Winter 2015

Orff-Schulwerk heute

Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Elemental Music and Dance Pedagogy

93

Interkulturalität in der Elementaren Musik- und Tanzerziehung

Interculturality in the Elemental Music and Dance Pedagogy

Orff-Schulwerk *heute*

Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Elemental Music and Dance Pedagogy

Interkulturalität in der Elementaren Musik- und Tanzerziehung
Interculturality in the Elemental Music and Dance pedagogy

Mit freundlicher Unterstützung durch // *Kindly supported by:*

Editorial // *Editorial*

Liebe Leserinnen und Leser,

wir leben in einer Zeit, in der berufliche Mobilität, Reisen und Arbeiten in anderen Ländern zum Alltag gehören und allen Beteiligten viele Erfahrungen und neue Lernprozesse bringen.

Diese Situation hat das Orff-Institut und das Orff-Schulwerk Forum Salzburg von Anfang an geprägt. Seit dem ersten Studienjahr 1961 war die Studentenschaft am Institut multikulturell, das Verhältnis von in- zu ausländischen Studenten in den ersten Jahrzehnten sogar etwa 1:4. Entscheidend für den Wandel zur Interkulturalität war jedoch nicht die Zahl der Ausländer, sondern dass von vielen Lehrenden ein Weg gesucht wurde, Grundprinzipien des Orff-Schulwerks zu vermitteln und gleichzeitig die Studierenden zu ermutigen, sich um eine Adaptation des Gelernten an das kulturell Charakteristische ihrer Herkunftsländer zu bemühen. Denn diese Dozenten waren durch zahllose Seminare, zu denen sie in fremde Länder eingeladen wurden, selbst zu Lernenden und Suchenden "zwischen den Kulturen" geworden.

Auch das Orff-Schulwerk Forum ist durch seine Intensivierung der Kontakte zwischen den internationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaften selbst zu einem Zentrum interkultureller Begegnung geworden. Die von Institut und Forum gemeinsam veranstalteten Symposien wie *Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame* (1995)[1] und *Im Dialog* (2006)[2] belegen dies mit ihren Dokumentationen.

Wir leben aber heute auch in einer Zeit, in der etwa 60 Millionen Menschen aus Überlebensgründen auf der Flucht sind und nach neuen Lebensbedingungen und -perspektiven suchen

Dear Readers,

We are living at a time in which job mobility, traveling and working in other countries, belongs to everyday life and brings to all who are involved a lot of experience and new learning processes.

This situation has been a part of the Orff Institute and the Orff-Schulwerk Forum from the beginning. Ever since the first year of study, the student groups at the institute have been multicultural. The ratio of Austrian to foreign students in the first ten years was about 1:4. Decisive for the change to interculturality was not the number of foreigners but that the teachers looked for a way to transmit the fundamental principles of Orff-Schulwerk and at the same time to encourage the students to take the trouble to adapt what they learned to the cultural characteristics of their home country. These teachers who were invited to countless number of seminars in other countries to become learners and searchers "between the cultures".

The Orff-Schulwerk Forum is itself a centre for intercultural encounter through its intensive contacts with international Orff-Schulwerk associations. The symposia that were sponsored by the Institute and the Forum: Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame *(The Inherent – the Foreign – in Common, 1995) and* Im Dialog *(In Dialogue, 2006) have proved this with their documentation.*[3]

We also live today at a time when 60 million people are in flight for their lives and who must seek new living conditions. This brings with it unavoidable expanded social tensions and problems. So it would seem essential to think about what each and everyone of us as well as teachers of elemental music

müssen. Das bringt unvermeidlich sich immer weiter ausdehnende gesellschaftliche Spannungen und Probleme mit sich. So erscheint es unerlässlich, darüber nachzudenken, was jeder und jede Einzelne als auch Pädagogen der Elementaren Musik- und Tanzerziehung zur Verbesserung der Situation an Positivem beitragen kann.

Erziehung kann langfristig ein Weg sein, um Toleranz, Respekt und Akzeptanz für Menschen zu entwickeln, die zum großen Teil lebensbedrohlichen Situationen durch nicht minder gefährliche Fluchten zu entkommen versuchen. Erziehung, und vor allem Ästhetische Erziehung wie Elementare Musik- und Tanzpädagogik kann Wahrnehmung vertiefen und Empathie fördern, kann Kreativität erfahrbar machen und auf unterschiedliche Lebenssituationen transponieren, kann Offenheit und Interesse für fremde Menschen und Kommunikationsbereitschaft für neue Formen des Zusammenlebens entwickeln helfen.

Aus der Einsicht heraus, dass wir alle aufgerufen sind zu reagieren, mitzuhelfen, und über unsere jeweiligen Möglichkeiten zur Hilfe und Unterstützung nachzudenken, hat das Orff-Schulwerk Forum Salzburg seine diesjährige Tagung dem Thema „Interculturality and Orff-Schulwerk" gewidmet.

Der Schwerpunkt dieses Heftes bezieht sich auf die Thematik dieser Veranstaltung, die im Juli 2015 am Orff-Institut in Salzburg stattgefunden hat. Die Vorträge wurden für diese Ausgabe von Orff-Schulwerk heute überarbeitet, weitere Beiträge greifen das Thema aus ergänzender Sicht in den verschiedenen Rubriken auf.

and dance education can contribute positively to bettering the situation.

Education can be a long-term way to develop tolerance, respect and acceptance for people who for the most part attempt to escape from life threatening situations also with its own dangers. Education and above all aesthetic education like elemental music and dance pedagogy can deepen awareness and further empathy, can make creativity a personal experience transferrable to various living situations and can help to develop openness and interest for foreign people and new forms of communication for living together.

From the point of view that all of us are called upon to react, to help, and to think about the possibilities we have for helping and supporting, the Orff-Schulwerk Forum dedicated its convention to the theme of Interculturality and Orff-Schulwerk.

This issue concentrates on the theme of this event that was held in July 2015 at the Orff institute. The speeches were revised and further contributions take hold of the theme in added Views under the various rubrics.

Zunächst ging es um Klärung der sich wandelnden Begriffe Multi-, Inter- und Transkulturalität, um eine gemeinsame Sprache für die Diskussion zu finden. Michael Malkiewicz hat mit einer klaren Darstellung dazu beigetragen, die Begriffe zu differenzieren. Drei große Fragen in Bezug auf Interkulturalität in der Musik- und Tanzpädagogik, nämlich WARUM? (Manuela Widmer), WAS? (Polo Vallejo) und WIE? (James Harding) beleuchten das Thema von verschiedenen Seiten.

Interkulturalität sollte für uns Pädagogen bedeuten, möglichst authentisches Material der sogenannten Weltmusik (und des Welttanzes) zu finden, selbst zu studieren und auf möglichst qualitätsvolle Weise zu vermitteln. Jedoch sind unter Kultur nicht nur Materialien sondern grundsätzlich auch Immaterielles zu verstehen wie Religion und Sitten, Lebensgewohnheiten und Kunst, die Art des Umgangs miteinander und mit Fremden. Daher spielt die Frage des kulturellen Kontextes eine wichtige Rolle im WIE der Vermittlung.

Darüber hinaus geht es vor allem darum, Musik, Tanz, Sprache und die anderen Künste auch einzusetzen um interkulturelle Kompetenzen zu fördern, d. h. Sensibilisierung zu fördern um Denken, Fühlen und Handeln von Menschen aus anderen Kulturen verstehen und respektieren zu lernen. Dazu bieten die künstlerischen Medien hervorragende Ansatzpunkte.

Wie unterschiedlich der Gedanke der Interkulturalität in der Praxis aussehen kann, zeigen Beispiele aus der berührenden Arbeit mit unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen (Christa Coogan) und ein Projekt von Studierenden des Orff-Instituts mit Flüchtlingen (Mirjam Bauer). Interkulturelle Bemühungen in einem Projekt an Musikschulen, Kindergärten und Grundschulen in Oberösterreich beschreibt Birgit Kastenhuber.

Im historischen Exkurs beleuchtet Michael Kugler die interkulturellen Aspekte des Schulwerks aus der Sicht der Geschichtsforschung. Eine Reihe von themenbezogenen Buchbesprechungen ergänzt den Schwerpunkt.

First, there is an explanation of the changing concepts of Multi-, Inter-, and Transculturality in order to find a common language for the discussion. Michael Malkiewicz gives a clear description contributing to the differentiation of the concepts. The three big questions related to interculturality in music and dance pedagogy, namely WHY? (Manuela Widmer), WHAT? (Polo Vallejo) and HOW? (James Harding) illuminate the theme from different sides.

Interculturality should mean for us teachers, to find the most authentic material of the so-called World Music (and World Dance), to study it ourselves and to transmit it in the highest quality possible. However culture does not mean only material but fundamentally also non-material things like religion and morals, living habits and art, the way one associates with each other and with foreigners. Therefore the question of cultural context plays an important role in HOW it is transmitted.

Above all it has to do with including music, dance, speech and other arts in order to further intercultural competence. This means furthering sensitivity in thinking, feeling and handling people of other cultures to learn understanding and respect. Artistic media offer marvelous starting points.

Moving examples from work with unaccompanied young refugees (Christa Coogan) and a project of students from the Orff Institute with refugees (Mirjam Bauer) show how different the thoughts about interculturality can be seen. Birgit Kastenhuber describes intercultural efforts in a project with music schools, kindergartens and primary schools in Upper Austria.

In a historical excursion, Michael Kugler enlightens the intercultural aspects of the Schulwerk from the point of view of historical research. A series of book reports related to the theme broaden the focus.

Aus aller Welt hat diesmal vor allem einen afrikanischen Schwerpunkt. Endlich, so scheint es, beginnen auch wir "Westler" von den schwarzafrikanischen Kulturen zu lernen.
In den übrigen Rubriken finden Sie wie immer Aktuelles aus dem Orff-Institut, dem Orff-Schulwerk Forum und der Carl Orff-Stiftung.

Während der Vorbereitung zu dieser Ausgabe ist etwas Seltsames passiert. Die Bedeutung und Brisanz des Themas entwickelte ein Eigenleben, das Manuskript wuchs mit unverzichtbaren Beiträgen, bis es den gegebenen Rahmen des Heftes sprengte. Schließlich entschieden wir uns, das Thema in der nächsten Ausgabe fortzusetzen. Wir sind überzeugt davon, dass noch Vieles dazu gesagt (und gelesen) werden sollte.

Dazu interessiert uns auch, wie Sie, liebe Leserinnen und Leser mit der Thematik in Ihrem Unterricht umgehen. Wir würden uns freuen, wenn Sie uns bis zum 15. Januar 2016 einen kurzen Bericht (etwa 2.500 Zeichen) senden würden.

Wir wünschen eine anregende, aufregende Lektüre und hoffen auf Ihre interessanten Rückmeldungen zum Thema Interkulturalität für die Rubrik Lesermeinungen in der kommenden Sommerausgabe von Orff-Schulwerk heute 94.

Barbara Haselbach

1 Orff-Institut der Hochschule Mozarteum und Orff-Schulwerk Forum Salzburg (Hg.) (1995): Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame. Musik und Tanzerziehung als Beitrag zu einer Interkulturellen Pädagogik. Dokumentation des internationalen Orff-Schulwerk Symposions. Salzburg, Eigenverlag
2 Haselbach, B. / Grüner, M. / Salmon, S. (Hg.) (2007): Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext. Orff-Schulwerk Symposion Salzburg 2006. Mainz, Schott

From Around the world has this time above all an African emphasis. Finally it seems that we "westerners" are beginning to learn from the black African culture. In the usual rubrics we find as always news from the Orff Institute, the Orff-Schulwerk Forum and the Carl Orff Foundation.

Something strange happened during the preparation of this issue. The importance and explosiveness of the theme developed its own life. The manuscript grew and grew with important contributions until it exceeded the given dimension of the magazine. Finally we decided to continue with the theme in the next issue. We are sure there is a lot more to be said (or to read on this topic).

We are interested in how you, dear readers, deal with this topic in your teaching. We would be pleased if you sent us a short report (about 500 words) by 15th January 2016.

We wish you stimulating and exciting reading and hope for interesting feedback about the theme of interculturality for the rubric Feedbacks in the next issue – Number 94 of Orff-Schulwerk heute.

Barbara Haselbach

3 *Orff Institute of the Mozart Academy and Orff-Schulwerk Forum (Ed.)(1995): The Inherent – the Foreign – in Common. Music and dance education as a contribution to an intercultural pedagogy. Documentation of the International Orff-Schulwerk Symposium 1995. Salzburg*
4 *Haselbach, B. / Grüner, M. / Salmon, S. (Ed.) (2007): In Dialogue: Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts. Orff-Schulwerk Symposium Salzburg 2006. (Bi-lingual Edition) Mainz, Schott*

2 **Editorial // *Editorial*** [Barbara Haselbach]

THEMENSCHWERPUNKT // *MAIN THEME*

Interkulturalität
Interculturality

9 Multikulturalität / Transkulturalität / Interkulturalität: Eine Begriffsklärung
Multiculturality / Transculturality / Interculturality: A disambiguation
Michael Malkiewicz

16 WARUM? Interkulturelle Pädagogik im Rahmen von Orff-Schulwerk-Aktivitäten
WHY? – Intercultural pedagogy in the context of Orff-Schulwerk
Manuela Widmer

21 *WHAT to use? The importance of the material in its cultural context*
WAS ist zu verwenden? Die Bedeutung des Materials in seinem kulturellen Kontext
Polo Vallejo

28 *HOW? Models of intercultural teaching and learning*
WIE? Modelle interkulturellen Lehrens und Lernens
James Harding

Aus der Praxis // *From practical work*

34 Projekt:WIR – Begegnung bewegt
Project:WE – Meeting moves
Mirjam Bauer

38 *Art as refuge*
Kunst als Schutzraum
Christa Coogan

44 Willkommen Vielfalt! Mit Musik und Tanz auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz
Welcome Diversity! With music and dance on the way to intercultural competency
Birgit Kastenhuber

Historischer Exkurs // *Historical Excursus*

52 Interkulturelle Aspekte des Orff-Schulwerks
Intercultural aspects of the Orff-Schulwerk
Michael Kugler

Aus aller Welt // *From around the world*

60 Verabschiedung von Ella Marksteiner [Micaela Grüner]
60 *30 years* JaSeSoi *in Finnish music education* [Tiina Keisanen, Hannaleena Markkanen, Hanna-Leena Tammiruusu, Jukka Siukonen]
64 World Village – *A meeting point for intercultural interaction* [Jukka Siukonen]
66 Nunya Music Academy: *A private impulse for the education of Ghanaian children* / Die *Nunya Musik Akademie*. Eine private Initiative zur Erziehung ghanaischer Kinder [Kofi Gbolonjo]
73 *Orff-Afrique: Orff-Schulwerk and African musical traditions* [Sofía López-Ibor]
75 In Memoriam: *Dusdi Paribatra na Ayudhya* [Krongtong Boonprakong], Karl Alliger [Werner Beidinger]

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

77 Bericht [Micaela Grüner / Sonja Stibi]
82 *Special Course 2016/17* [Shirley Salmon]
83 Personelles

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

86 Interkulturalität und Orff-Schulwerk / Bericht über die Jahrestagung 2015 *Interculturality and Orff-Schulwerk / Report about the Forum Convention 2015* [Barbara Haselbach]
90 *Joint Project for for associated schools and institutions* [Barbara Haselbach / Shirley Salmon]
92 Adamak – *The new Orff-Schulwerk Association of Iran* [Nastaran Kimiavi]
93 ACOLORFF – *The new Orff-Schulwerk Association of Colombia* [Beatriz Serna]

Aus der Carl Orff-Stiftung // *From the Carl Orff Foundation*

95 Orff-Spaziergang in Dießen am Ammersee [Barbara Kling]
96 *CARMINA – Es lebe der Unterschied.* Fest am Orff-Anwesen [Ute Hermann]

Lesermeinungen // *Feedbacks*

98 Zum Artikel „Ihre Meinenug ist gefragt." [Jana Krauter]

Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Erfahrungen und Meinungen der Autorinnen und Autoren, nicht die offizielle Meinung des Orff-Instituts oder des Orff-Schulwerk Forums Salzburg dar.

The single articles present the individual experiences and opinions of the authors and not necessarily those of the Orff Institute or the Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Publikationen // *Publications*

99 Dorothee Barth: „Ethnie, Bildung oder Bedeutung – Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik“ [Irene Hoffmann]
100 Klaus Hoffmann / Ute Handwerg / Katja Krause (Hg.): „*Theatre of Relevance. Theatre Work Focusing on Development* / Theater über Leben. Entwicklungsbezogene Theaterarbeit“ [Mirjam Bauer]
Barbara Götsch u. A.: „Interkulturelle Kommunikation und Integration. Materialien für den Unterricht, die Jugendarbeit und die Erwachsenenbildung.“ [Diana Feldkeller]
101 *Patricia Shenan Campbell: ”Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*“ [Carolee Stewart]
102 UNICEF: „Kinder dieser Welt“ [Marion Rießer]
Anne Niessen / Andreas Lehmann-Wermser (Hg.): „Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch“ [Ramona Schulz]
103 *Patricia Shenan Campbell / Trevor Wiggins (Ed.): ”The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*“ [Shirley Salmon]
104 *Huib Schippers: ”Facing the Music …*“ [Caroline McClusky]

108 **Impressum // *Imprint***

Umschlag hinten // *Back cover*

– Mitarbeiter dieser Ausgabe // *Collaborators of this issue*
– Internationales Orff-Schulwerk-Symposion 2016 // *International Orff-Schulwerk Symposium 2016*

Thema der nächsten Ausgabe
Heft 94 / Sommer 2016 – Interkulturalität II

Theme for the next magazine
Number 94 / Summer 2016 – Interculturality II

Multikulturalität / Transkulturalität / Interkulturalität: Eine Begriffsklärung

Multiculturality / Transculturality / Interculturality: A disambiguation

Michael Malkiewicz

Die Vermischung unterschiedlicher Kulturen hat in den letzten Jahren in Europa, vor allem durch die Erweiterung der Europäischen Union und der damit verbundenen Öffnung der Ostgrenzen sowie auch durch die überwiegend aus Krieg und Armut verursachten Migrationsströme aus anderen Kontinenten, deutlich zugenommen. Während der Tagung des Orff-Schulwerk-Forums Salzburg *Interculturality in Elemental Music and Dance Education* konnten interkulturelle Erfahrungen ausgetauscht werden, die ein Bewusstsein für interkulturelle Fragestellungen, man könnte auch sagen, eine "kulturelle Achtsamkeit" stärken sollten. In der deutschen Sprache existieren zahlreiche Worte mit der Wurzel „Kultur". [1]
In meinem Vortrag beschränkte mich ich auf eine Erklärung der fünf am häufigsten verwendeten Begriffe:

- Multikulturalität (Gegebenheit)
- Multikulturalismus (Ideologie)
- Transkulturalität (Bewegung)
- Interkulturalität (Reflexion)
- Intrakulturalität (kulturelle Aktivitäten innerhalb einer Gruppierung) [2]

Hinter diesen fünf, überwiegend bekannten und vielfach bereits diskutierten Begriffen fügte ich jeweils einen weiteren Begriff hinzu, in denen sich mein eigener Zugang zu diesem Themenbereich widerspiegelt; beginnend von einer unreflektierten Gegebenheit bis hin zu einer reflexiven Ebene.

The mixing of cultures in Europe has been noticeably increased during the last years. It is a matter of fact that the mixing of cultures just happens. During the Orff-Schulwerk Forum Salzburg convention 2015 Interculturality in Elemental Music and Dance Education, *different people from different countries came together to exchange their experiences about intercultural affairs to learn more about – as I would say – "cultural awareness" (in German:* Kulturelle Achtsamkeit*). Especially in German, there are many words using the root* "Kultur", *and* Kultur *in itself has already many different meanings.*[1]

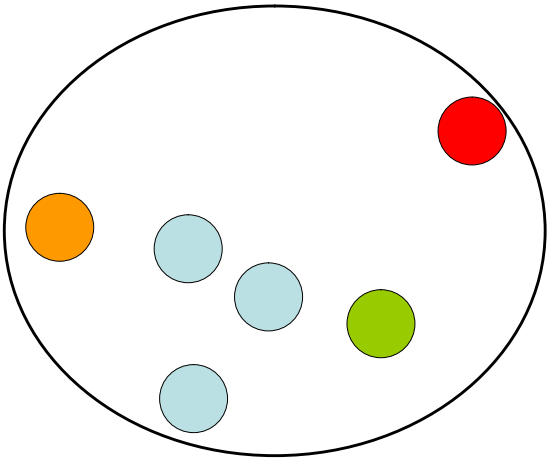
For this introduction note, I limited myself to the explanation of five terms, which are used very often, when we talk about culturality in general:

- *Multiculturality (fact)*
- *Multiculturalism (ideology)*
- *Transcultural (movement)*
- *Intercultural (reflexion)*
- *Intracultural (common sense activities within a social group)*

These five terms have already been described and explained very often in the literature. They are not unknown and there is more or less also a common sense how to understand them. To these main terms with the root "cultural" I added in brackets some other terms, which show my own thoughts, my personal approach to the given subject. The terms which I added create the single rungs of a ladder which departs from the unreflected fact of multiculturality and leads to a reflected way of thinking about culturality.

MULTIKULTURALITÄT

bezieht sich auf Gesellschaften, in denen Menschen unterschiedlicher Herkunft, Nationalitäten, Sprachen, Religionen und Ethnien zusammenleben, ohne dass ein interkultureller Austausch stattfinden müsste. Multikulturelle Gesellschaften sind ein Ergebnis von politischer, wirtschaftlicher oder auch privater Migration.



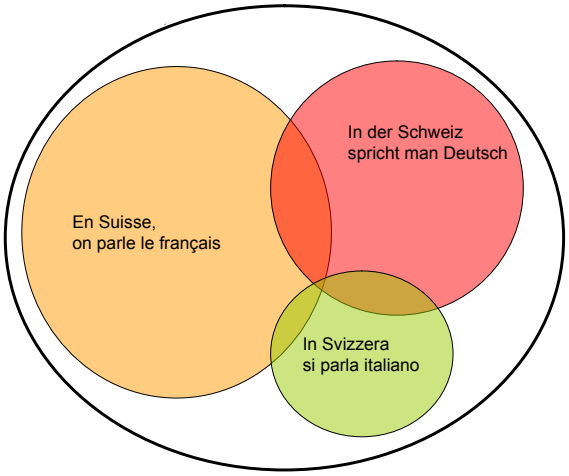
Multikulturalität (**Fakt**)
verschiedene Gesellschaften
Multiculturality (fact)
different societies

MULTICULTURALITY

is a matter of fact. It refers to mixed societies in which people from different backgrounds, nationalities, languages, religions and ethnicities live together without cultural exchange. Multiculturality is a result of political or economic migration as well as of the possibilities of traveling and studying wherever one chooses. Traveling means that individuals, families or even bigger societies settle down in other cultures. Multculturality means the living together of different cultures within one society. We meet multicultural societies in a country, in a city, in the school, at the university, within a family, etc.

MULTIKULTURALISMUS

ist eine Ideologie, in der festgelegt wird, wie sich eine Gesellschaft zur Multikulturalität verhält. Multikulturalismus ist eine politische Entscheidung, in der die Institutionalisierung kultureller Vielfalt, wie etwa in der Schweiz, staatlich geregelt wird.



Multikulturalismus (**Ideologie**)
z. B. Schweiz
Multiculturalism (ideology)
i. c. Switzerland

MULTICULTURALISM

is an ideology. It is the manner how a society deals with the fact of multiculturality. Multiculturalism is a settlement policy that promotes the institutionalization of cultural diversity. Different cultures live together in one country where they can keep or even shall keep their own language, traditions, customs and rights. In Switzerland, e. g. four different cultures (German, French, Italian and Romansh) [3] *live together. Switzerland has a policy of multiculturalism, even though multiculturalism is limited to these four cultures and three official languages.*

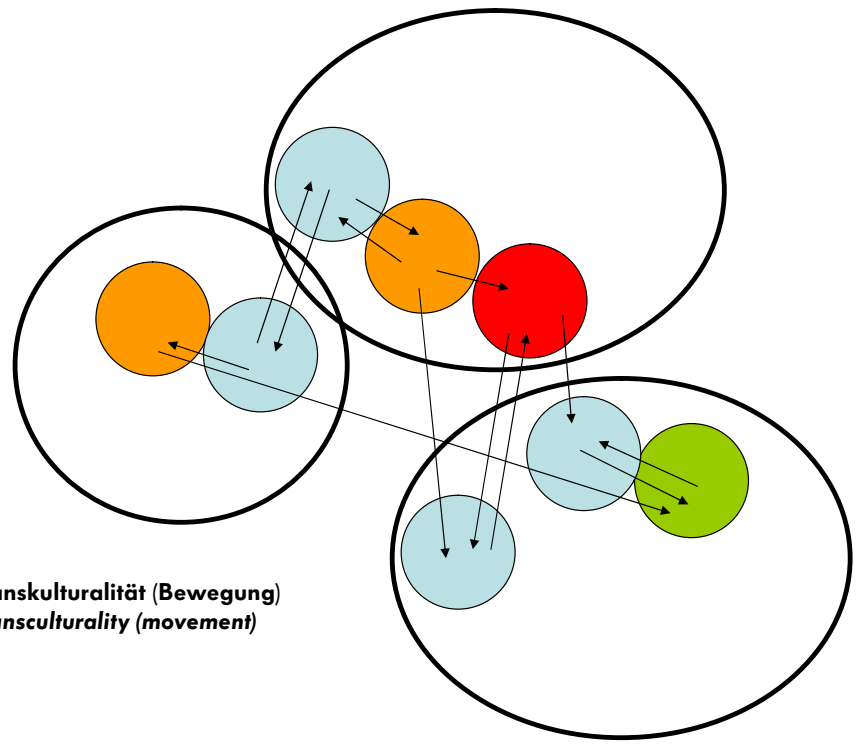
TRANSKULTURALITÄT

meint den einsetzenden Kulturtransfer, wenn multikulturelle Gesellschaften untereinander agieren. Dadurch entsteht eine Unschärfe in der Definition einer einzigen Kultur, denn eine klare Abgrenzung ist aufgrund transkultureller Bewegungen, die in der Begegnung von Kulturen sofort eintreten, von vornherein nicht möglich. Trotz des Austauschs unterschiedlicher Kulturen und der dadurch bedingten Veränderungen entsteht allerdings noch keine gemeinsame neue Kultur. Transkulturelle Einflüsse formen aus jeder Person ein transkulturelles Individuum.[5] Nach Wolfgang Welsch würde unsere Identität aus zahlreichen „fremden" Elementen bestehen. Nur wenn wir das Fremde in uns erkennen, können wir deren Ähnlichkeit mit äußerer Fremdheit gewahr werden.[6]

TRANSCULTURALITY

is culturality in movement. It means the encounter of different cultures, where also a cultural exchange takes place. This can be only one way (as i. e. from Europe to China)[4] *or even both ways (i. e. between Europe and the US). This evokes a blurring if not a dissolution of the borders between the cultures. Although now we do have an exchange between different cultures, no common culture emerges. Transculturality does not lead to a world-wide uniform culture.*

Transcultural exchange and influences take place within societies, groups and of course between single individuals. The combination of different transcultural influences makes each individual in itself 'transcultural'.[5] *The German philosopher and theorist Wolfgang Welsch says that our identity consists also of many "foreign" elements. Only when we are aware of these alien elements in ourselves, can we recognize the similarities with external strangeness.*[6] *What seems to be similar in the foreigner must be alien in ourselves.*



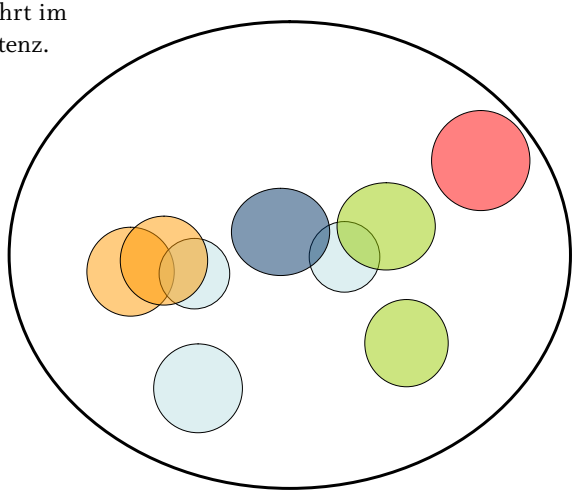
Transkulturalität (Bewegung)
Transculturality (movement)

INTERKULTURALITÄT

ist wohl der am häufigsten verwendete Begriff. Aus der Tatsache, dass Gesellschaften multikulturell zusammengesetzt sind, entsteht die Notwendigkeit, im politischen wie im sozialen Bereich durch gegenseitigen Respekt, Anerkennung und Toleranz ein friedliches Zusammenleben der unterschiedlichen Kulturen zu gewährleisten.[8] Interkulturalität bedeutet Reflexion über kulturelle Phänomene und führt im günstigen Fall zu interkultureller Kompetenz.

INTERCULTURALITY

is the most used term. From the fact that we do have multicultural societies, emerges the political demand and social intent, to find ways to ensure a peaceful coexistence of different cultures and lifestyles, through respect, recognition and tolerance.[7] *Interculturality needs the reflexion about cultural phenomena and leads – if so – to intercultural competence.*



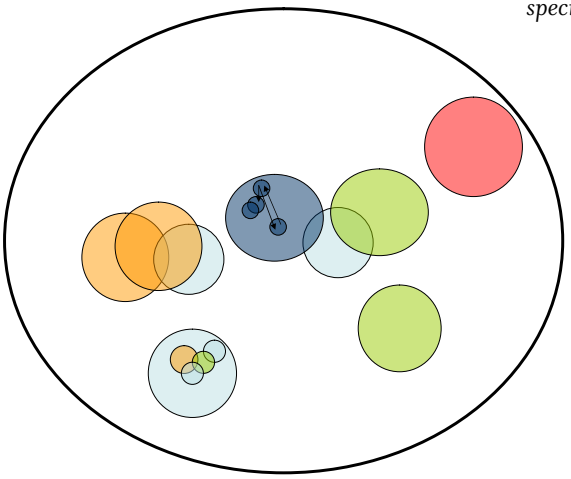
Interkulturalität
Reflexion
Interculturality
reflexion

INTRAKULTURALITÄT

bezieht sich auf (inter)kulturelle Kontakte zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher (Sub-) Kulturen[9] innerhalb einer definierten Gesellschaft.

INTRACULTURAL

At least we have also the term intracultural. While the term "intercultural" refers to contacts between different cultures, "intracultural" refers to interactions between members of subcultures within a specific society.



Intrakulturalität
Subkulturen, Bräuche
Intraculturality
subcultures, customs

Zusammenfassend könnte man die drei hauptsächlichen Begriffe "multikulturell", "transkulturell" und "interkulturell" als ein Fortschreiten von einem gegeben Faktum über die entstehende Bewegung bis hin zu einer reflexiven Ebene betrachten. Multikulturelle Gesellschaften sind eine Tatsache, in der transkultureller Austausch stattfindet und zu interkultureller Reflexion führt. Die präzise Verwendung der Begriffe soll dazu beitragen, die unterschiedlichen Phänomene von Kultur genauer formulieren zu können.

Das Wort „Kultur" (lat. „cultura") geht auf das Verb lateinisch „colere" (dt. bebauen, bestellen, bearbeiten) zurück und bezieht sich in seiner frühen Bedeutung auf den Landbau (Agrikultur). Marcus Tullius Cicero (106–43 v. Chr.) hat diesen Begriff in seinen *Tusculanae disputationes* bereits im übertragenen Sinn verwendet, wenn er schreibt:

> „Atque, ut in eodem simili verser, ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis. Cultura autem animi philosophia est." [10]

Im Deutschen scheint der Begriff „Kultur" erstmals in Johann Christoph Adelungs (1732–1806) *Versuch einer Geschichte der Cultur des menschlichen Geschlechts* (Leipzig 1782) [11] auf. Adelung versteht diesen Begriff als „Veredlung oder Verfeinerung der gesammten Geistes- und Leibeskräfte eines Menschen oder eines Volkes, so daß dieses Wort so wohl die Aufklärung, die Veredelung des Verstandes durch Befreyung von Vorurtheilen, als sich die Politur, die Veredlung und Verfeinerung der Sitten, unter sich begreift. Aus dem Latein. Cultura und Französ. Culture welche zunächst den Feldbau bedeuten." [12]

Auch Moses Mendelssohn (1727–1786) schreibt noch wenig später: „Die Worte Aufklärung, Cultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge." [13]

To summarize: If we focus on the three main terms such as 'multicultural', 'transcultural' and 'intercultural', we can think of a progression from 'stability' through 'movement' to 'reflection'. Multicultural societies are a matter of fact, where transcultural exchange takes place and leads to an intercultural reflection how to deal with multiculturality. The more one works consciously in this field the more and more intercultural competent one becomes.

Do we really need all these terms? Are they useful? Probably yes! Terminology helps us to distinguish the one from the other. And if we can distinguish something, we can see it more clearly. It is like a lens that sharpens our view on a blurred object, in our case the object is "culture".

Some history:
The term culture is derived from the Latin word "cultur"a, *which goes back to the verb* "colere" *(to cultivate). The basic meaning is here 'to cultivate the land', i. e. agriculture. The Roman philosopher Marcus Tullius Cicero (106–43 BC) brought in his Tusculanae disputaitones this orignal concept to a different meaning, when he says:* "Cultura autem animi philosophia est", *i. e. Philosophy is the culture of the mind. He transferred the idea of cultivating the land to the human spirit, saying that the education of knowledge [in German: Bildung]is the 'cultivation of the human spirit'.*[10] *As well as for the uncultivated land, it needs also great effort and work to improve and refine the human spirit.*

In German the term "Kultur" *is rather new. It appears for the first time in 1782 in the* Versuch einer Geschichte der Cultur des menschlichen Geschlechts *(Leipzig 1782)* [11] *[i. e. Attempt of a History of the Culture of Humanity] from the German philologist Johann Christoph Adelung (1732–1806). Adelung says that culture is the "finishing or refinement of the entire mental and physical powers of a person or a nation, so that this word means as well, the Enlightenment, the Refinement of the mind through deliverance from prejudices, as the Polishing, the Finishing and Refinement of the manners."* [12]

Am einflussreichsten für den Kulturbegriff in den deutschsprachigen Ländern sind allerdings die *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*[14] von Johann Gottfried Herder (1744–1803). Darin weist er auf die Einzigartigkeit jeder Kultur hin[15], indem jede Nation ihre spezifischen Eigenarten hat. Diese Perspektive auf die Einzigartigkeit der einzelnen Kulturen birgt den Sinn von fortschrittlich / weniger fortschrittlich, allerdings auch die Gefahr einer Hierarchie (Leitkultur) innerhalb der Nationen bzw. Kulturen in sich.

Einige Fragen am Schluss des Vortrages sollten anregen, über den Begriff von Kultur als gesellschaftliches Phänomen nachzudenken und für sich selbst zu formulieren:
Was wäre eine angemessene Übersetzung des Begriffs „Kultur" in die jeweilige Muttersprache der TeilnehmerInnen? Gibt es auch Übersetzungen, die nicht auf die lateinische Wurzel *cultura* zurückgehen? Gibt es Konzepte von Kultur, die sich von der in Europa geprägten Vorstellung stark unterscheiden? Gibt es Kulturen, Nationen bzw. Sprachen, in denen die hier erläuterten Begriffe von „Kultur", „Interkulturalität" etc. nicht vorhanden sind? Wie würden derartige Gesellschaften andere Kulturen benennen und sich zu diesen verhalten?

Michael Malkiewicz,
Dr. phil., Violinstudium an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum, Studium von Musikwissenschaft, Slawistik und Theologie an der Paris Lodron Universität, Salzburg. 2001 Dissertation, 2009 Diploma in Intercultural Competence. Seit 2011 Referent für Forschungsförderung an der Universität Mozarteum.

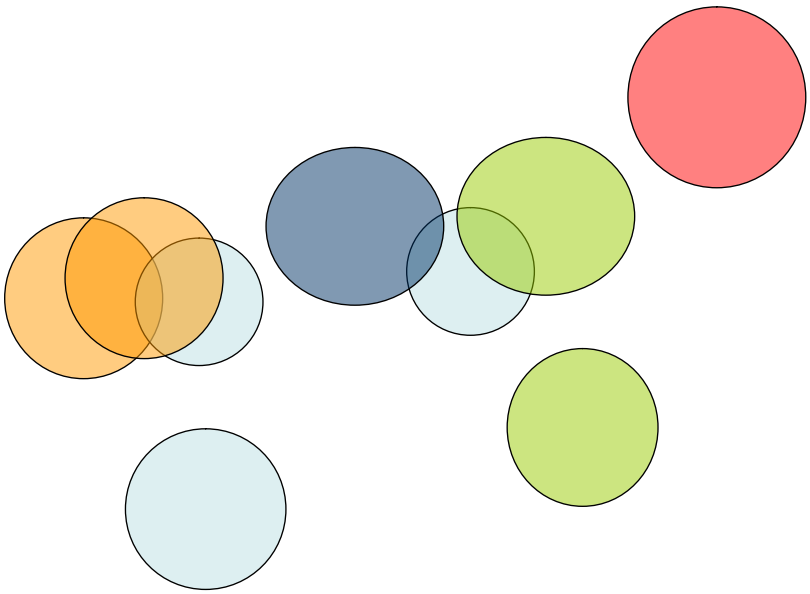
Born 1967, PhD, studied violin at the Academy of Music and Dramatic Arts Mozarteum, as well as Musicology, Slavic languages and Theology at the Paris Lodron University, Salzburg; 2001 dissertation (PhD). 2009 Diploma in Intercultural Competenc. Since 2011 head of the research unit at the Mozarteum University.

The philosopher Moses Mendelssohn (1727–1786) writes in 1784 that the words Enlightment, Culture and Education ([Bildung] *are still newcomers in the German language.*[13]

Most influential for the German speaking countries was the philosopher Johann Gottfried Herder (1744–1803) with his book Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit [Ideas on the Philosophy of the History of Mankind].[14] *Throughout its history, each culture forms a human and nature embracing unity that is unique. Each culture is unique, because each nation has special facilities.*[15] *This perspective that each culture is unique can also become problematic, as it builds up a ranking and therefore as a hierarchy within the nations and cultures.*

I would like to conclude this short introduction with some open questions:
What would be an adequate translation of the term 'culture' in those languages, where this term is not based on the latin root of cultura*? Are there concepts of culture which are completely different from the European understanding? Can we even think of societies which do not know these terms such as 'culture', 'culturality', 'interculturality', etc., even though each society has, of course, to do with other societies and cultures? How do those societies deal with other cultures?*

1 Lüddemann, Stefan (2010): Kultur. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
2 Zum Beispiel unter den Mitgliedern eines Vereins oder den Mitgliedern von Randgruppen
3 *Romansh has insofar a special position, as it is a national language, but only to a limited extent also an official language.*
4 *As it seems to be: Chinese people take over more from Europe, than European people take over from the Chinese culture.*
5 Vgl. Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, Mike / Lash, Scott (Hg.): Spaces of Culture: City, Nation, World. Sage, London, S. 194–213
6 Vgl. Welsch, Wolfgang (1995) Transkulturalität. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45/1. Stuttgart, ConBrio Verlag, o. S.
7 *i. e. if a European would like to eat snakes, he/she could feel familiar with the in-culture in Southern China*
8 Vgl. Schubert, Klaus / Klein, Martina (2006): Das Politiklexikon, Bonn, Dietz 4
9 Als Subkulturen könnte man Vereine, Clubs, spezifische Berufsgruppen u. a. bezeichnen.
10 Cicero, Marcus Tullius: Tusculanae disputaitones, lib. II/13: „Und, man kann vergleichen, so wie der Acker, wie fruchtbar er auch sei, ohne Bearbeitung keine Früchte tragen kann, so bleibt [auch] der [unbearbeitete] Geist ohne Bildung. So ist das eine wie das andere unsinnig. Die Bearbeitung des Geistes nennt man Philosophie." [freie Übersetzung vom Autor]; „*Atque, ut in eodem simili verser, ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis. Cultura autem animi philosophia est.*" www.thelatinlibrary.com/cicero/tusc2.shtml (download: 5th Oct. 2015); vgl. Cicero, Marcus Tullius (1835): Tusculanae disputaitones. Kritisch berichtiget und erlaeutert von Reinhold Klotz, Leipzig: E. B. Schwickert, S. 190
11 Löchte, Anne (2005): Johann Gottfried Herder: Kulturtheorie und Humanitätsidee der Ideen, Humanitätsbriefe und Adrastea. Würzburg, Königshausen & Neumann
12 Adelung, Johann Christoph (1774): Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart. Bd. 1, A–E, Leipzig: Bernhard Christoph Breitkopf und Sohn, S. 1355–1356: „die Veredlung oder Verfeinerung der gesammten Geistes- und Leibeskräfte eines Menschen oder eines Volkes, so daß dieses Wort so wohl die Aufklärung, die Veredelung des Verstandes durch Befreyung von Vorurtheilen, als sich die Politur, die Veredlung und Verfeinerung der Sitten, unter sich begreift. Aus dem Latein. Cultura und Französ. Culture, welche zunächst den Feldbau bedeuten."
13 Mendelsohn, Moses (1784): Über die Frage: was heißt aufklären. In: Berlinische Monatsschrift 4, S. 193–200, hier S. 193: „Die Worte Aufklärung Cultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge."
14 Herder, Johann Gottfried (1784–1791): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 4 Bde. Riga, Johann Friedrich Hartknoch
15 Kirchhoff, Thomas / Trepl, Ludwig (2009): Landschaft, Wildnis, Ökosystem: zur kulturell bedingten Vieldeutigkeit ästhetischer, moralischer und theoretischer Naturauffassungen. Einleitender Überblick. In: Kirchhoff, Thomas / Trepl, Ludwig (Hg.): Vieldeutige Natur. Landschaft, Wildnis und Ökosystem als kulturgeschichtliche Phänomene. Bielefeld, Transcript, S. 13–66, hier S. 40–41



WARUM? Interkulturelle Pädagogik im Rahmen von Orff-Schulwerk-Aktivitäten

Manuela Widmer

Wir alle sind "Wanderer zwischen Grenzen" und der Anspruch des Orff-Schulwerks war immer schon „grenzenlos". Mit dem „Fremden" sind wir alle in unserer Gesellschaft auf verschiedene Weise und in unterschiedlichen Formen ständig konfrontiert. Wir sind entweder fasziniert davon oder/und ein bisschen ängstlich. Wenn das „Fremde" eine Ausnahme bleibt, sind wir zumeist in der Lage, es zu akzeptieren und zu integrieren. Aber wenn das „Fremde" bei uns bleibt in Person der Abertausenden von Flüchtlingen, die über Meer- und Landwege in unser Land strömen, um nach einer sicheren Bleibe, Verpflegung und Arbeit zu fragen und sich das „Fremde" so in alle Bereiche unseres sozialen und kulturellen Lebens sowie auf unserem Arbeitsmarkt ausbreitet, dann entstehen besondere Herausforderungen, aber auch Probleme. Diese Situation braucht Diskussion.

Beginnen wir …

… mit den Erfahrungen der Kinder. Carl Orff sagte in einem Interview, das Hermann Regner mit ihm im Jahre 1975 führte: „Wenn ihr's im Ausland macht, dann müsst ihr wieder ganz von dem ausgehen, was diese Kinder (dort) erleben. Und die in Afrika erleben was anderes als die in Hamburg oder in Stralsund, etwas anderes als in Paris – und in Tokio wieder was anderes" (Orff in Regner / Haselbach 2011, 221).

… mit den Prinzipien des „Elementaren". In der Frühjahrsausgabe 2015 der Zeitschrift *Orff Echo* der Amerikanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft schreibt Brian Maxwell: „*The processes of Orff Schulwerk are non culture specific; all students benefit from imitation, exploration, creation, and play. This constitutes strong evidence for an Orff Schulwerk without borders*"[1] (Maxwell 2015, 15).

Wo begegnen sich Kulturen?

Irmgard Merkt ist seit vielen Jahren eine führende Musik- und Sozialpädagogin, die sich mit soziokulturellen Hintergründen wie auch mit didaktischen Fragen von Interkulturalität beschäftigt. Sie führt aus, dass Gesellschaften an ihren Rändern (symbolisch gesehen) sowie an ihren Grenzen (geografisch gesehen) immer interkulturell sind. An „unteren Rändern der Gesellschaft" (Merkt 2004, 403) erschien das Fremde in Form von Künstlern, Artisten, fahrenden Gesellen, die durchziehen; von den Einheimischen werden sie „mit einer Mischung aus Schauder und Faszination betrachtet" (ebd.). An den „oberen Rändern der Gesellschaft sah die Begegnung mit dem Fremden anders aus: Sie war gewünscht, gesucht, angeordnet. Kaufleute, Forscher, Fürsten und Könige – sie brauchen das Ungewöhnliche, das Exotische" (ebd.). Diese Akzeptanz des „Fremden" gibt es bis heute weltweit, ja es hat sich in unserer globalen und elektronisch vernetzten Welt extrem ausgebreitet und betrifft wirtschaftliche, kulturelle und politische gesellschaftlichen Bereiche in hohem Maße. „An den Landesgrenzen", schreibt Merkt „ist die Begegnung mit dem Anderen weniger exotisch. Der kleine Grenzverkehr bedeutet zumindest zweckmäßige Zweisprachigkeit und Austausch von Waren und Gedanken. Dass etwas auf der einen Seite der Grenze so ist und auf der anderen anders – das macht die Menschen flexibel" (ebd., 403–404).

1 „Die Prozesse des Orff-Schulwerks sind nicht kulturspezifisch; alle Lernenden profitieren von Imitation, Exploration, Kreation und Spiel. Das kann als starker Beweis für ein Orff-Schulwerk ohne Grenzen gelten." [Übersetzung durch die Autorin]

Was geschieht heute in der Mitte unserer Gesellschaft – welche Probleme tauchen auf?

Die durchziehenden Künstler werden vielerorts hoch bezahlt und bejubelt und der internationale Austausch begrüßt und gefördert. Schon Schüler und Studierende drängen auf ein Studienjahr im Ausland/Auslandsjahr. Innerhalb der Europäischen Union kann man seine Arbeitsstelle relativ problemlos wechseln. Probleme bestehen und entstehen heute immer noch rund um Migranten aus bitterarmen Ländern der Welt sowie Kriegsflüchtlingen und politisch Verfolgten, die in reichen und sicheren Ländern um Asyl ansuchen und – werden sie anerkannt – zu Immigranten werden, zu unseren Nachbarn, zu Arbeitskollegen, zu Kindergarten- und Schulkollegen unserer Kinder. Nun sind wir alle herausgefordert, mit vielen unterschiedlich gearteten Problemsituationen im täglichen Leben konstruktiv und kooperativ umzugehen.

Auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft

Imrgard Merkt benennt 2004 drei große Arbeitsfelder, die miteinander verbunden sind und zur Diskussion stehen. Es geht darin um Integration, Sprache und Kultur.

Erstes Feld

INTEGRATION

Die Gesellschaft ist gefragt, soziale und pädagogische Konzepte zu entwickeln. Dabei geht es immer wieder um die Klärung, wie viel Assimilation Integration ermöglicht? Assimilation verlangt nach einseitiger Anpassung, die teilweise auch erforderlich ist. Integration aber verlangt von allen Beteiligten, ihr Verhalten und ihre Einstellungen zu überprüfen und ggf. zu ändern und kompromissbereit zu sein. Neben der Notwendigkeit, dass Menschen mit Migrationshintergrund ihre eigene Kultur in ihren eigenen Kommunen pflegen wollen und pflegen können sollten, darf durch unangemessene Politik keine Ghettobildung begünstigt werden.

Zweites Feld

SPRACHE

Sprachprobleme stehen oft im Zentrum des Interesses. Es geht dabei einerseits um Kommunikation im Allgemeinen (auf Ämtern, beim Arzt, beim Einkaufen) aber vor allem im Kontext bezüglich Bildungschancen bzw. -barrieren. So lernen nach wie vor viele Kinder erst mit dem Eintritt in den Kindergarten die Landessprache, da zu Hause nur die Muttersprache gesprochen wird.

Drittes Feld

KULTUR

Immigranten bringen ihre Kultur in ihre Umgebung. Sie leben sie zu Hause und in ihren Kommunen. Die Chance für alle besteht darin, unsichtbare sowie sichtbare Grenzen zu öffnen und bereit zu sein, kulturelle Erscheinungsformen verschiedener Art unvoreingenommen und neugierig miteinander zu teilen.

Wie entwickeln sich Kulturen?

„Jede Kultur hat zwar ästhetische und gestalterische Schwerpunkte. Kultur aber ist nie ‚monokulturell'. Auch Musik war nie ‚monokulturell'. Sie veränderte sich ständig im Laufe ihrer Geschichte. Menschen machen sich immer wieder etwas zu Eigen, was sie anderswo gehört haben – und verändern es im Prozess der Übernahme" (Merkt 2004, 404).

Denken wir in diesem Zusammenhang daran, dass Émile Jaques-Dalcroze durch afrikanische Rhythmen, die er als Kapellmeister in Algier kennen lernte, den starken Zusammenhang zwischen Musik und Bewegung erkannte und dass Carl Orff von Musik und Instrumenten aus aller Welt beeinflusst war, als er sich Anfang der 1920er-Jahre auf die Suche nach einer neuen Musik aus der Bewegung machte.

Welchen Sinn macht Interkulturelle Pädagogik im Orff-Schulwerk?

Bereits 1987 haben drei Autorinnen im Auftrag des Bayerischen Staatsinstituts für Frühpädagogik ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch mit dem Titel *Der Fuchs geht um … auch anderswo* herausgegeben. Gedichte, Lieder, Märchen, Spiele, jahreszeitliche Riten sowie religiös motivierte Gebräuche und Feste aus sechs europäischen Ländern wurden übersetzt und ihre Bedeutung hinterfragt. Daraus entstanden Vorschläge für Kindergarten und Grundschule. Michaela Ulich, Pamela Oberhuemer und Almut Reidelhuber haben sich auch Gedanken über den soziologischen und psychologischen Hintergrund interkultureller Angebote in der Praxis gemacht. Sie geben zu bedenken: „Migrantenkinder [bewegen sich] tagtäglich in unterschiedlichen kulturellen ‚Feldern' und Sprachen. Sie erleben als Angehörige einer Minderheit, dass die Sprache und Kultur ihrer Familie außerhalb der Familie wenig gilt oder sogar verachtet wird" (Ulich et al. 1987, 16).

Reflektiert man diesen Umstand für die Planung interkulturell orientierter Aktivitäten im Unterricht, dann muss es darum gehen, musikalisch-tänzerische Spiele zu initiieren, die geprägt sind von Anerkennung und Wertschätzung aller im Unterrichtsraum gesprochenen Sprachen und gelebten Kulturen. Bei jedwedem kulturübergreifenden Inhalt muss aber im Auge behalten werden, dass zwar die meisten Kinder stolz darauf sind, ein Lied der eigenen Kultur mit den anderen zu teilen, es vielleicht sogar selbst vorzusingen, aber andere eine gewisse Scheu und Verschämtheit zeigen. Sie möchten vielmehr so sein wie die anderen, sie möchten sich nicht hervortun mit ihrer eigenen Herkunft, sie suchen eher die Assimilation. Auch diese Haltung gilt es zu respektieren. Ein zweiter Punkt betrifft Zeitraum und Gelegenheit für interkulturelle pädagogische Arbeit. Diese sollte so natürlich und ungezwungen wie möglich im täglichen unterrichtlichen Leben eingebunden sein und nicht nur ein- bis zweimal im Jahr im Rahmen eines „Multi-Kulti-Events". So formulieren die Autorinnen zusammenfassend: „Uns geht es hier um eine mehr selbstverständliche Einbeziehung anderer Sprachen und Kulturen rund ums Jahr" (ebd., 17). Aus diesem Grund ist es auch notwendig, ein interkulturell wirksam werdendes Angebot inhaltlich breit gefächert zu entwickeln. Respekt der eigenen wie den anderen Kulturen gegenüber als unabhängige Lebensformen ermöglicht erst, den Kontakt zu Familien mit Migrationshintergrund zu suchen und ggf. Eltern oder Geschwister in den Unterricht einzuladen, um Lieder, Texte und Geschichten in ihrer Muttersprache mit allen anderen zu teilen und zu übersetzen und über ihre kulturelle Bedeutung zu sprechen.

Was brauchen wir?

Unter dem Titel *Schnittstelle – Aspekte multikultureller Musikpädagogik* hat Irmgard Merkt 2010 in einer Broschüre des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) vier Forderungen aufgestellt, mit denen sich Politiker ebenso wie jeder engagierte Musik- und Tanzpädagoge auseinandersetzen können. Sie schreibt (vgl. Merkt 2010, 17–22):

- Wir brauchen eine Politik, die das Recht auf Andersartigkeit gewährt
- Wir brauchen die freie Wahl kulturellen Ausdrucks
- Wir brauchen den politischen Willen für eine inter- oder multikulturelle Pädagogik
- Wir brauchen als Ergebnis interkulturelle Kompetenz

Fragen, die zur Diskussion stehen

Beenden möchte ich diesen Beitrag nicht mit einem Resümee, sondern mit vier Fragen, die noch auf Beantwortung oder doch zumindest auf Diskussionen warten:

- Was ist interkulturelle Kompetenz? Wofür brauchen wir sie?
- Ist interkulturelle Kompetenz mehr eine kulturspezifische Kompetenz oder eher eine universelle Schlüsselkompetenz?
- In welchen Situationen brauchen wir interkulturelle Kompetenz? Wann ist sie relevant?
- Welche Art von Verständnis des Begriffs „Kultur" bildet die Basis für das Konzept einer interkulturellen Kompetenz?

Jeder von uns ist heute mit Menschen aus anderen Kultur- und Sprachräumen in Kontakt, nicht nur wenn wir in sozialen Brennpunkten in Großstädten pädagogisch tätig sind. Für jeden von uns lohnt es sich, sich Fragen zu stellen, wo und warum wir uns selbst „zu Hause" fühlen und wie viele Kenntnisse wir über andere Kulturen und Sprachen haben. Auch bleibt es uns nicht erspart, uns Gedanken darüber zu machen, wie wichtig uns der Austausch von Kulturen in unserem privaten und beruflichen Umfeld eigentlich wirklich ist und wie viel wir bereit sind, persönlich dazu beizutragen.

Manuela Widmer, Mag. Dr., Studium der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut (1974–1978), praktische Tätigkeit an Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten, Schwerpunkt: „Elementares Musiktheater". In den 1990er-Jahren Pädagogikstudium an der Paris Lodron Universität Salzburg, 2010 Promotion. Neben ihrer Tätigkeit am Orff-Institut international in der Weiterbildung tätig, Autorin von Fachbüchern und Artikeln.

Studied Elemental Music and Movement Education at the Orff Institute from 1974–1978. Her practical work includes working at music schools, music high schools ad universities with concentration in Elemental Music Drama. During the 1990s she studied at the Paris Lodron University in Salzburg completing her doctoral degree in 2010. In addition she works at the Orff Institute and internationally for further development training. She is the author of textbooks and articles.

LITERATUR // *REFERENCES*

Merkt, Irmgard (2004): Musik in der Interkulturellen Arbeit. In: Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München, S. 403–413

Merkt, Irmgard (2010): Schnittstelle – Aspekte multikultureller Musikpädagogik. In: Verband deutscher Musikschulen – VdM (Hg.): Arbeitshilfe Kulturelle Vielfalt in der Elementarstufe / Grundstufe. Bonn, S. 17–22

Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela / Reidelhuber, Almut (Hg.) (1987): Der Fuchs geht um … auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel

Maxwell, Brian (2015): *Play: Evidence of a Borderless Orff Schulwerk.* In: Orff Echo, Spring 2015, Vol. 47, No. 3. Published by The American Orff-Schulwerk Association www.aosa.org, p. 12–15.

Regner, Hermann (1975): „Musik für Kinder – Music for Children – Musique pour Enfants". Anmerkungen zur Rezeption und Adaption des Orff-Schulwerks in anderen Ländern. In: Haselbach, Barbara (Hg.): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks. Basistexte aus den Jahren 1932–2010. Mainz, S. 221–247

SUMMARY

WHY? *Intercultural pedagogy in the context of Orff-Schulwerk*

We all are "wanderers between borders" and the Orff-Schulwerk approach works "without borders". We are all confronted with the Foreign in different forms and ways in our societies. We are either fascinated by it and/or a bit anxious. If the Foreign stays as an exception, we are able to accept and integrate it. But, if the Foreign remains in the person of thousands and thousands of people who come to our home countries asking for a safe home and a good job and the Foreign spreads all over the different parts of social, working and cultural life – challenges and problems appear. This has to be discussed.

To start with …

… the experiences of the children: "When you work with Schulwerk abroad, you must start all over again from the experiences of the local children. And the experiences of children in Africa are different from those in Hamburg or Stralsund, and again from those in Paris or Tokyo" (Carl Orff, interviewed by Hermann Regner *1975).*

*… the principles of the "Elemental": "The processes of Orff-Schulwerk are not culture specific; all students benefit from imitation, exploration, creation, and play. This constitutes strong evidence for an Orff-Schulwerk without borders" (*Maxwell*, 2015, p. 15)*

Intercultural education – why in Orff Schulwerk lessons?

*(*Ulich *et al. 1987, p. 16–18)*

Appreciation of the foreign language and culture – some children feel proud sharing their own song with the others, some feel shy and ashamed; they want to be like the others, they don't like to show off with their different origins.

Intercultural education in daily life – not only once or twice a year at a multicultural event – respects the other culture as an independent form of living and contributes towards a natural exchange and enrichment within one's own culture.

Building up new forms of contact between families with migration background and the educational institutions of their children – invite parents to sing a song in their mother tongue together with all the students; older sisters or brothers visit the school; teachers ask for help to translate a song or a poem.

What we need!

*(*Merkt *2010, pp. 17–22)*

- *We need a policy for the right for diversity*
- *We need free choice of cultural expression*
- *We need the political will for an intercultural or multicultural education*
- *We need intercultural competence as an output*

What has to be discussed?

- *What is intercultural competence? What is useful?*
- *Is intercultural competence more a culture specific competence or a universal kind of key competence?*
- *In what kind of situations do we need intercultural competence? When is it relevant?*
- *What kind of understanding of the term "culture" builds the basis for the concept of an intercultural competence? [MS]*

WHAT to use?
The importance of the material in its cultural context

Polo Vallejo

INTRODUCTION

The use of traditional music in the classroom is becoming increasingly important in the educational process. My close relation with the world of experimental ethnomusicology as well as music pedagogy positions me continuously between the two fields, investigation and education. This has many advantages and some "disadvantages" like, for instance, the reaction this double dedication might provoke: while in the area of investigation in music the approach might appear too pedagogical, in music education the argument becomes the contrary, i. e. the pedagogic approaches are excessively scientific. The reality proves, however, that it is precisely within this common space between pedagogy and ethnomusicology where an exchange of logical processes, criteria and procedures occurs that can only enrich the didactic experience.

In this way, the direct contact with traditional music enabled me to plan my music lessons from a more holistic and multifaceted point of view, not so compartmentalised and viewed simultaneously from different angles. If the element generating an educational process is a song, a rhythm or a dance from another culture, I consider it especially important to pay them the attention they deserve, especially since they come from a different context far away from our own.

They might seem simple to us, but probably they form part of the musical and social identity of a community, no matter their geographical or cultural origin. Consequently, my intention is not so much to provide theoretical information or bibliographic and record references where to find material for the classroom, but rather to suggest a reflection about the importance of seeking documentation on the pieces we find. "Music of oral tradition" is by no means synonymous to "Public domain and for indiscriminate use", and the ideal would be to grant them the same attention and rigour as we do with our own tradition. Apart from the WHAT, the WHY and the HOW to use them, we need a thorough knowledge of other questions related with the context of where this or that song, rhythm or dance originates and develops, since this information will allow us to understand more deeply the sense of traditional music and help us use it adequately in the music class.

CURIOSITIES

A few days ago I had the opportunity to view the DVD that shows Carl Orff's visit to the University of Legon in Accra (Ghana), and years later the visit of Professor Hermann Regner. It shows the impression it made on both visitors to hear in situ African music interpreted live by children, and the reflections shared afterwards with African musicians with academic training but coming from traditional music. Among them we can see the renowned professor Kwabena Nketia who is considered one of the "fathers of African music" since he promoted and dignified it in Western academic circles. In his conversation with Regner, Nketia emphasises in a natural way the common aspects between the "philosophy" of Orff-Schulwerk and the overall concept of the music of Black Africa. He explains how in this continent since time immemorial, music serves as a tool to integrate the individuals in their communities, thus permitting them to develop personal abilities through the songs, dances, percussion, instruments, the use of language, games, improvisation and more, always interacting with other artistic languages. And so it is; in Black Africa the same spirit unifies the different forms of expression that

link the material with the spiritual world, channelled through oral literature, rites, ways of thinking, arts and crafts, sculpture, etc., amongst which music and dance hold a privileged position.

Many years later, in 2007, I gave a lecture at an international Symposium about Black African Music[1] *in Valladolid (Spain) where Prof. Nketia, visibly aged, had also been invited. I remember having met him at the airport to accompany him to Valladolid. During the journey we could exchange impressions about Africa, the Orff-Schulwerk and my fieldwork. During our conversation, Nketia mentioned a question to which "until now nobody had given him a satisfactory answer":*

"If traditional African music (like so many others of oral tradition) is considered original, refined and complex by Western musicologists, why are their studies called 'ethnomusicology' and not simply 'musicology'?"
Kwabena Nketia; Valladolid, September 2009

POINT OF VIEW: TERMINOLOGY

This "question without answer" Nketia referred to is more transcendental than might seem at first sight and should invite us to reflect about what happens normally to music from other cultures that we come across. As a curiosity, we note the ambiguity of different points of view in connection with the formal studies of traditional music in academic circles, depending on its translation from German or English (also French, Spanish, Italian, …):

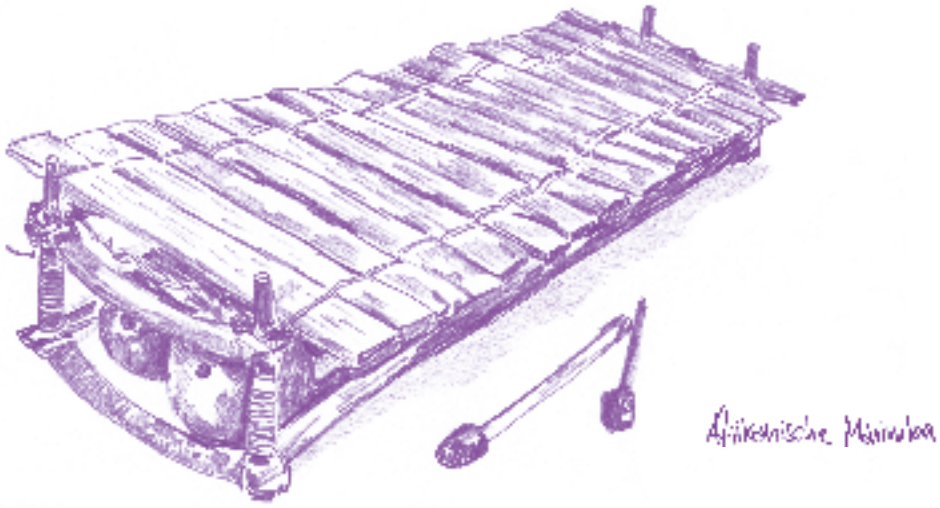
- Musikethnologie: *"Ethnology of music"*
- Ethnomusicology: *"Musicology of ethnic groups"*

But without abandoning this semantic ambiguity, it is still more significant to observe the various terms we usually use, both in education and in music edition and industry, when referring in general terms to "traditional music" or music from other cultures. Some of these terms have a marked metaphorical and euphemistic meaning:

TRADITIONAL MUSIC

= Exotic music, primitive, ancestral, indigenous, aboriginal, native, vernacular, WORLD MUSIC … – what else?

1 Música subsahariana: tradición y patrimonio cultural africanos. Fundación Jiménez Arellano / Universidad de Valladolid, 26-28 March 2007



I understand and share Carl Orff's impression in Ghana, and also the consequence it had in his musical production in the educational field. In fact, one of the first conclusions one comes to is that the musical parameters (rhythm, melody, scale, form, timbre …) and the procedures of development (polyrhythm, polyphony, improvisation …) are not a tribute of the West but universal to musical language, and every culture adds its vision and particular use. As teachers we have to know how to use them and to develop our own ideas with this material as a starting point, but also investigate as much as possible its origin and context. In case we create new works based on them we should avoid copies or clichés and invent starting from the analysis, as did Carl Orff, Belá Bartók or Zoltán Kodály who used this kind of music applying their pedagogical principles in an intelligent way.

WHY THIS TYPE OF MUSIC?

A piece of traditional music fascinates us for various reasons:

1. *It has a unique originality, vitality and expressive content.*
2. *It shows a close relation between music, language and dance.*
3. *It is constructed with "simple" elements but with great results.*
4. *It is developed with astounding technical, vocal and/or instrumental skills.*
5. *Its musical grammar is based on a different logic and goes different ways.*
6. *The musical parameters are conceived and combined differently: pulse, rhythm, polyrhythm, intervals, scales, melody, polyphony, formal structures, mechanisms of improvisation and procedures of variation.*
7. *The music is in symbiosis with life and other forms of artistic expression.*
8. *The mechanism of transmission of musical knowledge is from mouth to ear.*
9. *It does not require graphic representation nor the use of abstract concepts.*
10. *Musical practice is based on a strict implicit theory.*
11. *Memory is its only support.*

In relation to this last point, the fact that memory is the only support, this does not mean that it lacks historical or social identity or does not obey any norms, on the contrary. The interesting thing for us music teachers and our students would be to investigate and discover the most significant aspects of that piece of music that attracts us so much and that we want to use in class.

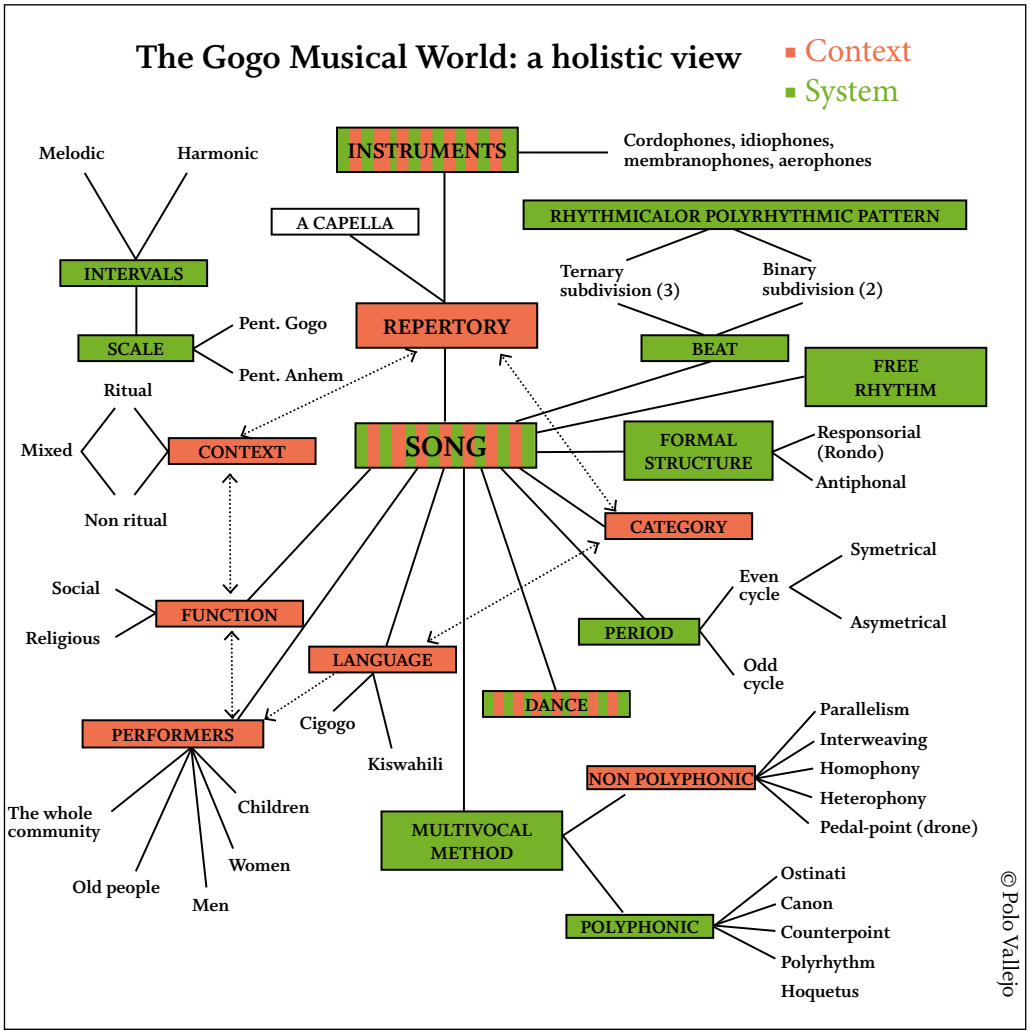
To achieve this it would be sufficient to awaken our curiosity asking basic questions such as:

- **a)** *What is the name of the song? What does it mean in the original language?*
- **b)** *To whom does it belong, what do the words mean?*
- **c)** *Where does it come from, in which social context is it sung?*
- **d)** *Is the music ritual or for entertainment?*
- **e)** *In which time of the year and circumstances is it used?*
- **f)** *To what type of repertoire does it belong?*
- **g)** *Who interprets it?*
- **h)** *Is it sung a capella or accompanied by an instrument?*
- **i)** *Does it have a dance associated?*
- **j)** *How are the parameters organized: rhythm, melody, harmony, form …?*
- **k)** *Is there anything particular that calls our attention?*

Trying to respond to these questions, individually or together with our students, creates a habit of investigation and helps to be more conscious about what we use in class. Even if it seems simple to us, it was not generated spontaneously but has a background history, and its discovery will always be a fascinating challenge. Normally we are more attracted to music that is presented or arranged in the Western style but we should not conform to the first ad hoc information we find, even if it seems very attractive, and continue a little further, a little deeper, until we get to the original version, even if its aspect is more ancestral or "rudimentary".

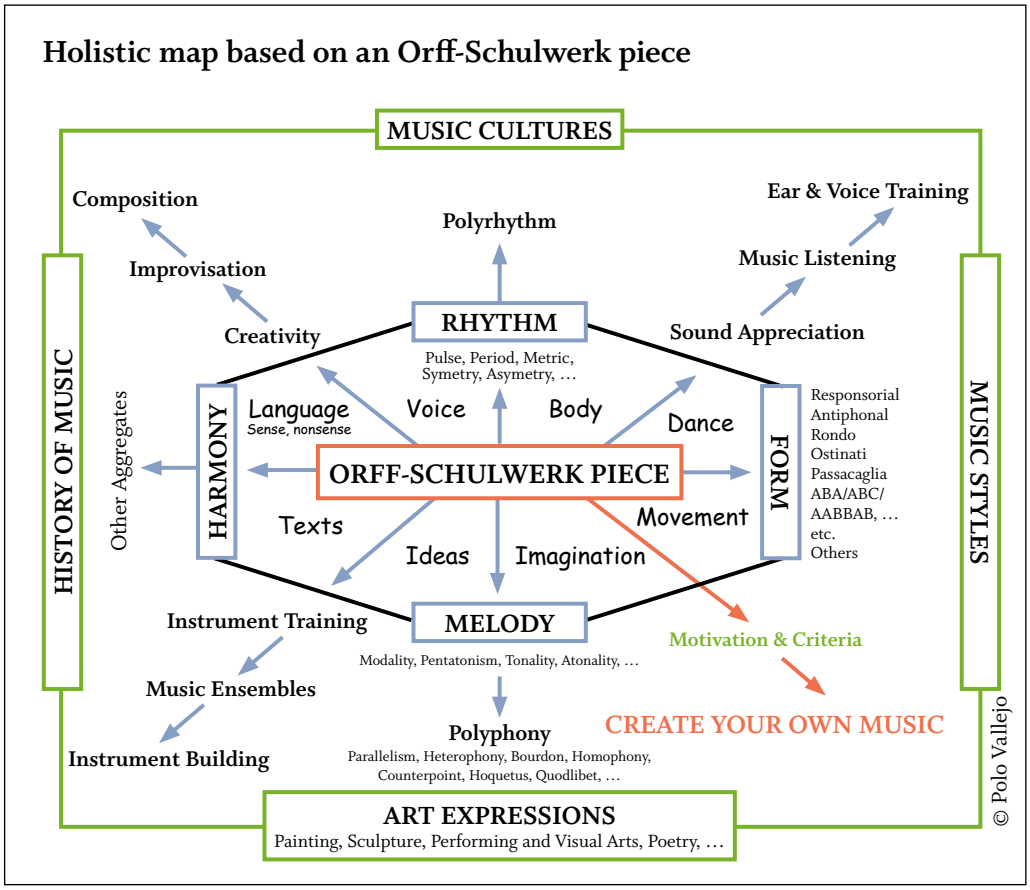
MUSIC WITHIN ITS CONTEXT

Every piece of traditional music forms part of a system where the repertoire and the circumstances of execution are permanently interacting. This transcendental idea brought me to the necessity of creating a holistic map reflecting the connection between a simple piece of music and the rest of coexistent parameters, both from the sociological (context) and the musical (system) point of view. Though the following map is based on the musical world of the wagogo of Tanzania, it could be perfectly applied to any other culture.



In fact, we can find important parallels between the meaning and purpose of traditional music and the ideas of Carl Orff and Gunild Keetman in their Schulwerk. Both realities pursue common ideals, the most important being that music should potentiate and foster the personal development of each individual and contribute to their integration within their respective community. Therefore, knowing other sound worlds and responding to them adequately will show us not only the variety and richness of the artistic expressions existent on our planet but also different forms of conceiving music, which in turn will open exciting new possibilities to transmit and teach it.

Finally, coming back to the beginning of this article and the common space shared by pedagogy and ethnomusicology, I propose a "holistic reflection" on Orff-Schulwerk based on a piece of music that acts as keystone and origin of musical experience.



Some suggestions of bibliography and discography

In the CDs and books you find detailed information about the respective music.

- *CD: Complete collection OCORA / Radio France of traditional music*
- *CD: Complete collection VDE-Gallo / Musée d'ethnographie de Genève, Switzerland*
- *Les Cahiers d'ethnomusicologie. Musée d'ethnographie de Genève. 65 bd. Carl-Vogt, CH–1205 Genève (Switzerland) / abo@adem.ch*
- *The Garland Encyclopaedia of World Music (10 vol.s) Alexander Street Press, llc.*
- *Collection INEDIT / Maison des Cultures du Monde. Paris, France*
- *Les voix du monde (3 CD), Harmonia Mundi. Ref: 0794881364220 **
- *Les instruments de musique du monde, Harmonia Mundi, France. LDX-274 675 **
  *Les danses du monde, distribution: Harmonia Mundi France **
  ** Collection "Le Chant du monde"*

[Translation from Spanish: Verena Maschat]

Polo Vallejo,
Dr., Ethnomusicologist (main research: life and music of the Wagogo, Central Tanzania, Africa), composer, music teacher and lecturer in Europe, America and Asia. As a composer, his works are performed all over the world. Permanent musical relationship with Africa since 1987. Publications to the theme: Musical Heritage of the Wagogo (Tanzania): Context and Music Systematic (CNRS, Paris / UCM, Madrid).

Ethnomusikologe (mit Forschungsschwerpunkt „Leben und Musik der Wagogo, Zentraltansania, Afrika"), Komponist, Musikpädagoge und Dozent mit internationaler Lehrtätigkeit in Europa, Amerika und Asien. Seine Werke werden weltweit aufgeführt. Ständiger musikalischer Austausch mit Afrika seit 1987. Publikationen zum Thema *Musical Heritage of the Wagogo (Tanzania): Context and Music Systematic* (CNRS, Paris / UCM, Madrid).

ZUSAMMENFASSUNG

WAS ist zu verwenden? Die Bedeutung des Materials in seinem kulturellen Kontext

Die Verwendung traditioneller Musik im Klassenunterricht wird im Erziehungsprozess zunehmend wichtiger. Meine nahe Verbindung zur Musikethnologie einerseits und zur Musikpädagogik andererseits positioniert mich ständig zwischen den beiden Bereichen Forschung und Erziehung. Der direkte Kontakt mit traditioneller Musik macht es mir möglich, meine Musikstunden nicht in Teile aufgespalten, sondern aus einer ganzheitlichen und vielseitigen Sicht gleichzeitig aus verschiedenen Blickwinkeln zu planen. Wenn das auslösende Element für einen pädagogischen Prozess ein Lied, ein Rhythmus oder ein Tanz aus einer anderen Kultur ist, so erscheint es mir bedeutungsvoll, diesem Material alle verdiente Aufmerksamkeit zu widmen, da es aus einem fremden Kontext kommt.

Musik aus mündlicher Überlieferung ist keinesfalls gleichbedeutend mit "Allgemeingut zum unterschiedslosen Gebrauch", idealerweise sollten wir ihr dieselbe Aufmerksamkeit zukommen lassen wie unserer eigenen Tradition. Abgesehen vom WARUM, vom WAS und davon WIE wir etwas benützen, sollten wir ein gründliches Wissen über den Kontext haben, woher das Material stammt und wie es sich entwickelt hat. Nur diese Information wird es uns ermöglichen, die Bedeutung traditioneller Musik zu verstehen und sie entsprechend im Unterricht zu verwenden.

Als ich den ghanaischen Musikwissenschaftler Prof. Nketia bei einem internationalen Symposion über Musik aus Schwarzafrika traf, stellte er mir die Frage, die ihm „bis heute niemand beantwortet hatte":

"Wenn traditionelle afrikanische Musik (wie so viele andere orale Traditionen) von westlichen Musikwissenschaftlern als original, differenziert und komplex betrachtet werden, warum werden ihre Studien ‚Musikethnologie' und nicht einfach ‚Musikwissenschaft' genannt?"
Kwabena Nketia; Valladolid, September 2009

Nketias "Frage ohne Antwort" sollte uns anregen, darüber nachzudenken, was im Allgemeinen mit Musik aus anderen Kulturen geschieht. Ohne diese Unklarheit der Terminologie ausschalten zu wollen oder klären zu können, scheint es dennoch wesentlicher, die unterschiedlichen Vokabeln zu beobachten, die wir im Allgemeinen sowohl in der Musikerziehung wie auch in Veröffentlichungen und in der Musikindustrie benützen, wenn es um "Traditionelle Musik" oder um "Musik aus anderen Kulturen" geht. Einige dieser Ausdrücke haben eine deutlich metaphorische und euphemistische Bedeutung:

TRADITIONELLE MUSIK
= exotische, primitive, einheimische, ursprüngliche, indigene, angestammte, bodenständige, volkstümliche Musik, WELTMUSIK … was noch?

Als Lehrer müssen wir wissen wie man diese Musiken (Lieder, Spiele, Tänze, Sprüche etc.) anwenden kann, wir sollten aber auch unsere eigenen Ideen zu diesen Materialien entwickeln und so viel als möglich über ihren Ursprung und Kontext erforschen. Wenn wir auf dieser Grundlage neue Werke gestalten, sollten wir Kopien und Klischees vermeiden und von einer Analyse ausgehen wie dies Carl Orff, Belá Bartók oder Zoltán Kodály getan haben. Sie alle haben solche Musik verwendet und mit ihren pädagogischen Prinzipien in intelligenter Weise verbunden.

WARUM VERWENDEN WIR DIESE ART VON MUSIK?

Traditionelle Musik fasziniert uns aus verschiedenen Gründen:

1. Sie hat eine einzigartige Originalität, Vitalität und expressiven Inhalt.
2. Sie demonstriert eine enge Verwandschaft von Musik, Sprache und Tanz.
3. Sie ist aus einfachen Elementen aufgebaut, hat aber eine große Wirkung.
4. Sie wird mit erstaunlicher technischer, vokaler und/oder instrumentaler Geschicklichkeit entwickelt.
5. Ihre musikalische Grammatik stützt sich auf eine unterschiedliche Logik.
6. Die musikalischen Parameter (Puls, Rhythmus, Polyrhythmen, Intervalle, Skalen, Melodien, Polyphonie, formale Strukturen, Improvisationstechniken und Verfahren der Variation) sind unterschiedlich (verwendet) und kombiniert.
7. Die Musik ist integriert mit dem Leben und anderen künstlerischen Ausdrucksformen.
8. Die Überlieferung musikalischen Wissens geschieht von "Mund zu Ohr".
9. Sie braucht keine grafische Notation oder abstrakte Konzepte.
10. Musikalische Praxis ist direkt mit der entsprechenden Theorie integriert.
11. Das Gedächtnis ist ihre einzige Unterstützung.

Es wäre für uns Musiklehrer und unsere Studenten eine interessante Aufgabe, die charakteristischsten Aspekte eines Musikstücks, das uns so gefällt, dass wir es im Unterricht verwenden wollen, zu erforschen und zu entdecken. Um das zu erreichen wäre es schon genug, unsere Neugier durch etwa folgende Fragen zu wecken:

a) Wie heißt das Lied, was bedeutet der Name in der originalen Sprache?
b) Zu wem gehört es und was bedeuten die Worte?
c) Woher kommt es und in welchem sozialen Kontext wird es gesungen?
d) Ist es rituelle Musik oder Unterhaltungsmusik?
e) Zu welcher Jahreszeit und unter welchen Bedingungen wird es benützt?
f) Zu welchem Typ von Repertoire gehört es?
g) Wer singt es?
h) Wird es a capella gesungen oder gibt es instrumentale Begleitung?
i) Wird es tänzerisch ausgeführt?
j) Wie sind die Parameter organisiert: Rhythmus, Melodie, Harmonie, Form?
k) Hat es etwas "Besonderes", das unsere Aufmerksamkeit weckt?

Indem wir versuchen auf diese Fragen individuell oder gemeinsam mit unseren Schülern zu antworten, fördern wir ein forschendes Verhalten, das uns bewusster dafür macht, was wir im Unterricht verwenden. Jedes tradierte Musikstück ist Teil eines Systems in dem sich Repertoire und Aufführungsbedingungen ständig wechselseitig beeinflussen.

RESÜMEE

Wir können tatsächlich wichtige Parallelen zwischen Bedeutung und Absicht in traditioneller Musik und den Ideen von Carl Orff und Gunild Keetman in ihrem Schulwerk finden. Beide Wirklichkeiten verfolgen gemeinsame Ziele, deren wichtigstes ist, dass Musik die persönliche Entwicklung jedes Individuums und die Integration in seine jeweilige Gemeinschaft vertiefen und fördern soll. (BH)

HOW?
Models of intercultural teaching and learning

James Harding

More and more societies are multicultural, with citizens of diverse religious and ethnic backgrounds living together in close proximity. As the world shrinks due to the communication revolution, and as nations are forced to work closer together to solve urgent questions of climate change and resource stewardship the whole world is becoming more and more one large multi-cultural society.
The need to foster tolerance, peaceful coexistence and empathy between people of different cultures has never been greater. Most would agree that education is the key to awakening awareness and mutual respect between people, and that the arts teacher has a special role to play in fostering intercultural understanding. As arts teachers, we can invite children into the best that cultures have to offer: that is, their music, dance, visual art, poetry, and play. This article examines the HOW this can be done?

1. HOW as teachers do we encounter, select and present music and dance from outside our own traditions?

2. HOW do we build the competences that make it possible for our students to enter music and dance from cultures different from their own?

3. HOW can we make contact with another culture both meaningful for our students and respectful of the culture we are bringing to them?

1. HOW as teachers do we encounter, select and present music from outside our own traditions?

a) Learning directly from live human beings

If our goal is human connection through the sharing of cultural experiences, the richest resources for us will be our relationships with people from cultures outside of our own. When we learn songs, dances, and musical games directly from friends who grew up in the culture, we bring our friendships with us into the classroom when we teach this repertoire. Bringing a guest from another culture to teach our students directly is also a powerful learning opportunity. Thoughtful preparation of the students for a guest teacher and follow through after the visit can make the experience especially successful.

Our own understanding of what kind of material will work especially well to share within an Orff-Schulwerk class can help focus our research efforts. Simple songs (with little text), short speech materials (rhymes, spells, proverbs, counting rhymes), pentatonic and modal diatonic materials, songs with games or dances attached, songs with elemental harmonic accompaniment, dances with simple steps – this is the kind of material that will turn to gold in the elemental music and movement classroom.

We should be especially thoughtful when learning repertoire directly from children. If we are teaching in a multi-cultural classroom, we might be inclined to ask each of our students to share a game or song or dance "from your culture", but there are many reasons why this might not produce the hoped-for result. Pressures of assimilation cannot be overesti-

mated, and we need to be aware that some children may not feel comfortable showing their differences. Instead of forcing children, we should work to create the kind of educational environment where they feel safe and inspired to share

b) Learning from media – opportunities and dangers

Beyond the reaches of our own personal networks of relationships, many of us have access to an abundance of printed and published collections of songs, dances and games available in traditional book form and on the internet. Specifically for Orff-Schulwerk teachers the volumes and supplements published by Schott, including collections of materials from Japan, Ghana, Greece, Brazil, Portugal, Spain, France, Russia, Wales, England, the United States, Canada, Argentine, Mexico, Sweden, and Norway have the advantage for us of having been prepared by music educators from within each culture. Also, music education catalogues abound with many other published collections of traditional materials from specific cultures aimed at teachers familiar with Orff-Schulwerk. The internet has made access to all of these materials much easier, and has also made it possible for teachers to share notated songs and dance descriptions by posting them for others to discover. Our newfound capacity to send video and sound through the internet is making it possible to see and hear examples of music and dance from almost anywhere in the world. In addition, archival film footage that was only available to scholars is now within reach of anyone.

The easy access to information carries with it new responsibilities. When we learn a song (a dance or game) from another culture just through printed text and musical notation we may miss many important aspects: pronunciation, singing style, rhythmic feel, the meaning of the text, and any hidden meaning beyond the literal text, all of these may not be conveyed on the printed page. Choral or instrumental arrangements may or may not pay attention to the traditional harmonic context of the melody in that culture, or even the rhythmic feeling.

With all the information at hand, there are still many songs being passed around with very little precise understanding of their culture of origin. In addition, many songs that have been adapted, altered, re-harmonized or simplified by musicians outside of the culture are attributed as "traditional."

While digital video and audio often give more accurate reproductions of sound and style, many other references like cultural context and reliable information about the origins can be missing. Is the song sacred? Is it appropriate to perform in the classroom? Is the song composed? Who collected and recorded it? The internet is filled with many examples of music and dance performance with no information attached. It is up to us as teachers to investigate the authenticity of the materials that we introduce to our students, J. Cook Tucker's list can help us be more selective and rigorous in our efforts[1].

2. HOW do we build the competences that make it possible for our students to enter music and dance from cultures different from their own?

In this section of the article, I would like to describe some of the practices of our program that build inter-cultural competences in our students.

Probably the most important preparation is giving them many opportunities from a young age to enter into a variety of cultures through active singing, dancing and playing. If the game is fun, the dance is intriguing, the melody is catchy and the rhythm is strong, the students will usually be pulled to enter the experience without caring about the details of the cultural origin! Our task with them is to find appealing repertoire, present it well, and develop the skills of musicianship that allow them to engage successfully.

Orff-Schulwerk is particularly apt for developing the skills of an inter-cultural musician and dancer.

---

1 *Tucker, J. Cook: A checklist for Evaluating Multicultural Materials (www.worldmusicpress.com/wmp/checklist.php)*

Here – as in the majority of traditional cultures – music and dance is often communicated directly through imitation (if it is not specially aiming for creative processes), our students develop facility perceiving and reproducing through an aural/visual approach rhythms, pitch patterns, language sounds, body shapes and movements from a variety of languages and cultures.

In addition to opening our students' ears, eyes, and bodies to respond to music and movement of many kinds, we also work to open their minds and hearts. In this we are supported by the approach of the San Francisco School (SFS) to educate the child "in a community which practices mutual respect and celebrates diversity" (from the San Francisco School Mission Statement). I can identify several structures of the SFS which help make children from a diversity of cultural backgrounds feel seen and welcomed.

a) At the classroom level, *routines such as "Person of the week" create space to notice the unique cultural make-up of each student. One child is selected each week to be the "person of the week." He/she creates a display of pictures of her family on the class bulletin board, and at the end of the week introduces his/her family, provides a treat for the class, and receives appreciations from her classmates. Many cultural differences become visible in this simple routine, and a diversity of ethnic heritage, family configuration (single parents, gay and lesbian parents, adoptive families) is revealed in a context of celebration.*

Cultural study units about Mexico, Native Peoples of California, Ghana or China place a lens on a particular culture, and music and visual arts teachers collaborate.

- *In a unit on China in 2nd grade, children learn and perform a play about the Zodiac animals, create masks for their characters in art class, learn acrobatics in physical education, and study Lion Dancing and drumming in the music class.*
- *In a 4th grade unit on Ghana, children study Adinkra cloth symbols and create their own textile patterns in art class, learn about Ghanaian history and culture in the classroom, and immerse themselves in drumming, dance and games in the music classroom.*

b) At the school-wide level, *culturally focused assemblies such as Latino Heritage, African American and Asian American Cultural celebrations put focus on the achievements and struggles of people from these groups.*

A once-a-week Spanish Singing Time is an opportunity to support all the children in learning a repertoire of Spanish language songs.
"Cultural kitchen" is an opportunity for a family to help prepare a special lunch for the whole elementary school .

Year long themes in the Middle School program of "World Music" in 6th grade and "Jazz" in 8t grade are places to encounter musicians and dancers from Brazil, Bali, Thailand, Dagestan, Tibet, Azerbaijan, Burkina Faso, Iran and Venezuela, and to meet and play with Jazz greats M. Jackson, St. Harris, E. Marshall.

All of these structures help to expose students to many cultures and also celebrate the diversity of cultures within the school community. Some themes of study invite children to notice and examine the variety of cultural responses to the same phenomenon:

- Cinderella Stories *were an example from the 3rd grade classroom, where children read, compare and contrast traditional stories from many cultures, discovering the commonalities and the variations among them.*
- Lost My Tooth! *takes this important milestone of 6- and 7-year-olds (1st grade) and explores*

how it is celebrated throughout the world. It helped to collect a repertoire of tooth songs and traditions from our community and visiting guests.

- Musical Games from Around the World. *At the 6th grade level this theme invites cultural comparison, students noticing differences and similarities in the formation, rules of play, imagery and musical structure of a repertoire of games played by children around the world.*
- Instrument Classifications *(students learning about the ethnomusicology descriptors membranophone, chordophone, aerophone and ideophone, and learning to identify instruments from many cultures in these categories)*
- The New Year *with students performing skits representing New Year's traditions from many cultures.*

Developing analytical thinking

Besides this modality of "compare and contrast" (often graphically organized by the familiar Venn diagram of overlapping circles), teachers at the SFS utilize a repertoire of discussion structures to engage the analytical thinking of the students. Many teachers across disciplines employ "See/Think/Wonder," a series of prompting questions from Howard Gardner's Visible Thinking Project. Entering into the study of something new and unfamiliar they are asked in succession "What do you see?", "What do you think about what you see?" and "What does what you see make you wonder?" With practice, this routine encourages curiosity and can help students notice their own biases and assumptions when encountering a new culture.

In our 6th Grade World Music curriculum this year we introduced students to Andean music through playing huaynos and tarkeadas arranged for recorders and Orff instruments. After this practical experience, we showed students images of Andean culture: costumes, festivals, agriculture, ancient sites, and had students answer the see/think/wonder questions.

3. HOW can we make contact with another culture both meaningful for our students and respectful of the culture we are bringing to them?

So far in this article I have been talking about teaching authentic songs, games and dances from a traditional culture to students within an Orff-Schulwerk elemental music and movement classroom. But need we limit our work with cultural material to authentic reproduction? What about creative work, one of the hallmarks of the Orff-Schulwerk approach to music and movement education? Can we bring cultural material into the classroom as inspiration for creation and remain respectful to the culture of origin? What about practical adaptations and simplifications of traditional material? How much can we play with what is traditional to another culture?

I remember a conversation many years ago. During a flight I was seated next to an experienced teacher who talked to me about a passing game she had developed for her classroom. She spoke of passing moccasins (Native American footwear) to the beat of a "West African" song (I remember her saying "I know it's West African, but it SOUNDS so Native American … and the kids love it"). The game was her contribution to a school unit honouring Native peoples around the Thanksgiving Holiday. This remained in my mind as an example of a cultural appropriation – the teacher freely playing with both the object and the song. She hadn't taken the trouble to investigate real games and songs from the culture, but instead passed on an invention of her own as if it was traditional. Her game honoured neither Native American or "West African" culture, nor the intelligence of her students.

I contrast this with a choreography and composition project from my colleague Sofía López-Ibor, who used a South African art form, the imbenge basket, as a visual inspiration for a composition and choreography project. Students interpreted spiral, zig-zag and radial patterns on the baskets as a form of graphic notation for hand drums, eventually turning their drum patterns into choreographies. The artistic result had nothing to do with Zulu music or dance, but the process of creation brought

the children into deep contact with and admiration for the visual art form of the imbenge. Information about the history and significance of the art form and the identity of the people who had invented it accompanied the project. The students understood the relationship of their creative work to the object and the culture behind the object.

Orff-Schulwerk lives at the intersection of the arts, and there are many possibilities for creative work in one discipline to be inspired by traditional material in another. In a recent 5th grade class, I used recorded excerpts of harvest music from many cultures as the background to an exercise where students took turns leading movement in a quartet of dancers in a diamond formation. Powerful music from Peru, Japan, Morocco, Zaire, Georgia, Ireland, and Cuba inspired the students to spontaneous movement invention as they were inspired by the qualities of the music. In a second round, I asked the dance leaders to imagine movements associated with working the land (harvesting, planting, gathering, picking, etc.). After the exercise, I revealed the cultural origins of each musical example, and showed images of indigenous people from those cultures and the kinds of crops that might be traditionally harvested. Even though the main musical goal of the lesson was unison movement following a leader, the students had a contact with traditional culture through the experience of moving to various music examples.

Sometimes we will wish to adapt traditional music to make it more accessible to our students. In doing so, we should be guided by someone within the culture. Some simplifications may retain the essence of the music or dance form, while others may end up creating something unrecognizable. When we had the idea of creating a play for 4th and 5th graders based on the legend of Sundiata, the mythologized founder of the Mali empire in the 13th century, we consulted with our friend Dr. J. S. Kofi Gbolonyo. We wanted to adapt the story to showcase the Ghanian music, dance and games that our students had learned from him, but we were nervous about whether it was appropriate to insert Ewe culture into a story from Mali. He reassured us that the Sundiata legend was a familiar one throughout West Africa, and that our adaptation of the story and its educational aims would be recognized in both Mali and Ghana.

In conclusion, our approach to multi-cultural music and dance education in the internet age should be founded in meaningful relationships with musicians and dancers inside of their culture. Communication and information technology can aid in our research and enhance our access to repertoire, but we should also be wary of simply consuming songs, games and dances of another culture as a commodity. When we set up children to participate in or to be inspired by the dance or music of a culture outside of their own background, we give them a gift that expands their world.

James Harding
Music pedagogue and composer, teacher at the San Francisco School, level II instructor in the San Francisco International Orff Course, guest teacher at the Orff Institute (Special Course and summer courses). Member of performance group Xephyr. *Publications in various specialist journals.*

Musikpädagoge und Komponist, Lehrer an der San Francisco School, Lehrbeauftragter an der California State University, L. A., Gastdozent am Orff-Institut (Special Course und Sommerkurse), internationale Lehrtätigkeit und Gründungsmitglied der Gruppe *Xephyr*. Veröffentlichung diverser Artikel in Fachzeitschriften.

ZUSAMMENFASSUNG

WIE?
Modelle interkulturellen Lehrens und Lernens

Die Notwendigkeit Toleranz, friedliche Koexistenz und Einfühlung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen zu fördern, war nie größer als heute. Die meisten Menschen stimmen darin überein, dass Erziehung der Schlüssel zu Achtsamkeit und wechselseitigem Respekt ist und dass Lehrer künstlerischer Fächer eine besondere Rolle in der Entwicklung interkulturellen Verständnisses übernehmen können. Dieser Artikel berichtet, wie Schüler in Kontakt zu Musik und Tanz aus anderen Kulturen kommen können.

Während das Internet-Zeitalter wachsenden Zugang zu Materialien und Information bringt, müssen wir selbst Verantwortung dafür übernehmen, die Authentizität dessen, was wir dort sehen und hören auch zu überprüfen. Unsere direkten Verbindungen zu Menschen aus fremden Kulturen sind immer noch die verlässlichsten Quellen um das zu erlernen, was wir später im Unterricht verwenden wollen. In multikulturellen Klassen sollten unsere Schüler und ihre Familien nicht dazu gezwungen werden, ihre Kultur mit uns zu teilen, sondern wir sollten eine Atmosphäre und Unterrichtsbedingungen schaffen, in der sie sich so sicher fühlen können, dass sie es gerne tun.

Wir können interkulturelle Kompetenz bei jungen Musikern und Tänzern entwickeln, indem wir die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Musik und Bewegung fördern (eine Selbstverständlichkeit in der Orff-Schulwerk-Arbeit!) und Situationen herbeiführen, um Musik und Tanz aus anderen Kulturen zu begegnen.

Beispiele für interkulturelle Lehrplanstrukturen aus der San Francisco School beinhalten Routinethemen in den einzelnen Klassen (z. B. die „Person der Woche“ zeigt den Klassenkameraden etwas aus der Kultur ihrer Herkunft). Schwerpunktthemen beschäftigen sich mit Kulturen anderer Länder (z. B. mit Mexiko, China, Ghana); Jahresthemen sind z. B. Weltmusik oder Jazz.

Die Schüler lernen Ähnlichkeiten und Unterschiede zu analysieren, mit denen verschiedene Kulturen auf gleiche Phänomene reagieren, Lehrer beziehen verschiedene Modelle (wie das grafische Vann-Modell oder die anregenden “Sehen/Denken/Staunen“-Fragen aus Howard Gardners Visible Thinking Project) mit ein um auf diese Weise bei den Schülern nachdenkliche Neugierde zu erwecken und ihr Bewusstsein für das eigene Verhalten beim Kennenlernen von Neuem zu stärken.

Außer der Reproduktion von traditionellen Liedern, Spielen und Tänzen aus vielen verschiedenen Kulturen, kann solches Material auch zum Ausgangspunkt für kreative Arbeit werden. Auch Vereinfachung, Adaptation oder Übersetzung von tradiertem Material kann in bestimmtem Kontext Sinn machen, aber das beste Vorbild um die Authentizität zu bewahren ist in einem solchen Falle dann zweifellos eine Person, die aus dieser Kultur kommt. (BH)

AUS DER PRAXIS // *FROM PRACTICAL WORK*

Projekt:WIR – Begegnung bewegt

Mirjam Bauer

Aufgrund der Aktualität des Themas Flüchtlinge haben wir, die Studierenden des Bachelorstudiums des vierten Semesters beschlossen, im Fach „Fächerübergreifendes Schwerpunktprojekt" (ein im Studienplan am Orff-Institut festgelegtes interdisziplinäres Fach) eine Performance zum Weltflüchtlingstag[1] zu entwickeln.

VORBEREITUNG

Zu Beginn des Projekts teilten wir uns in Recherche-Teams ein, erforschten und berichteten uns gegenseitig über die generelle, rechtliche oder politische Lage von Flüchtlingen und informierten uns über bereits bestehende künstlerische Projekte im Bereich Musik, Tanz oder Theater mit Flüchtlingen. Zunächst musste geklärt werden, ob und wie wir uns aufteilen sollten ,und so entstanden drei Projekt-Teams, die zunächst unabhängig voneinander arbeiteten, am Ende jedoch zu einer gemeinsamen Aufführung zusammenkommen sollten. So kontaktierten wir verschiedene Projekte und Organisationen in Salzburg, um Flüchtlinge zu finden, die Lust hatten, bei unserer Performance mitzuwirken.

DER ERSTE KONTAKT

Die in Salzburg stattfindende Veranstaltung *Café der Kulturen*, die jeden zweiten Freitag zu einem offenen Treffen für alle Interessenten einlädt, bot für uns die Möglichkeit zu einem ersten Kontakt. Wir stellten uns und unsere Idee vor und luden alle ein, mit uns einen österreichischen Tanz zu tanzen und beim Projekt mitzuwirken. Wir waren sehr überrascht über die große Anzahl an Interessenten und hatten schnell unsere Informationsflyer verteilt und viele Kontaktdaten gesammelt.

VERBINDLICHKEIT

Von den anfänglich zwölf Interessierten haben sieben bei unserer Nachfrage zugesagt, verbindlich am Projekt mitmachen zu wollen. Beim ersten Treffen erschien um die angegebene Uhrzeit jedoch nur eine Person. Innerhalb einer halben Stunde waren dann noch weitere fünf Personen eingetroffen. Auch bei den nächsten Treffen war es schwierig, pünktlich zu beginnen und es kamen auch nicht immer die gleichen Personen. Erst nach und nach konnten wir herausfinden, dass der Zeitpunkt für manche ungünstig gewählt war (zeitgleich zur Verteilung des Taschengeldes) oder der Weg sehr weit war. Im Laufe des Projekts jedoch konnten wir bemerken, dass allen der Prozess so wichtig geworden war, dass die Gruppe sich festigte und sich jeder bemühte, rechtzeitig vor Ort zu sein.

KENNENLERNEN

Bei den Treffen war uns ein gemeinsamer Anfang sehr wichtig, und so begannen wir mit diversen Kennenlern-Spielen und Aufwärm-Übungen. Bereits beim ersten Beisammensein herrschte eine sehr lockere und entspannte Atmosphäre, die leider durch das Aufteilen in die verschiedenen Projektteams etwas gestört wurde. Nachdem wir in den Gruppen Ziele und Wünsche gesammelt hatten, begann ein erstes Experimentieren, zum Beispiel mit der Loop-Machine, durch Tanzimprovisation oder mit (Orff-)Instrumenten.

ZUSAMMENWACHSEN

Wir hatten zuvor beschlossen, immer zusammen zu Mittag zu essen und unsere Gäste dazu einzuladen. So gab es jeweils Verantwortliche, die sich um den Einkauf und die Vorbereitungen kümmerten. Während des gesamten Projekts bot sich beim gemeinsamen Essen die Gelegenheit, sich

1 UN-Weltflüchtlingstag ist immer am 20. Juni.

persönlich auszutauschen, unbeschwert miteinander zu reden und zu lachen und als Gruppe zusammen zu wachsen.

TEAMTEACHING

Sehr schnell mussten wir feststellen, dass bei den gemeinsamen Anfangsübungen und beim Mittagessen viel intensivere Prozesse entstanden als in den Kleingruppen und so beschlossen wir, fortan in der Großgruppe zu arbeiten und das Anleiten der Übungen im Teamteaching zu probieren. Bei unserer neunköpfigen Semestergruppe bedeutete dies sehr genaue Absprachen. Wir verteilten die Aufgaben und versuchten, uns im Vorhinein über die Intention und Vorgehensweise zu einigen. Da jedoch jede von uns Studentinnen ihre individuelle künstlerische Vorstellung hatte, war es nicht immer einfach, sich nicht im Prozess zu unterbrechen. Bei vielen Vor- und Nachbesprechungen und im Laufe des Projekts wuchs das Vertrauen untereinander, sodass das Teamteaching harmonischer wurde.

ARBEIT MIT MUSIK UND TANZ

Bei unseren ersten Treffen ging es vorrangig um das gemeinsame Improvisieren und Experimentieren, wobei wir vor allem auf die Fähigkeiten und Interessen unserer Gäste eingehen wollten. Besonders intensiv und ausgelassen erlebte ich die musikalischen und tänzerischen Jam-Sessions. Bei syrischer, afghanischer oder kurdischer Musik fingen alle sofort an zu tanzen und auch mit den bereitgestellten Instrumenten wurde vielfältig improvisiert.

AUTHENTIZITÄT

Da wir diese Begeisterung und Bandbreite auch in unserer Performance vermitteln wollten, entwickelten wir gemeinsam einen Handlungsstrang bestehend aus verschiedenen Szenen. Wir versuchten, unterschiedliche Bewegungsmotive festzulegen und zusammenzustellen. Doch genau dieser Prozess war für viele unserer Gäste sehr schwierig. Bei jeder Wiederholung wurde wieder neu improvisiert und ausprobiert oder die Bewegungsabläufe wirkten sehr steif und wenig authentisch. Während vieler Proben

versuchten wir, uns einer Version anzunähern. Im Endeffekt schufen wir einen Rahmen, in dem jedoch auch Freiraum für persönliche Interpretation war.

GEMEINSAMKEITEN

Schon bei der Namens- und Titelfindung wurde uns bewusst, dass wir weniger auf das Thema Flucht, als auf unsere Gemeinsamkeiten eingehen wollten. Auch kulturelle Unterschiede sollten in den Hintergrund treten. So entstand der Gruppenname *Projekt:WIR*. Durch die Beschäftigung mit den vielfältigen Arten, sich zu begegnen und gemeinsam zu bewegen und bewegt zu werden, ergab sich der Titel und das Thema unserer gemeinsamen Performance: „Begegnung bewegt".

PROJEKT: WIR

AUS-tauschen, sich EIN-bringen,
ZUSAMMEN-kommen.

KOOPERATIONEN

Im Laufe des Projekts lernten wir weitere Organisationen kennen, die sich mit Flüchtlingen beschäftigen. So kamen wir in Kontakt mit Talk Together, die am 13. Juni 2015 im Kulturzentrum ARGE Kultur Salzburg ein großes Flüchtlingsfest ausrichten wollten. Schon bald entstand die Idee, unsere Performance dort aufzuführen. So entstand eine Kooperation mit der ARGE Kultur, die versuchte, unsere Licht- und Technikwünsche möglich zu machen.

DER GROSSE TAG – KOMPROMISSE

Leider mussten wir aus Organisationsgründen unsere Generalprobe auf den Aufführungstag legen. Somit konnten wir vorher weder die Platzverhältnisse ausprobieren, noch mit Licht- und Tontechnik proben. Da die Bühne sehr klein war und wir Gruppenszenen mit allen 16 Beteiligten geplant hatten, wichen wir auf den Platz vor der Bühne aus, der jedoch nicht erhöht war und nur bedingt beleuchtet werden konnte. Auch die musiktechnischen Möglichkeiten waren begrenzt, da vor und nach uns andere Gruppen auftraten. So mussten wir uns sehr beschränken und noch bei der Generalprobe einige Änderungen vornehmen. Die langen Wartezeiten, die für uns zwischendurch entstanden, wurden jedoch in bester Laune überbrückt. In dem kleinen Backstage-Raum, in dem wir untergebracht waren, wurde gesungen, getanzt und ausgelassen die Vorfreude auf den Abend gefeiert.

DIE AUFFÜHRUNG

Das Flüchtlingsfest war schon in den vergangenen Jahren ein Highlight und immer gut besucht. Auch dieses Mal waren über 300 Menschen gekommen. Nach einem riesigen Buffet begann die erste Gruppe ihre Darbietung. Die somalischen Trommler hatten es geschafft, innerhalb des ersten Liedes den ganzen Saal zum Tanzen zu bewegen und alle waren in bester Stimmung. Als unser Projekt zur Aufführung kam, war es schwierig, den Platz vor der Bühne zu nutzen, doch diese Einschränkung störte uns nicht. Alle Teilnehmenden waren hochkonzentriert und absolut authentisch und ließen sich auch nicht von mitmachenden Zuschauern aus dem Konzept bringen. Nach uns folgten weitere landesspezifische Gruppen und wir wurden mehrmals darauf angesprochen und gelobt, das einzige Kulturenübergreifende Projekt vorzustellen.

AUSBLICK

Am Ende dieses rauschenden Festes war deutlich zu merken, dass wir zu einer Gruppe zusammen gewachsen waren.
Einige Tage später, zum Anfang des Ramadan, trafen wir uns noch einmal zu einem Abschlussgrillen und einer Nachbesprechung, die Atmosphäre dieses Treffens zeigte nochmal deutlich, wie sehr wir zusammengewachsen waren. Die Teilnehmer haben alle ihr Interesse bekundet, gemeinsam weiter zu machen und in den Sommerferien mehrmals nachgefragt, sodass wir planen, das *Projekt:WIR* im Oktober weiterzuführen.

Mirjam Bauer
Studiert derzeit am Orff-Institut Elementare Musik- und Tanzpädagogik. Zuvor hat sie eine Ausbildung zur Kindergartenpädagogin an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Salzburg absolviert und einen Abschluss zur Theaterpädagogin BuT (anerkannt vom Bundesverband für Theaterpädagogik) in Heidelberg gemacht.

Is presently studying Elemental Music and Dance Pedagogy at the Orff Institute. Before this, she graduated as a kindergarten teacher at the educational establishment for kindergarten pedagogy in Salzburg. She completed studies as a theatre pedagogue recognized by the German federation for theatre pedagogy in Heidelberg.

SUMMARY

Project:WE – *Meeting moves*

In the area of interdisciplinary projects, the students of the fourth semester (Baccalaureate studies) at the Orff Institute worked out a performance with seven refugees during the summer semester 2015.

PREPARATION AND FIRST CONTACT

After some thorough research and dividing the group into three teams, we looked for volunteers. At the Café of Culture, an open meeting place for all people, we extended an invitation for dancing together. The offer was accepted with a lot of interest.

OBLIGATION AND GETTING TO KNOW EACH OTHER

At the beginning of the project the challenge was tardiness and fluctuation in the group that occurred as the group was becoming more solid and the project became more important. Therefore a warm-up and getting-to-know session was the basis for the phase of experimentation and improvisation.

GROWING TOGETHER AND TEAM-TEACHING

Having lunch together offered a place for personal conversations and allowed the group to grow together. So we combined the three project groups and worked with teamteaching.

WORK WITH MUSIC AND DANCE AND AUTHENTICITY

When there were music and dance jam sessions together, an intensive and jolly mood prevailed. We tried to keep this and to bring it into a framework of authenticity.

TOGETHERNESS AND COOPERATION

The concentration was not about the theme of "Escape" but about the diverse ways of meeting one another and moving. The name Project:WE *and the title Movement Moves came from the artistic work. We created cooperation with Talk together and ARGE Culture in Salzburg for performing at the festival for refugees.*

THE BIG DAY – COMPROMISE

On the day of the performance during the final rehearsal we had to deal with space problems and with light and sound techniques that were compromised. The mood of the participants was not dampened and all of us remained enthusiastic.

THE PERFORMANCE AND OVERVIEW

Because of the mass of visitors and the boisterous mood, there was little space but everyone remained concentrated and did not let themselves be distracted by the audience who suddenly felt in the mood to participate. Reflecting afterwards, we decided to continue the Project:We *in October. [MS]*

Art as refuge

Christa Coogan

THE REFUGEE CRISIS

About 22 million people in the world fled their country in 2014 because of war, persecution or human rights violations.[1] Most of these refugees – over 80 % – have escaped to neighbouring countries.[2] Turkey, Jordan, Pakistan, Iran and Lebanon have admitted almost 6 million refugees, most of them coming from Syria. A half-million refugees have fled South Sudan, landing in Uganda, Ethiopia, Sudan and Kenya.[3] Those reaching Europe are just a mere fraction of these millions. Yet, behind every number is a person who has been pursued, exposed, tortured. Each number is a man, a woman or a child who has suffered the trauma of flight, displacement and expulsion.

In the first three months of 2014 more than 350,000 people applied for asylum in the European Union; in the first three months of 2015 this number grew to one half a million applicants. A report issued by the United Nations stated that 137,000 migrants arrived in Europe by sea in the first six months of 2015 – five times the number from 2010. In August and September 2015, the numbers of refugees entering Europe have skyrocketed. Refugees and asylum seekers escape from the crisis locations of the world. In the 1990's people fled from Kosovo, Bosnia, Iraq, Afghanistan and the Democratic Republic of Congo. Now refugees are coming from Syria, Afghanistan, Somalia, South Sudan and Iraq. Additionally many people are fleeing from Gambia, Senegal, Mali, Congo and Eritrea.

ASYLUM APPLICATIONS IN SELECTED EU COUNTRIES

Germany is endeavouring to administer to the largest number of asylum-seekers in the industrialized world. Recent statistics show that 49 % of the pending applications for asylum are made in Germany; 10 % are made in Sweden; 9 % in Italy;

7 % in France; 6 % in Greece and the UK; 3,5 % in Austria. In Austria, people seeking asylum made up 0,27 % of the population in 2014. Although Germany is the front-runner in taking in numbers of refugees, smaller countries, such as Sweden, Hungary and Austria, take in more relative to each country's population.[4]

UNACCOMPANIED MINORS

People who flee include families, men traveling alone and unaccompanied minors – that is, teenagers who have fled their country without their parents or any guardian. The report from the UN that I mentioned above said that almost one in every 12 migrants arriving in Italy was an unaccompanied or separated child. These unaccompanied asylum seeking and refugee youths are a vulnerable group. They grow up amidst violence and loss; their journey is dangerous and physically taxing; they must deal with the absence of their parents and extended families and cope with trauma. They often have severe symptoms of anxiety, depression and post-traumatic stress. Most of these minors – ca. 75 % – are young men. Many of them are somewhat older than 18 years old but lie about their age in order to be able to go to school in their host country.

REFUGIO KUNSTWERKSTATT MUNICH

I have been working with refugee children and with unaccompanied minors for ten years. At first, I joined forces with an Orff Institute graduate, Corinna Enßlin[5]*, who had worked in a refugee centre in Bosnia at the height of the crisis there. Corinna was affiliated with the organisation* Refugio[6] *in Munich, and brought me to assist her in her classes in several different refugee shelters in the city.* Refugio*, founded in 1994 as a counseling and treatment centre for refugees and victims of torture, expanded to offer art therapy and art, music, dance and photography classes for children and for the unaccompanied minors. This part of* Refugio *is called the* Kunstwerkstatt[7] *and the director Margit Papamakos has written: "Art offers the possibility for self-expression and communication without having to speak directly about what you have experienced."*[8] *Those who work with the* Kunstwerkstatt *are required to attend regular supervision meetings and to participate in workshops offered by* Refugio*, such as Trauma Recognition or Cultural Awareness.*

My work with refugee children during this decade – informed, influenced and guided by an Orff-Schulwerk approach – has been quite varied:

- *On a weekly basis in the refugee living quarters*
- *With unaccompanied minors in a dance space*
- *Short-term integration projects leading to performances*
- *Collaboration with refugee youth in a school for learning disabilities and the Munich Chamber Orchestra*
- *Collaboration with refugee youth in a school for learning disabilities and a community music band*
- *Collaboration with the Hochschule für Musik und Theater, where a student of mine carried out her teaching practice class with members of* Poetricks*, a rap refugee group originating from the* Kunstwerkstatt.

Many refugee children attend the school for learning disabilities – at least for a few years. They have been traumatized and need more time for learning; they usually have little help from their parents who are themselves often overwhelmed with the new country, language and culture. I taught one group of younger children, from about 7 to 12 years old for over two years in the afterschool programme. We began with imitation (they learned a dance combination encompassing direction changes, level changes and rhythmic variation that was complex enough to offer a challenge yet not be overwhelming); this readied them to continue on with improvisation and creation. They made their own short body percussion sequences that were then augmented with full body

movements. Some of the boys brought in hip-hop or breakdance moves and then played with them: a movement became bigger or smaller; the rhythm or the quality was amended. Each week they rushed into the gym to begin working on their dance *and luckily had the chance to perform it a number of times.*

INTEGRATION AND CHALLENGES

The unaccompanied minors want to learn the German language and the cultural specifics of their host country. They want to be fluent in the language; they want to be accepted. They don't want to be reminded too strongly of their countries – through songs or music. They are displaced persons and need to and want to find attachments where they now live. One boy wrote about this in a statement under a photograph he took in his Kunstwerkstatt *photography class:*

> *"It was often difficult to communicate with the other people in the accommodation. We used heads and hands and made signs to understand each other. We have many different languages here. At the beginning, this was difficult but we started learning German and thus we could get to know each other better."*

Many of these youth are dealing with tremendous sadness. Another young man wrote:

> *"This photo was made when I was very sad. I was always only thinking: What should I do, how shall it go on? I don't have a passport. I thought a lot about my family. How is my mother? How is my father?"*

COPING STRATEGIES

A number of case-centred studies that analyse the narratives especially of the unaccompanied refugee minors have shown how they develop coping strategies in order to meet the challenges of adapting to a new country and culture and to thrive there, despite the adversity they have experienced. One such study, by Janice H. Goodman[9], listed these coping strategies:

- ***Suppression and distraction***
- ***Collectivity and the communal self***
- ***Making meaning (this is often tied to religiosity)***
- ***Emerging from hopelessness to hope (positive outlook; empowerment)***

I have often recognized these strategies in the classes that I teach.

■ *Distraction*

Goodman's study has helped me to understand why Nasi and Wali, who came regularly to our classes, stopped coming for about 2 months and then suddenly reappeared. Many of these youth are dealing for the first time with an unprecedented freedom, with few restraints and constrictions. These boys were involved in a wonderful distraction *– they had girlfriends! Having a girlfriend is a bit like a revolution: someone of their own choosing and no one to forbid them this most natural of pleasures.*

■ *Collectivity and the communal self*

Music and dance classes, regular soccer training – i. e. hobbies – are not part of the former lives of many refugees. It takes time to develop the 'habit' of a hobby. It was up to me to remind the participants – weekly – of the forthcoming class. When I began with a new group of unaccompanied youth, the first six weeks seemed to be touch and go. Would the participants from last week come next week? If so, would they be there three times in a row? How late would they be? The Kunstwerkstatt *director assured me that the first weeks were always difficult. Although the youth seemed to be enjoying themselves,*

each week we had to start again. Some reappeared after a two-week absence; new people were always joining. The process of learning and taking responsibility for one another takes time. Music and dance classes with an Orff approach underscore a sense of belonging through working together. The communal self *is strengthened. For these particular young people, such classes are a support to regain themselves – to feel themselves not as victims, not driven away, but arriving. They begin to develop the sensitivity of ensemble players so that trust can grow. This can enable them to open up again to the world.*

■ *Making dances, making meaning*

When I work with these unaccompanied youth they find ways to give the dance we make meaning. *Maybe the work has kinaesthetic meaning; maybe it flows into their individual stories; perhaps the dance enables them to create new stories. In this safe situation, they experiment with qualities of relationships and discover different ways of assigning meaning through nearness, touch and weight sharing. They learn to feel their bodies and to understand how these bodies are in tune with deep emotional experiences. It is also an entryway for them into a culture that is more relaxed about physicality and relations between men and women. An example of this: one day I worked with four boys, only. The class was vibrant, exciting, fast, fun.* 'This is it' *I thought:* 'Let's just have a group with young men!' *When I suggested this to the boys, Wali shook his head and countered,* 'with this kind of dancing it's good to have girls'. *He meant that the girls and boys, through partnering work, have possibilities for touching each other in a context that is approved and observed. With these teenagers and their backgrounds, this is new territory. We worked with weight giving / weight bearing. This calls for repeated practicing, for trusting one another and for being completely alert. It is a different work than just dancing a longer dance sequence in unison or contrasting unison phrases with solos.*

■ *Hope*

I want to now share two stories that display a powerful sense of hopefulness, *this last point in the coping strategies researched by Goodman.*
Often, when our class was over, my 'students' didn't hurry to leave. They waited until all had finished dressing and then left together. One day in November, we ended on the floor, talking. Ramin was stretching, Wali was sitting cross-legged. Nasi, outstretched on his side, had his head resting on Wali's knee, his legs slightly bent. Sophia was lying on her back, knees bent, head resting on Nasi's knees. They were joking and laughing for a bit and then it was still; they were just together. A beautiful intimacy hovered in the space.
The other mesmerizing story came a few days before

Sophia's 17th birthday. I had mentioned to the others that they might want to bring her something small the next class as a present. That following week Sophia came to class carrying many heavy bags. It was dinner! Weeks ago, she had said that one week she would cook for everyone. This was the week! Laden with plates, silverware, cups and napkins, bottles of Coke, a tub of rice and vegetables and a tub of chicken pieces, she set the "table" (on the floor). The others pulled out their presents for her. They were all laughing and chastising Sophia for speaking English (… du muss Deutsch sprechen … kein Englisch mehr) *and someone said something in Arabic. Ramin spoke a phrase in Chinese. Then it was repeated in German:* Ich liebe Dich, *then in Italian, in Spanish, in Turkish, in French, in English:* I love you. *"How do you say it in Nigerian?" "In Somali?" In spite of the tribulations experienced in their short lives these teenagers were not filled with hate; they were not vulgar or angry. They were thinking about love, longing for it, perhaps. They allowed these words to tumble out of their hearts, to dance on their lips, to glisten in their eyes.*

> *"We can't deter people fleeing for their lives.*
> *They will come.*
> *The choice we have is how well we manage their arrival, and how humanely."*[10]

Christa Coogan,
BFA, MA, Studies: Dance (Juilliard School, NYC, Bachelor of Fine Arts) and Dance Studies (University of Salzburg, Master degree). Faculty member, Conservatory for Music and Theatre in Munich, Germany; dance and music projects with students of all ages in public schools. Support-teacher/coach for the federal organization Dance in Schools; *co-initiator and director of the professional development programme* TanzKunst in die Schule! *from 2006–2012. Teacher at the Orff Institute for 22 years; International presenter as a movement specialist in Orff-Schulwerk and in creative contemporary dance.*

Studien: Bühnentanz (Juilliard School, NYC, Bachelor of Fine Arts), Tanzwissenschaften (Universität Salzburg, Master). Dozentin an der Hochschule für Musik und Theater München; Lehrercoaching/Fachliche Begleitung; unterrichtet Kinder und Jugendliche (Tanz- und Musikprojekte in Schulen). Co-Initiatorin und Leiterin des Weiterbildungsstudienganges *TanzKunst in die Schule!* 2006–2012 (Technische Universität München). Dozentin am Orff-Institut seit über 20 Jahren; internationale Lehrtätigkeit im Sinne des Orff-Schulwerks und im Bereich kreativ-künstlerischenTanzes.

---

1 *See the UNHCR Global Trends – Forced Displacement in 2014. www.unhcr.org/556725e69.html; www.unhcr.org/556725r69.html (Retrieved 28 June 2015)*
2 *The UN High Commissioner's message for World Refugee Day, 20 June 2011. See www.unhcr.org/4e033be29.html (28 June 2015)*
3 *See UNHCR Global Trends – Forced Displacement in 2014. www.washingtonpost.com/world/europe/new-migration-crisis-overwhelms-european-refugee-system/2015/04/21/3ab83470-e45c-11e4-ae0f-f8c46aa8c3a4_story.html*
4 *See* Herwartz. *www.n-tv.de/politik/Wo-in-Europa-bleiben-die-Fluechtlinge-article14977671.html;* Christoph: *Wo in Europa bleiben die Flüchtlinge? www.n-tv.de/politik/Wo-in-Europa-bleiben-die-Fluechtlinge-article14977671.html (1 July 2015)*
5 *See* Orff-Schulwerk heute 92. *Salzburg 2015, p. 63 (Portrait)*
6 *See the website www.refugio-muenchen.de*
7 *The music and dance classes in the Kunstwerkstatt have been supported by the Carl Orff Foundation for over a decade.*
8 *See the website www.grenzenlos-frei.de*
9 *Goodmann, Janice (2004): Coping with Trauma and Hardship Among Unaccompanied Refugee Youths from Sudan. In: Qualitative Health Research, November 2004, Vol. 14, pp. 1177–1196*
10 *Guterres, António (23 April 2015): UN Refugee Chief: Europe's Response to Mediterranean Crisis is ‚Lagging Far Behind'. In: Time Online. http://time.com/3833463/unhcr-antonio-guterres-migration-refugees-europe; www.time.com/3833463/inhcr-antonio-guterres-migration-refugees-europe (2 July 2015)*

LITERATUR // *REFERENCES*

Goodmann, Janice (2004): Coping with Trauma and Hardship Among Unaccompanied Refugee Youths from Sudan. In: Qualitative Health Research, November 2004, Vol. 14, pp. 1177–1196

Guterres, António (2011): The UN High Commissioner's message for World Refugee Day, 20 June 2011. www.unhcr.org/4e033be29.html (28 June 2015)

Guterres, António (2015): UN Refugee Chief: Europe's Response to Mediterranean Crisis is ‚Lagging Far Behind'. In: Time Online. www.time.com/3833463/inhcr-antonio-guterres-migration-refugees-europe.html; www.time.com/3833463/inhcr-antonio-guterres-migration-refugees-europe (2 July 2015)

Herwartz, Christoph (2015): Wo in Europa bleiben die Flüchtlinge? In: n.tv, 24. April, 2015. www.n-tv.de/politik/Wo-in-Europa-bleiben-die-Fluechtlinge-article14977671.html; www.n-tv.de/politik/wo-in-Europa-bleiben-die-Fluechtlinge-article14977671.html (1. Juli 2015)

Jamieson, Alastair: Europe's Migrant Crisis. In NBC News.com, Juli 1, 2015. www.nbcnews.com/storyline/europes-border-crisis/europe-refugee-crisis-u-n-says-record-setting-137-000-n384946 (1 July 2015)

BM.I Bundesministerium für Inneres, Republik Österreich: Asylstatistik Juni 2015. www.bmi.gv.at/cms/BMI_Asylwesen/statistik/files/2015/Asylstatistik_Juni_2015.pdf (19. August 2015)

United Nations High Commissioner for Refugees (2014): UNHCR Global Trends – Forced Displacement in 2014. www.unhcr.org/556725e69.html; www.unhcr.org/556725r69.html; www.unhcr.org/556725e69.html (28 June 2015)

UNHCR Tracks: The Sea Route to Europe. http://tracks.unhcr.org/2015/07/the-sea-route-to-europe/#_ga=1.209053266.1960070705.1430209433; www.nbcnews.com/storyline/europes-border-crisis/europe-refugee-crisis-u-n-says-record-setting-137-000-n384946. (1 July 2015)

UNHCR: Vorurteil: Österreich von Asylsuchenden überschwemmt. www.unhcr.at/unhcr/in-oesterreich/fluechtlingsland-oesterreich/wie-viele-asylsuchende.html (19. August 2015)

ZUSAMMENFASSUNG

Kunst als Schutzraum

Der Artikel beginnt mit einer kurzen Zusammenfassung der gegenwärtigen Flüchtlingskrise, insbesondere mit ihren Auswirkungen in Europa. Wie viele Menschen kommen aus welchen Ländern? Wohin gehen sie? In welche Länder gehen sie? Diese Flüchtlingsströme schließen sowohl Familien, alleine reisende Männer als auch unbegleitete Minderjährige ein, von diesen sind 75 % männliche Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren. Christa Coogan beschreibt *REFUGIO,* eine Institution in München, die Flüchtlinge unterstützt. Sie wurde in dieser Arbeit durch Corinna Enßlin[1], einer Absolventin des Orff-Instituts, eingeführt. Die vom Orff-Schulwerk geprägte Tätigkeit der Autorin mit Flüchtlingskindern und Jugendlichen umfasste über die Jahre Klassen in Flüchtlingszentren, in Tanzstudios und Schulen; die Zusammenarbeit mit einem Orchester; einer Band; mit ihren Studierenden der Musikhochschule und einer Rap-Gruppe von Flüchtlingen. Coogan konzentriert sich besonders auf die Herausforderungen, die sich unbegleiteten Minderjährigen stellen: Ihr Wunsch, Deutsch zu lernen, in ihrem neuen Heimatland integriert zu werden und nicht allzu sehr an das Land, aus dem sie geflohen sind, erinnert zu werden. Sie müssen sehr oft mit überwältigender Traurigkeit fertig werden und sind inmitten von Gewalt und Verlusten groß geworden. Häufig weisen sie schwere Symp-tome von Angst, Depression und posttraumatischem Stress auf. Die Autorin bezieht sich auf eine Studie von Janice H. Goodman, die Erzählungen von solchen Minderjährigen analysiert und beschreibt, wie sie Bewältigungsstrategien entwickeln, um sich an die neue kulturelle Umgebung anzupassen. Dazu gehören Verdrängung und Ablenkung, Kollektivität und Gruppenzugehörigkeit, Sinnsuche und die Entwicklung von Hoffnungslosigkeit hin zu neuer Hoffnung. In ihrem Unterricht hat Coogan diese Strategien beobachtet und gibt Beispiele dafür. Sie vertritt die Meinung, dass Musik- und Tanzunterricht im Sinne des Orff-Schulwerks helfen kann, Erfahrungen zu vermitteln, die eine Sinnfindung bestärken, ein Zugehörigkeitsgefühl durch Zusammenarbeit unterstützen und eine Gruppengemeinschaft aufbauen. Zuletzt schildert sie Szenen aus dem Unterricht mit typischen Teenager-Ablenkungen, aber auch andere, die ein starkes Gefühl der Hoffnung offenbaren. [BH]

1 Vgl. Orff-Schulwerk heute Nr. 92, S. 63 – Absolventenporträt Corinna Enßlin

Willkommen Vielfalt!
Mit Musik und Tanz auf dem Weg zu interkultureller Kompetenz

Birgit Kastenhuber

Kulturelle Diversität ist zu einem Merkmal moderner Gesellschaften geworden und stellt die Pädagogik vor die Herausforderung, bei Kindern und Jugendlichen interkulturelle Kompetenzen zu fördern. „Die allgemeine Fähigkeit, in verschiedenen kulturellen Überschneidungssituationen und Kontexten aufgrund bestimmter Wissensbestände, Fertigkeiten und Einstellungen angemessen zu interagieren“[1], gewinnt immer mehr an Bedeutung – nicht nur im wirtschaftlichen Kontext, sondern in verschiedenen Lebensbereichen.

Globalisierungseinflüsse, insbesondere die zunehmende weltweite Vernetzung, technische Möglichkeiten und nicht zuletzt Migration zeigen ihre Auswirkungen auch im Bereich der Musik, die sich in einem steten Wandel befindet. Die Musikpädagogik begegnet diesen Entwicklungen mit einem Konzept, das in den 1990er-Jahren aus der interkulturellen Erziehung hervorgegangen ist, mit den beiden Grundprinzipien der Gleichwertigkeit von Kulturen und der Anerkennung von kulturellen Ausdrucksformen, die für den einzelnen Menschen von Bedeutung sind.

Ziel ist zum einen die Vermittlung von Weltmusik. Zum anderen will interkulturelle Musikpädagogik[2] den Herkunftskulturen von Kindern mit Migrationshintergrund gerecht werden.

Dazu möchte ich ein Modell aus der Praxis skizzieren, das nun seit 10 Jahren in Kindergärten und Regelschulen in oberösterreichischen Ballungsräumen verschiedene Formen der Umsetzung findet.

Anhand der Darstellung der einzelnen Projektphasen und konkreter Beispiele aus der Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen soll die Funktion von ästhetischen Medien im Kontext der Förderung von interkultureller Kompetenz beleuchtet werden.

Projekt „Interkulturelles Lernen mit Musik und Tanz"[3]

Phase	Inhalte/Themen	Methodische Ansätze	Zielbereiche	erweiterte Kooperationen
1	**Herkunftskulturen der SchülerInnen** - Musik, Tänze, Sprachspiele - instrumentale Gestaltung	- Dialog - aktive Begegnung - multisensorisch - interkultureller Vergleich	- „Wissen" - Eintauchen in andere Kulturen - Tauschlernen	- Eltern, muttersprachliche PädagogInnen, - MusikerInnen
2	**Literatur** - Inhalte reflektieren - persönliche Sichtweisen	- Gruppen- und Partnerarbeit - Gespräche - Diskussionen - Rollenspiele - Fantasiereisen	- „Haltung" - Empathie entwickeln	
3	**Interkulturelles Musiktheater** - Textbuch - sprachliche und klangliche Kompositionen - Choreografien - Schauspielszenen - bildnerische Gestaltungen - Probenarbeit	Interdisziplinäre, kreative Gestaltung	- „Fertigkeiten" - Kooperation - Anerkennung	- LehrerInnen für Bildnerisches Gestalten - TheaterpädagogInnen

Das Projekt wird jeweils über einen Zeitraum von einem Semester oder einem Schuljahr von mir als Musikschullehrerin gemeinsam mit den PädagogInnen der Pflichtschule und des Kindergartens geplant und umgesetzt. Die Regelschule bietet auch die Möglichkeit für fächerübergreifendes Arbeiten. Zentrale Idee ist es, die sprachlich-kulturelle Vielfalt der Zielgruppe aufzugreifen, um über Musik, Tanz und ästhetische Medien kulturellen Austausch und kreative Prozesse in der Gruppe anzuregen.

1. Phase – Vielfalt im Dialog

Das Projekt startet mit einer Phase des Kennenlernens von Liedern, Tänzen, Singspielen, Kinderreimen, Gedichten, Musikinstrumenten aus den Herkunftsländern der Kinder und deren Familien, einschließlich aus dem deutschen Sprachraum. Eine zentrale Rolle spielen dabei volksmusikalische Formen, zumal sie durch ihren Aufforderungscharakter zum Mitmachen anregen und sich aufgrund ihrer einfachen, klaren Strukturen alle sofort beteiligen können. Zum anderen bildet die Volksmusik einen Anknüpfungspunkt an Traditionen, die in Familien mit Migrationshintergrund aktiv gepflegt werden. Ein Beispiel dafür ist die Tanzform *Halay*, die auch in der Diaspora bei Festen, Hochzeiten und sogar in Diskotheken getanzt werden und daher SchülerInnen aus der Türkei und aus anderen Balkanländern vertraut ist. Neben Volksmusik fließen weitere Stilrichtungen, die ihrerseits eine universelle Sprache sprechen, in den Unterricht mit ein – etwa Klassik, Popularmusik oder Rhythm and Poetry.

Beispiele aus den verschiedenen Kulturkreisen dienen als Ausgangspunkt für musikpraktische Begegnung. Dabei wird an Bekanntem angeknüpft, um einzelne kulturspezifische Ausprägungen kennen zu lernen, um Unterschiede und vielleicht auch Parallelen zu entdecken, wie etwa in Liedern, Tänzen, Kinderspielen oder Auszählversen.

Beipiel A
Die Mutter eines türkischen Buben hat bei einem Besuch im Kindergarten das Singspiel *Yağ satarım* vorgestellt, das dem hierzulande bekannten Spiel *Der Plumpsack geht um* ähnlich ist.

Die Kinder sitzen im Kreis und stimmen in das Lied ein, diejenigen, die die türkische Version nicht singen können, beteiligen sich dann auf jeden Fall mit einer rhythmischen Klanggestenbegleitung.

Währenddessen bewegt sich ein Kind hüpfend um den Kreis herum und lässt schließlich das Tuch, das es in der Hand hält, hinter einem Kind im Kreis fallen. Nun muss dieses Kind so schnell möglich reagieren, und beide laufen rund um den Kreis und versuchen als erstes den frei gewordenen Platz zu erreichen. Das Kind, das „verliert", darf als nächstes mit dem Tuch rund um den Kreis tanzen.

Auch Auszählverse in verschiedenen Sprachen können mit Kindergartengruppen erarbeitet, mit Spielformen verbunden oder musikalisch gestaltet werden – beispielsweise mit Instrumenten, Bewegungen oder als Klatschspiel.

Dazu ein Beispiel aus dem bosnisch-serbokroatischen Sprachraum:

Beispiel B
Eci peci pec
Ja sam mali zec
Ti si mala vjeverica
Eci peci pec [4]

Hier werden Ansätze der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik wirksam: Durch die Verbindung von Musik, Sprache, Bewegung und Tanz und dem Einbeziehen von Anschauungsmaterial kann ein solches Beispiel über viele Sinne erlebbar gemacht werden.

Aktive Teilhabe, ein spielerischer Umgang mit rhythmisch-sprachlichen Pattern und Ostinati erleichtern den Zugang zu Volks- und Popularmusik verschiedener Kulturkreise. Unabhängig von musikalischen Vorkenntnissen – die in den Zielgruppen nicht vorausgesetzt werden können – werden Kinder eingebunden in Lied-Begleitungen, Ensemblespiel und Improvisation, wobei Bodypercussion, kleines Schlagwerk, Stabspiele, Boomwhacker bis hin zu traditionellen Instrumenten zum Einsatz kommen.

Die ganzheitliche Beschäftigung mit Musik relativiert auch sprachliche Barrieren. Spielformen mit Musik und Tanz ermöglichen nonverbale Verständigung, sodass alle am Gruppengeschehen teilhaben können. Andererseits unterstützt die spezifische Verbindung von Musik, Bewegung und Rhythmus in Liedern, Reimen, Auszählversen oder Klatschspielen den Spracherwerb, wovon Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache profitieren.

Nicht nur der Dialog zwischen den Kulturen ist das Ziel, sondern bestimmt auch die Arbeitsweise. Bereits in der Phase der Vorbereitung und des Sammelns und Auswählens von Musikbeispielen werden SchülerInnen befragt, Eltern, aber auch muttersprachliche PädagogInnen, MusikerInnen, TänzerInnen kontaktiert und auch in den Unterricht eingeladen.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund übernehmen teilweise die Rolle von „Experten", etwa wenn sie bei Aussprache und Übersetzung von Liedtexten behilflich sind, wofür sie dann auch Respekt ernten. Kinder mit deutscher Muttersprache erfahren plötzlich, wie schwierig es sein kann, eine fremde Sprache zu verstehen oder gar sich darin zu artikulieren.

In der Regelschule lassen sich auch Querverbindungen zu den Fächern Religion oder Geografie knüpfen. Gemeinsames Musizieren und Tanzen, das Singen von Liedern in verschiedenen Sprachen fördert die soziale und kulturelle Gemeinschaft innerhalb der Klasse und schafft eine Vertrauensbasis, auf die die Kinder später aufbauen können. In einem Prozess des Tauschlernens soll eine Haltung des Interesses und der Offenheit gegenüber anderen Kulturen angebahnt werden. Durch die qualifizierte und exemplarische Beschäftigung mit fremden Musiktraditionen sollen weitere wesentliche Momente interkultureller Kompetenz erreicht werden:
Zum einen um an gemeinsamen Schnittstellen anknüpfend, den eigenen Horizont und damit das Wissen allmählich zu erweitern.
Zum anderen um für Unterschiede offen und sensibel zu werden, die eigene Kultur aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen und sich der Hörgewohnheiten, die wir uns in unserer musikalischen Umgebung angeeignet haben, bewusst zu werden.[5]
Über die fachliche Ebene hinaus wird Musik – selbst immer wieder zitiert als „Sprache, die alle Menschen verstehen können" – zum Medium für interkulturelle Verständigung.

2. Phase – Vielfalt an Sichtweisen erfahren
Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bildet Literatur aus Herkunftsländern der SchülerInnen, darunter Volksmärchen, moderne Kinderliteratur bis hin zu Filmgeschichten. Diese Phase beinhaltet die Möglichkeit einer tiefer gehenden Reflexion der literarischen Beispiele und der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen unter dem Aspekt des interkulturellen Lernens.

Beispiel C
An einer Neuen Mittelschule wurde mit 10- bis 14-jährigen Kindern ein Musik-Theater-Projekt zu dem Film *Kinder des Himmels*[6] des iranischen Regisseurs Majidi durchgeführt.
Der Film, der vordergründig über Kinderschuhe handelt, erzählt von dem Jungen Ali und dessen Schwester Zarah, die mit ihrer Familie in ärmlichen Verhältnissen leben und jeweils nur ein einziges Paar Schuhe besitzen. Nachdem die

Schuhe der Schwester verloren gehen, beschließen die Kinder, die Schuhe des Bruders wechselweise zu tragen, um so den Schulunterricht, der zeitlich getrennt stattfindet, besuchen zu können. Schließlich nimmt Ali an einem Laufwettbewerb teil, um den 1. Preis – ein neues Paar Turnschuhe – zu gewinnen.
Neben kulturspezifischen Aspekten – wie iranischer Schulalltag und religiöse Bezüge – beleuchtet der Film insbesondere soziale Gegensätze. In einer Reflexionsphase waren die SchülerInnen aufgefordert, sich in die Lage der ProtagonistInnen zu versetzen und ihre Gedanken niederzuschreiben. Die Ergebnisse wurden zu einem Rap verarbeitet, davon hier ein Auszug:

Zarah: „Am liebsten würd' ich
Alis Schuhe im Fluss versenken,
was werden wohl die andren
Mädchen von mir denken!
Rosa – so sahen meine Sandalen aus,
aber so traue ich mich doch nicht aus
dem Haus!"
Ali: „Ach, bitte Zarah,
du musst das versteh'n,
sonst kannst du nicht zur Schule gehn."

Angeregt durch die Bildsprache des Films, der in einer Szene zeigt, wie Ali und Zarah beim Putzen der Schuhe aus der Waschlauge plötzlich Seifenblasen entstehen lassen und losschicken, so als wären es Wünsche, die auf ihre Erfüllung warten, bildeten die SchülerInnen persönliche Assoziationen.

Die Formulierungen reichen von der Vorstellung einer friedlichen und gerechten Welt bis hin zum Wunsch, den eigenen Hund, der in Bosnien verblieben ist, wieder bei sich haben zu können.
Hier beschäftigen sich die SchülerInnen mit einer Themenstellung und beleuchten diese von verschiedenen Standpunkten aus. Dabei können sie auf ihre aktuelle Lebenssituation Bezug nehmen, persönlichen Sichtweisen und Erfahrungen sowie auch kulturelle Perspektiven einbringen.

In Diskussionen und Rollenspielen entwickeln die SchülerInnen Fähigkeiten zur Empathie und zur Perspektivenübernahme.

3. Phase – Kreativität aus der Vielfalt schöpfen

Die dritte Phase des Projekts ist der gemeinsamen Gestaltung eines „interkulturellen Musiktheaterstücks" gewidmet, das die literarischen Inhalte verarbeitet, respektive den Rahmen für die Präsentation der musikalischen und tänzerischen Elemente aus den betreffenden Kulturkreisen bildet.

Beispiel D

Beispiele dazu aus der Arbeit mit Volksschulklassen (6- bis 10-jährige Kinder) sind überlieferte Märchen aus verschiedenen Kulturkreisen, wie das afrikanische Märchen vom Riesen *Abiyoyo* oder das türkische Märchen *Keloğlan, der Unsichtbare* – das an das Grimmsche Märchen *Die zertanzten Schuhe* erinnert. Auch selbst erfundene Geschichten werden auf die Bühne gebracht. *Die Reise mit dem Musikexpress durch Europa* erzählt von einem Dieb, der im Istanbuler Topkapi Palast einen wertvollen Diamanten stiehlt und versucht, diesen nach London zu bringen. In der Türkei mischt er sich unter eine österreichische Reisegruppe, mit der er unerkannt mit dem „Musikexpress" quer durch den Kontinent mitreist bis er schließlich gefasst werden kann. Unterwegs lernen die Reisenden Lieder und Tänze bis hin zu klassischen Musikbeispielen kennen.
Den musikalischen roten Faden durch diese Kriminalgeschichte – die von der Klassenlehrerin Fr. Hannelore Ritzberger verfasst wurde – bildet zum einen das Lied *Wir reisen durch Europa* und zum anderen ein rhythmisches Sprechstück, das die verschiedenen Städte auf der Reiseroute und Begrüßungswörter in den jeweiligen Landes-

sprachen integriert. In dieser Phase entstehen Textbuch, sprachliche und klangliche Kompositionen sowie Choreografien, die in Bezug zur Handlung stehen bis hin zu bildnerischen Gestaltungen und Bühnenbild. Für die Entwicklung von Schauspielszenen werden fallweise auch TheaterpädagogInnen eingeladen.
Das kreative Potential der Schülergruppe soll in diesem Gestaltungsprozess geweckt und Unterschiedlichkeit als Bereicherung erfahrbar werden.
Im Vordergrund steht das gemeinsame Ziel, das verbindet und zu einer positiven Entwicklung von Gruppenbeziehungen, zum Abbau von Vorurteilen und zur Teamfähigkeit beiträgt.[7]

Die SchülerInnen werden in ihrer persönlichen Ausdrucksfähigkeit mit verschiedenen ästhetischen Medien gefördert und letztlich in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt – wie ein Mädchen bemerkt: „Da muss man sehr klug sein, damit man alles kann."

Auf dem Weg in eine gemeinsame Zukunft

Die drei Phasen des Projektes wollen die SchülerInnen „abholen", sie mit auf den Weg nehmen und eine Basis für gemeinsame kreative Gestaltung schaffen.
Dabei werden die Perspektiven der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft fokussiert: Woher komme ich? Wo stehe ich? Wohin gehen wir gemeinsam?
Durch Berücksichtigung ihrer kulturellen Wurzeln und ihrer individuellen musikalischen Präferenzen sollen die SchülerInnen im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und kulturellen Identitätsfindung unterstützt werden als Voraussetzung dafür, sich auf Neues einlassen zu können und Fertigkeiten für interkulturelle Kommunikation zu entwickeln.
Ein Weg hat manchmal auch Hindernisse. In einer Volksschulklasse bin ich einmal auf Widerstand gestoßen, als es darum ging, Lieder in anderen Sprachen zu singen. Erst nach Diskussionen mit den SchülerInnen und durch die weitere aktive Beschäftigung mit verschiedenen Kulturkreisen wurde den Kindern bewusst, dass es eine Bereicherung und einen Wert darstellt, mehrere Sprachen zu kennen.
In solchen Situationen bin ich als Pädagogin in meiner Vorbildrolle besonders gefordert, um hier ein Verhaltensmodell für Offenheit und Dialogfähigkeit abzugeben.[8]
Was mich jedoch in meiner Arbeit bestärkt, sind die gelungenen Begegnungssituationen, auch auf zwischenmenschlicher Ebene: nicht nur die unmittelbare positive Resonanz von SchülerInnen im Unterricht oder vom Publikum bei Aufführungen, sondern auch die Wirkung, die das Projekt darüber hinaus zeigt: sei es das freudige Strahlen eines Buben aus der Türkei, der die Hauptrolle in einem türkischen Märchen gespielt hatte, wenn ich ihm nach Jahren wieder begegne oder die Mutter eines polnischen Mädchens im Kindergarten, die viel offener auf die Kindergartenpädagogin zugeht seitdem wir sie gefragt haben, ob sie ein polnisches Kinderlied kennt.

Es besteht zumindest eine Chance, im Sinne interkultureller Musikerziehung einen Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Wurzeln, Weltanschauungen und Lebensgeschichten zu leisten.[9]
Nützen wir sie!

1 www.wien.gv.at/kontakte/ma17/pdf/maechler.pdf; Stand 3.10.2015
2 In der Ausführung der Inhalte, Zielsetzungen und Methoden interkultureller Musikvermittlung beziehe ich mich auf die didaktischen Ansätze von Reinhard Böhle, Irmgard Merkt, Volker Schütz und Dorothee Barth.
3 Das Projekt Interkulturelles Lernen mit Musik und Tanz ist ein Kooperationsprojekt des Oberösterreichischen Landesmusikschulwerks mit Pflichtschulen und Kindergärten.
4 Quelle: Hering, Wolfgang (2006): Bewegungshits von Moskau bis Marokko. Interkulturelle Lieder, Klatschverse, Kreistänze und rhythmische Spielideen für Kids im Vor- und Grundschulalter – mit deutschen und mehrsprachigen Liedtexten. Münster, Ökotopia
5 vgl. dazu: www.jafriedrich.de/pdf/Interkulturelle%20Kommunikation%20und%20Kompetenz.pdf; Stand 3.10.2015
6 Kinder des Himmels (persisch بچه‌های آسمان Bacheha-Ye aseman) Iran, 1997
7 vgl. dazu Auernheimer, Georg. In: Schläbitz, Norbert (Hg.) (2007): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen, Blaue Eule, S. 26
8 vgl. dazu: ebenda: S. 23
9 vgl. dazu: Helms, www.music-journal.com zitiert nach Schatt, P. (2007): S. 110

Birgit Kastenhuber, MMag., M.Ed., studierte Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut der Universität Mozarteum sowie Portugiesisch und Gewählte Fächer an der Paris Lodron Universität Salzburg. Postgraduate Studium European Master in Intercultural Education an der Freien Universität Berlin. Lehrerin am Oberösterreichischen Landesmusikschulwerk, Fachgruppenleiterin für Elementare Musikpädagogik und Musikkunde, Leitung von interkulturellen Musikprojekten.

Studied Music and Movement Education at the Orff Institute, Mozarteum University as well as Portugese and chosen subjects at the Paris Lodron University Salzburg. Postgraduate studies leading to a European Master in Intercultural Education at the Free University Berlin. Teacher at the Upper Austrian County Musikschulwerk, leader of their professional group for Elemental Music Pedagogy, directs intercultural music projects.

LITERATUR // *REFERENCES*

Alex, M. / Schwarz, M. (13/2008): Learn German with Songs: Interview am GI London mit der Liedermacherin Martina Schwarz. In: Goethe-Institut (Hg.): Frühes Deutsch: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. Bielefeld

Auernheimer, G. (2005, 4. Aufl.): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt

Barth, D. (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung: Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In: Schläbitz, N. (Hg.): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. Essen, S. 31–52

Belke, Gerlind: (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengeren

Böhle, R. (1993): Aufgaben und Konzepte der Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. In: Böhle, R. (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis: Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt, S. 13–28

Kruse, M. (Hg.) (2003): Interkultureller Musikunterricht. Kassel

Pietsch, R. (2006): Volksmusik in Europa – Beispiele zur Einheit in der Vielfalt. In: Amt der OÖ. Landesregierung/Landesmusikdirektion (Hg): Bericht zum 6. Europäischen Musikschul-Kongress 2006. Ried im Innkreis: Volksmusik eh kloar! Linz, S. 30–42

Schneider, R. (2000): Musikpädagogik zwischen Globalisierung und Regionalisierung. In: Helms, S. (Hg.): Musikpädagogik zwischen Regionalisierung, Europäisierung und Globalisierung. Kassel, S. 134–143

SUMMARY

Welcome Diversity!
With music and dance on the way to intercultural competency

Because of the increasing cultural diversity in our modern society, pedagogy is challenged to further the intercultural competence of children and young people as "the ability in different cross cultural situations and contexts to interact appropriately according to knowledge, skills and attitudes."[1]
On the basis of the equality of cultures and the recognition of cultural forms of expression that are meaningful for individual people, intercultural music pedagogy[2] *wants firstly to convey world music and, secondly, to do justice to the original culture of immigrant children.*

This article decribes a cooperative project of music schools, kindergartens and mainstream schools which was introduced and has been implemented in various forms in Upper Austria for 10 years.

The central idea of the project, Intercultural Learning with Music and Dance *is to consider the language diversity of the group in order to motivate an exchange and creative process with music, dance and aesthetic media. The project begins with a phase of learning songs, dances, singing games, rhymes, poems and instruments from the original lands of the children and their families and also from those from German speaking countries. Examples from the different cultural circles, especially folk music forms, served as the starting point for singing, dancing and making music together in which impulses for elemental music and dance pedagogy were effective. In a process of learning exchanges, an attitude of interest and openness toward other cultures should be initiated, as well as furthering knowledge and broadening horizons. The second point of concentration was built upon with literature from the original country of the students which included folk tales, modern children's literature and film stories. This phase contained the possibility for deeper reflection and discussion of specific themes under the aspect of intercultural learning with reference to the development of abilities for empathy and transferal of perspectives.*

The third phase of the project is dedicated to creating together an "intercultural music-theatre production" that works with a literary content respective of the framework for presenting music and dance elements from the relevant cultural circles. The creative potential of the school groups should be awakened in this creative process and differences experienced as enrichment.

There is at least a chance in terms of intercultural music education to achieve a contribution to living peacefully with people of different origins. Let's take advantage of it! (MS)

1 *website www.wien.gv.at/kontakte/ma17/pdf/maechler.pdf from October 3, 2015*
2 *In the layout of the contents, I have referred to the didactic impulses of Reinhard Böhle, Irmgard Markt, Volker Schütz and Dorothee Barth.*
3 *The project "Intercultural Learning with Music and Dance" is a cooperative project of the Upper Austrian Provincial Music Schools with complusory schools and kindergartens.*
4 *See: Helms website cited by Schatt, P. (2007): p. 110*

Historischer Exkurs
Historical Excursus

Interkulturelle Aspekte des Orff-Schulwerks

Michael Kugler

Das erste Dokument der interkulturellen Rezeption des Orff-Schulwerks stammt aus dem Jahr 1936. Der griechische Musikwissenschaftler Thrasybulos Georgiades schickt einen Bericht aus Athen nach München, in dem er von der Anwendung des Orff-Schulwerks *Elementare Musikübung* (also dem Vorläufer der *Musik für Kinder*) mit Privatschülern und in Kursen berichtet.[1] Dabei hebt er hervor, das die Schüler zunächst „in das Wesen der Musik überhaupt eingeführt werden", dass es tiefer wirkt, „weil es zur eigenen freien Entfaltung seiner eigenen musikalischen Persönlichkeit verhilft (…)" und schließlich „kann diese Methode mit gleichem Erfolg in Ländern von den verschiedensten musikalischen Kulturen angewendet werden, weil sie … die primären Bedingungen des musikalischen Ausdrucks erfasst."[2] Nach Georgiades kommt es darauf an, das musikalische Material aus der jeweiligen konkreten Musikkultur zu nehmen. Im Grunde prägt diese Strategie die Arbeitsweise aller in Salzburg seit den sechziger Jahren ausgebildeten Schulwerkpädagogen.

1. DER EINFLUSS NICHT-WESTLICHER KULTUREN AUF ORFFS IDEE DER ELEMENTAREN MUSIK

1.1 Expressionismus und Ausdruckstanz

Die Idee des Elementaren und der Elementaren Musik muss aus dem geistigen Kontext der Moderne heraus verstanden werden. Das künstlerische Konzept des Expressionismus, dem Orff durch den Ausdruckstanz Mary Wigmans und seine Vorliebe für die Lyrik von Franz Werfel und Bertold Brecht nahe stand, definierte sich durch seine Distanz zur europäischen Tradition und das Ziel eines absoluten Neubeginns. Die neuen Wurzeln für das künstlerische Schaffen fand man in der Kunst der sog. Primitiven. Pablo Picasso prägte durch die Integration westafrikanischer Masken im Bild *Die Mädchen von Avignon* (1907) die Malerei des Kubismus. Die Münchner Künstler um Franz Marc nannten sich die „Wilden" und ließen sich von archaischer Volkskunst, Holzschnitten des Mittelalters und Japans sowie von Plastiken überseeischer Kunst inspirieren.

Im Ausdruckstanz Wigmans lassen sich bereits interkulturelle Aspekte erkennen:

- Die Bedeutung der Perkussion für den Zusammenhang von Musik und Tanz wird wiederentdeckt: Wigman besitzt selbst exotische Schlaginstrumente und die Wigman-Schule in Dresden verfügt schon vor der Günther-Schule über ein umfangreiches Schlagwerkorchester.
- Die Tanzgestaltung mit Masken und die Anbahnung der Ekstase ist mit der Rezeption orientalischer und fernöstlicher Kulturen verbunden. In ihrem Tanz *Zeremonielle Gestalt* (1925) verwendet Wigman eine Maske aus dem japanischen No-Theater und in der *Drehmonotonie* (1926) geht sie vom Klang eines chinesischen Gongs aus und ist von der Tanztradition der Sufis inspiriert.[3]

1.2 Ethnomusikologie: Curt Sachs

Der Einfluss des Ethnomusikologen Curt Sachs auf Orff[4] ist bedeutend: Orff hat sich mit ihm in der entscheidenden Inkubationsphase seiner Konzeption der Elementaren Musik dreimal getroffen: 1921, 1923 und 1926. Sachs betont vor allem diejenigen Aspekte der Musik, die weltweit die Erscheinungsweise von Musik prägen – Perkussion und Tanz. Orff erweitert sein Wissen durch Literatur und Schallplatten. Seine Rezeption ethnomusikologischer Theorie spiegelt sich in folgenden Inhalten seiner Aufsätze von 1931–1933:

- Der außereuropäische Musiker hat ein körperhaftes Verhältnis zu seinem Instrument. Daraus folgt eine psycho-physische Einstellung zur Musik. Dies ergibt zwangsläufig die primäre Orientierung des musikalischen Geschehens am Rhythmus, also an Bewegung bzw. Tanz.
- Die mit der Perkussion beginnende Genealogie der Musikinstrumente von Sachs wird in Orffs Vorstellung von den primitiven bzw. elementaren Instrumenten übernommen.
- Die Melodieproduktion beruht häufig auf Patternbildung mit der Möglichkeit zur Improvisation. Mehrstimmigkeit entsteht durch Parallelismus.
- Eine monoklangliche Struktur (Bordun) und parallele Melodiegestaltung bestimmt das mehrstimmige Musikmachen. Die Bassregion ist monoklanglich geformt (Bordun).

2. ORFFS GRENZÜBERSCHREITENDER MUSIKBEGRIFF

Auch Orffs musikhistorische Sicht ist von der Ethnomusikologie geprägt.[5] Am Beginn der europäischen Musik zur Zeit des Mittelalters steht für ihn die Musik des Orients mit linearer Musikauffassung, heterophoner Melodiegestaltung und Bordun. Er betont, dass auch die von ihm bevorzugten Schlaginstrumente aus Afrika, aus dem Orient und aus Fernost bis zur Renaissance in Europa noch vorhanden waren und erst später einer neuen Klangästhetik geopfert wurden. Orff hatte nicht die Absicht, seine Elementare Musik in den stilistischen Rahmen der europäischen Kunstmusik zu stellen. Mit Recht deutet deshalb Horst Leuchtmann Orffs Komponieren als einen „Ausstieg aus der Musik der Zeit“[6]. Orffs Musikvorstellung ist von Beginn der zwanziger Jahre an grenzüberschreitend und auf einen interkulturellen Austausch hin angelegt. Das gilt für das kompositorische und das pädagogische Werk Orffs gleichermaßen. Meines Erachtens ist aber die interkulturelle Komponente im frühen Schulwerk *Elementare Musikübung* in der Werkstattphase am Anfang der dreißiger Jahre noch stärker lebendig. Die Vorbereitung improvisatorischer Prozesse durch Körperperkussion, die improvisatorische „*Dirigierübung*“ Orffs, Keetmans bewegungsbezogener Rhythmikunterricht und das Einbeziehen von Perkussionsinstrumenten in den Choreografien von Maja Lex waren in der Lage, die ästhetischen Normen der europäischen Kunstmusik aufzulösen. Die Klangnebel nachwagnerischer Orchestermusik verschwanden und Verbindungen zu nichtwestlichen Musikkulturen wurden sichtbar.

3. INTERKULTURELLE ASPEKTE DES ORFF-SCHULWERKS

3.1 Instrumentarium

Die Xylophone gelten weltweit als typische Orff-Instrumente. Als Artefakte einer anderen

Musikkultur stehen sie am Beginn der Schulwerkarbeit symbolisch für das Fremde. Der Anblick eines Orff-Schulwerk-Ensembles mit Xylophonen und Trommeln wirkt bis heute „exotisch" und führt aus dem kulturellen Bedeutungszusammenhang der europäischen Kunstmusik in den nicht-westlicher Musikkulturen. Auch Keetmans *Ekstatischer Tanz* bringt mit seinem perkussiven Klangbild diese Wirkung geradezu zwingend hervor. Die symbolische Bedeutung des Xylophons für das kulturell Fremde ist noch so stark, dass Irmgard Merkt[7] als didaktische Strategie vorschlagen konnte, vom pädagogisch vertrauten Schulwerkxylophon aus den Weg zurück in die Herkunftskultur zu gehen und das damit verbundene Fremde neu zu entdecken.

Die Vorbilder für die von Karl Maendler gebauten Schulwerk-Xylophone kamen aus Westafrika (eine originale Marimba und ein akkulturiertes Kastenxylophon) und aus Indonesien (Exemplare in Münchner Museen). Außer den europäischen Schlaginstrumenten befanden sich 1935 im Instrumentarium der Günther-Schule zahlreiche Instrumente nicht-westlicher Herkunft als Originale oder Nachbauten: Große Rahmentrommeln, vier Doppelfelltrommeln nach chinesischem Modell, Holzblocktrommeln, Schlitztrommel, drei Tamtam, zwei große chromatische Xylophone in Wiegenform, Sopran- und Altxylophone, Bassxylophon, mehrere Metallophone.

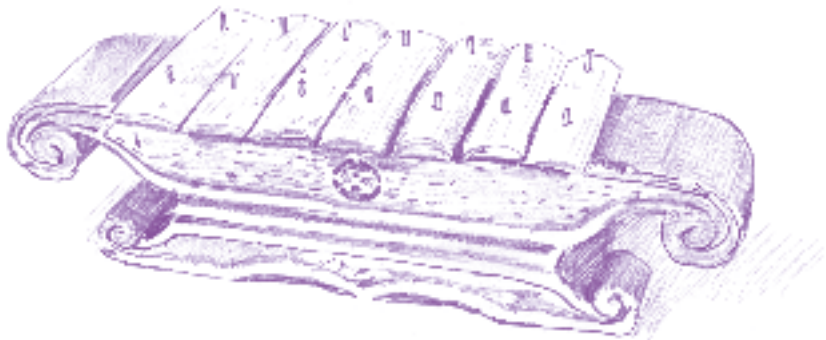
Alle diese Musikartefakte waren bereits aus dem lebendigen Netz authentischer kultureller Bedeutungen gelöst. Bei einigen von ihnen fand auch bereits eine Adaption an die europäische Musikkultur statt, so z. B. bei der Stimmung der Xylophone. Sie wurden ohne ihre spezifische Musik importiert und statt dessen in den für Exploration und Improvisation offenen Rahmen einer Schule für Gymnastik und Tanz eingefügt. Das zu damaliger Zeit Besondere besteht darin, dass es einem Künstler gelang, aus dem Impuls einer Wissenschaft, der Ethnomusikologie heraus die Grenzen seiner Musikkultur zu überschreiten.

3.2 Musikalische Strukturen und musikalische Verhaltensweisen

Bei der folgenden Zusammenfassung von Merkmalen einer interkulturellen Grenzüberschreitung unterscheide ich musikalische Strukturen einerseits und musikalische Verhaltensweisen andererseits:

3.2.1 Musikalische Strukturen

- Generelle Dominanz des Rhythmus, der als hörbarer Rhythmus immer mit sichtbarer Körperbewegung korrespondiert.
- Reduzierter rhythmisch-melodischer Satzbau, wie er in der Musik orientalischer Kulturen bis heute anzutreffen ist. Die bevorzugten Skalen sind modal.
- Reduzierte Klangstruktur: Monoklanglichkeit herrscht vor, die mit dem Begriff Bordun nur ungenügend beschrieben ist.



Dazu kommt vereinzelt Stufenharmonik. Es gibt keine Verklammerung der Melodie mit fortschreitenden Akkorden.
- Der Aufbau von formalen Einheiten basiert im Kleinen auf dem Patternprinzip (Ostinato), im Großen auf Reihung oder Refrainformen.

3.2.2 Musikalische Verhaltensweisen

Aus meiner Sicht sind es vor allem die drei Verhaltensweisen der Motion, Perkussion und Improvisation, die eine Schnittmenge mit vielen nicht-westlichen Musikkulturen bilden.

- **Motion**
  Die rhythmische und expressive Körperbewegung schafft primär-musikalische und tänzerische Strukturen, die für das Verstehen der Musik von wesentlicher Bedeutung sind. (Sie dient nicht nur der Tonerzeugung.)
- **Perkussion**
  Die Dominanz perkussiver Tonerzeugung und perkussiver Instrumente steht im Gegensatz zum Ideal der Kantabilität und der affektiven Verstärkung des Einzeltons in der europäischen Musikästhetik.
- **Improvisation**
  Orff und Keetman verstanden unter Improvisation erstens das damals Neue einer weitgehend freien Exploration von Klängen und Strukturen und zweitens das traditionelle Konzept eines Musizierens aus dem Stegreif, das sich auf bereits erprobte und vorstrukturierte Bausteine stützen kann.

3.3 Das Problem von Oralität und Literalität

In jener Zeit bedeutete das Improvisieren von Musik ohne Noten ein Überschreiten von kulturellen Grenzen. Der Terminus Interkulturalität beinhaltet vor allem ein Überschreiten von Grenzen und eine Erneuerung durch wechselwirkende Prozesse. Solche Prozesse fanden innerhalb eines interkulturellen Rahmens in der legendären Günther-Schule in München zwischen 1924 und 1934 statt. Orff arbeitete mit seinen Kollegen und Studentinnen, jedoch diskutierte er seine Ideen nicht mit Personen aus nicht westlichen Kulturen. Er wollte nicht exotisches Material importieren, sondern vielmehr das Elementare im europäischen Individuum freisetzen. Für diese Freisetzung des leiblichen Aspektes von Musik, Rhythmus und Melos wie auch für das Wiedergewinnen der Fähigkeit zur Improvisation benötigte er keine Notation.

Elemente aus einer oralen Kultur in eine Schriftkultur zu übertragen war ein fundamentales Problem für Orffs pädagogisches Konzept. Das für Europäer Fremde besteht in den kürzlich entdeckten Modi musikalischen Verhaltens, weil diese nicht per Notation, sondern nur durch eine Kommunikation von Angesicht-zu-Angesicht überliefert werden können. Als eine Verbindung zwischen dem Fremden und dem Eigenen konnte Orff nur das problematische Medium der musikalischen Notation verwenden. Daraus entstand eine große Sorge, die Orff und Keetman beschäftigte: Als sie die Bände des Orff-Schulwerks veröffentlicht hatten, mussten sie sofort erkennen, dass Lehrer die notierten Modelle nur notengetreu lasen, statt sie in die Praxis einer lebendigen Improvisation zu übertragen.

4. INTERKULTURELLE REZEPTION

Ich habe zu Beginn das erste überlieferte Beispiel aus Griechenland erwähnt. Viel Material bietet sicher die bekannte TV-Reihe von Werner Lütje und Hermann Regner *Mit Xylophon und Fantasie*, der umfangreiche Band von André Quadros, *Many Seeds, Different Flowers. The Music Education Legacy of Carl Orff* (Nedlands, Australien 2000), die Sammlung *Begegungen* des Orff-Schulwerk Forums Salzburg von 1990 und sicher auch das Video-Archiv des Orff-Instituts, aufgebaut von Coloman Kallos.

Bei der Analyse der Beispiele wäre immer zunächst eine gründliche Klärung der Terminologie herbeizuführen: Was wird unter interkulturellen Beziehungen und unter interkulturellem Austausch verstanden und wie weit handelt es sich um transkulturelle Beziehungen und Aspekte. Im Sinne der Theorie von Wolfgang Welsch[8] würde ich beispielsweise behaupten, dass der Gebrauch des Xylophons als Instrument der Elementaren

Musik- und Tanzpädagogik weltweit als transkulturelles Phänomen zu sehen ist.

Michael Kugler,
Priv.-Doz. Prof. Dr.
geb. 1942, Studium der Musikwissenschaft und Schulmusik in München, Tätigkeit im gymnasialen Schuldienst und als Dozent in der Lehrerbildung an der Universität München. 1994 Habilitation im Fach Musikpädagogik in München, Veröffentlichungen über musikdidaktische Themen und über die Geschichte der Rhythmischen Erziehung und des Orff-Schulwerks.

Born 1942, studied musicology and school music in Munich. He taught in grammar schools and was a faculty member in teacher training at the University of Munich. In 1994 he received an appointment as lecturer in music pedagogy in Munich. He has published in the areas of music didactics, the history of rhythmic education and Orff-Schulwerk.

Intercultural aspects of the Orff-Schulwerk

Michael Kugler

The intercultural reception of the Orff-Schulwerk starts with a document from Greece. In 1936 the musician and musicologist Thrasybulos Georgiades (1907–1977) sent a statement of two pages to Munich which reports the application of the Orff-Schulwerk concept Elemental Music Practice *(predecessor of* Music for Children*) in private lessons and courses in Athens*[1]*. The Orff-Schulwerk "can be used with the same success in countries with the most different musical cultures because it … grasps the primary conditions of musical expression"*[2]*. According to Georgiades it is only necessary to pick up the supplementing materials from the relevant culture then. I think that this strategy is very similar to the way of the Orff-Schulwerk Forum in Salzburg. But now let us look back into the historical context of the Orff-Schulwerk.*

1. THE INFLUENCE OF NON-WESTERN CULTURES ON THE ORFF-SCHULWERK

1.1 The Art of Expressionism and the Ausdruckstanz *[expressionistic dance]*

The idea of the Elemental and the Elemental Music cannot be understood without the historical context of the Modern. Particularly the artistic concept of Expressionism with Carl Orff was connected which through his preference for the Ausdruckstanz *and for the poetry of Franz Werfel and Bertolt Brecht, grew up in distance to European aestetic. The artistic idea of Expressionism was that of an absolute new origin, a beginning from point zero. New roots and new sources were found in the art of the socalled Primitives. Pablo Picasso formed his early cubistic picture* The girls of Avignon *from 1907 through the integration of African masks. The Munich artists group around Franz Marc called themselves*

1 Kugler, Michael (Hg. 2002): Elementarer Tanz – Elementare Musik. Die Günther-Schule München 1924–1944. Mainz, Schott, S. 228–229. Georgiades (1907–1977) studierte ab 1930 Musikwissenschaft in München und Komposition privat bei Carl Orff.
2 Ebd. S. 229
3 Wigman, Mary (1986): Die Sprache des Tanzes. München, S. 34, 37
4 Vgl. Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk "Elementare Musikübung". Frankfurt/M., S. 177 ff. und 282 ff.
5 Außer zu C. Sachs hatte Orff Kontakt zu den Münchner Musikwissenschaftlern Rudolf von Ficker und Thrasybulos Georgiades, die beide die enge Verbindung der frühen abendländischen Musik zur Musik des Orients betonten.
6 Zit. nach Kugler, Michael (2003): Motion, Perkussion, Improvisation. In: Örmann, Stefan u. a. (Hg.): In Sachen Musikpädagogik. Fs. für E. Nolte. Frankfurt/M., S. 128
7 Vgl. Merkt, Irmgard (1998): Das Orff-Instrumentarium: Einfach exotisch! Zur Entstehungsgeschichte des Instrumentariums zum Orff-Schulwerk. In: Musik und Unterricht 1998, H. 50, S. 38–43
8 Vgl. Welsch, Wolfgang (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, Mike / Lash, Scott (Hg.): Spaces of Culture: City, Nation, World. Sage, London, S. 194–213

"Germany's wild ones" and were inspired by arcaic folk art, woodcuts of the Middle Ages and Japan and by sculptures of the South Pacific.
In the Ausdruckstanz *of Mary Wigman intercultural inspirations can already be found:*

- *The importance of percussion instruments for the connection between dance and music through rhythm is rediscovered. Wigman has owned a collection of non-western percussion instruments and her school at Dresden had possessed a extensive percussion orchestra some years before the Günther-Schule.*
- *The combination of dance with masks and ecstasis in the dances of Mary Wigman is linked to the reception of oriental and fareast cultures. In her dance* Zeremonielle Gestalt *from 1925 she is using a mask of the Japanese No-Theatre and the dance* Drehmonotonie *from1926 is based on the sound of a chinese gong and influenced by the dance tradition of the Sufis.*

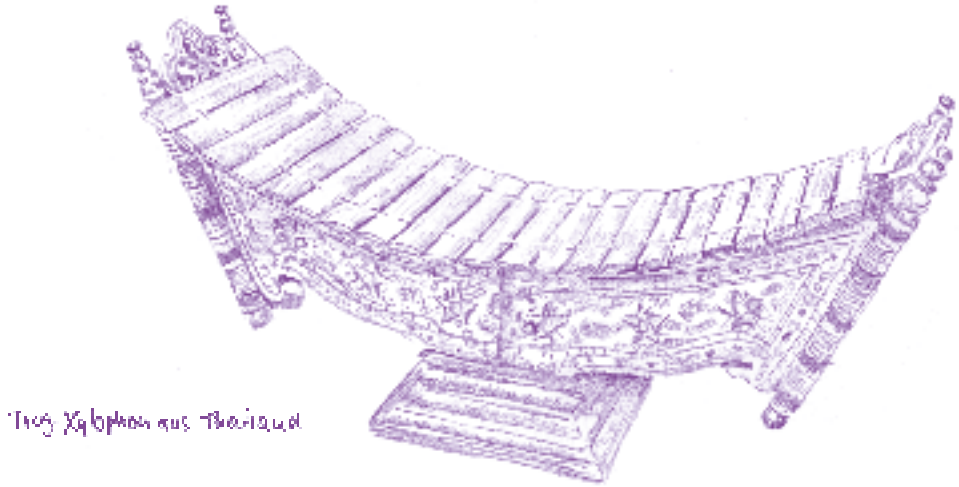
1.2 Ethnomusicology: Curt Sachs

The ethnomusicologist Curt Sachs had a very extensive influence on Orff. Orff met him three times in the decisive incubation phase of his conception of 'Elemental Music': in 1921, in 1923 and in 1926. Sachs emphazises particularly those aspects of music which shape the phenomenon music in many cultures worldwide: The importance of the percussion instruments and of the dance for the creation of music. Orff was not content with the conversations with Sachs but enlarged his knowledge through further ethnomusicologic books and records. His reception of ethnomusicologic theory in the twenties is reflected in Orff's articles in the years 1931 until 1933 which were written down parallel to the first Schulwerk courses. They can be summarized as follows:

- *The non-western musician has a bodily relationship to his instrument. His attitude to music is bound to bodily movement consequently leading to a the primary orientation of rhythm on bodily movement.*
- *In his theory of primitive or elemental instruments Orff picks up the genealogy of instruments which begins with percussion instruments like it was explained by Curt Sachs in his famous books about the anthropology of musical instruments.*
- *The production of melody is based on pattern formation with optional improvisation. Polyphony is created only by parallel thirds, fifths and sixths.*
- *The bass region is shaped by the monophonic structure of drone.*

2. THE CROSSING-BORDERS MUSIC CONCEPT OF CARL ORFF

Orff's view of music history is strongly influenced by ethnomusicology. For him the beginning of European art music in the Middle Ages is the oriental music with its linear music concept, with a heterophonic shaping of melody and with drone as a basis of sound. He emphasizes that the prefer-



red instruments of that age came all from Africa, Middle and Far East and that they were used until to the Renaissance and were later abandoned for a new aestetic of sound. Orff did not want position his music within the framework of European tradition but in the environment of world musics. Musicologist Horst Leuchtmann therefore rightly interprets Orff's compositions as an "opting out of the contemporary music" („Ausstieg aus der Musik der Zeit") [3]. *Orff's music concept from the beinnings of the 20th century is about crossing borders and therefore ready for intercultural exchange. This is valid for both his compositions and his pedagogy. In my opinion the intercultural aspects are more vivid in the workshop phase of the Schulwerk in the twenties than in the fifties and also more vivid in the minimalistic dance compositions of Gunild Keetman than in those of Carl Orff.*

Indeed the following aspects of musical behaviour in the Günther-Schule in the twenties were able to resolve the aesthetic norms of European art music and the soundfog of post-wagnerian orchestral music:

- *Preparing improvisation processes by body percussion,*
- *Creating music by Orff's* Conducting practice *(*Dirigierübung*) with improvisation and gesture,*
- *Learning rhythm by movements in Keetman's lectures,*
- *Integrating percussion instruments into choreographies by Maja Lex.*

3. INTERCULTURAL ASPECTS OF THE ORFF-SCHULWERK

Intercultural aspects of the Orff-Schulwerk can be found in musical instruments, musical structures and modes of musical behaviour.

3.1 The instruments

Worldwide the xylophones have become a symbol for the Orff-Schulwerk. From the first appearing at the Günther-Schule xylophones – regarded as artifacts of a different culture – have been a symbol for the strange. Until today the sight on an Orff-Ensemble with xylophones and drums has an exotic effect and leads the listener from the cultural context of European art music into the world of non-western cultures. The same effect has the percussive sound of Keetman's Ecstatic Dance*, composed in 1930. The music pedagogue Irmgard Merkt therefore suggests a didactic concept that contains to travel virtually from the cultural well-known Orff Xylophone back into the Indonesian parent culture and by this to rediscover the strange character of the xylophone once again.*

The models of the first xylophones, made by Karl Maendler in Munich came from West Africa (one original marimba and one acculturated xylophon in form of a case) and from Indonesia (one example in a Munich museum). Apart from some European percusssion instruments the Günther-Schule owned many non-western instruments, e. g. great frame drums, four doubleskin drums (Chinese model), woodblocks, a slit drum, 3 tamtam, 2 great xylophones (indonesian model), some metallophones.

All these artifacts had already been removed from the context of the authentic cultural meaning. A few of them had been adapted to the European music culture, e. g. the diatonic or chromatic tuning for the xylophones. Above all, these instruments were imported and used without their authentic musical usage becoming integrated in the open framework of a school for gymnastics and dance instead, open for exploration and improvisation. The extraordinary strategy of Orff is based on contacting ethnomusicology for developing a new access to the general modes of musical behaviour using strange instruments.

3.2 Musical structures and modes of musical behaviour

Now I want to summarize the features of a intercultural crossing-borders in the Orff-Schulwerk distinguishing between musical structures on the one hand and modes of musical behaviour on the other hand.

3.2.1 Structures

- *A general dominance of rhythm. The audible rhythm corresponds with the visible movement of the body. Rhythmic units are formed by repetitive patterns.*
- *The result is a reduced rhythmic-melodic structure you can find in oriental music until today. The preferred scales are pentatonic and modal.*

- *Language can be shaped metrically bound or unbound based only on percussion.*
- *Harmony ist dominated by monophonic structures (which is described not sufficient with the term "drone"). Sometimes there are parallel degrees but non functional harmony.*
- *The construction of formal units originates from repetitive structures like patterns, series, refrains.*

3.2.2 Modes of musical behaviour

In my view there are three modes of musical behavior which are important for the Orff-Schulwerk: motion, percussion and improvisation all of which are common in so many non-western music cultures.

- *Motion:*
  The rhythmical and expressive movement of the body generates primary structures for music and dance. Looking at the movements is important for generating and understanding music.
- *Percussion:*
  The percussive mode for generating tones and sounds predominates musical practice worldwide. This is a great contrast to the western aesthetic with his affective intensification of the single note.
- *Improvisation:*
  *In the concept of Orff and Keetman improvisation meant firstly the new possibility in the Modern to explorate sounds and musical structures and, secondly the traditional concept to create music without notation on basis of proved materials and patterns. Indeed, from the twenties (Günther-Schule) until the fifties (*Musik für Kinder*) making music without notation was a very innovative way.*

3.3 *The Problem of orality and literacy*

In these times improvising music without notation meant actually a transition of cultural borders. The term interculturality includes above all the transition of borders and the innovation through exchanging processes. Such processes took place within intracultural limits in the legendary Günther-Schule in Munich between 1924 and 1934. Orff was working with his colleagues and students and did not exchange his ideas with people of non-western cultures. He did not want to import strange and exotic material but wanted to liberate the elemental in the European individual. And for the liberation of bodily aspects of music, rhythm, melos and for the regaining of the ability for improvisation he did not need notation.

Bringing elements from oral cultures to a literal culture was a fundamental problem for Orff's pedagogical concept. The strange for European users consists in the newly discovered modes of musical behaviour because these modes cannot be handed down by notation but only by the face-to-face communication. As a connecting link between the strange and the own Orff had to use the problematic medium of musical notation. From that originated one great sorrow of Orff and Keetman: Having published the volumes of the Schulwerk they could notice at once that teachers just read the notated examples literally instead of putting them into a practice by a lively improvisation.

4. TRANSCULTURAL EFFECTS OF THE ORFF-SCHULWERK?

Let me now make a last remark on the problem of intercultural reception. We began with an example from Greece. Surely a lot of further material is given in the TV series With xylophone and fantasy *by Werner Lütje and Hermann Regner, further more the collection* Begegnungen. *Reports about the acceptance and development of stimuli from Orff-Schulwerk by Orff-Schulwerk Forum (Ed. Hermann Regner, Salzburg 1990), the extensive volume of André Quadros* Many seeds, different flowers *(Australia 2000), and – not to forget – the video archive of Orff Institute selected by Coloman Kallós.*

[Übersetzung: Annette Kugler]

---

1 Kugler, Michael (Ed.) (2013): Elemental Dance – Elemental Music. The Munich Günther School 1924–1944. English Translation by Margaret Murray. New York, p. 200

2 ibid.

3 Leuchtmann, Horst (1988): Carl Orff oder Der Ausstieg aus der Musik der Zeit, in: Bayer. Akademie der Schönen Künste, Jahrbuch 2/1. Munich, pp. 337–353

Aus aller Welt
From around the world

Deutschland

Verabschiedung von Ella Marksteiner

Nach über zwei Jahrzehnten im Dienste der Orff-Schulwerk-Gesellschaft (OSG) Deutschland ging Ella Marksteiner nun im Sommer 2015 in den wohlverdienten Ruhestand. Mit großem Engagement, feinfühlig und umsichtig hat sie als „Anker" in Gräfelfing die Geschäfte der Gesellschaft geführt. Viele kennen nur ihre stets freundliche Stimme am Telefon, wo sie Mitglieder, Dozenten und Kursteilnehmer beraten und betreut hat. Dass die Vielzahl an OSG-Kursen jedes Jahr erfolgreich durchgeführt werden konnten, war auch ihr Verdienst. Im Oktober wurde Ella vom Vorstand der OSG (und im Beisein ihrer Nachfolgerin) mit herzlichstem Dank und besten Wünschen für die Zukunft verabschiedet.

Micaela Grüner
für den Vorstand OSG Deutschland

Finnland

30 years JaSeSoi in Finnish music education

The JaSeSoi *organisation, soon celebrating its 30th anniversary, has throughout the years trained a wide range of highly skilled professionals, and the organisation has developed into the forerunner of Finnish music education. In the following article, the long-time* JaSeSoi *educators Soili Perkiö, Harri Setälä, Terhi Oksanen and Markku Kaikkonen give their insights into the role of* JaSeSoi *in Finnish music education.*
JaSeSoi ry, *the Orff-Schulwerk Association of Finland was founded in 1993 to continue the work and heritage of* MUSISOI ry *[Let's make music], the first Finnish Orff-Schulwerk Association (founded in 1985).*

Doors open and let's make music

Soili Perkiö was introduced to the organisation after a couple of her friends excitedly told her about the first Orff course which was taught by Harri Setälä.

> *"I immediately booked the subsequent course with Harri and the rest is history. Free music education organisation was the heading already with* MUSISOI *organisation. That was exactly what got me interested in the operation and agenda of the organisation."*

According to Soili, the most essential part of JaSeSoi *is that it combines various music education groups from the initial stages up to university level, and from musical institutions to more unofficial groups*

"Albeit JaSeSoi *offers occupational supplementary education, as a free organisation we are able to provide courses for anyone and everyone interested in creative music education."*

The idea of free music education could be summarised in Soili's quote: "The doors open and let's make music." This means that JaSeSoi *training courses do not require entry exams, music degrees or a specific level of skill and also the pedagogy aspect has very loose boundaries at* JaSeSoi. *Its music education has room for various different procedures and orientations.*

"We are the Orff-Schulwerk Association of Finland, where every teacher will use their own methodology of guiding people to music. On top of the Orff-Schulwerk focused training, we also provide some more pedagogically unattached music activities that combine different approaches. We have had a diverse selection of pedagogues and teachers who are not necessarily Orff-trained, but who all thrive on the principle of embracing the music through joy and love of playing music."

One of the JaSeSoi *special features Soili Perkiö mentions is that the association is not a promotion of interrests organisation, so there is no wasted energy and focus on this aspect.*

Contemporary pedagogy and focus on the future

The founding member of MUSISOI *and a long time* JaSeSoi *influence, Harri Setälä, recalls with a smile on his face, that the organisation was originally founded at the VESO-event (the training day of teachers in Finnish schools), where the ladies were knitting out of boredom and the gentlemen were constantly glancing at their watches – some activity had to be organised! Harri has a clear vision of what* JaSeSoi *has brought to the Finnish music education. He mentioned three most essential sections:*

1) *From the beginning* JaSeSoi *utilised international know-how in Finnish music pedagogy by bringing in international educators. This has enriched and diversified the field and the Finns have also been encouraged to return the favour by arranging seminars abroad.*
2) *Via developing a goal-oriented curriculum, the content has developed with time and has been constantly updated to meet the current standards and demands – hence* JaSeSoi *has attained a position at the top of the music education field. A great example of this is the updated Orff-curriculum, which was published a few years ago.*
3) *Furthermore the courses are practical and functional in nature – at* JaSeSoi *courses you have the chance to do and experience everything through practical participation, rather than just verbal explanation.*

When it comes to reacting to the current demands and interests in music education, Soili Perkiö describes that one criterion for the trainer is that he or she has to enable the participation of all the aspects: movement, dance and learning through using your body. Soili emphasises, that Orff-Schulwerk is playing music amongst people and groups – not private courses for single participants.

"Now the new Finnish curriculum (by the National Board of Education) has also included some core agendas of JaSeSoi, *such as exercises through music and composing. Everyone creates music and plays an instrument."*

Terhi Oksanen is one of the top JaSeSoi *educators and works as a music teacher in upper-secondary school. She reminds us that instead of contents orientation, the learner will be in the centre in the new Finnish curriculum. It means that the student has an active role like in Orff-Schulwerk.*

"The most important things are the joy of learning and discovering, the skill of critical thinking as well as problem solving. Support the strengths of the individual and creating a positive process of learning and growing. The great thing about Orff-Schulwerk is that every individual can start from their own level of skill and ability. The strength of the group will support and assist the individual."

The sky is the limit and imagination the foundation

In the discussion with Harri Setälä and Soili Perkiö a topic of applying of JaSeSoi *and Orff-Schulwerk in*

Finland arose. According to Soili, the Finnish music education and teachers' training with their specific features were the starting point for applying the Orff-Schulwerk approach in Finland.

> *"It was clear that we have to do our own thing. Already the first Finnish teachers visiting the Orff Institute brought along more free thinking to music education and applied it to the teachers' training via music and movement exercises and the use of mainstream and pop music."*

Additionally to practice music from the Finnish folk music and tradition has been utilised widely. We use a lot of Kantele, a traditional Finnish instrument and our language. When it comes to using language, Harri emphasises that learning materials have not been translated directly, but rather we also use our own material. Soili Perkiö thinks that everyone should become familiar with the music of their region and culture and utilise it. She compares folk music with a game of ping pong:

> *"Working alone and keeping ideas to yourself does not improve music. The teaching of music and movement is a pedagogic ping-pong game – when you pass an idea to someone else it comes back upgraded and transformed. Once you receive it, you will add something of your own. The strength of music and movement education is that there are multiple ways of doing things – the sky is the limit and it all starts with your imagination."*

The teacher is the bearer and reviver of creativity

Terhi Oksanen says that JaSeSoi's *pedagogic approach has brought her a new possibility of teaching in multiple ways. It has brought a more pedagogic stance to the teaching and planning of music. It has also clarified the process of teaching, that is needed in group education and has provided tools for organising teaching and working in groups.*

> *"Music teaching often starts with repeating something old. We like to start by utilising the elements of music through creation and action. This has all been a learning curve for me. I have acquired tools to maintain creativity and developing it. Also the thought of learning through physical activity has always been an interesting aspect."*

Terhi says that the Orff approach has especially helped her with developing herself as a teacher.

> *"Being a teacher is about building your own pedagogy. It is a long road. For me it's like a puzzle. It's about constantly finding new pieces to your own puzzle and fitting them into their place and constantly improving the puzzle. A teacher is never ready; it's a constant journey, a learning process that takes time."*

According to Soili Perkiö, teachers acquire more energy to their own routines at work through the JaSeSoi *training, which helps them in their everyday life. As a by-product,* JaSeSoi *training is also training for improving your physical and mental stamina for work.*

> *"Training involves encounters. You meet people with whom you can start the ping-pong game and be in contact with outside work as well. You can spark very close cooperations through mutual projects and visits; we see this happen all the time."*

Soili Perkö also feels the energy that breaks out during the training sessions. This is an irresistible power. After witnessing it personally, she also joined the organisation years ago. Soili also believes that after experiencing the diverse training of JaSeSoi, *the teacher can find a connection with a growing number of children through music.*

> *"The children gain strength when the teacher possesses tools that enable the kids to feel they are capable of doing things."*

The JaSeSoi *influence in Finnish music education*

The JaSeSoi *trainer Markku Kaikkonen, who works at the special music school Resonaari, sees that the organisation has many simultaneous purposes. Markku summarises* JaSeSoi's *influence in Finnish music education in the following way.*
He emphasises that JaSeSoi *is an Orff-Schulwerk organisation that brings Orff-Schulwerk and ideology to the field of Finnish music education. That is the starting point, which is* JaSeSoi's *mission and role compared to any other pedagogic organisation in Finland. Markku finds it significant that inter-*

national connections have been created. JaSeSoi *constantly brings international trainers to Finland, to visit not only the organisation itself, but also the local universities, conservatories and music schools.*

> *"Many of the* JaSeSoi *guests have visited Resonaari for example. It is pretty cool that we contribute to bringing all these special skills to this country. If we think of* JaSeSoi *as its own training organisation, one could say that it has created a tradition for educating people, a specific tradition and way of organising training courses. They have partly been copied from abroad, but they have been specifically tailored for Finland."*

Markku Kaikkonen contemplates the JaSeSoi *meaning and mission and states that there have been a variety professionals, experts, book authors, producers of pedagogical material and music arising from the organisation.*

> *"*JaSeSoi *has been a training facility for special talents and skill. If you start counting the multiple Finnish educators who have been to* JaSeSoi *or Orff courses, you can get a good idea of how much influence such a small organisation has had in national music education."*

Doors open and towards the future

The future of music education will include more IT and technology in general. Nowadays there is not even the need for instruments, as you can just take out your iPad. However, Soili Perkiö also sees more interconnectedness amongst forms of art, world music and the general widening of the field of music. The greatest challenge for a teacher is to choose the right tools for education.

> *"You have to have a connection on an emotional level to the music that you use in your teaching. If you come out as really enthusiastic, it is an undeniable force of energy. Every teacher should capitalise it and remember that also the teacher can get excited with the children."*

Terhi Oksanen considers JaSeSoi *as an innovative pedagogic organisation and emphasises its influence in Finnish music education. This can be seen through the growth in membership and the variety of occupations of the members. As an organisation* JaSeSoi, *is fast and flexible in organising diverse and new training that responds to the demand of the field. As an example,* JaSeSoi *organised "What to do at music class" courses in cooperation with KMO, which is the association of school music teachers.*

JaSeSoi *and* MUSISOI *were originally founded to bring together the various people in the field of music. In the future, the cooperation and cross-training will increase further, both on a national and international level. Many have found new friends and sensitivity to both, work and in life in general. Countless workplaces and environments have alumni faculties. At the brink of the* JaSeSoi*'s 30th anniversary, Jukka Suikonen was wondering if the organisation could provide, for example, an umbrella organisation called* MUSISOI *under which the retired members could assemble. Why not?*

JaSeSoi *surely has much to give Finnish music education. Soili evaluates, that if you multiply the amount of people who have participated in our courses by a hundred you can find how many children a single teacher encounters in a year. When you teach for 30 years, the age of* JaSeSoi, *the impact is enormous. To quote Markku Kaikkonen: "Maybe we have been sowing small seeds that will start blossoming in different places in different ways. These are things that you cannot evaluate, but you can imagine."*

Tiina Keisanen

World Village – *A meeting point for intercultural interaction*

World Village *is organised by* JaSeSoi, *the Orff-Schulwerk Association of Finland annually in Finland. Music is shared in an international atmosphere, in the closeness of nature during a period of six days. This provides unique possibilities for people to feel and breathe music together.* World Village *is a community where music can refresh and renew you in the middle of pure Finnish nature. It is a journey to your own pedagogy and provides a mirror for your teachership.*

World Village's *international atmosphere*

One of the most prominent features of the Village *are the participants from all over the world. People from different cultures get an opportunity to meet and share. Throughout the history of* World Village *there has been a collaborative discussion between developing countries and the Finnish music culture. Nowadays,* World Village *is distinctly heading to the direction of world music, without forgetting the Nordic folk music traditions.* World Village *provides a balanced experience for its participants – feeding your own musical development journey, giving you lots of joy of music-making and a strong focus on the pedagogical process, which is born from everyone's own personal premises. It gives everyone an opportunity to draw their pictures on a personal canvas.*

World Village *is a tradition*

The idea of World Village, *a different kind of music course, was introduced by Harri Setälä, founder and first president of* JaSeSoi *ry, the Orff-Schulwerk Association of Finland, in 1999. The Ministry for Foreign Affairs of Finland had a program to promote dialogue between developing countries and Finland. Together with their team Juha-Pekka Putkonen and Jukka Siukonen and Kymenlaakso the Summer University launched the first International* World Village *in Kotka, Finland. Harri Setälä was in charge of the* World Village *from 1999–2004. When support from the ministry was re-directed, the* World Village *concept was taken as an essential part of* JaSeSoi's *annual activities.*

There have been teams in charge of organizing the World Village *Team leaders have been Harri Setälä, Tiina Kekäläinen, Terhi Oksanen, Hanne Nyman (née Horto) and Hannaleena Markkanen. Jukka Siukonen has been in all 17* World Village *teams as operational secretary in charge of international contacts and other practical things.*

Philosophy of the World Village *tradition*

The year 2015 has brought massive migration into understanding of the whole world. Millions of people have had to leave their homes, home countries, families, but never their cultures. In the World Village *philosophy since 1999 we have tried to connect people and their cultures. Wherever we are, we have our roots in our own culture. As Carl Orff said, "Never music alone". In our cultures belong music, dance and our cultural roots. Not only instruments, songs or dances, but a deeper thing, cultural and mental DNA. In the* World Village *music course this is a natural concept. We have our own roots, but we live in the same world. Sharing roots enriches the world.*

Pedagogical background and presenters

From its start in 1999 World Village *has had a strong pedagogical cornerstone: Orff-Schulwerk. Not Orff-Schulwerk itself, but ideas of Carl Orff and*

of combining elements from different cultures. Most presenters at World Village *have studied at the Orff Institute, or have a connection to Orff-Schulwerk in their own countries. Or they have their own traditional skills in specific areas. The course has always been held in English. In addition to Kotka, previous courses were held in Mikkeli, Valkeala and Järvenpää, and Valkeala again. The courses have been and continue to be implemented through voluntary work and funded by course fees and potential annual grants.*

People have gained new experiences every summer through different course themes. Over the years, the course themes have been linked to unforgettable additional activities. The same themes have been included in the study plan and extra-curricular activities, such as performing in various places and events, river-wading in fast flowing water, berry picking in pure Finnish nature, canoeing, having traditional Finnish smoke sauna baths, taking glider flights, drumming on a tractor trailer, etc.

World Village *is alive and breathing*

World Village *is a community where your age and home country do not matter. Everyone comes as they are. Every year, the community forms a unique combination of different backgrounds and experiences arising from its participants. Conducted by experienced pedagogues, the participants create a unique tissue of* World Village *experiences. It is a gold mine for teachers to dig in and start their work. Today,* World Village *is undergoing a process of change and growth. At its current age of 18 years,* World Village *is a young adult at the start of its independent life. Now it is time to leave the home base and move to a new place – in Finland or possibly even abroad in the future. Who knows, maybe in your country or somewhere you never have dreamed possible. In 2016, we shall make a journey to the beautiful scenery of Lake Keurusselkä in Central Finland with the course arranged at Hotel Keurusselkä. You will have the possibility to hop into the clear lake water and enjoy the midnight sun every night. At best, there have been participants from five different continents, and we will finally have South America on the list next year. Maybe we can reach the six continent mark that year. Anyway, we will have the opportunity to share one another's cultural heritage and musical contributions in a beautiful multinational atmosphere. A journey around the world with participants from various countries enables everyone to gain memorable experiences in world music and pedagogy.*

World Village *is an opportunity*

For a long time World Village *has been developed in a pedagogical direction. New things are born from the encounter between music pedagogues from different cultures and from sharing their cultural backgrounds with others. In addition, new thoughts are also born in the mind of each participant – from taking part in the programmes created by music pedagogues, where the process is a self-evident component. Those processes are the focal points for good interaction and everyone is accepted as they are, with their various backgrounds, skills and knowledge. The teaching processes contain not only singing and playing, but also dancing, movement and integration of other arts such as story-telling and visual arts, etc. Music is created in many different ways in many different places.*

Apart from being a place for human growth, World Village *is also an opportunity for developing the individual's pedagogical thinking. Even if you get a lot of new ideas for your work, it does not provide a source of ready-made teaching materials. Instead, it can open up increasingly deeper processes for your own personal and pedagogical development. These continuous processes extend through the year in the form of new teaching ideas and encounters in everyone's daily work. At its best,* World Village *may be a key to everyone's personal treasure chest of pedagogical applications.*

World Village *has a specific theme every year. This is often defined by the teachers' pedagogical contributions and the annual objectives are formulated accordingly. The main pedagogical goal in* World Village *is the advancement of lifelong and life-wide learning, which are both never-ending processes. Lifelong learning promotes professional development, pedagogical musicianship and musical skills. Whereas the tasks of life-wide learning are, rather, the constructive skills of one's total personality preparedness, such as social skills, mu-*

sical sensitivity and other forms of pedagogical preparedness. This dimension predominantly emphasises the fact that learning in life is not only a partial area but covers our life in its entirety.

World Village 2016
31st July to 5th August
Journey around the world
with Jackeline Rago and Soili Perkiö

Now, with new winds blowing, World Village *is changing into a world-wide discussion held between a variety of cultures. The theme of the year 2016 Journey around the World brings us a breeze from South America. This* World Village *promises to implement something extraordinary and unforeseen. Jackeline Rago will be dealing with South American roots and rhythms: Orff Goes Latin, and Soili Perkiö will open up the Nordic Folk Music heritage: Orff goes Nordic. In addition to the two main teachers, there will be a number of Orff teachers presenting their music pedagogical approaches.*

World Village's *dearly cherished traditions*

The World Village *of 2016 will be the encounter between various cultures. With the past 18* World Village *events behind us we, the writers of this article are grateful for having had the opportunity to participate in the creation of the two most recent ones. We have learned important things about organizing the* World Village *event and have explored the essential course traditions. The new team will work hard to develop and improve* World Village *to be even better and more participant-friendly. Even though the* World Village *has reached its maturity and wants to explore new paths the old traditions are still dearly cherished: Finnish sauna, midnight sun swimming, sharing music by the camp-fire with Finnish* makkara-*sausage and, most importantly, the essence of the course: intercultural interaction and sharing. That's what the* World Village *is all about.*

Tiina Keisanen, Hannaleena Markkanen, Hanna-Leena Tammiruusu, Jukka Siukonen

Ghana

Nunya Music Academy: *A private impulse for the education of Ghanaian children*

How do we become who we are? What shapes us and inspires us to shape the world in return? It is in the conversation between where we came from and where we're going that vision is formed. In my case, I grew up in a remote village in the Volta Region of Ghana and now teach in a University in British Columbia in Canada. Each has distinct ideas about the role of the arts in education and the role of education in the arts and both are present in my work, talking back and forth to each other in an ever-evolving dialogue.

In the village life of Ghana, music and dance are not a thing apart, but woven into every aspect of daily life. Transmission is oral, not taught or stored in printed media, but alive and passed down through the elders, who use proverbs, poetry, song text, music and dance to remember and teach. Traditional African education is rooted in the whole body, which treats it as an instrument of knowledge. From an indigenous Ewe educator's point of view, knowledge involves expressing something in the body through dance, in the hand through drumming, in the heart through song and proverbs, in the character through moral behavior, as well as in the head through understanding. The old Ewe proverb "knowledge is like a baobab tree, no one person's hands can encircle it all alone" underscores the above philosophy and the limitlessness of knowledge. It also emphasizes that knowledge lived and shared is knowledge gained. Thus music and dance are not cultivated in the isolated practice room, but in the living community with babies on the back, children, and adults all playing together.

In the Western University, music and dance are specialized subjects chosen by a few and focused on intellectual development. Western education seeks to develop the inquiring mind and train the individual to think conceptually and abstractly. Knowledge is stored and transmitted primarily through writing, reading, and speaking. A university education up

to a PhD level represents the apex of this model. A further goal, within this model, is a commitment to contribute to knowledge by researching and presenting new findings as theses. Although there is a great amount of aural-oral dimension, literacy remains the pivot of this model. Within the university, the teacher, guides the student to examine, analyze, organize data and information, and raise it into the light of pure, practical, and functional knowledge.

Here we have two opposed systems of education, one rooted in the body, the other in the head, one using an oral approach, one a literate approach, one emphasizing participation in community life including people of all ages, the other accenting specialized study that seeks those with a special interest and talent. Growing up in remote villages along the borders of colonized and Christianized Ghana and Togo, I was exposed to both indigenous Ewe and Western musical education.

As a child, I played traditional music and sang in a Catholic choir. As a youth, I attended the Evangelical Presbyterian Teacher's College, Amedzofe studying trombone, playing in a brass band while being trained as a general classroom teacher. Later at the University of Education, Winneba, I studied Western music education, theory, composition and orchestration, as well as Ghanaian languages. Later, at the University of Ghana, Legon, I delved into Linguistics, Western music history and African music theory and practice. As an adult, I came to the University of Pittsburgh in the United States to get my Masters in ethnomusicology and then continued to earn my PhD and Certificate in African Studies before I began teaching at the University level.

Along the way, I was also fortunate enough to study Orff-Schulwerk, a pedagogy that offered a third voice to the dialogue about arts and education. First as a guest student at the Orff Institute summer course in Salzburg, then as a guest teacher with children in The San Francisco School's Orff Program, next as a Level III graduate of The San Francisco International Orff Course and finally, as a teacher in their Master Class and guest presenter in schools and conferences worldwide, I felt the parallels with African traditional education. Orff-Schulwerk embraces a holistic approach to the transmission, acquisition and preservation of knowledge. The mind, the body and the spirit must all be engaged. At the same time, the practice requires a great deal of analysis, organization and conceptual thought to become fully realized. Here I encountered a fascinating blend of West African practice and Western Europe thought. I see myself as a bridge between the two worlds, as a cultural ambassador with diplomatic roles to play in both, able to explain each culture and educational philosophies in terms of the other. In my ongoing conversations between these two distinct worlds, I have learned how to bring my village to the world and the world to the village. Both come together in the project most dear to my heart – the founding of Nunya Academy *in my home village of Dzodze (www.facebook.com/nunyamusicacademy).*

The Ghana School Project *and* Nunya Academy

From the beginning of my post-graduate studies in the U. S. in 2003, I began to use what little money I could earn to buy and collect educational resources to send back to my village. As a start to my Ghana School Project *(www.ghanaschoolproject.com), I decided to provide at least one musical instrument with methods books and supplies to one child every month. All this while, I continue to support individual kids at different stages of their education ranging from elementary through the university back in Ghana. I thought expanding my little contributions from sponsoring individual students paying their school fees to include provision of musical instruments and school suppliers could be part of the gift Africa needs – education. I constantly contrasted the relative 'abundance' of resources in the US with the lack of basic educational materials and deplorable conditions of schools in my country. Starting with one trumpet, one method book, and one recorder for one child in one month from my teaching stipend plus support from various friends who generously contributed, my collection steadily grew to fill a full 20 feet container of assorted musical instruments, school suppliers, and other educational resources. By 2011, I was finally able to ship it all to my village and thus marked the birth of* Nunya Academy *– the first offspring of the* Ghana School Project. *With strong support and relentless effort of my brother Prosper Kwasi Gbolonyo, we opened the doors of* Nunya Academy *and he and others began teaching the children in February of 2012.*

Nunya Academy*'s mission is to provide f r e e but quality music and computer technology education to all willing children in Dzodze in the Volta Region of Ghana.* Nunya Academy*'s v i s i o n, therefore, is to see a village, a country, a continent where access to q u a l i t y and e q u a l education is not the exception but the norm; not a privilege but a right; not by religious affiliation, gender, sexual orientation, economic privilege, but inclusive of and accessible to all. Accordingly, its m i s s i o n is to provide f r e e arts and technology education to any w i l l i n g c h i l d in both African and Western musical traditions. To create basic but firm and sustainable infrastructural, intellectual, artistic and technological environment in which the willing child will develop her/his intellectual and artistic*

talents, skills, and capabilities. Through this school project I hope to make a relatively easier path for many other children and young adults who might, like me, strive to become deeply knowledgeable as Ewe, as Ghanaians, as Africans and ultimately as World Citizens. By the same token, this school project is to serve as a bridge, a place where others from other cultures could come and exchange ideas – learn, teach, share, and experience.

Our mission statement is threefold:

1) *To create a conducive educational and friendly environment equipped with necessary resources for teaching, learning and exchange of ideas.*
2) *To educate all willing children and youth in Ghana through research, studies, documentation, publishing, teaching and learning indigenous and contemporary African art forms including music, games, dances, language, drama, and sculpture.*
3) *To provide material and intellectual resources that would facilitate the teaching, learning and performance of Western music, popular music, and other world musical traditions both in themselves and as blended with traditional and contemporary African art forms into new styles.*

Our curriculum has three separate strands:

1) Creative Arts Education – Music, Dance, Fine Arts, and Theatre

We teach both practical and basic theory of African music including drumming, xylophone and composition; dance and choreography; songs, choral/vocal music; children's games, chants and related activities. We also implement and run the Western Music Education and Performance focus. We teach basic Western music theory, history and performance through the Orff-Afrique process. We have established and run vibrant African traditional, neo-traditional and Western music and dance ensembles including brass band, guitar ensemble and keyboard/piano classes. We have successfully established performing ensembles including Nunya Dance-Drumming Ensemble, Nunya Winds Band, Nunya Children's Game Club, and Nunya Choral Ensemble. These ensembles are now staging public performances in Ghana and Togo. The band performs both Western and African musical styles at local and national functions such as festivals, weddings, funerals, birthday celebrations, and picnics.

2) Maths, Information and Computer Technology (ICT) Education

We already have a few used computers and are ready to start basic information and computer technology classes as soon as we have a permanent building with electricity supply. We hope that through these curricular focus and processes Nunya students would not only understand, enjoy, appreciate and confidently teach and talk about their own art forms, but also be able to speak and understand the 'world/international musical language' particularly that of Western musical traditions. Through that they would be able to package, market, and disseminate their own musical styles in the global market.

3) Indigenous Knowledge and Language (Ewe and English) Education

At Nunya Academy, *we believe that the indigenous knowledge of a people and a culture is embedded in their language. When a people lose their language, their identity, indigenous knowledge, cultural values and sense of society is lost as well. In light of that, Ewe indigenous knowledge, language and literary arts are vital and integral components of our curriculum. We also teach English, a language already embedded in our culture from our colonial past and a vital tool in today's world to reach out to the largest international audience and collabora-*

tors – the 'world musical language' which we need to be able to package and market our indigenous musical forms, theories, practices and principles in our own terms. The school currently has 70 students (27 girls, 43 boys) between 8 and 21 years. On the grounds in Dzodze, Nunya Academy *is completely managed and ran by Prosper Gbolonyo, my younger brother with, occasional help from the local and international volunteer faculty.*

The future of Nunya Academy

Nunya Academy *is a Non-profit institution. Currently, no student pays a fee. Over 80 % of the resources and financial support comes from Dr. & Mrs. Gbolonyo and family, with about 20 % of the cost being donations from friends and individual supporters.*

We are in dire need of a school building. As at now, the school runs in two extended family houses in Dzodze. All instruments and teaching-learning materials are stored in my rooms within these homes with classes held outside on the family compounds. The ultimate goal of Nunya Academy *is to run as a full day school with full curriculum. What we need now is financial support to begin the building project.*

We also need volunteer instructors to help with teaching and administration of the project. Since its inception, Prosper Gbolonyo has almost singlehandedly managed the school. From the beginning of the project, we have had a few local volunteer instructors who periodically help teach and direct some of the ensembles. Unfortunately, over time, all of these instructors have gone on to other projects because I could not pay them regular salaries. Due to the fact that students do not pay anything (it is free for all students), it is very difficult to hire qualified instructors and pay them regular salaries from my personal pocket while I continue to provide all necessary material resources for the school. We face a serious challenge of getting volunteer instructors. We wish to employ qualified instructors but we would need financial assistance to be able to do so. The Academy would therefore welcome any individual, organization, or institution that would like to sponsor the education of these students by either supporting the school financially or sending volunteer instructors to help us occasionally.

We have a growing collection of used musical instruments, computers and other school supplies but the supply does not match the demand. Currently, we have a student-to-instrument ratio of 4:1. We would therefore appreciate the donation of used musical instruments, computers, and school supplies (of any kind and condition) to help augment our current stock.

Conclusion

Of course, being a typical African village boy, whose educational upbringing is the duty and contribution of his entire community and who owes his success to the community, I cannot forget to be eternally grateful to all those who contributed to making the Nunya Academy *what it is now. My dream is that* Nunya Academy *lives and grows but also that I can help others give the best and most vital gift for Africa, one that I have received and given throughout my whole life, the gift of education. To realize the true picture of this dream, I need everyone who believes that education is what African needs most. It has always been my strongest belief that education is the best gift for Africa and the best gift for education are the arts, a language that reaches beyond words into the depth of the human soul. The African genius for music and dance has touched the whole world – blues, jazz, rock, funk, hip-hop, rap, samba, salsa, calypso, reggae and hundreds more styles that have brought such joy and pleasure to people of all races, all cultures, all ages, all classes. Now is the time to pay Africa back with the gift of education and education resources. Won't you join us?*

Kofi Gbolonyo,
skofigbolonyo@yahoo.com

Kofi Gbolonyo,
Prof. Dr., is a scholar and music educator. Adjunct Professor of Ethnomusicology and African Studies, University of British Columbia, Vancouver, Canada, Founding Director of Nunya Music Academy *and the* Ghana School Project. *Director*

of UBC African Music and Dance Ensemble. Areas of expertise: Orff-Schulwerk, African music and dance, multicultural education, African Studies. Workshops and presentations all over the world.

Musikpädagoge und Wissenschaftler, ao. Professor für Musikethnologie und Afrikanische Studien, University of British Columbia, Vancouver, Kanada. Gründer und Direktor der *Nunya Musik Akademie* in Ghana. Leiter eines afrikanischen Ensembles an der UBC. Schwerpunkte: Multikulturelle Erziehung, Orff-Schulwerk, Afrikanische Studien, Music und Tanz. Internationale Workshops

ZUSAMMENFASSUNG

Die *Nunya Musik Akademie*: Eine private Initiative zur Erziehung ghanaischer Kinder

Im dörflichen Leben Ghanas sind Musik und Tanz nicht getrennt, sondern in jeden Aspekt des täglichen Lebens verwoben. Überlieferung ist mündlich, sie wird nicht gelehrt oder in Büchern aufbewahrt, sie ist lebendig und wird durch die alten Menschen weitergegeben, die Sprichwörter, Gedichte, Liedtexte, Musik und Tänze benützen um sie zu errinnern. Traditionelle afrikanische Erziehung geht vom Körper aus, der als ein Erfahrungsinstrument gesehen wird.

In westlichen Universitäten sind Musik und Tanz spezialisierte Bereiche, die von wenigen gewählt werden und auf intellektuelle Entwicklung ausgerichtet sind. Westliche Erziehung möchte den forschenden Geist entwickeln und jedes Indiviuum in abstraktem Denken schulen. Wissen wird gespeichert und vorrangig durch Lesen, Schreiben und Sprache vermittelt.

Wir haben hier also zwei unterschiedliche Erziehungssysteme, eines ist im Körper verwurzelt, das andere im Kopf. In meiner Kindheit erlebte ich sowohl die indigene Ewe-Erziehung wie auch die westliche Musikerziehung und wuchs in beiden Systemen auf. In der Auseinandersetzung mit diesen beiden Weltbildern habe ich gelernt, mein Dorf mit der Welt und die Welt mit meinem Dorf zu verbinden. Beide treffen sich in dem Projekt, das mir am meisten am Herzen liegt: der Gründung der *Nunya Akademie* in meinem Heimatdorf Dzodze.

Das *Ghana Schulprojekt* und die *Nunya Musik Akademie*

Seit Beginn meines Nachdiplom-Studiums 2003 habe ich mich bemüht, von meinem Stipendium, aber auch mit der Hilfe von Freunden als Anfang meines *Ghana Schulprojektes* zumindest für ein Kind pro Monat ein Instrument und ein Lehrbuch zu erwerben. Immer stand mir der Vergleich der Überfülle an Materialien in den USA mit dem Mangel an Unterrichtshilfen und dem beklagenswerten Zustand der Schulen in meinem Lande vor Augen. 2011 schließlich konnte ich eine Schiffsladung voll Instrumente und Materialien in mein Dorf senden. Das war der Beginn der *Nunya Akademie,* eines Abkömmlings des *Ghana Schulprojektes*. Mit der großen Unterstützung meines Bruders Prosper Kwasi Gbolonyo eröffneten wir im Februar 2012 den Unterricht an der *Nunya Akademie*.

Wir sehen es als unsere Aufgabe kostenlosen und hochqualifizierten Unterricht in Musik und Computertechnik für alle interessierten Kinder in Dzodze anzubieten. Unsere Vision ist ein Dorf, ein Land, ein Kontinent wo Zugang zu einer gleichen und qualitätvollen Erziehung nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellt, nicht ein Privileg, sondern ein Menschenrecht, für alle zugänglich. Dieses Schulprojekt soll auch als Brücke dienen, als ein Platz, wo Menschen anderer Kulturen kommen können um Ideen auszutauschen, zu lernen und zu lehren.

Unser Auftrag:

1. Eine pädagogisch förderliche und freundliche Umgebung zu schaffen, ausgestattet mit den nötigen Hilfsmitteln für Lernen, Lehre und Ideenaustausch.
2. Alle interessierten Kinder und Jugendlichen Ghanas durch Forschung, Studien, Dokumentation, Veröffentlichungen, durch das Lehren und Lernen von indigenen afrikanischen Kunstformen (inkl.

Musik, Tanz, Sprache, Spiele, Drama und Bildende Kunst) zu erziehen.
3. Materialien und intellektuelle Quellen zur Verfügung zu stellen, die das Lehren, Lernen und Aufführen von westlicher Musik, populärer Musik und anderen Traditionen der Weltmusik sowohl in ihrer originalen Form als auch in der Verbindung mit traditionellen und zeitgenössischen afrikanischen Kunstformen ermöglichen

Die Zukunft der *Nunya Academie*

Die *Nunya Academie* ist eine Non-Profit-Institution und hat zurzeit 70 Studierende (27 Mädchen und 43 Jungen zwischen 8 und 21 Jahren). Kein Student zahlt Schulgeld, 80 % der finanziellen Unterstützung kommt von der Familie Gbolonyo, der Rest von Freunden und Sponsoren.
Wir benötigen dringend ein Schulgebäude und die entsprechende Infrastruktur, um unser Ziel, eine volle Tagesschule, aufbauen zu können. Zurzeit findet aller Unterricht noch in den Häusern meiner Familienmitglieder statt. Wir haben ein Stück Land erworben, doch was wir nun brauchen, ist finanzielle Unterstützung um das Schulgebäude zu errichten.
Bisher hat Prosper Gbolonyo nahezu alleine die ganze Schule getragen. Doch für die Weiterführung und Erweiterung benötigen wir auch lokale Lehrer oder Volontäre aus dem Ausland. Die *Nunya Academie* wäre dankbar über jede Art von privater oder institutioneller Unterstützung, sei es finanziell oder als gelegentliche Mithelfer. Wir haben eine wachsende Zahl von gebrauchten Lehrmaterialien, aber wir benötigen mehr und würden uns über gebrauchte Instrumente, Computer und Unterrichtsmaterialien aller Art freuen.

Orff-Afrique

Um die Begegnung zwischen westafrikanischer traditioneller Musik und westlicher Musikerziehung zu intensivieren, habe ich meine Orff-Schulwerk-Erfahrung genutzt, um in meinem Heimatdorf Sommerkurse zu organisieren (siehe López-Ibor, S. 73 ff.).

Der Geist afrikanischer Musik und afrikanischen Tanzes hat die ganze Welt mit einer Unzahl von Stilen wie Blues, Jazz, Rock, Funk, Hip-Hop, Rap, Samba, Salsa, Calypso, Reggae beeinflusst und den Menschen in vielen Teilen der Welt Freude gebracht. Nun scheint es an der Zeit, Afrika etwas zurückzugeben durch das Geschenk der Förderung von Erziehung und durch Hilfsmitteln für diese Erziehung. Wollen Sie mitmachen? [BH]

Kontakt: skofigbolonyo@yahoo.com

LITERATUR // *REFERENCES*

Flolu, James (1999): The Roots of Ghanaian Composers. In: Composing the Music of Africa: Composition, Interpretation and Realization, edited by Malcolm Floyd, 29–43. Aldershot: Ashgate
Gbolonyo, J. S. Kofi (2009): Indigenous Knowledge and Cultural Values in Ewe Musical Practice: Their Traditional Roles and Place in Modern Society. PhD Dissertation. University of Pittsburgh
Goodkin, Doug (2006): The ABC's of Education: A Primer for Schools to Come. San Francisco, CA: Pentatonic Press
Nunya Music Academy: www.facebook.com/nunyamusicacademy
Orff, Carl (1978): Documentation: Carl Orff – his life and work, Vol. 3: The Schulwerk. Translated by Margaret Murray, New York
The Ghana School Project: www.ghanaschoolproject.com
Walters, Arnold: Carl Orff's Music for Children 1959: The Instrumentalist

Orff-Afrique: *Orff-Schulwerk and African musical traditions*

Master class of The San Francisco International Orff Summer Courses *in Ghana*

Orff-Afrique is one of the offerings of The San Francisco International Summer Courses *in Ghana. The idea of organizing a summer course for Orff teachers in the Volta Region of Ghana was envisioned after many years of Doug Goodkin, James Harding and myself collaborating with the teacher and ethnomusicologist Kofi Gbolonyo. I met Kofi in my first trip to the Volta Region in Ghana when I took part in a summer training organized by West Virginia University. Kofi and I became friends and we discovered our common passion for music education. We invited him to participate in a summer course at the Orff Institute in Salzburg, Austria in July 2003. He later completed his doctoral studies in Ethnomusicology in Pittsburgh (USA) in 2009 and finished his Orff Levels at* The San Francisco Orff Course.

There are many music courses in West Africa for westerners, but this one is a little different. It has been designed and envisioned by a team of teachers that have struggled for years with the way "African songs and music" have been transmitted and sometimes mistreated in our educational world. The directors of the course are experts in education and ethnomusicology, are African, American and European and have many years of experience playing these music styles. We all agree that simply learning drum patterns is not enough – the ways in which music is transmitted, contextualized and embedded in the dance and celebration is essential in doing it justice. Thus the course is a combination of different music and dance lessons with lectures, cultural events, school visits and more. Every night there is a concert by a dance group, a choir or a wind band that features the styles people have experienced in the morning classes. Many of the concerts are performed by the students of the Nunya Academy, *(also featured in an article in this magazine), others by villagers who come together regularly to play, sing and dance. Music is everywhere in the village and for everyone.*

In the first edition of the course, we had participants from eleven different countries that had had some exposure to our work with World Music or Kofi's international workshops. If there is one thing all the participants had in common is that they were all teachers hungry to have an educational experience they could immediately bring back to their classes. Many of the teachers came ready to exchange information with the students of Nunya Academy *and informal classes in flute, clarinet, guitar and other instruments happened naturally during the week. There was a powerful learning atmosphere and many interesting moments arouse from our experiences in the community. Children of Nunya were eager to share their wealth of traditional games with us, while the seamstresses in the village counselled each person about fashion. We visited different towns and were welcomed by the local chiefs including Togbi Atsu Dzesu III, a divisional chief of Kofi's village. Kofi's family hosted a lunch for the group where we got to meet some of the respected elders in his family including his mother Sonkake Agbalekpor affectionately called "Old-lady" and his wife Rosemary Enyonam Gbolonyo and his maternal uncle Honorable Eku Modesto Ahiable. We visited hospitals, schools, markets, churches, shrines and homes in Dzodze and Ho.*

I shared my own private camera with one of the kids and I asked him to just photograph things that were interesting to him. When I looked at the photos I noticed that most of them were of the course participants during lessons, having dinner, putting sunscreen and more. Meanwhile all of the participants brought back hundreds of images of kids dancing, adults balancing baskets and food on their hair, etc.

Kofi and his brother, Prosper Gbolonyo, who is also the Principal of Nunya Academy *and site-coordinator of the course assembled a fabulous team of Ghanaian teachers to impart the practical lessons, and led the discussion groups and field trips. Kofi's PhD training in Ethnomusicology and his training in Orff-Schulwerk helped the vision of creating a balanced practical and theoretical experience: Among the local expects that facilitated practical and cultural lessons and experiences are as follows:*

- ***Drumming*** *(Kofi and Prosper Gbolonyo)*
- ***Dance*** *(Kofi and Esinu Gbolonyo)*
- ***History and cultural information*** *(Kofi and Prosper Gbolonyo and Mr. Mikado)*
- ***Atentebem [flute]*** *(Pius Yao Vordzorgbe)*
- ***Gyl [xylophone]*** *(SK Kakraba Lobi)*
- ***Choral singing*** *(Divine Kwasi Gbagbo)*
- ***Games*** *(Kofi Gbolonyo, students and teachers of* Nunya Academy*)*
- ***Lectures*** *(Kofi Gbolonyo)*
- ***Local cuisine and fashion*** *(Rosemary Gbolonyo and local seamstresses)*
- *Course field assistants (Christian Seke and Atsu Gbafa)*

Doug Goodkin, James Harding and Sofía López-Ibor helped connecting the material to the Orff-Schulwerk as well as help with organization, cross-cultural and curricular interpretation, and general facilitation of international participants' interactions:

- ***Roots of Jazz*** *(Doug Goodkin)*
- ***Afro-Latin games*** *(Sofía López-Ibor)*
- ***Drama*** *(James Harding)*
- ***Visual Arts integration*** *(Sofía López-Ibor)*
- ***Orchestration and adaptation of gyl xylophone repertoire for the Orff Ensemble*** *(Doug Goodkin)*
- ***Intercultural communication, room and board*** *(James Harding and Sofía López-Ibor)*

Many of the course participants have reported back after the incredible learning experience in Ghana. Some teachers have organized fundraising concert events with their schools to support Nunya Academy, which now is launching the big building infrastructure for the school since they are still operating the school from Kofi's family compound house and personal home. I personally find myself thinking about the young musicians I met in Dzodze and I am counting the days to June 19th 2016 when we will be back in the Volta Region for our second edition of the course. (Those interested please go to www.sforff.org for further information.)

Sofía López-Ibor

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

IN MEMORIAM

Mom Dusdi Paribatra na Ayudhya (1925 – 2015)

Mom Dusdi dedicated her whole life to the sustainable development of chidren's education in Thailand. After graduating with a Master Degree in Child Development and gaining a certificate in Nursery School Teaching, both from Mills College, California in 1951, Mom Dusdi Paribatra na Ayudhya, a Thai princess, founded the first nursery school in Thailand. She had emphasized that early childhood is the foundation of human's life and became the founder of the Pre-School Education Association of Thailand. For the past 60 years of her life, she never stopped learning, nor teaching. She constantly worked on the development of early childhood teaching approach in the context of Thai culture, organized trainings and workshops in childhood education and wrote many books for children and teachers. She always was searching for new concepts and approaches that could be meaningful for children, especially the use of all kinds of Art. One of the approaches she truly admired is the Orff-Schulwerk approach. She strongly believed that ORFF is the approach that will give children the opportunity to develop themselves in a holistic way while growing up and become adults who know how to appreciate themselves, others, nature, the arts and the world.

"Human is One who flourish own self and others."
Mom Dusdi Paribatra na Ayudhya

In 1974, Mom Dusdi Paribatra na Ayudhya with the support of the Goethe Institute Bangkok invited Dr. Hermann Regner and Barbara Haselbach to introduce Orff-Schulwerk in Thailand. This became the starting point of 40 years collaborations with the Orff Institute in Salzburg, Austria.
From the failure of Thai educational system that caused children to suffer from learning, separate the academic study from virtue, over-emphasized on academic excellence and neglected the learning process which is significant to the life and mind of a student. Mom Dusdi attempted to waken Thai educational system to emphasize on a learning approach that is meaningful to the students.
She organized Music and Movement Education (Orff-Schulwerk) workshops to waken the thought and showed that learning and happiness can go together. Children can learn academic concepts together with the notion of life. Inviting Barbara Haselbach and Sofía López-Ibor as instructors in 1999, and later on also other teachers caused excitement and stimulated wider use of the Orff approach in Thailand. In 2008, the Thai Orff-Schulwerk Association was established by Mom Dusdi. She also initiated the idea and put effort in setting up the Department of Music Education and Department of Music Therapy (Dusdi Paribatra Institute) at the College of Music, Mahidol University, Bangkok.

A model of life-long learner

Mom Dusdi came to attend every Orff-Schulwerk music and movement workshop. In the earlier times, she did the translation herself. Later, though someone came and to help with the translation, Mom Dusdi even in her old age still attended all workshops regularly; writing notes while listening,

got up to participate in activities with her impressive movement, gave valuable thoughts and comments, telling what she experienced while being with children; when observing them, listening to them. She always said "My great teachers are the children".

Listening to each other is "taking" and "giving".
Mom Dusdi Paribatra na Ayudhya

With deepest condolence on the demise of Mom Dusdi Paribatra na Ayudhya on September 5, 2015 at the age of 90.

Krongtong Boonprakong,
Director of Jittamett Model Kindergarten
in Bangkok, Thailand

In tiefer Dankbarkeit und Bewunderung müssen wir Abschied nehmen von Mom Dusdi. 40 Jahre lang durften wir von ihr lernen, immer wieder begleitete sie viele von uns bei Seminaren und Symposien in Bangkok wie auch in Salzburg. Ihr hohes Engagement, ihre pädagogische Voraussicht und ihre unermüdliche Förderung auch des Orff-Schulwerks haben in Thailand eine tiefgreifende Wirkung verursacht. Aber vor allem war es ihre liebenswerte, zauberhafte Persönlichkeit, die uns dazu brachte, sie zu verehren und zu lieben.
Namaste, dearest Mom!

Barbara Haselbach
für das Orff-Schulwerk Forum

Karl Alliger (1929 – 2015)

Ende Juni 2015 verstarb Karl Alliger. Mit ihm verlieren wir eine kraftvolle Persönlichkeit, die seit den frühen Jahren der Orff-Schulwerk Bewegung initiativ und einflussreich war und einen liebenswerten Menschen und Kollegen.
Wir zitieren aus der Rede, die Werner Beidinger zu seinen Ehren hielt:
„Das Orff-Schulwerk spielte im Leben von Karl Alliger eine gewichtige Rolle. Bereits in den 60er Jahren hatte er in der damaligen Tschechoslowakei vom Orff-Schulwerk erfahren. Er ließ sich die fünf Bände Musik für Kinder zuschicken und war so begeistert, dass er umgehend einen Sommerkurs in Salzburg besuchte. Bald schon war er gemeinsam mit seiner Frau Vera in der Lage, die eigene Begeisterung an andere Lehrer weiterzugeben.

1968 verließ Alliger mit seiner Familie seine Heimat und wurde 1973 für viele Jahre Geschäftsführer der deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft. Seine Güte, Weitsicht und Erfahrung führten dazu, dass er von DozentInnen und TeilnehmerInnen gleichermaßen geschätzt und geliebt wurde. Seiner unvergleichlichen Integrationsfähigkeit war es zu verdanken, dass sich alt und jung, Ost und West sowie Kunst und Pädagogik zu einem funktionierenden Ganzen zusammenfügten. Aufgrund seiner umfangreichen und besonderen Verdienste wurde ihm im Jahr 1995 von Frau Liselotte Orff die PRO MERITO-Medaille verliehen. Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland verneigt sich in Dankbarkeit vor Karl Alliger."

Werner Beidinger,
Vorsitzender der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland

… und wir mit ihr!
Danke, lieber Herr Alliger für Ihre Besuche in Salzburg, für Ihre Teilnahme, Ihr Mitdenken und Mitwirken. Für Ihre schönen Fotos und Ihren so klugen und herzlichen Rat, der uns oft geholfen hat.
Danke für alles. Wir werden Sie im Herzen behalten.

Barbara Haselbach, Micaela Grüner
für Orff-Institut und Orff-Schulwerk Forum

Aus dem Orff-Institut
From the Orff Institute

Bericht zusammengestellt von Micaela Grüner und Sonja Stibi

Künstlerische Projekte

Amor et cetera – Tanzperformance
Aus der künstlerischen Arbeit des
Orff-Instituts der Universität Mozarteum:

Veni, Veni, Venias (Ausschnitte aus *Carmina Burana* und Improvisationen über *Carmina Burana*) und
Catulli Carmina von Carl Orff

Performancegruppe *Das Collectif*,
Musiker der Universität Mozarteum und
KammerChor KlangsCala Salzburg

Konzeption und Choreografie: Irina Pauls
Musikalische Leitung:
Florian Müller (Schlagwerk),
Helmut Zeilner (*Catulli Carmina*),
Ausstattung: Ragna Heiny

27., 29., 30. Juni und 2., 5. Juli 2015
Großes Studio der Universität Mozarteum
Salzburg

Zum künstlerischen Konzept
Unter der Leitung von Irina Pauls entstand durch einen ungewöhnlichen Zugang abseits der bekannten Aufführungspraxis eine besondere Interpretation der *Carmina Burana*. Inspiriert von prägnanten Kompositionsprinzipien Carl Orffs stellt Irina Pauls neue Lesart einzelne Motive des Werks in den Vordergrund, bearbeitete sie spielerisch und erweiterte sie phantasievoll zu Szenen, in denen besonders die Verbindung von Tanz und Musik erlebbar wurde. Die Klänge des reichhaltigen Schlaginstrumentariums und der Sprachrhythmus der lateinischen Texte erzeugten bei den Tanzenden ein Pulsieren und lösten die Bewegungen aus. Dabei lehnten sich die Erfindungen stark an Orffs musikalische und geistige Auseinandersetzung an.
Das choreografische Konzept stand im Kontext zur Entstehungszeit der Liedtexte aus dem 11./12. Jahrhundert und zog daraus Figuren, Konstellationen, Situationen und Tanzformen. Das Rad der Fortuna bildete das übergreifende Thema: Werden und Vergehen, Aufstieg und Fall, das Auf und Ab des menschlichen Schicksals. Carl Orff hat den *Carmina Burana* zwei weitere Werke zur Seite gestellt: Das szenische Tanzspiel *Catulli Carmina* und *Trionfi* als Abschluss des Zyklus. Die Zuschauer konnten im zweiten Teil der Vorstellung die *Catulli Carmina* – selten in dieser Abfolge gemeinsam aufgeführt – erleben. Mit dem Salzburger KammerChor KlangsCala unter der Leitung von Helmut Zeilner hat Irina Pauls dafür eine neue choreografische Arbeit entwickelt. Klang und Rhythmus in Carl Orffs Komposition katapultierten uns hier in verschiedene Gefühlssphären, von ekstatischem Überschwang höchster Lebensfreude bis hin zu melancholischen Selbstzweifeln: Die *Catulli Carmina* drängten zu Tanz und Bewegung!
Die Handlung dieser szenischen Parabel wurde von Tänzern dargestellt. Chor, Sänger und Orchester interpretierten den Text, eine Auswahl

an Liebesliedern des römischen Dichters Catullus, zusammengestellt von Carl Orff. In der Rahmenhandlung stehen sich Mädchen und junge Männer in höchster Liebesleidenschaft gegenüber. Direkt, frei von Tabus beharren sie auf die Erfahrung der Liebe als körperliche Empfindung und schlagen die Warnungen der Greise aus. In unserer Neu-Inszenierung ging es um Körper, die von dem, was sie einfordern, durchdrungen und ergriffen sind. Ein Wechselspiel von intensivem Ausloten der eigenen Körperlichkeit der TänzerInnen einerseits und dem dynamischen kraftvollen Zusammenwirken von Körper, Klang und Rhythmus andererseits öffnete das weite Spektrum menschlicher Emotionen. So findet es sich in der kompositorischen Anlage der *Carmina Burana* und der *Catulli Carmina* von Carl Orff, die ihre Akzente ebenso aus gegensätzlichen Polen in der musikalischen Gestaltungsweise bezieht.

Irina Pauls, Susanne Rebholz

Pressestimme

Die Aufführung *Amor et cetera* wurde auch in der Salzburger Presse besonders gewürdigt:

„Carl Orff kommt neu zu Ehren.
[…] Was man derzeit im Großen Studio zu sehen bekommt, ist eine beeindruckende Hommage an dem im Musikleben doch etwas abgedrängten Namensgeber des Instituts, Carl Orff. Ungebrochen ist sein Welterfolg, die ‚Carmina Burana', weit weniger geläufig seine Tanzkantate ‚Catulli Carmina'. Die Tanzsprache von Irina Pauls verleugnet nicht die Schule, aus der sie kommt: jene von Gret Palucca. Die Originalität der ‚Amor et cetera' genannten aktuellen Präsentation besteht aber in der ganzheitlichen Energie der Musiker, Sänger, Tänzerinnen investieren. […] Da werden Passagen nur textlich geflüstert, Melodien angedeutet oder zitiert, was eine eigene Aura unmittelbar Expressivität ergibt. Die Fragmente verbinden sich zu einer individuellen Komposition […] Beeindruckend ist, wie viele Metiers die Ausführenden über die sowohl kollektiv als auch einzeln famose tänzerische Bewegungsenergie hinaus beherrschen.
‚Das Collectif' macht seinem Namen alle Ehre."

Karl Harb, Salzburger Nachrichten, 27.6.2015

Gastspiele
… mit der Produktion *Amor et cetera / Carmina Burana* führten *Das Collectif* im November nach Wien (Universität für Musik und darstellende Kunst, 6. November) und nach Finnland (9.–14. November 2015, u. a. Sibelius Akademie Helsinki und JaSeSoi-Kongress Kerava).

Die Aufführungen fanden mit freundlicher Genehmigung der Universal Edition AG Wien, in Vertretung von Schott Music Mainz und der Carl Orff-Stiftung statt.

Gastkurse

Tanz und Choreografie mit Helene Weinzierl

Am Mittwoch den 4. November 2015 hat die bekannte österreichische Choreografin Helene Weinzierl gemeinsam mit den TänzerInnen der *cieLaroque* einen Workshop für die Studierenden des Orff-Instituts Salzburg gegeben.
Inhalte der Arbeit waren: Technikunterricht und Kompositionsarbeiten aus dem Stück *PLAYtime*. Danach gab es ein „showcase" dieser Produktion mit anschließender Diskussionsrunde.

Neue Kooperationen

Berliner Festspiele, Tanztreffen der Jugend

Zu den bereits zahlreichen bestehenden Kooperationen, vorrangig mit Salzburger Einrichtungen, entstand auf Initiative von Prof. Helge Musial nun eine neue Zusammenarbeit zwischen dem Orff-Institut mit den Berliner Festspielen.
Vom 25. September bis 2. Oktober 2015 waren Studierende des Instituts auf dem Tanztreffen der Jugend. Sie nahmen an Workshops, Performances und Gesprächen mit Tänzern, Choreografen und Organisatoren teil, um Inspirationen und Informationen für die eigene Praxis und für die künftige Berufstätigkeit zu erhalten sowie Netzwerke aufzubauen. Die Exkursion fand bei den Studierenden viel positive Resonanz. Eine Fortführung der Kooperation ist anvisiert.

Initiativen

Diskussion und Aufbau von musikalisch-tänzerischen Angeboten für Flüchtlinge:
- Angebote von Alumni für Familien oder Eltern-Kind-Gruppen
- Musizierangebote von und mit Studierenden im Rahmen einer einer Lehrveranstaltung aus dem Bereich Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik unter der Leitung von Michel Widmer
- Öffnung des Lehrpraxisbereichs für Flüchtlingskinder
- Konzerte in Flüchtlingsunterkünften in Kooperation mit anderen Departments

Offene Veranstaltungen

Hear/here the sounds go round.

Open doors für Jugendliche am 4. März 2016

Streiflicht – die Vortragsreihe

- **Tanzprojekte mit Flüchtlingskindern** mit Christa Coogan (Hochschule für Musik und Theater München), vgl. S. 38 ff., 6. November 2015

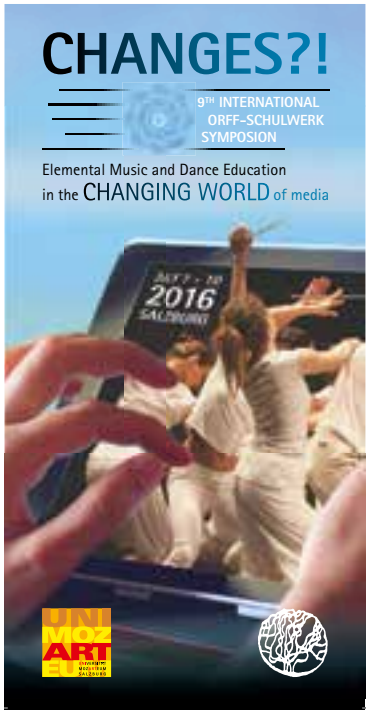
- ***Greatest Hits and Leaps – Lecture Performance*** von Tomaž Simatović (Lehrender am Orff-Institut), 18. November 2015

- **DVD-Präsentation: *Die Mäusebraut – Elementares Musiktheater*** von und mit Manuela Widmer und Hannes Valtiner, 2. Dezember 2015

- **Auf den Spuren der Rhythmik …** Von Dalcroze über die Schule Hellerau-Laxenburg zur Studienrichtung Musik- und Bewegungspädagogik / Rhythmik Wien. Gastvortrag von Prof. Eleonore Witoszynskyj, Musikuniversität Wien, 9. Dezember 2015

White Box

Ein Performance-Werkstatt-Abend von Studierenden, im Rahmen der Hospitationswoche sowie ein weiteres Mal pro Semester.



International Summer Course,
July 10–16, 2016
Elemental Music and Dance Pedagogy – Orff-Schulwerk
Folder available in January 2016
Further information:
www.orffinstitut.at >> Activities

Studienangebote & Informationen

Zulassungsprüfungstermine
29. Juni bis 1. Juli 2016
für folgende Studiengänge

- Bachelor Elementare Musik- und Tanzpädagogik (BA)
- Master Elementare Musik- und Tanzpädagogik (MA)
- Master II Elementare Musik- und Bewegungspädagogik (MAE)

Anmeldung über das Online-Formular der Universität Mozarteum Salzburg
www.uni-mozarteum.at/de/studium/zulassung.php

Special Course 2016/17

Advanced Studies in Elemental Music and Dance Education – "Orff-Schulwerk"

The Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy, Mozarteum University Salzburg is pleased to announce the next postgraduate course Advanced Studies in Music and Dance Education – "Orff-Schulwerk" (The Special Course). This international university course, with a tradition of over 40 years, takes place at the heart of European centres associated with Carl Orff. It will be held in English and will run from October 2016 until June 2017.

The course presents an intensive encounter with the pedagogical concepts of Orff-Schulwerk and its international adaptations in over 35 countries of the world. The course content is based on the pedagogical concepts of Carl Orff and Gunild Keetman, on contemporary developments and on new integrative concepts of aesthetic education.

Contents include:
Orff-Schulwerk Sources and Adaptations, Didactics of Elemental Music and Dance, Pedagogy and Practice Teaching, Ensemble and Improvisation, Composing with and for Children, Percussion, Vocal Ensembles, Instrument Building, Vocal Education for Children, Movement and Dance Technique, Basic Choreography, Ethnic Dances, Elemental Music Theatre, Orff-Schulwerk for People with Special Needs, Orff-Schulwerk for Different Age Groups, Projects in Integrating the Arts.

The course addresses music and/or dance pedagogues who have completed undergraduate studies and who have had a minimum of three years professional teaching practice.

Faculty includes: Barbara Haselbach, Wolfgang Hartmann, Sofía López Ibor, Doug Goodkin, Soili Perkiö, Christa Coogan, Andrea Sangiorgio, Susanne Rebholz, Andrea Ostertag, Shirley Salmon, Michel Widmer, Manuela Widmer, Mari Honda, Reinhold Wirsching and others.

The course runs for one academic year (2 terms) with 615 study hours (56 European credits) as well as several elective classes. There will be a practical and theoretical examination at the conclusion of the course. Graduates will receive a certificate.
Tuition costs are about € 4.800 plus a non-refundable registration fee of € 400.

(A master degree programme of 4 terms [2 years] is planned but not yet available. It is intended that those who have completed the Special Course can apply to join the second year of the master programme which will have classes and master seminar online. Students who have completed their master thesis would need to come to Salzburg for their final exams.)

Shirley Salmon

For further information please contact:
shirley.salmon@moz.ac.at
www.orffinstitut.at/index.php?id=86

Personelles

Verabschiedung in den Ruhestand

Mari Honda

Mari Honda hat mit dem Studienjahr 2014/15 ihre langjährige Tätigkeit als Schlagwerk-Lehrerin am Orff-Institut beendet.
Sehr lachen muss ich immer bei der Geschichte, als Mari sich vor einigen Jahren einen Seniorenausweis bei der ÖBB holen wollte und der Beamte sich erstmal weigerte, ihr einen zu geben, weil sie so jugendlich aussah … das sagt doch eigentlich alles.

Mari studierte Klavier an der Musashino Musikhochschule in Tokio und von 1974–1978 dann Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg. Nach ihrer Lehrtätigkeit an Musikschulen wurde sie 1987 Vertragslehrerin für Schlagwerk am Orff-Institut / Universität Mozarteum. Aus dieser Funktion hat sie sich zum Ende des Sommersemesters 2015 in die Pension verabschiedet.
Beindruckend ist ihr feine, zurückhaltende Art, mit der sie so unnachahmlich Dinge anstoßen kann und dadurch Gedanken in andere und besondere Richtungen lenkt. Sie tut das dabei so subtil, dass bei mir immer das Gefühl aufkommt, ich wäre selber auf diese Ideen gekommen.

Viele Generationen von Studierenden am Orff-Institut hat sie begleitet, ermutigt und gefördert. Nicht nur an den verschiedenen Schlaginstrumenten, sondern auch darin, eine eigene Sprache, einen eigenen Weg, eine jeweils ganz persönliche Art zu finden und anzunehmen.
Gerade auch für viele japanische Studierende war sie dadurch viel mehr als eine Lehrerin. Sie war Ansprechpartnerin und Fürsorgeperson in vielen Lebenslagen, die oft weit über die Lehrinhalte hinausgingen.
Oft sind es ja die kleinen Momente, der eine Satz, die eine kurze Bemerkung, die sich in einem festsetzt, Wurzeln schlägt und wirkt. Mari hat für mich die besondere Gabe, viele dieser kleinen Momente zu schaffen, die lange in einem nachhallen.
Es war mir eine große Freude, 20 Jahre mit ihr zusammenzuarbeiten.
Am 24. Juni 2015 wurde Mari Honda im Rahmen der Zeugnisverteilung mit einer kleinen Feier verabschiedet. Dabei wurden Fotos ihres langjährigen Wirkens gezeigt, viele ehemalige StudienkollegInnen und Studierende sind extra nach Salzburg gekommen, Werner Stadler hielt eine schwungvolle Rede und wir KollegInnen hatten die Gelegenheit, ihr Dankesworte mit auf den Weg zu geben.
Wir wünschen ihr und ihrem Mann Dietmar alles Gute für ihre Zukunft!

Florian Müller
im Namen des Gesamtkollegiums

Die Redaktion und das Orff-Institut schließt sich den guten Wünschen an. Genieße Deine neue Freiheit, liebe Mari! [BH/MG]

Ausschreibungen

Aktuelle Stellenausschreibungen am Orff-Institut finden Sie unter:

www.moz.ac.at/de/university/job.php

Neu im Kollegium

Philipp Lamprecht

Seit dem Wintersemester 2015/16 bin ich als Universitätslehrer für Schlaginstrumente am Orff-Institut (Nachfolge Mari Honda) tätig. Hierbei übernehme ich Einzel- und Gruppenunterricht sowie die fachdidaktischen Gegenstände. Ich bin 1984 in Meran (Südtirol/Italien) geboren und begann nach dem Diplom zum Hotelkaufmann 2003 mein Schlagzeug-Studium bei Prof. Dr. Peter Sadlo an der Universität Mozarteum Salzburg.

Meinen bunten musikalischen Alltag bestreite ich mit Instrumenten wie z. B. dem Vibraphon, der Marimba, der Zarb, Selbstgebautem, mittelalterlichen Kastagnetten, Pauken, Handtrommeln, einer Drehleiher und vielem Anderen mehr.

Das vielfältige Schlaginstrumentarium der Alten Musik – insbesondere der mittelalterlichen Musik – begeistert mich und hat mich in den letzten Jahren zu einer Spezialisierung auf dem Gebiet der historisch informierten Aufführungspraxis und einer regen Konzerttätigkeit auch in diesem Bereich, vornehmlich mit meinem eigenen Ensemble, aber auch mit anderen Klangkörpern, geführt.

Neben der Alten Musik pflege ich ebenso ein Faible für Neues. Als Mitglied verschiedener Ensembles für zeitgenössische Musik arbeite ich hauptsächlich im Bereich Kammermusik und realisierte bisher Soloprojekte sowie eine Vielzahl an Education-Projekten, u. a. mit Cathy Milliken (Berliner Philharmoniker), Monika Sigl-Radauer (Stiftung Mozarteum Salzburg), Wiebke Rademacher, dem Lucerne Festival und dem Podium Festival Esslingen. Regelmäßige Zusammenarbeit mit Komponisten aus aller Welt sowie Aufführungen bereits etablierter Solo- und Kammermusikwerke des 20. und jungen 21. Jahrhunderts für Stabspiele, Multipercussion und außereuropäische Instrumente prägen mein musikalisches Leben mit etwa ein Dutzend Uraufführungen pro Jahr. Besonders hervorzuheben ist dabei die Zusammenarbeit mit der Blockflötistin Anne-Suse Enßle. Für dieses Duo Blockflöte/Schlagzeug entstanden viele Auftragswerke und bislang zwei CDs mit Ersteinspielungen.

www.philipplamprecht.com

Clara Tinsobin

Ich wurde in Salzburg geboren und wuchs mit viel Musik auf. Schon früh verfolgte ich meine eigenen musikalischen Wege, spielte Klavier, E-Bass und liebte es zu singen, war aber weitgehend immun gegen die meisten (musik-)pädagogischen Interventionen. Nach der Matura machte ich die Ausbildung zur Masseurin und arbeitete fünf Jahre erfolgreich und gerne in dem Beruf. Dann beschloss ich, der Musik in meinem Leben mehr Raum zu geben, es folgten Bachelor- und Masterstudium am Orff-Institut, sowie ein Gesangspädagogikstudium am Mozarteum.

Meine Leidenschaft Singen konnte ich seitdem

in vielen Facetten kennenlernen und praktizieren: von klassisch bis hin zu modern, von Interpretation über Improvisation bis hin zu eigenen Kompositionen, in Kombination mit Tanz, Instrumenten, Perkussion, szenisch und konzertant, als Sängerin und Musikerin in Bands und Crossover-Projekten, solistisch als Mezzosopran sowie in Ensembles und Chören als Altistin (u. a. bei den Salzburger Festspielen, im Landestheater Salzburg, im Collegium Vocale der Salzburger Bachgesellschaft). Parallel dazu wuchs auch meine Lehrerfahrung: Neben Gesangs-Einzelstunden, Chor-Stimmbildung und vielen spannenden musik- und tanzpädagogischen Projekten in Schulen, leite ich seit 2009 einen kleinen Chor in der psychosomatischen Tagesklinik im Landeskrankenhaus Salzburg.
Dass sich meine Wege nach meiner Grundausbildung als Kind und 20 Jahre später als Studentin nun ein drittes Mal mit dem Orff-Institut kreuzen – seit Oktober 2015 als Lektorin im Fach „Lehrpraxis mit Gruppen" im Schwerpunkt Stimme – freut mich ganz besonders!

Ehrungen

Shirley Salmon – Goldenes Verdienstzeichen

Im Sommer 2015 wurde Shirley Salmon zum Ende ihrer Lehrtätigkeit an der Katholischen Pädagogischen Hochschule in Graz eine große Ehre zuteil: Für ihr langjähriges Engagement und ihren unermüdlicher Einsatz in Lehre und Forschung wurde ihr vom österreichischen Bundespräsidenten Heinz Fischer mit Entschließung vom 25. Februar 2015 das „Goldene Verdienstzeichen der Republik Österreich" verliehen. Die Urkunde wurde seitens der Bundesministerin für Bildung und Frauen G. Heinisch-Hosek unterfertigt und in einer Feierstunde in Graz überreicht.

Das Kollegium des Orff-Instituts und die Redaktion gratulieren von Herzen zu dieser besonderen Anerkennung. [BH / MG]

Klaus Feßmann – Auszeichnung *Stein im Brett*

„Die Auszeichnung *Stein im Brett* ist vom Berufsverband Deutscher Geowisschenschaftler für Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens geschaffen worden, die im besonderen Maße die Geowissenschaften und ihre Berufe gefördert haben. Der Preis wird ausschließlich an Nicht-Geologen verliehen, die sich gleichwohl für die Disziplin stark gemacht haben." Bisherige Preisträger waren u. a. Ranga Yogeshwar, Frank Schätzing, Edelgard Bulmahn, die Zeitschrift GEO oder auch die UNESCO.
Am 29. Oktober 2015 ging in Offenburg der Preis an Prof. Klaus Feßmann, „der u. a. als Schöpfer der Klangsteinmusik gilt. Neben seiner Lehrtätigkeit tritt Feßmann regelmäßig als Musiker mit Klangsteinen auf, wobei er mit Lamellen versehene Steinblöcke mit seinen befeuchteten Händen zum Klingen bringt." (Pressemitteilung der Messe Offenburg, 29.10.2015)

Die Kolleginnen und Kollegen des Orff-Instituts sowie die Redaktion gratulieren herzlich. [BH/MG]

Aus dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg
From the Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Interkulturalität und Orff-Schulwerk
Jahrestagung 2015

Barbara Haselbach

Wie in jedem Sommer trafen sich auch im Juli 2015 VertreterInnen der internationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaften und assoziierten Schulen und Institutionen, die zusammen das weltweite Netzwerk des Orff-Schulwerk Forums bilden, auf dessen Einladung zur alljährlichen Tagung und „Denkwerkstatt" in den Räumen des Orff-Instituts in Salzburg. Bei diesen Begegnungen handelt es sich um intensive Arbeitsgespräche in kleinen Gruppen zu aktuellen Themen, daher ist die Anzahl der Teilnehmer notgedrungen auf circa 80–100 Personen, d. h. auf Vertreterinnen und Vertretern der Gesellschaften und assoziierten Schulen und Institutionen beschränkt. Von diesen Vertretern wird erwartet, dass sie in ihrer eigenen nationalen Orff-Schulwerk-Gesellschaft, Schule oder Institution ausführlich über Inhalte und Ergebnisse der Tagung berichten und die Diskussion im eigenen Umfeld weiterführen.

Da jedoch die Thematik für alle, die in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik arbeiten von großem Interesse sein dürfte, werden jeweils die Winterhefte von Orff-Schulwerk heute dem Tagungsthema gewidmet. Einige der wichtigsten Vorträge finden sich in erweiterter Form in dieser Ausgabe.

Nachfolgend möchten wir Ihnen einen Überblick über die einzelnen Themen und das gesamte Tagungsprogramm geben:

Interculturality and Orff-Schulwerk
Convention 2015

As every summer, representatives from international Orff-Schulwerk associations and associated schools and institutions met in July 2015. Together they build a world-wide network with the Orff-Schulwerk Forum and meet annually for a "Denkwerkstatt" *(Think Tank) at the Orff Institute. This meeting includes intensive discussions in small groups about current themes. For this reason the number of participants is limited to about 80–100 people and is made up of delegates from the associations and associated schools and institutions. It is expected that the chosen delegates will report back extensively about the contents and results of the convention and continue the discussion in their own surroundings.*

Because the themes are of great interest for all teachers who work with elemental music and dance education they are presented in the following winter edition of Orff-Schulwerk heute. *Some of the most important talks are presented in this issue.*

Here is an overview of the single themes and the whole program:

DONNERSTAG, 2. JULI // *THURSDAY, JULY 2*

- Willkommen und Einführung in das Thema mit drei Kurzreferaten:
  Welcome and introduction to the theme with three short addresses:

Barbara Haselbach	Allgemeine Einführung in die Thematik *General introduction to the theme*
Michael Kugler	Interkulturelle Aspekte im Orff-Schulwerks. Historische Argumente *Intercultural aspects in the Orff Schulwerk. Historical arguments*
Michael Malkiewicz	Definitionen, Terminologie *Definitions, terminology*

- Das Collectif: Amor et cetera. Aufführung zu Werken von Carl Orff
  Das Collectif: Amor et cetera. Performance about works by Carl Orff

- Empfang der Carl Orff-Stiftung
  Reception sponsored by the Carl Orff Foundation

FREITAG, 3. JULI // *FRIDAY, JULY 3*

- **Thema 1 // *Theme 1***
  - Impulsreferat // *Introductory talk:*
    WARUM? Gründe und Ziele Interkultureller Musik- und Tanzpädagogik
    WHY? Reasons and aims of Intercultural Music and Dance Education
    Manuela Widmer, Österreich // *Austria*
  - Diskussion in Arbeitsgruppen, Vorstellung der Ergebnisse im Plenum
    Discussion in small groups, presentation in the plenary session

- **Thema 2 // *Theme 2***
  - Impulsreferat // *Introductory talk:*
    WAS? Materialien und ihr kultureller Kontext
    WHAT? Materials and their cultural context
    Polo Vallejo, Spanien // *Spain*
  - Diskussion in Arbeitsgruppen, Vorstellung der Ergebnisse im Plenum
    Discussion in small groups, presentation in the plenary session

- Präsentation von vier internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften:
  Presentations of four international Orff-Schulwerk associations:

Biddy Seymour, Robyn Staveley	Australien // *Australia*
Nanna Hlíf Ingvadóttir, Elfa L. Gisladóttir	Island // *Iceland*
Petra Brdnik Juhak, Tadeja Mraz-Novak	Slowenien // *Slovenia*
Miriam Schiff, Julie Griffith	Südafrika // *South Africa*

SAMSTAG, 4. JULI // *SATURDAY, JULY 4*

- Berichte von assoziierten Schulen // Reports from associated schools

Fatoş Auernig: Türkei // *Turkey*
James Harding: USA
Sofía López-Ibor: USA
Katerina Sarropoulou: Griechenland // *Greece*
Robert Grüner: Deutschland // *Germany*
Barbara Kling: Deutschland // *Germany*
Christiane Makulik: Deutschland // *Germany*
Vicenzo Sparacio: Italien // *Italy*

Diskussion über gemeinsame Projekte der assoziierten Schulen für 2015/16
Discussion about cooperative projects of the associated schools for 2015/16

- **Thema 3 // *Theme 3***

Impulsreferat // Introductory talk:
WIE? Modelle interkulturellen Lehrens und Lernens *
HOW? Models of intercultural teaching and learning
James Harding, Sophía López-Ibor, USA

- Beispiele interkultureller Musik- und Tanzerziehung
Examples of intercultural music and dance education

Esther Bacher	Schweiz // *Switzerland*
Christa Coogan	Deutschland // *Germany*
Christoph Maubach	Neuseeland // *New Zealand*
James Harding, Sofía López-Ibor	USA

SONNTAG, 5. JULII // *SUNDAY, JULY 5*

- Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums
Annual General Meeting of the Orff-Schulwerk Forum

> **Im Rahmen der Generalversammlung fand die Wahl des Vorstandes für die Amtsperiode 2014–2017 statt // *During the General Assembly, the election of the board members for the period 2014–2017 took place:***
>
> Vorsitzende // *Chair:* Univ. Prof. em. Barbara Haselbach
> Stellvertretende Vorsitzende // *Vice-Chair:* Mag. Shirley Salmon
> Schriftführer // *Secretary:* Mag. Andrea Ostertag
> Kassiererin // *Treasurer:* Sonja Czuk
> Beiräte // *Advisers:* Mag. Micaela Grüner, Prof. Wolfgang Hartmann, Sofía López-Ibor, Verena Maschat, Christoph Maubach, Mag. Andrea Sangiorgio, Dr. Carolee Stewart, Univ. Prof. Sonja Stibi (Orff-Institut)

- Bericht der Carl Orff-Stiftung // *Report from the Carl Orff Foundation*
Ute Hermann, Regina Pauls, Polo Vallejo

- Dank und Abschied // *Concluding remarks*
Barbara Haselbach, Shirley Salmon

Die nächste Tagung findet vom 4.–6. Juli 2016 unmittelbar vor dem Internationalen Symposion (7.–10. Juli 2016) und dem darauf folgenden Sommerkurs (10.–17. Juli 2016) am Orff-Institut in Salzburg statt. Wir hoffen, dass alle assoziierten Schulen und Institutionen und Orff-Schulwerk-Gesellschaften Delegierte zur „Denkwerkstatt" zu folgendem aktuellen und wichtigen Thema senden können.
Konferenzsprache ist – wie üblich – Englisch.

The next convention of the Orff-Schulwerk Forum will be from July 4–6, 2016 immediately before the International Symposium (July 7–10, 2016) and the summer course which follows (July 10–17, 2016). All events take place at the Orff Institute in Salzburg. We look forward to meeting the delegates from all Orff Schulwerk Associations and associated schools and institutions at the "Denkwerkstatt" *(Think Tank) who will discuss the following important current theme (conference language as usual will be English).*

Orff-Schulwerk Forum Convention 2016

Assessment and evaluation in Elemental Music and Dance Pedagogy

July 4–6, 2016
Orff Institute, Salzburg

Joint project of the associated schools and institutions

Every now and then we report on Associated Schools and Institutions (ASI) of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg (OSF). You will find a description of this network in the last issue of Orff Schulwerk heute *(OSH Nr. 91, pp. 83–88). Several of those schools or kindergartens have been introduced to the readers of our magazine by articles written by those teachers who are responsible for the cooperation of their Orff programme as well as for the communication and exchange with the Orff-Schulwerk Forum. Up till now there are 11 schools, kindergartens and institutions that are members of this network, which is growing as more institutions are interested in becoming associated members.*

You will find :
Jiitamett School, Bangkok, Thailand
*(*Orff-Schulwerk Informationen *[OSI] 84, p. 70)*
Carl-Orff-Schule Traunwalchen, *Germany (OSI 86, p. 54)*
San Francisco School, San Francisco, *USA (OSI 87, p. 68)*
Alev School, Istanbul, *Turkey (OSI 88, p. 61)*
Moraitis School, Athens, *Greece (OSI 89, p. 84)*
Centro Didattico Musicale, Rome, *Italy (*Orff-Schulwerk heute *[OSH] 90, p. 58)*
Carl-Orff-Grundschule, Andechs, *Germany (OSH 91, p. 63)*

Other introductory articles about the remaining associated and institutions will follow in future issues.
The aim of this network is it to find ways of communication between the members and to look for possibilities to strengthen intercultural exchange and cooperation.

The idea of a joint project for the associated schools and institutions of the Orff-Schulwerk Forum was suggested in 2014. At the convention 2015 we presented a more structured suggestion which is very close to the everyday work that most of us do. The purpose of this joint project is to return to and demonstrate the quality of Orff-Schulwerk (OSW) as a starting point, model and inspiration for individual and group creativity.

Suggestions as to how the material could be treated were mentioned and 3 pieces from volumes of OSW for each of 3 different levels (beginners, intermediate, advanced) were suggested. The sheet music was shown on a powerpoint presentation and the participants as well as the representatives from the ASIs on the stage were invited to have a short discussion with their neighbours on the following points: What ideas arise from the material? What would be interesting for my group(s) and why? How could I develop the material for them?

The aims of this joint project are: to share, learn und be inspired by one another, to develop one or more pieces from the volumes for and with specific target/age group(s), to go back to the volumes and use them in the original intention as ***models*** *i. e. to use them in a creative way, and to document the work in order to share it with the other ASIs and participants at the OSF 2016.*

The plan would include:
- *Deciding which group/groups to work with on the piece(s)*
- *Deciding which piece(s) for which group(s) – it may be one group/class or several (see suggested pieces)*
- *Developing (extending/adapting) the material and including characteristics of one's own culture*
- *Documentation (notes, photos, recording, filming, diary …) as well as additional material if developed by the groups e. g. drawings, paintings, notation …*
- *Sharing, showing and discussing the results with other ASIs at the OSF 2016. (The max. length of the presentation will be decided once we know how many associated schools/institutions would like to present.)*

If you are filming the groups (children and/or adults) we recommend getting written permission for this so that you can use and show the material at the Forum Convention but perhaps also on your websites. (There will be different legal requirements in each country.)

This idea is not limited to ASIs but is open to anyone who would like to participate.

The suggested models were:

Beginners

1. **Rhythmic Rondo**
   OSW English (Margaret Murray [MM] edition) Vol. I, p. 67
   e. g. find words, use small percussion instruments, improvise, compose interludes
2. **Tulipan**
   OSW Spanish Vol. I, p. 21
   e. g. speak, find melody, rhythmical accompaniments, use one's own nonsense syllables parameters (loud – quiet, fast – slow, tutti – solo …)
3. ***A chosen song from one's own culture***
   e. g. danced, instrumental accompaniment, dramatize, interludes, paint/draw …

Intermediate

1. **Short pieces for barred instruments**
   OSW English (MM edition), Vol. IV, p. 46
   Duets on different instruments, compose a suite, dance, accompany, find text, minature dramatic scenes, etc.
2. **Pieces for recorder**
   OSW English (MM edition) Vol. IV, p. 48
   Arrange for other (not Orff) instruments that children play, extend instrumentation, extend the form, dance …
3. **Rhythmic Rondo**
   OSW English (MM edition) Vol. I, p. 67
   Body percussion, percussion, improvisation, interludes, dance, invent text …

Advanced

1. **Pieces for recorder and drum or other instruments**
   OSW English (MM edition) Vol. IV, p. 78
   Play on other wind instruments, dance …
2. **IV Mixolydian. Scaffolded ostinati**
   OSW Paralipomena, *p. 64*
   Improvisation parts for instruments that young adults play, interludes, extended form, dance, graphic notation, etc.
3. **Dance Vivace**
   OSW English (MM edition) Vol. IV, p. 53
   Extend choreography, vary the instrumentation, etc., own rhythmic study for body percussion and/or percussion as a group composition.

Barbara Haselbach, Shirley Salmon

Adamak
The new Orff-Schulwerk Association of Iran

The story of Adamak *started in 2004, when Nastaran Kimiavi met Soili Perkiö at the* Children's Cultural Festival *in Tehran. It was in this meeting that Soili introduced Nastaran to the Special Course at the Orff Institute.*

In 2005, she attended the summer course at the Orff Institute and in the following year she, along with her friend, Sanam Moghareh, applied for the 2006 Special Course. Following that intensive course, Nastaran stayed an extra year at the Orff Institute as a guest student in order to research and comprehensively absorb the pedagogical concepts of Orff-Schulwerk. Meanwhile, Sanam returned to Tehran and worked there for one year before moving to Canada.

Upon returning to Iran, in addition to continuing teaching children, Nastaran organised and ran various courses for music educators. The Orff-Schulwerk approach in Iran at that time was already known but paid little attention to creativity and movement. However, this was gradually changing and more teachers were being persuaded to transfer and adapt this approach to their own culture. Also more people were encouraged to attend the Special Course.
Mastaneh Hakimi and Mandana Farsani participated in the Special Course in 2008. Hanieh Niroo, a music teacher and composer based in Vienna studied the Elementare Musik- und Bewegungspädagogik *at the Orff Institute. While Mandana and Hanieh stayed in Austria, Mastaneh returned to Iran and helped Nastaran organising teacher training courses in Tehran and other cities.*

In 2009, with the support of Pars Music Institute, which actually introduced Orff-Schulwerk as a private music school to Iranians some years earlier, Andrea Ostertag and Andrea Sangiorgio were invited for a workshop in Tehran.

In 2010 another group of Iranians attended the Special Course: Shahrzad Beheshtian, Arezoo Abooei, Farzan Farnia from Tehran, and Shahram Momtahan from Shiraz. At the 8th International Orff-Schulwerk Symposium 2011, the Orff-Schulwerk Forum Salzburg offered the Iranian graduates to establish the Iranian Orff-Schulwerk Association.

The graduates returned to Iran and those who lived in Tehran started working vigorously together and first became to be known as "Graduates of the Orff Institute". Their workshops and courses, which became a hub to promote the Orff-Schulwerk approach, were well received and gathered participants from all over the country. Since then the group became known as "Adamak Group".

In 2012 Gazelle Baghdadi attended the Special Course and after completing the program returned to Iran and joined Adamak. *Also Mona Manoochehri who had attended different Orff-Schulwerk courses in the U. S. and Canada, moved to Iran and joined* Adamak. *In 2012,* Adamak*'s first Orff-Schulwerk teacher training summer course was held in Tehran. To this day, every year, a five-day summer course has been taking place with around 150 participants from every corner of Iran. In addition,* Adamak *has organised many other courses for school and art teachers, children and elderly throughout the year. Also in February 2015 with cooperation of Shahram Momtahan,* Adamak *invited Andrea Ostertag and Ari Glage for a course in Shiraz.*

Meanwhile, in order to officially establish the Iranian Orff-Schulwerk Association, Adamak *needed to be registered as an official non-profit institute. Doing so was a difficult procedure due to the restrictions and bureaucratic hurdles of establishing non-profit music institutions. After three years of continuous efforts,* Adamak *received their license from the Iranian Ministry of Culture. Then,* Adamak*'s preparation team applied to become an Orff-Schulwerk association and with the supports and helps of Prof. Barbara Haselbach the official documents were accepted. Afterwards,* Adamak *arranged a general assembly meeting with ten Iranian graduates from the Orff Institute and the first board members were*

elected. Finally Adamak *was presented and welcomed as the "Iranian Orff-Schulwerk Association" at the Orff-Schulwerk Forum Convention 2015.*

The first Board Members of Adamak*:*

- *Nastaran Kimiavi (President)*
- *Shahrzad Beheshtian (Vice President)*
- *Mastaneh Hakimi (Course Organiser)*
- *Farzan Farnia (Publications)*
- *Mona Manoochehri (Public Relations)*
- *Mandana Farsani (Foreign Contacts)*

Future Goals:

- *Producing audio and visual materials, based on the Orff-Schulwerk ideas adapted for the Iranian music and culture.*
- *Writing and translating related books and articles.*
- *Administrating a Persian Internet Forum to discuss educational and pedagogical topics.*
- *Completing the translation of the book Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk to Persian, which is in progress.*

Nastaran Kimiavi
President of *Adamak*

ACOLORFF
The new Orff-Schulwerk Association of Colombia

Colombia is a Spanish speaking country in the north of South America. It has two coasts, one with the Atlantic, one with the Pacific Ocean; its capital Bogotá with around 9 million habitants, together with many other towns, is built at the end of the Cordillera de los Andes. The wide contrasts in landscapes with mountains, beaches, the Amazon River, the plains, and tropical forest, are the setting for a vast variety of music and dance folklore.

Here in Colombia, however, the quality of our music and dance education is not at as high and consistent as one would wish. Our teachers are in many cases performers with a strong musical or dance experience but with little teaching training. In other cases, they are teachers with a music education degree, who are avid to continue their professional development, but have little opportunity to do so. Thus, when working in schools or academies, teachers are left to do their best with what they know, alone in their classrooms. The endeavor of the music and dance teacher here in Colombia is a rather solitary one, not that we teachers wanted it to be that way. Instead, we have been eager for a network that would gather music and dance educators to provide them opportunities for further learning, sharing ideas, connecting people, and ultimately for creating a community that seeks the development of the best practices in the field of music and dance education, utilizing the best national and international resources.

The beginnings of the Orff-Schulwerk in Colombia can be traced back to 1965 when the first two teachers María Isabel Reyes and Margarita Marino started their studies at the Orff Institute. The following year a great course, arranged by the Universidad Pedagógica Nacional in Bogotá, was led by Dr. Hermann Regner and Barbara Haselbach. People came from all over the country to participate in this three weeks event, where the principles of the Orff-Schulwerk were presented for the very first

time in Colombia. Inspired by the work initiated by Regner and Haselbach, more people pursued studies at the Orff Institute and came back to work in music education in different schools, academies and universities. Several years later in 2007, Verena Maschat came to Colombia and started promoting the forming of a Colombian Orff Association in collaboration with Carmenza Botero, Pilar Posada (a graduate from the Orff Institute) and the Carl Orff Foundation. Thanks to their initiative and the support of the Colombian institutions Fundación Nacional Batuta, Pontificia Universidad Javeriana and Universidad EAFIT, *more courses were offered with the Orff experts Doug Goodkin, Sofía López-Ibor, Wolfgang Hartmann, James Harding and Polo Vallejo. Finally, in December of 2014, after recreating a new generation of Orff enthusiastic teachers and with a grant from the Carl Orff Foundation, Colombia was finally ready to consolidate the association* ACOLORFF *(Asociación Colombiana Orff).*

In Colombia, a country where people love music and dance, the Orff-Schulwerk philosophy entered rather easily within our borders. Aspects like the acknowledgement of a country's own music, the emphasis on joyful playing and singing, the open window for improvisation and composition, as well as the idea of movement and dance taught in the music classroom, made this approach very appealing both for teachers and students.

Today, nine months after the creation of the Colombian Orff Association – ACOLORFF, *we stand with 26 members led by a board of three, Carmenza Botero (vice president), Sandra Salcedo (secretary), and Beatriz Serna (president). Throughout this year we have organized four workshops with local teachers trained at the San Francisco Orff courses or at the Orff Institute and one workshop with a guest from Spain, Carmen Dominguez, a graduate from the Postgraduate Course (Special Course) at the Orff Institute. In these workshops we have had great participation from teachers that come from public and private schools with diverse backgrounds, all sharing the interest of continuing their professional development under the Orff philosophy. This past summer, the president of the association was invited to participate and present the newly formed* ACOLORFF *at the Convention 2015 of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg.*

Much is yet to be done. We know that our teachers in Colombia need the opportunities that the association is creating, not only for the learning that goes on in an Orff workshop, but also for the possibility of being part of a network that works with and for them. That is why our main goal is to strengthen this community by offering more spaces for people to gather together and learn from each other, always with the guiding hand of an Orff expert. Therefore, we have invited our mentor, model, and friend, Verena Maschat to work with us in a course next January. Meanwhile, more short workshops will take place with our own people and more institutions and members will join ACOLORFF.

Many thanks to the Carl Orff Foundation for the funding they have given us through scholarships and grants so that many of us could go to the Orff Institute and Orff experts could come to Colombia. The help from the foundation has been vital in this process! We are also grateful for the inspiration and support that all of the people from the Orff Institute, the San Francisco International Orff Course, and the Orff-Schulwerk Forum, which connects us with all of the Orff-Schulwerk associations around the world, have given us to achieve the goal of bringing the Orff-Schulwerk to Colombia and integrating Colombia to the Orff society.

Beatriz Serna
President of *ACOLORFF*

Aus der Carl Orff-Stiftung
From the Carl Orff Foundation

Orff-Spaziergang in Dießen am Ammersee

Am diesjährigen Internationalen Museumstag machte das Orff-Museum in Dießen mit einer besonderen Aktion auf sich aufmerksam. In Zusammenarbeit mit der Carl Orff-Stiftung fanden am Sonntag, 17. Mai 2015, drei geführte Spaziergänge vom Orff-Museum zum Anwesen Carl Orffs am Ziegelstadel in Dießen, in dem er von 1954 bis zu seinem Tod gewohnt hatte, statt. An ausgewählten Stationen berichteten Mitarbeiterinnen des Orff-Museums Dießen über Leben und Schaffen von Orff und zitierten aus Briefen, Dokumenten und Bühnenwerken.

Der Spaziergang am Vormittag wurde musikalisch vom Blockflötenensemble *Flötissimo* begleitet, das Stücke aus dem *Orff-Schulwerk. Musik für Kinder*[1] interpretierte. Die Spaziergänge am Mittag und am Nachmittag umrahmten Musikgruppen der Carl-Orff-Grundschule Dießen unter Leitung von Barbara Kling und Elisabeth Hollmann. In der Vorhalle des Marienmünsters erklang *Bet, Kinder, bet, morgen kommt der Schwed*[2] mit Schlagwerk und Pauken. Die Schüler erläuterten den historischen Bezug des Liedes auf die Belagerung Dießens durch die Schweden im Dreißigjährigen Krieg.

Die interessierten Spaziergänger lauschten anschließend beim Blick über blühende Wiesen und den Ammersee ausgewählten Zitaten aus Orffs Bühnenwerken *Comoedia de Christi Resurrectione* (Osterspiel) und aus *Die Bernauerin*. Am Orff-Anwesen angekommen, wurden sie von den Schulkindern mit weiteren Schulwerk-Stücken wie *Ding, dong, digidigidong*[3] und *Der Herr, der schickt den Jockel aus*[4] sowie dem tradierten baierischen Zwiefachen *Leitl miaßts lustig sein* erwartet. Prof. Dr. Michael Kugler, Kuratoriumsmitglied der Carl Orff-Stiftung, kommentierte die Darbietungen der Schüler und leitete über zur Besichtigung des Arbeitszimmers.

Viele Interessierte hatten sich zum Orff-Spaziergang angemeldet um die Gelegenheit zu bekommen, das Arbeitszimmer Orffs mit seiner Bibliothek, dem Flügel, den Pauken und Xylophonen und seinem Schreibtisch mit Blick ins Alpenvorland besichtigen zu können. Auch die Schüler waren schon gespannt auf die Wirkungsstätte des Komponisten, mit dem sie sich im Musikunterricht so intensiv beschäftigt hatten. Da alle Führungen ausgebucht waren, ließen die Kinder den erwachsenen Gästen den Vortritt und wurden von der Carl Orff-Stiftung für Schuljahresende zu einem Besuch des Orff-Hauses eingeladen.

Ende Juli war es dann so weit. Fast 50 Schülerinnen und Schüler sowie interessierte Lehrkräfte der Carl-Orff-Schule wanderten zum Ziegelstadel, stärkten sich mit Brotzeit, Obst und Kuchen und konnten ausführlich die Räumlichkeiten besichtigen und viele Fragen stellen. Im Arbeitszimmer sangen die Kinder einige Lieder aus dem Schulwerk und stürmten dann in den riesigen Garten um zu toben und auf die Bäume zu klettern. Orff hätte seine Freude dran gehabt.
Dem Orff-Museum und der Carl Orff-Stiftung ist es durch den Orff-Spaziergang gelungen, für Menschen aus Nah und Fern, für Dießener Bürger und Besucher, für Jung und Alt die biografische Verbindung zu Carl Orff herzustellen und lebendig werden zu lassen.

Barbara Kling
Lehrerin an der Carl-Orff-Schule Dießen

1 Orff, Carl / Keetman, Gunild (1950–54): Orff-Schulwerk. Musik für Kinder. Bd. IV. Mainz, Schott
2 ebenda, Bd. IV, S. 2–5
3 ebenda, Bd. I. S. 16
4 ebenda, Bd. III. S. 26

CARMINA – Es lebe der Unterschied

Fest am Orff-Anwesen in Dießen

Am Samstag, 13. Juni 2015 nachmittags fand im Orff-Anwesen in Dießen am Ammersee, Ortsteil St. Georgen, das *CARMINA-Fest* statt. Ein Fest für über 150 Gäste, Menschen mit Behinderungen der Christopherus Lebens- und Arbeitsgemeinschaft Laufenmühle e. V. in Welzheim (Baden-Württemberg), Schülerinnen und Schüler der dortigen Janusz-Korczak-Schule und der Albertville-Realschule in Winnenden, deren Betreuer sowie Sängerinnen und Sänger des Esslinger Vocalensembles. Auf Einladung der Carl Orff-Stiftung kamen sie alle bei herrlichem Frühsommerwetter nach Dießen, um mit eigenen Augen zu sehen, wo der Komponist der *Carmina Burana* gelebt und gearbeitet hatte.

Vor zwei Jahren hatte die Einrichtung Laufenmühle ein Inklusionsprojekt zu *Carmina Burana* begonnen. Der Dokumentarfilmer Sebastian Heinzel hat darüber einen Film gemacht: *Carmina – Es lebe der Unterschied*. Sebastian Heinzel sagt selbst über seinen Film: „Alle reden von Inklusion. Der Film zeigt, wie sie gelingt." Dieser Film dokumentiert den Arbeitsprozess, die *Carmina Burana* mit Menschen mit Behinderungen choreografisch umzusetzen, mit allen Höhen und Tiefen und am Ende mit einer großartigen Open-Air-Aufführung. Eine von Royston Maldoom (*Rhythm is it*) entwickelte Choreografie haben Wolfgang Stange und Volker Eisenach zusammen mit Tänzerinnen und Tän-

zern erarbeitet. Beide sind erfahrene Choreografen. Wolfgang Stange hat bereits mehrfach am Orff-Institut unterrichtet.

Mehr als 300 Menschen standen am Ende auf der Bühne. Tänzer waren 150 Jugendliche der Albertville-Realschule und der Janusz-Korczak-Schule und die Betreuten der Christopherus Lebensgemeinschaft. Auf bewegende Weise schildert der Film, was während einer solchen Produktion geschieht und wie viel Mut und Können, Begeisterungsfähigkeit und Ausdauer notwendig sind, um ein solches Projekt zum Erfolg zu führen.

Durch das Biberacher Filmfest 2014, wo der Dokumentarfilm gezeigt wurde, wurde die Carl Orff-Stiftung auf dieses besondere Projekt aufmerksam und lud alle Beteiligten nach Dießen ein. Ein ebenso mutiges Unterfangen, wie sich in der Planung des Festes herausstellte.

Im Garten des Orff-Anwesens wurde ein Zelt aufgebaut, der Teich wurde abgedeckt und diente fortan als Bühne. Ein Weg vom Tor zum Zelt, am Haus vorbei, wurde vorbereitet, so dass auch die Rollstuhlfahrer dabei sein konnten. Ein Toilettenwagen wurde aufgebaut und viele Helferinnen und Helfer wurden engagiert, die für die Bewirtung und die Beköstigung der vielen Gäste sorgten.

Für die Betreuten der Laufenmühle, für die Schüler der beiden Schulen und den Chor war die Einladung nach Dießen ein wichtiges Erlebnis, das die Erinnerungen an die Probenarbeit und an die Aufführung zwei Jahre zuvor wieder wachrief. In vielen Gesprächen wurden diese Erinnerungen wieder ausgetauscht und die Begeisterung sowie die Freude und der Stolz über das Geleistete wurden wieder lebendig.

Die Spieler der Projektes *Prometheus* waren mit den eindrucksvollen Figuren von Georg Jenisch dabei und haben Teile aus den Werken Carl Orffs gezeigt. Am meisten beeindruckt hat die Figur, die Carl Orff selbst darstellte, und „Oceanus", dessen wuchtiger Kopf die Gäste so sehr beschäftigt hat, dass er auf einem Bild, das die Betreuten während des Festes malten, einen zentralen Platz einnahm. Heute hängt dieses Bild in einem der Gästezimmer im Orff-Haus.

Die Carl Orff-Stiftung wollte mit dieser Einladung allen Beteiligten an diesem eindrucksvollen Projekt danken. Wir wollten, dass sie bei Carl Orff einen schönen Tag verleben konnten und zugleich wollten wir, wie es in der Satzung der Stiftung formuliert ist, in der Öffentlichkeit das Verständnis für das universale Werk Carl Orffs fördern und seine Verbreitung unterstützen. Die vielfältige, überaus positive mündliche und schriftliche Resonanz zeigt, dass dies gelungen ist.

Ute Hermann
Geschäftsführender/Juristischer Vorstand
Carl Orff-Stiftung
(Mitarbeit Sabine Bauer)

LESERMEINUNGEN // *FEEDBACKS*

Zu „Ihre Meinung ist gefragt“ in ORFF-SCHULWERK HEUTE 90 (S. 43) bzw. Heft 92

Als ich die Frage **„Wo sind eigentlich all die gut ausgebildeten Fachlehrkräfte geblieben?“** gelesen habe, dachte ich sofort an viele Situationen in meinem musikalischen Arbeitsalltag und diese haben mich bewogen, diese „Lesermeinung“ zu schreiben. Die Arbeit mit unausgebildeten Pädagogen, Erzieherinnen und Sonderpädagogen ist auch für mich ein Thema.

Leider hatte ich nicht die Möglichkeit, an den Hochschulen und schon gar nicht am Orff-Institut zu studieren, dennoch hatte ich an der Musikakademie Kassel das große Glück, meine Erfahrungen und Wissen im Bereich der EMP bei großartigen Dozentinnen wie Verena Dotzler und Uli Meyerholz zu sammeln. Als damalige Neuabsolventin bewarb ich mich an den verschiedenen Musikschulen im Umkreis von Kassel, noch ohne damals mein Zeugnis Diplom-Musikpädagogin für Klavier und EMP erhalten zu haben. Erstaunlicherweise haben sich bei den Bewerbungsgesprächen nur wenige Musikschulleiter für die genaue Bezeichnung meines Abschlusses interessiert, denn – und das ist meiner Meinung nach der Grund, warum manche Musikpädagogen der Arbeit im Elementaren Bereich, die so viel mehr Aufwand hat als Einzelunterricht, einfach den Rücken kehren – in einigen Musikschulen werden alle Lehrkräfte unabhängig von der Art des Abschlusses oder nach dem absolviertem Studium gleich bezahlt.

Um als alleinerziehende Mutter hauptsächlich vormittags arbeiten zu können und die monatlichen Kosten zu decken, habe ich Unterrichtsstunden an verschiedenen Musikschulen und Kindertagesstätten angenommen und die Selbstständigkeit als Musikpädagogin begann … Dies sind für mich die Punkte, die womöglich auf die oben erwähnte Frage antworten.

Aber es sind wie gesagt nur meine persönlichen Erfahrungen in mehreren Jahren Vollzeitarbeit im Bereich der EMP in Hessen:

- Selbständigkeit als solches
- Anschaffung eines Fahrzeuges, um die großen Entfernungen zwischen den Unterrichtsorten zu meistern, die zum Teil nicht mit Bus oder Bahn zu erreichen sind. Bei mir sind es pro Monat 1000 km.
- unbezahlte Fahrtzeiten
- unbezahlte Pausen zwischen den Unterrichtsstunden, auch wenn es 3 Stunden sind
- umfangreiche Vorbereitung der Stunden, die in keinem Vergleich zum Vorbereiten für den Einzelunterricht stehen
- ungemütliche Turnräume in den Kindergärten als Arbeitsräume
- Antipathie vieler Erzieher zur Musikalischen Früherziehung
- keine Einstellungsmöglichkeiten an den allgemeinbildenden Grundschulen als Musiklehrerin, weil die „nötige Ausbildung fehlt“

Jetzt fragt man sich vielleicht, warum ich diesen Job noch mache … ?
Auch wenn mich die Arbeitsbedingungen oft wütend machen, freue ich mich immer wieder auf die Kinder, die mich schon im Flur mit einem Lied begrüßen oder auf neue, spannende musikalische Erlebnisse mit den Babys und ihren Eltern. Dies und noch unendlich viele schöne Momente kann man nur im Elementarbereich erleben, daher ziehe ich die Gruppenarbeit dem Einzelunterricht vor.
Vielleicht geht es nicht allen Absolventen so oder sie vermissen womöglich im Alltag all die schönen Sachen, die sie in Studienzeiten erlebt haben: gemeinsame Projekte, Teilnahme an szenischen Darstellungen, gegenseitiger Austausch, Mehrstimmigkeit erleben oder anspruchsvolle Tanzerarbeitung.

Herzliche Grüße aus Kassel von
Jana Krauter

Publikationen
Publications

Dorothee Barth
Ethnie, Bildung oder Bedeutung? – Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik
Wißner Verlag, Augsburg 2013,
Forum Musikpädagogik Bd. 78,
Augsburger Schriften
ISBN 978-3-89639-625-9

Dorothee Barth stellt sich mit ihrer Publikation einem Thema, welches durch die aktuelle Flüchtlingsdiskussion wieder verstärkt in das Bewusstsein der Gesellschaft gerückt ist. Dabei ist die Frage, wie (nicht nur musikalische) Vermittlung zwischen Kulturen gestaltet werden kann, keine neue. Seit Jahren ist in Großstädten von sogenannten Brennpunktschulen die Rede, und ein Migrantenanteil von bis zu 99 Prozent ist in Kindergärten keine Seltenheit mehr. Trotz gutem Willen zur bunten Klasse geht ein negativer Beigeschmack mit den steigenden Migrantenzahlen einher, welcher aus Problemen in der Verständigung, Unwissenheit über kulturelle Hintergründe des Gegenübers und schlichtweg Überforderung im adäquaten Umgang miteinander erwächst. Das vorgestellte Buch hat sich nicht zum Ziel gesetzt, ein allgemeingültiges Konzept für die musikpädagogische Praxis aufzustellen. Stattdessen wird der inzwischen inflationär verwendete Kulturbegriff in drei Deutungsmuster unterteilt: ein normatives, ein ethnisch-holistisches und ein bedeutungsorientiertes. Dabei werden teils missverständliche Gebrauchsweisen und Konnotationen aufgeschlüsselt und die jeweiligen Merkmale, Stärken und Schwächen herausgearbeitet. Die Autorin verdeutlicht aber durch geschichtliche Einblicke und Auszüge aus musikpädagogischen Texten und Materialien, was je nach Kontext damit gemeint sein kann. Daraus leiten sich Fragen ab, wie beispielsweise, ob es eine sogenannte Hochkultur gibt, und ob ihr angehört, wer zufällig in einem geografischen Hochkulturbezirk lebt, oder all jene, die sie praktizieren, ungeachtet ihres Wohnortes. Weiterhin ist fraglich, ob es verschiedene „Kulturniveaus“ gibt. Dann wäre Kultur kein wertneutraler Begriff, sondern normativ. Der ethnisch-holistische Kulturbegriff hingegen steht dafür, dass unterschiedliche Kulturen in keiner Hierarchie zueinander stehen, sich gegenseitig respektieren und das Ziel nicht darin besteht, die „fremde“ Kultur der „eigenen“ anzugleichen. Er bezieht sich nicht auf kulturelle Praxen, sondern auf historisch spezifische Lebensweisen und Zugehörigkeiten durch Abstammung. Durch diese Typisierung von Menschen gleicher Abstammung wird das Individuum dem kulturellen Kollektiv untergeordnet, und Vorurteile können verstärkt werden. Außerdem finden Teilkulturen und dynamische Veränderungen innerhalb der Weitergabe von Kulturgut keine Beachtung. Interessant ist, dass die „eigene“ Kultur oft als normativ, die „fremde“ Kultur aber gerne als ethnisch-holistisch gesehen wird. Für die Musikpädagogik scheint nach Barth ein bedeutungsorientierter Kulturbegriff erstrebenswert zu sein. Demnach gehören diejenigen Menschen derselben Kultur an, welche dieselben Bedeutungszuweisungen in Bezug auf Urteile oder Handlungen teilen. Somit ist die Zugehörigkeit zu einer Kultur nicht von außen gegeben, sondern der Entscheidung des Individuums und der Gruppe überlassen. Für die musikpädagogische Praxis bedeutet das, dass es nicht von Bedeutung ist, das Gegenüber einer bestimmten Kultur zuzuordnen. Will man im allgemeinbildenden

Musikunterricht einen Überblick zu geschichtlichen Höhe- oder Wendepunkten der Vergangenheit geben, gehört das, was im Volksmund gerne als Hochkultur bezeichnet wird, sicherlich dazu. Welche kulturellen Vorkommnisse in multikulturellen Klassenzimmern jedoch vermittelnswert erscheinen, sollte jede Lehrkraft je nach Lage der Schule, Zusammensetzung ihrer Schüler und dem aktuellen Interesse der Klasse selbst entscheiden.

Fazit:
Barths kritische Betrachtung von aktuell verwendeten Kulturbegriffen bietet einen guten theoretischen Hintergrund für alle, die sich Interkulturalität im Musikunterricht als Unterrichtsperspektive und Leitziel vornehmen. Zwar müssen praktische Konzeptideen anderswo gesucht werden, doch können hier gewonnene Denkanstöße dabei helfen, sich selbst neu wahrzunehmen und diese Erfahrung mit seinen Schülern zu teilen. *Irene Hoffmann*

Klaus Hoffmann / Ute Handwerg / Katja Krause (Hg.)
Theatre of Relevance. Theatre Work Focusing on Development* / Theater über Leben. *Entwicklungsbezogene Theaterarbeit.
Schibri Verlag Uckerland 2006
ISBN 978-3-93789-553-6
b

Diese zweisprachige Publikation stellt dem Leser verschiedene internationale Theaterprojekte vor, die sich alle mit schwierigen sozialen Lebenssituationen beschäftigen.
Das Buch ist in vier Teile unterteilt und beinhaltet Artikel verschiedener Autoren. In der „Einleitung" gibt der Herausgeber Klaus Hoffmann einen Überblick auf die folgenden Artikel und Projektberichte.
Unter der Rubrik „Positionen aus Kultur, Politik und Wissenschaft" wird von ExpertInnen aus verschiedenen wissenschaftlichen oder politischen Positionen, zum Beispiel Max Fuchs (Deutscher Kulturrat), Monika Griefahn (MdB), Christine M. Merkel (UNESCO), Henning Scherf (Pan y Arte) u. v. a. der Stellenwert von ästhetischer Bildung für nachhaltige Entwicklung formuliert.
Den größten Bestandteil nehmen die Berichte über „Internationale und nationale Best-Practice-Projekte" ein. Theaterprojekte aus elf Ländern (Argentinien, Äthiopien, Bolivien, Deutschland, Ghana, Indien, dem Kongo, Nicaragua, dem Sudan, Thailand und den USA) werden mit ihren Vorgehensweisen, Herausforderungen und Erfolgen reflektiert und beschrieben.
Im „Serviceteil" werden Möglichkeiten zur Beratung, Vernetzung und Kooperation aufgezeigt. Das Buch ist stark auf die Theaterarbeit fokussiert, jedoch wird sowohl in den wissenschaftlichen und politischen Beiträgen, als auch bei den verschiedenen Projekten klar, dass eine Interdisziplinarität erwünscht und auch oft umgesetzt ist. Es geht um den Einsatz von Kunst und Kultur in verschiedensten sozialen Kontexten und die beschriebenen Projekte und Ansätze regen dazu an, auch Musik und Tanz in diese Kontexte einzubinden. Wer Interesse an der interkulturellen oder auch interdisziplinären Arbeit (z. B. Richtung Musiktheater/Tanztheater) hat, findet hier detailliert beschriebene Berichte, die auch auf Probleme und kulturelle Hintergründe gut eingehen. So wird sichtbar, dass in den verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen Methoden und Ansätzen gearbeitet. Wird diese Vielfalt ist für die eigene Praxis sehr inspirierend und anregend.

Fazit:
Ein theaterbasiertes Buch, das jedoch für Musik- und Tanzpädagogen eine sehr spannende und ansprechende Lektüre sein kann.
Mirjam Bauer

Barbara Götsch u. a.
Interkulturelle Kommunikation und Integration. Materialien für den Unterricht, die Jugendarbeit und die Erwachsenenbildung.
Edition Tandem, Wien/Salzburg 2008
ISBN 978-3-902606-12-9

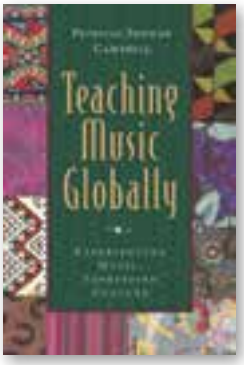
Das Diakonie-Patchworkinstitut hat mit dem Baustein 2 *Interkulturelle Kommunikation und Integration* ein weiteres Heft zum Thema

des sozialen Umgangs veröffentlicht. Durch diese Bausteine sollen ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Kulturen geweckt und verschiedenen Arten der Kommunikationen aufgezeigt werden. Es werden Möglichkeiten des humanen Miteinanders dargestellt und eine „Ambiguitätstoleranz" geschaffen. Die Hefte sind vorwiegend als Handreichung und Materialsammlung für KindergärtnerInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen mit multikulturellen Gruppen gedacht.

Das Heft ist in 4 Teile untergliedert: Informationsteil, Praxisteil, Medien und ausgewählte Literatur. Der erste Teil beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen der Kommunikation. Der Schwerpunkt des Heftes liegt auf dem Praxisteil. Dieser stellt anhand zahlreicher Übungen, Spiele und Aktivitäten die Möglichkeiten des kommunikativen Austausches dar. Alle Übungen sind gleich aufgebaut, dadurch wird die Orientierung innerhalb des Heftes vereinfacht: Thema der Übung, Dauer, Material und Teilnehmerzahl. Danach folgt die Beschreibung der Durchführung, die sehr verständlich und knapp dargestellt ist. Zuletzt werden die Ziele ausführlich beschrieben.

Es ist nicht nur für Gruppen mit Emigrantenkindern wichtig, dass LehrerInnen, auch der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, mehr Wert auf die Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen ihrer SchülerInnen legen. Dieses Heft stellt dazu eine anregende Hilfe dar.

Diana Feldkellner



Patricia Shenan Campbell
Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture
Global Music Series
Oxford University Press, New York, 2004
ISBN 978-0-19513-780-4

The Global Music Series offers an exciting new paradigm for structuring the teaching of music in world cultures. The main focus is the understanding how people of the world make music both meaningful and useful.

The overall purpose of Teaching Music Globally is to provide a resource for teachers to create their own courses. In the first chapter, Campbell offers sample course schedules directed at students from elementary school to university, for general, choral, or instrumental classes, as well as teacher education courses. Chapters 2–5 incorporate sample activities involving listening. Using examples from many cultures, Campbell points us to using listening as the entry point to all music learning, through attentive, engaged and enactive involvement. Attentive listening leads to knowledge of instruments, elements, and context, while engaged listening brings the participants to interacting with recorded or live performances through playing, singing, and moving. Enactive listening refers to recreating pieces "straight from" specific models or performing "in the style of" a model, on the basis of what is learned through attentive and engaged listening to examples.

Chapter 6 discusses conserving vs. creating musical works. While conserving means remaining close to the source, creating refers to using ideas from listening to and performing original models to make something new. These ideas should resonate easily with Orff-Schulwerk teachers, who can use the many examples and ideas in this book as material for both conserving and creating new works. Examples of creating include such suggestions as extending the form, layering, changing and varying instrumentation, adding new texts, improvising, using the harmonic structure under a new melody, using the form with a new melody, building on rhythms, creating new scales.

The seventh and final chapter, "Music, Cultural Context, and Curricular Integration," includes suggestions for teaching through a Cultural Prism Model that draws from journalistic who-what-when-where-how questions. This chapter also presents sample activities illustrating music's role in integrated, interdisciplinary learning.

Teaching Music Globally incorporates an extensive variety of music examples, scores, and black and white illustrations of instruments. While this volume stands alone as a valuable resource, it becomes even more useful in combination with Wade's Thinking Musically, which includes the 2 CDs referenced in Teaching Music Globally. The Global Music Series with its abundance of supportive materials provides inspiration for thoughtful intercultural music making and understanding.

Carolee Stewart

Kinder dieser Welt
In Zusammenarbeit mit UNICEF
Dorling Kindersley Verlag GmbH, München 2012, 2. Auflage
ISBN 978-3-83102-098-0

„Kinder haben Rechte!" Mit diesen Worten leitet Christina Rau, die ehemalige Schirmherrin der UNICEF Deutschland das Buch *Kinder dieser Welt* ein. In diesem Werk präsentieren Kinder aus allen Erdteilen ihr Zuhause, ihren Alltag, ihre Traditionen und erzählen von ihren Hoffnungen und Träumen für die Zukunft. Das Buch ist in folgende Abschnitte gegliedert:

1. Überleben (mit den Themen „Wasser, Nahrung, Zuhause, Gesundheit")
2. Entwicklung (mit den Themen „Bildung und Spiel")
3. Schutz (mit den Themen „Liebe, Kinderarbeit, Krieg, Behinderung")
4. Beteiligung (mit den Themen „Identität, Nationalität, Religion, Ausdrucksfreiheit")

Auf unserer Erde müssen mehr als 210 Millionen Kinder im Alter von 5 bis 14 Jahren arbeiten. Auch Krieg gehört zum Alltag vieler Kinder. Alljährlich sterben fast 11 Millionen Kinder, unter 5 Jahren an vermeidbaren Krankheiten, weil sie keine Gesundheitsvorsorge haben. Jedes Kind braucht Wasser, Nahrung und ein Zuhause in dem es sich wohlfühlt. Nicht alle Kinder haben Zugang zu sauberem, fließenden Wasser, und auch die Nahrung betreffend besteht ein großer Unterschied zwischen armen und reichen Ländern. Jedes Kind sollte einen Ort des Wohlfühlens, ein Zuhause haben, in dem es sicher und beschützt leben kann. Die Gesundheit ist ein Grundrecht der Kinder. Neben diesen, kindgerecht aufgearbeiteten Informationen findet man persönliche Schicksale von Kindern aus allen Teilen der Erde. Des Weiteren wird über Hilfsaktionen seitens der UNICEF berichtet, durch welche Kindern geholfen werden konnte.
Anhand wunderbarer und sehr persönlicher Bilder von Kindern unterschiedlicher Hautfarbe, Nationalität und Herkunft macht das Buch darauf aufmerksam, dass Kinder aus aller Welt ein Recht darauf haben, ihre Identität zu wahren, glücklich, gesund und beschützt an einem Ort des Wohlfühlens aufzuwachsen.
Nicht nur im letzten Kapitel des Buches, in dem der freie Ausdruck behandelt wird, finden sich zahlreiche Anregungen für Musik- und TanzpädagogInnen. Themen wie Körpersprache, Alltagsbewegungen oder Musikinstrumente könnten ihren Platz in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik finden und Anlass zu Gesprächen über die interkulturelle Thematik bieten.
Dieses Buch richtet sich nicht nur an Kinder, KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen, Musik- und TanzpädagogInnen sondern auch an Eltern und im Grunde an jedes Mitglied unserer Gesellschaft. Die LeserInnen finden darin viele anschauliche Informationen wie Kinder anderer Nationen denken, leben, fühlen. Durch persönliche Portraits von Kindern wird das Interesse für fremde Kulturen und vor allem Schicksale geweckt. Kinder werden dazu ermutigt, sich für den Frieden einzusetzen und sich für ihre Rechte zu engagieren.

Fazit:
Dieses empfehlenswerte und anschauliche Buch sollte nicht nur in Kindergärten und Schulen, sondern auch in Bibliotheken öffentlich zugänglich gemacht werden. Es fördert das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Kinder dieser Erde.

Marion Rießer

Anne Niessen / Andreas Lehmann-Wermser (Hg.):
Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch
Wißner-Verlag, Augsburg 2012
ISBN 978-3-89639-852-9

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Flüchtlingswellen und Migrationsbewegungen nach Europa stellt die Interkulturelle Musikpädagogik ein hoch aktuelles und durchaus auch politisches Thema dar. Das Buch liefert

wichtiges Basiswissen zu den verschiedenen Entwicklungen in der Musikpädagogik. Es ist als Studienbuch gedacht. Jedem Kapitel ist ein einleitender Text der Herausgeber vorangestellt, der das jeweilige Kapitel in den Gesamtzusammenhang des Buches einordnet. Am Textrand sollen Stichwörter die inhaltliche Orientierung erleichtern. Arbeitsaufträge zur Reproduktion zentraler Inhalte oder zur Weiterführung und Vertiefung werden am Ende jeden Kapitels gegeben, genauso wie weiterführende Leseanregungen. Sehr gut ist bei den „Tipps zum Weiterlesen" die jeweilige kurze Inhaltsbeschreibung des betreffenden Buches. Außerdem verweisen die Autoren auf zahlreiche Links und Downloads im Internet.

Ein roter Faden, der sich durch alle Beiträge fortsetzt, ist die Schwierigkeit, interkulturelle Kompetenz differenziert zu beschreiben und zu erfassen. Genauso stellt sich die Problematik der terminologischen Vielfalt. Interkulturalität wird von den Herausgebern als übergeordneter Sammelbegriff für Bezeichnungen wie Multikulturalität, Transkulturalität, Transdifferenz, Hyperkulturalität usw. verwendet. Sehr gut ist der Praxisbezug der theoretischen Auseinandersetzungen durch ein von Lehrkräften geschriebenes Kapitel. Auch in anderen Kapiteln wird dieser Bezug immer wieder hergestellt und somit auch die Bedeutung der jeweiligen Rahmenbedingungen. Immer wieder finden sich auch Hinweise auf entsprechende Materialien und ihre mögliche Umsetzung. Vor allem Kapitel 4 liefert hierzu vielfältige Informationen.

Leider fehlt der Bereich der Musikethnologie, im Sinne sozialer Interaktion. Da es sich jedoch um eine wichtige Bezugswissenschaft für die Interkulturelle Musikpädagogik handelt, finden sich zahlreiche implizite und explizite Verweise in den Texten des Buches.

Im Buch wird deutlich, dass viele Lernziele der Interkulturellen Musikdidaktik durch gesellschaftliche, soziale und persönlichkeitsentwickelnde Aspekte geprägt sind. Reinhard Böhle weist darauf hin, dass es eine „Pädagogik mit politischen Anspruch" sei und „der Weg in eine multikulturelle Gesellschaft, uns zu pädagogischen Konsequenzen in der Schule zwingt" (S. 39). Die Idee der Kompetenzorientierung birgt allerdings die Gefahr, dass musikimmanente Aspekte oftmals nur noch eine untergeordnete Rolle spielen und Wesentliches vernachlässigt wird. Das nämlich, was Musik als ästhetisches Fach ausmacht.

Fazit:

Dieses Studienbuch liefert ein gutes Fundament für die eigene theoretische Auseinandersetzung und Reflexion, aber auch Anregungen für die Praxis. Ein sehr gutes Buch zu einem wichtigen und in der Zukunft wohl noch bedeutender werdenden Thema.

Ramona Schulz

Patricia Shenan Campbell / Trevor Wiggins

The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures

Oxford University Press, Inc., New York 2013 (Paperback 2014)
ISBN 978-0-19020-641-33

The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures is an impressive book that presents perspectives on children and their musical engagements. It "represents an interdisciplinary inquiry into children and their musical worlds – their songs, chants, rhythmic speech, movement and dance routines, listening interests, socio-musical interactions and creative expressions, alone and together, and on instruments and a diversity of everyday objects" (p. 1). The authors of the 35 chapters are from around the world and from fields such as ethnomusicology, folklore, education and developmental psychology. They look into the musical lives of children in a variety of cultures through descriptions and assessments of the musical world of children in specific settings, their enculturation and possibilities for their musical education and training.

Patricia Campbell (Donald E. Peterson Professor of Music at the University of Washington) and Trevor Wiggins (Research Associate at the School of Oriental and African Studies, University of London and an

independent musician and music educator) have edited this volume and have written the informative introductory chapter ('Giving voice to children') which includes a retrospect of studies of musical children, a look at defining childhood as well as presenting the principle themes of the volume. Even if the reader only dips into a few other chapters, this first one is an excellent introduction to the area. The chapters offer a broad perspective and collect around three broad topics: Engagements with Culture: Socialization and Identity; Music in education and development; Technologies: Impacts, Uses and Responses.

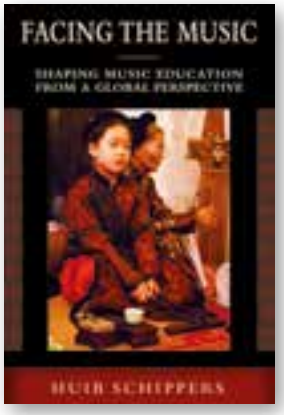
The book recognizes children's music as an essential area of study and investigates the nature, structures, and styles of music preferred and used by children in many areas of the world, ranging from Gambia, North India, Bali and Puerto Rico to New Zealand, Germany, Japan, Sierra Leone, Canada and USA to mention just a few. The ages covered range from toddlerhood through childhood and into adolescence.

An excellent resource is provided by the well-constructed companion password-protected website (www.oup.com/us/ohcmc) which offers many examples supporting and illustrating the chapters. These include colour photos, audio files and video clips, photos, diagrams, links and sheet music that are marked with specific symbols in the book. These examples help to give the reader a more rounded understanding of the world of children in their different locations.

Conclusion:

This is a fascinating reference book that will be of interest not only to researchers but also to many music teachers.

Shirley Salmon



Huib Schippers

Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective

Oxford University Press, Inc., New York 2010
ISBN 978-0-195-37976-1

This publication is an engaging book that thoughtfully explores cultural diversity in music education. Approaches to learning and teaching music, 'the processes of music transmission' are presented within this book as a 'Twelve Continuum Transmission Framework'. The framework addresses 'issues of context' when teaching music; 'modes of transmission', the intricate ways in which music is taught globally and the 'dimensions of interaction' between learners and teachers during engagement in music making. Furthermore, Schippers invites music educators to consider aspects of cultural experience within the framework. From monocultural to multicultural, intercultural and transcultural musical experiences, music education can offer learners a broad spectrum of opportunities for integration within a musical culture. The intention of the framework is to raise awareness and to provide guidance for reflection on both the diversity and unity of music learning and teaching across cultures. Schippers offers case study examples to clearly illustrate his observations with qualitative insight. The epilogue and appendix materials are also of rich value for music educators.

I was personally very interested in Schippers' descriptions of 'atomistic/analytic' approaches to music teaching contrasted with that of 'holistic' approaches. Comparisons between 'notation-based' teaching methods with that of 'aural' traditions, and, observations on the spectrum of 'tangible' to 'intangible' teaching concepts inherent within music education were also intriguing. The notion of 'individual central' and 'collective central' reminded me that musical activity can be an individual and/or community endeavour and an understanding of this is integral to the musical and cultural experience.

Conclusion:

This book has encouraged and inspired me to listen more intently, research carefully, practice attentively, converse sensitively and to think creatively as a music educator.

Caroline McCluskey

Wißner Musikbuch

Thema Tanz und Interkulturelle Musikpädagogik

Dorothee Barth

Ethnie, Bildung oder Bedeutung?

Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik

„… entspricht in hohem Maße den Notwendigkeiten heutiger Pädagogik …" (DIE TONKUNST)

2. Auflage | 230 Seiten
ISBN 978-3-89639-919-9 | 29,80 €

Katrin Reiners

Interkulturelle Musikpädagogik

Zur musikpäd. Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichtes in der Grundschule

„… ein gelungener Beitrag zum Diskurs …" (Praxis des Musikunterrichts)

98 Seiten | ISBN 978-3-89639-853-6 | 19,80 €

A. Niessen / A. Lehmann-Wermser (Hg.)

Aspekte Interkultureller Musikpädagogik

Ein Studienbuch

„Ein exzellentes Rahmenwerk für einen ersten Einstieg […] macht definitiv Lust auf weitere Arbeit in diesem Bereich!" (Musik & Bildung)

162 Seiten | ISBN 978-3-89639-852-9 | 24,80 €
E-Book: ISBN 978-3-89639-871-0 | 19,99 €

Corinna Vogel

Tanz in der Grundschule

Geschichte – Begründungen – Konzepte

„Gehört in jede Lehrerbücherei, Hochschul- und Universitätsbibliothek!" (Musik in der Grundschule)

4. Auflage | 386 Seiten
ISBN 978-3-89639-755-3 | 39,80 €

Unser Gesamtprogramm und Neuerscheinungen finden Sie unter **www.wissner.com/musik**

Wißner-Verlag GmbH & Co. KG
Im Tal 12 | 86179 Augsburg
Tel. 0821 25989-0 | Fax 0821 25989-99

Anzeige / *Advertisement*

Interkulturelle Kommunikation und Integration
Diakonisch-soziales Lernen – Baustein 2
56 Seiten, Ringbindung, € 17,00
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-902606-12-9

Interreligiöses Lernen
Diakonisch-soziales Lernen – Baustein 3
76 Seiten, Ringbindung, € 22,00
Kopiervorlagen und DVD
ISBN 978-3-902606-13-6

EDITION TANDEM

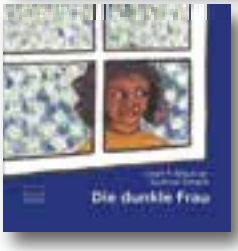
www.edition-tandem.at

Diversität Interkulturalität Vielfalt

Kopftuch und High Heels
Lebensbilder türkischer Frauen
Liselotte Douschan
140 Seiten, geb., € 17,00
ISBN 978-3-902932-41-9

Vielfalt: Bereicherung oder Bedrohung
Ein Multi-Kulti-Lesebuch
Rochus Gratzfeld (Hrsg.)
160 Seiten, geb., € 15,00
ISBN 978-3-902932-11-2

Das menschliche Maß. Eine Utopie
Gespräche mit Leopold Kohr
Gerald Lehner
192 Seiten, geb., € 17,00
ISBN 978-3-902932-01-3



Die dunkle Frau
Kinderbuch
J.P. Mautner | G. Gstach
40 Seiten, geb., € 14,80
ISBN 978-3-902606-68-6

NEU

Kita-Jahreskurs für Kinder ab 18 Monaten

Musikwichtel

Anzeige / Advertisement

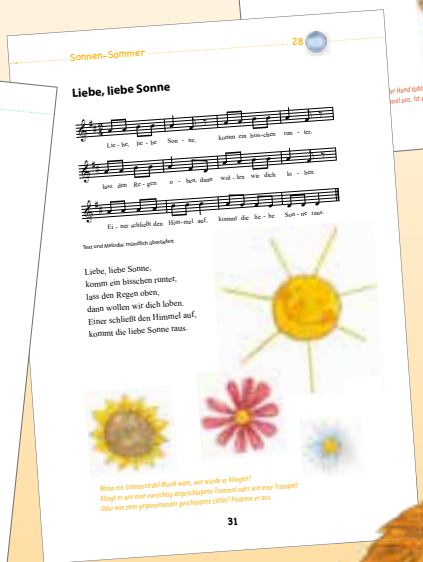
Ruth Wörner
Musikwichtel

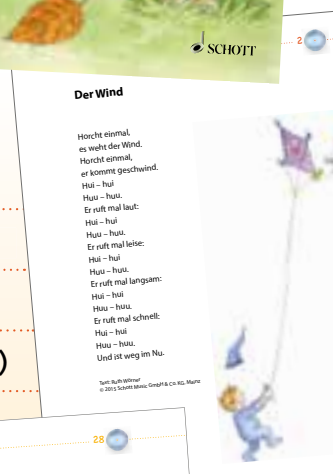
Lieder und Verse
Familienheft mit CD
ED 22042
ISBN 978-3-7957-4913-2 • € 14,50

Praxisbuch
mit Mixed-Mode-DVD
ED 22043
ISBN 978-3-7957-4914-9 • € 27,50

Paket
Familienheft mit
CD + Praxisbuch
mit Mixed-Mode-DVD
ED 22044
ISBN 978-3-7957-4915-6 • € 36,-

- Unterrichtssequenzen und PDFs auf DVD
- leicht verständliche Beschreibungen
- kindgerechte Einspielungen
- optimal geeignet für Bildungskooperationen (Musikschule – Kita)





MA 0546-01 • 04/15

erhältlich bei Ihrem Buch- oder Musikalienhändler
oder unter **www.musikwichtel.info**

SCHOTT
www.schott-music.com

Anzeige / *Advertisement*

Das musikalische Komplettpaket

Elementar

ERSTE GRUNDLAGEN

IN MUSIK

Erarbeitet von: Margit Frohm und Micaela Grüner

Elementar bietet Ihnen vielfältige Materialien, um die Musikfreude der Kinder zu erhalten und sie im aktiven Umgang mit Musik altersgemäß zu fördern.

Zahlreiche Angebote zu den Bildungsschwerpunkten »Singen und Sprechen«, »Instrumentenspiel«, »Bewegung und Tanz« und »Szenisches Spiel« ermöglichen den Kindern, Musik vielfältig zu erleben.

Mehr Infos unter **www.grundschulklick.de/elementar**

Inhalt der Materialbox:

- 92 Karteikarten
- ein Paar Fingerzimbeln
- eine Audio-CD mit Liedern und Hörbeispielen
- ein Mimikwürfel aus Holz
- 20 Bildkarten mit Tieren
- 20 Bildkarten mit Instrumenten
- 20 große Bildkarten zur Liederarbeitung
- umfangreiche Handreichung mit Praxistipps, Liedern und Kopiervorlagen

... entdecke die Welt

westermann

Orff-Schulwerk *heute*

Nr. 93 – Winter 2015 // *No. 93 – Winter 2015*

Herausgeber // *Publisher*
Orff-Institut
für Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Abteilung Musikpädagogik
Universität Mozarteum Salzburg
Frohnburgweg 55
A–5020 Salzburg
Sekretariat: sonja.czuk@moz.ac.at
www.orffinstitut.at
www.moz.ac.at

und // *and*

Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Frohnburgweg 55
A–5020 Salzburg
info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org
www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Redaktion // *Editor*
Micaela Grüner, Barbara Haselbach
Verantwortlich für Themenschwerpunkt //
Editor responsible for the main theme
Barbara Haselbach

Übersetzungen // *Translations*
Barbara Haselbach, Annette Kugler, Verena Maschat,
Shirley Salmon, Miriam Samuelson

Gestaltung und Satz // *Design and composition*
Anne Schmidt Design, München

Korrektur // *Proofreading*
Esther Bacher, Micaela Grüner, Thomas Hauschka,
Rudolf Nykrin, Shirley Salmon, Sonja Stibi

Fotos // *Photos*
Mette Peregord (S. 26); Martin Borger (S. 35, 37),
Christian Herzenberger (S. 44–51); Gerhard Honegger
(S. 50, Kastenhuber); Jusso Kauppinen, S. 64; Chris Rogl
© Univ. Mozarteum Salzburg (S. 78, 79); Armin Becker (S. 78, unten
links); Zoé Alibert (S. 81, Simatovic); André Hinderlich (S. 84, links);
Manfred Grohe (S. 85, rechts); Sarah Hennessy (S. 89);
Ammerseekurier (S. 95, 96); Anja Wechsler (S. 97)
soweit nicht anders angegeben: privat // those without credtis: privat

Zeichnungen // Graphics:
Anne Schmidt S. 22, 52, 54, 57

Druck // *Print*
OrtmannnTeam GmbH, D-83404 Ainring

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019725

Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Diese Publikation wurde
ermöglicht durch //
This publication has been
made possible by
Carl Orff-Stiftung
Ziegelstadel 1
86911 Dießen am Ammersee
www.orff-stiftung.de

© 2015 Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck, Vervielfältigung und Übersetzung nur nach Rücksprache und mit Genehmigung der Redaktion // *All rights reserved – Any reprints, copies and translations only with permission of the editor*

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe
Collaborators of this issue

Bauer, Mirjam
Mirjam_Elisabeth.Bauer@stud.moz.ac.at

Beidinger, Werner, Prof.
beidinger@uni-potsdam.de

Coogan, Christa, B.F.A., MA
christacoogan@gmx.net

Feldkeller, Diana
Di_Feldkeller@web.de

Gbolonjo, Kofi, Prof., Dr.
skofigbolonyo@yahoo.com

Grüner Micaela, Mag. art, MAS
micaela.gruener@moz.ac.at

Harding, James
jharding@sfschool.org

Haselbach, Barbara, Univ. Prof. em.
barbara.haselbach@moz.ac.at

Hermann, Ute
info@orff.de

Hoffmann, Irene
inehoffmann@web.de

Kastenhuber, Birgit, MMag., M.Ed.
b.kastenhuber@aon.at

Keisanen, Tiina
tiina.keisanen@jasesoi.com

Kling, Barbara
barbara.kling@t-online.de

Kimiavi, Nastaran
nastaran.kimiavi@gmail.com

Krauter, Jana
jana.krauter@gmail.com

Kugler, Michael, habil. Prof. Dr.
kugler@lrz.uni-muenchen.de

Lamprecht, Phillip
phillip.lamprecht@moz.ac.at

López-Ibor, Sofía
sofibior@aol.com

McCluskey, Caroline
carolineannemccluskey@gmail.com

Malkiewicz, Michael, Dr. phil.
michael.malkiewicz@moz.ac.at

Markkanen, Hannaleena
hannaleenamarkkanen@jasesoi.com

Müller, Florian
florian.mueller@moz.ac.at

Pauls, Irina
info@irina-pauls.de

Rebholz, Susanne, MSc
susanne.rebholz@moz.ac.at

Rießer, Marion
marion.riesser@gmx.at

Salmon, Shirley, Mag. phil.
shirley.salmon@moz.ac.at

Samuelson, Mirjam
mimisamusa@aon.at

Schmidt, Anne
mail@anne-schmidt.de

Schulz, Ramona
Ramona.schulz@stud.moz.ac.at

Stewart, Carolee, PhD
caroleestewart@verizon.net

Serna, Beatriz
acolorff@gmail.com

Stibi, Sonja, Univ. Prof., Mag. art
sonja.stibi@moz.ac.at

Siukonen, Jukka
jukka.siukonen@jasesoi.com

Tammiruusu, Hanna-Leena
hanna-leena.tammiruusu@jasesoi.com

Tinsobin, Clara, MA
clara.tinsobin@moz.ac.at

Vallejo, Polo, Dr.
polovallejo@gmail.com

Widmer, Manuela, Mag., Dr.
manuela.widmer@sbg.at

CHANGES?!

Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Wandel der Medien.

Elemental Music and Dance Education in the changing World of media.

International Orff-Schulwerk Symposion

7.-10. July 2016

Universität Mozarteum / Orff-Institut, Salzburg

Im medialen Zeitalter sehen sich Musik- und Tanzlehrende neuen Herausforderungen, Chancen als auch Gefahren gegenüber. Der zunehmenden Technologisierung des Alltags und der Erweiterung der medialen Möglichkeiten scheint die Elementare Musik- und Tanzpädagogik diametral gegenüber zu stehen. Welche Bedeutung erhalten körperorientiertes Musizieren, die Sensibilisierung der ästhetischen Wahrnehmung, die Differenzierung der individuellen musikalisch-tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten angesichts technologischer Veränderungen in einer digitalen Gesellschaft? Welche Medien unterstützen und bereichern unsere Arbeit?

Das 9. Internationale Symposium des Orff-Instituts in Kooperation mit dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg bietet Anlass, solchen Fragen nachzugehen. Vielfältige Ansätze und Angebote mit Medien unterschiedlichster Art geben Impulse für Auseinandersetzung und Diskussion.

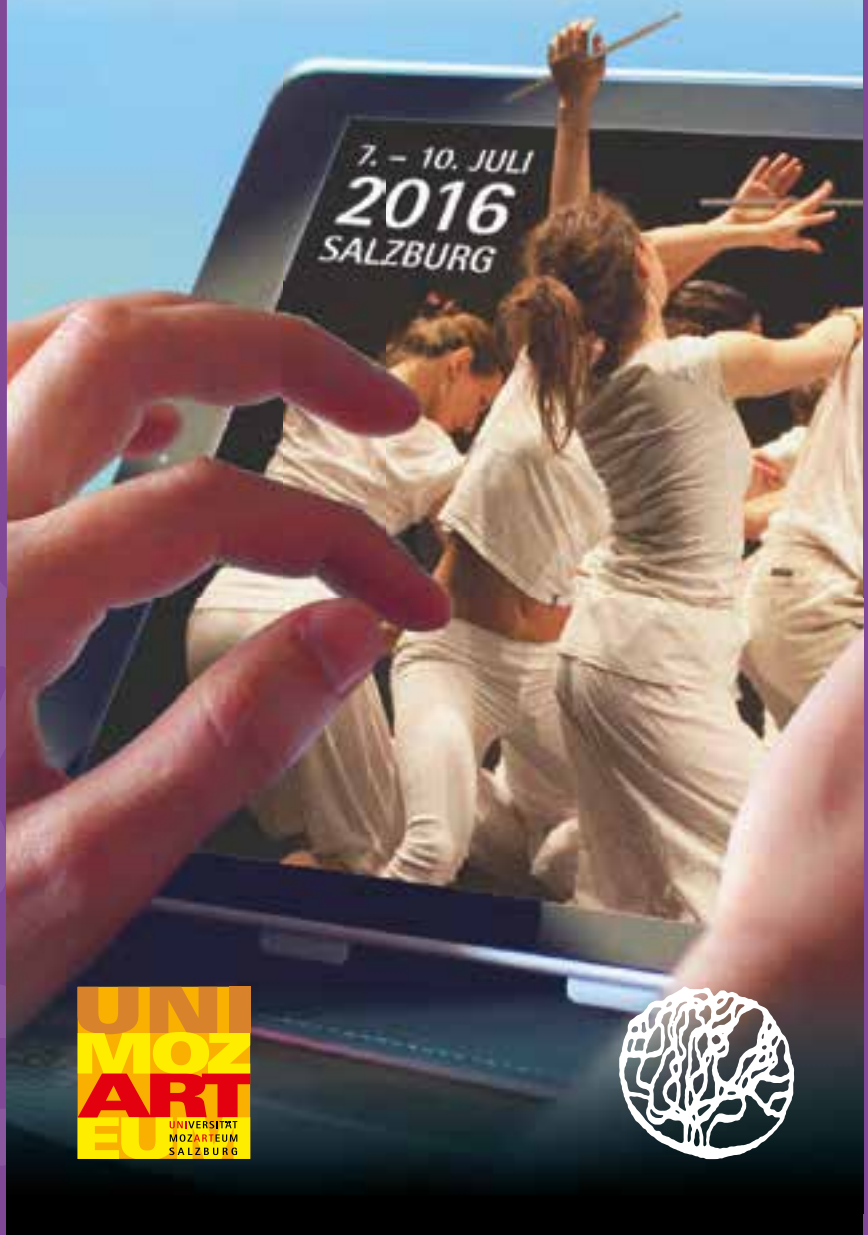
Elemental Music and Dance teachers have new challenges, chances and also dangers in the age of new media. In today's continually technologized world and with the development of digital media it seems that Elemental Music and Dance Education is in diametric opposition. Whatis the importance of body oriented music making, sensitization of aesthetic perception, and the differentiation of individual expression through music and dance in the light of technological possibilities in a society that is shaped by digital influences? Which media support and enrich our work?

The 9th International Symposium, held by the Orff Institute in cooperation with the Orff Schulwerk Forum Salzburg, is an opportunity to pursue such questions. A variety of approaches with diverse media provide impulses for debates and discussions.

CHANGES?!

9. INTERNATIONALES ORFF-SCHULWERK SYMPOSIUM

Elementare Musik- und Tanzpädagogik
im WANDEL der Medien



UNI MOZ ART EU
UNIVERSITÄT MOZARTEUM SALZBURG

ISSN 2312-8895

Schutzgebühr 5,– Euro