

# ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

**Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit  
und Inklusiver Pädagogik**

*Music and Movement/Dance in Social Work  
and Inclusive Pedagogy*



Sommer 2009

81

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

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

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

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

# Orff-Schulwerk Informationen



---

Herausgegeben von	Universität Mozarteum Salzburg, Institut für Musik- und Tanzpädagogik – „Orff-Institut“ Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Homepage: <a href="http://www.orffinstitut.at">www.orffinstitut.at</a> und Orff-Schulwerk Forum Salzburg Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Telefon +43-(0)662-61 98-61 00 Telefax +43-(0)662-61 98-61 09 E-Mail: <a href="mailto:osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org">osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org</a> Homepage: <a href="http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org">www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org</a>
Redaktion	Barbara Haselbach
Redaktionelle Assistenz	Esther Bacher
Übersetzungen / Zusammenfassungen	Barbara Haselbach Esther Bacher Verena Maschat Shirley Salmon Miriam Samuelson
Fotos	Elisa Eger, Pekka Elomaa und privat
Satz	Werbefabrik Mühlbacher, A-5082 Grödig
Druck	OrtmannTeam GmbH, DE-83404 Ainring
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Orff-Schulwerk Forum, Salzburg Universität Mozarteum, Salzburg Orff-Institut der Universität Mozarteum Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG: Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 81 Sommer 2009	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nur nach Rücksprache mit der Redaktion

---



# INHALT / CONTENT

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

## **THEMENSCHWERPUNKT: MUSIK- UND BEWEGUNG/TANZ IN SOZIALER ARBEIT UND INKLUSIVER PÄDAGOGIK**

### **MAIN THEME: MUSIC AND MOVEMENT/DANCE IN SOCIAL WORK AND INCLUSIVE PEDAGOGY**

Shirley Salmon	Zur Entwicklung des Arbeitsbereiches „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ am Orff-Institut .....	7
	<i>On the development of “Music and Dance in Social Work and in Integrative Pedagogy” at the Orff Institute</i> .....	12
Anna Maria Kalcher	Musik- und Tanzpädagogik als Beitrag zur Prävention von Gewalt .....	14
	<i>Music and Dance Education as a contribution to the prevention of violence</i> ..	18
	Ausgewählte Literatur zum Themenschwerpunkt	
	<i>Selected literature to the theme of this issue</i> .....	19

## **AUS DER PRAXIS / FROM PRACTICAL WORK**

Helga Wilberg	„Afrika“. Integrationsprojekt zwischen einer Mädchenrealschule und einem Förderzentrum für Körperbehinderte .....	24
	<i>“Africa”. Integrative project between a secondary school for girls and a school for disabled people</i> .....	29
Markku Kaikonen	<i>Special Music Education creates learning equality</i> .....	32
	Sonderpädagogische Musikerziehung schafft Chancengleichheit im Lernen .....	35
Katja Ojala-Kocak	Das erste Lebensjahr singend und tanzend begleiten .....	36
	<i>Accompanying the first year singing and dancing</i> .....	41
Michel Widmer	„Zirkus spielen“ – ein Impuls für die Elementare Musik- und Tanzerziehung .	42
	<i>“Playing Circus”: an impulse for Elemental Music and Dance Education</i> ...	49
Birgit Grössl / Regina Blaschek	Musik und Tanz in der Ausbildung von SozialbetreuerInnen bei Caritas und Diakonie .....	50
	<i>Music and dance in the Caritas and Diakonie training courses for social care</i> .....	55
Elina Kivelä-Taskinen	<i>Rhythm training for Deaf adults</i> .....	57
	Rhythmustraining mit gehörlosen Erwachsenen .....	60

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

Brasilien	<i>ABRAORFF: 2008/2009 (Board ABRAORFF)</i> .....	61
China	Kontakte zwischen Orff-Institut / Orff-Schulwerk Forum Salzburg und Unicef China / Children Art Education Research Center Shanghai (Micaela Grüner) .....	62
Deutschland	Musikschule „Carl Orff“ in Rostock – 25 Jahre! (Franziska Pfaff) .....	63
	Karl Alliger wurde 80 (Ella Marksteiner) .....	65
Kanada/USA	<i>The North American Alliance Committee (Leslie Bricker)</i> .....	65

Kolumbien	Die Aufbauarbeit geht weiter (Carmenza Botero) . . . . .	66
Österreich	EMP-Tagung in Kärnten (Sabine Struber) . . . . .	67
Singapur	<i>From Mainstream to Upstream: Perspective of a novice in Orff-Schulwerk for Inclusive Pedagogy (Sharon Cheong)</i> . . . . .	69
Slowenien	10. Treffen der Nachbarn (Bernarda Rakar) . . . . .	71
Spanien	<i>The passing of Elisa María Roche (Sofía López-Ibor)</i> . . . . .	72
	Brief an Elisa María Roche (Leonardo Riveiro Holgado) . . . . .	73
Taiwan	<i>The Orff-Schulwerk Association of Taiwan (Gloria Chih-Yi Lee)</i> . . . . .	73

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

Barbara Haselbach	In memoriam Hermann Regner . . . . .	75
Coloman Kallós	DVD – Porträt Hermann Regner . . . . .	76
Barbara Haselbach / Coloman Kallós	In memoriam Lilo Gersdorf . . . . .	77
Manuela Widmer	Neue Homepage des Orff-Instituts . . . . .	78

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

Barbara Haselbach	Informationen über die Generalversammlung 2009 . . . . .	78
	<i>Information about the annual general meeting 2009</i> . . . . .	79
Redaktion	Angebot an KursleiterInnen: Weitergabe von themenzentrierten Ausgaben der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN . . . . .	80

## **PUBLIKATIONEN / PUBLICATIONS**

Mercédès Pavlicevic (Hrsg.)	Music Therapy in Children's Hospices. Jessie's Fund Action (Shirley Salmon) . . . . .	81
Lukas Näf/Matthias v. Orelli (Hrsg.)	Carl Orff – Ferdinand Leitner. Ein Briefwechsel (Michael Kugler) . . . . .	82
Mitarbeit Sabine Fröhlich		
Gila Czermin / Desirée Kegley / Maria Loos	Blockflöte spielen und lernen (Eva Simetsberger) . . . . .	83
Katharina Bacsalmasi / Antje Beyer / Wolfgang Peter	INKA – Das Instrumentenkarussell. Instrumente ausprobieren, singen, spielen und vieles mehr (Rainer Kotzian) . . . . .	85
Maria Rebhahn (Hrsg.)	Das Musikschiff 2. Kreative Beiträge für Menschen von 0 bis 100 (Anna Maria Kalcher) . . . . .	86
Karin Schumacher / Claudine Calvet, Mitarbeit Manfred Hüneke / Petra Kugel	Synchronisation – Musiktherapie bei Kindern mit Autismus (Ulrike Stelzhammer-Reichhardt) . . . . .	87
DanceAbility Inter- national (Hrsg.)	Joy Lab Research (Angelika Holzer) . . . . .	89

## **KURSE / COURSES** . . . . . 90

## **ADRESSEN DER MITARBEITERINNEN UND SPONSOREN DIESER AUSGABE / ADDRESSES OF CO-AUTHORS AND SPONSORS OF THIS ISSUE** . . . . . 91

## Editorial



Barbara Haselbach

### **Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik**

In unserer Gesellschaft nimmt – zumindest partiell – die Aufmerksamkeit und die Verantwortlichkeit für Menschen, die in marginalisierten Gruppen leben, aber auch für Menschen mit Behinderungen unterschiedlicher Art mehr und mehr zu, und neue Institutionen sind hier und dort im Entstehen. Längst ist man auch zu der Einsicht gekommen, dass der Umgang mit kreativen Medien einen sinnvollen und wohlthuenden, teils beruhigend-entspannenden, teils anregend-aktivierenden Einfluss ausübt und in den Tagesablauf eingebracht werden soll. Der Gedanke der Inklusion fordert, dass alle Menschen die Chance haben sollen, diese Ausdrucks- und Kommunikationsmedien zu erleben und auf ihre Weise zu nützen. Es braucht viele kunstpädagogisch ausgebildete Betreuer für diese Aufgabe. Vor mehreren Jahrzehnten schon hat Wilhelm Keller am Orff-Institut begonnen, Studierende der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik für diese Aufgabe zu interessieren und auszubilden.

Auch gegenwärtig besteht ein Studienschwerpunkt für den Bereich „Musik- und Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit und Inklusiven Pädagogik“, der von immer mehr Studierenden gewählt wird.

Die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN befassen sich von Zeit zu Zeit mit diesem Thema. So sind die Nummern 50, 53, 62, 65, 73 und nun auch 81 diesem Schwerpunkte gewidmet.

Dozenten und Absolventen des Orff-Instituts, aber auch Kollegen aus anderen Institutionen berichten von besonders eindrucksvollen Projekten aus ihrer Arbeit, von Einrichtungen und neu entstehenden Arbeitsbereichen, an denen sie mitwirken.

In dieser Ausgabe gibt Shirley Salmon, verantwortliche Koordinatorin dieses Bereiches am Orff-Institut, zunächst einen Überblick über die „Geschichte der Musik- und Tanzpädagogik in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik“ in der Ausbildung am Orff-Institut von den Anfängen bis heute. Viele der Absolventen des Schwerpunktes sind heute in unterschiedlichen Institutionen der Sozialarbeit oder bei Menschen mit Behinderungen tätig.

Berichte über die Arbeit mit Babys und ihren Eltern, über Musik- und Tanzunterricht an Sonderschulen, über Bands an Sonder-Musikschulen, über Body Percussion mit Gehörlosen, über Integrationsprojekte zwischen einer Realschule und einer Schule für Körperbehinderte, über ein Projekt zur Gewaltprävention u. a. m. geben Einblick in diese Arbeit.

Wir hoffen, dass Sie daraus Anregungen und Mut zu eigenen Erprobungen und Projekten gewinnen und wünschen Ihnen allen eine interessante Lektüre.

Sie können sich über den Studienschwerpunkt „Musik- und Tanzpädagogik in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik“ auch auf der Homepage [www.moz.ac.at/content.php?id=5828](http://www.moz.ac.at/content.php?id=5828) informieren.

Über Rückmeldungen jeder Art freuen wir uns.

Vorschau auf das Thema der nächsten Ausgabe (Arbeitstitel):

- Winter 2009: Tanzen und Darstellen. Gestalten mit Bewegung

Wenn Sie dazu Ideen und Vorschläge haben, wenden Sie sich bitte möglichst umgehend an die Redaktion.

Ihre  
Barbara Haselbach

P. S.

Gelegentlich werden wir darauf angesprochen, warum diese Zeitschrift eine so ausgesprochene Kon-

zentration auf Elementare Musik- und Tanzpädagogik vertritt und thematisch nicht auch andere Bereiche einbezieht.

Darauf möchte ich antworten:

Die Elementare Musik- und Tanzpädagogik, basierend auf dem Konzept des Orff-Schulwerks, aber offen für relevante zeitgenössische künstlerische, pädagogische und wissenschaftliche Entwicklungen bezieht gesunde, kranke, Menschen mit Behinderungen und Menschen aller Alterstufen ein, sie wird in öffentlichen Schulen und anderen Institutionen ebenso verwirklicht wie in privaten Organisationen, sie umfasst die Ausbildung für Lehrende in all diesen Bereichen, sie forscht, lehrt, dokumentiert, bringt künstlerische Ergebnisse ...

Wir meinen, diese Vielfalt in der Schwerpunktsetzung macht uns zu dem, was wir sind.

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

## Editorial

### **Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy**

*In our society, at least partially, the attention to and responsibility for people living in marginal groups as well as those with different disabilities, has grown more and more. New institutions have appeared here and there. For a long time now, we have had the insight that a handling with creative media has sensible and meaningful, at times calming and relaxing or excitingly mobilizing, influences and should be a part of daily life. The idea of inclusion stipulates that all people should have the chance to experience these expressive and communicative media and to use them in their own way.*

*For this task many trained artistic-pedagogical advisers are necessary. Many years ago Wilhelm Keller had begun to interest and train students in Elemental Music and Dance Education for this task.*

*Even today there is a major study in the area of music and dance education on "Social Work and Integrative Pedagogy" that is chosen by more and more students.*

*ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN has dealt with this theme from time to time. Editions 50, 53, 62, 65, 73 and now 81 are dedicated to this focal point.*

*Faculty members and graduates of the Orff Institute along with colleagues from other institutions report of especially impressive projects from their work, of setting up new working areas and about new areas in which they have worked.*

*In this edition Shirley Salmon, the one responsible for coordinating this field at the Orff Institute, gives an overview of the history of "Music and Dance Education in Social Work and Integrative Pedagogy" in the training programs at the Orff Institute from its begin-*

*nings to the present. Many graduates who majored in this study are in various institutions for social work or working with people with disabilities.*

*Reports about working with babies and their parents, about music and dance in special schools, about bands in special music schools, about body percussion with the hearing impaired, about integration projects between a secondary school and a school for the physically disabled and about a project for the prevention of violence among other reports, deliver insights into these areas.*

*We hope you will gain some helpful suggestions and courage to try your own ideas and wish all of you stimulating reading.*

*You can also find information about "Music and Dance Education in Social Work and Integrative Pedagogy" on the homepage:*

*[www.moz.ac.at/content.php?id=5828](http://www.moz.ac.at/content.php?id=5828)*

*We would be happy to hear all kinds of feedback from you.*

*Preview of the next theme: (our working title)*

- Winter 2009: Dance and Drama – creating with movement

*If you have any ideas or suggestions, please contact the editor as soon as possible.*

*Yours*

*Barbara Haselbach*

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



## Artikel zum Themenschwerpunkt

### Articles related to the Theme

#### Zur Entwicklung des Arbeitsbereiches „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ am Orff-Institut



Shirley Salmon

##### Die Anfänge

Das Orff-Schulwerk wurde nicht speziell für Kinder mit Behinderungen entwickelt, wird aber seit vielen Jahren in unterschiedlichen Bereichen der Sonderpädagogik eingesetzt. Der integrative Gedanke und die Arbeit mit Menschen über die ganze Lebensspanne hinweg ohne Ausschluss durch Alter oder Behinderung war von Anfang an inkludiert. Er liegt im Wesen des Orff-Schulwerks, im Wesen der Elementaren Musik, die nach Carl Orff „für jeden erlern- und erlebbar“<sup>1</sup> und nach Wilhelm Keller als „Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz in jedem Menschen angelegt“<sup>2</sup> ist. Wilhelm Keller (1920–2008) hat Pionierarbeit in der Umsetzung des Orff-Schulwerks mit Menschen mit Behinderung geleistet. Er lernte Carl Orff im Jahr 1947 kennen und wurde nach dem Erscheinen des ersten Bandes „Musik für Kinder“ im Jahr 1950 von Carl Orff gebeten, dieses einem weiten Fachpublikum

vorzustellen. Keller war sofort angeregt, eigenständig musikpädagogisch zu experimentieren und weiterzudenken. Er arbeitete mit Kindergruppen und später mit Kindern und Erwachsenen mit und ohne Behinderung. Keller bekam seinen ersten starken Eindruck der heilpädagogischen Möglichkeiten des Orff-Schulwerks durch die Arbeit von Karl Hofmarksrichter (Leiter der Taubstummenanstalt Straubing), der mit gehörlosen Kindern musizierte, tanzte sowie Sprechübungen und szenische Spiele durchführte. 1962 begann Keller, heil- und sozialpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk in unterschiedlichen Zielgruppen zu erproben wie z. B. in der Lebenshilfe, mit Kindern aus einem SOS-Kinderdorf, mit Kindern der Beobachtungsstation des Heilpädagogischen Instituts in Salzburg und in Klassen mit körper- und geistigbehinderten Kindern. Er hat die Ideen Carl Orffs und Gunild Keetmanns auf die Arbeit mit Menschen mit geistigen, körperlichen und mehrfachen Behinderungen übertragen und weiterentwickelt. Er prägte den Begriff „Musikalische Lebenshilfe“, die er als „Gewinnung von Lebensfreude durch Musik als eine Erfüllung unzerstörbarer Lebensliebe“ definierte. In dem Buch „Musikalische Lebenshilfe“ (1996)<sup>3</sup> werden Erfahrungen, Erkenntnisse und auch konkrete Beispiele aus seiner praktischen Arbeit dokumentiert.

Mit dem Bekanntwerden des Orff-Schulwerks und durch Studien und Kurse am Orff-Institut wurden BehindertenpädagogInnen und TherapeutInnen angeregt, die gewonnenen Erfahrungen in ihren heil- und sonderpädagogischen Arbeitsbereichen einzusetzen. Hans Wolfgang veröffentlicht zwei Sammelbände, die über neue Anwendungsbereiche berichten. Im ersten Band (1971)<sup>4</sup> schreibt Keller über musikalische Lebenshilfe und Gertrud Orff über Orff-Schulwerk-spezifische Heilkomponenten. Eine Vielzahl von Autoren berichten über die Arbeit etwa bei körperbehinderten Kindern, bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern, bei blinden Kindern, bei lernbehinderten und geistigbehinderten Kindern. Im zweiten Band (1975)<sup>5</sup> wird u. a. die Arbeit mit körperbehinderten Kindern, mit an Epilepsie erkrankten Kindern, mit Stotterern und verhaltensauffälligen Kindern dargestellt. Carl Orff schreibt über das Orff-Schulwerk in Heilpädagogik und Medizin und Wilhelm Keller über die melodische Phantasie behinderter Kinder und Ju-

gendlicher. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie wurde von Karin Schumacher (1999)<sup>6</sup> zusammenfassend darstellt.

### **Das Forschungsinstitut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik**

Das Institut wurde im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst gegründet. Zu seinen Aufgaben gehörten die wissenschaftliche Begleitung und Fundierung der kontinuierlich weitergeführten Lehrversuche mit Menschen mit Behinderung, deren systematische Protokollierung (in Ton und Bild), weiters die Sammlung und Auswertung von Dokumentationen dieser Arbeit, ergänzende Lehrveranstaltungen, Gutachten und Publikationen. Hier entwickelte Keller die Grundlagen einer zutiefst humanistischen Integrationspädagogik, die bis heute immer noch wegweisend ist.

Von 1977 bis 1981 leitete Wilhelm Keller jeweils im Sommersemester einen Fortbildungslehrgang für sozial- und heilpädagogisch Vorgebildete und/oder Berufstätige. Inhalte waren u. a. Lehrübungen mit Menschen mit Behinderung, Hospitationen in Sonderschulklassen, aber auch praktische Fächer aus Musik und Tanz, um ein umfassendes Bild einer vom Orff-Schulwerk inspirierten, zeitgemäßen Arbeit in der Sozial- und Heilpädagogik zu vermitteln. In diesen Jahren schlossen 61 TeilnehmerInnen diesen Lehrgang erfolgreich ab. Durch diese Lehrgänge, Kurse, Lehrveranstaltungen, Videodokumentationen und Publikationen konnte das Institut wertvolle Impulse und Anregungen setzen, die von AbsolventInnen in ihren Arbeitsbereichen umgesetzt und weiterentwickelt wurden.

Keller leitete das Forschungsinstitut bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1981. Sein Wunsch, eine Professur für „Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik“ einzurichten, die für die Leitung des Instituts gesetzlich notwendig gewesen wäre, blieb bis heute unerfüllt. Doch ist die Weiterführung der Arbeit und die Neuaktivierung der Lehr- und Forschungstätigkeit in Diskussion und der Name „Wilhelm Keller-Institut“ angedacht.

### **Die Orff-Musiktherapie**

Gertrud Orff (1914–2000) war während ihrer Ehe mit

Carl Orff an der Entstehung des Orff-Schulwerks beteiligt. Sie arbeitete seit 1960 als Musikpädagogin mit Kindern mit und ohne Behinderung in Deutschland und den USA. Aus der Arbeit mit dem Schulwerk entwickelte sie ab 1970 im Sozialpädiatrischen Zentrum (heute Kinderzentrum) in München eine Form der therapeutischen Anwendung<sup>7</sup>, der Prof. Theodor Hellbrügge, der nach dem zweiten Weltkrieg die Sozialpädiatrie in München begründete und leitete, den Namen „Orff-Musiktherapie“ verlieh. Seither versteht sich diese als eine aktive, multisensorische Therapie, geprägt von Elementen des Orff-Schulwerks. Sie wurde zu einer entwicklungs- und interaktionsorientierten Musiktherapie ausgebaut.

Gertrud Orff erläutert, dass die Orff-Musiktherapie sich aus dem Orff-Schulwerk entwickelt habe<sup>8</sup>. Die Ideen des Orff-Schulwerks wurden – den Zielgruppen entsprechend – abgewandelt und von der pädagogischen auf die therapeutische Ebene übertragen. Das Material des Orff-Schulwerks sowie die Hinwendung zur schöpferischen Arbeit<sup>9</sup> stellen auch für die Orff-Musiktherapie wesentliche Grundlagen dar. Folgende Elemente wurden aus dem Orff-Schulwerk übernommen: der multi-sensorische Einsatz, das kreativ-spontane Musizieren, das Spiel und das Instrumentarium. Ausgangspunkt in der Orff-Musiktherapie ist zuerst der Mensch, das Kind, und die Überzeugung, dass in jedem Einzelnen ein Potenzial zur positiven Entwicklung vorhanden ist. Gertrud Orff beschreibt den therapeutischen Prozess als Begegnung und Beziehung zwischen Kind und Therapeuten/in. Heute besteht ein von Gertrud Orff gegründeter Ausbildungskurs für Orff-Musiktherapie an der Akademie für Entwicklungsrehabilitation in München.<sup>10</sup>

### **Die Verbreitung durch Sommerkurse und internationale Symposia**

Die Anwendung des Orff-Schulwerks in Behinderntenbereichen fand nicht nur in Österreich, sondern auch in anderen europäischen und später außereuropäischen Ländern statt. Seit Beginn des Orff-Instituts, also seit 1961, gab es Sommerkurse, die von PädagogInnen aus verschiedenen Ländern besucht wurden. Schon 1965 und 1966 gab es je einen Sonderkurs für PädagogInnen an Taubstummenanstalten. Parallel zu den internationalen Sommerkursen des Orff-Instituts fanden zwischen 1977 und 1999 mit

wenigen Ausnahmen jährlich auch sonderpädagogisch ausgerichtete Sommerkurse mit Vorträgen, Workshops und Lehrdemonstrationen statt. Daran nahmen jeweils zwischen 120 und 170 TeilnehmerInnen aus europäischen und überseeischen Ländern teil. Seit 2002 gibt es Sommerkurse zum Thema „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“. Ein im Jahre 2002 eingeführter berufsbegleitender Universitätslehrgang trägt zurzeit denselben Titel.

Seit 1988 gibt es auch von der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland regelmäßig veranstaltete Kurse, die die sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Bereiche ansprechen.

Auch die seit 1975 im Abstand von fünf Jahren veranstalteten internationalen Orff-Schulwerk Symposia dienten der Verbreitung der Arbeit in der Behinderten- bzw. Sozialpädagogik. Der Bereich „Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“ war von Anfang an vertreten. So haben z. B. beim Symposium 1975 Hans Asperger, Theodor Hellbrügge, Hans Wolfgart und Wilhelm Keller über unterschiedliche heilpädagogische und therapeutische Aspekte des Schulwerks berichtet. Beim Symposium 1980 wurden von Wilhelm Keller, Hartmut Kapteina, Klaus Finkel und Karin Reissenberger-Schumacher Referate gehalten, ein Film von Werner Lütje über die Arbeit mit Menschen mit Behinderung gezeigt und Workshops u. a. von Gertrud Orff, Manfred Richter, Klaus Oberborbeck und John Broomall angeboten. Ähnlich fanden auch bei den Symposia 1985, 1990 und 1995 spezifische Veranstaltungen zum Thema Orff-Schulwerk und Sonderpädagogik bzw. Heilpädagogik statt. Zum 80. Geburtstag von Wilhelm Keller wurde im Jahr 2000 das „Symposium Musikalische Lebenshilfe“<sup>11</sup> in München veranstaltet, bei dem neue Entwicklungen aufgezeigt wurden. Beim letzten internationalen Symposium „Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext“<sup>12</sup> im Jahr 2006 war dieser Bereich durch Vorträge von Georg Feuser, Hans Hermann Wickel, Karin Schumacher, Martina März und Royston Maldoom vertreten.

### **Das Orff-Schulwerk und die Soziale Arbeit**

Das Orff-Schulwerk wird nicht nur im Behindertenbereich, sondern auch in der Sozialen Arbeit angewendet. Das Prinzip des Orff-Schulwerks mit einem

niederschweligen Einstieg zum Musizieren mit Laien hat in weiten Kreisen der Sozialen Arbeit Eingang gefunden. Die Verbindung von Musik und Bewegung spielt dabei eine wichtige Rolle. Ebenso die Bereitschaft, den persönlichen Ausdruck aller Teilnehmer ernst zu nehmen und deren individuellen Möglichkeiten zu beachten. Das Orff-Instrumentarium wird um Instrumente aus anderen Teilen der Welt erweitert und gerne eingesetzt. Schon im Handbuch „Musik und Sozialpädagogik“, 1979 von Klaus Finkel herausgegeben<sup>13</sup>, lassen sich Spuren der Prinzipien des Orff-Schulwerks bei einzelnen Autoren finden. 2004 erschien endlich eine neues Handbuch (Herausgeber: Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel)<sup>14</sup>. Auch hier finden sich Beiträge, in denen die Einflüsse der Prinzipien des Orff-Schulwerks zu verfolgen sind, im Speziellen die Beiträge von Manuela Widmer zu „Musik in der Elementarerziehung“ und von Michel Widmer zu „Musik und Theater“. Immer wieder gab es Veröffentlichungen, die in besonderer Weise einen Bezug zum Orff-Schulwerk hergestellt haben, z. B. Horst Wagner mit „Spielen mit Musik“ (1987) und „Kinder spielen mit Musik“ (1989), Erich Heiligenbrunner und Marion Seidel mit „Ich zeig Dir meine Welt“ (1994), Hans Hermann Wickel mit „Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit“ (1998) oder Michel Widmer und Stefan Uhr mit „Tolles Rohr“ (2008).

### **Weiterentwicklung von Kellers Arbeit**

Kellers Erbe wurde von vielen seiner Schüler in Bereichen der Behindertenpädagogik und der Sozialen Arbeit weiterentwickelt und elementare Musik- und Tanzpädagogik in vielen unterschiedlichen Bereichen angeboten.

Es wurden Umfragen zu den Berufsfeldern von AbsolventInnen des Schwerpunktes MTSH (Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik) und – wie er heute heißt – MTSI (Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik) von Michel Widmer durchgeführt. AbsolventInnen arbeiteten und arbeiten in den Feldern der Horthpädagogik, der Heimerziehung, in Jugendzentren, in Einrichtungen zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen genauso wie in Institutionen zur Berufsfindung Jugendlicher, im Tagesbetreuungs- und Wohnheimbereich, auf kinderonkologischen Stationen in Krankenhäusern, mit Menschen mit geistiger oder Sinnesbehinderung und auch

im Früherkennungs- und Förderbereich von Kindern mit Behinderung z. B. in Ambulatorien. Weiters in Einrichtungen der Psychiatrie und der psychiatrischen Nachsorge, in Seniorenheimen und Seniorentagesstätten, in der Erwachsenenbildung und in Musikschulen. Es werden künstlerische und pädagogische Projekte in öffentlichen Schulen aller Art, in Österreich auch in integrativen Klassen bzw. Schulen durchgeführt.

### **Entwicklungen des Lehrplans**

Die Arbeit im sonderpädagogischen Bereich gab es anfangs in den Studienplänen des Orff-Instituts noch nicht. Heute, fast 50 Jahre nach der Gründung des Instituts, gibt es einen erfolgreichen Schwerpunkt im Bachelor-Studium: „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ (MTSI).

Nach Kellers Emeritierung (1981) habe ich im Jahr 1984 Lehrpraxisgruppen im Behindertenbereich übernommen – anfangs nur eine Gruppe aus der Lebenshilfe und Klassen im Landesinstitut für Hörbehinderte. Dann gab es für einige Jahre zusätzlich eine Familiengruppe, die jetzt als eine integrative Gruppe mit Kindern zwischen 5 und 8 Jahren geführt wird. Neben diesen Aktivitäten entwickelten auch andere KollegInnen und Kollegen sowohl im Rahmen als auch außerhalb des Institutes ihre Arbeit mit verschiedenen Gruppen der ganzen Lebensspanne: Peter Cubasch, Eva Keilhacker, Insuk Lee, Susanne Rebolz, Christine Schönherr, Manuela Widmer, Michel Widmer, Christiane Wieblitz und Christine Zehnder. Ab 1984 leitete ich einen Arbeitskreis „Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“, der als Freifach besucht werden konnte. Das Interesse von Studierenden daran, aber auch an verschiedenen Lehrpraxisgruppen war groß. Im neuen Studienplan 1988 war es möglich, vier Schwerpunkte im 3. und 4. Studienjahr des Erststudiums anzubieten, einer davon war erstmals „Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“. Bei den Studienplänen, die im Jahr 2002 genehmigt wurden, erhielt der Schwerpunkt einen neuen Titel: „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ (MTSI). Dies macht deutlich, dass die Arbeit sich nicht nur im Behindertenbereich sondern auch in Feldern der Sozialen Arbeit in Richtung Inklusion entwickelt hat<sup>15</sup>. Studierende des Bachelor- wie des Magisterstudiums können momentan in fol-

genden (MTSI-) Praxisgruppen Erfahrungen sammeln:

Eltern-Kind-Gruppen, Lebenshilfe-Gruppe, Schulklasse mit hörenden und hörbeeinträchtigten Kindern, integrative Volksschul- und Hauptschulklassen der Montessori Schule, Erwachsenenengruppe, Seniorenheim, altersgemischte integrative Kindergruppe.

Studierende im Schwerpunkt MTSI haben auch Lehrveranstaltungen in Fachdidaktik und Lehrpraxis mit zusätzlichen Gruppen. In Absprache mit den Studierenden wird für jeweils ein Semester eine Gruppe gewählt, in der die Studierenden meist im Team den Unterricht planen, durchführen, reflektieren und dokumentieren. In den letzten Jahren wurden Praktika in folgenden Gruppen und Institutionen angeboten:

Erwachsene mit Behinderung, Hauptschulklasse, Jugendzentrum, Hort, integrative Kindergartengruppe, Flüchtlingshaus, Seniorenheim, Jugendzentrum, Jugendkulturzentrum, Klassen im Sonderpädagogischen Zentrum.

### **Dokumentation der Arbeit**

Die Dokumentation von neuen Projekten, Erkenntnissen oder die Aufschließung neuer Bereiche ist heute wichtiger denn je. Dokumentationen erschienen früher vorwiegend in schriftlicher Form. Aufsätze wurden in Fachzeitschriften und Sammelbänden publiziert, auch Bücher wurden zu unterschiedlichen Schwerpunkten veröffentlicht. Heute wird jedoch zunehmend die Dokumentationsmöglichkeiten auf Video und jetzt DVD genutzt, die oft wirksamer sind, um ein breiteres Publikum zu erreichen.

In den 60er Jahren erschienen drei Jahrbücher des Orff-Instituts<sup>16</sup>. Bereits im Jahrbuch 1962, das auch auf Englisch erschien, berichtete Karl Hofmarksrichter über Orff-Schulwerk in den Taubstummeninstitutionen. Im Jahrbuch 1963 schrieben Gerhard Güllnitz und Trudi Wulf über Orff-Schulwerk in Verbindung mit einer gezielten rhythmisch-psychomotorischen Gymnastik und Heilerziehung hirngeschädigter Kinder. Wilhelm Kellers wichtigste Aufsätze sind in seinem 1996 publizierten Buch „Musikalische Lebenshilfe“ erschienen. Die Sammelbänder von Hans Wolfgart (1971, 1975) und Handbücher über Musik und Sozialpädagogik (z. B. Finkel 1979, Hartogh/Wickel 2004) sowie auch die Dokumentation des Symposiums „Musikalische Lebenshilfe“ (2001) dokumen-

tierten viele neue Arbeitsfelder. Es gibt selbstverständlich auch zahlreiche Publikationen in englischer Sprache, doch würde deren Auflistung hier den Rahmen sprengen. Zu den Fachzeitschriften gehören die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN; Grundsatzartikel und Berichte aus unterschiedlichen Praxisbereichen erschienen in dieser Reihe vor allem in den Themenheften, die dem Thema MTSH bzw. MTSI gewidmet wurden (das sind: Nr. 50, 53, 62, 65, 73 und eben dieses Heft, Nr. 81). Lehrende des Orff-Instituts und auch AbsolventInnen und Gäste konnten hier über aktuelle Ideen und Projekte berichten und ihre Erfahrungen weitergeben.

In Abschlussarbeiten (früher Diplom-, jetzt Magisterarbeiten) wurden und werden von den Studierenden zunehmend häufiger Themen aus der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik aufgegriffen.

Die im Umfeld des Orff-Instituts veröffentlichten Fachartikel und Bücher wenden sich einerseits an Studierende, Musik- und TanzpädagogInnen, aber auch an TherapeutInnen, PädagogInnen aus Kindergärten und Schulen und an Behinderten-, Integrations- und SozialpädagogInnen, die Musik und Tanz in ihrem Bereich einsetzen bzw. Angebote unterstützen wollen und sich über neue Erkenntnisse, Entwicklungen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten informieren möchten.

Im Videobereich gibt es einige 8 mm Filmdokumentationen (schwarz-weiß) von Florian Keller über Wilhelm Kellers Lehrversuche, die jetzt auf DVD überspielt werden konnten sowie Filme von Werner Lütje. Für die „1. Münchener Biennale für Neues Musiktheater“ (1988) wurde Wilhelm Keller von Hans Werner Henze eingeladen, eine Kompositionswerkstatt für Elementares Musiktheater zu leiten. Darüber gibt es einen Film von Andreas Bastian (München) in Zusammenarbeit mit Coloman Kallós (Salzburg). Manuela Widmer und Coloman Kallós haben ein Film-Portrait zum 80. Geburtstag von Wilhelm Keller gestaltet („Wilhelm Keller, der Humanist und Visionär“, in der Reihe: „Zeitzeugen berichten“.)

Es ist erfreulich, dass dieses Medium nicht nur für die Dokumentation von Konzerten und Performances eingesetzt, sondern auch für die Reflexion und Evaluierung von Unterricht verwendet wird. Aus den regelmäßigen Aufzeichnungen aus Praxisgruppen verschiedener Dozenten sind in Zusammenarbeit mit Co-

loman Kallós, der ab 1990 im Orff-Institut den Bereich Mediendidaktik und Dokumentation aufbaute, einige Filme zu diesem Bereich entstanden wie z. B. „Musik und Tanz im Hort. Musik- und Tanzerziehung in einer Kinder- und Jugendtagesstätte in Salzburg“ (Michel Widmer) und „Die Musikstunde. Musik und Bewegung mit Senioren in einem Altenwohnheim in München“ (Insuk Lee/Coloman Kallós).

Es gibt zwei Videofilme über das künstlerisch-integrative Improvisationsprojekt „SpielRaum-Musik“, das von Stefan Heidweiller konzipiert und mehrmals durchgeführt und später von Brigitte Flucher fortgesetzt wurde.

Neue DVD-Produktionen sind in Arbeit: „Selbst gemacht: Schrottpercussion und Hip Hop“ mit Jugendlichen der Ibis Acam Bildungs GmbH (Michel Widmer), „Ich bin wieder jung geworden. Musik und Tanz mit Senioren“ (Christine Schönherr / Coloman Kallós) und „Zwischen Freiraum und Ritual. Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung“ (Shirley Salmon / Coloman Kallós). Letztere soll im Herbst 2009 auf Deutsch und Englisch erscheinen (ISBN 978-3-9502713-1-7). Weiters ist ein Film über Musik und Bewegung bei hörbeeinträchtigten Kindern im Volksschulalter geplant.

Dozenten des Orff-Instituts, die in diesem Schwerpunkt lehren und forschen, haben langjährige Erfahrungen mit unterschiedlichen Zielgruppen. Sie sind häufig als Referenten zu Fort- und Weiterbildungen im In- und Ausland eingeladen und halten Vorträge und Workshops bei Symposia und Kongressen. Oft sind sie in verschiedensten künstlerisch-pädagogischen Projekten auch außerhalb des Mozarteums involviert. Durch Publikationen und Dokumentationen können Einblicke in die Arbeit vermittelt, Impulse gesetzt und die Basis für fachliche Diskussionen angelegt werden.

Die vielfältigen, differenzierten und integrierenden Gestaltungsmöglichkeiten in heterogenen Gruppen verschiedener Arbeitsfelder werden verdeutlicht und dienen dazu, Vielfalt als Bereicherung und Chance für alle zu sehen. Elementare Musik- und Tanzpädagogik kann hier Wege aufzeigen, Inklusion lebbar und selbstverständlich zu machen.

Ich möchte mit den Worten Martin Bubers schließen: „[...] mit den Grundkräften der Künste, dem Zeich-

nerischen etwa, dem Musikalischen, sind alle elementar begabt; diese Kräfte sind zu entwickeln und auf ihnen, somit auf der natürlichen Selbsttätigkeit, die Erziehung der ganzen Person aufzubauen.“<sup>17</sup>

## Shirley Salmon, Mag. BA

Studium der Musik und Pädagogik, Ausbildung als Kindergarten- und Grundschulpädagogin. Lehrtätig-

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

1 Orff, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Thomas W. / Götzte, W. (Hrsg.): Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Schott, Mainz 1964, S. 16

2 Keller, Wilhelm: Einführungsvortrag, in: Regner, H. (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1980. Eine Dokumentation, Salzburg 1980

3 Keller, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Herausgegeben von Hermann Regner und Klaus W. Oberborbeck, Mainz 1996

4 Wolfgang, Hans (Hrsg.): Orff-Schulwerk im Dienst der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Festschrift zum 75. Geburtstag von Carl Orff. Berlin 1971

5 Wolfgang, Hans (Hrsg.): Orff-Schulwerk und Therapie. Therapeutische Komponenten in der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Berlin 1975

6 Schumacher, Karin: Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. In: Orff-Schulwerk-Informationen, Nr. 62, Salzburg 1999

7 vgl. Plahl, Christine und Koch-Temming, Hedwig (Hrsg.): Musiktherapie mit Kindern, Bern 2005, S. 45

8 Orff, Gertrud: Die Orff-Musiktherapie, München 1974, S. 12

9 vgl. Orff, Gertrud: Die Orff-Musiktherapie. München 1974, S. 13. Siehe auch Orff, Gertrud: Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie

10 vgl. Plahl/Koch-Temming 2005, S. 47

11 Salmon, Shirley / Schumacher, Karin (Hrsg.): Symposion Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Hamburg 2001

12 Haselbach, Barbara / Grüner, Micaela / Salmon, Shirley (Hrsg.): Im Dialog: Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext / *In Dialogue: Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts*. Mainz 2007 (mit DVD)

13 Finkel, Klaus (Hrsg.): Handbuch Musik und Sozialpädagogik. Regensburg 1979

14 Hartogh, Theo und Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Juventa, Weinheim und München 2004

15 Siehe dazu die MTSI Homepage <http://www.moz.ac.at/content.php?id=5828>

16 Thomas, Werner / Götzte, Willibald (Hrsg.): Orff-Institut Jahrbuch 1962, Mainz 1962; Thomas, Werner / Götzte, Willibald (Hrsg.): Orff-Institut Jahrbuch 1963, Mainz 1964; Thomas, Werner / Götzte, Willibald (Hrsg.): Orff-Institut Jahrbuch III 1964–1968, Mainz 1969

17 Buber, Martin: Reden über Erziehung. Gerlingen 19989, S. 15

## Summary

### ***On the development of “Music and Dance in Social Work and in Integrative Pedagogy” at the Orff Institute***

*Orff-Schulwerk was not conceived specifically for children with disabilities but it has been used in different areas of special education and social work for many years. The idea of working with people of all ages and abilities was inherent from the beginning. It lies in the essence of Orff-Schulwerk and Elemental Music that Carl Orff said can be learned and experienced by everyone<sup>1</sup>. The significance of Orff-Schulwerk for children and adults with disabilities was already apparent in the 1960s and its application in*

*special needs education and therapeutic fields was implemented and documented by various authors<sup>2</sup>. Wilhelm Keller (1920–2008) pioneered the use of Orff-Schulwerk in these areas and taught at the Orff Institute from 1962 till 1981. He recognized Elemental Music as “not just a hearing experience, but something more embracing, namely an integration of motoric, visual and acoustic forms of experience, which still remain functional even after the loss of one component [...]”<sup>3</sup>. In 1973 a research institute for Musikalische Sozial- und Heilpädagogik (Music in Social and Special Education) was founded and led by Keller until he retired. Wilhelm Keller also devel-*



oped “Elemental Music Theatre” as an artistic-pedagogical form where the abilities of all participants can be included, each person having a role according to their own individual possibilities. Keller published widely and his work is documented in numerous articles, in video films and in a book<sup>4</sup>.

Gertrud Orff (1914–2000) was involved in developing Orff-Schulwerk during the time she was married to Carl Orff and worked as a music teacher with children with and without disabilities in Germany and then in the USA. From 1970 she developed the “Orff Music Therapy” at the Kinderzentrum in Munich, an active multi sensory therapy based on the elements of Orff-Schulwerk (using many senses, creative spontaneous music-making, play and specific instruments). Gertrud Orff established a training course in Orff Music Therapy in Munich and her work is documented in 2 books<sup>5</sup> and numerous articles by her pupils<sup>6</sup>.

The use of Orff-Schulwerk in special education took place not only in Austria but in other European and, later, non-European countries. These developments were made possible through summer courses held at the Orff Institute since it was founded in 1961. Courses (in German) on fields of special education were held nearly every year, as well as international summer courses. The international Orff-Schulwerk Symposia that have been held by the Orff Institute and the Orff-Schulwerk Forum every 5 years<sup>7</sup>, have also contributed to spreading knowledge about development Orff-Schulwerk in the community and in integrative pedagogy.

Orff-Schulwerk has not only been applied in the field of special education but also in community and social work, where the connection between music and movement as well as the possibility of individual expression play an important part. There have been a number of publications in German documenting developments in this area.

Wilhelm Keller’s pupils and as well as graduates of the Orff Institute who took the specialization in inclusive education and community work (MTSI: Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik) have developed work in these areas further. MTSI graduates work in diverse fields and run artistic and educational projects in schools.

The first curricula of the Orff Institute didn’t include

subjects on special education or community work. Since 1998 one of the electives on the Bachelor Course in Elemental Music and Dance Education is “Music and Dance in Social Work and in Integrative Pedagogy” (MTSI). There is a wide choice of teaching practice groups which include e. g. groups for parents and children, integrative school classes, hard-of-hearing children, adults with severe disabilities, senior citizen’s home. Teachers of the MTSI elective have wide experience in a number of fields, publish and present their work at symposia and conferences. In German speaking countries new developments were documented in articles in specialist journals and in books (Wolfgang 1971, 1975, Finkel 1979, Hartogh/Wickel 2004)<sup>8</sup>. (The wide range and number of publications in English cannot be mentioned in detail here.) One of the specialist journals is the ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN that has dedicated particular issues to the area of Music and Dance in the Community and Inclusive Pedagogy (No. 50, 53, 62, 65, 73 and this issue, 81).

In recent years there have been a number of video/DVD productions (in German) made in collaboration with Coloman Kallós e. g. a film portrait of Wilhelm Keller, “Elementares Musiktheater” and “Music and Movement with Senior Citizens” (with Insuk Lee). New DVDs include: “Scrap percussion and Hip hop with Teenagers” (Michel Widmer), “I became young again. Music and Dance with Senior Citizens” (Christine Schönherr / Coloman Kallós) and “Between Freedom and Ritual – means of expression with music and movement for people with disabilities”, DVD and booklet (Shirley Salmon / Coloman Kallós) in German and English (ISBN 978-3-9502713-1-7).

The use of Orff-Schulwerk with people of all ages and abilities demonstrates that diversity is an enrichment and a chance for every person. “Everyone is elementally endowed with the basic powers of the arts, with that of drawing, for instance, or of music; these powers have to be developed, and in education of the whole person is to be built up on them as on the natural activity of the self.” (Martin Buber<sup>9</sup>)

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

Studied music and education, trained as a kindergarten and primary school teacher. Teacher at the

Orff Institute, Mozarteum University, Salzburg in the area of Music and Dance in the Community and in Integrative Pedagogy and for Teaching Practice. Director of the postgraduate university course: "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" since 2006 and director of the in-service training course "Music and Dance in the Community and Integrative Pedagogy". International seminars, numerous publications.

- 1 Orff, Carl: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick, in: Thomas / Görze (Hrsg.). Orff-Institut Jahrbuch 1963, Schott, Mainz 1964. English translation: Orff-Schulwerk – Past and Future. Translation by Margaret Murray: [http://www.vosa.org/paul/orff\\_speech.htm](http://www.vosa.org/paul/orff_speech.htm)
- 2 Hofmarksrichter, Theodor 1963, Bang, Klaus 1978, 1984, Wolfgang, Hans (Ed.) 1971, 1975, Keller, Wilhelm 1996
- 3 Keller, Wilhelm 1975, p. 176 (translation Salmon)
- 4 Keller, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Edited by Hermann Regner and Klaus W. Oberborbeck, Mainz 1996
- 5 Orff, Gertrud: Orff Music Therapy. Active Furthering of the Development of the Child. Schott 1980; Key Concepts in Orff Music Therapy: Definitions and Examples. Schott 1989
- 6 See for instance: Voigt, Melanie (2003): Orff Music Therapy. An overview, in: Voices – a world forum for music therapy. <http://www.voices.no/mainissues/mi40003000129.html>
- 7 See for example: Haselbach, Barbara / Grüner, Micaela / Salmon, Shirley (Ed.): Im Dialog: Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext / In Dialogue: Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts. Mainz 2007 (with DVD)
- 8 Reports on work in new areas can be found in for example „Symposium Musikalische Lebenshilfe“ (2001) and in "In Dialogue. Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts" (2006).
- 9 Martin Buber: "Between Man and Man. Education". Boston: Beacon Press 1955 p.84

---

## Musik- und Tanzpädagogik als Beitrag zur Prävention von Gewalt

---



Anna Maria Kalcher

Die Gewaltbereitschaft Jugendlicher geriet in den letzten Jahren vermehrt in den öffentlichen Diskurs. Schockierende Amokläufe und zum Teil medial ausgeschlachtete Berichterstattungen verunsichern Eltern und PädagogInnen und begünstigen Forderungen nach verstärktem Einsatz präventiver Maßnahmen.

Zwar zeigt die Vielzahl internationaler Studien, dass in den letzten eineinhalb Jahrzehnten keine generelle Zunahme gewalttätiger SchülerInnen feststellbar ist, jedoch wird häufig von brutaleren Methoden und einer niedrigeren Hemmschwelle berichtet. Die Bandbreite der Mess-Ergebnisse einzelner Studien liegt zu einem erheblichen Teil in den unterschiedlichen Forschungsdesigns. Beispielsweise sind empirische Befunde zur Gewaltausübung von Lehrenden oder der Schule selbst nach wie vor eine Seltenheit (vgl. Bacher & Weber 2008).

In der Diskussion von Gewaltphänomenen im Kinder- und Jugendalter werden inzwischen psychische Formen von Gewalt selbstverständlich mit eingeschlossen und thematisiert (siehe etwa Hurrelmann 1995, Fuchs et al. 2005). Damit geht allerdings das Risiko einer „Entgrenzung der Gewalt- und Präventionsbegriffe“ einher und es ist in weiterer Folge eine gewisse Beliebigkeit wahrzunehmen, wenn „Projekte, Maßnahmen und Angebote, die in der Hauptsache andere Zielsetzungen verfolgen, umetikettiert werden und zu gewaltpräventiven Maßnahmen mutieren, ohne deutlich machen zu können, inwiefern sie nachvollziehbar und zielgerichtet einen Beitrag zur Reduktion von Gewalt (...) leisten“ (Heitkötter et al. 2007, S. 281). Diese so genannte Umetikettierung scheint im Hinblick auf die Verschränkung künstlerisch- bzw. musikpädagogischer Ansätze mitunter beliebt zu sein. Spätestens seit dem Projekt "Rhythm is



it“ gelten tanzpädagogische Projekte als wirksame Waffe gegen Gewaltbereitschaft und nach wie vor wird Bastians Studie (2000, 2001) als Argumentation für erweiterten Musikunterricht als Präventionsansatz herangezogen, und das, obwohl auf die methodischen Mängel dieser Studie mehrfach hingewiesen wurde (Spychiger 2003, Staines 2003). Die Durchsicht historischer Texte zeigt, dass in allen Epochen stets große Hoffnung in musikerzieherische Handlungen gesetzt wurde und bestimmten Musiken erzieherische Wirkung im Sinne einer Charakterbildung zugesprochen wurde. Abel-Struth (1985) spricht in diesem Zusammenhang von Musik als pädagogischer Idee, welche in der musikpädagogischen Literatur kritisch gesehen wird. Das Ziel jeglichen Musikunterrichts müsse eine Erziehung zur und nicht durch Musik sein, so das weit verbreitete Credo (vgl. etwa Kleinen 2003; Gembris 2003, Staines 2003). Dennoch finden sich in gewissen musikpädagogischen Publikationen Aussagen, die den positiven Einfluss von Musikerziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Sozialverhalten ungebrochen zementieren (siehe etwa Adamek 2006; Kreusch-Jacob 1999). Die Tatsache, dass musikalisches Tun beispielsweise Nationalsozialisten keineswegs vor ihren grausamen Taten zurückhalten konnte, und dass OrchestermusikerInnen nicht selbstverständlich über höhere Sozialkompetenzen verfügen, sind einer allzu großen Hoffnung in die Wirkkraft der Musik entgegen zu halten.

Dass musik- und tanzpädagogische Maßnahmen unter bestimmten Vorzeichen zu erfreulichen Veränderungen im sozial-emotionalen Bereich führen können, wird von vielen PädagogInnen beobachtet und soll auch keineswegs abgeschwächt werden. Die Verfasserin plädiert dafür, statt Musikpädagogik per se als Prävention aufzufassen den umgekehrten Weg einzuschlagen und zu fragen, inwiefern gewaltpräventive Konzepte durch musikpädagogisches Handeln bereichert werden können. Es wird weiters vorgeschlagen, einer vorschnellen auf Alltagstheorien fußenden Synergiefindung achtsam und kritisch zu begegnen und zu prüfen, welche Verbindungslinien gezeichnet werden können, um differenzierte Begründungen für eine Zusammenführung musikpädagogischer und gewaltpräventiver Maßnahmen zu nennen. Dazu bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Charakteristika von Gewaltbereitschaft und deren Entstehungsmög-

lichkeiten ebenso wie der Durchsicht präventiver Ansätze und der Prüfung ihrer „Gütekriterien“. Gleichzeitig müssen neben Arbeiten zur Musikpsychologie und -soziologie auch empirische Arbeiten zur Musikwirkungsforschung in Betracht gezogen werden. Spätestens hier wird deutlich, wie umfangreich dieses Forschungsfeld ist, zumal in den letzten Jahren eine Fülle an Arbeiten sowohl zur Evaluierung präventiver Konzepte als auch zur Biologie der Musik zu verzeichnen sind.

In Forschungsarbeiten zu schulbezogener Gewalt, werden in Anlehnung an Olweus (1995) häufig die Begriffe „Bullying“ und „Mobbing“ verwendet (siehe etwa Alsaker 2006; Strohmeier, Atria & Spiel 2005). Bullying bezeichnet „ein spezielles Muster aggressiven Verhaltens (...), das sich über schädigungsintendierte Handlungen von einem oder mehreren Schülern gegenüber einem anderen Schüler äußert, wiederholt auftritt und über einen längeren Zeitraum andauert. Dabei muss ein Ungleichgewicht im Kräfteverhältnis zwischen Täter bzw. Bully und Opfer bzw. Viktim zu Ungunsten des Opfers bestehen“ (Hayer, Scheithauer & Petermann 2005, S. 237). Dieses Ungleichgewicht der Kräfteverhältnisse kann entweder tatsächlich vorhanden sein oder aber auch subjektiv wahrgenommen werden. Es bezieht sich sowohl auf physische Kraft und Stärke, als auch auf verbale oder soziale Kompetenzen sowie dem zugeschriebenen Status in der Peer-Gruppe. Bullying unter SchülerInnen kann sich demnach in physischen, verbalen sowie in relationalen (beziehungsbezogenen) Ausdrucksweisen manifestieren (vgl. ebd.).

Während in früheren Arbeiten psychologische und soziologische Erklärungstheorien für die Entstehung von Gewaltbereitschaft spezifiziert wurden, zeichnen sich die in den letzten Jahren entwickelten integrativen Erklärungsansätze dadurch aus, dass sie verschiedene Theorien bzw. Theorieelemente aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und -traditionen kombinieren. Besonders erwähnenswert scheinen hier der sozialökologische Ansatz (vgl. Bilz & Hähne 2006), das Konzept der Risikokumulation (Lösel 2004) und das integrative Erklärungsmodell von Fröhlich-Gildoff (2006).

Es gilt als gesichert, dass ein möglichst frühzeitiger Einsatz präventiver Maßnahmen einen positiven Entwicklungsverlauf gewährleisten bzw. Risiken für Ver-

haltensstörungen weitgehend verringern kann (vgl. Scheithauer et al. 2005). Insgesamt wird der Fokus präventiver Strategien zunehmend auf die Ausbildung von Kompetenzen, Ressourcen und Schutzfaktoren gerichtet. Einigkeit besteht weitgehend auch darüber, dass Präventionsstrategien umso wirksamer sind, je stärker sie die jeweiligen sozialen und kulturellen Milieus, die Szenen und Sozialräume einbeziehen. Melzer, Schubarth und Ehninger (2004, vgl. S. 251) vertreten die Auffassung, gewaltpräventive Maßnahmen sollten stets die Entwicklung sozialer Kompetenzen, vor allem Kompetenzen der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Reflexion, des Urteilens oder Fähigkeiten, die einen konstruktiven Umgang mit eigenen Emotionen und Kompetenzen gewährleisten, verfolgen.

Auch wenn in der Präventionsforschung musikbezogene Aspekte nach wie vor keine prominente Rolle spielen, findet sich eine Vielzahl von Arbeiten, die darauf hindeuten, dass durch musikbezogenes Lernen jene von Melzer et al. (2004) genannten Kompetenzen gesteigert werden und somit angenommen werden darf, dass gewaltpräventive Maßnahmen durch musikbezogene Aktivitäten eine Bereicherung, möglicherweise sogar eine Intensivierung erfahren können. In empirischen Arbeiten wurde mehrfach der Versuch unternommen, Transferwirkungen (vermehrten) Musikunterrichts auf Persönlichkeitsmerkmale zu belegen. Dieser Nachweis gelang in den bisher publizierten Studien meist marginaler als von den AutorInnen oft gewünscht<sup>1</sup>. Da manche Untersuchungen erhebliche methodische Mängel aufweisen und sich die Studien auch im Forschungsdesign stark voneinander unterscheiden, können aufgrund der Befunde keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen getroffen werden. Hierfür wären methodisch korrekte Langzeitstudien erforderlich. Zusammenfassend kann aus der Durchsicht dieser empirischer Arbeiten festgehalten werden, dass außermusikalische Wirkungen vorrangig im sozialen Bereich gefunden wurden. Sollen sozial-emotionale Kompetenzen bewusst verbessert werden, scheint jedoch eine gezielte Einbeziehung von Elementen sozialen Lernens unabdingbar (vgl. Spychiger 2002; Imani-Geyer 2004).

Weitere Spuren, die auf eine wünschenswerte Veränderung des Sozialverhaltens aufgrund musik- bzw. tanzpädagogischer Interventionen zurückzuführen sind können in anthropologischen, evolutionsge-

schichtlichen sowie biologischen Aspekten musikalischer Aktivitäten gesucht werden. Mehrfach wird auf den sozialen Aspekt musikalisch-tänzerischen Handelns hingewiesen. Mit Maria Spychiger (2002, S. 161) versetzt Musik die Person in Bewegung, macht diese „durchlässig“ und stiftet „zum Zusammensein und zum Zusammenspiel“ an, „zum Teilen und Mitteilen von Erfahrung – zur Kommunion“. In ihren Worten betrifft „das Bewegungspotential der Musik letztlich die Überschreitung der Grenzen des Ichs und der Person“. Für John Blacking (1981) ist Musik „eine soziale Tatsache“ was er unter anderem damit begründet, dass Musik „von interagierenden Individuen im Zusammenhang verschiedener sozialer und kultureller Systeme“ erfunden und entwickelt wurde (Blacking zit. nach Kleinen 2003, S. 74). Erklärungstheorien zum Ursprung von Musik deuten allesamt auf den sozialen Kontext bzw. auf Bedeutungen und Funktionen von Musik für die Gruppe, für das Kollektiv hin (siehe etwa Koelsch & Siebel 2005; Huron 2001; Spitzer 2002). Musik findet sich kulturübergreifend in sehr ähnlichen, nahezu gleichen Zusammenhängen und wurde/wird etwa zum Ausdruck von Gefühlen, zur emotionalen Entlastung, zur ästhetischen Freude, zum Vergnügen, zur Kommunikation aber auch zur symbolischen Repräsentation verwendet (vgl. Gregory 2004). Mit Huron (2001) könnte Musik zur Gründung und Sicherung sozialer Bindungen entstanden sein.

Untersuchungen zu biochemischen Veränderungen während Musikerlebnissen bieten einen weiteren Ansatzpunkt für die Suche nach Synergien. Aus Befunden geht hervor, dass sich Musik positiv auf das Wohlbefinden, das Glückserleben und das soziale Zusammenspiel auswirken kann. Zwar tragen diese Aspekte unbestritten zur Förderung eines konstruktiven Sozialverhaltens bei, dennoch muss an dieser Stelle vor einer raschen Synergiefindung gewarnt werden, da die Argumente zur Untermauerung aus mehreren Gründen unzureichend scheinen. Zum ersten werden in den erwähnten Studien primär kurzfristige Effekte berichtet. Weiters ist zu erwähnen, dass sich jene Musik, die subjektiv als angenehm empfunden wird, weitaus positiver auswirkt, als solche, die als subjektiv unangenehm erlebt wird. In diesen Darstellungen wird ferner ausgespart, dass bestimmte Musik auch äußerst unangenehme Emotio-

nen, mitunter auch Aggressionen auszulösen imstande ist, und dass Musik auch bewusst als Folter eingesetzt wurde und wird, und damit auch eine schädigende Wirkung erzielen kann. Weiters fällt auf, dass in Studien so genannte klassische Musik und deren Wirkungen weitaus häufiger untersucht wird, wie etwa Jazz- oder Populärmusik. Zusammenfassend kann festgestellt werden, die in der Musikanthropologie, -soziologie und -psychologie untersuchten Ansätze zur sozialen Bedeutung von Musik deuten durchaus auf eine positive Beeinflussung des Sozialverhaltens hin. Davon ableitend Musik bzw. musikalisches Tätigsein als Gewaltprävention zu deklarieren, scheint jedoch zu verkürzt. Um musikbezogene Aktivitäten in präventive Ansätze einzupassen, bedarf es weiterer Schritte.

### **Musikpädagogisch basierte Gewaltprävention**

Die im Rahmen der Dissertation (Kalcher 2006) entwickelte musikpädagogisch basierte Gewaltprävention für die Grundschule verfolgt ähnliche Ziele, lässt sich in die Gruppe so genannter unspezifischer oder kompetenzbasierter Präventionsmodelle einordnen und fußt auf entwicklungspsychologischen Grundlagen zum Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen. Diese Erkenntnisse werden mit jenen der Präventionsforschung kombiniert. Das Konzept berücksichtigt musikanthropologische, -psychologische und -pädagogische Forschungsarbeiten zur Bedeutsamkeit von musikalischem Handeln für das soziale Zusammenspiel und schlägt musikbezogene Kommunikations- und Interaktionsübungen vor, die zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen beitragen und gleichzeitig eine Erweiterung musikalischer Kompetenzen beabsichtigen. Von den in der Präventionsforschung dargestellten Bereichen, die mittels präventiver Maßnahmen positiv beeinflusst werden sollten, werden in der musikpädagogisch basierten Gewaltprävention jene herausgefiltert, die als besonders geeignet für das Ansetzen mit musikbezogenen Tätigkeiten scheinen. Das Konzept strebt in 20 Unterrichtsbausteinen eine positive Einflussnahme auf das Selbstkonzept, die Empathiefähigkeit, die Dialogfähigkeit, die Stressverarbeitung und das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse an. Die musikalischen Aktivitäten reichen vom vokalen und instrumentalen Improvisieren über das Finden und ge-

meinsame Abstimmen musikalischer Gestalten bis hin zum Erlernen und Musizieren von der Autorin komponierter themenbezogener Lieder.

Das Curriculum ist bewusst offen gehalten, um eine Vertiefung bzw. Weiterführung einzelner Übungen durchzuführen. Auch die Anleitungen sind derart gestaltet, dass der Lehrperson den Gruppenprozessen folgend unterschiedliche Möglichkeiten zur Umsetzung bzw. zur Fortsetzung angeboten werden. Da den SchülerInnen in vielen Übungen die Aufgabe gestellt wird, gemeinsam Probleme zu lösen, übernimmt die Lehrperson hierbei eine unterstützende, moderierende Rolle. Das Spielen und Improvisieren mit vorgegebenem (musikalischen und anderem) Material stehen im Vordergrund, und auch bei den vorgegebenen Liedern und Sprechstücken stehen interaktive Tätigkeiten dem Erlernen der Motive, Phrasen und Strophen gleichwertig gegenüber. Nach den Übungen erfolgt mit den SchülerInnen eine Reflexion über das Erlebte. Die Unterrichtsbausteine wurden in insgesamt zwölf österreichischen Grundschulen auf ihre Implementierbarkeit hin untersucht. Die durchgeführte Studie umfasst sowohl die Phase der Planung und Programmformulierung (preformative Forschung), als auch die Phase der Implementation (formative Forschung) (zur Forschungsmethode siehe Stockmann 2004). Der Fokus lag auf der Bewertung und Beurteilung des ausgearbeiteten Programms (formative Evaluation). Mittels selbst konstruierter Fragebögen wurden Einschätzungen zur Umsetzung der Unterrichtsbausteine aus Sicht der Lehrenden (n=11) erhoben. Insgesamt nahmen an der Erprobungsphase 244 Kinder, davon 116 Mädchen und 128 Jungen teil. Auch wenn die Stichprobe eher klein ist und aufgrund der Einschätzungen keine definitive Aussagen abgeleitet werden können, darf aufgrund der positiven Einschätzungen angenommen werden, dass das Konzept, was die Durchführbarkeit betrifft, weiterverfolgt werden kann.

Insgesamt wären weitere empirische Arbeiten, welche den Zugewinn musikbezogener bzw. musik- und tanzbezogener Aktivitäten im Hinblick auf die Steigerung sozial-emotionaler Kompetenzen untersuchen, dringend notwendig, um erwartete Auswirkungen künstlerisch-pädagogischer Maßnahmen im Hinblick auf eine Bereicherung gewaltpräventiver Konzepte zu argumentieren.

## Anna Maria Kalcher, Dr. Univ.-Ass.

Studium am Orff-Institut (1998-2004), Promotion im Fach Musikpädagogik (2006), Lehrende am Orff-Institut und an der Abteilung Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Evaluierungsbeauftragte der Universität Mozarteum, Aus- und Fortbildung von Eltern-Kind-Gruppenleiterinnen, Planung und Organisation der Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg.

1 Einen Überblick über diesbezügliche Arbeiten siehe in Kalcher (2006), (2007).

### LITERATUR

(Aus Platzgründen kann hier nur ein Auszug der zitierten Literatur angegeben werden. Die gesamte Literaturliste kann von der Verfasserin angefordert werden, [anna\\_maria.kalcher@moz.ac.at](mailto:anna_maria.kalcher@moz.ac.at)).

- Alsaker, Françoise D. (2006): Psychische Folgen von Mobbing. In: Steinhilber, Hans-Christoph (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer. 38-51.
- Bacher, Johann & Weber, Christoph (2008): Mitbestimmung und Gewalt an Schulen – richtungweisende Studien des Instituts für Soziologie der JKU. [http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI\\_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e2710/e5556/files5559/DemokratieundGewaltanSchulen\(JKU-Neu\)\(2\)\\_ger.pdf\(5.3.2009\)](http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e2710/e5556/files5559/DemokratieundGewaltanSchulen(JKU-Neu)(2)_ger.pdf(5.3.2009)).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2006): Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, Marek, Lamnek, Siegfried & Luedtke, Jens & Baur, Nina (2005): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hargreaves, David & North, Adrian C. (2004): The Social Psychology of Music. In: Hargreaves, David & North, Adrian C. (Hrsg.): The Social Psychology of Music. New York: Oxford University Press. 1-21.
- Hayer, Tobias, Scheithauer, Herbert & Petermann, Franz (2005): Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?! In: Ittel, Angela & Salisch, Maria von (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer. 237-255.
- Heikötter, Martina, Holthusen, Bernd, Laux, Viola, Lüders, Christian, Schäfer, Heiner (2007): Bilanz, Herausforderungen und Anregungen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München. 279-318.
- Huron, David (2001): Is Music an Evolutionary Adaption? In: Zatorre, Robert & Peretz, Isabelle (Hrsg.): The biological foundations of music. New York: The New York Academy of Sciences. 43-61.
- Kalcher, Anna Maria (2006): Gewaltprävention und Musikpädagogik? Untersuchung von Wirkungszusammenhängen. Konzeption einer musikpädagogisch basierten Gewaltprävention für die Grundschule. Unveröff. Dissertation. Universität Mozarteum Salzburg.
- Kalcher, Anna Maria (2007): Zur Konzeption einer musikpädagogisch basierten Gewaltprävention. In: Langer, Armin & Oebelsberger, Monika (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung Österreich. Bd. 2: Forschungsaufgaben im Diskurs. Wien: Universal Edition. 69-63.
- Lösel, Friedrich (2004): Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kinderarten, Schule. In: Melzer, Wolfgang & Schwind, Hans-D. (Hrsg.): Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Dokumentation des 15. Mainzer Opferforums 2003. Baden-Baden: Nomos. 326-248.
- Melzer, Wolfgang, Schubarth, Wilfried & Ehninger, Frank (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Psychiger, Maria (2003): Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In: Gembris, Heiner, Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hrsg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. 2. veränderte Aufl. Augsburg: WiBner. 9-33.
- Strohmeier, Dagmar, Atria, Moira & Spiel, Christiane (2005): Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen. Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen. In: Ittel, Angela & Salisch, Maria von (Hrsg.): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer. 204-219.

### Summary

#### **Music and Dance Education as a contribution to the prevention of violence**

*The readiness for violence among young people has increased in the last years in public discourse. Shocking incidents of young people running amok and in part, the exploitation of the media, create uncertainty among parents and pedagogues and promote the demand for a stronger application of preventative measures. Actually, the majority of international studies have shown that in the last one and a half decades, no general increase of rowdy students can be established, however reports speak of more brutal methods and a lower inhibition threshold.*

*It has been observed by many pedagogues that under specific circumstances, music and dance pedagogical measures can lead to pleasing changes in the socio-emotional area. Kalcher advocates that instead of using music pedagogy per se as a preventative, to look at the opposite way and ask to what extent concepts for preventing violence can be increased through handling with music and dance pedagogy. It is further suggested to confront premature everyday theories*

based on the findings of cooperation, with care and criticism and to prove what connecting lines can be drawn to designate the differentiated reasons for the cooperative guidance of music pedagogical and violence prevention measures. For this a discussion is necessary about the characteristics of a disposition to violence and their possible origins as well as clear starting points of preventive methods and proving their "good qualities".

In her 2006 dissertation Kalcher developed a violence prevention program in music education for primary schools. Non-specific or competence-based prevention models can be classified and be supported by developmental psychology foundations for acquiring socio-emotional skills. This knowledge can be combined with those of prevention research. The concept considers music anthropological, psychological and pedagogical research in the importance of a musical handling for playing together and proposes communication and interaction exercises to contribute to furthering socio-emotional skills and at the same time to consider musical skills. The areas described in prevention research that should be positively influenced by preventative measures will be filtered out in a violence prevention based music education as those that seem especially suitable for preparing music oriented activities. During 20 progressive lessons, the concept strives for a positive influence on self-awareness, empathy abilities, dialoging, working out stress and a feeling for community within the class. The musical activities reach from vocal and instrumental improvisation to finding cooperative agreement on creating musical forms together all the way to learning and playing songs by the author related to the theme.

#### **Anna Maria Kalcher, Dr. Univ.-ass.**

Studied at the Orff Institute (1998–2004), PhD in Music Pedagogic (2006), teaches at the Orff Institute as well as the department for Music Education at the Mozarteum University, Salzburg. Commission for evaluation at the Mozarteum University, training courses and further education for leaders of parent-children groups, planning and organization of the international "Pädagogische Werktagung" in Salzburg.

---

## Ausgewählte Literatur zum Themenschwerpunkt / Selected literature to the theme of this issue

---

#### **Aston, Peter / Paynter, John: Klang und Ausdruck. Modelle schöpferischer Musikpraxis**

Universal Edition, Wien 1972 (Englische Originalausgabe: Sound & Silence – Classroom Projects in Creative Music. Cambridge University Press 1970)

Dieses Buch bietet keine Methode sondern 36 Modelle für kreative musikalische Arbeit zu Themen wie z. B. Stille, Raum und Zeit, Muster in der Natur, Sprachklänge, Musik und Zahl, Akkordaufbau u. v. m. Bei jedem Modell werden 4 Stufen beschrieben: eine Einführung in das Thema, Möglichkeiten schöpferischer Arbeit in Form von Aufgaben, ausgeführte Beispiele als Orientierung für die Lehrperson und schließlich zusätzliche Information zum Thema. Bei dieser letzten Stufe werden Verbindungen zur Kunst des 20. Jahrhunderts, zur Musik, Malerei, Skulptur und Literatur hergestellt. Obwohl dieses Buch vor fast 40 Jahren erschienen ist, bieten die Modelle vielseitige Anregungen für kreatives Musizieren für verschiedene Altersgruppen an.

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

Routledge, London/New York 2002 (in englischer Sprache)

*Making an Entrance* ist das erste Buch zum Thema Tanzen mit Menschen mit und ohne Behinderung. Es behandelt Themen wie Improvisation in Kunst und Pädagogik und den Stellenwert von Integration im Tanz. Dazu gibt es mehr als 50 praktische Übungs- und Improvisationsbeispiele für Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen. Außerdem findet man Hinweise zum Thema Rollstuhl, Gruppengröße und der Organisation von Workshops.

#### **Gembris, Heiner: Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten**

P. Lang, Frankfurt am Main 2008

Dieser Band enthält Beiträge verschiedener Autoren



aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Die verbindende Thematik lautet: Gestaltung der Lebenspraxis und Lernkultur mit alten Menschen. In einem ersten Teil werden Erkenntnisse über soziologische, gesundheitliche und psychologische Entwicklungsprozesse im Alter aufgezeigt. Der zweite Teil widmet sich den spezifischen Voraussetzungen und Zielen des Musizierens und den sich daraus ergebenden Aufgabenfeldern für die Musikpädagogik. In einem abschließenden Teil wird zunächst ein Überblick über den Stand der Forschung zu musikalischer Lernfähigkeit bei gesunden und dementen alten Menschen gegeben, um dann zu Praxiserfahrungen mit dem Einsatz von Musik im Altenheim überzuleiten.

**Harms, Heidrun / Dreischulte, Gabi: Musik erleben und gestalten mit alten Menschen**

Urban & Fischer in Elsevier, München 2007<sup>3</sup>

Die beiden Autorinnen verfolgen mit diesem Buch das Anliegen, ihre eigenen Erfahrungen aus der Arbeit mit alten Menschen im Bereich Musik und Tanz so aufzubereiten, dass sowohl Musikpädagogen als auch musikinteressierte Laien den Anstoß bekommen, alte Menschen im Rahmen eines musikalischen Gruppenangebotes zu betreuen. Eine beigelegte CD enthält die im Buch besprochenen Musikbeispiele.

**Hartogh, Theo: Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf**

Forum Musikpädagogik, Band 68. Wißner-Verlag, Augsburg 2005

Der Autor widmet sich in seinem Buch einem Aufgabenfeld der Musikpädagogik, das auf Grund der demographischen Entwicklung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Es geht um Theorie und Praxis musikalischer Bildung im Alter, wobei Lebenswelt- und Biographieorientierung einen zentralen Aspekt darstellen.

**Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit**

Juventa, Weinheim und München 2004

25 Jahre sind verstrichen seit der wegweisenden Veröffentlichung des Handbuchs Musik und Sozial-

pädagogik im Jahre 1979, herausgegeben von Klaus Finkel. Hier kann nun nachgelesen werden, wie viel oder wie wenig sich im theoretischen Blick und in der praktischen Umsetzung in diesem Zeitraum verändert hat. Das Buch enthält Beiträge zur Musikpsychologie, Musiksoziologie, Medien und Methoden und multimodalen und multimedialen Aspekten. Unter anderem von Franz Amrhein zum Thema Musik und Bewegung, von Michel Widmer zu Musik und Theater und von Manuela Widmer zur Musik in der Elementarerziehung sowie zwei Beiträge von den Herausgebern selbst zur Musik in der Altenarbeit und zur Musik in der Behindertenarbeit. Ein lesenswertes Buch, um verschiedene Sichtweisen zum Einsatz von Musik in der Sozialen Arbeit kennen und verstehen zu lernen.

**Haselbach, Barbara: Improvisation Tanz Bewegung**

Klett, Stuttgart 1989

Dieses Buch ist leider vergriffen, aber hoffentlich in vielen Bibliotheken zu finden. Es war seinerzeit das erste umfassende Buch zum Thema Improvisation und bietet neben einer kurzen, informativen theoretischen Einführung zur Didaktik eine Fülle von praktischen Unterrichtsbildern zu Körperbewusstsein, Raum Zeit, Dynamik, Objekte, Musik, Sprache, bildender Kunst und szenischen Inhalten als Improvisationsanregungen, die mit unterschiedlichen Zielgruppen umgesetzt werden können. Außerdem findet man viele anregende Fotos.

**Haselbach, Barbara / Grüner, Micaela / Salmon, Shirley (Hrsg.): Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Interdisziplinären Kontext / In Dialogue. Elemental Music and Dance Education in Interdisciplinary Contexts**

Schott Music, Mainz 2007 (mit DVD)

Das Orff-Schulwerk wirkt seit Jahrzehnten in pädagogische, künstlerische und therapeutische Bereiche hinein. In seiner Entwicklung am Salzburger Orff-Institut und in seiner weltweiten Anwendung wird dieses musik- und tanzpädagogische Konzept aber auch immer wieder von neuen Theorien und Praxisphänomenen aus verschiedenen Themenfeldern beeinflusst und inspiriert. Diese dialogische

Situation war das Thema des Internationalen Symposiums 2006 „Orff-Schulwerk – Im Dialog“. Beiträge aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Musikethnologie, Neurobiologie und Musikpsychologie greifen interdisziplinäre Fragen auf, die jeden Musik- und Tanzpädagogen in der Praxis beschäftigen. Beiträge zur Kunstvermittlung stellen „neue Wege zum Publikum“ vor. Theorie und Praxis einer inklusiven Pädagogik mit Musik und Tanz wird vor allem in den Beiträgen von Georg Feuser, Hans Hermann Wickel, Catherine Milliken und Royston Maldoom präsentiert.

**Heiligenbrunner, Erich / Seidl, Marion: Ich zeig dir meine Welt. Menschen mit Behinderungen im szenischen Spiel. Ein Praxisbuch für alle**  
Ökoptia, Münster 1994

Zu Unrecht ist dieses Buch in den vergangenen Jahren in Vergessenheit geraten, denn es ist für den kreativ-gestaltenden Arbeitsbereich, in dem Menschen mit verschiedenen Fähigkeiten aufeinandertreffen immer noch voller guter Anregungen. Das Vorwort steht unter dem Motto „Spielen – leben – lernen“. Ist es nicht gerade diese Synthese, die wir in unserer pädagogischen Arbeit immer wieder zu erreichen suchen? Erich Heiligenbrunner bringt sein ganzes Know-how aus seiner allgemein-pädagogischen wie spezifisch musik- und tanzpädagogischen Ausbildung und langjährigen Praxiserfahrung ein, und Marion Seidl steuert den interessanten Ansatz der *Jeux Dramatiques* bei. Das Buch bietet allen etwas (wie schon der Untertitel verspricht): denen, die ein Aufführungsprojekt planen ebenso wie denjenigen, die Mitspielenzen suchen und auch jenen, die mit einem Spiel ein Fest anreichern wollen. Entdecken Sie dieses Buch neu – hoffentlich bekommen Sie noch eines!

**Hoffmann, Bernward / Martini, Heidrun / Martini, Ulrich / Rebel, Günther / Wickel, Hans Hermann / Wilhelm, Edgar: Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit**  
Utb, Paderborn 2004

Die Autoren dieses Bandes lehrten zur Zeit der Publikation am Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Münster und schreiben aus ihrer langjährigen Erfahrung. In der Gestaltungspädagogik

geht es um Erfahrung und Förderung von Wahrnehmung und Gestaltung sozialer Kommunikation mit ästhetischen, sprachlichen und nicht-sprachlichen Medien. Damit wird das Verständnis von ästhetischer und musischer Erziehung erweitert. Im ersten Hauptteil des Buches werden Schlüsselbegriffe zur sozialen Kommunikation mit ästhetischen Medien diskutiert. Im zweiten Hauptteil werden 6 Fachdisziplinen – Bewegung und Tanz, Musik, Kunst und Werke, Sprache und Literatur, Spiel und Theater, technische Medien – vorgestellt. Im dritten Teil geht es um konkrete Anwendungen für die praktische Arbeit. Ein fundiertes, ideenreiches Buch über den Umgang mit künstlerischen und medialen Gestaltungsmitteln, für alle, die in der Sozialen Arbeit oder Pädagogik tätig sind.

**Joyce, Mary: First Steps in teaching Creative dance to children**  
Publishing Company, Mayfield 1980 (in englischer Sprache)

Obwohl im Titel insbesondere für Kinder ausgewiesen, bietet das Buch eine ganze Reihe von kurz beschriebenen Unterrichtseinheiten zu Körperformen, Richtung, Tempo, Raum, Schritte, Muskulatur, Atem usw., die sinnvoll bei unterschiedlichen Ziel- und Altersgruppen anzuwenden sind.

**Keller, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk**  
Schott, Mainz 1996

Das Lebenswerk Wilhelm Kellers, der im vergangenen Jahr gestorben ist, kann hier authentisch nacherlebt werden. Seine unorthodoxen, provokanten und nach wie vor hochaktuellen Ansichten über die Würde jedes Menschen und das daraus abgeleitete Recht auf Selbstentfaltung, insbesondere im künstlerischen Feld, fordern uns alle immer noch und immer wieder heraus, uns unermüdlich an seinen hohen Ansprüchen zu messen. Eine solche Sammlung von Berichten, Dokumenten, Begründungen und Beispielen gerät nie aus der Mode. Für die Praxis von Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik bildet Wilhelm Keller den Maßstab, an dem niemand vorbeikommt.

**Meyerholz, Ulrike / Reichle-Ernst, Susi: Einfach los tanzen**  
Zytglogge, Bern 1992

Das Autoren-Team Meyerholz/Reichle-Ernst hat inzwischen eine ganze Reihe von unterrichtspraktischen Büchern zum Thema Bewegung und Tanz herausgegeben. Sie sind für unterschiedliche Altersgruppen angelegt und bieten zu jedem Thema Ideenpakete, die man dann je nach Gruppe und Interesse zusammenstellen kann. Dazu gibt es auch immer noch weiterführende Ideen und Musikhinweise, eine zum Buch gehörende CD sowie die Noten oder zumindest die Melodien dazu. Die Zielgruppe des genannten Buch sind 10- bis 16-jährige. Weitere Bücher beim Zytglogge Verlag sind:

- Heisse Füße, Zaubergrüsse. TanzGeschichten für Kinder von 4-10 Jahren
- Kleine Clowns und große Töne: Kinder zaubern Zirkusluft
- Tanz im Glück: Märchen bewegen Kinder

**Platte, Andrea / Seitz, Simone / Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse**  
Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006

Mir diesem Buch haben die Herausgeberinnen einer großen Gruppe von Autorinnen und Autoren eine Plattform geboten, um über ihre Projekte, Konzepte und Theorien im Rahmen Inklusiver Bildungsprozesse in Kultur und Wissenschaft, in der Schule, im Beruf und in der Erwachsenenbildung zu schreiben. Für alle, die an Inklusiver Pädagogik und Bildung interessiert sind, bieten diese Beiträge einen aktuellen Orientierungsrahmen in Theorie und Praxis, um die eigene Arbeit angemessen einordnen und einschätzen zu können. Man findet vor allem Beispiele für Inklusive Forschung, deren aktuelle Studien und Beiträge sowie natürlich auch einen Blick über den deutschsprachigen Raum hinaus. Die Autorinnen und Autoren kommen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, was das Buch besonders interessant macht, da dieser interdisziplinäre Blick auf Fragen der Inklusion durchaus auch Platz für die Musik- und Tanzpädagogik und ihre Argumente lässt. Leider fehlt ein Beitrag dazu in dem Buch – aber was nicht ist, kann ja vielleicht mal werden!?

**Salmon, Shirley (Hrsg.): Hören – Spüren – Spielen. Musik und Bewegung mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern**  
Reichert Verlag, Wiesbaden 2006

Das vielseitige Thema des Buches wird in theoretischen und praktischen Grundlagen dargestellt. Drei persönliche Berichte über individuelle Entwicklungen und Erfahrungen bei Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit und die Zugänge zur Musik werden durch Beiträge über bedeutende Entwicklungsthemen, eine Standortbestimmung und Einblicke in die Erforschung der Musikwahrnehmung ergänzt. Unterschiedliche pädagogische und therapeutische Ansätze mit Musik und/oder Bewegung, relevant für die praktische Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen, werden beschrieben, gefolgt von Berichten aus unterschiedlichen Praxisfeldern – von Vorschulkindern und Familienprojekten bis zu Schulkindern und Teenagern.

**Salmon, Shirley / Schumacher, Karin (Hrsg.): Symposion Musikalische Lebenshilfe**  
Hamburg 2001

Wilhelm Keller definierte „Musikalische Lebenshilfe“ als Gewinnung von Lebensfreude durch Musik, als eine Erfüllung unzerstörbarer Lebensliebe. Er hat die Ideen Carl Orffs für die Arbeit mit Menschen mit geistigen, körperlichen und mehrfachen Behinderungen angewandt und weiterentwickelt. Das Symposion „Musikalische Lebenshilfe“ wurde zu Kellers achtzigstem Geburtstag im Jahr 2000 veranstaltet. Diese Dokumentation ist ihm gewidmet. Die Autoren und Autorinnen haben Keller als Lehrer erlebt und seine Arbeit fortgeführt. Grundsätzliche Gedanken zu Menschenbild und Behinderungsbegriff, zu entwicklungspsychologischen Grundlagen, aber auch die wichtige Frage nach einem geeigneten Musikinstrumentarium sowie Ideen zur Weiterentwicklung der emotionalen und musischen Bildbarkeit und Behandlung von Menschen mit Behinderungen und Störungen, die vom üblichen pädagogischen Vorgehen nicht profitieren können, stehen im Mittelpunkt dieses Buches.



**Seeliger, Maria: Das Musikschiff. Kinder und Eltern erleben Musik. Von der pränatalen Zeit bis ins vierte Lebensjahr**

Conbrio, Regensburg 2003

Das Buch enthält vier aufeinander aufbauende Teile. Im ersten Teil wird die Sinnhaftigkeit von Eltern-Kinder-Gruppen diskutiert und Ideen für den Organisatorischen Rahmen geboten. Im zweiten Teil werden zwei Konzepte (Stern, Gordon) zur theoretischen Fundierung von Eltern-Kinder-Musik vorgestellt, während im dritten von den Erfahrungen des Heranwachsens im Mutterleib und vom Denken, Fühlen und Erleben in den ersten vier Lebensjahren berichtet wird. Der vierte Teil gibt detaillierte Beispiele für die Praxis. Es werden je sieben Beispielstunden für drei unterschiedliche Altersgruppen (von der Geburt bis 18 Monaten / von 18 – ca. 36 Monaten / von 36 – ca. 48 Monaten) ausgearbeitet. Dazu gibt es eine Begleit-CD mit 17 Musikbeispielen. Die gute Mischung zwischen Theorie und Praxis macht die Bedeutung von früher musikpädagogischer Arbeit deutlich, motiviert zum eigenen Gestalten und präsentiert viele Beispiele und Anregungen zum Entwerfen von eigenen Stundenbildern.

**Stelzhammer-Reichhardt, Ulrike / Salmon, Shirley: „Schläft ein Lied in allen Dingen ...“. Musikwahrnehmung und Spiellieder bei Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit**

Reichert, Wiesbaden 2008

Dieses Buch bietet zwei sehr unterschiedliche Zugangsweisen an. Im ersten Teil wird ein naturwissenschaftliches Forschungsprojekt vorgestellt, welches sich mit den Grundlagen der Musikwahrnehmung bei Gehörlosigkeit und hochgradiger Schwerhörigkeit auseinandersetzt. Im zweiten Teil steht das Spiellied im Mittelpunkt der musikalischen Arbeit mit hörbeträchtigen Kindern, in welchem Musik, Bewegung, Sprache und Spiel in wechselseitiger Beziehung stehen. Multisensorische Aspekte der Musikwahrnehmung, die im ersten Teil vorgestellt werden, bekommen hier einen unmittelbaren Praxisbezug. Die Auseinandersetzung mit dem „Nicht-hören-Können“ lässt uns auch das „Hören-Können“ besser verstehen und so will dieses Buch besonders jene ansprechen,

die sich für einen viel-sinnigen Zugang zur Musik interessieren.

**Wagner, Robert / Probst, Werner / Beierlein, Johannes / VdBM (Hrsg.): Musik mit Behinderten an Musikschulen. Grundlagen und Arbeitshilfen. Berichte aus der Praxis – Informationen und Adressen**

Verlag Peter Athmann, Nürnberg 2002<sup>2</sup>

Dieses Buch ist aus der Pionierarbeit von Dr. Werner Probst entstanden, der Instrumentalspiel bei Behinderten begründete und in Kooperation mit Musikschulen durchführte. Sein Kapitel „Musik mit Behinderten – eine Aufgabe der Musikschule“ schildert Entwicklungen und stellt Forderungen. Die 14 Beiträge von MusikpädagogInnen schildern Aspekte des relativ neuen Arbeitsfeldes und geben Anregungen für die musikalische Arbeit auf unterschiedlichen Instrumenten mit Menschen mit Behinderung. Analysen, Berichte und Praxisempfehlungen geben einen Einblick in die Arbeit, die das Musizieren (und nicht Therapie oder Förderung) in den Vordergrund stellt und pädagogische Zugänge und Möglichkeiten aufzeigt. Das Buch bietet Anregungen für (Musik-)PädagogInnen auch außerhalb der Musikschule und macht deutlich, dass Menschen mit Behinderungen selbstverständlich Schüler einer Musikschule sein sollen.

**Widmer, Manuela: Spring ins Spiel – Elementares Musiktheater mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Ein Handbuch**

Boppard, Fidula 2004

Ein Buch, das Mut macht, in Schule und Freizeit mit Kindergruppen zwischen 6 und 12 Jahren den Sprung ins szenische Spiel mit Musik, Bewegung, Sprache sowie Bühnen- und Kostümherstellung zu wagen.

Aus der Fülle der Erfahrung mit sehr vielen Elementaren Musiktheaterproduktionen aus über 20 Jahren wird ein integratives Konzept vorgestellt und viele Impulse zur eigenen Umsetzung mit reichhaltigen Beispielen, Szenenbeschreibungen bis zur modellhaften Ausarbeitung ganzer Produktionen geboten. Das Konzept des Elementaren Musiktheaters (EMT) hat Wilhelm Keller entwickelt und auch schon in den 70er und 80er Jahren praktisch umgesetzt. Seine

Tochter und Kollegin Manuela Widmer führt die Vielfalt der Möglichkeiten des EMT noch weiter aus und geht auch auf die besonderen Chancen ein, eine Elementare Musiktheaterproduktion als integratives und kreatives Feld zu betrachten, in dem in besonderer Weise den individuellen Möglichkeiten aller Beteiligten Förderung und Raum zur Entwicklung innerhalb eines gemeinsamen Rahmens gegeben werden kann.

**Widmer, Michel / Uhr, Stefan: Tolles Rohr – Kreative Boomwhacker-Spiele für Schule und Freizeit**  
Boppard, Fidula 2008

Der kreative Umgang mit Boomwhackern steht bei diesem Buch im Vordergrund. Die beiden Autoren haben eine reiche Sammlung an Ideen zusammengetragen, wie mit dem besonderen Gruppeninstrument in allen Altersgruppen (4–99) improvisiert, komponiert, rhythmisch und ametrisch gespielt werden kann. Schwerpunkt ist das Musizieren ohne Noten zur Förderung der Kooperation und Kommunikation zwischen den Teilnehmern. Die Verbindung zwischen Klang und Bewegung lässt das interaktive Gruppen-geschehen besonders lebendig werden. Dabei sollen die Gruppenmitglieder selber Musik und Klänge finden und dabei lauschend aktiv werden. Das Buch enthält eine reiche Sammlung von Explorationsspielen, Dirigierspielen, Ideen zur Verklanglichung von Geschichten und Gedichten, Spielen mit Bewegung sowie Anregungen zu harmonischem Spiel (Liedbegleitung u. Ä.). Es möchte sowohl Laien einen Zugang zu den bunten Röhren bieten, als auch Profis Wege zu originellen Aufführungen weisen. Das Buch kann wertvolle Ideen besonders für die Arbeit mit Teenagern liefern.

Viele Praxis-Tipps ergänzen die Spielbeschreibungen. Sehr brauchbar ist das im Anhang aufgeführte Spiele-Register, welches nach Eignung für bestimmte Altersgruppen sortiert ist. Fazit: Ein ansprechend gestaltetes Buch, das mit vielfältigen Anregungen viel Raum für eigene kreative Gestaltung gibt und den reichen Erfahrungsschatz der Autoren sichtbar werden lässt, die ihre Ideen in jahrelanger Praxis selber ausprobiert und optimiert haben.

## Aus der Praxis

### *From Practical Work*

## Ein Jahr gemeinsam Afrika erleben

Integrationsprojekt II zwischen der Mädchenrealschule der Ursulinen-Schulstiftung und der Papst Benedikt Schule (Förderzentrum für Körperbehinderte) in Straubing



Helga Wilberg

### 1. Die Entstehungsgeschichte

Vor sieben Jahren schloss ich mein B-Studium für Musik und Bewegungserziehung am Orff-Institut der Universität Mozarteum in Salzburg ab und nahm eine Stelle als Musiklehrerin an der Mädchenrealschule der Ursulinen-Schulstiftung in Straubing an. Hier konnte ich viele Erfahrungen zum projektorientierten und schülerzentrierten Musikunterricht sammeln und einige kleinere Musiktheater inszenieren. Dabei spukte seit Jahren die Idee eines integrativen Musik- und Tanztheaters in meinem Kopf herum. Denn die Mädchenrealschule steht direkt neben der Papst Benedikt Schule, einem Förderzentrum für körperbehinderte Kinder. Nur durch eine Mauer sind beide Schulen voneinander getrennt, doch die SchülerInnen beider Häuser hatten keinen Kontakt zueinander.

Warum sollten die SchülerInnen beider Schulen nicht gemeinsam lernen?

Mir ist Integration sehr wichtig, nicht nur, weil ich selber hörbehindert bin und meine komplette Schullaufbahn – mit großer Unterstützung seitens meiner Eltern – in Regelschulen verbringen konnte. Ich hatte vor dem Studium in der Erzieherausbildung bereits ein Jahr an einer Schule für Körperbehinderte gearbeitet und konnte meine Erfahrungen und Kenntnisse während meines Studiums am Orff-Institut im Unterricht von Frau Shirley Salmon zum Thema Integration erweitern.

So reifte im Schuljahr 2005/2006 die Idee für das erste Integrationsprojekt, welches ich gemeinsam mit Herrn Hugo Hammer, Sonderschullehrer und begeisterter Musiklehrer an der Papst Benedikt Schule, durchführen konnte.

Ein Schuljahr lang trafen sich zwei Klassen wöchentlich nicht nur zum gemeinsamen Musikunterricht, sondern fächerübergreifend auch in den Fächern Kunst, Sport und Deutsch. Aus dieser intensiven Zusammenarbeit entstand das Musik-Tanztheater MOMO (frei nach Michael Ende). Wir experimentierten viel und machten unsere ersten Erfahrungen in der Zusammenarbeit. Dabei lernten wir auch Schwierigkeiten mit den engen Rahmenbedingungen der Realschule zu überwinden. Das positive Feedback seitens der SchülerInnen, Eltern und KollegInnen machte uns Mut, unser Konzept zu überdenken und das Integrationsprojekt II zu planen.

In der Zwischenzeit wurde uns ein großer Wunsch erfüllt. Beide Schulleitungen veranlassten den Durchbruch für eine Verbindungstür in der Mauer zwischen den beiden Schulen.

Dadurch wurde nicht nur die tägliche Kommunikation viel einfacher, sondern die symbolhafte Entscheidung machte uns allen großen Mut.

## 2. Konzeption

Herr Hammer und ich starteten im vergangenen Schuljahr (2007/2008) das Integrationsprojekt II: AFRIKA. Wir arbeiteten mit zwei 5. Klassen zusammen, um das Integrationsprojekt über zwei Schuljahre führen zu können.

Als Jahresthema wählten wir Afrika aus, weil das Thema sehr gut fächerübergreifend (Deutsch, Erd-

kunde, Biologie, Englisch, Kunst, Textilarbeit, Religionslehre, Sport und Musik) bearbeitet werden konnte und – wie sich bei einer gemeinsamen Klassenkonferenz herausstellte – gut in den Lehrplan passte. Die SchülerInnen beider Klassen sollten über ein Jahr gemeinsam einen Einblick in diesen Kontinent mit seiner Schönheit sowie seinen Sorgen erhalten. Gemeinsam sollte daraus ein Musik-Tanztheater zum Thema Afrika entwickelt werden.

Als Grundlage für das Theaterstück wählten wir das Buch: „Kari, der Elefantenjunge“ von Ellen Tjisinger (Urachhaus-Verlag) aus, das beide Klassen als Klassenlektüre im Fach Deutsch lasen. Die Geschichte handelt von einem kenianischen Straßenjungen, der wegen einer Hungersnot sein Dorf verlassen musste und alleine in die Hauptstadt Nairobi wanderte. Hier lernte er alle Facetten des Lebens der Straßenkinder kennen: Hungern, Arbeiten, Betteln, Stehlen und Kämpfen. Von seiner Großmutter hatte er viele Weisheiten und das Rechnen gelernt. Diese Fähigkeiten konnte er in der Stadt gut brauchen. Aber er hatte noch eine Begabung, er konnte mit seiner Stimme Elefanten beruhigen und zur Umkehr bewegen, was in der Geschichte die Straßenkinder aus einer gefährlichen Situation rettete. Die Kinder und Kari fanden Zuflucht in einer Missionsstation. Karis Reise ging aber noch ein Stück weiter. Er fand eine Familie, die ihn aufnahm, damit er durch seine Stimme die Ernte der Familie vor den Elefanten rettete. So endete eine realistisch-traurige Geschichte doch noch positiv. Dies war auch der Grund, warum wir genau diesen Text für unsere Arbeit auswählten.

Mit dem Projekt wollten wir das soziale Engagement der SchülerInnen fördern und entschieden uns, eine große Spendenaktion für ein afrikanisches Kinderheim damit zu verbinden. Die Idee hatte folgende Vorgeschichte: Susanne Stauffer, eine Studienkollegin, mit der zusammen ich am Orff-Institut studierte, ging nach ihrem Studium vor ca. vier Jahren nach Südafrika, um sich dort für die Kinder im Kinderheim des Seligen Gerhards in Mandeni einzusetzen. Sie berichtete mir regelmäßig von den Sorgen und Nöten in ihrer täglichen Arbeit. Diese Berichte brachte ich im Verlaufe des Integrationsprojektes immer wieder mit ein und konnte so die SchülerInnen für das Thema Afrika sensibilisieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt unseres Konzeptes war

die Gruppenarbeit, bei der die SchülerInnen einzelne Szenen selber erfinden und gestalten sollten. Dieses Prinzip wirkte bereits im Vorprojekt sehr integrativ, da die SchülerInnen intensiv miteinander kommunizierten und sich besser kennenlernten konnten und dadurch auch mehr Verständnis füreinander aufbauten. Durch eine Foto-Informationsecke auf dem Gang des Schulhauses und unsere Homepage verfolgten auch unsere beiden Schulgemeinschaften interessiert das Integrationsprojekt vom Anfang bis zur Aufführung.

### 3. Unsere Ziele

Unser gemeinsames Ziel im Verlauf des Projektes bestand darin, dass beide Klassen erkennen sollten, dass jeder Mensch – egal ob mit Behinderung oder ohne – Stärken und Schwächen hat, und dass sich jeder im Unterricht mit seinen Stärken einbringen kann! Die RealschülerInnen sollten dabei einschätzen lernen, wo ein körperbehinderter Mitschüler Hilfe braucht und wo die Hilfe unnötig ist.

Genauso wichtig war uns beiden, Herrn Hammer und mir, aber auch die gemeinsame Freude am Lernen, Musizieren und Tanzen zu fördern.

### 4. Verlauf des Projektes:

#### I. Epoche: Vorbereitung (Sept. – Okt. 2007)

Zu Beginn bereiteten wir beide Klassen getrennt auf das Projekt vor. Im Gespräch stellte sich heraus, dass einige RealschülerInnen schon Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen mitbrachten. Im Fach Deutsch schrieben die SchülerInnen Steckbriefe, die wir anschließend austauschten.

Da in der Realschule bis zu acht Lehrkräfte in einer



*Kennenlernen*



*Trommelunterricht mit Ahmed*

Klasse unterrichten, organisierten wir eine gemeinsame Klassenkonferenz um eine intensive Zusammenarbeit zu ermöglichen.

#### II. Epoche: Kennenlernen (Nov. – Dez. 2007)

Beide Klassen freuten sich nun schon sehr auf das Kennenlernen, als wir uns endlich gegenseitig besuchten und die jeweiligen Schulhäuser erkundeten. Für Herrn Hammer und mich entstand eine große Herausforderung, denn es galt nun im Unterricht 43 SchülerInnen (12 SchülerInnen der Klasse 5 der Papst Benedikt Schule und 31 SchülerInnen der Klasse 5c der Mädchenrealschule mit unterschiedlichsten Begabungen gemeinsam zu unterrichten. Dabei wurden wir sehr intensiv von dem Tagesstättenpersonal der Papst Benedikt Schule unterstützt. Meist waren es drei Personen, Erzieherinnen und Praktikantinnen, die sich engagiert am Projekt beteiligten. Für mich war dieser Umstand eine sehr interessante Erfahrung, da ich als Lehrerin in einer Regelschule normalerweise immer alleine im Unterricht stehe. So eröffneten sich für mich ganz andere individuellere Fördermöglichkeiten auch für unsere SchülerInnen der Realschule.

Im Fach Musik begannen wir bereits in dieser Phase mit der Einstudierung der ersten afrikanischen Lieder, die wir später für unser Theaterstück verwenden wollten, z. B. „*Si ma ma ka*“ und „*Jani mama*“.

In Erdkunde wurden in gemeinsamer Partnerarbeit kleine Weltkugeln gebastelt. Diese kleinen Teams nutzen wir dann auch zum Trommelbau, wo jede(r) SchülerIn eine Butterbrotpapierblumentopftrommel baute. Die Kollegin für das Fach Erdkunde sowie auch Herr Hammer und ich waren von der besonde-

ren Arbeitsatmosphäre im Unterricht begeistert. Bereitwillig und mit viel Liebe und Geduld arbeiteten beide Klassen selbstständig zusammen, so dass die Pädagogen beinahe überflüssig wurden.

Ahmed (Krankengymnast der Papst Benedikt Schule), der aus Eritrea stammt, übernahm die ersten Trommelstunden mit beiden Klassen und erzählte unseren SchülerInnen über sein Leben in Afrika. Gebannt hörten ihm alle zu und spielten mit Begeisterung auf ihren eigenen Trommeln mit. Seine afrikanische Spontaneität und Lebensfreude prägten alle weiteren Arbeitsphasen unseres Projektes.

Zum Abschluss dieser Epoche stand am letzten Schultag eine gemeinsame Adventsfeier, bei der beide Klassen das Programm mit Liedern, Theaterstücken und Tänzen bereicherten. Glücklich und tief beeindruckt vom Können der Partnerklasse entließ ich meine Schülerinnen in die Weihnachtsferien.

### III. Epoche: Pantomime (Januar – Februar 2008)

Inzwischen befassten sich beide Klassen im Fach Deutsch eingehend mit der Klassenlektüre: „Kari, der Elefant Junge“ und arbeiteten die unterschiedlichen Charaktere heraus. Die SchülerInnen setzten sich auch intensiv mit der Lebensweise der Afrikaner auseinander und verglichen diese mit ihrer eigenen.

Wir begannen in dieser Zeit mit den Vorbereitungen für das Theaterstück bzw. für die Gruppenarbeiten, das heißt, wir machten Spiele und Übungen zur Pantomime, um zu lange Textpassagen in der Aufführung zu vermeiden.

Das Lied „*The lion sleeps tonight*“ wurde dreistimmig im Chor mit zwei Solosängerinnen (die später im Stück auch die Hauptrolle, den Kari, übernahmen) ausgearbeitet und von der Band begleitet. Hier konnten sich jene SchülerInnen beider Schulen einbringen, die ein Instrument wie Keyboard, Gitarre, Trompete und Conga lernten.

In vielen gemeinsamen Kooperationstreffen tauschten Herr Hammer und ich uns am Nachmittag über den Verlauf der Stunden aus, gaben uns gegenseitig Feedback und sprachen über die Reaktionen der SchülerInnen. Auch dies war für mich wieder eine wertvolle Erfahrung, die ich im normalen Lehrertag nicht kenne!

Inzwischen hatten wir das Regiebuch fertig gestellt. Die Rollen wurden in beiden Klassen verteilt und je-



*Gruppenarbeiten I*

der Schüler und jede Schülerin bekam eine Rolle, je nach Können und Begabung.

### IV. Epoche: Gruppenarbeit (März – April 2008)

Nun kam die spannendste Phase des Projektes, die Gruppenarbeiten. Über mehrere Wochen trafen sich die SchülerInnen zweimal in der Woche im Musikunterricht in ihren Kleingruppen und inszenierten selbstständig Teile des Stückes. Da galt es zum Beispiel ein Lied für den singenden Kari (Elefantenlied) umzutexten, einen Bandenkrieg mit Boomwhackers zu choreographieren, ein Bandenlied zu dichten und in Bewegung umzusetzen, ein Schattenspiel zu inszenieren, Trommelrhythmen zu erfinden, eine Autowaschszene musikalisch in Anlehnung an STOMP zu komponieren und eine Busszene pantomimisch darzustellen.



*Übungen zu Pantomime*



In allen Gruppen waren die SchülerInnen beider Klassen gemischt und arbeiteten eigenständig. Wir Erwachsene griffen nur ein, wenn es Schwierigkeiten gab und die SchülerInnen es nicht selber lösen konnten. Als Begleiter und Berater beobachteten wir gespannt den Arbeitsprozess. Tief beeindruckt waren am Ende dieser Epoche nicht nur wir Pädagogen, sondern auch die MitschülerInnen selber, als sie in einer kleinen Klassenpräsentation die Ergebnisse anschauen durften.

An einem Projekttag wurden gemeinsam im Fach Textilarbeit/Kunsterziehung afrikanische Gewänder hergestellt und bedruckt.

Im Fach Sport lernten meine Schülerinnen das Rollstuhlfahren kennen, indem sie sich mit Rollstühlen durch einen Parcours bewegten.

#### **V. Epoche: Die Szenen werden zusammengefügt (April – Mai 2008)**

Da nun alle Elemente des Stückes vorbereitet waren, begannen wir im Musikunterricht diese zusammenzusetzen und die Gruppenarbeiten zu integrieren. Im Kunstunterricht gestalteten die SchülerInnen Hintergrundbilder, die bei der Aufführung über einen Beamer an die Rückwand projiziert wurden.

#### **VI. Epoche: Aufführungen (Juni – Juli 2008)**

Zwei Wochen nach den Pfingstferien standen für beide Klassen drei Probenstage auf dem Stundenplan,



Trompetenspieler

bei dem von der ersten bis zur sechsten Stunde nur für das Stück geprobt wurde, und beide Klassen noch intensiver zusammen wuchsen. Hier nahm ich nicht mehr zwei Klassen wahr, sondern erlebte sie als eine Einheit.

Ahmed sorgte dabei immer für Überraschungen und gab dem Stück noch den letzten afrikanischen Schliff beim spontanen afrikanischen Tanzen in den Probenpausen.

Der erste Probenstag war für alle aufregend, weil Herr Schneider vom Bayerischen Rundfunk zu uns zu Besuch kam und unsere Einstudierung mit dem Mikrofon aufnahm. Im November 2008 sollten wir uns dann bei einer Sendung zum Thema Integration in BR II wieder hören!

Am Donnerstag den 19. Juni 2008 war es dann endlich so weit. Am Vormittag spielten wir für unsere beiden Schulen gemischt zwei Aufführungen und am Nachmittag um 17:00 Uhr gab es die öffentliche Theateraufführung für Eltern, Freunde, Verwandte und Interessierte. Unsere Turnhalle war gut gefüllt und die Stimmung einfach toll. Beide Klassen gaben ihr Bestes und spielten mit Begeisterung und Präzision zusammen, dass die Besucher von dem selbstverständlichen Umgang miteinander verblüfft waren. Der Kommentar eines Besuchers hat uns zum Schmunzeln gebracht: *„Bei einem Theater mit Rollstuhlfahrern, dachte ich, werden wir ein sehr statisches Theater sehen. Doch stattdessen ging es mit den Rollis die Rampe rauf und wieder hinunter, über die Bühne, durch das Publikum und es wurde getanzt und gelacht! Soviel Lebendigkeit haben wir nicht erwartet!“* Da haben wir bei den Zuschauern auch Vorurteile abbauen können! Agerundet wurde das Ganze mit einem Afrikafest, bei dem der Eine-Welt-Laden mit Waren aus Afrika vertreten war, Tee und Kuchen angeboten, afrikanische Live-Musik von der Schulband aufgespielt wurde und Ahmed zum ausgelassenen Tanz einlud, bei dem sogar das Publikum mitanzte.

Einen Monat später packten wir „die Reisekoffer“ und fuhren mit einem gesponserten Bus nach Bogen und Regensburg und gaben Gastspiele für eine Realschule und ein Gymnasium sowie für die Schule für Körperbehinderte; dabei wurden fleißig Spenden für Afrika gesammelt. Ganze 2.800 Euro hatten wir am Schluss nach fünf Theateraufführungen zusammen



*Aufführung – Schlusslied mit Tanz*

und schickten diese nach Mandeni zu Susanne Stauer ins Blessed Gerard Kinderheim. Wie Susanne uns berichtete, haben sich ihre Schützlinge sehr gefreut, und unsere beiden Klassen waren über ihr Engagement sehr stolz! Zum Abschluss gab es einen gemeinsamen Wandertag.

## 5. Konklusion

Nach dem Schuljahr konnten wir feststellen, dass nicht nur unsere beiden Klassen einen rücksichtsvollen Umgang miteinander gelernt haben, sondern auch beide Schulen zusammengewachsen sind. Den Eltern beider Klassen, aber auch den Kollegen und Schülern hatte das Schuljahr sehr gut gefallen. Die SchülerInnen beider Klassen und ganz besonders die SchülerInnen der Partnerklasse haben durch das Projekt mehr Selbstvertrauen gewonnen.

Nun folgt also das zweite gemeinsame Schuljahr mit regelmäßigem gemeinsamen Musikunterricht und fächerübergreifenden Projekten. Dabei werden wir kleine musikalische/tänzerische Einlagen für das Landesschulportfest für Körperbehinderte einstudieren, welches im Frühsommer 2009 in Straubing stattfinden wird. Zusätzlich habe ich das Wahlfach Gospelchor für die 6. Klassen für die Partnerklasse einführen können.

Ich kann jeden nur ermutigen, auf Menschen mit Behinderung zuzugehen, um mit ihnen gemeinsam zu

lernen und zu musizieren. Es wird allen sehr viel Freude bereiten. Wen das mehr interessiert, der kann gerne unsere Homepage besuchen:  
[www.realschule.ursulinen-straubing.de](http://www.realschule.ursulinen-straubing.de)

## Helga Wilberg

Staatlich anerkannte Erzieherin, Absolventin des B-Studiums für Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg. Berufstätigkeit als Musik- und Kunstlehrerin an der Mädchenrealschule der Ursulinen-Schulstiftung in Straubing, mit den zusätzlichen Wahlfächern Gemischtes Ensemble, Samba-Gruppe, Gospelchor und Schulspiel, außerdem Mitglied im LKS-Ensemble mit Schwerpunkt Volksmusik und Gospel.

## Summary

### *Learning about Africa together for one year*

*Straubing: the second integrated project between the secondary school for girls of the Ursulines (MRU) and the Pope Benedict School for disabled people*

### **1. How the project originated**

*Seven years ago I started working as a music teacher for the MRU after having finished my studies at the Orff Institute in Salzburg. During these years I've organized different music projects for the pupils and*

some small works for the theatre. Some years ago I had the idea of creating an integrated project for the theatre which could connect music and dance. The MRU is located near the special school for disabled children (Pope Benedict School). I often wondered whether the pupils of both schools could learn together and how this could be possible in a subject like music.

Music is really good for integration. According to my opinion, integration is a very important issue. I learned a lot about integration from Ms Shirley Salmon at the Orff Institute, Salzburg, but I had also had some experience at a school for disabled children before my studies. Moreover, I've experienced a sort of disability myself and I could only complete my studies with the great support of my parents.

During the school year 2005/2006 I managed to realize the first integrated project together with Mr Hugo Hammer, a music teacher with special training at the Pope Benedict School. During the whole year two classes met each week for their joint music lessons. That also happened for their art, sports and German lessons. We experimented with new activities and learned how to solve lots of problems together and got really positive feedback from all the people involved.

## **2. Planning the project**

After a break of one year my colleague Mr Hammer and I started our second integrated project "Africa" for the school year 2007/2008 working with two parallel classes of Year 5. We chose a main topic, Africa, which could be dealt with in different subjects (German, geography, biology, English, art and handicraft, religion, sports and music). The pupils of the two classes had to get an idea about this continent, its beauty and its difficulties. Then we had to develop a show with music and dance about Africa. We chose the book "Kari, der Elefantenjunge" (Kari, the elephant boy), by Ellen Tijssinger as the story for our play. The book was read by both classes during the German lessons.

Kari is a boy who lives on the streets of Kenya and knows what hunger is. He leaves his village and goes to Nairobi, where the life on the streets is even harder. He manages to survive thanks to the wise principles his grandma has taught him. He has different skills,

but his really special skill is being able to tame elephants with his voice. At the end of the story Kari finds a family who needs his help to keep elephants away from their fields.

We wanted to encourage the social commitment of our pupils and managed to collect funds for a child care home in Mandeni, South Africa. Ms Susanne Stauffer, with whom I studied, has worked at the Blessed Gerard child care home in Mandeni since finishing her A-Studies at the Orff Institute. We corresponded a lot and she told me about the problems and the needs at the care home. I showed her reports to our pupils during our integrated project, so that I could awaken their interest for the topic. One other important aspect of our project was the idea of working in teams to create the different parts of our play.

## **3. Our goals**

Our common goal was to show our classes that every person has skills and weaknesses. We wanted them to learn how to understand disabled people and their needs and we encouraged them to have fun while learning, dancing and making music together.

## **4. Phases of the project**

### **I and II. Planning the project (Sept. – Oct. 2007) and getting to know each other (Nov. – Dec. 2007)**

The introduction to the project was dealt with separately in the two classes before meetings between the pupils from the two schools were organized, which they enjoyed. Our challenge was to manage a great group of 43 pupils from the two schools (Year 5 of the Pope Benedict School and Year 5, Class 5c, of our MRU). The specially trained teachers of the Pope Benedict School supported us and came to the different lessons. The pupils took part in different activities, e.g. practising the first African songs for our play during the music lesson, preparing little globes during the geography lesson or building drums using flowerpots and paper. We noticed a great atmosphere among the pupils during the lessons. The classes enjoyed working together and could work very independently, that is, almost without any support. Ahmed (from Eritrea and physiotherapist at the Pope Benedict School) gave the drum lessons and told the pupils about his life in Africa.



### **III. Pantomime (January – February 2008)**

Our classes read Kari's story during the German lessons, studied the different characters, learned a lot about life in Africa and compared this to their own life. Our pupils were taught what pantomime is so that they could develop short texts for the theatre. We had two main singers and a band of pupils who could play different instruments. My colleague Mr Hammer and I kept on exchanging ideas and the feedback of our lessons. We organized the script of the play and distributed the roles. We wanted the pupils of both classes to have a role according to their own possibilities.

### **IV. Team work (March – April 2008)**

This was the most exciting phase of our project when our pupils met twice a week during the music lessons and could plan different parts of our play e.g. the text of a song for Kari (elephant song), choreography, a shadow play, some new rhythms with the drums or the making of one scene. The pupils of the teams were from the two different classes and worked autonomously. We only helped them when they couldn't solve the problems themselves. We were really impressed by this work, and so were the pupils themselves when they saw the results. During this phase the pupils produced African clothes during the art lessons. During the sports lessons the pupils learned how to use a wheelchair.

### **V. The play (April – May 2008)**

During this phase we put the single elements of the play together. The work of the different teams was integrated during the music lessons, whereas the pictures for the scene were prepared during the art lessons so that they could be shown during the show.

### **VI. The show (June – July 2008)**

The two classes, that were now a single unit, had three days to rehearse the play. Our first show was on Thursday, June 9<sup>th</sup>, 2008 in the morning for our two schools and was repeated at 5.00 p.m. for the public. Our gym was full, the atmosphere was great and the public was impressed by the precise and great way the pupils of two different schools could play together. "I was expecting a static show" said one of our visitors. And he added "Lots of actors are in a wheelchair, but

they managed to present a great and joyful show full of action". This way some stereotypes can also be destroyed. At the end of the show we organized an African party with tea and cakes and where products from Africa were sold and our band played African music. One month later we went to Bogen and Regensburg (Bavaria) to present our show to other schools. With our five shows we collected 2.800 € for Africa. We sent the money to Mandeni, to the child care home where Susanne Staufer works. Our classes were really proud of their work and the children in Mandeni were happy.

### **5. Conclusion**

Our two classes got to know each other, learned to work together and gained more self-confidence. The pupils, their parents and the colleagues of two schools really appreciated the year they had spent together and were looking forward to a second year together, that we are planning just now.

I would like to encourage everybody to get in touch with disabled people and to learn and make music with them. This will bring a lot of joy. Those who are interested in our project can visit our homepage: [www.realschule.ursulinen-straubing.de](http://www.realschule.ursulinen-straubing.de)

### **Helga Wilberg**

Trained educator, B-Studies for music and pedagogy at the Orff Institute in Salzburg. Teacher for music and art at the secondary school for girls (Mädchen-realschule) of the Ursuline school institute in Straubing. Other subjects: mixed ensemble, samba, gospel and theatre. Member of the LKS Ensemble, mainly focused on folk music and gospel.



Gruppenfoto von beiden Klassen

---

## Special music education creates learning equality

---



Markku Kaikkonen

*Diverse learners and members of special groups have traditionally been offered musical activities within a club-type context, the objectives of which are, as a rule, to allow them to get together socially and enjoy themselves. In some cases these activities also allow for rehabilitative aspects. Alongside these club activities there is, however, an increasing demand for goal-oriented tuition in music and instruments for diverse learners. Meanwhile the definition of special music education and the establishment of and research into the theoretical background have progressed in leaps and bounds, as have the development of applications and the production of material. We may even speak of the diversification of the opportunities for participation open to diverse learners, thereby broadening educational equality.*

*A respectful teacher-learner attitude is vital to the success of teaching and learning. Despite his or her special or any other factors limiting or retarding learning, the pupil may have a wide learning potential and be very musical. It is thus up to the teacher to discover the pupil's learning capacity and strengths and above all to have faith in the learning potential of the diverse learner. It is also the teacher's responsibility to make use of this potential; diverse learners, like any other, have the right to learn music and to enjoy what they have learnt, even though the learning process may be far slower than in mainstream music education (Bernstore 2001, 36; Kaikkonen 2009).*

*In education operating on the inclusive principle, each pupil is a full member of the group regardless of*

*his or her individual differences or diverseness. This poses a positive pedagogical challenge for the teacher; how do I plan and carry out my teaching so as to give each pupil a task corresponding to his or her level of skill; a task that is musically important and functionally meaningful, and that at the same time incorporates a new learning and insight objective? Rising to this challenge may involve more work for the teacher, but in time this extra work benefits not only the pupil but the whole teaching group and even the teacher as well (Hagedorn 2004).*

### **The Resonaari Special Music Centre**

*The Resonaari Special Music Centre in Helsinki, Finland has been carrying out a number of R&D (research and development) projects in special music education since 1998. It has also produced new teaching materials and developed new applications (such as Figurenotes) for teaching music to special groups. In addition to its R&D, Resonaari arranges continuing education, offers expert and consultation services and maintains a network of professionals operating in the field. It engages in extensive collaboration and networking with universities, colleges, organisations and individual professionals both in Finland and abroad. The main partner countries are Japan, Italy, Estonia, Ireland, Scotland and Latvia.*

*Alongside its R&D Resonaari runs a music school for diverse learners. The school at present has nearly 170 pupils, who receive tuition weekly, either individually or in a group. All the school's pupils belong to special groups, the biggest of which consists of mentally disabled persons, but almost all the special groups are represented. The most recent group, and a pedagogical development project, is instrumental and band tuition for seniors.*

*The curriculum for the Resonaari Music School is according to the Finnish National Curriculum for the Arts and the school thus has official music school status in Finland. Despite their diverseness and their individual learning objectives, all the pupils therefore receive goal-oriented tuition in an instrument. Engaging in ongoing R&D side by side with its practical teaching has in fact been of primary importance to the Resonaari Music School. The school needs new applications, but also foundations on which to build them. Serving as such a foundation and occupying a*

significant place in the Resonaari Music School's curricular work and the planning and practices of its tuition are the Orff-Schulwerk theories and approaches to education.

Through what it does, Resonaari seeks to promote the wider initiation and provision of musical and cultural activities for special groups and to champion and lobby on behalf of special music education. In doing so it is helping to safeguard the opportunities for members of special groups to participate more and more widely in the study of music and learning. This way it can help to foster the empowerment of the individual but at the same time create educational equality and support the democratic accessibility to education services regardless of personal background.

### **Special music education is also cultural social work**

Special music education permits diverse learners to participate in goal-oriented music tuition, thereby making maximal use of their learning potential and resources. In the process it strengthens people's faith in the abilities of members of special groups. The concept of disability changes, attitudes to diverseness are transformed both in education and in society in general, and diverseness begins to be seen more as an opportunity and a richness than as a welfare matter and a burden.

Educational equality, the involvement this brings and the attachment to society activate socially-excluded persons to rise from the margins of society and head towards its centre. Through this activation they begin to influence the community through their own actions and in the ideal case both they themselves and the community become more aware of their resources and potential. From the individual's perspective this change may be described as empowerment.

Music-making is an activity-based, collective pursuit that activates both the musician and any others who benefit from it (such as the audience at a concert) (Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007). Community, collaboration and activation are achieved automatically in music education and lead to involvement. No wonder, therefore, that the socio-cultural learning theory and approach have gained a firm foothold in the philosophy of music education, and recently also

in curriculum planning and practices (Westerlund 2002).

On the other hand, the tendency in social pedagogy and social welfare training has, more and more, also been to seek and underline the significance of arts and arts education from the community perspective. The term socio-cultural animation is used to refer to this, the aim being to promote participation in cultural development via personal interaction (animation) and thus to influence the wellbeing of the whole community. The accessibility of culture and the potential for involvement in it as a producer of art are also of central significance (Kurki 2002).

Through the development of special music education, new applications and practices the diverse learner at the Resonaari Music School becomes attached to goal-oriented instrument tuition. This is the route to learning. The meanings of learning and attachment have, at the same time, also been evaluated more widely from the perspective of socio-cultural animation and music education philosophy. The result has been a new cultural model for social work that combines the socio-cultural considerations presented here.

Cultural social work may be viewed as follows in special music education: the opportunity to attach to the study of music creates involvement and supports human growth and development. At the same time the attachment to and community of music-making, activates people and thereby influences their immediate circle and more broadly the whole community. Corresponding phenomena may be found in all music education, but in special music education the cultural social work perspective, significance and consequences are often more clearly evident than in mainstream music education.

The significance and consequences of special music education (and by extension all music education) and the related cultural social work may, for example, be classified as follows:

#### **1. Impact on the individual**

- working skills and learning new things
- growth as humans
- strengthening of self-image and self-assurance
- development of skills
- sociability
- attachment to the community

## 2. Impact on the immediate circle and network (e. g. home and school)

- diverse learner becomes an active agent in own operating environment
- view of family member/pupil as competent and/or a musician and/or in a novel role
- generation of social networks (friends) tolerant of diverseness
- closer collaboration between parents and support network

## 3. Impact on the community

- diverse learners seen as active members of the community, as consumers and producers of culture, as actors, as persons of influence and as full members of the community (change in attitudes)
- the significance, value and potential of cultural and music education begin to be viewed more widely than before and their operating potential is safeguarded
- arts education in all its manifestations begins to be viewed in cultural policy as an economic opportunity, as an innovative field conducive to innovation and as a strength that creates and generates wellbeing and equality
- wellbeing is seen as being created not solely from the perspective of social, health and economic policy; alongside these the significance of education and culture is understood and recognised as fields supporting and generating wellbeing (Dal Maso 2004; Kaikkonen 2009)

## Change in the field of culture

While it is good to understand and consider what far-reaching effects the study of music may have on the pupil him- or herself, his or her immediate circle and the community, most important of all is to remember what lies at the root of everything: music. Music, its study and production and hence its enjoyment are the primary objective and value of music education. The job of the music educator is to support learning, to develop musicianship and to establish a good music relationship. In order to ensure that this basic mission is accomplished, teacher training and research must comprehensively support the formulation of a specific special music education theory and the development of new approaches and pedagogical applications.

Goal-oriented tuition in an instrument is also a means for members of special groups to acquire an increasingly broad command of musical skills and knowledge. A new group – musicians who are themselves members of special groups – is emerging in the field of culture. These musicians, and mentally disabled people, for example, are thus taking the stage as artists on a par with others. This positive ongoing change in cultural life is not only affecting the definition of disability and attitudes; it is also changing the concept of the musician and making the whole cultural field more democratic (Kurki 2002, 14; Dal Maso 2004, 24; Kaikkonen 2009).

Learning and participating create the potential for pupils to become attached to their community as active agents, and the musical skills thus acquired allow some to become musicians and artists. Equality of learning has been achieved. Special music education places diverse learners in the centre of education, makes the invisible visible and culture richer and more democratic.

The change in the field of culture set in motion by special music education is having a positive effect on attitudes to diverseness, but the change may even run deeper, resulting in a new kind of tolerance, equality and humanity. People begin to shoulder greater responsibility for themselves, their fellow beings and their community – society becomes one that cares and makes ethically sustainable choices.

## Markku Kaikkonen, MA

Markku Kaikkonen works as director in the Special Music Centre Resonaari, Helsinki, Finland. He is author of several articles and Music Education books. He has been a guest teacher in Finland and abroad (Italy, Japan, Ireland, Sweden, Estonia, Canada, Latvia and Greece) and also teaches Orff-Schulwerk Level courses in Finland. He is also board member of Finnish Society for Music Education.

## REFERENCES:

- Bernstore, E. D. 2001. Paraprofessionals in music settings. *Music Educators Journal*, 87(4), 36-41.
- Dal Maso, R. 2004. Kolme ajankuvaa. Teoksessa A. Jämsén & T. Kukkonen (toim.), *Voimavirtaa arkeen. Taide ja kulttuuri sosiaalialan työssä (Three Pictures of the Times)*. In A. Jämsén & T. Kukkonen (ed.), *Powering Everyday Life. Art and Culture in Social Welfare Work*, 23-27). Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja



Photo: Pekka Elomaa

C: Tiedotteita, 19. Pohjois-Karjalan ammatikorkeakoulu: Joensuu.

Hagedorn, Victoria S. 2004. *Including Special Learners: Providing Meaningful Participation in the Music Class. General Music Today*, 17(3), 44-50.

Kaikkonen, M. 2009. "Erityismusiikkikasvatus" teoksessa *Musiikkikasvatus. Näkökulmia musiikkikasvatuksen opetukseen ja tutkimukseen*. ("Special Music Education" in *Music Education. Views on the Teaching of and Research into Music Education.*) Louhivuori – Paananen – Väkevä (ed). Finnish Society for Music Education – FISME ry.

Kurki, L. 2002. *Sosio-kulttuurinen innostaminen. (Socio-cultural Animation) Tampere: Vastapaino.*

Unkari-Virtanen, L. / Kaikkonen, M. 2007. *Läsnäolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. (A Music Pedagogy of Presence, Regard and Respect.) Musiikkikasvatus (Finnish Journal of Music Education)*, 10(1-2), 23-33.

Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy.*

## Zusammenfassung

### Sonderpädagogische Musikerziehung schafft Chancengleichheit im Lernen

In den letzten Jahren ist es Lernbehinderten in größerem Umfang als zuvor möglich geworden, an zielgerichtetem Musik- und Instrumentalunterricht teilzunehmen. Zugleich hat die musikalische Fördererziehung – die betreffende Forschung, die Bemühungen zur Schaffung eines Theoriefundaments, die Entwicklung von Methoden und die Erstellung von Lehrmaterial – große Fortschritte gemacht. Man kann denn auch von einer Diversifizierung der Partizipationsmöglichkeiten für Lernbehinderte und auf diesem Weg von einer Ausweitung des Rechts auf Bildung sprechen.

Im Special Music Center Resonaari in Helsinki sind

seit 1998 etliche Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der musikalischen Fördererziehung durchgeführt worden. Zugleich wurden neues Unterrichtsmaterial erstellt und neue Methoden für den Musikunterricht für Sondergruppen entwickelt (z. B. Bildernoten). Außerdem veranstaltet Resonaari Fortbildungen, offeriert Sachverständigen- und Beratungsdienste und unterhält ein nationales und internationales Kontakt Netzwerk für Fachleute (Japan, Italien, Estland, Irland, Schottland und Lettland).

Neben der Forschungs- und Entwicklungseinheit gibt es bei Resonaari eine Musikschule für Lernbehinderte. Bei den Schülern handelt es sich um Angehörige von Fördergruppen – größte Zielgruppe sind Entwicklungsbehinderte, aber repräsentiert sind nahezu alle Fördergruppen. Eine bedeutende Rolle in der Curriculum- und Unterrichtsplanung sowie in der Praxis kommen den theoretischen und praktischen pädagogischen Grundsätzen des Orff-Schulwerks zu. Musikalische Fördererziehung ermöglicht es Lernbehinderten, an zielgerichtetem Musikunterricht teilzunehmen, wobei ihr Lernpotential und ihre Ressourcen maximal genutzt werden. Zugleich wächst auch generell das Vertrauen in die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung. Die Vorstellungen davon, was Behinderung ist, verändern sich, und zugleich verändern sich, im Unterricht wie auch generell in der Gesellschaft, die Einstellungen gegenüber Menschen, die anders sind, und man beginnt, im Anderssein zunehmend auch Chancen und Reichtum zu sehen.

Engagiertes Musizieren und das Erlernen von musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten resultieren in zunehmender Partizipation und unterstützen so das



mentale Wachstum und die Entwicklung des Individuums. Gemeinsames Musizieren aktiviert das Individuum und hat auf diesem Weg positiven Einfluss auf sein unmittelbares Umfeld wie auch das weitere Gemeinwesen. Die soziokulturelle Lerntheorie und ein soziokultureller Ansatz haben auch in der Philosophie und in den Curricula der Musikpädagogik fest Fuß gefasst. Auf dem Fundament soziokultureller Lerntheorien und soziokultureller Animation ist bei Resonaari ein neues Modell der „kulturellen Sozialarbeit“ entstanden.

Auf dem Wege zielgerichteten Instrumentalunterrichts eignen sich auch Angehörige von Fördergruppen immer umfassendere musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Zugleich bildet sich im Kulturbereich eine ganz neue Gruppe von aktiven Musikern heraus, nämlich Angehörige von Fördergruppen wie beispielsweise Entwicklungsbehinderte. Diese Musiker schicken sich also an, auf Augenhöhe mit anderen Künstlern die Bühnen zu besteigen. Neben einer Veränderung des Begriffs „Behinderung“ und der Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung bewirkt dieser Prozess eines positiven Wandels im kulturellen Leben eine Neubestimmung des Musikerkonzepts und bringt die Demokratisierung des gesamten Felds der Kultur weiter voran.

Der von der musikalischen Fördererziehung angestoßene Wandel im Kulturbereich hat einen positiven Einfluss auf die Einstellungen zu Menschen die anders sind, aber im Idealfall greift der Wandel noch tiefer. Er bringt ein neuartiges Toleranzverständnis, Gleichberechtigung und Humanität hervor. Zugleich beginnt man, mehr als zuvor Verantwortung für sich selbst, für seine Nächsten und für seine Lebensumwelt zu übernehmen – dies alles fördert das Entstehen eines Gemeinwesens, dessen Mitglieder sich umeinander kümmern und ethisch tragfähig handeln.

### **Markku Kaikkonen, Mag.**

Direktor des Sonderpädagogischen Musikzentrums Resonaari in Helsinki (Finnland). Autor mehrerer Artikel und Bücher über Musikerziehung. Als Gastlehrer unterrichtet er in Finnland, Italien, Japan, Irland, Schweden, Estland, Kanada, Lettland und Griechenland, gehört zum Lehrkörper der Finnischen Level Courses und ist Mitglied der Finnischen Gesellschaft für Musik.

---

## „Das erste Lebensjahr singend und tanzend begleiten“ – Vorstellung des Kurskonzeptes

---



Katja Ojala-Kocak

### **Momentaufnahme**

Es ist 11 Uhr vormittags. Neun Frauen sitzen am Boden und wiegen ihre Kleinen auf dem Arm. Wir singen „Hallo, liebe Ela ... ich gebe dir ein Nasenküschchen, weil ich dich mag“. Alle Kinder werden begrüßt, geküsst, es wird gekuschelt. Danach wissen die Kinder schon, was kommt: Die Igel-Handpuppe weckt die Erwartung, die Kleinen sitzen nun auf dem „Boot“, auf dem Schoß der Mutter. Die Igel machen in der Früh eine Segelbootparty ... der Lieblingsreim der Gruppe lockt freudvolles Jauchzen hervor. Der Reim wird wiederholt und dann noch mal wiederholt, vielleicht dann noch mal. Wir haben es nicht eilig, wir passen uns dem Tempo der Kinder an und freuen uns über ihre Reaktionen auf vertraute Lieder und Reime: „Habt ihr gesehen, wie er das erkannt hat?!“ Nach dem Spiel im Sitzen ist es Zeit, aufzustehen: Zuerst bleiben die Kinder am Boden auf ihrer Decke und die Mütter dürfen sich strecken. Wenn wir die Kinder hochnehmen, wird besondere Aufmerksamkeit auf die Schultern, Hüften, Knie und Füße gerichtet: Wie stehe ich? Wie trage ich? Entstehen Verspannungen oder kann ich gelassen durch den Raum mit dem Kind auf dem Arm gehen? Dann erklingt eine Musik, *Sulam Ya'akov* aus Israel, und wir tanzen zuerst langsam, unisono. Danach gleiten wir in einem zärtlichen Zweierwalzer, jedes Paar für sich.

### **Hintergrundinformationen**

Seit drei Jahren leite ich Eltern-Kind-Gruppen im Familienzentrum, das der Nachbarschaftshilfe Unterschleißheim e.V. untergeordnet ist. Es gibt dort zwei

Gruppen von maximal 10 Teilnehmern, die sich jeweils für 90 Minuten, einmal pro Woche, 10 Mal treffen. Meine Erfahrungen in der Arbeit mit jungen Müttern (\*) und ihren Babys habe ich zu einem Konzept namens „Das erste Lebensjahr singend und tanzend begleiten“ verarbeitet. Die Mütter kommen zum ersten Kurs, wenn die Babys im Alter von drei bis fünf Monaten sind. Der zweite Kurs beginnt im Anschluss daran, wenn die Kinder ungefähr sieben bis neun Monate alt sind. Die meisten Teilnehmerinnen besuchen beide Kurse hintereinander, manche kommen nur zum ersten oder zum zweiten Kurs.

(\*) Ich schreibe „Mütter“ anstatt „Eltern“, weil fast 100% der Kursteilnehmer eben Mütter sind. Bis jetzt, in drei Jahren sind ungefähr 120 Mütter aber nur zwei (!) Väter gekommen. Ich hoffe sehr, dass die neue Familienpolitik und die langsame, aber doch spürbare Einstellungsänderung in Richtung einer besseren Gleichberechtigung im Familien- und Berufsalltag in Deutschland bewirken wird, dass immer mehr junge Väter die Möglichkeit haben, die Elternzeit in Anspruch zu nehmen und dadurch auch mehr Zeit haben, um in den Genuss des Singens und Bewegens mit dem Kind kommen zu können.

### **Zum Titel des Kurses**

Warum diese Wortwahl? Warum „begleiten“? In Meyers Lexikon wird das Wort „Begleitung“ als „Das unterstützende und harmonisch ergänzende Mitgehen“ definiert. Genau dies ist der tragende Gedanke in meinem Unterricht: Ich möchte unterstützend den Eltern zur Seite stehen, mit ihnen durch das spannende erste Lebensjahr gehen und ihnen dabei Anregungen zu altersgerechten musikalischen und tänzerischen Spielformen und Spielmöglichkeiten geben. Ich möchte ihnen aber auch Informationen über die Entwicklungsstufen im ersten Lebensjahr vermitteln und ihnen dadurch helfen, ihr Kind in der jeweiligen Entwicklungsphase zu unterstützen und zu fördern.

### **„Harmonisches Ergänzen“: Zielsetzungen**

In unserer technisch orientierten Informationsgesellschaft geht nicht nur die Verbindung zwischen Generationen, sondern auch die Sensibilität gegenüber dem eigenen Körper und der eigenen Stimme leider

oft verloren. Dadurch haben viele junge Eltern, denen ich begegne, Defizite oder „Nachholbedarf“ in Lebensbereichen, die in der konzeptionellen Planung des Kurses und in der Zielsetzung in Betracht genommen werden müssen:

### **1. Akustisches Umfeld: Lieder, Reime und Klänge**

Schon ab der Geburt sind die Kinder einer Überflutung akustischer Reize (Verkehrslärm, Hintergrundmusik, Fernseher etc.) ausgesetzt. Ein wichtiges Ziel ist es, den Kindern von Anfang an Klangerfahrungen mit Singstimme, Musikinstrumenten und Klanggesten anzubieten: Die Kinder dürfen lauschen, sich zum Ton wenden, die Tonquelle entdecken und selber Töne spielen, in der Bewegung erleben und auf ihre eigene Art und Weise mitsingen und mitspielen. Weiterhin finde ich es wichtig, nicht nur den Kindern, sondern auch den Müttern die Gelegenheit zu geben, die Stille und Ruhe als einen Bestandteil des akustischen Umfeldes zu erleben und zu spüren.

Freudevoller und entdeckender Umgang mit Klängen, Liedern und Reimen sind im Laufe der Zeit vielen Erwachsenen verloren gegangen. Der kreative Umgang mit der Stimme (wie zum Beispiel Geräusche nachahmen und improvisierend singen) ist für viele ein ganz neues Gebiet, dessen Existenz erst im spontanen Kontakt mit dem Säugling (wieder) entdeckt wird. Viele junge Eltern berichten, sie können kein einziges Lied singen oder erinnern sich an keine Kinderreime; manche können sich nicht daran erinnern, wann sie zuletzt gesungen haben und möchten mit dem eigenen Kind neu beginnen. Ein ganz offensichtliches und einfaches Ziel des Kurses ist es eben, die Mütter mit vielen Liedern, Reimen und Spielen vertraut zu machen, die den Alltag mit dem Kind bereichern können.

### **2. Soziales Umfeld: Kontakte zwischen den Müttern und Kindern**

#### **2.1. Kontakte zwischen Müttern**

Die sozialen Kontakte und die Vernetzung der jungen Mütter ist ein weiteres wichtiges Ziel. Mit der Geburt des ersten Kindes verändert sich das soziale Umfeld einer Frau drastisch: Der „alte“ Umkreis am Arbeitsplatz oder im Freundeskreis wird meistens während der El-

ternzeit unzugänglich und es besteht eine Gefahr der Vereinsamung und „Verinselung“. Zudem ist das Bedürfnis, die eigenen Erfahrungen mit anderen zu teilen sehr groß. Es ist notwendig, den Müttern eine Gelegenheit zum Kontakte knüpfen und Austausch anzubieten.

## 2.2. Kontakte zwischen den Kindern

Kontakte zwischen Müttern sind die Voraussetzung für die Kontakte zwischen den Kindern. Altersbedingt stehen die sozialen Kontakte zwischen den Kindern noch nicht im Mittelpunkt der Zielsetzung. Meistens entstehen Freundschaften zwischen Müttern, die dann zu einem näheren Kontakt zwischen ihren Kindern führen.

## 2.3. (Körper-)Kontakt zwischen Mutter und Kind

Die meisten Eltern stammen heute aus einer eher kleinen Kernfamilie und haben in ihrer eigenen Verwandtschaft oder Familie keine Möglichkeiten gehabt, den Umgang mit einem Baby zu „üben“. Vielleicht ist dies der Grund, warum viele junge Mütter unsicher im Körperkontakt mit dem Baby sind. Die Unsicherheit verursacht Spannungen und Fehlhaltungen beim Tragen des Kindes. Ich versuche den Müttern eine natürliche, entspannte Körperhaltung beim Tragen zu vermitteln. Durch ausgewählte Übungen wird eine erhöhte Sensibilität gegenüber dem eigenen Körper und der Haltung erzielt. Das Kind spürt die Sicherheit der Mutter in einem direkten Körperkontakt; sicheres Handeln der Mutter vermittelt dem Kind Geborgenheit und Sicherheit. Dies kann eine positive Auswirkung auf die Beziehung zwischen Mutter und Kind haben.

## 3. Verbale und nonverbale Kommunikation

Verbale Kommunikation steht im Mittelpunkt unseres Lebens. Eine junge Mutter wird mit verbalen Ratschlägen von vielen Seiten „bombardiert“ (Hebamme, Oma, Kinderarzt, erfahrene Freundinnen, Internet, Ratgeberliteratur ...). Oft stehen die Mütter unter Druck, weil sie einfach alle Erwartungen, die sie spüren, nicht erfüllen können oder wollen. In meinem Kurs möchte ich Zugänge zu anderen Kommunikationsformen anbieten: Nicht nur die Bindung zwischen

Mutter und Kind, sondern auch die Kontakte zwischen den Müttern werden durch gemeinsames Musizieren, Singen und Bewegen gestärkt und es entsteht eine neue Kommunikationsebene, wo die Sinne auf eine vielfältige Art und Weise eingesetzt werden und es nicht notwendig ist, sich verbal zu „beweisen“.

In meinem Konzept sind Mütter und Kinder gleichberechtigte Teilnehmer/Teilnehmerinnen. Beide haben Bedürfnisse, die bei der inhaltlichen Planung betrachtet werden sollen. Zudem haben die Eltern bestimmte Erwartungen zum Kursablauf, die auch in einem angemessenen Maß erfüllt werden sollen. Die Erwartungen der Kinder entstehen erst im Laufe des Kurses: Der feste Ablauf gibt Sicherheit, Wiederholung des Vertrauten gibt Geborgenheit, das Neue wird immer an das Alte geknüpft.

## Ablauf

Eine feste Struktur ist nicht nur für die Kinder wichtig, sondern gibt eine Art Orientierungshilfe auch für die Mütter. Jede Kursstunde ist ungefähr folgendermaßen gegliedert:

1. Begrüßung
- 2a. Spiele und Lieder zur taktilen Sensibilisierung und/oder
- 2b. Bewegungsspiele zu zweit
3. Spiele mit Musikinstrumenten oder Gegenständen
4. Haltungsübungen für Mütter und gemeinsames Tanzen
5. Freispiel und Gesprächsrunde
6. Akustische Spiele
7. „Singkreis“: Knireiterspiele, Spiele und Lieder mit der Sprache oder Wiegenlieder
8. Schlussritual

### 1. Begrüßung

Ich gehe auf jede Mutter und jedes Kind zu und begrüße sie ganz persönlich. Jede/r soll sich wahrgenommen und willkommen fühlen. Danach singen wir ein Lied, wo alle Kinder einzeln begrüßt werden, sowohl vom ganzen Kreis der Erwachsenen als auch von der eigenen Mutter.

### 2a. Spiele und Lieder zur taktilen Sensibilisierung für Mutter und Kind

Wir sitzen (Kinder liegen) am Boden. In den Liedern



und Spielen kommen u. a. Streicheln, Kitzeln, Pusten, sanft Drücken und andere Arten des Berührens vor. Oft benennen wir dabei die Körperteile. Jedes Paar baut einen engen Augen- und Körperkontakt auf.

### 2b. Bewegungsspiele zu zweit (vorwiegend 2. Kurs)

Ab dem 6. oder 7. Lebensmonat fangen wir mit Bewegungsspielen an. Die Kinder werden motiviert sich zu drehen, zu robben, zu krabbeln, aufzustehen ... Besonders bei diesen Übungen ist es wichtig auszusprechen, dass jedes Kind sein eigenes Entwicklungstempo hat, und dass jede Mutter mit dem eigenen Kind die Bewegungsspiele an die momentane Entwicklungsstufe des Kindes anpassen soll. Ich beobachte die Kinder und gebe den Müttern Anregungen für unterschiedliche Bewegungsmöglichkeiten. (Beispiel: Wir singen „Schaukeln, Schaukeln, Schaukeln auf dem Meer ... immer hin und her.“ Ein Kind sitzt auf den Knien der Mutter, die beiden halten sich an den Händen und Schaukeln von einer Seite zur anderen. Ein anderes will aufstehen, also geben sich Mutter und Kind die Hände und Schaukeln im Stehen. Ein drittes ist gerade unruhig geworden, die Mutter zieht sich zurück von der Gruppe und wiegt ihr Kind auf dem Arm, ganz eng an ihrem Körper.)

### 3. Spiele mit Musikinstrumenten oder Gegenständen (2. Kurs)

Ab dem 6. Lebensmonat sind die meisten Kinder in der Lage, gezielt nach Gegenständen zu greifen. Ab jetzt gibt es – zum Thema gehörend – jedes Mal ein Instrument oder einen Gegenstand: Shakers, Klangbausteine, eine Trommel oder auch Steine, kleine weiche Bälle, Igelbälle, Luftballons, bunte kleine Tücher und vieles mehr. Ich gebe den Müttern Anregungen und Spielanleitungen zum gemeinsamen Spiel mit dem Gegenstand oder Instrument; meistens entdecken die Kinder ihre eigenen Spiele.

### 4. Haltungübungen für Mütter und gemeinsames Tanzen

Die Aufmerksamkeit wird auf den eigenen Körper gerichtet. Mit Ansätzen aus der progressiven Muskelentspannung nach Jacobsen versuchen wir, die verspannten Körperstellen zu spüren und zu einer Entspannung zu kommen. Die Sensibilität gegenüber dem eigenen Körper wird gefördert und eine bessere



Tanzen mit den Babys

Photo: Elisa Eger

Körperhaltung, besonders beim Tragen des Kindes, wird aufgebaut. Manchmal massieren sich die Mütter gegenseitig den Rücken, Nacken und Kopf. Tänze mit unterschiedlichem Charakter werden getanzt. Dabei werden die Kinder getragen, und es werden ihnen unterschiedliche kinästhetische Erfahrungen in Verbindung mit Musik angeboten. Die Tanzauswahl ist vielfältig, es gibt unterschiedliche Formen, Taktarten und Stimmungen und viele unterschiedliche Musikgattungen (klassische Musik, Volksmusik, Jazz u. v. m.).

### 5. Freispiel und Gesprächsrunde

Der Freispiel- und Gesprächskreis ist ein wichtiger Bestandteil des Ablaufes. Manchmal sind Teilnehmerinnen dabei, die entweder erst vor einer kurzen Zeit umgezogen sind oder aus einem anderen Grund gar keine Kontakte zu anderen Müttern und Kindern haben. Der wöchentliche Besuch in der Gruppe ist für viele erstgeborene Kinder die einzige Möglichkeit, sich mit anderen Gleichaltrigen zu treffen. Sowohl die Mütter als auch die Kinder haben jetzt die Gelegenheit, ohne Anleitung und in freier Form miteinander in Kontakt zu kommen. Für die Kinder gibt es eine Spielzeugkiste, aus der sie sich frei bedienen dürfen. Oft sind aber auch die Instrumente, die wir vorhin gespielt haben, noch vorhanden und die Kinder dürfen sie weiterhin erkunden, wenn sie noch möchten. Den Müttern gebe ich ein Gesprächsthema vor. Meistens teile ich die Gruppe in zwei oder drei Kleingruppen,

einige Themen sind auch für ein Zweiergespräch geeignet. Wir reflektieren zusammen die Themen, die gerade aktuell im Alltag mit dem Kind sind, die Mütter erzählen sich gegenseitig ihre Gedanken, Gefühle und auch Probleme, denen sie im alltäglichen Leben mit dem Baby begegnen, unterstützen sich gegenseitig und geben sich Tipps. Die Kinder bleiben in der Mitte unter unserer Aufsicht, und die ersten Blick- und Körperkontakte zwischen den Kindern entstehen.

## 6. Akustische Spiele

Nachdem die Gespräche ausklingen, sammeln sich die Mütter in einem ganz engen Kreis. Die Kinder sind jetzt in der Mitte und dürfen lauschen: Die Mütter singen oder klatschen, als Vorstellungshilfe verwende ich oft Wörter oder Bilder aus der Natur, aus unterschiedlichen akustischen Umgebungen (Stadtgeräusche, Waldgeräusche, ...), unterschiedliche Klänge umgeben die Kinder. Der Klang wandert im Kreis herum, mal singt die eine Hälfte, mal die andere Hälfte, es gibt plötzliche Pausen, die Kinder folgen dem Klang mit den Augen, mit Kopfbewegungen, mit dem ganzen Körper. Manche wollen dabei auf dem Schoß der Mutter bleiben, manche krabbeln oder robben in der Kreismitte dem Klang hinterher. Die gleiche akustische Struktur wird mehrmals wiederholt.

Ein Beispiel: Das Lied „Es regnet seinen Lauf“ wird gesungen. Danach patschen die Mütter „den Regen“ auf den Boden: alle zusammen mit gemeinsamen Pausen, dann einmal so, dass der Klang im Kreis wandert. Danach folgen wieder das Lied und die Klänge. Diese Struktur wird einige Male wiederholt.



*Kniereiterspiele im Singkreis*

Photo: Elisa Eger

## 7. „Singkreis“: traditionelle Kniereiterspiele, Spiele und Lieder mit der Sprache (hauptsächlich zweiter Kurs) oder ruhige Wiegenlieder

Wir setzen uns in einen Kreis auf Hockern, die Kinder sitzen auf dem Schoß der Mutter. Je nach Situation und Energielevel der Gruppe wird jetzt entweder ein traditionelles Kniereiterspiel gespielt oder ein sehr ruhiges, sanftes Lied, oft ein Wiegenlied, gesungen. Beim zweiten Kurs haben die meisten Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung eine Phase der deutlichen Silbenverdoppelung erreicht: Sie wiederholen klare Silben, beobachten die Reaktionen der Eltern und genießen es sehr, wenn die Erwachsenen mit ihnen plaudern und mit ihnen „ihre Sprache“ sprechen. Repetitive, rhythmische Reime mit wenigen Wörtern haben sich als sehr beliebt erwiesen. Es ist deutlich hörbar, wie die Kinder Bruchteile des vertrauten Reimes nachahmen und dadurch Laute üben, die für die Sprachbeherrschung später bedeutsam sein werden.

## 8. Schlussritual: Wiegenlied und Verabschiedung

Zum Ende wendet sich jede Mutter wieder voll und ganz ihrem eigenen Kind zu. Wir stehen auf, singen ein Wiegenlied und tanzen dabei einen sehr einfachen Tanz mit wenigen Schritten. Ich verabschiede mich immer einzeln von jedem Kind und jeder Mutter und frage meistens, ob die Mütter einen Wunsch für die kommende Stunde haben: Ein aktueller Gesprächsthemenvorschlag, ein Wunschlied oder -spiel oder Ähnliches.

**„Gegen Zielsetzung ist nichts einzuwenden, sofern man sich nicht von interessanten Umwegen abhalten lässt.“ (Mark Twain)**

Der oben beschriebene Ablauf ist natürlich ein Gegenstand des ständigen Wandels und Umformens. Die grundlegende Struktur bleibt immer ähnlich, wobei es immer situationsbedingt ist, was wir machen können und wie lange die einzelnen Aktivitäten dauern. Beispielsweise gibt es manchmal viel Energie und Tatkraft im Raum, und Bewegungsspiele dauern lang und sind sehr intensiv. Manchmal ist es aber besser, den Kindern und Müttern viel Ruhe zu geben und zum Beispiel die Phase der taktilen Spiele auszuweiten. Die Reaktionen der Kinder leiten uns auf interessante Umwege. Als Gruppenleiterin muss ich versuchen, möglichst genau die Auffassung der ein-

zelen Gruppenmitglieder zu erspüren, die Reaktionen und ihre Aufnahmebereitschaft zu beobachten und immer sehr flexibel in meiner Planung zu bleiben, um die Stunde für alle sinnvoll und motivierend zu gestalten. Die Unterschiedlichkeit der individuellen Gruppenmitglieder sehe ich als eine große Herausforderung. Meine Aufgabe ist es, die nonverbalen Botschaften der Mütter und Babys (und manchmal auch sehr deutlichen und lauten Botschaften der Kinder), deren eigenes, unterschiedliches Tempo und den momentanen Aktivitätsgrad jeder/s Einzelnen zu berücksichtigen und das Programm so zu gestalten, dass jede/r davon möglichst optimal profitieren kann.

### Schlusswort

„Das erste Lebensjahr singend und tanzend begleiten“ bedeutet für mich nicht nur eine Gelegenheit, den Müttern und den Kindern musikalische und tänzerische Inhalte zu vermitteln. Gleichzeitig ist es eine Möglichkeit, den faszinierenden Lebensbeginn immer wieder mitzerleben und die Freude am gemeinsamen Tun mit den Kindern und Müttern zu teilen. Mit jeder Gruppe erlebe und lerne auch ich als Pädagogin Neues mit den (und über die) Kleinen und darf ihre Begeisterung und Neugier gegenüber der Welt spüren und sehen. Das ist eine wertvolle Erfahrung, die mein Leben sehr bereichert.

### Katja Ojala-Kocak, Mag.

Ausbildung zur Fachlehrerin für Musikalische Früherziehung in Finnland. Kurzstudium („B-Studium“) sowie Magisterstudium „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“ am Orff-Institut. Mitgründerin und bis 2005 Geschäftsführerin von „Orff Merkezi“, dem türkischen Zentrum für Orff-Schulwerk. Koordinatorin für das Fach „Orff-Schulwerk“ an der Grundschule „Alev“ in Istanbul. Ab 2005 freiberuflich tätig in Eltern-Kind-Gruppen, Musikschulen und Schulprojekten. Fortbildungsdozentin mit Schwerpunkten „Musikalische Frühförderung“ und „Musik- und Tanzpädagogik im multikulturellen und interkulturellen Arbeitsumgebungen“. Studium an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in München, Fachgebiet „Interkulturelle Kooperation und Kommunikation“.

### Summary

#### *Music and Dance with very young children: Presenting the course concepts “Accompanying the first year singing and dancing”*

*For three years I have been leading a parent-child group in a family center that is part of a Neighborhood assistance program in Unterschleissheim. I have named the concept for the work I do with young mothers and their babies “Accompanying the first year singing and dancing”.*

*In our technically oriented information society, the connection between generations is often lost along with the feelings for one’s own body and voice. Many young parents whom I have met have deficits that must be examined in the conceptual planning for the course and its goals.*

*One important goal is to offer children from the beginning on experiences of sound with the singing voice, music instruments and sound gestures. Children may listen, turn toward the sound, discover the sound source and play the sound themselves, experience movement and in their own way, sing and play along. Mothers (up to now only 2 fathers have participated!) will become familiar with many songs, rhymes and games that can enrich the everyday life of the child.*

*Many young parents have no experiences before the birth about how to interact with a baby. Many are uncertain about the body contact with the baby. This uncertainty causes tension and bad posture when carrying the child. With specially chosen exercises, I try to transmit a natural, relaxed posture in carrying.*

*The social contacts and integration of the young mother is a further goal. Her social environment is drastically changed. The “old” associates at work or within one’s circle of friends are usually inaccessible and the danger of isolation can happen. It is necessary to make opportunities for mothers to socialize and to offer exchanges. Contact between mothers is the requirement for contact between babies. Because of their age, social contact between the children is not a central goal.*

*Verbal communication holds a central position in our society. In my course I want to offer access to other forms of communication. Making music together, singing and moving strengthens not only the bonding*

between mother and child, but also the contact between mothers. A new level of communication emerges where the senses are used in a variety of ways.

*In my concept mothers and children are equal participants. Both have needs that should be considered when planning the contents. In addition the parents have definite expectations about how the course will run which also should be fulfilled within reason.*

*The children's expectations come during the course: a fixed progression and repeating what is familiar give a feeling of security. Anything new is always connected to the old. A fixed structure is not only important for the children but also presents a kind of orientation for the mother. The sequence of the hour is naturally a matter of constant change and conversion.*

*It is my task to look after the non verbal messages of the mothers and babies (and sometimes the loud and clear messages from the children), their own different tempo and the degree of activity for the moment and to arrange the program in such a way that all can profit optimally.*

*Singing and dancing accompanying the first year means not only an chance for me to transmit the substance of music and dance to mothers and their children, but at the same time it is possible for me to witness again and again the fascinating start of a beginning life and the joy of sharing doing things together with children and their mothers.*

### **Katja Ojala-Kocak, MA**

*Training as a teacher for Early Music Education in Finland. Attended the two year further education course and also the masters program "Elemental Music and Dance Education" at the Orff Institute. Was a founder and director of "Orff Merkezi", the Turkish Orff-Schulwerk Association until 2005. Coordinated the subject Orff-Schulwerk at the elementary school "Alev" in Istanbul. Since 2005 she has been freelancing in parent-child groups, music schools and school projects. She has been on faculties concentrating on Early Childhood Music Furthering and Music and Dance Pedagogy in multicultural and intercultural working environments. Studies at the college for applied sciences in Munich in the subject area of intercultural cooperation and communication.*

---

## „Zirkus spielen“ – ein Impuls für die Elementare Musik- und Tanzerziehung

---



Michel Widmer

Das Thema Zirkus ist ein beständiges Faszinosum für kleine und auch für viele große Menschen. In vielen Zirkusprojekten mit Kindern entwickelt sich schon seit ca. 30 Jahren, nicht nur im deutschsprachigen Raum, ein eigenes erlebnis- und freizeit-pädagogisches Feld, das Kinder und Jugendliche in kurz-, mittel- und langzeitpädagogischen Maßnahmen in die Zirkuskunst einführt. Dabei können die Teilnehmenden von Grundlagen bis zu anspruchsvollen Tricks Fertigkeiten aus den Bereichen Jonglage, Akrobatik, Zauberei, Clownerie usw. erlernen.

„Zirkus spielen“ will hingegen den Spielraum Zirkus als Impuls für die Elementare Musik- und Bewegungserziehung nützen und möchte im Unterschied zur Zirkuspädagogik nicht die akrobatische oder equilibristische Leistung nach dem Prinzip „Höher, weiter, schneller und noch sensationeller“ in den Vordergrund stellen, sondern die Welt des Zirkus als Themenfeld und zugleich als Spielimpuls für Singen, Musizieren, Instrumentalspiel, Liedbegleitung, Verklänglichung, Bewegung, Bewegungsbegleitung und Darstellung nützen.

So eine „sinnliche“ musik- und theaterpädagogische Arbeitsweise möchte Spiel- und Erfahrungsräume öffnen, die über die Erfahrungen der alltäglichen Lebenswelt hinausweisen. In dieser herrschen die gesellschaftlichen Trends von Entkörperlichung durch Mediatisierung, von Dominanz des Visuellen und von fast ausschließlicher Befriedigung durch Konsum vor. Ulrike Meyerholz und Susi Reichle haben schon 2002

das ideenreiche „andere“ Zirkus-Werkbuch für den Bereich Musik und Bewegung vorgestellt und stellen richtigerweise im Vorwort fest: „Zirkus entführt die Kinder in ein Land der Fantasie, berührt sie durch Poesie, lässt sie über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Spiel- und Darstellungsmöglichkeiten einen Platz in der Gruppe finden und erweitert ihre persönlichen Grenzen auf vielen Ausdrucksebenen.“<sup>1</sup> In ihrem Buch mit CD werden Ideenpakete mit vielfältigen Geschichten, Liedern und zu CD-Musik auszuführende Spiele und Nummern vorgestellt.

### „Zirkus spielen“ – warum und wie?

Bevor ich zur Vorstellung des Liedes und zu Beispielen aus den Gruppenarbeiten komme, möchte ich die mich leitenden Prinzipien in der Begegnung mit Gruppen vorstellen. Sie sind einerseits beeinflusst von sozialpädagogisch präventiven Arbeitsformen mit künstlerischen Medien und andererseits vom Elementaren Musiktheater, das der im Sommer 2008 verstorbene Pädagoge und Komponist Wilhelm Keller seit den 60er Jahren in seiner Tätigkeit am Orff-Institut entwickelt hat.<sup>2</sup> Dieser Ansatz wurde und wird von seiner Tochter Manuela Widmer, meiner Frau und Kollegin weiterentwickelt und wurde auch im gemeinsamen Tun mit mir erprobt. Im Elementaren Musiktheater begegnen und ergänzen sich meine ethische, von der Sozialpädagogik geprägte Einstellung zum Kind und anderen Adressaten und die elementare künstlerische Arbeit mit Menschen aller Altersgruppen, mit und ohne Behinderung, mit wenig oder viel künstlerischer Erfahrung. Manuela Widmer schreibt hierzu: „[...] damit rücken wir die Interessen aller beteiligten Personen in den Mittelpunkt unserer Arbeit. Erst wenn wir uns mit den vielschichtigen *menschlichen* Aspekten unserer Arbeit auseinandergesetzt haben, kann die künstlerisch-pädagogische Gesamtkonzeption *sachlich und didaktisch* wirksam werden [...]“<sup>3</sup>. In der Arbeit mit den Gruppen darf man nicht von einem genormten künstlerischen und pädagogischem Ziel- und Inhaltskatalog ausgehen. Vielmehr sollen alle beteiligten Spielenden mit ihren individuellen Möglichkeiten, Bedürfnissen und Wünschen im Vordergrund stehen.

Wenn in dieser Arbeit mit Gruppen weder die „hohe“ Zirkuskunst angestrebt wird, noch ein Theater gespielt werden soll, das sich am „Sprechtheater“ mitteleu-

ropäischer Stadttheater orientiert, was wird dann gemacht?

In meinem Beitrag „Musik und Theater“ im Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit<sup>4</sup> habe ich schon festgestellt: „[...] Theaterspielen ist ein Lernen mit allen Sinnen und körperorientiert [...] das Ziel ist die größtmögliche Ausnutzung des Potentials aller Beteiligten [...]. Dabei muss auf die persönlichen Stärken, Vorlieben und Talente eingegangen werden, diese gilt es zu entwickeln und stimmig im Spiel einzusetzen. Kleinere und größere Aufgaben können entsprechend den Wünschen und Fähigkeiten jeder einzelnen mitspielenden Person entdeckt und entwickelt werden. Es geht darum, jeden Mitspielenden seinen Platz im gesamten künstlerischen Gestaltungsprozess finden zu lassen. So kann jede Rolle und jeder Programmteil von Jungen, Mädchen oder Erwachsenen übernommen werden, und alle können in verschiedenen Funktionen als Musiker, Sänger, Tänzer oder Bewegungsdarsteller die Szene mitgestalten. Wünscht es eine teilnehmende Person oder entsteht z. B. durch Krankheit ein Bedarf, dann können die Aufgaben auch gewechselt werden oder Rollen übernommen werden.“

In diesem Artikel wird ein Lied präsentiert, welches eine Gruppe durch eine Zirkusvorstellung führen kann, die spontan zu angeleitetem und teilweise improvisierten Mitmachen einlädt oder aber eine Gruppe oder Klasse tage- oder wochenlang zur Umsetzung und Gestaltung anregen kann. Alles soll selbst aktiv mit Musik und Bewegung gestaltet und dargestellt werden. Die im Folgenden angeführten Unterrichtsausschnitte fanden in einer Hortgruppe, in einem Sonderpädagogischen Zentrum und einer Freizeitgruppe statt.

### Das Zirkuslied als roter Faden und die Gründung eines Zirkusorchesters

- Das Lied „Zi, za, zo, zu, Zirkus in der Stadt“ wird den beteiligten Spielenden vorgestellt. Alle lernen den Text und die Melodie kennen.
- Das Lied wird gesungen und dann ohne Text mit den Kazoos „trompetet“, denn Kazoos verfremden die Stimme intensiv und erinnern im Klang an Blasinstrumente, die ja ein typischer Bestandteil von Zirkusmusik sind.



- In die Pausen nach jeder Melodiephrase können „komische Töne“ von Pfeifen, Heulern und anderen Effektinstrumenten eingeworfen werden. Dies unterstützt den fröhlichen Charakter des Liedes sehr und hilft auch Abläufe zu strukturieren und Wiederholungen durch Wechsel von Klängen interessant zu gestalten. Das exakte Spiel auf der Zählzeit der Pause ist nicht so wichtig, daher können auch Kinder, die nicht exakt im Metrum mitspielen können, diesen Part übernehmen. Auch kann der Ablauf hier verlangsamt und auf den Einsatz des komischen Tones gewartet werden, um dann wieder mit dem Singen zu beginnen.
- Der Refrain kann mit Boomwhackers, Trommeln, Becken und anderen Percussionsinstrumenten begleitet werden.



„Zirkusquatschinstrumente“ und Kazoos

### Zi, za, zo, zu, Zirkus in der Stadt

Musical notation for the song "Zi, za, zo, zu, Zirkus in der Stadt". The notation is in G major, 4/4 time, and includes lyrics and chord symbols (G, e, a, D7).

Chord symbols: G e a D7 G e a D7 G e a D7 G D7 G

Lyrics: Zi, za, zo, zu, Zir - kus in der Stadt! Schri, schra, schro, schru, schrei - ten wir zur Tat!

© T&M Stefan Ölke & Michel Widmer<sup>5</sup>

Hier ein Vorschlag zur Begleitung mit den Grundtönen durch Boomwhacker. Es werden vier verschiedene Spielertypen benötigt:

Bassspieler 1 mit g' und e' mit Basskappen & Bassspieler 2 mit a' und d' mit Basskappen. Je zwei zusammengehörige Bassspieler sitzen nebeneinander und spielen die Töne z. B. von links nach rechts: g', e', a' und d'.

Noch etwas komplexer wird die Begleitung durch Hinzunahme der Harmoniespieler 3 mit g' und a' und Harmoniespieler 4 mit h' und c''. Dabei kann g' oder a' immer mit links und h' oder c'' immer mit rechts gespielt werden.

Musical notation for the Boomwhacker accompaniment. It shows two staves (3+4 and 1+2) in G major, 4/4 time, with a 3x repeat sign.





Kinder einer Hortgruppe erlernen die Begleitung mit Grundtönen

- Der Refrain kann für den Ein- oder Auszug der Artisten und Tiere in die Arena genützt werden. In der Kinder-Erwachsenen-Gruppe haben die Bassspieler in ihren jeweiligen Spielpausen spontane Bewegungen mit den Boomwhackern ausgeführt (für die Bassspieler 1 im zweiten, vierten und sechsten Takt

und für die Bassspieler 2 im ersten, dritten und fünften Takt). Einige Mitspielende variierten in diesen Takten auch ihr Vorwärtsgen mit einfachen Tanzschritten. Das könnte auch genau choreographiert werden.

- Die Mitwirkenden der Gruppe aus dem Sonderpädagogischem Zentrum wurden mit ihren Rollstühlen und einfachen Perkussionsinstrumenten geschoben, einige Kinder konnten selbst gehen und winkten dabei immer mit der freien Hand mit oder ohne Instrument den Zuschauern.
- Die Strophen des Liedes führen durch eine Zirkusvorstellung. Es kann zur gesungenen Strophe eine kurze Darstellung gespielt werden, oder sie wird nach einer längeren Darstellung zum Abschluss der Nummer gesungen. Zur Abwechslung kann mit dem Gesang auch eine neue Nummer angekündigt werden. Die Boomwhacker-Begleitung der Strophe kann nur mit den Tönen des Akkordes G-Dur wie in der Begleitung des Refrains ausgeführt werden.

G (D<sup>7</sup>) G

1. - 2. (D<sup>7</sup>) G

3. (D<sup>7</sup>) G

- Am Trapez die Menschen fliegen, mutig hoch hinaus, hin und her und jetzt ein Salto – hört nur den Applaus!
- Das Tanzen auf dem Seil, ist ja so gefährlich, ich hätt' da große Angst, das sag ich ehrlich!
- Manege frei! Die Pferde – sie kommen jetzt herein! Traben, Galoppieren – und Springen, das ist fein!
- Die Luftballons, die schweben – ganz sachte durch den Raum, auf und nieder, rund und bunt, wie ein sanfter Traum!

- Die Seifenblasen tanzen – federleicht herum, erst glitzern sie, dann platzen sie – für unser Publikum!
- Unser Farborchester hat Musik im Blut, jeder spielt nur eine Farbe – zusammen klingt es gut!
- Unser Farborchester spielt mit bunten Röhren, einmal leise und dann laut, der Klang soll uns betören!

## **Tiernummern: „ja oder nein?“**

Zirkus-Tiernummern werden nicht einfach nachgespielt, sondern im Sinne einer „tierfreundlichen und verspielten“ Dressur gestaltet. Dabei kann besonders die Autorität des Dompteurs in Zweifel gezogen werden. So könnten ihn die Tiere einmal austricksen, oder sich weigern ihm zu gehorchen und lieber gemeinsam etwas anderes tun. Es kann auch ein gleichberechtigtes und freudiges Klima zwischen Dompteur und Tieren gezeigt werden und so können sinnliche und künstlerische Spielerfahrungen einen Erkenntnisprozess für eine zukünftige Wirklichkeit unterstützen. Manchmal möchten Pädagoginnen und Pädagogen keine Tiernummern als Thema in die Zirkusarbeit einbeziehen, weil sie die Haltungsbedingungen von Tieren in Zirkussen kritisieren. Auf dem Gebiet der Tierhaltung hat sich in den letzten Jahren aber viel weiterentwickelt. Erfolgreiche Dressuren arbeiten mit dem Belohnungs- und nicht mit dem Bestrafungsprinzip. Dies Thema kann auch mit der Gruppe thematisiert werden. Da Kinder Tiere lieben und auch ihre Darstellung sehr genießen, sollten Tiernummern in positiver Art und Weise eingebracht werden.

## **Bewegungsbegleitung und musikalische Atmosphäre**

Bewegungsbegleitung und eine fantasievolle Klang-Atmosphäre sind für Laien geeignete erste musikalische Betätigungsfelder.

- Die auftretenden Tiere oder Personen können mit Trommeln, Perkussionsinstrumenten oder Boomwhackern begleitet werden, z. B. können die verschiedenen Fortbewegungsarten der Pferde wie Schritt, Trab oder Galopp mit einer Begleitung auf Kokosnusshälften oder die schweren Schritte von Elefanten mit Trommeln oder Boomwhackern unterstützt werden.
- Wenn die Elefanten ihre Rüssel heben und trompeten, dann sollten sie stehen bleiben. So lassen sich die Klänge klar trennen, und die musizierenden Partner können das Gehen durch Boomwhacker oder das Trompeten mit Kazoos begleiten. Es kann eine Choreografie der Elefanten musikalisch unterstützt werden, indem die Musizierenden z. B. mit einem zweiten Boomwhacker anderer Farbe den Schrittrhythmus ergänzen.
- Besondere Bewegungen oder Momente, z. B. das

Wackeln mit den Ohren oder das Ergreifen der Schwänzchen der vorderen Elefanten mit dem Rüssel können mit entsprechenden Klängen begleitet werden.

- Eine gelungene Elefantenpyramide kann mit spannenden Klängen, und wenn sie gelingt, auch mit einem Tusch oder einer fröhlichen Mini-Melodie verklanglicht werden.
- In der Hortgruppe haben Kinderpaare kleine Melodien mit Xylophon und Perkussion erfunden. Diese Melodien wurden dann an geeigneter Stelle im Programm eingesetzt.
- Ähnlich lassen sich andere Nummern mit Tieren gestalten: Affen, Löwen, Pferde usw. Wie schon erwähnt ist die Hierarchie zwischen Tier und Dompteur ein Feld für vielfältige komische Entwicklungen, so konnte in der Kind-Erwachsenen-Gruppe der Dompteur von den Löwen durch den Feuerreifen gejagt werden, oder in der Hortgruppe stibitzten die Affen ihrem Dompteur ganz clever die Banane von der Angel, mit der er ihnen immer eine Belohnung vorgegaukelt hatte. Sie spielen dann „Fang die Banane“ mit ihm und lassen ihn verzweifelt hinter seinem „Herrschaftsinstrument Banane“ herjagen, bis dann alle genüsslich gemeinsam die Banane verspeisen.

## **Poetische Nummern mit Musik und Bewegung**

Schwebende Luftballons oder Seifenblasen, fliegende Tücher und geschwungene bunte Pois oder Bänder lassen sich sehr schön verklanglichen. Dabei ist der Wechsel von freimetrischen und metrischen Phasen besonders spannend.

- Im Sonderpädagogischem Zentrum wie auch in einer der Freizeitgruppen wurden Luftballons mit Boomwhackern balanciert, in die Luft geschubst und sanft wieder aufgefangen. Der Flug der Ballons wurde durch alle Arten von leisen Wirbeln vertont. Die Kontakte der Ballons mit den Boomwhackern wurden mit perkussiven Boomwhacker-Klängen unterstützt. Boomwhacker und Ballon können jeweils die gleiche Farbe haben. Manchmal bewegten sich die Spielenden gleichartig und rhythmisch und dann wieder durcheinander, was zu sehr unterschiedlichen Klangbildern führte.

## **Die wilde Flugnummer am Trapez**

Die Spielenden können eine Trapeznummer am Boden darstellen. Sie „fliegen“ durch die Lüfte, indem sie hin- und herlaufen und mit beiden Händen einen Boomwhacker wie eine Trapezstange vor sich halten. Dabei können sie die sich verändernden Tempi des Hin- und Herschwingens und die Höhenunterschiede der Trapezbewegung imitieren. Das Wechseln der Richtung, das Loslassen und wieder Festhalten der Stange kann mit den dazugehörigen Drehungen und Saltos auch am Boden dargestellt werden. Diese Darstellungsweise beinhaltet viele Möglichkeiten für Komik, und es lassen sich in Wirklichkeit „unmögliche“ Nummerelemente einbauen.

- In einer Freizeitgruppe wurde mit den Kindern mit einer Auftrittsfanfare, vielen Trommelwirbeln und Windgeräuschen eine stimmungsvolle musikalische Atmosphäre geschaffen.

### Jonglieren fasziniert Klein und Groß

Das Jonglieren mit Tüchern ist viel leichter zu erlernen als das Jonglieren mit Bällen. Es darf auch nicht das Ziel sein, drei Tücher jonglieren zu können, denn dies ist nur für wenige Kinder in kurzer Zeit erreichbar.

#### *Jonglieren in der Reihe*

- Das gemeinsame Spiel in einer Jonglierreihe ist ein guter Einstieg. Viele Kinder stehen in einer Reihe, in der rechten Hand hält jedes Kind ein Tuch. Jedes Kind kann eine eigene Gestaltungsidee einbringen. Diese wird von allen imitiert und dann kann das nächste Kind seine Idee zeigen. Nachdem alle etwas vorgemacht haben, werfen alle ihr Tuch zum rechten Nachbar. Der erste der Reihe muss die ganze Reihe entlang rennen, um das letzte Tuch zu erwischen, bevor es zu Boden fällt. Dann beginnt das ganze Spiel wieder von vorne.
- Alle Aktionen werden mit geeigneten Klängen effektiv begleitet. Das Rennen von einer zur anderen Seite wird auf der Trommel begleitet, ein gelungenes Fangen mit begeisterten Ausrufen und ein misslungenes Fangen mit Buh-Rufen quittiert.
- Weitere Jonglierszenen lassen sich auch mit mehreren Spielern mit je zwei Tüchern zusammenstellen. Mit einem geeigneten Instrumentarium z. B. aus gestimmter Kalimba, entsprechend passender pentatonischer Flöte, Bassklangbausteinen oder tiefen Boomwhackern, Wah-wah-tube und Streichpsalterklängen können auch Kinder in einem Sonderpädagogischen Zentrum eine spannende schwebende Klangatmosphäre erzeugen.





*Die Banane des Direktors wird bewacht*

### **Immer dabei: Clowns**

Clowns sind die eigentlichen Hauptdarsteller im Zirkus. Was tun, wenn alle Clowns sein wollen? Ein Ausweg kann dann sein, dass die Jongleure wie auch die Tiere Clowns sind, d. h. ihre Nummern mit viel Komik entwickeln. Mit viel Freude wollen alle stolpern und hinfallen, und vor allem den Trick üben wie man eine schallende Ohrfeige erhält oder verteilt, ohne dass sie dem anderen wirklich wehtut. Weiters ist wichtig, große Emotionen zu zeigen und dabei das lebensechte Tempo zu verlangsamen. Haben die Spielenden diese Grundrezepte verstanden und ausprobiert, dann steht der Erarbeitung eigener Clownnummern oder der Adaption bekannter Clownnummern nichts mehr im Wege.

- Im Sonderpädagogischem Zentrum wurde die Banane des Zirkusdirektors von zwei Clowns bewacht. Ein anderer Clown kam immer, um zu überprüfen ob noch alles in Ordnung sei. Leider roch die Banane so verführerisch, dass immer ein Stück mit großer Lust verspeist wurde und dann das schlechte Gewissen und die Angst vor Entdeckung sie übermannte. Nach zweimaligem Versteckspiel mit der angeknabberten Banane kam es dann doch zur abschließenden Verfolgungsjagd. Das lässt sich auch gut im Rollstuhl sitzend durchführen. Dazu gab es spannende Klänge vom Zirkusorchester mit einem kleinen melodischen Motiv für die Angst vor dem Entdecktwerden.
- In einer gemischten Kindergruppe spielen zwei Mädchen eine Clownnummer mit Musik. Eine Clownin will mit ihrer Flöte einen großen Auftritt

wagen. Kurz bevor sie loslegt taucht zwischen ihren Beinen die andere Clownin auf und spielt mit ihrer Mundharmonika dazu. Das gibt Streit. Nach mehrmaligem Versuch mit wiederholter Störung einigen sich die zwei dann auf einen gemeinsamen Auftritt und gehen dann als Freundinnen ab.

Das vorgestellte Konzept und die beschriebenen Nummern sollen den Leserinnen und Lesern als Anregung und Ermutigung zu eigenen Zirkusprojekten mit ihren Gruppen dienen. Neue Strophen können zum Lied dazugedichtet werden. Andere Lieder können benutzt und weitere Themenbereiche des Zirkusspiels in dieser Art und Weise erschlossen werden. Die Kinder und Mitglieder der Gruppen und Klassen werden fantasievolle und engagierte Mitarbeiter sein.

#### **LITERATUR:**

- Hasenbeck, Maja (1988): *Wir sind die Clowns*. Freiburg, Christophorus
- Keller, Wilhelm (1975): *Minispectacula*. Boppard, Fidula
- Meyerholz, Ulrike / Reichle-Ernst, Susi (2008): *Kleine Clowns und große Töne*. Bern, Zytglogge
- Widmer, Manuela (2004): „Spring ins Spiel“. *Elementares Musiktheater*. Ein Handbuch. Boppard, Fidula
- Widmer, Michel / Uhr, Stephan (2008): *Tolles Rohr – Kreative Boomwhacker-Spiele für Schule und Freizeit*. Boppard, Fidula
- Widmer, Michel (2004): „Musik und Theater“ in: Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und München, Juventa, S. 281–292
- Wüpper, Edgar (1988): *Kinder, Clowns und Kapriolen*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt

### **Widmer Michel, Dipl. Soz. Päd.**

Sozialpädagoge mit Schwerpunkt Musik und Theater. Clown und Theatermacher, seit 1995 zahlreiche Aufführungen mit seinem „Theater aus dem Koffer“. Gaststudium 1987/88 am Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg. Seit 1990 Lehrer am Orff-Institut mit Schwerpunkt Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik. Internationale Kurs- und Spieltätigkeit.

1 Meyerholz / Reichle-Ernst, S. 5

2 Vgl. Keller

3 Vgl. Widmer, Manuela, S. 234–238

4 Widmer, Michel, S. 290

5 Vgl. Uhr / Widmer, S. 115–120



Konzert  
mit  
Störung

## Summary

### *Playing Circus: an impulse for Elemental Music and Dance Education*

“The Circus theme continues to fascinate young and old alike”. Widmer talks of 30 years of developing an introduction to the art of the circus in projects with children and young people. Those taking part can learn from the basics to challenging tricks and proficiency in the areas of juggling, acrobatics, magic and clownery among others.

The field of Circus in elemental music and dance education is not the same as circus pedagogy in general, where acrobatic and balancing achievements are the goals according to the principle of “higher, broader, faster and more sensational!” It is rather a theme to motivate singing, instrument playing, accompanying songs, movement and movement accompaniment.

Guiding principles for working with groups have come from the influence of Wilhelm Keller (1920–2008) who developed ideas for an Elemental Music Theatre during the 1960s and from the area of social pedagogical pre-emptive forms for working with artistic media. Widmer refers to the further development of Keller’s work as described by Manuela Widmer née Keller, in a publication of Fidula Verlag in 2002 (see bibliography). Michel Widmer also refers

to his own article in a handbook for *Music in Social Work*. He also emphasizes that all roles can be played by all people and can be exchanged if necessary. He also recommends a book published by Meyerholz and Reichle in 2002 that has many ideas for the right direction in this area (see bibliography).

### *A Song as a guiding “red thread”*

A song is introduced that he composed with Stephan Ölke. It can lead to a spontaneously improvised or carefully guided circus situation or it may occupy a group/class for days or weeks at a time with creating their own music and movement presentation.

Widmer continues describing the project using a song. He explains details about how one can arrange accompaniments to suit all needs – including those “who cannot play exactly in time to the beat”. He uses “Quatsch instruments” (nonsense instruments) that make special and unconventional sounds (see photo). Other instruments like boomwhackers can be played to support harmonies. He suggests a simple way to manage this dividing the bass tones between two players (see photo).

The text of the song can be used to introduce the various numbers – or as a conclusion to longer presentations. The German text includes

“A black suit and cylinder hat” (for the director)  
Elephants, roaring lions with long manes who jump through hoops, dancing on a tight rope, horses, gentle balloons, soap bubbles, “our colourful orchestra”.  
The song can be found in the publication: “Tolles Rohr” – (amazing tube) – Creative playing with boomwhackers by Michel Widmer and Stephan Uhr (Fidula 2008).

### *Animal numbers: yes or no?*

Animal acts are not simply copies of real circus performances. They are rather playful characters who can interact with the circus director playing jokes on him. The interaction can also show a friendly relationship and climate of animals and director “in sensitive and artistic experiences preparing for future reality”. Widmer mentions the reluctance of many teachers to present animal acts because of negative reception to how the animals are handled in some professional presentations. Recently this has changed for the positive.



## **Movement accompaniment and musical atmosphere**

*Ideas are presented here for specifics like supporting the steps of the animals with instruments, horses (coconut shells), a trumpeting elephant (kazoo), heavy movements of elephants (drums), wiggling ears or grabbing a tail (funny sounds), building a pyramid of elephants. Little melodies can be played on xylophones and percussion.*

*Comical scenes can also be introduced. The lion chases the animal tamer through a hoop; monkeys steal a banana from the director who has used it to reward them for a trick [...].*

## **“Poetic” acts with music and movement**

*Balloons, soap bubbles, flying scarves, light paper balls or ribbons can be accompanied with non-metric and metric music on various instruments. Balloons can be balanced on boomwhackers of like colors – for example.*

## **Wild flying trapeze acts**

*The players can present such scenes on the floor! Holding a Boomwhacker like the bar of a trapeze, they can “fly through the air”, change directions, imitate the swinging bar, let it go and find it again...can be combined with turns and somersaults. This also lends the opportunity for a lot of comical ideas.*

*Widmer continues with suggestions for juggling with scarves, clownery – “every one wants to be a clown [...]”.*

*The many suggestions have been proved in special care centres, with integrated groups and in after school care groups.*

*There is a bibliography with the article – all in German – but surely for those interested, full of more ideas for circus theme presentations.*

## **Widmer Michel, Dipl. Soz. Päd.**

*Studied social pedagogy with special emphasis in the areas of music and theatre. Actor and clown, numerous performances with Theatre aus dem Koffer (Theatre from a suitcase) since 1995. Has taught since 1990 at the Orff Institute, University Mozarteum, Salzburg in the field of Music and Dance in Social Work and Integrative Education.*

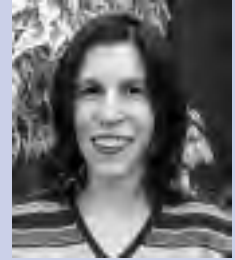
---

## Musik und Tanz in der Ausbildung von SozialbetreuerInnen bei Caritas und Diakonie

---



Birgit Grössl



Regina Blaschek

## **Welche Ausbildungen gibt es an den Schulen für Sozialbetreuungsberufe (SOB)?**

Prinzipiell werden an den SOB der Caritas und der Diakonie Salzburg vier Ausbildungszweige entweder berufsbegleitend oder als Vollstudium angeboten:

- Behindertenbegleitung (BB),
- Behindertenarbeit (BA),
- Altenarbeit (AA),
- Familienarbeit (FA).

In der Stadt Salzburg werden diese Ausbildungen von beiden Institutionen durchgeführt, jedoch mit einigen Unterschieden bezüglich Ausbildungsverlauf/Fächerangebot und Abschlussmöglichkeiten. Die AbsolventInnen schließen als FachsozialbetreuerInnen (je nach Institution zwei- oder dreijährige Ausbildungsdauer) bzw. als DiplomsozialbetreuerInnen (drei- oder vierjährige Ausbildungsdauer) ab. Das Spektrum der Altersgruppen der Studierenden reicht von 17 bis ca. 50 Jahre. Spätere Tätigkeitsbereiche können z. B. soziale Einrichtungen, Sonderschulen, Wohnheime, Familien, Seniorenwohnheime etc. sein.

Neben Psychologie, Psychopathologie, Soziologie, Pflegefächern, Heilpädagogik und Methodik, Ernährungslehre etc. beinhaltet der Lehrplan u. a. auch „AKA – Aktivierung und kreativer Ausdruck“. Die weite Definition dieses Faches erlaubt einen vielseitigen Zugang zu Themen und Ausdrucks-/Darstellungsmedien. Das Erkunden von bildnerischen Tech-



niken und Werk-Materialien ist ebenso vorgesehen wie Wahrnehmungstraining, Singen, Bewegungsanimation, Szenisches Spiel und Tanz. Auch die theoretische Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten und die methodische Aufbereitung und Reflexion von Praxiseinheiten sind Bestandteil dieser Arbeit.

### **Gedanken zur Kreativität**

Sie findet nicht nur im künstlerischen Gestalten ihren Ausdruck, sondern ist in allen Lebensbereichen zur Bewältigung unserer vielfältigen Lebenswelt erforderlich, besonders wenn es gilt, neue Denk- und Verhaltensmuster zu entwickeln. Jeder Mensch hat die angeborene Fähigkeit, auf vielerlei Arten kreativ zu sein. Je mehr Bilder, Vorstellungen und Erfahrungen jemand in sich trägt, je mehr Chancen der Mensch schon als Kind hatte, sich mit der Vielfalt des Lebens und der Mannigfaltigkeit seiner eigenen Möglichkeiten auseinander zu setzen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese angeborene Fähigkeit entwickeln und vertiefen lässt.

In der kreativen Arbeit mit Erwachsenen ist die Auseinandersetzung mit Kreativität als Lebenseinstellung ebenso unerlässlich wie mit Vorstellungen über Ästhetik und Kunst, „Behinderung“ und „Normalität“. Immer wieder geht es auch darum, Wertigkeiten wie schön/hässlich, gut/schlecht und richtig/falsch zu hinterfragen und ein Verständnis für Kunst als Vielfalt zu kreieren. Durch welche Umstände hat jemand vielleicht aufgehört, in diesem oder jenen Bereich kreativ zu sein? Was sind Voraussetzungen zur Entfaltung von Kreativität?

„Ich kann das nicht!“, „Ich bin überhaupt nicht kreativ“ oder „Tanzen tu ich bestimmt nicht!“ sind Aussagen, die immer wieder Anlass zu Gesprächen über Grundsätzliches geben. Über den Menschen als schöpferisches Wesen, unabhängig von Talent oder Behinderung, über Methoden, Techniken, Materialien und Themenstellungen, die in sich eine Offenheit der Gestaltungsmöglichkeiten und Raum für freie Entscheidungen ohne Erfolgsdruck anbieten. Tatsache ist aber leider, dass auch die Kreativfächer an den Schulen für Sozialbetreuungsberufe einem Benotungsschema unterworfen sind, welches uns vor die oft sehr schwierige Aufgabe stellt, so genannte Leistungen zu beurteilen.

Einerseits geht es für die Studierenden um das eigene

Erleben möglichst vielfältiger Sinneseindrücke, um Sensibilisierung, um das Kennenlernen unterschiedlicher Ausdrucksmedien und um das Entdecken eigener, innerer Ressourcen und Neigungen. Neben der Entwicklung von künstlerischem Denken sowie der Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragestellungen spielt vor allem der Aspekt der Kommunikation eine zentrale Rolle.

Andererseits geht es um Reflexion und Aufbereitung von Inhalten bezogen auf motorische, perzeptorische, kognitive und emotionale Ziele und deren Reflexion, sowie um den Erwerb von „Handwerkszeug“ für die eigene Arbeitspraxis im Bereich der jeweiligen Zielgruppen.

### **Unterrichtsinhalte des Faches „Aktivierung und kreativer Ausdruck“ (Regina Blaschek)**

Sowohl im Bereich der Behindertenbegleitung wie auch im Bereich der Altenarbeit wollen die Studierenden möglichst vielfältige kreative Ausdrucksmöglichkeiten kennen lernen. Deshalb versuchen wir, immer möglichst breit gefächerte Unterrichtsinhalte anzubieten. Ausgehend von dem Begriff der Kreativität („Jeder Mensch ist per se kreativ“) wird versucht, Anregungen in den Bereichen der Musik, der Bewegung und des bildnerischen bzw. dreidimensionalen Gestaltens zu geben.

Einige dieser Bereiche sind eng miteinander verknüpft: Es gibt Themen, an denen mehrere Ausdrucksmedien beteiligt sind, beispielsweise gehen Musik – Bewegung – Wahrnehmung – Spiele – Theaterarbeit oft fließend ineinander über. Aber auch Verbindungen zwischen bildnerischem Gestalten, musikalischen Ausdrucksformen und Bewegung können hergestellt, ausprobiert und erlebbar gemacht werden.



Darüber hinaus wird grundsätzlich der Aspekt der Wahrnehmung wie auch der Kommunikation mit einbezogen: Was spüre, höre, sehe ich, wie nehme ich etwas wahr (mehrkanales Wahrnehmen und Lernen), wie nehme ich das Gegenüber, die Gruppe wahr?

Wichtig ist hierbei vor allem die nonverbale Kommunikation: Musik und Bewegung sind elementare Ausdrucksformen des Menschen. Beide zählen zu den Mitteln der nonverbalen Kommunikation, die es ermöglicht, mit Menschen, deren verbale Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt ist, dennoch in Kontakt zu treten – mit ihnen eben nonverbal zu kommunizieren.

Bei jedem Jahrgang der Behindertenbegleitung steht eine Hospitation im Orff-Institut auf dem Programm: Einen Vormittag haben die Studierenden die Möglichkeit, in der heilpädagogischen Gruppe von Shirley Salmon Erfahrungen bezüglich der Arbeit mit Musik und Bewegung zu sammeln.

Die Rückmeldungen sind hernach meist sehr spannend, denn obwohl alle Studierenden mit Menschen mit Beeinträchtigungen arbeiten, erscheint ihnen die Kommunikationsmöglichkeit über Musik und Bewegung oft sehr fremd und neuartig. Es sind sowohl positive wie auch negative Erfahrungen, die dabei gemacht werden, jedoch sind alle Studierenden immer auf irgendeine Art und Weise von diesen Begegnungen berührt. Gerade diese Erfahrungen sind es, die mich darin bestärken, auch direkte Praxis in die Unterrichtszeiten mit einzubauen. Neben der Exkursion an das Orff-Institut ist in der Behindertenbegleitung noch eine Einführung in die klangtherapeutische Arbeit vorgesehen. Im Bereich der Altenarbeit habe ich ein Schwerpunktsystem entwickelt, wobei die Stu-



dierenden wählen können, ob sie z. B. im Schwerpunkt Musik (SeniorInnengruppen im Diakonie-Zentrum Salzburg) oder in einem der anderen Schwerpunkte (z. B. Malen/Töpfern oder Generationentheater) hospitieren möchten.

Bei der Vermittlung der jeweiligen Unterrichtsinhalte ist es wichtig, die oft schwierigen Rahmenbedingungen, unter denen viele Studierende in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld tätig sind, zu berücksichtigen: Wie ist es möglich, täglich Aktivierung bei den BewohnerInnen/KlientInnen durchzuführen, ohne andere Aufgabenbereiche zu vernachlässigen? Wie kann ich trotz knapper zeitlicher Ressourcen Kreativität fördern? Eine der Antworten ist für mich die so genannte Kurzaktivierung (s. Literaturhinweise). Es geht darum, für relativ kurze Zeit, dafür jedoch täglich, geistig und körperlich zu aktivieren. Aktivierung sollte keine Sonderleistung, sondern eine Selbstverständlichkeit sein.

### **Intermediales Verknüpfen als Arbeitsprinzip** (Birgit Grössl)

Vieles kann miteinander in Verbindung gebracht werden. Statt dem Anbieten von vielen isolierten Einzelthemen und -techniken, ist das Erkunden vielgestaltiger Zugänge und Zusammenhänge wichtig, was auch dem Wesen von Menschen mit Behinderung entspricht. Kann man Musik sichtbar machen? Kann man ein Bild, eine Farbe tanzen? – Malen als Bewegungsgestaltung oder: Wie male, musiziere ich ein Gefühl? Welche Merkmale und Eigenschaften eines bestimmten Materials lassen sich verklanglichen? Wie kann ich verschiedene Medien miteinander in Bezug setzen, auch um möglichst viele Sinneskanäle anzusprechen? Welche Methoden und weiterführenden Umsetzungen bieten sich an?



Als Beispiel: Abstraktion und Reduktion als Gestaltungsmittel. Von einer Sache ausgehend kann man Assoziationsketten bilden und/oder möglichst viele Ideen miteinander verbinden, das Denken in Bildern üben, Metaphern und Symbole finden und dadurch die Abstraktionsfähigkeit stärken. Beobachten und Beschreiben, Sammeln, Ordnen, Kombinieren, Forschen, Verfremden, Zerlegen, Variieren, Verwerfen, neu Erfinden, all dies kann in Form einer „Experimentier-Werkstatt“ (und unter geeigneten Bedingungen) gleichzeitig stattfinden.

Diese Transfer-Sichtweise der Gestaltungsmöglichkeiten erachte ich als zentral. Themenkreise können in ihrer Ausarbeitung nachahmend, abstrakt, symbolisch, emotional, motorisch etc. betont werden. Wiederum gilt es im Anschluss an die Auseinandersetzung mit einem Thema gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren, für welche Zielgruppe welche Inhalte mit welcher Intention in die eigene Praxis übernommen werden können. Wichtig ist zu vermitteln, dass Musik, Tanz, Malen, Theaterspiel, Sprachkunst aus ein und derselben Quelle stammen, nämlich aus dem menschlichen Grundbedürfnis, Inneres zum Ausdruck zu bringen und zu kommunizieren. Kunst kann in jedem Moment entstehen.

Meine eigene Aufgabe als Gruppenleiterin verstehe ich als Impulsgeberin.

### **Einblicke in die Praxis** (Birgit Grössl)

Viele der Studierenden an der SOB haben anfangs die Vorstellung, dass kreatives Gestalten hauptsächlich Malen, Zeichnen und Basteln beinhaltet. Bei den Teilnehmern vorhandene Vorerfahrungen im bildnerischen Bereich nutze ich gerne in neuen Gruppen als Anknüpfungspunkt und Einstieg in das Fach, denn wenn man sich in einer Sache sicher fühlt, ist dies eine gute Basis für alles Weitere. Manchmal habe ich die Erfahrung gemacht, dass es vielen Teilnehmern zunächst leichter gelingt, über bildnerische Medien und manuelle Techniken ihren direkten Ausdruck zu finden, als über die Auseinandersetzung mit der eigenen Stimme und Bewegung oder mit Instrumenten. Dies hängt zum Teil mit mangelnden Vorerfahrungen zusammen, aber auch mit der dabei entstehenden und oft ungewohnten „Nähe“ beim Spiel mit Instrumenten, Körper und Stimme.

Das Herstellen von eigenen Instrumenten z. B. hilft,

Bezüge zu musikalischen Themen herzustellen, Barrieren und Stress abzubauen und zu erkennen, dass jeder Mensch Musiker sein kann. Diese Erkenntnis stellt eine wichtige Grundeinstellung für die kreative Arbeit mit Menschen mit Behinderung dar.

Das Mitbringen eigener Lieblingsmusik kann den Einstieg z. B. ins Thema „Hörgewohnheiten“ anregen, kann das Einsetzen von Musik, und – als Kontrast dazu – von Stille bewusst machen, kann aber auch bei Themen wie „Form und Aufbau von Musik(stücken)“ eingesetzt werden und schließlich zur Erfahrung von Grundparameter herangezogen werden, die auch in anderen Medien zum Tragen kommen und erspielt und erfahren werden können.

Geblockte Unterrichtseinheiten von 4–5 Stunden geben die Möglichkeit, jeweils ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu erfahren.



Lustige Situationen entstehen immer wieder in Bewegungseinheiten, wenn z. B. das Sitzen auf dem Boden, Gleichgewichtsübungen auf einem Bein oder „sich Vorstellen“ mit einer Geste bei manchen TeilnehmerInnen schier Lachanfalle auslösen, ebenso bei einfachen Sprach-/Sing-Warm-up-Übungen wie „Zähneputzen mit der Zunge“, „Sirene“ oder vorsichtigem Experimenten mit Nonsenssprachen. Natürlich darf gelacht werden. Es ist sehr schön zu erleben, wie schließlich aus Verspannung und Unsicherheit eine gelassene Atmosphäre entsteht. Mit der Zeit wachsen der Mut und die Neugierde, Ungewohntem zu begegnen und Neues auszuprobieren. Ich versuche mit den Teilnehmern Spiel-, Übungs- und Begegnungsräume zu schaffen, in denen sie neue Facetten ihrer eigenen Persönlichkeit und der anderer entdecken und damit spielen können. Das Schaffen von Freiräumen für Austausch und Entspannung ist ebenso wie Festgestaltung ein wichtiger Bestandteil

in einem sonst oft sehr leistungsorientierten Schulalltag.

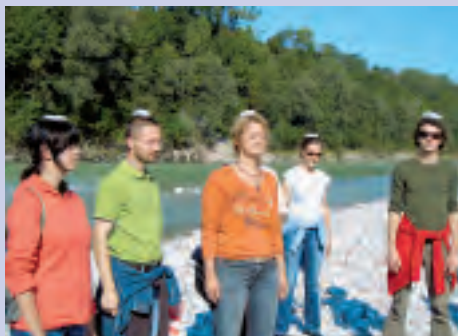
Exkursionen in unterschiedliche Institutionen sowie Hospitationen bei ehemaligen Studierenden des Orff-Instituts (z. B. bei Dr. Ulrike Stelzhammer im Landes-Gehörlosen-Institut, die dort mit hörgeschädigten Kindern rhythmisch-musikalisch arbeitet oder zu Instrumentenbauer Franz Bauer in Großmain, der wunderbare Saiteninstrumente auch speziell für Musiktherapie herstellt) tragen dazu bei, Fachbereiche außerhalb der Schule kennen zu lernen.

## Projektberichte

### Die Vielgestalt von Steinen und was daraus entstand. Ein Beispiel für ein intermediales Semesterprojekt mit Steinen (Birgit Grössl)

Die Grundidee war, rhythmisch, sensuell und bildnerisch mit Steinen zu arbeiten. Unsere Schule ist in Glasenbach, nahe dem steingesäumten Salzachufer. Mit mehreren Gruppen besuchte ich im Laufe des Semesters diesen Ort. Die TeilnehmerInnen bekamen Zeit, sich auf die Umgebung einzulassen und „ihren“ Stein zu finden. Diese wurden dann zusammengetragen und zunächst möglichst objektiv nach Eigenschaften und Aussehen beschrieben. Mit Papier und Graphitstiften ausgestattet, sollten sie anschließend ein interessantes Detail dieses Steins zeichnen. Erzählungen und Gespräche über Steine entstanden, sowie über eigenes Interpretieren von Gesehenem und nicht geplanten Ergebnissen.

Blind und barfuß über die Steine geführt zu werden, Steine auf verschiedenen Körperteilen zu balancieren, gemeinsam Steinmanderl zu bauen etc. waren Inhalte des jeweils ersten Nachmittags.



Im Laufe der nächsten Einheiten führten die entstandenen Zeichnungen zu Themen wie „Kontrast“ und „Veränderung“, welche wir klanglich interpretierten. Andere Aktionen umfassten Singspiele mit rhythmischem Weitergeben von Steinen; eine „Kiespartitur“ zum Thema „Viel/Wenig“ und daraus entstehende Improvisationen mit Rhythmusbausteinen etc. Eine Aufgabe bestand darin, bis zum nächsten Mal einen kurzen Text oder ein Gedicht zu schreiben, in dem eines oder mehrere der Wörter: „Stein – Ich – Du – Wir – Verschieden“ vorkommen sollten.

Die Texte wurden in einer weiteren Einheit vorgetragen, was Anlass für das Thema Sprachausdruck war. Einige dieser Texte konnte man wiederum gut musikalisch interpretieren. Handwerklich arbeiteten wir mit Speckstein, andere Steine wurden mit Collage-Technik gestaltet und bunt bemalt. Bunte Steinmanderln und Spiralen wurden als Verschönerung der Zufahrt zum Haus gelegt, eine Ausstellung wurde gestaltet.

Ein schöner Effekt dieses Projekts, das manchmal in der nahegelegenen Glasenbachklamm stattfand, war, dass in den Folgemonaten viele von anderen Spaziergängern gebaute Steintürme und -figuren dazugebaut wurden. So entstand unbeabsichtigt etwas wie ein „landart-project à la Andy Goldsworthy“.

### Projekt Fünf Elemente & Fünf Sinne

(Regina Blaschek)

Wie fühlt sich Holz an? Wie klingt Wasser? Wie schmeckt Metall?

Das Projekt „5 Elemente & 5 Sinne“ entstand im Rahmen des Unterrichtsfaches „Aktivierung und kreativer Ausdruck“. Im Mittelpunkt hierbei stand die unmittelbare Zusammenarbeit von Studierenden und KlientInnen der Lebenshilfe. Anhand von Fotografien wurde versucht, die chinesischen Elemente Wasser, Feuer, Holz, Metall und Erde abzubilden und die damit verbundenen Sinneserfahrungen fotografisch darzustellen. Jede/r Studierende wählte sich ein Element aus, um zu diesem mit einem Klienten bzw. einer Klientin aus dem jeweiligen Tätigkeitsbereich fünf „Sinnesmotive“ anzufertigen. Bei jedem Element wurde also gemeinsam überlegt: Wie schmeckt, wie riecht es? Wie hört und fühlt es sich an? Wie sieht es aus und welche Formen kann es annehmen?



Bei diesem Projekt fand ich besonders schön, dass wirklich die KlientInnen selbst Entscheidungs-kompetenz in folgender Hinsicht ausüben konnten:

- Will ich selbst fotografiert werden oder will ich selber fotografieren?
- An welchem Ort sollen die Fotos gemacht werden?
- Welche Motive wähle ich mir zu dem jeweiligen Sinn aus?

Abschließend wurde versucht, sich den Elementen auch über unterschiedliche Klangqualitäten anzunähern: Welcher Klang passt zum Element Erde, welcher zu Metall? Bei der Vernissage wurden nicht nur die Fotografien und die dahinter steckenden Ideen verbal erläutert, sondern alle fünf chinesischen Elemente mit jeweils unterschiedlichen Klängen präsentiert.

#### LITERATUR:

- Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.) (2004): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Kathke, Petra (2001): Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte, Anregungen, Aktionen. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag
- Knill, Paolo J. (1992): Ausdrucks-therapie. Künstlerischer Ausdruck in Therapie und Erziehung als intermediale Methode. Lilienthal/Bremen: Eres-Edition
- Leidecker, Klaus (2002): Musik als Begegnung. Schöpferisches Handeln zwischen Pädagogik und Therapie. Wiesbaden: Reichert Verlag
- Marbacher Widmer, Pia (1997): Bewegungen und Malen. Zusammenhänge, Psychomotorik, Urformen, Körper- und Raumerfahrung. Dortmund: Borgmann Verlag
- Schmidt-Hackenberg, Ute (1996): Wahrnehmen und Motivieren. Die 10 Minuten-Aktivierung. Hannover: Vincentz Verlag
- Theunissen, Georg / Großwendt, Ulrike (2006): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Klinkhardt Verlag

Theunissen, Georg (2004): Kunst und geistige Behinderung. Klinkhardt Verlag

Voigt-Papke, Gabriele (2005): Gestalten mit einfachen Mitteln. Kreative Techniken für Menschen mit Behinderungen. Juventa Verlag

### **Blaschek Regina, MMag.<sup>a</sup>**

Studium der Musik- und Bewegungspädagogik in Wien (Universität für Musik und darstellende Kunst) und in Salzburg (Universität Mozarteum), sowie der Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien. Sie erwarb heilpädagogische Berufserfahrungen bei Jugend am Werk (Wien) und bei der Lebenshilfe Salzburg. Seit 1999 ist sie im Bereich der musikalischen Früherziehung, aber auch im musikpädagogischen Bereich der Seniorenarbeit (Haus für Senioren, Diakonie-Zentrum Salzburg) tätig. 2003 begann ihre Unterrichtstätigkeit an der Ausbildung im Diakonie-Zentrum Salzburg, wo sie neben Aktivierung auch Pädagogik / Heilpädagogik und Projektarbeit unterrichtet.

### **Birgit Grössl, Dipl. Päd.**

Ausbildung zur Grundschullehrerin, Absolventin des „B-Studiums“ und derzeit Magister II-Studium am Orff-Institut. Seit 1998 Unterrichtstätigkeit in Musikschulen im Raum München, Musikalische Früherziehung und Kreativer Tanz. Seit 2005 Unterrichtstätigkeit im Ausbildungszentrum der Caritas für Familien-, Behinderten- und Altenarbeit und am Musikum Salzburg. Schulprojekte im Bereich Soziales Lernen mit Musik und Tanz, freie Mitarbeiterin bei AVOS (Verein für Vorsorgemedizin – „Bewegte Schule“).

### **Summary**

#### ***Music and dance in the Caritas and Diakonie training courses for social care***

*In the schools for professions in Social Care, Caritas and Diakonie in Salzburg offer four training branches either accompanying a job or as a complete study: accompanying the disabled, working with the disabled, working with the elderly or family work. In addition to psychology, sociology, subjects in care, therapy, nutritional studies and others, the teaching plan also includes mobility and creative expression. The broad definition of the subject permits a broad access*



to different themes and expressive or performing media. The exploration of sculptural techniques and handicrafts is also provided for, as are singing, movement animation, plays, dance and perception training. Theoretical reflection about the lesson contents and methodical preparation are also constituent parts of this work.

### **Lesson contents in the subject “mobility and creative expression” (Regina Blaschek)**

The student will get to learn many creative possibilities for expression in the areas of accompanying the disabled and working with the elderly. For this a broad area of lesson subjects will be offered.

A few of these areas are closely related: movement, perception, games and theatre work often flow into one another. The connection between sculptural creations, musical forms of expressions and movement can be presented, tried out and made “alive”. Furthermore it is wished that the aspects of perception as well as communication are incorporated. What is important is the emphasis on non-verbal communication. Music and movement are non-verbal means that make it possible for people with limited communication abilities to come into contact and communicate. When conveying the respective lesson contents it is important to keep in mind the sometimes difficult general framework under which the students work in their respective jobs. How is it possible to carry out the daily activities with the residents or clients without neglecting other duties or responsibilities? How can one be creative in spite of limited time resources? One of the answers is the so-called short activity (see bibliography). In this connection it has to do with the possibility of a daily – even if it is short – intellectual as well as physical mobility. Mobility shouldn't be a special achievement but it must be a matter of course.

### **Intermedial connections as a work principle (Birgit Grössl)**

The studies and correlations of an approach with various forms suit the nature of people with disabilities: Can one make music visible? Can one dance a picture or a colour? How do I paint or make the music for a feeling? What features and characteristics of specific materials allow the sound to fade away? How can I put different media together to address the

greatest number of sensorial channels? What methods and continuing implementations are offered?

A changing perspective of creative possibilities is central. A circle of theme contents can be emotional, movement emphasized, symbolic, abstract or imitative. Artistic expression can happen at any moment. I understand my group leadership as that of giving impulses.

It often happens that it is easier for many participants to find a direct expression through sculptural media and manual techniques than with using instruments, their own voices or dance. This also has to do with previous experiences but also with the unusual closeness playing with instruments, using the body and voice. Sculptural media help to channel the ways to musical experiences. Creating open space for exchange and relaxation along with fixed forms is also an important element.

### **Blaschek Regina, MA**

Studied music and movement education in Vienna (University for Music and Dramatic Arts) and in Salzburg (Mozarteum University) as well as education and special education at Vienna University. She gathered professional experience with people with special needs at *Jugend am Werk* in Vienna and at the *Lebenshilfe* in Salzburg. She has worked since 1999 in early music education as well as in music education with seniors (*Haus für Senioren, Diakonie-Zentrum Salzburg*). In 2003 she started teaching on the training course at the *Diakonie Centre* in Salzburg where she teaches pedagogy, special education, project work and activation.

### **Birgit Grössl, Dipl. Päd.**

Trained as a primary school teacher. Graduate of the two year further education course and at present studying on the *Magister II* course at the *Orff Institute*. She has taught early music education and creative dance in music schools around Munich since 1998 as well as in the training centre of the *Caritas* (work with families, disabled and seniors) and at the *Musikum Salzburg* since 2005. She has run school projects in “*Social Learning with Music and Dance*” and does free-lance work for *AVOS* (Association for preventative Medicine – “*Moving School*”).



---

## Rhythm training for Deaf adults (A case report)

---



Elina Kivelä-Taskinen

### Intro

*In this article I will share some experience of my work with Deaf<sup>1</sup> adults with you. I cannot speak with great knowledge – I only started last September. I feel I was given something very valuable as I was invited to this project: it made me analyse both my teaching methods and the meaning of rhythm ...*

*Päivi Raino from the “Finnish Association of the Deaf” invited me to join their OSATA-project last year. This wonderful project is formed to find pedagogical solutions for children and teenagers with both hearing and learning difficulties. The tools developed by this project help to recognize one’s inner rhythm and to perceive rhythm impulses without hearing them. I was invited to give ideas of my experience in body music, however with hardly any experience in teaching people with hearing difficulties.*

### Deaf people and rhythm

*Lacking one sense or losing it strengthens the other senses; deaf people are masters at observing gestures, facial expressions and signs. They can perceive rhythm also with the tactile sense, eyesight and vestibular system.*

*“Rhythm games have a significant meaning in the development of motor skills. They help to improve balance and motor skills. They also help the child to perceive the environment and the concept of time better and to receive and produce their own visual rhythm, music, sign language and the culture. When a child gets these sensations in early age, together with other people, he can feel himself being accepted and loved – the self-confidence and the feeling of being safe in-*

*creases. Rhythm games also help a child to become more considerate with other children. In my experience the children who have had rhythm lessons have become more confident, brave and adjustable persons.” (Terttu Martola, 2005)*

*A deaf and hard-of-hearing child can feel the vibrations of music by touching a balloon, a guitar, a piano or an amplifier. The child can also sit on a cardboard box, with an amplifier underneath. Perceiving the rhythm increases with movement: folk dancing particularly with repetitious parts and steps gives an ideal way of improving the sense of time, structure, space, form, rhythm and tempo.*

*Terttu Martola has been a pioneer in the rhythm training of deaf and hard-of-hearing Finnish children. In addition to folk dancing she has consequently explored different sound qualities with various percussion instruments: tambourine, castanets, claves and hand drums. It is amazing to think the children playing these instruments together cannot hear. They feel the vibrations through the tactile sense and are able to play together also by watching each other.*

### Rhythm classes for Deaf sign language users

*I have been a rhythm training teacher (rytmiikka) for over 30 years, but this project made me very humble and made me think everything from the beginning. I based my approach with the fact the Deaf people are masters with their vision. If I taught body music everybody could see the rhythm, and feel the rhythm in their bodies. I thought body music would be ideal for the Deaf people, and referring to this experience, it is.*

*One of the main things in teaching the Deaf sign language users is naturally to speak the same language, sign language. Because I did not know any signs, we had an interpreter present in every class. This fact included also some unexpected and funny details: if I spoke, the students would look at the interpreter, if I didn’t speak, I could have the full attention of everybody. Very soon I learned to behave accordingly: I learnt how to start a sequence with signs and have their full attention. There was also this one time the interpreter did not arrive at all. It was healthy to realize we needed to find new ways in communicating with each other. As a result I learnt most of my current signs during this one class and the group learnt to ob-*

serve my facial expressions and gestures more carefully.

The students of the group are ordinary adults with various backgrounds, only one of them, Terttu Martola herself, has a musical background and only two of them could hear something with a hearing aid. One thing is in common: their language, sign language.

### **Body music**

Teaching body music for Deaf students appears almost the same way as with the hearing students. I might say the development has been slower than earlier with other adult students, but it could have been also because most of these particular students had never experienced anything like it. The significant difference between students who are able to hear and Deaf persons is the time keeping. Deaf students would learn a body music phrase rather quickly, but it is quite difficult to maintain without hearing the others. After teaching a few phrases I had a test: – Keep on playing the same rhythm, but close your eyes. Very soon it was clear to see that everybody had his own personal timing that varied a lot. Playing together requires special concentration and very sharp eyesight, one must observe the others much more carefully than the people who can hear.

Another thing I discovered was the weak or immature balance of my new students. Vestibular system is the foundation of good balance and the perception of the directions and the planes. I had never realized how much hearing can help to perceive these. A Deaf person is very dependent on his vision and balance trying to improve motor skills. After discovering this I started to have gymnastics for the senses before entering the body music exercises. I also added some coordination games in the classes: combining left and right or upper and lower body parts to work together. As a result the students started to learn more difficult body music phrases and – strangely enough – the students started to memorize longer sequences.

I also changed the phrases from a standing position into exercises sitting on a chair. Standing and particularly stepping requires more balance. Sitting on a chair demands only arm gestures, left and right, but leaves out the complex combinations of upper and lower body. Body music games sitting on a chair gave the group extra motivation for learning, the students

found them also much nicer to accomplish. After seeing the improvement I suggested to the group we would put together the things we had learned and go to perform it in front of an audience. Four months after we start we were performing a 4 minute long choreography at the premiere of the OSATA-project's documentary film "Syke" (the Beat) with a great success!

Now, after exploring body music both sitting and standing, I would go further with phrases using the whole body in a standing position. I will also try to make the students play two or three different phrases simultaneously. It will be a challenge! Even with the students who can hear I can discover over and over again the same observation: the joy of being able to play together. People who have never been able to play an instrument can actually play in a band – and also feel it in the body. It is a sensation that cannot be experienced by playing any other instrument.

### **Djembe**

After a few weeks of exercising I once brought some djembes for the class. The group tested various types of drums and finally there was a winner: a Remo Kids djembe. This small drum with fiberglass skin, meant for small children gave the best vibrations and most of the students could feel the vibrations strongly in their stomach area. The coordination to play the drum was one thing that needed also homework that they carried out by patting their knees and thighs (they did not have a drum at home). Sometimes the definition of a certain rhythm combination was easier to accomplish like this: First I played the rhythm with my drum while the group "listened" to the rhythm having one hand on one's own drum skin. Doing so a student could feel the vibration



Rhythms with paper claves



Aira and Teemu playing table rhythms

through the drum skin and it was easier to learn. We played the same rhythms with the djembes that we had earlier played with body music.

### **Newspaper claves**

For improving the tactile sense to perceive rhythms I started to use newspaper claves. These wonderful, quiet claves are ideal for any music classes and for all ages. I have covered them with contact plastic: orange color for the right hand and white for the left one (ideal for children aged 6 to 8 to memorize right and left).

The exercises have been like drum set beats on thighs or on a partner's back (see photo). This exercise has helped the group to keep the same tempo and also to play the rhythm the same way.

### **Table rhythms**

Finally I started to have rhythm games on a table (see photo). The games were either using only hands in various ways or hands and plastic cups. The aim was also to improve the fine motor skills and the definition of using power.

### **The feedback from the group**

**Aira's comment:** – I have always loved making rhythms with my hands, on my thighs and table. The new thing for me was to do it with so many different ways: with cups, claves or without them. It gave me inspiration! These visual, rhythmical hand gestures are music for the Deaf people's eyes without words – I have truly loved this!

**Teemu's comment:** – It has been wonderful to attend these rhythm lessons, they surely beat the former music lessons at school! I have always felt good after the class and sometimes I keep on doing the rhythms afterwards, even when driving my car or at home. I have particularly enjoyed the rhythms sitting on the chair.

**Terttu's comment:** – I have enjoyed the classes a lot, even if my memory hinders me to catch the phrases as quickly as the others. Written notations help me to perceive the patterns better and also help me to practice them at home. I can see the value of body music amongst Deaf people and feel it is a whole body sensation to feel the rhythms.

### **Coda**

Finland had a million dollar chance to make something remarkable at the national finals for the European Song Contest: the world famous deaf rap artist, Signmark, was almost our representative for the European finals, he lost the last vote because people were not ready for this. When interviewing him he opened my eyes to understand the deaf people better. He signed: "I don't know what it is I lack when I don't hear. I hear everything within the movement. Vibrations are movement, our language is movement: signs in different rhythms and tempo."

You may hear more ideas of the rhythm in the life of the deaf seeing the documentary film "Syke" by OS-ATA project: [www.osata.net](http://www.osata.net) in autumn 2009.

### **Elina Kivelä-Taskinen, Msc**

is a choreographer and a composer and, most of all, a pedagogue. She teaches in her two professional fields – dance and music – nationally and internationally. She is one of the pioneers of Finnish body percussion and started the first performing body percussion group in Finland. This group, Syrjähyppy, combines body percussion with drama and dance. She has also published teaching materials on music and body percussion.

<sup>1</sup> "It is a convention to capitalize the D in order to differ between merely 'non-hearing', 'hard of hearing' deaf people and those who form a cultural community defined by the knowledge and use of a signed language: Deaf people. People with a severe hearing loss but no community membership and no everyday use of a sign language are usually not addressed with the capitalized Deaf." (Krausneker 2009)

#### REFERENCES:

- Kivelä-Taskinen, Elina (September 2008 to February 2009): *Rhythm lesson notes*
- Kuusisto, Teemu, an interview 2. 3. 2009
- Martola, Terttu (2005): *Rytmiä viittomiseen ja leikkeihin. Kuurojen liitto. Helsinki. ISBN 952-5396-39-8*
- Krausneker, Verena (2008): *The protection and promotion of sign languages and the rights of their users in Council of Europe member states: needs analysis. Council of Europe. Directorate General of Social Cohesion, Social Policy Department. [http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/integration/06\\_publications/presentation.asp](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/integration/06_publications/presentation.asp).*
- Martola, Terttu, an interview 29. 1. 2009
- Passi, Aira, an interview 27. 2. 2009
- Raino, Päivi, an interview 29. 8. 2008
- Sigmark, an interview 19. 1. 2009
- Syke, the documentary film by OSATA project, 19. 1. 2009. Finnish Association of the Deaf

## Zusammenfassung:

### Rhythmustraining mit gehörlosen Erwachsenen

Die Autorin Elina Kivelä-Taskinen wurde im vorigen Jahr von der *Finnish Association of the Deaf* (Finnische Gehörlosenvereinigung) eingeladen, um als Spezialistin für Body Percussion an dem Projekt OSATA teilzunehmen. In dem Projekt wurden u. a. Werkzeuge entwickelt, die helfen sollten, seinen inneren Rhythmus zu erkennen und rhythmische Impulse wahrzunehmen ohne sie zu hören.

Die Arbeit an diesem Projekt hatte zur Folge, dass die Autorin nach 30-jähriger Praxis und Lehrtätigkeit als Rhythmuslehrerin sowohl ihre Lehrmethoden als auch die Bedeutung von Rhythmus neu hinterfragt hat.

Von dem Gedanken ausgehend, dass Gehörlose einen besonders ausgeprägten Sehsinn haben, unterrichtete sie Körperpercussion. Ihre Schüler würden ihre rhythmischen Bewegungen sehen und den Rhythmus in ihren Körpern fühlen. Body Percussion also ein ideales Rhythmustraining für Gehörlose.

Dabei stellte die Autorin fest, dass ihre gehörlosen Studenten zwar eine Rhythmusphrase schneller lernen als ihre hörenden Studenten, andererseits jedoch Schwierigkeiten damit hatten, einen gemeinsamen Rhythmus über längere Zeit zu halten, da das Zusammenspiel eine äußerst hohe Konzentration und Beobachtung der Mitspieler erfordert. Eine weitere Auffälligkeit war, dass die gehörlosen Studenten

einen schwächer entwickelten Gleichgewichtssinn zu haben scheinen als ihre hörenden. Nachdem sie in ihre Stunden regelmäßig Gymnastik- und Koordinationsübungen eingebaut hatte, fiel es den gehörlosen Studenten leichter, längere Rhythmusphrasen zu lernen und besser zu erinnern.

Nach 4 Monaten führte die Gruppe eine 4-minütige Choreographie bei der Premiere des Dokumentationsfilms *Syke* (Beat) zum OSATA-Projekt mit großem Erfolg auf.

Ein Werkzeug mit dem die Autorin gearbeitet hat waren Djembes. Aus einer Vielzahl an Djembes wählte die Gruppe einen Favoriten: die Remo Kinderdjembe. Diese Fiberglas-Djembe erzeugte die besten Schwingungen, die von den gehörlosen Studenten körperlich besonders gut wahrgenommen werden konnten. Zuerst spielte die Autorin einen Rhythmus auf ihrer Djembe während die Gruppe „zuhörte“ und dabei jeweils eine Hand auf dem Fell der eigenen Djembe liegen hatte, um die Vibration zu fühlen und den Rhythmus zu lernen. Später wurden die zuvor mit Body Percussion erlernten Rhythmen auf die Djembes übertragen.

Weitere Werkzeuge waren Claves aus Zeitungspapier und Rhythmusspiele an Tischen (siehe Photos). Die „stillen“ Claves verbessern den Tastsinn und helfen der Gruppe, ein gemeinsames Tempo zu halten, wenn sie im Kreis jeweils auf den Rücken des/der vorne Sitzenden gespielt werden. Bei den Rhythmusspielen am Tisch wurden neben den Händen auch Plastikbecher eingesetzt. Hier stand die Verbesserung der Feinmotorik und des richtigen Krafteinsatzes im Vordergrund.

Mehr zum Projekt OSATA und zum Dokumentarfilm *Syke* ab Herbst 2009 unter [www.osata.net](http://www.osata.net).

### Elina Kivelä-Taskinen, Mag.

ist Choreographin und Komponistin und vor allem Pädagogin. Sie lehrt ihre beiden beruflichen Fachgebiete – Tanz und Musik – im In- und Ausland. Sie zählt zu den Body Percussion Pionieren Finnlands und hat als erste ein finnisches Body Percussion Ensemble auf die Bühne gestellt. Dieses Ensemble, *Syrjähappy*, verbindet Body Percussion mit Schauspiel und Tanz. Sie veröffentlichte zahlreiche Unterrichtsmaterialien zu den Themen Musik und Body Percussion.

Aus aller Welt

From around the World

## Brasilien

### ABRAORFF: 2008/2009

At the beginning of 2008 (February), there was the election of the new board of directors through the general meeting according to the statute of the association, as well as the balance accounts referring to the previous period (2006/2007). Elizabeth Sertório and Mayumi Takai remained as president and 1st treasurer respectively. Gabriela Vasconcelos Abdalla assumed the position of vice-president. Kelly Marques and Silvia Lombardi assumed as 1st and 2nd secretary, such as Thiago Abdalla as 2nd treasurer. Helder Parente Pessoa became meritorious associate together with D. Gabriel Iroffy and Verena Maschat.

During 2008, the meetings of the study groups of São Paulo took place every month, always on Sunday. The average of participant is growing every month and the objective of share experiences is receiving confirmation.

In Recife, meetings were promoted too indicating that the pedagogical ideas of Orff-Schulwerk are being spreade through Brazil more and more.

On second semester of 2008 (September), the ABRAORFF promoted the workshop "Cantando, Dançando, Tocando e Criando!" (Singing, Dancing, Playing and Creating!) with Gabriela Vasconcelos Abdalla in charge of the coordination. The workshops are initiatives from ABRAORFF to divulge the pedagogical ideas of Orff-Schulwerk during the year.

Last November, another workshop took place with the partnership of the "Núcleo Barbatuques" of body percussion. The workshop "Body Music" was coordinated by Keith Terry (USA), who is a percussionist and rhythmical dancer well-know for his innovative



IV International Summer Course Orff-Schulwerk in Brazil (Natal – RN), January 2009

body music that literally incorporate solid rhythm and highly energetic dances.

The Carl Orff Foundation has been providing us with throughout the past years, sponsoring teachers to come to Brazil and give holiday training courses (IV Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil). This summer (2009) Verena Maschat, James Harding, Helder Parente Pessoa and Fernando Barba did a wonderful job and 170 professionals from all over the country had the opportunity for music and movement development of high standards. Four different courses were offered, one in Natal, in the Northeast part of the country, from January 6 to 9, and three in São Paulo, in the southern region, from January 12 to 16, both of them a huge success.

Board ABRAORFF

Homepage of the Brazilian Orff-Schulwerk Association: [www.abraorff.org.br](http://www.abraorff.org.br)



---

# China

---

## **Kontakte zwischen Orff-Institut / Orff-Schulwerk Forum Salzburg und Unicef China / Children Art Education Research Center (C.A.E.R.) Shanghai**

Im Frühjahr 2008 war eine Gruppe von ca. 40 ErzieherInnen und AusbilderInnen an pädagogischen Einrichtungen aus China zu Gast im Orff-Institut. Die Exkursion wurde von UNICEF China und dem C.A.E.R. (Children Art Education Research Center) Shanghai unter Leitung von Frau Prof. Zhou He organisiert.

Kurz danach erging eine Einladung dieser Organisation an mich, im Februar 2009 Seminare zum Thema „Musik für Tanz für Kinder – musikpädagogische Arbeit im Sinne des Orff-Schulwerks“ in Shanghai und Umgebung abzuhalten. Ich wünschte mir, da die Zielgruppe der KursteilnehmerInnen Kinder im Kindergartenalter sind, nicht nur mit den erwachsenen ErzieherInnen und KindergartenpädagogInnen, sondern direkt und anschaulich mit Kindergruppen arbeiten zu können. Es erwies sich für die Teilnehmer als äußerst sinnvoll und anregend, Unterrichtsinhalte und -situationen mit den Kindern beobachten zu können, diese auf vorher angesprochene didaktische Fragestellungen zu beziehen und anschließend gemeinsam zu diskutieren und zu reflektieren.

Bis zu 180 Teilnehmer (aus ganz China) kamen zu den einzelnen 2-tägigen Fortbildungen in Hangzhou, Shanghai und in Jiading. Die Tagungsorte waren vorrangig Kindergärten, die Oasen im Großstadtgetümmel darstellten, äußerst gut ausgestattet (inklusive großem Saal) aber leider auch sehr kalt waren! Mein anfängliches Befremden über die Teilnehmerinnen, die ihre Garderobe nicht ablegten und während des ganzen Veranstaltungstages mit Wintermäntel, Stiefeln und dicken Schals da saßen, löste sich umgehend, als ich erfuhr, dass auch im Winter nicht geheizt wird. So startete ich die Tage und fast alle Einheiten mit einem intensiven warm-up, auch der ständige Wechsel von Musik und Bewegung tat ein Übriges gegen die Kälte.

Nach einer theoretischen Einführung ging es immer schnell in die praktische Arbeit, mal mit Erwachsenen, mal mit Kindergruppen. Themen waren z. B.:

Elementares Instrumentenspiel, von der Bewegung zu Klangspuren und Notation, Texte, Spiele mit Rhythmen. Ich habe dabei bewusst Angebote mit einfachen Spielobjekten (Nüsse, Steine, Tücher etc.) und vielen Visualisierungsmöglichkeiten (Bilder, grafische Notationen) gewählt.

Alle Teilnehmer zeigten große Offenheit und Interesse und beteiligten sich mit Spiellust an musikalischen und tänzerischen Aktionen. Begeisterung zeigten sie vor allem auch bei einfachen Selbstbauinstrumenten und Spielmaterialien.

Der Unterricht mit den Kindergruppen hat mir besonders viel Freude bereitet. Die wachen Blicke, die Neugier an Materialien, Klängen und Instrumenten, das Interesse an Geschichten, die Lust an der Bewegung, das Miteinander-Spielen und in Kontakt-Sein durch Musik und Tanz – das ist wohl bei allen Kindern auf der ganzen Welt sehr ähnlich. Dennoch gab es neue interessante Erfahrungen für mich. Als ich z. B. die Kinder aufforderte „jetzt gehen wir durch den Raum spazieren“, und ich selber spontan losging, fand ich zuerst einmal alle Kinder in einer großen Traube oder Schlange hinter mir und jede Bewegung imitierend (...).

In Shanghai und Hangzhou gab es die Möglichkeit, zusammen mit chinesischen Kolleginnen, die selbst in der musikpädagogischen Ausbildung für Erzieher und Lehrer tätig sind, einen interaktiven Nachmittag zu gestalten. Die nachfolgenden Gespräche – im kleinen Kreis – empfand ich als besonders wichtig für das gegenseitige Verstehenlernen der unterschiedlichen Arbeitsansätze.

Während meines Aufenthaltes gab es auch Gelegenheit, mit Vertretern der Musikuniversität Shanghai, von Konservatorien und dem deutschen Generalkonsulat ins Gespräch zu kommen und weitere Projekte anzudenken. Orff-Schulwerk, Orff-Pädagogik, Orff-





Lehrer ... das alles findet dort großes Interesse und braucht (wohlüberlegte) Umsetzungen für die chinesischen Dimensionen.

Frau Zhou He und ihr Unicef-Team haben die Seminare und meine Reise hervorragend organisiert. Die perfekte Rund-um-die-Uhr-Betreuung, die warmherzige Begleitung und natürlich das Land mit seiner Kultur und Tradition selbst und seinem rasanten gesellschaftlichen Wandel haben mir viele nachhaltige Eindrücke und Erlebnisse gewährt.

Im April 2009 geht es mit dem Austausch Unicef/C.A.E.R. und Orff-Schulwerk Forum/Orff-Institut weiter, wenn wieder Gäste aus China zu Besuch nach Salzburg kommen.

Micaela Grüner

---

## Deutschland

---

### Musikschule „Carl Orff“ in Rostock – 25 Jahre!

Die Neue Musikschule „Carl Orff“ e.V. in Rostock feierte 2008 bereits ihr 25-jähriges Bestehen. 1983 als sogenanntes „Musikunterrichtskabinett“ gegründet, stellte die Einrichtung von Anfang an eine Alternative zum Musikschulsystem der damaligen DDR dar, welches vorrangig auf die Ausbildung zukünftiger Berufsmusiker ausgerichtet war. Andere, auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtete Unterrichtsmethoden zu erarbeiten war eine der ersten Aufgaben der Musikpädagogen. Über „dunkle“ Kanäle gelangten in dieser Zeit Lehrmaterialien aus dem Orff-Institut Salzburg in die Hände engagierter Kollegen an den Musikunterrichtskabinetten und so auch nach Rostock. Das „klingende Schlagwerk“, wie das Orff-Instrumentarium in der DDR genannt wurde, fand so den Weg von den Kindergärten in die ersten Gruppen für musikalische Früherziehung. Parallel zu dieser Entwicklung wurden die vielfältigen Erfahrungen der Musiktherapie genutzt. Unter dem Schutz des Nischendaseins konnten hier methodische Herangehensweisen und wissenschaftliche Grundlagen erarbeitet werden. Auch hier bildete das Orff-Schulwerk bzw. die methodische Verknüpfung der Ausdrucksmittel Instrumentalspiel, Stimme, Sprache und Bewegung die Basis therapeutischer Arbeit, von der aus-

gehend pädagogische Herangehensweisen abgeleitet wurden.

Die spannende Nachwendezeit bot die Chance, viel konsequenter als vorher die neue Ausbildungsrichtung zu verfolgen. Restbestände der Orff-Instrumente konnten kurz vor der Währungsunion preiswert erworben werden. Als Startkapital standen so zwei Xylophone, ein paar Rahmentrommeln und viele Klanghölzer zur Verfügung. Berufsbegleitende Lehrgänge für Lehrer und Erzieher unter dem Namen „Musikalische Elementarerziehung“ wurden angeboten und ein Brief ging an Frau Liselotte Orff. Der ungeliebte Name „Musikunterrichtskabinett“ sollte endlich ersetzt werden durch einen Namen der gleichzeitig ein Programm darstellt: Carl Orff. Jeder verfügbare Pfennig wurde investiert, um den neuen Namen öffentlich machen zu können – ein Logo wurde entworfen, Briefköpfe gedruckt, Plakate gehängt. Mit dem von Frau Orff schriftlich und sehr freundlich formulierten Einverständnis konnte im Sommer 1991 eine festliche „Namensweihe“ erfolgen. Werner Beidinger, als offizieller Vertreter der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland, übergab symbolisch eine große Triangel – seitdem Logo der Musikschule. Von 22 Schülern im Gründungsjahr waren die Schülerzahlen auf über 200 angewachsen. Schülereltern, Politik und Presse konnten mit dem Namen Carl Orff anfangs wenig anfangen. Einige kannten die *Carmina Burana*, niemand das Orff-Schulwerk. So wurde jede Schüleraufnahme mit einer kurzen Einführung in die pädagogische Herangehensweise Carl Orffs verbunden, ein Ritual, welches die Beziehung zwischen Musikschule und Nutzer persönlicher gestaltete und Interesse weckte. In dieser Zeit gelangte auch eine große Sendung verschiedenster Orff-Instrumente in die Einrichtung. Als Dauerleihgabe von Carl Orff-Stiftung und Studio 49 bildeten sie das Startkapital für die musikpädagogische Arbeit in den neunziger Jahren. Die erste Orff-Kids-Gruppe entstand aus Kindern, die die Früherziehung erfahren hatten, ein Instrument erlernten und parallel gemeinsam Stücke aus dem Orff-Schulwerk einstudierten. Viele der in dieser Zeit festgestellten Lehrerinnen waren alleinerziehende Mütter, deren Kinder in diese erste Orff-Gruppe integriert wurden. Die Musikschule wurde im doppelten Sinn ein Zuhause. Mit Hilfe der ersten großen Instrumentalausstattung aus München konnte

das Orff-Instrumentarium nun auch mit dem Instrumentalunterricht verknüpft werden. Nicht nur im Anfangsunterricht werden seitdem verschiedenste Varianten des Zusammenspiels zwischen klassischen und Orff-Instrumenten erprobt und differenziert.

Einen Einschnitt stellte das Jahr 1993 dar. Unter dem Druck, aus Kostengründen mit anderen, wesentlich größeren kommunalen Einrichtungen fusionieren zu sollen, ging die Neue Musikschule „Carl Orff“ in freie Trägerschaft. Ziel war es, das neue Unterrichtsprofil nicht zu gefährden, sondern weiter zu entwickeln und gleichzeitig flexibel auf Bedürfnisse der Nutzer der Musikschule reagieren zu können. Ein etwas abenteuerlicher Schritt, da die Musikschule ab diesem Zeitpunkt nur noch teilweise von der Kommune gestützt wurde, gleichzeitig aber keiner der Kollegen Erfahrungen in der Vereinsarbeit aufweisen konnte.

Aber die freie Trägerschaft ermöglichte es, die Musikschule zu erweitern und sogar neue Stellen zu schaffen in einer Zeit, in der an allen kommunalen Einrichtungen Stellen abgebaut wurden. Aus den 200 Schülern zur Zeit der Namensgebung wurden schnell 300, 400, 500 ... Das Konzept fand bei Eltern und Schülern Anklang und, glücklicherweise, auch zunehmend in der Kommunalpolitik. Das wiederum erwies sich als wichtige Basis, wenn in der Bürgerschaft immer häufiger über eine eventuelle Streichung von Zuschüssen verhandelt wurde. Die Musikschule mit ihrem Anspruch musikalischer Breitenarbeit sollte für alle finanzierbar bleiben.

1996 erfolgte der Umzug in ein größeres Gebäude, eine zentral gelegene alte Villa direkt an der Straßenbahnhaltestelle und daher gut für Schüler aus allen Richtungen zu erreichen. Etwas später erhielt die Musikschule von der Carl Orff-Stiftung ein Marimbaphon, ein für den Verein unbezahlbares Instrument, auf welchem seitdem im Unterricht, in Konzerten und Workshops musiziert wird. Kontakte zu Schulen wurden geknüpft und Außenstellen geschaffen – erste Schritte in Richtung Ganztagschule. Bei diesen Bemühungen erwies sich der jeweilige Schulleiter zwar als interessierter Vermittler der Zusammenarbeit, ausschlaggebend für den Erfolg aber war der Hausmeister der entsprechenden Schule. Manche Außenstelle scheiterte eben daran, während andere trotz anfänglich ungünstiger Raumbedingungen erweitert wurden.

Um die Jahrtausendwende hatte die NMS „Carl Orff“ e. V. ca. 700 Schüler. Noch immer fragten Schüler und Konzertbesucher, was der *Carmina Burana*-Komponist mit Musikpädagogik zu tun hätte. Aber am internationalen Orff-Schulwerk-Symposium nahm die Musikschule mit ihrer Orff-Gruppe teil und in Konzerten erlebten viele Besucher, mit welcher Vielfalt das Orff-Instrumentarium musikalisch genutzt werden kann. Das erste Musiktheaterstück *Das Waldschloss* wurde uraufgeführt, erstmals konnte die Verknüpfung von Musik, Sprache und Bewegung einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden. Musiktheaterinszenierungen gehörten ab diesem Zeitpunkt zum Standard. Immer wieder neue Instrumentalschüler erweitern ihre Ausdrucksmöglichkeiten durch den zeitweiligen Wechsel vom Instrument zur Sprache, durch die Einbeziehung von Gesang und Tanz. Nicht immer verläuft dieser Wechsel problemlos. Wer aber vom Theatervirus infiziert ist, überwindet auch Durststrecken. Der Komponist Siegfried Weber versteht es, die Musik nicht nur den Schülern „auf den Leib“ zu schreiben, seine ungewöhnlichen Arrangements verbinden Orff-Instrumente mit klassischem oder elektronischem Instrumentarium. So verbindet er ein breites Klangspektrum mit ausdrucksstarken Melodien und Rhythmen. Bis 2008 gab es Gastspiele in Litauen, Finnland und Frankreich. Als Symbol und Dankeschön überreichten die Theatergruppen den Gastgebern stets eine Triangel ...

Nach 25 Jahren nähert sich die Schülerzahl der 800. Das Spektrum reicht von Instrumentalunterricht und Tanz bis zu unterschiedlichsten Formen der Gruppenarbeit. So fand im Sommer 2008 ein Orff-Projekt mit Klavierschülern seinen Abschluss (das „Schwarz-Weiß-Ensemble“ spielte *Harry Potter*), im November begann ein Projekt mit jugendlichen Förderschülern, im März 2009 wird ein Workshop am Musikgymnasium die Schüler mit neuen Ausdrucksformen bekannt machen, und ein Wochenendseminar Bewegungsimprovisation für Erzieher an der Musikschule stattfinden. Ebenfalls geplant ist ein Workshop mit Instrumentallehrern. Die Bereicherung des Instrumentalunterrichts durch die Einbeziehung des Orff-Instrumentariums soll praktisch und experimentell erprobt, Spielanleitungen entwickelt werden. In drei Schulen mit sozial schwachem Hintergrund der Eltern startet der Klassenunterricht im Fach Elementa-

res Musizieren. Die Finanzierbarkeit solcher Projekte bleibt wohl auch in Zukunft ein Problem, dafür wächst die Zahl engagierter Kollegen auch außerhalb der Musikschule stetig. Und für viele Instrumentallehrer ist diese Art der Ausbildung mehr Berufung als Beruf, so dass existenziell schwierige Situationen (wie die Kürzung der Fördermittel um 20% im Jahr 2006) gemeistert werden konnten. Auch in künstlerisch-ästhetischer Hinsicht werden neue Wege beschritten. So möchte die Musikschule die bislang eher sporadisch verlaufende Zusammenarbeit zur St.-Johanniskantorei vertiefen und 2009 gemeinsam die Orff-Weihnachtsgeschichte aufführen. Seit einigen Jahren gibt es Kontakte und Erfahrungsaustausch im Bereich Elementares Musizieren für Vorschulkinder. Im Chor der St.-Johanniskantorei ausgebildete Schüler konnten ihre dort erworbenen Fertigkeiten bisher schon in den Musiktheaterstücken der Musikschule nutzen, Instrumentalschüler der Orff-Schule bereicherten die qualitativ hochwertigen und überregional bekannten Konzerte des Kinderchores nicht nur in der Vorweihnachtszeit durch die Interpretation von Stücken des Orff-Schulwerks. Die gemeinsame Arbeit an der Weihnachtsgeschichte stellt vor allem für die Musikschule eine neue künstlerische Herausforderung dar. Ein Vierteljahrhundert Musikschule „Carl Orff“ liegt hinter uns, wir sind gespannt auf die nächsten 25 Jahre.

Franziska Pfaff

**Wir gratulieren herzlich und bewundern die unermüdlige Tatkraft von Leitung und Kollegen.**

Barbara Haselbach für die Redaktion

## Karl Alliger wurde 80



Der 1929 in Brünn geborene Karl Alliger studierte dort Klavier und Dirigieren und übernahm 1958 die Leitung der Volkskunstschule in Sumperk. Über das österreichische Fernsehen erfuhr er vom Orff-Schulwerk, ließ sich „Musik für Kinder“ schicken und war sofort begeistert. Durch den Besuch von Som-

merkursen in Salzburg, die Kurstätigkeit von Wilhelm Keller in der damaligen Tschechoslowakei und die Zusammenarbeit mit Vladimir Poš waren Karl Alliger und seine Frau Vera bald in der Lage, ihre Begeisterung an andere Lehrer weiterzugeben. Nach der gewaltsamen Beendigung des „Prager Frühlings“ 1968 verließ Herr Alliger mit seiner Familie seine Heimat und arbeitete ab 1969 als Musikfachberater von Studio 49 in Gräfelfing. 1973 wurde er Geschäftsführer der deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft und erreichte bis 1991 die magische Zahl von 1000 Mitgliedern! 1995 wurde ihm aufgrund seiner besonderen Verdienste der PRO MERITO der Carl Orff-Stiftung verliehen (Laudatio: Dr. Regner).

Am 1. 5. 2009 feierte Karl Alliger seinen 80. Geburtstag. Vorstand, Dozenten, Regionalbetreuer und die Geschäftsstelle gratulieren herzlich!

Ella Marksteiner

Homepage der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft: [www.orff-schulwerk.de](http://www.orff-schulwerk.de)

**Die Redaktion schließt sich mit herzlichen Geburtstagswünschen an!**

Barbara Haselbach für die Redaktion

---

## Kanada/USA

---

### **The North American Alliance Committee**

*The North American Alliance Committee is comprised of members of both Carl Orff Canada and the American Orff-Schulwerk Association, with a mandate to continue and enrich communication and collaboration between our organizations. Membership in this committee includes the Immediate Past Presidents and Presidents of Carl Orff Canada and the AOSA, as well as the First Vice President of Carl Orff Canada and the Vice President of AOSA. Meetings of the NAAC take place during the conferences of both associations.*

*Established in 2002, the North American Alliance Committee was the brainchild of Carolyn Tower, a Past President of AOSA and member of the AOSA Na-*

tional Board of Trustees. Involved in Orff-Schulwerk for more than forty years, Carolyn Tower has been a staunch supporter of both the AOSA and Carl Orff Canada and was recently awarded the AOSA Distinguished Service Award. Her experience, wisdom and expertise has enriched the North American Alliance Committee since its inception.

Founding co-chairs of this committee, Leslie Bricker and Carolyn Tower, have overseen its growth and development during the past six years. Since its inception, the North American Alliance Committee has been responsible for the sharing of documents concerning teacher training guidelines, mentorship of teacher-trainers and endorsement of courses; both Carl Orff Canada and the AOSA have reaped the benefits of sharing the work that has been done in these areas on both sides of the border. An increase in collaboration between our journals, *Ostinato* and *The Orff Echo* has been encouraged and fostered by the North American Alliance Committee.

The awarding of a North American Alliance Committee Recognition Award to Doreen Hall was an important milestone for this committee. Taking place at the Edmonton conference in 2008, the committee was privileged to recognize the enormous contribution that Doreen Hall has made to both Carl Orff Canada and the AOSA.

At the last meeting of the NAAC, a rotational structure for membership in the committee was established. The immediate Past Presidents of Carl Orff Canada and AOSA will serve as chairs; current co-chairs Debra Giebelhaus-Maloney and Jo Ella Hug will carry on the work of this important committee.

Leslie Bricker

Homepages of the Canadian and the American Orff-Schulwerk Associations:  
[www.orffcanada.ca](http://www.orffcanada.ca) • [www.aosa.org](http://www.aosa.org)

---

## Kolumbien

---

### Die Aufbauarbeit geht weiter

Zum dritten aufeinanderfolgenden Mal wurde in Kolumbien ein pädagogisches Treffen organisiert, bei dem 120 Lehrkräfte aus Bogotá, Medellín und ande-

ren Städten Kolumbiens sowie aus Venezuela die Möglichkeit hatten, sich dem Orff-Schulwerk zu nähern. Wolfgang Hartmann arbeitete mit uns zum Thema „Improvisation im instrumentalen Anfangsunterricht“ (13. – 23. Januar 2009, je eine Woche in Medellín und Bogotá).

Sein Kurs setzte das Niveau und die Energie fort, die Verena Maschat und Sofía López-Ibor in den vorherigen Jahren aufgebaut hatten. Diese Energie wird in den folgenden Sätzen der Auswertungen sichtbar:

- Wir brauchen mehr Raum, um mit den Orff-Schulwerk Prinzipien zu arbeiten. Diese Prinzipien haben uns viel gelehrt und sind ein wichtiger Ausgangspunkt für unsere pädagogische Arbeit.
- Das Thema des Kurses war notwendig. Die Kursinhalte, die uns Herr Hartmann vermittelt hat, waren beispielhaft für unsere tägliche pädagogische Tätigkeit.
- Wir brauchen mehr Zeit, solche wunderbaren Kurse müssen mehr Stunden haben.

Wolfgang Hartmann hat uns aufgefordert, mit dem Körper als Basisinstrument, der Sprache sowie elementaren und eigenen Instrumenten zu arbeiten. Er hat eine Vielfalt an Aktivitäten und Wege für den Musikunterricht geboten, die uns Erlebnisse in Verbindung mit Improvisation vermitteln.

Die Teilnehmer der vorherigen Jahre haben bemerkt, wie dieser Kurs eine perfekte Weiterführung von Verena Maschats und Sofía López-Ibors Arbeit war. Die Neueinsteiger fanden im Kurs wichtige Ausgangspunkte und Basiserfahrungen zum Kennenlernen des Orff-Schulwerks als pädagogisches Prinzip.

Viele Teilnehmer haben das Gelernte mit dem gebotenen internationalen Repertoire schon während des Kurses in ihrer Arbeit erprobt, andere haben neue Fassungen mit traditionellen und eigenen Elementen versucht. Diese Erfahrungen brachten uns dazu, eine Arbeitsgruppe zu organisieren. Das erste der monatlich geplanten Treffen fand bereits am 16. März statt. In diesen Seminaren wird über die verschiedenen Erfahrungen gesprochen, die jeder in seiner täglichen Arbeit mit dem Orff-Schulwerk macht. So lernen wir voneinander und der Erfahrungsaustausch wird zur Bereicherung für alle Teilnehmer.

Hervorzuheben ist, dass derzeit dank dieser Kurse vier Kolumbianerinnen ein einjähriges Aufbaustudium am Orff-Institut der Universität Mozarteum in

Salzburg machen, und eine die Aufbaukurse der San Francisco School in Kalifornien besucht. Seit vier Jahren nehmen auch Lehrer aus Kolumbien an den Internationalen Sommerkursen der Asociación Orff España in Madrid und anderen Städten Spaniens teil. Das Jahr 2009 wird endlich die offizielle Gründung der Asociación Orff Colombia bringen. Die Kurse der letzten drei Jahre haben viele Lehrer und Studenten motiviert, die nun an einer Mitgliedschaft interessiert sind.

Die Erschließung dieser wunderbaren Quelle von Musik, Tanz und Pädagogik verdanken wir zum Großteil der Unterstützung von Verena Maschat, die uns derzeit auch bei der Planung der nächsten Kurse im Januar 2010 berät. Wir bedanken uns auch sehr bei der Carl Orff-Stiftung, der Asociación Orff España sowie den verschiedenen kolumbianischen Institutionen wie La Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad EAFIT, La Fundación Batuta, Rayuela und Proyecto musical Malaquita, Institutionen die auf unterschiedliche Weise das Musikerleben in verschiedenen Erziehungsprozessen fördern und damit eine Bereicherung des Musiklebens erreichen.

Möge es uns gelingen Lehrer und Kinder zu erziehen, die an einem spannenden und kreativen Singen, Tanzen und Spielen Freude haben.

Carmenza Botero

Leiterin des Proyecto musical Malaquita

---

## Österreich

---

### EMP-Tagung in Kärnten

Nachdem im Mai letzten Jahres auf Initiative von Manuela Widmer eine erste Fachtagung für Elementare Musik- (und Tanz-) Pädagogik am Orff-Institut stattfand, in der Folge ein Arbeitskreis gegründet wurde und eine zweite Fachtagung bereits im Oktober stattfand, sind nun regelmäßig Treffen von Vertretern aller Ausbildungsstätten der Elementaren Musikpädagogik in Österreich geplant. Ziel ist es, sich intensiv über den derzeitigen Stand und die Entwicklung der Institutionen auszutauschen. Eine weitere Fachtagung fand im November 2008 statt.

### Die Elementare Musikpädagogik in Österreich und Südtirol.

#### Modelle. Ausbildung. Kooperation. Visionen

Unter diesem Titel lud die Bezirksmusikschule Feldkirchen MusikpädagogInnen, RhythmikerInnen, VolksschullehrerInnen, KindergartenpädagogInnen, PädagogInnen, MusikerInnen, Eltern und Interessierte zu einem Wochenende ein, in dessen Mittelpunkt die Elementare Musikpädagogik, ihre Inhalte, Methoden und Ziele standen.

Mit dem Bewusstsein, dass durch einen elementaren Zugang künstlerisches Gestalten einem breiten Spektrum an Zielgruppen eröffnet werden kann, wurden Vorträge und Workshops organisiert. So entstand ein vielseitiges Angebot für die Besucher.

#### Modelle

Ruth Schneidewind führte die TeilnehmerInnen mit dem Vortrag „Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens“ in das Thema der Elementaren Musikpädagogik ein, die PädagogInnen mehr oder weniger vertraut ist und immer wieder unter den verschiedensten Sichtweisen betrachtet werden sollte. Es folgten zahlreiche Workshops, die ein Kennenlernen und Betrachten unterschiedlicher Modelle für verschiedene Zielgruppen ermöglichten. Mit seinen Dozenten Micaela Grüner, Ulrike Jungmair, Shirley Salmon, Michel Widmer und Reinhold Wirsching sowie den Absolventinnen Patricia Gallop, Elisabeth Oberhammer und Sonja Stibi war das Orff-Institut zahlreich und mit einem vielseitigen Angebot vertreten.

#### Programmübersicht:

Bankl, Irmgard: „Rhythmik – Musik und Bewegung beleben die Sinne“

Bucher, Dieter: „Es ist schön, dass es dich gibt – Musik mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen“

Bucher, Johann: „Spielraum Musikschule“

Böhmendorfer, Nina: „Die Eltern-Kind-Gruppe in der Musikschule“

Cibidono, Ugo; Bertoli, Franca: „Musikerziehungsmethode – Edgar Willems“

Gallop, Patricia: „Bewegung und Tanz mit den 5 Elementen“

Grüner, Micaela: „Musik & Tanz für Kinder – die aktuelle Frühherziehung“

Jungmair, Ulrike E.: „elementar oder Elementar“ – Vortrag; „Musizieren aus der Bewegung“

Kinsky, Veronika: „Lebendiger Umgang mit Liedern und Tänzen“

Mitterbauer, Sigrid: „Von Anfang an – Singen und Musizieren für werdende Eltern“

Oberhammer, Elisabeth: „Die Kraft der Imagination in der Musik- und Bewegungserziehung“

Rittersberger, Andrea: „Elementares Musiktheater“ – „Ein musikalisches Märchen“

Salmon, Shirley: „Vielfältige Gestaltung von Spiel Liedern“

Schnabl-Kuglitz, Petra: „Zur Ausbildung der Kinderstimme“; „Singend umgehen mit Kindern“

Schneidewind, Ruth: „Elementares Musizieren ist wirkliches Musizieren“

Schimpl, Gertrude: „Elementare Musikpädagogik mit Senioren und alten Menschen“; „EMP mit Senioren und alten Menschen“

Sgaga, Michaela; Gallob, Patricia; Bucher, Dieter: „Öffne deine Sinne! – Ein Klangatmen durch Geist und Körper“

Stibi, Songa: „Moove it groove it“

Widmer, Michael: „Tolles Rohr – Kreative Boomwhacker Spiele in Schule und Freizeit“

Wirsching, Reinhold: „Klang-Körper-Stimme“

Wüsthube, Bianka: „Wie im Himmel: Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik können den Instrumentalunterricht bereichern.“

Hinzu kam eine Plenumsveranstaltung, an der Ruth Schneidewind, Gertrude Schimpl, Ulrike Jungmair, Barbara Ladstätter, Roland Streiner und Walter Rehorska teilnahmen. Somit waren die Bundesländer Wien, Linz, Salzburg und Kärnten vertreten. Grundsätze, Entwicklungen und Visionen wurden zum Inhalt dieser interessanten Podiumsdiskussion, bei der die jeweiligen Ansätze durchaus auch kritisch hinterfragt wurden.

## **Ausbildung**

Ein wichtiger Punkt ist die Ausbildung der Elementare Musik-PädagogInnen, die aufgrund der vielfältigen Zielgruppen in der beruflichen Wirklichkeit von Ausbildungsstätte zu Ausbildungsstätte variiert. Eine grundsätzliche künstlerische Bildung wird als ebenso notwendig angesehen wie die Vermittlung von Inhal-

ten der Pädagogik. Wichtig ist es vor allem, neben theoretischer Schulung den StudentInnen Möglichkeiten zu geben, sich in der Praxis zu erproben. Ein intensives, facettenreiches Studium gilt als allgemeine Voraussetzung!

Als Absolventin des Orff-Instituts erlaube ich mir diese Ausbildungsstätte kurz zu beleuchten. Soweit ich aus den Vorträgen von Vertretern anderer Bundesländer entnehmen konnte, ist eine Besonderheit der Stellenwert der Bewegung. Diese nimmt nicht nur eine dienende Funktion ein. Der Tanz wird als persönliches Ausdrucksmittel der Musik gleichgestellt. Erwähnen sollte man auch, dass den StudentInnen eine große Auswahl an Praxisgruppen zur Verfügung steht. Eltern-Kind-Gruppen, Musikalische Früherziehung und Grundausbildung, Musik und Tanz mit Menschen mit Behinderungen, Seniorengruppen ... Dies erlaubt einen ersten Einblick, man erprobt sich selbst, entdeckt Vorlieben, ... und bereitet so sich auf das Berufsfeld vor.

Eine Tatsache, die zur Diskussion stehen sollte, ist, dass AbsolventInnen des Orff-Instituts weitgehend noch nicht die Möglichkeit haben, in der Instrumentalpädagogik Fuß zu fassen, obwohl viele Punkte dafür sprechen. Wie kann man den elementaren Ausdruckswunsch im Menschen nutzen, so dass er zur Basis für das Spielen eines Musikinstrumentes wird? Wie kann man die Spielfreude, das Zusammen-Musizieren vom Anfang an und den kreativen Umgang mit dem Instrument als hohen Motivationsfaktor umsetzen? Grundlegende Probleme, die es für MusikpädagogInnen zu lösen gilt. Lehrpersonen, man könnte auch sagen ExpertInnen des Elementarbereichs, würden sich gerne dieser Aufgabe stellen und ihre Kompetenzen vor allem im Anfängerbereich einbringen.

## **Kooperation**

Dass in Feldkirchen ein kompetentes Team hinter den Kulissen stand, war durch die angenehme Atmosphäre, das sorgfältig geplante Programm, die bunte Abendgestaltung, die hilfreiche Fürsorge in den Pause („Transportdienste“ von den Workshops) usw. für alle TeilnehmerInnen deutlich spürbar.

Zu den ReferentInnen aus den verschiedensten Aufgabengebieten kamen etwa 250 Besucher; optimale Voraussetzung für einen intensiven fachlichen Aus-



tausch! Aufgrund des vollen Tagesablaufes war man rund um die Uhr beschäftigt. Leider blieb wenig Zeit, um über Eindrücke und die gesammelten Erfahrungen ins Gespräch zu kommen.

### Visionen

Als Höhepunkt der Fachtagung kann die Präsentation des Lehrplans für Elementare Musikpädagogik gesehen werden, der unter Vernetzung der Bundesländer und Südtirol 2008 zustande gekommen war. Dieser verweist auf die Voraussetzungen und Bedingungen für kreative und effektive Unterrichtsprozesse, erfasst Unterrichtsinhalte und Ziele und charakterisiert methodisch-didaktische Besonderheiten. Ein Meilenstein in der Entwicklung der EMP, der dieser Fachgruppe an den Musikschulen Selbstbewusstsein verleiht und neue Chancen und Perspektiven entstehen lässt!

Zusammenfassend kann man sagen: Eine Fachtagung, die so facettenreich war wie die EMP selbst. Durch das große Angebot brachte sie für jede/n TeilnehmerIn wertvolle Impulse.

Sabine Struber

---

## Singapur

---

### **From Mainstream to Upstream: Perspective of a Novice in Orff-Schulwerk for Inclusive Pedagogy**

*Having observed the effectiveness of Orff-Schulwerk in my music classes over the past few months, I was motivated to share my beginning as a novice in Orff-Schulwerk: the apprehension, the assimilation and the new perspective of Orff-Schulwerk from one who was trained to teach music in the mainstream schools.*

#### **The Apprehension**

*While I knew of Orff-Schulwerk as a teaching approach from the pedagogy modules in my undergraduate school days, I did not receive in-depth training in Orff-Schulwerk. I had recently joined a school that requires me to create music lessons using the Orff-Schulwerk approach and to ensure that the music lessons are part of character education. The music program in my school is for students who are acade-*

*mically very weak, from ages 13 to 16. The typical class consists of 20 students of mixed abilities, including several students with behavioral and learning problems like ADHD, dyslexia and emotional behavioral disorder. To ease me into the job, the school engaged someone trained in the Orff-Schulwerk approach to mentor me.*

*The portfolio was received with apprehension and some level of anxiety, even for one who has almost ten years of experience teaching music in the classroom and freshly out of graduate school. The idea for using Orff-Schulwerk with teenagers in secondary school seemed rather unsuitable and the use of the Orff approach to build character was something new to me. After a month of observing and co-teaching lessons, I realized I had to grapple with my pre-conceptions of Orff-Schulwerk:*

- *that it is only for children ages 7 to 12 or below this range*
- *that it is music-making with xylophones and metallophones*
- *that it is to teach basic musical concepts (e.g. pulse, meter, ostinato)*

*The lessons that I had observed shared a common trait. The development of lesson many times was generative and was based on students' responses and needs instead of proceeding as planned. It was as if the teacher had lost some control of the planning and what she had to teach for that lesson. The teacher has to be ready with learning activities to capture the moment of unexpected student responses and return to complete the learning objectives at an appropriate time. In my years as a music teacher, I always made sure that I achieved what I set out to do in my lesson plan. There was seldom divergence from my lesson objectives or perhaps I had subconsciously tried to curb it. Thus, for a while, I was apprehensive about the nature of Orff-Schulwerk and I felt quite lost.*

#### **The Assimilation:**

##### **Every child has the ability to respond and create**

*One of the key learnings from the three months' hands-on encounter with the Orff-Schulwerk approach, is to believe that every child has the ability to respond to music and to create. Every child has the ability to respond and create – that is a very impor-*

tant attribute and a powerful one, in the context of my school where students came from primary schools where they might have been labeled as “slow” and “stupid”. This is not to say that they are intelligent or gifted either; the truth is, the students are indeed considerably weaker in many ways than most mainstream school children. Knowing their difficulties in learning and in the good intention of helping them learn, we can sometimes become overbearing as teachers; we dictate everything that they should learn and even preempt the way they respond. In so doing, we are clouded with empathy and to some extent sympathy with their weakness and we overlook their strengths; we forget that the students like any other children of their age, can respond and create. The failure to see this caused my disorientation when the lessons developed based on the way students responded rather than being executed as planned.

Every child has the ability to respond and create – this is a thought that I could not readily accept even after realizing the folly of being sympathetic. In the mainstream schools, creativity is classified as a higher-order thinking. When we tasked students to create in the context of my school, what I feared most was, that the task would be too difficult and complex for them. While many had no problems responding in all aspects, creativity did prove a challenge for some. There are two reasons for this. One, the students simply do not know how to create. Two, my own expectations of creativity is different from what creativity is really all about.

What I have learnt is to guide students through their skills in responding and creating. Indeed, as I observed my mentor work with my students, it was apparent that the approach she used to elicit responses from students succeeded in drawing out ideas from the students themselves. This, I believe, is the core of Orff-Schulwerk. To first believe and trust that the children can respond and create, and hence, the teacher facilitates the learning in making it memorable for the children. Each memory becomes a success, which in the context of my school, is very precious to every child.

### **From Musical objectives to Character Building**

In my training to be a music educator, we were all taught to spell out instructional objectives for each

lesson. These objectives should be musical objectives i.e. to be able to internalize the duple pulse; to be able to sing in parts etc. As part of the mentoring on Orff-Schulwerk practiced in my music classes, I was required to describe the lessons. I realized that for two months, due to my training, I was drawn to procedures that fulfill the musical objectives. What I had missed out were the purposeful gestures of the teacher that constitute part of the teaching process. These gestures include teaching students to take pride in moving the Orff-instruments; proper handling of the mallets; signing of mallet-playing in the air; moving around the room to feel the space; respect for fellow students in performance; learning to listen to others.

In an activity, a pair of finger cymbals was passed round the class and the students took turns to tinkle the cymbals while others listen to the resonating sound the cymbals created. For a teacher decoding this activity with purely musical objectives in mind, she may write, “students should be able to play the finger cymbal to produce a good tone” and perhaps “to be able to respond to the mood of the music”. However, for a class of students who are usually rowdy, the purpose of this activity clearly goes beyond a set of pre-determined musical goals. To tinkle the cymbals and to produce a good tone, the student must be able to have a large amount of self-restraint to handle the delicate instrument. To be able to remain attentive while someone else plays, the child learns to show respect to others. To learn to listen to the sounds made, and to continue what others have done with the cymbals, the child learns to work with the group to adhere and maintain a musical ambience intended for that lesson. There were many more of such lessons observed and for the first time, I understood why the Orff-Schulwerk approach is so successful in developing social awareness and can be used as a character-building tool.

### **New Perspective of Orff-Schulwerk**

There were times when the lessons began with simple children’s tunes but the way the simplicity flowered into a group improvisation with total participation by every child (whether each child contributed a simple ostinato or a complex pattern), showed the wonders of Orff-Schulwerk in its role in inclusive education. The fact that it includes every child with or without

*disabilities provides the avenue for everyone to find his or her own unique fulfillment in music. For one, it would be a sense of success on hearing musical sounds they created; for the few special ones, it is an alternative way of expressing themselves (if they were not able to do so in writing and speech); for others it would be a boost in confidence and morale in knowing that they can.*

*This is not to discredit the value of other musical practices but this exposure to Orff-Schulwerk in the past three months has revealed to me a new dimension in music education. It provided me with a fresh perspective of how powerful music education can be in impacting the lives of those under my charge. While I cannot fully ascertain as yet the effects on grooming positive character traits and how the method could approach complex musical tasks, the method has so far taught me to better understand my mission as a music educator and to better understand the potential of my students, enough for me to want to explore more of its goodness.*

Sharon Cheong

Homepage of the Orff-Schulwerk Association  
Singapore: [www.orffsingapore.org](http://www.orffsingapore.org)

---

## Slowenien

---

### 10. Treffen der Nachbarn

Unter der Schirmherrschaft der Carl Orff-Stiftung fand vom 4. bis 6. April 2008 in Slowenien das 10. Treffen der Nachbarn statt.

An der Konferenz nahmen Referenten aus 8 europäischen Ländern teil: Coloman Kallós und Andrea Ostertag aus Österreich, Miroslava Blažekova aus der Slowakei, Vessila und Wolf Luepke aus Bulgarien, Jarka Kotůlková aus der Tschechischen Republik, Malina Sarnowska aus Polen, Maria Voicu aus Rumänien, Ksenja Sapara-Buric und Vlatka Safy aus Kroatien und Konstanca Zalar-Rener, Petra Brdnic und Bernarda Rakar aus Slowenien.

Die musikalische Begrüßung der Gäste übernahmen Schüler des Glasbeni atelje Carl Orff Kamnik und Studierenden der Pädagogischen Abteilung der Akademie für Musik der Universität Ljubljana. Tänze aus

der Renaissance wurden von zwei Ensembles für alte Musik vorgestellt. Die Gitarrengruppe des Glasbeni atelje Carl Orff musizierte Kompositionen ihres Lehrers Primoz Kristan.

Hauptthema des Treffens war „Die Soziale Dimension des Orff-Schulwerks“. In Vorträgen und Diskussionen beschäftigten wir uns eingehend mit dem Thema der Musik- und Bewegungserziehung als Medium der Sozialisation, ihrer Wirkung bei der Stärkung des sozialen Empfindens und der Förderung der Kontaktfähigkeit in einer Gruppe.

Die Referate der Teilnehmer waren sehr interessant und basierten sowohl auf Erfahrungen und Ergebnissen aus der Unterrichtspraxis wie auch auf wissenschaftlich orientierten Beobachtungen und Untersuchungen. Wir hoffen, dass eine Dokumentation der Beiträge bald veröffentlicht werden kann.

Jarka Kotůlková aus Prag brachte zum Ausdruck, dass das wichtigste Ergebnis aus diesen internationalen Kontakten die entstandenen Freundschaften, der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten ist. Die Freundschaft zwischen uns und die regelmäßigen Kontakte (mindestens einmal in zwei Jahren) ermöglichen uns, neue Wege und Themen der Interaktion zu finden und grenzüberschreitende Veranstaltungen in unseren Ländern zu organisieren und durchführen (z. B. Konzerte, nationale und internationale Orff-Kurse mit Lektoren aus verschiedenen Ländern, Austausch von Orff-Schulwerkgruppen etc.). Die Gelegenheiten für unsere Lehrer und Mitarbeiter, sich über offizielle Wege der staatlichen Bildungsanstalten und Institutionen weiterzubilden und die Grundlagen einer integrativ-kreativen Musi-



kerziehung, wie sie im Orff-Schulwerk verankert ist, zu etablieren, sind in unseren Ländern sehr gering und äußerst schwierig durchzusetzen. Bürokratie und Unflexibilität des Aus- und Fortbildungswesens sind in fast allen Ländern gleich und der einzige Weg der Verbreitung des Orff-Schulwerks ist durch persönliche Kontakte. Das, was wirklich von Wert ist und realisiert werden kann, geschieht meist nur auf der persönlichen Ebene und durch das beispielhafte Engagement einzelner Lehrer. In elf Jahren haben wir durch personale Interaktion einen Kreis des Vertrauens und der gegenseitigen Unterstützung aufgebaut. Wir alle tragen dazu bei und geben über unsere Arbeitsstellen Menschen und Gruppen Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten und neue Energie. Solche regelmäßigen Konferenzen und das Miteinander sind für uns Multiplikatoren sehr wichtig, weil wir neben dem fachlichen Austausch unserer Erfahrungen und neuer Erkenntnisse, uns auf Grund der gemeinsamen Idee auch emotional unterstützen und fördern können.

Alle Teilnehmer der Konferenz sind der Orff-Stiftung sehr dankbar, dass diese „Treffen der Nachbarn“ unterstützt und durchgeführt werden können.

Bernarda Rakar

Homepage der slowenischen Orff-Schulwerk  
Gesellschaft: [www.storff.si](http://www.storff.si)

---

## Spanien

---

### *The passing of Elisa María Roche*

*The Spanish Orff Association has lost this year one of our most appreciated honorary members, Elisa María Roche. During her long battle against cancer she kept working with generosity and tenacity. Her vision and inspiration guided our steps and will inspire us forever, and I am very glad she could witness the blossom of the healthy Spanish Orff Association.*

*Elisa Roche was the recipient of the Pro Merito Award granted by the Carl Orff-Foundation in 2004, thus recognizing her lifelong commitment to Orff-Schulwerk. Her name is associated with the reform of all*

*music and dance studies in our country, both the general education and the specialized studies in Conservatories and Music and Dance Schools. All her work was inspired by the Orff-Schulwerk principles and ideas.*

*Elisa Roche studied at the Orff Institute, Salzburg in the sixties, where Hermann Regner, also a honorary member of our Association recently deceased, was her tutor. She was deeply impressed not only by the pedagogical ideas and the methodological principles of the Schulwerk but also by the aesthetic and artistic aspect of Music and Dance Education. Back in Spain she practised the Schulwerk ideas both with children (Colegio Carmen Cabezuolo and Deutsche Schule Madrid) and adults. Later she became the Chair of the Music Pedagogy Department at the Conservatorio Superior de Música de Madrid. Promoting the professional development of her students was one of her missions, and that is why many of us followed her steps and studied in Salzburg. A new generation of teachers keep participating in the Special Course and the Level Courses in the USA.*

*Why is there so much interest in the Orff-Schulwerk in our country? Music education in Spain has been anchored in the teaching style of the 19th century, with theory, repetition and reproduction as the only ways of learning. The new structures in music studies created by Elisa Roche, as well as the necessary political changes, have inspired many young students to search for new ways of teaching and learning in which the experience and joy of music making takes precedence over the theoretical aspects of music. Improvisation and creation, the connection with movement and the arts are new ideas used in a wide spectrum of schools. But there is still a lot to do, because such important changes happen only step by step and at the pace of a garden snail. The Orff Association has the mission of supporting interested teachers in their search for a better education through music and dance.*

*In the year 2008, the Orff Association has organized courses with Karen Anderson, Barbara Haselbach, Soili Perkiö, Keith Terry, Ceferino Torres and Michel Widmer. Spanish speaking participants from all over the world will participate in the International Summer Courses 2009 in Madrid and Valencia (Teachers: Lola Bosom, Christa Coogan, Stephen Kofi*

*Gbolonyo, Doug Goodkin, Wolfgang Hartmann, Sofía López-Ibor, Verena Maschat and Agueda Matute).*

*Sofía López-Ibor  
Vice-president  
Asociación Orff España*

*Homepage of the Spanish Orff-Schulwerk  
Association: [www.orff-spain.org](http://www.orff-spain.org)*



## **Brief an Elisa María Roche, an die Lehrerin/die Freundin**

Meine liebe Elisa,

Dein endgültiger Abschied hat uns wieder zusammengebracht. Die, die Dir nahe stehen und sogar jene, die Dir fern sind. Wer sich Deiner erinnert, möge es mit Zuneigung tun und noch einmal von Deiner Standhaftigkeit und Deinen Grundsätzen lernen, von Deiner Geduld und dem Mut, den Du in schwierigen Momenten und vor allem während der letzten Jahre bewiesen hast.

Du bist den weiten Weg zum Orff-Institut gegangen, das hat Dein Leben geprägt und nicht nur professionell.

Als Du Lehrer suchtest, hast Du Freunde gefunden. Es wurden Dir Quellen erschlossen, die Dir nötig waren. Zurück in Deiner spanischen Heimat hast Du begonnen, „mit ganz kleinen Schritten“ an einer Um-

wandlung zu arbeiten, in einem langen Prozess, der eben solange dauerte, wie es nötig war, um Deine professionelle Intuition und die Klarheit Deiner Entscheidungen zu festigen. In dieser Zeit lernte ich Dich kennen und Du wurdest meine Lehrerin. Und da wiederholte sich für mich, was vorher Dir geschehen war, aus einer Lehrerin wurde eine Freundin.

Musik, Tanz, Theater, Pädagogik. Mit unglaublicher Beharrlichkeit hast Du Vieles im kunstpädagogischen Umfeld verändert. Deine Visionen entstanden aus der Klarheit und Professionalität Deiner Persönlichkeit, die tiefere Einsichten hatte und daher andere Strukturen forderte als üblich. Veränderungen, die einigen sehr unwillkommen waren und von anderen lange ersehnt wurden. Viele werden profitieren von Deinen Innovationen, die den Institutionen, in denen Du gearbeitet hast und die Dir so wenig Dankbarkeit entgegengebracht haben, dringend nötig waren.

Elisa, Du warst nicht allein und Du wusstest es! Wir sind viele, die wir von Dir gelernt haben, denen Du ein Beispiel warst. Und viele, die Dich begleiteten, Dich liebten.

Du wirst bei uns bleiben. In Deiner immer relativen Distanz. Wie das Meer, das so sehr Deines war.

Leonardo Riveiro Holgado

---

## **Taiwan**

---

### ***The Orff-Schulwerk Association of Taiwan: Past, Present and Future***

*The Taiwan R.O.C. / Chinese Orff-Schulwerk Association (ROCOSA) was founded in 1992 and for 17 years we have grown and expanded our activities.*

*In the late 1980s, the economy was booming in Taiwan, and there was a greater demand for quality music education; to this purpose a group of motivated teachers founded the Orff-Schulwerk Association of Taiwan. The goal of our association was to enrich music teaching methodology and to provide teachers with a high standard of formal and practical training. Our organization has grown exponentially as we have attracted many new members from a variety of music teaching backgrounds; these private music teachers*



and preschool teachers have needs which have shaped our organization's activities. We have elections every two years and our officials come directly from our membership. We are currently in the term of our 9th president.

To improve efficiency we have specialized departments within our organization. On a voluntary basis our members share responsibilities that are important to our association. These responsibilities include: curriculum planning, making arrangements for foreign instructors for our international workshops, archiving video and music recordings, publications, website programming and maintenance, finance and much more.

### **Activities and Publications**

#### **1. International Music Workshops**

We have summer and winter international workshops during which we invite foreign instructors to conduct a two week seminar. The purpose of these workshops is to allow these instructors to share their special knowledge and skills with our membership. Their specialties might include music, drama, movement, dance, percussion, singing, pedagogy, etc. At the conclusion of the seminar each group will put together a demonstration applying what we have learned. It is a rewarding experience for both participants and instructors.

#### **2. Teacher Training Workshops**

Specialist members of our Orff-Schulwerk Association offer teacher training workshops which feature basic theories and practical methodologies in Orff-Schulwerk. These workshops are available to members and non-members. Their program is now being coordinated with music departments and early childhood education departments at several universities. The focus here is to create new material based on our native Taiwanese culture.

#### **3. Networking**

Our association has two gatherings each year in different parts of Taiwan. We invite experts to offer courses in a variety of interesting topics. The purpose of these gatherings is to introduce Orff-Schulwerk, to attract new members, and to share our experiences and what we have learned.

#### **4. Publications**

Our association publishes both a bimonthly periodical and an annual book. The periodical is a forum where members can share their teaching experiences and give feedback. The annual book is a magazine which features articles on theory and practical teaching experience. We ask instructors that we have invited as well as our local specialists to provide articles for this publication. It may also include relevant academic essays and practical teaching papers from university contributors. Both publications are a great resource for our membership.

### **Orff-Schulwerk in Taiwan**

Generally, there are two ways that Orff-Schulwerk is offered at institutes of higher education in Taiwan.

*First:* Music departments at universities usually offer these courses as electives. Their students have well-developed musical skills and the goal is to provide them with a means of teaching young children; there is emphasis on pedagogy and the psychology of education. The courses can be named in a direct way like "Orff Approach" or might have a less direct name like "Materials and Methodology". The professors have doctoral degrees and may also have some training in Orff-Schulwerk.

*Second:* Colleges or universities with an Early Childhood Education department also give Orff courses. Students usually have some musical background and Orff-Schulwerk provides a way for them to use music to teach young children, even combining it with other disciplines like movement and art. The instructors here have had specific training in Orff-Schulwerk and our organization is involved in providing instructors for this purpose.

### **Taiwan's Orff Alumni**

Over the years many Taiwanese educators have graduated from the Orff Institute in Salzburg or have studied and received certification in the United States. Many of these people have returned to Taiwan and are currently involved in teaching and in teacher training. Some have become entrepreneurs in their own right and have opened up private music institutes and kindergartens. Others have applied themselves to the creation of their own materials and curricula as part of their businesses. There is, in fact, another Orff or-



ganization in Taiwan which is run as a profit business; most of its instructors have studied in the U.S. and they provide teacher training too. The final group consists of those who have applied their knowledge on a voluntary basis like the members of our non-profit organization. We have devoted ourselves tirelessly both to educate with Orff-Schulwerk and to expand its influence in Taiwan.

#### **Plans for the Future**

One of our goals is to increase our knowledge base. We are constantly looking for new trends in the world and new materials including pedagogy, concepts, music, technology, cultural elements, teaching materials, etc. Our organization also provides a platform for experienced and talented professionals to share their knowledge and for educator members to learn more about Orff-Schulwerk.

We want to encourage the development of native Taiwanese culture and the production of new artistic materials based upon it. We feel that these cultural elements have intrinsic value and would have great relevance for our educational purposes. Our ultimate vision of the future involves the combination of this vast knowledge base of Orff-Schulwerk and the unlimited potential of our creative spirit.

Gloria Chih-Yi Lee

Homepage of the Taiwanese Orff-Schulwerk Association: [www.orff.org.tw](http://www.orff.org.tw)

## Aus dem Orff-Institut

---

## From the Orff Institute

---

### IN MEMORIAM

### Hermann Regner

---



#### **Abschied von Hermann Regner** (12. 5. 1928 – 29. 12. 2008)

Am 29. Dezember 2008 ging sein langes, reiches und erfülltes Leben zu Ende.

Noch vor wenigen Monaten haben wir seinen 80. Geburtstag mit einem Fest im Orff-Institut im Beisein von vielen Wegbegleitern aus mehreren Jahrzehnten seines Lebens gefeiert. Eine Festschrift und eine

Filmdokumentation wurden veröffentlicht, Konzerte und Ehrungen fanden aus diesem Anlass statt, die von der Universität Mozarteum, zu der Hermann Regner seit 1963 gehörte, und auch von anderen Institutionen, mit denen er in regem Kontakt war, initiiert wurden.

Er wurde geehrt als jemand, den man für sein kompositorisches Schaffen, für sein pädagogisches Wirken, seine interkulturelle Arbeit, für seine kulturpolitischen Bemühungen und seine Veröffentlichungen bewundert und schätzt; er wurde gefeiert und beglückwünscht als jemand, der uns als Lehrer und Kollege gelehrt, geführt und begleitet hat und für viele Menschen von großer Bedeutung in ihrem Leben war. Wir haben uns für und mit ihm gefreut, wir waren stolz auf ihn und waren ihm dankbar.

Und nun sollen wir Abschied nehmen?

Zu seinem 80. Geburtstag haben wir ihm unsere Hommage geschenkt, in Respekt, Bewunderung und Zuneigung. Dem ist mit Worten nichts hinzu zu fügen.

Nun ist es Zeit für den Weg in die andere Richtung: Der Wirkung seines Lebens, seines Wesens nachzuspüren wie man einem Gongschlag lauscht. Im verklingenden Ton, in der lebendigen Stille mag mancher Samen, den er gelegt hat, erst noch aufgehen.

Es gibt keinen Anlass, Abschied zu nehmen.

Barbara Haselbach

### ***Farewell to Hermann Regner***

*(12. 5. 1928 – 29. 12. 2008)*

*On 29 December 2008 his long, rich, and fulfilled life came to an end.*

*Just a few months ago we celebrated his 80th Birthday with a party gathering at the Orff Institute in the presence of many colleagues encountered during the various decades of his life. A commemorative book and a documentary film were published, concerts were given and honours bestowed on the initiative of the Mozarteum University, to which he has belonged since 1963, and of other institutions with which he was in active contact.*

*He was honoured as someone who was admired and valued for his work as a composer and educator, for his endeavours in the field of cultural politics and for*

*all his publications. He was celebrated and congratulated as a teacher and colleague who had taught us, led and given us companionship, and who had had a profound influence on the lives of many.*

*We were pleased for him and with him; we were proud of him and grateful.*

*And should we now say farewell to him?*

*On his 80th Birthday we gave him our homage in respect, admiration and affection. There is nothing to add to that which can be expressed in words. Now is the time to travel a different directional path: to seek out the influences of his life and personality in the way one listens to the beat of a gong. In the reverberating sound, in the vivid stillness many of the seeds that he sowed may yet begin to germinate.*

Barbara Haselbach

---

## Hermann Regner: Ein Leben für die Musik. Zum 80. Geburtstag Barbara Haselbach im Gespräch mit Hermann Regner

---

**Ein Film von Coloman Kallós, Orff-Institut, Universität Mozarteum, Abteilung für Musik und Tanzpädagogik**



Hermann Regners umfangreiches Schaffen als Musikpädagoge, Musikschriftsteller und langjähriger Leiter des Orff-Instituts ist nun dokumentiert und in einer umfassenden DVD erhältlich, die nicht nur eine Biographie Regners beinhaltet, sondern die auch eine anschauliche Darstellung des Orff-Schulwerks und seiner grenzüberschreitenden Entwicklung vermittelt. Mit dieser DVD entstand eine Kostbarkeit aus Zeitzeugnissen, künstlerischen, musikalischen und pädagogischen Facetten, sowie Reise-Impressionen aus aller Welt. Vierzehn Bonus-Tracks mit vielen Beiträgen aus einer langen Zeit intensiven Wirkens runden das Werk ab.

Die Produktion wurde unterstützt von der Universität Mozarteum, Abteilung für Musik und Tanzpädagogik (Orff-Institut) und der Carl Orff-Stiftung.

Preis € 17,50 (für Studierende € 14,-) plus Versandkosten

Coloman Kallós  
Orff-Institut  
Universität Mozarteum Salzburg  
A-5020 Salzburg, Frohnburgweg 55  
E-Mail: coloman.kallos@moz.ac.at

Coloman Kallós

---

## IN MEMORIAM

### Lilo Gersdorf

---



Am Sonntag, dem 18. Januar 2009, verstarb im Alter von 84 Jahren unsere liebe und verehrte Kollegin, Frau

#### **em. Univ.-Prof. Mag. Dr. Lilo Gersdorf**

Sie wurde 1924 in Friedrichshafen am Bodensee geboren, studierte Kirchenmusik an der Musikhochschule Stuttgart und später Musikwissenschaft bei Prof. Georgiades an der Universität München. Mehrere Jahre wirkte sie am Landschulheim Reichersbeuern als Musiklehrerin, bevor sie als Lektorin junge Komponisten und ihre Werke beim Verlag Edition Moderne in München betreute.

Über 20 Jahre war sie dem Orff-Institut als Lehrende verbunden. Von 1968 bis 1987 zunächst als Lehrbeauftragte, danach als Universitätsprofessorin für den musikwissenschaftlichen Bereich mit den Fächern Musikgeschichte, Musikethnologie, Formenlehre und Instrumentenkunde, sowie für Klavier und Cembalo. Lange Jahre betreute sie als verantwortliche Redakteurin auch die ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN und veröffentlichte im Rowohlt Verlag eine Biographie Carl Orffs, die ins Chinesische übersetzt wurde. Auch in den Jahren nach ihrer Emeritierung blieb sie in freundschaftlichem Kontakt mit Kollegen und früheren Studierenden und nahm regen Anteil an der Arbeit des Orff-Instituts und seiner Menschen.

Coloman Kallós hielt für seine ehemalige Lehrerin und Kollegin bei der Verabschiedung eine sehr berührende Rede, aus der wir hier zitieren dürfen:

„Begegnungen mit Lilo Gersdorf waren immer etwas ganz Besonderes. Jede Begegnung und jedes Ge-

sprach mit ihr löste etwas Nachhaltiges aus, ein tieferes Nachdenken, eine innere Erkenntnis.

Sie war kein einfacher Mensch, sondern von großer Differenziertheit und Wahrhaftigkeit, in all ihren Äußerungen und menschlichen Bestrebungen eine sehr authentische Persönlichkeit. Mitunter wirkte sie etwas streng und sprach stets offen aus was sie meinte. Ihr Unterrichtsstil war gekennzeichnet von hohem fachlichen Wissen, starker innerer Beteiligung und von strenger wissenschaftlicher Genauigkeit. Sie setzte hohe Ansprüche und Maßstäbe.

Lilo Gersdorf war ein äußerst disziplinierter, charakterstarker Mensch, zutiefst kultiviert, gebildet und sehr belesen. Sie verkörperte ein Bildungsideal, das tief in der Ethik abendländischer Kultur verankert war und wehrte sich leidenschaftlich gegen viele modische, allzu oberflächlich dem Zeitgeist verhaftete Entwicklungen. Sie war zurückhaltend und vorsichtig im Umgang mit Menschen. Sie liebte das verfeinerte Leben und den Umgang mit geistreichen Menschen. Ihren großen Freundeskreis wusste sie zu pflegen und zu schätzen.

War man einmal in ihr Herz geschlossen, dann fürs ganze Leben! Sie war ein sehr liebevoller Mensch, besaß Humor und liebte Kinder über alles!

Liebe Lilo, ‚adieu‘ – wie Du zu sagen pflegtest,

Dein Platz ist tief in unseren Herzen!“

Barbara Haselbach  
Coloman Kallós

---

## Neue Homepage

---

Ab sofort hat das Orff-Institut eine eigene Homepage! Unter **[www.orffinstitut.at](http://www.orffinstitut.at)** finden Sie nicht nur alles Wissenswerte über die derzeitigen Studien- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sondern auch Einblicke in die Arbeit durch viele aktuelle Fotos, Hör- und Video-beispiele. Selbstverständlich gibt es die ganze Seite zweisprachig, sodass das Orff-Institut auch international endlich im world wide web einen angemessenen Auftritt hat. Besuchen Sie uns auf unserer brandneuen Homepage und empfehlen Sie uns weiter!

Manuela Widmer

**[www.orffinstitut.at](http://www.orffinstitut.at)**

# Aus dem Orff-Schulwerk Forum

---

## From the Orff-Schulwerk Forum

---

---

## Informationen über die Generalversammlung 2009

---

### Bericht:

Am 6. März 2009 fand die 25. Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg in den Räumen des Orff-Instituts statt. Anwesend waren neben dem Vorstand des OSF der Vorstand der Carl Orff-Stiftung und eine überraschend und erfreulich große Zahl von Vertretern internationaler Orff-Schulwerk Gesellschaften sowie Lehrer, Studierende und Freunde des Orff-Instituts.

Wir begannen mit einem stillen Gedenken an die drei in den letzten Monaten verstorbenen langjährigen Professoren des Orff-Instituts, Univ. Prof. em. Wilhelm Keller, Univ. Prof. em. Dr. Hermann Regner und Univ. Prof. em. Dr. Lilo Gersdorf. Neben dem üblichen Sitzungsprocedere (Rechenschaftsbericht und Rechnungsabschluss) stand auf dem Programm:

- **Neuwahl des Vorstandes**  
Für die nächsten drei Jahre setzt sich der Vorstand wie folgt zusammen:  
Univ. Prof. em. Barbara Haselbach (Vorsitzende)  
Prof. Wolfgang Hartmann (Stellvertretender Vorsitzender)  
Reinhold Wirsching (Schriftführer)  
Sonja Czuk (Kassierin)
- **Ankündigung des Internationalen Orff-Schulwerk Symposiums 2011 zum Thema „50 Jahre Orff-Institut“** durch Manuela Widmer.
- **Das Konzept der neuen Website des Orff-Schulwerk Forums Salzburg** wurde von Esther Bacher und Eric Lebau vorgestellt.

- Das neue Veröffentlichungsprojekt des OSF wurde eingehend diskutiert.
- Überlegungen zur Form von Tätigkeitsberichten der Orff-Schulwerk Gesellschaften stellte Reinhold Wirsching vor. Damit sollen in Zukunft Informationsaustausch und Kommunikation zwischen den Gesellschaften untereinander und zum OSF intensiviert werden.
- Kurzberichte der Delegierten aus 19 Ländern.

Auf Grund der unerwartet hohen Zahl von Teilnehmern wird für das nächste Jahr auch auf Wunsch der Teilnehmer eine neue Zeitstruktur geplant. Um dem Bedürfnis nach mehr Austausch und Zeit für Gespräche entgegen kommen zu können, soll der inoffizielle Beginn bereits am Vorabend der Sitzung stattfinden.

Der darauf folgende Tag wird zur Gänze für Plenum und Arbeitsgruppen, für Berichte und Diskussionen zur Verfügung stehen.

#### Vorankündigung:

## 26. Generalversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg

12./13. März 2010

### In eigener Sache:

Das OSF sucht Personen,

- deren Muttersprache Chinesisch, Englisch, Japanisch, Russisch, Spanisch, Türkisch oder Finnisch ist,
- die über ausgezeichnete Deutschkenntnisse verfügen,
- über das Orff-Schulwerk informiert sind,
- Vorerfahrung mit Übersetzungen haben und
- an einer ehrenamtlichen Übersetzertätigkeit in Zusammenarbeit mit dem OSF interessiert sind.

Wir bitten solche Kolleginnen und Kollegen mit dem Vorstand des Orff-Schulwerk Forums Salzburg Kontakt aufzunehmen.

E-Mail: [barbara.haselbach@moz.ac.at](mailto:barbara.haselbach@moz.ac.at)

Barbara Haselbach

---

## Information about the annual general meeting 2009

---

### Report:

*The 25<sup>th</sup> annual general meeting of the Orff-Schulwerk Forum (OSF) took place on 6th March 2009 in the Orff-Institute. Those attending included the board of the OSF and the board of the Carl Orff Foundation and a surprising and delightfully large number of representatives of the international Orff-Schulwerk societies as well as teachers, students and friends of the Orff Institute.*

*We started by remembering the three professors of the Orff Institute who died recently: Prof. em. Wilhelm Keller, Prof. em. Dr. Hermann Regner and Prof. em. Dr. Lilo Gersdorf. The following points were on the agenda after the customary procedure of the meeting (statement and balance of accounts):*

- *Re-election of the board*  
*For the next three years the board will be:*  
*Univ. Prof. em. Barbara Haselbach (chairperson)*  
*Prof. Wolfgang Hartmann (vice chairperson)*  
*Reinhold Wirsching (secretary)*  
*Sonja Czuk (cashier)*
- *Announcement of the International Orff-Schulwerk Symposium 2011 "50 Years of the Orff Institute" by Manuela Widmer*
- *The concept of the Orff-Schulwerk Forum's new website was introduced by Esther Bacher and Eric Lebeau*
- *The Orff-Schulwerk Forum's new publication project was discussed thoroughly*
- *Reinhold Wirsching presented ideas on the form of the progress reports from the international Orff-Schulwerk societies. These should enable the exchange of information and the communication between the societies among themselves and with the Orff-Schulwerk Forum to be intensified*
- *Short reports from delegates from 19 countries*

*Because of the unexpected large number of participants and also at their request, a new timetable for next year's meeting is planned. The unofficial opening*

will be on the evening before the meeting to allow for greater exchange and time for conversations. The following day will be entirely devoted to plenum and work groups, for reports and discussions.

**Preannouncement:**

**26<sup>th</sup> general meeting of the  
Orff-Schulwerk Forum Salzburg**

**March, 12<sup>th</sup>/13<sup>th</sup>, 2010**

**Wanted:**

*The Orff-Schulwerk Forums is looking for people:*

- whose mother tongue is Chinese, English, Japanese, Russian, Spanish, Turkish or Finnish
- who have an excellent knowledge of German
- who know about Orff-Schulwerk
- who have experience in translating and
- are interested in translating on a voluntary basis in collaboration with the Orff-Schulwerk Forum

*We ask such colleagues to contact the board of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg:*

*E-mail: [barbara.haselbach@moz.ac.at](mailto:barbara.haselbach@moz.ac.at)*

*Barbara Haselbach*

---

**Angebot an KursleiterInnen:  
Weitergabe von themen-  
zentrierten Ausgaben der  
ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN**

---

Folgende Hefte der ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN sind noch auf Lager und können – solange der Vorrat reicht – von ReferentInnen unentgeltlich bestellt werden, um als unterstützende Fachliteratur zum Thema ihres Kurses an dessen TeilnehmerInnen weitergegeben zu werden. Bitte senden Sie uns ein Mail ([osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org](mailto:osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org)) mit der/den entsprechenden Nummer/n, der gewünschten Anzahl der Hefte, mit kurzen Angaben zu Ihrem Kurs sowie Ihre vollständigen Postadresse. Wir übersenden Ihnen dann gerne die gewünschten Exemplare.

- 51 (1993) „Hommage à Hermann Regner“
- 56 (1996) „Instrumentalpädagogik und Elementare Musik- und Tanzerziehung“
- 57 (1996/97) „Musik und Tanz im Kontext religiöser Erziehung“
- 58 (1997) „Das Berufsfeld von Musik- und Tanzerziehern“
- 59 (1997/98) „Interdisziplinäre Ästhetische Erziehung“
- 64 (2000) „50 Jahre ‚Musik für Kinder‘“
- 65 (2000/01) „Soziales Lernen in der Musik- und Tanzerziehung“
- 66 (2001) „Sprache in Musik- und Tanzerziehung“
- 68 (2002) „Neue Medien in der Musik- und Tanzerziehung“
- 69 (2002/03) „40 Jahre Orff-Institut – Reflexionen“
- 72 (2004) „Carl Orff-Schulen in Deutschland“
- 75 (2005/06) „Von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zur Modernen Kunst“
- 80 (2008) „Musik- und Tanzgeschichte in Aktion“



## Publikationen

### Publications

**Mercédès Pavlicevic (Hrsg.):  
Music Therapy in Children's Hospices, Jessie's  
Fund in Action**

Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia  
2005, ISBN 978-1843102540, www.jkp.com

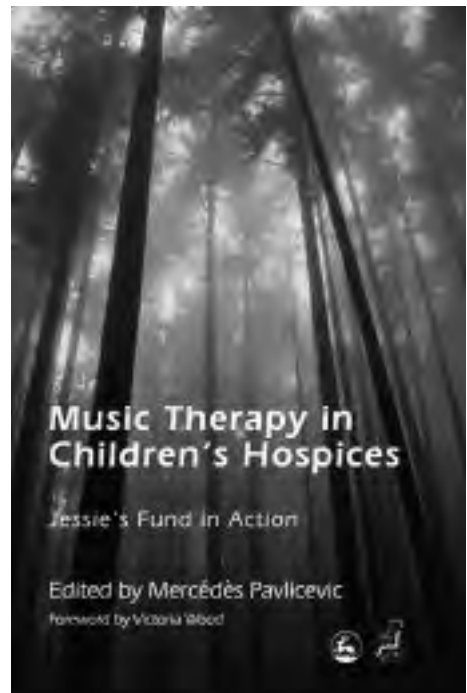
Jessie's Fund existiert seit 1995 und ist eine britische Stiftung, die schwerkranke und behinderte Kinder mit Musik als Kommunikations- und Therapieform unterstützt. Nach dem Tod von Jessie (im Alter von 9) wurde die Stiftung ins Leben gerufen, um Musiktherapie in Kinderhospizen einzuführen und ihren Aufbau in ganz England zu unterstützen. Es werden Instrumente gespendet, Workshops gehalten und MusiktherapeutInnen mitfinanziert.

Die Stiftung unterstützt auch kreative musikalische Arbeit in Schulen, Spitälern und Zentren für Kinder mit Behinderungen.

Dieses berührende und informative Buch präsentiert die Erfahrungen von 11 MusiktherapeutInnen, die mit Kindern mit lebensbedrohlichen Erkrankungen musikalisch arbeiten. Die AutorInnen berichten über das Adaptieren der Musiktherapie für den Kontext des Hospizes und über zentrale Überlegungen wie z. B. „Empowerment“ für kranke Kinder und ihre Familien, Hilfe für Geschwister und Unterstützung für die Therapeuten.

Die Musiktherapeutin Mercédès Pavlicevic, Herausgeberin des Buches, beginnt ihre Einleitung mit einer einfachen aber profunden Frage: *Why does a child about to die also want to sing?* (Warum will ein sterbendes Kind auch singen?) Sie erwähnt die erstaunliche Vitalität und Energie, die viele dieser Kinder noch haben aber auch die individuellen Möglichkeiten der Teilnahme, manche Kinder spielend und singend, andere vielleicht nur noch mit einem Fuß mit-schwingend oder lächelnd. Sie berichtet, dass es vor

1995 überhaupt keine Musiktherapie in Kinderhospizen in England gegeben hat. Dank der innovativen und unermüdlichen Pionierarbeit von Lesley Schatzberger (Jessies Mutter und Projektleiterin von Jessie's Fund) ist Musiktherapie jetzt in vielen der 30 Kinderhospizen in England nicht mehr weg zu denken. Im ersten Kapitel berichtet Lesley Schatzberger über die persönliche Geschichte ihrer Familie, den Hintergrund und die Entstehung der Stiftung. Der Leser erfährt über den Aufbau von Musiktherapie in einem Hospiz (Ibberson), über kreative Gruppenarbeit mit hinterbliebenen Geschwistern (Mayhew), über kurze musikalische Begegnungen mit sterbenden Kleinkindern (Rees) und über den Einsatz von Musiktechnologie bei Teenagern mit Muskeldystrophie (Eaves). Nicht alle musiktherapeutischen Angebote sind Einzeltherapien. Auch Gruppenmusiktherapie wird in Kinderhospizen angeboten und hier beschrieben (Schwartzing). In einem weiteren Kapitel begleiten wir einen Musiktherapeuten durch einen „*day in the life*“ (Davis), wo die vielfältigen Aufgaben und die notwendige Flexibilität deutlich werden. Musiktherapie



außerhalb des Hospizes wird beschrieben (Nall/Event) sowie Musiktherapie mit einem Jugendlichen – ein Artikel, der vom Jugendlichen gemeinsam mit der Musiktherapeutin geschrieben wurde (Stratton/Mayhew). Weitere Erfahrungen bei Musiktherapie in einem medizinischen Setting (Sweeney-Brown), über Hospize als ein Ort zum Leben (Wilkinson) und über die notwendige Unterstützung für MusiktherapeutInnen in diesem Bereich (Cubitt) sind in den anderen Kapiteln zu finden.

Dieses Buch zelebriert Jessie's Fund – die Kinder, Eltern, Mitarbeiter, TherapeutInnen, die singen, tanzen, spielen, sich austauschen und reflektieren. Menschen, die mit Krankheit konfrontiert werden, die trauern, weinen und Musik in vielen Facetten suchen und nutzen. Es zelebriert die Gemeinschaften, die durch inklusive musiktherapeutische Arbeit mit Kindern, Familien und Hospiz-MitarbeiterInnen entstehen. Die Beiträge erzählen in einer persönlichen, differenzierten aber nicht komplizierten Sprache, die auch für viele deutschsprachige InteressentInnen verständlich sein wird. Die praxisnahen Beiträge sind nicht nur für MusiktherapeutInnen interessant, sondern auch für MusikpädagogInnen, Behinderten- und SozialpädagogInnen, die Musik kreativ und unterstützend einsetzen.

<http://www.jessiesfund.org.uk>

Shirley Salmon

**Lukas Näf / Matthias von Orelli (Hrsg.) unter Mitarbeit von Sabine Fröhlich:**

**Carl Orff – Ferdinand Leitner. Ein Briefwechsel**  
205 Seiten, Abb., Faksimiles, Register (Publikationen des Orff-Zentrums München Bd. I/1)  
Schott, Mainz 2008, ISBN 978-3-7957-0592-3,  
[www.schott-musik.de](http://www.schott-musik.de)

Ein Brief von Carl Orff an den Dirigenten Ferdinand Leitner vom 6. 3. 1952 beginnt mit dem Satz „Lieber Freund, Ihre gestrige Catullprobe war ganz ausgezeichnet und ich möchte Ihnen nochmals besonders sagen, welch große Freude ich an Ihrem Musizieren hatte.“ Orffs Worte drücken nicht nur die Zustimmung des Komponisten zur musikalischen Realisierung durch den Dirigenten aus sondern auch eine emotionale Übereinstimmung. In der Tat entwickelte

sich aus der Arbeitsbeziehung Komponist – Dirigent eine tiefe Künstlerfreundschaft, durch die Orff und Leitner lebenslang verbunden blieben. Nur die ersten beiden Briefe beginnen mit „Sehr geehrter ...“, schon die nächsten mit „Lieber ...“. In vielen späteren Briefen spricht Orff Leitner mit „Lieber Freund“ an, während Leitner den Komponisten „Lieber Meister“ nennt. Es ist berührend zu lesen, wie nach vielen Jahren der Zusammenarbeit und Freundschaft zunächst Orff und dann auch Leitner mit „Ihr alter ...“ den Brief beschließen. Leitner bringt seine Zuneigung auch durch die Wendung „Ihr altgetreuer F. L.“ zum Ausdruck, während Orff sich ab und zu unter Anspielung auf seine Monteverdi-Bearbeitungen scherzhaft „Ihr alter Orfeo“ nennt.

Zu dieser freundschaftlichen Beziehung, die erstaunlicherweise nicht an das heute übliche „Du“ gebunden ist, gehört auch die immer wieder geäußerte Frage nach dem Gesundheitszustand. Mal ist der eine, mal der andere dieser beiden hochaktiven Künstler in Kur, um sich zu regenerieren und der andere drückt im Brief seine Hoffnung auf Genesung aus. Der Einblick in die stressigen Terminverhältnisse der beiden in den fünfziger und sechziger Jahren gehört zu den interessanten Aspekten dieses Briefwechsels. Vor allem Leitners Tourneepäne sind atemberaubend und es ist erstaunlich, dass er dennoch der einfühlsame Interpret der Orffschen Werke geblieben ist. Wir begegnen auch einer Sternstunde in Leitners Dirigentenkarriere, als er die Einstudierung von „Rake's Progress“ und, nach der von Igor Strawinsky selbst dirigierten Premiere, die weiteren Aufführungen in Venedig leiten darf.<sup>1</sup>

Das Hauptthema des Briefwechsels bildet natürlich das kompositorische Werk Orffs. Es nimmt seinen Anfang mit der Arbeit an der „Klugen“ 1943 und endet mit dem „Prometheus“. Bei der Einstudierung der „Klugen“ entdeckt und korrigiert Leitner zahlreiche Druckfehler in Partitur und Stimmen. Gleichzeitig entdeckt er seine Begeisterung für Orffs Musik: „Ich liebe Ihre ‚Kluge‘ sehr ...“<sup>2</sup> Orff seinerseits nimmt Leitners Anregungen aus der Aufführungspraxis auf und schreibt an Leitner, er werde in der Studienpartitur der „Antigona“ alle gemeinsamen Erfahrungen einarbeiten und auch in die Partitur der „Bernauerin“ alle Stricharten eintragen lassen, die Leitner bei der Uraufführung verwendet hatte. Orff begründet das mit

den Ergebnissen der klanglichen Realisierung: „Sie haben das Stück zum ersten Mal zum Klingen gebracht ...“.<sup>3</sup> Ein besonders interessanter Brief Leitners vom 2. 1. 1956 berichtet über die Vorarbeiten zur Uraufführung der „Antigona“, vor allem was die Bereitstellung von japanischen Gongs, von Xylophonen, eines Steinspiels und einer afrikanischen Schlitztrommel betrifft sowie die Verpflichtung von „11–12 Berufsschlagzeugern und zwei Paukern“.<sup>4</sup> Zu den großen Momenten der Aufführungs- und der Rezeptionsgeschichte von Orffs Werk gehört sicher die Stuttgarter Erstaufführung der „Antigona“ am 9. 3. 1956 in der Inszenierung des Wagner-Enkels Wieland Wagner (der Band bietet hier eine Fotografie mit Orff, Leitner und Wagner) und die telegrafische Nachricht vom 14. 12. 1956, dass „Afrodite in New York unter Ormandy (ein) triumphaler Erfolg war“.<sup>5</sup>

Der Briefwechsel dokumentiert ganz deutlich, dass Leitners Interpretationen des Orffschen Werks ein ganz großer Glücksfall für den Komponisten waren. Orff hat seinem Freund Leitner dieses sehr persönliche dirigistische Engagement mit warmer Emotionalität gedankt: „Seien Sie nochmals herzlich bedankt und umarmt für die einzigartige Antigona Aufnahme. Wenn Sie diese Musik so ‚auf den Pulsschlag genau‘, wie ich sie mir dachte, Klang werden lassen, dann sind das für mich ‚erfüllte Stunden‘ (...)“.<sup>6</sup>

Es ist dem Rezensenten eine angenehme Pflicht, abschließend festzustellen, dass dieser Band mit großer wissenschaftlicher Akribie erarbeitet worden ist. Der umfangreiche Anmerkungsapparat auf jeder (!) Seite lässt keine Frage offen sowie keinen Namen und kein Datum ungeklärt. Das gilt auch für den vorbildlichen Anhang, die Auflistung der Ur- und Erstaufführungen sowie der Ton- und Fernsehaufnahmen. Man darf Thomas Rösch, dem Direktor des Münchener Orff-Zentrums, zu diesem Band gratulieren, mit dem er die Reihe „Publikationen des Orff-Zentrums München“ eröffnet.

Michael Kugler

1 Leitner an Orff 11. 8. 1951  
 2 Leitner an Orff 21. 1. 1944  
 3 Orff an Leitner 22. 10. 1958  
 4 Leitner an Orff 2. 1. 1956  
 5 Orff an Leitner 14. 12. 1956  
 6 Orff an Leitner 16. 4. 1961

**Gila Czermin / Desirée Kegley / Maria Loos:  
 Blockflöte spielen und lernen**

(in der Reihe „Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument“, Hrsg.: Wolfgang Hartmann, Rudolf Nykrin, Hermann Regner)  
 Schott-Verlag, Mainz 2007,  
 ISBN 978-3-7957-5758-8, www.schott-musik.de

- Bestandteile des Werkes sind:  
 – Lehrer-Handbuch für den Unterricht  
 – Schüler-Blockflötenhefte 1 und 2

**Der Aufbau:  
 Schülerheft 1:**

Im ersten Heft wird Schritt für Schritt in das Blockflötenspiel eingeführt. Zuerst wird die Blockflöte mit all ihren Einzelteilen erklärt und durch zahlreiche Illustrationen dargestellt. Ebenso steht am Beginn nicht das erste Spielen von Tönen im Vordergrund, sondern die Haltung der Blockflöte (Finger und Mund). Nach Übungen mit dem Flötenkopf kommen die ersten Töne hinzu. Auffallend in dieser Blockflötenschule ist die Reihenfolge der Töne, die erlernt werden; sie ist anders als die Reihenfolge in



vielen anderen Blockflötenschulen. Der Grund dafür ist ein frühes Einsetzen der rechten Hand, damit diese auch Sicherheit bekommt. Der Ton e' kommt noch vor dem h'.

Dieses Heft lässt viel Platz für die Eigenaktivität der Kinder – Platz zum Zeichnen, Vervollständigen usw. Das zeichnet die Möglichkeit spielerischen Erlernens mit diesem Heft aus. Die Themen bzw. Lieder werden immer wieder in Geschichten eingebunden und somit gut veranschaulicht. Notenwerte, Taktarten, Pausenzeichen und Artikulationsarten werden erklärt und der Reihe nach eingeführt. Auf den letzten Seiten gibt es eine Auswahl an Liedern mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden und zu verschiedenen Themen, mit welchen das Blockflötenjahr noch einmal Revue passieren kann.

### Schülerheft 2:

Das zweite Heft zu „Blockflöte spielen und lernen“ setzt am ersten an und beginnt sogleich mit einer Reihe neuer Themen. Auch diese Themen sind wieder dem Alltag des Kindes entnommen und ermöglichen somit einen lebensweltlichen Bezug.

Die Kinder bekommen die Möglichkeit, auch selbst ein kleines Lied zu komponieren sowie durch (in einer Art Scherzaufgabe) fehlerhafte Lieder und deren Ergänzung die Notenschrift zu vertiefen. Einen großen Teil dieses Heftes bildet das Thema „Die Blockflöte geht auf Reisen“, worin die Kinder eine Vielzahl an Liedern aus verschiedenen Ländern der Welt kennen lernen. Improvisation und Variation stehen im Vordergrund. Die Geschichte der Blockflöte wird ebenso behandelt. Die einzelnen Spielstücke sind auf zwei- bis mehrstimmiges Spielen und auf Begleitung durch andere Instrumente (z. B. Klavier) ausgerichtet.

### Lehrerhandbuch:

Teil 1 des Handbuchs beinhaltet eine Einführung in dieses Unterrichtswerk, Hinweise auf Zielsetzung und Bestandteile und in weiterer Folge methodische Erläuterungen in Bezug auf kindzentriertes Lernen, die Bedeutung des Spiels, musikübergreifende Prozesse im Instrumentalunterricht aber auch die Chance des Unterrichts in der Gruppe. Diese Aspekte werden unter „Grundlegende Aspekte des Instrumentalunterrichts“ zusammengefasst. Weitere Bereiche sind:

- Musikalische Aktivitäten im Instrumentalunterricht (Technik, Musik hören, Improvisation/Komposition, Notation und Musik lesen)
- Aktivitäten, die das Instrumentalspiel im Anfangsunterricht begleiten (Stimme, Klanggesten, andere Instrumente, Bewegung)
- Unterricht und Elternhaus
- Gliederung und Handhabung der unterrichtspraktischen Vorschläge (die 15 Themen als „roter Faden“, Struktur der Themeninhalte, Übersicht über alle Themen in der Werkreihe „Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument“)
- Blockflötenspezifische Hinweise (Kauf einer Blockflöte, Hinweise zum Beginn, Spiel nach Gehör, Notenlernen, Notation, Musizierenanregungen, Übeimpulse, Atemzeichen, Artikulation, spieltechnischer Aufbau, Klangsprache des 20. Jahrhunderts, Begleitsätze)

In Teil 2 werden dann die einzelnen Themen detailliert behandelt. Man findet zahlreiche Unterrichts Anregungen und Erläuterungen zu Technik und Spielweise. Materialien, die das Spiel erweitern und anregen können werden aufgezeigt. Methodische und didaktische Hinweise ziehen sich vom ersten Thema „Schau an, die Blockflöte“ bis zum letzten Thema „Die Blockflöte lädt ein – zu einer musikalischen Schatzsuche“ hindurch und ermöglichen somit einen spielerischen und trotzdem technisch fundierten Unterricht.

Auch die letzten Seiten sind brauchbares Material. Arbeitsblattvorlagen mit Notenzeilen und Griffstabellen zum Selbstgestalten als Kopiervorlage hat man damit immer griffbereit. Auch das alphabetisch geordnete Register mit den einzelnen Liedern, Spielstücken und Texten ist sehr hilfreich.

### **Was macht dieses Blockflötenunterrichtswerk so besonders?**

Durchgehend findet man in diesem Unterrichtswerk den Bezug zu „Musik und Tanz für Kinder“ (Musikalische Früherziehung und Grundausbildung). Es setzt am ganzheitlichen Lernen an, Rhythmen werden nicht nur theoretisch erlernt, sondern über alle Sinne. Die Ganzheitlichkeit ist das, was die Kinder brauchen und was dieses Unterrichtswerk in jedem Fall anspricht. Der Einbezug einzelner lebensweltlichbezogener Themen ermöglicht eine kindgerechte Umset-

zung des Unterrichts. Dadurch ist auch ein schneller Lernerfolg möglich.

Das Lehrerhandbuch ist von großer Bedeutung, da es eine gute Ergänzung zu den beiden Blockflötenheften darstellt.

Vor allem am Beginn werden viele Grundlagen festgelegt, z. B. die Haltung der Blockflöte, die Anblas-technik usw. Wenn man diese Grundlagen von Anfang an richtig vermittelt, erspart man sich später Schwierigkeiten, die eventuell beim Erlernen höherer Töne oder komplizierterer Griffe entstehen können.

Dieses Unterrichtswerk stellt also ein besonderes Werk dar. Die Gestaltung der einzelnen Seiten durch Bilder, Texte, Rhythmen und Spiele sprechen die Kinder in besonderer Weise an. Die Reihenfolge des Erlernens der Töne ist anders als gewöhnlich, aber durchaus plausibel – wenn nicht sogar förderlich für das Lernen. Die Themen binden die Kinder ein und aus jedem Thema können neue Lernaspekte herausgeholt werden, wie z. B. verschiedene Rhythmen oder Artikulationsarbeit. Die beiden Hefte und das Handbuch wurden sichtlich mit großer Sorgfalt erarbeitet und geschrieben. Sie sind vorwiegend auf den Gruppenunterricht ausgerichtet, aber durchaus auch für den Einzelunterricht brauchbar bzw. verwendbar, wenn man manche Spiele für die Gruppe mit ein bisschen Phantasie abwandelt.

Dieses Unterrichtswerk ist auf jeden Fall wunderbar gelungen und eine gute Bereicherung für jede/n Blockflötenlehrer/in.

Eva Simetsberger

**Katharina Bacsalmasi / Antje Beyer /  
Wolfgang Peter:**

**INKA – Das Instrumentenkarussell. Instrumente ausprobieren, singen, spielen und vieles mehr**

Lehrerhandbuch, 97 Seiten, inkl. Audio-CD,

Orchesterposter, Kopiervorlagen,

ISBN 978-3-909415-42-7

Schülerbuch, 65 Seiten, ISBN 978-3-909415-41-0

Edition Conbrio 2007, [www.hug-musikverlage.ch](http://www.hug-musikverlage.ch)

INKA – Das Instrumentenkarussell – ist ein 1999 etabliertes, einjähriges Orientierungsangebot für Kinder an der Musikschule Herrenberg (D), das sowohl einen

nahtlosen Anschluss an die Musikalische Grundausbildung als auch die Vorstufe zum Instrumental- bzw. Vokalunterricht erfüllen soll. Die vorliegende Publikation beschreibt dieses Projekt und stellt es für andere Musikschulen vor.

Innerhalb eines Schuljahres werden Instrumente aller Instrumentengruppen kennen gelernt, ausprobiert und gespielt, darüber hinaus werden Grundlagen der Musiktheorie und Musizierpraxis spielerisch erarbeitet und individuell mit Liedern, Bewegungsspielen und Tänzen angereichert. Das dazu entwickelte Unterrichtskonzept schließt Lehrende aller Instrumentengruppen einer Musikschule mit ein, die instrumentenspezifisch kooperieren bzw. abwechselnd unterrichten – jedes an der Musikschule erlernbare Instrument wird von einem/einer FachlehrerIn vorgestellt. Trotz dadurch ständig wechselnder Lehrender versuchen die AutorInnen mit Hilfe von Stundenanfangsritualen, standardisierten Hausaufgabenblättern, Arbeitsblättern und Stundenabläufen einen roten Faden durch ein buntes Unterrichtsjahr zu legen. Weiters im Konzept eingepplant sind Beratungsstunden für Eltern und Kinderkonzerte.

In den Unterrichtseinheiten wird in der Regel jedes Instrument bezüglich seiner Bestandteile, Bauweise, möglicher Spieltechniken und Klangweisen untersucht, von dem/der LehrerIn selbst gespielt und von den Kindern ausprobiert. Spezielle Höraufgaben erweitern das Vorstellungsbild. Kindern und Eltern bietet dieses Konzept sicher einen guten Überblick für eine spätere gezielte Instrumentenwahl. Für Lehrende ist das Unterrichtsmaterial eine detaillierte Darstellung von Möglichkeiten, ein Instrument spielerisch vorzustellen.

Schade ist, dass als mögliche Gruppenkonstellation sowohl in den Unterrichtsstunden als auch auf der Audio-CD nur das Sinfonische Orchester und klassische Besetzungen mit Streichinstrumenten ausführlich thematisiert werden. Auch musikstilistisch wird eine fast ausschließlich „klassische“ Linie verfolgt (vereinzelte, gelegentliche Hinweise auf andere Musikstile in den Informationstexten zu den Instrumenten sind definitiv zu wenig). In der heutigen Musiklandschaft könnten in einer Musikschule zahlreiche Ensemblemöglichkeiten (z. B. Rockband, Volksmusikensemble – Zither und Hackbrett fehlen in der Publikation übrigens gänzlich! – Bläsergruppen, verschie-

dene Duoformationen, „ungewöhnliche“ Besetzungen usw.) und Musikstile (z. B. auch Rock, Pop, Jazz, Volksmusik, Zeitgenössische Musik usw.) aufzutauen.

Rainer Kotzian

**Maria Rebhahn (Hrsg.): Das Musikschiff 2.  
Kreative Beiträge für Menschen von 0 bis 100**

ConBrio Verlag, Regensburg 2008,  
ISBN 978-3-932581-94-6 (inkl. CD),  
www.conbrio.de

Während sich der erste Band von Maria Rebhahn (ehem. Seeliger) primär mit Aspekten der Eltern-Kind-Arbeit befasste, bietet „Das Musikschiff 2“ einen breiten Fächer an Gestaltungsideen für Menschen jeglichen Alters. Diesmal sind es viele KapitänInnen, die abwechselnd das Schiff zu neuen Inseln steuern und das Ziel verfolgen, „die Reise der Passagiere durch Musik und Tanz zu einem Genuss werden zu lassen und den Passagieren vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen“ (S. 7). Der Treibstoff, mit dem das Musikschiff 2 auf Fahrt geht, ist, so Rebhahn, die Kreativität der Kapitäne. Wie unterschiedlich jede Mitautorin und jeder Mitautor diesen Treibstoff auffasst, wird in ihren persönlichen Gedanken zur Kreativität, die an die biografischen Angaben angeschlossen sind, deutlich.

Die Herausgeberin bindet in dieser Publikation kreative Beiträge zu einem farbenfrohen Strauß: selbst komponierte bzw. selbst choreographierte Beiträge von insgesamt 27 Autorinnen und 3 Autoren, die alle ein EMP-Studium absolviert haben.

Dass diese Publikation ein Handbuch für die Praxis darstellt wird nicht nur durch das Format und die Spiralbindung, die ein Auflegen auf den Notenständer ermöglichen, deutlich. Ein tabellarischer Überblick mit Angaben zum wesentlichen Inhalt, zur Zielgruppe sowie zu den vorgeschlagenen Gestaltungsideen dient als Wegweiser durch den umfangreichen Praxisteil. Als Zielgruppen werden Schwangere, Babys/Kleinkinder, Vorschulkinder, Grundschul Kinder, Schulkinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Menschen spezifiziert, wobei insgesamt nur wenige Angebote explizit für Schwangere oder ältere Menschen erstellt wurden. Rebhan weist jedoch darauf hin, dass viele

der Stücke – mit kleinen Veränderungen – in mehreren Altersgruppen anwendbar sind. Die insgesamt 80 aus der Praxis für die Praxis vorgestellten Beiträge haben mit Rebhahn „musikalisch bzw. tänzerisch einen gewissen Anspruch oder sind in der Umsetzung interessant“ (S. 21). Viele Lieder sind in Moll oder Kirchentonarten komponiert, zeichnen sich durch Modulationen, chromatische Tonfolgen, Taktwechsel und Synkopen aus. Unter den 80 Beiträgen finden sich insgesamt 56 Lieder, einige Verse und Sprech- sowie Perkussionsstücke, Stabspielsätze und tänzerische Gestaltungen. Zu jedem Beitrag sind Gestaltungsvorschläge formuliert, die sich als Anregungen und Impulse für das Finden zusätzlicher Weiterführungen verstehen. Ideen zur Erarbeitung werden nur in Ausnahmefällen erwähnt.

Dem 174 Seiten starken Praxisteil ist ein um vieles kürzer gehaltener, lediglich 9 Seiten umfassender Teil 1 vorangestellt, in dem Maria Rebhahn grundlegende Gedanken zur Elementaren Musikpädagogik darlegt. Sie betont hier die Verbindung von Mensch und Musik bzw. Tanz, die ihrer Auffassung zufolge das Ziel





der Elementaren Musikpädagogik ausmacht. Um diese Verbindung zu sich selbst als auch zu Musik und Tanz erfahrbar zu machen und „das Kreative ans Tageslicht und in das menschliche Bewusstsein zu bringen“ (S. 11) braucht es fachliche Voraussetzungen der Lehrpersonen. An erster Stelle reiht die Herausgeberin die persönliche Begeisterung an Musik/Tanz und an der musikpädagogischen Arbeit mit Menschen, erst an zweiter bzw. dritter Stelle nennt sie eine ausgeprägte musikalische und tänzerische Kompetenz sowie eine ausgeprägte pädagogische Kompetenz und schließlich theoretische Kenntnisse, besonders von der Entwicklungs- und Lernpsychologie, inklusive neue Forschungen (vgl. S. 13).

Mit der Aufzählung dieser Parameter wird deutlich, dass sich Elementare Musikpädagogik längst auf einem hohen künstlerisch-pädagogischen Niveau bewegt, was auch durch die Auswahl der kreativen Beiträge unterstrichen wird. Der eindeutig für die Elementare Musikpädagogik geschaffene Band beinhaltet nicht nur zahlreiche sondern zum Großteil sehr reizvolle und auch humorvolle Schätze. Die ansprechenden Fotos verleihen dem Buch eine zusätzliche Note, die beigelegte CD, zusammengesetzt aus im Band publizierten Stücken sowie aus Werken für die vorgeschlagenen Tanzgestaltungen stellt eine gute Ergänzung dar.

Es lohnt sich, diese umfangreiche und vielfältige Ideensammlung anzuschaffen und mit an Bord zu gehen.

Anna Maria Kalcher

**Karin Schumacher / Claudine Calvet unter Mitarbeit von Manfred Hüneke und Petra Kugel: Synchronisation – Musiktherapie bei Kindern mit Autismus**

DVD, Filmlänge: 78 min

Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008, ISBN 978-3-525-49116-4, www.v-r.de

*Die DVD entstand aus einem Forschungsprojekt des Karajan Centrums Wien in Zusammenarbeit mit der Universität der Künste Berlin und einer Einrichtung des Vereins „Hilfe für das autistische Kind“ e.v. Berlin, 2007*

Die von Schumacher als Lehrfilm deklarierte DVD

gliedert sich in 6 Kapitel wobei die ersten 5 Kapitel filmische Beiträge sind und Kapitel 6 den Text *Entwicklungspsychologisch orientierte Kindermusiktherapie – am Beispiel der „Synchronisation“ als relevantes Moment* enthält. Die Film- und Textbeiträge sind sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache wählbar.

Karin Schumacher studierte Musiktherapie und Elementare Musik- und Bewegungserziehung in Wien und Salzburg. Neben ihrer langjährigen therapeutischen Tätigkeit mit Kinder und Jugendlichen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, speziell Autismus, unterhält Schumacher auch intensive Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität der Künste Berlin und der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien. Zusammen mit der Entwicklungspsychologin Claudine Calvet entwickelte sie ein Instrument zu Evaluierung musiktherapeutischer Arbeit, das im Textbeitrag der DVD vorgestellt wird.

Das Kernstück der DVD bildet der Hauptfilm „Auf der Suche nach einer gemeinsamen Zeit“. Dieser Film gibt Einblick in die musiktherapeutische Arbeit von Karin Schumacher am Beispiel „synchroner Momente“. Gemeint sind damit Momente der genauen zeitlichen Übereinstimmung zweier Menschen – hier beobachtet im gemeinsamen musikalischen Spiel mit Kindern deren Fähigkeit zur Beziehung durch Autismus beeinträchtigt ist. Es werden Szenen aus Therapiesituationen mit acht- bis zehnjährigen Kindern vorgestellt, deren Diagnose „tiefgreifende Entwicklungsstörung“ lautet. Die Szenen zeigen verschiedene musiktherapeutische Interventionen die synchrone Momente in Erscheinung treten lassen und werden von Karin Schumacher analysierend erläutert: „Synchrone Momente haben für Kinder mit Autismus und deren emotionale Entwicklung besondere Bedeutung. Erst das Erleben dieser spezifischen Momente ermöglicht eine geordnete Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie die Wahrnehmung einer anderen Person.“

Die Synchronisation von körpereigener Wahrnehmung, Selbst- oder *Intrasynchronisation* genannt, meint die zeitliche Übereinstimmung von Abläufen und Strukturen im eigenen Körper. Interaktionssynchronisation, oder *Intersynchronisation*, meint die zeitliche und affektive Übereinstimmung zweier Personen. Die Wahrnehmung von Rhythmus, Intensität

und Form bildet die Voraussetzung für das In-Erscheinung-Treten synchroner Momente.

Diese basalen Fähigkeiten können bei Kindern mit Autismus unterschiedlich stark beeinträchtigt sein. Durch spezifische musiktherapeutische Interventionen können diese frühkindlichen Erfahrungen der Intra- und Intersynchronisation erlebt – sozusagen nachgeholt werden – und eine Basis für die Weiterentwicklung autistischer Kinder schaffen, nämlich das bewusste Wahrnehmen des eigenen Körpers und das Erleben von Gemeinsamkeit und zwischenmenschlicher Beziehung.

Die verschiedenen Therapieausschnitte zeigen unterschiedliche Formen synchroner Momente. Karin Schumacher stellt dabei zuerst das jeweilige Kind kurz vor und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Zeichen der, im Filmausschnitt in Erscheinung tretenden, Formen von Synchronizität.

Die Analyse der Ausschnitte durch Schumacher macht deutlich, dass sich synchrone Momente durch körperlichen, stimmlichen und instrumentalen Ausdruck zeigen können, insbesondere durch zweierlei Interventionstechniken: durch intermodale Verknüpfung (wie z. B. durch das Hörbarmachen von Bewegung und damit Synchronisation der zeitlichen Struktur) oder durch Affektabstimmung – damit ist das genaue Abstimmen der Intensität einer Äußerung gemeint. Dabei kommt es zur emotionalen Übereinstimmung und dem Finden einer gemeinsamen Spielform. So kann zwischenmenschliche Beziehung entstehen und balanciert werden.

Die nachfolgenden Kapitel 2 – 5 unterstreichen und bestätigen die Aussagen Schumachers aus unterschiedlichen Perspektiven. *Synchrone Momente aus der Sicht des Musikers* zeigt die Analyse eines Therapieausschnittes mit Hilfe von graphischer Notation durch Manfred Hüneke. In Kapitel 3 wird ein ähnlicher Filmausschnitt mit Hilfe der Laban-Motiv-Schrift analysiert: *Synchrone Momente aus der Sicht der Tanz-Bewegungstherapeutin* von Petra Kugel. Im 4. Kapitel sucht Karin Schumacher *Synchrone Momente in der Musik* anhand von Archivmaterial von Probenarbeit und Aufführungspraxis des Dirigenten Herbert von Karajan. Im letzten Filmbeitrag kommt Claudine Calvet zu Wort. Sie erläutert die Fähigkeiten des Säuglings zur Intra- bzw. Intersynchronisation als Basis für die Entwicklung einer Dialogfähigkeit

und beschreibt so das Phänomen der *Synchronisation aus entwicklungspsychologischer* Sicht anhand von Videobeispielen früher Mutter-Kind-Interaktionen.

Der Textbeitrag (als PDF in Kapitel 6 verfügbar) bildet nun eine Klammer um alle vorangegangenen Filmbeiträge. *Entwicklungspsychologisch orientierte Kindermusiktherapie – am Beispiel der „Synchronisation“ als relevantes Moment*. Die entwicklungspsychologisch orientierte Musiktherapie fokussiert den emotional-kognitiven Entwicklungsstand eines Kindes. Ausgehend von den Erkenntnissen der Säuglingsforschung beschreiben Karin Schumacher und Claudine Calvet mit großer Sorgfalt alle relevanten Teilbereiche. Vom geschichtlichen Abriss dieser besonderen Formen der Musiktherapie, über den verwendeten Musikbegriff, mögliche Formen der Synchronisation, bis hin zu den verschiedenen Interventionsformen und vertiefen somit den Haupt- oder Lehrfilm von Kapitel 1.

Der Hauptfilm und der Textbeitrag bilden für mich eine untrennbare Einheit. Ich sah mir zuerst den Film an und sofort kamen mir viele Fragen in den Sinn die dann ihre Antwort im Textbeitrag fanden. Ich überlegte, ob es zu empfehlen wäre, erst den Textbeitrag zu lesen. Aber Vieles im Textbeitrag erhält mit den Bildern aus der Filmsequenz im Hinterkopf eine unmittelbare Verständlichkeit und Klarheit die ich nicht missen möchte. Die Analysen von Hüneke und Kugel bilden eine äußerst bemerkenswerte interdisziplinäre Ergänzung und zeigen dass es auch möglich ist, sehr schwer fassbare Phänomene objektiviert darzustellen und somit vergleichbar und erforschbar zu machen. Synchronizität als ein dem (gemeinsamen) Musizieren innewohnendes Phänomen zu zeigen, erregte mein besonderes Interesse. So fand ich es auch schade, dass dieses Thema nur kurz umrissen wurde. Hier fände sich noch viel Material, das zur Verständigung zwischen künstlerischen, pädagogischen und therapeutischen Bereichen beitragen könnte.

Ähnlich erging es mir mit dem Beitrag zur entwicklungspsychologischen Sichtweise. Was können wir beobachten und was können wir aus der Beobachtung von Säuglingen und Kleinkindern über ihre Entwicklung rückschließen? Das Thema wird angerissen, umrissen, aber kaum hat man sich in die Thematik „eingesehen“ ist der Beitrag auch schon wieder aus.

Trotz alledem bilden die einzelnen Kapitel gleich

einem Mosaik ein stimmiges Ganzes und zeigen die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit im Forschungsprozess.

So wird die DVD nicht nur in der Ausbildung von MusiktherapeutInnen zum Pflichtprogramm, sondern für all jene interessant, die sich mit den im Hintergrund wirksamen Phänomenen des Musizierens und Bewegens beschäftigen wollen. „... überall, wo das Lernen mit den üblichen pädagogischen Maßnahmen nicht möglich ist, ist der Blick auf die Beziehungsfähigkeit und damit die Entwicklung des ‚Selbst‘, also ein entwicklungs- und tiefenpsychologischer Blickwinkel in Ergänzung zu einem funktional und organisch orientiertem Blick notwendig.“ (Schumacher, Kapitel 6, S. 34)

Ulrike Stelzhammer-Reichhardt

### **DanceAbility International (Hrsg.):**

#### **Joy Lab Research**

Eugene (OR) / USA 2008, DVD, Länge: 70 Minuten plus 2 Stunden Bonusmaterial  
Choreographie: Alito Alessi, [www.danceability.com](http://www.danceability.com)

„Joy Lab Research“, eine DVD, herausgegeben von DanceAbility International gibt faszinierende Einblicke in die Performance-Arbeit von Alito Alessi.

Der Gründer der Methode DanceAbility, Alito Alessi, arbeitet seit nunmehr 22 Jahren an der Verwirklichung seiner Philosophie, Tanz allen Menschen zugänglich zu machen und ist somit ein Pionier im inklusiven Tanz. Ein Teil seiner Arbeit neben Workshops, Teachertrainings und Performanceprogrammen in Schulen besteht aus Mixed-Abilities-Performances.

Die DVD zeigt eine abendfüllende Performance, die Alessi als Choreograph in Zusammenarbeit mit TänzerInnen aus ganz Brasilien erarbeitete. Gemeinsam mit der Company Núcleo Dança Aberta (geleitet von Neca Zarvos) und DanceAbility International (geleitet von Alito Alessi) wurde das Projekt in São Paulo, Brasilien 2007 realisiert.

Die Performance, genannt „Joy Lab Research“, bietet den ZuseherInnen inklusiven Tanz mit einer Mischung aus professioneller Livemusik und Audio-Einspielungen, unterstützt durch einfühlsame Lichttechnik. Durch die unterschiedliche ethnische Herkunft und die verschiedenen Körper der TänzerInnen

möchte Alessi ein Abbild der Gesellschaft auf die Bühne bringen und vermitteln, dass jeder von uns, egal mit welchen Fähigkeiten und Einschränkungen ausgestattet, tanzen kann. Durch die unterschiedliche Tanzerfahrung der DarstellerInnen wird eine Brücke vom Profi zum „ganz normalen Menschen“, zum Nichttänzer gebaut, die einlädt, sich ganz auf das Geschehen einzulassen und sich als Teil davon zu erleben.

Sehr fasziniert kann man einem gelungenen Spektakel voll Energie, Stille und Emotion folgen und sich von der Ausdruckskraft der neun TänzerInnen leiten lassen. Diese Performance öffnet, wie so viele inklusive Tanzstücke, ungewohnte Einblicke in die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen mit körperlichen Behinderungen, ohne diese deshalb in den Mittelpunkt zu stellen.

*Dynamic solos, soulful duets, and moving quartets are woven in among playful and reverent ensemble sections. Crutches fly and stand on their own like a forest or a metaphor. Madmen cavort with circus contraptions made of wheelchairs. A mythic woman invites power and mystery. We are all researchers of community and guides of play and wisdom in the Joy Lab.* (Klappentext der DVD)

Die DVD bietet außerdem Einblicke in die Probenarbeit für die Performance, fängt die Konzentration und die klaren Rückmeldungen des Choreographen ein, lässt jedoch die Philosophie von DanceAbility schwer nachvollziehen.

Auch der Mitschnitt einer Street-Parade Performance im São Paulo SESC Cultural Center von TänzerInnen mit und ohne Behinderung ist auf der DVD zu finden. Mit Street-Parade Performances geht Alessi in die Öffentlichkeit, um ein tieferes Verständnis für den inklusiven Tanz zu vermitteln und um Menschen zu erreichen, die nicht gezielt Kunstdarbietungen besuchen. Die TänzerInnen spielen mit der Umgebung, mischen improvisierte und choreographierte Teile, welche die Architektur und das tägliche Geschehen des bespielten Ortes einbinden. Die ZuseherInnen zeigen eine große Spanne an Reaktionen, sind beeindruckt, irritiert, neugierig, erstaunt, abgeneigt und bringen sich teilweise aktiv ein. Auch hier ist für viele Rezipienten die Begegnung mit Menschen mit Behinderungen in einem künstlerischen Kontext neu, was die Aktualität dieser Arbeit widerspiegelt.

Das Bonusmaterial bietet eine Fotoshow von der Performance des Fotografen Gil Grossi sowie Fotos von der Streetperformance und dem Entstehungsprozess von Joy Lab Research.

Eine sehenswerte DVD, möchte man sich mit einer sehr interessanten und Fokus erweiternden Idee von Kunst und Tanz auseinandersetzen.

Weitere Informationen rund um DanceAbility sind auf der Homepage [www.danceability.com](http://www.danceability.com) zu finden.

Angelika Holzer

## Orff-Schulwerk Kurse

### Orff-Schulwerk Courses

Lieber Leserinnen und Leser,

auf der Website

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

finden Sie eine ständig aktualisierte Liste von nationalen und internationalen Kursen aus den Ländern Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie Ankündigungen zu internationalen Kursen, Kongressen und Symposien aus aller Welt.

Die Redaktion

*Dear readers,*

*Please find the updated list of national and international courses of the Austrian, German and Swiss Orff-Schulwerk Associations as well as announcements of international symposia, conferences and congresses on our website:*

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

*The editor*

## Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an dieser Ausgabe

### *Addresses of Co-Authors of this Issue*

- Bacher, Esther**  
Mag. phil. Bakk. art.  
Vierthalerstraße 14/59, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: info@esther-bacher.net
- Blaschek, Regina**  
MMag.  
Hans-Webersdorferstraße 20, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: r.blaschek@diakoniewerk.at
- Botero, Carmenza**  
Cra. 74 No. 139 – 33 (Apto. 200), Edificio Hibernia, Bogotá, Columbia  
E-Mail: cbotar@cable.net.co
- Bricker, Leslie**  
E-Mail: leslie.bricker@ocdsb.ca
- Cheong, Sharon**  
Blk 110 Lengkong Tiga, #04-235, 410110, Singapore  
E-Mail: ivesmus@singnet.com.sg
- Grössl, Birgit**  
Dipl. Päd.  
Henri-Dunantstraße 36, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: birgitgroessler@gmx.at
- Grüner, Micaela**  
Mag. art.  
Hallgrafenstraße 2a, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland  
E-Mail: micaela.gruener@moz.ac.at
- Haselbach, Barbara**  
Univ. Prof. em.  
Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich  
E-Mail: barbara.haselbach@moz.ac.at
- Holzer, Angelika**  
Bakk. art.  
St. Martin 59, A-8580 Köflach, Österreich  
E-Mail: angelika.holzer@gmx.at
- Kaikkonen, Markku**  
M.A.  
3. Linja 16 C 51, FIN-00530 Helsinki, Finland  
E-Mail: markku.kaikkonen@luukku.com
- Kalcher, Anna Maria**  
Dr. art.  
Loibichl 54, A-5311 Innserschwand am Mondsee, Österreich  
E-Mail: anna\_maria.kalcher@moz.ac.at
- Kallós, Coloman**  
Kulturwerkstatt, Tannberg 16, A-5221 Tannberg, Österreich  
E-Mail: kallos@kulturraum.at
- Kivelä-Taskinen, Elina**  
MSc  
Juhaninkuja 9 B, FIN-02180 Espoo, Finland  
E-Mail: elina.kivela@kolumbus.fi
- Kotzian, Rainer**  
Mag. art.  
Sikorastraße 11b/11, A-5400 Hallein, Österreich  
E-Mail: mailto@rainer-kotzian.com
- Kugler, Michael**  
Prof. Dr.  
Priessnitzweg 4, D-82538 Geretsried, Deutschland  
E-Mail: m.kugler@lrz.uni-muenchen.de
- Lee, Gloria Chih-Yi**  
Ed.M, MA  
E-Mail: mootong@hotmail.com
- López-Ibor, Sofía**  
46, Lloyd Street, Apt. 4, San Francisco, CA 94117, USA  
E-Mail: sofibor@aol.com
- Marksteiner, Ella**  
Dipl. Soz. Päd.  
Sudetenstraße 20, D-82166 Gräfelfing, Deutschland  
E-Mail: marksteine@gmail.com
- Maschat, Verena**  
Calle Nueva 15-3 A, E-28231 Las Rozas de Madrid, Spain  
E-Mail: verenamaschat@gmail.com

- Ojala-Kocak, Katja**  
Mag. art.  
Furtweg 49, D-85716 Unterschleissheim, Deutschland  
E-Mail: katja.okocak@gmx.de
- Pfaff, Franziska**  
Kämmereistraße 6, D-18057 Rostock, Deutschland  
E-Mail: franziska\_pfaff@web.de
- Rakar, Bernarda**  
E-Mail: bernarda.rakar@guest.arnes.si
- Riveiro Holgado, Leonardo**  
Florianigasse 17/6, A-1080 Wien, Österreich  
E-Mail: leonardo.riveiro@utanet.at
- Samuelson, Miriam**  
Fischbachstraße 5, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: mimisamusa@aon.at
- Salmon, Shirley**  
Mag. phil., MA  
Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich  
E-Mail: shirley.salmon@moz.ac.at
- Simetsberger, Eva**  
Bakk. art.  
Limburggasse 35, A-9073 Klagenfurt-Viktring, Österreich  
E-Mail: eva\_simi@hotmail.com
- Stelzhammer-Reichardt, Ulrike**  
MA, Dr. rer. nat.  
Neutorstraße 21, A-5020 Salzburg, Österreich  
E-Mail: ulrike@stelzhammer.eu
- Struber, Sabine**  
Rigaus 48, A-5441 Abtenau, Österreich  
E-Mail: sabine1986@gmx.at
- Widmer, Manuela**  
Mag. phil.  
Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich  
E-Mail: manuela.widmer@moz.ac.at
- Widmer, Michel**  
Dipl. Soz. Päd.  
Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein-Neualm, Österreich  
E-Mail: michel.widmer@moz.ac.at
- Wilberg, Helga**  
Am Königshof 5, D-93047 Regensburg, Deutschland  
E-Mail: w\_helga@web.de



## **Adressen der Sponsoren und Herausgeber**

### *Addresses of the Sponsors and Editors*

Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e.V., MUSIK+TANZ+ERZIEHUNG, Scharnitzer Straße 1, D-82166 Gräfelfing bei München, Deutschland, E-Mail: orff-schulwerk@t-online.de, Homepage: [www.orff-schulwerk.de](http://www.orff-schulwerk.de)

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Sekretariat, Oberfeldweg 7, CH-4402 Frenkendorf, Schweiz, E-Mail: [mail@orff-schulwerk.ch](mailto:mail@orff-schulwerk.ch), Homepage: [www.orff-schulwerk.ch](http://www.orff-schulwerk.ch)

Gesellschaft Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: [osg@moz.ac.at](mailto:osg@moz.ac.at), Homepage: [www.orff-schulwerk.info](http://www.orff-schulwerk.info)

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland, E-Mail: [info@studio49.de](mailto:info@studio49.de), Homepage: [www.studio49.de](http://www.studio49.de)

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: [info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org](mailto:info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org), Homepage: [www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org)

Orff-Institut, Abteilung für Musik- und Tanzpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: [sonja.czuk@moz.ac.at](mailto:sonja.czuk@moz.ac.at), Homepage: [www.orffinstitut.at](http://www.orffinstitut.at)

Universität Mozarteum Salzburg, Mirabellplatz 1, A-5020 Salzburg, Österreich, Homepage: [www.moz.ac.at](http://www.moz.ac.at)

**Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben /**  
***Main Themes of the last Issues:***

**OSI 80**

Musik- und Tanzgeschichte in Aktion  
*Music and Dance History in Action*

**OSI 79**

25 Special Course  
*25 Special Courses*

**OSI 78**

Sagen und Singen – Gestalten mit der Stimme  
*Singing and Saying – Creating with Voice*

**OSI 77**

Instrumente gestalten – mit Instrumenten gestalten  
*Creating Instruments – Creating with Instruments*

**OSI 76**

Bilderbücher  
*Picture Books*

**OSI 75**

Von der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zur Modernen Kunst?  
*From Elemental Music and Dance Pedagogy to Modern Art?*

**OSI 74**

Globalisierung und/oder eigene Kulturelle Tradition  
*Globalization and/or One's Own Cultural Tradition*

---

**Nachzulesen unter / *To be downloaded from***  
**<http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org>**







