Institut" so gut sie nur kann betreuen und begleiten wird: Univ. Prof. (für Didaktik und Lehrpraxis der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik) Mag. phil. (für Erziehungswissenschaft) Manuela Widmer. Als mein Stellvertreter fungiert kollegialerweise Univ. Prof. (für Elementare Komposition und fächerübergreifende Gestaltungsprojekte) Klaus Feßmann.

Manuela Widmer

# Publikationen

## *Publications*

**Adam Benjamin: Making an Entrance – Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers**

Routledge – Taylor & Francis Group, London and New York 2002, 255 S.
ISBN 0-415-25144-3

Schaut man sich auf dem Markt um, so sind sie kaum zu finden: Publikationen, die sich mit dem Thema des Integrativen Tanzens beschäftigen - noch dazu jeden sich als Laie oder auch professionell mit Tanz beschäftigenden Menschen berücksichtigend. Seit zwei Jahren ist sie nun schon im englischsprachigen Raum da, mit etwas mehr Anstrengungen auch darüber hinaus: Adam Benjamins Veröffentlichung „Making an Entrance". Benjamin ist führend auf dem Gebiet des Integrativen Tanzes – seine Schrift die erste, welche eine praktische Einführung des gleichwertigen Unterrichtens von Tanz mit Menschen mit und ohne Behinderung ohne Ausgrenzungen gibt. – Im Gegenteil: Prinzip der Integration ist es, dass jeder in seiner Art 'er/sie selbst' sein kann, was eine bereichernde Vielfalt schafft. Gerade hier ist die ideale Basis zur Improvisation gegeben, die Benjamin in den Mittelpunkt seiner Arbeit stellt. Sein Ziel ist es, Möglichkeiten der Begegnung zu schaffen, Zugänge zwischen „den verschiedene Welten" zu ermöglichen, aber auch allgemein zu neuen Denkweisen bezüglich Tanzen an sich und Tanzpädagogik im Besondern anzuregen. Und „It is not another book about ‚them', it is a book about all of us, and about what happens when we dance together." (aus der Einleitung, xvii)

Inhaltlich gliedert sich das Buch in zwei Teile. Der erste beleuchtet theoretische Hintergründe und Reflexionen zum Arbeitsfeld (Introduction). Neben Schilderungen seiner persönlichen Anfänge des Integrativen Tanzens und der Gründung seiner Dance Company „CandoCo" thematisiert Benjamin u.a. auch zentrale Phänomene des Tanzens wie Präsenz und Improvisation bzw. Improvisationsfehler oder Blockierungen, hinterfragt Terminologien für die Bezeichnung von Menschen mit Behinderung sowie Integration-Inklusion, betrachtet die geschichtliche Stellung des Integrativen Tanzes bis in die heutige Zeit und setzt sich – überleitend zum zweiten Teil des Buches – mit dem Thema 'Gruppe: was ist alles zu beachten?' auseinander.

Nahezu zwei Drittel des Buches umfassend, stellt dieser dann sehr ausführlich praktische Übungen und Improvisationsformen vor (Exercises and Improvisations).

Sehr angenehm wird immer wieder deutlich, wie sehr Benjamin aus dem eigenen praktischen Tun heraus schreibt und seinen großen Erfahrungsreichtum weiterzugeben versucht. Erwachsen an eigenen Fehlern, v.a. aber auch Erfolgen im Unterrichten, will er mit seinen Impulsen einen – für alle Interessierten offenen – möglichen Weg der Verbindung von Tanz und Kunst aufzeigen – und dabei stets Raum für eigene Exploration und Diskussion lassen. Wichtig sind für ihn ganz grundsätzliche Einstellungen, wie bspw. die, sich selbst und auch individuelle Unterschiede zu respektieren, sowie verstärkt auch Mut zur Individualität zu entwickeln, für sich und seinen Körper Verantwortung zu übernehmen, zu vermeiden, sich oder andere zu verletzen... Nicht selten gibt er konkrete Hinweise, auch Warnungen, um z.B. Gefahren vorherzusehen und zu vermeiden, gerade auch im Umgang mit Rollstühlen. Zu den über 50 angeführten Übungen und Improvisationsideen gibt es jeweils detaillierte Informationen bezüglich günstiger Teilnehmerzahl, eine Einführung ins Thema (u.a. die Improvisationsquelle), praktische step-by-step-Anweisung der Übung, besondere Hinweise für den Lehrenden, Verweise auf mögliche Variationen sowie gelegentlich Beispiele aus der Praxis.

Alles in allem sehr umfangreich und viele Anregungen gebend, die auszuprobieren es die tanzbegeisterte Leserin / den tanzbegeisterten Leser sehr locken wird. Trotz aller praktischer Lenkung seitens des Buches wird es dennoch von Vorteil sein, vor dem eigenen Unterrichten im Mittun in einem durch Erfahrene geleiteten Integrativen Kurs die Praxis selber zu erleben. Im Anhang des Buches finden sich dazu weltweite Kontaktiermöglichkeiten. Allgemeine Improvisations-Ideenmuster sind aber generell allen Interessier-

ten als Fundgrube zu empfehlen. Und: wenn man liest und sieht (zahlreiche Fotos beleben das Buch), wie ganz selbstverständlich mit tauben, blinden, körperlich beeinträchtigten ... Menschen Tanzen möglich ist, bekommt man Mut, sich auch auf nicht-therapeutischem Wege in dieses Arbeitsfeld hineinzuwagen.

Henriette Keil

**Polo Vallejo:**
**Universo musical de los Wagogo de Tanzania**

Edition im Selbstverlag (mit 2 CDs), Texte dreisprachig (span., engl., franz.), 198 S.

Wie kommt es, dass die Musik einer kleinen, naturverbunden lebenden Gruppe von Menschen in Tanzania (Westafrika) so viel differenzierter rhythmisch raffinierter, musikalisch interessanter klingt als viele der Musikproduktionen, die Millionen von Menschen in den reichen Industrienationen überschwemmen? Man könnte es als eine unscheinbare, aber nicht unwesentliche Art der Überlegenheit gegenüber vielen bezeichnen, die ökonomisch so viel besser gestellt sind, dabei jedoch musikalisch vergleichsweise verarmt wirken.

Polo Vallejos Buch über die Musik der Wagogo-Kinder in Nzali (Tanzania) ist zunächst einmal ein sehr schönes Buch; eindrucksvolle Fotos, Illustrationen, Kinderzeichnungen, ein perfektes Layout, zwei CDs mit Musik – all das ist mehr als eine Sammlung von Dokumenten, es ist ein mit Genuss zu betrachtendes bibliophiles Kunstwerk. Aus der phantasievollen Komposition spricht der Geist eines Staunens, einer Achtung, ja der tiefen Wertschätzung für eine Kultur, in der – wohl gemerkt am Ende des 20. Jahrhunderts – „tout débordait de musique", noch immer das ganze Leben von Musik durchdrungen ist, und zwar Musik, die nicht bequem rezipiert, sondern von allen selbst gemacht wird. Das Buch ist weniger ein wissenschaftlicher Bericht, als die Schilderung einer Begegnung; es wendet sich in seiner anschaulichen Darstellungsweise eher an den neugierigen Musiker oder auch Laien, als speziell an Musikethnologen, die vielleicht exakte Bildkommentare, ausführliche Instrumentenbeschreibungen, genaue Übersetzungen der Liedtexte, Details zu Fragen des Tonsystems erwarten würden.

Hier werden Annäherungen geschildert, Erlebnisse und Eindrücke, die uns westlich Geprägten auch einen Spiegel unserer Denkungsart vorzuhalten imstande sind.

In vier großen Abschnitten geht es um den soziokulturellen Kontext, die Musik der Kinder der Wagogo und ihre Strukturen, zuletzt um konkrete Zeugnisse der fast ausschließlich vokalen Liedtradition: Fast 70 kurze, überwiegend zwei-, manchmal dreistimmige Lieder liegen in Tonaufnahmen vor, zu denen teilweise zusätzlich einzelne Stimmen abhörbar sind, was ein Nachmusizieren ermöglicht. Die meisten Lieder sind – in traditionell westlicher Notation – transkribiert, was freilich nur als Annäherung an die lebendige Freiheit der in den Tondokumenten niedergelegten musikalischen Wirklichkeit aufgefasst werden kann.

In einem weiteren Sinne ist dieses Buch auch ein pädagogisches, für Erwachsene, für Kinder, für jeden: Auch das ist – heute, weit weg – Musik und Leben in staunenswerter Vielgestaltigkeit und Ursprünglichkeit.

Thomas Hauschka

**B. Hoffmann / H. Martini / U. Martini / G. Rebel / H.H. Wickel/ E. Wilhelm: Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit**

Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2004

Die Autoren des Buches lehren alle am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Münster im Fachkomplex „Ästhetik und Kommunikation". Einige sind uns wohl bekannte Autoren, z.B. Ulrich Martini, der 1980 das wunderbare Buch „Instrumente – erfinden, bauen, spielen" vorgelegt hat. Oder Bernward Hoffmann der einige Bücher zur Medienpädagogik vorgelegt hat. Oder Günther Rebel, der u.a. 1999 ein Buch zur Bewegungspädagogik im Sozialwesen vorgelegt hat. Und Hans Herrmann Wickel der einige Veröffentlichungen zur Musik in der Sozialen Arbeit vorgelegt hat und außerdem Mitherausgeber des gerade neu erschienenen „Handbuch für Musik in der Sozialen Arbeit" ist.

Dem Leser wird gleich in der Einleitung erklärt, dass man unter dem Begriffspaar „Ästhetik und Kommunikation" in Studiengängen der Sozialen Arbeit einen Fachkomplex bezeichnet, in dem die gesellschaftli-

che Bedeutung, die emotionale Wirkung und der hohe Aufforderungscharakter ästhetischer Medien untersucht und für den praktischen Einsatz genutzt wird.
Das Begriffspaar wird von den Autoren durch den Begriff „Gestaltungspädagogik“ ersetzt.
In der Gestaltungspädagogik geht es also um die Erfahrung und Förderung von Wahrnehmung und Gestaltung sozialer Kommunikation mit ästhetischen, sprachlichen und nonverbalen Medien. Zu den sechs Bereichen Musik, Tanz und Bewegung, Kunst und Werken, Sprache, Spiel und Theater sowie Technische Medien, werden grundlegende Reflexionen und praktische Beispiele vorgestellt. Die Autoren plädieren für den Begriff „Gestaltungspädagogik“, da im sozialen Arbeitsfeld Ästhetik als praktisch-sinnliche Tätigkeit mit den folgenden Inhalten zu verstehen ist: Wahrnehmen – Gestalten – Urteile ermöglichen.
Die Autoren grenzen auch die Gestaltungspädagogik von der Gestaltpädagogik und Gestalttherapie, die ja aus der Gestaltpsychologie entwickelt wurden, klar ab. Gestaltpädagogik und Gestalttherapie beschäftigen sich mit der Gestalt eines Ausdrucks, die sich aus der Bedürfnisstruktur entwickelt. Demgegenüber arbeitet Gestaltungspädagogik an der Gestaltung eines persönlichen und sozialen Ausdrucks, der mittels eines Medium erfolgt. Anders als in einer rückwärtsgerichteten Therapie wird durch die Konzentration auf das Hier und Jetzt - wie auch auf das Tun - in der Gestaltungspädagogik der Zugang zu den Klienten in der Sozialen Arbeit insbesondere erleichtert, beschleunigt und teilweise überhaupt erst ermöglicht.
Im ersten Hauptteil des Buches werden wichtige Schlüsselbegriffe der Kommunikation mit ästhetischen Medien vorgestellt und in ihrer Bedeutung für die Gestaltpädagogik erläutert.
Ich möchte diese Begriffe hier einzeln aufführen um Ihnen, den Lesern, Lust zu machen in dieses Buch hinein zu schauen: Wahrnehmung, Kommunikation, Sprache, Gestalt und Gestaltung, Kontakt und Beziehung, Entwicklung, Emotion, Kreativität, Medien und Medium. Eine Einordnung von Gestaltpädagogik in die Entwicklungslinien von ästhetischer Erziehung, sozialer Kulturarbeit und Kulturpädagogik schließt diesen hochinteressant aufbereiteten ersten Teil ab. Auf ca.110 Seiten können Studierende, Lehrende und Praktiker vielfältige Hinweise und Informationen erhalten, die ihr Wissen aktualisieren. Im Weiteren können diese Kapitel zu einer Reflektion über die eigene Tätigkeit und einer aktuellen Standortbestimmung anregen.
Im zweiten Teil des Buches werden die sechs erwähnten Fachdisziplinen auf ihren Beitrag an theoretischen Einsichten und praktischen Anregungen für die Gestaltungspädagogik untersucht.
Im dritten Teil des Buches wird Einblick in die Praxis der einzelnen Disziplinen der Gestaltungspädagogik gegeben. Hier muss angemerkt werden, dass die praktischen Beispiele eher kurz und ausschnittartig angeführt werden. Einen Katalog von Arbeitshilfen kann man nicht erwarten, denn das Buch möchte vor allem durch exemplarische Anregungen, grundlegend ein gestaltungspädagogisches Verständnis für die Praxis vermitteln.
Die Autoren sprechen zu Beginn des Buches die Hoffnung aus, dass mit der Vorstellung ihres Buches, welches sich am Lebendigen und Machbaren für den Einzelnen, aber auch an einer Sozialen Kultur orientiert, solche Gestaltungsprozesse in der Ausbildung und im Alltag der Sozialen Arbeit und in anderen pädagogischen Zusammenhängen immer häufiger anzutreffen sind.
Zum Abschluss möchte ich mir die Bemerkung erlauben, dass mir als Studierender, Praktiker und Lehrender im Feld der Sozialen Arbeit die Bezeichnung „Ästhetik und Kommunikation“ schon 30 Jahre lang unbefriedigend war. Mit der vom Autorenteam vorgeschlagenen Bezeichnung „Gestaltungspädagogik“ kann ich mich wirklich anfreunden.

Michel Widmer

# Orff-Schulwerk Kurse

## *Orff-Schulwerk Courses*

| | |
|---|---|
| 4.–8. 12. 2004 | Educación Esthetica |
| | Referentin: Barbara Haselbach<br>Vitoria – Gasteiz, Spanien<br>Música, Arte y Procesco, Vitoria |
| 6.–10. 12. 2004 | Rock und Pop in der Schule |
| | Referenten: Michel Widmer, Rainer Kotzian<br>Alteglofsheim, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 10.–12. 12. 2004 | Musik und Tanz für jedermann |
| | Referentinnen: Monika Unterholzner, Siglinde Hartl<br>Alteglofsheim, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 27.–30. 12. 2004 | „Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater“ |
| | ReferentInnen: Pierre van Hauwe (Leitung), Peter Schuhmann, Manuela Widmer u.a.<br>Pierre-van-Hauwe-Musikschule Inning e.V., Deutschland<br>peter.schuhmann@web.de |
| ab Jänner 2005 | Ausbildung „Atem und Klang Achtsamkeits-Therapie“ (5x 4 Tage) |
| | Referent: Peter Cubasch<br>Atem Haus Hohenems, Österreich<br>Bodensee-Institut Bregenz, www.bodenseeinstitut.com |
| 15.–16. 1. 2005 | Der See hat eine Haut bekommen... |
| | ReferentInnen: Enno Granas, Steffi Forker<br>Michaelstein, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 23.–31. 1. 2005 | Elementares Musiktheater in Vor- und Grundschule |
| | Referentin: Manuela Widmer<br>Kaohsung und Taipei / Taiwan<br>Chinese Orff-Schulwerk Association (COSA) |

| | |
|---|---|
| 13.–19. 2 2005 | Die Welt der Pentatonik. Musikdidaktisches Intensivseminar mit Video-Dokumentation |
| | Referenten: Peter Cubasch, Coloman Kallòs (Video-Dokumentation)<br>Kulturwerkstatt Tannberg, Österreich<br>Bodensee-Institut Bregenz, www.bodenseeinstitut.com |
| 19.–21. 2. 2005 | Elementares Musiktheater als integrative und integrierende Spielform der Musik- und Bewegungserziehung |
| | Referentin: Manuela Widmer<br>Rom, Italien<br>Centro Didattico Musicale (CDM), Andrea Sangiorgio<br>andreasangiorgio@tin.it |
| 4./5. 3. 2005 | Elementares Musiktheater in der Grundschule |
| | Referentin: Manuela Widmer<br>Miesbach (Schulamt), Deutschland |
| 11.–13. 3. 2005 | Mit Musik und Tanz in den Frühling |
| | ReferentInnen: Insuk Lee, Monika Unterholzner<br>Marktoberdorf, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 12. 3. 2005 | Orff-Instrumentalspiel |
| | Referentin: Bernadette Rickli<br>Aarau, Schweiz<br>Orff-Schulwerk Schweiz<br>helen.heuscher@bluewin.ch |
| 20.–24. 3. 2005 | Wenn die Kinder mit den Eltern... |
| | ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Enno Granas, Steffi Forker<br>Hohebuch, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 20.–24. 3. 2005 | Teenies go Orff |
| | Referenten: Rupert Bopp, Mathias Berghoff<br>Hohebuch, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 20.–24. 3.2005 | Orff-Schulwerk Osterkurs |
| | ReferentInnen: Reinhold Wirsching, Monika Unterholzner, Ari Glage, Angela Nassall<br>Hammelburg, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 20.–24. 3. 2005 | Elementare Musik- und Bewegungserziehung in der Schule (Liedbegleitung und Tanz) |
| | ReferentInnen: Angelika Vögele-Wolf, Rodrigo Fernandez<br>Carl Orff Volksschule Diessen / Ammersee, Deutschland |

| | |
|---|---|
| ab April 2005 | Weiterbildung „Kreative Musik- und Bewegungserziehung“ (4 Wochenendseminare) |
| | ReferentInnen: Insuk Lee, Cornelia Cubasch-König<br>Bodensee-Institut Bregenz, www.bodenseeinstitut.com |
| 4.–6. 4. 2005 | Improvisación en la danza |
| | Referentin: Barbara Haselbach<br>Madrid, Spanien<br>Escuela Superior de la Danza, Madrid |
| 7.–9. 4. 2005 | Integración de las Artes |
| | Referentin: Barbara Haselbach<br>Madrid, Spanien<br>Asociación Orff España, Apto. 1016, 28230 Las Rozas de Madrid<br>www.orff-spain.com |
| 8.–10. 4. 2005 | Bewegung – Spiel – Tanz |
| | Referentin: Cornelia Cubasch-König<br>Trossingen, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 12. 4. 2005 | Atem – Bewegung – Sprache |
| | Referentin: Christine Schönherr<br>St. Johann i. Pongau, Österreich<br>Pädagogisches Institut Salzburg |
| 15./16. 4. 2005 | Ästhetische Erziehung u.a. |
| | Referentin: Barbara Haselbach<br>Bern, Schweiz<br>Universitätslehrgang Tanzkultur, Universität Bern, Schweiz |
| 16./17. 4. 2005 | Elementares Musiktheater „Spring ins Spiel“ |
| | Referentin: Manuela Widmer<br>St. Gallen-Wittenbach, Schulhaus Kronbühl, Schweiz<br>Orff-Schulwerk Schweiz<br>helen.heuscher@bluewin.ch |
| 22.–24. 4. 2005 | Orff-Schulwerk in der Grundschule |
| | ReferentInnen: Micaela Grüner, Robert Grüner<br>Alteglofsheim, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 23. 4.2005 | Jubiläumshauptversammlung „Orff-Schulwerk Schweiz“, mit Workshops und Überraschungen |
| | Flawil, Schweiz<br>Orff-Schulwerk Schweiz<br>helen.heuscher@bluewin.ch |

| | |
|---|---|
| 25.–29. 4. 2005 | Musik und Tanz im Kindergarten |
| | ReferentInnen: Ulrike Meyerholz, Werner Beidinger Susi Reichle<br>Hammelburg, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 25.–29 .4. 2005 | Erlebnis Kinderchor |
| | ReferentInnen: Christiane Wieblitz, Ernst Wieblitz<br>Hammelburg, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 5.–8. 5. 2005 | Maikurs 2005 – Musik, spielerisch und kreativ |
| | ReferentInnen: Lenka Pospisilova, Insuk Lee<br>Rendsburg, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 21./22. 5. 2005 | Youth Dance |
| | Referentin: Brigitta Schrepfer<br>Zürich, Schweiz<br>Orff-Schulwerk Schweiz<br>helen.heuscher@bluewin.ch |
| 3.–-5. 6. 2005 | Musik und Tanz ein Leben lang |
| | ReferentInnen: Insuk Lee, Johanna Metz<br>Hammelburg, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 3.–5. 6. 2005 | Trommelissimo |
| | Referenten: Rainer Kotzian, Enno Granas<br>Hammelburg, Deutschland<br>Musik+Tanz+Erziehung, Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V.<br>orff-schulwerk@t-online.de |
| 4./5. 6. 2005 | Vom Bilderbuch zum Xylophon |
| | Referentin: Barbara Menberg<br>Raum Luzern, Schweiz<br>Orff-Schulwerk Schweiz<br>helen.heuscher@bluewin.ch |
| 10.–15. 7. 2005 | Elementare Musik- und Tanzpädagogik in der Schule |
| | ReferentInnen: Werner Beidinger u.a.<br>Strobl am Wolfgangsee, Österreich<br>Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ / Österreich und<br>Pädagogisches Institut des Bundes Salzburg, Österreich |

| | |
|---|---|
| 10.–16. 7. 2005 | International Summer Course:<br>Music and Dance Education Orff-Schulwerk |
| | Leitung: Verena Maschat, Andrea Ostertag<br>ReferentInnen: Christa Coogan, Danai Gagné, Doug Goodkin, Erich Heiligenbrunner, Verena Maschat, Andrea Ostertag, Soili Perkiö, Shirley Salmon, Andrea Sangiorgio, Reinhold Wirsching<br>Orff-Institut Salzburg, Österreich<br>0043-662 / 61 98 - 61 00<br>sonja.czuk@moz.ac.at |
| 16.–22. 7. 2005 | Sommerkurs „Musik und Tanz in der pädagogischen, integrativen und therapeutischen Praxis“ |
| | ReferentInnen: Dr. Karin Schumacher, Insuk Lee, Manuela Widmer, Eric Lebeau, Cornelia Cubasch-König u.a.<br>Bodensee-Institut Bregenz, www.bodenseeinstitut.com |
| 16.–23. 7. 2005 | Stimme und Kommunikation |
| | Referentin: Christine Schönherr<br>Männedorf, Schweiz<br>IVAAP c/o Boldern Postfach, CH-8708 Männedorf |
| 18.–22. 7.2005 | Curso Internacional de Verano:<br>Música y Danza en la Educación |
| | ReferentInnen: Ester Bonal, Mariana di Fonzo, Danai Gagné, Doug Goodkin, Sofia Lopez-Ibor, Verena Maschat, Pilar Posoda<br>Asociación Orff España, Apto. 1016, 28230 Las Rozas de Madrid<br>www.orff-spain.com |
| 31. 7.–7. 8. 2005 | 10. Internationaler Sommerkurs der Begegnung in Krakau / Polen |
| | ReferentInnen: Soili Periö (FIN), Jacque Schrader (USA), Lenka Pospisilova (CZ), Sonja Kern (D), Erich Heiligenbrunner (A)<br>Organisation:<br>Coloman Kallòs, Magorzata Stochel<br>kallos@kulturraum.at |

**Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe / *Adresses of Co-Authors of this issue***


| | |
|---|---|
| Lucie Allyson | c/o Music for Children – Carl Orff Canada, 325 Hickson, St. Lambert, Québec J4R 2N9, Canada<br>E-Mail: allyson.lucie@uqam.ca |
| Natalie Begle | Mittebrunnen 11, 6850 Dornbirn, Austria<br>Tel.: 0699 / 10 80 00 84; E-Mail: natalie.begle@gmx.net |
| Prof. Werner Beidinger | Schulweg 1a, D-14542 Geltow OT Wildpark West, Germany<br>E-Mail: beidinger@rz.uni-potsdam.de |
| Monica Bugeja | Tahnin, 33 Triq-il Barmil, Victoria Gardens, Ta'l-Ibrag STJ o3 Malta<br>E-Mail: monabugeja@hotmail.com |
| Susie Davies-Splitter | PO Box 268 East Bentleigh, Victoria 3165 Australia<br>E-Mail: www.welcometomusic.net |
| Katy Dymoke | c/o Touchdown Dance, 42 Edge st, Manchester M4 1HN, United Kingdom<br>Tel.: 0044 - 161 / 278 1499; E-Mail: info@touchdowndance.co.uk<br>Homepage: www.touchdowndance.co.uk |
| Katharina Ferner | Fischbachstr. 42, 5020 Salzburg<br>E-Mail: freieslesen@yahoo.de |
| Evelyn Glennie | Homepage: http://www.evelyn.co.uk |
| Dr. Johann Götschl | c/o Karl-Franzens-Universität Graz / Institut für Philosophie und Ludwig-Boltzmann-Institut für Wissenschaftsforschung, Mozartgasse 14, A-8010 Graz, Austria<br>E-Mail: johann.goetschl@uni-graz.at |
| "Aurelio" A.C. Hammers | Homepage: www.auroville.org/mohanam<br>E-Mail: mohanam@auroville.org.in |
| o. Univ.-Prof. Barbara Haselbach | Gfalls 5c, Hengstberg, A-5061 Elsbethen, Austria<br>E-mail: barbara.haselbach@moz.ac.at |
| Thomas Hauschka | Untersbergstr. 213, 5412 Puch, Austria<br>E-Mail: hauschka@utanet.at |
| Helen Heuscher | Obere Kapfstraße 23, CH-9100 Herisau, Schweiz<br>E-Mail: helen.heuscher@bluewin.ch |
| Dr. Andreas Hinz | c/o Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg / Fachbereich Erziehungswissenschaften, 06099 Halle (Saale), Germany<br>E-Mail: hinz@paedagogik.uni-halle.de |
| Angelika Holzer | E-Mail: gelika@gmx.at |
| Junko Hosoda | c/o Japanese Orff Schulwerk Association, #184-8501 Koganeishi, Nukuikitamachi 4-1-1, Japan<br>Tel + Fax: 0081-42 329 7381; E-mail: hosoda@tokyo-kasei.ac.jp |
| Elisabeth Huber | Friedensweg 19, A-8401 Kalsdorf, Austria<br>Tel.: 0043 - 3135 / 541 04 |

| | |
|---|---|
| Tohru Iguchi | c/o Japanese Orff Schulwerk Association, #184-8501 Koganeishi, Nukuikitamachi 4-1-1, Japan<br>Tel + Fax: 0081-42 329 7381 |
| Prof.Dr. Ulrike E. Jungmair | Johann-Piger-Straße 4a, A-5020 Salzburg, Austria<br>E-mail: ulrike.jungmair@moz.ac.at |
| Henriette Keil | c/o Orff-Institut, Frohnburgweg 55, 5020 Salzburg, Austria<br>E-Mail: henriettekeil@gmx.de |
| Elinor Klebel | Hans-Sperl-Str. 15, 5020 Salzburg, Austria<br>E-Mail: ellie.klebel@web.de |
| Jarmila Kotůlková | Jugosl. Partyzan U. 16, CZ-16000 Prag, Tschechien<br>E-mail: kotulkovaj@centrum.cz |
| Eric Lebeau | Dorf 42, A-5205 Schleedorf, Austria<br>Tel.: 0043 6216 200 12, E-Mail: elebeau@gmx.at |
| InSuk Lee | Carl-Orff-Bogen 99, 80939 München, Germany<br>E-Mail: insuk.lee@t-online.de |
| Wessela Luepcke-Valkova | c/o Bulgarische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Bdin-Str.14A, 9000 Varna, Bulgarien<br>Tel: 00359 888 20 88 98, E-Mail:vessi_l@hotmail.com |
| Elfriede Marksteiner | c/o Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e.V., Scharnitzer Str. 1, 82166 Gräfelfing, Germany<br>E-Mail: orff-schulwerk@t-online.de |
| Verena Maschat | Calle Nueva 15-3, E-28230 Laz Rozas de Madrid, Spaniel<br>Email: verena@inicia.es |
| Wakako Nagaoka | 1-13-23 Hatago-machi, Yamagato-shi 990-0047, Japan<br>E-mail: user1036215517@aol.com |
| Dr. Rudolf Nykrin | Birkenstrasse 21, A-5020 Salzburg, Austria<br>E-Mail: rudolf.nykrin@moz.ac.at |
| Fernando Palacios | E-Mail: ferdipalas@jazzfree.com |
| Ulrike Pfeifenberger | Innsbruckerstr. 64, 6130 Schwaz, Austria<br>E-Mail: ulli.pfeifenberger@gmx.at |
| Bernadette Rickli | E-Mail: brickli@dplanet.ch |
| Philippe Saccomano | c/o Association Carl ORFF France, 53 Rue Robert Degert, 94400 Vitry-sur-Seine, France<br>Tel.: 0033 - 6 03 87 58 99; E-Mail: saccomano@pedagogie-orff.org |
| Shirley Salmon | Floraweg 1, A-8071 Grambach, Austria<br>E-mail: shirley.salmon@moz.ac.at |

| | |
|---|---|
| Christoph Schartner | Josef v. Eichendorff Str.3/3, 5020 Salzburg, Austria<br>Tel.: 0662 / 83 15 60, E-mail: c.schartner@salk.at |
| Christine Schönherr | Puch 315, A-5412 Puch, Austria<br>Tel.: 0043 - 62 45 / 832 04; E-Mail: christine.schoenherr@moz.ac.at |
| Maruscha Scholze | Voglerstr. 36, 01277 Dresden, Germany<br>Tel.: 0049 - 351 / 3118057 |
| Jukka Siukonen | Päivänkakkarantie 1 I 30, FIN-02270 Espoo, Finland<br>E-Mail: siukoset@kolumbus.fi |
| Ulrike Stelzhammer-Reichhardt | Pflanzmannstraße 13, 5020 Salzburg, Austria<br>Tel.: 0664 / 514 02 70; E-Mail: ulrike.stelzhammer@A1.net |
| Manuela und Michel Widmer | Salzburger Schützenweg 6, 5400 Hallein-Neualm, Austria<br>E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at; E-Mail:<br>michel.widmer@moz.ac.at |
| Reinhold Wirsching | Tabinger Strasse31, 83330-Hart, Deutschland<br>E-Mail: reinhold.wirsching@moz.ac.at |
| Yvonne Yong | c/o Orff Singapore<br>E-Mail: yvonneyyong@yahoo.com; Homepage: enquiries@orffsinga-pore.org |
| Vyacheslav Zhilin | Ul. Oktaberskaya 70, RUS-457200 Varna, Tchelabinsk. ob. Russia<br>E-Mail: vyat_zhilin@mail.ru |

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

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

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, CH-9230 Flawil, Schweiz,
Email: anita.winiger@bluewin.ch

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

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland
Email: info@studio49.de

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria
Email: 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