



ORFF
SCHULWERK
INFORMATIONEN

Winter 1993/94

52

Orff-Schulwerk-Informationen

Herausgegeben von



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



Schriftleitung

Barbara Haselbach und Rudolf Nykrin

Redaktionelle Mitarbeit

Manuela Widmer (»Aus dem Orff-Institut«, Kurse)
Reinhold Wirsching (»Aus aller Welt«)

Übersetzungen/
Zusammenfassungen

Barbara Haselbach (S. 10), Verena Maschat (S. 14, 21, 28),
Susan Quinn (S. 33), Miriam Samuelson (S. 3, 10)

Fotos

Foto Hotter, Marktoberdorf (S. 30) und privat

Satz

Typoservice Freiling, Salzburg

Druck

Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies

Diese Publikation wird
ermöglicht durch

Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«
in Österreich
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft
Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, Flawil
Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelfing

Nr. 52, Dezember 1993

Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung
nach Rücksprache mit der Schriftleitung

INHALT / CONTENT

	Editorial / <i>Editorial</i>	3
Suzel Ana Reily	An approach to World Musics in Orff-Schulwerk	4
	<i>Annäherung an »Weltmusik« im Orff-Schulwerk</i>	10
Hermann Regner	Mit Briefen fängt es an ... »Korrespondenz« über das Orff-Schulwerk – oder: Interkulturelle Arbeit am Orff-Institut	11
	<i>It all starts with letters ...</i> <i>“Correspondence” concerning Orff-Schulwerk – or: Intercultural work in the</i> <i>Orff-Institut</i>	14
Doug Goodkin	Orff-Schulwerk in the New Mythology	16
	<i>Orff-Schulwerk in der Neuen Mythologie</i>	21
Rosana Arajuo Rodrigues	O Significade da Musica Folclorica na Eduacao Musical Brasileira	24
	<i>Die Bedeutung der Volksmusik in der brasilianischen Musikerziehung</i>	25
Shen Su Karner	Persönliche Gedanken zur Interkulturellen Erziehung – Erfahrungen einer Taiwanesisin als Studentin, Mutter und Lehrerin in Österreich	26
	<i>Personal thoughts about intercultural Education – Experiences of a Taiwanese</i> <i>student, mother and teacher in Austria</i>	28

BERICHTE AUS ALLER WELT / REPORTS FROM ALL THE WORLD

Argentinien	29
Deutschland	30
England	32
Österreich	33
Portugal	37
Schweiz	37
Slowenien	38
Taiwan	39
Ungarn	40
Vereinigte Staaten	41

AUS DEM ORFF-INSTITUT / FROM THE ORFF INSTITUTE

Festlicher Abend zu Ehren von O. HProf. Hilde Tenta, Mag. Vladimir Pos, O. HProf. Dr. Hermann Regner	41
Neue Mitarbeiter	44
Promotion	47
Zu Besuch am Orff-Institut	47
Special Course 1994/95	48
Symposion 1995 – Vorbereitungen	48

Neuerscheinungen / <i>New Publications</i>	49
--	----

Orff-Schulwerk Kurse / <i>Orff-Schulwerk Courses</i>	51
--	----

Editorial

Dieses Heft stellt sich bereits auf das Hauptthema des Symposions 1995 ein: Orff-Schulwerk, Musik- und Tanzerziehung, als Beitrag zu einer Interkulturellen Pädagogik.

Die internationale Verbreitung des Orff-Schulwerks steht außer Frage (Adaptationen der Schulwerkbände in über 25 Sprachen, Studierende aus mehr als 50 Nationen, ein internationales Lehrerkollegium, Schulwerkkurse in allen Kontinenten etc.). Aber bedeutet dies schon ohne weiteres eine bewußte Zielsetzung im Hinblick auf Interkulturelle Pädagogik? Im 3. Band seiner Dokumentation erwähnt Orff, daß 1962 zum erstenmal das Problem auftrat, wie das Schulwerk mit einer fremden Hochkultur, im konkreten Fall mit der japanischen¹, verbunden werden könne, und Sonobe, ein japanischer Musikpädagoge, befürchtet, daß eine kritiklose Nachahmung des Schulwerks zu nichts anderem als zu einer modischen Neuerung führen würde.²

Das japanische Beispiel zeigt, wie vor dreißig Jahren zwei Denkweisen und Methoden in Form von zwei unterschiedlichen Schulverkausbänden zum Ausdruck kamen: eine Übersetzung der deutschen Originalfassung, »die gleichsam eine Einführung in abendländische Musik und Geisteshaltung ist«³, und eine andere, bei der japanische Lieder und Texte und japanische Skalen als Material verwendet werden.

Seit den sechziger Jahren ist nicht nur in der Orff-Schulwerkpädagogik ein neues Problembewußtsein über das Verhältnis der verschiedenen Kulturen zueinander entstanden, die unausweichlichen Bedingungen multikulturellen Miteinanderlebens haben die Notwendigkeit einer Interkulturellen Pädagogik zu einem zentralen Thema gemacht. Die Vielfalt der in Musik- und Tanzerziehung begründeten Ansätze und ihre kritische Reflexion wird uns an dieser Stelle noch öfter beschäftigen. Die Beiträge dieses Heftes gehen von verschiedenen Standpunkten und Erfahrungen an das Thema heran:

● *Suzel Reily* betont als Musikethnologin die Einbindung von Musik in den sozialen Kontext eines Volkes und hinterfragt kritisch die Selektion und Realisierung musikalischer und/oder tänzerischer Beispiele aus der »Weltmusik«.

● Fast drei Jahrzehnte lang hat *Hermann Regner* Adaptationen des Orff-Schulwerks in andere Sprachen und Kulturen beraten und hilfreich begleitet. In seinem Beitrag weist er auf grundsätzliche Probleme und modellhafte Lösungen hin.

● *Doug Goodkin* stellt aus eigener Erfahrung das Leben in verschiedenen Kulturen gegenüber und zeigt am Beispiel der San Francisco School, welche Anregungen und Hilfen Kindern gegeben werden können, um kulturelles Erbe verschiedener Religionen, Rassen und Nationen respektieren und verstehen zu lernen.

● *Rosana Arajuo Rodrigues* aus Brasilien studiert zur Zeit am Orff-Institut. Sie vertritt die Sehnsucht einer jungen Generation, anstelle einer aus der »ersten Welt« importierten Musik und Musikerziehung das eigene Kulturgut, das in sich aus der indianischen, afrikanischen und europäischen Kultur erwachsen ist, zur Basis der Erziehung brasilianischer Kinder zu nehmen.

● *Shen Su Karner* war die erste taiwanische Studentin am Orff-Institut, sie berichtet über ihre Erfahrungen als Studentin, Mutter und Lehrerin in Österreich.

Dieses Heft möchte zu eigenen Versuchen auf dem Gebiet interkultureller pädagogischer Arbeit anregen. Wir würden uns freuen, von Ihren Erfahrungen zu hören.

Barbara Haselbach und Rudolf Nykrin

Editorial

This Edition already is devoted to the theme of the 1995 Symposion: "Orff-Schulwerk, Music and Dance education as a contribution to intercultural Pedagogy".

The international scope of Orff-Schulwerk (adaptations in over 25 different languages, students from more than 50 countries at the Orff-Institute, an international teaching faculty, Schulwerk courses on all continents etc.) stands without question – but does this really mean setting goals consciously with reference to intercultural pedagogy?

In the third volume of his documentation Carl Orff referred to a problem that occurred in 1962 when the attempt was made to adapt the Schul-

werk for the first time to a highly developed foreign culture – namely Japan¹ – and how Saburo Sonobe, a Japanese music educator, feared that a pure imitation without critical examination could only lead to another modish fad².

The Japanese example points out how 30 years ago two different ways of thinking came to be expressed in two different Japanese editions, one a translation of the original German version, “. . . that at the same time was virtually an introduction to Western music and mental attitude”³, and one in which Japanese childrens’ songs, texts and scales were used.

Since the 1960’s (and not limited to Orff-Schulwerk pedagogy!), a new consciousness has arisen concerning the relationship of different cultures to one another and the absolute fact of having to live together in a multi cultural society. This has created the necessity for intercultural pedagogy as a central theme. We will find ourselves dealing with this theme more and more as new impulses come from Music and Dance education along with their critical reflections.

The contributions to this edition confront the theme from various points of view and experiences:

● Suzel Ana Reily, music ethnologist and graduate from the Orff-Institute, emphasizes the bonds of music in the socio-cultural context of a people and questions critically the selection and westernized realization of music and/or dance models from “World Musics”.

● For almost three decades now, Hermann Regner has guided with help and advice the adaptations of Orff-Schulwerk into other languages and cultures. In his article he mentions fundamental problems and some model solutions.

● Doug Goodkin describes from his own experiences life in various cultures and cites as example the “San Francisco School”. He explains which helps and motivations can be given to children in learning to respect and understand the cultural inheritance of different religions, races and nationalities.

● Rosana Arajuo Rodrigues is presently studying at the Orff-Institut. She represents the longings of a younger generation for their own cultural milieu instead of imported music and music education from the “first world”. The native cultural riches grown from Indian, African and European peoples should be used as the basis for the education of Brazilian children.

● Shen Su Karner was the first Taiwanese student of the Orff-Institute. She tells of her personal

experiences as a student, mother and teacher in Austria.

This edition would like to encourage more work in the area of intercultural education in music and dance. We would be happy to hear about your experiences, too.

Barbara Haselbach and Rudolf Nykrin

1 Carl Orff und sein Werk. Dokumentation, Bd. III, S. 239

2 Saburo Sonobe: Zum Problem der Musikerziehung in Japan, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1963, S. 165

3 Carl Orff: Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut, Jahrbuch 1963, S. 18

An Approach to World Musics in Orff-Schulwerk

by Suzel Ana Reily
The Queen’s University of Belfast

It is well known that much of the repertoire in *Musik für Kinder* is based on traditional material, particularly Bavarian children’s lore. Carl Orff justified his use of these ditties by claiming that one should begin the process of music education with what the child brings to the classroom. Thus, as new editions of the basic volumes were published in other languages, the Orff “progressions” were adapted to the traditional repertoire of the children in the editing countries, giving the method a multi-ethnic dimension.

Approaches to Multi-Cultural Music Education

Although the relevance of multi-culturalism in music education may seem self-evident, this needs to be questioned. Indeed, why teach a Macedonian *lesnoto* to Austrian children? The *lesnoto* has seven pulses to the measure, divided into 3+2+2. Such compound metrical structures are common to Eastern European musics, while they are less frequent in the rest of Europe. Composers in the 20th century, however, have been exploring various time signatures, setting new demands on contemporary musicians. From a purely technical perspective, then, one could justify using other musics

as a way of preparing the next generation of musicians to deal with these new demands.

This argument justifies the use of traditional musics in terms of the present needs of Western musicians. Rather than viewing another musical tradition on its own terms, it is seen as a tool to be used for our benefit. But what will happen to other distinctive features of these musical systems? Most likely they will be disregarded, and the final product will be made to conform to Western aesthetics. Raspy and nasal vocal qualities are likely to be eliminated because they are ugly! Then harmony can be added (or adjusted, if it is "wrong"), and finally the piece will need to be rearranged to make it more "interesting". From its original "crude" state, the music will lose its rough edges to comply with "universal" standards.

If this approach is unashamedly ethnocentric, we can easily slide to the other extreme, in which the "exotic other" becomes a "noble savage". This stance might contemplate the use of the world's traditional musics as a way of broadening the child's repertoire of musical alternatives regardless of any immediate applications. This approach will probably admit a wide range of musical cultures into the classroom, as it is not consciously subordinated to Western musical needs and values. One would also expect to find a greater attendance to the uniqueness of other musics.

Even if we try to be more sensitive to the specificities of other musical cultures, we need to be aware of how difficult it can be to reproduce them properly. "Bi-musicality" probably involves many of the same limitations inherent to second language acquisition. During socialization we acquire certain "musical habits" which are very difficult to break. In borrowing the musical traditions of another culture we tend to superimpose these habits upon the new musical system. In singing, for example, we are likely to adjust the essentially equidistant pentatonic *slendro* scale of the Javanese to fit the pitches we are used to. It can take many years to acquire the "metronome sense" necessary to perform African polyrhythms, for our musical culture is based upon a totally different concept of time.

While we unconsciously adapt foreign musical elements to fit our own musical system, we are equally inclined to ward exaggerating those elements of another musical style that seem most distinctive to our ears. Our imitations may be so distorted that the people we are imitating would not recognize them as their music. A Westerner's performance of North American Indian music, for

example, might over-emphasize pulsation, with whoops and howls added wherever possible. Furthermore, it may be accompanied by a steady ostinato in parallel fifths. Although pulsation and a piercing falsetto are indeed features of the music of the Plains Indians, they are unknown to the Native Americans of the eastern woodlands. The accompaniment in parallel fifths is a Western invention, giving tonality to what should be a steady drum beat.

In perpetuating such stereotypes we have actually reduced the cultural production of another people to a musical cartoon. By accentuating those feature which we hear as "peculiar", we are in fact pointing to the strangeness - that is, the inferiority - of the people whose music we have tried to imitate. All that howling could only come from a people that is semi-human. Whatever our original intentions may have been, the use of other musics can inadvertently accentuate ethnocentric notions regarding our cultural superiority. These are the dangers of trying to imitate foreign sound systems for the sake of the sounds themselves. Even if we try our best to emphasize precision in our renditions of other musics, we are stuck with the way our cultural ears have taught us to hear. If we approach world musics only from a sonic perspective, we will at best produce a passable imitation of the original, at worse a grotesque caricature.

But the *musical experience* involves far more than the production of sound sequences. During the music-making process we enter into special relationships with other people. The kinds of social interaction that occur during performance are primarily determined by the roles of the various participants of a musical event. Traditional musics crystallize into certain structures because these structures allow for a symbolic enactment of the society's valued modes of social interaction. The performance event can be viewed as a collective dramatization in which a group tells itself who they are. Thus, the use of world musics in the classroom can be a way of exploring alternative social worlds.

In we view world musics in relation to the modes of social interaction they promote, we need to be more preoccupied with the *music-making process* than with the end product. This approach allows us to create opportunities for the children to get a glimpse of how other people use music in organizing their social universe. What a first appears as an abstract sequence of exotic sounds that happens to come from such-and-such a place can become a vehicle for understanding that other people

have developed alternative “logics” to impose order upon the world. By presenting a musical system in relation to its cultural context, we can emphasize the specificities of that system in terms of the uniqueness of the social world it recreates.

If we are to emphasize how music-making is experienced *socially* by people of a different culture, we need to provide the children with extra-musical information to accompany their contact with a non-Western musical tradition. They need to be made aware of the *cultural themes* enacted in the musical event, and how these themes relate to the modes of social interaction of the people outside the performance context. It is this repetition of the same themes in various guises that provides the basis for cultural coherence. They are the *principles* that organize musical performance, determining the roles of the participants and how they are realized musically. It is these alternative principles of musical sociality that we need to safeguard in our renditions of other musics. Even though we cannot hope to do more than produce a passable imitation to transform our inadequate copies into an experience of cultural relativity.

The social emphasis of this approach will not sound alien to Orff-Schulwerk specialists. The Orff method is geared toward practical ensemble instruction, in which the child’s musical and physical development is closely linked to the acquisition of social skills. Indeed Carl Orff was influenced by non-Western music-making processes in developing his proposal to music education. Like many musical cultures of the world, he worked with a broad concept of “music”, encompassing formalized speech and timbral exploration. Just as music and dance are indivisible in many societies, he made movement an integral part of the child’s musical experience. The Orff instrumentation was inspired by non-Western traditional ensembles that emphasize music-making as a group activity, Orff’s oral/aural orientation also resonates with modes of musical transmission in folk and non-literate societies, which allow for greater fluidity in the realisation of skeletal models.

A Shavante Morning Song

I now present a concrete example of what I have been advocating. I shall discuss a musical tradition among the Shavante, a group of Gê Indians¹ that lives in the state of Mato Grosso, Brazil. These Amazonian people resisted contact with white culture until the late 1940s, and today they continue striving to maintain their language, their music

and their way of life.² As with all nonliterate peoples, the Shavante have been viewed ambiguously by the Western world since colonial times. They have been represented either as wild animals that need to be eliminated or as a rare species that needs to be protected and preserved. Here I have tried to represent them as they see themselves.

The Popara

One of the musical instruments the Shavante use in their rituals is called *popara*, a rattle which is tied around the right leg just below the knee. Distinct from other Shavante instruments such as the *dzõ* (gourd rattle), the *popara* is not a status symbol, so it can be worn by all males regardless of age.

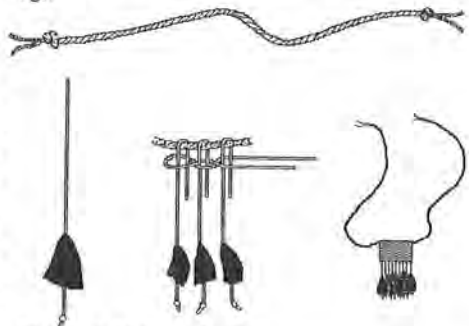


Diagram 1. Making a Popara

To make a *popara* some adaptations are necessary, since you probably will not have deer hooves or the jaws of a *caïtú* (wild boar). Further instructions on making a *popara* can be found in Diagram 1. The Shavante hang between seven and twelve objects from their *poparas* and after they have finished weaving through the strings, they often paint the instrument with *urucum*, a natural red dye.

The Daño're

The *popara* is used to accompany certain kinds of *daño're*,³ the songs performed during Shavante circle dances. The most common *daño're* are those that mark the time of day. *Daño're* enter Shavante repertoire through dreams, and only men who have had their ears pierced receive them. It is believed that musical dreams come in through these holes. The dreamer first sees the dance movement, which tells him what kind of *daño're* he has received. He then receives the melody, and finally the text.

All *daño're* have the same musical structure, so the songs do not indicate when they should be performed. In morning songs (*dapra*) the circle

DAPRABA

(Shavante Morning Song)

Collected by Desidério Aytai



Ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya -



hi - ri, ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya -



hi - ri, ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya - hi - ri, ya -



a-ma wa - he tó - po ó he tó - po ó ó ó ó

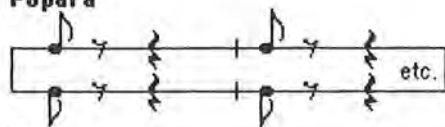


a-ma wa - he tó - po ó he tó - po ó ó ó ó a-ma wa -



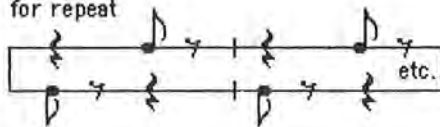
he tó - po ó he tó - po ó ó ó ó! Ya -

Popara



Dzö

for repeat



moves sideways by stamping the right foot on the ground, and then the left foot is moved up parallel to it. At the end of the song, the circle moves in the opposite direction, stamping the left foot. In noon songs (*dazarono*) the circle does not rotate. Keeping their feet apart, the performers first stamp the right foot on the ground in front of them, and bring it back in line with the left. Then the left foot stamps the ground before them. In evening songs (*dahipopo*) they bend their knees outwards in time to the music.

Although there are situations in which all Shavante – men and women – participate in *daño're* performances, they are most closely associated with the young men (*ritai'wa*) and adolescents (*wapte*) who live in the unmarried men's house (*hō*). While *wapte* do not have pierced ears, the *ritai'wa* do, and it is mostly from their older peers that *wapte* learn their songs.

The *daño're* presented here is a morning song, and you may be wondering what it means. Although there are real words embedded between nonsense syllables, they do not combine in any logical way. According to Desidério Aytai who collected the song, one can identify the words “gone” and “cracked”, but because of the way the syllables are associated with the musical phrases, the words get juggled and split up beyond recognition. Although this may seem like a strange way to compose a song, this “nonsense” makes good Shavante sense. We can only understand why the Shavante sing in this way by looking at how they organize their social universe.

Shavante Social Organization

Traditionally the Shavante live in communities of around 200 people. Several immediate families live in each of the fifteen to twenty huts that make up a village. The huts form a horseshoe at the edge of a river, in which the central area is cleared of trees and shrubs. The huts are built very near the forest, serving as a boundary between “human” and “non-human” space. The *hō* is located at one end of the horseshoe, some distance from the other huts, and the *warā* is built in the central clearing. The *warā* is a large open thatched construction used primarily for village council meetings in the evening, but during the day it is where the adult males congregate when they are not occupied with subsistence activities. (See Diagram 2.)

Like all Gê societies, the Shavante universe is based on an opposition between nature and culture. This binary worldview leads to a complex social structure that distinguishes between family rela-

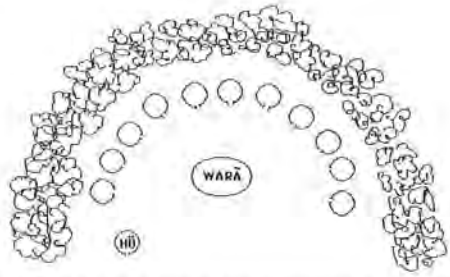


Diagram 2. Shavante Village

tions (natural bonds) and ritual relations (cultural bonds). One is born into a clan, but placed into a ritual “moiety” during festivals. These affiliations are further intersected by a complex age-set system. By superimposing culturally created affiliations upon “natural” loyalties, the Shavante try to reduce factionalisms and clan feuds within the tribe.

Because these ties are socially constructed, they must be carefully “cultivated”. During childhood, a boy’s identification with his family is allowed to solidify, but as he reaches adolescence, he needs to learn to identify himself with his “cultural” persona. At about age ten the boy moves away from his parents’ house into the *hō*, where his activities will be governed almost exclusively by his ascribed affiliations. Collective singing of *daño're* is considered one of the most important ways of redirecting the boys’ loyalties toward his ritual “relatives”. The boys are encouraged to sing for several hours almost every day, and the performances are organized in various configurations. Sometimes they sing with their age-set, sometimes with their sponsoring age-set, sometimes with their ritual moiety, and whatever other combinations a certain ceremony might call for. By singing in unison – or *as one* – with the various groups to which a boy is “related”, he comes to identify himself with each of those groups.

Where *daño're* performances take place also helps remind the singers of their ritual bonds. Although they are performed primarily in front of the huts, if the singers are of a certain age-set, they might perform only at those hut belonging to their sponsoring ageset. Singers from one clan, may sing only at the huts of the opposing clan. By singing for different people in a kind of symbolic “gift-exchange”, the singers acquire a sense of their obligations toward their ascribed “relatives”. *Daño're* performances, then, give the adolescent a sense of

who he is – and what is expected of him – in the complex web of his cultural persona.

The “nature/culture” opposition is also reflected in the Shavante organization of social space. There are spheres that are controlled by humans (the village) and those that are not (the forest). The space a person occupies reflects the degree to which he/she has been enculturated. For example, women and children participate only marginally in the ritual life of the community, remaining mostly in or around the domestic huts. This places them closer to nature just as the space they occupy is nearer the “non-human” sphere of the forest. Elderly men and those with many children are fully socialized adults, and spend most of their time in the *warã*, the space most under human control. The young men of the *hõ* occupy an intermediary space, performing between the huts and the *warã*, just as they are still learning to situate themselves in the Shavante social web.

Marking Sense of Nonsense

The same “nature/culture” opposition regulates the musical features of the Shavante repertoire. *Dawawa* (ritual wailing), for example, is performed by soloists, and is more commonly associated with women, although it can also be sung by men. It is performed only inside the huts, and serves as a message to the rest of the community that the singer is experiencing intense emotion, particularly extreme sadness, but it can also signal joy. Only vowel sounds are used in the *dawawa*, and the melody jumps back and forth from a comfortable vocal range to high falsetto screeches. Likened to bird calls, *dawawa* resemble the modes of communication of the “natural” world. They are “anti-social”, because they express an individual’s indulgence in her own feelings. The lack of words allows the singer to suspend her thoughts and focus on her emotions.⁵

At the opposite extreme stands plaza oratory, a “music-like” speech form that can be performed only by tribal leaders. It is heard exclusively in the *warã* during council meetings. The orator has something specific to communicate to the village, so he uses language as in speech, but his delivery is musical. He repeats words and phrases in music-like intonation, raising the pitch at the end of each “verse”. In this way he calls attention to what he has to say.

To the Shavante, the ability to communicate through words distinguishes humans from the natural world. The musical genre most closely associated with women has no text, while the most so-

cialized men’s “music” is more like speech than song. The *daño’re* associated mainly with young men can have real words and speechlike syllables, but the texts do not mean anything. Unlike *dawawa*, *daño’re* melodies stay within the range of a fourth or fifth, and the same notes are repeated frequently, so the song has little melodic movement. While this style is closer to speech than the *dawawa*, it is still far removed from plaza oratory. Viewed from a Shavante perspective, this musical structure makes sense because it is sung primarily by those members of the society who occupy an intermediary social position. Although the young men are no longer children since they live in the *hõ*, they are not yet fully mature men either. Only after marriage and fatherhood will they be allowed to participate actively in the decision-making of the community.

Conclusion

I have tried to present Shavante music as it might be experienced by the Shavante themselves, relating their music-making to their cultural themes. We cannot adopt another society’s worldview, but by observing how other people’s culture have their own integrity, we can come closer to seeing them as human beings like ourselves. Through a confrontation with diversity we may find the basis of our human equality. The experience of performing another group’s music in the classroom could become a symbolic enactment of our respect for their uniqueness. By creating opportunities for children to experience other social worlds, we may also be creating the conditions for them to look upon their own society from a new perspective.

1 “Gê” refers to the linguistic branch to which the Shavante belong.

2 The ethnographic data derives from the following sources: Aytai (1985); Graham (1984); Lopes da Silva (1992); and Maybury-Lewis (1967). Further information on Gê social structure and music-making was obtained in: Seeger (1987); and Lévi-Strauss (1963).

3 *Daño’re* is pronounced with a glottal stop, which is indicated by the apostrophe. The *dzõ* can accompany any *daño’re*, but only if there is an older man in the group who is allowed to play it.

4 Pronounced *daiaronõ*.

5 To the Shavante, being “anti-social” is not intrinsically negative: it is “natural”. Indeed it would be considered un-natural for a boy’s parents not to sing *dawawa* when he leaves for the *hõ*. Their feelings of loss mixed with intense pride is too deep for words. They belong to the individual, not to the community.

REFERENCES CITED

- Aytai, Desidério (1985): *O Mundo Sonoro Xavante*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
Graham, Laura (1984): “Semantics and Melody: Para-

meters of Contrast in Shavante Vocal Expression." *Latin American Music Review* 5(2): 161-185.

Lévi-Strauss, Claude (1963): *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.

Lopes da Silva, Aracy (1992): "Dois Séculos e Meio de História Xavante." In M Carneiro da Cunha, ed., *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Maybury-Lewis, David (1967): *Akwé-Shavante Society*. Oxford: Clarendon Press.

Seeger, Anthony (1987): *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. Cambridge: Cambridge University Press.

Annäherung an »Welt-Musik« im Orff-Schulwerk

Zusammenfassung:

Suzel Ana Reily spricht von der Notwendigkeit, Musik anderer Kulturen in der Schule vorzustellen, betont aber auch die dabei zu berücksichtigende Behutsamkeit. Orffs Forderung, die Musikerziehung mit tradiertem Material der eigenen Kultur, das die Kinder quasi in das Klassenzimmer mitbringen, beginnen zu lassen, gibt dem Schulwerk heute durch die Adaptationen in andere Sprachen und damit Traditionen eine multi-ethnische Dimension.

Obzwar die Bedeutung von Multikulturalität in der Musikerziehung selbstverständlich zu sein scheint, muß ihre Notwendigkeit doch hinterfragt werden: Warum soll man eigentlich österreichischen (oder anderen) Kindern einen mazedonischen Lesnoto lehren, dessen rhythmische und metrische Strukturen im übrigen Europa nicht gebräuchlich sind. Folgende Überlegungen wären möglich: Zeitgenössische Komponisten stellen neue Anforderungen an Musiker, und durch die Beschäftigung mit ungewöhnlichen musikalischen Techniken könnten zukünftige Musiker geschult werden.

Was geschieht mit den Charakteristika anderer musikalischer Systeme, wenn wir (westliche Musiker und Pädagogen) sie als Hilfsmittel oder Werkzeug für unseren Gewinn benützen? Sie werden meist nach westlicher Ästhetik ausgerichtet und gehen ihrer »rauen Kanten« verlustig, um einem universellen Geschmack zu entsprechen.

Die Einbeziehung verschiedener musikalischer Traditionen der Welt zur Erweiterung des kindlichen Repertoires in bezug auf andere musikalischen Ausdrucksformen bringt viel für die Klasse, ohne notwendigerweise die Einzigartigkeit jener »anderen« Musik zu verändern.

Natürlich ist es schwierig, Musik anderer Kulturen zu reproduzieren. Es kann etwa mit den Grenzen verglichen werden, die auftreten, wenn man eine andere Sprache erlernt. Wir stülpen unsere eigenen musikalischen Gewohnheiten den anderen Systemen über und gleichen Rhythmen, Skalen, Spieltechnik und Stimmklang etc. unseren eigenen Erfahrungen an, um sie leichter ausführen zu können, und wir verzerren sie durch unsere Imitation. Für dieses Verhalten werden Beispiele zitiert. Durch die Weitergabe solcher Stereotypen reduzieren wir kulturelle Produkte anderer Völker zu musikalischen Karikaturen.

»Musikmachen« schließt in jeder Kultur auch soziale Interaktion ein. Wenn man also »Weltmusik« in das Schulzimmer bringt, so können damit auch alternative soziale Verhaltensformen erforscht werden. Dazu ist die Aufmerksamkeit nicht nur auf das Resultat, sondern vor allem auch auf den Prozeß des Musizierens zu richten. »Wenn wir ein musikalisches System in seinem kulturellen Kontext vorstellen, so betonen wir auch, was in der sozialen Welt, die es hervorbringt, einzigartig ist.« Das ist wichtig für Kinder, denen bewußt werden muß, wie kulturelle Themen auch jenseits der Musik mit gesellschaftlichem Verhalten zu tun haben. Wenn wir also solche Musik spielen, müssen wir auch die Prinzipien der Herkunftsgesellschaft schützen.

Soziale Aspekte solcher Art sind dem Kenner des Orff-Schulwerks nicht fremd. Im Ensemblespiel erwirbt das Kind musikalisches und bewegungsmäßiges Können zusammen mit sozialen Fähigkeiten. Orff hatte, ebenso wie viele nicht-westliche Kulturen, ein sehr offenes »Musik«-Konzept, das Bewegung und Tanz ebenso einbezieht wie Sprache oder Klangfarbenexplorationen. Auch das Instrumentarium ist von außereuropäischen Traditionen inspiriert, die das Gruppenmusizieren bevorzugen, und so entspricht das weitgehend notenlose Musizieren frühen, noch nicht schriftlichen musikalischen Überlieferungsformen.

Suzels Artikel zeigt ein konkretes Modell anhand der Shavante-Indianer ihres Heimatlandes Brasilien, welche bis 1940 den Kontakt zur weißen Kultur vermieden haben. Sie beginnt ihre Ausführungen mit dem Satz: »Ich habe versucht, sie so darzustellen, wie sie selbst sich sehen.«

Sie beschreibt unterschiedliche Instrumente und zeigt in einer Skizze, wie eine »porpora« herzustellen ist (allerdings mit Alternativen zu den originalen Materialien wie Bärenkiefer und Hirschhufe). Dieses Instrument dient zur Begleitung verschiedener Arten von »dano're«, d. h. Lieder zu Kreistänzen. Einzelheiten der sozialen Struktur der Shavante werden erläutert und die jeweiligen Ursachen für bestimmte Musik und Musikausübung erklärt. Beides ist tief verbunden mit Familienbindungen und bestimmten Ritualen.

Zum Abschluß sagt die Autorin: »Wir können uns nicht die Weltsicht einer anderen Gesellschaft zu eigen machen, aber indem wir die Integrität anderer Kulturen beobachten, kommen wir den Menschen näher und können sie als Wesen wie wir selbst sehen lernen. Durch die Konfrontation mit Verschiedenartigkeit finden wir vielleicht die Basis für unsere menschliche Gleichartigkeit. Die Erfahrungen, die wir bei der Begegnung mit Musiken von Menschen anderer Kulturen in der Schule machen, könnten zu einer symbolischen Darstellung unseres Respektes für ihre Einzigartigkeit werden. Wir schaffen Kindern Gelegenheiten, andere soziale Welten zu erleben, und geben ihnen damit auch die Voraussetzung dafür, ihre eigene Gesellschaft von einer neuen Perspektive aus zu betrachten.«

Mit Briefen fängt es an ...

»Korrespondenz« über das Orff-Schulwerk – oder: Interkulturelle Arbeit im Orff-Institut

Hermann Regner

»Ich wäre sehr daran interessiert, über die Weiterentwicklung des Orff-Schulwerks etwas zu erfahren«, heißt es in einem Brief. Und im anderen (eher skeptisch): »Hat das Orff so gemeint?« Ein großer Teil der Fragen, die uns beinahe täglich erreichen, betreffen Tradition und Entwicklung, die Frage der Aktualisierung einer pädagogischen Idee ohne »Verlust der Mitte«. Unsere Antwort? Es gibt keinen Standardbrief, kein Modell, das auf Knopfdruck aus dem Computer liefe. Dazu ist die Antwort zu sehr abhängig von den Zwischentönen des Briefes, der uns erreicht hat. Wir werden be-

rücksichtigen, wer uns die Frage vorgelegt hat. Denn Korrespondenz ist nicht einfach »Briefwechsel«, sondern cor-respondere heißt eigentlich »übereinstimmen«. Unser Briefwechsel zielt auf Übereinstimmung, versucht Erfahrungen, Haltungen zu ergründen, die unseren Briefpartner, unseren Gesprächspartner auszeichnen, damit Annäherung, Übereinstimmung erzielt werden kann. Wenn ich das schreibe, klingt es kompliziert, idealistisch und beinahe so, als hätten wir keine eigene Meinung.

Ich erinnere mich an ein Mittagessen in Hongkong, zu dem uns die Kunsthochschule eingeladen hatte, um andere Gäste kennenzulernen. Da waren auf ein paar Tage prominente Mitglieder eines renommierten englischen Ausbildungsinstitutes gekommen, um Prüfungen abzunehmen. Die Herren wußten genau, was sehr gut, was gut und was nur befriedigend ist. Und zwar in Hongkong und in London. Ich erinnere mich meiner Gefühle und Gedanken bei diesem Mittagessen. Ich dachte: »Die tun sich leicht!« Wir hatten uns wochenlang darauf vorbereitet, in einer alten und uns fremden Kultur einen Einblick zu vermitteln in Ziele und Wege der Arbeit mit Ideen des Schulwerks. Wir berichteten und wir machten Vorschläge. Wir versuchten, unsere Teilnehmer zu eigenen Versuchen zu ermuntern, bei denen eine sehr offene Themenformulierung die Möglichkeit zur eigenständigen Bearbeitung gab. Was wir angeboten haben, waren unsere Erfahrungen »aus einer anderen Welt«, aus denen vielleicht etwas anzuverwandeln wäre, waren die Orff-Instrumente (auch in Asien nicht fremd), die Ideen der Verbindung von Sprache, Musik und Tanz, vom Selbergestalten, Improvisieren und Komponieren. Bei unseren Vorstellungen von Erziehung, vom Miteinandergehen und Voneinanderlernen, haben wir am ersten Tag gespürt, daß ganz andere Traditionen wirksam sind, daß andere Einstellungen auch andere Formen von Erziehung bedingen. Es wäre billiges »Touristendenken«, würde man meinen, daß es höchste Zeit ist, unser fortschrittliches, unser »demokratisches« Konzept von Erziehung und Bildung dort zu lehren. Im Gegenteil: ich habe in Asien gelernt, wie gut und wertvoll es sein kann, sich (auf Zeit) einem Lehrer bedingungslos anvertrauen zu können, ihm den Weg und die Teilziele zu überlassen, in seinem Schutz, bestärkt von seinen Forderungen und Bestätigungen, zu reifen und zu wachsen. Und unsere Kollegen, der Prüfungssenat aus Übersee? Wir haben zusammen gespeist, mit Stäbchen, versteht sich. Da war keine Zeit, ernsthaft zu diskutieren. Wir hätten sagen müssen: nicht ein-

mal Beethoven klingt in Hongkong gleich wie in London. Er soll es auch gar nicht. Denn Interpretation heißt immer ein Sich-selbst-ins-Spiel-bringen. Und daß eine chinesische Seele gleich empfindet, ein chinesischer Kopf gleich assoziiert, kombiniert, denkt wie ein deutscher, österreichischer, englischer, kann ich mir nicht vorstellen. Es gibt nicht nur die Werktreue, sondern auch das persönliche Verständnis des Interpreten. »Was der Komponist mit seiner Niederschrift gemeint haben mag, kann nur mit Hilfe des eigenen lebendigen Gefühls, der eigenen Sinne, des eigenen Verstandes, der eigenen raffinierten Ohren entschieden werden.« Das schreibt Alfred Brendel in seinem Buch »Nachdenken über Musik«. Andere Frage: Warum eigentlich Beethoven? Gibt es nicht genug Musik aus der eigenen Tradition, aus der eigenen Gegenwart? Dann würde sich nämlich die Frage nach der Kompetenz des Prüfungssenats aus London erledigen.

Das allerdings ist nicht nur der Briefwechsel, sondern sind Erfahrungen aus dem lebendigen Austausch mit Menschen in ihrer Heimat. Und von dem Thema »Tradition/Entwicklung« bin ich bereits zu dem anderen gesprungen, das schon immer und immer noch aktuell ist und das mit der Frage nach der kulturellen Identität umschrieben werden kann.

Das Schulwerk ist ein Impuls, der seine Verwurzelung in der süddeutschen Kulturtradition eindeutig bekennt. Es stimmt, daß in den Bänden 4 und 5 der »Musik für Kinder« der Horizont sich weitert und Texte und Musik aus anderen kulturellen Bereichen eine Rolle spielen. Die Grundlage für die mehr als 20 Versionen, die die Grundideen des Schulwerks in andere Sprachen, andere Kulturen transportiert haben, stammen aus der Heimat Orffs. Wie könnte es auch anders sein? »Gültiger Ausgangspunkt für diese Arbeit ist das alte Kinderliedgut«, schreibt Carl Orff in der Einleitung zum 1. Band der »Musik für Kinder«. Das »alte Kinderliedgut« ist zwar gewandert, hat sich entwickelt, ist in verschiedenen Mundarten zurechtgesungen worden, hat aber nur selten kulturelle Rösselsprünge vollführt. Es ist nicht durch internationale Massenmedien verbreitet und vermarktet worden. Dieser »gültige Ausgangspunkt« muß also bei einer Anwendung in anderen Kulturkreisen ausgetauscht werden.

Das Orff-Institut – und als es notwendig geworden war, die Aufgaben zu teilen, das Orff-Schulwerk Forum Salzburg – hat laufend bei der Entwicklung von Schulwerk-Ausgaben in anderen Ländern mitgewirkt. Wir haben Briefe beantwortet, haben Be-

suche empfangen, Studienaufenthalte ermöglicht, Kontakte hergestellt, Manuskripte gelesen und kommentiert, in einem Fall auch die Koordination der Zusammenarbeit von vielen Autoren aus einem anderen Land auf Wunsch von Carl Orff und des Verlages Schott übernommen. In diese Arbeit sind viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Orff-Institutes einbezogen worden. Wir haben unsere Erfahrungen sammeln müssen, haben agiert und reagiert, haben lange Zeit intuitiv gehandelt und nach und nach Grundsätze einer interkulturellen Arbeit entwickelt.

Diese Arbeit hat ihre Geschichte, ihre Entwicklungsstufen. Ich habe darüber in den Orff-Schulwerk-Informationen 51, S. 6–11, berichtet. Bei dieser Arbeit gab es auch Probleme. Voran das der begrenzten Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung. Wir haben lernen müssen, daß es einen Dialog über Kultur nur gibt, wenn man in einer gemeinsamen Sprache fühlt und denkt. Oft war es notwendig, umständliche Kommunikationsbrücken zu errichten. In besonders schwierigen Fällen gerät ein Dialog zu einem Maskenspiel.

Eine andere Schwierigkeit liegt in der unterschiedlichen Erfahrung und Einstellung zur politisch verankerten Form der Beziehung von Menschen zueinander. Es gibt Länder, in denen in anderer Weise über »Führen und Geführtwerden« gedacht wird, in denen die Menschen an hierarchische Strukturen, an die Legitimation von »Anweisungen von oben« glauben. So erinnere ich mich an eine Anfrage, ob wir nicht ein »Imprimatur«, eine Druckgenehmigung, erteilen oder auch verweigern könnten. Das Orff-Institut, so wurde vorgetragen, müsse dafür sorgen, daß nur »gute«, nur der Tradition treue Adaptationen erscheinen dürfen. Von allem Anfang an haben wir ein solches Ansinnen zurückgewiesen. Die Konsequenz war uns klar: Unter der Bezeichnung »Orff« oder »Orff-Schulwerk« wird auch Unsinn verkauft, billige Ware angeboten. Nicht einmal scharfe Kritik und öffentliche Rezension würde hier Abhilfe schaffen. Es ist unmöglich, weltweite Übersicht über alle einschlägigen Neuerscheinungen zu bekommen, zur Feder zu greifen und »das Original«, die Herkunft, das Wesen und den Sinn des Schulwerks zu verteidigen. Es ist ein Trauerspiel, immer wieder von Veröffentlichungen und Veranstaltungen zu lesen, in denen man zum Beispiel in »75 Minuten rund um die Welt« singt und tanzt – und das Orff-Instrumentarium fügt »an exotic local flavour« dazu.

Es gibt aber nicht nur Mißverständnisse, sondern es gibt ein wachsendes Bewußtsein für die Eigenständigkeit von zahlenmäßig kleinen ethnischen

Gruppen. Daß in Wales schon 1973 der Wunsch nach eigenen Zusatzbänden (zur englischen Version des Schulwerks) verwirklicht worden ist und daß die afrikanisch-amerikanischen und hispano-amerikanischen Kulturtraditionen in eigenen Ergänzungsheften zur Grundlage von Erziehung gemacht werden, ist ein Fortschritt. Es bleibt noch immer die Frage, ob es gut ist, ein alpenländisches Weihnachtslied mit einem Xylophon und einen griechischen Volkstanz mit einem Glockenspiel zu begleiten. Die Frage nach einem Ausgleich zwischen dem Bemühen, der kulturellen Tradition gerecht zu werden und andererseits pädagogische Bedingungen im Klassenzimmer zu erfüllen, ist nur im Einzelfall zu entscheiden. Und nur vor Ort. Nicht von Salzburg aus.

Wer Carl Orff gekannt hat, wer von seinem unbestechlichen Gespür für Qualität weiß, tut sich schwer, die Toleranz aufzubringen, die dazugehört, um Entwicklungen in allen Teilen der Welt zuzulassen, selbst wenn man zu erkennen glaubt, daß sie falsch sind, daß sie die Substanz zerstören. Kritik, Zurechtweisung, Rechthaberei sind im interkulturellen Austausch untaugliche Mittel. Wir wollen, daß Grundideen des Schulwerks in anderen Böden anwachsen. (Orff gebrauchte öfter solche Bilder aus dem Gartenbau oder aus der Landwirtschaft.) Also müssen wir geduldig warten, um zu sehen, ob Samen und Boden, Wetter und Kultivierungsmethoden zusammenpassen und Frucht bringen.

Mehr noch: ich erinnere mich deutlich eines Gespräches mit Insuk Lee, einem Kollegen, der aus Korea stammt, der mir vor mehr als 15 Jahren deutlich gesagt hat, daß nicht nur Europäer, sondern auch andere Kulturen ein Recht auf Fehler haben. Sogar der Wunsch so vieler Jungen und Mädchen in Tokio, Klavier und nicht Koto spielen zu lernen, ist berechtigt. Er ist es. Auch wenn wir anderer Meinung sind. Wir spielen auch Klavier und nicht Hackbrett, Blockflöte und nicht Schwegel.

Kultur lebt von den Unterschieden. Das ist ein Satz, der sich mir »eingebildet« hat, der sehr vielschichtig ist und vielseitig interpretiert werden kann. Selbst wenn also das Recht auf eigenständige Entwicklungen, auf eigene Wege und Umwege eingeräumt wird, sollte uns allen bewußt sein, daß politische und technologische Veränderungen unserer Welt eine große Gefahr gebracht haben: die Gleichmacherei.

Es gibt Populärmusik, Konzertmusik, Schulmusik, die in Tokio, in Sydney, in Boston, in London oder in Wien entstanden ist und gleich klingt. Das

ist ja gut so, sagt der Marketing-Strategie, dann kann ich das Produkt weltweit verkaufen. Das ist nicht gut so, sage ich, weil damit Herkunft, Abstammung, Kontinuität und Identität aufgegeben worden sind, weil damit die Übereinstimmung zwischen dem in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lebenden Wesen, das diese Musik erfunden hat, und dem Ergebnis, das nur Bedeutung und Bestand hat, wenn es einmalig ist, verlorengeht. Verliert das künstlerische Produkt seine Eigenart, seine eigene Art, versteckt es seine Herkunft und verleugnet es seine Gegenwart, wird es zur Konsum-Massenware, die verbraucht und entsorgt wird; schnell, schnell, um den Umsatz zu steigern. Kultur lebt von den Unterschieden. Die Eigenständigkeit der Entwicklungen in anderen Kulturen zu stärken und den »Export« zu verhindern, ist einer der Grundsätze interkultureller Arbeit des Orff-Institutes.

Ist also alles recht und richtig, was draußen passiert? Ist »laissez-faire« eine wirksame Methode, eine von Carl Orff uns übertragene Verantwortung zu wahren? Nein.

Unsere Möglichkeiten sind das Gespräch, der Austausch, die Korrespondenz, die aus gemeinsamer Arbeit erwächst. Ich habe erlebt, daß diese unsere Einstellung auch zu Enttäuschungen Anlaß gegeben hat. »Endlich ein klares Wort« wurde erwartet – und die Einladung zum Miteinanderreden und Miteinanderarbeiten ist gekommen. Ich habe aber oft genug auch erleben dürfen, wie aus anfänglichem Unverständnis ein partnerschaftlicher Dialog entstanden ist, der umfassenden Austausch und dauerhafte Ergebnisse gebracht hat.

Ich kann mich eines Gesprächs erinnern, zu dem Carl Orff anlässlich eines Symposions in Salzburg Vertreter aus mehreren Teilen der Welt eingeladen hat. Er wollte hören, wie seine Anregungen wirken, wie sie sich verändern, was lebendig bleibt und was nicht brauchbar ist. Im Laufe dieses Treffens wurde der Vorschlag gemacht, eine Welt-Orff-Schulwerk-Gesellschaft zu gründen. Es gibt so viele Gesellschaften in einzelnen Ländern, warum sollten sie sich nicht zu einer die ganze Welt umfassenden Organisation vereinen? Es gibt einen Welthandel, einen Weltsicherheitsrat, gar eine Weltraumbehörde. »Think big« ist die Devise. Orff hat den Vorschlag zur Kenntnis genommen. Das war's. In einem späteren Gespräch darüber waren wir uns einig, daß eine solche Organisation mit Präsident/in, Stellvertreter/in, Geschäftsführer/in, Kassier/in, mit Wahlen alle zwei Jahre und Treffen mal hier, mal dort dem eindeutig föderalistischen Wesen des Schulwerks widerspricht.

Plattform ja, Treffpunkte zum Miteinandersingen, -tanzen, -reden. Womöglich aber ohne den Ballast eines Apparates, der erhalten und finanziert werden muß. Aus diesem Gedanken ist Jahre später das Orff-Schulwerk Forum Salzburg entstanden. Forum, der Marktplatz, auf dem man Nachrichten, Waren, Erfahrungen, Wissen austauscht, auf dem man sich trifft, miteinander spricht, feiert. Nicht die Zahl der Mitglieder einer solchen Institution ist wichtig. Die Qualität der Arbeit, die Dialogbereitschaft, die Erfahrung im interkulturellen Austausch ist gefragt.

Vom Orff-Institut wird viel erwartet. In erster Linie professionell ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen, die ihr Handwerk gelernt haben, die künstlerische Intentionen haben, sich ihren Beruf zutrauen und Menschen sind, denen sich andere Menschen gerne anvertrauen. In zweiter Linie aber auch die Pflege des überkommenen Erbes, das nur lebendig bleibt, wenn es sich bewegt, wenn es Gegenwart bleibt, ohne die Vergangenheit zu verleugnen und die Zukunft zu scheuen, wenn es sich auf der Wanderung in andere Kulturen verändert, sich dabei auf Wesentliches konzentriert und nicht ein tradiertes »Gut« ist, sondern gut ist für das eine Kind, ob es in Chiang Mai oder in Rostock lebt, weiß, schwarz oder braun ist.

It all starts with letters ...

“Correspondence” concerning Orff-Schulwerk – or: intercultural work in the Orff-Institut

Hermann Regner

“I would be very interested to know more about the development of the Schulwerk” we read in one letter, and in another (rather skeptically): “Did Orff really mean it like that?” Many of the inquiries that reach us almost daily are about tradition and development, about the adaptation of a pedagogic idea without the loss of identity. What is our response?

There is no standard reply, no pattern coming out of a computer in letter form. The answer depends on the person who formulated the question, and also the “tones between the lines”, because “correspondere” really means harmonize. In our cor-

respondence we intend to understand the background that led our partner to enter in conversation with us in order to come to a mutual understanding. This sounds complicated and idealistic, almost as if we did not have an opinion of our own.

I remember a dinner invitation of the Conservatory of Arts in Hongkong to meet a group of examiners from a prominent British institution. Those gentlemen knew perfectly well what was excellent, good or only sufficient, in Hongkong as well as in London. I remember my feelings and thoughts during this meal. “They take it easy!” I thought, after having prepared ourselves for weeks in order to give an insight in the ideas of the Schulwerk to people from an old culture, foreign to us. We offered our experiences “from another world”, together with suggestions for a possible adaptation, the use of the instruments (already introduced in the Asian world), ideas about the interrelation of speech, music and dance, improvisation and composition. Though our approach was very open, we realized on the first day the difference in educational traditions, e.g. our concept of working together and learning from each other. It would be a condescending, “touristic” way of thinking if we would consider it to be high time to teach them our progressive, “democratic” concept of education. On the contrary, I have learned in Asia to appreciate the value of a master-student relationship, where one is being led to mature, entrusted for a certain period entirely to one teacher. Back to our colleagues, those examiners from overseas. We had a meal together – eating with sticks, of course – and there was no time for serious discussion. We should have said: not even Beethoven sounds the same in Hongkong as in London. And rightly so, because interpretation always implies playing a personal part in it. I just cannot imagine that a Chinese soul feels the same, a Chinese mind has the same associations and thoughts as a German; an Austrian, an English one. Apart from the fidelity towards the composition, there is also the personal understanding of the artist. Another question: why just Beethoven? Is there not enough music from their own tradition and actuality? Thus the question concerning the local competence of the examiners from London would be superfluous.

From the correspondence and the theme “Tradition/Development” I have gone on to the living exchange with people in their home countries, and to an ever present topic, namely the cultural identity.

The Schulwerk ist a stimulus explicitly rooted in the South-German cultural tradition, though in volumes four and five of "Music for Children" the horizon widens into music from other cultures. The fundament of more than 20 versions adapting the basic Schulwerk ideas into other languages and cultures lies in Orff's homeland. He based his work on the wealth of old children's songs, which should also be the starting point for any adaptation into other cultures.

The Orff-Institut – and later also the Orff-Schulwerk Forum Salzburg – continuously collaborate in the elaboration of adaptations of Orff-Schulwerk editions in other countries: correspondence, visits, contacts, scholarships for library studies, reading and evaluating manuscripts, and even coordinating a large number of contributors from one country, according to the wish of Carl Orff and Schott Music Publishers. Many colleagues of the Orff-Institut have participated in this process, initially by intuition, until gradually our experiences laid the foundations for an intercultural work (see my article in Orff-Schulwerk Informationen # 51, p. 11–15). The major problem in the development of this work is doubtlessly the language, and we had to accept that a dialogue about culture is only possible when we feel and think in a common language, unless we build complex communication bridges via thirds.

Another difficulty lies in the contrasting political framework of countries, where communication between people is different due to the hierarchical structures, and many persons feel differently about "leading and being lead". In this context, I remember a case where it was suggested that the Orff-Institut should be responsible to grant or deny permission to publish a new edition, thus making sure that only "good" adaptations according to the tradition are being released. We have refused this from the very beginning, being aware of the fact that under the name "Orff-Schulwerk" or "Orff" any nonsense can be sold and cheap goods will be offered, too. It is virtually impossible to achieve world-wide control about the respective publications and to write in defense of "the original", its character and its aims. It is lamentable having to read about publications and events like "Around the world in 75 minutes"; singing and dancing with an additional "exotic local flavour" added by Orff-Instruments.

Of course, there are not only misunderstandings. We observe an increasing awareness of independence in ethnic minorities, since the Welsh Edition was published in 1973 as complementary ma-

terial to the English version, and Afro-American and Hispano-American traditions are reflected in supplementary volumes of the American Edition of Orff-Schulwerk. The question remains, if it is acceptable to accompany an Alpine Christmas song with a Xylophone or a Greek folk dance with a Glockenspiel. The decision can not be made in Salzburg, but only in the respective country, taking into consideration both the cultural tradition and the reality/necessity in the classroom.

Whoever knew Carl Orff's deep sense of quality might find it hard to tolerate such developments in all parts of the world that seem to be erroneous and hurt the substance. However, critical dispute is not helpful in an intercultural exchange, when we would like Orff's ideas to grow in other soils. (Orff himself has often used images from gardening). Consequently, we have to wait patiently and see whether seed and soil, climate and cultivation methods match well and bear fruit.

Culture lives from the differences. This sentence can be interpreted in many ways. Considering the right to develop individually, to go own paths and detours, we still must be aware of the danger that political and technological changes in all the world have evoked: equalization. There is pop music, concert music, school music, that sounds the same in Tokyo, Sydney, Boston, London or Vienna. Very good, says the marketing manager, so I can sell the product world-wide. Not good at all, I say, because we give up the singularity of musical expression, originality and continuity. Any artistic product that has lost its identity converts itself into a mass-product for quick consumption and recycling, in order to increase sales as fast as possible. Culture lives from the differences. One of our aims of intercultural work is the fostering of independent developments in other cultures, preventing the "Export".

So, is everything that happens correct, and "laissez-faire" an effective method to comply with the responsibility handed on to us by Carl Orff? Of course not. Our possibilities are exchange, conversation, correspondence, resulting from collaboration. I have frequently experienced disappointment about this attitude, which later resulted in dialogue, exchange and lasting results.

I remember a meeting during a Symposium in Salzburg where Orff asked representatives from many parts of the world about the acceptance of his ideas, how they change, and what stays alive or what is unadaptable. In the course of this reunion, somebody suggested the foundation of an International Orff-Schulwerk Association, uniting all

Orff Societies world-wide into one organization. Orff took note of the proposition and that was it. In a later conversation we agreed upon the fact that such an organization with all the ballast of an apparatus necessary – committee, meetings here or there, finances etc. – is contradictory to the clearly federalistic nature of the Schulwerk. But ... yes ... to have a platform, a meeting point to talk, dance and sing together, that was the idea which years later led to the creation of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg. "Forum"; the market place, where news, goods, experiences and knowledge is being exchanged and where one meets, talks, celebrates. What counts in such an institution is not the number of members, but the quality of the work done, the readiness for dialogue, the experience in intercultural exchange.

A lot is expected of the Orff-Institut: Primarily, professionally trained teachers with good preparation and artistic intentions, persons to whom other human beings gladly entrust themselves. But, secondly, also the cultivation of the heritage that only keeps alive in constant movement, changing during its passage to other cultures, concentrating on the essential, good for that one child living in Chiang Mai or Rostock, its skin being white or black.

Orff-Schulwerk in the New Mythology

© 1993 Doug Goodkin

Two Cultural Paradigms

Many years ago, I had the good fortune to travel to the southern state of Kerala in India. I settled in a small village for 3 months and studied drumming for the Kathakali dance-drama. Arrangements were made to eat dinners prepared by the mother of a Muslim family. Her name was Sainaba and every day she performed her household duties of caring for her own three children, her sister's three children who had come to stay, her mother-in-law, her husband and herself in a small house. She washed clothes on the rocks in the pond, pounded rice and coconut in a large mortar and pestle, shopped at the market, cooked over wood fires,

and cleaned the house. She had never traveled more than 10 miles from this village in which she was born and raised. By modern American standards, she was an oppressed woman sentenced to a dull life of endless drudgery and should have been miserable. She was not.

Though we couldn't communicate directly in words, I found in Sainaba a woman of deep character, great strength and delightful humor. She performed her tasks with pride and artistry. Centered in her given role as woman, wife and mother, supported by her given religion and nurtured in her given culture, Sainaba was free from having to define herself and thus, could give her energy to be fully herself within the cultural definition.

By contrast, I came from the United States, where freedom of choice is the dominant paradigm. Americans for the most part have the possibility of choosing their home, religion, friends, lifestyle, work, recreation, diet, manner of dress and more. In my own case, I was born into a Jewish family that chose to raise me as a Unitarian Christian. As an adult, I chose to engage in a Zen Buddhist spiritual practice. I left my home town in New Jersey on the East Coast to go to college in Ohio in the Midwest to finally settle in San Francisco on the West Coast. I have had the interest, freedom and means to travel throughout Europe, Asia and Central America. In any given week, I have cooked and eaten Mexican burritos, Italian pasta, Japanese miso soup, Chinese stir fry, Indian curry and Middle Eastern felafel. I have had the opportunity to study South Indian drumming, Balinese gamelan, Brazilian samba, jazz piano, Philippine Kulintang, Medieval and Renaissance European choral music, Middle Eastern percussion, Appalachian banjo and Bulgarian gaida music. Living in a pluralistic society, there has been no single model available for me to define my manner of dress, my diet, my role as a man, husband and father. Drawing from a wide spectrum of possibilities, I have had to feel *internally* which felt right for my particular sense of self. In contrast to Sainaba, the bulk of my energy has been directed toward trying to define myself and my relationship to the world around me.

These are two opposite cultural models that inform the lives of their populations in markedly different ways. Each have their own advantages and shortcomings. Aldous Huxley wrote in his Utopian novel, *ISLAND*: "*People are at once the beneficiaries and victims of their culture. It brings them to flower, but it also nips them in the bud or plants a canker at the heart of the blossom.*"

Cultures that have maintained old traditions and emphasized strong group identities can bring its people to flower in a number of ways. They offer a profound sense of *belonging* – to family, to place, to local or universal Deities. They offer clear guidelines of proper roles in the social strata of men–women / elders–youth / parents–children / teachers–students and other vital relationships. People in such cultures often feel themselves deeply *connected* – to each other, to the land, to their work, to spiritual forces, to themselves. The flowers are deeply *rooted* in a soil that has long nourished and known how to feed.

The canker in such societies is at the heart of the flower. Practices can get set in motion that are demeaning and oppressive (and then defended as “tradition”), particularly in the realm of men–women roles and social rank and caste. The marvelous potential of certain individuals can wither and die within the small confines of the life they are born into while others can enjoy status and privilege they neither earned nor deserved. Furthermore, cultures can (and do!) begin to base their particular position as absolute rather than relative and set themselves as “right” in comparison with other cultures who are “wrong”. The gift of ethnic identity quickly sours to the curse of ethnic superiority and allows for “history’s bloodbath” to continue unchecked. We hear the tragic stories of these forces at work every day in the newspaper. The other end of the spectrum, pluralistic societies such as the United States have their own variety of flowers and cankers. On the flower end, the freedom to define oneself is a gift that draws (and has drawn) millions to these shores. The reality of that apparent freedom is often sobering, dependent on unspoken ethnic restrictions and economic means, but the possibility to re-create oneself through choices of where to live, how to live and who to be is greater than perhaps any other society in human history. The opportunity to search for and develop one’s own unique synthesis of universal qualities has allowed for a dynamic cross-fertilization of thoughts and practices.

On the canker side, the multitude of choices can be overwhelming and dizzying. Cut loose from one’s home town, family, ethnic identity, religion, clearly defined roles, there is a pervasive sense of rootlessness, disconnection, fragmentation. Those who don’t have the strength, awareness or intelligence to consciously choose where to put down roots and dig in are blown about by the winds of popular culture, tenuously planted in the shallow, shifting sands of the latest trend or the fashion of

the day. Others who have been uprooted and find themselves uncomfortable with the difficulty of self-definition seek to replant themselves in the old soil, but because it has been poorly worked and not replenished, the nutrients are gone.

The multi-cultural challenge that faces us all is different in these two settings. In places where the traditional ways are relatively intact, whether it be an English village or a Pygmy encampment in the Central African rainforest, the task might be to keep tending the roots to withstand the high winds of technological-industrial change while simultaneously opening up a bit to the inevitable changes. Gandhi once said: *“I open my house and let the winds of all cultures blow freely through it, but I refuse to be knocked off my feet by any of them.”* For an English village, this might mean welcoming a Pakistani family while maintaining strict building codes and keeping McDonald’s away.

Bali is an impressive example of a culture that historically refused to get swept off its feet by the Dutch colonialists and is miraculously holding steady amidst the gusty gales of tourism. Though much has changed in the past 50 years, gamelan is still more popular than rock, sarongs worn more than jeans, the mythological figure Ranga more well-known to children than Mickey Mouse or Bart Simpson and the religious, festival life more central than TV. Western agriculturalists once came to the island and convinced the Balinese to adopt “modern, scientific” practices in their rice farming. Within a few months, pestilence was rampant and crops were failing. The Balinese returned to their centuries-old, highly-developed ecological practices of their traditional farming and the land was again restored. Likewise, after one disastrous beachfront International Hotel, the Balinese protected their architectural harmony by ruling that no hotel may rise higher than the highest nearby palm tree. These are inspiring stories of a people deeply self-aware of the beauty and wisdom of their ways. They are open to ideas and remarkably facile at adapting them to their cultural aesthetic, but accept them on their own terms.

In places in which the roots have been severed beyond repair (and I feel much of the United States, especially California, falls into this category), the task is to work the compost of discarded values and traditions into a new soil that will sustain a great variety of life. (Instead, they have been tossed into garbage dumps as land fill or swept out to sea!) The San Francisco School, where I have

taught music for 19 years, is a good example of an attempt to create this kind of "kindergarten". Our student body's roots trace back to Europe, Africa, Asia and Central/South America. We have Catholics, Protestants, Buddhists, Jews, and students with no religious affiliations. Many children have a father and mother of different races, religions, economic classes, and geographic origins. Their lives will be based on choice of the values, practices and ideas that will attract their inner sense of self. Our job is to prepare them to make these choices by offering a wide variety of models. What is necessarily lacking in depth is gained in breadth and the ability to make connections with fundamental unities within diverse culture. In our own modest way, we are trying to actualize the words of Joseph Campbell: "What we need now is a mythology of the planet."

The Multicultural Curriculum

How can a planetary mythology be achieved? The stories, poems, art, drama, culinary arts, music and dance of a culture is the outer expression of its inner soul. To begin to know a culture, we enter through the arts, not just as spectators and appreciators, but as participants. We make a basket, memorize a poem, learn a song in that vocal technique, enact a story, cook a dish, dance a dance. If we do this enough times, we begin to recognize two important truths that frame our vision of multiculturalism – 1) that there are commonalities at the core of each expression that are universal and should be brought up into the light of our consciousness to put an end to our ethnic squabbling, 2) that there are exquisite shadings and nuances in these particular expressions that are vital and worth preserving so we don't lose the range of our ethnic diversity.

Our Winter Holiday program last December titled FESTIVALS OF LIGHT attempted to illuminate these points of view. One hundred children from grades 1 through 5 participated in this dramatic production celebrating a diverse range of Winter Festivals – the Swedish *Santa Lucia*, the recently created African-American *Kwanzaa*, the Indian Hindu *Divali*, the Jewish *Hanukkah* and the Chinese *Mid-Autumn Moon Festival*. The 5th grade sang *Sankta Lucia* in Swedish and dramatized some of the customs, the 4th grade performed a West African percussion piece, abstracted through movement some of the 7 principles of *Kwanzaa*, recited poetry of Langston Hughes and intoned their African-American heroes. The 3rd grade enacted the famous Hindu epic, *The Ramayana*,

via simplified Bharata Natyam movements (taught by a guest teacher), Indonesian-style shadow play and dialogue. They also sang a Divali song in Hindi. The 2nd grade performed an Eastern European Hanukkah story that included Klezmer music and folk dance. The 1st grade dramatized a Chinese folk tale about the Moon Lady in their exploration of the Moon Festival. It was moving to observe children in each play whose cultural background were being affirmed and equally moving to observe others step inside a different tradition for a moment and discover a bit of themselves there. The following are the program notes I wrote for the parents:

"A man gives one coin to be spent among four people.
The Persian says, 'I want *angur*.'
The Arab says, '*Inab*, you rascal!
The Turk says, '*Uzum*!'
The Greek says, 'Shut up, all of you. We'll have *istafil*.'
They begin pushing each other about, then hitting each other with their fists, no stopping it.

If a many-languaged master had been there, he could have made peace and told them:

"I can give each of you what you want with this one coin.
Trust me, keep quiet, and you four enemies will agree. I know a silent, inner meaning that makes of your four words one wine."
-Rumi

The leaders that will light the way into a future that fulfills our greatest possibilities must be "many-languaged masters". They will understand that though the words be different, the intent and fulfillment is the same for Muslims, Christians, Jews, Buddhists, Hindus, shamans, pagans and atheists alike. The groundwork for this kind of understanding must begin in childhood, before heavy identification with one word becomes the reason for pushing each other about.

Our program features festivals from many of the above traditions. Our first intention is to tour the marvelous garden of diverse celebrations and delight in the different fragrances, colors and textures. At the same time that we appreciate the variety, we want to remember that they all grow in the same soil, watered by the same rain and warmed by the same light. This play is just one small example of the school's commitment to encourage this level of consciousness.

Our theme is Fall/Winter holidays that are connected in many ways, but especially by the element of Light. Candles, lamps and lanterns are lit to lend a sparkling magic to the festivities and to recall our yearning for light in the increasing darkness of the Solstice time. Special foods, costumes, decorations, activities, stories, songs and

dances are some of the other elements common to all celebrations that are likewise brought to awareness in our comparative format.

The root of the word drama means "to do" and using this medium to study these traditions takes it from a distant, objective study to a personal, subjective one. Children whose families practice these celebrations seem to feel affirmed by the school community in the specialness of their heritage. Those outside the tradition have a rare opportunity to taste something new and come to know both their unique and common elements. We would hope that inviting the "other" inside lays the foundation for understanding, which in turn, helps clear the pathway for the challenge, "Love thy neighbor as thyself."

Over the years, we've also developed a number of all-school celebrations from diverse cultural bases – the Mexican Day of the Dead, the Celtic Colstice traditions of mummer's plays and sword dances, Martin Luther King Day, a Brazilian Carnaval that includes a samba contest, Chinese New Year and more. All celebrations involve song, dance, instrumental ensemble, poetry, stories and art. Most have a counterpart in the San Francisco community and bring into the open the heritages of our eclectic population for all to participate in and celebrate.

Orff-Schulwerk and traditional music cultures

If the artists are to pave the way for a new level of cross-cultural communication, how can we best prepare our students for such experiences? How can we prepare ourselves as teachers? What specific types of experiences might be helpful? In my own particular field of music education, I have been fortunate to find an approach that has proven to be a superb foundation for such experiences – Orff-Schulwerk.

Carl Orff's brilliant child – the Schulwerk – seems to me to be a reincarnation of a wide range of traditional values and practices in a contemporary European framework. At the time in which he began his work, European art music had reached a crossroads. Movement and music were completely split into separate art forms. Social dance had long been divorced from "serious" music-making, ballet dancers were not trained in music and ballet composers were not trained in dance. Art music was the province of the trained elite and the rest of the population was relegated to audience members. The rate of social change had been increased dramatically by the advancing technology and art reflected that uncomfortable sense of imbalance.

Artists began to be ahead of their time, or as some have said, the first to be aware of their time. As a result, the split between artists and audience grew wider and revolutionary changes in musical forms and styles left audiences confused or downright antagonistic. The opening of Stravinsky's "The Rite of Spring" provoked a riot, Schoenberg had "liberated" music from the "confines" of tonality (his Opus 23 piano piece introducing the 12 tone system was composed in 1923) and Webern moved in the direction of "liberating" rhythm from the "confines" of the heartbeat.

Meanwhile, in villages in West Africa and Bali, Indonesia in the 1920's, music was still intimately connected to dance, drama, and poetry. It was a vital, daily presence in both the sacred and secular life of the people. There was little separation between folk and classical forms and though there were musicians of greater and lesser proficiency and composers of greater and lesser merit, everyone was expected to participate on some level in the playing, singing and/or dancing. Both musics were inexorably wedded to the beat and tonalities set in 5 to 7 tone scales. Music was the fruit of the culture and the artist was honored as the spokesperson of the community. In contrast to the European scenario, artists were right *in* their time and place. When innovations came (and they did, though at a slower pace), the people were generally able to move along with them.

Orff both borrowed consciously and intuitively from these and other musical cultures. Musically speaking, his choice of xylophones and metallophones come directly from the West African balafones and Indonesian gamelan respectively. The use of hand drum and recorder call forth the most basic expressions of rhythm and melody (the drum and flute) found in every musical style. Amidst the highly intellectual constructs, chromatic harmonies or atonal systems, and flighty rhythms of his composer contemporaries, he gravitated towards simpler forms and textures, pentatonic scales and modal harmonies and earth-bound rhythms closer in sensibility to African and Indonesian models than to 20th century European techniques. The fascination with ostinato as a basic organizing principle links Orff-Schulwerk with many diverse musical expressions. The prominence of the pentatonic scale in the world's music is acknowledged in Orff study, as is the use of drone and modal melodies.

Pedagogically speaking, the teaching approach that evolved parallel the aesthetics and ideals of these primary musical cultures in both surface and

deep structures. The belief that everyone is musical is a prime tenet of the Schulwerk and inherently understood in Bali and West Africa. The linking of speech and rhythm in the Schulwerk, also found formally in the Indian solkatu system and the teaching of drum patterns in West Africa through proverbs and informally in a variety of highly-developed rhythmic musics, provides another important connection in observation of the musical learning process. The emphasis on learning aurally in the Orff process is highly characteristic of much traditional music, as is emphasis on some degree of improvisation. In West Africa and Bali, though there are music and dance "specialists", many musicians also dance and many dancers play the music. Orff's attempt to re-integrate the movement and music was an affirmation of a holistic view that was never lost in many primary cultures.

Aesthetically speaking, Orff's exquisite definition of the term "elemental" as it applied to his artistic vision is likewise a positive affirmation of the fundamental characteristics of cultures that had previously been downgraded as "primitive" and now can be celebrated as "primary, elemental". In his own words:

"Elemental music is never music alone, but forms a unity with movement, dance and speech. It is music that one makes oneself, in which one takes part not as a listener, but as a participant, it is unsophisticated, employs no big forms and no big architectural structures and uses small sequence forms, ostinato and rondo. Elemental music is near the earth, natural, physical, within the range of everyone to learn it and experience it, and thus, suitable for the child."

When Orff began his work, his resources were primarily European, as reflected in both the content and styles of the music set forth in the Volumes. As the global village gets smaller, that base has been considerably expanded. Because of the parallel musical, pedagogical and aesthetic sensibilities between the Schulwerk and much traditional musics, I have found children in Orff programs to be well-prepared to open to a wider spectrum of artistic expression. Their training in speech and rhythm, learning aurally, connecting kinesthetically, playing a wide range of percussion instruments, exploring a wide range of vocal sounds and developing a group sensibility make them ripe for immersion in musics that share these characteristics. Most importantly, the invitation to create from the confluence of these core experiences helps them become participants in culture-building at a young age.

The multi-cultural challenge

The multi-cultural imperative has become one of the dominant agendas in schools and communities throughout the Western world. Increased contact technology, travel and immigration have speeded up the age-old process of cultural assimilation to a point where the necessary changes made to accommodate can't keep up with the pace. We need to draw upon our greatest resources and our most visionary thinking to accept the gifts of cross-cultural contact and recognize the dangers. I believe that the artists are at the forefront of this visionary thinking and that Orff-Schulwerk in turn is at the forefront of artistic education.

The San Diego AOSA Conference in 1991 was an inspiring summary of many of the thoughts presented here. Conference Chair Mary Shamrock brought a remarkable array of people together to share their cultural wisdom and experience and these teachers in turn found some of the most receptive and fast-learning participants they had encountered. Many of these teachers taught at universities and presented at ethnomusicology conferences, where the dominant Western paradigms of separating thinking and doing still reign. I sensed that many felt a spirit more akin to their home setting with the wide-eyed, bare-footed, risk-taking Orff participants than they found in these other settings imbued with the formality of Western academics.

One feature of the Conference was a shared children's concert that summarized the distinct experiences of children growing up in the United States. The first group to perform was a Hispanic group performing songs and dances of Mexico. This community in L.A. had never lost touch with their Mexican roots and continued their tradition relatively unbroken. The second group was a Cambodian group. These were people who had been violently uprooted from their country and were struggling to heal their damaged roots by recreating their endangered culture. The traditional music that they were able to remember (many of the leading artists had been killed in the brutal Pol Pot regime) was now played on modern electric instruments, but with the language and spirit intact. At the end of the performance, two young boys did some break-dancing to a M. C. Hammer rap song. These children had one foot planted in the old culture and one in the new. Finally, my eclectic group of Orff-trained Middle School students from The San Francisco School, with mixed (and in many cases, distant) European, Asian and African roots, performed a song and percussion from West

Africa, a Balinese tingklik piece, a Scottish ballad, an American jazz piece and ended with playing and dancing Brazilian samba. Not able to identify strongly with any one ethnic group, they discovered an inward connection with a wide range of qualities of being through the song, dance and music of distinct cultures.

This brings us back full circle to the two radically different social structures we set forth in the beginning of the article. Where there exists a whole and intact culture, let us strive to preserve it and allow it to choose the degree of blowing around it can tolerate without getting knocked off its feet. Where these exist pluralistic societies characterized by choice and self-definition, let us draw from the deepest resources of its separate influences and bring forth our full intelligence, awareness, consciousness and creative impulses to awaken universal truths. Orff-Schulwerk exists as an invitation to begin that work.

Orff-Schulwerk in der neuen Mythologie

Doug Goodkin

Zwei kulturelle Musterbeispiele

Vor vielen Jahren hielt ich mich drei Monate in Südindien auf, um das Trommeln für Kathakali Tanztheater zu erlernen. Meine Mahlzeiten nahm ich im Hause einer moslemischen Familie ein. Mutter Sainaba kochte täglich für 10 Personen auf einem Holzfeuer, hatte außerdem die Wäsche im Teich zu waschen, einzukaufen und das Haus zu besorgen. Sie kannte nicht mehr als den Umkreis von 10 Kilometern in der Nähe ihres Dorfes. Für heutige amerikanische Verhältnisse war sie eine unterdrückte Frau, verurteilt zum Unglücklichsein. Sie war es nicht. Auch ohne sprachliche Kommunikation erlebte ich Sainaba als Frau mit Charakter, voller Kraft und Humor, die ihre Rolle als Frau und Mutter spielte, eingebettet in ihre Religion und ihre Kultur, ohne Drang zur Selbstverwirklichung.

Ich hingegen kam aus den Vereinigten Staaten, dem Land der Möglichkeiten zur Wahl von Wohnsitz, Religionsbekenntnis, Freunden, Lebensstil,

Arbeit, Freizeit, Essen, Kleidung etc. Ich persönlich lernte verschiedene religiöse Einstellungen kennen, lebte in mehreren Städten, hatte die Möglichkeit, andere Kontinente zu bereisen, kochte mir jede Woche Gerichte aus verschiedenen Ländern und habe Musik aus ganz unterschiedlichen historischen und ethnologischen Bereichen gespielt. Die pluralistische Gesellschaft, in der ich lebe, bietet mir kein allgemeingültiges Modell an für meine Kleidung, meine Verpflegung oder meine Rolle als Ehemann und Vater. Aus der Fülle der Möglichkeiten mußte ich in mir selbst das finden, was für mich richtig ist, ganz anders als Sainaba. Dies sind zwei entgegengesetzte Kulturmodelle, die die betreffenden Menschen auf deutlich unterschiedliche Weise prägen.

Traditionsgebundene Kulturen geben den Menschen ein starkes Zugehörig- und Zusammengehörigkeitsgefühl und klar umrissene Rollen im Sozialgefüge und damit auch das Gefühl von Verwurzeltheit und Sicherheit. Die Gefahr liegt in der Unterdrückung, einerseits durch soziale Unterschiede, andererseits in der Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Außerdem entwickelt sich leider mehr und mehr die relative ethnische Eigenheit zu einer absoluten ethnischen Überheblichkeit, von deren blutigen Auswirkungen wir täglich in der Zeitung lesen.

Das pluralistische Gesellschaftssystem der USA, am entgegengesetzten Ende des Spektrums gelegen, hat Millionen von Menschen angezogen mit seiner Freiheit auf Selbstbestimmung. Trotz der oft ernüchternden Einschränkungen erlaubt es doch jedem, so zu sein und zu leben wie er möchte und seine Möglichkeiten frei zu entfalten. Auf der Negativseite stehen die Wurzel- und Richtungslosigkeit, das Sich-Zersplittern. Wer sich nach dem Entwurzeln unwohl fühlt und gerne wieder in seiner Tradition Fuß fassen will, hat meist die Verbindung verloren und wandert verloren »zwischen den Weltens«.

Die Anforderungen an die interkulturelle Arbeit ist in den beiden beschriebenen Systemen unterschiedlich. In traditionsgebundenen Kulturen, ob nun in einem englischen Dorf oder einer Pygmäen-Ansiedlung, wird die Aufgabe sein, die Wurzeln zu stärken, um den Anstürmen der technologisch-industriellen Wende standzuhalten, aber gleichzeitig Veränderung gegenüber grundsätzlich offen zu machen. Für das Dorf in England könnte das zum Beispiel bedeuten, eine Familie aus Pakistan freundlich aufzunehmen, aber den Bebauungsplan ein- und McDonalds fernzuhalten. Bali ist ein Beispiel einer Kultur, die sich

erfolgreich gegen die Vereinnahmung durch holländischen Kolonialismus und internationalen Tourismus verteidigen konnte. Es hat sich zwar vieles verändert in den letzten 50 Jahren, aber Gamelan ist immer noch beliebter als Rockmusik, man trägt mehr Sarong als Jeans, und religiöse Feste und Volkstraditionen spielen eine größere Rolle als das Fernsehen. Nach den katastrophalen Ergebnissen des westlichen Landwirtschaftssystems gibt es nun wieder mit dem altbewährten Anbauprinzip gute Ernten, und nach dem Bau eines Hotelhochhauses wurde eine Bestimmung erlassen, daß kein Gebäude höher sein darf als die höchste Palme in der Nachbarschaft. Dieses Volk ist auf wunderbare Weise offen für neue Ideen, die sie ihrer traditionellen Lebensweise anpassen.

Dort, wo die Wurzeln unwiederbringlich zerstört sind (ich fürchte in vielen Teilen der USA, und besonders in Kalifornien), muß man den Kompost abgelegter Werte und Traditionen in neuen Humus umwandeln, der vielschichtigem Leben Nahrung geben kann. Meine Schule in San Francisco, wo ich seit 19 Jahren Musik unterrichte, ist ein gutes Beispiel für eine solche »Baumschule«. Unsere Schüler kommen aus verschiedenen Kontinenten und religiösen Traditionen, häufig sind die Eltern aus unterschiedlichen Rassen, Glaubensbekenntnissen und sozialen Schichten. Diese Kinder müssen lernen, Werte und Lebenshaltung für sich selbst zu finden. Unsere Aufgabe ist es, sie darauf vorzubereiten. Wir bieten ihnen ein breites Spektrum an, was zwar nicht erlaubt, in die Tiefe zu gehen, aber dafür eine Breiteninformation über verschiedene Kulturen ermöglicht.

Das interkulturelle Curriculum

Zweifellos sind künstlerische Ausdrucksmittel, Geschichten, Gedichte, bildnerische Kunst, Theater, Musik und Tanz Äußerungen der »Seele« einer Kultur, die wir erspüren können, wenn wir selbst daran beteiligt sind. Wir flechten einen Korb, lernen ein Gedicht, singen ein Lied mit der entsprechenden Stimmtechnik, spielen eine Geschichte, kochen ein Gericht oder tanzen. Wenn wir das häufig genug tun, beginnen wir zwei wichtige Punkte in unserem interkulturellen Verständnis zu unterscheiden: 1. Es gibt Gemeinsamkeiten im Kern eines jeden Ausdrucks, die universal sind und deren wir uns bewußt werden müssen, um endlich im ethnischen Bereich festen Boden unter die Füße zu bekommen. 2. Es gibt feine Schattierungen und Nuancen, die von entscheidender Bedeutung sind und erhalten werden müssen, damit

die Breite unserer ethnischen Vielfalt nicht verlorengeht.

Unsere Vorführung im Dezember vergangenen Jahres mit dem Titel »Fest der Lichter« sollte Licht auf die Sache werfen. 100 Kinder der 1. bis 5. Klasse sangen, spielten und tanzten in dieser Musiktheater-Aufführung Winterlieder und -bräuche aus verschiedenen Kulturbereichen Europas, Asiens, Afrikas und Lateinamerikas. Zum Verständnis der Eltern beschrieb ich im Programm ausführlich sowohl einzelne Teile als auch die Intention des gesamten Konzeptes. In den vergangenen Jahren haben wir außerdem einige »Fest-Tage« eingeführt, an denen wir Bräuche, Lieder, Tänze, Instrumentalstücke, Geschichten, Gedichte und Kunst der betreffenden Menschen kennenlernen, z. B. Chinesisches Neujahrsfest, Brasilianischer Karneval, Mexikanischer Totengedenktag, Keltische Sonnwendfeier und Martin-Luther-King-Tag. Bei dieser Gelegenheit feiern wir zusammen mit den betreffenden Menschen, die in San Francisco leben.

Orff-Schulwerk und überlieferte Musikkulturen
Wie können wir Lehrer, die in künstlerischen Bereichen tätig sind, uns auf die neue Aufgabe einer interkulturellen Kommunikation vorbereiten? Welche besonderen Erfahrungen könnten hilfreich sein? Ich persönlich hatte das Glück, einen möglichen Weg zu finden – Orff-Schulwerk.

Zu der Zeit, als Carl Orff sein Schulwerk schuf, stand die europäische Kunstmusik am Scheideweg. Bewegung und Musik hatten sich völlig auseinanderentwickelt, der Gesellschaftstanz hatte sich längst vom »seriösen« Musikmachen getrennt, Ballett-Tänzer hatten keine musikalische und Ballett-Komponisten keine tänzerische Bildung. Kunstmusik war Sache einer ausgebildeten Elite, und alle anderen Menschen waren zum Zuhören reduziert. Der soziale Umbruch, hervorgeufen durch den Fortschritt in Technik und Kunst, spiegelte dieses unbehagliche Gefühl von Unausgeglichenheit wider. Künstler waren ihrer Zeit voraus bzw. die ersten, die sich ihrer Zeit bewußt waren. Dadurch entstand eine Kluft zwischen Künstler und Zuhörer, die sich durch revolutionäre Änderungen in bezug auf musikalische Formen und Ästhetik, wie z. B. bei Strawinsky und Schönberg, noch vergrößerte.

In Westafrika und auf Bali/Indonesien war Musik in den 20er Jahren noch stark mit Tanz und Poesie verknüpft. Es gab kaum eine Trennung zwischen populären und klassischen Erscheinungsformen,

und jeder konnte sich irgendwo am Musizieren beteiligen, spielend, singend oder tanzend. In beiden Kulturen war die Musik grundsätzlich gebunden im Fünf- bis Siebentonraum. Musik war ein Kulturgut, und der Künstler wurde von der Gemeinschaft als ihr »Sprachrohr« angesehen und geehrt. Im Gegensatz zur europäischen Szene war der Künstler in seiner Zeit, Neuerungen kamen langsamer, und die Menschen konnten schritt-

halten. Musikalisch betrachtet, hat Orff bewußt und intuitiv bei diesen Völkern »Anleihe« genommen, das Xylophon aus Westafrika, das Metallophon vom indonesischen Gamelan. Trommel und Flöte findet man in ihrem ursprünglichen Ausdruck bei allen Völkern. Während seine Zeitgenossen intellektuelle Musik konstruierten, legte er den Schwerpunkt auf einfache Formen, pentatonische und modale Skalen sowie ergebundene Rhythmen. Die Faszination des Ostinato als formgebendes Prinzip verbindet Orff-Schulwerk mit vielen verschiedenen Arten von Musik.

Das pädagogische Prinzip, das sich daraus entwickelte, spiegelt die Grundlagen dieser musikalischen Ur-Kulturen wider: die als selbstverständlich angenommene musikalische Begabung eines jeden Menschen; die Verbindung von Sprache und Rhythmus, auch beim Erlernen des Trommelspiels; das Lernen durch Imitation und Wiederholung; die Improvisationspraxis; die Verknüpfung von Musik und Tanz als ganzheitlicher Ansatz.

Eine ästhetische Betrachtung bestätigt Orffs überzeugende Verbindung des Elementaren mit künstlerischer Qualität, ebenfalls eine Eigenschaft der als »primitiv« abgewerteten Primär-Kulturen. Als Orff seine Arbeit begann, schöpfte er hauptsächlich aus europäischen Quellen, wie Inhalt und Stil der Schulwerk-Bände zeigen. In dem Maße, wie das »Dorf Erde« kleiner wurde, weitete sich der Horizont. Durch die Parallelen zwischen Orff-Schulwerk und der traditionellen Musik vieler Kulturen in musikalischer, pädagogischer und ästhetischer Hinsicht fand ich bei Kindern, die in der Musik- und Tänzerziehung Sprache, Rhythmus und Bewegung durch den Körper erleben, mit Schlaginstrumenten und Stimme spielen und so einen Sinn für Gemeinsamkeit entwickeln, mehr Offenheit für neue künstlerische Ausdrucksformen und Musik anderer Kulturen. Das Wichtigste ist jedoch, daß sie aus der Suche dieser Erfahrungen Anregungen zur eigenen schöpferischen Tätigkeit bekommen und somit in frühem Alter aktiv am Kulturschaffen beteiligt sind.

Die Anforderungen interkultureller Erziehung

In der gesamten westlichen Welt hat die interkulturelle Arbeit in Schulen und Gemeinden immer mehr an Brisanz gewonnen, und es ist kaum möglich, mit den Veränderungen durch Tourismus, Technologie und Immigration schrittzuhalten. Wir müssen uns der Möglichkeiten, aber auch der Gefahren interkultureller Begegnung bewußt sein. Ich bin überzeugt davon, daß der Künstler dazu in erster Linie beitragen kann sowie das Orff-Schulwerk in kunstpädagogischer Hinsicht.

In der Konferenz der American Orff-Schulwerk Association 1991 in San Diego wurden die hier beschriebenen Gedanken deutlich in einer Reihe von eindrucksvollen Beiträgen von Lehrern, die sonst im universitären Bereich musikethnologisch arbeiten und hier einen Teilnehmerkreis vorfanden, der nicht Denken und Tun voneinander trennt und rasch direkt Anregungen aufnimmt, sowie in Konzerten von Kinder- und Jugendgruppen, die das gemeinsam Erlebte in Musik und Tanz ausdrückten – Spiegel einer mosaikartigen Kulturlandschaft amerikanischer Großstädte – ohne starke Identifizierung mit nur einer der ethnischen Gruppen, aber mit innerlicher Anteilnahme und Offenheit für die Vielfalt.

Das bringt uns wieder zum Ausgangspunkt dieser Überlegungen. Wo eine Kultur noch lebendig ist, sollten wir sie erhalten und andere Einflüsse zulassen, soweit sie nicht das Bestehende entwurzeln. Leben wir in einer pluralistischen Kulturlandschaft, dann müssen wir aus dem Bestand aller vorhandenen Einflüsse schöpfen und mit Klugheit, Feinsinn und schöpferischen Impulsen diese Traditionen verarbeiten. Orff-Schulwerk regt uns an, diese Arbeit anzugehen.

**Das Orff-Institut hat eine neue
Faxnummer: 0 66 2 / 62 48 67!**

O Significado da Música Folclórica na Educação Musical Brasileira

Rosana Araujo Rodrigues

Na sociedade atual a palavra Folclóre se encontra fortemente vinculada a dois significados: um primeiro de força cultural e nativa, e um segundo de caráter político onde, tudo o que se refere à palavra Folclóre é diretamente associado a algo conservador. O vínculo negativo com essa concepção política e ideológica acarreta um total bloqueio nos vasos de irradiação da cultura popular. Em consequência disso vem o empobrecimento da educação que, por sua vez, apresenta-se ligada a conceitos modernos numa fachada rica, com altas tecnologias porém, na essência está cada vez mais pobre.

A educação, no caso do Brasil, é também vítima sob outros aspectos. Por um lado temos um povo de uma cultura extremamente rica e mista; cultura esta resultante da miscigenação de três grandes raças: o Índio-brasileiro, o Negro-africano e o Branco-europeu. E por outro lado, o que se vê é um sistema educacional deficiente e precário. É claro que por trás deste problema se encontram muitos outros de ordem político-econômicos dos quais não vem ao caso comentar no momento. Porém, acredito que o problema educacional no Brasil começa já no período do «Descobrimento», quando os portugueses lá chegaram e iniciaram o trabalho de Catequização com os índios. O erro dos portugueses foi pensar que o Brasil nascia, sócio e culturalmente naquele momento. Não houve sensibilidade e nem tão pouco interesse suficiente para se respeitar e procurar entender a sociedade indígena que lá já existia e que hoje, infelizmente, se encontra em extinção. A educação brasileira então se desencadeia e se desenvolve desde o princípio sobre um falso caminho; caminho este que jamais levará o povo ao encontro com a sua verdadeira cultura. Cultura esta que hoje não é mais indígena, africana ou européia, mas sim a «CULTURA BRASILEIRA», tão complete e pura quanto a sua raça multicolor.

É preciso também levar em conta que a indústria comercial provoca mudanças na sociedade numa velocidade assustadora. O consumismo de produtos estrangeiros, a desvalorização do que é nosso

o entreguismo político são formados desde muito cedo pelos meios de comunicação de massa (TV, Rádio, Jornais). Esta é a grande «vírose» que ataca os países de Terceiro Mundo. Infelizmente temos assistido à esse fenômeno doentio de aculturação passivamente, como se fosse coisa de menos importância.

Acredito porém que os meios acadêmicos de ensino tenham também grande parcela de culpa nesse processo de aculturação. No caso da educação musical por exemplo, não há no Brasil, qualquer espécie de formação de uma consciência musical brasileira. Enquanto os educadores musicais se preocupam em copiar as metodologias européias, toda uma «mina» de material didático, de altíssimo valor, encontrada na nossa cultura, é simplesmente ignorada e jogada pela janela. Quase não existe, nas escolas de música do Brasil, por exemplo, um espaço para o estudo da riquíssima música brasileira. É preciso que os profissionais em educação musical se atentem mais para esse fato. A música que vem dos povos simples, os chamados «músicos amadores», é preciso ser mais valorizada e mais ouvida pelos chamados «músicos profissionais». Pois, o que é a música, a verdadeira música senão essa força nativa que parte dos povos?!

Eu sonho com uma reformulação no sistema educacional no Brasil. Sonho com um dia em que os educadores parem finalmente com esse modo ignorante de super estimar os métodos estrangeiros e que os programas de ensino se desvinculem de vez dos moldes burocráticos que só existem na teoria, mas que na prática, jamais funcionaram. Sobretudo sonho com uma educação musical associada ao lúdico, onde a vontade de criar e de produzir seja introduzida desde cedo na criança; de forma dissociada ao espírito competitivo. Eu sonho por exemplo com uma educação musical onde haja mais espaço para a música brasileira, onde as cantigas de roda e as brincadeiras musicais do folclóre brasileiro, praticamente caídas no esquecimento, sejam relembradas e revividas nas escolas. Que as crianças possam vivenciar sua própria música e através desta aprendam a conhecer e a amar sua cultura; e principalmente que isto se dê numa atmosfera criativa e lúdica para que a criança se sinta à vontade para dominar e mostrar todo o seu potencial. Para que isto aconteça é preciso que educação artística seja sinônimo de brincadeira livre e sadia, onde a criança aprenda não só os princípios da arte, mas sobretudo, onde ela aprenda a se conhecer e se integrar à sociedade como um ser humano individual, de caráter e

gosto próprios, porém também coletivo; unindo-se aos outros pela afinidade cultural.

O meu desejo, finalmente, é que a educação não seja vista como um jogo com regras pré-estabelecidas, onde o educador-juiz se veja no direito de amarrar as rédis das crianças, como se essas não soubessem o caminho a seguir. Na prática é preciso que haja mais interação e menos regras; mais sensibilização e menos imposição. É preciso que os educadores ouçam e observem mais as crianças, e que tentem resgatar essa arte natural que elas ainda trazem consigo de, fazer por fazer; de fazer por prazer. Para que o processo de aprendizagem seja positivo e agradável, é muito importante que esteja presente essa espontaneidade natural que todos nós nascemos com ela mas que, através do sistema tradicional de educação, aos poucos nos foi sendo roubada.

Sei que tudo isso não é simples. O sistema educacional brasileiro está envolvido por sérios fatores políticos e econômicos que, de uma certa forma, impedem ou dificultam mudanças neste quadro. Porém sei que música é arte viva, não é nenhuma ciência ou tratado. Por isso me dou o direito de sonhar com mudanças para novos e melhores rumos para a educação musical brasileira. Sobre esse prisma trabalharam compositores e pedagogos como H. Villa-Lobos, C. Orff e muitos outros; mas é preciso que este trabalho seja levado adiante; é preciso que novas forças se agarrem a este ideal; para que o aprendizado se torne algo mais saudável.

Die Bedeutung der Volksmusik in der brasilianischen Musikerziehung

Rosana Araújo Rodrigues

Das Wort »Volk« ist in der modernen Gesellschaft vor allem mit einer politischen Bedeutung besetzt. Es werden damit konservative und akademische Inhalte assoziiert. Die negative Verbindung mit einem politischen und ideologischen Konzept blockiert den lebendigen Fluß der Volkskultur. Folglich verarmt auch die musikalische Erziehung. Erziehung heute zeigt eine reiche methodi-

sche und theoretische Fassade. Im Grunde ist sie arm – ohne Verbindung zur Volkskultur.

In Brasilien ist Erziehung auch durch historische und sozialpolitische Geschehnisse geprägt. Wir sind ein Volk mit einer reichen Kultur; diese Kultur erweist sich als Mischung von drei Rassen: brasilianische Indianer, Schwarz-Afrikaner und Weiß-Europäer. Zudem gibt es ein in jeder Hinsicht unzureichendes und unsicheres Erziehungssystem. Dahinter steht eine politische und wirtschaftliche Realität, die ich in diesem Zusammenhang nicht erläutern will. Ich glaube, daß die Erziehungsprobleme in Brasilien schon zur Zeit der »Entdeckung« begonnen haben, als die Portugiesen gekommen sind und die Indianer missioniert haben. Sie haben die indianische Kultur völlig ignoriert und mißachtet. Sie hatten überhaupt kein Interesse, die indianische Gesellschaft zu verstehen oder zumindest zu berücksichtigen.

Auch die brasilianische Erziehung entwickelte sich in eine falsche Richtung. Dieser Weg führt an der brasilianischen Kultur vorbei. Die Kultur, von der ich hier spreche, ist keine indianische, afrikanische oder europäische Kultur, sondern die brasilianische Kultur, so umfassend und authentisch wie ihre vielfarbige Bevölkerung.

Man darf auch nicht vergessen, daß die industrielle Entwicklung Veränderungen in der Gesellschaft mit brutaler Geschwindigkeit ausgelöst hat. Schon von Kindheit an wird man mit politischer Korruption, einem hohen Konsum ausländischer Produkte und der damit einhergehenden Abwertung brasilianischer Erzeugnisse konfrontiert. Die Massenmedien tragen das Ihre dazu bei. Das ist der große Virus der dritten Welt.

Leider sehen wir dieser schleichenden Krankheit untätig zu. An diesem kulturellen Verlust trägt auch der akademische Unterricht eine große Mitschuld. In der Musikerziehung beispielsweise fehlt das Bewußtsein für die brasilianische Musik. Die Musikerzieher übernehmen europäische Methodik und Didaktik, kopieren Material und übersehen das große Angebot der eigenen brasilianischen Kultur, das zu vermitteln wichtig wäre. Es gibt in der brasilianischen Musikschule kaum einen Platz für die vielfältige und reiche brasilianische Musik. Die Musikerzieher müssen für die eigene Kultur erst geweckt werden. Diese Forderung gilt auch für Berufsmusiker, die sich den Vorwurf gefallen lassen müssen, die Musik, die wirklich vom Volk kommt, nicht ernst zu nehmen, nicht zu hören und nicht zu spielen. Nur diese Musik ist die echte Musik, die in ihrem Charakter die Kraft und das Leben des Volkes in sich trägt.

Ich träume von einer vollständigen Reform der brasilianischen Musikerziehung. Ich träume von dem Tag, an dem die Erzieher endlich aufhören, ein überhöhtes Bild der aus dem Ausland importierten Methoden zu zeigen, das eigene Kulturgut zu ignorieren und die »erste Welt« göttlich zu überhöhen.

Ich träume von einem unbürokratischen Rahmen, der die Praxis nicht mehr behindert. Vor allem träume ich von einer Musikerziehung, die auf Spaß und Spiel aufbaut, bei der für das Kind die Lust am Musizieren erhalten bleibt und die Entwicklung des Kindes ohne Konkurrenzdruck und Wettbewerbsgeist abläuft. Auch in der Schule sollte es mehr Zeit für echtes Spiel, Kunst, für Kinderlieder und Kreisspiele geben. Die Schule ist der Ort, an dem brasilianische Volkslieder wieder lebendig werden können. Eben dies soll in einer Atmosphäre geschehen, in der sich das Kind frei fühlt und sein ganzes kreatives Potential ausschöpfen kann. Damit soll nicht nur die Kunst an sich vermittelt werden, sondern auch die Möglichkeit einer kulturellen Identität für Brasilianer geschaffen werden, die neben dem individuellen Geschmack und Charakter wichtig ist, um ein kulturelles Zusammengehörigkeitsgefühl zu schaffen. Mein Wunsch ist schließlich, daß sich der Erzieher nicht mehr als Richter fühlt und alle Spielregeln vorgibt, sondern den Kindern mehr Sensibilität und Vertrauen entgegenbringt, daß die Kinder das Wissen und die Intuition für den richtigen Weg bereits in sich haben. In der Praxis ist es nötig, daß es ein stärkeres Miteinander statt einem »Oben-unten-Lehr-und-Lernverhältnis« gibt, mehr lebendigen Austausch als blinde Autorität. Hier können und müssen die Erzieher von den Kindern lernen: den Spaß und die Freude als Antrieb für ihr Tun zu sehen, die Sache um der Sache willen anzugehen, freiwillig und nicht für einen späteren Zweck. Diese natürliche kindliche Art des Lernens, die wir alle von Geburt an gehabt haben, ist durch das traditionelle Erziehungs- und Schulsystem verlorengegangen.

Mir ist bewußt, daß solche Veränderungen nicht einfach durchzuführen sind, weil das Erziehungssystem in Politik und Wirtschaft eingebunden ist. Trotzdem wäre die wichtigste Voraussetzung, daß jede Erzieherpersönlichkeit seine innere Einstellung zum Lernen und zur eigenen Kultur ändert. Ich erlaube mir zu träumen, weil Musik für mich lebendige Kunst ist und keine logische Wissenschaft, keine kausaltheoretische Abhandlung. Ich wünsche mir für die Erziehung einen gesunden Weg. An dieser Idee haben Komponisten wie Hei-

tor Villa-Lobos, Carl Orff und viele andere gearbeitet. Es ist notwendig, die Arbeit voranzutreiben. Es ist notwendig, daß neue Kräfte sich für diese Idee einsetzen.

Persönliche Gedanken zur interkulturellen Erziehung

Erfahrungen einer Taiwanerin als Studentin, Mutter und Pädagogin in Österreich

Shen Su Karner

Als ich 1966 nach Europa kam, war der Begriff »Interkulturelle Erziehung« für mich und die Menschen in meinem Bekanntenkreis noch ein Fremdwort. Damals waren die Menschen in Asien und in Europa noch viel zu sehr mit ihrer eigenen Identität beschäftigt. Für mich waren damals besonders jene Menschen interkulturell interessiert, die mit Missionaren bzw. Mission zu tun hatten. Sie waren mir gegenüber weltoffener als ein Durchschnittsbürger. Sie fühlten sich für mich verantwortlich, weil ihre Missionsstationen auch in meinem Heimatland vertreten waren. Im Laufe der Zeit wurde mir aber klar, daß es ihnen vordergründig um die Verbreitung des christlichen Glaubens in meinem Heimatland ging und nicht um das Verständnis der Mentalität meiner Nation. Aus diesem Grund kann zur damaligen Zeit noch keine Rede von »interkultureller Beziehung« sein.

Ich war mit der Einstellung nach Europa gekommen, daß ich Musik auch ohne Sprachkenntnisse studieren könnte, da Musik keiner Sprache bedürfe. Ich mußte aber sehr schnell einsehen, daß dies ein großer Irrtum war, denn meine mangelhaften Sprachkenntnisse ermöglichten es mir nicht, theoretische und aufführungspraktische Anforderungen und Gedanken zu verstehen. Aus diesem Grunde konnte ich mich auch nicht in die studentischen Kreise und ganz allgemein in die bestehende Gesellschaft integrieren.

Wirtschaftlich gesehen, kannten die Leute hier in Europa eigentlich nur Japan. Wer also kein Japaner war, hatte es folglich noch schwerer als andere. Die wirtschaftliche Stärke Japans war ein wesentlicher Begriff. Wenn man aber aus Taiwan

kam, damals noch unter dem Namen »Formosa« bekannt, wußten viele Leute nichts mit diesem Land anzufangen. Ich konnte daher ständig fühlen, daß das wirtschaftlich starke Japan in Europa grundsätzlich bevorzugt wurde.

Aufgrund dieser Erfahrung wuchs in mir der Ehrgeiz, mein Heimatland in jeder Beziehung nicht ständig hinter Japan gereiht zu sehen. Die Abschiedsrede meines Schuldirektors in Taiwan beeinflusste mein weiteres Handeln. Er hatte mich gewarnt, daß ich im Ausland an einem steilen Ufer stehen würde und aufpassen müßte, das Gleichgewicht nicht zu verlieren. Mit Geduld und Ausdauer werde mir vieles gelingen.

Folglich bemühte ich mich intensiv, meine Sprachkenntnisse zu verbessern. Mein Bemühen erstreckte sich auch auf das Erlernen der europäischen Lebensweise. Meine drei Jahre in Deutschland bestanden hauptsächlich in getreuem Nachahmen der Instruktionen, die ich von meinen Professoren bekam. Dies gelang mir durch großen Fleiß sehr schnell und sehr gut. Nach dem Abschluß des Studiums der Kirchenmusik in Stuttgart kam ich nach Österreich, um am Orff-Institut des Mozarteums in Salzburg weiterzustudieren.

Es fiel mir sofort auf, daß dieses Institut sehr international besetzt war. Endlich mußte ich nicht nur den europäischen Musikstil nachahmen, sondern ich sollte mich auch auf Musik und Bewegung meiner chinesischen Heimat rückbesinnen. Hier sagte mir unser lieber Carl Orff persönlich: »Du, bleib so, wie du bist, schreib die Musik, die du als Kind gekannt hast, sing und beweg dich, als ob du noch in deiner Heimat wärst!«

Seine Akzeptanz aller Menschen war für mich die schönste Ermutigung, denn seine Worte waren gleichzeitig auch die grundlegenden Werte der interkulturellen Erziehung, nämlich Toleranz, Akzeptanz und Respekt vor dem anderen, dem Fremden.

Damals fühlten sich die Studenten aus aller Welt im Orff-Institut wie eine einzige große Familie. Interkulturelles Interesse wurde einfach gelebt. Jeder von uns durfte sich als wichtigen Teil der Gemeinschaft sehen.

Das scheint sich aber während meiner 20jährigen Abwesenheit vom Orff-Institut geändert zu haben. Mein zweiter Studienabschnitt verlief für mich völlig anders als der erste. Es fällt mir auf, daß es nicht mehr so viele Studenten aus Afrika, Asien und Südamerika gibt wie früher. (Die bedauerliche Kürzung von Stipendien ist die Ursache, Anm. der Redaktion.)

Gespräche zwischen den Studenten und Professoren

scheinen heute nicht mehr in dem Umfang möglich zu sein, wie es früher wirklich der Fall war. Jeder konzentriert sich heute viel mehr als früher auf sein eigenes Unterrichtsfach bzw. das eigene Studium und strebt nach technischer Perfektion, um den heutigen Beruhsanforderungen gerecht zu werden. Mir kommt es so vor, als wäre für Zuwendung und Interesse am anderen heute viel weniger Zeit.

Das wissenschaftliche Arbeiten steht besonders im zweiten Studienabschnitt im Vordergrund, und das ist ein möglicher Grund dafür, daß immer weniger Ausländern dieses Studium zugänglich ist, da das Abfassen wissenschaftlicher Arbeiten in der deutschen Sprache enorme Sprachkenntnisse voraussetzt.

Mein Wunsch wäre es, daß die Unterrichtenden sich Zeit nähmen, sich auch in anderen Kulturen einzuleben, um Verständnis für die Schwierigkeiten zu haben, mit denen Studenten aus anderen Kulturen hier am Orff-Institut konfrontiert sind. Theoretisches Wissen und technischer Level allein sind, meiner Meinung nach, nicht ausreichend, um interkulturelles Verständnis an die Studenten weiterzugeben.

Ich frage mich, ob Professoren, die z. B. drei Wochen lang in Taiwan unterrichten, wirklich genügend Zeit haben, um taiwanische Kultur und die Mentalität der Menschen kennenzulernen.

Zurück zur eigenen Biographie: Hier in Salzburg lebte ich zunächst auf dem Land, und in einem Dorf war es zuerst auch für meine halbasiatischen Kinder sehr schwer, akzeptiert zu werden. Anfangs wurden wir sogar angepöbelt, aber im Laufe der Zeit legte sich der Widerstand aufgrund meines Mitwirkens bei Aktivitäten der Gemeinde.

So ging ich beispielsweise in den Kindergarten des Dorfes, um dort den Kindern mit Hilfe asiatischer Musik eine Annäherung an unser Land zu ermöglichen und ihre Scheu vor dem Fremden zu überwinden. Bei den Kindern war dies durchaus möglich, da die neue Erfahrung ihre Neugierde weckte. Dies ermöglichte dann den Kindergartenbesuch meiner eigenen Kinder, was anfangs unmöglich schien.

Um den österreichischen Kindern auch in der Volksschule die Angst vor dem Fremden zu nehmen, stellte ich ihnen unsere Kultur mittels Musik, Sprache, Bewegung und Vergleich des Alltagslebens vor. In jeder Klasse erzählte ich in ganz einfachen Worten von meinem Land und von unserem Tagesablauf. Mittels audiovisueller Hilfen ermöglichte ich ihnen, sich eine Vorstellung von unserem Land zu machen. Unterschiede und

Gemeinsamkeiten der beiden Kulturen wurden dadurch auch analysiert und akzeptiert.

Natürlich trugen die österreichischen Kinder ihr neu erworbenes Wissen stolz nach Hause und erzählten es allen, die daran interessiert waren. Dadurch wurde das ganze Dorf Fremden gegenüber offener.

Meine ersten beiden Söhne wuchsen auf Wunsch des Vaters ohne Beziehung zu meinem Heimatland auf, aber meine zwei jüngeren Kinder sind heute froh, daß sie beide Kulturen so gut kennen, daß sie jederzeit in einem der beiden Kulturkreise leben könnten. Das Verständnis für andere Kulturen ist dadurch bei meinen zwei jüngeren Kindern viel stärker ausgeprägt.

Seit ich selbständig und eigenverantwortlich bin, kann ich die Liebe zu meinem Heimatland, seinem Wesen und speziell seiner Kultur wieder leben.

Personal Thoughts about Intercultural Education

Experience of a Taiwanese student, mother and teacher in Austrian

Shen Su Karner

When I came to Salzburg in 1966, I had no concept of "Intercultural Education". At that time, people in Asia as well as in Europe were too much concerned about their own identity, and I had known contact with foreigners only through missionaries, whose primary concern was not the understanding of the cultural and ethnic background of my people.

I had come to Europe with hardly an knowledge of a foreign language, being convinced that music is international. I was soon made aware of this error, being unable to communicate with my fellow students and to understand theoretical and performance concepts. Also, Europeans knew only Japan as a great economical potential, but Taiwan (then Formosa) was practically unknown. So I tried very hard to learn the language and adapt myself to the European way of life. My learning process was based mainly on imitation, I worked hard and was successful. After three years

in Stuttgart I received my diploma in Sacred Music and went to Austria to continue my studies in the Orff-Institut at the "Mozarteum" in Salzburg.

I noticed immediately the intercultural interest in this Institute, where students from all around the world were accepted naturally and could feel as an important part of the community. Finally, I was not confined to imitate the European style, but even encouraged to remember and share music and dance from my Chinese homeland. Carl Orff once told me personally: "Stay as you are, write the kind of music that has been familiar to you since your childhood, sing and move as if you were still in your country." His way of accepting all human beings laid the foundation for my understanding the values of intercultural education like tolerance and respect towards foreign civilizations.

After an absence of 20 years, I returned to the Orff-Institut to do the Master of Arts degree course. I noticed very soon that many things had changed: there were fewer students from Africa, Asia and South-America; both students and teachers concentrated almost exclusively on their subjects, and consequently spent very little time on talking to and learning from each other; More theoretical knowledge and a high degree of technical proficiency are necessary nowadays in order to be competitive, but this does not help to foster intercultural understanding between the students and teachers. The scientific orientation of the degree course may be one of the reasons why very few foreign students opt for it, since the extensive written work demanded there requires a perfect command of the German language. Personally, I would wish for the teachers to take more time to familiarize themselves with other cultures in order to understand better and accept the difficulties of students from foreign countries here in the Orff-Institut.

Back to my personal experiences: At first we lived in a village near Salzburg, where it was difficult, also for my two half-Asian children, to be accepted. Foreigners were generally rejected, until I started to introduce music and games from my country to the children in the kindergarten. Their innate curiosity opened the doors for my own children, who were initially repelled and even insulted. I went from class to class in the Primary School and told children about life in our country. With the help of music, movement and speech, as well as audio-visual material, we worked out together differences and similarities in both cul-

tures. Obviously, those children talked about this with their relatives and friends, thus helping towards a general openness towards foreigners in the whole village.

According to their father's wish, my first two children grew up without any relation to my home country. My two younger ones, however, are very

glad about the fact that they know both cultures well enough to feel at home in any one of them. Consequently, their understanding and tolerance towards others is much higher developed. Since I am more independent myself, I am able to live again more closely to my homeland, its character and its culture.

Berichte aus aller Welt / Reports from all the world

Argentinien

Guillermo Graetzer †

Guillermo Graetzer war ein gütiger Mensch mit feinem Sinn für Humor und einer besonderen Lebenseinstellung: bescheiden, heiter, optimistisch. Das macht es besonders schwer, seinen Tod anzunehmen.

Nur wenige unserer Leser hatten das Glück, ihn kennenzulernen, doch sicher ist er durch seine Werke präsent. Ich schätze mich glücklich, einige Male schöne Gespräche mit ihm gehabt zu haben – über viele verschiedene Themen, die weit über sein Fachgebiet hinausgingen.

Guillermo Graetzer, vor Jahrzehnten aus Wien nach Buenos Aires gekommen, war ein anerkannter Komponist und richtungsweisender Pädagoge, der bereits in den frühen Jahren des Schulwerks erkannte, was für ein Potential in dieser pädagogischen Idee steckt. 1955 begann er die Arbeit mit Kindern im Collegium Musicum in Buenos Aires. In den 30 folgenden Jahren setzte er unermüdlich sein Bemühen fort, die Musikerziehung in Argentinien reformieren zu helfen, durch Lehrkurse (zusammen mit seinem Mitarbeiter Antonio Yepes), Vorträge, Gespräche mit Erziehungsbehörden in verschiedenen Regionen Argentiniens und anderen Ländern Lateinamerikas.

Von der Notwendigkeit überzeugt, sammelte und veröffentlichte er lateinamerikanische Lieder, Instrumentalstücke und Texte, die nach anfänglicher Skepsis einer »ausländischen Methode« gegenüber auch in verschiedenen Bereichen der Musikerzie-

hung verwendet wurden, z. B. altindianische Tänze und indoamerikanische Tänze (Schott Bausteine 1966) und natürlich »Música para Niños«, Adaption in Español para Latinoamérica (Barry, Buenos Aires 1963) und die Neuausgabe in drei Heften (Ricordi, Buenos Aires 1983). (Mehr über Graetzers musikpädagogische Arbeit ist nachzulesen in BEGEGNUNGEN – Orff-Schulwerk International, Aufnahme und Entwicklung des Orff-Schulwerks in Argentinien, Orff-Schulwerk Forum Salzburg, 1990).

Nicht nur als Musikerzieher, sondern auch als Komponist und Kompositionslehrer war Guillermo Graetzer geschätzt. Im Sommer 1987 schrieb er mir: »...endlich mein Schulwerk vollendet, eine Folge von 17 Etüden für Jugendorchester, in dem stilistische, expressive und technische Probleme zu bewältigen sind.« Beim Nachlesen in seinen Briefen der vergangenen Jahre fand ich noch andere Bemerkungen, die vielleicht mehr über den Menschen Guillermo Graetzer aussagen als eine vollständige Aufzählung seiner Veröffentlichungen:

Im Juni 1987, nach einigen Wochen krankheitsbedingten »Hausarrests«: »Ich glaube, diese Krankheit ist mir sehr nützlich gewesen. Selten hat man so viel Zeit nachzudenken...«

Im Oktober 1987, nach der Mitteilung, daß meine zweite Kursreise nach Argentinien vom Ministerium aus Geldnöten abgesagt worden war: »Bei Dingen, die mit großen Schwierigkeiten anheben, bin ich oft im Zweifel, ob dieselben nicht ein Zeichen der Vorsehung sind, den Fall liegenzulassen, oder ob sie, im Gegenteil, ein Ansporn sein sollen, diese zu überwinden.«

Solche Zweifel haben sich bei ihm fast immer in Ansporn umgewandelt. Und so haben ihn auch seine Schüler in Erinnerung behalten, die »ihrem Maestro« in liebevoller Zuneigung verbunden blieben – ein gutes Zeichen.

Verena Maschat

Deutschland

PRO MERITO für Arthur Groß

Nach dreißig intensiven und erfolgreichen Jahren hat der Carl-Orff-Chor Marktoberdorf seine Arbeit beendet und sich aufgelöst. In Anerkennung der überragenden künstlerischen und pädagogischen Verdienste des Leiters dieses Chores hat der Vorstand der Carl-Orff-Stiftung, Frau Liselotte Orff, bei dem Abschiedskonzert am 2. Mai in Marktoberdorf an Arthur Groß die Orff-Schulwerk-Auszeichnung PRO MERITO verliehen. Die Laudatio hielt Lisl Hammaleser.

Laudatio

Ich freue mich, daß ich hier stehen darf und eine Laudatio halten, die Laudatio für einen Mann, den ich seit drei Jahrzehnten als Kollegen und Freund kenne und schätze und auch – erlaube mir, Arthur Groß, dies heute einmal zu sagen – bewundere.

Liebe große Familie unseres Arthur Groß!

Diese Familie ist gewachsen aus bescheidenen Anfängen, aus dem Kammerchor und dem noch ganz jungen Schulchor, von den ersten Konzerten und Wettbewerben bis hin zu dem Tag, wo einer der größten Komponisten unseres Jahrhunderts, Carl Orff, den Chor – und nur diesen Chor! – für würdig befunden hat, seinen Namen zu tragen: Carl-Orff-Chor Marktoberdorf.

Der Vater dieser Familie, er war ein strenger Vater, wemgleich diese Strenge gut verborgen war hinter Humor, Lebensfreude, Temperament. Er war als Vater ein Vorbild; denn nur mit eiserner Disziplin und Ausdauer, mit Arbeit und Hingabe, mit großen persönlichen Opfern jedes einzelnen konnte das geschaffen werden, was bis heute in aller Welt Rang und Namen hat.

Er war ein Vater, dessen Können, sein menschliches und künstlerisches Format jeden begeistern und mitreißen mußte, ob er wollte oder nicht, und auch jeden zur eigenen Höchstleistung motivierte. Er war aber auch wie eine Mutter im Ausgleichen, Besänftigen hochgehender Wogen (Musiker sind ja gottlob meist noch Individualisten!), in der Für-



sorge um seine Mannschaft, die ihn aber auch nie im Stich ließ, selbst wenn es manchmal schwerfiel.

Aber ich möchte hier nicht die vielen Situationen dieses langen Weges nachzeichnen; das haben andere, Berufene, vor mir getan, in Zeitungen, Zeitschriften, Büchern geschrieben über die Daten der Konzerte, die Namen der Weltstädte und Länder, die lange Liste der Preise und Auszeichnungen.

Wer diese Fülle von Daten sieht, kann kaum begreifen, daß das alles zum Lebenswerk eines einzigen Menschen gehört und nicht geschaffen in einer Summe von Acht- oder Zehnstundentagen, sondern DANACH, in dem, was man sonst Freizeit nennt. Was zwischen diesen Zeilen zu lesen ist, gehört zu einem Phänomen, vor dem viele im In- und Ausland bei der Begegnung mit Arthur Groß und seinem Chor gestanden und ihn gefragt haben: Und das soll ein Laienchor sein?

Dabei liegen zwischen Laien- und Berufschor ganze Welten. Der Berufschor arbeitet mit vollausgebildeten Sängern, im wohl-dotierten Hauptberuf, mit Pensionsberechtigung, ohne Sorge um wirtschaftliche oder organisatorische Probleme, um Nachwuchs, weil man ja über einen festen Stamm verfügt, der sich in Jahren nur wenig verändert.

Im Laienchor singt jeder nach seinem Arbeitstag, ob Studium, Beruf, Familie, singt ehrenamtlich (wenn ich diesen etwas aus der Mode gekommenen

Begriff verwenden darf). Immer neu die Schwierigkeiten im Abstimmen der Termine auf Schulferien und Urlaubspläne, immer neu die Wege und Briefe und Telefonate, um auch nur für eine einzige große Konzertreise die unerläßlichen Zuschüsse zu erbitten, zu erkämpfen. Hier waren Stadt und Landkreis Marktoberdorf und die Herren Abgeordneten von allem Anfang an eine ganz große Hilfe und Unterstützung. Immer neu auch die Sorge um fähigen Nachwuchs, das Einarbeiten und Ausbilden. Es gab nie das üblich gewordene Einkaufen von Spitzenkräften für Spitzenveranstaltungen, immer die gewachsene, verschworene Chorgemeinschaft, von der in der ersten Minute der Funken übersprang auf das Publikum.

Das alles begann im Jahr 1963, als zu uns ans Gymnasium ein junger Musikerzieher kam, die Schulchöre übernahm und bald darauf auch den Städtischen Kammerchor.

Ein Jahr später schon die ersten Konzertreisen nach England und Österreich, die erste Langspielplatte, der erste Chorwettbewerb. Aus einer Schallplatte wurden zehn Musikkassetten und CD's, aus ersten Konzerten über 600, aus einem Wettbewerb wurden viele.

Wenn man heute siegreich von einem internationalen Wettbewerb, sei es als Chor oder im Sport als Fußballklub, nach Hause kommt, ist das eine schöne Sache. Wenn es gelingt, diese Leistung zu halten und zu steigern und diesen Erfolg ein zweites oder drittes Mal zu erringen, so gilt das schon als ganz selten und außerordentlich. Dieser Chor hat von 22 meist internationalen und weltweiten Wettbewerben einen ersten Preis fünfzehnmal nach Hause gebracht!

Das alles war nur möglich durch die Chorerziehung am Musischen Gymnasium und ein Schülerpotential, das sich begeistert zur Verfügung stellte. Es ging Arthur Groß ja nie um Ehre und Ruhm, sondern immer um das Arbeiten mit jungen Menschen, ihre Entwicklung in einer Chorgemeinschaft. Dafür hat er höchst ehrenvolle Berufungen ausgeschlagen an Hochschulen von Wien, Karlsruhe, Hannover. Er war immer – und ist es sogar heute noch – ein begeisterter Lehrer. Aus seiner Gesangserziehung sind Nachwuchskräfte hervorgegangen nicht nur für Musikhochschulen und -akademien, sondern auch für Konzertpodium und Opernbühne.

Schon bald gab es damals die ersten Fernschaufrühte in Spanien, Italien, Jugoslawien, Frankreich, den Niederlanden, später in Ungarn, Rußland, Israel, Korea, China.

Es gelang, eine Stadt zu erobern, die viel näher

liegt und gerade deswegen wohl auch viel schwerer zu gewinnen ist, vor allem, weil sie über die besten Chöre und Künstler verfügt: München. Man hat den Kleinstadtchor entdeckt, ihn zu ersten Engagements geholt, zu immer größeren und ehrenvolleren Verpflichtungen und ihn schließlich begeistert gefeiert an den großen, altehrwürdigen Kulturstätten der Landeshauptstadt, im Prinzregententheater, Cuvillétheater, Herkulesaal, in der Musikhochschule, der Olympiahalle, im Bayerischen Landtag.

Zu den Glanzpunkten der letzten Jahre gehört die große dreiwöchige Fernostreise 1987 mit u. a. zwölf Aufführungen von Orffs Carmina Burana in Singapur, Malaysia, Thailand, Korea, Nationalchina, in den Vereinigten Arabischen Emiraten.

Mit der Musik von Carl Orff für fernöstliche Länder hat der Chor absolutes Neuland betreten, und es erhob sich die Frage: Wie werden vorwiegend asiatische Menschen darauf reagieren? Nun – mit unglaublicher Begeisterung. Es hat sich wieder einmal gezeigt, daß Carl Orffs Musik wie kaum eine andere imstande ist, vor allem kraft ihrer elementaren Rhythmik die Menschen der verschiedensten Völker, Farben, Religionen, Nationen mitzureißen und zu verbinden.

Dazu einige Pressestimmen:

Singapur: »Chor reißt Zuhörer von den Sitzen.«

Malaysia: »Ein Chor wirft die ehrwürdigen Vorstellungen von klassischer Musik über den Haufen.«

Bangkok: »Arthur Groß stieg aufs Dirigentenpult und gestaltete eine überragende Aufführung.«

In Kuala Lumpur am Ende des Konzerts standing ovations, Ovationen, als Altbundeskanzler Helmut Schmidt sich als erster erhob und begeistert gratulierte.

Im selben Jahr noch die Carmina im Kronebau München und in der Alten Oper Frankfurt zum Deutschen Chorfest. Aus den Frankfurter Pressestimmen genügt ein einziger Satz:

»Die Beifallsstürme brachten das Haus zum Erbeben.«

Das letzte Jahr der großen Konzertreisen: Rußland, Lettland, Litauen, Estland; Weltchortreffen in Korea, Konzerttournee durch Israel. Und jetzt noch einmal die Carmina in München und in Marktoberdorf.

Der Name Carl Orff ist im Programm dieses Abends mehrmals vertreten, selbstverständlich. Daß wir aber eine ganz persönliche Vertretung in unserer Mitte haben dürfen, Frau Liselotte Orff, ist uns eine ganz besondere Freude und Auszeichnung.

Aus diesen Reisen sind viele Begegnungen und Freundschaften erwachsen, viel völkerverbindendes Verstehen über alle politischen Grenzen hinweg.

Und nun schließt sich der Kreis, am absoluten Höhepunkt, auf dem Gipfel der Leistungsfähigkeit, im Zenith des Erfolgs. Darauf kann Arthur Groß ganz besonders stolz sein, und wir sind es mit ihm.

Zum Schluß möchte ich noch einen Namen nennen, einen Menschen, der in all diesen Jahren entscheidend mit beigetragen hat zu dem unwahrscheinlichen Aufstieg, sei es am Schreibtisch für die Unmenge organisatorischer Arbeit, sei es als Gastgeberin bei vielen Verpflichtungen oder im Chor, wo sie immer ganz vorne stand, immer aber als Mitte und ruhender Pol der Familie: Frau Sybille Groß. An der Seite eines solchen Mannes zu stehen, verlangt neben aller Arbeit rund um die Uhr auch viel Verständnis und Geduld und viel Verzicht.

Abschiedskonzert... - Ich möchte es nicht einen Abschied nennen, nicht von einem Chor, der ja einem ständigen Wechsel und Wandel unterworfen ist, einer unaufhörlichen Fluktuation mit immer neuen Stimmen und Gesichtern und Menschen, auch nicht von Carl Orff, der für uns alle unsterblich ist, und schon gar nicht von unserem Arthur Groß, der uns gut ist für noch manche Überraschung.

Darum möchte ich wie schon zu Beginn noch einmal sagen: Ich freue mich, und ich bitte Sie alle, sich mit mir zu freuen und mit mir dankbar zu sein für das Geschenk dieser Jahre.

3. Sommerkurs der Hochschule für Musik »Carl Maria von Weber«, Dresden, in Zusammenarbeit mit dem Orff-Institut

Wie schon traditionsgemäß, fand der diesjährige Sommerkurs mit 38 angemeldeten Teilnehmern/innen die erwartete Resonanz. Die Interessenten kamen aus verschiedenen musikpädagogisch orientierten Institutionen ebenso wie aus angrenzenden Bereichen der Therapie, Tanz- und Heilpädagogik. Die Vorbereitung, Kursorganisation und -leitung lag in den Händen von Christine Straumer.

Trotz der Baumaßnahmen im Gebäude Wettiner Platz waren die fünf Tage von einer angenehmen

und aktiven Atmosphäre in den Kursen geprägt. Die beiden Hauptkurse am Vormittag standen unter den Themen »Bild - Bewegung - Musik« bei Prof. Barbara Haselbach und »Von der Melodie zum Satz« bei Prof. Ernst Wieblitz.

In den vertiefenden Kursen am Nachmittag gab es drei Wahlangebote. Barbara Haselbach arbeitete weiter an ihrem Vormittagsthema, Ernst Wieblitz bot das Selbstbauen elementarer Instrumente an, und der Kurs von Christine Straumer hieß: »Musik, Sprache und Bewegung als Bausteine für Unterrichtsmodule«.

Die Auswahl zwischen den drei Themen fiel den Kursanten nicht leicht, es fanden sich jedoch bald arbeitsfähige Gruppen, die diese Eingrenzung (am liebsten hätten alle drei Kurse belegt!) doch als wohltuend und intensiv empfanden.

Am Montagabend trafen sich die Kursteilnehmer zum gemeinsamen Tanzen mit Christel Ulbrich (Bautzen), die in der Entwicklung der Einbeziehung von Bewegung und Tanz in pädagogische Bereiche der ehemaligen DDR Hervorragendes geleistet hat (am 15. Oktober wurde sie 85.).

Für den Abschlußtag des Kurses hatten sich Barbara und Ernst ein Projekt vorgestellt. Der Ausgangspunkt lag bei der gemeinsamen Einstimmung durch Bewegung in der Gruppe mit beiden und in der gemeinsamen Betrachtung und darauffolgenden Verbalisation der Eindrücke eines Bildes von Robert Delannay.

Durch Assoziationen in Bewegung und Musik entstand eine multimediale Aktion, die durch verschiedene Aktivitäten aller (Tänzer, Musiker) nach einem gemeinsam besprochenen »Fahrplan« improvisatorisch frei abließ.

Viele der Kursteilnehmer äußerten sich ermuntert und motiviert und empfanden den experimentellen Umgang miteinander, in einem schöpferischen Prozeß integriert, als bereichernd.

Im abschließenden Forum wurde der Wunsch nach Fortführung der Kurse laut - eine große Verpflichtung für Dresden und uns alle.

Christine Straumer

England

Dank an John Harper

Viele Jahre lang hat sich John Harper als Manager des Verlages Schott - London der englischsprachigen Veröffentlichungen des Orff-Schulwerks und

einer Reihe von Werken aus dem Umfeld des Schulwerks und des Orff-Instituts in dankenswerter Weise angenommen. Im Herbst dieses Jahres tritt er in Ruhestand.

Ihm ist die Entwicklung der Amerikanischen Edition wie auch der etwa 25 Supplementary Publications (Music for Children) mitzuverdanken.

John hatte in all den Jahren der Zusammenarbeit mit seinen Herausgebern und Autoren, vor allem mit Hermann Regner, Verena Maschat und zahlreichen Kollegen der American Orff Schulwerk Association seine überzeugend positive Bereitschaft für neue Projekte, sein ermutigendes Interesse an den Ideen anderer Menschen und seine große Hilfsbereitschaft oft und oft bewiesen.

Wir werden seine Unterstützung und Effizienz bei der Herausgabe neuer Materialien und Bücher, seine regelmäßigen Besuche am Orff-Institut, aber auch das Vergnügen an den gemeinsamen Gesprächen sehr vermissen. Wir danken und wünschen »Guten Wind«!

bh



Thanks to John Harper

For many years John Harper, manager of Schott London, has taken care of the English publications concerning Orff-Schulwerk and other books related to the Orff-Institute.

John worked with editors and colleagues always in a persuasive, positive and extremely helpful way. With his encouragement and collaboration new projects were able to develop.

In autumn this year he retires. We will miss his support, his pioneer spirit, his consistent visits to the Orff-Institute and the pleasant conversations we have shared. Many thanks and "good winds"!

Professor Dr. Manfred Mautner-Markhof wurde am 6. Februar 1927 als Sohn von Dr. h.c. Dipl.-Brau-Ing. Manfred Mautner-Markhof und dessen Frau Maria, geb. Kupelwieser, in Wien geboren. Er besuchte das Schottengymnasium und studierte an der Hochschule für Welthandel an der rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien sowie am Bowdoin College in Brunswick, Maine; 1959–1974 Lehrauftrag für Werbung und Öffentlichkeitsarbeit am Institut für Publizistik an der Universität Wien; 1967–1980 Lehrauftrag für Öffentlichkeitsarbeit an der Diplomatischen Akademie in Wien; 1968 Verleihung des Berufstitels Professor; 1969 Ernennung zum Ehrenbürger der Universität Wien; 1969 Ehrendoktorat der University of Redlands in Kalifornien.

Prof. Dr. h.c. Manfred Mautner-Markhof wurde 1967 in das Direktorium der Wiener Konzerthausgesellschaft und 1990 in den Senat der Gesellschaft der Musikfreunde in Wien berufen.

Im Jahre 1952 gründete er die Werbeagentur Hager Gesellschaft K.G., deren Alleininhaber er bis heute ist.

Dr. Mautner-Markhof gehört seit 1983 dem Bundesrat an und ist seit 1988 Vorsitzender des außerpolitischen Ausschusses des Bundesrates.

Österreich

Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich

Die Gesellschaft hat am 26. Februar 1993 ihre Generalversammlung abgehalten und den Vorstand in neuer Zusammensetzung gewählt.

Als neuen Präsidenten konnte die Gesellschaft Herrn Bundesrat Prof. Dr. h. c. Manfred Mautner-Markhof gewinnen. Er hat sein großes Interesse an der Gesellschaft bekundet und seine Tätigkeit mit Engagement aufgenommen.

Weiters geben wir die Neuzusammensetzung des Vorstandes bekannt:

Vorstandsmitglieder:

Präsident:

Bundesrat Prof. Dr. h. c. Manfred Mautner-Markhof, 1015 Wien, Seilerstätte 13

Vizepräsident:

Prof. Dr. Ulrike Jungmair, Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum«, 5020 Salzburg, Frohnburgweg 55

Geschäftsführerin:

Mag. art. Evi Hitsch, Walser Straße 393, 5071 Wals/Salzburg

Geschäftsführer-Stellvertreterin:

Mag. art. Christine Perchermeier, St.-Anna-Straße 5, D-8221 Teisendorf

Kassier:

Hildegard Six, 5020 Salzburg, Joseph-Messner-Straße 22/15

Vertreter der Zweigniederlassungsleiter:

Zur Vorstandssitzung wird jeweils ein Vertreter entsandt.

Beiräte:

Ivo Haas, 5020 Salzburg, Saalachstraße 36
Dir. Herbert Haberl, Pädagogisches Institut des Bundes, 5020 Salzburg, Erzabt-Klotz-Straße 11
o. HProf. Barbara Haselbach-Baumeister, Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum«, 5020 Salzburg, Frohnburgweg 55

Dr. jur. Michael Wonisch, Bayerhamerstraße 57, 5020 Salzburg

Mit einer Virilstimme gehören der Gesellschaft an:

Die Republik Österreich:

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 1014 Wien, Minoritenplatz 5

Das Bundesland Salzburg:

Amt der Salzburger Landesregierung, Kulturreferat, 5010 Salzburg, Chiemseehof

Die Stadt Salzburg:

Magistrat Salzburg, 5020 Salzburg, Auerspergstraße 7

Unsere Mitarbeiter in den Bundesländern:

Für Salzburg:

Ausbildung: Musik- und Bewegungserzieherin; Ausbildung am Orff-Institut; Weiterbildung in »Kreativer Tanz für Kinder«, Berlin, i. A. zur Integrativen Bewegungstherapeutin.



SALZBURG
*Cornelia
Cubasch-König
Vorderschroffenau 39
A-5323 Ebenau
Tel. 0 62 21 / 74 49*

Tätigkeitsbereich: Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Bereich Musik und Tanz; freie Mitarbeiterin am Zentrum für Kindergartenpädagogik, Salzburg; Fortbildungskurse im In- und Ausland.

Für Salzburg:

Ausbildung: Studium an der Pädagogischen Akademie; Musik- und Bewegungserzieherin; Absolventin des Orff-Instituts.



SALZBURG
*Imma Kogelnik-
Windisch
WSH Felbertal
Haus 6
A-5323 Ebenau
Tel. 0 62 21 /
72 81-561*

Tätigkeitsbereich: Aus- und Fortbildung von Kindergärtnerinnen, Lehrer/innen und im Musik- und Bewegungsunterricht mit Kindern.

Für Wien:

Ausbildung: Ausbildung zur Kindergärtnerin; 2jähriges Studium am Orff-Institut.

Tätigkeitsbereich: Kindergärtnerin im Kindergarten der Erzdiözese Wien »Sacre Coeur«, Koordinatorin seit 1986.



WIEN
Sigrid Klimscha
Elisabethstr. 24/21
A-1010 Wien
Tel. 0 22 2 /
587 74 35



TIROL
Inge Reich
Afling 12
A-6175 Kematen
Tel. 0 52 32 / 35 48

Für Vorarlberg:

Ausbildung: Ausbildung zum »animatore musicale« am Centro Educatione Musicale di Base/Milano.

Tätigkeitsbereich: Musikerzieher an der Städtischen Musikschule in Dornbirn; Musiker.

Für Kärnten:

Ausbildung: Absolventin der Pädagogischen Akademie Klagenfurt.

Tätigkeitsbereich: Volksschullehrerin; Koordinatorin seit Frühjahr 1992.



VORARLBERG
Dario Denti
Schulgasse 7
A-6850 Dornbirn
Tel. 0 55 72 /
63 41 33



KÄRNTEN
Elisabeth Lindvai-Soos
Unterer Almweg 10
A-9020 Klagenfurt
Tel. 0 46 3 / 47 5 13

Für Tirol:

Ausbildung: Hauptschullehrerin für Musik und Mathematik; Fortbildung in zahlreichen Orff-Kursen.

Tätigkeitsbereich: Lehrerin an der Musikhauptschule »Olympisches Dorf« in Innsbruck; Lehrerin für Musikalische Früherziehung an Musikschulen; Fortbildung in den Bereichen Stimmtherapie und Gestaltpädagogik; Koordinatorin seit 1988.

Für Oberösterreich:

Tätigkeitsbereich: Lehrerin für Rhythmisch-musikalische Erziehung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Vöcklabruck; Fachberaterin für Elementare Musik- und Bewegungserzieherin, Magistrat Wels.

Elisabeth Wagner



*Mitarbeitertreffen der
Zweigstellenvertreter
im Herbst 1992*

(Foto: U. Jungmair)



»Gesungen und getanzt« – Fortbildungsseminar in Kärnten

»Gesungen und getanzt«, so der Titel jenes Seminars, mit dem die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks«, Landesgruppe Kärnten, das Fortbildungsprogramm in diesem Schuljahr eröffnete.

25 Mitglieder, hauptsächlich Kindergärtnerinnen, konnten zu diesem Ganztagsseminar im Blauen Saal des Kärntner Landeskonservatoriums in Klagenfurt begrüßt werden.

Die Referentin, Frau Mag. Evi Hitsch, beeindruckte die Teilnehmer/innen durch ein klares, didaktisch durchdachtes Unterrichtskonzept, bei

dem das instrumentale Erarbeiten von Tänzen, ausgehend von Rhythmus, Melodie und Tanzform, im Vordergrund stand.

Die Instrumentalsätze wurden dabei – verschiedene Altersstufen berücksichtigend – entsprechend variiert.

Die Tatsache, daß dieses Seminar der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« sieben Beitrittserklärungen brachte, spricht für seinen Erfolg und das Interesse der Teilnehmer an unserem Fortbildungsprogramm.

Elisabeth Lindvai-Soòs



Portugal

Portugiesische Gesellschaft für Musikerziehung (APEM)

Die Herbstausgabe des Bulletin der genannten Vereinigung berichtet über die zahlreichen Aktivitäten, die auch im Jahr 1993 unter der Leitung von Graziela Cintra Gomes stattfanden.

Im Rahmen des Iberischen Lehrganges für Musikerziehung wurden Fragen zur Forschung in der Musikpädagogik erörtert. Graca Patheis und Ana Lucia Frega aus Argentinien sowie Nelly de Camargo von der Universität São Paulo nahmen als Referentinnen dazu Stellung.

Methodik neuer Musikerziehung stand im Mittelpunkt einer Veranstaltung, in der Elisa Maria Roche in ihrer Eröffnungsrede Zukunftsperspektiven der Kunsterziehung erörterte.

In einer Podiumsdiskussion dachten Komponisten und Komponistinnen aus Spanien und Portugal über die Bedeutung des Komponierens mit Kindern nach. Diese Fragestellung im Hinblick auf eine Entwicklung der schöpferischen Kräfte war auch Thema einer europäischen Konferenz von Kunsterziehern, zu der man im April nach Lissabon eingeladen hatte. Das Konferenzthema »Aus

der Perspektive der Kunst« bezog sich nicht nur auf die schulische Erziehung, sondern schloß den Bereich der Erwachsenenbildung ein.

Neben diesen Fortbildungskursen veranstaltet die APEM zwei halbjährige Lehrgänge für Musikerziehung, die der Aus- und Weiterbildung von Studierenden und Lehrern dienen.

rw

Schweiz

Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz

Ernst Waldemar Weber berichtet von den Aktivitäten der Gesellschaft Schweiz im Jahre 1993:

»Im laufenden Jahr haben wir bereits die Hauptversammlung hinter uns, in der Helen Heuscher den Zweijahresbericht vorlegte, Inge Pilgram und Astrid Hungerbühler neu in den Vorstand aufgenommen wurden und Markus Stöcklin mit seinem Jugendchor Wangen-Gäu und der zugehörigen Orff-Spielgruppe uns ein eindruckliches Konzert gab.«

Das Angebot an Wochenendkursen umfaßt bis

zum Jahresende folgende Themen: Tanz in der Schule und Freizeit – Regula Leupold
Einfach Istanzen – Susi Reichle
Musikhören mit Kindern – Christa Salathe
Singe, Spiele, Tanze – Helen Heuscher
Kreatives Tanzen und Musizieren – Astrid Hungerbühler und Frajo Köhle

In den Jahren 1988 bis 1991 wurden an 50 schweizerischen Volksschulklassen aller Stufen Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht durchgeführt. Für die wissenschaftliche Begleitung des Versuches, für die Durchführung von Vergleichsprüfungen stellte sich das Psychologische Institut der Universität Freiburg zur Verfügung. Der Schweizerische Nationalfonds übernahm die finanzielle Unterstützung.

Neben dem wissenschaftlichen Bericht des Psychologischen Instituts erschien im April 1993 ein populärwissenschaftliches Buch unter dem Titel »Musik macht Schule«, Verlag »Die blaue Eule«, Essen 1993, das die gesamtschweizerischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zusammenfaßt. Die Untersuchung sollte überprüfen, inwieweit die Ziele des erweiterten Musikunterrichts – Förderung musikalischer Fähigkeiten und allgemein geistiger Eigenschaften wie Gedächtnis, Konzentration, Ausdauer, Kreativität, Lernbereitschaft, Phantasie, Willensbildung, Kontaktfreude und Kooperationsbereitschaft – nachweisbare Ergebnisse hervorrufen.

Die Modellklassen erhielten fünf Lektionen Musikunterricht pro Woche bei gleichzeitiger Reduktion von Mathematik, Muttersprache und einem weiteren Hauptfach um je eine Wochenstunde. Würden die Schulleistungen in den reduzierten Fächern schwächer werden? Welche positiven Effekte mögen sich einstellen?

Die Ergebnisse der Untersuchung sind eine eindeutige Bestätigung der These vom Bildungswert des Musikunterrichts. Durch den Vergleich mit den Kontrollklassen kann nunmehr wissenschaftlich belegt werden, was Musikpädagogen bisher nur aus der subjektiven Erfahrung zu berichten wußten: In den Versuchsklassen traten trotz Reduktion der Wochenstundenzahl in den Hauptfächern von 20 bis 25% keine Verluste in diesen Fächern auf. Die Ausdrucksfähigkeit wurde merklich verbessert. Signifikant waren vor allem die Entwicklungen im sprachlichen Bereich. Besonders deutlich waren die Verbesserungen im Hinblick auf Sozialklima und Gruppenzusammenhalt in den Klassen.

Ausgeprägte Gewinne weist die Untersuchung im Bereich der Motivation aus: Die Schule wird von

Schülern der Modellklassen positiver gesehen, vor allem bezogen auf den Musikunterricht; zum andern deutet sich eine veränderte Werthaltung gegenüber Musik im allgemeinen an, also unabhängig vom Unterricht. Bei dieser Bewertung soll nicht zuletzt darauf hingewiesen sein, daß die Schüler/innen der Versuchsklassen zusätzliche musikalische Fähigkeiten erworben haben, über die ihre Altersgenossen in den sonstigen Klassen meist bei weitem nicht verfügen.

»Es ist zu hoffen«, so schließt Ernst Waldemar Weber, »daß diese Ergebnisse vor allem auch in der allgemeinen Pädagogik gebührend zur Kenntnis genommen werden. Dort müßten sie eigentlich sensationell wirken und die Diskussion über unser Bildungssystem in neue Fahrt bringen«.

Slowenien

Aktivitäten

Die veränderten politischen und ökonomischen Verhältnisse in unserem südlichen Nachbarland ermöglichen neue Initiativen auf dem Wege der Adaption des Orff-Schulwerks:

Als Frau Ida Virt im Jahre 1974 nach dem Studium am Orff-Institut in ihre Heimat zurückkehrte, hat sie in der Volksschule, an der sie als Musiklehrerin tätig wurde, begonnen, mit den Ideen und Prinzipien des Orff-Schulwerks zu arbeiten. Die Vorführungen ihrer Kindergruppen, mit denen sie in den ehemaligen jugoslawischen Republiken, aber auch im Ausland aufgetreten ist, haben bei Lehrern ein großes Interesse ausgelöst. In der Folge hat Frau Virt angefangen, für diese Interessenten Kurse zu veranstalten, die von verschiedenen Organisationen mitgetragen wurden. Ein schwieriges Problem ergab sich aus dem Fehlen geeigneter Instrumente. Orff-Schulwerk-Instrumente waren kaum zu kaufen, und wenn, dann in schlechter Qualität.

Nachdem Slowenien ein selbständiger Staat geworden war, öffnete sich die Tür für private Initiativen. So gründete Milče Stegu im Jahre 1989 die Firma Hemit und nahm anlässlich der Musikmesse in Frankfurt Kontakt mit Bernd Becker-Ehmck, dem Direktor von Studio 49, auf. Seit dieser Zeit ist die Firma Hemit Generalvertreter von Studio 49 für Slowenien und somit gewährleistet, daß der Unterricht an den Schulen sowie die kontinuierlich von Frau Virt durchgeführten Kurse für Erzieherinnen, Volksschullehrer und Musiklehrer mit

einem ansprechenden Instrumentarium abgehandelt werden können.

Ergebnis der Arbeit von Ida Virt ist ein Fortbildungsprogramm für Elementare Musikerziehung, das vom Ministerium für Schulwesen und Sport verifiziert worden ist.

In den Sommerferien des laufenden Jahres haben wir in Bled, einem Fremdenverkehrszentrum in Slowenien, Wochenendkurse für Erzieherinnen und Lehrer organisiert. Die Kurse waren gut besucht, die Rückmeldungen der Teilnehmer waren sehr positiv und eine Ermutigung für die Zukunft. Eine besondere Freude war es für uns, zu einer dieser Veranstaltungen Herrn Coloman Kallos vom Orff-Institut als Gast begrüßen zu können. Die Kontakte nach Salzburg sind für uns sehr wichtig, und wir werden uns bemühen, sie lebendig zu erhalten. Unser besonderer Dank gilt dabei Herrn Dr. Regner für alle guten Ratschläge.

Milče Stegu

Taiwan

Fortbildungslehrgang

Vom 27. August bis 10. September 1993 fand zum sechsten Mal in Taiwan der Fortbildungslehrgang »Orff-Schulwerk, Musik- und Bewegungserziehung« in den Städten Tainan und Taipei statt. Beide Kurse wurden von Lin Yong-Teh und Hsu Ta-Ching organisiert und fanden in dem Lin Yong-Teh Music Education Center statt. Hermann Urabl und ich entschieden uns für das »Team-Teaching«, und unsere positiven Erfahrungen und Ergebnisse sowie die Rückmeldungen der Teilnehmer bestätigen, daß dieser Weg des Unterrichtens des öfteren verfolgt werden sollte.

Margarida do Amaral

Ungarn

Die Musikschule Kiskörös feiert

Kiskörös ist ein beschauliches Städtchen im Herzen der Pußta, dessen kulturelles Leben wesentlich von der staatlichen Musikschule mitgestaltet wird. Dr. Katalin Fodor und Dr. István Pethö, die beiden Leiter der Schule, haben dank ihres unermüdlischen Wirkens mit pädagogischem Geschick und großer künstlerischer Ausstrahlung viele Schwierigkeiten beim Aufbau einer solchen Institution überwunden. Diese Anerkennung gilt insbeson-

dere für das Orff-Ensemble, das nunmehr seit 15 Jahren besteht. Angesichts der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des Ensembles wahrlich ein Grund zum Feiern.

In einem Land, das wie Ungarn zentralistisch regiert wurde, bedurfte es großer Beharrlichkeit und Überzeugungskraft, ehe Pläne wie die Einführung des Orff-Schulwerks als einem nicht lehrplankonformen Konzept Wirklichkeit werden konnte. Hinzu kommen die immensen Probleme bei der Beschaffung geeigneter Instrumente.

Die Mitglieder des Ensembles erlernen in der Musikschule allesamt ein Hauptinstrument und belegen zusätzlich Kurse wie Ensemblespiel mit Orff-Instrumenten. Auf der Grundlage dieser vielfältigen musikalischen Ausbildung ist unter der Leitung von Frau Fodor ein Klangkörper gewachsen, der nicht nur spieltechnisch, sondern vor allem musikalisch Außerordentliches zu hören gibt. Zum Repertoire gehören neben »Schulwerk-Klassikern« Werke zeitgenössischer ungarischer Komponisten, die zum Teil eigens für das Ensemble geschrieben wurden. Diese Musik von Lajos Huszár, Dénes Legány, László Zempléni und anderen eröffnet den Schüler/innen einen Zugang zur Klangsprache des ausgehenden zwanzigsten Jahrhunderts.

In einem Brief aus Kiskörös steht zu lesen: »Wir fühlen aber, daß wir unsere Beziehungen enger machen müssen...«

Für alle Leser, die gerne Kontakt aufnehmen würden, sei hier die Adresse abgedruckt:

Dr. Katalin Fodor
Dr. István Pethö
H-6200 Kiskörös
Liget u. 24. I. 4.
Ungarn

Reinhold Wirsching

Musikschulkongreß und Fortbildung in Tatabánya

Vom 18. bis 20. Juni 1993 fand in Tatabánya, einer Bergbaustadt 80 Kilometer nordwestlich von Budapest, ein Ungarischer Musikschulkongreß statt. Neben Vorträgen und Arbeitskreisen ungarischer Kolleginnen und Kollegen zu aktuellen Problemen eines zeitgemäßen Musikunterrichts waren Herr Josef Frommelt, Präsident der Europäischen Musikschulunion aus Liechtenstein mit einem Grundsatzreferat zur Situation der Musikschulen in Europa eingeladen, und ich hatte als Vertreterin des Orff-Instituts die Aufgabe, eine Einführung in die Arbeitsformen einer Musik- und Tanzerziehung nach Carl Orff zu geben. Das Interesse, an-

dere Materialien, Methoden und allgemein pädagogische Haltungen kennenzulernen, ist recht groß, kann aber durch Kongresse und Kurse sicher noch weiter angeregt werden.

Vom 19. bis 24. Juli 1993 hatte ich dann die Gelegenheit, im Auftrag des *International Institute of Creative Music Education* wiederum in Tatá-banya einen Kurs für Musiklehrer und Kindergärtnerinnen abzuhalten. Die Musikschule aus Kiskőrös hatte uns freundlicherweise ein reichhaltiges Orff-Instrumentarium zur Verfügung gestellt und besuchte uns am Ende der Woche mit einem Teil ihres Orff-Ensembles für ein eindrucksvolles Konzert unter der Leitung von Frau Katalin Fodor. Während der Woche wurde äußerst konzentriert und motiviert bis in die Abendstunden hinein musiziert, getanzt, selbständig gestaltet, diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht. Zweimal kam eine Kindergruppe eines nahegelegenen Kindergartens zu Gast, und ich hatte die Möglichkeit, mit diesen beiden Lehrproben den Kolleginnen und Kollegen konkret Einblick in die Arbeitsweise der Elementaren Musik- und Tanzerziehung zu geben. Eine Weiterführung der Kursarbeit ist für den Sommer 1994 geplant.

Manuela Widmer

Vereinigte Staaten

Transatlantische Kooperation

Seit einigen Jahren gibt es Gespräche zwischen dem Orff-Institut Salzburg und dem Institute for Contemporary Music Education an der University von St. Thomas/Minneapolis über neue Wege der Zusammenarbeit. Jetzt können wir von konkreten Ergebnissen berichten.

Dank der Initiativen von Jane Frazee, Direktorin des Institute for Contemporary Music Education, und Barbara Haselbach können bis zu zehn Studierende der University von St. Thomas den Special Course 1994/95 am Orff-Institut belegen. Zur Unterstützung der Studierenden stehen Stipendien der University von St. Thomas zur Verfügung. Durch diese Vereinbarungen soll gewährleistet werden, daß wieder verstärkt amerikanische Studieninteressenten am Special Course teilnehmen und die für das Zustandekommen des Studiengangs erforderliche Anzahl von Studierenden in Salzburg begrüßt werden kann.

Weitere Projekte sind in Planung.

rw

Patricia Brown 1925–1993

We received the news of Pat's death in September. She was a member of one of the first Special Courses at the Institute in 1971-1972. Since then she had remained active and enthusiastic in the Orff-Schulwerk movement in the United States and in her home state of Massachusetts. She taught 26 years in the public schools of Falmouth and gave lessons privately with piano, organ and harpsichord. She made three harpsichords herself from models in the Boston Museum of Fine Arts, and performed even as one month before her death in a duo-recital. She was also fascinated by the dulcimer and wrote a book after having introduced the craft of making and playing the instrument to her school children. "The Mountain Dulcimer" was published in 1980 and can be found in the library of the Orff Institute.

She was recognized in her community as a musical leader. She organized a children's recorder consort, a madrigal group for adults and The Falmouth Chamber Singers. She directed performances of Britten's "Noyes Fludde" (also for a National Conference of the AOSA) and Carmina Burana. For many years she directed an annual performance of Orff/Keetman "The Christmas Story" at a local church.

She served as president of the New England Chapter of the American Orff-Schulwerk Association and had been on the board of directors as a representative from her area. She was instrumental in establishing the Gunild Keetman Scholarship Fund, served on the editorial board of the Orff Echo, and was a contributor to the American Edition of Orff-Schulwerk.

Those of us who knew Pat can appreciate the sincerity of her dedication to the interests of Orff Schulwerk and the delightful good humor that always surrounded her.

Miriam Samuelson

Donations in Pat's memory can be sent to the Shields-Gillespie Scholarship Fund, American Orff Schulwerk Association, PO Box 44139-8089, USA.

Festlicher Abend zu Ehren von O. HProf. Hilde Tenta, Mag. Vladimir Pos, O. HProf. Dr. Hermann Regner

Der in den Räumen des Orff-Instituts und dem Areal der Frohnburg gestaltete Abend des 19. Juni 1993 wurde zu einer langen Sommernacht, die viel mehr Menschen, als sie der »Theatersaal« fassen konnte, zusammenführte, um mit den Obengenannten zu feiern. Musik, Worte, Gesang und Tanz schufen den Rahmen für Begegnungen und Gespräche. War Heft 51 der Orff-Schulwerk-Informationen der Person und dem Werk *Hermann Regners* gewidmet, so sei mit diesem Bericht der beiden anderen lieben Kollegen gedacht, die so lange am Orff-Institut unterrichtet haben und mit Ende des Sommersemesters 1993 in den Ruhestand getreten sind!

Mag. Vladimir Pos: Dem Verfasser dieser Zeilen war es eine Ehre, zu Herrn Pos an eben diesem Abend sprechen zu dürfen. Die Beschäftigung mit seiner Vita konfrontierte uns alle mit den die Nachkriegszeit prägenden politischen Verhältnissen, die in der Tschechoslowakei eine besonders wechselhafte, zwischen Utopie und Resignation flackernde Ausprägung erfahren haben. In der Nachkriegszeit lektorierte V. Pos für den staatlichen Supraphon-Verlag vor allem Bücher zur Musiktheorie, darüber hinaus war er Lehrer am Prager Konservatorium. Nach der Emigration, die ihn mit Frau Eva an das Orff-Institut führte, lehrte V. Pos hier ein breites Fächerspektrum, vor allem Elementare Komposition, Gehörbildung, Klavier und Klavierimprovisation. Kaum einen Unterrichtstag versäumte »Onkel Vladi«, wie er innerhalb und außerhalb des Instituts auch genannt wurde. (Diesen Namen gaben ihm Kinder in Salzburger Kindergärten, die er in Musikalischer Früherziehung unterrichtete, in Analogie zu den »Tante« genannten anderen Erziehungspersonen.) Mit einigen Sätzen seines »Credo« sei angedeutet, wie er, als ein entsprechend gestimmter Mensch, in vielen Jahren und Tagen uns alle berühren konnte:

»Die Jugend ist nicht ein Abschnitt des Lebens, sie ist ein Zustand der Seele, der in einer bestimmten Form des Willens besteht, in einer Bereitschaft zur Phantasie, in einer gefühlsmäßigen Kraft, im Überwiegen des Mutes über die Zaghaftheit, über die Liebe zur Bequemlichkeit. Man wird nicht alt wegen der einfachen Tatsache, daß man eine bestimmte Zahl von Jahren gelebt hat, sondern nur, wenn man sein eigenes Ideal aufgibt. Jung sein bedeutet, mit sechzig oder siebzig Jahren die Liebe zum Wunderbaren bewahren, das Erstaunen für die leuchtenden Dinge und die strahlenden Gedanken.«

Hilde Tenta: Sie lehrte »von Anfang an« am Orff-Institut Blockflöte – in einer, wie viele Studentengenerationen erfahren haben, unnachahmlichen und aufregenden Weise, in der sich Spiel und Kunst verbanden. Bärbel Seffert und Margarete Daub brachten den Dank und die Erinnerung vieler Schüler in einer »zu Herzen gehenden« Weise dadurch zum Ausdruck, daß sie ein mit Herzen geschmücktes Bäumchen zum Ausgangspunkt locker gereimter Betrachtungen nahmen. Natürlich trug dieser Baum *ein Herz für beginnende und fortgeschrittene Flötenspieler* . . .

»Über das Flötenspiel mit Frau Tenta – wo fängt man an?

Mit ein paar Tönen in der Hand!

Sie öffnet dann ganz unbemerkt das Tor zur

Phantasie, wie nebenbei . . .

Schon sind sie frei!

Die Töne lernen laufen, hüpfen, girren und klagen, erzählen Geschichten, stellen Fragen, und man entschwebt, steht staunend dann davor . . .«

Auf dem Baum fand sich weiter *ein Herz für skurrile Dinge* . . .

»Wenn sie Einkaufen geht,
was bringt sie nach Haus?

Einen klatschenden Affen,
eine laufende Maus . . .«

Viele Herzen gab's da noch, z. B.

. . . *eines für die Katzen,*

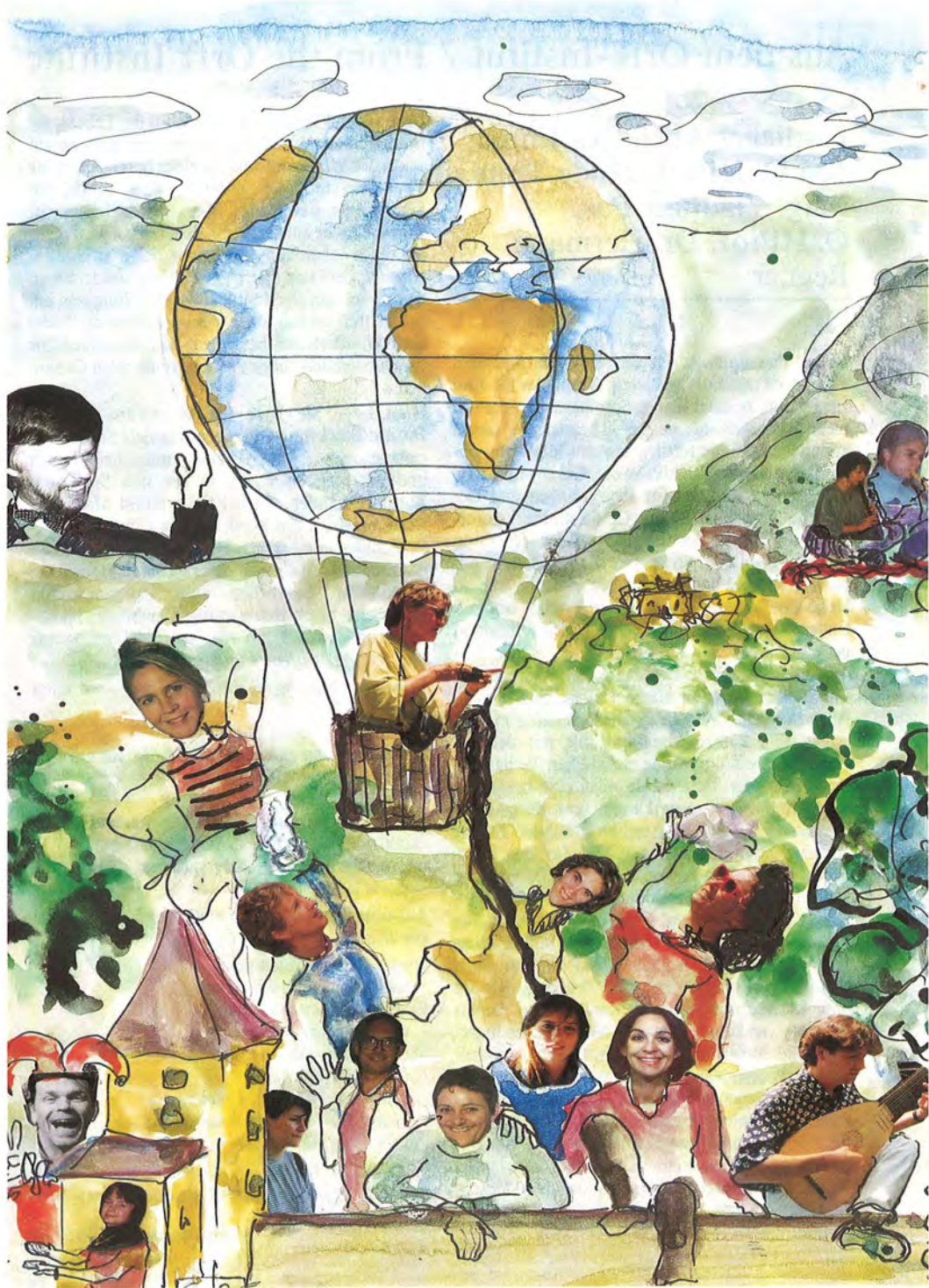
. . . *ein Herz für Köstlichkeiten,*

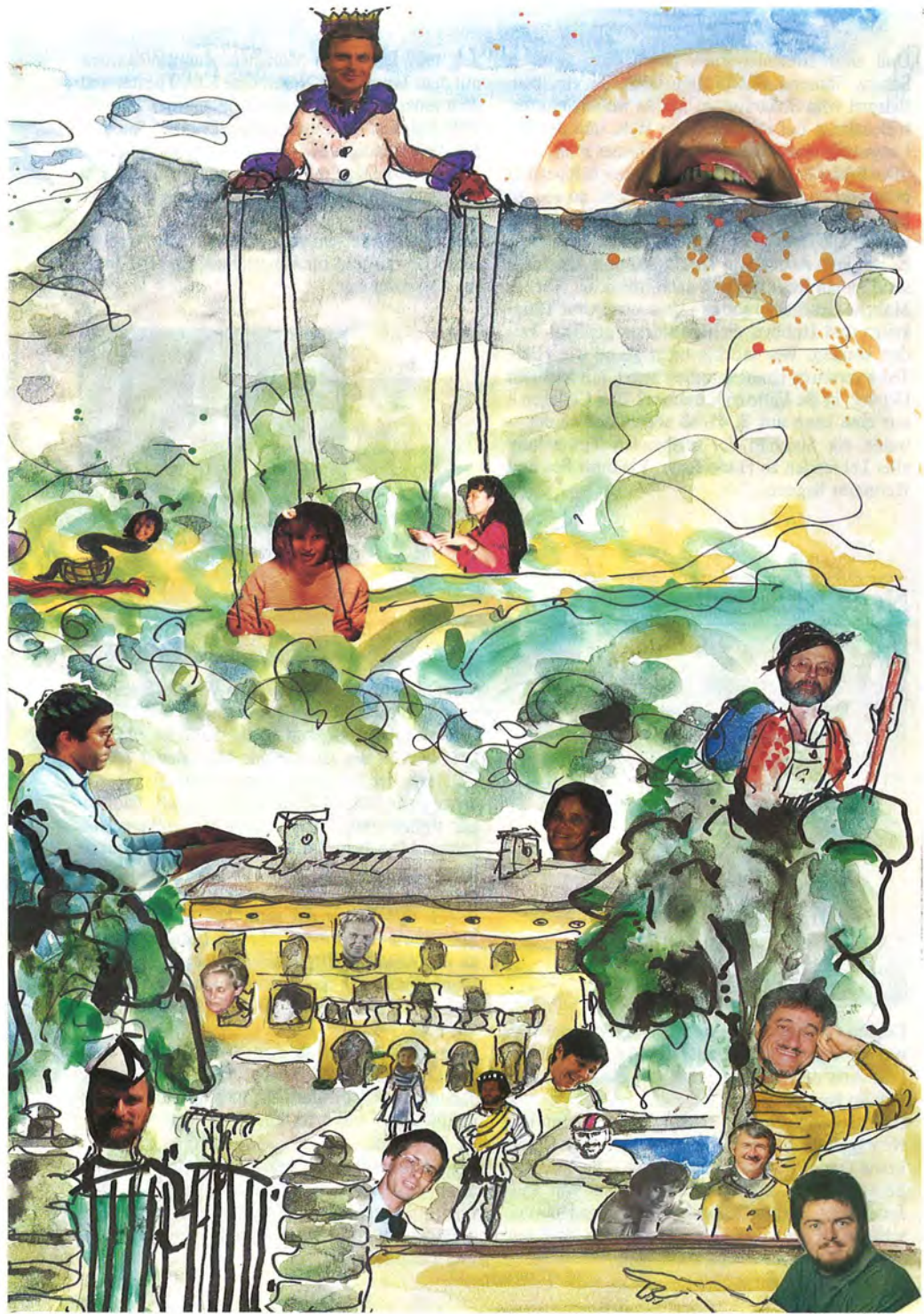
. . . *eines für Spiele,* und natürlich:

. . . *ein Herz für Kinder:*

»Für Kinder hat sie ein besonders großes, sanftmütiges, weiches, langmütiges, geduldiges . . . – immer offenes Herz.

Fortsetzung auf Seite 44





Und zum Tränentrocknen gleich dazu – einen Scherz. Tausend Geschichten fallen ihr ein, zum Beispiel vom Steinfresser, der da wohnt, mutterseelenallein, tief im Innern der Welt, und der aus Langeweile manchmal die Regenwürmer zählt . . . «
 »Die Bilder des Herzens werden in der Erinnerung immer lebendiger, immer strahlender«, so war zu hören. Die Bilder, die der Abend wiederentdeckte, werden alle Beteiligten in ihrem Innern behalten. Es war kein Abend von Traurigkeit und Abschied, sondern ein festlicher und auch fröhlicher Abend. Manche Geschenke gab es – sie deuteten auf Tätigkeiten und Hobbys, die nun stärker gepflegt werden können. Wer möchte nicht gerne wie Hilde Tenta verreisen können, unbeschwert, mit leichtem Gepäck, in die Lüfte entschweben? Drei Collagen – nur eine kann auf S. 42/43 abgebildet werden – waren ein Sinnbild der bleibenden Zuwendung aller Lehrenden zu Hilde Tenta, Vladimir Pos und Hermann Regner.

rn

Neue Mitarbeiter



Christa Coogan, Bachelor of Arts Degree der Universität von Massachusetts (USA), Bachelor of Fine Arts der Juilliard School of the Performing Arts in New York.

Frau Coogan arbeitete zehn Jahre in Boston und New York als Tänzerin bei den Kompanien Daniel Lewis Dance Repertory, Randance, The Yard, Jill Becker und in Stückrekonstruktionen von Kurt Joos. Dann war sie Dozentin für Tanz und Tanzgeschichte an der City University von New York und am St. Joseph's College, New York.

Seit 1989 lebt sie in München. Zusammenarbeit mit dem Tanztheater Neger, dem ETA Theater und dem Tanz-Atelier Sebastian Prantl (Wien). 1991 bis 1993 Mitglied der Susan Quinn Dance Company. Seit 1989 ständiges Mitglied der Coogan Dancers. Zur Zeit arbeitet Frau Coogan als Tanzlehrerin in verschiedenen Ausbildungsinstituten für Halbprofis und Laien.

Seit dem Wintersemester 1993 hat Frau Coogan einen Lehrauftrag für Tanztechnik am Orff-Institut übernommen.



Susanne Jankula wurde 1968 in Worms/Rhein geboren. Nach Abschluß des Gymnasiums 1987 in Laufen/Salzach begann sie ihr Studium 1987 am Orff-Institut der Hochschule Mozarteum, wo sie 1991 mit der Lehrbefähigung abschloß. Sie studierte anschließend Theaterwissenschaft, Pädagogik, Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seit Wintersemester 1992 hat sie einen Lehrauftrag für Didaktik und Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, Didaktik und Praxis der musikalischen Früherziehung sowie für Musikalische Bewegungserziehung an der Abteilung für Musikpädagogik der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Graz inne. Daneben ist sie im In- und Ausland auf Kursen tätig.

Frau Jankula wird ab dem Wintersemester 1993 am Orff-Institut die Fächer »Studium Generale Tanz« und »Elementare Komposition und ihre Didaktik Tanz« unterrichten.

Mag. Eva Keilhacker, geb. 1962 in München. Studium der Musik- und Tanzerziehung am Orff-Institut; Abschluß mit Magister artium 1993; Studienschwerpunkt: Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik.



Mehrjährige Tätigkeit als Musik- und Tanzpädagogin in verschiedenen Bereichen der Sozial- und Heilpädagogik, unter anderem bei der Lebenshilfe Salzburg (geistig- und mehrfachbehinderte Erwachsene), beim Land Steiermark (geistig- und mehrfachbehinderte Kinder), in der Ausbildung von Heilerziehungspfleger/innen, in der Fortbildung von Mitarbeiter/innen der Lebenshilfe und in der Seniorenarbeit.

Leitung von Kindergruppen für musikalische Früherziehung und Elementartanz. Derzeit in der Ausbildung von Kinderpflegerinnen in Oberbayern tätig (Musik, Tanz und Instrumentalunterricht).

Ausbildungskandidatin für Integrative Bewegungs- und Leibtherapie an der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit (Fritz Perls Institut), Düsseldorf.

Seit dem Wintersemester 1993 Lehrauftrag im Bereich Lehrübung (Vertretung von Shirley Salmon), Leitung einer Spielmusikgruppe für gesunde und behinderte Kinder.

Mag. Sigrid Köck wurde 1950 in Neumarkt in der Steiermark geboren. Nach pädagogischen und psychologischen Studien an der Universität Graz schlossen sich Studien an den Hochschulen für Musik und Darstellende Kunst in Wien und Graz für Musikpädagogik, Blockflöte und Rhythmisch-musikalische Erziehung an.

In verschiedenen Tanz- und Körpertechniken sowie diversen Therapieansätzen (z. B. Gestalttherapie, Musiktherapie) bildet sich Frau Köck ständig weiter fort.



Nach der Tätigkeit als Musiklehrerin an Gymnasien, an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, ist sie heute vorwiegend in der Behindertenarbeit und in der Arbeit mit Integrationsgruppen (häufig gemeinsam mit Shirley Salmon) tätig. An der Universität Klagenfurt ist sie Lektorin für Integrative Rhythmik.

Seit Wintersemester 1993/94 übernimmt Frau Köck Teilbereiche aus dem Schwerpunkt »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« (Vertretung für Shirley Salmon).

Ines Mainz, geboren 1960, studierte Klavier an der Abteilung Populärmusik der Hochschule für Musik Leipzig. Nach dem Staatsexamen übte sie die Tätigkeit eines Repetitors an verschiedenen Leipziger Theatern aus (1983–1988). Ab 1985 hat sie einen Lehrauftrag für das Pflichtfach Klavier an der Leipziger Musikhochschule inne. 1988–89 ex-



ternes Klavierstudium (klassisch) mit Staatsexamen und pädagogisches Diplom. 1988 bis 1991 wissenschaftliche Aspirantur an der Universität Leipzig; Mitarbeiterin in einem Leipziger Forschungsprojekt zur Kreativitäts- und Begabungsentwicklung; Arbeit mit Kindern (elementare Musikerziehung, Klavierunterricht). 1992–93 externes Studium der Elementaren Musiklehre mit Lehrbefähigung. Seit 1993 Assistentin am Lehrstuhl Musikpädagogik/Musikpsychologie der Musikhochschule Leipzig. Seit 1993 Lehrauftrag an der Universität Leipzig, Fachbereich Musikwissenschaft für das Pflichtfach Klavier. Seit 1992 Lehrauftrag am Kreativitätszentrum Leipzig für die Weiterbildung von Musiklehrern. Regelmäßige Konzerttätigkeit mit Soloprogrammen, Zusammenarbeit mit Tänzern, Konzerte für Kinder. Ines Mainz ist verheiratet und hat eine Tochter.

Seit 1. November ist Frau Mainz Vertragsassistentin an der Lehrkanzel Elementare Komposition und ihre Didaktik.



Pamela Mildenhall wurde in Australien geboren. Sie erhielt zunächst eine Ausbildung als Volksschullehrerin mit Schwerpunkt Musik, setzte die Instrumente Bratsche, Geige und Klavier in der Schule ein, arbeitete mit Jugendorchestern und gab Streicherunterricht. In Japan studierte sie die Suzuki-Methode für Streicher und setzte sie in der Schule ein.

Nach mehreren Jahren als Lehrerin beim New South Wales Department of Education, Musiklehrerin in einer Privatschule und gleichzeitiger Tätigkeit an einer Akademie für Lehrerausbildung für Gesang und Musikerziehung, studierte Frau Mildenhall an der Musikhochschule Canberra Gesang als Hauptfach. Ihr wurde der erste Preis ihres Studienjahrganges verliehen, und mit einem Stipen-

dium der Hochschule sowie der Australian Opera konnte sie nach Europa fahren.

Heute ist sie als Sängerin tätig, ist Mitglied des fünfstimmigen Ensembles »La Capella Vienna« und singt auch mit beim »Collegium Vokale«, Salzburg. Sie wirkte als Solistin bei vielen Oratorien mit, in Barockopern in Salzburg, in Halle (a. d. Saale), Bayreuth und in anderen Städten.

Seit dem Wintersemester 1993/94 hat Frau Mildenhall einen Lehrauftrag für »Stimmbildung« bzw. »Stimme« übernommen.



Dr. Minna Ronnefeld, Geburt, Kindheit, Studien in Kopenhagen. Ausgebildet als Pianistin und Musikpädagogin am Königlichen Dänischen Musikkonservatorium. Fortbildung am Mozarteum, u. a. das pädagogische Intensivstudium »Jugendmusik mit Schwerpunkt Orff-Schulwerk«, vor allem bei Gunild Keetman. Nach der Diplomprüfung 1956 Nachfolgerin Gunild Keetmans am Mozarteum für drei Jahre.

Berufliche Tätigkeit in verschiedenen Arbeitsfeldern folgte, u. a. Redakteurin in der Musikabteilung des Österreichischen Rundfunks und Lektorin bei der Universal Edition, beides in Wien, 1969 Rückkehr nach Dänemark. Produzentin des Dänischen Rundfunks (Musik des 20. Jahrhunderts als Spezialbereich) sowie Unterrichtsaufgaben verschiedenster Art, u. a. Fortbildungen zum Orff-Schulwerk, und Arbeit mit allen Altersgruppen – vom Kindergarten bis zur Musikhochschule und Lehrerfortbildung.

In den letzten 15 Jahren ständig zunehmende Tätigkeit auf wissenschaftlichem Gebiet. Besondere Akzente: Förderung der künstlerisch-kreativen Aspekte in Schule und Ausbildung; Intensivierung des Zusammenwirkens von intellektuellen und emotionalen Kräften in Entwicklungs- und Lern-

prozessen; Entwicklung der Interdisziplinarität in Theorie und Praxis; Voraussetzungen und Bedeutung ästhetischer Bildung.

Seit 1975 Professor für Musikpädagogik an der »Dänischen Hochschule für Lehrerfortbildung« in Kopenhagen. 1990 Erlangung des Dr. phil. Die ganzen Jahre über rege Vortrags- und Kurstätigkeit im In- und Ausland.

Seit dem Wintersemester 1993 ist Frau Dr. Ronnefeld als Gastprofessor mit der Leitung der Lehrkanzel Didaktik und Methodik der Elementaren Musikerziehung betraut.

Promotion

Frau Professor Lilo Gersdorf hat promoviert. Im Juni 1993 wurde Frau em. OHPf. Lilo Gersdorf an der Universität Salzburg zum Doktor der Philosophie promoviert. Betreut, gefordert und gefördert von Prof. Dr. Gerhard Croll hat sie eine Dissertation mit dem Thema »Marie Angélique Diderot und die *Leçons de Clavecin et Principes d'Harmonie* von Anton Bemetzrieder« vorgelegt.

Frau Dr. Gersdorf war viele Jahre mit der Leitung der Lehrkanzel »Theorie und Geschichte der Musik« am Orff-Institut betraut und war von 1970 bis 1983 Schriftleiterin der Orff-Schulwerk-Informationen.

Die ihr im letztgenannten Amt Nachgefolgten gratulieren zur neuen akademischen Würde.

Zu Besuch am Orff-Institut

First European Conference: "Musicians in Dance" at the Orff-Institute. From November 5-7, 1993 the First European Conference of "Musicians in Dance" was held in the Orff-Institute. Members of this Guild are composers who create for dance, accompanists (piano, percussion, voice and other instruments) for Classical and Modern Dance, as well as teachers of music for dancers.

Lectures, practical sessions and performances showed the immense variety of the work and the vital part the musician plays in the field of dance, a form of human and artistic expression inseparably connected with musical phenomena.

Further information about "Musicians in Dance" can be obtained from: Elina Lampinen, Department of Physical Education, University of Jyväskylä, P.O. Box 35, 40351 Jyväskylä, Finland.

Internationales Treffen »Europäischer Fortbildungseinrichtungen für Musikerziehung« am Orff-Institut und in Zusammenarbeit mit der Landesmusikdirektion OÖ im Fortbildungszentrum Schloß Weinberg vom 4. bis 7. 11. 1993

Seit einigen Jahren sind verschiedene nationale »Fortbildungseinrichtungen für Musikerziehung« bestrebt, mehr über die Grenzen ihrer Länder hinauszuschauen und den Gedankenaustausch und die Zusammenarbeit auf europäischer Ebene zu vertiefen. Das Orff-Institut, das durch seine internationalen Sommerkurse schon immer einen besonderen Beitrag in der Fort- und Weiterbildung von Musikerzieher leistet, ist schon seit Beginn dieser Initiative dabei.

1991 hat zum ersten Mal diese Tagung »Internationaler Fortbildungseinrichtungen« in Trossingen stattgefunden, wobei Dr. Hermann Regner das Orff-Institut vertreten hat. 1992 wurde dann in Utrecht (Repertoire Informatiecentrum Muziek »RIM«) das Orff-Institut durch Coloman Kallós vertreten. Vom 4. 11. bis 7. 11. 1993 waren schließlich das Orff-Institut Salzburg und das Fortbildungszentrum Schloß Weinberg in OÖ Gastgeber dieses 3. internationalen Treffens.

Den ersten Tag des Kongresses verbrachten die 17 Teilnehmer, die aus Holland, Frankreich, Deutschland, Österreich, Ungarn und der Schweiz kamen, am Orff-Institut, um Einblick in verschiedene Unterrichtsschwerpunkte zu nehmen. Als Abteilungsleiter begrüßte Dr. Rudolf Nykrin und führte die Gruppe in Geschichte und Ziele des Orff-Instituts ein. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer durch den Rektor der Hochschule Mozarteum, o.HProf. Dr. Wolfgang Roscher empfangen. Das Orff-Institut hat den Teilnehmern drei spezielle Schwerpunkte angeboten, und zwar am Vormittag eine Unterrichtseinheit »Studium Generale Musik« mit Dr. Ulrike Jungmair, wobei die Teilnehmer selbst in das Unterrichtsgeschehen einbezogen wurden. Am Nachmittag dann eine Unterrichtsstunde bei Barbara Haselbach, »Studium Generale Tanz«, mit einer Gruppe des Kurzstudiums (B3), und schließlich hatten die Teilnehmer noch die Möglichkeit, sich über die Bedeutung des Fachbereiches Instrumentenbau von Ernst Wieblitz informieren zu lassen.

Am folgenden Tag wurde das Treffen im Fortbildungszentrum Schloß Weinberg der Landesmusikdirektion OÖ fortgesetzt. Frau Jungmair hielt dort einen Vortrag über die Bedeutung der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Anschließend

wurde über gemeinsame Themen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit diskutiert.
Das Internationale Treffen im Jahr 1994 wird am Kodaly Institut in Kecskemét stattfinden.

Coloman Kallós

Special Course 1994/95

Das Orff-Institut veranstaltet im Studienhalbjahr 1994/95 wieder einen »Special Course« »Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk«.

Informationen und Anmeldungen: Sekretariat des Orff-Instituts.

The Orff-Institute is pleased to announce the Special Course 1994/95 Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk
Further information and application forms until 31 of dezember 1993; Orff-Institut, Att. "Special Course" 1994/95.

Symposium 1995

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

veranstaltet zu Ehren des
100. Geburtstages von Carl Orff ein

**Internationales Symposium
Orff-Schulwerk**

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

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

Salzburg, 29. Juni bis 2. Juli 1995

Einladung zu Beiträgen:

Fachkolleginnen und -kollegen, die zu diesem Thema einen Beitrag leisten wollen (etwa in Form eines Referates, einer Demonstration, eines Gesprächskonzertes u. ä.) werden gebeten, bis zum 1. Januar 1994 detaillierte Entwürfe einzusenden. Die Kürze der für das Symposium zur Verfügung stehenden Zeit sowie eine konzentrierte Programmgestaltung wird eine Auswahl der eingegangenen Vorschläge notwendig machen.

Es wird darauf aufmerksam gemacht, daß nur in Ausnahmen mit geringer finanzieller Unterstützung des Orff-Instituts gerechnet werden kann. Offizielle Konferenzsprache ist Deutsch. Bei Plenumsvorträgen, Rundgesprächen und Einführungen wird simultan ins Englische und Spanische übersetzt. Praktisch orientierte Veranstaltungen bedienen sich der im Programm vermerkten Sprache, eine informelle Übersetzung in andere Sprachen innerhalb der Teilnehmergruppe ist möglich. Schriftliche Inhaltsangaben in Deutsch, Englisch und Spanisch vermitteln eine Kurzinformation.

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

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

Kontaktadresse:

»Symposium 1995« – Orff-Schulwerk Forum
Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg
Tel. 0 66 2 / 88 9 08 / 316, Fax: 0 66 2 / 62 48 67.

*Celebrating the hundreth birthday of Carl Orff
the Orff Institute is pleased to announce an International Symposium*

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

Vorbereitungen auf das Symposium 1995

Das Orff-Institut beginnt auf vielfältige Weise mit den Vorbereitungen auf das Symposium zum 100. Geburtstag Carl Orffs.

● Eine Vortragsreihe mit dem Gesamtthema »Das Eigene – das Fremde – das Gemeinsame« erstreckt sich über das ganze Studienjahr und beleuchtet Interkulturalität aus der Sicht von Religionsphilosophen, Ethnologen, Pädagogen, Erzie-

hungswissenschaftlern, Therapeuten, Museumsleitern und Musik- und Tanzpädagogen, die in verschiedenen Berufsfeldern tätig sind.

Zu den Vortragenden zählen Prof. Arnold Keyserling, Dr. Hans Jürgen Heinrichs, Prof. Dr. Hilarion Petzold, Prof. Dr. Horst Rumpf, Dr. Rainer Gauss, Pamela Oberhuemer, Otto Hanrieder, Christian Schreger, Jule Greiner und Vertreter des Königlichen Tropenmuseums (TMJ) in Amsterdam.

● Vorlesungen und Seminare befassen sich mit dem Beitrag der Musik- und Tanzerziehung zu einer Interkulturellen Pädagogik, einzelne Fächer beschäftigen sich schwerpunktartig mit dieser Fragestellung.

● Schriftliche Hausarbeiten und Magisterarbeiten sowie Projekte im 2. Studienabschnitt untersuchen Einzelaspekte oder berichten über Unterrichtsprojekte von Studierenden des Magisterstudiums an Salzburger Schulen mit hohem Ausländeranteil.

● Hermann Regner hat für das Symposium ein Logo entworfen.

Neuerscheinungen New Publications

Christian Hoerburger/Manuela Widmer: Musik- und Bewegungserziehung. Ein Handbuch für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Hg. vom Staatsinstitut für Frühpädagogik und Familienforschung. Donauwörth 1992 (Verlag Ludwig Auer). 195 Seiten, DM 48,-.

Das Buch ist in erster Linie für die Ausbildung an Fachakademien (Fachschulen) geschrieben, wo es Unterrichtenden eine Arbeitsgrundlage geben, aber auch die Studierenden direkt erreichen soll. Theorie und Praxis werden gleichermaßen dargestellt, immer werden Verknüpfungen gesucht. Arbeitsbeispiele werden z. T. detailliert beschrieben, der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Kindergartenalter, einzelne Beispiele (auch solche von Michel Widmer) beziehen sich auf die Jugendarbeit. Einführend werden die Bezüge von Musik, Tanz und Spiel reflektiert und daraus die wesentliche Intention des Buches entwickelt: »Es sollen alle jene elementaren Formen der Musik und des Tanzes exemplarisch dargestellt werden, die diese Verwandtschaft zum Spiel deutlich erkennen lassen.

Das sind sowohl die überlieferten Formen von Lied, Tanz, Reim und Musikstück als auch die neueren Formen des Gesangs, des Tanz-, Sprach- und Klangspiels und des Elementaren Musiktheaters. Diese Formen werden direkt durch Vormachen und Nachmachen vermittelt bzw. durch Erfinden neu gebildet...« (S. 14). Da aber auch ein Gerüst an Musikwissen erwerben muß, wer später Kinder oder Jugendliche anleiten will, versucht das Buch auch die grundlegenden Elemente und Begriffe der Musik zu erschließen und zu definieren. Hierdurch verliert es mitunter an Übersichtlichkeit und Stringenz, vereinzelt werden die Gegenstände mit »Musiklehre« überfrachtet. Die Musikkapitel bekennen sich deutlich zu »Tradition«, etwa mit umfänglichen Verweisen auf das »Orff-Schulwerk« oder auf einen Kanon altbekannter Volkslieder. Doch statt überkommener Beispiele, deren Sinn nur mehr mühsam erläutert werden kann (vgl. »Zink, zink, zellerlein«, S. 66 f.), sollte man sie vielleicht besser gleich mit ähnlichen Beispielen über Bord werfen und sich den Situationen, Gefühlen und Bildern, mit denen Kinder heute leben, stellen. Doch finden sich neben dem »Haar in der Suppe« natürlich vergleichsweise mehr Beispiele und Gegenstände, die plastisch und realistisch erschlossen werden und mit Kindern und Jugendlichen erprobt werden sollten. Abschließend deshalb für Interessenten die Hauptkapitel zur Orientierung: I Lied - II Tanz - III Musik mit der Sprache - IV Musik mit Instrumenten - V Elementares Musiktheater - VI Musikalisches Kunstwerk.

rn

Werner Stadler: Mallet Boogie. Verlag Zimmermann, Frankfurt (ZM 2897).

Mit »Mallet-Boogie« stellt der Autor ein Modell vor, das verschiedene Aspekte des Blues enthält und auch mit Orff-Instrumenten problemlos gespielt werden kann.

Beliebige Stabspiele (diatonisch) können eingesetzt werden, aber auch die Verwendung weiterer Instrumente wie Klavier, Synthesizer, E-Gitarre und Baß ist zu empfehlen, da sie dem Stück zu einem »poppigen« Sound verhelfen.

Auch die Möglichkeit für Improvisation ist gegeben, für diesen Fall ist aber ein entsprechendes chromatisches Stabspiel (Metallophon, Vibraphon) oder ein anderes geeignetes Instrument erforderlich. (Ein Muster für einen Improvisations-Chorus ist notiert.)

Es gibt die Auswahl zwischen einem einfachen Schlagzeugpart, der auf mehrere Spieler verteilt

werden kann, und einem Part für komplettes Drumset.

Das Stück ermöglicht trotz seiner einfachen Konzeption auch eine interessante, »jazzige« Interpretation.

Die französische Fachzeitschrift »Percussion« schrieb: »... Ein kleines Stück für junge Schlagzeuger. Lehrer und Schüler werden mit der Arbeit an diesem Stück große Freude haben.« (Philippe Piguët) rn

Gerda Bächli: Strublis Singkalender. Illustrationen: Regula Cincera. Zürich 1993, Musikverlag Pan.

Gerda Bächli hat mit ihren Arbeiten eine auf Dauer treue Anhängerschar gefunden. Viele ihrer Lieder haben zu einem Singen, Musizieren und Tanzen angestiftet, das von poetischen Vorstellungen, die Kinder gerne annehmen, ausgelöst und motiviert wird. Nun gibt es einen »immerwähren-

den Liedkalender« von ihr – ohne Tageszahlen, wohl aber mit Monatsblättern, jeweils mit einem oder zwei thematisch bezogenen Liedern darauf. Die meisten davon sind in Schweizerdeutsch und Hochdeutsch textiert und können damit eine breite Leserschaft erreichen.

Der Kalender wird nicht in erster Linie ein Familienkalender sein, dazu sind, trotz mancher Illustrationen, die Lieder mit den vielen Noten sowie den methodischen Begleittexten doch zu dominant. Öfter dürfte der Kalender eine Lehrerin/einen Lehrer in Grundschule oder Kindergarten in der Zusammenstellung eines Jahresplanes unterstützen – Monat für Monat mit Vorschlägen für musikalische sowie szenische und tänzerische Gestaltungen. Die Arbeits- und Begleitanregungen sind bunt gemischt – wenn dem einen die Systematik hier etwas fehlen mag, wird der andere gerade solche Vielseitigkeit sympathisch finden. rn

Orff-Schulwerk Kurse / Orff-Schulwerk Courses

10.–12. 12. 1993 Tanz – Musik – Bildende Kunst

Begegnung zwischen Bildender Kunst und Kreativem Tanz.
Barbara Haselbach
Frankfurter Tanzkreis; Bildungshaus
Weilburger Str. 5, D-65549 Limburg/Lahn

7. 1. 1994 Kreative Interpretation – Arbeit mit Museumsexponaten

Barbara Haselbach
Pestalozzianum, Zürich – Seminar für Museumspädagogen.
Kunsthaus Zürich

14. 1. 1994 Begegnungen im Spiel

Cornelia Cubasch-König
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft, Salzburg, Orff-Institut

29. 1. 1994 Singende Kinder – kindgemäßes Singen

Christiane Wieblitz
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
Innsbruck, Hauptschule Olympisches Dorf

Februar '94 Musikalische Sprachgestaltung

Ulrike Jungmair
Klagenfurt, Konservatorium

28. 2.–4. 3. 1994 Percussion – Tanz

Mari Honda-Tominaga, Margarida Basto da Silva Amaral
Bayerische Musikakademie Marktoberdorf
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

6. 3. 1994 Glatts und Gschtrublets

Neue Spiel- und Tanzlieder mit Gerda Bächli, Zürich
Arau
für Kindergärtnerinnen, Grundkurslehrer/innen und Lehrer/innen der Unter-
bis Mittelstufe

14.–18. 3. 1994 Musiktherapie – Musikpädagogik

Karin Schumacher, Peter Cubasch, N.N.
Bayerische Musikakademie Hammelburg
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

25.–31. 3. 1994 ORFF-Schulwerk Osterkurs

Mari Honda-Tominaga, Monika Unterholzner, Reinhold Wirsching
Bayerische Musikakademie Marktobendorf
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

25.–30. 3. 1994 Wenn die Kinder mit den Eltern

Christiane Wieblitz, Karin Suschko, Franz Josef Köhle
Bayerische Musikakademie Hammelburg
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

25.–30. 3. 1994 Teenies go ORFF

Ulrike Meyerholz, Christoph Schartner, Jürgen Kampik
Bayerische Musikakademie Hammelburg
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

7.–10. 4. 1994 Elementare Musik

Claus Thomas, Werner Thomas
Haus Mühlberg, Enkenbach/Pfalz
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

7.–10. 4. 1994 Internationale Konferenz für alternative musikpädagogische Methoden

Jacques Chapuis (Lyon), Szabolcs Esztiényi (Warschau), Phil Ellis (Warwick),
Manuela Widmer (Salzburg)
Ungarischer Musikrat, Institut für kreative Musikerziehung,
Tatabánya (Ungarn)

14.–17. 4. 1994 Mosaic/Mosaique, National Conference Carl Orff Canada

Verena Maschat, Doug Goodkin u.a.
Music for Children · Carl Orff Canada · Musique pour enfants Toronto, Ka-
nada

15. 4. 1994 Der Frühling in Musik und Bewegung

Imma Kogelnik-Windisch
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
Salzburg, Orff-Institut

15.–17. 4. 1994 Elementares Musiktheater

Manuela Widmer
VdM – Landesverband Sachsen
Robert-Schumann-Konservatorium Zwickau
Crimmitschauer Str. 1b, D-08056 Zwickau

16.–17. 4. 1994 Musik und Puppenspiel

mit Hanspeter Bleisch, Henggart
Winterthur
Für alle an Musik und Puppenspiel Interessierten

15.–17. 4. 1994 Tanz & Xylophonie

Micaela Grüner, Manfred Grunenberg
Landesmusikakademie NRW in Heek-Nienborg
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

23. 4. 1994 Trommeln – Percussion

Sigfried Haider
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
Klagenfurt, Konservatorium

2.– 6. 5. 1994 Musik und Tanz im Kindergarten

Ulrike Meyerholz, Susi Reichle, Elvira Ortiz, Cornelia Cubasch-König,
Werner Beidinger
Bayerische Musikakademie Hammelburg
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

11.–15. 5. 1994 5. SEM – Seminar für Elementare Musikerziehung

Doris Alt-Schmidt, Werner Beidinger, Thomas Kühn, Jose Posada, Katharina
Rodi, Wolfgang Stange, Manuela Widmer
Jugendgästehaus der Stadt Offenbach
Arbeitsgemeinschaft für Elementare Musikerziehung e.V.,
Hermannstr. 8, D-63069 Offenbach

13.–15. 5. 1994 Elementares Instrumentalspiel in der Grundschule

mit Prof. Hermann Urabl, Salzburg
Flawil/SG
für Grundkurslehrer/innen und Lehrer/innen der Unter- bis Mittelstufe

16.–20. 5. 1994 Minispectacula – Elementares Musiktheater

Manuela Widmer
Schloß Crossen b. Gera (Thüringen)
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

27. 5. 1994 Musik und Bewegung mit Senioren

Franz Bauer
Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft
Salzburg, Orff-Institut

Mai '94 Tanz- und Bewegungsspiele

Andrea Ostertag
Wien, Sacre-Coeur-Kindergarten

29. 5.–2. 6. 1994 Reise um die Welt mit viel Musik, Tanz und Spiel

Elisabeth Amandi, Peter Cubasch, N.N.
Bayerische Musikakademie Marktoberdorf
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG und Bayr. Musikakademie Marktoberdorf

4.– 5. 6. 1994 Rhythmuserfahrung im Tanz

mit Suzanne Nketia, Liestal
Rapperswil/SG
für alle Musik- und Bewegungslehrer/innen

20.–24. 6. 1994 Musik und Tanz für Kinder

Micaela Grüner, Jutta Hilfrich
Bayerische Musikakademie Marktoberdorf
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

ACHTUNG – ACHTUNG – ACHTUNG – ACHTUNG – ACHTUNG – ACHTUNG – ACHTUNG
Wegen baulicher Maßnahmen können im Juli 1994 **keine** Sommerkurse am Orff-Institut stattfinden.
Die nächsten Sommerkurse finden im Anschluß an das Internationale Symposium im Juli 1995 statt:

3.–13. 7. 1995 Musik- und Tanzerziehung (in engl. Sprache)

Internationaler Sommerkurs
Ltg.: Verena Maschat, Reinhold Wirsching

17.–27. 7. 1995 Sommerkurs – Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen und therapeutischen Praxis

Ltg.: Peter Cubasch, Karin Schumacher

Adressen der Veranstalter (soweit sie nicht bereits genannt sind):
Musik + Tanz + Erziehung, Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft, Hermann-Hummel-Straße 25,
D-82166 Loehham bei München
Orff-Institut Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg.
Die Schweizer Orff-Schulwerk Gesellschaft, CH-9230 Flawil, erteilt Auskünfte über ihre Kurse.
Die Österreichische Orff-Schulwerk Gesellschaft ist per Adresse Orff-Institut erreichbar.

Mitarbeiter dieser Ausgabe:

Doug Goodkin, 1232, Second Avenue, San Francisco, CA 94 122, USA

Lisl Hammaleser, Reihshofstraße 4, D-8952 Marktobendorf, Deutschland

Mag. art. Shen Su Karner, Ledinastraße 1A, 5020 Salzburg, Österreich

Verena Maschat, Calle del Olmo 10-1 F, E 28230 Las Rozas de Madrid, Spanien

Prof. Dr. Hermann Regner, Haus Nr. 162, A-5412 Puch, Österreich

Dr. Suzel Ana Reily, Department of Social Anthropology, The Queens University of Belfast,
Belfast BT7 1NN, Northern Ireland

Rosana Arajuo Rodrigues, Bruno-Walter-Straße 4, A-5020 Salzburg, Österreich

**Das Orff-Institut hat eine neue
Faxnummer: 0 66 2 / 62 48 67!**

**Das Orff-Institut hat eine neue
Faxnummer: 0 66 2 / 62 48 67!**