ORFF SCHULWERK INFORMATIONEN

Fachtagung: Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik (MTSI)

Convention: Music and Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy (MDSI)

Winter 2013

89

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

osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Orff-Schulwerk Informationen

Herausgegeben von	Universität Mozarteum Salzburg, Carl Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg Homepage: www.orffinstitut.at Telefon +43-(0)662-61 98-61 00 Telefax +43-(0)662-61 98-61 09 und Orff-Schulwerk Forum Salzburg Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg E-Mail: osi@orff-schulwerk-forum-salzburg.org Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org
Redaktion	Barbara Haselbach und Shirley Salmon
Übersetzungen	Barbara Haselbach, Shirley Salmon, Miriam Samuelson
Layout und Korrektur	Micaela Grüner, Miriam Samuelson
Fotos	Wolfgang Lienbacher, Jan Welsby, Go Nonaka, Foto Franco und privat
Satz	Werbegrafik Mühlbacher, A-5082 Grödig
Druck	OrtmannTeam GmbH, D-83404 Ainring
Diese Publikation wird ermöglicht durch	Orff-Schulwerk Forum Salzburg Universität Mozarteum Salzburg Carl Orff-Institut der Universität Mozarteum Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks“ in Österreich MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG: Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing
Nr. 89 Winter 2013	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nur nach Rücksprache mit der Redaktion

Inhalt / *Content*

Barbara Haselbach / Shirley Salmon — Editorial / *Editorial* 4

Themenschwerpunkt: Fachtagung – Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik (MTSI)

Main Theme: Convention – Music and Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy (MDSI)

Shirley Salmon — Programm / *Programme* 7
Liste der Workshops / *List of Workshops* 8
Liste der Posters / *List of Posters* 9

Theo Hartogh — Musik in der Sozialen Arbeit – Entwicklungen und Perspektiven 10
Music in Social Work – Developments and Perspectives 15

Karin Schumacher — Keine Erziehung ohne Beziehung – Wie beziehungs- und damit lernfähig ist ein Kind? 16
No Education without Relationship – How capable is a Child of building Relationships and thereby Learning? 21

Clara Steinkellner — Inklusive Pädagogik im globalen Kontext – die Bedeutung künstlerischer Bildungsprozesse für eine zukunftsfähige Weltgesellschaft 22
Inclusive Pedagogy in Global Context – The Meaning of artistic educational Processes for a future World Society 27

Wolfgang Stange — Verwirklichung der Inklusion in den Künsten 28
Realizing Inclusion in the Arts 31

Verschiedene Autoren — Ausgewählte und kommentierte Literatur zum Themenschwerpunkt 34

Aus der Arbeit des MTSI-Teams / *From the Work of the MDSI Team*

Manuela Widmer — Geschichte des Fachbereichs MTSI von 1962–1981 38
History of MDSI from 1962–1981 40

Shirley Salmon — Geschichte des Fachbereichs MTSH/MTSI von 1984–2013 41
History of MDSI from 1984–2013 43

Shirley Salmon — Kooperation mit der Lebenshilfe und der Josef-Rehrl-Schule, Salzburg 44
Cooperating with the Lebenshilfe and the Josef-Rehrl School, Salzburg 45

Manuela Widmer — Elementares Musiktheater in der Montessori-Schule und im Rahmen von Sozialprojekten in Rumänien und Moldawien 46
Elemental Music Theatre in a Montessori School and in the Context of Social Projects in Rumania and Moldavia 47

Michel Widmer — Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Elementarer Musik- und Tanzpädagogik im Studienschwerpunkt MTSI 48
Orientation on the Environment in Social Work with Elemental Music and Dance Pedagogy in the Major MDSI 50

Christine Schönherr — Freude altert nicht 51
Happiness does not grow old 53

Susanne Rebholz — Die Entwicklung des Tanzes im Studienschwerpunkt MTSI 54
The Development of Dance within the Major MDSI 56

Aus der Praxis von MTSI / *From practical work in MDSI*

Angelika Holzer — Inklusion erleben – Inklusion gestalten 57
Experiencing Inclusion – Designing Inclusion 61

Barbara Asperger — Begegnung, Beziehung, Veränderung 62
Encounter, Relatioship, Transformation 63

Maria Filianou — *Orff-Schulwerk in a Greek school with mentally disabled Children* 65

Yukiko Mikozami — "Real me-Project" – Ein Entwöhnungsprogramm für mediensüchtige Kinder und Jugendliche 67
The "Real me-Project" – a Withdrawal Programme for Media-addicted Children and Adolescents 70

Aus aller Welt / *From All the World*

Japan — Aktivitäten der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft im Bereich von Musik und Tanz in der sozialen und integrativen Pädagogik (Wakako Nagaoka / Junko Hosoda) 71

Russland — Seminare in Moskau (Olga Pavlushchenko) 71

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

Sonja Stibi — Bericht aus dem Carl Orff-Institut 73

Micaela Grüner — Manuela Widmer tritt in den Ruhestand 76

Shirley Salmon — *Special Course 2014/15* 77

Manuela Widmer — Veni, veni, venias – Zur Aufführung der Performancegruppe „das Collectif" . 78

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

Barbara Haselbach — Jahrestagung des Orff-Schulwerk Forums 2013 80
Convention of the Orff-Schulwerk Forum 2013 81

Barbara Haselbach — Ehrenmitgliedschaft für Pavel Jurkovič 82

Wir stellen vor ... / *We present ...*

Katerina Sarropoulou — *The Moraitis School, Athens* 84

Publikationen / *Publications*

Adam Benjamin — *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers (Bernhard Richarz)* 93

Christine Schönherr / Coloman Kallós — Ich bin wieder jung geworden (Thomas Grosse) 94

Karen A. Kaufmann — *Inclusive Creative Movement and Dance (Liesa Baumgarten)* 96

Björn Tischler — Musik spielend erleben (Angelika Holzer) 97

Johanna Vogel — Musik als Medium in der Sozialen Arbeit (Agnes Kern) 98

Michaela Weyand — Musik – Integration – Entwicklung (Michel Widmer) 99

Ingeborg Jäger — Senegal und meine Seele singt und tanzt (Sofía López-Ibor) 100

Orff-Schulwerk Kurse / *Orff-Schulwerk Courses* 102

Adressen der MitarbeiterInnen und Sponsoren dieser Ausgabe / *Addresses of Co-Authors and Sponsors of this Issue* 103

Editorial

Barbara Haselbach

Shirley Salmon

Im April 2013 wurde das 25jährige Bestehen des Studienschwerpunkt Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik (MTSI) mit einer dreitägigen Fachtagung im Carl Orff-Institut gefeiert, die von über 100 Teilnehmern besucht wurde. Dieser einzigartige Studienschwerpunkt hat seine Wurzeln in der Pionierarbeit von Wilhelm Keller, der schon 1974 erkannte: „Auch ein Behinderter lebt nicht vom Brot allein: er hat das gleiche Recht auf Lebensfreude wie alle sogenannten Normalen oder Begabten. Die musikalische Freude ist ein unersetzbares Element der Harmonisierung, sowohl des persönlichen Lebens als auch des Zusammenlebens.“
Der humanistische und inklusive Gedanke und die musikalisch-tänzerische Arbeit mit Menschen über die ganze Lebensspanne hinweg ohne Ausschluss durch Alter oder Behinderung, Herkunft, Sprache oder Kultur war von Anfang an im pädagogischen Konzept von Carl Orff und Gunild Keetman vorhanden. Es liegt im Wesen des Orff-Schulwerks, im Wesen der Elementaren Musik, die nach Carl Orff „für jeden erlern- und erlebbar“ und nach Wilhelm Keller die „Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt“ ist. Wenn Unterschiede zwischen Menschen als ein natürlicher und zu kreativen Lösungen herausfordernder Teil des Lebens verstanden werden, kann Inklusion als Einbeziehung und als volle und gleichberechtigte Teilhabe am Leben der Gemeinschaft realisiert werden.

Lehrende wie AbsolventInnen des MTSI Studienschwerpunkts arbeiten in verschiedenen Bereichen und haben oft neue Arbeitsfelder entdeckt und aufgebaut. Während der Fachtagung konnten viele Erfahrungen in Referaten, Workshops oder Posters präsentiert werden. Dadurch sollte ein Einblick in aktuelle Entwicklungen dieses Bereiches gegeben, Möglichkeiten zum Austausch und Vernetzen angeboten sowie Anregungen und Impulse für die eigene Arbeit ermöglicht werden.

In dieser Ausgabe der Der Orff-Schulwerk Informationen möchten wir Eindrücke aus der Fachtagung vermitteln und die Vortragende zu Wort kommen lassen.

In den Hauptreferaten befassen sich vier Gäste mit der Thematik der Tagung aus unterschiedlicher Sicht: Theo Hartogh schreibt über Musik in der sozialen Arbeit und ihre Entwicklungen und Perspektiven; Inklusion nicht nur in der Pädagogik sondern vor allem in der Kunst zu verwirklichen ist das Thema von Wolfgang Stange am Beispiel der AMICI Dance Theatre Company; Clara Steinkellner beschäftigt sich mit inklusiver Pädagogik im globalen Kontext und der Bedeutung künstlerischer Bildungsprozesse für eine zukünftige Weltgesellschaft, während Karin Schumacher ihren Blick auf das individuelle Kind richtet, und danach fragt wie beziehungs- und damit lernfähig ein Kind ist.

Die Dozenten des Studienschwerpunktes stellen dessen Entwicklung und ihre persönliche Arbeit in Kurzreferaten vor: so wird die Geschichte von MTSI von den Anfängen mit Wilhelm Keller bis 2013 von Manuela Widmer und Shirley Salmon beschrieben. Diese wird ergänzt durch Berichte über die Arbeit in der Lebenshilfe und mit hörbeeinträchtigten Kindern (Shirley Salmon), über Elementares Musiktheater und soziale Projekte in Rumänien und Moldawien (Ma-

nuela Widmer), über Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Elementarer Musik- und Tanzpädagogik (Michel Widmer) sowie über Musik und Tanz mit hochbetagten Menschen (Christine Schönherr) und die Rolle des Tanzes in MTSI (Susanne Rebholz).
Eine Auflistung aller durchgeführten Workshops sowie der ausgestellten Posters ergänzt den Bericht über die Tagung.

Im Praxisteil bringen wir internationale Beispiele zum Thema Inklusion aus Griechenland, Japan, Deutschland und Österreich. Eine ausgewählte und kommentierte Literaturliste sowie Rezensionen zu themenspezifischen Neuerscheinungen sollen Anregungen für die eigene, vertiefende Lektüre bieten.

Wir hoffen, dass wir Ihnen das breite Spektrum der Arbeitsfelder sowie die vielseitigen Aspekte der Tagung damit nahe bringen konnten.

Die Redaktion der Zeitschrift möchte sich bei all jenen herzlich bedanken, die uns ihre ausgefüllten Fragebogen rechtzeitig zurückgesandt haben. Wir werden über die genaue Auswertung in der nächsten Ausgabe (der Jubiläumsnummer zum 50jährigen Erscheinen DER ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN) berichten. Auch wird diese Nummer dann bereits im neuen Erscheinungsbild zu Ihnen kommen. Wir arbeiten daran!

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine anregende Lektüre, auch wenn das Heftthema diesmal vielleicht nicht im Zentrum Ihrer beruflichen Wirklichkeit steht.
Dennoch: Inklusion geht uns alle an!

Ihre
Barbara Haselbach und Shirley Salmon

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

Editorial

25 years of the major in 'Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy' (MDSI) was celebrated with a three day symposium in April 2013 at the Carl Orff Institute and was attended by over 100 people. This unique major stems from the pioneering work of Wilhelm Keller who already recognized in 1974 that "the disabled person also does not live on bread alone but has the same right to enjoy life as the so-called normal or talented. Musical enjoyment is an irreplaceable element in finding harmony and balance in one's personal as well as social life."
The humanistic and inclusive orientation and the work with music and dance with people of all ages without excluding anyone because of age, disability, origin, language or culture was from the beginning inherent in Orff's and Keetmann's pedagogical concept. It is an essential part of Orff-Schulwerk and Elemental Music that for Carl Orff is "within the range of everyone to learn it and to experience it" and for Wilhelm Keller "the realization of a natural, central potency anchored in each individual." When differences between people are understood as a natural part of life challenging us to find creative solutions, then the inclusion of all people – participation with equal rights in the life of the community – can be realized.

Teachers and graduates of the major MDSI work in different areas and have often discovered and developed new fields of work. During the symposium some of the many experiences could be shared in talks, workshops or posters. This enabled insights into current developments in this area, as well as exchange, discussion, stimuli and impulses for one's own work. In this issue of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN we

would like to present impressions from the symposium as well as the main lectures.

Four guest lecturers viewed the topic of the symposium from different perspectives: Theo Hartogh writes about music in social work, its developments and future; Wolfgang Stange's topic is the realization of inclusion not only in education but in the arts illustrated by the AMICI Dance Theatre Company; Clara Steinkellner writes about inclusive pedagogy within a global contact and the relevance of artistic educational process for a future world society while Karin Schumacher looks at the individual child and asks how capable he or she is at forming relationships and, as a consequence, how capable of learning.

The teachers of the MDSI major present its background and their individual areas in short papers: the history of MDSI from its beginning with Wilhelm Keller up until today is described by Manuela Widmer and Shirley Salmon. This is complemented by reports on work in the 'Lebenshilfe' (sheltered workshops) and with hearing impaired children (Shirley Salmon), on Elemental Music Theatre and social projects in Rumania and Moldavia (Manuela Widmer), Social Work and Elemental Music and Dance Pedagogy oriented on the environment (Michel Widmer) as well as Music and Dance with the Elderly (Christine Schönherr) and the Role of Dance in MDSI (Susanne Rebholz).
A list of all the workshops and the posters rounds up the report on the convention.

In the section on practical work we bring international examples on inclusive work from Greece, Japan, Germany and Austria. A selected and annotated literature list and the review of issue-specific new books intend to provide impulses for individual further reading.

The editorial team would like to thank all those who sent back the questionnaires on time. We will report on the evaluation of them in the next jubilee issue celebrating 50 years of ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN. *This issue will already be in the new design which we are working on!*

We wish all of our readers stimulating reading even if the theme of this issue is not at the centre of your professional work. Nevertheless: Inclusion concerns us all!

Yours,
Barbara Haselbach and Shirley Salmon

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.

Programm der Fachtagung

Program of the Convention

Fachtagung
19.–21. April 2013
Vielfalt (er)leben – intensiv inklusiv

25 Jahre Studienschwerpunkt „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik“ (MTSI) am Carl Orff-Institut der Abteilung Musikpädagogik, Universität Mozarteum Salzburg

Programm

Freitag, 19. 4. 2013

17:00	Ankommen mit Kaffee und Kuchen
18:00	Eröffnung mit der inklusiven Band des Carl Orff-Instituts.
18:45–19:45	**Musik in der Sozialen Arbeit – Entwicklungen und Perspektiven** ***Prof. Dr. Theo Hartogh (Universität Vechta, Deutschland)***
20:00	**Veni, Veni, Venias** Carl Orffs Carmina Burana mit dem Collectif (Performancegruppe Carl Orff-Institut) in einer Version von Irina Pauls

Samstag, 20. 4. 2013

9:00	Musikalisch-tänzerischer Gruß: Vokalensemble (Leitung: ***Reinhold Wirsching***)
9:15–10:45	**MTSI – Geschichte und Gegenwart** Einblicke in Geschichte und Gegenwart dieses Studienschwerpunktes am Carl Orff-Institut, gestaltet von den Lehrenden des MTSI-Bereiches: ***Shirley Salmon, Manuela Widmer, Michel Widmer, Christine Schönherr, Susanne Rebholz***
11:15–12:15	**Verwirklichung der Inklusion in den Künsten** ***Wolfgang Stange (AMICI Dance Theatre Company, London, UK)***
14:00–15:15	Referate, Workshops und Poster-Präsentationen von Lehrenden und AbsolventInnen des Studienschwerpunktes MTSI.
15:30–16:45	Referate, Workshops und Poster-Präsentationen von Lehrenden und AbsolventInnen des Studienschwerpunktes MTSI.
17:15–18:30	Referate, Workshops und Poster-Präsentationen von Lehrenden und AbsolventInnen des Studienschwerpunktes MTSI.
20:00	**Performance-Abend und Fest** Künstlerische Beiträge von Studierenden des Carl Orff-Instituts Live Musik mit ***Nane Frühstückl***

Sonntag, 21. 4. 2013

9:00	Musikalisch-tänzerischer Gruß: Bewegtes Warm up ***(Susanne Rebholz)***
9:15–10:15	**Inklusive Pädagogik im globalen Kontext – die Bedeutung künstlerischer Bildungsprozesse für eine zukunftsfähige Weltgesellschaft** ***Mag. Clara Steinkellner (Freie Bildungsstiftung, Berlin)***
10:45–11:45	**Keine Erziehung ohne Beziehung.** **Wie beziehungs- und damit lernfähig ist ein Kind?** ***Prof. Dr. Karin Schumacher (Universität der Künste Berlin)***
12:00–12:30	Ausklang

Liste der Workshops
List of Workshops

Begegnung – Beziehung – Veränderung
Barbara Rebecka Asperger, Mag.art

DanceAbility – Jeder Mensch kann tanzen
Angelika Holzer, MA
Natalie Begle Mag.a

Der therapeutische Ansatz in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik
Elisabeth Huber, Mag.art.
Barbara Moschinger

Eigene Kinderlieder – Komposition und Umsetzung in Gruppen
Dagmar Rüdiger-Triebel

„Ich bin wieder jung geworden“
Christine Schönherr
Johanna Metz, Prof.

Kreative Spiele mit Rhythmus und Klang
Michel Widmer

Kritische Auseinandersetzung mit inklusiver Bühnenarbeit
Ela Baumann, Mag.art.
Evelyne Wohlfarter, MA

***“Let’s come together”* – Integratives Schulprojekt**
Helga Wilberg

“Mindfulness Based Stress Reduction” (MBSR)
Eva Keilhacker, Mag.art.

Mit Eltern und Kleinkindern singen, tanzen und spielen – ein Beitrag zur Entwicklung von Groß und Klein
Manuela Widmer, Mag.phil., Dr.
Doris Valtiner, Mag.art.

Musiktherapie in der Psychiatrie. Von der Trommelgruppe bis zur Einzeltherapie.
Marlies Karl, Mag.art

„Parki-Dance“ – Tanzen mit Parkinson-PatientInnen
Andrea Ostertag, MA

„ReSonanz & AkzepTanz“
Petra Sachsenheimer
Judith Fellner, BA

„Zwischen Freiraum und Ritual. Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung.“
Shirley Salmon, Mag.phil, BA

Liste der Posters
List of Posters

Achtsamkeitstraining
(Eva Keilhacker)

Bewegungstherapie mit alten Menschen
(Monika Rex-Rainwald)

Collectif Dadofonic
(Ela Baumann)

Die kunterbunten 14er – Inklusive Bandarbeit am Carl Orff-Institut
(Michel Widmer)

Gefundene und Erfundene Instrumente
(Erich Heiligenbrunner)

Musik – Sprache – Bewegung für hochbetagten Menschen
(Christine Schönherr)

Music Time – Spiellieder für hörbeeinträchtigte Kinder
(Ulrike Stelzhammer)

Musiktherapie in der Psychiatrie
(Marlies Karl)

Musik und Bewegung bei hörbeeinträchtigten Kindern
(Shirley Salmon / Ulrike Stelzhammer)

Musik und Tanz am Kolleg für Sozialpädagogik, Graz
(Agnes Kern)

Musik und Tanz in der Schule für Sozialbetreuungsberufe, Caritas Salzburg
(Birgit Größl)

Musikvermittlung & Konzertpädagogik
(Manuela Widmer)

Musizieren mit Schwerstbehinderten
(Konstanze Jäger)

Projektarbeit in der Musik- und Tanzpädagogik – Rumanien
(Manuela und Michel Widmer)

ReSonanz & AkzepTanz
(Petra Sachsenheimer / Judith Fellner)

Tanzfähig – Initiative für Vielfalt in Tanz
(Evelyne Wohlfarter)

Therapie mit dem Klangboot
(Rosemarie Seitz)

Artikel zum Themenschwerpunkt

Articles related to the Theme

Musik in der Sozialen Arbeit – Entwicklungen und Perspektiven

Theo Hartogh

1. Einleitung

In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts reformierte Leo Kestenberg, Referent im preußischen Kultusministerium, das deutsche Musikerziehungssystem und wies auf die Bedeutung und den Wert der Musik für alle Lebensalter hin. Besonderes Augenmerk richtete er auf die erste Erziehung des Kindes und forderte eine ausreichende musikalische Ausbildung der Lehrkräfte, die Kindergärtner(innen) ausbilden, und zwar in Gehörbildung, rhythmischer Gymnastik, Kinderlied, Reigen, Kinderspiel und Improvisation (vgl. Kestenberg 1921, S. 17). Maßgebliche didaktische und methodische Impulse für diese seinerzeit revolutionären musikpädagogischen Forderungen lieferte die Elementare Musikpädagogik nach Carl Orff, deren Zielsetzungen sich mit der Kestenberg-Reform deckten. Eine Verbindung musikerzieherischer mit sozialpädagogischen Arbeitsfeldern begann im deutschsprachigen Raum dann jedoch erst mit der Gründung des Orff-Instituts in Salzburg im Jahre 1961. Hier war der Nukleus für innovative musik- und tanzpädagogische Ideen geboren, die Elementares Musizieren in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit fruchtbar machten.

Mittlerweile liegen für eine Vielfalt von Zielgruppen Sozialer Arbeit Praxiserfahrungen und Publikationen zum sozialpädagogischen Einsatz von Musik vor. Dies sind im Wesentlichen Elementar- und Heimerziehung, Jugend-, Behinderten-, Alten-, Stadtteilorientierte Kultur-, Interkulturelle Arbeit und Schulsozialarbeit, Sucht- und Drogenprävention sowie Strafvollzug (vgl. Hartogh & Wickel 2004, S. 313–440). In diesem Beitrag sollen vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung ältere Menschen und hier im Besonderen unter dem Aspekt der Inklusion dementiell erkrankte Menschen als wachsende Zielgruppe Sozialer Arbeit im Fokus stehen.

2. Verortung von Musik in der Sozialen Arbeit

Der Einsatz von Musik in der Sozialen Arbeit kann aus vier Perspektiven begründet werden:

- musisch-künstlerisch
- anthropologisch
- sozialpädagogisch
- kulturpolitisch

2.1 Musisch-künstlerische Begründung

Schon in der Antike formulierte Aristoteles (2005, S. 49f.) eine heute noch aktuelle Definition von Musik, indem er sie zu den erzieherisch bedeutsamen Dingen zählt, die am meisten Lust bereiten, jedoch weder nützlich noch notwendig sind, wie z. B. Schreiben und Zeichnen. Ausgehend von Aristoteles lässt sich diese Auffassung von Musik als weder nützliches noch notwendiges „Bildungsgut um seiner selbst willen“ bis heute verfolgen. Für Immanuel Kant (1790/1922, S. 48) ist ästhetische Erfahrung nicht auf begriffliche Erkenntnis gerichtet, sondern beinhaltet einen auf Wohlgefallen ausgerichteten Wahrnehmungsmodus von Welt. Kunst und Musik haben keinen Zweck, der außerhalb ihrer selbst liegt: Sie können und sollen den Menschen nicht belehren, bessern oder gar heilen: Sie sind weder notwendig noch nützlich. Ähnlich argumentiert Romano Guardini, der den Gedanken der Zwecklosigkeit aufgreift und von technischem Nutzen sowie Ökonomie abgrenzt: „Kunst hat Sinn, aber keinen Zweck. ... ist weder um eines technischen Nutzens noch eines ökonomischen Vor-

teils noch einer didaktisch-pädagogischen Unterweisung und Besserung, sondern um der offenbarenden Gestalt willen da“ (zit. in Kunze 1994, S. 81).
Wilhelm von Humboldt (1903, S. 211) übertritt im Sinne einer formalen Bildungstheorie jedoch diese radikale Grenzziehung und öffnet das Musikverständnis für die Pädagogik, indem er konstatiert, Musik gewöhne das Ohr an Richtigkeit und Freiheit. Er spezifiziert nicht weiter, was er unter Richtigkeit und Freiheit im Zusammenhang mit Musik versteht, aber in der Folge wurden dem aktiven Musizieren erzieherische und persönlichkeitsbildende Kräfte zugeschrieben, auf die bei der sozialpädagogischen Begründung zurückzukommen sein wird. Musizieren wirkt auf den Menschen zurück und verändert ihn. Es ist in gewisser Weise doch notwendig *und* nützlich.
Musik in der Sozialen Arbeit bewegt sich im Spannungsfeld dieser beiden Positionen, die sich auch in dem Begriffspaar Produkt- und Prozessorientierung wieder finden; Transfereffekte, die sich beim Musizieren ergeben und durch das sozialpädagogische Setting verstärkt werden können, sind erwünscht und werden gezielt gefördert, ohne den Eigenwert der Musik aus dem Blick zu verlieren.
Ausgehend von dieser vermittelnden Position, die auch dem Elementaren Musizieren zugrunde liegt (vgl. Schumacher 1999), gilt folgendes Musikverständnis für eine fruchtbare Implementierung der Musik in das Methodenrepertoire Sozialer Arbeit:

- Musik umfasst ernste und Unterhaltungsmusik in gleicher Wertigkeit.
- Alle Schallereignisse können Material für Musik sein.
- Musik ist ein subjektives Phänomen.
- Musizieren muss nicht auf Perfektion angelegt sein, sondern kann auch rudimentär sein.
- Musikalität ist die Fähigkeit und Bereitschaft,
  – sich von Musik beeindrucken zu lassen,
  – Musik erleben zu können.

Das Konstrukt Musikalität meint also nicht besondere musikalische Fähigkeiten, sondern generell eine Erlebnisfähigkeit und Beeindruckbarkeit durch Musik und schließt somit jede denkbare rezeptive und aktive Beschäftigung mit Musik ein. Diese Grundfähigkeit zum Musikerleben erlischt nicht durch altersbedingte körperliche oder kognitive Einschränkungen, etwa bei dementiellen Erkrankungen, weil sie in erster Linie an Emotionalität gekoppelt ist. Menschen mit starken psychischen und physischen Beeinträchtigungen (z. B. geistige Behinderung, Demenz) sind also bildungsfähig und für sie gilt nicht ausschließlich das Primat von Betreuung, Beratung, Therapie und psychosozialen Hilfeleistungen.

2.2 Anthropologische Begründung: Leibgedächtnis vs. Exklusion

Diese anthropologische Position ist durchaus nicht selbstverständlich, denn es gibt auch „exklusive“ ethische Positionen, die behinderten und dementiell erkrankten Menschen ästhetische Erfahrungen und in letzter Konsequenz das Personsein absprechen (vgl. McMahan 2002; Singer 2006). Zentrale Prämisse der so genannten utilitaristischen Ethik ist die These, dass der Personenstatus einschließlich der damit verbundenen Menschenrechte an das Vorhandensein geistiger Kompetenzen wie Bewusstsein, Denken und Wahrnehmungsfähigkeit geknüpft ist. In letzter Konsequenz bedeutet diese Entpersonalisierung eine Relativierung des Würdeanspruchs und die Verminderung gesellschaftlicher Verpflichtungen gegenüber geistig behinderten Menschen und Demenzbetroffenen. Die bemerkenswerten Praxisbeispiele und Aufführungen dieser Tagung belegen jedoch die hohe ästhetische und kreative Leistungsfähigkeit behinderter Menschen! So ist den Kritikern des utilitaristischen Ansatzes wie Robert Spaemann zuzustimmen, die Personen die Menschenwürde nicht aufgrund der Voraussetzung bestimmter Eigenschaften (z. B. des Selbstbewusstseins), sondern allein wegen ihrer biologischen Zugehörigkeit zur Spezies Mensch zuschreiben (vgl. Spaemann 1996, S. 252–264). Der Heidelberger Psychiater und Philosoph Thomas Fuchs (2010) kritisiert die Beschränkung des utilitaristischen Ansatzes auf das Kognitive, indem er auf die Bedeutung des Leibgedächtnisses hinweist, das auch für dementiell erkrankte Menschen eine Basis der Kontinuität ihres Selbstseins ist: „Tages- und jahreszeitlich gebundene Beschäftigungen, Feste, Tischsitten, Spiele, Lieder, Familiensprüche oder Gebete betonen das Gewohnte und rhythmisch Wiederkehrende des Lebens“ und können oftmals trotz der kognitiven Beeinträchtigungen „leiblich“ erinnert und gelebt werden.
Vor dem Hintergrund der kontroversen Debatte zwi-

schen inklusiven und exklusiven Positionen liefert das Musizieren mit geistig behinderten und dementiell erkrankten Menschen den unmittelbaren Beweis für die Bedeutung des Leibgedächtnisses: Auch wenn kognitive Funktionen versagen, kann sich ein Mensch in seinem biografischen Gewordensein durch die anregenden und fördernden Einflüsse aus seiner Umwelt durchaus ästhetisch ausdrücken und ästhetische Erfahrungen mit anderen teilen. Wir benötigen daher keine fremdbestimmten Definitionen über die Ausgrenzung behinderter und dementiell erkrankter Menschen, sondern qualitativ hochwertige pädagogische Angebote zur Integration und Inklusion, in denen jede Person sich ihren Fähigkeiten entsprechend in der Interaktion mit anderen Menschen entwickeln kann und damit die „Biografie seines Leibgedächtnisses" fortschreiben kann – ein Ziel, das in gleicher Weise auch für nicht behinderte und orientierte Menschen gilt.

Und wir dürfen niemals aus dem Blick verlieren, dass es mehr Gemeinsames als Trennendes gibt zwischen behinderten und nicht behinderten sowie orientierten und dementiell erkrankten Menschen. Alle Menschen (Personen!) eint die Suche nach Sinn sowie das Streben nach emotionalem Erleben und sozialen Kontakten. All dies kann das Musizieren mit Gleichgesinnten erfüllen.

2.3 Sozialpädagogische Begründung

Vor dem Hintergrund dieser anthropologischen Position ist „Musik in der Sozialen Arbeit" anschlussfähig an drei verbreitete Konzepte und Theorieansätze der Sozialen Arbeit:

- Lebensweltorientierung: Anschluss der professionellen Hilfen Sozialer Arbeit an der Lebenswelt und dem Alltag von Klienten sowie Orientierung an Biografie, Lebenslage und Lebensweisen.
- Capability Approach: Eröffnen von Verwirklichungschancen und Handlungsoptionen unter Wahrung der Binnenperspektive der Klientel.
- Empowerment: Stärkung der Selbstbestimmung und Autonomie von Menschen und Gemeinschaften, damit sie ihre Interessen selbstbestimmt vertreten können.

Professioneller Einsatz von Musik in der Sozialen (Alten-)arbeit hat nicht in erster Linie das Niveaumilieu bildungsgewohnter Menschen im Blick, sondern versucht, mit niedrigschwelligen Ansätzen und der Schaffung ermöglichender Strukturen (à Capability-Approach) an der Biografie und den Ressourcen (à Empowerment) auch bildungsungewohnter Menschen anzusetzen und Bildungsprozesse zu initiieren, die an der Lebenswelt der Klientel orientiert sind (vgl. Hartogh & Wickel 2012, S. 207).

Mit Blick auf die hier genannten Ziele und Prinzipien macht sich Soziale Arbeit Musik „zunutze", ohne aber den Eigenwert der Musik aus dem Blick zu verlieren, also einer reinen Funktionalisierung der Musik für sozialpädagogische Ziele das Wort zu reden.

Petra Marquardt und Wolfgang Krieger haben in einer standardisierten bundesweiten Befragung in Praxiseinrichtungen Sozialer Arbeit ermittelt, unter welchen Zielsetzungen ästhetische Medien wie Musik, Kunst, Fotografie sowie Film eingesetzt werden. In der Zusammenschau kommen neben den ästhetischen Zielsetzungen folgende personenbezogene Ziele zur Sprache, die man auf empirischer Basis als „Nutzen" des Einsatzes von Musik und anderen ästhetischen Medien in der Sozialen Arbeit benennen kann:

- Förderung des Selbstbewusstseins und der Persönlichkeitsentwicklung
- Lust am eigenen Tun
- Fähigkeit zur sinnvollen Freizeitgestaltung
- Förderung der Kreativität, Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit
- Förderung der Gruppen- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Marquardt & Krieger 2007, S. 51)

2.4 Kulturpolitische Begründung

Maßgebliche Organisationen und Verbände und Kommissionen wie die UNO, die Enquetekommission „Kultur in Deutschland" des Deutschen Bundestages, der Deutsche Musikrat sowie der Deutsche Städtetag, der Deutsche Städte- und Gemeindebund und der Deutsche Landkreistag haben sich explizit zum Thema „Musizieren mit älteren Menschen" geäußert. Die UN-Behindertenrechtskonvention (2008) erkennt in Artikel 24 (1) das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, soll von den „Vertragsstaaten ein integratives [inklusives] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel ... b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie

ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ Diese Rechte sind Menschen mit Behinderungen in allen Lebensaltern zuzustehen und auch der wachsenden Gruppe dementiell erkrankter Menschen.

Dass kulturelle Bildung für ältere Menschen ein zunehmend gesellschaftlich relevantes Thema ist, stellt der Schlussbericht der Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ (2007) des Deutschen Bundestages fest. Seit über 30 Jahren ist dies der umfangreichste Bericht zum kulturellen Leben in Deutschland, der auf der Basis einer Bestandsaufnahme 400 kulturpolitische Handlungsempfehlungen enthält, die durch den Ausschuss für Kultur und Medien des Deutschen Bundestages in konkrete Politik umgesetzt werden sollen. „Die Enquete-Kommission betont ausdrücklich den Stellenwert kultureller Bildung in der Lebensperspektive“ (S. 400) und „empfiehlt den Ländern, Berufsbilder sozialer Berufe so weiterzuentwickeln, dass zum Beispiel Alteneinrichtungen kulturelle Bildungsangebote unterbreiten können“ (S. 399 f.). Der Deutsche Musikrat erweitert diese Forderung in seiner Wiesbadener Erklärung (2007) um den Aspekt der Notwendigkeit qualifizierter Weiterbildungen, damit Musik in der Altenpflege, der sozialen Altenarbeit, der Rehabilitation und der Therapie verstärkt eingesetzt werden kann. Der Deutsche Städtetag, Deutsche Städte- und Gemeindebund sowie der Deutsche Landkreistag fordern in ihren Leitlinien und Hinweisen für die Musikschule (2010) explizit „besondere Angebote für spezielle Zielgruppen (z. B. Menschen mit Behinderungen, sozial Benachteiligte oder auch Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund) sowie Kooperationen mit Einrichtungen.“

3. Dementiell erkrankte Menschen als Zielgruppe für „Musik in der Sozialen Arbeit“

3.1 Demenz als vielschichtiges „Problem“

Der weltweit immer größere Anteil hochaltriger Menschen korreliert mit der zunehmenden Anzahl von dementiell erkrankten Menschen. Die Problematik ist vielschichtig, denn Demenz ist nicht nur ein Problem für Betroffene und ihre Familien, sondern auch eine medizinische sowie sozial- und gesundheitspolitische Herausforderung. Menschen, die dementiell erkrankt sind, ist eine selbstständige Lebensführung nur noch mit Einschränkungen und in einem fortgeschrittenen Krankheitsstadium gar nicht mehr möglich.

Trotz der aufgrund der Demenz zu verzeichnenden Defizite bleiben dementiell erkrankte Menschen jedoch Teil der Gesellschaft, auch wenn sie in ihrem Verhalten nicht immer der Norm entsprechen. Daher greift ein ausschließlich medizinischer Blick auf das Phänomen Demenz zu kurz: „Umdenken ist gefordert: Demenz ist ein normaler Teil des Alterns. Menschen mit Demenz können ein weitgehend selbstbestimmtes Leben führen, wenn ihre Umgebung darauf eingestellt ist“ (Berlin-Institut für Bevölkerungsentwicklung 2011, S. 6). Diese zentrale Feststellung des Berliner Demenzreports zeigt eine zukunftsweisende Perspektive für die Betreuung und Begleitung dementiell Erkrankter auf. Neben medizinischer und pharmakologischer Forschung sollte auch nicht-medikamentösen Therapien und Bildungsangeboten dieselbe Aufmerksamkeit geschenkt werden. Hier ist bezüglich der Forschung und der Praxis noch ein großer Nachholbedarf zu konstatieren. Der amerikanische Neurologe Peter Whitehouse (2009) und der deutsche Theologe und Soziologe Reimer Gronemeyer (2013) postulieren sogar, Demenz nicht als Krankheit anzusehen, sondern als einen normalen Alterungsprozess. Sie argumentieren, dass – so wie auch die Leistungsfähigkeit der Sinne und anderer Organe abnimmt – auch die Funktionsweise des Gehirns nachlässt. Sie sehen Demenz als Teil des Lebens und fordern mehr soziale Antworten auf dieses Phänomen.

3.2 Demenz und Musik

Internationale Studien belegen, dass aktives Musizieren und Musik hören einen entscheidenden Beitrag leisten können, um die Lebensqualität Demenzerkrankter in allen Stadien zu fördern, denn musikalische Fähigkeiten bleiben länger erhalten als andere Kompetenzen wie z. B. Sprache (vgl. Spahn 2011). Damit präsentiert sich Musik als zentrales Medium, das zum einen für den einzelnen ein emotionales Ausdrucksmedium darstellt, das auch noch zur Verfügung steht, wenn die Sprache versagt. Zum anderen können dementiell Erkrankte in einem Chor oder Instrumentalensemble Kontakte mit anderen gleich gesinnten Menschen pflegen und einer sinnerfüllten Tätig-

keit nachgehen. Dieser soziale Aspekt des gemeinsamen Musizierens eröffnet auch zahlreiche Möglichkeiten für Pflegende und Angehörige dementiell erkrankter Menschen (z. B. die pflegeentlastende Wirkung des Musizierens zu nutzen oder zu Hause in der Familie gemeinsam zu musizieren). Weitere Transfereffekte können in musikalischen Angeboten gezielt unterstützt und genutzt werden, z. B. zur Beziehungsgestaltung oder Alltagsstrukturierung in der Betreuung und Pflege, zum Erhalt der Identität dementiell erkrankter Menschen oder zur Initiierung und Intensivierung sozialer Kontakte (vgl. Hartogh & Wickel 2008, S. 50–58).

Vor diesem Hintergrund ergeben die bisherigen Erfahrungen im Instrumentalunterricht mit dementiell erkrankten Schülern eine neue Sichtweise auf diese Zielgruppe: Wurden dementiell veränderte Menschen bisher wahrgenommen als Personen, die sich in der Erinnerungsarbeit und zum Initiieren von Kommunikation über Musik gut erreichen lassen, für ein musikalisches Lernen aber als Zielgruppe nicht mehr in Frage kommen, gehören sie mittlerweile auch zur Klientel von Musiklehrern. Im Sinne der Biografie- und Ressourcenorientierung sind dementiell Erkrankte in diesem Fall nicht als Zielgruppe einer (musik-)therapeutischen Intervention anzusehen, sondern als Schüler, denen musikalisches Lernen möglichst barriere- und zweckfrei zugänglich gemacht wird. Wichtiger als die Transfereffekte sind dann Fragen nach internen und externen Hilfen, dem Unterrichtsarrangement, dem Lehrerverhalten, der Gestaltung von Stunden, so wie sie exemplarisch von Hoedt-Schmidt (2010) für den Veeh-Harfen-, von Dauer (2011) für den Violoncello- und von Kehrer (2012) für den Klavierunterricht vorgelegt wurden.

In den Projekten von Dauer, Hoedt-Schmidt und Kehrer werden Perspektiven für einen gelingenden und erfüllten Instrumentalunterricht mit dementiell erkrankten Menschen aufgezeigt. Viel versprechende innovative Konzert- und Tanzprojekte zeigen auf, wie die Inklusion dementiell erkrankter Menschen im Musikleben gefördert werden kann, z. B.: „Auf den Flügeln der Musik“ (Nebauer 2012), „Écouter pour Mieux s’Entendre“ (Fondation EME (2013), „Music for Life“ (Wigmore Hall 2013) und „Wir tanzen wieder“ (Demenz-Servicezentrum Region Köln und das südliche Rheinland 2013).

Es bleibt zu hoffen, dass angesichts der stetig steigenden Zahl dementiell erkrankter Menschen „die soziale Antwort“ der Musik gehört und in Praxis und Forschung umgesetzt wird zur Steigerung der Lebensqualität Betroffener, als Weg kultureller Teilhabe und damit letztlich als Beitrag zu einer humanen und inklusiven Gesellschaft.

LITERATUR

Aristoteles (2005). Werke in deutscher Übersetzung, Bd. 9: Politik VII/VIII. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Berlin-Institut für Bevölkerungsentwicklung (2011). Demenz-Report. Internet: http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Demenz/Demenz_online.pdf

Dauer, S. (unveröffentlicht, 2011). Senioren-Streiche. Das Cello als vielsaitige Musiziererfahrung. Fachhochschule Münster: Abschlussarbeit Musikgeragogik

Demenz-Servicezentrum Region Köln und das südliche Rheinland (2013). Wir tanzen wieder. Tanzen für Menschen mit und ohne Demenz in Tanzschulen. Internet: www.wir-tanzen-wieder.de

Deutscher Musikrat (2007). Wiesbadener Erklärung. Internet: www.musikrat.de/index.php?id=4657

Deutscher Städtetag, Deutscher Landkreistag, Deutscher Städte- und Gemeindebund (2010). Die Musikschule. Leitlinien und Hinweise. Internet: www.miz.org/artikel/musikschulen_leitlinien.pdf

Enquetekommission „Kultur in Deutschland“ (2007). Schlussbericht. Internet: http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf

Fondation EME (2013). Écouter pour Mieux s’Entendre. Internet: www.fondation-eme.lu

Fuchs, Th. (2013). Das Leibgedächtnis in der Demenz. Internet: http://www.jungekirche.de/2010/310/leibgedaechtnis.html

Gronemeyer, R. (2013). Das 4. Lebensalter: Demenz ist keine Krankheit. München: Pattloch

Hartogh, Th. & Wickel, H. H. (Hrsg.) (2004). Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa

Hartogh, Th. & Wickel, H. H. (2008). Musizieren im Alter. Mainz: Schott

Hartogh, Th. & Wickel, H. H. (2012). Musik in der Sozialen Arbeit – aufgezeigt am Arbeitsfeld Soziale Altenarbeit. In: M.-S. Meis & G.-A. Mies (Hrsg.), Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit (S. 203–222). Stuttgart: Kohlhammer

Hoedt-Schmidt, S. (2010). Aktives Musizieren mit der Veeh-Harfe. Münster: Waxmann

Humboldt, W. v. (1903). Gesammelte Schriften, Bd. X, Berlin: Behr

Kant, I. (1790/1922). Kritik der Urteilskraft (hrsg. von Karl Vorländer) (5. Aufl.). Leipzig: Felix Meiner

Kehrer, E.-M. (2012). Klavierunterricht mit dementiell erkrankten Menschen. Münster: Waxmann

Kestenberg, L. (1921). Musikerziehung und Musikpflege. Leipzig: Quelle und Meyer

Kunze, R. (1994). Wo Freiheit ist – Gespräche 1977–1993. Frankfurt/M.: S. Fischer

Marquardt. P. & Krieger, W. (2007). Potenziale Ästhetischer Praxis in der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider
McMahan, J. (2002). The Ethics of Killing. Oxford: University Press
Nebauer, F. (2012). Auf Flügeln der Musik. Konzertprogramme für Menschen mit Demenz (2012–2013). Internet: http://ibk-kubia.de/angebote/projekte/auf-fl%C3%BCgeln-der-musik
Schumacher, K. (1999). Die Bedeutung des Orff-Schulwerkes für die musikalische Sozial- und Integrationspädagogik und die Musiktherapie. In: Orff-Schulwerk-Informationen, Nr. 62 Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/schumacher-orff.html
Singer, P. (2006). Praktische Ethik (2., rev. und erw. Aufl.). Stuttgart: Reclam
Spaemann, R. (1996). Personen. Stuttgart: Klett-Cotta
Spahn, C. (2011). Instrumentales Musizieren im Alter. In: H. H. Wickel & Th. Hartogh (Hrsg.), Praxishandbuch Musizieren im Alter (S. 14–21). Schott: Mainz
Whitehouse, P. (2009). Mythos Alzheimer. Bern: Huber
Wigmore Hall (2013). Music for Life. Internet: http://www.wigmore-hall.org.uk/interact/wigmore-hall-podcasts/music-for-life

Theo Hartogh, Prof. Dr.

Studium: Schulmusik, Klavier, Erziehungswissenschaften und Biologie in Hannover und Hamburg, Promotion an der Technischen Universität Chemnitz, Habilitation an der Universität Leipzig; Professor für Musikpädagogik an der Universität Vechta; Referent in Weiterbildungen zum Thema Musikgeragogik; Forschungen und Publikationen zur Musikpädagogik, Musiktherapie, Musikgeragogik sowie Musik in der Sozialen Arbeit.

Summary

Theo Hartogh: Music in social work – developments and perspectives

Using music in social work is fundamented from four perspectives: artistical art, anthropological, social pedagogical and cultural political. The author postulates an open concept of music with the following characteristics: Art music and light music are valued equally; all sound events can be musical material; music is a subjective phenomenon; music making does not need to aim for perfection but can also be rudimentary. And musicality is defined as the capacity to be impressed by and to experience music. Understanding music this way, people with special needs and dementia patients are also musical and can therefore be addressed by an inclusive musical activity. Music in social work can follow approaches such as lifeworld orientation, capability approach or empowerment which are based on the environment of the clients, open possibilities of self realization and options for action and are geared toward autonomy and self-determination.

Against the background of the controversial debate between inclusive and exclusive positions about to what extent individuals with special needs or dementia patients are persons, making music with these target groups provides direct evidence for the importance of the physical / emotional memory: Even people whose cognitive functions are impaired are able to express themselves aesthetically and can share aesthetic experiences with others due to their biographic development through stimulating and fostering influences from their environment. Practical and investigation projects demonstrate that also people with special needs and dementia patients are able to achieve musical results, e.g. on an instrument (piano, cello, Veeh-harp). Essential for the development of musical competences is the pedagogical quality of musical stimulation.

Active music making is defined here as the gateway to inclusion and as a social response to the phenomenon of intellectual disability and dementia. Instead of cognitive deficits, the whole person with his/her (musical) capacities and resources is the central point of interest.

Theo Hartogh, Prof. Dr.

Studied Music in Education, piano, pedagogy and biology in Hannover and Hamburg. PhD (University of Chemnitz); awarded a professorship at the University of Leipzig; professor for Music Education at the University of Vecht; lecturer in further training courses for music geragogy; research and publications in the areas of music pedagogy, music therapy, music geragogy and music in social work.

Keine Erziehung ohne Beziehung Wie beziehungs- und damit lernfähig ist ein Kind?

Karin Schumacher

Einführung

Die Entwicklung im ersten Lebensjahr zeigt, wann und unter welchen Voraussetzungen sich die Fähigkeiten der „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ und der „Affektregulation“ entwickeln. Treten diese Fähigkeiten nicht oder nur gestört in Erscheinung, können pädagogische Methoden die ein Mit- und Nachmachen benötigen, nicht erfolgreich angewandt werden. Welches Vorgehen, welche Methoden könnten helfen, versäumte bzw. gestörte Entwicklungsschritte nachzuholen? Als Anregungen für die pädagogische und inklusive Arbeit werden musiktherapeutische Interventionen bei tiefgreifender Entwicklungsstörung im Einzelsetting vorgestellt.

Spielen ist der Ausgangspunkt

In einem Zeitungsartikel schreibt *Carl Orff:* „Die Musikanweisung beim Kind beginnt nicht in der Musikstunde, die Spielstunde ist der Ausgangspunkt. Man soll nicht an die Musik herangehen, die Musik soll sich einstellen. Das Wichtige ist, das Kind aus sich selbst heraus spielen zu lassen und alles Störende fernzuhalten“[1]. Was aber geschieht, wenn ein Kind nicht oder nicht mehr spielen kann? Wie kann es dann lernen und bestimmte Fertigkeiten erwerben? Die Fähigkeit, die Welt mit allen Sinnen „sinngebend“ verarbeiten zu können, basiert auf der Fähigkeit zu spielen. Nur durch diese freie und ungezielte Art zu handeln, durch eine gute Wahrnehmungsverarbeitung, d.h. durch das Übereinanderlegen der unterschiedlichen Sinneseindrücke entsteht Beziehung. Spürt das Kind, was es sieht und hört, kann es eine sich einstellende Ordnung erleben. Dieses Erleben der Übereinstimmung von Sinnesreizen (intermodale Verknüpfung, Stern 2004) bereitet den Boden für einen affektiven Zustand, der Zuhören, Explorieren und neugieriges Zugehen auf die Welt und damit das Spielen ermöglicht. Diese erste Bezugnahme zu sich und dem Gegenüber, zu wichtigen Bezugspersonen und Mitspielern gehört zur angeborenen Ausstattung des Menschen. Sie beinhaltet die Fähigkeit, emotional aufeinander zu reagieren und später empathisch und einfühlsam immer wieder die Perspektive des Spielpartners einnehmen zu können.

Kein Lernen ohne Aufmerksamkeit

In der musiktherapeutischen Arbeit begegnen wir Kindern, die diese Fähigkeiten nicht zeigen, sei es durch angeborene, genetisch bedingte Schädigungen oder durch Vernachlässigung, so dass die Fähigkeit, eine Beziehung zu sich und den Dingen herzustellen gestört ist. Für den Erzieher, vor allem für Eltern ist dieses nicht in Erscheinung treten der sogenannten „joint-attention“ das größte Problem. Das Fehlen dieser Fähigkeit, sich gemeinsam auf etwas Drittes zu konzentrieren und einlassen zu können stellt im Alltag und in Lernsituationen ein großes Hindernis dar. Die gewohnten Methoden in Erziehung und Förderung können nicht angewandt werden, Aufforderungen wie „Schau her, mach mit, mach nach“ führen nicht zur erwarteten Reaktion. Hingegen reagieren solche „dialogunfähige“ Kinder mit Abwehr, Lustlosigkeit und aggressivem Verhalten, was wiederum Ärger, Druck, sogar Drohungen bei den Erwachsenen auslösen kann.

Voraussetzungen des Lernens

Sechs Bereiche der frühkindlichen Entwicklung werden nun fokussiert, um aufzuzeigen, welche Erfahrungen und Fähigkeiten zum Erwerb der geteilten Aufmerksamkeit als sichtbares Merkmal der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit führen. Diese Beziehungsfähigkeit ist die Basis jeglicher erzieherischen Einflussnahme.

1. Wahrnehmung

Das Selbstkonzept Daniel Sterns zeigt, welche kör-

perlich-emotionalen Erfahrungen erlebt werden müssen, um bestimmte Entwicklungsschritte machen zu können, die dann als Fähigkeit, Leistung, Funktion zutage treten. Ein Einblick in die wichtigsten frühkindlichen emotionalen Erfahrungen verdeutlicht, wie sich die zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit entwickelt. Diese gilt als die Grundlage der Spiel- und Lernfähigkeit, da vor allem Wahrgenommen werden und die Wertschätzung der eigenen Aktivitäten durch den Anderen zum Lernen motivieren.
Ziel der Selbstentwicklung ist zu lernen, sich als unabhängiges Zentrum von Sinneseindrücken und als Urheber der eigenen Initiative zu empfinden (nach Milch 2001). Als Grundlage dafür muss vor allem die Wahrnehmungsverarbeitung, d.h. das ungestörte Zusammenspiel aller Sinne geübt und entwickelt werden.
Der Einsatz multisensorisch erlebbarer Spiele ist zentraler Inhalt Elementarer Musik. Der Unterschied zum pädagogischen Vorgehen dabei ist, dass Inhalt und Thema ganz vom Kind ausgehend entwickelt werden. Dort, wo sich keine Imitationsfähigkeit, kein Explorieren und keine Spielfähigkeit zeigen, müssen der Körper des Kindes und sein affektiver Zustand Ausgangspunkt unseres Handelns sein. Um ein Gespür für den eigenen Körper, sein eigenes Körpergewicht zu bekommen, bieten sich Tragen, Schaukeln, auch in der Hängematte, Trampolinhüpfen an, verbunden mit genau abgestimmten musikalischen Hörereignissen.

Beispiel

Ein Kind ist körperlich ständig getrieben, unternimmt keinerlei Exploration, nur ein kurzes Betasten und Belecken von Gegenständen. Die Therapeutin nimmt das Kind im Kontakt mit dem Eigengewicht seines Körpers hoch, bewegt es und singt im Rhythmus seines Atems ein Schaukellied. Das Kind spürt sein Körpergewicht, hört den Rhythmus seines Atems. Es schaut kurz erstaunt auf den Mund der Therapeutin, der Klangquelle des Liedes und kann nun das Gespürte mit dem Gehörten verbinden. Der so entstandene Effekt ist ein „Gegenwartsmoment“, ein sich selbst Wahrnehmen mit Hilfe des vom Körper ausgehenden musikalisch-tänzerischen Ereignisses.

Methodische Hinweise aus therapeutischer Sicht

Das vom Schaukellied begleitete Getragenwerden, führt nur dann zum Kontakt, wenn dabei sowohl das Eigengewicht des Körpers als auch der Atemrhythmus des Kindes berücksichtigt werden. Die intermodale Verknüpfung, d.h. eine sinngebende Verarbeitung dieses Angebotes hängt ganz von dieser Synchronizität der rhythmisch hör- und spürbaren Einflussnahme der Therapeutin ab.

2. Affektabstimmung

Sterns Selbstkonzept weist darauf hin, dass die schon vor der Geburt angelegten Sinne durch ihr Zusammenspiel, sogenannte „Gegenwartsmomente“ (vgl. "present moment" in Stern 2004, S. 60) erlebbar machen und das „Auftauchen des Selbst“ zur Folge haben. Der angeborene Blickkontakt spielt hierbei eine zentrale Rolle, er ermöglicht den emotionalen Austausch zwischen Säugling und Eltern. Vitalitätsaffekte, d.h. schnell wechselnde Empfindungen, die der Säugling vor allem im Kontakt mit einem Menschen erlebt, führen zu Erregungen, die körperlich und vor allem stimmlich erste Vokalisationen hervorbringen. Werden diese von der Bezugsperson entsprechend durch Imitation und Ergänzungen beantwortet und fast zeitgleich mit vollzogen, erfährt das Kind die Bestätigung seiner ersten Ausdrucksmöglichkeiten.

Kinder, die über keine derartigen Ausdrucks- und Austauschmöglichkeiten verfügen und so auch keine entsprechenden Bestätigungen erleben können, entwickeln Symptome wie stereotypes Verhalten und sind von autoaggressivem Verhalten bedroht. Ausdrucksnot und affektive Dysregulationen gehören zu den häufigsten Problemen, die wir therapeutisch behandeln müssen. Die stimmliche Äußerung, später das Singen gehören zu den wesentlichen Ausdrucksmitteln, die in der Elementaren Musik geschult werden. Da sich im stimmlichen Ausdruck die emotionale Gestimmtheit am deutlichsten zeigt, wird im therapeutischen Kontext besonders auf affektive Dysregulationen geachtet. Verdeckte Aggression, Wut, aber auch Hilflosigkeit und Trauer greift der Therapeut körperlich-stimmlich entsprechend auf. Seine körperlich-stimmlichen Äußerungen entsprechen der Intensität der kindlichen Äußerungen (Affektabstimmung) und helfen sie auf diese Weise zu gestalten.

Beispiel

Ein Kind nimmt Schlägel und wirft sie durch den Raum. Kontrollierend schaut es die Therapeutin an. Diese nimmt das Kind auf den Schoß und beginnt seinen angespannten Körper zu wiegen. Das Kind äußert sein einziges, gut verständliches Wort „kaputt.“ Daraus improvisiert die Therapeutin ein „Alles-ist-kaputt-Lied“, bietet dem Kind eine große Trommel an, die auch ihr als rhythmische Begleitung dient. Das Kind beginnt nun ebenfalls seine Äußerungen mit Trommelschlägen zu begleiten. Das „Spiel“ endet mit synchron gesungenen Vokalisationen, die den wütend-traurigen Ausdruck hörbar machen. Der hohe Affekt des Kindes wird durch die gemeinsame musikalische Erfahrung reguliert.

Methodische Hinweise aus therapeutischer Sicht

Affektdysregulationen müssen rechtzeitig erkannt und thematisch eingebunden werden. Erfahrungsgemäß bringen affektiv geladene Spiele ein Kind besser zur Ruhe, als ein Beruhigungslied. Das Mitspielen mit gleicher Intensität und Dynamik, sei es durch körperliche Berührung oder/und stimmliche Äußerung, schafft eine musikalische zwischenmenschliche Beziehung zum erregten Kind. Die Therapeutin integriert diesen hohen Affekt in ein Situationslied, das die Äußerungen des Kindes aufnimmt. Dieser gestalterische Akt ist entscheidend, damit die Affektregulation gelingt. Das Kind muss dieses „Reguliert-werden“ so oft erleben, bis es sein destruktives Verhalten durch positive Beziehungserfahrung ersetzen kann.

3. Selbstwirksamkeit

Im Selbstkonzept von Stern gehört die Erfahrung eines „auftauchenden Kernselbst“ (core self) zur weiteren Entwicklung. Dabei ist eines der wichtigsten Merkmale die Erfahrung, Urheber einer Handlung, eines Geschehens zu sein. Diese Erfahrung ist der Motor, der dem Kind Motivation und Lust zum Üben von Funktionen verschafft. Wird diese Erfahrung durch „zu gute“ Unterstützung der Bezugspersonen übergangen, indem ihm alles zu früh, zu schnell abgenommen wird, verkümmert dieser Selbstwirksamkeitstrieb. Bei Kindern mit Behinderung lässt sich das oft feststellen. Methodisch ist also darauf zu achten, dass jede Äußerung, tritt sie noch so leise oder zögerlich in Erscheinung, unbedingt und ernsthaft wahrgenommen wird. Sie ist der Ausgangspunkt der Intervention, Tempo und Intensität sind dabei besonders zu beachten. Oft ist nicht der Inhalt der Aufgabe zu schwierig, sondern er wird zu rasch oder in einer überstimulierenden Affektlage an das Kind herangetragen. „Man soll nicht an die Musik herangehen, die Musik soll sich einstellen.“[2]

Beispiel

Max betastet das neben ihm am Boden liegende Monochord. Langsam fährt er mit der rechten Hand die Saiten längs entlang und entdeckt schließlich, dass ein Klang nur dann entsteht, wenn er die Saiten quer anspielt. Die Therapeutin summt nun zu diesem Klang und umspielt ihn mit einer Melodie. Erstaunt blickt Max zu ihr auf und sucht eine Bestätigung dieser erlebten Klangerfahrung.

Methodische Hinweise aus therapeutischer Sicht

Entscheidend ist der zu schaffende Entdeckungsspielraum. Bieten wir Instrumente oder anderes anregendes Material an, braucht das Kind ausreichend Zeit, um all dies zu explorieren. Die Kunst des Therapeuten ist, dieser Exploration interessiert zu folgen und den Vorgang nicht durch eigene Ideen zu unterbrechen. Erst dann stellt sich die Frage, wie wir spielen sollten, um das Erkunden und Entdecken, das Imitieren, Begleiten und Umspielen der vom Kind gefundenen Motive zu unterstützen und zu fördern. Diese Erfahrung, in Gegenwart des Anderen explorieren zu dürfen, lässt den Wunsch aufkommen, sich von ihm anregen zu lassen, Neues zu erkunden und zu lernen.

4. Geteilte Aufmerksamkeit

Erst wenn das eigene Tun und die Erfahrung, Auslöser und Wirkfaktor für zu Hörendes und Spürendes zu sein genügend erlebt wurde, wächst das Bedürfnis nach Bestätigung durch die Bezugsperson. Die durch neues, selbst Gefundenes und Erfundenes steigende Erregung drängt nach „Regulierung“. Das Kind sucht nun den Blick des Anderen, der ihn bei dieser Suche mit seiner Aufmerksamkeit begleitet hat. Trifft dieser sogenannte „rückversichernde Blick“ auf den bestäti-

genden, freudig modulierten Ausdruck des Erwachsenen, wird der Motor für weiteres Tun angeworfen, der Wunsch nach gemeinsamem Spiel beginnt.

Stern nennt als Merkmale dieser um den neunten Lebensmonat beginnenden Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit (Inter-Attentionalität oder joint-attention) und der Fähigkeit, gemeinsame Wünsche zu entwickeln Inter-Intentionalität. Damit wächst die Fähigkeit zur Inter-Subjektivität, die für ein befriedigendes, gemeinsames musikalisch-tänzerisches Spiel so wichtig ist.

Beispiel

Das eben beschriebene Beispiel zeigt, dass Max erst zur Therapeutin schaut, als sein sensorisch erkundendes Tun und seine erste Klangerfahrung nach Bestätigung suchen.

Er kehrt nach diesem Blick zurück zu seinem Monochordspiel um erneut diesen Klang zu erzeugen. Die Therapeutin wagt es, lauter dazu zu singen, ein gemeinsames Spiel entsteht, das auch zu einem gemeinsamen Ende führt. Ein Blickaustausch zeigt die zufriedene Gestimmtheit der beiden Spieler.

Methodische Hinweise aus therapeutischer Sicht

Wir spüren sehr genau, wann das Kind bereit ist, uns in Erfahrungs- und Lernprozesse einzubeziehen. Nur wenn wir „zu gut“ vorbereitet sind und den Stoff an das Kind heranbringen wollen, bevor es seine Aufmerksamkeit mit uns teilen kann, wird es zu Widerständen kommen. Dieses ablehnende, „unaufmerksame“ Verhalten wird dann als „störend“ empfunden. Chronifiziert sich dieses Missverständnis zwischen Kind und Erwachsenem, diagnostizieren wir eine Verhaltensstörung.

Ziel unserer Arbeit sollte sein, die Fähigkeiten und Erwartungen des Kindes mit denen des Erwachsenen in Übereinstimmung zu bringen. Damit ist die Basis geschaffen, sinngebend und motiviert zu lernen. Das typische Krankheitsbild für diese Verhaltensentgleisung ist die weit verbreitete Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS), häufig kombiniert mit Hyperaktivität (ADHS), die das oben beschriebene intensive und erlebbare Explorieren und Spielen verhindert.

Kinder mit Bindungsstörung und frühkindlichen Traumata, sowie überforderte, überstimulierte Menschen mit Behinderung zeigen ein ähnliches Verhalten: Sie können sich nicht auf das Thema des Erwachsenen einlassen, der Erwachsene wiederum ist mit einem derartig „unbezogenen“ Kind vor allem in Gruppen überfordert. Es gilt herauszufinden, welche Kinder mit entsprechender Symptomatik zunächst einzeln betreut werden müssen, um wieder gruppenfähig zu werden, denn nur im Einzelsetting kann ganz vom Kind ausgehend gearbeitet werden. Zu erforschendes Ziel ist, zu erkennen, weshalb das Kind vom Gruppensetting nicht profitieren kann. Das methodische Vorgehen sollte als Ziel immer das Erleben einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung anstreben, damit sich Lernwiderstände auflösen können.

5. Gemeinsame Freude – Wahrnehmen und Differenzieren von Emotionen

Immer wieder wird beklagt, dass „Spielfreude“ im Kontext des Lernens bedroht ist. Wie entsteht Spiel- und Lernfreude und wann stellt sie sich ein? Beim Musizieren und Tanzen, wie von Carl Orff beschrieben, darf eine Aufgabe nicht zu schwer und nicht zu leicht sein. Anforderung und methodisches Vorgehen müssen so geartet sein, dass zwar Leistungs- und Lernzuwachs angestrebt werden, der Weg dahin aber so gestaltet wird, dass keine Angst vor schambesetztem Versagen entsteht. Gestaltet man Unterrichtsthemen immer wieder auch mit Bewegung und musikalisch-tänzerischem Ausdruck als ein “Spiel mit Emotionen“, kann die Elementare Musik- und Tanzerziehung besonders wirksam zur sozio-emotionalen Entwicklung des Kindes beitragen und die im schulischen Rahmen fokussierte kognitive Entwicklung unterstützen. Im Selbstentwicklungskonzept von Stern wird dieses Teilen und Erkennen von Gefühlen beim Anderen unter dem Begriff “Interaffektivität“ zusammengefasst. Ohne diese Erfahrungen, die Stern als Sprungbrett zur Sprachentwicklung ansieht, wird die sprachliche Entwicklung nicht wirklich kommunikativ verlaufen.

Beispiel

Max zeigt keine seiner Stereotypien, wenn er mit großem Schwung in der Hängematte geschaukelt wird. Die Therapeutin bietet ihm einen Schlägel an, mit dem er nun beim Vorwärtsschwung die Wand des Zimmers erreichen kann. Er klopft bei

jedem Schwung auf die Wand, die Therapeutin antwortet mit einem rhythmisch entsprechenden Gegenschlag. Das Spiel schwingt sich so ein, dass die Ordnung des „Aufeinandereingestimmtsein“ ein Gefühl von psychischer Nähe aufkommen lässt. Die Therapeutin beginnt über diesem Rhythmus singend zu improvisieren, Max reagiert darauf mit freudigem Vokalisieren.

Methodische Hinweise aus therapeutischer Sicht
Die Therapeutin ermöglicht dem Kind, dass es sich ausdrücken und mitteilen kann und hilft, diesen rhythmisch-musikalischen Ausdruck zu gestalten. Sie übernimmt die Aufgabe, Ideen und Motive des Kindes so aufzugreifen, dass daraus ein gemeinsames Spiel entstehen kann. „Aus dem Spieltrieb erwächst die geduldige Tätigkeit, damit die Übung und aus dieser die Leistung" (Orff, C. In: Jungmair 1992, S. 108f.). Kind und Therapeutin erleben diese gelungene Situation so positiv beglückend, dass die gemeinsam erlebte Freude vokal ihren Ausdruck findet.

Dies ist im Einzelkontakt natürlich leichter zu erleben als in der Gruppe. Allerdings weist das therapiebedürftige Kind ein noch schwierigeres Verhalten auf und der Therapeut braucht eine besondere Einfühlung und vielfältige Einfälle, um das Kind durch entsprechende Ideen und Aufgaben emotional zu erreichen. Ziel bleibt immer, eine Situation zu schaffen, die so geartet ist, dass Freude entsteht, die von den Spielern gemeinsam erlebt werden kann. Das bewusste Kennenlernen eigener Emotionen, das gleichzeitige Erleben, Empfinden und Teilen von Gefühlen, das Erkennen der Gefühle des Anderen vor allem, können beim Musizieren und Tanzen hervorragend erfahren und thematisiert werden.

6. Dialog – zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit

Das dialogische Prinzip besteht von Geburt an, braucht aber Zeit, um ein sinngebendes „Frage-Antwortspiel“ spielen zu können. Für einen reifen Dialog bedarf es das sich Einfühlen können in die Wünsche und Gedanken des Anderen, also einen Perspektivenwechsel. Davor reagieren wir nur aufeinander, hören zu, lernen, dem anderen eine Pause zu geben, den Spielraum zu teilen. Pädagogische Methoden setzen meist bei diesem Entwicklungsstand an. Die Fähigkeit sich auf etwas Drittes zu konzentrieren, Verstehen und Imitieren des vorgegebenen Inhaltes werden als bereits entwickelte Fähigkeit vorausgesetzt. Da Kinder diese Fähigkeiten nicht immer selbstverständlich mitbringen, leiden Lehrer wie Kinder unter einem „Missverständnis“ (s. oben „Verhaltensstörung“), es kommt zu Belastungen, sogar zu Entgleisungen der Beziehung. Das Lernen wird erschwert, sogar unmöglich.

Beispiel

Max kommt mit kleinen Papierstückchen trieselnd in den Raum. Die sichtbaren Instrumente, auch das Spiel der Therapeutin haben für ihn keinen Aufforderungscharakter. Auch die verbale Ansprache, komm, schau her, bringt keine Reaktion. Max setzt sich mit dem Rücken zur Therapeutin und setzt sein stereotypes Fingerspiel fort. Die Therapeutin spielt ein Stück auf dem Metallophon, das eine „einhüllende“ nicht auffordernde Atmosphäre schafft. Am Ende dieses improvisierten Stückes ist Max bereit, sich in die Hängematte zu setzen. Damit hat die Therapeutin die Möglichkeit, mit ihm direkter in Kontakt zu gehen.

Methodische Hinweise aus therapeutischer Sicht
Aus therapeutischer Sicht ist es besonders wichtig dialog- und damit spielunfähige Kinder zu diagnostizieren. Was könnten die Gründe dieser Unfähigkeit sein? Sind diese Kinder durch Veränderung des methodischen Vorgehens des Lehrers in der Klasse zu integrieren oder müssen sie im Einzelsetting therapeutisch behandelt werden? Ziel einer Behandlung ist, über das „Fernhalten alles Störenden“ sich den Problemen des Kindes zu nähern, neue Spielräume zu schaffen, in denen das Kind nicht in den Widerstand flüchten muss. Erst durch konstruktive zwischenmenschliche Erfahrungen wird es wieder ins Spiel kommen und damit gruppenfähig werden.

1 Orff, C. (1931/32): Gedanken über Musik mit Kindern und Laien, in: Haselbach, B. (Hg.): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks, Mainz, Schott, S. 69
2 a.a.O.

LITERATUR
Jungmair, U. E. (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs.Mainz: Schott
Orff, C. (1931/32): Gedanken über Musik mit Kindern und Laien in: Haselbach, B. (Hg) (2011): Studientexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks, Mainz: Schott:
Stern, D. N. (1985/ 2007): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett
Milch, W. (2001): Lehrbuch der Selbstpsychologie. Kohlhammer
Schumacher, K. / Calvet, C. / Reimer, S. (2011): Das EBQ-Instrument und seine entwicklungs-psychologischen Grundlagen. Buch mit DVD Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Schumacher, K. / Calvet, C. (2008): Synchronisation/ Synchronization – Musiktherapie bei Kindern mit Autismus / Music Therapy with Children in the Autistic Spectrum. Unter Mitarbeit von Manfred Hüneke und Petra Kugel. DVD-Box, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
Salmon, S. / Schumacher, K. (Hg.) (2001): Dokumentation Symposion Musikalische Lebenshilfe. Hamburg: Libri BoD
Schumacher, K. (2004): Musiktherapie und Säuglingsforschung. Zusammenspiel. Frankfurt
Einschätzung der Beziehungsqualität am Beispiel des instrumentalen Ausdrucks eines autistischen Kindes. Frankfurt/M.: P. Lang (1. Auflage: 1999)
Schumacher, K. (1994): Musiktherapie mit autistischen Kindern. Musik-, Bewegungs- und Sprachspiele zur Integration gestörter Sinneswahrnehmung. Praxis der Musiktherapie, Bd. 12, Stuttgart: Fischer
Stern, D. N. (2004): The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life (Norton Series on Interpersonal Neurobiology). WW Norton

Schumacher, Karin, Prof. Dr. rer.sc.mus.,

Studium: Musiktherapie in Wien und Elementare Musik- und Bewegungserziehung am Orff-Institut in Salzburg. Seit 1974 Musiktherapeutin, arbeitet mit psychisch kranken und behinderten Menschen, seit 1984 Professorin für Musiktherapie an der Universität der Künste Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Kinder mit tiefgreifender Entwicklungsstörung, speziell Autismus.

Kontakt: schumaka@gmx.de

Summary

The difference between a pedagogical and a therapeutic process depends on the state of development and level of disorder of the child. If the capacity of body awareness, affective control and, consequently, of joint-attention is developed, pedagogical actions can be applied. If the child, for whatever reasons, is unable to follow the theme proposed by the teacher, changes in the method or the setting have to be made and tasks and contents have to be developed based on the needs of the child. If this is not possible due to the reality of the classroom, this has to be modified. Depending on the degree of dysfunction the teacher has to decide if it is sufficient to adapt the method to the needs of the children or if it will be necessary and more efficient to start a specific therapy in an adequate context.

In any case, in order to understand and treat the reasons for behavioural problems we have to create the space and the opportunities. Themes and contents, which are „inflicted“ on the child too early, at the wrong time or against its will, lead to resistance and hinder any further development.

The focus lies on six areas of early childhood development in order to show which experiences can eventually develop the capacity of interpersonal relationship: awareness, affective control, self-efficacy, diverse attention, shared joy – especially the awareness and differentiation of emotions – and the dialog as expression of interpersonal capacity. The theory is explained through practical examples for each of the mentioned areas, including didactic suggestions from a therapeutic viewpoint.

Schumacher, Karin, Prof. Dr. rer.sc.mus.

Studied Music Therapy in Vienna and Elemental Music and Dance Education at the Orff Institute in Salzburg. Since 1974 she has worked as a music therapist with psychically ill people and handicapped persons. Since 1984 professor for Music Therapy at the Berlin University of the Arts. Special area of work: Children with profound developmental disorders, especially autism.

Contact: schumaka@gmx.de

Inklusive Pädagogik im globalen Kontext – die Bedeutung künstlerischer Bildungsprozesse für eine zukunftsfähige Weltgesellschaft

Clara Steinkellner

Das 21. Jahrhundert stellt uns vor globale Herausforderungen – Finanz- und Klimakrise zeigen, dass neue Wege gesucht werden müssen. Die aufbauenden Prozesse beginnen heute zum großen Teil im Graswurzelfeld der Zivilgesellschaft, aus der menschlichen Betroffenheit und in der spontanen Begegnung mit anderen. Dabei kommt der Kreativität, sowie der Fähigkeit, eigenständig soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen eine zentrale Bedeutung zu. Die Pflege einer emanzipativen, ganzheitlichen und inklusiven Pädagogik und der Aufbau zivilgesellschaftlicher sozialer Räume stehen heute mehr denn je miteinander in Verbindung.

Systemlogik und Sinnstiftung

„Um den Luhmann kommen sie nicht herum!“ Diesen Satz hörte ich von meinem sehr geschätzten Diplomarbeitsbetreuer Dr. Helmuth Hartmeyer gleich bei der ersten Besprechung zu meinem Forschungsvorhaben, über die Perspektive zivilgesellschaftlicher Selbstverwaltung im Bildungswesen zu schreiben. Der Soziologe und Begründer der Systemtheorie Niklas Luhmann (1927–1998) hinterließ an der Universität Bielefeld nach seinem Tod einen umfangreichen Zettelkasten, der heute wohl mehrere Millionen Euro wert sein soll. Mit seiner Systemtheorie hat er den Versuch unternommen, das Funktionieren der modernen Weltgesellschaft zu erklären. Über Jahrzehnte hat er diese Theorie ausgearbeitet und dazu publiziert, und bis heute ist sie Grundlage vieler soziologischer Forschungen.

Die Grundidee dabei ist, dass es den Einheitsstaat des 19. Jahrhunderts, der Religion, Wirtschaft, Medien und Wissenschaft „unter seinen Fittichen“ hatte, heute nicht mehr gibt, sondern dass sich die einzelnen gesellschaftlichen Systeme über nationale Grenzen hinweg selbstständig gemacht haben und nur durch einzelne „strukturelle Kopplungen“ miteinander verbunden sind. Dabei organisiert sich jedes der gesellschaftlichen Teilsysteme nach einem Code, der an die „0-1-Sprache“ der Computer erinnert: das Rechtssystem sondiert nach „rechtmäßig/rechtswidrig“, das Wirtschaftssystem nach „bringt Geld/bringt kein Geld“, das Wissenschaftssystem nach „beweisbar/unbeweisbar“ usw.[1]

Was mit diesem Code nicht erfasst werden kann, dafür ist das jeweilige System blind – nach Luhmann ist die Komplexität der Moderne nur durch diese „Arbeitsteilung“ zu bewältigen.

Der heute in München und London lehrende Soziologe Ulrich Beck, Autor des populär gewordenen Buches Weltrisikogesellschaft[2], hakt genau an diesem Punkt ein:

„Luhmann baut sein Argument nach dem Motto: Was nicht kontrollierbar ist, ist nicht wirklich. Weil die moderne Gesellschaft aus funktional differenzierten Systemen besteht, die mit den selbsterzeugten Risiken nur in den Termini ihrer eigenen partikularen Systemlogiken umgehen können […] kann die moderne Gesellschaft nicht nur nicht mit ökologischen und anderen Globalrisiken umgehen, mehr noch: Diese Probleme existieren erst gar nicht. Wer sie zur Sprache bringt – wie soziale Bewegungen und Gegenexperten –, der ist eigentlich die Quelle der Gefahr, weil durch den ‚Lärm’, den sie oder er erzeugt, das reibungslose Funktionieren der Systeme ‚gestört’ wird. […] Folglich habe ich diese Diagnose vom Kopf auf die Füße gestellt: Anstatt die Wirklichkeit globaler Risiken kunstvoll in der Metaphysik der Systemrationalität zum Verschwinden zu bringen (um so der historischen Falsifikation der eigenen Systemtheorie zu entkommen), ziehe ich aus einer ähnlichen Diagnose die entgegengesetzte Schlussfolgerung, nämlich dass die gegenwärtige Gesellschaft und ihre Teilsysteme außerstande sind, die dringlichsten Probleme zu bewältigen, die sie selbst erzeugen.“[3]

In diesem Sinne ist es geradezu ein Kennzeichen vieler sozial innovativer Initiativen, dass sie Brücken zwischen den Systemen schlagen und nicht so ganz eindeutig zuzuordnen sind. Die Eine-Welt-Läden beispielsweise sind nicht nur wirtschaftliche Betriebe, sondern auch gemeinnützige Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, und sie verstehen sich außerdem als Bildungsträger. Sie sind aus einem Impuls erwachsen, gerade der Zerklüftung unserer Gegenwart etwas entgegen zu setzen, und sinnvolle Zusammenhänge in unsere widersprüchliche Weltgesellschaft zu bringen. Für diese Art der Graswurzelbewegung, aus der heraus mitunter auch größere und große Organisationen erwachsen[4], gibt es seit einiger Zeit einen Namen: die Zivilgesellschaft, die Civil Society. Ungefähr gleichzeitig mit dem Begriff Globalisierung ist auch dieser Begriff in den Jahren nach der Wende 1989 in Mode gekommen[5].

Zivilgesellschaftlich ist das bürgerschaftliche Engagement, die freie Initiative, die von einzelnen Menschen als „Zeitgenossen“ ausgeht und nicht von der Regierung oder etwa einem Konzern angeleiert wurde. Auch Ulrich Beck hat diese Bewegung bemerkt:

„Die zivilgesellschaftlichen Netzwerke und Bewegungen haben die Initiative ergriffen. Sie waren es, die gegen den Widerstand der etablierten Parteien seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Gefährdung der Welt auf die Tagesordnung gesetzt haben. Die Themen, die jetzt in aller Munde sind, sind nicht der Weitsichtigkeit der Regierenden oder den Parlamentsdebatten entsprungen – schon gar nicht den Kathedralen der Macht in Wirtschaft, Wissenschaft und Staat. Sie sind gegen den geballten Widerstand dieser institutionalisierten Ignoranz, von den in sich verhaspelten, moralisierenden, sich um den richtigen Weg streitenden, vom Zweifel geplagten und zerstrittenen Gruppen und Grüppchen zum Gegenstand weltpolitischer Auseinandersetzungen gemacht worden.“[6]

Bisher wird die Zivilgesellschaft jedoch eher mit den gesellschaftlichen „Kampfthemen“, dem Umweltschutz, der Entwicklungszusammenarbeit, den Menschenrechten, und auch dem Karitativen in Verbindung gebracht – weniger mit dem vielfältigen Bereich der Bildung. Dafür ist seit dem 19. Jahrhundert der Staat zuständig (davor war es die Kirche), und inzwischen mischen auch immer mehr profitorientierte Unternehmen im Bildungswesen mit (die Nachhilfeindustrie boomt, der Weiterbildungsmarkt ebenso). Dabei atmet jede um ganzheitliche, emanzipatorische und inklusive Bildung bemühte Initiative jenen „weltbewegenden“ und visionären Geist der Zivilgesellschaft. Sie erlebt, dass die Kreativität und Potenzialentfaltung am besten in gemeinschaftlicher Verbundenheit in einem starken Ideal gedeiht und die Qualität einer Bildungseinrichtung maßgeblich durch die zwischenmenschlichen Beziehungen bestimmt wird. In diesem Sinne sei hier die These aufgestellt[7], dass die Struktur einer staatlichen Institution mit ihren Hierarchien, den zentral fertig vorgegebenen Zielen, dem immanenten Selektionsauftrag, und der Anonymität, in die sich alle als „Rädchen im Getriebe“ einfügen müssen, ebenso wenig zu einem Ort echter Menschenbildung passt wie ein (profitorientierter) Wirtschaftsbetrieb, der sich als Dienstleistungsunternehmen versteht und Eltern wie Lernende zu Kunden degradiert.

Diesem Ideal eines zivilgesellschaftlichen Bildungsraumes, der weder vom Staat noch von der Wirtschaft vereinnahmt wird, hat u.a. auch schon Wilhelm von Humboldt nachgestrebt. Die Leser/innen sind hiermit eingeladen, dem Diplomaten, Sprachforscher und Bildungsbegeisterten ins Europa um 1800 zu folgen …

Freiheit und Mannigfaltigkeit – Humboldts Bildungsideal

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwickelung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“[8]

Bildungsprozesse brauchen Freiheit und Freiwilligkeit[9], und „Mannigfaltigkeit der Situationen“, also Auseinandersetzung, Beziehung, Kontakt – das konstatierte Wilhelm von Humboldt (1767–1838) in seiner Frühschrift zu den „Grenzen der Wirksamkeit des

Staates“[10]. Er war 1789 gleich nach dem Sturz der Bastille nach Paris gereist, und erlebte den Jubel der französischen Revolution – und ebenso die chaotischen und gewalttätigen Zustände, die der Revolution folgten. Beides beschäftigte Humboldt zutiefst, zum einen die Idee der Gleichheit aller Menschen, vom Tagelöhner bis zum Adeligen, und damit auch die grundsätzliche, umfassende Bildungsfähigkeit jedes Menschen – und zum anderen die gesellschafts-politischen Gestaltung als Bedingung für ein gedeihliches Zusammenleben der „Freien und Gleichen“ in Brüderlichkeit.

Nach der Rückkehr aus Paris lernte er seine spätere Frau Caroline kennen[11], und in den vielen Briefen finden wir beider Begeisterung für eine neue Bildungsidee im Sinne einer Befreiung und Selbstbestimmung des Menschen. Europa war im Umbruch zu dieser Zeit, der Absolutismus und Ständestaat waren ins Wanken gekommen, Goethes Werther längst ein in viele Sprachen übersetzter Bestseller, die alten Formen wurden vom Schwall individueller Gefühle weggespült. Friedrich Schiller, mit dem Humboldt eng befreundet war (einige glückliche Jahre wohnten beide mit ihren Frauen Tür an Tür in Jena, seitenlange Briefe zeugen von der Fülle an geistiger Auseinandersetzung) rang in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen[12] um ein freies Zusammenkommen des leidenschaftlichen „Stofftriebes“ und des rationalen „Formtriebes“ im „Spieltrieb“ und wehrte sich gegen jede moralisierende Ordnung „von außen“ zugunsten einer sich entwickelnden inneren Gestaltungskraft.

Auch Humboldt beschreibt dieses Motiv, und charakterisiert gleichzeitig die Trägheits-Tendenz der staatlichen Bürokratie: „Gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte. Auch ist dies gerade die Absicht der Staaten. Sie wollen Wohlstand und Ruhe. […] Allein, was der Mensch beabsichtet und beabsichtigen muss, ist ganz etwas anderes, es ist Mannigfaltigkeit und Tätigkeit. Nur dies gibt vielseitige und kraftvolle und Charaktere“, merkt er an. Sein Bildungsideal entzündet sich also am Potential jedes Menschen als verantwortlicher Mitgestalter der Gesellschaft, und zeigt da Verwandtschaft mit Hannah Arendts „Vita activa“ oder Joseph Beuys’ Begriff der „sozialen Plastik“. Humboldt fügt außerdem noch die Überlegung an: „und gewiss ist noch kein Mensch tief genug gesunken, um für sich selbst Wohlstand und Glück der Größe vorzuziehen. Wer aber für andere so räsoniert, den hat man, und nicht mit Unrecht, im Verdacht, dass er die Menschen misskennt und aus Menschen Maschinen machen will.“[13]

Humboldt leuchtet also mit Fingerspitzengefühl die Grenze zwischen einer funktionierenden Rechtsstaatlichkeit und einem übergriffigen Staat, der die Menschen für seine übergeordneten Zwecke missbraucht, aus, und formuliert vorsichtig, aber eindeutig: „Öffentliche Erziehung scheint mir ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit entfalten muss.“[14]

Dabei macht Humboldt etwas Ungewöhnliches: Er verwendet den Begriff der Öffentlichkeit im Gegensatz zum Begriff des Staatlichen, und deutet so auf die heute so aktuelle Debatte eines neuen Öffentlichkeitsbegriffes im Sinne eines zivilgesellschaftlichen hin.

Künstlerische Bildungsprozesse

Die durch die UN-Behinderten-Konvention losgetretene Inklusionsdebatte öffnet vielerorts die Augen für die strukturelle Selektivität des in Sonderschule, Hauptschule und Gymnasium gegliederten staatlichen Schulsystems. Es wird spürbar, dass eine konsequente Anwendung des Inklusionsgedankens auch eine Umschmelzung dieser Formen mit sich bringt. Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, welche Fähigkeiten dabei von allen Beteiligten gefordert werden: es ist nicht mehr möglich nach „Schema F“ zu unterrichten, sondern für jede Konstellation müssen neue Lösungen gefunden werden. Es gibt keine fertigen Rezepte für dieses oder jenes Ergebnis, nur gegenseitige Ermutigung und Inspiration. Gewisse chaotische „Durchgangsmomente“, die jeder mit der Improvisation Vertraute kennt, müssen erlaubt sein und ausgehalten werden, damit sich die jeweils stimmigen Formen überhaupt entwickeln können.

Diese Situation spiegelt sich auch im gesamtgesellschaftlichen Suchen nach zukunftsfähigen Lebensformen wieder: Alle sind aufgerufen, mitzudenken und mitzugestalten. Hier kann die Kunst eine Lehrmeisterin sein, von der Goethe sagt, das Problem gehöre zu ihr, so wie zur Wissenschaft das Theorem

Die Zivilgesellschaft als Organ gesellschaftlicher Sinnstiftung

Durch Aktivitäten der Zivilgesellschaft, d.h. jedes *individuellen* Menschen, werden angeregt:

1. selbstverwaltete Einrichtungen, die zunehmend ehemals staatliche Aufgaben übernehmen (Bildung/Kultur/Soziales)
2. unmittelbare sozial ausgleichende Wirtschaftsprozesse und überinstitutionelle Assoziationen
3. mehr (direkte) Demokratie durch verstärkte Bürgerbeteiligung

gehöre[15]. Was für ein positiver Problembegriff: Da, wo ein echtes Problem besteht, beginnt die Kunst, das Schöpferische. Die Entwicklung echter „Problemlösungsfähigkeit“ ist heute zu einer entscheidenden Frage nicht nur des Bildungswesens, sondern unserer Zivilisation überhaupt geworden.

„Die Kunst ist ein fortdauernder Befreiungsprozess des menschlichen Geistes und zugleich die Erzieherin der Menschheit zu dem Handeln aus Liebe“[16], so der Begründer der Waldorfpädagogik Rudolf Steiner (1861–1925). Handeln aus Liebe? Was verbirgt sich dahinter? Sicherlich auch die intrinsische Motivation, die die Bildungslandschaften der Zukunft kultivieren soll, statt sie den Lernenden durch ständige Bewertung und Benotung abzugewöhnen. Ebenso wie Humboldt hat sich auch Steiner für eine zivilgesellschaftliche Selbstverwaltung des Bildungswesens eingesetzt.

Insbesondere in den 1970er Jahren sind auch die Bemühungen von Ivan Illich um eine radikale „Entschulung der Gesellschaft“ (so der Titel seines sehr bekannt gewordenen Buches[17]) weitreichend diskutiert worden. Und der heute noch in Mexiko lebende Bildungsaktivist und langjährige Freund Illichs, Gustavo Esteva, hat sich bewusst für einen Abstand zum Staat und eine zivilgesellschaftliche Selbstverwaltung entschieden.

All dies sind Ansätze einer neuen menschheitlichen Bildungskultur. Leise und abseits des pädagogischen Mainstreams kündigt sich also eine Bewegung zur zivilgesellschaftlichen Gestaltung von Bildungsräumen an, die jeden im pädagogischen Zusammenhang stehenden Zeitgenossen in seinen Bemühungen bestärken kann.

---

1 Luhmann-Experten mögen mir diese etwas vereinfachte „volkspädagogische“ Darstellung verzeihen... vergl. Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

2 Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. In diesem Buch beschreibt Ulrich Beck die Klimakrise, die Finanzkrise und den Terrorismus als Folge massiver sozialer Ungleichheit als globale Risiken, die jeden heute lebenden Menschen betreffen. „Die Weltrisikogesellschaft erzwingt den Blick auf die Pluralität der Welt, die der nationale Blick ignorieren konnte. Globale Risiken eröffnen einen moralischen und politischen Raum, aus dem eine über Grenzen und Gegensätze hinweg greifende zivile Kultur der Verantwortung hervorgehen kann .“ (ebd., S. 111, Hervorhebung. d. A.)

3 Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 344f

4 die so genannten NGOs, Non governmental Organisations, oder zu deutsch NROs, Nicht-Regierungs-Organisationen, dazu gehört Amnesty International ebenso wie die Roten Nasen

5 vor allem durch den US-Amerikanischen Trendforscher Jeremy Rifkin, der in seinem Buch „Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft“ die Zivilgesellschaft neben Wirtschaft und Staat zum 3. Sektor erklärt. Vergl. Rifkin, Jeremy (2004): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert. Frankfurt / New York

6 Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 90, Hervorhebung d. Autors

7 ausgearbeitet ist diese These in meiner, inzwischen in erweiterter Fassung publizierten Diplomarbeit, vergl. Clara Steinkellner (2012): Menschenbildung in einer globalisierten Welt. Perspektiven einer zivilgesellschaftlichen Selbstverwaltung unserer Bildungsräume. Berlin: Edition Immanente

8 Humboldt, Wilhelm von (2002): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Stuttgart: Reclam, S. 22

9 Das betont auch der Hirnforscher Gerald Hüther immer wieder aufs Neue, nicht zuletzt in Erwin Wagenhofers neuem Film Alphabet (www.alphabet-film.com)

10 Der heute noch hochbedeutsame Text mit dem ebenso sperrigen wie schlichten Titel „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ konnte damals unter der preußischen Zensur nicht veröffentlicht werden. Friedrich Schiller druckte einen Teil in seiner Zeitschrift „Die Horen“, vollständig veröffentlicht wurde der Text aber erst Jahre nach Humboldts Tod.

11 Hazel Rosenstrauch hat eine wunderbare Doppelbiographie über dieses außergewöhnliche Paar geschrieben, vergl. auch Buchbesprechungen ab Seite **XXX** in diesem Heft

12 vergl. Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam

13 Humboldt 1967, S. 31

14 ebd., S. 74

15 Goethe, Johann Wolfgang von: Sprüche in Prosa –Naturwissenschaftliche Schriften, 4. Bd. 2. Abt., S. 535.

16 Steiner, Rudolf (1985): Über das Komische und seinen Zusammenhang mit Kunst und Leben. Frankfurt am Main, S. 45. Siehe auch Literaturempfehlung auf Seite **XXX** in diesem Heft

17 vergl. Illich, Ivan (2013): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. 6. Auflage. München: C.H.Beck

Clara Steinkellner, Mag.

Idyllische Schuljahre an einer integrativen Waldorfschule in Graz, freiwilliges soziales Jahr bei CONCORDIA in Bukarest, Studium der Internationalen Entwicklung in Wien. 2012 Veröffentlichung der Studie „Menschenbildung in einer globalisierten Welt.“ Lebt in Berlin, unterrichtet Violine, schreibt (u.a. für die Zeitschrift Oya) und organisiert Veranstaltungen zu Freier Bildung, Dreigliederung und Nachhaltigkeit im Rahmen der Freien Bildungsstiftung (www.freiebildungsstiftung.de)

Summary

Inclusive Pedagogy in a Global Context – the significance of artistic educational processes for a future, competent world society

The 21st century presents us with global challenges – financial and climate related crises have pointed out that new ways have to be sought out. The constructive processes are beginning today at the grass roots level of the Civil Society because of human concerns and in the spontaneous confrontation with others. Along with this comes creativity as well as the ability to build up independent social relationships and to foster the central significance. Fostering an emancipative, holistic and inclusive pedagogy and building up civil social spaces are more than ever bound together today.

The systems theorist Niklas Luhman's "identified" uncoupled social subsystems (economy, law, science) which cannot manage today's global risks and are firmly established in the sociologist Ulrich Beck's book "World Risk Society". Hope lies with the Civil Society which entered the world political stage after 1989. Until then, the Civil Society in connection with other societies had rather other themes than education. For these themes, the state since the 19th century (before that the church) was responsible and in between, other profit-making concerns found their way into the education system. Because of this everyone "panted" after holistic, emancipatory and inclusive education, troubling initiatives of "world movements" and the visionary spirit of the Civil Society.

Accordingly, the thesis is presented here (elaborated on in my study "Educating people in a globalized world. Perspectives of a civil social self-governing of our educational sphere"), that neither the structure of a governmental institution with its hierarchy and centrally given goal is fit a place for educating people nor a profit-oriented public undertaking which understands itself as a service organization and degrades parents and students to customers.

The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities that triggered the debate about inclusion, opened eyes in many places for a structural, selective governmental school system. At the same time it was also apparent which abilities for an inclusive education are required from all of those involved: it is no longer possible to teach according to "Plan F", but to find new solutions for each constellation. This requires a decentralized structure for decision-making. In addition to Wilhelm von Humboldt and Rudolf Steiner, Ivan Illich pleads for a self-responsible, decentralized and civil social educational landscape in his book that appeared in 1971, "De-schooling Society". Quietly and away from the pedagogical mainstreams, a movement has announced itself for a Civil Social creation of educational space in which everyone can be strengthened in their efforts toward a pedagogical connection with contemporaries

Clara Steinkellner, Mag.phil.

Idyllic school years at an integrative Waldorf School in Graz, volunteer social work at Concordia in Bukarest. Studies in International Development in Vienna. In 2012 published the study "Educating people in a globalized world."

Lives in Berlin, teaches violin, writes (among others for the magazine "Oya") and organizes events for Independent Education and Sustainability in the framework of the Foundation for Independent Education. (www.freiebildungsstiftung.de).

Verwirklichung der Inklusion in den Künsten

Wolfgang Stange

Die Entdeckung und die Verwirklichung der Inklusion in den Künsten war und ist für mich bis heute ein persönlicher Weg, der Weihnachten 1974 in Sri Lanka begann. Ein Zufallsbesuch brachte mich während der Weihnachtstage in ein Behindertenheim, in dem junge Menschen der Umgebung den Bewohnern das Weihnachtsfest mit Tanz, Poesie und Singen verschönern wollten.

Ich saß als Zuschauer zwischen den Menschen mit verschiedenen Behinderungen und schaute den Vorführungen zu und beobachte dabei nicht nur die Darsteller, sondern auch die Bewohner dieses Heimes. Dabei sah ich nicht nur Freude, sondern auch etwas Traurigkeit in deren Augen. „Warum müssen sie immer nur Zuschauer sein und dürfen selber nicht auf die Bühne, um ihre Fähigkeiten zeigen“ ging es mir dabei durch den Kopf. Das Erlebnis dieses Weihnachtsabends im Jahre 1974 war der Auslöser für meine Arbeit, die sich aus diesem Schlüsselerlebnis entwickelt hat. Eine Arbeit, die ich bis heute weiterführe und durch die ich erforschen will, wie Inklusion im künstlerischen Bereich gestaltet werden kann.

Ich wollte meine Kunst, den Tanz, denjenigen näher bringen, die durch Umstände in ihrem Leben keinen Zugang zur Kunst mehr haben konnten. Meine ersten Stunden gab ich in psychiatrischen Abteilungen verschiedener Krankenhäuser in London. Ich wollte meine Schüler in den Krankenhäusern erkennen lassen, dass sie trotz aller Schwierigkeiten immer noch den Funken der Kreativität in sich hatten. Diesen Funken zu erhalten und ihn womöglich zu einer Flamme werden zu lassen – das empfand ich als meine Aufgabe.

Als Gina Levete, die Gründerin von „SHAPE“ und „INTERLINK“ mir anbot, in einer Institution für geistig behinderte Menschen Tanz zu unterrichten, sagte ich sofort zu. Meine persönliche Überzeugung, dass alle Menschen kreativ sein können, stammt natürlich von meiner großen Lehrerin Hilde Holger. Die Kunst war immer der Ausgangspunkt für mich und auch für Hilde Holger. Unbewusst hatte ich sehr früh ihre Philosophie übernommen. Später fand ich bei Carl Orff einen Satz, der sich mit Hildes und meiner eigenen Auffassung nahezu deckt und mich in meiner Arbeit nur neu bestärkt und ermutigt hat: „Ich denke, dass in jedem Menschen etwas von einem Künstler lebt. Dieses Etwas kann verschüttet oder ausgebildet werden …“(Carl Orff).

Schon 1968 hatte Hilde eine inklusive Aufführung im renommierten „Sadler`s Wells Theatre“ in London auf die Bühne gebracht. “Towards the Light” integrierte einen professionellen Tänzer und Menschen mit Down Syndrom. Ich hatte keine Idee, dass ich eines Tages so ähnlich arbeiten würde. Meine ersten Aufführungen hatte ich in der Institution, in der ich für Gina Levete unterrichtete. Gleich von Anfang an wurden meine Schüler mit Werken der großen klassischen Komponisten bekannt gemacht, sowie mit diverser ethnischer Musik aus Indien, Japan und der ganzen Welt. Für eine Vorstellung kam mein ehemaliger Perkussionlehrer Jon Keliehor und komponierte ein Stück für uns. Alles, was ich meinen Schülern anbot, wurde von ihnen ganz direkt und ehrlich angenommen. Gerade bei dieser Arbeit durfte ich viele Momente von wirklich künstlerischem Ausdruck erfahren.

Fast zur gleichen Zeit stellte ich aber auch für mich den Kern der Kunst in Frage.

Für mich war zu dieser Zeit die Tänzerin Margot Fonteyn die größte Künstlerin, die ich erleben durfte. Während ihrer Aufführungen der großen Klassischen Ballette wie Romeo und Julia, Schwanensee oder Giselle, bekam ich oft Gänsehaut und mir kamen Tränen in den Augen. Sie löste etwas in mir aus, das ich bis zu diesem Zeitpunkt noch nie erlebt hatte. Ich dachte mir, dass diese Reaktion durch die hohe und wahrhaftige Kunst dieser wunderbaren Tänzerin ausgelöst wurde und ich erfuhr an mir selbst, wie sehr Kunst den Menschen bewegen kann.

Später als ich in der Institution für geistig behinderte

Menschen unterrichtete, erlebte ich zu meinem großen Staunen das Gleiche. Jane Gray einer meiner Schülerinnen mit Down Syndrom, wollte bewusst mit einem Umhang tanzen. Die anderen Schüler waren schon am umziehen, um zurück auf ihre Abteilung zu gehen. Jane wollte Musik und ich nahm ohne genau hinzusehen ein Band auf dem der langsame Satz aus Beethovens 9.Symphony aufgenommen war. Jane hörte kurz zu und fing an langsam auf die Musik zu tanzen. Ich sah gefesselt zu. Sie gab sich der Musik komplett hin. Ihre Seele schien zu sprechen. Plötzlich hatte ich dieselbe körperliche Reaktion, mit Gänsehaut und Tränen wie bei meiner großen geliebten Ballerina Margot Fonteyn.

Wie konnte das möglich sein? Die berühmte Künstlerin und die junge Frau mit Down Syndrom auf gleicher Ebene? War hier der Kern der Kunst? Margot Fonteyn konnte über der Technik hinaus sich selbst finden und hatte für sich selbst in diesem Moment die Wahrheit gefunden.

Jane Gray hatte ebenfalls die Grenzen ihrer Behinderung durchdrungen und sich selbst gefunden und war der Wahrheit nahe gekommen, wie Margot Fonteyn. Ich hatte später oftmals die Gelegenheit solche Momente mit anderen Darstellern zu genießen.

Die erste inklusive Vorstellung “I am not yet dead” fand 1980 mit Jane Grays Tanz statt. Während der ersten Aufführung dieses Stückes fiel die Musik plötzlich aus. Ohne in Panik auszubrechen, fingen alle Tänzer an, die Musik zu summen. Ich konnte es nicht glauben, sie benahmen sich wie richtige Profis. Und die Musik war keine andere als „O Fortuna“ aus Carmina Burana. So lernte ich die Musik von Orff kennen, lange bevor ich zum Carl Orff-Institut kam.

Aus dieser ersten Vorstellung 1980 entwickelte sich die „Amici Dance Theatre Company“, die nun seit 33 Jahren besteht

“I am not yet dead” brachte die Erfahrungen der Gruppenmitglieder mit Behinderung auf die Bühne. Der gesamte Text, einschließlich des Gedichtes “I am not yet dead” wurde von Judy Fairclough geschrieben, die bedingt durch Multiple Sklerose ihre letzten Jahre im Rollstuhl verbringen musste. Das Publikum der ersten Aufführung bestand ausschließlich aus Verwandten und Angestellten der Institution sowie Freunden der anderen Darsteller.

Seit 1982 hatte sich vieles geändert. 1981 war das Jahr der Behinderung … und plötzlich öffneten sich Türen. „Amici“ bekam finanzielle Unterstützung, um die Produktion des Stückes “Rückblick” in Angriff zu nehmen.

Diese Unterstützung ermöglichte uns, professionelle Theaterleute wie Bühnenbildner, Beleuchter und Kostümbildner gegen Bezahlung einzustellen. Diese Zusammenarbeit hob selbstverständlich das Niveau. Die Presse zeigte plötzlich Interesse an dieser neuen Richtung des Tanztheaters. Gute Kritiken und die Anerkennung der Presse gaben mir Mut und ich fühlte mich nicht mehr allein. Trotz des großen Erfolges des Stückes „Rückblick“ hatten wir Schwierigkeiten für unser zweites großes Stück mit dem Titel “Silence”, Geld zu bekommen. Alle Hauptrollen in “Silence” wurden von Menschen mit Behinderung übernommen, weil sie diejenigen waren, die sich am besten in die Rollen hinein versetzen konnten. Das ist oft der Kern – die richtige Besetzung zu finden. „Silence“ war im wahrsten Sinne totales Theater. Alle Darsteller mussten tanzen, Musikinstrumente spielen und sprechen. Gruppenmitglieder übernahmen das Fundraising und wir konnten alle unsere professionellen Bühnenmitarbeiter bezahlen.

Erst von 1988 an wurden wir von British Arts Council (BAC) unterstützt. Die Unterstützung des BAC dauerte bis 1996 – bis zu unserem Stück „Hilde“ über das Leben meiner großen Lehrerin Hilde Holger.

Wir streben an, für unsere Darsteller viele neue Möglichkeiten zu schaffen und mit vielen verschiedenen Künstlern zu arbeiten – mit Schriftstellern, mit ganzen Orchestern, mit Jazz- und Opernsängern, sowie mit Akrobaten und Regisseuren anderer Theater. Es geht mir grundsätzlich darum, die künstlerischen Fähigkeiten aller Menschen zu erweitern.

Warum wird Inklusion von einigen Behindertenorganisationen noch nicht anerkannt und als Chance gesehen? Ich verstehe das Argument, dass unterschiedliche Behinderung jeweils eine eigene Kultur erzeugt. Es ist wahr – gehörlose Menschen haben ihre eigene Welt vergrößert, in dem sie sich nicht der hörenden Welt und ihrer Art angepasst haben. Wir leben tatsächlich in einer komplizierten Welt und nur die Akzeptanz und der Respekt vor dem Anderen kann uns retten. Gute Praxis in der inklusiven künstlerischen Arbeit muss auf dieser Basis aufgebaut werden.

Eine Zuschauerin schrieb mir einen Brief nachdem

sie „Rückblick“ sah: „Ich fasse zusammen: Ich war vollkommen überwältigt von der Tatsache der Ganzheit. Jedes Individuum übergab sich dem Ganzen und doch wurde die Individualität nicht verringert, sondern sie wurde größer – durch die Hingabe an das Ganze.“

Das Individuum in seinem So-Sein zu verstecken oder zu verkleiden, aus dem Individuum eine andere Person machen zu wollen, als sie ist – darin liegt eine Gefahr, die die Inklusion zum Scheitern bringen kann.

Wolfgang Stange

Geboren in Berlin, studierte in London Tanz mit Hilda Holger und an der London School of Contemporary Dance „The Place“. 1989 gründete er die inklusive Tanz Theater Company AMICI, die seit 33 Jahren besteht. Er unterrichtet in Europa, Amerika, Asien und Australien.

Kontakt: wolfamici@talktalk.net
www.amicidance.org

Realizing Inclusion in the Arts

The discovery and the realization of inclusion in the arts was and is for me a personal journey that started at Christmas 1974 in Sri Lanka. A chance visit brought me to an institution for the disabled around Christmas where young people from the vicinity wanted to embellish the Christmas party with dance, poetry and singing.

I sat in the audience between people with diverse disabilities, watched the performances but also the residents of the institution. I saw not only joy but also sadness. I thought "why do they always have to be spectators and are not allowed on to the stage to show our abilities?" The experience of this Christmas evening in 1974 was the trigger for my work that developed from this key moment. I have continued this work until today. I want to explore how inclusion can be realized in the arts.

I wanted to bring my art, dance, to those who, through the circumstances of their lives, didn't have any contact to the arts. I held my first sessions in the psychiatric departments of different hospitals in London. I wanted to help my clients realize that in spite of their difficulties they still had the spark of creativity within them. I saw my task as maintaining this spark and, if possible, helping it to become a flame.

When Gina Levete, the founder of SHAPE and INTERLINK offered me the possibility of teaching dance in an institution for mentally disabled people I accepted at once. My personal conviction that everyone can be creative stems naturally from my great teacher Hilde Holger. The arts were always the starting point for me and also for Hilde Holger. I had adopted her philosophy unconsciously early on. Later I found it in a sentence of Carl Orff's that was nearly identical to Hilde's and my own opinion. It assured and encouraged me in my work: "I think there is something of an artist in everyone. This can be.

Already in 1968 Hilde organized an inclusive performance in the famous "Sadler's Wells Theatre" in London. "Towards the Light" integrated a professional dancer with people with Down Syndrome. I had no idea that I would one day also work in a similar way. My first performances were in the institution where Gina Levete had asked me to teach. My students be-

came acquainted with works of the great classical composers from the beginning as well as with diverse ethnis music from India, Japan and the world. For one performance my former percussion teacher Jon Keliehor came and composed a piece for us. Everything that I offered my students was accepted by them directly and honestly. Precisely with this work I was able to experience many moments of artistic expression.

At about the same time I questioned the essence of the arts. At that time the dancer Margot Fonteyn was the greatest artist that I was privileged to experience. During her performances in the great classical ballets such as Romeo and Juliet, Swan Lake or Giselle I often had goose pimples and had tears in my eyes. She triggered something in me that at that time I hadn't experienced. I thought that this reaction was caused by the great and true art from this dancer and I experienced how such art can be moving.

Later, when I taught at the institution for mentally disabled people I experienced to my astonishment the same. Jane Grey, one of my students with Down Syndrome, wanted to dance with a curtain. The other students were already getting changed to go back to their quarters. Jane wanted music and without looking I took a tape with a recording of the slow movement of Beethoven's 9th symphony. Jane listened for a moment and then started to dance to the music. I sat there riveted. She abandoned herself to the music. It seemed as if her soul was speaking. Suddenly I had the same physical reaction with goose pimples and tears as I had had with my greatly loved ballerina Margot Fonteyn.

How was this possible – the famous artist and the yung woman with Down Syndrome on the same level? What was the essence of art here? Margot Fonteyn could find herself beyond the techniques and had, for herself at this moment, found truth. Jane too had penetrated her disability and had found herself and came close to the truth as Margot Fonteyn had done. I often had the opportunity of enjoying such moments with other artists.

The first inclusive performance "I am not yet dead" was in 1980 and included Jane Gray's dance. During the first performance of this piece the music stopped suddenly. Without panicking all the dancers started to hum the music. I couldn't believe that they acted so professionally. And the music was "O Fortuna" from Carmina Burana. And this is how I got to know Orff's music long before I came to the Carl Orff Institute. The "Amici Dance Theatre Company" developed from this performance in 1980 and has existed for 33 years.

"I am not yet dead" brought the experiences of the group members with disabilities on to the stage. The complete text, including the poem 'I am not yet dead' were written by Judy Fairclough who, because of her multiple sclerose, had to spend her last years in a wheel-chair. The audience at the first performance consisted of entirely relations and staff from the institution and friends of the performers.

Since 1982 much has changed. 1981 was the "Year of the Disabled" and suddenly doors opened and "Amici" received financial support in order to work on the piece "Rückblick" (Engl: "Flashback"). This support enabled us to employ professionals such as set designers, lighting technicians amd costume designers. This cooperation raised the standard. The press suddenly became interested in this new direction in dance theatre. Good reviews and the recognition from the press gave me courage and I didn't feel alone any more. In spite of the great success of "Rückblick" we had difficulties in financing our second large piece "Silence". All the main roles in "Silence" were taken by people with disabilities because they could think themselves into the roles best. This is often the essence – to find the right cast. "Silence" was truly total theatre. All the performers had to dance, play instruments and speak. The group members undertook the fundraising and we were able to pay our professional stage staff. From 1988 on we received support from the British Arts Council. This support lasted until 1996 till our piece "Hilde" which was about the life of my great teacher Hilde Holger.

We aim to find new possibilities for our performers to work with different artists – with writers, whole orchestras, jazz and opera singers as well as acrobats and directors from other theatre companies. My main concern is to extend the artistic skills of all people.

Why isn't inclusion recognized and seen as a chance by some organizations for the disabled? I understand the argument that different disabilities produce their own culture. An example is deaf people who have enlarged their own world by not adapting to the 'hear-

ing world'. We live in a complex world and only acceptance and respect for others can save us. Good practice in artistic work has to build on this premise. A woman from the audience at "Rückblick" wrote to me after she had seen the performance:
"I summarize: I was completely overcome from the fact of the wholeness. Each individual dedicated himself to the whole thing but the individuality wasn't diminished – it grew through this dedication."
It is dangerous for inclusion to try and hide or disguise the individual with his or her individuality or to try and make a different person out of them. This endangers inclusion.

Wolfgang Stange

Born in Berlin, studied dance with Hilde Holger in London and at the London School of Contemporary Dance "The Place". Founded the inclusive Dance Theatre Company AMICI in 1980. Teaches in Europe, America, Asia and Australia.

Contact: wolfamici@talktalk.net
www.amicidance.org

Ausgewählte und kommentierte Literaturempfehlungen zum Thema

Buchempfehlungen von

Thomas Hartogh (TH) Shirley Salmon (ShS)
Christine Schönherr (ChS) Clara Steinkellner (CSt)
Karin Schumacher (KSch) Manuela Widmer (MaW)

Groote, Kim de (2013): „Entfalten statt liften!“
Eine qualitative Untersuchung zu den Bedürfnissen von Senioren in kulturellen Bildungsangeboten.
München: kopaed

In ihrer Dissertation liefert Kim de Groote den wissenschaftlichen Hintergrund für die Kulturarbeit mit älteren Menschen. Auf der Basis einer empirischen Studie mit qualitativen Experteninterviews werden Empfehlungen gegeben, wie kulturelle Bildungsangebote für Ältere gestaltet werden können, um den Bildungsbedürfnissen Älterer und den Veränderungen des Lernens im Alter gerecht zu werden. Hinweise auf Praxisbeispiele veranschaulichen die Konzeption und Durchführung von Bildungsangeboten in den Bereichen Kunst, Musik, Theater und Museum. (ThH)

Harms, Heidrun / Dreischulte, Gaby. (2007[3]): Musik erleben und gestalten mit alten Menschen
München und Jena: Urban und Fischer Verlag

Nach einer Einführung in altersbedingte Krankheiten folgen sehr praxisbezogen aufbereitete Kapitel über wesentliche Inhalte musikalischer Angebote für alte Menschen wie Singen, Musizieren, Musik und Bewegung, Musikhören sowie Stundenbilder zu relevanten Themen. Eine beigefügte CD ermöglicht den Einsatz der beschriebenen Musikstücke. (ChS)

Hartogh, Theo (2005): Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf.
Augsburg: Wißner Verlag

Musikgeragogik steht im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik, einer jungen Disziplin, die sich mit dem Themenbereich der musikalischen Bildung im Alter auseinandersetzt. Der Autor hat hier ein umfassendes, wichtiges Grundlagenwerk geschaffen für alle, die sich für dieses neue Feld musikalischer Arbeit interessieren oder darin arbeiten. (ChS)

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen IQSH (Hrsg.) (2011) : Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Bd.1. Grundlagen., Schleswig-Holstein
(www.iqsh.schleswig-holstein.de)

Mit diesem Band mit wird ein Thema angesprochen, dass die meisten Musik- und Tanzpädagogen seit langem beschäftigt. Die Autorinnen S. Hoene und B. Thurmann geben einen guten Überblick über Voraussetzungen, Bereiche der Heterogenität, pädagogische Diagnostik und Umgangsformen im Musikunterricht. Musikbezogene Verhaltensweisen werden beschrieben und Beispiele für Rezeption, Aktion, Transposition und Reflexion im Musikunterricht sowie Organisationsformen des Musikunterrichts angeführt. Das Buch ist eine gute Einführung in das Thema. Weitere Bände bieten konkrete Beispiele und Praxismaterialien für den Unterricht an.
(Bestellung: brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de).
(ShS)

Jegge, Jürg (2009): Fit und fertig. Gegen das Kaputtsparen von Menschen und für eine offene Zukunft.
Zürich: Limmat Verlag

Jürg Jegge ist klug und hat Herzensbildung. Seit Jahren rüttelt er Leserinnen und Leser, die sich seinen Büchern aussetzen, auf. Als Lehrer entdeckte er schon bald die ungleichen Chancen, die Kinder durch die Schule erhalten, um ein zufriedenes und selbstbestimmtes Leben führen zu können (vgl. „Dummheit ist lernbar“ und „Angst macht krumm“). In seinem neuen Buch erweitert er seinen Blick auf die neoliberalen Mechanismen oder – wie Jegge es ausdrückt – auf das „Fitnessprogramm der Neoliberalen“ in allen gesellschaftlichen Bereichen. Davon sind wir alle – wo immer in der Gesellschaft wir unseren Platz gefunden haben, oder ihn noch suchen – betroffen. Den Kindern und Heranwachsenden in Schule und Berufsausbildung bekommt dieses Programm genau so wenig, wie Frauen und Männern im Berufsleben. Alle müssen sich herumschlagen mit dem Diktat der Effizienz, dem der Konkurrenz, der Konformität und dem

der Ökonomie. Dass dabei vor allem die Menschen auf der Strecke bleiben, die mehr Zeit und Unterstützung für ihre Entwicklung brauchen und vielleicht besondere Impulse, um ihre individuellen Fähigkeiten und Stärken überhaupt entdecken zu können, versteht sich von selbst. Jürg Jegge klagt nicht nur an, er analysiert auch scharfsinnig und bissig unsere gesellschaftliche Wirklichkeit und macht Gegenvorschläge. Z.B. schlägt er vor, nicht mehr „spartengetrennt" zu leiden, sondern sich als Pädagogin mit Sozialarbeitern, Ärzten und kulturell Tätigen zusammenzutun und in einer gemeinsamen Verlautbarung zu veröffentlichen: „Leute, so können wir alle unsere Arbeit für euch nicht mehr richtig machen!" Oder er rät, einfach freundlicher miteinander umzugehen, geduldiger und gelassener, weniger aggressiv im Umgangston, weniger auf Konkurrenz ausgerichtet und mit mehr Zivilcourage sich gesellschaftlich einzumischen und seinen persönlichen Spielraum auszuschöpfen. Zu guter Letzt fordert uns Jegge auf störrisch zu bleiben, um uns so der Instrumentalisierung durch die neoliberalen Mechanismen zu widersetzen. Nur so, meint er, können wir unsere Würde bewahren, indem wir andere nicht demütigen. (MaW)

Marchand, Marlis (2012):
„Gib mir mal die große Pauke …"
Gruppenarbeit im Altenwohn- und Pflegeheim.
Ein Praxisbuch.
Münster: Waxmann

In diesem Praxisbuch präsentiert eine ausgewiesene Praktikerin Möglichkeiten des Musizierens mit älteren Menschen in Alteneinrichtungen. Dabei nimmt sie sowohl orientierte als auch dementiell erkrankte Menschen in den Blick. Die sehr persönliche und authentische Zugangsweise zum Arbeitsfeld überzeugt und inspiriert zu eigenen Praxisprojekten. (ThH)

Nebauer, Flavia/Groote, Kim de (2012):
Auf Flügeln der Kunst
Ein Handbuch zur kulturellen Praxis mit
Menschen mit Demenz.
München: kopaed

In diesem Buch nähern sich die Autorinnen dem Thema Demenz aus der Perspektive kultureller Bildung. In ihrer Sammlung guter Praxisbeispiele aus den unterschiedlichsten Bereichen von Kunst und Kultur inspirieren und ermutigen sie nicht nur Künstler, Kulturpädagogen und Kultureinrichtungen, sondern auch Angehörige und Pflegeeinrichtungen, neue Wege in der Begleitung und Betreuung Demenzerkrankter zu gehen. In ihrem auch didaktisch hervorragend konzipierten Werk rücken die beiden Autorinnen die Potentiale von Menschen mit Demenz in den Vordergrund und leisten damit einen nachhaltigen und innovativen Beitrag zu einem positiven Bild von Demenz. (ThH)

Rosenstrauch, Hazel (2009): Wahlverwandt und ebenbürtig – Caroline und Wilhelm von Humboldt.
Frankfurt am Main: Die Andere Bibliothek/
Eichborn

Hazel Rosenstrauch versteht es in dieser fesselnd geschriebenen Doppelbiographie, das Lebensumfeld der Humboldts lebendig werden zu lassen. Man lernt nicht nur zwei außergewöhnliche Menschen kennen (die eine in gewisser Weise sehr moderne Beziehung führten), sondern bekommt sozusagen durch ihre Augen Einblick in die politischen Umbrüche und gesellschaftlichen Fragen ihrer Zeit. Die zitierten Briefe wurden zwischen Rom und Berlin, Paris und Wien hin und her geschickt, ein Reisebericht folgt den Humboldts durchs spanische Baskenland, wo Wilhelm in sprachforscherischer Mission unterwegs war. Der Bruder Alexander taucht ebenso auf wie der enge Freund Schiller, es wird über Napoleon diskutiert und über die krisenhafte Gründung der Berliner Universität berichtet (die ja heute noch nach Humboldt benannt ist). Daneben gibt es berührende Einblicke in die existenzielle Bemühung um menschheitlichen Weitblick (Wilhelm ist Pionier in der Erforschung außereuropäischer Sprachen) und um eine selbstbestimmte Identität. Eine horizonterweiternde Ferienlektüre! (CSt)

Schumacher, K. Calvet, C.; Reimer, S. (2011):
Das EBQ-Instrument und seine entwicklungspsychologischen Grundlagen. Buch und DVD.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Diese neueste und bis jetzt ausführlichste Publikation

über das EBQ-Instrument zur Einschätzung der Beziehungsqualität gibt einen hervorragenden Überblick über das Instrument, dass für die Einschätzung der Beziehungsfähigkeit in der musiktherapeutischen Arbeit mit Kindern mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen entwickelt wurde. Nach einer Einführung und einem Kapitel über entwicklungspsychologische Grundlagen, Erkenntnisse der Säuglings- und Bindungsforschung sowie der Hirnforschung wird das Instrument sowie die dazugehörigen Skalen und Modi und ihre Anwendung klar beschrieben. Wichtige Ergänzungen sind das Glossar und die ausführliche Literaturliste. Die beigefügte DVD veranschaulicht das EBQ-Instrument anhand von Filmsequenzen aus der musiktherapeutischen Arbeit. Ein hochinteressantes spannendes Buch für alle, die mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Entwicklungs- bzw. Beziehungsstörung therapeutisch oder auch pädagogisch arbeiten. (ShS)

Steiner, Rudolf (1991): Goethe als Vater einer neuen Ästhetik. Über das Komische und seinen Zusammenhang mit Kunst und Leben. Zwei Aufsätze.
Dornach: Rudolf Steiner Verlag

Das schmale Taschenbuchbändchen versammelt zwei frühe Aufsätze von Rudolf Steiners, die auch für Leserinnen und Leser inspirierend und aufschlussreich sein können, die ansonsten mit dem Steinerschen Ideenkosmos der Anthroposophie wenig vertraut sind. Im ersten Teil werden die Fragen der Ästhetik bewegt: Was ist Kunst, wie kann man sie verstehen? Wie ist das Verhältnis zwischen irdischem Stoff und geistiger Idee in einem Kunstwerk? Anknüpfend an Goethe zeigt Steiner auf, dass der künstlerische Prozess nicht als ein Ausdrücken von Ideen im Stofflichen verstanden werden kann; sondern vielmehr als ein Vollenden und Freisetzen des bereits im Stofflichen selbst angelegten Ideellen, indem der künstlerisch Tätige den Stoff so behandelt, dass dieser sein eigenes Wesen entfalten kann. Im zweiten Aufsatz zeigt Steiner in erstaunlicher Weise die verschiedenen Facetten des Komischen in ihrer vielschichtigen wechselseitigen Widersprüchlichkeit von Idee und Stoff auf. So entwickelt er eine erhellende Anschauung des Humors im Spannungsfeld der Tendenzen von Ironie und Frivolität. Zwei Aufsätze, die reichlich Stoff zum Nachdenken und Philosophieren über die Kunst und das Leben bieten. (CSt)

Steinkellner, Clara (2012): Menschenbildung in einer globalisierten Welt. Perspektiven einer zivilgesellschaftlichen Selbstverwaltung unserer Bildungsräume
Berlin: Edition Immanente

Als Absolventin des Studiengangs „Internationale Entwicklung“ an der Universität Wien hat sich Clara Steinkellner – wie es ihr Studium verlangt – transdiziplinär und kritisch mit der Analyse unseres staatlichen Bildungssystems auseinandergesetzt, es unter historischen, pädagogischen wie ökonomischen Gesichtspunkten her analysiert und die provokante These aufgestellt, dass eine ganzheitliche und emanzipatorische Bildung vor allem Freiheit braucht. Daher – so Steinkellner – muss die gesellschaftliche Zuständigkeit für den Bildungsbereich vom Staat an die Zivilgesellschaft übergehen (vgl. S: 21). Wie Steinkellner es im Verlauf ihrer Arbeit nun versteht, ihre Forschungsfragen und ihre These zu untermauern, liest sich spannend und anregend und eröffnet dringend notwendige Kanäle für utopisch anmutende Visionen einer inklusiven Pädagogik für alle. Nach einem geschichtlichen Abriss werden Protagonisten eines selbstverwalteten Schulwesens vorgestellt, grundlegende Fragestellungen zu Erziehung und Bildung erörtert, unser Bildungswesen im Spannungsfeld staatlicher und wirtschaftlicher Interessen dargestellt, um auf diesem Hintergrund die Forderung zu stellen: Freie Schulen für Alle! Die Bildungsorganisation wird als Aufgabe der Zivilgesellschaft beschrieben und auch der Schlüsselfrage der Finanzierung wird in einem Kapitel Rechnung getragen. Die Folgerung ist für Steinkellner eine entstaatlichte Bildung mit einer Initiativfreiheit im gesetzlichen Rahmen und sie schreibt: „Der Staat kann einer guten Erziehung nur Freiraum gewähren, ein Umfeld ermöglichen, in dem die pädagogisch Tätigen mit Freude arbeiten und ihren Aufgabenbereich nach eigenen Überzeugungen gestalten können. Deshalb braucht es im pädagogischen Feld nicht nur die Wahlfreiheit zwischen diesem oder jenem Programm, sondern die volle Initiativfreiheit der Bürgerinnen und Bürger selbst!“ (S.

175). Clara Steinkellner weiß natürlich, dass ein plötzliches Ende jeder staatlichen Kontrolle im Bildungswesen ein unkalkulierbares Chaos- und Konfliktpotential in sich birgt, aber sie fordert, dass „mit der Entwicklung von tragfähigen zivilgesellschaftlichen Strukturen jedoch bereits *parallel* zum ‚laufenden Betrieb' begonnen werden [muss]" (S. 193).
Beim Lesen von Clara Steinkellners Arbeit ist mir als Absolventin des Orff-Instituts aus den späten 1970er Jahren schmerzlich bewusst geworden, wie viele pädagogische und strukturelle Besonderheiten wir aufgeben mussten, nachdem der Staat uns wieder voll unter seine Kontrolle gestellt hatte und unsere autonomen curricularen Wege als gesetzeswidrig deklarierte. Die Studie von Clara Steinkellner müsste Pflichtlektüre für alle Bildungs- und Wissenschaftministerien sein, damit nachhaltige Änderungen überhaupt denkbar werden. (MaW)

Stern, Daniel N. (1985/2007):
Die Lebenserfahrung des Säuglings.
Stuttgart: Klett

Daniel Stern, Psychiater, Psychoanalytiker sowie Entwicklungspsychologe, entwirft ein Selbstkonzept der frühen Kindheit, das die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungsfähigkeit fokussiert. Er beschreibt Säuglinge und ihre Interaktionsfähigkeit und geht der Frage nach, welche emotionalen Erfahrungen gemacht werden müssen, um beziehungsfähig und damit empathisch und lernfähig werden zu können. Dem Musik- und Tanzpädagogen, der das Mit- und Nachmachenkönnen des Schülers voraussetzt, wird verdeutlicht, daß u.a. die Verknüpfung der Sinne und die affektive Regulation die Voraussetzung für dieses methodische Vorgehen sind. (KSch)

Vinzens, Albert (Hg.) (2011): Lasst die Kinder spielen! Wie das Spiel den Menschen bildet.
Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben

Dieser Sammelband mit vier Essays und einem Interview ist ein leidenschaftliches Plädoyer für den Wert des Spiels in einer Gesellschaft, der die Spielräume abhanden zu kommen drohen. Herausgeber Albert Vinzens macht den Leser u.a. mit den Kindheitserfahrungen des amerikanischen Intellektuellen Noam Chomsky in der Oak Lane Country Day School bekannt – ein Ort, in dem die Kinder buchstäblich tun konnten, was sie wollten. Werner Kuhfuss spricht die paradoxe Bedingung des Nicht-Lehrer-Sein-Wollens als Qualitätskriterium für Pädagogen an. Manfred Schulze wiederum skizziert den Zusammenhang zwischen der sinnerfüllten, kreativen, pflegenden Arbeit der Erwachsenen und dem Spiel der Kinder: beides folgt einem Willen, der im besten Sinn frei ist.
Ein Buch, das viele kulturwissenschaftliche Fäden – von der Erziehung Parzivals und Goethes „pädagogischer Provinz" bis zu Steiners Heilpädagogischem Kurs und Rebeca Wilds pädagogischen Ansätzen – miteinander verknüpft und aktuell werden lässt; zudem spannend, ja mitunter poetisch geschrieben und „spielend" zu lesen. (CSt)

Wickel, Hans Hermann / Hartogh, Theo (2011):
Praxishandbuch Musizieren im Alter –
Projekte und Initiativen
Mainz: Schott Verlag

Die in den letzten Jahren verstärkte Auseinandersetzung mit dem Thema „Musik im Alter" spiegelt sich in diesem Buch in 27 Erfahrungsberichten unterschiedlicher Autoren wider. Als praktischer Wegweiser reichen die Themen vom Instrumentalunterricht im Alter über musikalische Betreuung in der Pflege, von Gruppenangeboten für Senioren in Musikschulen und Alteneinrichtungen zu intergenerativen Angeboten und zukunftsweisenden Projekten. (ChS)

Winnicot, Donald W. (1971):
Vom Spiel zur Kreativität
Stuttgart: Klett

Donald W. Winnicot befasst sich als Arzt und Psychoanalytiker mit der Fähigkeit zu spielen und dadurch schöpferisch zu werden. Seine Definition von Psychotherapie beinhaltet das Wiedererlangen der Spielfähigkeit, die durch seelische Störungen verloren geht und wiedererlangt werden muß. Die Rolle des sogenannten „Übergangsobjektes" als Hilfe die innere und äußere Welt miteinander zu verbinden wirft die Frage auf, ob nicht Musik auch eine solche Funktion einnimmt. Ein Buch, das bis heute an Aktualität nicht verloren hat und dessen Orginaltitel „Playing and Reality" den Inhalt noch besser erfasst. (KSch)

Aus der Arbeit des MTSI-Teams

From the work of the MTSI-Team

Geschichte des Fachbereichs: Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik (1962 – 1981)

Manuela Widmer

Es kann an dieser Stelle nur ein ganz knapper Überblick über die Geschichte des Fachbereichs gegeben werden. Wer sich intensiver informieren will, möge den ausführlichen Tätigkeitsbericht Wilhelm Kellers in seinem Buch „Musikalische Lebenshilfe“ lesen, der auch meinen Ausführungen zugrunde liegt (KELLER 1996: 144 ff.).

Bereits mit der Berufung in die Leitung des neu gegründeten Orff-Instituts im Jahre 1962 übernahm Wilhelm Keller auch sogleich einen Forschungsauftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst für den Bereich einer Musikalischen Sozial- und Heilpädagogik.

Der Gegenstand seiner Forschungsarbeit sollte „die Anwendungsmöglichkeit des Orff-Schulwerks und aller damit zusammenhängenden neuen Mittel und Methoden Elementarer Musik- und Bewegungserziehung“ sein, wie Keller schreibt und zwar, wie er weiter ausführt „auf dem Bereich der Erziehung, der schulischen Betreuung und der Förderung von ‚Problemkindern‘...“ – wie es damals hieß und bereits von Keller in Anführungszeichen gesetzt wurde. Zu den „Problemkindern“ wurden schwererziehbare, verwahrloste, verhaltensgestörte, lernbehinderte sowie geistig- und körperbehinderte Kinder gezählt (ich zitiere hier die Termini, wie sie in den 1960er und 1970er Jahren verwendet wurden).

Keller begann mit seinen lehrpraktischen Versuchen in verschiedenen Institutionen und Settings. Er arbeitete an einer heilpädagogischen Beobachtungsstation (1962 – 1963), im SOS-Kinderdorf Seekirchen (ab 1964), in einer allgemeinen Sonderschule (ab 1965) und ab 1967 in einer Einrichtung der Lebenshilfe. Jedoch war es sein Anliegen, immer auch an mehreren „normalen“ Grundschulen zu arbeiteten, weil der Forschungsauftrag auch besagte, seine Beobachtungen „in enger Verbindung mit allgemeinpädagogischen Problemen einer musikalischen Grundausbildung im Kindergarten- und Grundschulalter“ zu sehen. Der damalige Ansatz Kellers war bereits ein inklusiver, denn es gab noch keinen Schwerpunkt. Kellers Lehrpraxisgruppen standen neben allen anderen Gruppen jederzeit interessierten Studierenden offen. Ich selbst absolvierte damals ein Semester in der Sonderschule, hospitierte regelmäßig in der Lebenshilfe und machte meinen Studienabschluss in einer Volksschulklasse.

Seine praktischen Erfahrungen flossen nun direkt in die didaktische Auswertung ein, denn es erfolgte die Einbindung der Lehrpraxisgruppen in das Studium am Orff-Institut. Er hielt einen Abendkurs für Heilpädagogen und Sonderschullehrer ab und leitete ab 1977 eine Reihe von Sommerkursen mit dem Schwerpunkt der musikalischen Sozial- und Heilpädagogik. Zwischen 1977 und 1981 installierte er einsemestrige Fortbildungslehrgänge am Orff-Institut, die als Vorläufer des heutigen berufsbegleitenden Universitätslehrgangs „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik“ zu sehen sind. Über seine vielfältigen Aktivitäten am Institut war ihm besonders wichtig, durch auswärtige Kursarbeit und Mitwirkung an Tagungen Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Ländern Europas kennen zu lernen, sich auszutauschen und viele von ihnen auch als Gastdozenten an das Orff-Institut einzuladen. U.a. bestand eine überaus fruchtbare Zusammenarbeit mit Hans Asper-

ger (Psychologe, A), Martin Merz (Dichter, CH), Pic (Grundschullehrer, Clown, CH), Gerda Bächli (Komponistin, Pädagogin, CH), Ernst J. Kiphard (Psychomotoriker, D), Andreas Flitner (Erziehungswissenschaftler, D), Jürg Jegge (Sonderschullehrer, Autor, CH), Wilhelm Revers (Psychologe, A), Gertrud Orff (Musiktherapeutin, D), Theodor Hellbrügge (Kinderarzt, D), Klaus Oberborbeck (Psychologe, Therapeut, D), Karin Schumacher (Musiktherapeutin, D), Klaus Finkel (Musik- und Heilpädagoge, D), Erich Heiligenbrunner (Instrumentenbauer, Lehrer, A) u.v.a.m.
Nach der Gründung des Forschungsinstitutes für musikalische Sozial- und Heilpädagogik 1973 bestand Wilhelm Kellers Forschungsarbeit vor allem in der Dokumentation seiner lehrpraktischen Arbeit durch Herstellung von Ton- und Filmprotokollen und diversen Veröffentlichungen, vor allem Beiträge für Handbücher zur Behindertenarbeit und Artikel in Fachzeitschriften. Darüber hinaus nahm er regelmäßig an Tagungen teil. Bemerkenswert ist seine Entwicklung von Testformen, die er immer im Vergleich mit Kindern aus Grund- wie aus Sonderschulen durchführte. Dabei ging es im „Halbtontest“ eher um Hör- und Unterscheidungsfähigkeiten, beim „Melodie-Improvisations-Test“ allerdings um kreative Aspekte.
Als Anreger von und Betreuer bei Dissertationen ermöglichte er Ruth Moroder-Tischler, den „Melodie-Improvisations-Test“ in einer großen Studie anzuwenden und unterstützte Gerda Verden-Zöller in ihrer viel beachteten Arbeit, in der sie den Beitrag von Musik und Bewegung zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung beschreibt (vgl. ZÖLLER 1974).

Eine besondere Herzensangelegenheit war für Keller seine Aktionen und Manifeste für eine „Angstfreie Schule“, die er mit Ärzten, Psychologen, Lehrern und Erziehungswissenschaftlern aus Österreich, Deutschland und der Schweiz bestritt und für die er bereit war, persönlich durch Zeitungsbeiträge aber auch bei Interviews in Radio und Fernsehen einzutreten.
1981 lässt sich Wilhelm Keller emeritieren.1984 übernimmt Shirley Salmon zunächst einen Lehrauftrag in der Nachfolge von Keller. Eine zentrale Aussage Wilhelm Kellers sei hier noch angeführt und an einen Menschen erinnert, der bereits an den Stunden als junger Mann teilnimmt, die Keller bei der „Lebenshilfe“ gehalten hat: Klaus – der heute inzwischen weißhaarig und nicht minder motiviert in die Stunden zu Shirley Salmon kommt:
„Auch ein Behinderter lebt nicht vom Brot allein: er hat das gleiche Recht auf Lebensfreude wie alle sogenannten Normalen oder Begabten.“ Die musikalische Freude ist ein unersetzbares Element der Harmonisierung, sowohl des persönlichen Lebens als auch des Zusammenlebens.“ (KELLER 1996: 10).

Mein Vater hat selbst seine Arbeit und deren Einfluss auf die Erziehung nie überschätzt und was er damals verfasste gilt heute noch ebenso – „Musikliebhabern ins Stammbuch geschrieben“

Kein Streit lässt sich schlichten durch Dichten,
kein Friede erringen durch Singen
und Noten wenden keine Not.
Macht trotzdem Musik!
Denn ohne ihr Klingen
wird alles im Alltag
noch schlechter gelingen:
sie sei euer Wein zum täglichen Brot!
(KELLER 1996: 162)

LITERATUR:
Keller, Wilhelm (1996): Musikalische Lebenshilfe. Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Schott: Mainz
Moroder, Ruth (1978): Versuch der Erfassung produktiver musikalischer Äußerungen von Kindern. Eine musikpsychologische Untersuchung anhand des Melodie-Improvisations-Tests von W. Keller. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Salzburg.
Zöller, Gerda (1974): Musik und Bewegung im Elementarbereich – ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung. Auer: Donauwörth.

Mag. Dr. Manuela Widmer,

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

Summary

History of MTSI from 1962–1981

In1962 Wilhelm Keller came to the newly founded Orff Institute and immediately undertook the research contract for music therapy. He began with practical work in various institutions in Salzburg: a children's home, a special school and with young adults in an institute for disabled people. (Lebenshilfe). For purposes of comparison, Keller also worked in normal elementary schools. Students at the Orff Institute could complete their practice teaching requirements in all the groups. Keller realized his practical experiences didactically above all with publications and also with lectures. In this way he was able to build gradually a large network and to begin a long-term and intensive professional exchange with colleagues at home and abroad. After founding his own research institute, Keller began to document his work systematically by presenting film and sound productions. He motivated students to their own research work and dissertations and established by himself two tests to determine hearing perception ("Half-tone test") and to compile productive musical expressions ("Melody improvisations test"). A citation from Keller is vividly convincing and was imprinted by his engagement for handicapped people: "Even a disabled person does not live from bread alone; he has the same right to a zest for life as all so-called normal or gifted persons. Musical happiness is an irreplaceable element of harmonizing both one's personal life and living together with others." (Keller 1996: 10).

Mag. Dr. Manuela Widmer

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

Geschichte des Fachbereichs: Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik (1984–2013)

Shirley Salmon

Nach Wilhelm Kellers Emeritierung hat es viele Entwicklungen gegeben, die hier nur kurz erwähnt werden können[1]. In 1984 übernahm ich einen Lehrauftrag am Orff-Institut, leitete einen Arbeitskreis für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik, unterrichtete die Lebenshilfegruppe und bot Praxisgruppen mit schwerhörigen und gehörlosen Schulkindern an. Das Interesse von Studierenden des damaligen A- und B-Studiums wuchs, das Lehrerteam wurde erweitert und neue Praxisgruppen konnten angeboten werden. Über die nächsten Jahren entwickeln einige Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeit mit verschiedenen Gruppen der ganzen Lebensspanne: Peter Cubasch, Petra Sachsenheimer, Eva Keilhacker, Insuk Lee, Susanne Rebholz, Verena Maschat, Orietta Mattio, Christine Schönherr, Manuela Widmer, Michel Widmer, Christiane Wieblitz und Christine Zehnder.

Prof. Dr. Hilarion Petzold übernahm Lehraufträge zwischen 1987–1990, zwischen 1990–1994 hatte Dr. Renate Frühmann eine Gastprofessur für „Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik“ (MTSH). Im neuen Studienplan 1988 konnte erstmals „Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“ als Schwerpunkt im dritten und vierten Studienjahr angeboten. Ab 1990 bekam Michel Widmer einen Lehrauftrag und baute den sozialpädagogischen Bereich aus. Durch ein erweitertes Team konnten über viele Jahre unterschiedlichste Lehrpraxis-Gruppen angeboten werden wie z.B. Grundschul- und Hauptschulklassen (Montessori und Integration), Gruppen für Eltern und kleine Kinder, Integrative Kindergruppen, Erwachsenengruppe, Erwachsene mit schweren Behinderungen, hochbetagte Menschen im Altersheim u.a.

Zur Feier des 80. Geburtstages von Wilhelm Keller wurde im Jahre 2000 ein zweitägiges Symposion zum Thema “Musikalische Lebenshilfe” im Orff Zentrum München veranstaltet. Fast alle Vortragenden waren Schüler von Wilhelm Keller – sie berichteten über die Entwicklung ihrer eigenen Arbeit bei Tanztheater, Integrativen Musik- und Tanz-Projekten und über Musik in Erziehung und Therapie. Die Vorträge wurden durch künstlerische Beiträge ergänzt und dokumentiert (Salmon / Schumacher 2001).

Für den neuen Studienplan 2002 wurden die Inhalte im Schwerpunkt überarbeitet und der Schwerpunkt umbenannt in „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ (MTSI). Dies macht deutlich, dass die Arbeit sich nicht nur mit Menschen mit Behinderung sondern auch in Feldern der Sozialen Arbeit und mit inhomogenen Gruppen entwickelt hat. (Bei der kommenden Studienplanreform soll bei MTSI nun das ‚I‘ für ‚Inklusiv‘ stehen.) Gleichzeitig wurde auch ein neuer berufsbegleitender Universitätslehrgang „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik“ konzipiert, der jedes zweite Jahr angeboten wird und bis heute großen Anklang findet.

Gastvorträge bzw. Gastkurse wurden regelmäßig im Institut gehalten, die oft zu fruchtbaren Zusammenarbeiten führten. Sie wurden gehalten u.a. von Prof. em. Wilhelm Keller (Salzburg), Erich Heiligenbrunner (Gallneukirchen), Prof. Dr. Georg Feuser (Universität Bremen/Zürich), Wolfgang Stange (AMICI Dance Theatre Company, London), Prof. Dr. Franz Amrhein (Hannover), Heather MacTavish (New Rhythms, Canada), Dr. Sigrid Köck-Hatzmann (Universität Innsbruck), Alito Alessi (Joint Forces Dancecompany and the founder of DanceAbility Programms), Soili Perkiö (Sibelius Akademy, Helsinski), Prof. Dr. Karin Schumacher (Universität der Künste, Berlin), Prof. Dr. Johann Götschl, (Universität Graz).

MTSI Sommerkurse wurden mit internationalen Dozenten weiter entwickelt und Workshops und Referate bei den Internationalen Orff-Schulwerk Symposien in Salzburg von Lehrenden und Gästen angeboten. Lehrende des Schwerpunkts entdecken und entwickeln

neue Bereiche, berichten bei nationalen und internationalen Kongressen und Symposien, sind Referenten bei internationalen Kursen und publizieren über ihre Fachbereiche. In der Zeitschrift *Orff-Schulwerk Informationen*[2] sind Grundsatzartikel und Berichte aus unterschiedlichen Praxisbereichen erschienen, vor allem in den Themenheften zu MTSH und MTSI (Nr. 50, 53, 62, 65, 73, 81). Einige Masterarbeiten (früher Diplomarbeiten/Magisterarbeiten) in MTSI Bereichen, wurden auch in der digitalen Volltext Bibliothek BIDOK[3] veröffentlicht. Video-Aufnahmen wurden in einigen Praxisgruppen gemacht und in Zusammenarbeit mit Coloman Kallós sind viele verschiedene Filme entstanden[4].

Die gesetzlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnten haben die Entwicklung von MTSI begleitet und beeinflusst. Bedeutsame Schritte bezüglich der Rechte von Menschen mit Behinderungen auf Erziehung, Teilnahme und Zugang zu allen Bereichen sozialen und kulturellen Lebens wurden gemacht, die hier nur kurz erwähnt werden können:

- Die UNESCO Deklaration von Salamanca aus dem Jahre 1994
- Die ICF – The International Classification of Functioning, Disability and Health der Weltgesundheitsorganisation beleuchtet die Begriffe „Gesundheit“ und „Behinderung“ 2005 neu[5].
- Der Index für Inklusion 2000[6] – eine Sammlung von Fragen und Materialien, um Schulen durch Entwicklungsprozesse zu inklusiven Schulen (in allen Bereichen) zu führen. Im Januar 2009 war er bereits in 32 Sprachen übersetzt.
- Die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006[7], deren Grundsatz lautet: „alle Menschenrechte sind universell, untrennbar, miteinander verflochten und voneinander abhängig“. Die Konvention verlangt u.a. „Das Recht auf inklusive Erziehung auf allen Ebenen“, unabhängig von Alter, ohne Diskriminierung und auf der Basis gleicher Chancen sicher zu stellen und auch „Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen, ihr künstlerisches, kreatives und intellektuelles Potential zu entwickeln“ und zu nützen, nicht nur zu ihrem eigenen Nutzen, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.
- Der österreichische Nationale Aktionsplan Menschen mit Behinderung 2012–2020[8], der 2012 in Kraft trat, ist eine Strategie der österreichischen Bundesregierung, die die Inklusion als „Menschenrecht und Auftrag“ sieht.

Inklusion akzeptiert die Unterschiede zwischen Menschen als einen natürlichen und kreativen Teil des Lebens. Wilhelm Keller hat Pionierarbeit geleistet und die Basis für die Entwicklung des MTSI Schwerpunkts und des berufsbegleitenden MTSI Universitätslehrgangs geschaffen. Leider konnte das 1973 von ihm gegründete Forschungsinstitut für musikalische Sozial- und Heilpädagogik nicht weitergeführt werden, aber es sind Bestrebungen im Gange, ein nach Keller genanntes neues Institut zu gründen.

Wilhelm Keller wirkte in vieler Hinsicht als Vorbild und hat viele Samen gesät. Diese Samen werden von uns Lehrenden und Absolventen gepflegt, so dass Musik und Tanz bei Kindern und Erwachsenen in vielen verschiedenen und auch neuen Bereichen der sozialen Arbeit und inklusiven Pädagogik angeboten und weiterentwickelt werden. Geleitet werden wir von Wilhelm Kellers Gedanken: „Die Gewinnung von Lebensfreude durch Musik als eine Erfüllung unzerstörbarer Lebensliebe“.

---

1 Eine detaillierte Beschreibung ist bei Salmon 2009 zu finden.
2 http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/english/orff_schulwerk_informationen/issues.html
3 http://bidok.uibk.ac.at/
4 Aktuell sind 2 DVDs erhältlich:
Salmon/Kallos: Zwischen Freiraum und Ritual. 2010
Schönherr / Kallos: Ich bin wieder jung geworden. 2012
http://shop.uni-mozarteum.at/index.php/
5 http://www.who.int/classifications/icf/en/
6 Booth, Tony; Ainscow, Mel:Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 2002
7 http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml
8 http://www.bmask.gv.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/Nationaler_Aktionsplan_Behinderung_2012_2020/

LITERATUR:

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

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

Salmon, Shirley (2009): Entwicklung des Arbeitsbereiches „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“ am Orff-Institut In: Orff-Schulwerk Informationen 81. Sommer. Salzburg. S. 7–14. http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/ orff_schulwerk_informationen/pdf/ Heft_Nr_81.pdf

Mag.phil Shirley Salmon

Studium der Musik und Pädagogik, Ausbildung als Kindergarten- und Grundschulpädagogin. Lehrtätigkeit am Carl 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.

Summary:

History of MTSI from 1984–2013

After Wilhelm Keller retired in 1981work in the area of Music in Social Work and Special Education was developed by many people. Shirley Salmon started teaching at the Orff Institute in 1984 and, over many years, was joined by colleagues working in different areas. In the new curriculum in 1988 the major ‘Music in Social Work and Special Education’ could be offered for the first time to students in their 3rd and 4th years. A newly revised curriculum was adopted in 2002 and the major was renamed ‘Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy’ (MDSI). In the same year a new in-service personal development course was offered for the first time, held on 8 weekends during the academic year.

Wilhelm Keller’s enormous contribution to this field was celebrated at a symposium ‘Music a life enrichment’ in 2000 in Munich and was held on the occasion of his 80th birthday. Students of his reported on their work in various fields and the lectures were published (Salmon /Schumacher 2001). Over the years many guest lectures and seminars were held by international experts. The MDSI summer courses were developed further and workshops and lectures on MDSI themes have been held at all the international Orff-Schulwerk Symposia since 1985. Lecturers at the institute, MDSI graduates and guests have published widely in the Orff-Schulwerk Informationen (http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/ english/orff_schulwerk_informationen/issues.html) *They report on their work at conferences and hold courses internationally. Much of the work has been documented in video productions (Salmon/Kallos: Between Freedom and Ritual 2010; Schönherr / Kallos: I am young again 2012,* http://shop.uni-mozarteum.at/index.php/*)*

The development of this field has been influenced by social development and laws e.g. The Salamanca Statement (1994), ICF – The International Classification of Functioning, Disability and Health (World Health Organisation 2005), the Index for Inclusion (2000), The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) and the Austrian National Action Plan on Disability 2012 – 2020 (NAP). Wilhelm Keller was a pioneer in this field and sowed many seeds which over the last decades have come to fruition in the work of the teachers and graduates of the MDSI major at the Carl Orff Institute.

Shirley Salmon, MPhil, BA, PGCE

studied music and educational science and was trained as a kindergarten and primary school teacher. Lecturer at the Carl Orff Institute in the field of Music and Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy and for teaching practice. Director of the postgraduate university course “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk” since 2006 and a professional development course at the Carl Orff Institute. Holds lectures and workshops internationally and has numerous publications.

Kooperation mit der Lebenshilfe und der Josef-Rehrl-Schule in Salzburg

Shirley Salmon

Seit Wilhelm Kellers aktiver Zeit am Orff-Institut gibt es eine Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe Salzburg. 1984 übernahm ich die Lebenshilfe-Gruppe am Orff-Institut, bei der ich viel erleben und lernen konnte. Es nehmen zwölf Erwachsene mit unterschiedlichen kognitiven und körperlichen Behinderungen aus den Lebenshilfe-Tagesstätten Eichstrasse und Viehhausen jede Woche zusammen mit 2–3 Betreuern/Zivildienern und einigen Studierenden daran teil.

Eine Leitlinie für uns war und ist Wilhelm Kellers Statement: „Es gibt keine absolut Begabten oder Behinderten! Es gibt nur individuelle Dispositionen zu musikalischer Produktions-, Reproduktions- oder Rezeptionsfähigkeit“ (Wilhelm Keller 1996). Didaktische Impulse über inklusive Arbeit von Georg Feuser (Feuser 2001) sind auch bedeutsam und weisen starke Parallele zur Arbeit von Keller auf.

Durch Musik und Bewegung/Tanz, durch Spiele, gemeinsames Erfinden, Experimentieren und Gestalten sollen die eigenen schöpferischen und sozialen Fähigkeiten (wieder)entdeckt und entwickelt bzw. erhalten werden. Bestimmte Themen bilden Schwerpunkte für eine oder mehrere Unterrichtsstunden. Das Repertoire an Wahrnehmung, Handeln und Gestalten sowie die Kompetenzen, sich durch Musik, Tanz, Sprache und Materialien in unterschiedlichen Formen auszudrücken, sollen erweitert werden. Dabei sind ich und die Studierenden herausgefordert zu überlegen: Welche *Handlungsmöglichkeiten* können wir bei jeder Person anregen, entdecken, unterstützen? Welche *Instrumente* stimulieren, regen an, welche sind spielbar und wie? Welche neue Möglichkeiten können wir entdecken und entwickeln? Welche *Materialien* sind sinnvoll und helfen uns zu neuen sinnlichen Erfahrungen, zu Formen der Kommunikation und Interaktion? Wie können wir *Ausdrucksmöglichkeiten* finden, unterstützen und zu gemeinsamen Gestaltungen führen (s. Salmon/Kallos 2010). Zentral ist die Teilhabe in der Gruppe, die Möglichkeiten der Individualisierung sowie die Freude am gemeinsamen Musizieren, Tanzen und Gestalten.

Kooperation mit Josef Rehrl Schule für schwerhörige und gehörlose Kinder

Auch schwerhörige und gehörlose Kinder haben ein Recht auf musikalisch-tänzerische Bildung. Auch gehörlose oder schwerhörige Menschen können musikalisch-tänzerisch begabt sein. Nachdem ich in Graz schon langjährige Erfahrungen in diesem Feld gesammelt hatte, war es mir wichtig, die Arbeit in Salzburg fortzusetzen. Über 20 Jahre lang konnte eine Lehrübungsgruppe angeboten werden. Anfangs waren es noch gehörlose Klassen, später wurden sie zunehmend inklusiv und umfassen jetzt hörende und hörbeeinträchtigte Kinder. Mittlerweile ist das Fach „Rhythmische-musikalische Erziehung“ im österreichischen Lehrplan für gehörlose Kinder verankert und auch in anderen Ländern gibt es positive Entwicklungen (Salmon 2006). Zielbereiche in dieser Arbeit sind: die Wahrnehmung erweitern, Stimme, Sprache, Kommunikation fördern, Persönlichkeitsentwicklung unterstützen sowie musikalische und tänzerische Fähigkeiten entwickeln. Die Schule war Partner in dem interessanten EU-Projekt SILASO „Sign Language and Song“ (http://www.silaso.eu) zusammen mit jeweils einer Schule aus Deutschland und Dänemark. Ich war in beratender Funktion tätig und Dr. Ulrike Stelzhammer-Reichhardt (MTSH Absolventin) Mitarbeiterin am ganzen Projekt.

Durch diese und andere Kooperationen können Studierende des Carl Orff-Instituts die künstlerisch-pädagogische Arbeit mit Musik und Tanz für spezifische Gruppen erleben, planen, gestalten und dokumentieren. Sie erleben die vielfältigen, differenzierten und integrierenden Gestaltungsmöglichkeiten in heterogenen Gruppen und das Prinzip, dass *Vielfalt eine Bereicherung und Chance* für alle sein soll und sein kann.

Für Wilhelm Keller war Elementare Musik „Verwirklichung einer ursprünglichen, zentralen musikalischen Potenz, die in jedem Menschen angelegt ist“ (Keller 1984).

LITERATUR:

Feuser, Georg: (2001) Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2/2001; Reha Druck Graz, S.25-29. Retrieved from: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html

Georg Feuser (1997) THESIS: Inclusive Education – Education all Children and young people together in preschool establishments and schools: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html

Keller, Wilhelm (1984). Elementare Musik von und mit Behinderten. Musik und Bildung 12/1984. Schott, Mainz

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

Salmon, Shirley / Kallos, Coloman (2010): Zwischen Freiraum und Ritual. Ausdrucksmöglichkeiten mit Musik und Bewegung für Menschen mit Behinderung. Means of expression with music and movement for people with disabilities. DVD und Booklet (Deutsch / Englisch), UNIMOZ-002, Universität Mozarteum Salzburg

http://shop.uni-mozarteum.at/index.php/

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

(English 2008: Hearing Feeling Playing. Music and Movement with deaf and hard-of-hearing children. Reichert Verlag, Wiesbaden)

Shirley Salmon Mag.phil., BA, PGCE

Biographie siehe Seite 43.

Summary

Cooperating with Lebenshilfe and the Josef-Rehrl-school, Salzburg

The cooperation with institution Lebenshilfe started with Wilhelm Keller and continues till today. A group of 12 adults from 2 day care centres with diverse abilities and disabilities together with 2–3 caretakers and students from the Orff Institute attend the weekly class. Didactic impulses from Wilhelm Keller and Georg Feuser have many parallels and are highly relevant for this group. Individual creative and social possibilities of all the participants are (re-)discovered, developed or maintained through activities with music, movement, dance and materials. The participants' repertoire in music and movement and also in perceiving, joining in, forming and expressing themselves are goals of these sessions. It is especially important to consider different types of instruments, movements and materials to enable individual expression. Participation within group activities, individual expression and the joy of experiencing music and dance are central.

Deaf and hearing impaired children also have a right to music and dance education. Continuing my work in Graz, teaching practice groups in this field have been available to the students at the Orff Institute for over 20 years at the Josef-Rehrl School in Salzburg where the classes are now mainly inclusive. Goals include developing perception, use of voice and language, communication and the personality as well as goals in music and dance (Salmon 2008).

The school was involved in the EU Project SILASO Sign Language and Song, http://www.silaso.eu.

In these and other projects the students at the Orff Institute can experience, plan, teach, evaluate and document the artistic-pedagogical work with diverse groups. They experience that diversity can be an enrichment and chance for everyone.

Shirley Salmon, MPhil, BA, PGCE

See biography on page 43.

Elementares Musiktheater in der Montessorischule und im Rahmen von Sozialprojekten in Rumänien und Moldawien

Manuela Widmer

In der Tradition Wilhelm Kellers beschäftige ich mich bereits seit meinem Studium am Orff-Institut (1974–78) mit der Spielform des Elementaren Musiktheaters (EMT), dessen Intentionen Keller auf eine Kurzformel bringt, wenn er schreibt: „Zusammenarbeit und Zusammenspiel statt Konkurrenzkampf und Ausscheidung“ (Keller 1996: 105).

Das EMT – als eine integrierende und integrative Arbeitsform im Rahmen der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik beschreibe ich heute so:

- *Integrierend* ins Spiel gebracht werden die menschlichen Ausdrucksformen Musik, Bewegung, Tanz und Sprache
- *Integrativ* wird jede Mitspielerin und jeder Mitspieler mit ihren/seinen individuellen Fähig- und Fertigkeiten sowie Wünschen in das Spielgeschehen eingebunden.

Seit über 20 Jahren besteht eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen dem Carl Orff-Institut und der Volksschule der Diakonie „Integration mit Montessori“ (altersgemischte Klassen) in Salzburg. Viele Studierende aller Studiengänge und Schwerpunkte absolvierten seither ihr Didaktisches Praktikum dort. Ein- bis zweimal im Studienjahr präsentieren wir jeweils im Theatersaal des Carl Orff-Instituts Musiktheateraufführungen.

Neben unzähligen Kursen für Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Ausland gestalten seit 2005 Michel Widmer und ich gemeinsame Musiktheater-Projekte in Rumänien und Moldawien unter Einbezug von Studierenden des MTSI-Schwerpunkts als Praktikantinnen.

Für diese integrativen Spielwochen im Rahmen der Sozialprojekte der Organisation CONCORDIA (www.concordia.or.at) entwickelten wir ein eigenes Konzept, um nicht nur die Kinder sondern auch deren Erzieherinnen und Erzieher zu erreichen und durch das kreative Spiel mit Musik, Bewegung und Sprache eine neue, andere Begegnung zwischen allen Beteiligten zu ermöglichen und zu fördern. Das partnerschaftliche Agieren, die Anerkennung aller individuellen Fähigkeiten, unabhängig vom Alter, die Herausforderung in wenigen Tagen als Gemeinschaft eine Aufführung auf die Beine zu stellen: das alles begünstigt persönliches und soziales Wachstum und differenziertere Wahrnehmung. So besteht unser Spielgruppe jeweils aus 12 Erzieherinnen und Erziehern, 6 Kindern (6–11 Jahre) und 6 Jugendlichen (12–18 Jahre). Das Team besteht aus 2–3 Musik- und TanzpädagogInnen, das sind Manuela und Michel Widmer mit einer Studierenden aus dem MTSI-Schwerpunkt und einer Übersetzerin, die als Praktikantin dzt. bei CONCORDIA lebt und arbeitet und deutsch und rumänisch spricht. Einige zentrale Intentionen des Projekts bestehen aus dem Nutzen vielfältiger Synergieeffekte, für die ErzieherInnen eine Erweiterung des eigenen Verhaltens und für die Kinder und Jugendlichen die Stärkung des Selbstwertgefühls.

Bereits in meiner Diplomarbeit „Das Elementare Musiktheater als Kreatives Feld“ (WIDMER 2003) befasste ich mich mit der Theorie des Kreativen Feldes von Olaf Axel Burow, der diese Theorie in seinem bemerkenswerten Buch „Kreativität gibt es nur im Plural“ (BUROW 1999) entwickelt hat. Seine Definition

des kreativen Feldes nahm ich zum Anlass, um sie auf die Arbeitsform des EMT anzuwenden (vgl. WIDMER 2004: 248), was sich dann folgendermaßen liest: „Im EMT kommen inhomogene Gruppen von unterschiedlich begabten und behinderten Menschen, ggf. auch verschiedener Altersstufen zusammen, die sich einer Gruppenleitung anvertrauen und die ein gemeinsames Projekt verbindet. Die Mitglieder der Gruppe sind sich einerseits ihrer Eigenständigkeit, andererseits ihres gemeinsamen Projektes bewusst und versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern, zu entfalten und anzuerkennen“.
Weitere Informationen können gerne direkt bei Michel und Manuela Widmer angefragt werden.
(manuela.widmer@sbg.at, michel.widmer@sbg.at)

LITERATUR:
Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Klett-Cotta: Stuttgart.
Widmer, Manuela (2003): Das Elementare Musiktheater als Kreatives Feld im Rahmen einer Elementaren Musik- und Bewegungserziehung in der Tradition des Orff-Schulwerks. Eine exemplarische Fallstudie. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Universität Salzburg.
Widmer, Manuela (2004): Spring ins Spiel. Elementares mit schulischen und außerschulischen Gruppen. Ein Handbuch. Fidula: Boppard am Rhein.
Widmer, Manuela (2010): Die MUWOTA-Spiele des Elementaren Musiktheaters – Musik-Wort-Tanz-Theater. Eine didaktische Konsequenz und thematische Erweiterung des Orff-Schulwerks. In: ORFF-SCHULWERK-INFORMATIONEN Nr. 84 „Musik- und Tanztheater mit Kindern“, Salzburg, Winter 2010, S. 7 – 13.

Mag. Dr. Manuela Widmer

Biographie siehe Seite 40.

Summary

Elemental Music Theatre

Elemental Music Theatre – in the tradition of Wilhelm Keller – was continued for many years and further developed by his daughter Manuela with various target groups. After many years of working together with a Montessori school in Salzburg in which many students from the Orff Institute could experience the integrative concept of the elemental music theatre, Manuela and Michel Widmer offer an annual “Music Theatre Week” in Romania and Moldavia since 2005. There the organization CONCORDIA assists former street children with social projects. The creative work with the music theatre, can bring children and educators together in order to experience a “creative team”. Playing with each other encourages both personal and social development and reinforces all participants as individuals with their personal strengths and abilities. In addition to these practical projects, Manuela Widmer spreads the concept of Elemental Music Theatre with lectures and workshops throughout the world. For questions and information: ***manuela.widmer@sbg.at***

Mag. Dr. Manuela Widmer

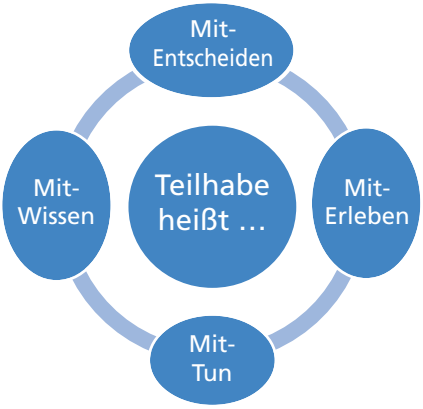
See biography on page 40.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Elementarer Musik- und Tanzpädagogik in unserem Studienschwerpunkt MTSI

Michel Widmer

Erstmals wurde der Begriff der Lebensweltorientierung Ende der 1970er Jahre in Hans Thierschs Konzept einer „lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“ eingeführt und gehört heute zum festen Bestandteil der theoretischen sowie praktischen Diskurse der Sozialen Arbeit.

Lebensweltorientierung bedeutet hier die individuellen sozialen Probleme der Betroffenen in deren Alltag in den Blick zu nehmen sowie den Selbstdeutungen und Problembewältigungsversuchen der Betroffenen mit Respekt und Takt, aber auch mit wohlwollend-kritischer Provokation im Zielhorizont eines „gelingenderen Alltags“ zu begegnen. Dies geschieht vor allem in der Form des Aushandelns, im partnerschaftlichen Gespräch und Miteinander im Alltag, bei der Beratung und im gemeinsamen Tun.



Dabei kann auch Musik und Tanz wirksam werden. In Veranstaltungen zur Fachdidaktik und zugehöriger Lehrpraxis zum Einsatz von Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit und im didaktischen Praktikum arbeiten Studierende unseres Schwerpunktes unter Anleitung in Institutionen der Sozialen Arbeit z.B.

- im Hort
- im Migrationshaus
- in Jugend- & Kulturzentren
- in Berufsvorbereitungskursen für Jugendliche
- im Sonderpädagogische Zentrum oder zu den „Special Olympics“ u.a.

In die Kritik kam der zunehmend beliebige Gebrauch des Lebensweltbegriffs im Bereich der Sozialen Arbeit. Er wurde zu oft verharmlosend verstanden und es kam zu einem inflationären Gebrauch des Begriffes. Entsprechend schwach war die Umsetzung in die Praxis und die theoretische und praktische Umorientierung.

In Auseinandersetzung mit dieser Kritik entwickelte sich eine systemisch-konstruktivistische Perspektive der Lebensweltorientierung, welche durch die kontrastierende Gegenüberstellung von Lebenslage und Lebenswelt die unscharfe Begrifflichkeit aufhellen konnte.

Kurz ausgeführt: die Lebenswelt eines jeden Menschen ist dessen subjektives Konstrukt, so wie er die Welt erfährt und so wie er lebt – aber die jeweilige Lebenslage ist von der strukturellen Koppelung des Menschen an seine Umwelt – also durch die Rahmenbedingungen seiner Umwelt und dem politischen und wirtschaftlichen Zustand seiner Umwelt beeinflusst und begrenzt.

Gerade diese Einsicht in die unterschiedliche Bedeutung der beiden Begriffe stellt einen entscheidenden Gewinn dar – sie verhindert nämlich vorschnelles Urteilen und die Idee, man könne nur über das Erfassen der Lebensbedingungen eines Menschen (Lebenslage) dessen subjektive Wirklichkeit (Lebenswelt) erkennen und verstehen. Diese Erkenntnis ist gewinnbringend für die Soziale Arbeit, welche der Lebenswelt eines jeden Menschen möglichst interessiert und urteilsfrei begegnen sollte.

Daher gilt für die Planung von musikalisch-tänzerischen Aktivitäten z.B.:

- Mit älteren Kindern und Jugendlichen kann Musik mit selbstgeschriebenen Texten zu Themen aus der eigenen Lebenswelt, z.B. Freizeit, Lebensraum, Zukunftswünsche, Problematiken, Arbeitslosigkeit, … entwickelt werden.
- Mit Kindern und Familiengruppen können Spiele, Lieder und Tänze aus der eigenen Kultur Verwendung finden, in die jeweils die eigene Sprache und Themen aus dem Jahreslauf in die Arbeit einfließen

Professionelles pädagogisches Handeln im Feld Musik und Tanz in der Sozialen Arbeit

- Adressaten sollten als Experten in eigener Sache angesehen werden, ihre Meinung und Teilhabe hilft den Pädagogen und Pädagoginnen bei der Entwicklung von sinnvollen Angeboten.
- Durch das Verstehen der Lebenslage und offene Wahrnehmung können die Bedingungen des gemeinsamen Prozesses erspürt und erkannt werden.
- Die individuellen Bedürfnisse und Fördermöglichkeiten der Adressaten sollen berücksichtigt und Mitbestimmung ermöglicht werden.
- So können qualitätsvolle Angebote entwickelt werden, die angemessen niederschwellig, immer offen, einladend und nicht überfordernd sind und kreative Spielräume ermöglichen.
- Diese Angebote sollen für Menschen mit „besonderem Hilfe- und Förderbedarf“ offen sein. Sie sind grundsätzlich integrativ angelegt.

Diese Ansprüche decken sich mit einer im Fachbereich Soziale Arbeit vorhandenen sozialpädagogischen Ethik.

Sozialpädagogen und -pädagoginnen, die mit Musik und Tanz arbeiten und auch Elementare Musik- und Tanzpädagogen und -pädagoginnen sollen Schlüsselqualifikationen entwickeln um erfolgreich Lebenswelt-orientiert mit ihren Adressaten arbeiten zu können.

- Erkennen und Aufgreifen der musikalischen und tänzerischen Möglichkeiten der Beteiligten aus deren Lebenswelt geformt durch familiäre, jugendkulturelle, medienvermittelte, nationale Bezüge.
- Verständnisvolles und verstehendes Handeln helfen sehr beim Aufbau von Beziehungen durch Musik und Tanz, eben durch gemeinsames Spielen und Gestalten, Hören, Tanzen, Sich-austauschen mit anderen.
- Es ist notwenig, einen Prozess gestalten zu können und dabei das Produkt nicht zu vergessen, aber auch nicht zu sehr in den Vordergrund zu schieben. Die individuellen und sozialen Prozesse stehen bei der Sozialen Arbeit im Vordergrund.
- Eine gute Einschätzung des individuellen musikalischen und tänzerischen Lernvermögens ist wichtig, denn der Zuwachs von musikalischem und tänzerischem Können ist ein erwünschtes „Nebenprodukt“ und zugleich auch Motor für den Prozess, denn ohne künstlerische Weiterentwickeln kann die Motivation nachlassen.
- Gute Organisationfähigkeiten sind wichtig um ein Produkt in Form einer Präsentation, Konzert u.a. im Rahmen einer Teil-Öffentlichkeit (Jugendzentrum, Stadtteil, Hort usw.) präsentieren zu können. Eine Produktvorführung ist kein absolutes Muss, strahlt aber positiv zurück in die Lebenswelt der Adressaten und kann so Identität und Selbstvertrauen stärken.

Welche Bedeutung hat eine so gestalteten Arbeit für den Adressaten?

In gelungenen Angeboten lässt sich „Neues“ spielerisch kennenlernen und ausprobieren, bevor es das eigene Befinden, Verhalten und die eigene Lebenswelt

erweitern oder verändern kann. Schon Piaget charakterisierte das „als-ob Spiel“ als wichtigen Baustein beim Verständnis der Welt und zur Meisterung der Realität durch Ausprobieren und den Erwerb von Kompetenzen.
Ich hoffe die aufgeführten Gedankengänge können den Leserinnen und Lesern Impulse für Reflektion, Planung und Durchführung ihre eigene pädagogische Praxis geben.

LITERATUR:
Kraus, Björn (2000): Lebensweltliche Orientierung statt instruktive Interaktion. Eine Einführung in den Radikalen Konstruktivismus in seiner Bedeutung für die Soziale Arbeit und Pädagogik. Reihe Forschung und Lehren, Bd. 8. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung
Martin, Ernst (2005): Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit, eine Einführung in die Probleme und Möglichkeiten, Weinheim und München
Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa

Michel Widmer

Studium der Sozialpädagogik mit Schwerpunkt Musik und Theater, Gaststudium am Orff-Institut Salzburg, Arbeit mit Behinderten, Kindern, Jugendlichen und Familien, internationale Lehrtätigkeit, seit 1989 Lehrauftrag am Orff-Institut/Universität Mozarteum, Schwerpunkte: Didaktisches Praktikum, Instrumentenbau, Musik- & Tanzerziehung in der Sozialen Arbeit und Integrativen Pädagogik. Seit den 1980er Jahren freier Theatermacher, Clown & ClownDoctor für und mit Kindern und Familien.

Summary

The “orientation on the environment” in social work has been an important concept since the 1970s. It addresses noticing the individual social problems in daily life as well as their self-analysis. It meets these and the solutions to problems respectfully and offers critical support.
In criticism, the favorite and most trivial use of the environmental concept entered the area of social work. Circumstances and Environment could enlighten the blurred concept.
The environment of each person is a subjective construct: how he experiences the world and how he lives. However each circumstance is influenced and limited by the structural make-up of the person and his environment (political, cultural and economic). Knowing this can prevent hasty judgments and promote better planning in social pedagogical activities. Here music and dance can be effective. The students majoring in Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy (MDSI) study and teach with support in institutions for social work. Activities should be planned according to the knowledge of the conditions and consideration for the individual’s environment.
Therefore those addressed in their work are seen as experts themselves and the concept of sharing is central. Sharing means: cooperative knowledge, decision-making, living together and acting together.
In this article other special requirements for offering music and dance are formulated and the key qualifications made known that should be developed not only by students for this work.

Widmer Michel, Dipl. Soz. Päd.

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

„Freude altert nicht“

Christine Schönherr

Gedanken und Überlegungen zu pädagogisch-künstlerischen Angeboten aus den Bereichen Musik, Sprache Bewegung für (hoch)betagte Menschen.

Das Jahr 2012 wurde vom Europäischen Parlament und dem Europarat zum „Europäischen Jahr des Aktiven Alters und der Solidarität zwischen den Generationen“ erklärt, mit der Absicht, für die Chancen und Probleme der demografischen Entwicklung unserer Gesellschaft zu sensibilisieren und auf Fragestellungen aufmerksam zu machen, die im Zusammenhang mit sinnerfüllter Bewältigung der verlängerten Lebensspanne stehen.

Seit dem Jahre 2003 biete ich den Studierenden die Möglichkeit an, die Lehrveranstaltung “Didaktisches Praktikum“ in einem Seniorenheim durchzuführen. Ein tragender Leitgedanke dabei ist für mich eine der zwölf Forderungen aus der Wiesbadener-Erklärung des Deutschen Musikrates, in der es heißt: „Mit dem Bild einer human orientierten Gesellschaft verbindet sich die Überzeugung, dass die Erfahrung mit Musik um ihrer selbst Willen als elementarer Bestandteil in jedem Lebensalter ermöglicht werden muss.“[1]

Ein wichtiges Anliegen dieser Lehrveranstaltung ist es, den Bewohnern eines Seniorenheimes durch musikalische Angebote einen sinngebenden und aktivierenden Gegenpol zu dem meist monoton verlaufenden Alltag zu bieten. Damit korrespondiert das Ziel, Studierende erfahren zu lassen, auf welche Weise Menschen in hohem Alter an der gemütsaufhellenden, Bewegung und emotionale Bewegtheit auslösenden Wirkung von Musik, Sprache und Tanz Anteil haben können.

Das Forschungsanliegen bei diesem langjährigen Projekt war und ist es also, Erkenntnisse zu gewinnen, ob, wie und mit welchen Auswirkungen die drei künstlerischen Bereiche an Menschen im letzten Lebensabschnitt herangetragen werden können und inwieweit das Konzept der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik, ursprünglich für die musikalische Ausbildung von Kindern gedacht, mit entsprechender Adaption und „Anverwandlung“ auch in dieser Altersgruppe „greift“.

Leitfragen, wie die folgenden werden mit den Studenten durchdacht und sollen sie anregen, eigene, altersadäquate Unterrichtskonzepte zu entwickeln:

- Mit welchen Zielperspektiven und auf welche Weise bieten wir Themen an, so dass dabei Erfolgserlebnisse für die Teilnehmer gewährleistet sind?
- Welche Vorüberlegungen und daraus resultierenden Vorbereitungen sind wichtig und hilfreich, damit die Teilnehmer sich den elementaren und emotionsnahen Wirkungen von Musik öffnen können, aus der Position des Zaungastes herauskommen und zu Mitakteuren werden?
- Wie sieht eine Adaption der musikalisch-tänzerischen Angebote an altersbedingte Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen aus?
- Welche Musik, welche damit verbundenen Themen entsprechen speziell dieser Altersgruppe ?
- Auf welche Weise gelingt es, in unseren Bildungsangeboten die Lebenswelt und Biographie der Teilnehmer mit einzubeziehen und dadurch auf Identitäts- und Selbstbewusstsein stärkend zu wirken?

Die letzte Lebensspanne ist durch Abbau und Loslassen- Können gekennzeichnet, was für die meisten Betroffenen eine große Herausforderung darstellt, zumal wenn es darum geht, nicht den Lebensmut zu verlieren. Da ist liebevolle Zuwendung von außen sehr gefragt. Die Studierenden machen beim Hospitieren sowie in ihren eigenen Lehrversuchen die Erfahrungen, dass Kontakt und Empathiefähigkeit, also emotional-soziale Kompetenzen das Herzstück jeder pädagogischen Unternehmung sind, speziell bei Angeboten für betagte Menschen. Im Sinne einer kompetenzorientierten Lehre verbinden sich dabei theoretische Grundlagen mit der Praxis, die humane Grundeinstellung wird zu einem tief gehenden Erleben, das sich mit der Wahl musikalisch-bewegungsmäßiger Inhalte verbindet. Dazu braucht es Offenheit und Bereitschaft vom Pädagogen, um an musikalische Erfahrungen eines langen, gelebten Lebens anzu-

knüpfen, diese mit einzubeziehen und sie eventuell auch als Erweiterung der eigenen musikalischen Sozialisation und der bisherigen musikalischen Schwerpunkte zu erkennen.
Der Kontakt der Studierenden mit (hoch)betagten Menschen mittels künstlerisch- pädagogischer Betätigung wird von beiden Altersgruppen sehr geschätzt, wobei die Studenten im Sinne einer innovativen Didaktik darin oft eine wertvolle Anregung für ihre Persönlichkeitsentwicklung sehen und die Begegnungen eine sinnvolle Erweiterung ihrer Lebenseinstellung bewirken können.
Das Bildungsangebot in dieser Altersgruppe zeigt den Studierenden, dass Musik eine lebensbegleitende Kunst ist, die neben emotional-sozialer Bereicherung lebenslanges Lernen und trotz fortgeschrittenem Alter sogar neue Erfahrungen ermöglicht. Da hört man am Ende einer Stunde manchmal Aussagen wie: „Da hab ich ja richtig wieder etwas dazu gelernt“, „wir sind noch nicht zu alt“, „man spürt, dass man lebt“. Aussprüche dieser Art tragen immer wieder sehr wesentlich dazu bei, die von uns entwickelten musikalisch-tänzerischen Angebote aus dem Blickwinkel der Heimbewohner zu betrachten und daraus gewonnene Erkenntnisse zu bedenken.

In diesem Lehrangebot haben sich auch Querverbindungen zu anderen Disziplinen ergeben wie der Musikgeragogik, der Gerontologie und zu neurowissenschaftlichen Erkenntnissen, die besagen, dass die Plastizität der Gehirntätigkeit bis ins hohe Alter möglich ist und musikalische Betätigung dabei eine wichtige Rolle einnimmt.
Das wichtige sozialpolitische Thema des demografischen Wandels und der damit verbundenen Forderungen wird in unserer Ausbildung nicht nur durch dieses Bildungsangebot aufgegriffen, sondern führte inzwischen in Zusammenarbeit mit Coloman Kallos zur Erstellung einer Doppel-DVD (deutsch/englisch) samt ausführlichem Booklet.[2] Die DVD wurde im Januar 2013 als Produktion der Universität Mozarteum veröffentlicht, basiert auf Videomitschnitten von Unterrichts-Einheiten seit 2003, ist also eine filmische Langzeitdokumentation und stellt damit sicher eine Einmaligkeit dar. (Siehe Seite 94.)

1 Diese Erklärung ist ein Ergebnis des Kongresses 2007: „Musizieren 50 Plus – im Alter mit Musik aktiv“, veranstaltet vom deutschen Musikrat
2 http://shop.uni-mozarteum.at/index.php/

Christine Schönherr

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

Summary

"Happiness does not grow old"

Thoughts and considerations about the pedagogical and artistic choices from the areas of music, speech and movement for the very old.

Since 2003 I have been able to offer students the possibility of doing their didactic practicum in a geriatric facility. The research grounds for this project of many years was and is to gain knowledge if, how and with what effects the artistic areas of music, speech and movement can be approached and how far the concept of elemental music and dance pedagogy, originally thought of for children, can be suitably adapted to this age group. Central questions, like the following, were thought about with the students and were to motivate them to develop their own concepts for teaching:

- *With what goal perspectives and in which ways can we offer themes that will guarantee an experience of success for the participants?*
- *What considerations have to be made beforehand and what resulting preparations are important and helpful so that those taking part can be opened to the elemental and emotional vicinities of music and be moved from their position as onlookers to that of active participants?*
- *What does an adaptation of the music and dance offering look like considering the difficulties and impairments that come with age?*
- *What music and what themes can be especially "tailored" for this age group?*
- *In what ways can we successfully include the lives and biographies of the participants and thus strengthen their identity and self-confidence?*

The contact the students have with very old people through the means of artistic and pedagogical activities are well appreciated by both groups. The encounter for the students according to innovative teaching can often broaden their own attitude toward life.

The educational contributions in this age group point out to the students that music is an art that accompanies life, which, next to its emotional and social enrichment, makes it possible for lifelong learning and new experiences in spite of advanced age. One often hears at the end of a session statements like: "here I really learned something again" – "we're not too old yet" – "one feels that one lives".

In this course offering, there are connections to other disciplines like musicgeragogic, gerontology and also neurological perceptions that tell us about how the plasticity of brain activity up to a high age is possible and that musical activities play an important role

In January 2013 a double DVD (German/English) appeared with a complete booklet in cooperation with Coloman Kalloš. It is based on a long-term documentation of video clips since 2003. Because of its time span, the DVD is rather unique.[1] *(See page 94.)*

Christine Schönherr

Studied school music and pedagogy in Hamburg. Private teacher's examination in rhythmics and recorder. "B" course at the Orff Institute, taught there for many years in the areas of speech pedagogy, speech forms, movement accompaniment and practice teaching. Working with senior citizens is another focal point. Authorized teacher for the rhythmic breathing work developed by Coblenzer-Muhar. Yoga teacher with a diploma BDY/EYU (European Yoga Union). Teaches on courses at home and abroad. In 2013 she published the DVD "I am young again": music, speech, and movement artistic and pedagogical activities for the very old.

1 http://shop.uni-mozarteum.at/index.php/

Die Entwicklung des Tanzes im Schwerpunktfach „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik"

Susanne Rebholz

Der Tanz hat sich in den letzten Jahren am Carl Orff-Institut stark entwickelt und nimmt meiner Meinung nach heute neben der Musik einen gleichberechtigten Platz ein. Das war, denke ich, nicht immer so. Diese Entwicklung geht mit einer gesellschaftlichen Entwicklung einher, in welcher der künstlerische Tanz für eine viel größere Anzahl von Menschen zugänglich ist, ob durch die Möglichkeit Tanzaufführungen verschiedenster Richtungen zu sehen oder selbst zu tanzen.

In meiner eigenen Studienzeit (1981–1985) sind wir nach Wien und München gefahren um Tanzaufführungen oder Workshops zu besuchen. Anfang 1984 erst kam Ismael Ivo mit einer modernen Aufführung nach Salzburg. Die heutige Tanzlandschaft in Salzburg sieht komplett anders aus und Salzburg ist durch unterschiedliche Initiativen an die Entwicklungen der modernen Tanzwelt angeschlossen.

In den inklusiven Gruppen am Institut haben Bewegung und szenisches Spiel neben der Musik immer schon einen wichtigen Stellenwert gehabt.

Es gab in den letzten 40 Jahren einige tanzgeschichtliche und gesellschaftliche Entwicklungen, die es ermöglichten, dass sich der Tanz und vor allem die Tanzimprovisation in diesem Bereich besser etablieren konnten. Einen wichtigen Stellenwert in dieser Entwicklung hat die Judson Church Bewegung, initiiert durch Steve Paxton. Die Idee damals war, alle können tanzen, alle können auf die Bühne. Es ging auch um Gleichheit zwischen tanzenden Männern und tanzenden Frauen, d.h. auch Frauen begannen Männer zu heben, man tanzte in Alltagskleidung und Turnschuhen. Andere Richtungen wie die Kampfkünste wurden ins Training einbezogen, doch war Tanztraining oder eine Ausbildung nicht zwingend. Es war eine Befreiungsbewegung weg von traditionellem Training und Vorgaben, von fixierten Vorstellungen, worum es im Tanz gehen soll, wie Tanz auszusehen hat und wie man gekleidet sein muss.

Diese Entwicklung fiel am Orff- Institut auf fruchtbaren Boden, wo die Idee, dass jeder und jede Musik machen und tanzen kann durch Orffs Verständnis „in jedem Menschen steckt etwas von einem Künstler" schon lange etabliert war.

Ich möchte hier kurz zwei Menschen vorstellen, die diesen Ansatz konsequent in ihrer künstlerischen Arbeit verfolgen und die durch ihre Arbeit und ihre Workshops der Weiterentwicklung von Tanz in der Inklusiven Pädagogik am Carl Orff-Institut sehr geholfen haben.

Den wichtigsten Einfluss auf mich – und ich denke auf das Institut und viele, viele Sommerkursteilnehmerinnen – hatte und hat immer noch Wolfgang Stange mit der von ihm gegründeten „Amici Dance Theatre Company".

Wolfgang Stange kam 1986 zum ersten Mal zum internationalen Sommerkurs am Orff-Institut, wo auch ich das Glück hatte ihn und seine Arbeit kennenzulernen. Seither kam er immer wieder an das Institut in Salzburg, sei es zu Sommmerkursen oder zu Gastseminaren im Rahmen des Schwerpunktfaches MTSI; viele Studierende reisten nach London um bei ihm zu hospitieren, (eine Absolventin tanzte jahrelang in seiner Company). So durften wir ihn immer wieder als mit seiner ungebrochenen Faszination und Liebe zu den Menschen mit allen ihren unterschiedlichen Fähigkeiten erleben. Konsequent nimmt er in seinem Unterricht jeden wie er ist und fordert auch von all seinen Teilnehmern den vollen Einsatz und die volle Konzentration. Sein grundsätzlich künstlerischer Ansatz ist faszinierend und ansteckend.

Die andere Persönlichkeit, die auf die Entwicklung des Inklusiven Tanzes am Carl Orff-Institut einen großen Einfluss hatte, ist Alito Alessi, der die Intentionen der Judson Church konsequent weiterentwickelte.

Gemeinsam mit anderen Tänzern bot er 1987 erstmals den Workshop „Dance for Everybody" an, zu dem zu seiner Überraschung damals 100 Leute kamen. Er arbeitete auf der Grundlage der Arbeit Contact Impro-

visation. Durch gemeinsames Arbeiten und Ausprobieren und dem Grundgedanken, niemanden auszuschließen, entwickelte sich DanceAbility. (Aus einem Interview mit Alito 2009 in Helsinki, youtube)
Ich selbst war 1985 und 1986 in New York und wurde von der Kontaktbewegung und dem Grundgedanken „alle können tanzen“ voll und ganz aufgesogen, meine Ausbildung am Orff-Institut war dafür die geeignete Voraussetzung. Improvisation wurde zu meinem Leben und zurück in Salzburg und am Carl Orff-Institut begann ich die ersten Contact Workshops abzuhalten. Ich fuhr zu den europäischen Teachers‘ Conferences, wo ich Anfang der 1990er Jahre auch Alito zum ersten Mal begegnete. Es faszinierte mich wie radikal er den Ansatz verfolgt. 1995 und 1996 nahm ich an Workshops teil und lud ihn vor einigen Jahren zu einem Gastkurs ans Orff-Institut ein. Viele Studierende haben sich in den letzten Jahren entschieden, sein Teachers Training zu besuchen (siehe S. 28). So hat auch er auf ganz unterschiedliche Weise den Tanz im Bereich MTSI beeinflusst.
Über einige Jahre hinweg gab es auf Schloss Goldegg im Salzburger Land ein wunderbares Projekt, das 1996 von Stefan Heidweiler und Christian Lichtenberger aus der Taufe gehoben wurde: Spiel – Raum – Musik. Die Idee war, experimentierfreudige, professionelle Musiker und Menschen mit Behinderungen im Rahmen einer Werkwoche miteinander improvisieren zu lassen.
Diese Werkstatt wird zu einer jährlichen Einrichtung und wurde 2001 durch Tanz und bildende Kunst erweitert. Im ersten Jahr arbeite ich gemeinsam mit Wolfgang Stange und im nächsten Jahr mit den Salzburger Tänzerinnen Claudia Heu, Katharina Schrott und Bojanka Pajtler gemeinsam an diesem Projekt. Immer wieder konnten Studierende des Schwerpunktes an diesen Wochen teilnehmen. Neben den vielen anderen Aspekten die dieses Projekt hatte stand die gemeinsame künstlerische Improvisation im Mittelpunkt.
All diese Erfahrungen haben den Tanzbereich im Schwerpunkt MTSI geprägt oder – sagen wir es richtiger – haben den Tanzbereich am Carl Orff-Institut geprägt. Es geht eben nicht darum, dass Tanzen mit allen Menschen ob alt oder jung mit oder ohne mit Behinderung erst im Schwerpunkt gelehrt wird. Mich haben all diese Einflüsse in der Weise geprägt, dass ich versuche, in allen meinen Lehrveranstaltung diese Haltung vom Anfang an zu vermitteln. Dabei geht es um Sensibilisierung, Beobachtung, Wahrnehmung, Achtsamkeit, Aktion, Reaktion, Respekt, Reflexion; alles in allem um ein Miteinander. Die Methodik wird so angepasst, dass all jene die im Raum sind und teilnehmen wollen, dies auch tun können. Hilarion Petzold, der auch einige Jahre am Orff-Institut lehrte und in dessen Zentrum seiner Praxis und Theorienbildung der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie der Leibbegriff steht, sagt:
„Der Mensch – Mann und Frau – wird im integrativen Ansatz als Körper-Seele-Geist-Wesen gesehen, d.h. als Leib, als Leibsubjekt, das eingebettet ist in die Lebenswelt, in ein ökologisches und soziales Kontext/ Kontinuum, in dem es mit seinen Mitmenschen seine Hominität verwirklicht.“ (Petzold 2004,409)
Dieser Ansatz lässt uns den ganzen Menschen in den Blick nehmen und von hier aus in einen kreativen tänzerischen Prozess gehen.

LITERATUR:
Flucher, B / Stephanides, T: Spiel – Raum – Musik. Werkstattwoche für freie Improvisation in Musik und Tanz für professionelle Künstler und Menschen mit Behinderung. In: Salmon/Schumacher: Symposion Musikalische Lebenshilfe 2001.
Heidweiler, S: Spiel – Raum – Musik. Idee und Entwicklung eines integrativen Projektes im Schnittfeld von Kunst, Pädagogik und Therapie. In: Salmon/Schumacher: Symposion Musikalische Lebenshilfe 2001.
Salmon, Shirley / Schumacher, Karin (Hrsg.) (2001) Symposion Musikalische Lebenshilfe. Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für Musiktherapie, Sozial- und Integrationspädagogik. Hamburg

Susanne Rebholz, MA

Studium am Orff-Institut. Unterrichtet dort im Bereich Tanz und Lehrpraxis. Eigene Tanzperformances mit Gruppen und solistisch. Bewegungstherapeutin in eigener Praxis. Gründungsmitglied der Performance Gruppe „das Collectif“. Internationale Lehrtätigkeit.

Summary

The development of dance within the major Music and Dance in Social Work and Integrative Pedagogy.
In recent years dance has developed at the Carl Orff Institute and become an equal partner with music. In my student years we had to travel to Munich or Vienna to see performances or take part in workshops. Since then much has developed in Salzburg.
In the last 40 years there have been many developments in society and in dance, especially in dance improvisation. In the 1970s the Judson Church Movement and contact improvisation developed by Steve Paxton were important along with the idea that everyone can dance. There was a movement that led away from traditional training and dress.
These developments were taken up at the institute where the idea that everyone could make music and dance was already established. Here I would like to mention 2 people who follow their own artistic approach and have brought their work to the institute.
Wolfgang Stange was the most important influence for me, for the institute and for a multitude of summer course partipants. He first taught on the summer course in 1986 and since then has taught on many summer courses and held numerous workshops and guest courses where we could experience his fascination and love of all people with their diverse competences.
Alito Alessi offered a workshop ‘Dance for Everybody’ in 1987 together with other dancers which was attended by 100 people. The basis of his work is contact improvisation out of which he developed DanceAbility. I took part in 1985 and 1986 in New York and then started to give the first contact workshops at the institute. I was fascinated by his radical approach and later invited him to hold a guest course at the institute. Since then many students have completed his DanceAbility training.
Over many years a wonderful project was held in the castle of Goldegg near Salzburg – Spiel-Raum-Musik (Play-Space-Music) in which professional musicians who enjoyed experimenting and people with disabilities came together for a week to improvise. Later dance (with Wolfgang and myself and later other dancers) and visual arts were added.
These experiences have not only influenced the MDSI major but the whole institute. The work with all people whether young or old, with or without disabilities, does not start with the area of dance within the major MDSI. I try to have this attitude in all my classes – focusing on sensitivity, observation, perception, attention, action, reaction and reflection. The method includes everyone who is there and who wants to take part.

Susanne Rebholz, MA,

Studied at the Orff Institut, teaches Dance and Teaching Practice at the Orff-Institute, University Mozarteum. Dance performances alone, as a duo and with groups. Free-lance Movement Therapist. Founding member of the performing group “das Collectif”. Teaching internationally.

Aus der Praxis von MTSI

From the practical work of MDSI

Inklusion erleben – Inklusion gestalten… Ein Projekt mit Kindern und Sonderschul-Lehramtsstudierenden

Angelika Holzer

Wie können wir lernen, integrativ zu handeln, inklusive Lernräume zu gestalten?

Aus meiner Erfahrung müssen wir Inklusion selbst erleben, dann können wir sie vielleicht für andere erlebbar machen. Tiefgehendes Lernen geht einher mit sinn(en)hafter Auseinandersetzung, mit berührt sein, sich angesprochen fühlen, sich ganz einbringen, meist mit achtsamer, wertschätzender Begegnung.

Aus diesen Gedanken entstand das Tanzprojekt, an dem Studierende des Lehramts für Sonderschule (Pädagogische Hochschule Steiermark) gemeinsam mit Kindern und LehrerInnen der Landessonderschule Kalvarienbergstraße in Graz über ein Semester teilnahmen.

Einige Studierende begegneten erstmals Menschen mit schweren Behinderungen, sie konnten ihre natürlichen Berührungsängste abbauen und waren oftmals erstaunt, was diese Kinder tatsächlich können. Die Orientierung an den Möglichkeiten und Kompetenzen aller Teilnehmenden konnte in diesem Rahmen praktisch erlebt werden. Eine studentische Teilnehmerin formulierte ihre Erfahrung so:

> „Besonders wichtig war und ist mir die Begegnung auf Augenhöhe als Begegnung unter Gleichen, dass ich weder in der Rolle der Animateurin, noch der Motivateurin bin, sondern dass ich im Sinne der Würde der Menschen ihren Tanz mit dem Leben wahrnehme und meinen hinzufüge. Dass wir durch die Begegnung etwas schaffen, was nicht geplant werden kann, etwas was vorher noch nicht da war, was uns aber auch tiefer berührt als etwas Gewolltes.“
>
> Sabine Stockinger Aldrian, Studentin

Zur Umsetzung

8.20 Uhr im Turnsaal der Sonderschule Kalvarienberg in Graz. 14 Studierende sitzen mit mir im Kreis, aufgeregt, neugierig, unsicher, erwartungsvoll … Die Tür öffnet sich und die ersten neugierigen und mutigen Kinder strömen herein, gehen gleich auf uns zu, beginnen zu sprechen, lachen, andere beobachten uns aus einem Sicherheitsabstand, einige Kinder werden im Rollstuhl in den Kreis gebracht, wir wissen nicht genau, wie sie kommunizieren, was sie wahrnehmen …

Der Begrüßungskreis, der immer gleich abläuft, beginnt. Die Freude der Kinder am Sich- Vorstellen mit einer Bewegung steckt alle an. Ein Junge sitzt im Rollstuhl. Sein Lehrer sagt stellvertretend: „Ich bin Johann.“ Wir warten auf Johanns[1] Bewegung. Gebannt blicken alle zu ihm, nach einer endlos scheinenden Weile hebt er langsam und mühevoll die Arme, nur ein kleines Stückchen, der Lehrer unterstützt seine Bewegung, Johann beginnt zu strahlen. Wir sind berührt und antworten mit einer Bewegung, manche drehen sich im Kreis, einige strecken die Arme hoch, andere springen,… Hier haben wir erlebt, wie jemand Zeit und Raum und dann Unterstützung bekam, um sich selbst auf seine ganz eigene Art einzubringen.

> „Ich konnte für mich mitnehmen, dass es wichtig ist, den Kindern Zeit für einen Impuls zu geben. Bei manchen dauert es einfach länger“
>
> Claudia Roloff, Studentin

Anna, ein sehr schüchternes Mädchen geht mit eingezogenem Kopf einen Schritt nach vor und wieder zurück. Eine Betreuerin sagt: „Schau, tanz doch richtig, dreh dich im Kreis, …“ ich lenke ein: „Anna hat einen ganz kleinen Schritt nach vor und wieder zurück gemacht, vielleicht können wir alle als Antwort auch eine Bewegung in zwei Richtungen machen,…“ Anna strahlt, fühlt sich angenommen. Im Laufe des Semesters verwandelt sie sich in eine Tänzerin, die auch gerne die Gruppe führt oder sogar den ganzen Raum mit ihren vielfältigen Bewegungen dirigiert. Die Lehrerin erzählt begeistert, dass sie das 10jährige Mädchen noch nie so selbstbewusst erlebt hat. „Du bist richtig, so wie du bist“ ist eine Grundbotschaft, die Vertrauen stiftet. „Wer kreativ sein will, braucht also Vertrauen in sich selbst, in seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, in die eigenen Erfahrungen und das eigene Wissen“ (Gerald Hüther 2008, S. 122)

Warum Tanzimprovisation?

Das Projekt wurde nach Methoden von DanceAbility durchgeführt. „Wer atmen kann, kann tanzen“, dieser Ausspruch von Alito Alessi (Gründer von DanceAbility) ist ein Grundmanifest dieser Arbeit. Bewegung als ureigenes Ausdrucksmittel ermöglicht allen, sich zu entfalten. Alessi hat die Erfahrung gemacht, dass es in inklusiven Gruppen weniger Angst gibt, eigene Veränderungen zuzulassen, hier fällt es leichter, improvisieren zu lernen. Er meint: „I think the more ways of moving and thinking that we are exposed to, the more we can step out of our personal, familiar ways of doing things, and the more freedom we give ourselves to move in new ways.“
(ALESSI/ZOLBROD 2008)

Improvisation eignet sich aufgrund der Offenheit, des experimentellen Umgehens mit den Dingen, der Spontanität, der Ganzheitlichkeit, der Unberechenbarkeit hervorragend für heterogene Gruppen.

Eine große Herausforderung für die Lehramtsstudierenden war der ungewohnte Zugang zur Bewegung. Wo kommt Bewegung her, wenn es kein vorgegebenes Bewegungsmaterial gibt und auch keine Musik, die mich von außen bewegt. Genau dies sind aber meist konstituierende inkludierende Momente. Jeder Mensch kann sich von sich aus bewegen, aber nicht jeder kann vorgegebene Bewegungen nachahmen. Die wertschätzende Haltung gegenüber jedem Ausdruck und das authentische Verhalten der Kinder schufen einen Raum, in dem auch diese Unsicherheiten losgelassen werden konnten.

> „Mich berührte sehr die Ehrlichkeit und die Authentizität eines jeden Tänzers/ einer jedenTänzerin. Da legten alle ihre Masken ab und waren einfach nur sie selbst. Jede und jeder wurde genau so aufgenommen und akzeptiert wie sie waren.“
>
> Julia Trummer, Studentin

Zum Umgang mit Musik

Meist wird Musik als Atmosphäre-auslösendes Element im Hintergrund eingesetzt. Diese Musik gibt keinen prägnanten Rhythmus vor. Für manche Übungen wird hingegen aktionsreiche, bewegungsanregende Musik verwendet, wenn z.B. der Lovetrain getanzt wird (dazu wird eine Allee gebildet, jeweils die beiden gegenüberliegenden Partner tanzen miteinander vom Anfang bis ans Ende der Allee und reihen sich wieder ein). Eine weitere Variante ist, mit passenden Musikstücken Gestaltungen zu untermalen (z.B. ein Tango, What a wonderful world, …).

Gundprinzipien der Arbeit

Jedes Individuum ist einzigartig und unvergleichbar, jeder Körper hat Fähigkeiten und Einschränkungen, aber weder das Eine noch das Andere definieren das Potential eines Menschen zum Tanzen. Der Unterricht wird auf den Gemeinsamkeiten der Menschen aufgebaut. Die Lehrkraft führt am Anfang einer Stunde den sogenannten Screening Prozess durch. Durch gezielte Beobachtung werden Bewegungsprinzipien herausgefunden, die alle Teilnehmenden durchführen können. Auf dieser Basis werden inklusive Aufgabenstellungen für den Unterricht gewählt, es werden also nur Übungen angeleitet, die für ALLE ausführbar sind.

„Behinderte begaben – Begabte nicht behindern!“ (KELLER 1996, S. 174) ist eine der größten Herausforderungen in der inkludierenden pädagogischen Arbeit.

Jeder Mensch kann seine Bewegungssprache erweitern und bekommt Techniken vermittelt, welche die Grundlage für den gemeinsamen Tanz bilden. Individuelle Bewegungsmuster werden einbezogen, und

aufgegriffen und dadurch zu wichtigen Elementen des gemeinsamen Tanzes. Dabei kommt es auch vor, dass ganz nach Vorbild von Wilhelm Keller „einfache Aktionen als Schlüsselrolle aufgewertet werden“. (Keller 1996) Dies kann bei Keller die Eröffnung eines Stückes mit einem Beckenschlag sein, bei DanceAbility der Beginn einer Improvisation durch einen gerufenen Laut oder durch eine spezielle Bewegung.

Die positive Arbeitsatmosphäre (Hüholdt 1995) ist eine wesentliche Voraussetzung für Motivation, welche grundsätzlich durch das Annehmen jeder Person mit allem was sie in diesem Moment ausmacht, erreicht wird. Die Offenheit der Lehrenden, dem Menschen somit immer wieder neu zu begegnen, ihn wahrzunehmen und wertzuschätzen, was er jetzt kann und tut, schafft einen sicheren Raum für die persönliche Entfaltung. Dazu braucht es den improvisatorischen situationsorientierten Ansatz, der auf die Situation der jeweiligen Gruppe eingeht.

Das Prinzip der Entscheidungsfreiheit spannte sich wie ein roter Faden durch alle Phasen des Projekts. Studierende, die nicht tanzen wollten, bekamen Beobachtungsaufgaben, und bereicherten die Reflexion. Kinder wie Erwachsene konnten jederzeit Pausen machen – ein interessanter Lernprozess für die ganze Gruppe. Wie normal es doch sein sollte, auf die eigenen Bedürfnisse zu hören, und doch ist es keineswegs normal, diesen in einer Lerngruppe auch nachgehen zu dürfen…

Von der Selbstwahrnehmung zur Interaktion: Immer geht es in erster Linie um die Wahrnehmung der eigenen Bewegung, dann um das tänzerische Miteinander, das Wahrnehmen der PartnerInnen und das Reagieren auf diese. Vom Ich zum Du zum Wir zum Ihr… ist ein Leitfaden der Arbeit. Meist lässt sich nicht abschätzen, wie sehr ein Mensch mit einer Mehrfachbehinderung sich wahrnimmt, geschweige denn Entscheidungen treffen kann. Deshalb werden viele Angebote gemacht, um diese Fertigkeiten zu entwickeln.

Ein differenzierter Umgang mit Struktur und Freiraum wird angestrebt. Alle Improvisationsaufgaben geben Freiraum für die eigene Interpretation, gleichzeitig ist klar, welche Aufgaben zu welcher Zeit, wo im Raum und in welcher Gruppenkonstellation umgesetzt werden sollten.

Der methodische Aufbau des Unterrichts gibt eine Struktur vor:

1. Orientierungsphase/Ankommen

Nach dem Ankommen im Raum treffen sich alle im Kreis. In dieser Raumform kann jede/r jede/n wahrnehmen, damit wird die Basis für die Gemeinschaft geschaffen.

2. Vorbereitungsphase/Aufwärmung

In diesem Projekt wurde der Begrüßungskreis (s.o.) als Ritual eingeführt. Die Kommunikationsmöglichkeiten der Teilnehmerinnen werden von allen wahrgenommen(z.B. wenn Heidi mit dem Finger nach oben zeigt, bedeutet dies „Ja“, wenn sie den Mund verzieht, sagt sie „Nein“). Diese Phase ermöglicht auch das Etablieren von gewünschten Umgangsformen. Z.B. explorieren wir Möglichkeiten, wie wir mit dem Menschen im Rollstuhl, und nicht mit dem Rollstuhl tanzen können. Kinder können demonstrieren, wie sie springen, auch wenn sie im Rollstuhl sitzen (es geht darum, Schwung zu holen, sich fliegend zu fühlen und wieder aufzukommen – das Abheben vom Boden wird nebensächlich).

3. Kreative Lern- und Gestaltungsphase/ Übungen, Choreographien

Das Einführen ins Thema (z.B. Führen-Folgen, Fortbewegung alleine, zu zweit, in der Gruppe, Parameter wie Zeit: schnell-langsam-still, oder Raum: weit-eng, groß-klein…) erfolgt meist durch die Demonstration einer Übung im großen Kreis. Die darauf folgenden Aufgaben werden meist in Kleingruppen oder zu

zweit exploriert, es wird improvisiert und zum Teil auch choreographisch gestaltet. Übungsvorgaben werden bei Bedarf von einzelnen Gruppen adaptiert und verändert. Dadurch entsteht eine innere Differenzierung, die alle am Unterricht teilhaben lässt.

4. Erntephase/Präsentation der Handlungsergebnisse, Reflexion

In der Erntephase gibt es unterschiedliche Präsentationsvarianten. Z.B. nach dem Prinzip „Weave the Web“ werden am Ende alle Übungen in eine Gesamtchoreographie verwoben, oder einzelne Gruppen zeigen ihre Gestaltungen, oder alle tanzen frei zur Musik und vertiefen das Gelernte. Zur abschließenden Reflexion treffen wir uns im Kreis und jede und jeder kann sich äußern. Die Bandbreite reicht von komplexen Analysen des Geschehens über Solotänze oder nonverbale Statements von Kindern, bis zu Äußerungen, wie: „heute war es schön, schwierig, laut, bunt, …“

Abschließende Gedanken

„Mein persönliches Fazit aus diesem Projekt ist, dass man wirklich Inklusion leben kann. Hier sitzen alle im gleichen Boot. Jeder sollte auf den anderen achten. Jeder kann tanzen und sich bewegen.“ Nicole Kalcher, Studentin

Ein großer Dank gilt Frau Direktor Rauscher, den Lehrenden der Schule und im Besonderen allen Teilnehmenden für ihre Offenheit und Teilhabe. Das Projekt fand großen Anklang und wird auch dieses Jahr mit neuen Studierenden durchgeführt. Die intensive Auseinandersetzung hat bei allen Beteiligten Spuren hinterlassen und ich glaube, dass dies ein kleiner Beitrag war für eine Zukunft ist, in der Inklusion in vielen gesellschaftlichen Bereichen gelebt werden kann.

1 Die Namen der Kinder wurden verändert.

Angelika Holzer, MA

Studium am Carl-Orff- Institut mit Schwerpunkt „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und Integrativer Pädagogik“. Seit 2004 DanceAbility Trainerin. Referentin zu Themen der Musik- und Tanzpädagogik und DanceAbility. Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Aus- und Fortbildung von Lehrenden), am J. J. Fux-Konservatorium (Lehrgang IMP) und am Kolleg für Sozialpädagogik in Graz. Aktiv bei diversen künstlerischen Projekten mit Musik, Tanz, Gesang.

LITERATUR:

Hüther, G. (2008): Die neurobiologischen Voraussetzungen für die Entfaltung von Neugier und Kreativität, http://www.geraldhuether.de/pdf/neurobiological_preconditions.pdf

Hüholdt, J. (1995): Wunderland des Lernens. Bochum: Verlag für Didaktik, 10. Auflage.

Keller, W. (1996): Musikalische Lebenshilfe. Mainz : Schott Verlag

Alessi, A. / Zolbrod,S. (2008): DanceAbility – the commitment to make Dance .Corpus http://www.corpusweb.net/index.php?option=com_content&task=view&id=826&Itemid=33

Dederich, M. (1998): Leiblichkeit, Kommunikation und Musik, 21. Jg., Heft 3, S. 33–46. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Graz ,Reha Druck

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Fröhlich,Ch. (2002): Präsenz und Achtsamkeit – Beiträge zur psychosozialen Prävention aus Musiktherapie und Elementarer Musikpädagogik. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH

López Melero, M.(2000): Ideologie, Vielfalt und Kultur – Eine Verpflichtung zum Handeln. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft (4/5)

Holzer, A. (2010): DanceAbility – Methodik und Philosophie des inklusiven tanzpädagogischen Ansatzes. Abschlussarbeit im Rahmen des Masterstudiums Elementare Musik- und Tanzpädagogik Salzburg. http://bidok.uibk.ac.at/library/holzer-dance-dipl.html

Summary

Experiencing Inclusion, Designing Inclusion … A project with children from a special school and teacher trainee students.

"I could take away for myself that it is important to give children time for an impulse. For many of them it simply takes longer." Claudia Roloff, student.

Johann sits in a wheelchair and cannot speak. We wait until he moves. After what seems like an extremely long time, he lifts his arm slowly and with a lot of trouble. The teacher support is his movement and Johann was radiant. We are moved and answer with a movement. Some turn a circle, a few stretch their arms high, and others jump. Here we have experienced how someone was given time and space with support in order to realize himself.

How can we learn to act integratively to create inclusive room for learning? We have to experience inclusion ourselves and then perhaps we can create that experience for others. This happened in a dance project with special education students (from the Pedagogical University Styria) together with children and teachers in the special school on Kalvarienbergstraße in Graz. Encountering people with severe handicaps can naturally break down a student's anxieties about contact and allow them to become engaged with the children. The principle of being free to make decisions was important. Students who did not want to dance were given tasks to observe. "You are correct just as you are" is a trusted basic message. According to Hüther (2008) trust is the basis for creative action. The openness of teachers to meet people anew and in that moment to appreciate them, creates a positive working atmosphere and a secure surrounding for unfolding the personality. (Hüholt 1995). Classes are built around the togetherness of the persons. At the beginning of the session the teacher conducts a "screening process" in which all the collective principles of movement are to be discovered. On this basis only those movements will be guided which are possible for EVERYONE.

Improvisation is most suitable for heterogeneous groups because of its openness, experimental approach, spontaneity, holistic approach and that fact that it is unpredictable. Movement as an original form of expression makes it possible for everyone to unfold. The project was carried through with methods from "DanceAbility". According to Alito Alessis' experience it is easier to permit changes in oneself when in inclusive groups and to improvise (ALESSI/ ZOLBROD, 2008). Music was used to create the atmosphere, as stimulation for movement or as an accompaniment to creative activity

About organizing the lesson: During the orientation phase everyone meets in a circle – the space formation for equal status. The warm-up serves to warm up the body and to establish the desired form of activity – for example, we're dancing with a person, not with his or her wheelchair. Communication possibilities are noticed by everyone – for example when Heike points her finger upward it means, "yes"; when she puckers up her mouth she is saying "no". In the learning and formation phase exercises are carried out and if needed, adapted by the group: Leading-following, fast-slow-still. In the final phase there are presentations of individual compositions and group reflection.

The intensive discussion with all who took part left traces behind and I believe that this was a small contribution to a future in which inclusion can come alive in many social areas.

Angelika Holzer, MA

Studied at the Orff Institute concentrating on Music and Dance in Social work and Integrative Pedagogy. Since 2004 a DanceAbility trainer. Consultant on themes of music and dance pedagogy and DanceAbility. She teaches at the Pedagogical University of Styria (training and teacher development) at the J. J. Fux Conservatory (Course on Integrative Music Pedagogy) and at the college for social pedagogy in Graz. She is active in various artistic projects with music, dance and singing.

Begegnung – Beziehung – Veränderung
Ein Erfahrungsbericht aus der Arbeit mit geistig mehrfach-behinderten Menschen

Barbara Rebecka Asperger

Ich habe am Orff-Institut „Musik in der Sozial- und Heilpädagogik“ studiert und arbeite nun schon fast 10 Jahre als Musiktherapeutin in einem Heilpädagogischen Zentrum. Meine KlientInnen sind zwischen 3 bis 23 Jahre alt.
In meinen ersten Jahren war es mir möglich gruppen- und projektorientiert zu arbeiten. Mit Jugendlichen gestaltete ich eine Band, mit einer inklusiven Vorschulgruppe einen Zirkus und ein Indianerprojekt und war auch in der Erlebnispädagogik tätig. Im Laufe der Jahre hat sich mein Aufgabengebiet gewandelt. Der Bedarf an musiktherapeutischen Einzelstunden für geistig mehrfach-schwerstbehinderte Menschen ist gestiegen, daher arbeite ich jetzt fast ausschließlich in Einzelsitzungen.
Ich werde im Folgenden von einer Einzelsitzung erzählen; Es geht mir darum zu berichten wie durch Begegnung Beziehung entstehen kann, und wie es möglich ist, durch Beziehungsarbeit Veränderungen zu bewirken.

PAUL (Name geändert):
Paul ist sechs Jahre alt. Er ist ein eineiiges Zwillingskind und hat drei weitere Geschwister.
Paul und sein Zwillingsbruder waren unzertrennlich. Es gab Tränen und Geschrei, wenn einer der beiden etwas ohne den anderen machen sollte. Diese gegenseitige Verbundenheit verwehrte ihnen, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und diese autark zu verwirklichen. Aus diesem Grund beschloss man, die Zwillinge in unterschiedliche Klassen einzuschulen und ihnen getrennte Therapien zukommen zu lassen. So kam es, dass Paul alleine zu mir in die Musiktherapie kam. Schon von Beginn an fiel es Paul schwer, mit mir in den Therapieraum zu gehen. Er vermied Blickkontakt, stieg kaum auf ein Angebote von meiner Seite ein, rannte davon und versteckte sich. Pauls Abwehr mitzukommen wiederholte sich Stunde für Stunde. Mal hatte ich „eine fauchende, wilde Katze“, mal ein „schlagendes, schreiendes Monster“ vor mir. Immer wieder lud ich Paul ein, ein Spiel mit mir zu beginnen, er wehrte es ab.
Ich suchte nach einer Unstimmigkeit zwischen uns, und stellte mir die Frage, ob es an mir läge und ob es nicht sinnvoller wäre, die Therapie abzubrechen. Da kam für mich eine Wende. In einem Gespräch mit seiner Lehrerin und der Logopädin erfuhr ich, dass Paul ähnliche Verhaltensmuster auch in anderen Einzelsituationen mit Erwachsenen zeigte. Im Gruppenverband aber war er unauffällig und angepasst.
Ich stellte mir seinen Alltag zu Hause vor, dabei wurde mir bewusst, dass es Paul fremd war mit einer erwachsenen Person alleine zu sein. Er war gewohnt einer unter vielen Kindern zu sein. Jeder Schritt seiner Entwicklung geschah gemeinsam mit dem seines Zwillingsbruders. Die Zweiersituation mit mir war für ihn befremdend, ja vielleicht sogar beängstigend.
Da fiel mir ein Selbstbauinstrument aus Haselnusshölzern ein, welches ich in meinem Studium bei Ernst Wieblitz in der Instrumentenwerkstatt gebaut hatte. Es hieß Herr Xyloton.
Herr Xyloton sollte von nun an der Dritte in unserem Bunde sein. Er sollte diese, für Paul befremdende Zweiersituation auflösen und ein weiteres Gruppenmitglied in unseren Stunden werden. Herr Xyloton konnte für mich ein Sprachrohr zu Paul sein, mit ihm Kontakt aufnehmen und als kleinster unserer Gruppe Vertrauen schaffen. Ich hoffte sehr darauf, dass die Begegnung mit dem Haselnussholzmännlein eine Veränderung bringen würde.
Der erste Kontakt von Paul zu Herrn Xyloton war – von außen betrachtet – nicht recht spektakulär. Zwar begrüßte Paul Herrn Xyloton, beantwortete ihm Fragen und kitzelte ihn auch am Bauch (=Glissando auf den Haselnusshölzern), aber das Interesse für Herrn

Xyloton blieb gering. Ich war geduldig. Stunde für Stunde lud ich Paul zu einem Kontakt mit dem Haselnussmännlein ein.
Und siehe da, eine Veränderung wurde spürbar.
Paul **will** etwas – er will **ganz schnell** zu mir ins Musiktherapiezimmer.
Paul **versteckt** sich – und Paul freut sich von mir **gefunden** zu werden.
Paul **wünscht** sich etwas – er wünscht sich **mit mir** am Klavier **zu spielen**.
Paul kann nicht genug haben – von Begegnungen mit Instrumenten in Beziehung mit mir.
Unsere Stunden sind jetzt für Paul viel zu schnell zu Ende.
Was hat sich verändert?
Vertrauen ist nicht selbstverständlich.
Vertrauen muss wachsen können und sich entfalten dürfen. Es braucht Geduld und ein Annehmen des anderen, so wie er ist. Es braucht Zuneigung und Beständigkeit, auch wenn mein Gegenüber mit Ablehnung und Abwehr reagiert.
In den Begegnungen mit der Handpuppe aus Haselnussholz ist es Paul möglich Sicherheit zu gewinnen. Herr Xyloton ist kleiner und ängstlicher als Paul, er kann vieles nicht und bittet Paul immer wieder um Hilfe. Er wünscht sich, dass Paul Töne auf ihm spielt, dass Paul ihm beim Begrüßungslied hilft und ihm ab und zu am „Bauch“ kitzelt. So gelingt es Paul sich Schritt für Schritt zu öffnen. Das bewirkt, dass Paul sich traut auch mir zu begegnen, sich mir anzuvertrauen, auch seine Wünsche mir gegenüber zu äußern, um sich damit wahrgenommen zu fühlen.
In diesen Begegnungen lernt Paul ein Beziehungsmuster kennen, welches ihm vielleicht neu ist. Es gibt ihm die Möglichkeit sich darin zu erproben und etwas Gemeinsames mit mir entstehen zu lassen. In diesem Miteinander ist Raum für Neues und wächst Bereitschaft für weitere Veränderung.
Nicht nur für Paul, auch für mich.

Barbara Rebecka Asperger, Mag.art.

Ausbildung zur Behindertenpädagogin, Magisterstudium für Musik- und Tanzpädagogik (Abschluss 2006) am Orff- Institut, weitere Ausbildungen für Spielpädagogik, Erlebnispädagogik und Klettertherapie, diverse Fort- und Weiterbildungen
Arbeitet als Musiktherapeutin mit geistig mehrfach behinderten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Bayern, als Musik- und Klettertherapeutin im Frauenhaus Salzburg und als Clowndoktorin in Salzburg.

Summary

Meeting – Relationship – Change

A report of an experience working with multiple handicapped people.
I studied “Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy” at the Orff Institute and have worked almost ten years as a music therapist in a center for curative pedagogy. My clients range in age from 3 to 23 years.
During my first year it was possible for me to work in groups and with projects. I established a band with teenagers, a circus and a project about red Indians with an integrative preschool group and was also active in experiential education. During the course of the years the area of my assignments was altered. The need for single sessions for multiple handicapped persons grew and I now work almost exclusively with individuals.
What follows is a report about a case of individual lessons. I tell about how through an encounter a relationship arose and how it is possible through this relationship to bring about changes.

PAUL *(name changed)*
Paul is 6 years old. He is one of identical twins and has three other siblings. Paul and his twin brother were inseparable. There were tears and shouting when one of them did something without the other. This interdependent bond did not permit them to perceive their own needs and to realize them autarkically. For this reason it was decided to teach the twins in separate classes and to treat them therapeutically separately.
So it happened that Paul came by himself to me in music therapy. Right from the beginning Paul found it difficult to go along with me in the therapy room. He avoided eye contact, scarcely responded to anything I offered, ran away and hid himself. Paul's defense to go along with me repeated itself hour for hour. Once I had a "growling wild cat" and another time an "explosive hollering monster" in front of me. I always invited Paul to begin to play with me – he staved it off. I looked for a discrepancy between us and asked if the problem lay with me and whether it would be more reasonable to break off the therapy. Then there came a change for me. In a talk with his teacher and speech therapist, I found out that Paul had similar behavioral patterns also in other isolated situations with adults. In a group, however, he was inconspicuous and adapted.
I imagined his day at home and I became conscious of the fact that it was strange for Paul to be alone with a grown-up person. He was used to being with many children, and every step of his development happened together with his twin brother. The one to one situation with me was strange for him and perhaps even frightening.
Then I though about a self-made instrument of hazelnut twigs that I built in a class with Ernst Wieblitz during my studies. It was called, "Mr. Xyloton". Mr. Xyloton should now be the third one in our league. It was intended to solve the situation of Paul's being alone in the one to one relationship and to be a further group member during our sessions. Mr. Xyloton could be a "mouthpiece" for me to Paul, to make contact with him and as the smallest one in our group, to create trust. I had strongly hoped that the encounter with the "Hazelnut twig man" would bring about change. The first contact with Paul to Mr. Xyloton wasn't at all spectacular viewed at objectively. Paul did greet Mr. Xyloton, answered his questions and "tickled him on his belly" (a glissando on the twigs), but the interest for Mr. Xyloton remained low. I was patient. Hour for hour I invited Paul to make contact with the little Hazelnut man.
Lo and behold, a change was noticed.
Paul ***wants*** *something - he wants to come* ***very quickly*** *to me in the music room.*
Paul ***hides*** *– and Paul is happy when I* ***find*** *him.*
Paul ***wishes for*** *something – he wishes to* ***play with me*** *on the piano.*
Paul can't have enough – of meeting with instruments in relationship with me. Our sessions now come too quickly to a close.
What changed?
Trust is not a matter of fact.
Trust has to grow and be allowed to unfold. It needs patience and an acceptance of the other as he is. It needs affection and consistency even when my opposition reacts with denial and defense.
In the encounter with the little hand puppet of hazelnut twigs, it's possible for Paul to win some security; Mr. Xyloton is smaller and even more frightened than Paul. He doesn't know a lot and keeps asking Paul for help. He wishes that Paul plays tones on him, that Paul helps him with the "Greeting Song", and every now and then to "tickle his belly". Thus it was possible to Paul to open up step by step. The effect was that Paul even trusted meeting me, to express his wishes to me and to feel noticed.
In this encounter, Paul learned a pattern of behaviour that is perhaps new to him. It gives him the opportunity to experiment and let something happen together with me. In this being together there is room for some new and the readiness for further developments
Not only for Paul but also for me.

Barbara Rebecka Asperger, Master of art

currently employed as music therapist in Salzburg and Germany. She works with mentally handicapped people and at the woman's home in Salzburg with music, dance and outdoor activities. Moreover she is active as a clowndoctor. She received a Master in pedagogics of music and dance from the Orff-Institut in 2006. Additionally she specialized herself in pedagogics of game and outdoor activities and the support of mentally handicapped people.

Orff-Schulwerk in a Greek school with mentally disabled children

Maria Filianou

The philosophy of Orff-Schulwerk, as well as its pedagogical principles, are in accordance with current pedagogical theories. Orff's Elemental Music and Movement/Dance Education is a multifaceted approach which promotes different means of artistic expression. It is an Interdisciplinary educational approach which can support the idea of multiculturalism in education. Some of the main goals of Orff's and Keetman's concept are to preserve cultural identity, as well as to address groups with disabilities encouraging their social inclusion. It is a teaching approach adapted to the personal needs of students by enabling self expression according to each person's potentials and capacities.

This child-centered nature of Orff-Schulwerk is consistent with the basic pedagogical principles. The school curriculum is designed according to students' needs and particularities taking into serious consideration that individuals with intellectual disabilities require special educational planning and personalized didactic aims.

Mental development and in general the acquisition of mental skills are enhanced by the method "learning by doing". Children's active participation enables them to face challenges and also to acquire positive attitudes and behaviour. When the process of teaching is accomplished in a cheerful way, children feel accepted and encouraged. Students with mental disabilities need to feel that they are capable of meeting with success. This critical need is enforced because these children often experience feelings of failure in real everyday life. In an Orff-Schulwerk lesson, the content of the teaching gives these students the opportunity to to feel successful.

Another aim of this form of education, addressed to the mentally retarded disabled is to facilitate their everyday life, strengthen their communicative skills, help them to be autonomous and socially integrated. In a word, it is the principle of functionality which matters.

The teaching practice, which is applied in our elementary school for children with mental disability, is designed according to fundamental principles which are shared by both special education and Orff-Schulwerk. In our case, we managed to prove that Elemental Music and Movement Education is applied supportively to Special Musical Education.

This text refers to last year's teaching practice which involves a circle of lessons carefully planned. The main theme of these lessons is "The four seasons of the year: natural changes and seasonal customs". The choice of this exact theme leads to the application of an interdisciplinary approach. According to the Hellenic curriculum for children with mental retardation, overall knowledge is achieved when the senses are used in an interdisciplinary way. The combined cognitive subjects include language, mathematics, environmental studies, geography, social skills, and aesthetic education. As far as students with serious mental disability are concerned, this selected theme promotes cognitive skills such as experience of self, independence evelopment of social relationship and communication.

Lessons are planned according to the curricula for students with mental retardation. Swanwick's theory (CLASP) (1979) about musical education, proposes five points in order to cover the content of musical education. These points have been adopted by the curricula and are: composition,'literature, audiation, performance and skills (Markea, 2010). Lessons are organized in four groups corresponding to the four seasons of the year. Taking into consideration these points and techniques of Orff-Schulwerk, every teaching hour is designed carefully by the music teacher. Most times, the official structure of an Orff lesson is used. Starting with a welcome song, followed by warming-up activities, an activity inspired by and intruduced by the specific teaching material (i.e. by a song which has to be taught), elaboration and exper-

imentation, performance, evaluation and lastly a goodbye song. This strict sequence of activities during the lesson is especially necessary and useful for children with mental retardation. As Kleanthous and Papadimitriou claim, "experiences, which are not logically connected, have a negative impact in students, not giving a vital goal in their action" (Matsagouras, 2011).

Due to the fact that children with mental disabilities often lack self motivation and are easily distracted, the same teaching material is presented several times with some changes and variations. For example, the learning of a song is achieved in a repetitive way by making changes such as instruments, roles and activities.

Music, movement and speech in combination results in diverse modulations of the working methods, which include different activities, means and materials. Sometimes there is a moving group while another one plays percussion and sings. After their evaluation, differences in students' learning maturity, which may arise after a procedure of evaluation, play a significant role in our teaching. When practicing the reading of a rhythmical phrase, we use the syllables of their names, different shapes descriptive of the instruments and classical notation. Learning of the lyrics is also a pleasant and effective activity during the song teaching. Dramatization as well as visual representation is an easy, enjoyable and effective way to achieve memorization of the lyrics (i.e. using sketches instead of words).

Students are encouraged to sing solo in the context of individualized learning. This teaching of singing follows the technique of fading scaffolding. Namely, a song is presented by the music teacher, then by the teacher and students together, until the point when students can sing it by themselves.

In order to help students to overcome their hesitation in movement activities, we use visual stimuli and objects to promote their imagination and inventiveness. This continuous effort gives them confidence and self-esteem so that they can experiment and explore their possibilities. In collaboration with the gym teacher, school celebrations often include the presentation of a musical performance and a simpler version of a traditional dance.

The use of the Orff instruments helps children to learn rules such as waiting their turn, as well as improving movement coordination and control. Playing percussion contributed to the understanding of rhythmical synchronization. Selected musical pieces include stable rhythmical motives to enhance the feeling of security.

Another important characteristic of this teaching is the combination of music listening with other activities in which all students must participate actively. During music listening, students are instructed either to move or to play the instruments along with the rhythm, to sing etc. Children who are not able to express their feelings verbally, are encouraged either to work in pairs or to express themselves artistically (i.e.to paint).

During the year, along with their participation for the school celebrations (national, religious celebrations etc) students are being evaluated in cognitive, emotional, psychokinetic and social levels. The development of social behaviour and emotional attitude, traits which impact the whole personality of students, stands as the priority in our teaching method. Possible disagreements or behavioural problems are confronted collaboratively by an interdisciplinary team which consists of the psychologist, the social worker, the class teacher and the music educator. During the performances, students with different disabilities, such as Down Syndrome, Williams Syndrome and various mentally difficulties manage to work harmoniously together.

Students with Williams Syndrome love and enjoy music; it seems that they are talented when they play music. «Smiling, sociable, and often both musically interested and adept, persons with Williams syndrome (WS) have only recently been recognized as having specific abilities that differentiate them from others with disabilities» (Reis et al. 2003) Students' with WS participation in the school's choir improves the quality of the choir's performance.

The final celebration of the school year is a farewell festival, where teachers along with parents and friends say goodbye to the graduate students. Once, on this occasion, a song was dedicated to these students. The class teacher wrote the lyrics and the music teacher composed the music. This song was sung beautifully by the children creating a hopeful atmosphere for all.

"And tomorrow, tomorrow,
when summer comes
as little travelers with dreams
we begin our way to the big school!"
(lyrics: Mavrogonatou, E.)

REFERENCES:

Markea, G. (2010). Διαθεματικό σχέδιο εργασίας στο μάθημα της μουσικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Η περίπτωση του εμβατηρίου. https://www.google.gr/search?q=Υποβολή+(Γεωργία+Γ.+Μαρκέα,+2010).doc+Παιδαγωγικό+Ινστιτούτο&ie=utf-8&oe=utf-8&

Matsagouras, E (2011). Project Based Activities in Secondary Education: http://ebooks.edu.gr/2013/course-main.php?course=DSGYM-A119

Reis, Sally M., et al. (2003) Minds Music: Using a Talent Development Approach for Young Adults with Williams Syndrome. Exceptional Children–69 (Spring 2003): 293314.

Filianou Maria, MA in Special Education

studied Music, Philosophy, Pedagogy and Psychology. She works as a music teacher for mentally disabled children and Pervasive Developmental Disorders. She teaches on the three-year Course of Music and Movement Education C. Orff (Moraitis school) in Athens. Vice President of the Hellenic Orff-Schulwerk Association.

„Real me-Project" – Ein Entwöhnungsprogramm[1] für mediensüchtige Kinder und Jugendliche

Yukiko Mizokami

Einführung

Seit den 80er Jahren verbreiteten sich in Japan's Kinderzimmern rasch verschiedene Medien, wie TV, Video, Computerspiele, Internet, Mobile-Phone und Smartphone. Die Folge ist, dass sich dadurch das Alltagsleben der Kinder ändert und viele von den Medien abhängig werden. Um dem entgegen zu wirken, wurde der Verein „NPO-Kinder und Medien" in Japan gegründet. Diese Organisation machte eigene Untersuchungen zu den Auswirkungen der Medien auf den Gesundheitszustand der Kinder und Jugendlichen. Sie entwickelte auch ein prophylaktisches und Entwöhnungs-Programm für Mediensucht. Da Mediensucht und „Mangel an Selbstausdruck", „Kommunikationsschwäche" und „Verarmung der familiären Kontakte" oft zusammenhängen, wurde in den Jahren 2009 und 2010 ein Theater-Projekt als prophylaktisches Programm von dieser Organisation an 20 Grund- und Mittelschulen durchgeführt. Da man jedoch merkte, dass für bereits mediensüchtige Kinder ein intensiveres Programm erforderlich ist, entstand 2011 das „Real me-Projekt" als weiteres Programm.

„Real me-Project"

Das gesamte Projekt bestand aus vier Teilen:

1. Ein fünftägiges therapeutisches Programm
2. Erstellen eines Medien-Tagebuchs
3. Telephonische Unterstützung (Einmal pro Monat nach dem ersten Abschnitt)

4. Fortsetzungsgespräch (Im Oktober und Dezember 2011)

Mir wurde der musiktherapeutischen Teil übertragen. Dieses fünftägige Entwöhnungsprogramm für mediensüchtigen Kinder und Jugendliche wurde im Sommer 2011 veranstaltet. Der Veranstaltungsort lag in Südwest-Japan (Fukuoka). Es gab insgesamt 12 Teilnehmer im Alter 7 bis 13 Jahren, davon 9 Jungen und 3 Mädchen. Während der Veranstaltung wurden die Kinder von ihren Eltern getrennt. Während dieser fünf Tage begleiteten Erwachsene, die über psychologische Grundkenntnisse verfügten, jeweils drei Kindern. Die Kinder und Jugendliche verzichteten in dieser Zeit auf den Kontakt mit Medien. Ihre Eltern kamen am dritten Tag, um an der Schulung über Mediensucht mit ihrem Kind teilzunehmen. Am letzten Tag stellten sie mit ihrem Kind gemeinsam eine Collage her.

Zielsetzung dieses Projektes

Die zeitintensive Beschäftigung mit den Medien bewirkten bei Kindern häufig folgende Probleme: Störung ihres Lebensrhythmus, Verarmung der Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit aufgrund begrenzter Gelegenheiten zu lebendigen Beziehungen. Die Folge ist ein geringeres Selbstwertgefühl.

Dieses Projekt hatte zum Ziel, bei den mediensüchtigen Kindern durch das Erleben der verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Tätigkeiten (Malen, Theaterspielen und Musizieren) möglichst viele Sinne anzusprechen und dadurch dem „wahren“ Ich zu begegnen. Die Kinder konnten erfahren, dass es außer Medien noch andere Freuden gibt. Dies sollte insgesamt ihr Selbstwertgefühl stärken und die Betroffenen aus ihrer Abhängigkeit von den Medien befreien. Dieses Projekt war ein wegbereitender Versuch in Japan. Doch hat sich die musikalische und heilpädagogische Arbeit mit diesen Zielen bisher noch nicht allgemein durchgesetzt.

Verlauf des Programms

Alle Kinder erfuhren innerhalb von drei Tagen zweimal alle drei Workshops (Malen, Theaterspielen und Musizieren). Jeder Workshop dauerte zwei Stunden. Am vierten Tag entschieden sich die Teilnehmer für einen Workshop, der einen ganzen Tag dauerte. Mein Part war im ersten Teil die musikalische Arbeit. Im zweiten Teil übernahm ein Kollege Bodypercussion. Ich stelle im Weiteren meine musikalische Arbeit vor.

Musikalische Arbeit mit mediensüchtigen Kinder

Da ich für den ersten Teil der musikalischen Arbeit verantwortlich war, habe ich folgende Ziele verfolgt:

- Einen sicheren Raum zu schaffen, damit die Kinder sich „ angenommen“ fühlen können um dadurch ihre Eigeninitiative zu fördern.
- Sowohl Eigen- als auch Fremdwahrnehmung anzuregen
- Gegenseitige Kontakte zu unterstützen

Die Kinder kannten sich vorher nicht, so versuchte ich zuerst die Atmosphäre und ihre angespannten Körper mit Musik aufzulockern. Dafür verwendete ich viel Bewegung und spielerische Elemente.

- Am Anfang saßen alle Kinder im Kreis. Ich begleitete mit der Gitarre und wir sangen gemeinsam ein kurzes bekanntes Lied. Ich überließ es den Kindern, wer überhaupt mitsingen mochte. Während des Singens gaben die Kinder einen Ball an den Nächsten weiter. Wer beim Schluss des Liedes den Ball hielt, stellte sich kurz vor. Durch das mehrfache Wiederholen des Singens wirkten die Kinder zuletzt etwas lockerer.
- Beim Singen versuchte ich deutlich und klar zu sein, um den Kinder Halt geben zu können. Es sollte jedoch nicht zwingend und dominant klingen.
- Freie Bewegung mit der Musik (CD) , in der viele Pausen und Wiederholungen waren. Bei jeder Pause sollten die Kinder ein anderes Kind berühren.
- Freie Bewegung wurde durch Musik und ihre Atmosphäre unterstützt und dieses „Berühren“ in der Pause der Musik war auch ohne direkten Blickkontakt möglich.
- Bevor die Kinder miteinander kommunizierten, kamen sie über ihre Musikinstrumente (wie große Trommel, Xylophon und Metallophone u.a.) in Kontakt. Dadurch konzentrierten sie sich zuerst auf die Wahrnehmen von Rhythmus und Klang.
- Bei der Aufgabe „Gemeinsam einen Rhythmus finden“, konzentrierten die Kinder sich auf das Spüren von anderen Rhythmen. Beim „Führen und Folgen“ zeigte ich zuerst die „Führer“- Rolle und die Kinder folgten (bzw. imitierten) gleichzeitig, was und wie ich auf der Trommel spielte. Es entstanden plötzlich zwei unterschiedliche Rollen auf der

Trommel. Danach versuchten einige Jungen selber die „Führer“-Rolle zu übernehmen und hatten Spaß dabei.

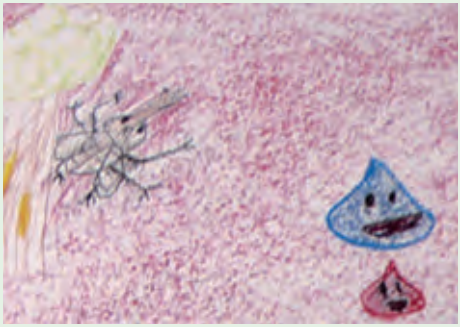
- Verschiedene Instrumente und Klänge erleben: Jeder wählte ein für ihn passendes Instrument aus und spielte dieses vor. Jeder Klang wurde von den anderen angehört und die Aufforderung zum Einsatz des nächsten Kindes wurde danach durch Blickkontakt gegeben.
- Die Kinder wirkten am Anfang wegen des „Vorspielens“ etwas zurückhaltend. Im Laufe der Zeit wurden sie jedoch sicherer.
- „Dirigentenspiel“: Das „Dirigieren“ wurden durch freie Gestik angezeigt. Die Kinder nahmen nur Schlaginstrumente, um ein Klangchaos zu vermeiden und damit sich der „Dirigent“ nicht überfordert fühlte.
- Durch das Dirigentenspiel entstanden verschiedene Kommunikationsebenen, wie „Vermitteln“, „Annehmen“ und „sich gemeinsam ausdrücken“. Die Kinder erlebten dabei das reale und lebendige „Gegenüber“, das nicht wie ein Computer-Spiel handelt und reagiert.
- Zum Schluss hielten alle im Kreis ihre Hände mit geschlossenen Augen. Dazu spielte ich Rohrglocken mit abnehmender Lautstärke bis zu Stille. Sie hörten intensiv dem Klang zu. Damit schloss die ganze Stunde.
- Da mediensüchtige Kinder in ihrem Alltagsleben sich oft optisch orientieren, nahm ich an, dass das „Zuhören in Ruhe“ ihnen besonders fehlt. Aus diesem Grunde fand ich es sehr wichtig, zur Ruhe zu kommen und damit ein richtiges „Schluss“-Gefühl zu spüren.

Resümee

Einige Kinder wirkten zu Beginn wegen ihres Schlafmangels etwas schläfrig. Aber durch die musikalische Arbeit kamen sie allmählich mit „sich Selbst“, mit „ihrer Umgebung“ und „dem Anderen“ in Berührung. Ich beobachtete, dass sie im Laufe der Stunden die Kommunikation genießen konnten. Innerhalb der gesamten Stunden wechselten aktive und ruhige Tätigkeiten ab. Somit wurde „Spannung“ und „Entspannung“ ausbalanciert. Da das Alter der Kinder so unterschiedlich war, wurde es für das sieben-jähriges Kind teilweise schwierig, seine Konzentration zu halten. In musiktherapeutischer Hinsicht wurde das Nähe-Distanz-Bedürfnis der Kinder besonders berücksichtigt. Das Ziel war, dass die Kinder sich Schritt für Schritt näher kommen sollten, damit sie besser miteinander kommunizieren konnten.

Es gab keine Langzeituntersuchung, wie sich die Teilnahme an diesem Projekt auf das weitere Medienkonsumverhalten ausgewirkt hat. Ob es gelungen ist, die Kinder und Jugendlichen so in ihrer Persönlichkeit zu stärken, dass sie selbständig ihren Medienkonsum beschränken konnten?

Das Projekt hat aber zumindest für dessen Dauer etwas bewirkt: am ersten Tag sollten die Teilnehmer ein Bild nach ihren eigenen Ideen malen. Es fiel auf, dass viele zuerst ängstlich wirkten und mit dem Malen nicht recht beginnen konnten. Am letzten Tag des Projektes stellte man ihnen die gleiche Aufgabe. Im Unterschied zum ersten Tag, begannen die Jugendlichen sofort mit der Umsetzung dieses Auftrages. Ich nehme an, dass die künstlerische und gestalterische Herangehensweise ihr Selbstwertgefühl gestärkt hat. Sie konnten entdecken, dass es außer den Medien auch andere interessante Beschäftigungen gibt.



Wie wir künftig mit Medien sinnvoll umgehen sollen, ist in unserer heutigen Informationsgesellschaft eine große Aufgabe. Es ist wichtig, die Auswirkungen auf die Kinder, die gerade in der Entwicklung sind, zu bedenken und zu erwägen, was musikalische Tätigkeit zum gesunden Heranwachsen beitragen kann.
Zum Abschluss möchte ich Frau Mariko Yamada und den „NPO-Kinder und Media“ in Japan danken, die mir viele Informationen gegeben und mich unterstützt haben.

---

1 Dieses Programm wird folgendermaßen definiert: es ist eine Maßnahme, damit mediensüchtige Kinder ihren Kontakt mit den Medien zu regulieren lernen und sich durch alternative Tätigkeiten von der Langzeitbeschäftigung mit den Medien entwöhnen.

2 Ich verwendete die CD aus „Musik und Tanz für Kinder“, Nr. 10, „Der Siebensprung“

LITERATUR:
Yamada Mariko, Ishida Tetsuya (2013): Mediaizontaisaku to shite no hyougenryouhou: Nishi-Nippon Bulletin of Art Therapy Nr.41

Yukiko Mikozami, Mag.art, Dipl.Musiktherapeutin

Ausbildung: Univ. für Musik und darstellende Kunst Wien, B-Studium „Musik und Bewegungserziehung“ am Orff-Institut , Univ. Mozarteum, Salzburg. 2006 Rückkehr nach Japan. Musiktherapeutische Arbeit mit Schwerpunkt: Kinder mit frühkindlicher Hirnschädigung, Autismus und Entwicklungsstörungen. Arbeit mit Erwachsenen in der palliativen Medizin. Seit Februar 2013 in Deutschland als Musiktherapeutin am Heckscher-Klinikum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie in Rosenheim.

Summary

The “Real me-Project” – a Withdrawal Programme for Media-addicted Children and Adolescents.

In the last decade the media have become more prominent in our daily life. Today it is difficult to think about not living with the Internet, mobile or “smart phones”. These media brought not only convenience for adults but also influenced the daily life of children. Children now have more opportunities to play computer games, online games or use any of the social network services(SNS). Of course these are fascinating, but there is a great danger of becoming dependent on them. Because of their dependency, some children have difficulties with their own “life rhythms”. Many suffer from lack of sleep. Media addicted children often have problems which impoverish their abilities in communication and expression because of the limited opportunities for living relationships. The result is a decreased feeling for self-worth. The Japanese organization “NPO Children and Media” held a five day event in the summer of 2011 as part of a program for withdrawal for media addicted children and youth – the “Real me” project. Within five days the children experienced various artistic and creative activities (painting, acting and making music). In this way as many of the senses as possible were addressed. The goal was to encourage their expressive and communicative abilities by encountering themselves and meeting the “real me”. This should ultimately lead to strengthening their own powers in order to free them from their dependency.
I undertook the musical part of this event. With this contribution I introduced my musical work. My training at the Orff Institute Salzburg thankfully influenced my thoughts about music therapy to a great extent. Because of the fact that one can foresee that media addicted children will be increasing in today’s society of information and in the schools, it is important to think about what musical activities can contribute to a healthy growth for these children and what we should consider in our observations. I would be happy if my example encourages further discussion.

Yukiko Mikozami, Mag. Art, Certified music therapist

Studies: University for music and the performing arts in Vienna; B course in Elemental Music and Movement pedagogy at the Orff Institute, University Mozarteum in Salzburg. Returned to Japan in 2006. Worked with music therapy concentrating on children with early childhood brain damage, autism and development dysfunctions. Worked with adults in palliative medicine. Since February 2013 in Germany as a music therapist at the Heckscher-Klinikum for children and youth psychiatry, psychosomatics and psychotherapy in Rosenheim.

Aus aller Welt

From Around the World

Japan

Aktivitäten der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft zum Bereich von Musik und Tanz in der sozialen und integrativen Pädagogik

In den letzten Jahren richtet sich das Augenmerk der Erziehungsanstalten in Japan in besonderem Maße auf behinderte Kinder und Jugendliche. Besonders die für die Früherziehung zuständigen Fachkräfte (in Kindergärten oder Horten) haben Schwierigkeiten, sowohl zu den Kindern als auch zu deren Eltern eine entsprechende Beziehung aufzubauen, weil zu dieser Zeit noch nicht klar ist, ob ein Kind eine so genannte Erziehungsbehinderung (Developmental Disorder) hat oder nicht. Um den Erfordernissen der heutigen Zeit gerecht zu werden, hat die Orff-Schulwerk-Gesellschaft Japan Seminare und Workshops über Musik und Tanz im Bereich der sozialen und integrativen Pädagogik veranstaltet, so etwa

- Workshops über Musiktherapie,
- Vorträge zum Instrumentalunterricht in der Sonderschule sowie über den
- Einsatz von Musik im Zusammenhang mit kommunikationsschwachen Menschen u.a.

In Zusammenhang mit dem letzten Thema stellte die Musiktherapeutin Mag. Yukiko MIZOKAMI (Absolventin des B-Studiums am Orff-Institut, anschließend Studium der Musiktherapie an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) Mitgliedern der japanischen Orff-Schulwerk-Gesellschaft ihre eigenen in diesem Zusammenhang in Japan gemachten Erfahrungen in einem Projekt vor mit dem Titel

- Ein Entwöhnungsprogramm für mediensüchtige Kinder

(Siehe S. 67.)

Wakako Nagaoka und Junko Hosoda

Ergänzung:

Über das von der japanischen Orff-Schulwerk Gesellschaft angebotene Programm hinaus hält Wolfgang Stange (AMICI Dance Theatre Company, London) seit vielen Jahren Workshops über in Japan für Lehrer, Eltern, Menschen mit Behinderung und andere Interessierte zu seinem Thema „Dance Dynamics“. Er ist auch Referent bei der jährlichen ‘Summer Arts School’ in Tokyo, organisiert von Yuko Ijichi (Muse Company, Tokyo).
musekk@aol.com, musemuseart@gmail.com
Die Summer School bietet für Erwachsene und Kinder mit Behinderung sowie für deren Lehrer und Betreuer Workshops an für Tanz, Kreatives Musizieren, Puppenspiel, Dichten und Malen.
Im Sommer 2013 war Shirley Salmon (Orff-Institut) zum dritten Mal Referentin für kreatives Musizieren bei der Sommerschule und hielt zudem weitere Workshops über Inklusives Muszieren für erfahrene Lehrer in Tokyo.

Die Redaktion

Russland

Seminare in Moskau

Der musikalisch-tänzerisch-pädagogische Ansatz von Carl Orff wird in Russland immer populärer und hat inzwischen grosse Nachfrage. In der letzte Zeit nimmt das Interesse am Orff-Schulwerk oder wie man auch sagt, der „Orff Pädagogik“ zu. Im Frühjahr 2013 sind weitere Schritte in ihrer Entwicklung in Russland gemacht worden.
In Moskau wurden im Februar und März dieses Jahres zwei interessante Seminare organisiert: „Musiktherapie“ und „Kreativer Tanz“. Beide Seminare erhielten große Resonanz und positive Reaktionen.
Das erste war ein Seminar zum Thema „Kreativität und Musik“, geleitet von Frau Ksenia Buric (Kroatien) und Herrn Krzhistov Stahyra (Polen). Die beiden Dozenten präsentierten eine Vielzahl von Ideen und praktischen Beispielen, wie man Musikerziehung

und Therapie kreativ gestalten kann. Der Veranstaltungsort wurde nicht zufällig gewählt, er fand in einem integrativen Kindergarten statt.

Über 20 Teilnehmer aus Moskau, Nischni Nowgorod, Jaroslawl, sowie aus den Städten Sibiriens und Tatarstans nahmen das Seminar sehr offen und begeistert auf. Das Thema Musiktherapie, sowohl mit Diskussuinen als auch mit spezifisch-praktischen Beispielen für die Arbeit mit verschiedenen Altersgruppen, ließ keine und keinen der Teilnehmenden gleichgültig. Die Ehrlichkeit und die Kreativität der Teilnehmern beeindruckte wiederum die Moderatoren.

Ein weiteres, wichtiges Ereignis war das Seminar von Frau Christa Coogan (Deutschland) „Grundlagen des kreativen Tanzes: Atmung, Bewegung, Phantasie." Die Ideen dieses Workshops waren relevant und interessant für uns. In unserer Tradition verwendet die Tanzausbildung der Kinder einen direktiven pädagogischen Ansatz, wo die führende Rolle der Lehrer spielt. Jetzt wird in Russland ein Trend immer popular, nämlich der Trend einer kreativen Tanzausbildung für Kinder, wobei die Kinder selbst die führende Rolle haben. Aber es besteht in dieser Richtung noch ein offensichtlicher Mangel an professionellen Lehrern, vor allem für den Umgang mit Kindern im Vorschulalter. Wir wandten uns an Christa Coogan mit der Bitte, Inhalte und Methoden einer kreativen Tanzerziehung mit den führenden kreativen Tanzlehrern Russlands zu erarbeiten. Christa hat die Fähigkeit, den Kontakt mit verschiedenen Zielgruppen ganz einfach zu meistern, und gleichzeitig mit Teilnehmern in einer Alterspanne von 5 bis 50 Jahren zu arbeiten. Wir waren besonders beeindruckt, wie professionell Christa den Workshop mit Kindern von 5–6 Jahre durchgefuehrt hat. Ihre Unterrichtsweise ist geprägt von Kreativität, Improvisation und Humor. An diesem Workshop nahmen Orff-Lehrer, Psychologen, Tänzer aus Moskau, St. Petersburg und Jaroslawl teil. Viele von ihnen begannen sofort diese neuen Erkenntnisse in ihrer Arbeit mit Kindern und Erwachsenen anzuwenden.

Speziell für diese Seminare wurden Musikinstrumente von Studio49 besorgt. Viele Teilnehmer sahen die Instrumente zum ersten Mal, waren fasziniert und haben gleich welche gekauft. Das Interesse für diese Musikinstrumente wurde nicht nur bei Moskauer Kollegen, sondern auch in ganz Russland, in Städten wie Novosibirsk, Kazan, Nischni Nowgorod, Jaroslawl, Saratow geweckt. Herr Igor Petrosyan hat den Einkauf und den Vertrieb der Instrumente organisiert und war zum Teil auch als Übersetzer tätig.

Wir bekommen stetig Rückmeldungen aus dem Teilnehmerkreis mit den Wunsch, in der Zukunft die genannten Themen weiterzuentwickeln. Ihr aufrichtiges Interesse spornt uns an, nach neuen Formen der kreativen und organisatorischen Durchführung der Seminare zu suchen. Wir sind daran interessiert, die Entwicklung des kreativen Denkens bei russischen Pädagogen und Pädagoginnen zu fördern!

Die Veranstalterin der Seminare war Olga Pavlushchenko, Mitglied der russischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, WEB: www.sipmop.ru

E-Mail: sipmop@mail.ru

Olga Pavlushchenko

Aus dem Carl Orff-Institut

From the Carl Orff Institute

Bericht aus dem Carl Orff-Institut

Rückblick auf das Sommersemester 2013:

Das Carl Orff-Institut blickt auf ein lebhaftes und ereignisreiches Sommersemester 2013 zurück.
Alle Veranstaltungen fanden – soweit nicht anders angegeben – in den Räumen des Carl Orff-Instituts statt.

18.–22. März 2013
Aktionswoche
Ganz im Sinne Carl Orffs bot die Aktionswoche „Ver reducit gaudia“ vielfältige Veranstaltungen. Das Spektrum war überaus abwechslungsreich und umfasste:

- Das Eltern-Kinder-Mitmachkonzert eines Recorder-Consorts (Blockflötenensemble),
- Das Streiflicht anlässlich der Präsentation der neuen DVD „Ich bin wieder jung geworden“ von Christine Schönherr & Coloman Kallos,
- Die Hospitationswoche mit zahlreichen Informationsmöglichkeiten für Studieninteressenten,
- Das „White Box Atelier“, Einblicke in aktuelle Projekte mit Musik, Sprache und Tanz.
- Den Auftritt der Performancegruppe des Instituts „Das Collectif“ unter der Leitung der Choreographin Irina Pauls bei der Vernissage „Klang & Farbe“ in der Berchtold-Villa in Salzburg.
- Den „Here hear the sounds go round…“ – Schnuppertag für Jugendliche ab 16 Jahren, mit dem Angebot, mit Körper, Stimme und Instrument zu gestalten, in Workshops persönliche Erfahrungen zu machen und sich über das Studium zu informieren.

10. April 2013
Solitär der Universität Mozarteum
„Unbekanntes im Bekannten – Anmerkungen zu den Carmina Burana von Carl Orff“.
Ein musikwissenschaftlicher Exkurs.
Vortrag mit Ton- und Videobeispielen von Dr. Thomas Rösch, Direktor des Orff-Zentrums München, und Andreas Skouras, Klavier. Umrahmt von einer Tanz-Performance der Gruppe „Das Collectif“ und Studierenden des 4. Semesters mit Ausschnitten aus Carmina Burana.
Choreographie: Irina Pauls.

10. April bis 10. Mai 2013
Foyer der Universität Mozarteum
Ausstellung: 75 Jahre „Carmina Burana“ von Carl Orff – Entstehung, Uraufführung, Wirkung eines Welterfolgs
Die Ausstellung zum 75. Geburtstag der Carmina Buran, die das Orff-Zentrum München, Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation, vom 21. Juni bis 6. Oktober 2012 in der Bayerischen Staatsbibliothek zeigte, konnte dank der Kooperation zwischen dem Orff-Zentrum München und dem Carl Orff Institut in großen Teilen im Foyer der Universität Mozarteum präsentiert werden. Anhand zahlreicher Dokumente, Briefe, musikalischer Skizzen, Programmzettel, Fotos, Bühnenbildentwürfe, Kritiken u.a. wurden die Entstehung, die Uraufführung und die Wirkungsgeschichte der „Carmina Burana“ erhellt.

19.–21. April 2013
Fachtagung:
Vielfalt (er)leben – intensiv inklusiv
25 Jahre Studienschwerpunkt „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik“ (MTSI) am Carl Orff-Institut.
Gastvorträge, Berichte der Dozenten des Studienschwerpunkts am Carl Orff-Institut, Workshops von Absolventen aus 25 Jahren zu unterschiedlichsten Themen sozialen Arbeit und Inklusiver Pädagogik. (Siehe S. 7–9.)

22. April 2013
Gastkurs „Dance Dynamics“ mit Wolfgang Stange
(Gründer und Künstlerischer Leiter der Amici Dance Theatre Company, London)

27. April 2013
„Vor- und rückblickende EinBlicke“.
Unipark Nonntal
Präsentation der Projekte im Fach „Musik und Tanz in fächerübergreifenden Gestaltungsprojekten“.
Studierende der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik am Carl Orff Institut, 8. Semester.
Künstlerische Betreuung: Klaus Fessmann, Thomas Heuer

3. und 4. Mai 2013
Gastkurs „Circle-und Bodysongs“ mit Andreas Gerber (CH)
Circlesongs sind eine von Bobby McFerrin inspirierte spielerische Form des Singens in einer Gruppe als ein Spielfeld für klingende Mutproben und musikalische Ideen. Bodypercussion bot einen direkten und lustvollen Weg, um Rhythmus zu erleben und sich dadurch „einzuverleiben“.

22. und 24. Mai 2013
Präsentation der fächerübergreifenden Gestaltungsprojekte Musik & Tanz der Studierenden im Masterstudium „Elementare Musik- & Bewegungspädagogik“
„Zu-Viel“ – eine Performance mit Musik, Tanz und Sprache über das Zuviel im Alltag.
Präsentation der fächerübergreifenden Gestaltungsprojekte Musik & Tanz der Studierenden des 6. Semesters im Bachelorstudium „Elementare Musik- & Tanzpädagogik“.
„Menschl(ICH)keit – und jetzt?“ – eine Performance mit Musik, Tanz und Sprache über den Zwang der Masse und den Wunsch nach Individualität.
Präsentation der fächerübergreifenden Gestaltungsprojekte Musik und Tanz der Studierenden des 6. Semesters im Bachelorstudium „Elementare Musik- und Tanzpädagogik“.

24. Mai 2013
Tag der offenen Tür mit Musik und Tanz
Geboten wurden vielfältige Workshops wie Springmäuse und Tanzbären / Band-Workshop für Jugendliche / Unterwegs auf der Klangstraße / Lieder die bewegen / Steig ein ins Musikschiff / Instrumente selbst gebaut u.a., als auch Orff-Kino, Informationen rund um das Unterrichts- und Lehrangebot des Instituts sowie Performances von Studierenden und Lehrenden. Kräfte und Klänge tanken konnte man im Musik-Café mit Live-Musik und Kulinarischem.

13. Juni 2013
Präsentation der fächerübergreifenden Gestaltungsprojekte Musik & Tanz
der Studierenden des 4. Semesters im Bachelorstudium „Elementare Musik- & Tanzpädagogik“.
Künstlerische Betreuung: Klaus Fessmann, Thomas Heuer

7. und 9. Juni 2013
Veni, veni, venias (Das Collectif), Theatersaal
eine Tanz-Performance mit Ausschnitten aus „Carmina Burana“ von Carl Orff sowie Improvisationen über „Carmina Burana“ in einer Choreografie von Irina Pauls.
(Siehe Besprechung von Manuela Widmer, S. 78)

4. Juli 2013
Tanz-Studien, Großes Studio, Universität Mozarteum Salzburg
Bachelorabschlussarbeiten im Schwerpunkt Tanz von Marena Weller und Saskia Muriel Gompf.
Künstlerische Betreuung: Susan Quinn

4.–7. Juli 2013
Tagung des Orff-Schulwerk Forums
Jahrestagung des Netzwerks der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und der assoziierten Institutionen zu Gast im Orff-Institut.
Leitung: Barbara Haselbach

7.–12. Juli 2013
Internationaler Sommerkurs
„Elementare Musik- und Tanzpädagogik für Alle“
in deutscher und englischer Sprache / *International Summer Course “Elemental Music and Dance Education for All” in German and English language.*
Leitung: Manuela und Michel Widmer

Studienjahr 2013/14

25. Oktober 2013
- **Immatrikulationsfeier zur Eröffnung des Studienjahres 2013/14**
- **Feier zur Umbenennung des Theatersaals in “Gunild Keetman Saal”**

- **Jubiläumsfeier „50 Jahre Gebäude Carl Orff Institut“**

Durch die Umbenennung des „Theatersaals“ in „Gunild Keetman Saal“ ehren wir die Musikpädagogin und Komponistin, die maßgeblichen Anteil an der Erfolgsgeschichte des Orff-Schulwerks bzw der Elementaren Musik und Tanzpädagogik wie auch an der Gründung des Orff-Institute hatte.
Referat: Prof. Dr. Minna Ronnefeld, (Kopenhagen)
Konzert: A-cappella-Ensembles „WIR4“ rund um Reinhold Wirsching
Die Ausstellung „50 Jahre Orff-Institut“ (Gestaltung: Barbara Haselbach, Mica Grüner, Anne Schmidt) wird nach ihrer Weltreise zu diesem Anlaß nun an ihrem Heimatort gezeigt.

5. November 2013, 18 Uhr
Streiflicht
„Musik voraus. Das Entdeckerbuch“
Eine Buchpräsentation des neuen Unterrichtswerkes der Reihe „Musik und Tanz für Kinder – Grundausbildung für Kinder von 6–8 Jahren“ von und mit Rainer Kotzian (Nürnberg) & Rudolf Nykrin (Salzburg). Das Buch verbindet die Grundlegung der musikalischen und tänzerischen Fähigkeiten mit einer altersgerechten Animation und Information für das Instrumentalspiel. Es ist damit die aktuelle Arbeitsgrundlage für die in unterschiedlichen Praxisvarianten sich vollziehende Arbeit am Beginn des Grundschulalters, wie sie heute von Musikschulen ausgeht.

18.–22. November 2013
Hospitationstage
Voranmeldung im Sekretariat bei:
sonja.czuk@moz.ac.at

31. Januar 2014
Anmeldungsschluss zur Zulassungsprüfung für das Magister II Studium
Prüfung: 27./28. Februar 2014

20. März 2014
“Here/hear the sounds go round …”
Schnuppertag für Jugendliche ab 16 Jahren mit Musik- & Tanz-Workshops.

24.–30. März 2014
Hospitationstage
Voranmeldung im Sekretariat bei:
sonja.czuk@moz.ac.at

3.–5. April 2014
Theater Sankt Ursula, Salzburg
Tango-Suite
Eine Zusammenarbeit des Carl Orff Instituts (Klasse Sonja Stibi), der Kompositionsklasse von Reinhard Febel, der österreichischen Academia del Tango, der argentinischen Botschaft in Wien und des Gymnasiums St. Ursula in Salzburg.
Studierende komponieren für die klassische Tangobesetzung, Es entstehen neue Tangokompositionen verschiedenster Art.Die Werke werden von Studierenden des Mozarteums unter der Leitung von Paul Willot-Förster, einem Studenten der Dirigierklasse, live gespielt und von Studierenden des Carl Orff-Instituts unter Leitung von Sonja Stibi choreographiert und getanzt.

31. Mai 2014
Anmeldungsschluss zur Zulassungsprüfung für das Bakkalaureatstudium
Prüfung: 30. Juni –3. Juli 2014

3.–6. Juli 2013
Tagung des Orff-Schulwerk Forums
Jahrestagung des Netzwerks der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und der assoziierten Institutionen zu Gast im Orff-Institut.

6.–12. Juli 2013
International Summer Course “Music and Dance Education – Orff-Schulwerk”, in englischer Sprache, Leitung: Andrea Ostertag

Informationen:

Die Besetzung der derzeit ausgeschriebenen Professur für Tanz in der Musik- & Tanzpädagogik ist zum Wintersemester 2014/15 geplant.

Vorankündigung:

9.–12. Juli 2015
Internationales Symposium
„Elementare Musik- & Tanzpädagogik / Orff-Schulwerk“

Sonja Stibi

Manuela Widmer tritt in den Ruhestand

Am 24. Juni 2013 haben Studierende, (ehemalige) Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiter des Hauses sowie Familie, Freunde und Gäste Manuela Widmer in den Ruhestand verabschiedet. Eine Tatsache, die sehr gemischte Gefühle bei den „Zurückbleibenden" hinterlässt, ist doch ein Carl-Orff-Institut ohne Manuela Widmer nach fast 30jähriger Lehrtätigkeit an diesem Haus schwer vorstellbar.

Seit 1984 war sie als Dozentin präsent, hat intensiv und nachhaltig in der Lehre gewirkt, hat unzählige Studierende betreut und beraten, war immer wieder in Gremien mit unterschiedlichsten Herausforderungen aktiv und mehrfach mit Leitungsaufgaben betraut. Unermüdlich hat sie sich für die Anliegen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik allgemein und für das Orff-Institut speziell eingesetzt und war dabei immer ganz nahe an den Menschen, die stets im Mittelpunkt ihrer Arbeit standen. Besonders eindrücklich hat man das bei ihren vielfältigen Elementaren Musiktheater-Produktionen mit Kindergruppen erleben können. Aber als Tochter und Mitarbeiterin von Wilhelm Keller verwundert das kaum.

Bereits 1962 kam sie als junges Mädchen nach Salzburg und ist seitdem mit dem Orff-Institut verbunden, wo sie später auch ihr Studium absolvierte. Mit ihrer Dissertation „Die Pädagogik des Orff-Instituts" (2010) und als Leiterin des Internationalen Orff-Schulwerk Symposions „50 Jahre Orff-Institut" (2011) weist sie sich auch als eine der profundesten Kennerin dieser einzigartigen Ausbildungsstätte aus. 1999 wurde sie zur Vorsitzenden des Universitätskollegiums gewählt und erfüllte diese Position bis 2004. Ihr hohes Engagement für das Orff-Institut zeigte sie unter anderem auch in ihrer Funktion als Abteilungsleiterin von 2004–2006 und gemeinsam mit Mica Grüner und Thomas Hauschka von 2007–2009.

Bemerkenswert ist auch die Fülle ihrer Veröffentlichungen, die in den letzten 30 Jahren entstanden sind: vom kleineren Praxisbuch (z.B. „Sprache spielen") über kompakte Unterrichtswerke („Musik und Tanz für Eltern-Kind-Gruppen") bis hin zu wissenschaftlichen Abhandlungen.

Ganz nach ihrem eigenen Wunsch gab es zur Verabschiedung anstatt einer förmliche Laudatio einen bunten Abend mit viel Musik sowie Gelegenheit zu Begegnung und Dialog. Ein Filmportrait von Coloman Kallós vermittelte Eindrücke zu Manuela Widmers Werdegang, zu besonderen Projekten und dem breiten Spektrum ihrer beruflichen Tätigkeiten. Sie selbst hat sich oft auf Spurensuche begeben und Zeitzeugen interviewt. An diesem Festabend jedoch war sie diejenige, die – ähnlich wie in einer Fernseh-Talkrunde – Auskunft geben sollte. Nach dem Motto „Sag mal, Manuela …" stellten ein kleiner Kreis von Kollegen, ehemalige Schüler und Studenten Fragen. Mit ihren Antworten gewährte sie den Zuhörern interessante, ehrliche und teilweise auch erheiternde Einblicke in ihre Arbeit, die zwar mit dem Ende der regulären Lehrtätigkeit am Orff-Institut nun eine klare Zäsur erfährt, aber sicherlich nicht aufhören wird. Viele Projekte und Kurse im In- und Ausland füllen ihren Terminkalender, einige neue Publikationen sind bereits in Planung und dürfen mit Spannung erwartet werden. Auch in der Gesellschaft „Förderer des Orff-Schulwerks in Österreich" will sie sich mehr engagieren und Leitungsaufgaben übernehmen.

Als Moderatorin durfte ich durch den Festabend führen und formulierte zum Abschluss folgenden Ge-

danken: „Das was sich für Dich wohl sehr verändern wird, ist der Umgang mit Deiner Zeit: selbst bestimmter, mehr Freiräume, weniger müssen und mehr wollen und können – so wie es Dir gefällt. Aber wir hoffen sehr, dass Du den Kollegen und Studenten mit Deiner großen Erfahrung weiterhin mit Rat und ggf. mit Tat zur Seite stehst und uns treu verbunden bleibst. So wünschen wir uns, Dich noch bei so manchen Gast- und Sommerkursen oder Tagungen erleben zu können und von Deinem Erfahrungsschatz profitieren zu dürfen. “

Micaela Grüner

Mit allen guten Wünschen für die „Neue Zeit“ und in der Hoffnung auf weitere Kooperation!

Barbara Haselbach
für die Redaktion

The Special Course “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk” Postgraduate University Course

The “Carl Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy”, University Mozarteum in Salzburg is pleased to announce the 29th Special Course “Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk” a postgraduate university course in Music and Dance Education which will be held from October 2014—June 2015.

This international course is taught in English, has a tradition of over 38 years and takes place at the heart of European centers associated with Carl Orff.

The course presents an intensive encounter with the pedagogical concepts of Orff-Schulwerk, its international adaptations in over 35 countries of the world and its development according to contemporary Aesthetic Education.

The course is for music and/or dance pedagogues who have had a minimum of three years of professional teaching practice.

- ***Content of studies includes:***
  Orff-Schulwerk Sources and Adaptations, Didactics of Elemental Music and Dance Pedagogy, Ensemble and Improvisation, Aesthetic Education, Pedagogy and Practice Teaching, Orff-Schulwerk for People with Special Needs, Orff-Schulwerk for Different Age Groups, Ensemble and Improvisation, Percussion, Instrument Building, Movement and Dance Technique, Basic Choreography and Improvisation, Projects in Music and Dance, Creative Dance for Children, Movement Accompaniment, Elemental Music Theater.
- ***Faculty will include:***
  Christa Coogan (Munich), Doug Goodkin (San Francisco), Ari Glage (Salzburg), Wolfgang Hartmann (Madrid), Barbara Haselbach (Salzburg), Mari Honda (Salzburg) Sofía López-Ibor (San Francisco/Madrid), Andrea Ostertag (Salzburg), Soili Perkiö (Helsinki), Susanne Rebholz (Salzburg), Shirley Salmon (Graz/Salzburg), Doris Valtiner (Salzburg) Ernst Wieblitz (Salzburg), Christiane Wieblitz (Salzburg), Manuela Widmer (Salzburg), Michel Widmer (Salzburg).

The study encompasses two semesters with approximately 615 study hours. There will be a practical and theoretical examination at the conclusion of the course. Graduates will receive a certificate from the university. ECTS points can be given to students from the European Community.

Tuition costs are about €4800 + a non-refundable registration fee of €400. A further €16 per Semester is required by the university students’ association.

Homepage of the Orff Institute: www.orffinstitut.at

Deadline for applications: March 1st 2014

For further information please write to:
“Special Course”, Orff Institute, Mozarteum University, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Austria
or e-mail: shirley.salmon@moz.ac.at
(information subject to change)

Shirley Salmon

Vorwärts zurück zum Ursprung

Die „Carmina Burana“ von Carl Orff in einer mutigen Version des „Collectifs“ unter Leitung von Irina Pauls

Viele Klänge und Gesänge der orffschen Carmina Burana sind vielen Menschen in die Ohren gebrannt, sind bekannt und erwärmend vertraut. Von einem erneuten Besuch einer Aufführung erwarten wir, uns in der Musik voller Genuss baden zu können, mit einem Lächeln des Wiedererkennens auf den Lippen.
Und nun das! Was flüstern die tanzenden Musikerinnen und musizierenden Tänzerinnen mit ihrem einen männlichen Kollegen denn da? Einzelne Töne und Rhythmen fliegen uns um die Ohren. Langsam wächst die Erkenntnis heran: ja, doch, das ist aus der „Carmina“, aber seltsam reduziert, die Elemente auf ein menschliches Maß, auf das, was ein musikalisch-bewegter Mensch selbst, alleine und mit anderen mit der Stimme, mit dem Körper hervorbringen kann. Erst später nehmen einzelne von ihnen Instrumente zur Hand, ein Saxophon z.B. und eine Trompete.
Wenn man zurückblickt auf die Entstehungsgeschichte der „Carmina“, dann sieht man den jungen Carl Orff in der Günther-Schule für Gymnastik und Tanz im München der 1930er Jahre am Klavier sitzen, wo er die Schülerinnen bittet, doch mal in vielen Varianten durch den Raum zu hüpfen, so wie eine dieser Schülerinnen sich erinnert:

> *„Ich war auch gelegentlich und insbesondere dann beteiligt, wenn er nach Rhythmen suchte, die zu hohen Sprüngen bewegen sollten. Bei solchen Anlässen bat er mich [...] nach Herzenslust zu hüpfen und zu springen. Er nahm den Rhythmus auf, der der Bewegung zugrunde lag, und dirigierte die Schülerinnen, auf ihren verschiedenen elementaren Instrumenten Melodien zu improvisieren. Es war faszinierend, ihm dabei zuzuschauen und zu beobachten, wie er fähig war, aus diesen Experimenten wundervolle Musik zu produzieren“*[2]

Seine Arbeit als musikalischer Leiter der Günther-Schule hat Orff selbst oft als seine „Werkstatt“ oder seinen „Steinbruch“ beschrieben; im Wechselspiel zwischen Komposition und Improvisation, zwischen Musik, Sprache, Bewegung und Tanz entstandt die unsterbliche Musik der „Carmina“ in einem höchst lebendigen Prozess.
Die Mitglieder des „Collectifs“ haben sich unter Leitung der Choreographin Irina Pauls auf den Weg gemacht, sich in ebenso lebendiger Prozesshaftigkeit die Musik der Carmina einzuverleiben – und das eben im wahrsten Sinne des Wortes und im Einklang mit einer Reihe von Prinzipien der pädagogischen Arbeit Orffs und seiner Nachfolger, wie die Autorin selbst versucht hat, einige als Schlüsselgedanken aus der Summe der Literatur zur Elementaren Musik- und Tanzpädagogik zusammenzufassen:

- *Beziehungsreicher Zusammenhang* von Musik, Bewegung, Tanz und Sprache im Rahmen eines integralen Musizierens und Tanzens.
- Ein *künstlerisch-pädagogischer Ansatz* stiftet eine wesentliche Beziehung zwischen Mensch, Musik und Tanz.
- Eine *körpergebundene, in jedem Menschen angelegte musikalisch-tänzerische Potenz* kann zu Augenblicken von „unbegreiflichen Erfahrungen“ führen, die dennoch latent (im Extensions- wie im emotionalen Erfahrungsgedächtnis), entsprechend *individueller Möglichkeiten*, wirksam werden.
- Das *menschliche Individuum* mit seinen spezifischen (u. a. entwicklungsphasenbestimmten) Bedürfnissen ist und bleibt *Maßstab einer Orff-Schulwerk-Pädagogik* und ermöglicht bis heute durch eigenes musikalisch-tänzerisches Hervorbringen die Förderung eines „Stück Menschseins“.[2]

Neben diesen inhaltlich-gestalterischen Aspekten der Produktion kann dem aufmerksamen Beobachter noch eine andere Besonderheit auffallen, die mit den einzelnen tanzenden, musizierenden und darstellenden Personen zu tun hat. In wechselnden Gruppierungen tauchen die mitwirkenden Personen auf: alleine, zu zweit, zu dritt, in zwei größeren Gruppen gegenüber, als Gesamtgruppe. Die Zuschauer erhalten dadurch die Möglichkeit, die einzelnen Menschen in immer wieder anderen Konstellationen zu erleben und in ihrem ureigenen Wesen, das sich nahtlos mit der jeweiligen Rolle oder Aufgabe verbindet, wahrzunehmen und zu genießen. Die Individualität des Einzelnen darf sichtbar bleiben, ja wird von der Choreographin offensiv als Gestaltungselement eingesetzt. So stehen die Stärken im Fokus und werden im Austausch mit den Stärken der anderen sogar noch

überzeugender. Diese sinnvoll verwendeten Synergien vermitteln dem Zuschauer geballte Kompetenz als Gesamteindruck.
Diese Schilderungen müssten ergänzt werden durch die Anerkennung des Kostümkonzepts, das die Spiel- und Bewegungsabläufe überzeugend unterstützen und bereichern. Auch ließ sich natürlich die musikalisch-tänzerische Motiventwicklung, die dem Publikum ermöglicht, wach und neugierig von Anfang bis zum Schluss dabei zu bleiben, noch genauer analysieren; aber für detailliertere Analysen braucht es ein wiederholtes Anschauen des Stücks. Nach dem ersten Mal bleibt vor allem eine starke Erinnerung: das Gefühl von prallem Menschsein in jeder einzelnen der beteiligten Personen.

Manuela Widmer

1 Vgl. Manuela Widmer in Kugler, Michael, Hrsg. (2002): „Elementarer Tanz – Elementare Musik“. Die Günther-Schule München 1924 bis 1944), Mainz, Schott, S. 131 f.
2 Vgl. Widmer, Manuela (2011): Die Pädagogik des Orff-Instituts. Mainz, Schott-Campus, 454 f.

Aus dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg

From the Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Tagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg 2013

Das Orff-Schulwerk Forum Salzburg (OSF), Zentrum des Netzwerks aller internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und assoziierten Institutionen, veranstaltet jedes Jahr eine internationale Tagung, die sich als „Denk-Werkstatt“ mit zeitgemäßen Fragen der Elementaren Musik- und Tanzerziehung auseinandersetzt, sich mit der zeitgemäßen Entwicklung des pädagogischen Konzeptes des Orff-Schulwerks ín unterschiedlichen Anwendungsbereichen befasst und Austausch und Kooperation fördert.
Teilnehmer sind Delegierte der einzelnen Gesellschaften und der assoziierten Institutionen. Die Arbeitsform umfasst nach Einleitungsvortrag oder Podiumsdiskussion zum Thema vorwiegend Impulsreferate und Arbeitsgruppen zu Unterthemen sowie die Vorstellung der Arbeit einzelner Gesellschaften.
Umrahmt wird das Programm von einem Empfang der Carl Orff-Stiftung im Schloss Frohnburg, musikalisch-tänzerischen Morgenaktivitäten und künstlerischen Programmen aus dem Carl Orff Institut. Auch die Jahresversammlung des OSF findet im Rahmen der Tagung statt.
Die Tagung findet auf Einladung der Institutsleiterin in den Räumen des Carl Orff-Instituts statt.

„Orff-Schulwerk in der Schule“
Tagung des Orff-Schulwerk Forums
4.–7. Juli 2013
Die Tagung befasste sich mit drei Themenbereichen in verschiedenen Unterthemen.

I Prinzipien des Orff-Schulwerks und ihre zeitgemäße Verwirklichung in der Schule

1. Welche sind die Prinzipien des Orff-Schulwerks und was ist ihre Bedeutung für verschiedene Ziel- und Altersgruppen?
   (Leitung: Mag. Shirley Salmon, Salzburg)
2. Wie können fachspezifische Inhalte der schulischen Curricula mit dem ganzheitlichen Anspruch des Schulwerks verbunden werden?
   (Leitung: Dr. Jarka Kotulkova, Prag)
3. Kreative Annäherung versus notengetreue Reproduktion, über zeitgemäßen, vielseitigen und „richtigen“ Umgang mit den Modellen des Schulwerks
   (Leitung: Prof. Enno Granas, Berlin)
4. Wie kann das Prinzip der schöpferischen Begabung jedes Menschen insbesondere im Bereich Komposition und Choreographie zur Anwendung kommen?
   (Leitung: Sofía López-Ibor, San Francisco)
5. Ist die Einbeziehung unterschiedlicher Musikstile eine stilistische Bereicherung oder ein Verlust der Identität des Orff-Schulwerks?
   (Leitung: James Harding, San Francisco)
6. Wie kann das Orff-Schulwerk in der noch allzu häufigen Realität von Schulen ohne Instrumente und Ausstattung realisiert werden? Gibt es Orff-Schulwerk Projekte für „Schulen ohne Musikunterricht“?
   (Leitung: Dr. Olympia Agalianou, Athen)

II Assoziierte Schulen und Institutionen

Da immer mehr Institutionen eine Kooperation suchen, wurden das Thema In das Programm der Tagung aufgenommen und zur Diskussion gestellt.
Assoziierte Schulen und Institutionen – Charakteristika, Aktivitäten und Perspektiven für die Zukunft
(Leitung: Mag. Andrea Sangiorgio, Rom)

Hinweis: Richtlinien: „Associated School of the Orff-Schulwerk Forum“ sind in Vorbereitung

III Neue Medien und Orff-Schulwerk

Über diese Thematik wurde auch schon in den letzten beiden Tagungen referiert. Es wurde auf Grund seiner Aktualität auch in diesem Jahre weiterbehandelt.
– Vorschläge zu einer Web-Plattform für das Orff-

Schulwerk. (Leitung: Mag. Andrea Sangiorgio, Rom)
– Bericht über die Auswertung einer Fragebogen Aktion im Zusammenhang mit der Medienarbeit in den einzelnen Orff-Schulwerk Gesellschaften.
(James Harding, San Francisco)

Die Tagung wurde mit der **Jahreshauptversammlung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg** beendet.

Orff Schulwerk Forum Convention Salzburg 2013

The Orff Schulwerk Forum Salzburg (OSF), center of the network of all international Orff Schulwerk Associations presents an international conference annually: a "think tank" for discussing current questions about elemental music and dance education and the contemporary development of the pedagogical concepts of Orff Schulwerk along with addressing the different areas of application to further exchange and cooperation.
Participants are delegates from the individual associations and associated schools. The working format, after an introductory speech or a podium's discussion about the theme includes mostly stimulating reports and workshops about sub-themes as well as introducing the work of individual associations.
The program is framed with a reception given by the Carl Orff Foundation in Schloß Frohnburg, morning activities in music and dance and artistic performances from the Carl Orff Institute. The annual business meeting of the OSF also takes place during the conference.
The conference takes place by invitation from the Institute's director in rooms at the Institute.

"Orff Schulwerk in the School"
Convention of the Orff Schulwerk Forum
July 4–7, 2013.
The conference addressed three areas with various sub-themes.

I Principles of Orff Schulwerk and their contemporary realization in the school.

1. *What are the principles of Orff Schulwerk and what is their meaning for different target and age groups?*
   (Leader: Mg. Shirley Salmon, Salzburg)
2. *How can professionally specific contents of school curricula be coupled with the holistic requirements of the Schulwerk?*
   (Leader: Dr. Jarka Kotulkova, Prague)
3. *Approaching a creative versus a true reproduction from a contemporary, diverse and "correct" handling of the models of the Schulwerk.*
   (Leader: Prof. Enno Granas, Berlin)
4. *How can the principles of the creative talent of every person especially in the areas of composition and choreography be applied?*
   (Leader: Sofia Lopez-Ibor, San Francisco)
5. *Is the inclusion of different musical styles a stylistic enrichment or a loss of identity for Orff Schulwerk?*
   (Leader: James Harding, San Francisco)
6. *How can Orff Schulwerk be realized within the extreme reality of schools without instruments and facilities? Are there Orff Schulwerk projects for "Schools without Music Lessons"?*
   (Leader: Dr. Olympia Agalianou, Athens)

II Associated Schools and Institutions

Because more and more institutions are looking for cooperation, the theme was put on the program agenda and placed for discussion.
Associated schools and Institutions – characteristics, activities and future perspectives.
(Leader: Mag. Andrea Sangiorgio, Rome)

Note: *Guidelines for Associated schools of the Orff Schulwerk Forum are in preparation.*

III New Media and Orff Schulwerk

This theme was handled in the last two conferences. Because of its current interest it is being handled again this year.

– *Suggestions for a Web-platform for Orff Schulwerk.*
  (Leader: Mag. Andrea Sangiorgio, Rome)
– *Report about the results of a questionnaire in connection with media work in some associations.*
  (James Harding, San Francisco)

The conference ended with the annual business meeting of the Orff Schulwerk Forum.

Ehrenmitgliedschaft für Pavel Jurkovič

Geboren in der mährischen Slowakei, begann Pavel seine Musikausbildung mit 12 Jahren, als er 1945 an die Internatschule „Schola Cantorum“ in Prag kam. Dort erhielt eine umfassende Ausbildung mit den Schwerpunkten Gesang und historische Musikliteratur, inklusive gregorianischem Choral. Später studierte Jurkovič an der Pädagogischen Hochschule und war von 1955 bis 1977 als Sänger und „Multiinstrumentalist“ Mitglied der weltbekannten Prager Madrigalisten, mit denen er Europa und die USA bereiste. Daneben sang Jurkovič als Solist oft auch zeitgenössische Musik, darunter Werke von Petr Eben, Oldřich František Korte, Bohuslav Martinů oder Vítězslava Kaprálová, aber auch Volkslieder, vor allem aus „seinem“ Mähren.

1965 erhielt er ein Stipendium und studierte zwei Jahre am Orff-Institut in Salzburg. Aus dieser Zeit erwuchsen ihm und uns lebenslange Freundschaften.Nach Abschluß des B-Studiums nach Prag zurückgekehrt, gründete er in den 80er Jahren die erste Grundschule mit erweitertem Musikunterricht und im Jahre 1995 die tschechische Orff-Schulwerk Gesellschaft, in der er lange Jahre als Vorsitzender wirkte und zahllose Seminare auf der Basis des Orff-Schulwerks gab. Daneben erarbeitete er viele didaktische Programme für den Tschechischen Rundfunk und das Fernsehen. Diese Aufnahmen werden bis heute an den Pädagogischen Fakultäten und Konservatorien als Unterrichtsmaterial verwendet.

Als Komponist spezialisierte sich Pavel Jurkovič einerseits auf Kinderlieder, die heute in allen Schulbüchern und im Repertoire zahlreicher Kinderchöre zu finden sind, (so ist er auch der Stammkomponist der Chors „Pueri gaudentes“), andererseits auf Schauspielmusiken und Chansons, vorwiegend für das Poesietheather „Viola“ in Prag, für welches er zwischen 1968 und 1994 zu mehr als 20 Inszenierungen Musik komponierte. Seine Liebe zur Poesie brachte ihn dazu, zahlreiche lyrische und andere Texte ins Tschechische zu übersetzen, er wirkte auch als Textdichter für tschechische Komponisten wie Ilja Hurník u.a.

Pavel Jurkovič erhielt viele Auszeichnungen für seine reiche Lebensarbeit, darunter im Jahre 1995 auch den „Pro Merito“ der Carl Orff-Stiftung, den ihm Frau Liselotte Orff selbst überreichte.

Pavel Jurkovič feierte im August 2013 seinen 80. Geburtstag, aus diesem Anlass war es dem Vorstand eine Ehre und Freude, ihm die Ehrenmitgliedschaft des Orff-Schulwerk Forums zu verleihen.

Aus dem Brief, der die Übergabe der Urkunde begleitet hat:

„… Was hast Du alles bewirkt, Pavel, seit Du im Jahre 1967 Deine Abschlußprüfung am Orff-Institut abgelegt hast und wieder in Deine Heimat zurückgekehrt bist! Wie viele, viele Menschen hast Du inspiriert und gelehrt, hast mit Deinen geliebten Prager Madrigalisten gesungen und mit Kindern musiziert, hast Lehrer fortgebildet, komponiert und Artikel verfaßt, hast Dich mit der wunderbaren tschechischen Volksmusik befaßt, Konzerte gegeben und CDs produziert, hast für Theater komponiert und selbst Theater gespielt, hast in Kursen unterrichtet und Bücher geschrieben, hast Künstler-Sein und Pädagoge-Sein wunderbar miteinander verbunden und bist vielen Deiner Schüler und Freunde ein großes und geliebtes Vorbild.

Wir ‚Salzburger' möchten unsere Bewunderung dadurch zum Ausdruck bringen, dass wir Dir die Ehrenmitgliedschaft des Orff-Schulwerk Forums verleihen. Die ‚echte' Urkunde möchte ich Dir im Laufe des Sommers selbst überbringen."
Augustinus sagte einmal: „… In Dir muss brennen, was Du in anderen entzünden willst …". Vielleicht ist es dieses begeisterte innere Brennen für Menschen, vor allem für Kinder und für Musik, was an Pavel Jurkovič so bewegend und überzeugend ist, wofür wir ihn lieben und ehren.

Barbara Haselbach

Herzlichen Dank an Jarmila Kotulková, Rafaela Drgáčová und Jakub Zicha für Informationen und Fotos.

Wir stellen vor …

We present …

Associated Institutions of the Orff-Schulwerk Forum:

The Moraitis school, Athens

Katerina Sarropoulou

This article explores the complex and deep-rooted relations between the Orff-Schulwerk (OSW) and Greece by focusing on the development of the Programme of Studies on Music and Dance Education, Carl Orff *at the Moraitis school in Athens.*

The Moraitis school was founded in Athens in 1936 and includes all school levels – Kindergarten, Primary school, High school, Lyceum and the IB (International Baccalaureat). In 1985 the first Orff-Schulwerk Workshop was organized and was welcomed with great interest by the two directors, Chrysanthi Moraitis-Kartalis and Katherina Moraitis-Kassimatis, daughters of Antonis Moraitis the school's founder, due to its affinity with the school's educational aims and pedagogical principles. Consequently, the Programme of Studies on Music and Dance Education, Carl Orff *was founded in 1986 and has been running ever since then as part of a Further Education Programmeme EPIMORPHOSI at the Moraitis school. Since 2000 the programmeme has been integrated in the school.*

Moraitis school's seventy-year-old educational and pedagogical presence in Greece is distilled in the text "Dodekalogos"[1]. The text states the school's philosophy that converges with the principles of the Orff-Schulwerk.

The Moraitis school has a democratic approach as an institution that enables the educational development of the child's universality, on a cognitive as well as on an aesthetic level of knowledge. The student's contact with the Arts in the school's environment constitutes everyday practice.

The unity of music, rhythm, language, movement and dance has a long tradition in Greek culture. In modern times it was introduced as a pedagogical approach in the development of the Orff-Schulwerk in our country.

Chronology

1930	*Koula Pratsika, rhythmician, choreographer and pedagogue opens a school for rhythmic, movement and dance in Athens after studying in Hellerau (Dalcroze)*
1935	*Polyxene Mathey studies at the Günther Schule in München, Carl Offf and Gunild Keetman are her teachers*
1936	*The Moritis school is founded by Antonis Moraitis*
1938	*The Mathey school is founded in Athens and was closed from the beginning of World War II until 1949*
1957	*Orff comes to Athens, the Mathey school starts to work in a Schulwerk-oriented way.*
1981	*Two graduates from the Orff-Institute start teaching in Athens: Angelika Slawik at the Mathey school, Fotini Protopsalti at the Moraitis school*
1985	*F. Protopsalti organized with the help of Panos Milos (director of the further education programme EPIMORFOSI at the Moraitis school) and Polyxene Mathey the first Orff-Schulwerk Seminar at the school with teachers from Greece and the Orff-Institute.*

1985/86 *The "One-Year Seminar" further education course at the Moraitis school is established, including the Dalcroze and Orff approaches.*

1986 *Hermann Regner is invited to Athens to explore the possibilities of founding a further education course in Orff-Schulwerk in Greece.*
With the help of P. Mathey (curriculum, selection of staff members etc.) a "Two Year Professional Course in Music and Dance Education Carl Orff" is founded at the Moraitis school. A. Slawik becomes director of studies. For many years Regner is the mentor and supervisor of the programme.

1990 *Polyxene Mathey receives the Pro Merito honorary distinction from the Carl Orff Foundation presented by Lieselotte Orff.*

1990 *Katerina Sarropoulou becomes director of studies.*
An Easter Seminar is held at Cap Sounion (organized by Angelika Slawik in collaboration with H. Regner and the Orff-Schulwerk Forum Salzburg).

1991 *The Greek Orff-Schulwerk Association (ESMA) is founded. Polyxene Mathey becomes its honorary president.*

1992 *Regners book "Musik lieben lernen" is translated into Greek.*
K. Sarropoulou teaches at the International Summer Course at the Orff-Institute.
Mathey's 90th birthday is celebrated at the Goethe Institute in Athens (organized with the help of ESMA and in the presence of Lieselotte Orff, Hermann Regner and Barbara Haselbach) with a performance of teachers and students of the Moraitis course.

1993 *Cornelia Flittner, graduate of the Orff-Institute and member of the staff at Moraitis school for many years, becomes director of studies*

1995 *Two Greek groups perform at the International Orff-Schulwerk Symposion 1995 for the centenary of Orff's birth in Salzburg:*
A music ensemble from the Thessaloniki University (director: Yannis Kaimakis) and a group of students and graduates from the "Two Year Professional Orff Course" from Moraitis school (director: Katerina Sarropoulou) with "Alkestis Fragments" inspired by Euripides.

1998 *From now on a new group of students started with the Two Year Course every year.*

1999 *Polyxene Mathey passed away*

2000 *A Pilot Education Programme of the Ministry of Education for Primary Schools integrates Orff-Schulwerk (by name) as an important approach to artistic education. Unfortunately political changes lead to a discontinuation of the programme in 2004.*

2002 *The Hellenic Association ESMA and President Maria Filianou, organizes a three-day event on Orff music and dance education entitled "1st Panhellenic Festival Carl Orff".*

2007 *The administration of Moraitis school mentions the economical deficit of the Orff Programme and asks for a structural change.*

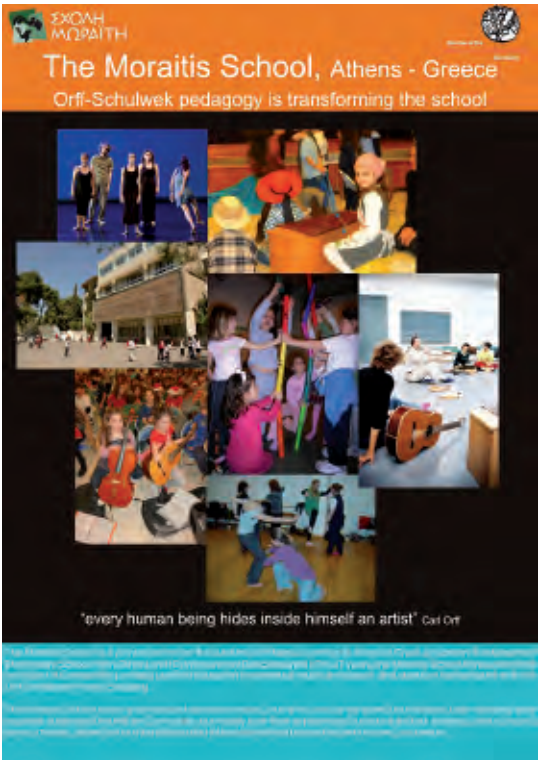
2008 *Katerina Sarropoulou becomes again director of studies. An "open" seminar with Barbara Haselbach (president of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg) is held and results in so many participants, that new ideas to develop an alternative structure for the course start to be discussed between the administration, the director of studies and the teachers team, ESMA and the Orff-Schulwerk Forum OSF).*

2009–11 *Parallel to the last group who studied in the old scheme of the course, intensive*

preparation started with the support of the Orff-Schulwerk Forum to develop a new programme and course structure.

2011 *Katerina Sarropoulou together with a group of teachers and students presents a piece on the theme of TIME at the International Orff-Schulwerk Symposion 2011 in Salzburg.*
In October 2011 the new course starts with the "Further Educational Course on Orff-Schulwerk Studies on three levels." *A group of some new teachers, most of them graduates from the former "Two Year Course" from the last 20 years, collaborates. The contents have been updated to the changes in society and pedagogy.*

2013 *In spite of the heavy crisis that Greece and its population is suffering in these years, the new programme is working successfully. The official supervisor of the Programme is Barbara Haselbach, who was present as a member of the Exams' Committee in June 2012 and 2013. The connections between the Greek Orff Institutions (ESMA as well as the Further Education Course of Moraitis school) and the international scene are intense and still growing. The Moraitis school is also an associated school of the Orff-Schulwerk Forum. The Greek leaders participate and present at the yearly conventions of the Orff-Schulwerk Forum, visit and perform at the Orff-Schulwerk Symposia and write for the Orff-Schulwerk Informationen.*



Back to the beginnings:

The director of the primary school, Katerina Moraitis-Kassimatis (1956—1996), was open to new approaches and chose to support seminars of different styles and techniques of music, dance and theatre[2]. Her initiative gave a creative atmosphere to the extra curriculum activities of the school during the 1980s.

In May 1985 Fotini Protopsalti, with the support of Panos Milios and Polyxeni Mathey initiated the first Orff-Schulwerk Seminar in the school with guest teachers from the Orff-Institute (Johanna Deurer and Ernst Wieblitz), teachers from the Mathey school (Angelika Slavik and Nefeli Atesoglou and the Moraitis school (Fotini Protopsalti). The Seminar was so successful, being attended by teachers, dancers, musicians, high school professors, music conservatory teachers, kindergarten teachers from all parts of Greece (180 participants) that it became the springboard for the start of a further education course in music and dance in the Moraitis school.

The "One-Year Seminar"

The next year (1985-1986) a "One-Year Seminar" by Angelika Slavik, Nefeli Atesoglou and Lily Arzimanoglou that offered a broader view on music and dance education, incorporating different "systems" (according to the expression of the time): the Dalcroze "system" and the Orff-Schulwerk "system". This programme functioned as a foundation course for those interested in getting a basic knowledge of music and dance education and then advance, if they so desire, to a professional level.

The great attendance, the interest of the students of the Seminar, the enthusiasm of Katerina Moraitis and her trust in the beneficial, pedagogical applications of the OS in the school's environment, have been the catalysts that led the administration of the Moraitis school to invite the director of the Orff Institute, Dr. Hermann Regner in Spring 1986 to explore the possibilities of founding a professional Orff-Schulwerk course in Greece, at the Moraitis school.

"Two-Year Professional Course of Music and Dance Education, Carl Orff"

The Two-Year Professional Course of Music and Dance Education, Carl Orff *was founded in October 1986 and the first staff members were: Angelika Slavik, Cornelia Flitner, Nefeli Atesoglou, Yanna Philipopoulou, Katerina Sarropoulou, Rena Lountzaki, Lambros Liavas, Dimitris Marangopoulos, Markos Moysidis, Michalis Klapakis. The structure of the* Two-Year Professional Orff Course *was based on every-day study, engaged 10 teachers for every 12 students and had seminars with professors from the Orff Institute.*

The programme functioned on the monthly meetings of the teacher's board which in the beginning were exiting: discussions arose in a very creative way about the content and the meaning of lessons of the curriculum asking for interaction. We all had to learn to interact and open up our point of perceiving our personal teaching subject aiming to promote the integrity of the arts.[3] Definitions in our Greek music and dance concept had to be coined in subjects like Orff ensemble, elemental composition, elemental choreography, improvisation as well as "Bewegungsgestaltung" or "Bewegungsbegleitung".

The period of the first seven years (1985-1992) that Dr. Hermann Regner was actively involved with

Greece, trying to inspire the further development of the music and dance education in the Moraitis school with his personal commitment, gentle energy and consistent care, helped music and dance education to "jump" to a level of broader social acceptance, to move from the area of private interest to the public sphere. It was only 3 years later, in 1995, that, for the first time, music and dance education was officially incorporated by law into the analytical programme of physical education curriculum for primary schools as an obligatory requirement.[4] This period seems to have influenced the education in Greece in a subtle way. Indeed, from 1992 onwards the notion of including Arts in the educational system began to be taken more seriously. In fact, modifications in the laws on general education were taking place, stating that the analytical programme in High Schools should contain cultural activities. Art was not fully integrated into schools but it was a moment of genuine progress.

Furthermore, with his inspiring way, Regner contributed in creating and developing the Greek identity of the Orff studies. He insisted that space is needed where the study of music and dance education in Greece would adjust to the country's mentality and hopefully permeate into Greek society and public schools. Of course, originally Hermann Regner's initiative continued Polyxeni Mathey's lifetime work but he consciously invested in the quality of education provided in the Moraitis school so that Music and Dance Education studies would progress into a concrete and further-developed field.

In 1996 five cycles of the Two-Year Professional Orff Course *were completed. There were already 50 teachers who could practice a certified profession. The graduates of the Orff courses taught the Orff approach at various levels through music lessons or physical education lessons of the state's curriculum, but not officially. The majority of the graduates were active members of the Association ESMA.*

Despite many adversities, the changes in Greek society gave the thrust to discussions about the integration of the music and dance approach into the draft Acts of the Ministry of Education. Plans for musical High Schools and Primary Schools had already been realized since 1990. In the Moraitis school a graduate of the Two-Year Professional Orff Course *(1986—1988), Angela Makris was already working in the Primary school teaching Orff in the 1st Grade. Universities on the other hand, launched programmes on arts and newly founded Departments of Music and Theatre were organized by the University of Athens and the Ionian University. Music Pedagogy, Music Psychology and Performing Arts were some of the new subjects of various Universities.*

1st Panhellenic Festival Carl Orff

In 2002 the Hellenic Association ESMA and President Maria Filianou organized a three-day event on Orff music and dance education entitled 1st Panhellenic Festival Carl Orff. The aim of the Festival was to pay tribute to Polyxeni Mathey on occasion of the TEAPI department of the University of Athens naming a central hall after her, but also to develop new dialogue on the issues of the music and dance education Orff. The opening ceremony took place in the University of Athens and the conference itself at the Moraitis school. International professors for the seminars and presentations were Barbara Haselbach (Austria), Uli Jungmair (Austria), Doug Goodkin , Sophia Lopez (USA), Werner Beidinger (Germany) and Jeanne Bresciani (USA). Greek professors included Nefeli Atesoglou, Angelika Slavik, Dimitris Marangopoulos, Maria Filianou, Lena Rondouli, Angeliki Kiminou, (presentations) and Alexander Mathey, Anna Mathey, Helena Michailou, Despina Telloglou (workshops).

The Greek identity

Exactly twenty years had passed and Orff-Schulwerk had become a permanent feature of the structures of Greek society in a host of ways. Every kindergarten in the capital, on an island, in a city or in the provinces wanted to teach "Orff" in their classes. This fact brought up questions and intensive controversies within the teachers board of the "Two-Year Orff Course" of the Moraitis school and at ESMA. How to confront the numerous imitators, how to defend the professionalism of the studies? How to certify studies that are recognized only by a private school in collaboration with the OSF since the Greek State had not at that time included such an approach in any draft law of the Ministry of Education? How could we maintain the originality of our educational processes, how could we define our Greek Orff-Schulwerk identity?

A demand for a change

By 2007 the Moraitis school's administration mentions the economical deficit of the Orff Programme and calls for a structural change that the professors' committee turns down. The school does not want to close down the Orff Studies on principle however, warns of not being able to maintain the studies due to their financial liability.

There were four main parameters responsible for the almost utter collapse of the Two Year Orff Course. *They became inescapable evident in 2007 and were not to be overcome until a fundamental structural change in 2011. They were:*

1. *Big changes in Greek society*
2. *Changes in the Moraitis school's administration by closure of EPIMORFOSI which weakened the educational and intellectual contact with the Orff-Schulwerk Forum*
3. *A twenty-year-old teachers' team that was not willing to reform or re-educate or to adjust to the social, educational, scientific and artistic changes and demands that were going on in the Greek and European societies.*
4. *There was no harmonic connection anymore between the ESMA and the Orff course in the Moriatis school.*

In October 2008 Barbara Haselbach, President of the Orff-Schulwerk Forum, was officially invited by the Moraitis school to teach a Seminar on dance and the visual Arts in the context of the Orff-Schulwerk. The number of participants was so great that it sparked off a process of brainstorming for new solutions to develop another structure for the professional Orff Course, in order to maintain the course in Moraitis school. A lot of energy was used to seek for a balance between all parties: the Hellenic Association, the Head of Studies of the Course, the professors' team as well as the administration of the Moraitis school that would adjust to the social, educational and cultural changes occurring since it's beginning in 1985. In December 2008, on behalf of the Moraitis school, Katerina Sarropoulou became Head of Studies of the Orff course. There was a demand for a remodelling of its structure as well as a "tidying-up" of the department's finance. The Orff-Schulwerk Forum's contribution to the changes that took place from 2009 to 2013 in the OS Moraitis programme has been exceptionally significant. Barbara Haselbach, President of the OSF, with generous commitment, assisted, for five consequent years in realising the fundamental and structural change of the OS studies' programme in Greece. It took years of consequent work, correspondence and travel between Athens and Salzburg, between the Orff-Schulwerk Forum and the director of studies to build the new programme.

Two Seminars with International Orff-Schulwerk teachers who had broadened their teachings by being in contact with different cultures, were also catalysts to a successful change. Our encounter and teaching exchange with Wolfgang Hartmann and Polo Vallejo gave impulses for a new interest on our subject matter and fundamentally renewed our approach.

The new reformed programme from 2011

A Three level OS Course in the Moraitis school was introduced in October 2011 with the official title: Further Educational Course in Orff-Schulwerk Studies on three Levels. *A demand for a reform had finally been realized, in accordance to the socio-cultural changes in the Greek society.*

The course has a new team of teachers since most of the previous teaching team disagreed strongly with the new proposed structure of the course. Most of the new team are graduates from the 'Two Year Course' of the last twenty years who had developed a personal Orff-Schulwerk teaching approach, whilst remaining in touch with the contemporary movements in pedagogy and psychology, tuned in with questions of the new generation and staffed the Orff-Schulwerk Programme in the Moraitis school. The current team is Sofia Kamayianni, Maria Filianou, Alexis Nonis, Yiouli Papagiannopoulou, Thanos Daskalopoulos, Natasha Avra, Yiannis Antonopoulos, Olympia Agalianou, Lena Rondouli, Haris Sarris, Nena Papageorgiou, Angelika Slavik, Katerina Sarropoulou.

The programme is oriented towards new tendencies developed within Orff Schulwerk, and new subjects have been introduced to the programme such as Body Music, Orff-Schulwerk Repertoire, Elemental Composition/ Choreography and Didactics.

Resumée

From1938 to today, in other words for 75 years, the OS approach has been present in Greek education.

Polyxeni Mathey's contribution (1964) as well as Hermann Regner's (1986) together with Barbara Haselbach's contribution (2009) and the OSF have provided an integral continuation to the studies through educational institutions of equally long tradition, such as the Moraitis school. This continuation through ever changing social and economic circumstances seems to insist on cultivating the soil in which the Orff-Schulwerk principles can offer not only artistic but social work, in accordance to the triptych of the Orff-Schulwerk of humanistic, artistic and pedagogical aspects. The reform that took place (2011) was realized by the persistent and systematic supervision of the Orff-Schulwerk Forum's president, Barbara Haselbach. Also the annual meetings of the Orff-Schulwerk Forum in the past three years triggered a dialogue and allowed access to essential help.

The Moraitis school's relationship to the OSW has been developed into two keystones.

1. *Nowadays the first axis is represented by the reform of the previous* Two-year Educational Course C. Orff *into a similar programme that has been divided into a study on three levels, for adults who possess a basic degree in Pedagogy, Music, Dance or Theatre, the* Further Educational Course in Orff-Schulwerk Studies on three Levels.
2. *The second axis refers to the class music and dance education in the first grade in the Primary school of the Moraitis school. In 1987 the Moraitis school's administration included the Orff-Schulwerk in the activities of the Primary school and in 1990 created a separate class in the first year class of the Primary school that would specialize in music and dance education and would be integrated into the official programme of the school. From 1990 until today this class has been taught by: Angela Makris, George Fasolis (graduates of the Two-year Orff Course, Cornelia Flitner and Angelika Slavik (graduates from the Orff-Institute in Salzburg).*

   This class is very important because it forms the organic and physical space in which our students can try and learn the practical teaching of music and dance education according to Carl Orff and Gunild Keetman.

The Moraitis school constitutes a living example of Carl Orff's words "I believe that something of an artist lives in every human being". I have observed that the Moraitis school implements principles and ideas that relate to music and dance education in a non-specific school framework.

Katerina Sarropoulou

Studied philosophy and pedagogy (University of Crete), theatre, mime (École Jacques Lecoq and École de Mime Etienne Decroux in Paris, Donato Sartori in Venice). She has taught movement, theatre improvisation, drama, neutral and expressive masks in Athens, Luxembourg, Brussels, Bremen, Salzburg (Summer Course Orff Institute). Director of the Theatre and Dance Company Aeoria, conducted productions from Euripides to J. Fosse, whose plays she translated into Greek. Taught in the Orff programme at the Moraitis school since 1986, course director from 1990 to 1993 and again from 2009 on in the newly structured course.

---

1 A twelve point text that presents the philosophical principles and the educational aims of the Moraitis school.

2 Apart of the Orff Courses at the same period Dora Tsatsou the director of KSOT (State School of Dance) founded a course in the Moriatis school on Laban Dance Technique and managed to authorize the studies through the Trinity Laban Centre in London.

3 All members of the staff in music, dance, theater were active composers, dancers, performers or students and teachers of the Mathey school, or teachers in KSOT that were mostly dancers, composers and performers coming from prominent music or dance schools that from R. Laban, R. Chladek, Jacques Lecoq etc

4 Olympia Agalianou informs in a private discussion: "Music and dance education appears for the first time in an official Curriculum 1995 and specifically in A.P.S. (Analytical Programme of Studies) of Physical Education (PE) as a module of the class by presidential Decree. The A.P. S. 1995 confers on MD education 13 hours in the first level (1st and 2nd grades of primary school) and 7 hours in the second level (3rd and 4th grades) on an annual basis.

Publikationen

Publications

Adam Benjamin:[1]
Making an Entrance
Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers
London / New York: Routledge, 2001
ISBN-13: 978-0415251440

Nur ansatzweise kann eine Besprechung die vielen Gedanken wiedergeben, die in diesem Buch enthalten sind. Zudem bin ich voreingenommen: Ich kannte es, bevor ich Adam Benjamin kannte; ich hatte es dabei, als ich Workshops bei ihm besuchte; und ich las in ihm nach, als ich wieder zu Hause war. Dann dachte ich, es schon zu kennen. Aber als ich es jetzt vorgeholt habe, um darüber zu schreiben, hat es mich wieder gepackt: das Anliegen des Autors für den Tanz und die Menschen im Tanz, seine erfahrungsgesättigte Anleitung und seine anschauliche Darstellung mit ihren vielen erzählten Begebenheiten und Begegnungen.
Dem englischen Tänzer, Choreographen und Dozenten für Tanz an der Universität Plymouth geht es nicht darum, einer weiteren Gruppe von Menschen den zeitgenössischen Tanz zugänglich zu machen. Sondern viel umfassender will er ausführen, wie der Tanz sich verändert, wenn er auch von behinderten Tänzer(inne)n ausgeübt wird, und wie sich ihre Beteiligung auf den Unterricht auswirkt. Integration, so Adam Benjamin, ist nicht nur die Frage, was zusammenzufügen ist, sondern ebenso, wann und wo es zu geschehen hat. Integration im Tanz heißt für ihn vor allem, klar zu verstehen, wie man sich als Tänzer, als Tänzerin in Raum und Zeit positioniert.
Offenheit und Respekt für die Menschen, die kommen; Neugier auf all das Unvorhergesehene, das sich in der Improvisation ereignen mag; und Freude an dem Schwierigen, aus dem heraus allein die Lösungen entstehen, die uns weiterbringen – das sind für Adam Benjamin Voraussetzungen, um in Unterricht oder künstlerischer Produktion zu einem integrierten Tanzen anleiten zu können. Als Künstler und als Lehrer beschäftigt ihn die Frage, wie ein Tanz aussehen sollte, damit er für die Welt, wie sie heute ist, bedeutsam werden kann. Für ihn liegt die Antwort in der Improvisation - aber nicht in einer Improvisation, der alles recht ist, was geschieht, sondern in einer, die sich mit der ganzen Spannung, die es braucht, wirklich dem Unbekannten stellt. Gut ist für ihn eine Improvisation dann, wenn sie die Schwierigkeiten erkennt und aufgreift, die sich in ihrem Verlauf ergeben. Dabei ist für ihn selbstverständlich, dass in ihr Tänzerinnen und Tänzer mit ungleichen Körpern zusammen kommen; denn gerade die Differenz kennzeichnet seiner Meinung nach die heutige Welt, und gerade die Verschiedenheit der Körper beinhaltet die Probleme, die im zeitgenössischen Tanz behandelt werden müssen.
Die Übungen und Aufgaben zur Improvisation, die Adam Benjamin beschreibt, entsprechen einer grundlegenden Einführung in den zeitgenössischen Tanz.

Das Wertvolle daran ist: Es braucht keinen besondern Körper, um sie machen zu können, doch immer wieder finden sich Hinweise, wie sie sich verändern, wenn ein Körper besonders ist. Auch wenn es trotz aller Bemühung um Anschaulichkeit bisweilen schwer sein mag, sie vom Text in die Bewegung zu überführen, zeigen sie auf, was im gemeinsamen Tanzen von behinderten und nicht-behinderten Tänzern und Tänzerinnen zu vermitteln ist, und vor allem regen sie an, es auf jeweils eigene Weise zu tun.
Adam Benjamins Buch kann als ein fundiertes Lehrbuch gelesen werden. Es kann als eine entschiedene Aussage zur Integration verstanden werden. Es kann als ein Beitrag zu einer postmodernen Ästhetik des Tanzes aufgefasst werden. Aber vor allem kann es eine(n) berühren und zum Nachdenken bringen. Muss ich noch sagen, dass ich ihm viele Leser/innen wünsche?

Bernhard Richarz
ww.tanzfaehig.com

1 Dieses Buch ist in englischer Sprache verfasst.

Schönherr, Christine:
„Ich bin wieder jung geworden“ –
Musik, Sprache, Bewegung.
Künstlerisch-pädagogische Angebote für Menschen in hohem Alter
Konzept & Realisation: Christine Schönherr / Coloman Kallós
Eine Produktion der Universität Mozarteum, Salzburg, 2012
Carl Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Doppel-DVD, ISBN 978-3-9502713-2-4

In der von Christine Schönherr initiierten DVD-Produktion „Ich bin wieder jung geworden“ - Musik, Sprache, Bewegung werden künstlerisch-pädagogische Angebote für Menschen in hohem Alter sicht- und hörbar gemacht. Einer methodisch-didaktisch ausgerichteten DVD II mit kommentierten Praxisbeispielen steht die einführende DVD I voran, die einen Einblick in die Geschichte des Carl-Orff-Instituts gibt sowie Raum für die Reflexion solcher Angebote für Menschen in hohem Alter bietet, indem Beteiligte in Interviews und Gesprächsrunden zu Wort kommen. Die in Deutsch und Englisch abrufbaren Videokapitel der DVDs werden durch ein zweisprachiges Beiheft mit Beiträgen von Christine Schönherr und Coloman Kallós ergänzt, auch ein Überblick über das Videomaterial ist darin enthalten. Insbesondere für DVD II, deren rund dreistündige Filmaufnahmen auf 16 Kapitel verteilt sind, ist diese Übersicht eine wichtige Orientierungshilfe. Denn die Einblicke in die Praxis – aufgeteilt auf drei Bereiche „Musikalisch-tänzerische Aktivitäten“, „Kreativ-schöpferische Freiräume“ und „Altersspezifische Schwerpunkte“ – bestehen in jedem Kapitel aus einer Vielzahl an Aktionen. Für die gezielte Suche nach einer bestimmten Szene ist dieses Verzeichnis unverzichtbar.

Audiovisuelle Medien beziehen ihre Wirkung maßgeblich durch die handelnden Personen. Um es vorwegzunehmen: Die Protagonisten der Videoaufnahmen sind die Stärke dieser Produktion, die DVDs sind einfach sehenswert. Kein Lehrbuch kann Ansätze einer künstlerisch-aktivierenden Arbeit derart plastisch vermitteln, wie es durch Filmaufnahmen gelingt. Wer alten Menschen ein Angebot zu Musik, Sprache und Bewegung machen möchte, findet hier zahlreiche Anregungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass künstlerische Kompetenzen als Basis für abwechslungsreiche Angebote von ebenso großer Bedeutung sind, wie geragogisches Grundwissen und die Haltung zur Arbeit mit alten Menschen.

Zunächst führt eine kurze Dokumentation in die Wurzeln elementarer Musikpädagogik nach Carl Orff und Gunhild Keetman sowie Wilhelm Keller ein, gewissermaßen als Einstimmung auf deren im Folgenden auf Senioren übertragenen Arbeit. Anschließend kommt mit Theo Hartogh ein ausgewiesener Experte für Musikgeragogik als eigenständige Disziplin zu Wort. In mehreren Interviewausschnitten betont er den Eigenwert eigenen Musizierens und bezieht sich bei seinen Ausführungen auf aktuelle Studien und wissenschaftliche Erkenntnisse. Monika Rex-Rainwald beschreibt anhand praktischer Erfahrungen direkte Auswirkungen der Musik auf von Demenz betroffene Menschen, Hermann Rauhe steuert musiktherapeutische Erfahrungen bei. Insuk Lee veranschaulicht die Unterschiede in der Arbeit mit Kindern und Senioren und sensibilisiert gleichzeitig für die

Chancen des intergenerativen Musizierens. Komplettiert wird die erste DVD durch Gespräche mit Teilnehmenden der musikalischen Angebote und mit Studierenden des Carl Orff-Institutes, als Vertreterin der Pflege kommt Simone Hopf-Wieland zu Wort. Und mit Liesl Ebner und Otto Blaschke geben zwei Menschen einen Einblick in ihr Leben im Seniorenheim. Jene Beiden auch im Begleitheft namentlich zu nennen, wäre ein deutlicher Ausdruck der Wertschätzung gewesen, die im Kontext der Arbeit mit alten Menschen immer wieder angemahnt wird.[1] Diese Feststellung ist bereits Folge des Lerneffektes: Nach dem Betrachten der Interviews gewinnen die Beiträge zusätzlich an Relevanz, insbesondere Hartoghs Überlegungen sensibilisieren für die weitere Auseinandersetzung mit dieser DVD-Produktion. Nach seinen Ausführungen über Geragogik, deren Schwerpunkt statt Erziehung Bildung sei, ändern sich die Perspektiven. Wenn Christine Schönherr im folgenden Beitrag fragt: „Und was machen Sie am liebsten im Unterricht?“ – wirkt der Begriff „Unterricht“ nicht mehr recht passend. Und Hermann Rauhes Aussage „Was für Kinder gilt, gilt für Erwachsene genauso“ lässt sich kaum mit Insuk Lees erfrischend vorgetragenen Schilderungen zu den Unterschieden der Arbeit mit Kindern und alten Menschen in Einklang bringen. Doch nicht nur die theoretischen Ausführungen lassen sich auf ihre Kongruenz hin betrachten, auch die Praxiseinblicke der DVD II können daran gemessen werden, wie die formulierten Ansprüche umgesetzt worden sind.

Die DVD I ist zur Einführung in das Arbeitsfeld gut geeignet. Es wird auch verdeutlicht, inwiefern die Teilnahme des Pflegepersonals am musikalisch-tänzerischen Angebot sinnvoll ist und welcher Beitrag zu einer aktivierenden Pflege damit geleistet wird. Für mit der Materie vertraute Personen allerdings sind Anekdoten aus der Praxis – insbesondere über die Wirkung und Bedeutung von Musik – letztlich Alltagsbeobachtungen. Berichte dieser Art gab es in den letzten Jahren reichlich. Dagegen hätten die Überlegungen zu Theorie und konkreten Praxisüberlegungen für diese Zielgruppe detaillierter ausfallen können, allerdings ist stattdessen im Begleitheft weiterführende Literatur aufgeführt.

DVD II ist ein gelungenes Anschauungsobjekt. Die gesprochenen Kommentare und der Bildschnitt wirken durchaus „old-fashioned“ und erinnern an eine Mischung aus Dokumentation und Schulfernsehen, was zum Teil dem für Reflexionszwecke erstellten Videomaterial geschuldet ist. Doch für eine Arbeit, in der Orientierung an Praxisvorbildern der beste Weg ist, sind Filmbeispiele ideal und viele der gezeigten Anregungen können Eingang in den Berufsalltag finden. Dazu sind mehr oder weniger große Transfer- und Anpassungsleistungen erforderlich, je nachdem, wie weit sich die Zielgruppen der DVD vom eigenen Berufsalltag unterscheiden. Im Film ist eine Klientel sichtbar, die für das spezifische Angebot mit seiner Orientierung an klassischer Musik und traditionellen Musik- und Tanzformen offen ist. In weniger bürgerlich ausgerichteten Institutionen dürften andere Inhalte vonnöten sein. Auch wird in naher Zukunft die musikalische Biographie bei Menschen im hohen Alter von Diversität und Populärer Musik geprägt sein. Auf diese Herausforderung gibt die DVD keine Antwort, doch ist ihre Botschaft eindeutig: Musikalisch-tänzerische Angebote für alte Menschen müssen im direkten Kontakt entwickelt werden. Das ist eine

Frage der persönlichen Haltung sowie der unverzichtbaren Kompetenzen der Anleitenden, wie sie in den Filmbeispielen sichtbar wird. Die aktive Mitwirkung Studierender tut ein Übriges, in manchen Situationen tragen Letztere die musikalisch-tänzerische Aktion sogar stark und bieten somit ein gutes Beispiel für die Dynamik intergenerativer Angebote.

Künstlerisch-geragogische Arbeit präsentiert sich in dieser lebendigen Praxisdokumentation weniger als ein klar umrissenes Verfahren, denn eher als ein aus verschiedenen Perspektiven beleuchtetes Arbeitsfeld, das durch seine reiche methodische Vielfalt über enormes Potenzial verfügt. Die ebenso wichtige theoretische Auseinandersetzung über Legitimation, ethische Aspekte und Haltung in diesen Arbeitsfeldern, die in den letzten Jahren erkennbar weit fortgeschritten ist, birgt große Chancen, die genutzt werden müssen. Damit kann einer fortschreitenden Professionalisierung künstlerisch-geragogischer Angebote weiterer Auftrieb zuteilwerden. Mit ihrer Theorie-Praxis-Verknüpfung wird diese Publikation für bereits im geriatrischen Bereich Tätige ebenso nützlich sein, wie für Personen, die sich für den Einsatz einer Elementaren Musik- und Tanzpädagogik mit alten Menschen interessieren und künstlerisch-pädagogische Erkenntnisse und Methoden auf diese neue Zielgruppe anwenden wollen.

Der Veröffentlichung ist große Verbreitung zu wünschen, mit der sie einen wichtigen Beitrag zu musikalisch-bewegungsorientierten Angeboten für Menschen in hohem Alter leisten kann.

Thomas Grosse

1 Von Christine Schönherr erhielten wir folgenden Hinweise zu diesem Punkt:
In Übereinkunft mit allen, an Gesprächen teilnehmenden Bewohnern, Studenten und der Pflegerin wurde auf die Angabe der Namen im Booklet verzichtet.

Karen A. Kaufmann:
Inclusive Creative Movement and Dance[1]
Human Kinetics, Champaign, Illinois, 2005
ISBN 0-7360-4863-4

Das Buch widmet sich in erster Linie dem Bewegungsunterricht in einem inklusiven Klassenzimmer (Kindergartenalter bis Oberstufe), welcher nicht zwingend von einem Tanzlehrer unterrichtet werden muss. Vielmehr wird hier der Pädagoge angesprochen, der Bewegung und Tanz in seinem Unterricht vertiefen, und mit anderen Fächern verbinden möchte, unabhängig davon, ob er schon erfahren oder noch neu auf diesem Gebiet ist.

Die ersten beiden Kapitel des Buches richten sich an jene, für die die inklusive Arbeit noch Neuland ist. Hier versucht die Autorin sich dem Begriff der Inklusion anzunähern und zeigt auf, worum es in der Arbeit in einem inklusiven Umfeld geht. Sehr kompakt werden hier die Basiskomponenten vermittelt, die ein inklusives Unterrichtsfeld braucht, und ein grundlegendes Verständnis über die Arbeit mit Schülern mit Behinderungen geschaffen. Kaufmann gibt Basisinformationen zu den am häufigsten vorkommenden Behinderungen, welche helfen sollen, die Bedürfnisse und tänzerischen Fähigkeiten der Schüler zu identifizieren. Dazu soll für jeden Schüler ein Lehrerteam aus verschiedenen Fachbereichen einen individualisierten Lehrplan erstellen, welcher die Stärken und Bedürfnisse; den gegenwärtigen Entwicklungsstand des Schülers; die übergeordneten (Lern)-Ziele des Schuljahres; die kurzfristigen erzieherischen Zielsetzungen; die vom Schüler (zusätzlich) benötigten Hilfestellungen und ein Auswerteverfahren beinhaltet. Damit kann der Tanzunterricht Stärken und Schwächen des Schülers, sowie Aspekte aus anderen Lernbereichen aufgreifen und in künstlerischer Gestaltung zum Thema machen. Umgekehrt können andere Fachbereiche ganzheitlicher ausgerichtet werden.

Im dritten Teil des Buches wird schließlich eine Fülle von tänzerischen Aktivitäten vorgestellt, die entweder aufbauend oder separat verwendet werden können. Ausgehend von den Möglichkeiten, Talenten und Fähigkeiten eines jeden Schülers, stellt Kaufmann verschiedene Methoden vor, um tänzerische Übungen für die individuellen Bedürfnisse zu adaptieren. Je ein Kapitel behandelt ausführlich eines der fünf Elemente von Tanz: Körper – Raum – Zeit – Energie – Beziehung. Diese Elemente werden exploriert und führen den Schüler hin zu eigenem Gestalten. Dabei werden immer alle Schüler in alle Aktivitäten eingebunden und können in ihrem eigenen Tempo Lernerfahrungen machen. Der Lehrer hat hierbei führende und unterstützende Funktion.

Das Buch zeigt auch auf, welchen Nutzen Bewegung und Tanz für Schüler hat, und warum gerade der kreative Tanz im inklusiven Klassenzimmer besonders geeignet ist
Dies kann hilfreich sein in der Argumentation für kreativen Tanz mit Eltern und Schulen.
Die im Buch aufgezeigten Bewegungsstudien und Übungen sind nicht unbedingt neu, werden jedoch oftmals in interessante fächerübergreifende Zusammenhänge gebracht. Das Werk ist reich an Modifikationen und Variationen der Übungen für Schüler mit Behinderungen, was in der praktischen Umsetzung sehr hilfreich ist. Eine weitere Stärke liegt in der umfassenden Information zum Thema Inklusion und kreativen Tanz, wodurch es zu einem tieferen und reflektierten Verständnis darüber führen kann.

Liesa Baumgartner

1 Dieses Buch ist in englischer Sprache verfasst.

Björn Tischler: Musik spielend erleben Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie
Ausgabe mit CD, Schott Music, Mainz 2013
ISBN: 978-3-7957-0830-6
Bestell-Nr.: ED 21613

Mit dem vorliegenden Buch gelingt es Tischler einmal mehr, die Verbindung von erlebensorientierter Musikpädagogik und Methoden für den sogenannten sonderpädagogischen und therapeutischen Bereich im Sinne der ganzheitlichen Fördermöglichkeit praxisnah erlebbar zu machen.
Björn Tischler lässt in das Werk über 40 Jahre Erfahrung aus der Unterrichtspraxis einfließen. Seine Mitarbeiterin Ruth Moroder-Tischler trägt wesentliche Ideen und Impulse aus ihrem vielseitigen therapeutischen Hintergrund bei. Daraus entstand ein beeindruckendes Grundlagen- und Praxisbuch, das eine Fülle an Spiel- und Praxisideen bietet, die sich untereinander jederzeit kombinieren lassen. „Das Buch richtet sich an Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I von Regelschule und sonderpädagogischen Einrichtungen, sowie an sonderpädagogisch oder therapeutisch orientierte Personen, die Musik als Medium der multisensorischen und ganzheitlichen Entwicklungsförderung nutzen möchten.“ (S. 8)
Grundlagen- und Praxisteil orientieren sich an folgenden drei Säulen der Musik:
Musik als Prinzip integrativ-ganzheitlichen Erlebens beschäftigt sich mit fächerübergreifenden, themenorientierten Vorhaben und Projekten und versteht sich als belebendes Element im pädagogischen, sonderpädagogischen oder therapeutisch orientierten Rahmen. Praktische Inhalte sind Begrüßungs- und Verabschiedungslieder, fächerverbindende Unterrichtseinheiten zum Thema Wetter, Beispiele für Musik im Fachunterricht Englisch und ein ausgearbeitetes Musical Projekt für Jugendliche: „Teenie Toll und die Gitarre“.
Musik als Gegenstand fachorientierten Lernens erläutert Grundlagen und Beispiele für den binnendifferenzierten Musikunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Förderschwerpunkten (Behinderungsarten). Hier finden sich zahlreiche erprobte Dauerbrenner wie Echospiele, Klang- und Geräuschspiele, Improvisationsspiele, sowie ausgearbeitete Spielstücke und Unterrichtsverläufe (z.B. der Pachel-

bel-Kanon, ein Erntetanz aus der Türkei, ein Effekt-Theaterstück, Mini-Jazz-Improvisationen,…) zu den folgenden Themengebieten: Stimme-Singen, Instrumente, Musikhören, Bewegung/Tanz, Musik und Szene, Musik und Zeichen/Notation und Musikanalyse.
Musik als Mittel der Entwicklungsförderung
in Prävention und Integration/Inklusion wird unter sonderpädagogischen und therapeutischen Fragestellungen erläutert. Eine Fundkiste an Spielen und Übungen zu Sensorik, Motorik, Emotionalität, personaler Identität, sozialer Identität, Sprache und Kognition ist hier aufbereitet.
Der Praxisteil bietet erprobte Umsetzungsmöglichkeiten und weiterführende Impulse. Alle Übungen und Stücke lassen Freiraum zur eigenen Interpretation und zur Adaption auf die jeweilige Zielgruppe.
Neben vielen neuen Ideen wurden bereits aus anderen Veröffentlichungen des Autors bekannte Lieder und Praxistipps wieder aufgegriffen, neu bearbeitet und erweitert.
Das Buch ist klar gegliedert, übersichtlich und mit Fotos ansprechend aufbereitet. Die beigelegte CD enthält alle im Band publizierten Stücke. Die Aufnahmen sind mit Synthesizer und mit Live-Instrumenten eingespielt.
Das Buch bringt Musik in den Mittelpunkt ganzheitlichen Lernens, geht konkret auf die aktuelle Inklusionsdiskussion ein und gibt Anregungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen.

Angelika Holzer

Johanna Vogel: Musik als Medium in der Sozialen Arbeit – Kinder fördern
Reihe: zeitpunkt musik, Reichert Verlag, Wiesbaden 2011
ISBN 978-3-89500-810-8 2011

Medium – vermittelndes Bindeglied – als dieses definiert Johanna Vogel Musik in der sozialen Arbeit. Die Autorin erläutert den Stellenwert der vermittelnden Rolle von Musik für die Soziale Arbeit und die Bereiche, die speziell durch den Einsatz von Musik angesprochen und gefördert werden können: Persönlichkeitsbildung, Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Kreativitätsförderung. Schließlich hebt sie Musik als Unterstützung zur Initiierung kommunikativer Prozesse hervor.
Das Buch ist in einem schlanken und angenehmen Format abgedruckt und bietet einen wesentlichen Überblick über die Ziele von Musik im Kontext der Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit Schwerpunkt Arbeit mit Kindern. Übersichtlich und prägnant lädt die Autorin zu einer Auseinandersetzung mit wesentlichen Fragestellungen dieses Feldes ein: Worum geht es in der Sozialen Arbeit (mit diesem Überbegriff werden sowohl das Feld der Sozialpädagogik wie das der Sozialarbeit angesprochen) und warum macht der Einsatz von Musik Sinn? Wie weit bewegt sich musi-

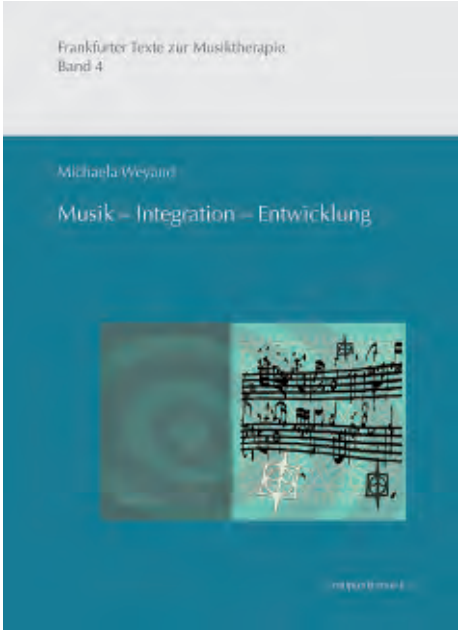
kalisches Agieren in der Sozialen Arbeit in einem Schnittfeld von Therapie und Pädagogik?
Es werden musikpsychologische Aspekte erläutert, besonders das Thema der Musikwirkung ist komprimiert und klar zusammengefasst, mit dem nötigen Spielraum, sich selbst eine Meinung darüber zu bilden.
Ein weiteres Kapitel widmet sich allgemein der Lebenswelt und psychosozialen Entwicklung von Kindern, während im darauf folgenden Kapitel Theorien

und Methoden zur Förderung von sozialer Kompetenz und einer gesunden psychosozialen Entwicklung durch den Einsatz von Musik vorgestellt werden.
Im letzten Kapitel möchte die Autorin diese Theorien durch ein Beispiel aus ihrer eigenen Praxis verdeutlichen. Dieses Kapitel fällt sehr umfangreich und bemüht aus und reicht von der ersten Projektbeschreibung über die Planung bis zur Durchführung und Reflexion jeder einzelnen Einheit.
Die Autorin schöpft aus dem Fundus pädagogischer wie musiktherapeutischer Theorien und Publikationen und lässt ihre eigenen Erfahrungen einfließen – diese umfassen Ausbildungen und Praxis in Sozialpädagogik, Elementarer Musik- und Tanzpädagogik und Musiktherapie. Dieses Buch stellt eine gelungene und prägnante Umschau und Zusammenfassung der wesentlichen Bereiche dieser Thematik dar.

Agnes Kern

Michaela Weyand:
Musik – Integration – Entwicklung
Reichert Verlag, Wiesbaden 2010
ISBN: 978-3-89500-743-9

Die hier als Pilotstudie vorgestellte Untersuchung bewegt sich im Schnittfeld von Sozialpädagogik, Musikpädagogik und Musiktherapie. Die Autorin präsentiert eine präventiv-musiktherapeutische Arbeit mit gemischt kulturellen Kindergruppen in 2 sozialen Brennpunkten. Dieses Arbeitsfeld wird seit einiger Zeit auch unter dem Begriff „Community Music Therapy“ eingeordnet. Dazu gehören auch Arbeitsfelder wie Krankenhaus, Flüchtlingslager und ähnliches. Michaela Weyand, Musiktherapeutin MA und Dipl.-Sozialarbeiterin, bietet mit ihrem Arbeitsansatz einen transkulturellen Übergangsraum für Kinder an, „um in einem von Deprivation und Marginalisierung geprägtem Umfeld Prozesse von Gesundheitsförderung, Empowerment und Integration zu unterstützen“ (Umschlagrückseite).
In der Einleitung(Kapitel 1) werden die politische und soziale Situation von Familien und ihren Kindern mit Migrationshintergrund beleuchtet und die Herausforderungen und Potentiale einer interkulturellen Musiktherapie benannt, nämlich neue Angebote und Arbeitsweisen zu entwickeln, die den subjektiven Bedürfnissen nach Entwicklung, Begegnung und Integration gerecht werden können.
Im Kapitel 2 werden zu den Stichworten Migration, soziale Benachteiligung und Marginalisierung aktuelle und kulturvergleichende Veröffentlichungen und Studien zur Integrationsforschung herangezogen, um die Problemlagen deutlich aufzuzeigen und die Notwendigkeit von Prävention zu unterstreichen.
Kapitel 3 bringt uns die Begriffe Kindliche Entwicklung, Migration und Identität näher. Bedenkt man wie eng die Entwicklung eines Menschen mit seinem sozialen und kulturellen Umfeld und seiner Herkunft verwoben ist, lassen sich die Konflikte erahnen, die für Menschen mit Migrationshintergrund durch einen Lebensschwerpunkt in einem anderen Land entstehen können. Die Problemlagen können umso schwerwiegender sein, wenn es sich um ein Land mit anderer religiöser und kultureller Orientierung handelt. Hier wird nun auch der transkulturelle Übergangsraum im klinischen Bereich beleuchtet in dem kulturelle Gegensätze und scheinbar Unvereinbares aufeinandertreffen und intersubjektive neue Sicht- und Handlungsreisen im geschützten Setting der Therapie ausgehandelt werden können.



Die Autorin bezieht sich auf Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem klinisch-therapeutischen Bereich und begründet damit auch ihren präventiven musiktherapeutischen Ansatz.
In Kapitel 4 wird ausführlich die Entwicklung und Durchführung ihres eigenen interkulturellen Kindermusiktherapieprojekts als Gegenstand einer qualitativen Praxisforschung erläutert. Die Darstellung und Bedeutung von Theorie für die Praxis wird durch Fallbeschreibungen nicht nur in diesem Kapitel gut verdeutlicht.
In Kapitel 5 werden mögliche Potentiale der Musiktherapie im Kontext von Migration und Integration ausgeführt. Begonnen wird mit der Bedeutung der Aspekte Zuhören, Gehört-Werden und Sich-Gehörverschaffen, die in der Projektarbeit der Autorin besondere Bedeutung haben. Musikinstrumente dienen als transkulturelle Übergangsobjekte um so wichtige Felder wie Selbstwirksamkeit und Gruppenzugehörigkeit und soziale Anerkennung erleben zu können. Dazu wird auch die therapeutische Dimension von Spiel und Improvisation beleuchtet. Im thematischen Zusammenhang folgen weitere Ausführungen zu Identität, Toleranz, Kommunikation und Kreativität.
In Kapitel 6 wird das Fallbeispiel „Wir machen einen Film“ mit stark musikalischem und improvisierten Charakter vorgestellt. Die Kinder erfanden, inszenierten und wurden gleichzeitig gefilmt.
Kapitel 7 beinhaltet die Präsentation der Ergebnisse. Unter dem Blickwinkel der in Kapitel 5 aufgeführten Begrifflichkeiten wird der Film mit psychotherapeutisch orientiertem Blick interpretiert.
Schlussfolgerungen und Ausblick folgen in Kapitel 8. Die Autorin stellt kurz dar, dass eine „freie musikorientierte Arbeit mit psychotherapeutischer Orientierung“ Empowerment und Integration leisten kann.
Zum Ende möchte ich noch hervorheben, dass die Autorin unbedingt eine hohe Interkulturelle Kompetenz vom Therapeuten erwartet, bzw. die Einsicht ,diese im Laufe der Arbeit immer weiter zu verfolgen. Bei diesem Praxisfeld braucht es ähnlich wie in der Therapie einen besonderen Sozialraum, in dem Vertrauen und Freude immer vorhanden sind und die Kinder einem einfühlsamen und verlässlichen erwachsenen Partner begegnen können. Meiner Meinung nach werden hier auch Parallelen und Verbindungen zur Elementaren Musik- Tanzpädagogik und zur musikorientiereten Sozialpädagogik aufgezeigt. Daher kann dieses Buch allen Interessenten aus Sozialpädagogik, Kulturpädagogik, Musikpädagogik und Musiktherapie ein unterstützender und impulsreicher Begleiter für die Arbeit mit Kindern werden.

Michel Widmer

Ingeborg Jäger:
Senegal und meine Seele singt und tanzt.
Eine Musikerin nimmt SIE mit auf die Reise.
Wiesenburg Verlag, Schweinfurt, 2012
ISBN-Nr.978-3-943528-09-1

Dieses Buch berichtet von den Erfahrungen der Musiklehrerin Ingeborg Jäger, die nach Senegal reist, um dort Musik und Tänze des Landes zu studieren. Wie viele europäische Musiker, die von afrikanischer Musik fasziniert sind, beschreibt sie ihre erste Begegnung mit dieser gewaltigen Kultur als eine Erfahrung, die sie tief bewegt hat, als einen Traum, der für sie wahr geworden ist. Die Autorin macht eine erste Reise nach Senegal, um professionelle Trommler und Tänzer kennen zu lernen und ist höchst beeindruckt über die natürliche rhythmische Begabung und Musikalität der Senegalesen. Zurück in Deutschland vertieft sie ihre Nachforschungen über die traditionelle Musik Senegals und erweitert diese Studien mit neuerlichen Reisen in das Land.
Dieses Buch ist in gewissem Sinne ein Reisebuch. Vom Anfang an hat man den Eindruck man begleitet die Forscherin wie sie sich in ein Abenteuer stürzt und es ist wirklich einfach, den Kontext der musikalischen und tänzerischen Szenen mit den Augen der Schreiberin zu sehen. Vom ersten Moment an, wenn sie ihre Packliste, die notwendigen medizinischen Vorbereitungen oder die Einkaufsliste der kleinen Geschenke für Kinder, denen sie zu begegnen hofft, beschreibt, ist man bereit ihr in das Abenteuer zu folgen, eine traditionelle Musik am Ort ihrer Herkunft zu studieren. Alle Lieder, Tänze und Rhythmen in dem Buch sind nicht nur gut transkribiert, sondern auch von kleinen persönlichen Geschichten begleitet. Man erfährt wie die Autorin ihnen begegnet ist und auf welche Weise sie diese gelernt hat. So wird dem Leser anschaulich

gemacht wie sie Musik und Tanz erlebte, aber gleichzeitig erfährt man auch von ihrer Freundschaft und ihren Erfahrungen mit den Musikern und Tänzern.
Dennoch ist dies nicht nur ein Buch über Musik und Tanz. Es wird auch über Fußballspiele im Gewitter, über das Leben auf den Märkten, über verschiedene Haarstile, über Malaria, Tag und Nacht und all die Details des täglichen Lebens erzählt.
Die Darstellung des musikalischen und tänzerischen Materials ist gut gelungen durch eine sehr sorgfältige Transkription der Lieder und Rhythmen und eine genaue Beschreibung von allem, was bei einem Musik- und Tanzereignis wesentlich ist. Auch gibt es eine reiche Auswahl von Fotos, welche die Geschichten anschaulich illustrieren.
Ich bin überzeugt, das Buch wird mit Interesse von all jenen aufgenommen werden, die an Musik und Tanz und dem Leben generell in Senegal interessiert sind. Es gibt viele Bücher mit genauen Übertragungen afrikanischer Lieder und Rhythmen für den Perkussionsunterricht, aber dieses Buch mit seinen wundervoll beschreibenden Kapitel hilft, ein tieferes Verständnis für afrikanische Musik zu entwickeln

Sófia López-Ibor

Orff-Schulwerk Kurse

Orff-Schulwerk Courses

Lieber Leserinnen und Leser,

auf der Website

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

finden Sie eine ständig aktualisierte Liste von internationalen Kursen sowie Ankündigungen zu Konferenzen, Kongressen und Symposien aus aller Welt.

Die Redaktion

Dear readers,

Please find the updated list of international courses as well as announcements of international symposia, conferences and congresses on our website:

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

The editor

Adressen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe
Addresses of Authors and Co-Authors of this Issue

Asperger, Barbara, MA	Kobergerweg 14/3, A-5020 Salzburg, Österreich E-Mail: barbararebecka@googlemail.com
Baumgartner, Liesa	Unterrothenbuch 3, A-5282 Ranshofen, Österreich E-Mail: Liesa_Baumgartner@gmx.at
Filianou, Maria, MA	Florinis 4, GR-16342 Athen, Griechenland E-Mail: mariafilianou@otenet.gr
Grosse, Thomas Prof. Dr. phil	Blumhardtstraße 2, D-30625 Hannover, Deutschland E-Mail: Thomas.Grosse@hs-hannover.de
Gruener, Micaela Mag, art., MAS	Friedrich Ebert-Alle 4, D-83435 Bad Reichenhall, Deutschland E-Mail: Micaela.Gruener@moz.ac.at
Hartogh, Thomas Prof. Dr.	Felix-Oberborbeck-Straße 11, D-49377 Vechta, Deutschland E-Mail: Theo.Hartogh@t-online.de
Haselbach, Barbara Univ. Prof. em.	Gfalls 5d, A-5061 Elsbethen, Österreich E-Mail: Barbara.Haselbach@moz.ac.at
Holzer, Angelika, MA	Münzgrabenstraße 28, 8010 Graz, Österreich E-Mail: Angelika.Holzer@phst.at
Kern, Agnes	Südbahnstraße 75, A-8020 Graz, Österreich E-Mail: apfelkern@gmx.at
Sofía López-Ibor	120, Fulton Street, app. 307, San Francisco, CA 94117, USA E-Mail: sofibor@aol.com
Mikozami, Yukiko, MA	Wernhardsbergerstraße 5, App. 22, D-83024 Rosenheim, Deutschland E-Mail:yukikomth@aol.com
Nagaoka-Kawai, Wakako, Mag. art.	c/o Hamamatsu Gakuin University Junior College, 2-3-1, Sumiyoshi, Naka-Ku, Hamamatsu-Shi, Shizuoka-Ken, 430-0906, Japan E-Mail: wakakonk@gmail.com
Olga Pavlushchenko	Twerskaja-Jamskaja 28-104, R-125047 Moskau, Russland E-Mail: olpav@mail.ru
Rebholz, Susanne Mag.sc.	Panoramaweg 705, 5412-Puch, Österreich E-Mail: Susanne.Rebholz@gmx.at
Richarz, Bernhard	Deidesheimer Straße 6, D-14197 Berlin, Deutschland E-Mail: bernhard@tanzfaehig.com
Salmon, Shirley BA Mag. Phil.	Floraweg 1, A-8071 Grambach, Österreich E-Mail: Shirley.Salmon@moz.ac.at

Samuelson, Miriam
Kreuzhofweg 26, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: mimisamusa@aon.at

Sarropoulou, Katerina
Patriarchou Loakeim 58, GR-10676 Athen, Kolonaki, Griechenland
E-Mail: KSarro@moraitis.edu.gr

Schönherr, Christine
Vollererhof Straße 301, A-5412 Puch, Österreich
E-Mail: Christine.Schoenherr@moz.ac.at

Schumacher, Karin
Prof. Dr.
Schorlemer Allee 36, D-14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: schumaka@gmx.de

Stange, Wolfgang
68, Barons Court, London W14 9DU, England
E-Mail: wolfamici@talktalk.net

Steinkellner, Clara
Schwedter Straße 5, D -10119 Berlin, Deutschland
E-Mail: clara.steinkellner@gmail.com

Stibi, Sonja
Univ. Prof. Mag. art.
c/o Carl Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich
E-Mail: Sonja.Stibi@moz.ac.at

Widmer, Manuela
Mag. phil. Dr.
Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein, Österreich
E-Mail: Manuela.Widmer@moz.ac.at

Widmer, Michel
Salzburger Schützenweg 6, A-5400 Hallein, Österreich
E-Mail: Michel.Widmer@moz.ac.at

Adressen der Sponsoren und Herausgeber / *Addresses of the Sponsors and Editors*

Orff-Schulwerk Forum Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich,
E-Mail: info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org, Homepage: www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Carl Orff-Institut für Elementare Musik- und Tanzpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg,
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg, Österreich, E-Mail: sonja.czuk@moz.ac.at,
Homepage: www.orffinstitut.at

Universität Mozarteum Salzburg, Mirabellplatz 1, A-5020 Salzburg, Österreich, Homepage: www.moz.ac.at

Studio 49, Musikinstrumentenbau GmbH, Lochhamer Schlag 2, D-82166 Gräfelfing, Deutschland,
E-Mail: info@studio49.de, Homepage: www.studio49.de

Orff-Schulwerk Informationen

Themenschwerpunkte der letzten Ausgaben
Main themes of the last issues

OSI 88

Das Lied in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik
The Song in Elemental Music and Dance Pedagogy

OSI 87

Drei Säulen des Orff-Schulwerks
Three Pillars of Orff-Schulwerk

OSI 86

Elementare Komposition
Elemental Composition

OSI 85

50 Jahre Orff-Institut
50 Years Orff Institute

OSI 84

Musik- und Tanztheater mit Kindern
Music and Dance Theatre with Children

OSI 83

Improvisation / *Improvisation*

OSI 82

Tanzen und Darstellen – Gestalten mit Bewegung
Dancing and Presenting – Creating with Movement

OSI 81

Musik und Bewegung/Tanz in Sozialer Arbeit und Inklusiver Pädagogik
Music and Movement/Dance in Social Work and Inclusive Pedagogy

Die Ausgaben 1–87 sind nachzulesen unter
The issues 1–87 are to be downloaded from

http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

ISSN 2305-9079