



ORFF
SCHULWERK
INFORMATIONEN

Sommer 1994

53

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



Hochschule für Musik und Darstellende Kunst
»Mozarteum« in Salzburg, »Orff-Institut«
und
Orff-Schulwerk Forum Salzburg
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg



Schriftleitung	Barbara Haselbach und Rudolf Nykrin
Redaktionelle Mitarbeit	Manuela Widmer (»Aus dem Orff-Institut«, Kurse) Reinhold Wirsching (»Aus aller Welt«)
Übersetzungen/ Zusammenfassungen	Verena Maschat, Miriam Samuelson, Shirley Salmon
Fotos	Michel Widmer (S. 11, 12), Werner Stadler (S. 42) und privat
Satz	Typoservice Freiling, Salzburg
Druck	Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil Studio 49 - Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 53, Juni 1994	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nach Rücksprache mit der Schriftleitung

INHALT / CONTENT

	Editorial / <i>Editorial</i>	3
Renate Frümmann	Prolog und Epilog / <i>Summary</i>	4
Christine Imhof-Zehnder/ Lothar Imhof	Zum Verhältnis therapeutischer und pädagogischer Prozesse in der Sozial- und Heilpädagogik / <i>Summary</i>	6
Michel Widmer	Elementares Musizieren mit Schrott und Rock / <i>Summary</i>	10
Shirley Salmon	»Die Planeten« – ein Projekt mit verhaltensauffälligen Heimkindern / <i>Summary</i>	13
Peter Cubasch / Johannes Schön	Musik und Tanz ein Leben lang – »Späterziehung« Ein neuer Kurs und seine Intentionen, Eindrücke und Perspektiven / <i>Summary</i>	18
Eva Keilhacker	Was passiert, wenn der ganze Mensch in Bewegung kommt? / <i>Summary</i>	22
Hilarion Petzold	»Musisch-künstlerische« Heilpädagogik – auf dem Wege zu einer künstlerischen und wissenschaftlichen Disziplin / <i>Summary</i>	24

BERICHTE AUS ALLER WELT / *REPORTS FROM ALL THE WORLD*

Deutschland	30
Frankreich	32
Kanada	32
Niederlande	33
Österreich	33
Polen	34
Schweiz	34
Spanien	34
Ungarn	35
USA	36

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

Neue Mitarbeiter	39
Gratulation: Traude Schrattenecker zum 70. Geburtstag	40
Gastspiel	40
Special Course 1994/95	40
Symposion 1995	41
... warum in diesem Sommer keine Sommerkurse stattfinden / <i>why there are no summer-courses this year</i>	42

Neuerscheinungen / <i>New Publications</i>	43
--	----

Orff-Schulwerk Kurse / <i>Orff-Schulwerk Courses</i>	45
--	----

Editorial

Das im Dezember 1992 erschienene Heft Nr. 50 der Orff-Schulwerk Informationen war dem Thema »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« gewidmet. In der Vorbereitung waren so viele Ansätze diskutiert, so viele Beiträge geschrieben worden, daß längst nicht alles vorliegende Material auch tatsächlich zum damaligen Zeitpunkt veröffentlicht werden konnte. Wie von selbst hat sich ein Fortsetzungsheft ergeben.

Es ist deutlich zu erkennen, daß im Schwerpunkt »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« in den letzten Jahren eine überzeugende Entwicklung stattgefunden hat. Renate Frühmann, als Gastprofessorin seit 1990 mit der Leitung des Schwerpunkts betraut, hat mit dem Kollegenteam ein neues Konzept erarbeitet, welches sie gemeinsam mit diesen und unter Mitwirkung verschiedener Gastdozenten realisiert hat. Um so bedauerlicher ist es, daß wir uns mit diesem Heft, dessen Themenschwerpunkt von ihr betreut wurde, von ihr verabschieden müssen:

In »Prolog und Epilog« faßt Frühmann die Arbeit der letzten Jahre zusammen und formuliert Zielvorstellungen für die Zukunft.

Imhof und Imhof/Zehnder beschäftigen sich mit der sensiblen Frage nach dem Verhältnis therapeutischer und pädagogischer Prozesse, ein Thema, das in anderer Form auch in Nr. 50 aufgegriffen wurde. Zwei Berichte über Projekte mit verhaltensauffälligen Kindern (Salmon) und Jugendlichen in einem Jugendzentrum (Widmer) stellen den Bezug zur Praxis her. Von einem relativ seltenen Experiment erzählen Cubasch und Schön in ihrer Funktion als Kursleiter und Teilnehmer bei einem für Senioren geplanten Kurs. Eva Keilhacker, eine der ersten Absolventinnen des 2. Studienabschnitts, reflektiert über Bereiche der Ausbildung am Orff-Institut in Bezug auf Selbstwahrnehmung.

Petzold schließlich stellt die Begriffe »Sozial- und Heilpädagogik« zur Diskussion und weist darauf hin, daß »Bündel von Praxiskonzepten«, wie sie am Orff-Institut zahlreich vorhanden sind, schließlich zu einer Praxeologie, d. h. zu einer Theorie der Praxis führen müßten.

Die Redaktion dankt Renate Frühmann für ihre engagierte und initiative Mitarbeit an den Orff-Schulwerk Informationen.

Barbara Haselbach und Rudolf Nykrin

P. S.: In nächsten Nummern sollen u. a. die folgenden Themen behandelt werden:

- Musik und Tanz im Kontext religiöser Erziehung
- Musik und Tanz in der Interkulturellen Pädagogik
- Instrumentalunterricht und Früherziehung.

Kolleginnen und Kollegen, die in einem dieser Bereiche besondere Erfahrungen gesammelt haben, sind herzlich eingeladen, mit der Redaktion Kontakt aufzunehmen.

Editorial

The December 1992 issue of Informationen 50 was devoted to the theme of Music and Dance Education for those with special needs. (Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik). There were so many contributions and points of discussion for that volume that not all could be included. It has been necessary to publish a second volume to the theme.

One can clearly see that in the past few years there has been a most convincing development in the field of Music and Dance in Special Education. Renate Frühmann, guest professor since 1990, has been entrusted with the leadership and has worked with her colleagues to develop a new concept which has been realized with teachers here and with various guest teachers.

The theme of this edition has also been entrusted to Dr. Frühmann to whom we regretfully must say goodbye at the end of this year.

In Prologue and Epilogue, Dr. Frühmann presents a synopsis of the work of these past few years and formulates some goals for the future. Imhof and Imhof-Zehnder have been concerned with the sensitive question of the relationship between therapeutic and pedagogical processes, a theme which was also brought to our attention in Informationen 50. Two reports about projects with behaviorally disturbed children (Salmon) and children in a youth center (Widmer) introduce us to some practical examples of the work. Cubasch and Schön tell us of a relatively rare experience in their function as director and participant in a course with seniors. Eva Keilhacker, one of the first graduates of the 2-year post graduate course

at the Orff-Institute, ("2. Studienabschnitt") reflects about the theme of education at the Orff-Institute with respect to self-perception. In conclusion Petzold presents the concept of "Sozial- und Heilpädagogik" to discussion and suggests that the "bundles of practical concepts" which are in abundance at the Orff-Institute must lead to a "Praxologie" – meaning a "Theory of the Practice".

The editors thank Renate Frühmann for the commitment and initiative in her participation with Orff-Schulwerk Informationen.

Barbara Haselbach and Rudolf Nykrin

P. S.: In the forthcoming issues the following themes will be presented:

- Music and dance in the context of religious education
- Music and dance in intercultural pedagogy
- Instrumental teaching and early childhood education

Colleagues who have had special experiences in these areas are cordially invited to contact the editors.

Prolog & Epilog

Renate Frühmann

Die Gestaltung des vorliegenden Schwerpunktheftes für Sozial- und Heilpädagogik fällt zugleich in meine Abschiedsphase als Gastprofessorin des Orff-Institutes. Deshalb, und auch weil der Schwerpunkt an der Schwelle notwendiger Neudefinition steht, ist es mir ein Anliegen, nochmals einen Rückspiegel über die fünf gelaufenen Jahre, die darin enthaltenen Zielsetzungen und Projekte zu geben und auch meinen Perspektiven über mögliche Fortsetzung des Schwerpunktes »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« Ausdruck zu verleihen. Vor fünf Jahren, zu Beginn meiner Tätigkeit an der Hochschule, stand die Frage der Schließung des Schwerpunktes zur Diskussion, respektive der Neubelebung und Systematisierung des Aufgabenfeldes. Der unbeirrbaren Vor- und Mitarbeit meiner Kollegin Petra Sachsenheimer sowie der kontinuierlichen Unterstützung der

jeweiligen AbteilungsleiterInnen ist es zu danken, daß ich eingestellt und der Lehrstuhl reaktiviert wurde.

Wohl liefen Einzelprojekte im heil- und sozialpädagogischen Feld, Zusammenhänge jedoch, oder Identität, war nicht gegeben. So schien mir die Frage der Integration auf vielen Ebenen zielführend:

Im Teambereich (Cubasch, Keilhacker, Sachsenheimer, Salmon, M. Widmer, Zehnder): durch Konstituierung gemeinsamer, regelmäßiger Teamveranstaltungen im Schwerpunktbereich. Die kooperative Haltung der KollegInnen sowie deren Bereitschaft, sich auch den von mir vertretenen integrativen Ansatz zu eigen zu machen, waren über die Jahre ein Garant wachsender Identitätsbildung.

Im Theorienbereich: Hinsichtlich der herrschenden Sprachverwirrung infolge multipler praxiologischer Ansätze am Haus galt es für den Schwerpunkt auch systemübergreifende Theorien (*Metatheorien*) bereitzustellen. Hierin schenkte uns Prof. Petzold über all die Jahre durch seine breiten Kenntnisse im pädagogischen, therapeutischen, wie auch kreativen Bereich richtungweisende Unterstützung: Menschenbilder, Leibtheorien, Gruppentheorien, Emotionstheorien, Identitätstheorien, Kreativitätstheorien, integrative Theorien, Lerntheorien, Stigmatheorien ... waren Großthemen, die in Form von Studentagen gelehrt wurden und Rezeptionsgrundlagen für Schluß- und Diplomarbeiten wurden. Ich danke meinem Kollegen und Freund an dieser Stelle auch für die engagierte Mitarbeit, die sich bis hin in Teamberatung und Konferenzbegleitung für das ganze Haus erstreckte.

Im praxisbegleitenden Theorienbereich schien es mir grundlegend für heil- und sozialpädagogisches Handeln, daß unsere StudentInnen Kenntnisse allgemeiner Entwicklungspsychologie über die gesamte Lebensspanne erhalten (Life span development approach). Ferner, daß sie sich mit Identitätskonzepten und integrativer Pädagogik auseinandersetzen konnten. Die Teilnahme auch vieler StudentInnen aus anderen Schwerpunktbereichen gibt meiner Anschauung Recht, daß es wichtig wäre, dieses Fach der gesamten Pädagogik am Orff-Institut (*verpflichtend*) zu Grunde zu legen. Eine Pädagogik ohne Erkenntnisse »normaler« Lebensabläufe bis hin ins hohe Alter steht auf zu intuitivem Boden.

Im Bereich von Behinderung und Krankheit (*spezielle Theorien*) schien es mir angezeigt, immer wieder Spezialisten miteinzubeziehen, welche eine

profunde Theorie-/Praxisverknüpfung in verschiedenen Sparten aufzeigen konnten. Auf diese Weise wurden die StudentInnen exemplarisch mit Teilbereichen der Sozial- und Heilpädagogik vertraut gemacht. Mein Dank gilt hier vor allem Dr. Leitner, der als Arzt, Bewegungstherapeut und Psychosomatikspezialist immer wieder die spezielle Krankheitslehre sowie Behinderungen referierte.

Um ein Spektrum auch weiterführender Ansätze zu zeigen, waren immer ReferentInnen verschiedener therapeutischer und pädagogischer Schulen eingeladen: Familientherapie, Bewegungstherapie, integrative Therapie u. a. konnten so kennengelernt werden. Sonderthemen wie Behinderungen im Kindesalter, MCD, Legasthenie, Verwahrlosung u. a. fanden ebenso Beachtung wie z. B. die Anwendung von kreativen Medien in der Psychiatrie. Ein weiteres wichtiges Sonderprojekt war die Berufsfeldanalyse (M. Widmer), welche Einblick in potentielle Arbeitsfelder und deren Bedingungen für MTSH-Studenten erbrachte. Auch diese Thematik sollte verbindlich beibehalten werden.

Im Verhaltenstraining für Gruppenleiter hatte ich mehrere Integrationsebenen im Auge: Verbindung von Theorie und Praxis an exemplarischer Fall-supervision / Sensibilisierung und Entwicklung von Leiterprofil in Gruppen- und Einzelarbeit unter Anreicherung von Gruppenmethoden und Modellen / Entlastung in Problemkreisen, welche durch die spezielle Konfrontation mit Behinderung, Erkrankung oder Devolution entstehen / Vertiefung von Spezialkenntnissen. Schließlich war es ein weiteres Anliegen dieser Veranstaltung, Kooperations- und Interventionsklima unter den Studenten zu stiften, im Hinblick auf künftige Teamarbeit und -supervision.

Vieles aus diesem Gesamtentwurf ist auf dem Hintergrund des komplexen Angebotes am Orff-Institut für StudentInnen nur fragmentarisch erkennbar worden. Da bei bereits hoher Auslastung des Gesamtstundenplanes nur zwei Stunden dem ganzen Schwerpunkt unterlegt sind, zeigt sich der hohe Freiwilligkeitsgrad, auf welchem die Vermittlung der notwendigen Kenntnisse angewiesen war. Auch hier sind Überlegungen zur Reformierung im Gange.

Wahrscheinlich wird dies aber nur möglich werden, wenn das Haus die notwendige Kontinuität für den Schwerpunkt mittels Erreichung einer ordentlichen Professur und der damit langfristig garantierten Identitätsbildung im heilpädagogischen Verständnis sichern kann – auch um der Einsatzbreite der StudentInnen in künftigen Berufs-

feldern willen. Hierzu wird auch die Reaktivierung und Betreuung des Forschungsinstitutes am Hause relevant, sowie eine Weiterüberlegung in Hinblick auf eine postgraduierte Ausbildung in Musik- und Bewegungstherapie im Haus.

All diese Entwicklungen haben mich nun persönlich zu der Frage geführt, ob ich meinen Tätigkeitsumfang am Haus erweitern kann oder nicht und dadurch in Konflikt mit meinem psychotherapeutischen Aufgabenfeld gebracht. Meine Entscheidung ist in Richtung Weiterentwicklung meiner nationalen und internationalen psychotherapeutischen Lehr- und Praxistätigkeit gefallen, die gleichermaßen nach Erweiterung drängt. So steht mein Abschied von diesem Haus auch im Zeichen von Bedauern, ein so kreatives und spannendes Arbeitsfeld zu verlassen. Ich danke allen KollegInnen für die stets respektvolle und »warme« Kooperation, dem Team für die engagierte Aufbauarbeit und meinen StudentInnen für die reiche, gemeinsame Zeit.

Meiner Nachfolge wünsche ich gutes Gelingen.

Summary

In this article Dr. Frühmann once again passes in review her five years at the Orff-Institut, describing the goals, contents and endeavours concerning integration in the areas of theory, practical work in a team and the attention to students in training. She is confident that at this point the profile of the working area "Music and Dance in the community and for special needs" is well established and continuation is guaranteed beyond her own term of office.

GProf. Dr. Renate Frühmann
klinische Psychologin und Lehrtherapeutin für Integrative Gestalttherapie. Seit 1990 Gastprofessorin (Lehrkanzel: Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik) am Orff-Institut.

Zum Verhältnis therapeutischer und pädagogischer Prozesse in der Sozial- und Heilpädagogik

Lothar Imhof / Christine Zehnder-Imhof

Gerade in der Sozial- und Heilpädagogik weisen therapeutische und pädagogische Prozesse eine Fülle von Gemeinsamkeiten auf. Daneben existiert eine Reihe von Unterschieden, denen mehr oder weniger große Bedeutung zugeteilt werden. In diesem Artikel möchten wir der Frage nachgehen, ob es sich lohnt, Unterscheidungen zwischen therapeutischen und pädagogischen Bereichen zu treffen, oder ob es genügt, sich auf dem Boden der Gemeinsamkeiten zu bewegen, wie er am Beispiel der Kreativität von Petzold (1,3) und Cubasch (2) herausgearbeitet wurde.

Die Fragestellung nach Unterschieden von pädagogischen und therapeutischen Bereichen hat sich für uns aus der Praxis ergeben, weil wir sowohl pädagogisch als auch therapeutisch tätig sind, und wir immer wieder gefragt werden, welcher Natur unser Handeln jeweils gerade sei.

Diese Frage ist u. E. sehr berechtigt, stellt sich uns häufig selbst und ist auch häufig Gegenstand des Austausches mit Kollegen. Wir konnten auch beobachten, wieviel Unzufriedenheit bei den Fragen bleibt, wenn man mit dem Verweis auf eine Ebene antwortet, die soweit von der Fragestellung entrückt ist, daß der Unterschied keine Rolle mehr spielt. Es geht in diesem Artikel also mehr um kleinere Unterschiede, wobei wir Menschen gerade kleinen Unterscheidungen oft eine große Bedeutung verleihen.

Worin unterscheiden sich nun therapeutische und pädagogische Situationen?

1. Absprache als Unterscheidungsmerkmal

Wir möchten uns zunächst nicht der Mühe unterziehen, eine Definition von pädagogischen und therapeutischen Prozessen abzugeben, die eine klare Unterscheidung der beiden ermöglicht. Wir gehen viel mehr von der häufigen Beobachtung aus, daß im Alltag therapeutische Effekte auftreten, ohne daß eine Therapie gemacht wurde und ebenso pädagogische Wirkungen auftreten, ohne daß ein pädagogischer Prozeß als solcher beachtet wurde. Was unterscheidet nun pädago-

gische und therapeutische Prozesse einerseits vom »ganz normalen« Alltagsleben andererseits?

Es ist die Absprache der Situation. Sobald zwei Menschen zusammenkommen, von denen sich der eine als Lehrer* bzw. Therapeut und der andere als Schüler bzw. Klient versteht, ist eine pädagogische bzw. therapeutische Situation abgesprochen worden. Genauso lassen sich jetzt pädagogische und therapeutische Situationen voneinander unterscheiden.

Mit der Absprache sind in der Regel Aufträge verknüpft, die Zielen, Wünschen und Neigungen der Auftraggeber entsprechen. Unproblematisch sind die Situationen, so lange über die getroffenen Aufträge Übereinstimmung besteht. Anders sieht es aus, wenn pädagogische und heilpädagogische oder therapeutische Erwartungen durcheinander gewürfelt werden.

Dazu ein Gedankenexperiment:

Der Direktor eines Seniorenheimes weiß, daß seine Senioren unabhängig von ihren sonstigen körperlichen und intellektuellen Leistungsvermögen auf Musik und Tanz sehr gut ansprechen. Er möchte sie auf diesem Wege fördern und unterstützen und trägt sich mit dem Gedanken, jemanden einzustellen. Er kann:

1. einen Animateur oder
 2. einen heil- oder sozialpädagogisch ausgebildeten Lehrer für Musik und Tanzerziehung oder
 3. einen Musiktherapeuten
- einstellen.

Er wird dann zu einer befriedigenden Entscheidung kommen, wenn ihm seine Erwartungen klar sind. Will er schwerpunktmäßig Abwechslung und Spaß für die Senioren, ist er mit einem musikalischen Animateur gut beraten. Wünscht er dazu noch eine gezielte Förderung und Ansprache der geistigen, motorischen und sozialen Fähigkeiten der Senioren, so wäre er mit einem für diesen Bereich ausgebildeten Musik- und Tanzpädagogen bestens beraten. Möchte er hingegen eine gezielte Auseinandersetzung mit psychischen Problemen, wie Altersdepressionen, Konflikten, wie dem Abgeschobensein in das Altersheim oder der gezielten Bearbeitung von Krankheit und Todesproblematik, so sollte seine Entscheidung für einen Musiktherapeuten fallen. Bleiben seine Erwartungen unklar und damit auch sein Auftrag, wird er jede der betreffenden Personen in Konflikte bringen und vor unlösbare Aufgaben stellen. Wenn schon der Direktor nicht unterscheiden kann, welche Aufgabe er dem einzelnen stellt, ist es für den Betroffenen von größter Wichtigkeit, selbst zu definieren, welcher Aufgabe er sich jeweils stellt. Kon-

flüktfälle angesichts unlösbarer Aufgabenstellungen sind uns aus der Supervision zur Genüge bekannt.

Folgende grobe Absprachen lassen sich unterscheiden:

- Pädagogische Situationen werden abgesprochen zwischen Staat, Lehrern und Schülern, bzw. Eltern von Schülern, bzw. Lernenden, die an der Erreichung eines Lernzieles interessiert sind.
- Sozialpädagogische Situationen zwischen Menschen mit speziellen Bedürfnissen, meist Angehörigen von sogenannten Randgruppen, deren Betreuern, Institutionsleitern etc. und entsprechenden Experten. Die Zuordnung zu Randgruppen geschieht rein gesellschaftlich auf dem Wege der Unterscheidung vom sogenannten Normalen.
- Psychotherapeutische Absprachen schließlich werden getroffen zwischen Menschen beziehungsweise deren Angehörigen, die seelisch und körperlich leiden, sich in einer Konfliktsituation befinden und von der Lösung dieser Konfliktsituation eine Besserung ihres Zustandes erwarten sowie entsprechend ausgebildeten Experten.

Jeder dieser Absprachen folgt ein entsprechendes Setting, d.h. ein situativer Rahmen, bestehend aus Qualitätsmerkmalen der »Experten«, aus räumlichen, zeitlichen und finanziellen Absprachen und dergleichen Dinge mehr, in dem die abgesprochene Aufgabe gelöst werden soll.

2. Folgen unklarer Absprachen

Absprachen zu benennen erscheint zunächst trivial, wenn da nicht die Paradoxien wären, die sich aus einem Vermischen der einzelnen Absprachenelemente ergeben. Dazu ein Beispiel:

Bei einer Weiterbildungsveranstaltung für Lehrer wird ein Kurs angeboten zum Thema Bewegungserziehung. Der Übungsleiter beginnt den Kurs mit der Aufforderung an die Teilnehmer, sich auf den Boden zu legen und mit geschlossenen Augen eine Körpersensibilisierung in Form einer inneren Reise durch den Körper durchzuführen. Anschließend bittet er sie, diese Reise in Form einer geleiteten Massage in Partnerübungen aufzugreifen. Einige Teilnehmer sind irritiert, andere steigen aus. Was ist geschehen? In dem Titel des Kurses »Bewegungserziehung« wird eine pädagogische Aufgabenstellung vorgegeben, die im Kurs selber durch eine Selbsterfahrungsübung als psychotherapeutische Aufgabenstellung aufgegriffen wird. Kursleiter wie Teilnehmer sind in einer Paradoxie verfangen. Die irritierten und ausgestiegenen Teilnehmer sind zunächst enttäuscht darüber, nicht die erwarteten

didaktischen Hinweise zu bekommen, sondern auf sich selbst zurückgeworfen und einem Partner ausgeliefert zu werden. Sie fühlen sich gewissermaßen als Opfer einer Situation, die sie anders erwartet haben. Gleichzeitig sehen sie sich auch als Kritiker, da sie selber Lehrer sind und etwas von Didaktik verstehen. Keine dieser beiden Rollen – weder als Opfer noch als Kritiker – ist dazu angetan, die Erwartungen, die sie als Schüler an den »Lehrer-Kursleiter« stellten, erfüllt zu bekommen. Die Paradoxie des Leiters ist eine entsprechende. Mit dem Ausstieg der Teilnehmer fühlt er sich in seiner Leiterfunktion irritiert bis verunsichert und gewissermaßen als falsch verstandenes Opfer. Als jemand, der sich das Verhalten der Teilnehmer erklärt, gerät er unweigerlich in die Rolle eines besser wissenden Kritikers. Beide Rollen sind nicht angetan, seine Aufgabe als Kursleiter zu seiner Zufriedenheit zu lösen.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, daß wir uns eine sinnvolle Didaktik ohne Selbstwahrnehmung und Reflektion der Selbstwahrnehmungsanteile nicht vorstellen können. Dieses Beispiel wurde aber bewußt ausgewählt, weil die Selbstwahrnehmungsanteile in der Absprache zunächst unterblieben sind. Dies ist leider keine Konstruktion unsererseits, sondern entspricht relativ häufigen Erfahrungen.

Ein weiteres Beispiel: Im Laufe von Gesangsstunden arbeitet die Lehrerin bei ihrer Schülerin an Atem- und Stützproblemen. Sie verbindet hierzu verschiedene Techniken, um die Atemtechniken zu verbessern. Gleichzeitig deutet sie die körperlichen Blockierungen als Ausdruck des Mutterkonfliktes der Schülerin. Damit hat sie eine Paradoxie geschaffen. Indem die Schülerin annehmen muß, ihre Gesangstechnik sei erst dann entscheidend verbessert, wenn das der Blockierung zu Grunde liegende tiefenpsychologische Problem gelöst sei, kann sie ihre Rolle als Schülerin erst dann wahrnehmen, wenn sie diese aufgibt. D.h. die Lehrerin hat die Schülerin in die Patientenrolle gedrängt und sich selbst aus der Lehrerrolle entfernt. Die Schülerin fühlt sich zu Recht alleingelassen, abklassifiziert und im Bezug auf ihre Gesangstechnik in der Sackgasse.

Uns ist klar, daß psychische Momente sehr wohl zu körperlichen Blockierungen und Einschränkungen der künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten führen können. Aber auch in diesem Beispiel, das der Praxis entnommen wurde, wird die pädagogische Aufgabe, nämlich die Verbesserung der Gesangstechnik, dadurch ad absurdum geführt, daß die eingangs getroffene Absprache verlassen wird.

3. Übergänge zwischen pädagogischen und therapeutischen Bereichen

Grenzsituationen, in denen es zu einem Wechseln von pädagogischen und heilpädagogischen zu therapeutischen Bereichen oder umgekehrt kommen kann, erfordern eine klare Unterscheidungsfähigkeit. Dazu ein Beispiel:

Ein Schuljunge entscheidet sich auf Grund der Vorliebe für Gitarrenmusik zum entsprechenden Instrumentalunterricht. Schon bald fallen seine Leistungen weit hinter denen der anderen Gruppenmitglieder zurück und der Lehrer bemerkt seine Schwierigkeiten. Ihm fällt auf, daß der Junge unter seinem Motivationsabfall massiv leidet und nimmt dies zum Anlaß, ihn nicht als unbegabt abzustempeln, sondern eine weitere Abklärung über die Eltern zu veranlassen. Es wird daraufhin die Diagnose der MCD gestellt, die dem Jungen die Koordination beider Hände mit dem visuellen Eindruck des Notenbildes z. Zt. unmöglich macht. Die Eltern erlauben ihrem Kind den Besuch einer allgemeinen Musik- und Bewegungserziehungsgruppe, halten so seine Freude an der Musik aufrecht und ermöglichen es ihm gleichzeitig, sich weiterhin mit der von ihm so geliebten Gitarrenmusik zu identifizieren. Der freie Umgang ohne Leistungsdruck mit der Musik erhält dem Jungen seine Freude daran und läßt ihm die Möglichkeit offen, nach der Pubertät seiner musikalischen Neigung nachzugehen.

In diesem positiven Falle hat der Lehrer erkannt, daß die pädagogische Absprache der Situation des Jungen nicht gerecht wird und eine Veränderung von therapeutischer Relevanz ermöglicht.

Ein weiteres Beispiel:

Ein 14jähriger Junge kommt mit erheblicher Selbstwertproblematik und dissozialem Verhalten in die Musiktherapie. Aufgabe ist die Bearbeitung der gravierenden Aggressionsproblematik auf Grund biographischer Ereignisse, als Heimkind mit schwerst gestörten Elternbeziehungen. Im Laufe der Therapie identifiziert er sich zunächst mit dem Schlagzeug und kann seine Aggressions- und Selbstwertproblematik so weit bearbeiten, daß sie auf der Symtomebene kaum noch zu Tage tritt. Es werden weder massivste Schlägereien noch entsprechende Bestrafungen oder Zusammenbrüche mehr gemeldet. Er lernt über sich zu sprechen und kann zum ersten Mal in seinem Leben seine Gefühle mit anderen austauschen und verstehen. Zu diesen Gefühlen gehört auch der in ihm aufkeimende Wunsch, das Schlagzeugspielen zu erlernen. Die Aufgabe der Therapeutin besteht jetzt darin zu prüfen, ob hier die Identifikation mit dem

Schlagzeug im Sinne eines narzißtischen Größen-selbst noch vorhanden ist, oder ob es der wirklichen musikalischen Neigung des Jungen und damit einer reifen Ich-Funktion entspricht. Die Therapeutin entscheidet sich dafür, den Wechsel zu einem Pädagogen zu ermöglichen, um weiterhin bei Selbstwertkrisen im Zusammenhang mit der weiteren Entwicklung des Jungen in der Therapeutenrolle bleiben zu können. Auch in diesem Beispiel ist wichtig, eine pädagogische und eine therapeutische Kreativität voneinander zu unterscheiden, um dem Jungen sowohl eine therapeutische Begleitung als auch eine künstlerische Entwicklung entsprechend seinen Neigungen und Fähigkeiten zu ermöglichen.

Die getroffene Unterscheidung führte zu einem Wechsel der Betreuungsperson, wobei jede Person ihre Rolle aufrecht erhielt. Wie wichtig eine aufrechterhaltende pädagogische Fachkompetenz in der sozial- und heilpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen ist, verdeutlichen J. Kampik und M. Widmer in ihren grundsätzlichen Überlegungen zur sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen (4).

Noch ein häufiges Beispiel aus der pädagogischen Arbeit:

Eine Unterscheidung von pädagogischer und therapeutischer Aufgabe wird notwendig, wenn im Laufe des pädagogischen Prozesses sich herausstellt, daß ein gestecktes Ziel auf Grund mangelnden Talentes oder anderer Einschränkungen nicht erreicht werden kann. Im günstigsten Falle kann es sein, daß vom Pädagogen Trost und Verweis auf andere Entwicklungsmöglichkeiten des Betroffenen verlangt werden. Im ungünstigsten Falle aber kann ein massives Leiden mit schweren Krisen des Selbstwertempfindens der Zerstörung beruflicher Träume und Erwartungen etc. folgen. Je größer das Leiden an der eigenen Täuschung, der man erlegen ist, desto größer wahrscheinlich die Notwendigkeit, für eine Umorientierung eine therapeutische Hilfe zu beanspruchen.

Nachdem wir uns bisher mit Unterscheidungen zwischen dem Bereich Pädagogik und Therapie beschäftigt haben, wählen wir das letzte Beispiel aus dem Unterscheidungsbereich zwischen Heilpädagogik und Therapie: Eine Gruppe junger, geistig behinderter Erwachsener bekommt regelmäßig eine Stunde Musik- und Tanzerziehung. Das Thema Liebe und Sexualität beschäftigt die Gruppenteilnehmer auf unterschiedlichste Weise und kommt offen oder in Andeutungen innerhalb der Stunden immer wieder zum Vorschein. Einer der männlichen Gruppenteilnehmer, auf den er-

sten Blick nicht als geistig behindert zu erkennen, verliebt sich permanent in »normale« Frauen, die seine Zuneigung so nicht erwidern können. Seine Art, die Verliebtheit zu zeigen, besteht darin, den betreffenden Frauen Geschenke zu machen. Zu einer Stunde bringt er der Assistentin der Gruppenleiterin einen kleinen geschmackvollen Blumenstrauß mit. In der Gruppe knistert es vor Vorfreude und alle warten gespannt auf das Eintreffen der Assistentin. Die Spannung verrät, worum es geht; um die schwer lebbare Sexualität in der Gruppe im allgemeinen und die Tragödie der Auswahl des unerreichbaren Partners im besonderen. Ein Phänomen übrigens, das bei Nichtbehinderten genauso häufig zu seelischem Leiden führt wie bei Behinderten, allerdings deutlich häufiger zu therapeutischen Behandlungen. Damit ergibt sich für die Gruppenleiterin eine Fülle von Anschlußmöglichkeiten. Bereits die Frage »Warum bringst Du einen Blumenstrauß mit?«, könnte einen Einstieg in den therapeutischen Bereich nach sich ziehen. Ebenso die Gestaltung einer »Blumenmusik« oder dergleichen. In diesen Fällen hätte nicht das Geschenk im Mittelpunkt gestanden, sondern die Tatsache der Verliebtheit des jungen Mannes bearbeitet werden müssen. Dies hätte der Situation die Natürlichkeit genommen und ein Element der Peinlichkeit hineingebracht, das vor dem Hintergrund des neurotischen Anteiles des seelischen Leidens dringend bearbeitet gehört, die Leistungsfähigkeit dieser Gruppe aber überfordert hätte. So entschied sich die Leiterin, den Blumenstrauß als Geschenk zu würdigen, das erfreut, bereichert und berührt und darüber hinaus zu nichts verpflichtet, eben weil es nur ein Geschenk ist. So war es auch der Assistentin möglich, den Blumenstrauß mit einer ganz authentischen Freude und als unproblematisches, aber berührendes Zeichen von Wertschätzung und Zuwendung anzunehmen. So bedingen Geschenk und aufrichtige Freude eine gegenseitige Aufwertung und sind damit auf heilpädagogischer Ebene fast therapeutisch wirksam, wenn auch kein Konflikt bearbeitet oder gelöst wurde. Andererseits hätten Peinlichkeit und Scham bis zur Lösung des dahinter liegenden innerseelischen Konfliktes zu einem Gefühl von Minderwertigkeit und Abwertung geführt. Damit soll auch an diesem Beispiel gezeigt werden, daß das Erliegen einer Verführung zu therapeutischem Handeln eher weniger hilfreich ist, als das Verbleiben auf einer wirksamen heilpädagogischen Ebene. Dies ändert nichts an der Tatsache, daß eine Psychotherapie dem jungen Mann gut tun würde. Nur sollte dafür ein geschützter Rahmen

und ein klar abgesprochenes Setting vorhanden sein.

Zusammenfassend sollte mit diesen Beispielen aus der Praxis gezeigt werden, daß es durchaus nützlich ist, pädagogische, heilpädagogische und therapeutische Interventionsebenen klar voneinander zu unterscheiden, auf die eingangs getroffene Absprache und das Setting zu beziehen und die pädagogische, heilpädagogische oder therapeutische Fach- und Feldkompetenz des Betreffenden zu berücksichtigen. So lassen sich die Klippen von Paradoxien umschiffen, die entstehen, indem man in zwei unterschiedlichen Bereichen gleichzeitig agiert. Damit entsteht ein klares Bewußtsein für einen eventuell notwendigen Wechsel der Bereiche. Jeder Leser mag unter diesem Gesichtspunkt die Reihe der Beispiele aus eigener Erfahrung ergänzen.

4. Unterscheidung und Wertung

Wir verstehen eine ausdrückliche, bewußte und wertfreie Unterscheidung zwischen pädagogischem, heilpädagogischem und therapeutischem Bereich als ein Gegengewicht zu der häufig anzutreffenden, stillschweigend wertenden Unterscheidung zwischen Pädagogik und Therapie, die sich vereinfacht mit den Worten zusammenfassen läßt: »Heilpädagogik ist ja gut, aber wieviel besser wäre stattdessen, zusätzlich oder gleichzeitig Therapie!« Diesem Gedanken liegt nicht nur eine Unterscheidung, sondern ein wertender Vergleich zu Grunde, dem eine Selbstabwertung folgt. In einem zweiten Gedanken versucht man sich dieser Abwertung zu entziehen, indem man sich auf die gemeinsamen Voraussetzungen (z. B. Kreativität) bezieht und das eigene Tun als im Grunde genommen therapeutisch wirksam versteht. Genau damit sind wir bei dem Gefühl des Schwimmens zwischen den einzelnen Bereichen und der eingangs beschriebenen Fragestellung, die uns so häufig gestellt wird. Wir meinen, daß sowohl der wertende Vergleich, als auch die nachfolgende Gleichsetzung in der Praxis wenig nützlich ist und außer einer Relativierung eines Minderwertigkeitsgefühles wenig Sinn macht. Wir halten ihn auch für ungerechtfertigt, weil die spezifischen heil- und sozialpädagogischen Kompetenzen, z. B. von Absolventen des entsprechenden Schwerpunktes des Orff-Institutes, zu wenig positiv gewürdigt werden. Eine ausdrückliche Unterscheidung vom therapeutischen Bereich kann zu einem klaren Verständnis für lösbare und unlösbare Aufgaben in der Praxis, zu einem sich ergänzenden sinnvollen Miteinander von Therapeuten und Heil- und Sozialpädagogen

sowie schließlich zu einem positiv definierten Berufsbild und Selbstbewußtsein führen.

Eine allzu unkritische Gleichsetzung von Pädagogik und Therapie vor dem gemeinsamen Hintergrund der Kreativität führt zu der Annahme, daß alles, was Kreativität fördere, nicht nur therapeutisch, sondern ebenso pädagogisch wirksam sei. Vor diesem Hintergrund müßten sich Pädagogen unbeabsichtigterweise mit vielen Angehörigen anderer kreativer Berufe gleichsetzen lassen (Animatoren, Künstler etc.). Auch hier meinen wir, daß es im Sinne eines konstruktiven und sich ergänzenden Miteinanders Sinn macht, Unterscheidungen zu treffen, die Kompetenzen und Zuständigkeiten erkennen lassen. Die Unterschiede zwischen Heilpädagogik und Therapie auf der einen und den übrigen Bereichen der Pädagogik auf der anderen Seite sind so alt wie die Heilpädagogik selbst und gleichzeitig immer wieder aktuell. Die berufspolitische Konsequenz der Unterscheidungen, wie wir sie treffen, können an dieser Stelle nur angedeutet werden. Vielleicht aber haben wir bei dem Leser Gedanken angeregt, die sich von unseren unterscheiden und zu neuen Bedeutungszusammenhängen führen. Damit hätten wir unser Ziel, die Diskussion um dieses alte und gleichzeitig neue Thema lebendig zu erhalten, erreicht.

* Es sei hier, wie im ganzen Artikel, immer auch die weibliche Form mit eingeschlossen.

- 1) Orff Schulwerk-Informationen Nr. 50, Winter 92/93
- 2) Cubasch, Peter: »Heilen und Bilden mit Musik und Bewegung« (in siehe 1)
- 3) Hilarion G. Petzold: »Die heilende Kraft des Schöpferrischen« (in siehe 1)
- 4) J. Kampik, R. Widmer: »Grundsätzliche Überlegungen und ein Praxisbericht zur sozialpädagogisch orientierten musikalischen Arbeit mit Jugendlichen« (in siehe 1).

Summary

Processes in education, special education and therapy have a common background of creativity. Using practical examples of educational and therapeutic processes the authors discuss whether it is useful to make a clear distinction between them. The situation and its arrangement are mentioned as distinguishing features and the consequences of uncertain decisions are described. Transitional phenomena between the individual areas are presented and the question of making judgements through distinctions is dealt with.

Christin Imhof-Zehnder

Kindergärtnerin, Studium am Orff-Institut und Ausbildung zur Musiktherapeutin. Seit

1987 Lehrbeauftragte am Orff-Institut und Musiktherapeutin in freier Praxis.

GProf. Dr. med. Lothar Imhof

Facharzt für Allgemeinmedizin und Psychosomatik. Psychotherapeut und Musiktherapeut. Seit 1993 Gastprofessor an der Musikhochschule Wien (Lehrkanzel Musiktherapie).

Elementares Musizieren mit »SCHROTT und ROCK« im Jugendzentrum

Michel Widmer

Vom 28.–30. Oktober 1993, jeweils von 18 bis 22 Uhr, fand das »SCHROTT und ROCK Musizieren« im Jugendzentrum Mark in Salzburg statt. Daran waren im Rahmen der Lehrveranstaltung »Fächerübergreifendes Projekt« vier Studentinnen und ich als Lehrbeauftragter des Orff-Institutes sowie insgesamt sechs männliche Besucher (18 bis 23 Jahre) des Jugendzentrums Mark beteiligt. Da alle Salzburger Schrottplätze schon um 17 Uhr schließen, konnte das Ausprobieren und Auswählen des Schrottes leider nicht gemeinsam mit den Jugendlichen durchgeführt werden, da die meisten von ihnen am Nachmittag arbeiten mußten. So wurde schon vom Jugendzentrum gesammelter Schrott und eine extra herbeigeschaffte Wagenladung Ölfässer und gut klingender Edelmetallschrott als Arbeitsmaterial benützt.

Auf dem Veranstaltungsplakat wurde den Besuchern des Jugendzentrums angekündigt:

»SCHROTT und ROCK – aus Altmittel, Fässern und anderem Schrott Instrumente bauen, erklingen lassen und das Zusammenspiel mit Rockinstrumenten ausprobieren – mit Abschlußkonzert«.

Im Jugendzentrum wird seit Frühjahr 1989 ein Rockmusikworkshop von mir angeboten (s. Orff Schw. Inf. 50, S. 25), somit wußten die Studentinnen und ich, daß es musizierende junge Erwachsene im Juz Mark gibt, die sich von dieser Veranstaltungsreihe angesprochen fühlen könnten.

Die Studentinnen waren in die Planung des Projektes einbezogen. Am ersten Abend sollten die



Schrottinstrumente gebaut und auch schon in Spielen ausprobiert werden.

Am zweiten Abend sollten weitere Improvisationsspiele mit dem Schrottinstrumentarium und dann auch in Kombination mit dem Rockinstrumentarium angeboten werden.

Am dritten Abend sollten bestimmte Spiele und auch eventuell erarbeitete Stücke oder Songs von den Vortagen nochmals für ein kleines Abschlußkonzert gestaltet werden.

Die anwesenden Jugendlichen beteiligten sich am ersten Abend ausdauernd und sehr kreativ. Mit Rat und Tat, was den Umgang mit Werkzeug betraf, standen sie den beteiligten Studentinnen zur Seite. Es entstanden:

- ein Blechdosen-Tom-Tom-Spiel mit elf Dosen an einem Holzgestell
- ein Drumset mit Ölfaß-Baßtrommel mit Schlagzeugfußmaschine und einer Ölfaß-Standtrommel und einer riesigen Schnarrtrommel aus einer Waschmaschinentrommel mit Schnarrteppich aus Schrauben

- zwei Gongspiele, bestehend aus in Holzgestelle gehängte Klinger wie z.B. Bleche, Röhren, Metallreifen und Dosen zum Anschlagen und Schrapen

- eine hängende Rauminstallation, mit Ölfaß und Lkw-Spiralfeder (sehr wohlklingend durch Anschlag mit einem Hammer).

Nachdem Bau und kreisförmiges Aufstellen der Instrumente abgeschlossen waren, begannen wir mit einer freien Spielphase, in deren Verlauf jeder jedes Instrument auch mit verschiedenen Schlegeln ausprobieren konnte.

Dann versuchten wir im nächsten Spiel verschiedene dynamische Phasen in gemeinsam abgesprochener Reihenfolge freimetrisch zu gestalten. Die meisten jugendlichen Musiker spielten schon nach kurzer Zeit rocktypische Vier-Vierteltakt-Muster. Ähnlich wie im ersten Spiel gab es trotz Absprache keine leise Phase. Im folgenden Spiel sollte ein Teilnehmer mit einem einfachen Ostinato (auch Muster oder Pattern genannt) beginnen und die anderen Teilnehmer nacheinander mit ergänzen-

den oder verstärkenden Ostinati einsetzen. Die jugendlichen Musiker nahmen sich teilweise zu wenig Zeit zum Zuhören, bevor sie mit ihrem Pattern einsetzten, und es fiel ihnen schwer, sich vom dominierenden Rockfeeling mit den Schwerpunkten auf den Zählzeiten Eins und Drei zu lösen.

Am zweiten Abend begann alles etwas schleppend, überhaupt gab es an diesem Abend ein Kommen und Gehen. Man blieb für ein Spiel, machte dann für eine Pause, um dann wieder dazuzukommen. Vielleicht lag es auch daran, daß wir erneut mit dem Ostinati-Schichtung-Spiel begannen. In der Nachbesprechung mit den Studentinnen am Vorabend kamen wir zum Schluß, dieses Spiel unbedingt zu wiederholen, da die ihm innewohnenden Anforderungen wie Zuhören und musikalisch Bezug nehmen für ein befriedigendes Weiterspielen notwendig sind. Auch am zweiten Abend war es schwierig, einen packenden »Groove« entstehen zu lassen, es wurde schnell sehr laut und langweilig. Als wir dann das Spiel mit Rockinstrumenten (E-Baß, E-Gitarren und Keyboard, aber auch elektrisch verstärkter Geige) erweiterten, wurde die Beteiligung der jungen Musiker wieder stärker. Wir machten eine einfache und für die Rockmusik zugleich »klassische« Harmoniefolge (E-Moll, D-Dur, C-Dur, D-Dur) mit einer Mollblues-Skala

(e, g, a, b, h, d, e...) als Improvisationsgrundlage aus. Nun zeigte sich auch das Können und die Erfahrung der Musiker, aber das Grundproblem des eintönigen dynamischen Gestaltens und des mangelnden Aufeinanderhörens blieb immer noch vorhanden.

So spielten wir das Dirigentenspiel. Einer der Gruppe konnte die Band dirigieren, sozusagen »live« arrangieren. Es wurden Zeichen für laut, leise, Solo, Frage und Antwort usw. ausgemacht. Nun konnten sehr unterschiedliche Stücke aus und mit dem gleichen Material entstehen. Zum Ende des Abends wurde dann noch auf Wunsch der Musiker das zwölftaktige Blues-Schema zum Material des Dirigentenspiels.

Am dritten Tag griffen wir nicht mehr, wie ursprünglich beabsichtigt, auf die Spiele der Vortage zurück, sondern folgten den Wünschen der anwesenden Jugendlichen, den Oldie »House of the Rising Sun« und den Reggae »No Woman No Cry« von Bob Marley und einen Blues zu arrangieren und für das kleine Abschlußkonzert (inkl. Tonmitschnitt) zu üben. Nach mehrmaligem Spielen gab es für jeden Titel ein Ablaufkonzept mit Intro, Strophe, Refrain, Soli für Gesang, Gitarre, Baß, Geige, Schrottpercussion, unterschiedliche Dynamik, einem reinen Schrottpercussionsteil und



Schluß. Innerhalb dieser Abmachungen sollte es ein möglichst großes Maß an Improvisationsfreiheit für alle Spieler geben. Das Abschlußkonzert dauerte etwa dreißig Minuten und fand vor ca. fünfzehn Jugendzentrumsbesuchern statt.

Insgesamt war die Projektgruppe aus dem Orff-Institut von der überwiegend vorhandenen großen Ernsthaftigkeit während der Veranstaltungsreihe beeindruckt. Überrascht waren wir von der Lust an neuen Klängen. So gab es während des gesamten Projektes den Verzicht auf das gewohnte Rockschlagzeug (einzige Ausnahme: Hi Hat). Alle Jugendlichen, die normalerweise Bassisten und Gitarristen sind, spielten oft an den Schrottinstrumenten. Sie wollten auch immer wieder die von einer Studentin gespielte Geige in die Musik integrieren.

Im Rahmen der gewohnten Songstrukturen konnten sich die jugendlichen Musiker recht sicher fühlen und einige der von uns gegebenen Impulse integrieren, doch ließen sie auch innerhalb dieser Strukturen keine rein klangmalerischen und frei-metrischen Momente zu. Aber es ist dem Projekt dennoch gelungen, Grenzen zu überschreiten und Musiziergewohnheiten zu erweitern. Dies kann ein kleiner Beitrag zur Erweiterung ihrer persönlich-musikalischen Ausdrucksfähigkeit und zur Entwicklung ihres musikalischen Geschmacks sein. Für die beteiligten Studentinnen bot das Projekt die Möglichkeit, Erfahrungen in der sozialpädagogisch orientierten Arbeit mit Musik im Jugendzentrum zu machen und selbst Rockmusik in einer Big-Band zu spielen.

the instrumentarium commonly used in Rock music. Together they built Tom-Tom and Gong sets as well as a kind of Drumset, which initially were being used for creating various dynamic phases and ostinato patterns. Following these experiences, the traditional Rock music instruments were being introduced through games like following a conductor using simple harmonic structures and improvisation scales. With the same technique two folksongs and a Blues melody were arranged by all participants. The project ended with a little concert on the last evening. Participants valued positively the possibilities of changing from scrap-metal to Rock band instruments and the pleasure of experimenting with unfamiliar sounds.

Michel Widmer,
Sozialpädagoge und Schauspieler, Schwerpunkt Musik und Theater in der Jugendarbeit, seit 1990 Lehrbeauftragter am Orff-Institut.

»Die Planeten« – ein Projekt mit verhaltensauffälligen Heimkindern

Shirley Salmon

Acht Buben im Alter zwischen 9 und 12 Jahren liegen oder sitzen mit mir auf einem großen bunten Teppich mitten im Raum. Manche haben die Augen geschlossen. Sie horchen konzentriert auf die kurzen Ausschnitte, die vom Kassettenspieler kommen. In den Pausen lassen wir zuerst die Töne nachklingen. Dann sprudeln die Kinder mit Ideen über die Musik und über die Gefühle, die sie wahrgenommen haben. Sie können kaum einander zuhören, so groß ist ihr Mitteilungsbedürfnis.

Ein gewöhnliches Bild in einer kleinen Musikgruppe? Für uns nicht, denn miteinander Musik hören, das Nachwirkenlassen und das Verbalisieren sind nicht selbstverständlich für diese Heimkinder. Diese Szene war ein kleiner Teil eines Projektes im Heim, das vor 4 Jahren stattfand und

Literaturhinweise zur Bedeutung von Rockmusik im Jugendalter und zu Projektbeschreibungen und Arbeitshilfen:

Kampik J. und M. Widmer: Grundsätzliche Überlegungen und ein Praxisbericht zur sozialpädagogisch orientierten musikalischen Arbeit mit Jugendlichen. In Orff Schulwerk-Informationen Nr. 50, S. 25.

Hering, Hill, Pleiner (Hrsg.): Praxishandbuch »Rockmusik in der Jugendarbeit«, Opladen 1993.

Widmer, M.: Spielesammlung zum kreativen Umgang mit Pop-/Rockmusik in der Jugendarbeit. In: Hering/Hill/Pleiner, S. 199 bis S. 223, siehe oben.

Summary

In the autumn of 1993 the author, in collaboration with students of the Orff-Institute, realized an experimental project in a Salzburg youth centre: on three evenings the visitors of the centre created instruments from scrap-metal and played these in combination with

sich über mehrere Monate erstreckt hat. In diesem Artikel möchte ich einige Ideen aus dem Projekt vorstellen, die fast immer eng miteinander verknüpft waren. Es scheint mir deshalb sinnvoll, einzelne Anregungen und Schwerpunkte zu beschreiben und nicht die genaue Reihenfolge der Aktivitäten von Stunde zu Stunde.

Als *Information* einige Bemerkungen über das Heim, die Kinder und die Aufgabe der »Spielstunden«. Die Kinder sind im Rahmen der freiwilligen Erziehungshilfe in einem Grazer Heim für »erziehungsschwierige« Kinder und Jugendliche untergebracht, in dem ich seit 14 Jahren arbeite. Sie wohnen teilweise in altersgemischten Gruppen und besuchen verschiedene Schultypen (Sondererziehungs-, Sonder-, Volks- und Hauptschulen). Für mich ist die Abstempelung »erziehungsschwierig« sehr unglücklich, da dies nur einen Aspekt der Problematik darstellt und andere Aspekte, wie z. B. die Rolle der Familie, der Umgebung und andere gesellschaftliche Institutionen, unerwähnt läßt. Die Einweisungsgründe sind verschieden: z. B. häufiger Pflegeplatzwechsel, Vernachlässigung, Überforderung oder drohende Verwahrlosung und Mißhandlung durch die Eltern (Stief- und Pflegeeltern) sowie von Seite des Kindes Schulängste, Schulverweigerung, aggressives Verhalten gegenüber den Eltern, Geschwistern oder anderen Kindern. Die Störungen bzw. die Problematik der Kinder zeigen sich vor allem in einer unterentwickelten bzw. unausgebalancierten Personalisation und Sozialisation. Zu beobachten sind u. a. Kontakt- und Beziehungsstörungen, Retardierung, geringe psychische und physische Belastbarkeit, Depression, extrem aggressives oder ängstliches Verhalten.

Die *Spielstunden* sind eine wesentliche Fördermöglichkeit im Heim, die nach Bedürfnissen der Kinder einzeln und / oder in Gruppen nachmittags wöchentlich stattfinden. Das Konzept ist im Gesamtkonzept des Heims eingebettet und sieht die Zusammenarbeit mit ErzieherInnen und Psychologen, wie z. B. die Teilnahme an Fall- und Teambesprechungen als unbedingt notwendig vor. Die wesentliche Zielsetzung des Heimes ist, Hilfen zur Entwicklung einer in Zukunft möglichst ungestörten Persönlichkeit sowie zu einer möglichst optimalen Sozialisierung der Kinder zu geben. Auch die Spielstunden sollen dazu ihren Beitrag leisten. Die soziale Umgebung, in der Musik gemacht wird, ist immer entscheidend (Schäfer 1979, S. 4). Hier ist nicht nur die Umgebung, sondern auch die Benennung der Stunden wichtig. »Musikstunde« wäre zu eng und würde an die Schule erinnern, die

für diese Kinder meist negativ und mit Angst, Kontrolle und Unvermögen besetzt ist. »Spielstunde« hingegen betont das Spielerische, das lustbetonte Tun – auch mit anderen Medien – und Offenheit.

Zielbereiche

In meiner Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen geht es weder um eine ausschließliche musikalische Bildung noch um eine gezielte klinische Psychotherapie, sondern um übergreifende Erziehungsziele (auch teilweise therapeutische), die mit Musik, Bewegung, Sprache und Spiel erreicht werden sollen (vgl. Tischler / Moroder-Tischler 1990, S. 11–13; Decker-Voigt 1979, S. 95–98; Wolfgart, H., zit. in Schäfer 1979, S. 130–131; Seidel, A. 1976, S. 30).

Personenzentrierte Ziele sind: Ich-Stärkung; Aufbau von Kontakt und Kommunikation; Förderung bestimmter Lernbereiche; Entwickeln von Kompensations- und Ausgleichsmöglichkeiten. *Musische* Ziele sind: die Begegnung mit dem Harmonischen – allein und in der Gemeinschaft; Entdeckung und Entwicklung individueller kreativer Möglichkeiten; Förderung musikalischer und bewegungsmäßiger Fähigkeiten. Die ganze Persönlichkeit des Kindes soll angesprochen werden, seine vorhandenen Fähigkeiten sollen entdeckt und seine Potentiale an Bewegungsfähigkeit, an Empfindungen und seelischem Ausdruck, sozialem Kontakt, an Möglichkeiten zur Besinnung und Sammlung (Petzold 1979, S. 343) aktiviert werden. Das hier vorgestellte *Projekt*, eines von mehreren, ist in einer Gruppe entstanden, in der die meisten Buben schon mehrere Jahre im Heim waren und auch lange in meine Spielgruppen gekommen sind. So war es mir wichtig, immer neue Themen zu finden, die für sie interessant und motivierend wirken könnten. Zufällig dachte ich eines Tages zurück an ein Musikstück, das mich als Kind faszinierte: »Die Planeten«, op. 32 von Gustav Holst (1874 bis 1934). Das Thema – Weltall, Raumschiff und Planeten – und die für mich oft dramatische, anregende Musik könnten auch die Buben interessieren und sich in verschiedene Richtungen weiterentwickeln lassen. Bei der Planung wußte ich, daß ein durchgearbeitetes Programm für jede Stunde fehl am Platz wäre. Die musischen Aktivitäten werden erst von den Kindern angenommen und von Bedeutung sein, wenn ihre eigenen Bedürfnisse und Ideen einfließen können. Meine Vorbereitung lag darin, mir mögliche Schwerpunkte und Aktivitäten zu überlegen, um das »richtige« Angebot im passenden Moment machen zu können. Wichtig

war immer das Schaffen einer offenen, möglichst angst-freien Atmosphäre, in der die Kinder spielen und ihre Ideen wachsen konnten. Aus meinem Angebot, aber auch aus den individuellen Reaktionen, Mitteilungen und Vorschlägen der Kinder sollten neue Aktivitäten entstehen.

● Ein *Gespräch* zu dem Thema war eine gute Möglichkeit, um einzusteigen. Nicht im Sinne von Wissensvermittlung, sondern eines echten Austausches von Information und Erfahrungen. (Die Kinder wußten wesentlich mehr als ich!) Wer einmal – vielleicht als Kind – den Himmel und seine Lichter mit Staunen und Neugierde betrachtet hat, kennt dieses Gefühl der Weite, des Geheimnisvollen und die vielen Fragen, die einem dann kommen. So regte dieses Thema die Kinder sehr an, und meine Funktion war eher, Fragen zu stellen und das Gespräch zu koordinieren. Wir begegneten den Namen der Planeten (und zugleich den Titeln der 7 Teile des Stücks) und der Verbindung mit den römisch/griechischen Göttern und ihren zugeordneten Eigenschaften. (Astrologische und mystische Erkenntnisse sollen Holst zu dieser Komposition geführt haben. Obwohl er einen Zusammenhang mit Vorstellungen aus der griechischen, römischen oder indischen Götterwelt ablehnte, war dieser für das Projekt wichtig.) Wir gingen näher auf die Titel ein und fragten uns nach den Gefühlen, die z. B. mit »Mars, der Kriegerbringer« oder »Venus, die Friedensbringerin« vielleicht verbunden werden könnten. Wir bereiteten große Karten mit den jeweiligen Namen und Eigenschaften vor, um sie präsent zu haben. Nach dem Musikhören konnten wir dann zusätzliche Gefühle und Eigenschaften dazuschreiben.

● *Musikhören* vom Tonband findet in den Spielstunden relativ selten statt (im Vergleich zum aktiven Musizieren). Nun war es aber innerhalb dieses Themas möglich, uns auf das Hören zu konzentrieren. Die Buben waren schon sehr neugierig, wie z. B. die Musik von »Merkur, dem geflügelten Boten« oder von »Jupiter, dem Bringer von Fröhlichkeit« klingen würde und hörten die von mir vorbereiteten Ausschnitte gespannt an. Später kamen Ausschnitte in einer anderen Reihenfolge, sodaß wir einander helfen mußten, um den jeweiligen Planeten zu erraten.

● Wir wollten natürlich auch eine *Raumschiffreise mit Instrumenten* machen und verschiedene Planeten besuchen. Jedes Kind suchte ein Instrument aus (Orff-Instrumentarium, ergänzt durch Latin Percussion, Psalter, Zither und Autoharp sowie einige Selbstbauinstrumente), um damit einen

von ihm gewählten Planeten darzustellen, der von der Gruppe erraten werden sollte. Hier waren nicht nur die Klänge wichtig, sondern auch die Gestik und Mimik des Spielers, die oft sehr ausdrucksvoll waren. Fanden wir den Planeten nicht heraus, war der Spieler motiviert, es noch deutlicher zu versuchen. In einer späteren Stunde wurde auf Vorschlag der Kinder jeder Planet von zwei Kindern gespielt und somit die Kooperation untereinander gefördert.

Eine andere Reise machten wir, indem jedes Kind (später zu zweit oder zu dritt) für einen bestimmten Planeten zuständig war und passende Instrumente aussuchte. Der Raumschiffreisende (Dirigent) konnte durch Handzeichen seinen Aufenthalt auf den einzelnen Planeten selber gestalten. Manche Dirigenten hatten dann auch das Bedürfnis, die Reise von einem Planeten zum nächsten selber klanglich darzustellen. Holsts »Planeten« könnten auch durch andere ergänzt oder ersetzt werden.

● *Gruppenimprovisationen* fanden in verschiedenen Formen statt, z. B. die ganze Gruppe landet auf einem Planeten (keinem bestimmten), auf dem nur Instrumente einer bestimmten Art gespielt werden sollten (Fellinstrumente, Rasseln, Klangbausteine oder Stabspiele usw.). Hier konnten nicht nur die Spiel- und Ausdrucksmöglichkeiten der Instrumente näher kennengelernt, sondern auch die non-verbale Kommunikationsfähigkeit gefördert werden. Eine andere Variation ergab sich, als ein Kind sich die Musik mitten im Kreis am Boden liegend anhören wollte. Nun spielte die Gruppe für ihn – manchmal einen bestimmten Planeten, manchmal ein von ihm gewähltes Gefühl, oder auf von ihm bestimmten Instrumenten. Die Ernsthaftigkeit, Sensibilität und Ruhe der Kinder waren erstaunlich, aber genauso ihr Witz und ihre Lebendigkeit.

● *Das Aufnehmen* der Gruppenimprovisationen oder der Musikstücke förderte das Vertrauen einzelner Kinder, aber auch das kritische Hören und, bei der nächsten Aufnahme, kooperatives, differenziertes Spielen. (Obwohl der Umgang mit dem Kassettenrekorder für die Kinder nichts Neues ist, merke ich immer wieder, wie erstaunt sie sind, sich selber spielen zu hören. Durch das Wahrnehmen ihrer eigenen Produktionen erleben sie eine große Stärkung ihrer Persönlichkeit.) So war es für die Kinder interessant, nicht nur ihre eigene Interpretation von z. B. »Saturn, der Bringer des Alters« zu hören, sondern auch Aufnahmen anderer Kinder- und Erwachsenengruppen.

● *Selbständig geplantes Gestalten* allein oder zu zweit war für die Kinder schwieriger und ungewohnter als Gruppenspiele. Durch dieses Projekt war es aber doch möglich, positive Erfahrungen mit Partnerarbeit (oft bei diesen Kindern von Machtkämpfen und Unsicherheit erschwert) zu machen, um dann auch selbständig an einer Gestaltung zu arbeiten. Einmal nahmen wir Anregungen dazu von zwei Planeten, die von jedem Paar ausgewählt wurden. Zu zweit sollten dann die Darstellung und Form eines kleinen Stückes überlegt, geübt und, wenn von den zwei Kindern erwünscht, auch vorgespielt werden. Als Hilfe zur Fixierung von Struktur und Inhalt verwendeten die Kinder ihre eigene graphische Notation, die beim Vorspielen von den anderen Kindern interessiert gelesen wurde.

● *Die Bewegung* war in den einzelnen Stunden immer präsent und integriert, nicht nur aus inhaltlichen Gründen, sondern auch wegen des Bewegungsbedürfnisses der Kinder. Mimik und Gestik beim erwähnten Ratespiel mit Instrumenten ließen sich z. B. erweitern, um Gefühle nur mit bestimmten Körperteilen und dann auch mit dem ganzen Körper darzustellen. Aus den Dirigentenspielen entwickelten manche Kinder differenzierte Bewegungen – nicht nur mit den Händen –, um die musikalischen Parameter bei ihrer Gestaltung mit der Gruppe deutlich zu machen.

● *Bewegungsimprovisation* entstand aus dem Hören der Ausschnitte, indem die Gruppe sich für einen Planeten entschied, auf dem wir uns dann befanden. (Außer Mars war »Uranus, der Magier« besonders reizvoll für die Kinder.) Das Umsetzen des Gehörten in Bewegung ermöglichte den Kindern einen anderen Zugang zu der Musik und den wahrgenommenen Emotionen sowie zu ihren eigenen Gefühlen, ohne daß sie darüber sprechen mußten. Der enge Kontakt zwischen Wahrnehmung und äußerer sowie innerer Bewegung war klar zu spüren und zu sehen. Bestimmte Hilfen für die Gestaltung bzw. zur Vermeidung von Konflikten waren manchmal notwendig und wurden von mir und manchmal von den Kindern vorgeschlagen, wie z. B.: Jeder wacht auf seinem eigenen Platz auf; jeder Körperteil wird aufgeweckt; wir bewegen uns im Raum und nehmen ab und zu Kontakt mit anderen Bewohnern auf; »Marsische« Auseinandersetzungen dürfen nur ohne Körperkontakt ausgetragen werden; wir bewegen uns gemeinsam und nehmen Impulse voneinander auf, ohne zu reden usw. Anfangs war es hier eine große Hilfe, uns am Platz mit geschlossenen Augen zu

bewegen. Die Kinder konnten sich auf das Gehörte konzentrieren, ihre eigene Phantasie spielen lassen und ihre Körper spüren, ohne verlegen oder von den anderen abgelenkt zu sein.

● Bestimmte *Spielmaterialien* konnten als Anregung und Unterstützung in der Bewegungsgestaltung (mit und ohne Musik) eingesetzt werden. Zur Verfügung standen farbige Rhythmik-Stäbe, Schlaghölzer, Kreisel, Japanische Papierbälle und Chiffontücher. Es hat sich bewährt, Vorübungen und Spiele mit dem jeweiligen Material zu machen, – allein, mit einem Partner, in der Kleingruppe – um die vielseitigen Möglichkeiten und bestimmte Qualitäten zu entdecken. Erst dann konnten die Kinder eine echte Wahl für ihre Gestaltungen treffen. Die Materialien stellten Handlungsobjekte dar. Dadurch konnte Kontakt zum Material entstehen und dann, durch das Material, Kontakt zu sich selbst und zu anderen sich entwickeln. Die oft versteckte Sensibilität der Kinder wurde z. B. sichtbar in der Arbeit mit den feinen, farbigen Chiffontüchern, mit denen sie sich vielseitig ausdrücken konnten.

● *Bewegungsgestaltung* fand auch zu der eigenen aufgenommenen Musik der Kinder statt, und ein anderes Mal in der Form einer Reise zu verschiedenen Planeten, zu der die Kinder eine Geschichte entwickelten. Als Erweiterung der Qualität »Neptun, der Mystiker« und ausgehend vom Thema und von der vorherigen Bewegungserfahrung, wollte ich eine Gestaltung mit einem Partner anregen, bei der bestimmte Rollen übernommen und getauscht werden sollten. Erfahrungen der Rollen einmal als »Sonne« (eigene Bewegungen nur am Platz) und einmal als »unbestimmte Planeten« (eigene kreisende Bewegungen im Raum) wurden von der ganzen Gruppe gemacht. Als Anregung und Unterstützung diente hier Arvo Pärts »Fratres« in der Version für 12 Cellisten. Mit dem Partner sollte nun nur besprochen werden, wer als »Sonne« und wer als »Planet« anfängt. Danach gestalteten die Paare gleichzeitig im Raum, wobei jedes Kind von seinem Partner (non-verbale) Impulse aufnahm, wann und wie oft die Rollen gewechselt werden sollten. Anschließend war es interessant zu erfahren, wer sich in welcher Rolle wohler gefühlt hatte und warum.

Methodisch stellen sich in dieser Arbeit mit Musik, Bewegung und Sprache einige wichtige Grundsätze heraus, die den speziellen Schwierigkeiten dieser verhaltensauffälligen Kinder entgegenkommen:

– Die Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Raum, Termin und Länge der Spielstunde) müs-

- sen sich nach den Möglichkeiten und Bedürfnissen der Kinder richten.
 - Freiraum für Eigenes muß gegeben sein, weil die Kinder meist ungenügend Vorgegebenes von Erwachsenen nach- und mitmachen.
 - Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist bei mißhandelten Kindern wichtig, um ihren Selbstwert wieder aufzubauen.
 - Das Einbeziehen der Kinder und ihrer Wünsche ist besonders für diese Kinder, die zu wenig »bekommen« haben, wichtig, weil sie in ihrem eigenen Antrieb oft gestört und wenig stimuliert wurden.
 - Beziehungsbezogene Spielregeln sind wichtig, da diese Kinder Schwierigkeiten haben, Beziehungen untereinander herzustellen und konstruktiv zusammenzuarbeiten.
- Der Anklang der Resonanz* dieses Themas sowie die Entwicklung von Kreativität, Kooperation und Selbstständigkeit bei den Kindern ist auf mehrere Faktoren zurückzuführen:
- Das Projekt stellte die Schnittfläche dreier Bereiche dar: die Interessen der Kinder; die Aufgabe der musikalischen Sozial- und Heilpädagogik im Heim; meine eigenen musikalischen und beruflichen Erfahrungen.
 - Das Thema konnte in seiner Einheit (als Thema) und seiner Vielfalt (die unterschiedlichen Aspekte und Schwerpunkte) erlebt werden.
 - Das von mir ausgewählte Angebot von Struktur und Freiraum in der Begegnung war bei diesen Kindern wichtig. Die Struktur vermittelte Sicherheit und Boden (vgl. Orff, G. 1984, 53-58), während der Freiraum Phantasie, divergentes Denken und den eigenen Ausdruck förderte.
 - Spielregeln wurden auf zwei Ebenen verwendet. Einerseits sollten musik- bzw. bewegungsbezogene Spielregeln von Spannungen in der Gruppe ablenken und helfen, das Medium kennenzulernen. Andererseits sollten beziehungsbezogene Spielregeln die Beziehungen untereinander hörbar bzw. sichtbar machen, die Gruppenmitglieder in Kontakt miteinander bringen und eigenen Ausdruck ermöglichen (Reissenberger-Schumacher, K. und Vosskübler, K. 1982).
 - Die Teilnahme an allen Aktivitäten war auf freiwilliger Basis - manchmal waren einzelne Kinder müde oder wollten kurz zuschauen. Individuelle Leistungen wurden weder benotet noch mit den Leistungen anderer Kinder verglichen.
 - Verschiedene soziale Spielformen wurden angeboten, die den Bedürfnissen der Kinder (z. B.

nicht immer in der Gruppe agieren zu müssen) entgegenkamen.

- Die Offenheit in der Projektplanung ermöglichte die Entwicklung neuer Ideen aus vorherigen Aktivitäten.

Viele der Ideen konnte ich während dieser Zeit und auch nachher bei den unterschiedlichsten Gruppen umsetzen (z. B. im Kindergarten, in Integrations-, Aus- und Fortbildungsgruppen) und dadurch das Thema und sein Potential noch besser kennenlernen. Neue Verknüpfungen ergaben sich, die wir damals im Heim nicht ausprobierten: die Verbindung zwischen Klang und Farbe, zwischen Klang und Licht; Anregungen zur musikalischen oder tänzerischen Gestaltung aus Bildern; eigene Bilder oder Objekte zu diesem Thema gestalten. Die vielseitigen, oft unvorhersehbaren Reaktionen der Kinder und ihre individuellen Entwicklungsschritte, die ich hier nur andeuten konnte, stammten aus der Offenheit des Projektes und der wachsenden Sicherheit in der Beziehung. Dabei war die Persönlichkeit jedes Kindes deutlich zu spüren - ihre individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse. Das Projekt ist mir noch stark in Erinnerung geblieben, nicht durch die vielen Video- und Audioaufnahmen, sondern durch diese gemeinsamen Erlebnisse mit den Kindern.

LITERATUR:

- Allermann, E.: Musiktherapeutische Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen. In: Musiktherapeutische Umschau 4/1989, Frankfurt.
- Decker-Voigt, H. H., G. Liebetrau, U. Hähner: Musiktherapie in der Heimerziehung. Therapie und Erziehung durch Musik, Band 5; Lilienthal/Bremen 1977.
- Decker-Voigt, H. H.: Musik- und medientherapeutische Arbeit mit sozial- und psychisch-emotional gestörten Kindern und Jugendlichen im Praxisfeld Heim. In: Finkel, K. (Hrsg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik, Regensburg 1979.
- Orff, G.: Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie, Weinheim und Basel 1984.
- Petzold, H.: Psychotherapie und Körperdynamik. Paderborn 1979.
- Reissenberger-Schumacher, K., K. Vosskübler: Die Verwendung von Spielregeln in Musiktherapie und Bewegungstherapie. In: Musiktherapeutische Umschau, Stuttgart 1/1982.
- Schäfer, M. J.: Musiktherapie als Heilpädagogik. Frankfurt 1979.
- Seidel, A.: Musik in der Sozialpädagogik. Wiesbaden 1976.
- Tischler, B., R. Moroder-Tischler: Musik aktiv erleben, Frankfurt 1990.
- Vorel, W.: Musiktherapie mit verhaltensauffälligen Kindern. Therapie und Erziehung durch Musik, Band 7. Lilienthal/Bremen 1993.

Summary

The author describes a project entitled "The Planets" that she undertook with behaviorally disturbed children in a residential home where she had worked for 14 years. It was developed in and with a group of 9–12 year old boys during their weekly play sessions and used music, movement, language, games and play materials. The idea that stemmed from Gustav Holst's Suite was expanded and developed to cover many activities such as discussion, listening, musical journeys with instruments, improvisation, recording, composing, and movement work. Information about the home, the children and the general goals of the sessions is later supplemented by the most important methodical considerations in this work and the factors contributing to the success of the project, in which the children developed their creativity, cooperation and independence.

Shirley Salmon
arbeitet seit 15 Jahren als Musikpädagogin im sozial- und heilpädagogischen Bereich, seit 1984 Lehrbeauftragte am Orff-Institut.

Musik und Tanz ein Leben lang – »Späterziehung«

Ein neuer Kurs und seine Intentionen, Eindrücke und Perspektiven

Peter Cubasch und Johannes Schön

Der Leiter eines Kurses – und einer der Kursteilnehmer – schildern in zwei voneinander unabhängigen und doch korrespondierenden Textbeiträgen ihre Vorstellungen und Eindrücke. Der solchermaßen detaillierte Blick auf einen Kurs zur »Späterziehung« wurde nicht zuletzt aufgrund der wachsenden Bedeutung des Themas im gesellschaftlichen Rahmen in ganzer Breite aufgenommen: Der Textteil von Johannes Schön wurde bereits veröffentlicht in: Zeitschrift »Senioren Tanzen« 1. Quartal 1994, hg. vom Bundesverband

Seniorentanz e. V., Insterburger Str. 25, D-28207 Bremen. Für die kostenfreie Abdruckerlaubnis sei gedankt.

»Späterziehung« – war dies das Reizwort?

Zu diesem neuen Kursangebot kamen 35 Menschen unterschiedlichen Alters, aus verschiedenen Lebenslagen und Berufs- oder »Nachberufs«-Situationen und mit unterschiedlichsten Erwartungen. So waren ältere Teilnehmer, auch Ehepaare, gekommen, die sich in der späteren Lebenshälfte noch einmal auf das Abenteuer einlassen wollten, zusammen mit anderen zu tanzen und zu musizieren. Da gab es auch Früherziehungslehrer unter den Kursteilnehmern, die erwarteten, Anregungen für ihre Elternarbeit zu bekommen.

Erwachsenenbildner, Berufsschullehrer sowie Dozenten von Kunst-, Sport- und Pädagogischen Hochschulen wollten sich Bestätigung und Impulse für ihre eigene, oftmals noch in der Aufbauphase befindliche Lehrtätigkeit holen. Theologen und im Pflegebereich Tätige erhofften sich Anregungen und Hilfestellungen für ganz spezielle Themen wie: »Musik und Tanz im Pflegebereich« oder »Musik und Sterbebegleitung«.

Ein breites Spektrum von Teilnehmern und Erwartungen. Beängstigend breit? Nein, ganz im Gegenteil!

Gerade dies war der Rahmen, in dem Menschen unterschiedlichen Alters sich begegnen, miteinander und voneinander lernen konnten und in dem Fragen gestellt, Antworten gefunden und neue Fragen aufgeworfen wurden.

Der vorgesehene Stundenplan bot neben Singen, Tanzen, Musizieren und Musikhören auch »Spielräume zur Entfaltung der Kreativität« und »Erfahrungsfelder zum Erhalt von Sinn und Sinnlichkeit«. Absichtlich wurden »Freiräume« gelassen, welche die Teilnehmer selbst füllen konnten. Diese Freiräume nutzten sie für beruflichen Erfahrungsaustausch; auch mit der Perspektive, in kontinuierlichem Kontakt zu bleiben. In diesen »Nischen« konnten die Ressourcen der Gruppe aufgefunden und individuelle Kompetenzen eingebracht werden. Es bildeten sich kleine Musizierkreise, und einzelne Teilnehmer gaben Einblick in ihre Arbeit, z. B. »Animatorisches Singen im Pflegeheim« oder »Märchen erzählen«. (»Märchen erzählen und Geschichten erfinden« wurde dabei als sehr wichtiges Thema empfunden – ist doch der Mensch ein »geschichtenerzählendes Wesen«, und: Nicht nur Kinder brauchen Märchen!) Im auswertenden Schlußgespräch gab es eine lange Diskussion über den optimalen Titel für einen

Kurs dieser Art. Er sollte weder ausschließlich Senioren ansprechen, noch ein Fortbildungskurs für Erwachsenenbildner, Krankenschwestern, Pfleger oder Therapeuten werden, noch ein Vorbereitungskurs für die Elternarbeit von Früherziehungs- und Grundausbildungslehrern an Musikschulen. Er sollte jedoch all dies nach Möglichkeit auch sein.

Ist das überhaupt möglich? Unserer Erfahrung nach: Ja! Es geht darum, die wesentlichen Dinge der elementaren Musik- und Bewegungserziehung ins Spiel zu bringen, jene Dinge, die für Menschen jeden Alters und jeglicher Behinderung oder Begabung Gültigkeit haben. Um welche Dinge es sich dabei handelt, »würde ein Büchlein füllen«, wie Johannes Schön im nachfolgenden Bericht schreibt. Und wie Menschen damit ins Spiel kommen und lebendig werden, lernen, erleben und sich entfalten, würde zahlreiche individuelle Büchlein füllen, vorausgesetzt, »Mensch« findet geeignete Worte dafür. Eines ist gewiß: Es handelt sich um ein Spiel, bei dem der Mensch – selbst und bewußt – im Mittelpunkt steht.

Wir kamen zu der Übereinstimmung, den Begriff »Späterziehung« im Titel zu behalten und wählten, ergänzend und zur Verdeutlichung der primären Kursintention, für weitere Kurse den Untertitel: »Musik und Tanz ein Leben lang«.

Peter Cubasch

Musikalisch-tänzerische Späterziehung Eindrücke von einer Veranstaltung der Carl-Orff-Schulwerk-Gesellschaft

Die Carl-Orff-Schulwerk-Gesellschaft, bekannt durch die musikalische Früherziehung, hatte einen Kurs »musikalisch-tänzerische Späterziehung« vom 13.-17. 9. 1993 in der Bayerischen Musikakademie in Hammelburg angeboten. Sie ging damit, die Bezeichnung »Späterziehung« provozierend gewählt, auf die andere Seite des Altersspektrums. Es sollten angesprochen werden: Erwachsene und Senioren, Junge und Junggebliebene; interessierte und kreative Laien und Liebhaber, Erwachsenenbildnerinnen und solche, die es werden wollen; Pädagogen und Therapeuten.

Und sie waren auch da. Die der musikalischen Späterziehung sich bedürftig fühlenden Senioren in der Minderzahl unter den rund 35 Teilnehmern. Warum eigentlich? Es muß nicht unbedingt eine Universität oder sonstige Bildungseinrichtung sein, wo ich Versäumtes nachhole. Es kann auch im musikalischen Bereich liegen.

Vom morgendlichen Plenum bis zum abendlichen

Singen oder Tanzen und dem »danach im Kaminzimmer...« (Hammelburg liegt im Frankenwein-anbaugebiet) war der Tagesablauf gegliedert in Pflichtkurse – Instrumente sowie Tanzen – und Wahlkurse – Singen, Musizieren, Tanzen – von denen jedoch nur zwei durchgehend belegt werden konnten.

Anhand von einigen Beispielen möchte ich meine Eindrücke weitergeben.

Beim ersten gemeinsamen Singen war es Peter Cubasch vom Salzburger Orff-Institut gelungen, mit uns innerhalb von 20 Minuten einen dreistimmigen Satz zu singen und ich, noch aus meiner Schulzeit zum Singen stets auf Distanz bedacht, fand mich voller Begeisterung dabei.

Lag es daran, daß wir den Satz ohne Text, nur mit »du-du-du« sangen? Es hat mich mitgezogen und die Hemmungen vor den Noten und dem Stimmehalten-Können waren vergessen. Ich empfand: Ich kann es auch!

Wie wichtig sind für uns, nicht nur für das Tanzen, die Füße. Wir saßen im Kreis, hatten Schuhe und Socken ausgezogen und begannen ganz systematisch unsere Füße zu betasten: Zehen, Ballen, Kanten, Ferse, bis zum Fußgelenk, setzten das Betasten fort mit leichtem Massieren, um danach zu gehen; unterschiedlich, auf der ganzen Sohle, auf den Zehen, den Ballen, den Kanten, den Fersen.

Wir wurden uns unserer Füße bewußt; wir hatten sie befühlt, ihnen durch das Massieren Gutes getan und sie gebraucht. Jetzt kam der Sprung nach innen. Stellt euch mit geschlossenen Augen eure Füße vor! Was kann dabei helfen? Etwas, daß ich daran denke, was ich fühle, wenn ich durch taufrisches Gras laufe oder durch Sand oder im Watt. Zwischen den einzelnen Phasen saßen wir in kleinen Gruppen und haben ausgetauscht, was wir fühlten, empfanden, was uns neu war. Dem Kleingruppengespräch folgte der Austausch im Plenum. Jeder fühlte sich frei, seine persönliche Erlebnis-seite beizutragen.

Die Übung ging weiter. Formt, bei geschlossenen Augen, mit einer Plastilin-stange eure Füße! Ihr habt 10–15 Minuten dafür Zeit und trefft euch danach wieder in eurer Gruppe. Was war entstanden? Zum Teil anatomisch kunstvolle Gebilde, zum Teil recht rudimentäre Abbildungen dessen, was man meinte, es seien die Füße.

Der nächste Schritt für die Kleingruppe war, aus den 4–5 Fußpaaren eine Skulptur zusammenzustellen, die wir hätten noch szenisch darstellen sollen; aber dafür fehlte die Zeit. Leider!

Wir waren einen Weg gegangen, gemeinsam und doch jeder für sich, von außen (Betasten der Füße,

Massieren, Gehen) nach innen (Visualisierung) und wieder nach außen. Dabei waren ungenutzte, ungetübte Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiviert, reaktiviert worden.

Wir gehen im Kreis. In der Mitte liegt ein Steinhäufchen. Jeder nimmt den Stein, der ihm gefällt. Wir setzen uns und betrachten unseren Stein. Jeder gibt den Stein dem linken Nachbarn und empfängt einen von rechts. So wandern die Steine durch die Runde, bis jeder seinen Stein in der Hand hält. Interessant. Wie unterschiedlich wir die Steine weitergeben. Drücken wir damit etwas von unserem Wesen aus?

Theresia Hörl vom Orff-Institut in Salzburg stellt eine besinnliche Musik ein zur folgenden Aufgabe: Wir sind Steine, die zum Leben erwachen. Wie stelle ich dar, wenn in eine unbelebte Masse Leben kommt? Die Musik hilft ein wenig. Sind wir selbst manchmal diese unbelebte Masse, in die der Hauch des Lebens einzieht? Ich fühle die Schwere des Steines, seine Unbeweglichkeit und spüre die Kraft derer es bedarf, um die Lage zu verändern, zu rollen hierhin und dorthin, in die Aufrechte zu kommen. Die Musik klingt aus. Der Stein ist wieder leblos, reglos.

Jeder sucht sich unter vielen ein farbiges Tuch. Es soll uns helfen bei der freien Bewegung im Raum nach Musik. Den Raum erleben, ihn durchqueren diagonal, nach der Länge und Breite, in Bogen, sich drehen, um die eigene Achse. Was will die Musik, daß meine Arme tun, mit denen ich häufig nichts anzufangen weiß, die ich hängen lasse? Das Tuch hilft, es will wehen, Figuren in der Luft beschreiben. Ich schwebe mit ihm. Ich erlebe den Raum nach der Musik, aber nicht in vorgegebenen Formen, Figuren, Schritten, sondern in sicheren, haltgebenden Strukturen.

Wie ich mich bewege kommt aus mir. Es gibt keine Hemmungen.

Ich achte auf den Nachbarn nur, damit ich ihm Raum gebe zu seiner Entwicklung, Entfaltung. Verklemmungen fallen ab. Ich stelle mich dar mit meinen schnellen oder langsamen, abrupten oder fließenden, drehenden oder verhaltenen Bewegungen. Frei sein, nur der Inspiration durch die Musik verbunden. Es ist ein fundamentales Erlebnis, zu dem in seiner Ungezwungenheit wohl nur Kinder in der reinsten Weise fähig sind. Nähern wir uns damit unserer Kindheit wieder?

Mit Nachstellschritten bewegen wir uns im Kreis in Tanzrichtung. So einfach! Doch schon kommt die erste Stufe. Wir singen dazu einen Satz aus nonsense words »Funga a la fia, asché, asché«. Es dauert nicht lange, bis wir zu unseren Schritten die

leichte Liedzeile singen. Jetzt kommt die zweite Stufe: Zu den Schritten und zum Singen sind Arm- und Handbewegungen aus einem afrikanischen Begrüßungsstanz auszuführen; nicht nur eine, sondern vier in bestimmter Reihenfolge:

1. Arme über dem Kopf erhoben, die Finger berühren den Scheitel = All' meine Gedanken für Dich. 2. Die Hände schalenförmig vor die Lippen = All' meine Worte für Dich. 3. Beide Hände auf das Herz = Mein ganzes Herz für Dich. 4. Gekreuzte Arme vor der Brust = Frieden bring ich mit. Wir bilden Innen- und Außenkreis und tanzen singend, einander begrüßend und lächelnd.

In der Mitte des Raumes steht ein Löwenzahnstrauß, sogar mit einer Pustelblume. Theresia hat lange danach gesucht. Wir sitzen um den Strauß, wie gewöhnlich auf dem Fußboden. Sie liest ein Gedicht vom Löwenzahn, den Löwenzahnsalm, und stimmt uns so ein auf den »Löwenzahntanz« von Anastasia Geng. Wir tanzen ihn nach der Nikku-Melodie aus Finnland.

Die Schritte sind nicht schwierig, die Musik sanft, weich, heilend. A. Geng hatte viele dieser »heilenden« Tänze geschaffen, die sie Heilkräutertänze nennt, denn sie haben in den Figuren Kräuter zum Thema. Der Tanz verklingt. Wir sitzen wieder, um ihm nachzuspüren. Eine Teilnehmerin singt spontan ein Löwenzahnlied.

Die Tänze sind eingebettet entweder wie beim Löwenzahntanz oder durch Erläuterungen über den Ursprung des Tanzes und seine Bedeutung im Herkunftsland. Einige Tänze kommen aus Rußland, Israel, Frankreich (La Chochinchine, ein Trio-Wicklertanz), Lettland (Solidarisierungstanz während des Beginns der Unabhängigkeitsbewegung). Schwierig war für mich der Umgang mit dem Xylophon. Ich hatte mir ein kleineres Sopran-Xylophon geholt. In Suk Lee, vom Konservatorium in München, zeigte mir die richtige und falsche Schlägelhaltung, auch den Gabelgriff, der das Tremolospielen ermöglicht. Als Notenunkundiger, ich sehe nur, daß sie nach oben oder nach unten gehen, waren meine Schwierigkeiten vorhersehbar. Die Klangstäbe sind jedoch bezeichnet, was mir etwas zu Hilfe kam. Wir übten das wechselnde Anschlagen verschiedener Töne; für Geübte ein Kinderspiel, für mich »schweißtreibend«.

Aber um zu lernen war ich gekommen und habe die Frustration der ersten Stunde hinuntergeschluckt. Danach ging es besser, besonders als In Suk uns das Intervallspielen erleichterte durch das Herausnehmen bestimmter Klangstäbe. Es entfiel das mühsame Abzählen, wenn er ansagte, wo wir

anschlagen sollten. Sein Ziel war, uns in die Lage zu versetzen, einfache Melodien zu begleiten.

Um den Rhythmus zu erfassen sang er mit uns ein kleines Lied, etwa »Ei, kleines Huhn, sei nicht so eitel, nur ein Korb ist deiner Mutter Wohnung, denk daran!« Wir haben es auch ganz rhythmisch gesprochen. Und dann ging es an die Instrumente. Geübte spielten auf schwierigeren Instrumenten die Melodie, die Anfänger die Begleitung mit Terz- und Quintenintervallsprüngen. Ich brachte die Begleitung tatsächlich zustande.

Vom Xylophon ist es ein Schritt zur Congatrommel. Es sind dies die großen, etwa 75 cm hohen, nach unten etwas konisch zulaufenden, mit Naturfell bespannten Trommeln. Sie werden zwischen den Knien gehalten. Das Anschlagen wurde geübt. Wie schlägt die rechte Hand und wie die linke? Wir probierten einen einfachen Rhythmus. Für Fortgeschrittene hatte In Suk einen schwierigeren. Beide Rhythmen klangen gut zusammen. Die begrenzte Anzahl Congas gab anderen Teilnehmern Gelegenheit, die Rhythmen mit Kastagnetten, Raseln, Holzblocktrommeln zu begleiten oder auch mit sandgefüllten Zylindern, deren »dab-dui«-Geräusch in mir noch heute nachklingt.

Am letzten Tag rezitierte In Suk das Rätselgedicht »Es ist die wunderschönste Brück' ...«, das vertont ist. Wir haben es, den Rhythmus betonend – er ist sehr langsam, ruhig, fließend, wie ein Sprechgesang – gesungen und wurden von Metallophon, Alt-Xylophon und Pauke begleitet.

Dieses Rätsellied war die Hinführung zur Gestaltung eines eigenen musikalischen Rätsels. In zwei Gruppen erarbeiteten wir ein Rätsel in getrennten Räumen, um es danach die andere Gruppe raten zu lassen.

Unsere Gruppe hatte »Sonne und Wolke« als Thema gewählt. Wir haben es musikalisch szenisch dargestellt: den Sonnenaufgang und dann den Kampf mit der Wolke, die sie verdecken wollte.

Untermalte war die Darstellung von verschiedenen Instrumenten, die entweder die Handlungen der zwei Darsteller auslösten, sie verstärkten oder abschwächten. Es war ein Wechselverhältnis zwischen Darstellern und Musizierenden entstanden, mit sehr viel Improvisation.

Dieser Bericht ist bruchstückhaft. Er zeigt Ausschnitte. Eine durchgehende und umfassende Beschreibung würde ein Büchlein füllen.

Was mir diesen Kurs so erlebnisstark gemacht hat ist folgendes: Die drei Gebiete Musizieren, Singen, Tanzen waren ineinander verwoben. Das heißt das Musizieren umfaßte nicht nur Musizieren, sondern auch Bewegungs- und Singelemente.

Ähnlich verhielt es sich bei den beiden anderen Gebieten. Jene strenge Abgrenzung, Spezialisierung – sie mag an bestimmten Orten und zu bestimmten Zwecken ihre Berechtigung haben – wurde vermieden. Sie bereitet mir manchmal Mißbehagen. Durch das Übergreifen und die Verschachtelung der drei Gebiete entstand eine schwingende, fließende Lebendigkeit, was ich als etwas sehr Organisches empfand.

So wie wir als Menschen nicht getrennt nach Körper, Seele und Geist existieren, sondern als Gesamtheit, so wurde ich in diesem Kurs ganzheitlich angesprochen. Ein Menschenbild schien durch, das bedenkenswert ist.

Dazu kam, daß wir ständig Aufgaben gegenüberstanden, die von uns zu lösen waren und zwar auch wieder ganzheitlich, also mit Bewegung, Worten, Mimik, Musik. Und da diese Aufgaben immer kleinen Gruppen gestellt waren, ergaben sich durch die Kombination verschiedener Ideen immer neu Lösungen. In gewisser Weise wurden wir »schöpferisch«, wenn das Zusammenfallen von zwei und mehr unterschiedlichen Ideen diesen Vorgang des Schaffens von etwas Neuem, Einmaligem so bezeichnet werden kann. Mich hat dieser Prozeß immer wieder erstaunt und erfüllt. Ich erlebte in ihm spielerisch einen Raum von Freiheit.

Der »späterzieherischen« Seite des Kurses habe ich mich bewußt offen gestellt und dadurch erfahren, daß in meinen älteren Tagen mein Leben nicht abgeschlossen ist, sein muß, sondern daß es Lernschritte nach vorwärts gibt, daß Lücken nicht bleiben müssen, sondern gefüllt werden können, daß Interessen wachgerufen werden und die vermeintlich feste Prägung durch das Leben aufgebrochen werden kann.

1994 will die Carl-Orff-Schulwerk-Gesellschaft im September den heuer begonnenen Weg mit einem weiteren Kurs dieser Art fortsetzen.

Vielleicht kann dieser Bericht neugierig machen!

Johannes Schön

Summary

A course leader and a participant describe in two independent yet similar texts their concepts and impressions in a course dealing with the growing interest of the theme, continuing Education in Music and Dance within a social framework. Stated goals and contents of the work were clearly explained in connection with the field of Music and Dance Education.

Peter Cubasch

Musik- und Sportpädagoge, 1978-80 Studium, seit

1984 Lehrauftrag am Orff-Institut. Psychotherapeut in freier Praxis (Schwerpunkt Musik- und Bewegungstherapie).

Johannes Schön

ist Rentner und kann seine Interessen als engagierter Kursteilnehmer verwirklichen.

Was passiert, wenn der ganze Mensch in Bewegung kommt ...

Eva Keilhacker

Im ersten Jahr meiner Ausbildung am Orff-Institut zog mich besonders der Bewegungsunterricht in seinen Bann. Warum?

Von außen gesehen passierte da zunächst nicht viel. Aus dem Stand ließen wir zum Beispiel Wirbel für Wirbel den Kopf mit der Wirbelsäule in Richtung Boden sinken. Wir versuchten dabei, alle unnötigen Anstrengungen zu vermeiden und uns so gut wie möglich zu entspannen. Oder wir lagen auf dem Rücken, spürten die Berührungspunkte mit dem Boden und ließen unser Gewicht mit jeder Ausatmung tiefer »in den Boden sinken«. Dabei richteten wir unsere Aufmerksamkeit nach innen – in unseren Körper. Wir spürten sein Gewicht, seine Spannung; wie die Atmung unseren Körper bewegte. Bei all diesen Übungen spürte ich, daß Wesentliches mit mir geschah. Hier ging es nicht nur um meinen Körper – hier ging es um mich als ganzen Menschen.

Es gab noch eine andere Art von Aufgabenstellung, die mich besonders faszinierte: die Bewegungsimprovisation. Auch hier wurde die Wahrnehmung geschult – auf eine andere Art und Weise. So konnte zum Beispiel eine Aufgabe lauten: »Kommt ins Gehen. Findet euer eigenes Tempo. Welches Tempo paßt jetzt für euch?« Die Wahrnehmung meines »stimmigen« Gehtempos fand ich aufschlußreich; ich stellte Zusammenhänge zwischen dem Gehtempo und meinem allgemeinen Befinden her. Eine andere Aufgabe konnte sein: »Bewege dich frei im Raum zur Musik. Finde heraus, ob du mehr am Rand des Raumes oder mehr in der Mitte tanzen willst. Versuche, deine Beob-

achtungen nicht zu werten. Wenn du willst, nimm Kontakt zu einem/er anderen TeilnehmerIn auf. Bleibe nur so lange in Kontakt, wie es für dich stimmt – dann löst du dich wieder.« Hier ging es zunächst um die Wahrnehmung meiner Beziehung zum Raum und dann um die Wahrnehmung meiner Beziehung zum Partner bzw. zur Gruppe. Das Erlebte wurde oft in einem kurzen Gespräch in der Gruppe ausgetauscht. Dabei wurde der Beziehungsaspekt allerdings meist ausgeklammert. Es ging in erster Linie um die Wahrnehmung meiner selbst und dabei wiederum hauptsächlich um den körperlichen Aspekt.

Mich faszinierten diese Übungen. Ich lernte mich auf eine ganz neue Art und Weise kennen, konnte mit mir selbst, mit PartnerInnen und in der Gruppe experimentieren und neue Erfahrungen machen. Ich versuchte herauszufinden, was die Übungen und Aufgabenstellungen, die mich besonders ansprachen, gemeinsam hatten, und formulierte dabei für mich den Begriff der *Selbstwahrnehmung durch Bewegung*.

Mit meinem Interesse für den Bereich der Selbstwahrnehmung bin ich nicht allein. Vielen StudentInnen und mehr und mehr Lehrenden liegt er gleichfalls am Herzen. Sicherlich mag mancher Leser, manche Leserin jetzt einwenden: »Was hat Selbstwahrnehmung mit dem Orff-Institut zu tun? Das Orff-Institut ist eine künstlerisch-pädagogische Ausbildungsstätte. Die StudentInnen sollten ihre musikalischen, tänzerischen und pädagogischen Fähigkeiten üben statt sich nur selbst zu bespiegeln!« – Ich habe mir zum Thema Selbstwahrnehmung im Rahmen meines Magisterstudiums und meiner zweiten Hausarbeit einige Gedanken gemacht und möchte diese hier in Kurzform zur Diskussion stellen.

Wahrnehmung als erster Schritt in der hermeneutischen Erkenntnis spirale

Eine Voraussetzung für Wahrnehmung ist die »wache, gerichtete Aufmerksamkeit«, die F. Perls als »awareness« bezeichnet hat. Aus ihr heraus können wir *wahrnehmen*, was in uns, um uns herum an der Grenze zwischen innen und außen (da, wo Kontakt entsteht!) vor sich geht (Perls, Hefferline, Goodman 1985). In einem nächsten Schritt geht es um das *Erfassen* der damit verbundenen Gefühle und Gedanken – denn durch unsere Wahrnehmungen werden frühere, ähnliche Erfahrungen aus dem Gedächtnis geholt und mit den neuen Wahrnehmungen zu einem neuen Erlebnis verbunden. Der dritte Schritt führt uns zum *Verstehen*, der vierte zum *Erklären* der erlebten Situa-

tion. Petzold hat diese vier Schritte in seiner »hermeneutischen Spirale« miteinander verbunden (Petzold 1988). Sie versinnbildlicht den Erkenntnisprozeß und lehnt sich eng an das heraklitische Modell der Antike an. Welche Bedeutung damals die Erkenntnis gespielt hat, können wir aus dem Spruch ersehen, der über dem Eingang zum delphischen Orakel stand: »Mensch, erkenne dich selbst!«

Wir, die wir Menschen ganzheitlich bilden wollen, sollten uns von diesem Ziel des Erkenntnisgewinns leiten lassen. Nachdem Wahrnehmung der erste Schritt auf dem Weg zur Erkenntnis ist, wird klar, welchen Stellenwert die Förderung der Wahrnehmung in einer künstlerisch-pädagogischen Ausbildung haben sollte.

Zur besonderen Eignung von Musik und Bewegung für die Wahrnehmungsförderung

Unsere Medien bieten sich besonders für eine solche Arbeit an. Warum? Wahrnehmung basiert direkt auf unserer Leiblichkeit; unser Leib ist, so Merleau-Ponty, ein »totales Sinnesorgan« (Merleau-Ponty 1966). Musik und Bewegung wiederum sind leiborientierte Medien. Das leuchtet für die Bewegung sofort ein; für den Musikbereich denke man nur an die »Leibhaftigkeit« unserer Stimme oder an die – zumindest angestrebte – Einheit des Musikers mit seinem Instrument. Aufgrund dieser Leibbezogenheit unserer Medien können gerade wir Musik- und BewegungserzieherInnen »sinn-volle« Arbeit im Bereich der Wahrnehmungsförderung und damit Basisarbeit für wirklichen Erkenntnisgewinn und damit ganzheitliche Persönlichkeitsentfaltung leisten.

Wahrnehmungsarbeit im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Therapie

In der hermeneutischen Spirale folgt auf das Wahrnehmen die Stufe des Erfassens: Welche Gefühle bewegen mich, wenn ich eine bestimmte Melodie höre, wenn ich mich in schnellen Drehungen durch den Raum bewege? Welche Erinnerungen werden wach? – Ich finde es wichtig, auch diesen zweiten Schritt vom Wahrnehmen zum Erfassen in der Ausbildungssituation gemeinsam zu gehen und sich über das Erfahrene, das Erfasste auszutauschen. Im Gespräch wird deutlich, wie vielfältig die Erlebnisse sein können. Bei der Aufgabenstellung z.B. »bewegt euch mit verschiedenen Geschwindigkeiten durch den Raum« wird deutlich, daß jeder die Übung anders erlebt. Sensibilisierte TeilnehmerInnen stellen Bezüge zum Alltag her:

»ich lasse mich hetzen«, »ich schleppe mich dahin«, »ich kann in Ruhe vor mich hingehen«, »ich habe das Gefühl zu fliegen«.

Hier wird plastisch, daß man sich durch die Bewegungsarbeit »selbst erkennt«, und dabei sowohl mit angenehmen als auch mit unangenehmen Seiten konfrontiert wird. Wir müssen uns an diesem Punkt im klaren darüber sein, daß wir uns in einem Grenzbereich zwischen pädagogischer und psychotherapeutisch orientierter Arbeit befinden. Ich möchte ein weiteres Beispiel anführen, das deutlich macht, wo pädagogische Arbeit aufhört und wo psychotherapeutische Arbeit anfängt.

Im Rahmen meines Studiums führte ich ein Projekt zum Thema »Selbstwahrnehmung durch Bewegung« durch. Beim Thema »Hände« stellte ich die Aufgabe, mit geschlossenen Augen um sich zu greifen und etwas »zu sich zu holen«. Jede Teilnehmerin sollte imaginieren, wie es sich anfühlt (hart, weich, groß, klein ...), was es war, und auch, wie sie dieses imaginierte Objekt zu sich herholte (gierig, zögernd, genießerisch ...). Eine Teilnehmerin wurde durch diese Übung stark mit ihrer damaligen beruflichen Situation konfrontiert: sie konnte sich nichts holen, konnte auch nichts geben – höchstens etwas Schweres von sich wegstoßen. Sie war von der Übung emotional stark aufgewühlt. Im nachhinein sagte sie jedoch, daß diese Erfahrung für sie sehr wichtig gewesen sei. »Am eigenen Leibe« hatte sie gespürt, wie notwendig eine Veränderung war.

Die Aufgabenstellung zum Thema »Geben und Nehmen« führte in den Grenzbereich zwischen Pädagogik und Therapie. Das Kennzeichen pädagogischen Arbeitens ist die Beschränkung auf die übungszentrierte und erlebniszentrierte Modalität (Petzold 1988). Die Psychotherapie arbeitet zusätzlich konfliktzentriert. Unsere Übung war von der Intention her erlebniszentriert ausgerichtet, und die meisten TeilnehmerInnen blieben auch auf dieser Ebene. Bei einer Teilnehmerin war zu diesem Thema aber ein Konfliktpotential vorhanden, das dann durch das leibliche Arbeiten in Verbindung mit Imagination aktiviert wurde. Hätte es sich um eine psychotherapeutisch orientierte Bewegungsgruppe gehandelt, hätte dieser Konflikt aufgegriffen und weiter bearbeitet werden können (konfliktzentrierte Modalität). Man hätte in einer Partnerübung die leibliche Erfahrung verstärken und verbalisieren können. Man hätte die Teilnehmerin auch behutsam herausfinden lassen können, was sie sich vielleicht doch gerne nehmen würde, und/oder man hätte sie im Wegschieben des »Schweren« unterstützen können. Weil wir aber

pädagogisch arbeiteten, beschränkte ich mich auf stützende Maßnahmen.

Wenn wir unsere Wahrnehmung sensibilisieren, nehmen wir also nicht nur die hellen, sondern auch die dunklen Seiten unseres Selbst verstärkt wahr. Bewegungsarbeit kann deshalb auch schmerzhaft Erfahrungen provozieren – dies muß jeder wissen und akzeptieren, der mit diesem Medium arbeitet.

LITERATUR:

- Keilhacker, E.: Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung, Bewegung und ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung; unveröffentlicht; Salzburg 1993.
Merleau-Ponty, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. De Gruyter, Berlin 1966.
Perls, F. S., Hefferline, F. F., Goodman, P.: Gestalttherapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Klett, Stuttgart 1985.
Petzold, H.: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie. Junfermann, Paderborn 1988.

Summary

Self awareness is a basic need for all pedagogic acting. The ability of knowing oneself can be developed with the help of the mediums music and movement. These mediums are specially qualified, because they have the same roots as the awareness: they are based on the body.

Mag. art. Eva Keilhacker

Absolventin des 2. Studienabschnitts am Orff-Institut 1993. Seit 1993/94 Lehrbeauftragte am Orff-Institut und Ausbildungslehrerin an Berufsfachschulen für ErzieherInnen in München und Frauenchiemsee.

»Musisch-künstlerische« Heilpädagogik – auf dem Wege zu einer künstlerischen und wissenschaftlichen Disziplin

Hilarion G. Petzold

Am Orff-Institut hat sich über die Jahre hin eine sozial- und heilpädagogische Schwerpunktbildung entwickelt – zunächst aus den »Erfordernissen der Praxis« durch Projekte, gefolgt von spezialisierten Lehrangeboten, bis hin zur Einrichtung einer Lehrkanzel für »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik«. Damit wurde eine Entwicklung eingeleitet, die über die nächsten Jahre zur weiteren Ausarbeitung dieses Profils führen muß. Die Entscheidung für die Begriffe »Sozialpädagogik« und »Heilpädagogik« ist einerseits auf dem Hintergrund der begrifflichen Traditionen in Österreich zu sehen – andererseits vor dem Hintergrund des pädagogischen und künstlerischen Anliegens des Instituts. Im Felde vorfindliche Begrifflichkeiten (Bach 1985) wie Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Pädagogik der Behinderten, Pädagogik der Verhaltensstörungen (Goetze, Neukäter 1985) hätten als Oberbegriffe zu spezifische Konnotationen gehabt. Es wurde ein breiter Bereich angestrebt. Die Nennung von vier Begrifflichkeiten in der Schwerpunktbildung zeigt dies. Schwierig wird es dann, wenn die Frage gestellt wird: »Welche Orientierung der Sozialpädagogik ist denn gemeint?« – Oder: »Was wird denn unter »der« Heilpädagogik verstanden?« Und dann: »Welche Referenztheorie ist überdies weder voraussetzungslos noch unbelastet?«, und so müßte geklärt werden, ob man sich den personenorientierten Modellen (R. Allers, K. König, P. Moor) zuwenden will (Kobi 1985), oder interaktionistischen Konzepten (Brusten, Hohmeier 1975; Bleidick 1977) oder irgendeinem anderen (tiefenpsychologischen, humanistisch-psychologischen) bzw. einem eklektischen oder integrativen Modell. Es ist auch zu fragen, ob die Formulierung – »in der Sozial- und Heilpädagogik« – sich nicht die Chance vergibt, das im Praxisfundus des Orffschen Ansatzes implizierte sozial- und heilpädagogische Moment selbst fruchtbar zu machen für eine elaborierte Form »musisch-künstlerischer

Heilpädagogik«. Hierzu einige Vorüberlegungen zu Hintergrund und Kontext.

Die Heilpädagogik war seit ihren Anfängen um die Mitte des 18. Jahrhunderts ein Bündel *administrativer und pathologieorientierter Maßnahme- und Praxiskonzepte*. Sie hat sich am Rande des medizinischen Diskurses – jedoch durchaus beeinflusst von ihm – und am Rande der klinischen Psychiatrie – jedoch bis in die jüngste Zeit von dem Ertrag ihrer Forschung und Theoriebildung kaum berührt – zunehmend zum Status einer Wissenschaft heraufgearbeitet. Sehr viel später, seit den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts, kamen – allerdings nicht sehr starke – Einflüsse der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie hinzu. In jüngster Zeit finden sich vereinzelt, aber zunehmend auch Einflüsse der klinischen und Rehabilitationspsychologie, und es konnte sich ein Subfach »Heilpädagogische Psychologie« etablieren. Heilpädagogik wollte ursprünglich aufgrund religiöser Motivationen und politischer Notwendigkeiten (Pauperismusproblem) sich der Behinderten, Gestörten, Gefährdeten (Bach 1985, 10) annehmen. Dies geschah, wie gesagt, unter dem »medizinischen Modell« (Keupp 1972), aber auch zunehmend unter pädagogischen Aspekten im Sinne einer »pädagogischen Heilkunde« (Schwarz 1805), die in der Heilpädagogik ein »Zwischenglied zwischen Medizin und Pädagogik« sieht (Georgens, Deinhardt 1861, I, 2). Diese Sicht wurde mit zunehmendem Selbstbewußtsein heilpädagogischer Pädagogen verändert. Der *Hanselmann*-Schüler und Nachfolger *Paul Moor* formuliert: »Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes« (Moor 1965, 273). Die »pädagogische Aufgabenstellung und nicht mehr der medizinische Sachverhalt« (ibid. 268) seien maßgeblich. Doch der Einfluß der Medizin blieb – bis heute (und gewinnt über die Verhaltensmedizin derzeit wieder stärkeres Gewicht). In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg machte sich der Einfluß der allgemeinen Pädagogik und der Entwicklung von Fachdidaktiken bemerkbar, wobei die Pädagogik selbst ihre Schwierigkeiten hatte (und hat), zu einer wissenschaftlichen Disziplin zu werden, die die Bezeichnung »Erziehungswissenschaften« (man brauchte den Plural!) zu Recht führt. Trotz dieses starken Einflusses der Pädagogik und des (vordergründigen) Rückgangs der administrativen Einflüsse – die Problemgruppen, z. B. die Behinderten, wurden verwaltet, in Sondereinrichtungen (Heimen, Sonderschulen, Psychiatrieabteilungen) zusammengefaßt – blieb vielerorts die offene und vor allem die verdeckte Wirkung des medialen

Diskurses (Foucault 1972) in Kraft. Und so gilt es – besonders auch in Hinsicht der Diagnostik –, sensibel zu sein, daß man nicht von *Heilpädagogik* wie von *Heilkunde* spricht – ein Begriff, der de facto heute zunehmend mit High-tech-Medizin gleichzusetzen ist. Im angloamerikanischen Bereich steht »orthopedagogics« begrifflich nahe an der »Orthopädie«, die trotz ihres Namens eines der medizinischsten Fächer der Heilkunde ist. In den vom Wissenschaftsbetrieb der ehemaligen Sowjetunion beeinflussten Ländern spricht man von »Defektologie« und schließt damit an die individualisierende Tradition der »Kindesfehler« des 18. und 19. Jahrhunderts an (Bleidick 1984, 15f).

Diese Stellung zwischen Pädagogik und Medizin hat vermutlich dazu beigetragen, daß sich Heilpädagogik als eigenständige – wenngleich fächerübergreifend vernetzte – Disziplin nur sehr schwerfällig entwickeln konnte. Hinzu kommt – und das sollte man nicht unterschätzen – das Faktum, daß Heilpädagogik sich mit »stigmatisierten« Zielgruppen befaßte, und diese ziehen die Institutionen, die Helfer und die Disziplin in den Sog der Stigmatisierung (Goffman 1963, 1967; Brusten, Hohmeier 1975, Belardi 1991). Das hier umrissene Bild ist mit Blick auf das Gesamtfeld skizziert worden, wobei im deutschsprachigen Bereich wesentliche Theoriearbeit geleistet wurde, bei mäßigem Ertrag an empirischer Forschung, wohingegen der angelsächsische Bereich der »orthopedagogics« und »special education« auf eher schmalbrüstiger Theoriebasis doch beachtenswerte Forschungsarbeit leisten konnte. So verkürzend eine solche Darstellung auch sein mag, sie trifft im großen und ganzen die Situation zum Teil bis in die beginnenden achtziger Jahre, wo die Dinge in Bewegung kommen und das Feld zunehmend lebendiger, aber auch unüberschaubarer wird. Im Sinne des *Kuhn'schen* (1970) Modells lassen sich konkurrierende Mesoparadigmen finden, wobei sich das Feld laufend weiter differenziert nach Aufgabenfeldern, Zielgruppen, theoretischen, methodischen, ja politisch-weltanschaulichen Orientierungen. Durch Theoriebildung, Forschung und politische Arbeit (z. B. Konzepte und Projekte zur sozialen Integration) ging die ursprüngliche Qualität der Heilpädagogik als »Bündel von Praxiskonzepten« in dieser Entwicklung der Verwissenschaftlichung vielfach verloren. Andererseits bildeten sich *am Rande* des Feldes neue Strömungen oder vom heilpädagogischen Establishment wenig beachtete »isolierte Areale«, Inseln, die eine bestimmte Form der Praxis, insbesondere unter Einbezug künstlerischer Elemente

entwickelten, weitergaben, pflegten, ohne eine Ankoppelung an die akademische Heilpädagogik. Die anthroposophische Heilpädagogik ist hier das bekannteste Beispiel (Neukäter-Pieweck 1989). Ohne Forschung und ohne wissenschaftliche Theorienbildung blieben diese Strömungen »Bündel von Praxiskonzepten«, Heuristiken des Handelns, bewährt im Umgang mit den Klienten. In der Regel gelang es aber nicht, zu einer ausgearbeiteten *Praxeologie*, d. h. einer wissenschaftlich begründeten »Theorie der Praxis« zu finden. Die Mehrzahl der aufgrund von Initiativen oder Impulsen großer Einzelpersönlichkeiten (C. Orff, E. J. Dalcroze, R. Steiner, H. Jacobi) entstandenen Formen pädagogischen Handelns in menschenbildender und heilender Absicht auf künstlerischem Hintergrund, die ich als Formen »*musisch-künstlerischer Heilpädagogik*« bezeichnen möchte, findet sich in solchen weitgehend isolierten Nischen ohne Verbindung zum Feld universitärer Heilpädagogik und ohne interdisziplinäre Verbindungen zu den angrenzenden »Schwesterwissenschaften« der Heilpädagogik: z. B. der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, der pädagogischen und der klinischen Psychologie, Entwicklungspsychologie, Psychotherapie, zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen, zu den Fachdidaktiken usw. Bei der Gründergeneration ist die Verankerung in einem künstlerischen Feld – manchmal in mehreren – in der Regel die Ausgangslage. Bei der Nachfolgegeneration ist diese Verankerung fast immer in einer »randständigen« Position gegeben, denn künstlerisch heilpädagogisch Tätige sind zumeist keine Künstler von Rang. Diese brauchen ihre ganze Kraft für ihre Kunst und für die Sicherung ihrer Reputation im Feld. Die großen Gestalten eines Carl Orff, Rudolf Laban, Auguste Boal, einer Rosalie Chladek, die Kunst, Pädagogik und heilendes Wirken verbinden konnten, sind rar (für den bildnerischen Bereich kamen mir keine Beispiele in den Sinn, wirklich große Künstler, die zugleich Pädagogen und vielleicht auch noch künstlerische Heilpädagogen waren – vielleicht könnte man Joseph Beuys oder Hermann Kückelhaus nennen).

Die musisch-künstlerischen Formen der Heilpädagogik haben als »Bündel von Praxiskonzepten« an der Schwelle zur *Praxeologie* einen Reichtum an Methoden, Techniken und Medien für den Umgang mit Menschen in heilender, entwicklungs- und kreativitätsfördernder Absicht. Sie tragen damit nicht am Erbe der medizinisierten, einseitig auf die Korrektur von Defekten und die Beseitigung von Pathologie gerichteten traditionellen

Heilpädagogik oder am Erbe der didaktisch bis in die verästelten Feinziele durchgegliederten Strömungen der Heilpädagogik, die an das schulpädagogische Feld anschlossen. Die musisch-künstlerischen Orientierungen stehen oft genug auf dem Boden einer – zumindest impliziten – »Anthropologie des schöpferischen Menschen« (Orth, Petzold 1993), die die Chance hat, die fragmentierenden bzw. partikularisierenden Sichtweisen der traditionellen Heilpädagogik mit ihren Einseitigkeiten zu überwinden. Als solche Einseitigkeiten können genannt werden:

- die Zentrierung auf Pathologie statt auf *Gesundheit und Krankheit*, d. h. auf den ganzen Menschen,
- die Zentrierung auf Verbesserung spezifischer Leistungen statt auf die Entwicklung von generellen Fähigkeiten (Kompetenzen) und Fertigkeiten (Performanzen) der Lebensbewältigung (coping),
- Defizitzentrierung statt Ressourcenorientierung,
- Zentrierung auf einzelne, abgegrenzte Lebensabschnitte (z. B. Kindheit) statt auf die Lebensspanne als ganze, die die einzelnen Abschnitte umgreift und in einen sinnvollen Zusammenhang stellt,
- Zentrierung auf kognitive Förderung statt integrierter Förderung kognitiver, emotionaler, sensorischer und sozialer Kompetenzen und Performanzen,
- Fokussierung auf das Individuum statt auf das »Subjekt in Beziehung«, den Menschen »im Konzert« im »Ensemble«, d. h. im sozialen Netzwerk und im ökologischen Kontext.

Der relativ geringe Grad an fixierenden Festlegungen und einseitigen Orientierungen, die sich bei der Mehrzahl der musisch-künstlerischen Strömungen im Bereich der Heilpädagogik findet, und ihre kreative Methodenvielfalt könnte einen wesentlichen Beitrag zum Ganzen der traditionellen bzw. der akademischen Heilpädagogik leisten, um einige ihrer Einseitigkeiten – einige wurden voranstehend ausgewiesen – zu überwinden. Für die musisch-künstlerischen Orientierungen muß dies indes bedeuten, auch die eigenen Grenzen zu erweitern, denn an den Grenzen, die immer auch Kontaktflächen mit anderen sind, findet *Ko-responsion*, d. h. Begegnung, Auseinandersetzung, Wachstum, Differenzierung, Integration und Reaktion statt (Petzold 1991e). Natürlich haben sich die musisch-künstlerischen Orientierungen mit dem auseinanderzusetzen, was die »akademische«, was die »wissenschaftliche« Heilpädagogik erarbeitet hat – einerseits, um es konstruktiv zu kritisieren,

andererseits, um sich selbstkritisch in Frage zu stellen. Wichtig ist: Sie kommen nicht mit »leeren Händen« und aus inferiorer Position, denn sie haben Praxiskonzepte einzubringen, die die zuweilen recht dürftig gewordene Praxis der akademischen Heilpädagogik grundsätzlich bereichern könnten. Andererseits wäre in der erfolgenden Auseinandersetzung die Chance gegeben, zu einer soliden *Praxeologie*, also einer Theorie der Praxis als »small range theory« zu finden und damit zu einer Überprüfung der Wirkungen des eigenen Handelns durch *Forschung* – ein Bereich, der sich in den Strömungen musisch-künstlerischer Heilpädagogik bislang nicht findet. Ein zentraler Weg des Erkenntnisgewinns wird damit nicht genutzt; zugleich wird ein Vorurteil fortgeschrieben und an einer Einseitigkeit festgehalten: daß Wissenschaft die Kunst einenge und behindere, wie umgekehrt mit gleicher Stereotypie propagiert wird, Kunst habe mit Wissenschaft nichts zu tun. Große Wissenschaft ist der Kunst durchaus verwandt – beides sind Formen schöpferischer Wirklichkeitsgestaltung, und beide bedürfen eines soliden Handwerkszeugs – der souveränen Beherrschung von »Instrumenten«. Wissenschaft ist keineswegs auch immer nur eine rationale Fähigkeit – sie erfordert, sollen wirklich bedeutende Entdeckungen und Erkenntnisse gelingen, Engagement, emotionale Investitionen, Intuition. Andererseits verlangt Kunst immer auch intellektuelle Auseinandersetzung, wie besonders deutlich wird, wenn man ein großes Oeuvre, z. B. im bildnerischen, musikalischen oder tänzerischen Bereich im Längsschnitt betrachtet. So gilt es, Vorurteile und dahinterstehende Ängste abzubauen (wir Künstler verstehen von Wissenschaft nichts, wir Wissenschaftler verstehen von Kunst nichts!) und sich auf Neues einzulassen – und das kann vielfältig sein.

Warum an dieser Stelle die Frage der Forschung, etwa durch Entwicklung von Forschungsvorhaben, herausgehoben wurde, sei kurz begründet: Für musisch-künstlerische Orientierungen muß »Heilpädagogik« heißen: das Anleiten (griech.: *agogein*) zum heil werden (mhd. *heel*, ganz, vollständig, gesund), wo vorher Unheil und Schaden war – *kurativer Aspekt* –, oder bedeuten, Beschädigtes, aber nicht Restituierbares zu einer Ebene bestmöglichen Heilseins zu führen – *rehabilitativer Aspekt* –, oder, wo dies selbst nicht möglich wird, Hilfe und Stütze zur Linderung und zur Bewältigung der gegebenen irreversiblen Beeinträchtigungen und Verluste zu geben – *palliativer Aspekt*, Coping-Hilfe. Schließlich beinhaltet so orientiertes heilpädagogisches Tun auch, Förde-

rungsmöglichkeiten bereitzustellen, wo vorher Unvollständiges, Unentwickeltes, ungenutztes Potential war – *entwicklungsorientierter Aspekt*. Diese letztgenannte Dimension des »enrichments« überschreitet das medizinische Konzept von Heilung maßgeblich, ohne daß die kurativen, rehabilitativen oder palliativen Aufgaben dabei hintangestellt würden. Im Gegenteil, sie *gewinnen* durch die Integration des entwicklungsorientierten Aspektes mit seinen Kreativität und Empathie fördernden Momenten. Denn: Wie behindert oder eingeschränkt ein Mensch auch sei, es bestehen fast immer noch Entwicklungspotentiale, seien sie (aus der Sichtweite eines Gesunden) auch noch so klein, wie ich aus der heilpädagogisch-palliativen Arbeit mit künstlerischen Methoden und kreativen Medien bei terminalen Karzinompatienten (Petzold 1984c), mit Geriatriepatienten (idem 1977e), mit behinderten Kindern und ihren Familien (idem 1993i; Petzold, Mathias 1978) – Zielgruppen im gesamten Lebensspektrum also – immer wieder feststellen konnte. Die Dimension des Schöpferischen, ja, des Ästhetischen, die »heilende Kraft des Schönen« (idem 1992m), vermag in allen Bereichen heilpädagogischen Tuns zum Tragen kommen. Die Fragen aber: *wann, wie, in welcher Form*, Dauer und Dosierung, bei welchem Krankheitsbild, welcher Störung oder Schädigung, bei welcher Zielgruppe, Altersstufe, sozialen Schicht, wie bei Männern, wie bei Frauen, wie in welchem institutionellen Rahmen (Heim, Schule, Klinik, Ambulanz) ... – all diese Fragen sind weitgehend offen und durch die individuelle Erfahrung einzelner Praktiker nicht ausreichend zu beantworten.

Gut, man könnte sich damit begnügen, auf die Wirkung »unspezifischer Therapiefaktoren« zu vertrauen. Die Therapieforschung hat ja herausgefunden, daß bei den verschiedenen Therapie-schulen »common factors« am Werk sind (Garfield 1983, 1992; Petzold 1992g; Huf 1992) – wie übrigens bei Laientherapeuten und Selbsthilfegruppen auch (Durlak 1979; Reinecker et al. 1989), Faktoren wie z. B. eine »tragfähige therapeutische Beziehung« (Orlinsky, Howard 1988), die »Förderung von emotionalem Austausch« oder von »Einsicht« usw. Ich habe für die Integrative Therapie 14 hauptsächliche Wirkfaktoren herausgearbeitet (Petzold 1993p), und es sind interessanterweise dabei viele Faktoren festzustellen, die in der entwicklungspsychologischen Längsschnittforschung (Rutter 1988, 1992) bei Risikogruppen als »*protective factors*« gefunden wurden (Petzold, Goffin, Oudhof 1993), z. B. das Vorhandensein einer

»emotional bedeutungsvollen Bezugsperson« mit guten, empathischen, stützenden Qualitäten. Es spricht vieles dafür, daß die »*Förderung kreativen Gestaltens*« solch ein »unspezifischer Wirkfaktor« ist. Empirisch ist dies jedoch noch nicht ausreichend durch Untersuchungen gesichert, weil es Wirksamkeitsstudien im Kontrollgruppendesign und mit zuverlässigen Untersuchungsinstrumenten durchgeführt, für die Musiktherapie, Tanztherapie, Kunsttherapie kaum gibt (Grawe, Bernauer, Donati 1994), so daß über eine gesicherte Wirkung nichts ausgesagt werden kann – die musisch-künstlerischen Formen der Heilpädagogik teilen hier die Probleme der musisch-künstlerischen Therapieformen (Petzold, Orth 1990). Weil wir es im heilpädagogischen Tun aber überwiegend mit Menschen zu tun haben, die Hilfe brauchen, und zwar die *bestmögliche Hilfe*, denn es geht um ihre Gesundheit und ihr Lebensglück, kann man sich nicht damit zufriedengeben, auf *unspezifische Wirkfaktoren* zu vertrauen – z. B. die »*empathische Kompetenz*« der Heilpädagogin, ihre Fähigkeit, Ausdruckspotential zu mobilisieren (was übrigens zuweilen auch kontraindiziert sein kann, hier gilt es, zuverlässige Kriterien durch Forschung zu gewinnen). Vielmehr wird es darum gehen, recht genau zu wissen, was warum wie wirkt, mit welchen Maßnahmen oder Kombinationen von Angeboten man seinen Klienten, Schülern, Patienten, Pflegebefohlenen mit guten Erfolgsaussichten weiterhilft. Ein solches intersubjektiv nachvollziehbares und überprüfbares Wissen kann nur durch die verschiedenen Möglichkeiten *quantitativer* und *qualitativer* Forschung gewonnen werden, denn sie machen Praxis überprüfbar und damit – wo erforderlich – revidierbar. Forschung fördert so das Entstehen von Neuem im Dienste von Menschen, und zwar in methodisch-praktischer Hinsicht, nicht zuletzt aber auch in der Entwicklung von Theorien als »Modellen von hinlänglich zuverlässiger Erklärung von Wirklichkeit« und zur »Ermöglichung von sicheren Aussagen über die Wirkung von Interventionen«. Ein solches Wissen tötet keineswegs kreative Impulse und künstlerische Produktivität, sofern man ein Wissenschaftsverständnis zugrunde legt, das Forschungsdaten den rechten Ort in einem heilpädagogischen Gesamtkonzept gibt. Es wird unverzichtbar werden, sich der Wissenschaft und der Unterstützung und des Feedbacks durch Forschung zu bedienen, einer Forschung, die ihrem »Gegenstand« konzeptuell und methodisch gerecht wird: der Arbeit mit Menschen, die der Heilung und des Heilwerdens bedürfen und

Heil – so ist zu hoffen – auch gewinnen können durch schöpferisches Gestalten in heilsamen zwischenmenschlichen Beziehungen und humanen institutionellen Bedingungen. Eine solche »musisch-künstlerische Heilpädagogik« aus den vorliegenden »Bündeln von Praxiskonzepten« zu entwickeln ist ein Unternehmen, das eine langjährige, geduldige Entwicklungsarbeit erfordert – Schritt für Schritt, in interdisziplinärer Zusammenarbeit von Künstlern, Heilpädagogen, Psychotherapeuten, Psychologen, von Theoretikern, Praktikern, Forschern.

Am Orff-Institut sind Entwicklungen erfolgt, die die gegebene Praxiserfahrung mit dem vorhandenen Lehrangebot koordiniert haben, so daß schon wichtige Schritte in Richtung einer musisch-künstlerischen Heilpädagogik unternommen worden sind. Die Fortführung und der Ausbau des interdisziplinären Lehrangebots, die konsequente konzeptuelle Weiterentwicklung eines breiten theoretischen Rahmens und der Aufbau einer Infrastruktur für Forschung werden weitere Schritte sein, die zu unternehmen sind, um den Schwerpunkt einer »musisch-künstlerischen Heilpädagogik« weiter zu festigen. Mit Blick auf die Erfordernisse in den Praxisfeldern, und das heißt auch auf Berufsmöglichkeiten der Studenten und Absolventen, wird eine starke Orientierung im Bereich der Heilpädagogik – nicht zuletzt durch die Möglichkeiten des Magisterstudiums – gute Zukunftschancen bieten. Es würde damit das reiche Potential des *Orffschen* Ansatzes auch noch systematischer in andere Felder psychosozialer Arbeit hineingetragen in Form »musisch-künstlerischer Heilpädagogik«, die auch weitere Öffnungsmöglichkeiten zu postgradualen Ausbildungen im therapeutischen Feld (Musiktherapie, Tanztherapie) als Perspektiven hätte, wenn man in diese Richtung gehen will. Das am Orff-Institut Vermittelte wäre hierfür eine hervorragende Basis.

LITERATUR:

- Bach, H.: Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick 1985, 3–24.
 Belardi, H.: Die Stigmatisierung der Institution – Stigmatisierung durch die Institution, *Gestalt und Integration* 1; 1991, 72–77.
 Bleidick, U.: Pädagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung. Zeitschrift für Heilpädagogik 28, 1977, 207–229.
 Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Marhold, Berlin 1984⁵.
 Bleidick, U.: Theorie der Behindertenpädagogik, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1. Marhold, Berlin 1985.
 Brusten, M., H. Hohmeier: Stigmatisierung, 2 Bde. Luchterhand, Neuwied 1975.

- Dalcroze, E. J.: Rhythmus, Musik und Erziehung. Benno Schwabe, Basel 1921.
- Durlak, J. A.: Comparative effectiveness of paraprofessional and professional helpers. *Psychol. Bull.* 86: 1979, 80-92.
- Foucault, M.: Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical, Gallimard, Paris 1972; dtsh. Die Geburt der Klinik. Archäologie des ärztlichen Blickes. Hanser, München 1973; Ullstein, Berlin 1976.
- Garfield, S. L.: Psychotherapy: an eclectic approach. Wiley, New York 1980; dtsh. Psychotherapie: Ein eklektischer Ansatz. Beltz, Weinheim 1983.
- Georgens, J. D., H. M. Deinhard: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Bd. 1, Leipzig 1861; Gießen 1979.
- Goetze, H., H. Neukäter: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6. Edition Marhold, Berlin 1989.
- Grawe, K., R. Donati, P. Bernauer: Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Hogrefe, Göttingen 1994.
- Hanselmann, H.: Einführung in die Heilpädagogik. Zürich, 1930/1954⁴.
- Huf, A.: Psychotherapeutische Wirkfaktoren. Psychologie Verlags Union, Weinheim 1992.
- Keupp, H.: Psychiatrische Störungen als abweichendes Verhalten, München 1972.
- Kobi, E. E.: Personenzentrierte Modelle der Heilpädagogik. In: Bleidick 1985, 273-294.
- Kuhn, Th.: The structure of scientific revolutions. Chicago University Press, Chicago 1970; dtsh. Die Struktur der wissenschaftlichen Revolution. Suhrkamp, Frankfurt 1976, 1979.
- Moor, P.: Heilpädagogik. Bern 1965.
- Moor, P.: Heilpädagogische Psychologie, 2 Bde. Bern 1967².
- Myschker, N.: Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, Neukäter 1989, 155-190.
- Neukäter-Pieweck, A.: Grundzüge anthroposophischer Heilpädagogik. In: Goetze, Neukäter 1989, 436-450.
- Orlinsky, D. E., K. I. Howard: A generic model of psychotherapy. *J. of Integrative and Eclectic Psychotherapy* 6, 1986, 6-27; dtsh. *Integrative Therapie* 4, 1988, 281-308.
- Petzold, H. G.: Integrative Geragogik - Gestaltmethoden in der Bildungsarbeit mit alten Menschen, 1977e. In: Petzold, Brown 1977, 214-246.
- Petzold, H. G.: Integrative Therapie - der Gestaltansatz in der Begleitung und psychotherapeutischen Betreuung sterbender Menschen, 1984c. In: Spiegel-Rösing, Petzold 1984, 431-501.
- Petzold, H. G.: Das Ko-responsenzmodell als Grundlage der Integrativen Therapie und Agogik, 1991e. In: Petzold 1991a, 19-90.
- Petzold, H. G.: Integrative Therapie. Ausgewählte Werke, Bd. II/2: Klinische Theorie. Junfermann, Paderborn 1992a.
- Petzold, H. G.: Das »neue« Integrationsparadigma in Psychotherapie und klinischer Psychologie und die »Schulen des Integrierens« in einer »pluralen therapeutischen Kultur«, 1992g. In: Petzold 1992a, 927-1040.
- Petzold, H. G.: Die heilende Kraft des Schöpferischen. Orff-Schulwerk-Informationen 50, 1992m, 6-9; repr.: *Integrative Bewegungstherapie* 1, 1993, 10-14.
- Petzold, H. G.: Zur Integration motopädagogischer, psychotherapeutischer und familientherapeutischer Interventionen in der Arbeit mit geistig Behinderten, 1993i. In: Koch, U., Lotz, W., Stahl, B. (Hrsg.), Die Psychotherapeutische Behandlung geistig behinderter Menschen. Edition Medizin, Weinheim 1993.
- Petzold, H. G., G. Brown (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Pfeiffer, München 1977.
- Petzold, H. G., J. J. M. Goffin, J. Oudhof: Protektive Faktoren und Prozesse - die »positive« Perspektive in der longitudinalen, »klinischen« Entwicklungspsychologie und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie. In: Petzold, Sieper, 1993a, 173-266.
- Petzold, H. G., U. Mathias: Integrative Pädagogik in der Arbeit mit Behinderten und verhaltensgestörten Kindern. In: Petzold, Brown, 1978, 156-166.
- Petzold, H. G., I. Orth: Die neuen Kreativitätstheorien, 2 Bde. Junfermann, Paderborn 1990a.
- Petzold, H. G., J. Sieper (Hrsg.): Integration und Kreativität. Junfermann, Paderborn 1993a.
- Reinecker, H., G. Schiepek, T. Gunzelmann: Integration von Forschungsergebnissen: Meta-Analysen in der Psychotherapieforschung. *Zeitschrift für klinische Psychologie* 18, 1989, 101-106.
- Rutter, M.: Studies of psychosocial risk. The power of longitudinal data. Cambridge Univ. Press, Cambridge 1988.
- Rutter, M.: Pathways from childhood to adult life. *J. Child Psychology and Psychiatry* 1, 1989, 23-51; dtsh. *Integrative Therapie* 1/2, 1992, 11-44.
- Schwarz, F. H. Ch.: Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre (1805), repr. Paderborn 1968.
- Spiegel-Rösing, I., Petzold, H. G. (Hrsg.): Die Begleitung Sterbender - Theorie und Praxis der Thanatothérapie. Ein Handbuch, Junfermann, Paderborn 1984, 1992².

Summary

H. G. Petzold dedicates his contribution to the tasks of Special Education which he suggests describing as "musisch-künstlerisch" (the Muses and the Arts). He discusses the concepts and their history in existing theory and practice. Appreciating this, he refers to those vital artistic/pedagogical concepts in practice in which success and meaning is evident even when the scientific references and foundations need to be developed. He considers the impetus of such great personalities as Carl Orff, Dalcroze, Steiner and Jacobi whose works have their own special ways of being implemented. They carry with them a rich collection of methods, techniques and media for working with people in a therapeutic, developmental and creativity-stimulating intention. Therefore one should strive to have their positive results recognized through scientific research. From a "bundle of practical concepts" a "musisch-künstlerisch" Special Education should be developed.

Prof. DDR. Hilarion Petzold

Lehrer des Fritz-Perls-Institutes, lehrt an den Universitäten Amsterdam und Paris. Seit 1990 regelmäßig Gastdozent mit einem Lehrauftrag am Orff-Institut.

Deutschland

Verdienstkreuz für Liselotte Orff

Am 13. Oktober 1993 wurde Liselotte Orff das Verdienstkreuz der 1. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen. Die Laudatio hielt Hans Zehetmair, Bayerischer Staatsminister für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst.



Sehr verehrte Frau Orff,

Sie tragen durch Ihren kompetenten und uneigennütigen Einsatz maßgeblich dazu bei, die Grundlagen für die Dokumentation, wissenschaftliche Forschung und weitere Verbreitung des Werkes Ihres 1982 verstorbenen Ehemannes, des bedeutenden Komponisten Carl Orff, zu schaffen. Bereits im Jahre 1960 wurden Sie mit der Verwaltung und Ordnung seines Werkes betraut. Mit großer Hingabe widmeten Sie sich der Unterstützung der kompositorischen und künstlerischen Aktivitäten Ihres Gatten. Nach dessen Tod wurden Sie Vorstand der Carl-Orff-Stiftung, in die der gesamte musikalische Nachlaß eingebracht wurde. Mit großem Engagement wirkten Sie entscheidend am Aufbau der Stiftung mit und fördern deren Aktivitäten nachdrücklich. Ziel der Stiftung sind der Erhalt und die Pflege von Nachlaß und Werk dieses außergewöhnlichen Komponisten. Ihrer Initiative

ist es maßgeblich zu verdanken, daß in München das Orff-Zentrum, ein Staatsinstitut für die Erforschung und Dokumentation des Orffschen Werkes, errichtet wurde. Dank Ihrer Weitsicht und Großzügigkeit konnten die gesamten Partituren Carl Orffs als Dauerleihgabe in die Bayerische Staatsbibliothek und in das Carl-Orff-Zentrum eingebracht werden, um sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Ihnen ist es zu verdanken, daß der gesamte künstlerische Nachlaß in einer solchen Geschlossenheit verfügbar ist. Sie haben sich durch Ihr hohes Engagement und die Pflege und den Erhalt der Werke Ihres Gatten Verdienste erworben, denen für die Allgemeinheit herausragende Bedeutung zukommt.

Für Ihre Verdienste hat Ihnen der Herr Bundespräsident das Verdienstkreuz 1. Klasse verliehen. Ich habe die Ehre, Ihnen diese hohe Auszeichnung aushändigen zu dürfen.

Zur Geburt eines neuen Kurs-Angebotes: Musikalisch-tänzerische Späterziehung

Vom 13.-17. September 1993 fand in der Bayerischen Musikakademie in Hammelburg eine Fortbildung ganz spezieller Art statt. Die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland unter der engagierten Leitung von Karl Alliger bot zum ersten Mal das Thema Musikalisch-tänzerische Späterziehung an. Wie unterschiedlich man dieses Thema verstehen kann bzw. wie wenig definiert diese neue Richtung noch ist, zeigte sich in der äußerst vielfältigen Zusammensetzung der ungefähr 30 TeilnehmerInnen. Bei der Vorstellungsrunde am ersten Abend stellte sich heraus, daß eine mögliche Zielgruppe, nämlich musik- und tanz-interessierte Senioren, hier vertreten war. Dazu gesellten sich Menschen, die in der Altenpflege und -betreuung tätig sind, Auszubildende für diesen Bereich, LehrerInnen aus dem Musikschulbereich, die die Unterrichts-Angebote für Erwachsene und Senioren einrichten oder erweitern wollen. Die musikalischtänzerische Vorbildung der Gruppe reichte von der Alltagserfahrung bis hin zum Musikstudium, die pädagogischen Vorerfahrungen im Umgang mit Erwachsenen von gar keiner bis zu professioneller: eine ungeheure Herausforderung an die drei DozentInnen Peter Cubasch, Theresia Hörl und In Suk Lee, die zunächst weit auseinanderklaffen-

den Vorerwartungen und Erfahrungen zu verbinden, eine phantastische Chance für alle Teilnehmer, integratives Arbeiten mit Erwachsenen am eigenen Leib zu erfahren.

So stand denn auch die Selbsterfahrung, die Körperbewußtmachung, das Wachmachen für sich und die anderen, das Miteinander und trotzdem Individuelle im Umgang mit einfachen musikalischen und bewegungsorientierten Inhalten im Vordergrund dieses Kurses. Die angenehme Ruhe, die große Geduld und die liebevolle Führung, die man bei allen drei DozentInnen in der jeweils individuellen Eigenständigkeit spüren durfte, bewirkten eine überraschend harmonische und gute Gruppenatmosphäre. Ob in der Klein- oder Großgruppe, jeder konnte seinen Platz finden, auch wenn es immer wieder Kraft und Überwindung kostete, sich auf Neues oder wenig Vertrautes einzulassen. Für viele war sicherlich der aus dem Körper entwickelte Umgang mit der eigenen Stimme, das freie Bewegen, das Spielen auf Stabspielen über Rhythmusinstrumente bis hin zu den Congas, das Gestalten und Erfinden von Tänzen, Liedern und Geschichten absolutes Neuland. Wer mit diesen Inhalten schon vertrauter war, konnte seine Aufmerksamkeit auf die fein nuancierte und sensibel auf die jeweiligen Teilnehmer abgestimmte Methodik der DozentInnen richten.

Sicherlich blieben auch Erwartungen unerfüllt. So wurden Wünsche geäußert, stärker in das harmonische Begleiten und Gestalten von Liedern einzudringen, noch differenzierter auf das Tanzen mit nicht mehr so beweglichen Menschen einzugehen, noch mehr Repertoire für Lieder, Tänze und andere musikalische Aktivitäten aufzubauen. Wünsche, die im ersten Kurs zu diesem Thema unmöglich alle erfüllt werden konnten, Wünsche, die Peter, Theresia und In Suk helfen, den nächsten Kurs zu diesem Thema – leider erst im Herbst 1994 wieder in Hammelburg – gedanklich vorzubereiten.

Am Abschlußabend wurde gefeiert. Mit Musik, Tanz und Sekt hoben wir nicht nur ein neues Kursangebot aus der Taufe, sondern auch die Erkenntnis, daß Musik alle Menschen erfassen und verbinden kann, daß es nie zu spät ist, damit zu beginnen, daß Menschen jeden Alters hier sinnvoll und durch alle Sinne angesprochen werden und die Verbundenheit zu sich selbst und den anderen erhalten oder neu angeregt werden kann.

»Für mich war Musik bisher ein schwarzes Loch. Jetzt habe ich so viel Appetit bekommen, daß ich mich sofort zu Hause informieren muß, wo ich

weitermachen kann.« So das Zitat eines Kursteilnehmers im Seniorenalter.

Der Kurs hat viel bewegt: unseren Körper, unsere Gefühle und Gedanken, das Zugehen auf andere Menschen. Ich hoffe, daß diese Bewegung weiterwirkt und viele Initiativen im Rahmen der musikalisch-tänzerischen Späterziehung zur Folge hat.

Barbara Metzger

Karl Alliger zum Geburtstag

Am 1. Mai 1994 feierte Karl Alliger, der Geschäftsführer der Orff-Schulwerk Gesellschaft und Leiter der Musikschule Gräfelfing, seinen 65. Geburtstag. Stellvertretend für die KursteilnehmerInnen und ReferentInnen der Orff-Schulwerk Gesellschaft haben Werner Beidinger, Ulrike Meyerholz, Elvira Ortiz und Susi Reichle einen Geburtstagscocktail gemixt:



»Man nehme:

65 Jahre Lebenserfahrung

10 cl Herzenswärme, Humor und Großzügigkeit nach Belieben

1 Prise Leidenschaft, mit Scharfsinn abgeschmeckt

1 Schuß Geduld und Ruhe,

gewürzt mit Flexibilität und Charme.

Das Ganze 42 Sekunden mit Kompetenz shaken und mit einem offenen schlesischen Mohnkuchen servieren.«

Wir erheben das Glas und gratulieren herzlich!

rw

Gerhard Kuhn †

Der langjährige Geschäftsführer der Europäischen Bildungsgemeinschaft war ein Diplom-Volkswirt, der die Maxime, daß der Mensch selbst die Mitte in allen politischen und wirtschaftlichen Systemen ist, zu seiner unternehmerischen Grundhaltung gemacht hat. Teamgeist, Gesprächsbereitschaft und persönliche Zuwendung prägten seinen Führungsstil. Für seine Verdienste wurde Gerhard Kuhn im Oktober 1990 das Bundesverdienstkreuz am Bande verliehen. Im März dieses Jahres verstarb der Vorstandsvorsitzende der Orff-Schulwerk Gesellschaft.

rw

Hermann Handerer †

Im März 1994 verstarb überraschend Prof. Hermann Handerer – nur einen Monat vor seinem 80. Geburtstag.

Prof. Handerer lehrte bis zu seiner Emeritierung an der Pädagogischen Hochschule und der Universität Regensburg; danach übernahm er einen Lehrauftrag an der dortigen Fachhochschule, wo er auch maßgeblich an der Errichtung des Studienschwerpunktes »Musik- und Bewegungserziehung« im Fachbereich Sozialwesen beteiligt war.

Neben seinen vielen Aktivitäten war ihm die Verbreitung der musikpädagogischen Ideen Carl Orffs ein besonderes Anliegen. Mit unermüdlichem persönlichem Engagement setzte er sich – in enger Zusammenarbeit mit Carl Orff und der Leitung des Orff-Instituts – für die Gründung der Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht (den sogenannten Orff-Klassen) an den bayrischen Grund- und Hauptschulen ein. Für Handerer war Musikpädagogik nicht bloß eine fachspezifische Angelegenheit, sondern etwas, was den ganzen Menschen anging – Seele, Geist und Körper. Viele LehramtsstudentInnen verdanken ihm wertvolle, mannigfache Anregungen für den Musikunterricht. Er machte ihnen Mut, auch Neues zu versuchen, neue didaktische Wege zu beschreiten, damit die Kinder und Jugendlichen Musik lebendig erfahren können.

Professor Handerer wird allen, die mit ihm zu tun hatten, in intensiver Erinnerung bleiben – als fachlich versierter Musikpädagoge, aber auch als Persönlichkeit, die es verstand, Menschen für eine Sache zu begeistern und diese Begeisterung immer wieder neu zu entfachen.

Erich Burger

Frankreich

Die Association Orff de France besteht seit nunmehr 15 Jahren. Unter der engagierten Leitung von Anne-Marie Grosser veranstaltet die Gesellschaft jährlich etwa 25 Kurse, die verschiedene Zielgruppen ansprechen:

- Eine Kursreihe für Musiker wird in Form von aufbauenden Wochenend-Kursen organisiert,
- Lehrern und Tänzern werden Kurse offeriert, die jeweils sechs Veranstaltungen über ein Jahr verteilen,
- Musiktherapie-Kurse versammeln die Teilnehmer viermal in einem Jahr,
- in Kursen für die musikalische Frühförderung von Kleinkindern werden Wege für eine ganzheitliche Entwicklung durch Musik aufgezeigt,
- themenorientierte Kurse ergänzen das Angebot.

Im Sommer 1993 hat die Association Orff de France erstmals musikalische Ferien für Eltern und Kinder veranstaltet. Der Erfolg war so ermutigend, daß der Kurs auch in diesem Jahr stattfinden wird. Unter dem Titel »Stage international d'été – Musique, Art, Mouvement, Pédagogie« arbeiten Musiker, Tänzer, Bildhauer, Maler und Pädagogen mit den Teilnehmern an vielfältigen Themen der Musik- und Tanzerziehung und verdeutlichen Verbindungslinien zwischen den Künsten.

Der Kurs wird vom 20.–28. Juli 1994 in Vezelay stattfinden. Informationen sind zu erhalten bei: Association nationale Orff 89660 Asnières-sous-Bois.

rw

Kanada

13. Nationale Konferenz in Toronto

Unter dem Thema »Mosaic-Mosaïque – Sound, Movement and Colour« stand die 13. Konferenz der kanadischen Orff-Schulwerk Gesellschaft »Music for Children – Carl Orff Canada – Musique pour Enfants« vom 13.–17. 4. 1994 in Toronto.

Dank eines Stipendiums von Frau Liselotte Orff hatte ich Gelegenheit, daran teilzunehmen.

Organisiert wurde die Veranstaltung diesmal vom Ontario Chapter unter der Leitung von Lois Birkenshaw-Fleming und Alison Kenny-Gardhouse. Den ca. 400 Teilnehmern aus ganz Kanada und den USA bot sich in diesen Tagen ein buntes Programm aus Workshops, Aufführungen, Vorträgen und Ausstellungen. Die »Sessions«, in denen prak-

tisch gearbeitet wurde, hatten z. B. folgende Inhalte: »Orff-Schulwerk in Your School / Jane Frazee« – »Au jeu les jeunes / Gylaine Myre« – »Games and Songs from five Continents / Doug Goodkin« – »From Music to Movement to Music / Verena Maschat« – »Choral Orff / Susan Knight« – »Orff and the Drama Process / Hania Krajewski« – »Introducing Children to the Recorder / Dan Douglas« – »I hear Music and my Body Responds and Moves / Hanna Redlefsen« ...

Zahlreiche Aufführungen von Kinder- und Jugendgruppen, professionellen Theater- und Tanzgruppen beeindruckten durch ihre Lebendigkeit. Herausragend fand ich eine Aufführung der Claude Watson School for the Arts »Pictures at an Exhibition« mit Kindern zwischen 10 und 12 Jahren unter der Leitung von Alice Brass. Selten habe ich Stücke des Orff-Schulwerks in so amüsanten und phantasievoller Weise musiziert, getanzt und gestaltet erlebt.

Man feierte zugleich den 20. Geburtstag der kanadischen Orff-Schulwerk Gesellschaft und in unzähligen kleineren und größeren Reden wurden die Pioniere der Orff-Bewegung in Canada honoriert. David Booth hielt einen spannenden Vortrag über »Putting Humpty-Dumpty Together again: Integrating the Arts Into the Curriculum«.

Trotz des dichten Programms hatte ich immer wieder Gelegenheit, bei Coffee-Breaks, einem festlichen Bankett, beim Sektempfang der Präsidentin oder beim geselligen Volkstanz mit den Menschen, die ich bislang nur vom Papier her kannte, ins Gespräch zu kommen, neue Kontakte zu knüpfen und Gedanken und Ideen auszutauschen.

Ich bin begeistert von der Lebendigkeit des Orff-Schulwerks in Kanada, von der Fähigkeit der Menschen dort, Tradiertes neu zu beleben, und freue mich über viele Erfahrungen und Anregungen, die ich mit nach Hause nehmen konnte.

Monika Sigl

Niederlande

Peuters en Muziek

Unter diesem Namen ist seit einigen Jahren eine Arbeitsgemeinschaft in Holland unter dem Vorsitz von Elly Zoomermeijer aktiv, die sich die musikalische Frühförderung von Kleinkindern bis zum Alter von vier Jahren zum Ziel gesetzt hat. Die Initiatoren Wouter Paap und Annie Langelaar möchten die frühkindliche musikalische Entwicklung fördern helfen, indem sie Eltern ermutigen,

mit ihren Kleinsten zu Hause Musik zu machen, Anregungen geben für eine Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen durch Musik und indem sie Aktivitäten entfalten, die Musik in andere Lebensbereiche integrieren.

Darüber hinaus veranstaltet die Arbeitsgemeinschaft Kurse für Betreuer und Erzieher von Kleinkindern in Spielgruppen und Tagesstätten sowie für Musiklehrer, die in der Ausbildung in sozialpädagogischen Einrichtungen tätig sind.

rw

Österreich

Fortbildungsarbeit in Kärnten

»Advent« – so der Titel jenes Seminars am 20. und 21. November 1993, das die Gestaltung der vorweihnachtlichen Zeit im Musikunterricht und im musikalisch-rhythmischen Bereich zum Inhalt hatte.

Mit großem Einfühlungsvermögen ist es dem Referenten Wolfgang Hartmann dabei gelungen, die pädagogischen Arbeitsbereiche der Teilnehmer, die aus den verschiedensten Schultypen kamen, zu berücksichtigen.

Die im Niveau aufbauende Kursarbeit reichte von spielpraktischen Übungen, Liedbegleitung, über Möglichkeiten der musikalischen Umsetzung von Gedichten und Weihnachtsspielen bis zu Erläuterungen von Hörbeispielen klassischer Weihnachtsoratorien.

Die Thematik des Seminars und nicht zuletzt der Referent fanden so großes Interesse, daß die Veranstaltung wiederholt werden mußte.

In einem weiteren Fortbildungsangebot am 5. Februar 1994 gelang es der Referentin, Frau Dr. Ulrike Jungmair, in einem Seminar zum Thema »Rhythmische Sprachgestaltung« durch abwechslungsreiche Sprachspiele, Verse und Sprechtexte »lebendige« Rhythmuserfahrung den Teilnehmern erlebbar zu machen.

Verdeutlicht wurde auch, wie Klänge durch kreatives Spielen mit Sprache und Rhythmus zeitlich und energetisch miteinander verbunden werden können.

Die ständig ausgelasteten Seminare bzw. die Notwendigkeit, manche Angebote zu wiederholen, sprechen für das Interesse der Mitglieder der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« an unseren Seminar- und Kursangeboten und machen die Organisationsarbeit in Kärnten zur »Freude«.

Elisabeth Lindvai-Soos

Polen

Urszula Smoczyńska, die Präsidentin der polnischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, berichtet in einem Brief von Neuigkeiten und Neuerungen. Als wichtigstes Ereignis in diesem Jahr nennt sie die Errichtung eines zweijährigen Fortbildungsstudiums an der Musikakademie Warschau auf der Grundlage der pädagogischen Ideen von Carl Orff. Frau Smoczyńska ist als Leiterin des Studienganges berufen, der im Herbst 1994 erstmals belegt werden kann. Bedingung für die Aufnahme ist der erfolgreiche Abschluß eines Musikstudiums oder eines pädagogischen Studiums. Es wird mit 30 Teilnehmern aus ganz Polen gerechnet, die die Lehrveranstaltungen berufsbegleitend und in Form von einwöchigen Gastkursen auswärtiger Dozenten besuchen können. Der Fächerkanon umfaßt Elementare Musikerziehung, Ensemblespiel mit Orff-Instrumenten, Bewegungstechnik und Bewegungsimprovisation, künstlerischer Einzelunterricht für Blockflöte und Stimme, Volks- und Kindertänze sowie Hospitation und Lehrpraxis in einer Kindergruppe.

Im September dieses Jahres wird wieder ein Orff-Schulwerk-Kurs mit Referenten des Orff-Instituts Salzburg stattfinden. Ermöglicht wird diese schon traditionelle Veranstaltung durch die finanzielle Unterstützung des österreichischen Kulturinstituts in Warschau.

rw

Schweiz

Neue Initiativen der Orff-Schulwerk Gesellschaft

Ernst Waldemar Weber berichtet von den Aktivitäten der Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Schweiz. Sein Schreiben beginnt mit einem Aufatmen angesichts der auch in unserem Nachbarland spürbaren wirtschaftlichen Schwierigkeiten: »Unsere Gesellschaft spürt die Rezession glücklicherweise nur in geringem Maße; die ausgeschriebenen Kurse konnten fast alle mit Erfolg durchgeführt werden. Im laufenden Jahr gibt es in den Herbstkursen (am 10./11. September in Wangen bei Olten mit Markus Stöcklin und am 29./30. Oktober mit Astrid Hungerbühler in Stansstad) noch einige freie Plätze.

Der Schweizerische Musikrat hat einem Antrag des Delegierten der Orff-Schulwerk Gesellschaft zuge-

stimmt, daß Vorarbeiten für die Schaffung einer Institution »Jugend + Musik« (analog zu »Jugend + Sport«) an die Hand zu nehmen seien. Zwar hat sich in der Folge gezeigt, daß bis zu diesem Ziel ein langer Weg vor uns liegt. Doch ist man bei »Jugend + Sport« nicht abgeneigt, sich auch für die Musik zu öffnen. So könnten etwa in der Sparte Lagersport auch Musiklager (Chöre, Orchester, Bands) durchgeführt werden, wenn täglich anderthalb Stunden integriert sind. Nach dem gegenwärtigen Stand der Diskussion könnte es sich dabei auch um Tanz handeln. Es muß allerdings noch darüber verhandelt werden, ob auch andere Kriterien als die der Konditionsförderung maßgebend sein sollen.

Am 12. Juni stimmt das Schweizer Volk über den Verfassungsartikel zur Kulturförderung ab. Wir hoffen sehr, daß er angenommen wird und die Kulturförderung damit endlich eine rechtliche Grundlage erhält.

Im August startet auf Initiative von Lord Menuhin in zehn europäischen Ländern das Projekt MUS-E: in unterprivilegierten Gegenden wird in Schulklassen vermehrter Musikunterricht erteilt, angeleitet durch Animatoren, die etwa viermal jährlich mit den Klassen arbeiten. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet und ausgewertet von der Universität Bern.«

Spanien

Curso de Artes Plásticas, Música y Danza. Madrid, Febrero 1994.

Centro Cultural Juan de Herrera – Colegio Santa María de los Rosales.

Sofía López-Ibor relata:

«Durante mis dos años de estancia en Salzburgo para estudiar en el Orff-Institut se hicieron algunas reformas en el colegio donde yo trabajaba. Un viejo edificio se sustituyó por uno nuevo, de modernas instalaciones, que funcionan a su vez como Centro Escolar y como Centro Cultural para el pueblo de Aravaca, cercano a Madrid. Los alumnos del colegio, que van desde los tres hasta los dieciocho años participan en la vida de este Centro Cultural, asisten a los conciertos, exposiciones, conferencias y otras actividades.

La sala de exposiciones donde habitualmente exhiben su obra los artistas, está construida junto a un taller de cerámica, un taller de pintura y un gimnasio. Al visitar el nuevo edificio del colegio a mi

vuelta de Salzburg pensé que éste era un espacio ideal para realizar un curso con Barbara Haselbach.

El tema de la interdisciplinaridad entre las artes plásticas, la música y la danza, despierta un enorme interés en los profesores españoles que trabajan en Secundaria. Ésto ocurre porque con los planes de educación musical que se están desarrollando durante estos años en mi país, se introduce la interdisciplinaridad como una novedad con respecto a planes anteriores. Por otra parte, el hecho de que Barbara Haselbach venga a Madrid a hacer un curso atrae a muchos profesores que están interesados en su trabajo.

El curso se realizó el pasado mes de Febrero con un total de 25 alumnos, todos ellos profesores de Música, Plástica, Danza o Educación Física. Una de las últimas sesiones se realizó en el Museo de Arte Reina Sofía, en el marco de una provocativa exposición de Bruce Neumann. Ésta ha sido una de las primeras actividades que ha realizado la sección pedagógica de este museo.

Los participantes en el curso estuvieron encantados de trabajar con Barbara Haselbach y coincidieron en resaltar la calidad del curso y lo positivo de la experiencia. ¡Barbara, vuelve el año que viene!»

Kurs »Bildende Kunst, Musik und Tanz«. Madrid, Februar 1994

Sofía López-Ibor (Absolventin des Orff-Instituts 1992) berichtet, wie sie nach ihrer Rückkehr an die Schule, wo sie vor ihrem Studium in Salzburg bereits jahrelang unterrichtet hatte, den idealen Rahmen vorfand, um einen Kurs mit Barbara Haselbach zu organisieren. Ein neues Gebäude beherbergt nun sowohl Grundschule und Gymnasium wie auch abends und an Wochenenden ein Kulturzentrum. Die Schüler, deren Eltern und die Lehrer nehmen an dessen Veranstaltungen teil – Ausstellungen, Konzerte, Vorträge etc. Direkt neben dem Ausstellungsraum befinden sich eine Keramik-Werkstatt, ein Mal- und Zeichenraum sowie ein Raum für Bewegung/Tanz.

Aufgrund der Tatsache, daß fächerübergreifendes Arbeiten neu in den derzeit in Entwicklung und Erprobung befindlichen Lehrplan der Sekundarschulen/Gymnasien aufgenommen wurde sowie dem großen Interesse am Thema und der Dozentin, waren die 25 zur Verfügung stehenden Plätze im Nu besetzt. Die teilnehmenden Lehrer aus den Bereichen Musik, Bildnerisches Gestalten, Tanz und Sport waren begeistert von dieser neuen Er-

fahrung und wünschten einstimmig eine Fortsetzung im nächsten Jahr.

Eine der letzten Arbeitsphasen dieses Kurses fand im Museum für Moderne Kunst »Reina Sofía«, Madrid, statt, im Rahmen einer herausfordernden Ausstellung von Werken Bruce Neumanns. Dies war auch gleichzeitig die erste Aktivität des vor kurzem ins Leben gerufenen Museumspädagogischen Zentrums, deren Mitarbeiter ebenfalls sehr an der Weiterführung dieser Arbeit mit Barbara Haselbach interessiert sind.

Ungarn

Musikpädagogische Konferenz

Vom 7.–10. April 1994 wurde in Tatabánya eine Konferenz abgehalten, bei der sich etwa 60 Musiklehrer aus ganz Ungarn über alternative musikpädagogische Methoden und Konzeptionen informieren konnten.

Veranstalter waren der Ungarische Musikrat, vertreten durch seine Präsidentin Frau Katalin Forrai und die Generalsekretärin Frau Éva Csébfalvi und das Internationale Institut für kreative Musikerziehung, dessen künstlerischer Leiter Herr János Gonda gemeinsam mit Herrn Benedek Benkő auch für die ausgezeichnete Organisation verantwortlich zeichnete.

Nach der offiziellen Begrüßung durch den Bürgermeister der Stadt eröffnete die Pianistin und Musikpädagogin Frau Erzsébet Tusa die Konferenz, die sie während der kommenden Tage mit ihren warmherzigen und klugen Kommentaren und Einführungen sowie einem sehr interessanten Schlußreferat umrahmte. Für die folgenden drei Stunden übernahm Herr Jaques Chapuis aus Frankreich das Rednerpult und erläuterte ausführlich, ergänzt durch eine Reihe von Videobeispielen aus der Praxis die musikpädagogische Methode von Edgar Willems, einem Belgier, dessen Konzept bisher vorwiegend in den romanischen Ländern Europas Verbreitung fand. Am Freitag Vormittag demonstrierte Frau Marie-Laure Bachmann, die Direktorin des Jaques-Dalcroze Instituts in Genf, dessen Methode, wobei sie einigen mutigen Musiklehrern die Möglichkeit bot, an einfachen, aber eindrucksvollen Übungen den Zusammenhang von Musik und Bewegung, z. B. von Körperspannung und musikalischer Dynamik, zu erfahren. Der folgende Vortrag von Herrn Szabolcs Esztényi, einem ungarischen Pianisten und Klavierpädagogen, der bereits seit vielen Jahren an der

Musikhochschule in Warschau tätig ist, führte ein in moderne Ansätze der Klavierimprovisation. Am Nachmittag stellte ich das Orff-Schulwerk als ein Konzept einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung und einen aktuellen Beitrag zu einer kreativen und kindzentrierten schulischen und außerschulischen Musikerziehung vor. Eine Musikalienhandlung hatte ein Orff-Instrumentarium zur Verfügung gestellt, das vielen Lehrern nur vom Hörensagen bekannt war und interessiert betrachtet und ausprobiert wurde.

So baute ich in meinen Vortrag auch eine Reihe praktischer Spiele und Übungen ein, um die Instrumente zum Klingen zu bringen und um den engen Zusammenhang von Sprache, Musik und Bewegung zu verdeutlichen.

Am Abend wurden wir überrascht von einer beeindruckenden Tanztheater-Vorführung einer jungen Truppe aus Budapest, die zu einer zeitgenössischen ungarischen Komposition eine bizarre Bilderfolge gestaltete. Der zweite Teil des Abends gehörte einem besonderen Experiment: eine Gruppe von drei Jazzmusikern (Klavier, Gitarre und Percussion – hier allerdings beschränkt auf eine ganze Reihe unterschiedlich großer Kalimbas!) improvisierte und regte damit die Tanztruppe an, dazu in Korrespondenz zu treten. Gleichzeitig begannen zwei, in Ungarn bekannte moderne Maler, gemeinsam im Wechsel an einem Bild zu arbeiten. Es entwickelte sich ein immer spannender werdendes Wechselspiel, in das der Zuschauer und -hörer mit seinen unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interpretationen mit einbezogen war.

Der britische Musikpädagoge Phil Ellis von der Universität Warwick/Coventry stellte unter dem Titel »Musikalische Kreativität und die Rolle neuer Technologie« ein sehr interessantes Konzept vor, wo Kinder im Vorschulalter ebenso wie Jugendliche und Behinderte alleine, in Kleingruppen und im Klassenverband auf differenzierte Weise den Umgang mit Computern im Hinblick auf die Verwendung von Musikprogrammen erlernen und damit kreativ experimentierend, improvisierend und komponierend umgehen. Ton- und Videoaufnahmen ergänzten Phil Ellis' Vortrag.

Frau Maria Scheily aus Budapest berichtete zum Abschluß der Konferenz über ihre Arbeit an einer Waldorfschule und stellte dabei die therapeutischen Einsatzmöglichkeiten der Eurythmie nach Rudolf Steiner in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Besonderes Interesse fanden hier auch die praktischen Beispiele, die Frau Scheily zur Konkretisierung ihrer Aussagen vorführte.

Nach dem oben bereits erwähnten Schlußreferat

durch Frau Tusa folgte eine ausführliche und sehr engagierte und intensive Abschlusdiskussion aller Teilnehmer und Referenten, in der deutlich wurde, wie sehr die anwesenden ungarischen Musikpädagogen an einem Musikunterricht interessiert sind, der vielseitig angelegt ist und *jedem* Kind – ohne Auslese oder Ausgrenzung – die Möglichkeit zu einer persönlichen Entwicklung bietet.

Am Abend fand die Konferenz ihren Abschluß durch ein Konzert, das von jugendlichen Wettbewerbspreisträgern auf hohem Niveau gestaltet wurde.

Manuela Widmer

Vereinigte Staaten von Amerika

Sofía López-Ibor at the National Conference

Last November I was lucky enough to be able to take part in the National Conference "The Drum – The Voice – The Dance" celebrating the 25th Anniversary of the American Orff-Schulwerk Association, which was held in Indianapolis, Indiana. I am extremely grateful to the Carl-Orff Foundation and Frau Liselotte Orff who have made this visit possible.

I believe that the first contact with AOSA is as surprising to any person from Europe who has studied at the Orff-Institut as it has been for me. The relaxed and familiar atmosphere of the Institute is an enormous contrast to the functioning of the American Conferences where hundreds of people get together in big hotels. Thanks to a perfect organization this crowd participates without any problems in seminars, workshops and concerts. And I was very surprised to find that organizers as well as participants dedicated special attention, time and warmth to me as a guest of the Orff-Foundation and as a person.

Orff-Schulwerk has had a different development in the United States than it had in Europe, not only in the above mentioned sense of quantity. A continuing interest has been given to the development of these pedagogical ideas, the Orff-Schulwerk Association has established a series of courses for future Orff teachers, and each year a number of works in the area of Music and Movement Education are being published. I was also surprised about the intent to study Orff-Schulwerk from its

roots and adapt the basic principles to the American system, because in Europe this can only be observed in specific centres in various countries. Participating in this conference was an unforgettable experience for me, and I remember with special affection the closing session with Doug Goodkin where he made a precise and valuable reflection about the role of the music teacher in our society.

I also enjoyed enormously my school visits in New York, thanks to Judith Thomas, Danaí Gagné and Anna Spallina. It was fascinating to observe in these Orff classes that children who live thousands of kilometers away from my country, coming from different cultures and races, respond in exactly the same way to such stimuli as the children whom I work with at home.

Sofía López-Ibor (Absolventin des Orff-Instituts 1992) erzählt von ihrer Teilnahme an der National Conference zur 25-Jahr-Feier der American Orff-Schulwerk Association vom 10.-14. November 1993 in Indianapolis, Indiana. Dank der Carl-Orff-Stiftung München und der Einladung von Frau Liselotte Orff war es ihr auch möglich, in New York einige Schulen zu besuchen. Beides waren wichtige Erfahrungen, die der Autorin halfen, die Entwicklung des Orff-Schulwerks in den Vereinigten Staaten kennenzulernen.

Pro Merito für Joachim Matthesius

Joachim Matthesius war einer der Mitbegründer der amerikanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft.



In Anerkennung seiner herausragenden Verdienste für die Verbreitung und Verlebendigung des Schulwerks in Amerika wurde ihm bei der Eröffnung

der Jahrestagung der AOSA in Indianapolis am 11. November 1993 die Orff-Schulwerk-Auszeichnung »Pro Merito« verliehen. Die Laudatio hielt Claire Levine.

Als meine Tochter ein kleines Mädchen war und die Paul-L.-Best-Schule in Berndale, Michigan, besuchte, kam sie eines Tages nach Hause und sagte: »Mutter, unser Schulleiter ist so groß, daß er sich bücken muß, wenn er durch die Tür geht.« Ja, Herr Matthesius ist ein großer Mann, dessen Werte und Wissen seiner Größe entsprechen.

Es ist mein Glück gewesen, diesen Mann seit dem Jahre 1963 als Freund und Kollegen zu haben; wir entdeckten damals unser gemeinsames Interesse am Schulwerk. Ich hatte für meinen Tanzunterricht die Angelaufnahmen der »Musik für Kinder« benutzt, als meine Tochter mir sagte, daß die Instrumente, die auf den Plattenumschlägen abgebildet waren, sich in ihrer Schule befänden. Der Schulleiter wußte von Carl Orff und nahm sich die Zeit, jedes Jahr mit einer Klasse des 5. Schuljahres im Sinne des Schulwerks zu arbeiten. Bestimmte Mitglieder der Klasse konnten sogar in der Pause zum Blockflötenunterricht in sein Büro kommen. Joe begann seine Arbeit mit gestimmten Wassergläsern und erstand bald ein Instrumentarium mit seinem eigenen Geld.

Es dauerte nicht lange, bis er und ich mit Kindern der Schule gemeinsam Musik und Bewegung erarbeiteten. Joe betonte immer wieder, daß diese elementare Musik die Stelle des traditionellen Musikunterrichts einnehmen müsse. Wir begannen unsere Abendkurse und führten viele Lehrkräfte des Detroit Gebiets in das Schulwerk ein. Einige von ihnen, einschließlich Carolyn Tower (ehemalige Präsidentin der AOSA), sitzen hier unter den Zuhörern. Die Orff-Schulwerk Kurse waren der Anstoß für viele Gespräche philosophischen und erzieherischen Inhalts, die wir führten und die bis heute fort dauern; denn für ihn sind diese Gedanken nie isoliert, sondern verbunden mit dem Bestreben, das menschliche Leben auf eine höhere Stufe zu heben.

Inzwischen wurde die AOSA geboren, und Joe war begeistert wie ein Kind über das Wachstum dieser Bewegung im ganzen Land. Es war an der Zeit, eine Gebietsgruppe zu gründen, und bald saßen einige von uns Lehrern in Peg Van Haaren's Schule und schmiedeten unsere Pläne für eine Detroit Orff-Schulwerk Association.

Begeisterung für das Lernen, Liebe zur Musik, Vertrauen in die Kinder, Einsatz für das Schulwerk, humanistische Philosophie – all das was ihn 1963 erfüllte, ist 30 Jahre später, heute, da wir ihn

ehren, in ihm lebendig. Er ist ein Mensch mit einer tiefen Seele, die die Seelen anderer Menschen genährt hat.

Ich war immer verblüfft über die Art, in der die Musik aus den Kindern herauszufließen schien. Er brauchte nur »48« zu rufen und die Jungen und Mädchen sprangen zu ihren Instrumenten, um ihre Stimmen vorzubereiten. Innerhalb kurzer Zeit stieg dann der Zusammenklang auf, Improvisationen eingeschlossen. Wenn sie geendet hatten, räumten sie das Feld, »Seite 111« war zu hören, und dasselbe geschah. Zuerst konnte ich nicht ausmachen, was diese Nummern bedeuteten.

Und dann – AH! – Stücke aus den Bänden des Orff-Schulwerks. Joe wußte um die Magie von »Burnie Bee«, »Angus McTavish« und »Oliver Cromwell« und inspirierte die Kinder, das Magische selbst zu entdecken. Hier gab es kein »geistiges Verkümmern«. Wenn das Musikalische begriffen war, pflegte er zu sagen »Und wer hat jetzt einen kleinen Tanz dafür?« Und, kein Wunder, jemand hatte das immer.

Ob wir Rondos klatschten, zu »Tromm, tromm, tromm« marschierten, begleitet von seiner Gitarre »Ol, Texas« sangen oder einen der schönen Kanons wie »Viva la Musica«, es war uns immer klar, daß wir in der Gegenwart eines besonderen Menschen waren, für den Musizieren der Funke des Lebens ist.

Joe berührt den Geist in uns. Es ist nicht nur seine Hingabe an das Schulwerk, die uns ihn lieben läßt. Es ist seine Sanftmut, die Weite seines Wissens, sein Weltbild und sein Ruf nach Frieden.

Einer seiner Schüler steckte ihm beim Abschied einen Zettel zu, auf dem zu lesen stand: »Lieber Mister Joe, Sie haben Musik zu einem Teil meines Lebens gemacht. Es gab mir ein großes schönes Gefühl in mein Herz, zu groß, um es zu erklären. Ich werde nie vergessen, was Sie für mich getan haben.«

In der für ihn so charakteristischen bescheidenen Art schrieb mir Joe, daß er eines Tages diese Botschaft an den weitergeben würde, dem sie gehört – Carl Orff.

Joe, diese Botschaft gehört dir. Du verdienst sie.

Laudatum for Joe's Medal PRO MERITO at AOSA, Indianapolis, 1993

When my daughter was a little girl at Paul Best School in Ferndale MI, she came home and said, "Our principal is so tall, mother, he has to bend

down to go through the doorways." Yes, Mr. Matthesius is a tall man, and he is a man whose values and knowledge match his height.

It has been my good fortune to have had this man as a friend and colleague since 1963 when we discovered our common interests in the Schulwerk. I had been using the Angel recordings of *Music for Children* in my dance classes when my daughter told me the instruments pictured on the front of our records were in her school. *The principal knew about Carl Orff* and was taking time out of his daily schedule to bring Orff Schulwerk to a selected fifth grade class each year. Special students could even go to his office during recess and learn recorder. Joe began this work at Paul Best using tuned water glasses and eventually purchased an instrumentarium with his own money.

It was not long before, Joe and I were collaborating in Music and movement with children in the school. In 1965 Joe said this elemental music must spread to traditional music education. We started our evening classes and introduced Orff Schulwerk to many teachers in our area. Several of them, including Carolyn Tower, are sitting in this audience. The Orff Schulwerk classes were the impetus for sharing many philosophical and educational discussions that Joe and I continue until this day. For with Joe, ideas are never isolated but related to living a more humane existence.

In the meantime, AOSA was birthing, and Joe was as excited as a child about the growth of this movement throughout the U. S. It was time to start a chapter in the Detroit metropolitan area and soon a group of teachers was sitting in Peg Van Haaren's school making plans for the beginning of DOSA. The enthusiasm for learning, love of music, belief in children, dedication to the Schulwerk, and humanistic philosophy that imbued Joe in 1963 is present in 1993 as we honor him this morning. He is a man with a deep soul who has nourished the souls of others.

I was always amazed at the way the music seem to sprout from the children in Joe's special groups. He would call "# 32" and boys and girls would hop to instruments and prepare their little parts. Within minutes, an ensemble sound would burst forth, improvisations and all. They would finish, go to their seats, and you would hear, "p. 111" and the same thing would happen. At first I could not figure out what these numbers were.

And then AH! pieces in the Orff Schulwerk volumes! Joe knew of *magic of Burnie Bee*, *Angus McTavish* and *Oliver Cromwell*, and he inspired the children to discover it for themselves. There

was no question of "spiritual erosion"* here. When the music was lerned, he would say "And now who has a little dance?" And don't you know, someone always did.

Whether we were clapping rondos, marching to Tromm, tromm, tromm, singing, *ole Texas now* to Joe's guitar or one of his beautiful canons, or *Viva la musica*, we always realized that we were in the presence of someone special, a man for whom music making is the spark of life.

Joe touches a spirit in us. It is not only his dedication to the Schulwerk that makes us love him. It is his gentleness, his breadth of knowledge, his world view, and his call for peace.

One of his former students once wrote to him, (quote) – Dear Mr. Joe, You made music a part of my life. It gave me a great beautiful feeling to my heart, too great to explain. I will never forget what you have done for me. (end of quote)

In his characteristic humble manner, Joe wrote to me that one day he would pass this message on to whom it belongs – Carl Orff.

Joe, this message belongs to you. You deserve it.

Composed and read by Claire Levine of Bloomfield Hills, MI at the National Conference of American Orff Schulwerk Association, November 11, 1993, Indianapolis, Indiana.

* This term was used in a speech by Carl Orff in 1962 in Toronto at a Conference on Elementary Music Education.

Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Aus wirtschaftlichen Gründen können wir nicht alle bei der Redaktion eingelangten Berichte abdrucken. Wir bitten um Verständnis.

Aus dem Orff-Institut / From the Orff Institute

Neue Mitarbeiter

Mag. art. Micaela Grüner, geboren 1964 in Freising/Bayern, absolvierte am Orff-Institut 1985 das Studium der Musik- und Bewegungserziehung mit der Lehrbefähigung (Instrumentalschwerpunkt Schlagwerk). Es folgte eine mehrjährige Berufstätigkeit an verschiedenen bayerischen Musikschulen, rege Dozententätigkeit im Bereich der Erzieher- und Lehrerfortbildung im In- und Ausland sowie Lehraufträge für *Percussion* und *Rhythmik, Improvisation und Einführung in das Orff-Schulwerk* an der Ludwig-Maximilian-Universität München. Zudem künstlerische Aktivitäten im Raum München. Im Herbst 1990 gehörte sie zu den ersten, die am Orff-Institut das Studium zum 2. Studienabschnitt aufnahmen, das sie mit der Graduierung zum Magister artium abschloß. Seit 15. Februar 1994 ist Frau Micaela Grüner Vertragsassistentin an der Lehrkanzel »Didaktik und Methodik der Elementaren Musikerziehung«.





Dr. phil. Monika Mittendorfer, geboren 1959 in Bad Ischl / Oberösterreich, studierte Musikwissenschaft und Publizistik mit dem Spezialgebiet *Historischer Tanz*. 1991 promovierte sie zum Dr. phil. mit dem Thema »Salzburger Quellen zur Tanzkultur der Mozartzeit«. Seit 1989 steht Frau Mittendorfer in der Ausbildung für Tanztherapie/ Bewegungsanalyse nach der Methode Cary Rick und erlangte 1991 ein Diplom als Tanzpädagogin für bewegungsanalytischen Tanz an der »Kleinen-Nestler-Schule in München – Staatlich anerkannte Berufsfachschule für Gymnastik«. Pädagogische Tätigkeiten am Salzburger Musikschulwerk (Kreativer Kindertanz, Blockflöte) und am Sportinstitut der Universität Salzburg sowie an der Salzburger Volkshochschule wurden durch diverse künstlerische und wissenschaftliche Aktivitäten (zahlreiche Veröffentlichungen in Zeitschriften, Katalogen und Jahrbüchern, Referentin bei Kongressen) ergänzt. Frau Dr. Mittendorfer ist seit 1. März 1994 Hochschulassistentin an der Lehrkanzel »Geschichte und Theorie der Musik«.

Gratulation: Traude Schrattenecker zum 70.

Herzlichen Glückwunsch zur Vollendung ihres 70. Lebensjahres wollen Lehrer und Studierende des Orff-Instituts auf diesem Wege Frau Traude Schrattenecker aussprechen!

Geboren in Salzburg, kam sie bereits mit 14 Jahren an die Güntherschule in München, wechselte 1942 auf die Mary-Wigman-Schule in Dresden, baute sich nach dem Krieg ihre eigene Gymnastikschule in Salzburg auf, wo sie 1950 Carl Orff wiedertraf. Von Anfang an erlebte sie den Aufbau des Orff-Instituts mit und gehörte bis zu ihrer Pensionierung im Jahre 1989 zum Lehrerkollegium. Nun geht sie ihren vielfältigen Interessen in Ruhe nach und wir wünschen ihr noch viele Jahre Gesundheit und ein abwechslungsreiches Leben!

Gastspiel

Mari Honda-Tominaga gestaltete ein Konzert in Dillingen/Deutschland; die Dillinger Zeitung schreibt dazu:

Mit einem interessanten und abwechslungsreichen Programm gastierte die gebürtige Japanerin und derzeit am Orff-Institut des Salzburger Mozarteums lehrende Marimbaphonistin Mari Honda-Tominaga. Mit sechs Werken, Originalen und Transkriptionen, erwies sie sich in der fast vollbesetzten Aula der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen als wahre Meisterin ihres Instruments.

Special Course 1994/95

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Contemporary Music Education (Dir.: Prof. Jane Frazee) und St. Thomas University in St. Paul, Minnesota, USA, findet am Orff-Institut von Oktober 1994 bis Juni 1995 ein Special Course

»ADVANCED STUDIES IN MUSIC AND DANCE EDUCATION – ORFF SCHULWERK« statt. Die 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen aus Australien, Canada, Japan, Spanien, Taiwan und den USA.

Special Course 1994/95

In cooperation with the institute for Contemporary Music Education (Director: Prof. Jane Frazee), University of St. Thomas, St. Paul, Minnesota, USA the Special Course "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" takes place at the Orff-Institute from October 1994 until June 1995. The 15 participants are coming from Australia, Canada, Japan, Spain, Taiwan and the USA.

Symposion 1995

**Das Orff-Institut
der Hochschule für Musik und
Darstellende Kunst
»Mozarteum« in Salzburg**

veranstaltet zu Ehren des
100. Geburtstages von Carl Orff ein

**Internationales Symposion
Orff-Schulwerk**

**Musik und Tanzerziehung
als Beitrag zu einer
Interkulturellen Pädagogik**

**»Das Eigene – das Fremde –
das Gemeinsame«**

Salzburg, 29. Juni bis 2. Juli 1995

Anmeldemodalitäten:

Die Anmeldeformulare können ab Dezember 1994 angefordert werden. Vorprospekte sind ab sofort erhältlich.

Zur Erleichterung der Durchführung dieses Jubiläums-Symposions haben wir ein Spendenkonto eingerichtet. Beiträge werden dankbar entgegengenommen!

Kontonummer: Orff-Schulwerk Forum,
Salzburg, Spendenkonto Symposion 95,
Raiffeisenverband Salzburg, Alpenstraße,
BLZ 35240, Kto.-Nr. 930 45 466.

Kontaktadresse:

»Symposion 1995« – Orff-Schulwerk Forum
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Fax: 0 66 2 / 62 48 67

*Celebrating the hundredth birthday of Carl Orff
the Orff Institute is pleased to announce an International Symposion*

**ORFF-SCHULWERK
MUSIK- UND TANZERZIEHUNG
a Contribution to Intercultural Pedagogy**

Folgende Veranstaltungen sind in Planung

- **Vorträge, Referate, Diskussionen** zum Thema des »Eigenen«, des »Fremden« und des »Gemeinsamen« aus unterschiedlichen Sichtweisen (politisch-soziologisch, künstlerisch-pädagogisch und ethnologisch).
- **Berichte** über unterschiedliche Ansätze der Adaption des Orff-Schulwerks in anderen Kulturen, ihre Bedingungen, Schwierigkeiten und Methoden.
- **Gesprächsrunden** mit den Teilnehmern des Symposions zu Fragen der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in verschiedenen Institutionen wie Kindergarten, Schule, Jugendarbeit u. ä.
- **Lehrdemonstrationen und Vorführungen** mit Kindern und Jugendlichen speziell zum Thema des »Eigenen«, des »Fremden« und des »Gemeinsamen«.
- **Ateliers und Studios** (mit aktiver Teilnahme)
- **Gesprächskonzerte** als Modelle der Begegnung verschiedener Kulturen
- **Konzerte und Performances**
- **Ausstellungen** (Fotos, Noten, Bücher, Videos)

Offizielle Konferenzsprache ist Deutsch. Bei Plenumsveranstaltungen wird simultan ins Englische und Spanische übersetzt.

Praktisch orientierte Veranstaltungen bedienen sich der im Programm vermerkten Sprache. Schriftliche Inhaltsangaben in Deutsch, Englisch und Spanisch vermitteln eine Kurzinformation.



... warum in diesem Sommer keine Sommerkurse stattfinden!



Neuerscheinungen New Publications

Karin Schumacher: Musiktherapie mit autistischen Kindern: Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration gestörter Sinneswahrnehmung. Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, Jena 1994. Bärenreiter Verlag, Kassel. ISBN 3-437-00726-2 (G. Fischer) ISBN 3-7618-1197-7 (Bärenreiter)

Dieses Buch ist der zwölfte und neueste Band der Reihe »Praxis der Musiktherapie«, die von V. Bolay und V. Bernius herausgegeben wird. In diesem aus der Praxis entstandenen und theoretisch fundierten Buch gelingt es der Autorin, die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Praxis und Theorie dieses Arbeitsbereiches in beeindruckender Weise darzustellen. Der theoretische Rahmen wird in den ersten Kapiteln behandelt. Zuerst stellt die Autorin vier Thesen ihrer Arbeit vor. Danach geht sie auf die Ätiologie des frühkindlichen Autismus und die Auswirkung ätiologischer Erklärungsmodelle auf unser Handeln ein und führt wichtige Grundvoraussetzungen und Fähigkeiten des Therapeuten an. Im »Theoretischen Hintergrund« werden pränatale Sinnesentwicklung und -erfahrung, vorgeburtliches Lernen sowie elementare Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele behandelt.

Aus ihrer reichen praktischen Erfahrung mit autistischen Kindern präsentiert Frau Schumacher eindrucksvolle Berichte. Die detaillierte Fallgeschichte von Max wird im nächsten Kapitel durch die Arbeit mit sechs anderen Kindern ergänzt, um das methodische Vorgehen der Autorin darzustellen. Hier werden elementare Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele, die den frühen Mutter-Kind-Spielen entsprechen, in der therapeutischen Arbeit anhand von Praxisbeispielen vorgestellt. Wichtige Unterschiede zwischen therapeutischem und pädagogischem Handeln findet der Leser hier und an anderen Stellen. Schließlich werden musiktherapeutische Ansätze bei autistischen Kindern von J. Alvin, P. Nordoff und Clive Robbins, G. Orff, R. Benenzon und K. Schumacher verglichen.

Dieses persönlich und lebendig geschriebene, sprachlich klar und gut verständliche Buch wird nicht nur Leser, die mit autistischen Kindern leben und arbeiten, interessieren und anregen. Auch PädagogInnen und Eltern nichtbehinderter Kinder werden viele Grundgedanken, Anstöße und Ideen

entdecken, die ihren beruflichen und familiären Alltag mit Kindern betreffen und bereichern können: »Der Mensch äußert sich in früher Kindheit durch seinen Körper, seine Bewegungen, seine Stimme. Der gesamten Ausstrahlung des Menschen Resonanz zu bieten, ist die Voraussetzung jeglicher Entwicklung. Musik, Bewegung und Sprache sind Mittel zwischenmenschlicher Verständigung, das Spiel bietet den Raum, einander zu begegnen.«

Shirley Salmon

H. Petzold, J. Sieper (Hrsg.): Integration und Kreation. Modelle und Konzepte der Integrativen Therapie und Arbeit mit kreativen Medien (Reihe Innovative Psychologie und Humanwissenschaften, Bd. 56. Junfermann, Paderborn 1993, 756 S., ca. DM 90,-).

Mit dem Jubiläumsband zu 20 Jahren Weiterbildung an der »Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit« (EAG) und am »Fritz Perls Institut für Integrative Therapie, Gestalttherapie und Kreativitätsförderung« (FPI) liegt eine umfangreiche Dokumentation des größten europäischen Fortbildungsinstituts für den psychosozialen Bereich in freier Trägerschaft über dessen theoretische, praxeologische und institutionelle Entwicklung vor. An dem zweibändigen Werk haben mehr als dreißig Autoren mitgearbeitet.

Es gliedert sich in fünf Teile. Im *konzeptuellen Teil (I)* werden die theoretischen Grundlagen des Integrativen Ansatzes vorgestellt. Im *dokumentatorischen Teil (II)* lernt der Leser die Gründerpersönlichkeiten Hildegund Heintz, Johanna Sieper und Hilarion Petzold mit ihren Ideen und Beiträgen zur Entwicklung des FPI/EAG kennen. Der *methodenorientierte Teil (III)* stellt alle am Institut entwickelten Methoden mit den zugehörigen Curricula und Studiengängen vor. Im *Teil IV und V* wird die Kooperation mit Kliniken und Berufs- bzw. Fachverbänden und eine Zusammenstellung von Graduiierungsarbeiten (inzwischen 339) beschrieben bzw. aufgelistet.

Das Haus am Beversee, auf dem Buchdeckel aus der Vogelperspektive zu sehen, wird von A. Schreyögg kritisch und dabei humorvoll unter die Lupe genommen. Der Leser erhält vielfältige Informationen. Das Haus wird als ein »Räderwerk« und als eine »Miniaturgesellschaft« gesehen, die Mitarbeiter in ihren Rollen als Systembewahrer, Expansisten, Realos, kreative Chaoten, Hüter der Hausordnung oder »richtige« Kliniker vorgestellt und die Entwicklungsprozesse als Pionier-, Kollektivitäts-, Formalisierungs- und Integrationsphasen

beschrieben. Es gelingt der Autorin, nachvollziehbar darzulegen, daß das FPI/EAG ein lernfähiges System ist, das noch nicht ins Vergreisungsstadium eingetreten ist. Für mich war das ein sehr informativer und anregender Artikel, der mich motivierte, ähnliche Systeme und Institute unter den selben Betrachtungsmodi anzuschauen.

Im konzeptuellen Teil finden sich überwiegend Artikel von H. Petzold, den Renate Fröhmann als unermüdlichen intellektuellen Herausforderer des FPI/EAG mit einer immensen synthetisierenden Geisteskraft beschreibt (S. 351; R. Fröhmann). Von diesen Qualitäten kann der Leser sich selbst einen Eindruck verschaffen, wenn H. Petzold das »Herzstück des Verfahrens«, das *Integrationsparadigma*, vorstellt, Grenzen des Integrierens ausleuchtet und Fragen zur Identität des integrativen Therapeuten diskutiert.

In den Artikeln »Zur Anthropologie des schöpferischen Menschen« und »Beziehungsmodalitäten – ein integrativer Ansatz für Therapie, Beratung und Pädagogik« behandeln Ilse Orth und H. Petzold zwei metatheoretische Basiskonzepte. In aller Kürze explizieren sie ihr differenziertes Menschenbild, das Grundlage für eine eigene konsistente Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie des integrativen Ansatzes ist und handlungsleitend bis in die Praxis wirken soll.

Drei umfangreiche Artikel sind der klinischen Praxis gewidmet. Ein anschaulicher Einblick (mit zahlreichen Bildern und Texten aus der therapeutischen Praxis) in die Praxeologie der Integrativen Therapie wird möglich.

Hildegund Heintz's große ärztliche und psychotherapeutische Erfahrung wird in ihrem Artikel »Therapie vom Leibe her« deutlich. In knapper Form beschreibt sie anhand von Fallbeispielen Zugänge zu Problemfeldern von Menschen über Körperkontakt, Körperhaltung und Bewegung, Schmerz und Funktionsstörungen, Körpersymbolik und kreative Medien wie Farben und Ton. Leider nur einmal kommt sie selbst zu Wort. Glücklicherweise wird sie in mehreren anderen Artikeln erwähnt und damit ihre große Kompetenz und ihr Einfluß auf die Qualität der Ausbildung deutlich.

Die Bedeutung des Integrativen Ansatzes für die Pädagogik wird von J. Sieper und H. Petzold in »Integrative Agogik – ein kreativer Weg des Lehrens und Lernens« aufgezeigt. Begründet auf einer »Psychologie der Lebensspanne« und dem Konzept lebenslanger Sozialisation wird der Mensch als beständig im Wandel verstanden (heraklitischer Fluß). Der an dieser Stelle knapp, aber gut verstehbar beschriebene theoretische Ansatz integrativen

und ganzheitlichen Lehrens und Lernens zielt auf individuelle Förderung und die Humanisierung von Lebenszusammenhängen. Es sind dies deutlich hervorgehobene Intentionen des Ansatzes, in seiner pädagogischen wie in seiner therapeutischen Ausrichtung.

Integration und Kreation stellt sich mir als gehaltvolles und vielseitig verwendbares Buch dar. Es ermöglicht erste Einblicke in dieses inzwischen weit verbreitete Verfahren, ist zugleich aber eine Art Repetitorium für »Kenner der Materie«. Wer sich für Ausbildungsmöglichkeiten, einzelne Methoden oder Arbeitsansätze interessiert, bekommt einen guten Überblick.

Jeder Leser mag die Frage selbst beantworten, ob sich hier ein gelungenes Modell von Integration darstellt – in einer integrationsbedürftigen Zeit.

Peter Cubasch

Carl Orff: Fünf Stücke für Blechbläser / Five Pieces for Brass. Bearbeitet von / arranged by Hermann Regner. Verlag Schott, Mainz 1993 (SHS 3004)

1934 erschien in der Reihe »Orff-Schulwerk« ein Spielbuch mit dem Titel »Klavierübung« (ED 3561) von Carl Orff. Darin hatte er langjährige Erfahrungen im Klavier- und Improvisationsunterricht zusammengefaßt. Im Vorwort schrieb er damals:

»Das kleine Spielbuch ist vor allem ein Melodiebuch für den Anfang. Die Melodien, die dem Kinder-, Volks- und Tanzlied nahestehen, sollen erst einstimmig, abwechselnd mit beiden Händen oder mit beiden Händen zugleich gespielt werden. Die einfachen Begleitstimmen ... sind zu erweitern und auszubauen. Die kleinen Stücke, die sich leicht suitenhaft zusammenstellen lassen, werden ... strophisch öfters wiederholt, wobei sie vortraglich verschieden zu gestalten sind.«

In diesem Sinne hat Hermann Regner als langjähriger Mitarbeiter Carl Orffs einzelne Stücke aus diesem Spielbuch ausgewählt und für Bläser eingerichtet. Mit diesen Bearbeitungen ist Musikern und Dirigenten eine Sammlung klangvoller und kammermusikalisch anregender Werke an die Hand gegeben. Das pädagogische Anliegen des Bearbeiters ist unverkennbar, wenn nicht die technischen Schwierigkeiten, sondern die Freude am Musizieren im Mittelpunkt stehen. Mit dieser Ausgabe ist eine Bereicherung für das Repertoire junger Bläsergruppen und Ensembles in Musikschulen und Bläservereinigungen gelungen.

rw

Wilhelm Kohlhepp / Gerhard Stöcker: Spaß mit Orff. Musik für die Sekundarstufe 1. RONDO-Schulmusik, Neubrunn.

»Aus der Praxis – für die Praxis«, so die beiden Autoren im Vorwort dieses Heftes, sind Bearbeitungen von Stücken aus verschiedenen Stilrichtungen entstanden, die vor allem im Musikunterricht der Orientierungsstufe in Hauptschule, Realschule und Gymnasium eingesetzt werden können. Die Auswahl umfaßt die Bereiche Pop und Latin, Volksmusik, Alte Musik, Lieder zur Weihnacht und Gospels. Die Instrumentierungen beziehen Stabspiele, Schlagwerk, Melodie-Instrumente wie

Flöte, Klarinette und Saxophon, Keyboards, Gitarre, Akkordeon und Drum-Set in variablen und klanglich abwechslungsreichen Arrangements ein. Ausführliche Hinweise zur Methodik und zur Auführungspraxis belegen die pädagogische Erfahrung der Autoren und ermutigen zum Experimentieren mit Instrumenten und Klängen und zur Anpassung an Voraussetzungen in der jeweiligen Zielgruppe. Damit werden die Sätze nicht zur Abspielvorlage, sondern zum Modell eines unterrichtlichen Prozesses. Zum Umfang des gut kommentierten Heftes gehört auch eine Demo- und Mitspielkassette.

rw

Orff-Schulwerk Kurse / Orff-Schulwerk Courses

27.6.– 1. 7.1994 Musik und Bewegung für behinderte Kinder und Jugendliche

Gerda Bächli, Stefan Heidweiler, Manuela Widmer, Christine Zehnder-Imhof
Bundesakademie für musikalische Jugendbildung,
D-78635 Trossingen, Postfach 1158

4.– 8. 7.1994 Contemporary Music for Dance and Dancers

Helmi Vent
Conference »Contemporary Dance Theatre. European Perspectives«
Manchester Metropolitan University, England

8.–10. 7.1994 Dance and Fine Arts

Barbara Haselbach
Winterschool for the Performing Arts,
Melbourne/Australien

9.–14. 7.1994 Elementare Musik- und Bewegungserziehung in Grund- und Hauptschule

Ltg.: Ulrike Jungmair, unter Mitarbeit von Johanna Deurer, Christina Eritscher, Erich Heiligenbrunner, Ulrich Martini, Hermann Urabl u. v. a.
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung,
Strobl am Wolfgangsee
Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«

12.–20. 7.1994 Aesthetic Education

Barbara Haselbach
Dance and the Child (DaCi) Conference
Macquarie University, Sydney/Australien

Juli – August	Orff-Schulwerk-Seminare
	Barbara Haselbach Sydney, Perth, Adelaide, Hobart Australian National Council of Orff-Schulwerk
23.–29. 7.1994	Hands on Music
	Margaret Murray, Peter Sideway, Reinhold Wirsching Christ Church College, Canterbury, England Orff Society, United Kingdom
25. 7.– 5. 8.1994	Orff-Certification-Seminar
	Maria Seeliger, Werner Beidinger, Katja Erdmann University of Hartford Con.
4.– 9. 8.1994	Creative dealing with popmusic Improvisation and creative movement in drama with children – Elemental Music Drama
	Michel and Manuela Widmer International Institute of Creative Music Education, Tatabanya/Ungarn
5.–10. 9.1994	Workshop »Elementares Musiktheater« für Familien mit behinderten und nichtbehinderten Kindern
	Manuela und Michel Widmer Heimvolkshochschule Haus Buchenried am Starnberger See der Münchner Volkshochschule
10./11. 9.1994	Durch Musizieren zum Hören
	Markus Stöcklin, Wangen bei Olten Orff-Schulwerk Gesellschaft, Schweiz
16.–19. 9.1994	Musik und Tanz für Kinder Kursreihe zur Weiterbildung von Lehrern für die Musikalische Früherziehung
	Mari Honda-Tominaga, Christine Straumer, Manuela Widmer, Ernst Wieblitz Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber«, Dresden
19.–23. 9.1994	Musikalisch-tänzerische Späterziehung
	Peter Cubasch, Monika Unterholzner, Siglinde Hartl, Almuth Granas Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
26.–30. 9.1994	Liederwerkstatt
	Astrid Hungerbühler, Reinhold Wirsching Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

26.–30. 9.1994	Minispectacula – Elementares Musiktheater Manuela Widmer Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
10.–14.10.1994	Orff-Schulwerk Herbstkurs Peter Cubasch, Coloman Kallos, In Suk Lee, Andrea Ostertag, Ruth Preißner Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
22.10.1994	Begegnung im Spiel Cornelia Cubasch-König Konservatorium Klagenfurt Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerk«
24.–29.10.1994	Elementare Musik und Bewegung Erfahren – Erleben – Bewußtmachen Maria Seeliger, Werner Beidinger Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
29./30.10.1994	Lateinamerikanische Volks- und Kindertänze Astrid Hungerbühler, Stansstad/Schweiz Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz
29.10.– 2.11.1994	Elementares Musiktheater – Minispectacula für Familien mit behinderten und nichtbehinderten Mitgliedern (ab 6 Jahren) Manueal Widmer, Michel Widmer Landjugendakademie Bonn-Röttgen IGMF – Internationale Gesellschaft für Musikpädagogische Fortbildung e. V. D-57312 Bad Berleburg, Postfach 2020
29.10.– 4.11.1994	Seminar für Elementare Musik- und Bewegungserziehung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Reinhold Wirsching, Monika Unterholzner Heimvolkshochschule Hohebuch
5.11.1994	Musikalische Sprachgestaltung Ulrike Jungmair, Konservatorium Innsbruck Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerk«
7.–11.11.1994	Musik, Bewegung und Spiel für hörgeschädigte Kinder Shirley Salmon, Konstanze Jäger, Peter Cubasch, Marion Seidl Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

7.-11.11.1994	Gestaltungsanregungen für das Singen, Spielen, Tanzen mit Vorschulkindern
	Lore Auerbach, Gisela Stock, Christiane und Ernst Wieblitz, Schloß Weikersheim AMJ, Adersheimer Straße 60, D-38304 Wolfenbüttel
11.-13.11.1994	Formen und Möglichkeiten elementaren Musizierens
	Reinhold Wirsching Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber«, Dresden
25.-27.11.1994	Tanz und Bildende Kunst
	Barbara Haselbach Frankfurter Tanzkreis
9./10.12.1994	Tanz und Bildende Kunst
	Barbara Haselbach Österreichische Gesellschaft für Tanztherapie, Altmünster

Adressen der Veranstalter (soweit sie nicht bereits genannt sind):
 MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft,
 Hermann-Hummel-Straße 25, D-82166 Lochham bei München
 Orff-Institut Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
 Die Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flawil, erteilt Auskünfte über ihre Kurse.
 Kursangebote der Regionalvertreter der Österreichischen Orff-Schulwerk Gesellschaft können Sie per
 Adresse Orff-Institut erfragen.

Mitarbeiter dieser Ausgabe:

Peter Cubasch, A-5323 Ebenau, Vorderschroffenau 39

GProf. Dr. Renate Frühmann, A-5020 Salzburg, Max-Reichlich-Straße 12

GProf. Dr. med. Lothar Imhof, D-83416 Saaldorf/Surheim, Fischerstraße 17

Mag. art. Eva Keilhacker, A-5101 Bergheim, Fischachstraße 26

Prof. DDr. Hilarion Petzold, Fritz Perls Institut, D-40239 Düsseldorf, Kühlwetterstr. 49

Shirley Salmon, A-8071 Grambach bei Graz, Floraweg 1

Johannes Schön, D-23795 Bad Segeberg, An der Trave 416

Michel Widmer, A-5400 Hallein-Neualm, Salzburger-Schützen-Weg 6

Christine Zehnder-Imhof, D-83416 Saaldorf/Surheim, Fischerstraße 17

THE UNIVERSITY OF CHICAGO
DIVISION OF THE PHYSICAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CHEMISTRY
530 SOUTH EAST ASIAN AVENUE
CHICAGO, ILLINOIS 60607
TEL: 773-936-5000
FAX: 773-936-5001
WWW: WWW.CHEM.UCHICAGO.EDU