



ORFF

SCHULWERK

INFORMATIONEN

Winter 1992/93

50

# 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	Rudolf Nykrin und Hermann Regner
Redaktion der Hauptbeiträge	Renate Frühmann
Redaktionelle Mitarbeit	Manuela Widmer
Übersetzungen	Shirley Salmon
Fotos	Ulrike Jungmair (3), Wolfgang Kirchner (1), Manuela Widmer und Privat
Satz	Typoservice Freiling, Salzburg
Druck	Druckerei Roser, Salzburg-Mayrwies
Diese Publikation wird ermöglicht durch	MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Österreich Studio 49 – Musikinstrumentenbau Gräfelting
Nr. 50, Dezember 1992	Alle Rechte vorbehalten – Nachdruck und Übersetzung nach Rücksprache mit der Schriftleitung

---

# INHALT / CONTENT

	Editorial / <i>Editorial</i> .....	4
Renate Frühmann	Musik und Tanz in Sozial- und Heilpädagogik .....	5
Hilarion G. Petzold	Die heilende Kraft des Schöpferischen .....	6
Peter Cubasch	Heilen und Bilden mit Musik und Bewegung.....	9
Petra Sachsenheimer	Überlegungen zur Didaktik von Musik und Tanz in speziellen Arbeitsfeldern .....	12
Manuela und Michel Widmer	MINISPECTACULA – Elementares Musiktheater in der integrativen Arbeit mit Familien .....	14
Shirley Salmon	Musik und Bewegung mit schwerhörigen Kindern in Kooperations- klassen .....	17
Gertraud Pichler	Spiel mit Grenzen und Möglichkeiten – Musik und Tanz in der Erziehung und Förderung von MCD-Kindern .....	21
Christine Zehnder-Imhof	Das Instrument als Identifikations- und Projektionsobjekt in der Musiktherapie .....	23
Jürgen Kampik Michel Widmer	Grundsätzliche Überlegungen und ein Praxisbericht zur sozial- pädagogisch orientierten musikalischen Arbeit mit Jugendlichen .....	25
Eva Keilhacker	Zur Verwendung unterschiedlicher künstlerischer Medien innerhalb der musikalischen Heilpädagogik mit geistig behinderten Erwachsenen ....	28
Stefan Heidweiler	Einsatzmöglichkeiten von Musik und Bewegung in einer Institution für geistig behinderte Jugendliche und Erwachsene .....	31
Orietta Mattio	Musik und Bewegung mit alten Menschen .....	33
Michel Widmer	Bericht zur ersten Fragebogenaktion zum beruflichen Alltag der Absolventen des Orff-Institutes aus dem Schwerpunkt »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« .....	35

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

Deutschland .....	37
England .....	39
Griechenland .....	41
Kanada .....	41
Österreich .....	42
Polen .....	43
Rumänien .....	44
Rußland .....	45
Schweiz .....	47

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

Neue Mitarbeiter .....	49
Ein neues Logo für das Orff-Institut .....	48
Neuerscheinungen / <i>New Publications</i> .....	49
Orff-Schulwerk Kurse / <i>Orff-Schulwerk Courses</i> .....	53

*Siehe Beitrag zum Thema »Musik und Bewegung mit alten Menschen«, Seite 33*



---

## Editorial

Dieses Heft ist als Einblick in die Arbeit des gegenwärtigen Kollegenteams des Studienschwerpunktes »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« gedacht und wird ergänzt durch Beiträge von Absolventen dieses Schwerpunktes. Zu Beginn über ein Exkurs in anthropologische Grundlagen der heilenden Kraft des Schöpferischen (Petzold) hin zu Gedanken zur Adaption des Orff-Schulwerkes in Pädagogik, Heilpädagogik und Therapie (Cubasch). Daraus resultieren notwendige Überlegungen zur Didaktik in verschiedenen Arbeitsfeldern (Sachsenheimer). Als Projekt zeigen Widmer und Widmer in Nachfolge W. Kellers die integrative Arbeit mit Familien im Elementaren Musiktheater auf: behinderte und nichtbehinderte Erwachsene und Kinder finden zu kreativer Aktion und Interaktion finden.

In nur scheinbarer Kontradiktion wird fernerhin nachgewiesen, daß Musik und Bewegung wichtige Integrationsprozesse bei graduell unterschiedlich hörgeschädigten Kindern in Kooperationsklassen bewirken können (Salmon).

Das immer mehr ins Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit geratende heterogene Zustandsbild von MCD-Kindern stellt den Leiter von Musik- und Tanzgruppen vor die Herausforderung, zwischen sichernden Grenzen und dem Verzicht auf Programm dem Wesen teilleistungs-gestörter Kinder nahezukommen (Pichler). Wie nun Instrumente zu Objekt und Medium der Darstellung und Bewältigung seelischen Leidens, im Gefolge von Organerkrankungen (Krebs) werden konnten, ist in der Musiktherapie mit dem kleinen Manuel exemplifiziert (Zehnder-Imhof).

Musik-, Tanz- und Bewegungsarbeit gilt aber auch in sozialpädagogischer Ausrichtung Jugendlichen in den sensiblen Lebensphasen von Pubertät und Adoleszenz (Kampik/Widmer), sowie alten Menschen (Mattio). Nicht zu vergessen ist die Einsatzmöglichkeit von Musik und Bewegung bei geistig behinderten Jugendlichen und Erwachsenen (Keilhacker, Heidweiler).

Einer Fragebogenaktion für Absolventen des Schwerpunktes ist zu entnehmen, welche offenen beruflichen Probleme und Anliegen schon in das Studium integriert werden könnten (Widmer).

Dieses Heft sei mit speziellem Dank und Respekt Wilhelm Keller gewidmet: dem Pionier und Begründer, dem engagierten Künstler und großen Humanisten, welcher der Einrichtung und Etablierung dieses Studienschwerpunktes am Orff-Institut den Boden bereitet hat.

Renate Frühmann

---

## Editorial

*This issue of the Orff-Informationen is intended to give the reader a brief look at the current work of the team of teachers responsible for "Music and Dance in the community and for special needs" at the Orff-Institute and also includes a few articles by students.*

*The contributions reach from the anthropological basis of the healing powers of creativity (Petzold) to thoughts on the adaption of Orff-Schulwerk in education, special education and therapy (Cubasch). This leads to necessary considerations concerning the theory of teaching in differing fields of work (Sachsenheimer). Widmer and Widmer, as successors of W. Keller, present an Elementary Musictheatre project in which disabled and able-bodied adults and children can interact and work together creatively.*

*The next contribution (only an apparant contradiction) points out that music and movement can further important processes of integration of children with varying hearing impairments attending normal school classes (Salmon).*

*The many-sided condition of children with minimal cerebral dysfunction (MCD) comes more and more to educators' attention and presents teachers of music and dance with a challenge: providing boundaries that offer security while renouncing a set teaching programme and so corresponding to the nature of the child with partial disorders (Pichler). How instruments can be used as object and as medium to present and cope with psychological anguish resulting from organic disease (cancer) is exemplified in the music therapy with Manuel (Zehnder-Imhof).*

*Music, dance and movement in the community is important in the sensitive phase of puberty and adolescence (Kampik/Widmer) as well as with senior citizens (Mattio) while the possibilities of music and movement with mentally disabled adolescents and adults are not forgotten (Keilhacker, Heidweiler).*

*Lastly the results of a questionnaire sent to former students who had specialised in »Music and Dance in the community and for special needs« shows which occupational problems and concerns could already be integrated into studies at the institute (Widmer).*

*This issue is dedicated with special thanks and respect to Wilhelm Keller, the pioneer and founder, the committed musician and humanist without whom this work at the Orff-Institute would not have been possible.*

Renate Frühmann

---

# Musik und Tanz in Sozial- und Heilpädagogik

---

Renate Frühmann

Heil-/Sonderpädagogik war einstmals die Wissenschaft des Aufbruchs, der Unruhe, der Fragestellungen nach ungelösten und unlösbaren Problemen menschlicher Wirklichkeit.

Immer hat sie sich mit den Fragen von Menschen, die von Zerstörung und Zerfall bedroht waren, beschäftigt, mit Menschen im Grenz- oder Randbereich, mit Fragen des Behindertseins und dem möglichen Umgang damit. Dies betrifft nicht nur in Not geratene Kinder, sondern bezieht auch Menschen in ihren Aufgabenbereich ein, die im gegenwärtigen gesellschaftlichen Regelsystem durch einseitiges Leistungsdenken und daraus hervorgehenden sozialen und emotionalen Druck in ihren seelischen, gefühlsmäßigen, gesellschaftlichen und geistigen Möglichkeiten bedroht sind.

Menschen geraten als Leistungsveragende und Personen mit anderen Störungen leicht ins pädagogische oder gesellschaftliche Abseits, ins Niemandsland der Einsamkeit. Die Tatsache jedoch, daß ein hoher Prozentsatz von Schülern in allgemeinen Schulen bereits an Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen leidet, ist nur ein Beispiel, daß Behinderung nicht mehr als ghettoisierte Thematik am Rande der Pädagogik angesiedelt werden kann. Erst wenn wir als sogenannte »Nicht-Behinderten« lernen, Aspekte der Menschlichkeit, des Gestörtseins und Behindertseins, als zum Wesen des Menschen gehörend begreifen, uns eigene zahlreiche Behinderungen und Grenzen bewußt zu machen, können wir den Weg zum Kind und zum Menschen mit speziellen Schwierigkeiten finden. Hierbei kann es nicht darum gehen, in Defektorientiertheit theoretischer oder sonderpädagogischer Ansätze neue Grenzen zu ziehen zwischen Nicht-Behinderten und Behinderten, die wiederum Legitimierung sind für die Absonderung und Isolierung derselben. Sondern es gilt die Fragestellungen zu entfalten, welche gesellschaftlich eine Herausforderung bedeuten und für Lehrer, im pädagogischen Bereich tätige Künstler, Psychologen, Ärzte und anderes Fachpersonal entscheidend sind. Neben der Kenntnis der Ethnologie bestimmter Erscheinungsbilder und Kundigkeit in verschiedenen organischen und sonstigen Behinderungen ist die Ausrichtung der Nutzungen gesunder Anteile der betroffenen Menschen sowie die Integration und Mithinführung zur Teilnahme am kollektiven Leben entscheidend.

Wiewohl Heil- und Sozialpädagogik heute mehr denn je mitbeeinflusst und geprägt ist von Erkenntnissen der Psychologie, der Medizin, der Psychotherapie, der Sonderpädagogik, wirkt sie nach wie vor im Bereich der Interdisziplinarität, Multidimensionalität und Komplexität von Theorie und Handlungsansätzen.

Der Ausdruck »heilpädagogische Psychologie« ist heute dem Terminus »sonderpädagogische Psychologie« vorzuziehen, da dieser einen weniger diskriminierenden Charakter trägt. Das Absondernde, das »Sonder-«, welches immer wieder auf Ausgrenzung hinweist, tritt zurück hinter den Anspruch und den pädagogischen Auftrag, Sichtweisen zu entwickeln, die sich mit dem Können, dem Vermögen, der Möglichkeit der betroffenen Menschen befassen. Das Ziel der praxeologischen und theoretischen Analyse liegt darin, den Behinderten, den Randgruppenpersonen, den unbeachteten, den verletzten, gestörten oder traumatisierten Menschen Bedingungen und Verhältnisse anzubieten, welche eine Verbesserung ihrer Situation in Richtung Ermöglichung eines erfüllteren Lebens gewähren können.

Das Wort Heil-Pädagogik mag in diesem Hinblick täuschend sein, es geht im Grunde um die Prinzipien einer Förderungsdiagnostik auch in Bereichen, wo »Heilung« im Sinn von »Gesundung« gar nicht zu erwarten ist (z. B. Arbeit mit geistig Behinderten oder Arbeit mit alten Menschen). Diese komplexe Sichtweise stellt auch im Zuge des Lehrens und Lernens eine Herausforderung dar.

Was sind die minimal zu vermittelnden Kenntnisse, welche einen Zugang erbringen können zur Reflexion und gezielten Handlung im Rahmen des musik- und tanzpädagogischen Bereiches? Die Betrachtung sozialer Fragen im Kontext sozialpsychologischer bzw. soziologisch und psychologischer Problemstellungen ist grundlegend. Kenntnis an Entwicklungspsychologie der Lebensspannen versetzt den Pädagogen und Künstler in die Lage, alltägliche Prozesse, wie sie in der Gesellschaft beim Laien wie beim Wissenschaftler gleichermaßen vorurteilsbildenderweise ablaufen können, mit wissenschaftlichen Fakten zu verbinden. Die Notsituation gestörter Menschen, Behinderter oder Randgruppenpersonen erfordert auch anthropologische, pädagogische, soziale, didaktische und therapeutische Prinzipien und deren Kenntnis. Psychische Störungen spielen im Rahmen verschiedener Problematiken häufiger eine Rolle. Insofern müssen auch – zumindest in Form von ersten Kenntnisnahmen – anthropologische, sonderpädagogische und psychotherapeutische Ansätze den Studierenden zur Kenntnis gebracht werden. Grundlagenwissen über tiefenpsychologisches, verhaltenstherapeutisches oder klientenzentriertes

Vorgehen sowie auch die Einladung von Experten, welche im Rahmen ihrer Arbeit bereits besondere Problemstellungen behinderter oder gestörter Menschen in Angriff genommen haben, können beispielgebend sein und werden am Orff-Institut exemplarisch vermittelt.

Begründungszusammenhänge zur eigenen Didaktik und Anwendung von Medien und musikalischen Bewegungsansätzen können entwickelt werden, wenn bestimmte Bereiche wie Lernen, Förderung, Therapie, Sozialpsychologie im Zusammenhang mit Behinderung gesetzt werden können und beeinträchtigte Verhältnisse und spezielle Erziehungsbedürfnisse beforscht werden. Die kritische Diskussion und Reflexion erstreckt sich immer entlang des Praxisfeldes und der Übungsgruppen, welche bereits am Haus begleitet und supervidiert werden und zusätzlich noch als Fragestellungen in Schwerpunktächern wie Verhaltenstraining von Gruppenleitern thematisiert werden können. Querverbindungen zwischen Entwicklung, Lernen, Diagnose, Therapie und sozialen Prozessen, wie auch künstlerisch, tänzerisch, musikalischen Medien sollen gelegt und im Sinne einer engen Verzahnung zwischen den Bereichen neue Wege experimentiert werden. Quellen, die sonst nur »nichtbehinderten« oder »normalen« Personen zur Verfügung stehen, sind im sozial- und heilpädagogischem Sinne zu eröffnen.

Intendiert ist die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten, Verbesserung der Gesamtsituation und Vermittlung von Lebenssinn an unser Klientel.

Der übende Umgang mit »besonderen« Menschen kann auch vertraut machen mit den eigenen Abwehren und Gefühlen, Pauschalierungen, Diskriminierung und Vorurteilsbildungen, welche im Rahmen der pädagogischen und psychologischen Reflexion sowie der supervisorischen Begleitung überwunden werden können. Die Kenntnis über spezifische Nöte, Ausfallserscheinungen und Problemstellungen über die Lebensspanne hin, kann kreativ nicht im Sinne einer Etikettierung, sondern im Sinne der Verhinderung der Überforderung für Pädagogen und betroffene Personen nutzbar gemacht werden.

Steht auf der einen Seite das wissenschaftlich reduktionistische Edikt von Klassifikation und Zuordnung, von Instrumentalisierung und Funktionalität von Menschen und deren Fähigkeit, ist auf der anderen Seite die reine Intuition des kreativen Künstlers mit seinen umfassenden kommunikativen und kreativen Angeboten oftmals ein zu weit gefaßtes Ansinnen. In der Synthese, in der Synopse, in Diskussion, Diskurs und Verbindung von Erkenntnissen und Erfahrungen von beiden Seiten entstehen lebendige Begegnungen mit Behinderten oder Randgruppenpersonen, welche zu

deren persönlicher Integrität, Identitätsfindung, aber auch zur Reintegration in gesellschaftliche Möglichkeiten beitragen können.

---

## Die heilende Kraft des Schöpferischen

---

Hilarion G. Petzold

»... und die Schönheit rettet die Welt«, meinte Dostojewski und äußerte damit eine große Hoffnung am Vorabend großer Zerrissenheiten an der Schwelle zu einer Zeit, die erstmals »Weltkriege« hervorbringen konnte. Er wußte um das heraufdämmernde Chaos und er wußte auch um die gewaltige Kraft des Schöpferischen, die ihn immer wieder über seine persönlichen Abgründe hinweggerettet hat und ihm ermöglichte, mit seinem Werk – trotz und wegen aller Finsternis, die er darin gestaltete – zur Schönheit der Welt beizutragen. Ob Dostojewski mit seinem Dicitum für die kollektive Dimension recht behält, mag – schaut man auf die Not der Drittweltländer, auf das ökologische Desaster, auf die Verelendung der »vierten Welt« in Großstadtlums der Industrienationen – bezweifelt werden. Für den einzelnen Menschen indes ist die »heilende Kraft« schöpferischen Gestaltens und sein Potential für die Entwicklung der Persönlichkeit unbezweifelbar. Das breite Spektrum kreativitätspädagogischer und kunst- und kreativitätstherapeutischer Projekte, eine reiche kasuistische, klinische und Forschungsliteratur zeigen dies (Aissen-Crewett 1986; Petzold, Orth 1990).

Wenn man sich mit der Beeinflussung von Menschen durch »künstlerische Methoden« und »kreative Medien« befaßt, gilt es, einen weiten Rahmen abzustecken, der von klinisch therapeutischen Maßnahmen (Kunsttherapie, Musiktherapie, Psychotherapie mit kreativen Medien usw.) über heilpädagogische, sozialpädagogische zu kreativitätspädagogischen Aktivitäten, ja bis zu Projekten der *Kulturarbeit* reicht. Aus diesem Spektrum ist es dann möglich, den Erfordernissen der Aufgabenstellung entsprechende Foci zu wählen, und das sowohl mit Bezug auf spezifische Interventionen, Zielgruppen und Problemstellungen wie auch – daraus folgend – für die Ausbildung von Menschen in künstlerischen und psychosozialen Be-

rufen oder in der Kombination dieser beiden Berufsorientierungen. Es wird damit eine Tradition aufgenommen, in der Gesundheit und Krankheit, Heilung und Kulturarbeit auf das engste miteinander verbunden sind, so daß Individualität und gesellschaftliche Wirklichkeit sich als unlösbar verschränkt erweisen. Die bis ins Neolithikum zurückreichenden Traditionen schamanistischen Heilens weisen dies genauso aus wie das Heilungswesen in den frühen Hochkulturen. In der »asklepiadischen Therapeutik«, wie sie sich uns in den Tempelkrankenhäusern in Epidaurus, Kors, Pergamon u. a. erschließt, zeigt sich, daß der »ganze Mensch« in allen seinen Sinnen angesprochen wurde, um ihn in schöpferische Heilungsprozesse zu involvieren. Wir finden in diesen Tempelkrankenhäusern – es wäre wohl besser von »Heilungszentren« zu sprechen, weil sie auch Stätten der Gesundheitspflege waren – ein Theatron für die »Dramatherapie«, ein Odeon für die »Musiktherapie«, ein Stadion oder Gymnastikon für die »Bewegungstherapie«, Räucherschalen für die »Aromatherapie«. Appolon, der Vater des Asklepius, war Gott der Poesie, des Tanzes, der Bildhauerei, der Heilkunst, und auch sein Sohn, der von dem heilkundigen, kunstfertigen und menschenliebenden Zentaur Chiron erzogen wurde, war den Künstlern zugetan. So nimmt es nicht wunder, daß das Heilen als Kunst, als »Heilkunst« betrachtet wurde. Der »Arzt« (von lat. ars) verstand seinen Beruf als »Kunst« – noch heute spricht man von der ärztlichen Kunst und von Kunstfehlern. Die hier angesprochene Tradition zieht sich durch die gesamte Antike, Spätantike, das Mittelalter (z. B. Hildegard von Bingen, Paracelsus) bis in die Neuzeit (van Swieten, Hufeland, Virchow) und hin zu den Anfängen der modernen Psychiatrie. Reil und Hoffbauer haben das künstlerische Moment herausgestellt. Reil (1803) hat detailliert Anweisungen gegeben, wie in seiner »psychischen Curmethode« die verschiedensten, künstlerischen Mittel eingesetzt werden (vgl. Petzold, Sieper 1990b). Die antike Medizin war indes nicht nur »kurativ«. Sie war in erster Linie präventiv, wollte den Menschen zur richtigen »deita«, zur rechten Lebensführung anleiten. Sie war auf »Anthropoplastik«, Menschenbildung ausgerichtet, und so sahen sich die hypokratischen Ärzte als »Menschenbildner«, als Pädagogen (Schipperges 1986).

Die Bezugnahmen auf die Traditionen des Heilens und der Gesundheitsförderung, wie voranstehend kurz angedeutet wurde, wird aber nur fruchtbar, wenn sie nicht als Legitimation zur Grundlegung von psychosozialen oder pädagogischen Interventionen herhalten müssen. Sie geraten dann zu »Begründungslegenden« oder nostalgisch-roman-

tisierenden Harmonie-Ideologien, die auf eine Zeit des Paradieses, ein »goldenes Zeitalter« verweisen, in dem noch alles in Ordnung war, und das es wieder herzustellen gelte. Die Frühzeit der Menschheit und das klassische Altertum (vom Mittelalter einmal ganz zu schweigen) waren so freundlich und human nicht. Die Kultur der Polis war auf dem Blut und Schweiß von Sklaven errichtet.

Es wird vielmehr darum gehen, auf dem Hintergrund empirischer Forschung und auf sie gründender neurowissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Theorien auch und gerade für musik- und kunstpädagogische bzw. therapeutische Theoriebildung und Praxis zu soliden Konzepten zu kommen. Hier ist der Beitrag der modernen Sinnesphysiologie und -psychologie und der Wahrnehmungspsychologie von unschätzbarem Wert, insbesondere wenn ihre Erkenntnisse noch in eine »Kontinuität«, die der »Entwicklungspsychologie der Lebensspanne« (Baltes et al. 1979), gestellt werden. Im Verein mit grundsätzlichen anthropologischen Reflexionen kann so ein Fundament gelegt werden, das eine rational begründbare und intersubjektiv nachvollziehbare Theorie und Praxis heilender und persönlichkeitsbildender, künstlerischer Pädagogik und Therapie bietet – ohne positivistische und rationalisierende Verkürzungen.

Der Dialog zwischen Philosophie, empirischer Psychologie/Sozialwissenschaft und Kunst ist damit angefragt, denn ein Verständnis der schöpferischen Dimension des Menschen kann nur in einer schulenübergreifenden Ko-responsenz, im Diskurs aller kulturtragenden Kräfte: Kunst, Wissenschaft, Lebenspraxis in der Alltagswelt gewonnen werden. Damit wird ein anspruchsvolles Programm der Differenzierung, Integration und Kreation umrissen und im Rahmen von Lehre und Forschung ein Programm der Kooperation. Die Ausgrenzung der Philosophie und der Kunst durch die empirischen Wissenschaften einerseits und die Ausgrenzung der empirischen Wissenschaft durch die Kunst andererseits, die Aufrichtung von Gegensätzen zwischen Natur- und Geisteswissenschaften und Kunst durch Vertreter dieser Bereiche hat sich im Sinne einer entfremdenden Fragmentierung der Kultur in der Neuzeit verhängnisvoll ausgewirkt. Die »Septem Artes« schlossen Disziplinen ein, die sich heute als »harte Naturwissenschaften« betrachten und die sich – sieht man von einigen Tendenzen moderner Physiker einmal ab (C. F. von Weizsäcker, D. Bohm) – nicht damit anfreunden könnten, mit dem Bereich des Künstlerischen in Dialog zu treten oder gar sich als künstlerisch zu definieren. Andererseits würde es auch im Felde der Kunst vielen schwerfallen, die Ausarbei-



tung eines Forschungsdesigns, die Konzeptualisierung einer wissenschaftlichen Theorie als kreative, ja als künstlerische Tätigkeit anzusehen oder sich darüber Rechenschaft zu geben, daß kreatives Tun durchaus empirisch erforschbar und wissenschaftlich beschreibbaren Bedingungen unterliegt. Hier wären Dialoge zu initiieren, die äußerst fruchtbar sein könnten.

Hier liegt auch eine Chance für Einrichtungen wie das Orff-Institut, das durch den Aufbau eines Magisterstudienganges die Möglichkeit gewonnen hat, sich stärker im wissenschaftlichen Feld zu artikulieren. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Bereich unterschiedlicher Kunstformen – Musik und Tanz – lag ohnehin schon immer im Ansatz von Carl Orff. Die praxeologische Ausrichtung des von ihm inspirierten Institutes bezog ein weites Feld der Pädagogik über das Orff-Schulwerk, aber auch der Heil- und Sozialpädagogik, über die verschiedenen Anwendungsfelder ein: von der Arbeit mit Vorschulkindern, mit geistig Behinderten bis hin zur Arbeit mit Erwachsenen, psychiatrischen Patienten und alten Menschen. Musiktherapie (Gertrud Orff, vgl. Frohne-Hagemann 1989), Tanztherapie (vgl. Willke et al. 1991), die Querverbindungen zu den Musikwissenschaften einerseits und den Humanwissenschaften andererseits, die Praxisfelder und Projekte mit verschiedenen Lebensaltern und Klienten- und Patientenpopulationen bieten dabei die Chance, zu einer »Entwicklungspsychologie kreativer Vermögen in der Lebensspanne«, zu einer Praxis der Kreativitätsförderung über das Leben hin zu finden.

Um diese Praxis besser zu verstehen und erklärbar zu machen, kann mit dem Ausgangspunkt einer »Anthropologie des schöpferischen Menschen« (Orth, Petzold 1992) der praxeologische Diskurs eröffnet werden. Er wird immer nur vom Leibe ausgehen können, vom »Leib-Apriori der Erkenntnis« (Apel 1985): Vom *Wahrnehmen* zum *Erfassen*, zum *Verstehen* und *Erklären* vollzieht sich menschliche Welterkenntnis, sei sie nun sozialwissenschaftlicher oder künstlerischer Art (Petzold 1992b). Dabei sind die einzelnen »Wahrnehmungsfenster« zur Welt hin (sehen, riechen, hören, schmecken, tasten usw.) der Ausgangspunkt unserer Erfahrung. Jedem Sinnesvermögen läßt sich dabei ein expressives Vermögen zuordnen: dem Auge die Malerei, dem Ohr die Musik, dem kinästhetischen Sinn Tanz und Pantomime usw. *Eindruck* und *Ausdruck* – der Leib, der in der Szene agiert, als personales Leibsobjekt in die Lebenswelt hineinwirkt – werden Ansatzpunkte der Betrachtung, eine Betrachtung, die keineswegs an einem simplen Reiz-Reaktions-Schema ausgerichtet ist, sondern durchaus eine komplexe Struktur verbaler und nonverbaler Wahrnehmungs- und

Ausdrucksmöglichkeiten darstellt, die szenisch und atmosphärisch organisiert sind. Der Leib als wahrnehmender und handelnder ist von der Szene nicht zu trennen. Er nimmt sie auf und wirkt in sie hinein. Szene ist nur, wo Akteure und Zuschauer sind. Die Verschränkung von Wahrnehmung und Handlung, von Perzeption und Kreation, bewußten und subliminal ein- und ausgehenden »Multiplex-Stimulierungen« bzw. »In-formationen« ermöglicht Formengebung, Gestaltung, Stimulierungstheoretische Überlegungen unterfangen deshalb die anthropologischen Reflexionen auf der Ebene psychologischer Theorienbildungen. Auf den Fundus der gestalttheoretischen Arbeiten zu Fragen künstlerischer Gestaltung (Arnheim 1987; Metzger 1965; Koffka 1935) zurückgreifend oder auf die ökologische Wahrnehmungstheorie von Gibson (1979) können Prinzipien der Morphogenese und Metamorphose (Petzold 1990b) gefunden werden, die für den musikalischen Bereich, für den bildnerischen wie für den tänzerisch- oder dramatisch-expressiven Erklärungswert haben könnten. All diesen Ansätzen eignet die Verschränkung von »innen und außen«, Figur und Hintergrund. Der Aufforderungscharakter (affordance) der Außenwelt, die Resonanzfähigkeit des Subjekts und der Reichtum archivierter, einstmaliger Außenwelten, die zur Innenwelt geworden sind, ermöglichen eine *Synergie*, aus der Neues geboren wird. Damit wird das Schöpferische nicht zu einem Phänomen der Innerlichkeit, wie es die romantischen Genietheorien gesehen haben. Nicht sprudelt aus einer »schöpferischen Quelle«, die einem »endothermen Grund« entspringt, sondern Schöpfung ist »Ko-kreation«\*, das Zusammenwirken mit anderen und anderem, der Verkehr des Menschen mit den Dingen der Welt und die Art und Weise, in der er der Welt gestattet, mit ihm umzugehen. Das alles bestimmt den Prozeß des Schöpferischen, dessen Wesen nicht in einem »Produkt«, einem »Ergebnis« liegt – einem Bild, einem Gedicht, einer Melodie –, sondern im Prozeß des Schaffens selbst. Wo sich die Kokreativität interaktional entfaltet – an Musik und Tanz wird dies besonders klar –, wird das Fortschreiten selbst als das »schöpferische Moment par excellence« deutlich, ein Fortschreiten, in dem Denken und Handeln, Kopfarbeit und Handarbeit organisch verbunden sind: von Form zu Form, von Gestalt zu Gestalt, von Produkt zu Produkt in einer Reihe von Performances, Inszenierung, in einem Lebenswerk. Die Dialektik von Theorie und Praxis bietet dabei die Grundlage von Entwicklungen, die ein äußerst fruchtbares Potential entfalten können. Dabei kann der Ausgangspunkt einer solchen Dialektik einmal mehr bei der Praxis liegen, die sich zur Theorie hin öffnet, zum anderen bei der

Theorie, die sich im Praktischen konkretisieren will, bis es auf Dauer zu einem ausgewogenen Interplay kommt, das eine eigene Ästhetik, ja Schönheit gewinnen kann. Ist es vielleicht dieses Zusammenspiel von Natur- und Geisteswissenschaften, von Kunst und Technik, von theoretischen und praxeologischen Diskursen, ist es das »zusammenklingende Widerstreitende«, das, wenn es gelingen sollte, die »schönste Harmonie schafft« (Heraklit, Diels, Kranz B 22) und die Welt retten wird?

#### LITERATUR:

- Aissen-Crewett, M.: Kunsttherapie. Richter, Köln 1986  
 Apel, K. O.: Das Leibapriori der Erkenntnis. Archiv. f. Philosophie 12 (1963), 152-172; in: Petzold (1985g) 47-70  
 Arnheim, R.: Anschauliches Denken. DuMont, Köln 1972  
 Baltes, P., L. Eckensberger: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Klett, Stuttgart 1979  
 Frohne-Hagemann, I.: Musik und Gestalt. Klinische Musiktherapie. Junfermann, Paderborn 1989  
 Gibson, J. J.: The ecological approach to visual perception. Houghton-Mifflin, Boston 1979  
 Koffka, K.: Principles of gestalt psychology. Kegan, Paul French, London 1935  
 Metzger, W.: Psychologie. Steinkopff, Darmstadt 1963<sup>3</sup>.  
 Metzger, W.: Gesetze des Sehens. Athenäum, Frankfurt 1965  
 Orth, I., H. Petzold: Zur Anthropologie des schöpferischen Menschen, in: Petzold, H., J. Sieper: Integration und Kreation. Junfermann, Paderborn 1992.  
 Petzold, H. G.: »Form und Metamorphose« als fundierende Konzepte für die Integrative Therapie mit kreativen Medien – Wege intermedialer Kunstpsychotherapie, 1990b, in: Petzold, Orth (1990a) II, 639-720  
 Petzold, H.: Die Hermeneutik sprachlichen und nicht-sprachlichen Ausdrucks, in: ???  
 Petzold, H., R. Kühn: Philosophie und Psychotherapie. Junfermann, Paderborn 1992  
 Petzold, H. G., J. Sieper: Die neuen – alten – Kreativitätstherapien. Marginalien zur Psychotherapie und kreativen Medien, 1990b, in: Petzold, Orth (1990a) II, 519-548  
 Petzold, H. G., I. Orth: Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie. 2 Bde., Junfermann, Paderborn 1990.  
 Reil, J. Ch.: Rhapsodien über die Anwendungen der psychischen Curmethode auf Geisteszerrüttungen. Halle 1803.  
 Schipperges, H.: Der Arzt als Pädagoge. Integrative Therapie 4 (1986), 264-283  
 Willke, E., G. Hölter, H. G. Petzold: Tanztherapie – Theorie und Praxis. Ein Handbuch. Junfermann, Paderborn 1991.

\* Kreativität (ist) eine kosmologische und anthropologische Konstante ... Sie »ist ein für die Generativität der Evolution und die Dynamik kultureller Prozesse charakteristischer, also letztlich kollektiv gegründeter Impetus, zwischen vorhandenen Größen (Atomen, Molekülen, Menschen, Gesellschaften, Gedanken, Erkennt-

nissen, Theorien) Permeationen oder neue Konfigurationen herzustellen, ein Impuls zur »Kokreativität«. Durch sie entstehen synergetische Effekte und vermag der Mensch in kokreativen Aktionen, Vorhandenes (Materie, Informationen, Gedanken, Wissen, Ausdrucksformen der Kunst etc.) in (neue) Beziehungen zu setzen und korrespondierend zu entwickeln. Unter Kreativität kann man deshalb alle Aktivitäten verstehen, die neue Entwicklungen – und das sind zumeist Beziehungskonfigurationen – vorantreiben. Dies gilt schon für die Generativität der Evolution. Für Humankreativität setzt dies eine mehrperspektivische, multidimensionale Wahrnehmung von Wirklichkeit voraus, der pluriformen Wirklichkeit der Welt und der olymorphen Wirklichkeit des eigenen Leib-Selbst. Wahrnehmung konnektiert und strukturiert – der Mensch schafft nicht »ex nihilo«. Wahrnehmung ist, besonders wenn sie »Synopsen« schafft, als solche schon kreativ« (Petzold 1971,2).

---

## Heilen und Bilden mit Musik und Bewegung

---

### Gedanken zur Adaption des Orff-Schulwerks in Pädagogik, Heilpädagogik und Therapie

Peter Cubasch

*Heilen und Bilden* – in einem Atemzug genannt – bedeutet keinesfalls, daß beide Begriffe und die ihnen zugehörigen Professionalitäten und Arbeitsbereiche verwischt werden sollen. Vielmehr geht es um eine notwendige und behutsame Entgrenzung.

Notwendig und sinnvoll erscheint sie mir, um dem Ideal einer ganzheitlichen Menschbildung einen Schritt näher zu kommen. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Menschenbildes sind die in Heilen und Bilden anklingenden Absichten realisierbar. Von hier aus können Musik und Bewegung als Mittel einer pädagogisch-therapeutischen Erziehung und Nacherziehung wirksam werden. Nur wenn der Pädagoge im Therapeuten und der Therapeut im Pädagogen angesprochen wird, kann Pädagogik zu der Kunst werden, die Therapie antizipatorisch zu ersetzen vermag und kann Therapie sich auch als nachträgliche Pädagogik verstehen (vgl. dazu: Cohn, 1983).

Bilden wird somit nicht verstanden als Vermittlung von Bildungsgütern einer speziellen Bildungsschicht, sondern ist gebunden an die grundsätz-

liche Überzeugung von der Bildbarkeit jedes Menschen.

Heilen, weniger klinisch-kurativ, sondern primär evolutiv-agogisch verstanden und abgeleitet vom mittelhochdeutschen »Heek« (= ganz, vollständig, in sich stimmig, rund), bezeichnet die jedem Menschen innewohnende Tendenz nach Ganz-sein, nach Heilwerden im Sinne des griechischen »Werde der Du bist«, »Erkenne Dich selbst« oder der gestalttherapeutischen Erkenntnis »There is no end to integration« (Perls, 1980).

*Musik und Bewegung* sind ursprüngliche menschliche Ausdrucks- und Kommunikationsformen. Genauso alt wie der Mensch selbst gehören sie als »Zwillingskünste« (Widmer, 1991) im Einsatz zum Zwecke der Heilung und Bildung von Menschen in die allerersten Anfänge unserer Kulturgeschichte (Simon, 1975).

»Musik und Bewegung« im engeren Sinne ist erst 60 Jahre alt und eng verknüpft mit der Geschichte des Orff-Schulwerks<sup>1)</sup>. Als jüngere Ausformung im Strom der Entwicklungen und Wandlungen von Musik und Bewegung ist »Musik und Bewegung« im Sinne des Schulwerks als künstlerisch-pädagogisch-therapeutisches Medium einem ganzheitlichen Menschenbild verpflichtet.

Heilen und Bilden mit Musik und Bewegung waren dabei nicht immer explizierte Ziele. Trotzdem ahnen und ahnten viele Pädagogen, Heil- und Sozialpädagogen und Therapeuten auf der ganzen Welt diese Möglichkeiten und Intentionen und fühlten sich von den Ideen und Medien des Orff-Schulwerks, die deutlich das implizierte Menschenbild durchschimmern ließen, angezogen. Der anthropozentrische Ansatz der »Elementaren Musik- und Bewegungserziehung« ist bis heute der »arithmetische Punkt« (Keller, 1975), die treibende Kraft und zugleich die Quelle, die Wandlung, Heilung und Bildung ermöglicht.

Orff selbst kleidete eine *grundlegende anthropologische Idee* seines Schulwerk-Konzepts in die Worte: »In jedem Menschen (ist) ein Künstler verborgen« (Keller, 1984). In seinen Worten vielleicht noch eine ideologieverdächtige Aussage, konnte dieses Postulat von der *allgemeinen menschlichen Kreativität* in den letzten Jahren durch zahlreiche Untersuchungen aus verschiedenen Bereichen der Kreativitätsforschung bestätigt werden.

Kreativität gehört zu jedem Menschen, sie ist Ausdruck elementarer menschlicher Gesundheit (Maslow, 1968). Kreative Prozesse tragen ein heilendes Moment in sich, denn schöpferisch sein ist immer auch ein Kampf gegen Erstarrtes, gegen Gewohnheit und Resignation (Kast, 1974).

Es konnte erwiesen werden, daß die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk, dessen wichtigste Intention darin liegt, kreative Prozesse in Gang zu setzen,

die Integration der psychischen Entwicklung fördert und einer Dissoziation der Persönlichkeit entgegenwirkt (Revers, 1978). Die Ergebnisse des »Melodie-Improvisations-Tests« von Keller zeigten auch, »daß keine Art und kein Grad körperlicher oder geistiger Behinderung oder Störung die in jedem Menschen angelegte potentielle Kreativität völlig vernichten kann« (Keller in: Harter, 1975). Auch keine seelische Störung, wäre zu ergänzen, ist dazu in der Lage.

Daraus läßt sich ein allgemeines Recht auf Kreativität ableiten, auf ihre Erhaltung, ihre Wiederherstellung und Förderung (Petzold, 1988).

Kreativität als eine Quelle des Lebendigen entfaltet sich nur unter günstigen Bedingungen. Dazu gehört eine »Fördernde Umwelt« (Winnicott, 1983), die die Möglichkeit zur Kommunikation mit ihr bietet. Weiters wirken »psychologische Sicherheit und Freiheit« begünstigend für das Aufkommen konstruktiver Kreativität; genauer bedeutet das: Akzeptanz des Individuums mit unbedingter Wertschätzung, einfühlendes Verstehen und die Bereitstellung eines Klimas, in dem externe Bewertung abwesend ist (Rogers, 1959). Diese wichtigen Forschungsergebnisse »Auf dem Weg zu einer Theorie der Kreativität« (so die Übersetzung des englischen Originaltitels von Rogers) müssen in die Theoriebildung und in eine theorieleitende Praxis elementarer Musik- und Bewegungserziehung, in deren Zentrum der kreative Mensch steht, einbezogen werden und die Breite und Kontinuität der Erfahrungen im Umfang mit dem Schulwerk und seine Ideen ergänzen, bereichern und fundieren.

Bei den oben erwähnten Untersuchungen geht es aber nicht nur um Theorie der Kreativität, sondern gleichzeitig um die *Praxis des Miteinander*, der in allen pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern herausragende Bedeutung zukommt bzw. zukommen sollte.

Der Spiel-Raum für Kontakt und Begegnung, die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen sind Voraussetzungen für das Entstehen einer Atmosphäre, in der Heilen und Bilden erst möglich wird. Die ermutigenden Gesten oder Berührungen einer Kindergärtnerin, die wohlwollenden, akzeptierenden Blicke einer Therapeutin, die Zuwendung des Pädagogen zum Lernenden ermöglichen erst kreative, heilende und bildende Prozesse, wirken aber für sich bereits heilend. Sie lassen ein gruppales Klima entstehen, in dem der Einzelne sich zeigen mag, öffnen und entfalten kann, in dem Interesse, Akzeptanz, Wertschätzung und Vertrauen füreinander und zueinander entstehen und Verantwortung übernommen werden kann. Hier wird »Musik und Bewegung« auch zur sozialpädagogischen und sozialtherapeutischen Maßnahme.

Die Mittel und Wege zu den Quellen potentieller Kreativität erfordern persönliche Ausrichtung und individuelles Tempo. Die ureigene Musik und Bewegung eines Menschen sind weder normierbar, noch lassen sie sich lehren oder lernen. Sie können nur gelockt werden und gefunden werden.

Wenn Orff davon spricht, daß das Finden und Erfinden immer das Wichtigste sein soll, betont er damit den Prozeßcharakter der Musik- und Tanz-erziehung und hebt die *Improvisation* als ihr Kernstück heraus. Improvisations-Fähigkeit mit der dazugehörenden Offenheit für spontane Ein- und Zufälle ist Ziel und unter methodischen Aspekten, Wege zur Improvisation aufzeigend und Improvisations-Fertigkeiten vermittelnd, gleichzeitig zentrales Handwerkszeug des Pädagogen, Heilpädagogen oder Therapeuten.

Der Weg zu den kreativen Potentialen ist auch ein Weg in Richtung auf *Ganzheit des Menschen*, die sich als weitere anthropologische Grundidee des Orff-Schulwerks herausstellt.

In Orffs Metaphern findet sich der Ganzheitsbegriff indirekt im Begriff des »Elementaren«. Wenn Orff vor der »seelischen Versteppung« warnt, die eintritt, »wenn der Mensch, dem Elementaren entfremdet, sein Gleichgewicht verloren hat« (Orff, 1976), so sorgt er sich um die Gesundheit und die Ganzheit des Menschen. Auf der Suche nach Ganzheit fand Orff die *Elementare Musik*, die mit Sprache und Bewegung verbunden ist und die man aktiv tun muß. Damit hatte er eine Musik gefunden bzw. wiedergefunden, die den Menschen vielseitig fordert und ganzheitlich fördert. Keller hat mit seinem künstlerisch-pädagogischen bzw. -therapeutischen Konzept des »Elementaren Musiktheaters« noch weitere Möglichkeiten aufgezeigt: Texte deklamieren, rezitieren oder singen, Instrumente spielen, bewegen und tanzen, Geschichten erfinden oder Märchen spielen, Bühnen entwerfen, Requisiten anfertigen und Masken herstellen sind mehrdimensionale kreativitätspädagogische und -therapeutische Maßnahmen, die jedem Menschen kreative Möglichkeiten aufzeigen, Wiederaneignung und Entfaltung von Talenten ermöglichen und damit Schritte zu seiner Ganzheit bedeuten.

Diese Angebote müssen in ihrer Intentionalität die Entfaltung des Individuums überschreiten. Zunehmend geht es auch um *Einsicht ins große Ganze* und die Herausbildung einer Mensch-Umwelt-Verbundenheit. Kreative Angebote, Stimulierungen, die zu gesteigerter Sensibilität und Expressivität, zu tieferem Erleben und tatkräftigem Handeln des Einzelnen führen, sollen auch zum Erleben und Wertschätzen der Welt und der Zwischenmenschlichkeit führen. Damit wird Musik- und Bewegungserziehung zur Kulturarbeit, der es

darum gehen muß, menschliche Werte zu erhalten und – auch im ökologischen Sinne – zu heilen, was noch zu heilen ist. Hier offenbaren sich die vornehmsten und dringendsten Aufgaben für Pädagogen und Therapeuten, zu deren Lösung Musik und Bewegung unerschöpfliche Möglichkeiten bieten.

1) Der Begriff »Musik und Bewegung« tauchte erstmals in der Musikpädagogik um 1930 im Zusammenhang mit dem Orff-Schulwerk auf. Dieses wurde später den nationalsozialistischen Machthabern suspekt, woraufhin Orff-Schulwerk-Kurse nur noch mit »Musik und Bewegung« bezeichnet wurden (vgl. dazu: Orff, 1976; Keller, 1975).

Im Laufe der Weiterentwicklung des Schulwerks und seiner Institutionalisierung am Orff-Institut der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg wurden mehrere Bezeichnungen gebräuchlich: Orff-Schulwerk, Musik und Bewegung, Elementare Musik- und Bewegungserziehung, Musik- und Tanz-erziehung. All diese Begriffe deuten auf Wandel und Weiterentwicklung hin. Sie sind in diesem Aufsatz synonym zu verstehen.

#### LITERATUR:

- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Klett-Cotta, Stuttgart 1983
- Keller, W., in: H. Wolfart, Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Marhold 1971
- Keller, W., in: G. Harrer, Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Fischer Verlag, Stuttgart 1975
- Keller, W., in: »Musik und Bildung«, Zeitschrift. Schott Verlag, Mainz 1984 (Heft 12)
- Maslow, A. H.: Psychologie des Seins. Kindler Verlag, München 1968/1973
- Orff, C.: Carl Orff und sein Werk, Dokumentation III. Schneider Verlag, Tutzingen 1976
- Perls, F.: Gestalt, Wachstum, Integration. Junfermann Verlag, Paderborn 1980
- Petzold, H. G.: Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Junfermann Verlag, Paderborn 1988
- Revers, W. J.: Musik, Intelligenz, Phantasie. Müller Verlag, Salzburg 1978
- Rogers, C.: Towards the theory of creativity, in: H. Anderson, Creativity and its cultivation. Harper Verlag, New York 1959
- Simon, W., in: G. Harrer, Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Fischer Verlag, Stuttgart 1975
- Widmer, M.: »Musik und Tanz als Zwillingeskünste einer spielorientierten Pädagogik« (Referat beim Osterkursus 1991, Orff-Institut)
- Winnicott, D. W.: Vom Spiel zur Kreativität. Klett-Cotta, Stuttgart 1983

# Überlegungen zur Didaktik von Musik und Tanz in speziellen Arbeitsfeldern

Petra Sachsenheimer

Die Fachdidaktik des Studienschwerpunktes »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik« dient der Zusammenschau vieler Inhalte. Sie muß eine Methodik von Planung, Auswertung und kritischer Analyse von Lernsituationen und -prozessen erarbeiten, die für die Arbeit in den höchst unterschiedlich gearteten Einrichtungen der Sozial- und Heilpädagogik verlässliche Hilfen bietet. Die Zusammenschau der Inhalte aus dem Grund- bzw. Zentralstudium »Musik und Tanzerziehung« sowie der schwerpunktspezifisch auf sozial- und heilpädagogische Aufgaben vorbereitenden Inhalte geschieht durch die Brille der Nöte im Umgang mit der Lehrpraxis. Erfahrungen aus der Praxis werden im Hinblick auf die genannten Grundlagen erörtert, mit dem Ziel, den Studierenden auch anhand entsprechender Praxisliteratur Denkmodelle zur Auswertung pädagogischer Situationen und Prozesse verfügbar zu machen. Grob eingeteilt kreisen didaktische Überlegungen um die im folgenden dargestellten Gesichtspunkte.

## Ausgangslagen und Ziele

### Allgemein:

Hier gelten die Ziele der allgemeinen oder »normalen« Musik- und Tanzerziehung, wie Einführung in das Kulturgut, Aufbau von musik- und tanzpraktischen (auch theoretischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten, Aufbau von Repertoire, Erarbeiten von verschiedenen Umgangsweisen mit Musik und Tanz (Rezeption, (Re)Produktion, Einbeziehung anderer Ausdrucksmedien); Förderung der perceptiven, memorativen, expressiven, reflexiven, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten mit Hilfe und anhand der Beschäftigung mit Musik und Tanz. Das Recht auf wie auch immer geartete Teilhabe an Musik- und Tanzleben der Gesellschaft sowie auf Wachstum der Persönlichkeit, auf Entdeckung, Entfaltung, Verfolgung von Interessen steht hier Pate, für den Bereich der Normalpädagogik wie für die speziellen Bereiche.

In sozial- und heilpädagogischen Bereichen ist ein menschlicher Wert besonders zu beachten, ich möchte ihn den Erhalt und Aufbau von Würde nennen. Ob aus sozialer Benachteiligung oder ob aufgrund einer Behinderung – die in den speziellen Arbeitsfeldern anzutreffenden Menschen haben

oft bereits Einbußen ihrer Würde, ihres natürlichen Stolzes und ihres damit einhergehenden Wohlgefühls in psychosozialer Hinsicht erlitten und sind anfällig, weiterhin Ähnliches zu erleben; sie haben oft schon Einschränkungen ihres Rechtes auf Selbstentfaltung und Interessensverfolgung erfahren. Soziale Einrichtungen geben einerseits die Möglichkeit, benachteiligte Menschen zu erreichen und ihnen geeignete Förderung zukommen zu lassen, andererseits kann aber die Zugehörigkeit zu sozialen Einrichtungen auch Stigmatisierung bedeuten und zu Ghettoisierung führen. In der Folge kann dann Isolation auftreten – Isolation, die nicht nur von außen gegeben ist, sondern als übernommene sowie aus Enttäuschung und Entmutigung entstandene Verhaltensweise zur leiblichen Wirklichkeit wird und als solche eine Form sekundärer Behinderung darstellt.

Musik und Tanz in ihrer Eigenschaft als soziale Medien sowie Inhalte der Bewegungsbildung (Bewegungsantrieb und -lust, Ausdrucksfreude, Impulskontrolle) dienen hier verstärkt der Pflege psychosozialer Gesundheit, dem Aufbau und Erhalt, der Erlebung und Differenzierung der Kommunikationsfähigkeiten der Heimbewohner, -benutzer untereinander sowie mit den im normalen Alltag lebenden Menschen; sie dienen dem Erhalt des Selbstwertes von Menschen mit erschwerten Lebensaufgaben.

### Speziell:

a) Rahmenbedingungen, die von der Institution her gegeben sind, müssen im jeweils vorliegenden Fall auf ihre fördernden und behindernden Faktoren hin betrachtet werden. Räumliche und zeitliche Bedingungen, Fragen der Freiwilligkeit der Teilnehmer, Möglichkeiten für inhaltliche und organisatorische Kooperationen können hier erörtert werden.

b) Teilnehmer vertreten ihre persönliche Wirklichkeit. Ihre Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, ihre Selbstbilder und Zukunftsperspektiven, ihre krankheits-, behinderungs-, sozialisationsbedingten Entwicklungsanlagen können in der Pauschale der Planung bestenfalls nur erahnt werden. Es empfiehlt sich daher, die Betrachtung obiger Aspekte anhand der Biographien, Diagnosen und Anamnesen der konkreten Teilnehmer vorzunehmen und im Verlauf der Arbeit immer wieder zu bedenken; auf diese Weise kann ein Bild von den Bedürfnissen, Motivationen, Interessen und Möglichkeiten der Teilnehmer entstehen, was sowohl für die Einkreisung von Zielen als auch für die Zusammenstellung von Gruppen hilfreich ist.

### Wege und Stationen

Auswahl, Sammlung, Reihungskriterien von Unterrichtsmaterialien im weitesten Sinne (Themen,

Texte, Lieder, Tänze, Übungseinheiten) sowie die Formulierung von Teilzielen nehmen Bezug auf die vorangegangenen Überlegungen und berücksichtigen besonders die Tatsache der Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Inhalten und Materialien; so schärft sich der Blick für die differenzierende Betrachtung der Auswahlkriterien, ohne Auswahl und Zielsetzung vorwegzunehmen.

### **Formen der Begleitung und der Gemeinsamkeit**

Das Schaffen, Wiederholen und angemessene Verändern von Strukturen, die bei unterschiedlichsten Themen als wiederkehrende Ordnungen dem gemeinsamen Tun zugrunde liegen, ist ein wichtiger Aspekt der Gestaltung von Lernsituationen und sollte nicht unterschätzt werden; Strukturen vermitteln Verlässlichkeit, begünstigen vertrauensvolle Atmosphäre und verhelfen zu Spaß an Veränderungen. Modelle der Unterrichtsstrukturierung aus der entsprechenden Literatur sowie eigene (Hospitalisations-)Erfahrungen werden unter diesem Gesichtspunkt noch einmal beleuchtet; die Fragen der Gestaltung der Leiterrolle sowie die Details (z. B. konkrete Formulierungen von kleinen Unterrichtsimpulsen) werden erörtert und teils in actu (Rollenspiel) erprobt, ebenso die Anleitung und Begleitung unterschiedlicher Interaktionsformen innerhalb der Großgruppe.

### **Rückblick - Deutung - Wertung**

Die jede Stunde erinnernde, dokumentierende und auswertende Nachbetrachtung (Protokoll) des Lerngeschehens hat für das immer bessere Kennenlernen und Verstehen der Teilnehmer im Sinne einer prozessualen Diagnostik und als Ergänzung zu den unter »spezielle Ziele« genannten Anforderungen große Bedeutung und kann als Grundlage dienen für Beratungen über weitere Förderungsmaßnahmen für bestimmte Teilnehmer. Darüber hinaus dient sie, vor allem wenn sie mehrperspektivisch angelegt ist, auch dazu, dem Pädagogen vor Augen zu führen, welche der in der Vorbereitung geplanten Themen und Ziele für die Teilnehmer von Interesse und Bedeutung sind und welche Themen und Ziele von seiten der Teilnehmer deutlich gemacht werden oder aufscheinen. Die mehrperspektivische Nachbetrachtung ist das Instrument der prozessualen Planung und Zielbestimmung. Ein weiterer Effekt gründlicher Nachbetrachtung betrifft die Ökonomie der Kräfte des Pädagogen selbst. Mit den ihm allein nicht lösbarer Fragen kann er sich in kollegialer Beratung Information, Rat und Unterstützung suchen, mit manchen Themen wird er sich in Supervision begeben, für andere auch Fortbildung suchen.

Formulierungen des Rückblicks tragen in sich Bedeutungssetzungen und Wertungen, die der mo-

mentanen Gestimmtheit entspringen und auf die Begrenztheit des eigenen Horizonts verweisen; hier setzt Korrekturmöglichkeit an. Die Rückbindungen an die Überlegungen der allgemeinen und speziellen Ziele sowie gegebenenfalls an einen Lehrplan (Förderungsprogramm) sowie das In-Beziehung-Setzen zur Entwicklungsgeschichte und momentanen Lebenssituationen der einzelnen Teilnehmer, der Gruppe und des Pädagogen selbst im Rahmen des Begegnungsfeldes verhelfen zur Objektivierung des Geschehens.

### **Ausblick:**

In den sogenannten »normalen« wie in den »heil- und sozialpädagogischen« Arbeitsfeldern erweist sich auch immer wieder die Begriffs- und Grenzbestimmung von Pädagogik und Therapie als schwierig. In Gesprächen, in denen ich nicht so direkt auf die derzeit gültigen Bezeichnungen der Ausbildung Bezug nehmen muß, leistet mir der Begriff »Musik und Tanz in der psychosozialen Kulturarbeit« große Hilfe, den Wert unserer Arbeit zu beschreiben. Fragen des Menschenbildes, der Bildungsziele und -einrichtungen unserer Gesellschaft gilt es zu klären, wie auch drängende Fragen der Lehrplangestaltung des Orff-Instituts. Heute schon sehr dringlich sind diese Aspekte z. B. in der Berufsbezeichnung der Absolventen und den damit verbundenen Anstellungschancen, Bedingungen für Besoldung und Arbeitszeit wie den Fragen der Berufsberechtigung. Die Dringlichkeit dieser Problematik wird sich nach meiner Einschätzung in nicht allzu ferner Zukunft noch verschärfen. Ich denke, eine Diskussion zum Thema der Berufsbezeichnung könnte von Nutzen sein; Aspekte der Ausbildungsgestaltung sowie der Berufsidentität der Absolventen in inhaltlicher und berufspolitischer Hinsicht sollten darin Berücksichtigung finden.

---

## Minispectacula – Elementares Musiktheater in der integrativen Arbeit mit Familien

---

Manuela und Michel Widmer

Seit 1988 veranstaltet die Volkshochschule München einmal jährlich einen einwöchigen Workshop zum Thema Elementares Musiktheater, der im Haus Buchenried am Starnberger See stattfindet. Im ersten Jahr wurde dieser Kurs von Wilhelm Keller und seinen beiden Töchtern Judith Keller und Manuela Widmer im Rahmen der ersten Münchner Biennale für »Neues Musik Theater« geleitet. Seit 1989 leitet das Team Judith Keller, Manuela und Michel Widmer die Veranstaltungen, die für Einzelpersonen und Familien, für Behinderte und Nichtbehinderte ausgeschrieben werden. Bereits 1975 legte Keller sein leider bisher viel zu wenig beachtetes Konzept seiner *Minispectacula* vor, die er zu deutsch »Kleinstschauhörspiele« nennt<sup>1)</sup>.

Elementares Musiktheater ist eine Spielform, die aus dem Reichtum aller Ausdrucksformen schöpft; MUWOTA-Spiele können wir sie auch nach Wilhelm Keller nennen, der damit sprachspielerisch deutlich macht, daß es sich um eine Spielform handelt, in der Musik, Wort und Tanz gleichberechtigt im szenischen Spiel zusammenwirken sollen.

Die Darstellung des Gestaltungsmaterials, das Wilhelm Keller in seinem Buch sehr ausführlich beschreibt, soll hier in gekürzter Form, mit Beispielen aus unserer praktischen Arbeit für die VHS München veranschaulicht werden und den Lesern einen Anreiz geben, sich vielleicht auch in seinem Arbeitsfeld intensiver mit den Möglichkeiten des Elementaren Musiktheaters zu befassen<sup>2)</sup>.

Das Elementare Musiktheater kann als eine musikdidaktische wie auch pädagogische Innovation für die Arbeit mit Musik, Tanz und Spiel in der integrativen Arbeit mit Familiengruppen angesehen werden. Die folgenden Grundprinzipien einer solchen Arbeit mögen das verdeutlichen:

– Gemeinsame Aktivitäten (z. B. ein Lied zur Einleitung, das instrumentale gemeinsame Zwischenspiel, der Tanz zum Abschluß) wechseln ab mit Aufgaben für Kleingruppen und für Einzelne (behinderte und nichtbehinderte Erwachsene und Kinder).

– eine Ausgewogenheit zwischen Singen und Sprechen, dem Spiel auf Instrumenten und der Darstellung durch Bewegung und Tanz wird angestrebt

und schafft so die Basis für viele verschiedene Rollen und Aufgaben. So werden Spielsituationen angeboten, in denen Entfaltungs- und Begegnungsräume entstehen, die die Mitgestaltung und Mitplanung durch die Teilnehmer geradezu herausfordern.

– Die Spielsituationen ermöglichen Tätigkeiten und Aufgaben für alle beteiligten Personen, für schon mit den Medien erfahrene ebenso, wie auch für bisher unerfahrene Personen; für kleine, große, begabte und behinderte Menschen.

– Die geeignete Rolle und Aufgabe für jeden Teilnehmer kann sich durch das Spiel und den Austausch darüber – auch schon mit den Aller kleinsten – allmählich entwickeln. Dies bedeutet für den Anleiter aber, daß nicht ein fertiges Stück mit ausnotierten Liedern, Texten und Instrumentalstücken vorliegt, sondern daß ein geeigneter Stoff mit entsprechenden pädagogischen Hilfen gemeinsam gestaltet wird. Dies waren in der hier beschriebenen Art Bilderbuchgeschichten, die den beteiligten Personen schon durch die Ausschreibung bekannt gemacht wurden.

– Die einzelnen Elemente und Gestaltungen des gesamten Spieles werden in Kleingruppen unterschiedlichster Zusammensetzung, alters- oder themenspezifisch, entwickelt. Z. B. erarbeiten wir mit den kleineren Kindern eine *Kampfpflanz der jungen Stiere* oder eine Trommelmusik als instrumentale Ouvertüre mit den älteren. Diese Ergebnisse werden dann im Plenum vorgestellt, evtl. weiterentwickelt oder verändert in den Ablauf des gemeinsamen Spiels eingepaßt. Im Plenum werden auch Gestaltungen mit der ganzen Gruppe entwickelt.

– Die Übernahme einer Rolle, einer Aufgabe bedeutet die Übernahme von Verantwortung für das gemeinsame Spiel. Der Anleiter kann sich so nach und nach immer mehr zurückziehen und sich im besten Fall für den Verlauf des Spiels sogar schrittweise überflüssig machen!

– Alle Auftritte und Abgänge im Rahmen unseres Spiels erfolgen aus dem Kreis oder Halbkreis (wenn vor Publikum gespielt wird). Auch die gerade nicht Spielenden bleiben im Spiel immer sichtbar- und hörbar, sie sind so meist nur für überschaubare Zeiträume Wartende, bis sie wieder mitspielen.

An den MINISPECTACULA-Wochen nehmen jeweils ca. vierzig Personen teil. Dies sind zum Teil Elternpaare, wie auch alleinerziehende Mütter mit ihren behinderten und nichtbehinderten Kindern, so wie einzelne junge behinderte Erwachsene. Einer der Väter ist ein körperbehinderter Rollstuhlfahrer. Die Versorgung mit einer geschulten Person für die alltäglichen Hilfestellungen für die körperlich Schwerstbehinderten und eine Kinder-





betreuung zur Entlastung der Erwachsenen zu bestimmten Tageszeiten wurde durch die VHS München bereitgestellt. Für viele Teilnehmer waren aktives Musizieren, das szenische und auch gemeinsame Spiel mit fremden Familien ungewohnt. Im Gegensatz zum sonstigen Familienalltag, der von der Sorge um die schulische und körperliche Entwicklung und das Erlernen von Normen und bestimmten Verhaltensweisen der Kinder geprägt ist, sind Eltern und Kinder in der Spielsituation immer wieder voneinander unabhängig und trotzdem zusammen gewesen. Dies kann die Eltern zum Teil von der Last der ständigen Verantwortung für das Tun ihrer Kinder befreien und ihnen einen neuen Blickwinkel für das Verhalten und die Entwicklung ihrer Kinder und ihrer eigenen Familienbeziehungen ermöglichen. Eltern und Kinder können ihre verschiedenen Möglichkeiten wechselseitig erleben:

- die Erwachsenen die unbekümmerte und intuitive Spielfreude, Bewegungslust und Phantasietätigkeit der Kinder und
- die Kinder die ausdauernde, ordnende und koordinierende Kraft der Erwachsenen
- und sich somit gegenseitig positiv anregen.

Hier nun die Darstellung des Gestaltungsmaterials mit Beispielen aus unserer Arbeit mit den Bilderbuchgeschichten *Ferdinand der Stier*, *König Hupf I.* und *Wo die wilden Kerle wohnen*<sup>3)</sup>:

● Das singende Erzählen entspricht dem Rezitativ, das man aus der Oper oder aber auch aus der Kirche kennt. Das mag zunächst etwas befremden, aber rasch ist erklärt, warum wir diese Form der Sprachbehandlung im Elementaren Musiktheater antreffen. Jeder weiß aus eigener Erfahrung, daß es einem Laien der Schauspielkunst schwer fällt, ungekünstelt einen Text zu deklamieren. Meist schleicht sich ein unnatürlicher, leiernder Tonfall ein; der Atem stockt einem an den unmöglichsten Stellen bis hin zum regelrechten Stottern. Erwachsene wie Kinder haben mit dem freien Sprechen eingelernter Texte dieselben Schwierigkeiten. Wählt man nun aber das *Singende Erzählen*, so erhält man eine Sicherheit, die sich aus dem Material begründet: Auf einem Hauptrezitationston kann man bleiben, bis man in seinem Text auf ein Wort stößt, das von besonderer Wichtigkeit ist. Nun kann man mit verschiedenen Tönen dieses besondere Wort »verzieren« und kehrt dann wieder auf seinen Hauptrezitationston zurück:

»Es war einmal ein Kööönig, der lebte in einem groooßen Land«.

Durch Dehnung eines Wortes (siehe oben) und auch durch Koloraturen, wie sie z. B. die Königin der Nacht in Mozarts Zauberflöte so besonders kunstvoll verzierend in ihrer berühmten Rachearie

sing, kann man sein singendes Erzählen gestalten. Singend kann man niemals leiern; singend fließt der Atem ungestörter; der gesungene Ton, der sich aus dem Rufen ableiten läßt, trägt weiter, der Spieler (Sänger) wird besser verstanden. Das singende Erzählen wird immer von Solisten durchgeführt; allenfalls kann die Gruppe im Chor wiederholen, was ein singender Solist vorerzählt hat. Das Rezitieren ist dort sinnvoll, wo der Text berichtenden Charakter hat. Sprechrhythmus und Sprechtempo bleiben bestimmend.

● *Lieder* sind vertraute Formen des Singens. Es sind musikalisch geschlossene Formen, die einen zumeist gereimten Text und lyrischen Inhalt voraussetzen. Lieder können im Rahmen eines Spiels von der ganzen Gruppe gemeinsam gesungen werden. Es können bekannte Lieder im Rahmen einer Geschichte Verwendung finden, deren Text man gegebenenfalls nur etwas verändert oder man gibt die Melodie der ersten Liedzeile vor und läßt den zweiten Teil der Melodie und den Text neu erfinden. Es können auch völlig neue Lieder getextet und vertont werden. Wenn man allerdings Lied an Lied reiht, verläßt man unsere Spielform des Elementaren Musiktheaters in Richtung *Singspiel*. Die Ausgewogenheit aller Gestaltungselemente – auch beim Einsatz der Stimme – soll unser Spiel prägen.

● *Sprechen* – Die Einschaltung reiner Sprechstellen ist sehr sorgfältig zu planen, um die oben erwähnte Überforderung beim freien Sprechen zu vermeiden. Dennoch sind verschiedene Arten der rhythmisch gebundenen wie auch der rhythmisch freien Sprachgestaltung denkbar. Rhythmisierte Texte lassen sich im Chor sehr ausdrucksstark und dynamisch sprechen:

Wilhelm Keller schlägt folgenden Text vor (Keller 1975, S. 48), den die »Manager aus Madrid« begeistert ausrufen können, wenn sie meinen, endlich den richtigen Stier für ihren Stierkampf in Madrid gefunden zu haben:

Das ist der schnellste Stier,  
Das ist der stärkste Stier:  
Ferdinand der Fürchterliche,  
Den nehmen wir!

An anderer Stelle raunen sich die Zuschauer in der Arena ehrfürchtig zu, was für ein Stier da nun bald zu erwarten sei: »Ferdinand der Schreckliche!« Dieser Ausruf verbreitet sich nicht rhythmisch, alle sprechen in der Aufregung durcheinander – aber eine Form soll das Spiel ja dennoch haben. Also gilt die Verabredung, daß alle Beteiligten den Ausruf genau dreimal verkünden dürfen – danach hören sie nur noch zu. So endet die aufgeregte Raunerei ganz von selbst.

● **Tanz- und Bewegungsgestaltung** – Im Elementaren Musiktheater bewegt sich jeder Spieler tänzerisch und gestaltet seine Gebärden als rhythmische Charakterisierung (auch »Stilisierung« genannt) typischer Bewegungselemente. Man stelle sich einen König vor, der vor einer wichtigen Entscheidung steht. Die schwere Verantwortung läßt seine Schritte schleppend langsam und zögernd werden (dabei kann ein Musiker die Schritte durch passende dumpfe Trommelschläge noch unterstützen); aber nach jeweils vier Schritten bleibt er stehen und macht eine Geste des Nachdenkens (den jüngeren, wie auch den älteren Teilnehmern wird dazu eine Menge einfallen, wenn man sie ausprobieren läßt). Diese Folge wird wiederholt, dadurch entsteht wiederum eine Form und die verlangte Stilisierung der Situation.

● **Musikalische Gestaltung** – Das musikalische Element kommt am stärksten in Einleitungen, Ausleitungen, Zwischenspielen und in der Charakterisierung wortloser Szenen zur Geltung – sowie bei allen Formen der Bewegungsbegleitung (siehe oben). Das Orff-Instrumentarium wie auch selbstgebaute Instrumente und klingende Materialien können im Spiel Verwendung finden. Bei der Ausgestaltung des bekannten Bilderbuches von Maurice Sendak »Wo die wilden Kerle wohnen« haben wir ausschließlich selbstgebaute »wilde« Instrumente für die Musik verwendet.

● **Masken, Kostüme und Bühnenbild** – sind Elemente, die natürlich nicht fehlen dürfen. Allerdings kann man sich in unserer Spielform mit Andeutungen bescheiden, da das Hauptaugenmerk zunächst auf der Ausschöpfung aller möglichen musikalischen, sprachlichen und tänzerischen Ausdrucksformen liegt. Dann aber sind der Phantasie und den handwerklichen Talenten keine Grenzen gesetzt.

Es wäre wünschenswert, solch eine familienunterstützende und integrative Arbeit, in der ein lustvoller, sinnlicher und anregungsreicher familiärer Lebenszusammenhang gefördert wird, nicht nur als kurzzeitpädagogische Maßnahme durchzuführen. Sie sollte langfristig in einen nachbarschaftsbezogenen Rahmen wie z. B. der Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit gestellt werden. Dann könnte Kindern und Erwachsenen mehr Gelegenheit zur Entwicklung von gemeinsamen Lebens- und Lernprozessen an die Hand gegeben werden. Dies wäre auch ein Beitrag zur Abschaffung künstlich geschaffener Ghettos für Kinder, Erwachsene und Behinderte aller Altersstufen in unserer Gesellschaft.

1) Keller, Wilhelm: *Ludi musici 4* – minispectacula. Salzburg/Boppard (Fidula) 1975

2) Beachten Sie bitte auch das Fortbildungsangebot der Deutschen Orff-Schulwerk-Gesellschaft zum MINISPECTACULA

3) Leaf, Munro: Ferdinand. Zürich (Diogenes)  
Heine, Helme: König Hupf der I., München/Salzburg (Neugebauer)  
Sendak, Maurice: Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich (Diogenes)

---

## Musik und Bewegung mit schwerhörigen Kindern in Kooperationsklassen

---

Shirley Salmon

Der Einsatz von Musik und Bewegung in der Förderung hörgeschädigter Kinder ist nichts Neues. Hier möchte ich ein Projekt vorstellen, das sich mit Musik und Bewegung als Fördermaßnahme für schwerhörige Kinder in Kooperationsklassen einer Volksschule beschäftigt. In diesem Grazer Schulversuchsmodell werden bis zu vier hörgeschädigte Kinder in einer lautsprachorientierten Regelschulklasse unterrichtet.

Eine Hörschädigung, ob angeboren oder erworben, kann sich von einer leichten Schwerhörigkeit bis zur Gehörlosigkeit erstrecken. Beeinträchtigungen der akustischen Wahrnehmung bringen oft noch einige andere Ausfallserscheinungen bzw. Sekundärschäden mit sich wie z. B. Sprachstörungen, reduzierte Sprechfähigkeit, Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, kognitive Probleme, motorische Beeinträchtigungen oder psychosoziale Probleme. In Verbindung mit Hör- und Sprachstörungen können Kommunikations- und Interaktionsschranken entstehen, die sowohl den Inhalt als auch den Beziehungsaspekt einer Mitteilung beeinflussen können (vgl. Piel 1978, 80; Markwand 1989, 138; Moog 1976, 353; G. Orff 1985, 68). Diese Feststellung ist für die Planung von heilpädagogischen Maßnahmen wie Musik und Bewegung von Bedeutung, da es in der Förderung hörgeschädigter Kinder nicht allein um Hör- und Sprachtraining gehen kann. Ein schwerhöriger Mensch kann, meist mit Hilfe eines Hörgerätes, Sprache akustisch wahrnehmen. Dabei bekommen alle non-verbalen Kommunikationsformen (Mimik, Gestik, Haptik, Pantomime) in der lautsprachlichen Kommunikation zusätzliche Bedeutung.

## Musikwahrnehmung bei Hörgeschädigten

Der Einsatz von Musik gerade bei hörgeschädigten und sogar gehörlosen Kindern mag anfangs paradox klingen. »Wie können solche Kinder Musik wahrnehmen geschweige selber musizieren?« Für das *gehörlose* Kind ist Musik nur wahrnehmbar als »Fühlmusik«: Es kann die Lautschwingungen durch den Vibrationssinn mit Teilen des Körpers wahrnehmen (vgl. Rohloff 1985, 65; Piel 1978, 392). *Schwerhörige* haben eine verminderte Hörfähigkeit, können aber Klänge, Sprache und Geräusche über das Ohr wahrnehmen. Bei den verschiedenen Formen der Schwerhörigkeit wird der Schall nicht immer geschwächt oder gleichmäßig leise wahrgenommen. Je nach Störung kann die akustische Wahrnehmung auch verstümmelt oder verzerrt werden oder es werden auch bestimmte Frequenzbereiche besser wahrgenommen (vgl. Warenburg 1982, 442). Bei Schwerhörigen ist Musik hauptsächlich »Hörmusik«.

## Das Projekt

Dieses Projekt wurde durch zwei Impulse ange-regt. In den letzten Jahren arbeitete ich immer mehr mit Integrationsgruppen (Kinder mit und ohne Behinderung). Die positiven Erfahrungen verschiedener Projekte stellten für mich die Spielstunden in Frage, die nachmittags nur für die schwerhörigen Kinder stattfanden. Den zweiten Anlaß gab Helmut, der schwerhörig ist und im Schuljahr 1991/92 die 3. Volksschulklasse besuchte. Seit seinem Schuleintritt war er in einer Kooperationsklasse, aber kaum integriert, wenig psychisch belastbar und spielte oft eine Kasperl-Rolle. Seine schlechte sensorische Integration zeigte sich in Problemen der Körper- und Raumwahrnehmung sowie in der Bewegungsplanung und wirkte sich natürlich auch im emotionalen und sozialen Bereich stark aus. Sowohl die Lehrer als auch seine Erzieherin machten sich seit langem Gedanken über adäquate Fördermöglichkeiten für ihn. Aus diesen Gründen schlug der Psychologe vor, daß die Musik- und Spielstunden für Helmut und die drei anderen schwerhörigen Kinder seiner Klasse nicht mehr am Nachmittag, sondern am Vormittag mit der ganzen Klasse stattfinden sollten. So begann dieser Versuch im April 1991 und wurde ausgeweitet: Auf Wunsch der Lehrer aller vier Kooperationsklassen, die mittlerweile auch einige türkische und slowenische Kinder haben, hat seit einem Jahr jede Klasse regelmäßig ihre »Spielstunden«.

Verschiedene Ansätze waren für mich in der Planung und Durchführung dieses Projektes von Bedeutung. Georg Feusers Ansatz einer integrativen Pädagogik war einer, der mich sehr bereicherte und deutliche Parallelen zu Wilhelm Kellers »Ele-

mentarem Musizieren« zeigt (Keller 1984). Für Feuser ist Integration nur realisierbar durch eine Pädagogik, in der »alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten« (Feuser 1990, 15). Weiters bedarf jede Realisierung zweier Aspekte, die meiner Meinung nach auch gut bei musikalisch-tänzerischen Aktivitäten angeboten werden können:

- die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand
- die innere Differenzierung durch Individualisierung.

## Zielbereiche des Projektes

In der Arbeit mit schwerhörigen Kindern scheint es mir wichtig, nicht nur die Möglichkeiten von Musik und Bewegung als Mittel zu nützen, sondern auch den Kindern eine bestmögliche Teilhabe an Musik und Bewegung als Gegenstand zu ermöglichen (vgl. Moog 1976, 346; Warenburg 1982, 441). Bei diesem Projekt sollten sowohl der musik- bzw. bewegungsbezogene Aspekt als auch der personbezogene Aspekt ihren Wert haben. Die Stunden sollen ein *musisches Angebot* in anschaulichen Situationen und in spielerischer Weise für die ganze Klasse darstellen. Die *Integration* aller Kinder wird hier angestrebt und als ein Prozeß des wechselseitigen Lernens verstanden, das gegenseitiges Helfen, gemeinsames Lösen von Problemen und Aufgaben sowie gegenseitige Anregung und Rücksichtnahme beinhaltet (vgl. Integration in Niederösterreich 1989, 19). Breite Erfahrungs- und Handlungsräume und das Erleben von Kooperation, Vertrauen, individuellen und gemeinsamen Gestaltungen sowie das Anerkennen individueller Leistungen können einen Beitrag zur Integration leisten.

Die *Kommunikation* zwischen den hörenden und hörgeschädigten Kindern sollte vorwiegend durch Hilfe von non-verbalen Mitteln verbessert werden. Verschiedene soziale Formen werden im Unterricht angeboten sowie die Möglichkeit, sich in verschiedenen Rollen zu erleben. Eigene Fähigkeiten sollen entdeckt, entwickelt und anerkannt werden. *Selbstvertrauen* und *Selbsteinschätzung* sollen gefördert und die *Phantasie* angeregt werden. Unter Einbeziehung verschiedener Mittel sollen Übungsmöglichkeiten im *motorischen Bereich* angeboten werden, die auch dem Bewegungsdrang vieler Kinder entgegenkommen. Eine Verbesserung von *Hören*, *Sprechmotorik*, *Artikulation* und *Atemfluß* der schwerhörigen Kinder steht nicht im Vordergrund, sollte jedoch auch am Rande ermöglicht werden. Hier bieten Reime, ritualisierte Sprechformeln und Lieder konstante Formen an, die Sicherheit, Erfolg und Motivation unterstützen können.

Im Laufe dieses Projektes konnten unterschiedliche musikalisch-bewegungsmäßige Inhalte angeboten werden wie z. B. Spiellieder, Tänze, Tanzspiele, Bewegungsspiele mit und ohne Musik. Klangspiele, Liedbegleitung, Gestaltung von Gedichten, Reimen, Bilderbüchern. In der Auswahl und Planung wurden in Anlehnung an Feuser die zwei Aspekte zur Realisierung von Integration berücksichtigt: Inhalte sollten die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand anbieten (das Lied, das Spiel, die Geschichte, der Tanz usw.) aber auch die innere Differenzierung durch Individualisierung anstreben. Dies konnte z. B. in der Rollenaufteilung bei der Gestaltung eines Bilderbuches geschehen oder bei individuellen Begleitungen zu einem Lied usw.

Aus meiner langjährigen Praxis und durch die Arbeit in den Kooperationsklassen kristallisierten sich einige für diese Klassen wichtige methodische Punkte heraus. Gerade bei solchen Integrationsgruppen scheint ein *divergentes Lösungsverfahren* von besonderer Bedeutung zu sein. Gerade die Heterogenität der Gruppe bringt eine Vielfalt an Ideen und Lernmöglichkeiten. In der Vermittlung von Spielen, Texten, Übungen und Geschichten sowie in der Kommunikation zwischen den Kindern wird die »Gemik« (Gestik + Mimik) verstärkt eingesetzt, um Einschränkungen in der akustischen Wahrnehmung durch verstärktes Senden auf anderen Kanälen zu kompensieren (Markwand/



Schmidt 1989, 141). In der Praxis heißt es, daß fast alle Texte mitgebärdet werden (was auch für die hörenden Kinder reizvoll ist), daß aber auch Handlungen pantomimisch unterstützt und Bildmaterial verstärkt eingesetzt werden soll.

Meine Auswahl von *Musikinstrumenten* wurde getroffen, um verschiedene Klangqualitäten, Frequenzbereiche und Spielweisen anzubieten. Die Kinder sollten auch manche Instrumente spielen können, während sie sich bewegen. Das Angebot



reicht vom kleinen Schlagwerk, Klangbausteinen, Glockenspielen und Xylophonen über verschiedene Fellinstrumente, zur Lotosflöte, Agogo Bell, Cabasa und Kalimba u. a. Auch die Auswahl von *Spielmaterialien* (wie Chiffontücher, Gymnastikbänder, Bleischnüre, Steine) sollte unterschiedliche Qualitäten, Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten anbieten.

### *Ergebnisse*

Das Dokumentieren der Reaktionen und Fortschritte der Kinder war mir besonders wichtig, obwohl dies aus Zeitgründen nicht immer ideal durchführbar war. Zur Dokumentation dienen meine Notizen sowie Gespräche mit den Lehrerinnen, aber vor allem zahlreiche Video-Aufnahmen der verschiedenen Klassen, die aber noch nicht voll ausgewertet sind. (Aufnahmen werden regelmäßig von einer für den Dokumentationsbereich angestellten Kollegin gemacht.) Fortschritte waren keineswegs nur bei den schwerhörigen Kindern zu beobachten. Da es aber den Rahmen dieses Artikels sprengen würde, Ergebnisse aus allen Bereichen detailliert zu beschreiben, möchte ich mich exemplarisch auf einige der wesentlichen Fortschritte bei Helmut beschränken.

Bei vielen Aktivitäten war er anfangs durch die räumlichen, akustischen und personellen Bedingungen überfordert. Bei Übungen und Spielen im Raum suchte er ständig Blickkontakt mit mir und nahm wenig Rücksicht auf die anderen Kinder, die sich auch im Raum bewegten. Bei Aktivitäten, die im Sitzkreis stattfanden, suchte er Sicherheit neben mir oder bei einer schwerhörigen Freundin. Es war für ihn sehr schwer, beim Spiel dabei zu bleiben. Dies war teilweise bedingt durch Verständnisschwierigkeiten, denn er konnte nur kurz konzentriert hinschauen; dies wirkte sich aber auch beim Singen oder Sprechen und sogar bei der Gebärde hindernd aus. Wenn er die Spielidee verstanden hatte, brachte er oft eigene phantasievolle Ideen sehr vehement und ohne Rücksicht auf andere ein. Wenn ihm etwas nicht gelang, passierte es nicht selten, daß er traurig vor sich hinschaute, sich zurückzog oder manchmal mit uns allen schimpfte.

Obwohl Helmut's Stimmung noch ziemlich stark schwankt (und natürlich von anderen Erlebnissen in der Schule und zu Hause beeinflusst wird), ist er in den Spielstunden jetzt fröhlicher und ausgeglichener. Er ist flexibler im sozialen Umgang mit anderen Kindern, selbständiger und toleranter geworden. Er kann seine Bewegungen besser steuern, findet sich besser im Turnsaal zurecht und genießt viele Bewegungsaufgaben, obwohl Tänze in der Gruppe ihm noch schwer fallen. Besonders reizvoll für ihn ist die Arbeit mit Spielmaterialien, bei der

er viel Phantasie und Kooperationsbereitschaft zeigt. Die anderen Kinder scheinen für ihn präsen-ter zu sein – er interessiert sich oft für ihre Ideen und kann auch mit ihnen etwas teilen und gestalten. Beim Erlernen von Liedern, Reimen und Tänzen sowie bei Spielen ist er viel konzentrierter. Er freut sich, wenn er etwas schafft, gibt aber nicht auf, wenn es ihm beim ersten Mal nicht gelingt. Er geht sanfter und konzentrierter mit Instrumenten um, setzt seine Stimme öfters ein und ist kommunikationsfreudiger geworden.

### **Schlußwort**

Die Erfahrungen dieses Projektes haben mich darin bestätigt, daß Musik und Bewegung für hör-geschädigte Kinder besonders geeignet sind. Vor 27 Jahren schrieb Hofmarksrichter »die rhythmische Erziehung ist nichts Neues in der Taubstummenbildung« (Hofmarksrichter 1965, 722). Seit damals hat auch das Rhythmische der Musik, Bewegung und Sprache in der Förderung hörgeschädigter Kinder vielerorts breite Anerkennung gefunden. So ist es immer noch verwunderlich, daß Musik und Bewegung als Pflichtfach im österreichischen Lehrplan für Gehörlose nicht fest verankert ist (wie z.B. in Bayern) und daß es bei schwerhörigen Kindern in Sonder-, Kooperations- oder Integrationsklassen nicht immer selbstverständlich ist.

### LITERATUR:

- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (Hrsg.): Integration in Niederösterreich. 2/1989
- Bang, C.: Ein Weg zum vollen Erlebnis und zur Selbstverwirklichung für gehörlose Kinder. In: H. Wolfgart (Hg.): Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder. Berlin 1971
- Feuser, G.: Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten- und Vorschulalter. In: Behinderte. 13. Jg., Graz 1/1990
- Hofmarksrichter, K.: Rhythmisch-musikalische Erziehung bei hörgeschädigten Kleinkindern. In: Hörgeschädigte Kinder 2/1964 Mühlheim
- Hofmarksrichter, K.: Schulung und Bildung gehörloser und resthöriger Kinder. Sonderdruck aus »Studium Generale«. Jg. 18, Heft II. Springer, Berlin 1965
- Keller, W.: Orff-Schulwerk in Musiktherapie und Heilpädagogik. In: G. Harrer (Hg.): Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Stuttgart 1975
- Keller, W.: Elementare Musik von und mit Behinderten. In: Musik und Bildung. Schott, Mainz 12/1984
- Markward, R., K.-J. Schmidt: Bedingungen der Kommunikation mit Hörbehinderten. In: Hörgeschädigten-Pädagogik. 43. Jg., Juni 1989, Heidelberg
- Moog, H.: Musikerziehung bei Schwerhörigen. In: Hörgeschädigten-Pädagogik. Jg. 30, 3/1975, Heidelberg
- Orff, G.: Die Orff-Musiktherapie. Fischer, Frankfurt 1985
- Plel, W.: Hörerziehung und Musikhören in der Schule für Schwerhörige. In: Hörgeschädigten-Pädagogik. Jg. 1978, S. 391. Schott, Mainz.

- Piel, W.: Vokales und instrumentales Musizieren mit hörgeschädigten Kindern. In: Musik und Bildung, Jg. 1978, S. 391. Schott, Mainz.
- Rohloff, I.: Rhythmisch-musikalische Erziehung mit Gehörlosen. In: J. Straumann: Lernen der Bewegung – Lernen durch Bewegung, Teil 1. J. Groos, Heidelberg 1985
- Scheiblaue, M.: Bewegung und Musik als Erziehungs- und Bildungshilfe in der Heilpädagogik. Vortrag gehalten am Centenaire Jaques-Dalcroze. 9.-14. 8. 1965 in Genf. In: Rhythmik in der Erziehung. 18. Jg., 1/1991, Heckner, Wolfenbüttel
- Warenburg, J.: Rhythmisch-musikalische Erziehung. In: Jussen, H. / Kröhnert, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 3, Berlin 1982
- Wolfgang, H.: Untersuchungen über die Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung des Orffschen Schulwerks bei der rhythmisch-musikalischen Erziehung taubstummer Kinder. Vortrag der Deutschen Taubstummenlehrerversammlung. Dortmund 1960.

---

## Spiel mit Grenzen und Möglichkeiten – Musik und Tanz in der Erziehung und Förderung von MCD-Kindern

---

Gertraud Pichler

Auch wenn der Begriff MCD-Kind nicht geläufig ist, der hat doch sicher schon einmal ein solches Kind erlebt und sich vielleicht über das Verhalten dieses Kindes verwundert. Denn aufgrund ihres Andersseins fallen MCD-Kinder (ich möchte der Einfachheit und Verständlichkeit halber bei diesem Terminus bleiben) unwillkürlich auf; Unruhe, Spontaneität, übertriebene Aktivität und Sensibilität, häufige Orientierungsschwierigkeiten, aber auch Originalität und Kreativität kennzeichnen ihr Verhalten. In der Fachliteratur ist in den letzten Jahren viel über das Kind mit minimaler cerebraler Dysfunktion (= MCD) geschrieben worden, jedoch wenig darüber, welchen Beitrag die Medien Musik und Bewegung in der Erziehung und Förderung solcher Kinder leisten können. Sinn und Wert einer musikalischen und tänzerischen Bildung auf dem Hintergrund der speziellen Problematik von MCD-Kindern darzulegen, ist das Anliegen dieses Artikels.

MCD ist ein Sammelbegriff für eine partielle Hirnreifungsstörung »... klinisch sichtbar in

einer minimalen Zerebralparese, einer Störung von Wahrnehmungs- und Programmsteuerungsprozessen, einer verzögerten Reifung des Sozialverhaltens und weiterer psychischer Funktionen und fakultativ einer Störung vegetativer Funktionen...« (Ruf-Bächtiger 1987, S. 12). Innerhalb dieser drei Störungsbereiche sind die Störungen von Kind zu Kind sehr verschieden, so daß sie ein sehr uneinheitliches symptomatologisches Bild ergeben. Ungeachtet dieser Hirnfunktionsstörungen sind MCD-Kinder definitionsgemäß normal intelligent und erbringen, sofern sie ihre Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwächen ausgleichen oder umgehen können, dieselben Gedächtnisleistungen wie hirngesunde Kinder. Die Lernfähigkeit ist bei MCD-Kindern prinzipiell ebenfalls normal, doch möglicherweise nicht altersentsprechend entwickelt. Grundsätzlich kann jede Hirnfunktion verzögert oder mangelhaft reifen und »... jede nicht altersentsprechend gereifte Funktion hat ihre Auswirkungen auf Verhalten, Leistungsfähigkeit und Befindlichkeit des Kindes« (eb., S. 10). Besonders deutlich spür- und sichtbar werden jene im gesamten Bereich (Verminderung von Erfassungsspanne, Diskriminationsfähigkeit, Gestalterfassung, Reizschwelle u. a. m., in intermodalen Austausch sowie im emotionalen Bereich, der für das MCD-Kind häufig mit Negativerfahrungen (Ängste, geringe Selbstwert- und Schuldgefühle) belastet ist.

Die Schwierigkeiten, mit denen ein MCD-Kind zu kämpfen hat, beginnen nicht erst im Grundschulalter, wo sie zumeist aufgrund der schulischen Anforderungen erkannt werden, sondern bereits im Kleinkind- oder gar im Babyalter. Für das therapeutische Eingreifen ist eine frühzeitige Diagnose und Behandlung jedoch entscheidend, da sich der gesamte Organismus unter Einwirkung der Umwelt entwickelt (vgl. Ayres 1979, S. 18). In den ersten Lebensjahren bestehen daher die größten Chancen für eine Einflußnahme von außen. Welche Bedeutung hat eine Musik- und Bewegungserziehung für MCD-Kinder? Um diese Frage beantworten zu können, ist es notwendig zu bedenken, daß Musik und Bewegung sensorische Integration fördern, d. h. den »... Prozeß des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke...« unterstützen, so daß das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann« (Ayres 1984, S. 37). Musik ist ein Medium, das dem Menschen vom Mutterleib an vertraut ist, mit dem er aufwächst und sehr unterschiedliche emotionale Zustände verbindet. Das Medium Bewegung ist die erste sich entwickelnde Funktion des Menschen und ein Akt der Eigenständigkeit, der das Leben kennzeichnet. Als frühester

Kommunikationsform kommt ihr eine überaus große soziale Bedeutung in den ersten Lebensjahren zu und späterhin als nonverbale Ausdrucksform. Die physische und psychische Verfaßtheit eines Menschen spiegelt sich unwillkürlich und unbewußt in seiner Bewegung wider, da diese immer ganzheitlich vollzogen und erlebt wird. Die kausale Verknüpfung zwischen motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Faktoren bewirkt, daß besonders über bewegungs-therapeutische Maßnahmen Einfluß auf die gesamte Persönlichkeit und deren psychophysische Konstitution genommen werden kann. Dieser Punkt ist gerade auch für MCD-Kinder von großer Wichtigkeit.

Das Anliegen der Musik- und Bewegungserzieher/-innen, Musik und Bewegung als Einheit erlebbar zu machen, gründet in der Erfahrung, daß die beiden Medien vielfach in Verbindung miteinander auftreten und sich gegenseitig beleben. Die Richtziele einer allgemeinen Musik- und Bewegungserziehung wie z. B. elementares Instrumentalspiel, Musikhören, Bewegung und Tanz, Instrumentenbau, Singen und Sprechen können auch für die Arbeit mit MCD-Kindern ihre Gültigkeit haben, vorausgesetzt, daß die Ziele den Kindern entsprechend modifiziert werden. Insgesamt jedoch verlagert sich der Schwerpunkt der Arbeit auf den sozialen Bereich und den Ausgleich bzw. die Verbesserung der Teilleistungsschwächen. Dabei ist bei sämtlichen Aufgabenstellungen zu beachten, daß die Kinder zwar gefordert, nie aber überfordert werden, da dies bei ihnen sehr schnell Frustration, Aggression und vor allem Versagensängste auslöst. Es geht primär darum, durch die Medien Musik und Bewegung einen dialogischen Prozeß zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern in Gang zu bringen, der den sprachlichen Austausch (häufig ein Schwachpunkt bei MCD-Kindern) überflüssig macht und die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder fördert. Da jede musikalische oder motorische Aktion eine Reaktion provoziert, sind die Kinder stark motiviert, sich auf Instrumental- und Bewegungsspiele einzulassen. Die Erfahrung, daß sie Musik selbst erfinden und gestalten können und ihre Bewegung die begleitende Musik zu verändern vermag, hilft ihnen, Selbstbewußtsein und Identität aufzubauen.

Die Schulung und Differenzierung des kindlichen Ausdrucksvermögens vollzieht sich im Umgang mit bildhaften Vorstellungen und verschiedenen Materialien (Bälle, Tücher, Stäbe, Seile, Reifen etc.), die die kindliche Phantasie und Kreativität, Wahrnehmung (Farbe, Form, Größe), Sprache und Kommunikationsfähigkeit anregen und die Angst vor Kontaktnahme verringern. Lieder und Tänze unterstützen mittels ihrer klaren, überschaubaren

Form die Entwicklung des Gruppenbewußtseins sowie des Gefühls für Raum und Zeit und deren Strukturiertheit (vorne – hinten, oben – unten, links – rechts, lang – kurz). Rhythmus, Phrasenlänge, Melodieverlauf und ebenso die Gesamtgestalt eines Tanzes erfassen die Kinder zwar erst nach mehrmaligem Hören und Tun, üben dabei aber lustvoll und spielerisch gerade an ihren Schwächen, die Wahrnehmung, Koordination, Reaktionsvermögen und intermodalen Austausch betreffen.

Da viele MCD-Kinder Sozialisationsprobleme (Einhalten sozialer Regeln, Außenseiterposition in Schule und Kindergarten) haben, kommt dem Umgang mit Spielregeln, an denen sich die Kinder orientieren können, eine besondere Bedeutung zu. An ihnen lernen die Kinder, ihren Platz für sich in Anspruch zu nehmen, Grenzen zu akzeptieren und ihnen zu vertrauen.

Als Beispiel und zur Veranschaulichung der Ziele und Inhalte des Musik- und Bewegungsunterrichts mit MCD-Kindern soll die Beschreibung eines Spielliedes beitragen. »Das Lied vom wilden Tier« (Haselbach, Nykrin, Regner [Hrsg.]: Musik und Tanz für Kinder – Musikalische Grundausbildung. Lehrerkommentar S. 329ff.) bildet den Rahmen für ein Fangenspiel und ist eine in sich abgeschlossene Spielform, die für eine MCD-Kindergruppe variiert und in Zusammenhang mit einem Märchen eingeführt wurde. Sie bietet zwei Sonderrollen, das »wilde Tier« und den Paukenspieler, an, die miteinander insofern verbunden sind, als die Pauke das »wilde Tier« symbolisiert und sein Auftreten immer begleitet. Zur Einleitung und Umrahmung des Fangenspiels singen die Kinder das Lied und gehen dazu im Raum spazieren. Wenn sie bis zwölf gezählt haben, darf das »wilde Tier« (= ein Kind) aus seinem Versteck kommen und die anderen Kinder fangen, solange die Pauke erklingt. Das Spiel ist zu Ende, wenn entweder alle Kinder gefangen sind oder das Kind an der Pauke aufhört zu spielen; auch dann muß sich das »wilde Tier« zurückziehen bzw. seine Rolle an ein anderes Kind abgeben. Ebenso gibt auch das Kind an der Pauke seine Rolle weiter, und das Spiel kann von vorne beginnen.

Da dieses Spiellied mit viel Bewegung verbunden ist und motorische Geschicklichkeit erfordert, eignet es sich besonders für MCD-Kinder, die auf diese Weise ihren Bewegungsdrang und ihre Aggression kanalisieren und ihre motorische Leistung verbessern können. Das Spiel schult ihre Raum- und Eigenwahrnehmung und motiviert selbst antriebsarme Kinder zur Bewegung. Ebenso wird die Konzentrationsfähigkeit der Kinder geübt, indem bestimmte Tätigkeiten miteinander verknüpft sind und zu einem bestimmten Zeit-

punkt erfolgen: spazierengehen bis Schlag zehn, klopfen um elf, weglaufen nach zwölf Triangel-schlägen. Das Kind an der Pauke hat eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe, weil ohne sein Mitspielen das »wilde Tier« gar nicht fangen darf. Die Rollenübergabe, die soziale Übung des Spiels gewährleistet, daß jedes Kind einmal die Chance hat, »wild« zu sein und »auf die Pauke zu hauen«.

Wie aus dem ersten Teil des Artikels hervorgeht, ist die minimale cerebrale Dysfunktion eine multimodale Hirnreifungsstörung, die eine mehrdimensionale therapeutische Behandlung erforderlich macht (vgl. Bauer 1986, S. 90). Musik- und Bewegungserziehung als eine multisensorische Erziehungsform schließt Methodenvielfalt in ihr Konzept mit ein und wird darum der Problematik der MCD-Kinder gerecht. Sie ist prinzipiell nicht leistungsorientiert, weil eine entspannte, spielerische Atmosphäre die Voraussetzung für den heilpädagogischen Erfolg und das Erleben und Bewußtwerden der eigenen Leistungsfähigkeit bildet. Ihr Ziel ist es, den Kindern einen Leistungsanreiz, an dem sie sich erproben können, zu bieten, ihnen einen Freiraum für ihre sozialen Bedürfnisse und musikalischen und tänzerischen Fähigkeiten zu eröffnen und ihr Selbstwertgefühl durch lustbetonte Erfahrungen und Erfolgserlebnisse zu stärken. Wieviel Freude, Befriedigung und Gewinn ein Kind jedoch letztlich aus der Begegnung mit Musik und Tanz ziehen wird, hängt maßgeblich von seiner persönlichen Beziehung zu den LehrerInnen und ErzieherInnen ab, die seine Erfahrungen mit Musik und Tanz entscheidend mitgeprägt haben.

#### LITERATUR:

- Ayres, A. Jean: Lernstörungen. Sensorisch-integrative Störungen. Berlin, Springer 1979
- dies.: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin u. a., Springer 1984
- Bauer, Annette: Minimale cerebrale Dysfunktion und/oder Hyperaktivität im Kindesalter. Berlin u. a., Springer 1986
- Ruf-Bächtiger, Lislott: Das frühkindliche psychorganische Syndrom. Minimale cerebrale Dysfunktion, Diagnostik und Therapie. Stuttgart (Thieme) 1987

## Das Instrument als Identifikations- und Projektionsobjekt in der Musiktherapie

Christine Zehnder-Imhof

Die Rolle des Musikinstrumentes als Identifikations- und Projektionsobjekt soll hier am Beispiel einer Musiktherapie mit einem 12jährigen Jungen gezeigt werden. Zum Zeitpunkt, an dem dieser Bericht erstellt wurde, ist die Therapie noch nicht beendet. Es kann also kein kompletter Therapieverlauf gegeben werden. Es ist auch nicht meine Absicht, in diesem Bericht über das gewählte Thema hinaus einen umfassenden Abriss der therapeutischen Interventionen zu geben.

Zur Vorgeschichte des Patienten: Der Junge, er sei hier Manuel genannt, war mit 9 Jahren an einem bösartigen Tumor eines inneren Organs erkrankt. Nach mehreren stationären Aufenthalten, Operation und Chemotherapien konnte Manuel ca. 1 Jahr später als gerettet und gesund entlassen werden. Die schulischen Defizite glich er durch Klassenwiederholung bestens aus, und auch sonst schien alles beim alten zu sein. Er entschied sich gegen das Gymnasium und ist derzeit ein durchschnittlich guter Schüler in der Hauptschule.

Als Manuel 10½ Jahre alt war, begannen seine Schlafstörungen. Er konnte, obwohl er oft schon um 18.00 Uhr müde war, nicht vor 22 oder 23 Uhr einschlafen und erwachte auch sonst noch nachts. Sein Allgemeinzustand verschlechterte sich, seine Kräfte ließen nach und auch seine schulischen Leistungen. Nachdem Manuel erst ganz stark war und gesund werden wollte, schien er nun erschöpft und tief beunruhigt. Die Eltern befürchteten einen Rückfall und stellten Manuel einem Arzt vor. Es bot sich diesem das Bild einer psychischen Reaktion auf die Krebserkrankung.

Die Entscheidung zur Musiktherapie wurde nicht nur getroffen, weil Manuel selber sagte, er liebe Musik und wolle ja auch Trompete lernen, sondern weil einerseits ein positiver Bezug zur Musik bei ihm bestand und andererseits die krankheitsbedingte Vorerfahrung ein Therapieverfahren mit großen nonverbalen Anteilen nahelegte.

Zu Beginn der Therapie wollte Manuel jedes Instrument kennenlernen und ausprobieren. Zur Auswahl standen:

Marimbaphon, Tempelblocks, Kalimbaphon, Glockenspiel, Gitarre, 4 Congas, Bongos, Schlagzeug, große Acrylpauke, verschiedene kleine Trommeln, Großer Gong, hängendes Becken, Chinesi-



sche Glocken, Klangschalen, Regenmacher (Rasselstab), kleines Jagdhorn, kleines Schlagwerk, 2 Baßklangstäbe, Djembe.

Anfangs war Manuel auf Spielangebote angewiesen, denn er war eher schüchtern. Seine Phantasie aber war sehr lebhaft. So gelang es ihm ohne Mühe, sich Geschichten auf der Conga gespielt vorzustellen. Dies wurde dann auch unser Weg.

Allmählich begann er dann auch, Begebenheiten aus seinem Alltag zu erzählen und wünschte, sie auf den Instrumenten darzustellen.

Anfangs waren es Dinge, die nicht sehr nahe gingen. Dann berichtete Manuel jedoch von Ereignissen, die ihn belasteten, z. B. eine Kränkung durch einen Lehrer.

Das Schlagzeug stellte sich schon sehr bald als Manuels Lieblingsinstrument heraus. Die Person »Manuel« wird im musikalischen Rollenspiel meistens durch dieses Instrument dargestellt. Er ließ sich einen einfachen »8-Note-Rock-Rhythmus« zeigen, den er auch sehr bald gut beherrschte. Besonders gern mochte er, wenn dazu auf dem Marimbaphon improvisiert wurde. Das Duo Schlagzeug und Marimbaphon, wobei letzteres wechselnde Personen darstellte, festigten Manuels Vertrauen in die Musiktherapie.

Seine Schlafstörungen wurden in der Therapie immer wieder angesprochen, ohne daß die Ursache verbalisiert werden konnte. Nur das Wachbleiben ließ sich spielen. Eines Tages jedoch spielte Manuel, was ihn nachts am Einschlafen hinderte: Die »Chips«:

(Intensivstation auf der Krebsstation seines Krankenhauses.) Bilder seines Aufenthaltes dort stiegen auf und er stellte sich das Instrumentarium dafür zusammen:

Seine Mutter – Kalimbaphon

Krankenschwestern – Tempelblocks

Die Ärzte – Gong

Die Maschinen – Nagelspiel

Die Schmerzen – Regenmacher (Rasselstab)

Vater und Schwester – Schlitztrommeln

Manuel – Glockenspiel

Er gab genaue Spielanweisungen; ich sollte u. a. die Schmerzen spielen, die immer wieder da waren.

In dieser Stunde hatte Manuel begonnen, die Ereignisse um seine Erkrankung zu spielen, anzuschauen und zu besprechen. Er spielte mehrere Stunden hintereinander die »Chips«. Der »Regenmacher« bekam immer wieder seine Rolle: die Schmerzen. Sie waren das Hauptthema. Auch sonst blieb die Rollenverteilung weitgehend gleich. Die Schlafstörungen waren kein Thema mehr, sie waren sehr viel besser geworden. Dadurch auch die Schulleistungen.

Nach einigen Stunden wechselte Manuel das

Thema und spielte wieder Schulprobleme (vor allem ungerechte Behandlung durch die Lehrer) und andere Begebenheiten. Er wählte stets das Schlagzeug für seine Person.

Die Gesprächsrunde zu Beginn der Therapie-stunde war ein fester Bestandteil des Stundenablaufes geworden. Manuel erzählte flüssig und sprang oft von einem Thema zum anderen. Er sprudelte und hatte manchmal Mühe, sich für ein Spielthema zu entscheiden.

Es folgte nun eine Phase des Ruhens. Manuel beschäftigte sich mehr mit dem Hier und Jetzt als mit der Vergangenheit. Diese holte ihn jedoch bald wieder ein, als Manuel erfuhr, daß seine Therapiezeit in ca. 6 Wochen ablaufen würde. Er bekam Angstzustände und fiel in der Schule zusammen. Der drohende Verlust machte ihm schwer zu schaffen. Die Verarbeitung seiner Erlebnisse war noch nicht gefestigt genug.

Manuels Situation wird zusätzlich noch schwieriger, weil er sich am Anfang eines neuen Lebensabschnittes – der Pubertät – befindet. Er beginnt sich nun von seiner Mutter zu lösen. Diese war während seiner Krankheit beinahe Tag und Nacht bei ihm, so daß die Beziehung der beiden sehr eng wurde. Umso schwieriger für Manuel, seinen natürlichen Weg zu gehen. Er hat große Angst, seine Mutter zu verlieren und allein dazustehen. Der Vater hat wenig Zeit für die Kinder und ist auch in der Therapie kaum anwesend.

Vor Weihnachten brachte Manuel ein Kuscheltier mit, das er vom Krankenhaus zu Weihnachten als Geschenk bekommen hatte. Damit war das Thema wieder da. Manuel spielte Weihnachten im Krankenhaus und wie er das Kuscheltier bekommt. Er wollte für die nächsten Stunden das Fotoalbum mit den Bildern aus dieser Zeit mitbringen.

Zur nächsten Stunde, sie fand nach Weihnachten statt, wurde er jedoch von seiner Mutter gebracht. Manuel sah erbärmlich aus, war schwach und sprachlos. Seit einer Woche hatte er beinahe nicht mehr geschlafen. Eigentlich wollte er gar nicht zu dieser Stunde kommen, denn so erbärmlich wollte er nicht erscheinen. Sein Zustand war alarmierend, die Angst – auch der Eltern – groß. Ein Rückfall? Zum Glück nicht! Er war nicht in der Lage, ein Instrument zu spielen, saß bloß da und schaute zu, wie die Mutter mir Fotos zeigte. Fotos von einem todkranken, kahlköpfigen Kind, in allen Stadien seiner Krankheit.

Der Einbezug der Mutter zeigt, wie stark die Angst vor der Trennung ist. Trennung heißt auch Tod. Manuel hatte sich schon – wie nur wenige Kinder – mit dem Tod beschäftigt. Das Thema war in dieser Stunde jedoch noch nicht ansprechbar.

In der nächsten Stunde sah Manuel besser aus, er hatte besser geschlafen. Da er von sich aus nicht

von der letzten Stunde sprach, knüpfte ich dort an, griff die Erinnerungen und Fotos auf und fragte ihn schließlich direkt, ob er Angst vor dem Tod habe. Er stutzte und erzählte mir daraufhin von seinem damaligen gleichaltrigen Zimmernachbarn, er sei hier Richard genannt, der inzwischen an seiner Leukämie verstorben ist. Manuel war nach seiner Erzählung sehr schweigsam, nahm den Spielvorschlag »Manuel und Richard in seinem Zimmer« an und ergänzte ihn mit: »... und Richards Tod«. (Der Junge starb nicht in diesem Zimmer, sondern auf der Intensivstation, so daß Manuel nicht unmittelbar Zeuge davon war.) Folgende Instrumente wurden gewählt:

Manuel spielte auf dem Schlagzeug.  
Richard, von mir auf dem Marimbaphon gespielt. Den Tod sollte ich auf der Pauke spielen.

Das Gefühl wollte M. auf dem Glockenspiel darstellen.

»Wenn R. tot ist, spielen nur noch die Trommeln«, war seine Regieanweisung.

Das Gefühl »vergaß« Manuel zu spielen. Er spielte die Trommeln und »zufällig« ein paar Töne auf dem Marimbaphon, nachdem Richard gestorben war. Als ich ihn im Gespräch nach dem Spiel darauf ansprach, sagte er: »Irgendwie lebt Richard ja weiter«, es sei wohl die Erinnerung gewesen. Daraufhin wurde ein Gespräch über Trauer und Abschied möglich. Meine Interpretation, sein Körper sei gesund, die Krankheit überwunden, jedoch die Trauer und Angst noch nicht, nahm Manuel an, und schwieg dann. Als ich ihn fragte, was er jetzt spielen möchte, sagte er: »Trauer und Angst«. Er brauchte alle Instrumente. Er spielte sehr rhythmisch und markant. Daraufhin wechselte Manuel das Thema. Es war genug zu diesem Zeitpunkt.

In der folgenden Stunde brachte Manuel das Fotoalbum nochmals mit, erzählte ruhig und entspannt. Er ging dann zum Thema seines momentanen Lieblingsbuches über, aus dem er Szenen spielte.

Nach dieser zweiten Phase der Beschäftigung mit den Ereignissen um seine Erkrankung wünschte sich Manuel in der folgenden Stunde die Spiele der allerersten Musiktherapiestunde. Es war erstaunlich, wie genau er sich nach ca. 7 Monaten noch daran erinnerte. Nach diesen Spielen sprang er gleich in die Zukunft und wünschte sich das Spiel »Manuel als 18-20-jähriger«. Hierfür wählte er wieder das Schlagzeug für sich.

Zur Zeit der Verfassung dieses Artikels sind seine Schlafstörungen fast vorbei. Er erzählt, daß er abends innerlich noch die in der Stunde selbst gespielte Musik hört und dies ihm beim Einschlafen hilft. Deshalb will er gerne noch eine Weile weiter in die Musiktherapie kommen. Die Therapie ist verlängert, und wir haben noch ca. 20 Stunden

(= 5-6 Monate) Zeit, den zur Zeit guten Zustand zu festigen. Der Blick in die Zukunft zeigt bereits eine Stabilisierung an. Er beschäftigt sich mit Berufsplänen, erzählt ausführlich von seiner momentanen Lieblingsbeschäftigung: Reiten und pflegen »seines« Pflegepferdes. Wir spielen dies auch, wobei eine tiefe Harmonie und Zuneigung zwischen Pferd (Marimbaphon und Schlagzeug) und Reiter (Schlitztrommel und Schlagzeug) zu hören ist.

Rückblickend läßt sich gut nachvollziehen, wie wichtig bestimmte Instrumente für den Verarbeitungsprozess seiner Erlebnisse waren. Das Schlagzeug als zentrales Identifikationsinstrument, mit dem er sich als starken, gesunden Jungen, der sich mit allen möglichen Themen auseinandersetzt, spielt.

Das Glockenspiel ist der kranke, schwache (sterbende?) Junge oder dessen zarte, feine Gefühle. Das Marimbaphon tritt immer im Duo auf und übernimmt die wechselnden Rollen von Manuels Gegenüber. Der Gong wurde fast immer zum Anfang und Ende eines Rollenspiels eingesetzt oder aber für Rollen, die Manuel als mächtig empfand, so z. B. die Ärzte (Anfang und Ende durch sie?). Der Junge kennt nun die zur Verfügung stehenden Instrumente ganz genau und setzt sie entsprechend seinen Vorstellungen im musikalischen Rollenspiel ein. Sie ermöglichten Manuel den Zugang zu vorerst unbewußten und unaussprechbaren Dingen in seinem Innersten und deren Verarbeitung.

---

## Grundsätzliche Überlegungen und ein Praxisbericht zur sozialpädagogisch orientierten musikalischen Arbeit mit Jugendlichen

---

Jürgen Kampik  
Michel Widmer

Der folgende Beitrag will Einblick geben in die theoretischen Hintergründe einer sozialpädagogisch orientierten musikalischen Jugendarbeit und in die konkreten Abläufe einer Gruppenarbeit im Salzburger Jugendzentrum Mark. Michel Widmer ist Lehrbeauftragter am Orff-Institut für das Fach Lehrübung im Schwerpunkt »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik«.

Jürgen Kampik ist Absolvent dieses Schwerpunktes und war als Studierender ein Jahr lang an der Arbeit im Jugendzentrum beteiligt und ist zur Zeit in verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfe tätig. Unterschiedlichste Formen kulturpädagogischer Praxis haben in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt Einzug in die Sozialpädagogik gehalten. Zielperspektiven einer sozialpädagogisch orientierten Kulturarbeit, oft auch Soziale Kulturarbeit genannt, sind das Initiieren von Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung, Bildung, Veränderung und Gestaltung der eigenen Lebensweise und der Umwelt durch die Auseinandersetzung mit ästhetisch-kulturellen Mitteln, um zur Bewältigung von Lebensschwierigkeiten ihrer Adressaten beizutragen. In einer sozialpädagogisch orientierten Jugendkulturarbeit sollen vielfältige sinnliche Erfahrungen im Umgang mit Materialien und Ausdrucksmöglichkeiten angeboten werden, um einen aktiven Kontakt zur Umwelt zu fördern. Jede Jugendarbeit, die sich eines künstlerischen Mediums bedient, steht in der Spannung zwischen künstlerischem Anspruch und den sozialen und kommunikativen Bedürfnissen und Beziehungen der beteiligten Jugendlichen. An dieser Stelle seien einige Fakten und Gedanken zum Stellenwert von Musik, hier speziell Popmusik genannt, die für den größten Teil der heutigen Jugend im deutschsprachigen Lebensraum Gültigkeit haben. Wir verstehen unter Popmusik die Gesamtheit der in der anglo- und afro-amerikanischen Tradition stehenden Rock- und Popmusik. Ein Großteil der Jugendlichen hat ein sehr reges Interesse an Popmusik. »61% aller jungen Leute halten Rockmusik für ihre Musik. Sie geben 63% ihres Taschengeldes für Platten und Musikassettens aus. Pro Monat sind das im Schnitt DM 50,-. Die Elf- bis Achtzehnjährigen kaufen die meisten Platten überhaupt.«<sup>1)</sup> Durch die Entwicklung der Massenmedien (Radio, TV, Kino, Schallplatte, Musikvideo) und ihr Vordringen bis in den letzten Winkel des Alltags erleben die meisten Jugendlichen Musik fast ausschließlich als Konsumgut, dessen perfekte Inszenierung und technische Klangqualität oft zu resignativer Passivität verleitet. Trotzdem hat sich durch die Ausbreitung und Entwicklung der Popmusik seit den fünfziger Jahren das Interesse am eigenen Musizieren und am Erlernen eines Instruments bei Jugendlichen seit dem Jahre 1966 fast verdoppelt. So erlernen ca. 17% der Zehn- bis Achtzehnjährigen ein Instrument.<sup>2)</sup> Popmusik ist für viele Jugendliche mehr als nur Musik. Für Jugendliche aus allen gesellschaftlichen Schichten stellt der Umgang mit den verschiedenen populären Musikrichtungen Kommunikationsanlässe bereit und bietet sich an als persönliche Ausdrucksmöglichkeit, als Feld zur Erprobung eigener Identität und sozialer Rollen. In keinem anderen von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Bereich en-

gagieren sich so viele Jugendliche emotional so stark.

Gerade im Bereich der Arbeit in Jugendzentren hat man es oft mit Jugendlichen zu tun, deren Entwicklung durch Faktoren wie fehlender Schulabschluß, chancenarme Berufsperspektive, ergebnislose Stellungsuche, Probleme im Elternhaus, Zugehörigkeit zu einer Randgruppe, Ausländer oder auch mangelnde finanzielle Ausstattung zur Teilhabe am kommerziellen Freizeitbetrieb, beeinflußt wird. Die meisten Jugendhausbesucher haben niemals ein Instrument gelernt und kennen Musikstunden nur aus dem Schulunterricht. Viele dieser Jugendlichen haben trotz der »Sinzertrümmerung«, die ihre gesellschaftliche Situation kennzeichnet, »Durst nach Sinn und Erlebnis«. <sup>3)</sup> Oftmals versuchen sie diesen Durst mit Popmusik zu löschen, dabei wird der Umgang mit Popmusik für viele Jugendliche zur Grundlage ihrer Weltanschauung. Im Popmusikgebrauch (Hören und Kennen von Musik und Videos, »Fan-Sein«, Cliquentreffs, Tanzen) können sie emotionale Sicherheit erfahren, die ihnen helfen kann, die verunsichernden Strukturen und Abläufe der heutigen Wirklichkeit auszuhalten und zu verstehen. Aus dieser Situation heraus entwickelt sich bei vielen Jugendlichen immer wieder ein »(...) bedenklicher kultureller Ethnozentrismus (...): wer nicht ihren Musikgeschmack teilt, gehört nicht zu ihnen, manchmal sogar zur Feindesgruppe.«<sup>4)</sup> Durch die aktive Arbeit mit Musik können sich aufgrund der verschiedenen nationalen und kulturellen Hintergründe und Geschmacksrichtungen, der an einer Gruppenarbeit beteiligten Jugendlichen, leicht Querverbindungen zu anderen kulturellen Milieus herstellen lassen. Dies kann zu einer größeren Akzeptanz untereinander und zur Öffnung von zu eingeschränkten kulturellen Geschmacksstandards und Blickwinkeln führen.<sup>5)</sup> Darüber hinaus kann durch einen aktiven und kreativen Umgang mit Popmusik vielen Jugendlichen der Zugang zum oftmals verschütteten eigenen Singen, Musizieren und Tanzen ermöglicht werden. Diese Erfahrungen können ihnen Freude über eigene schöpferische Fähigkeiten vermitteln und sie zum lustvollen Umgang mit Klängen, Rhythmen und Melodien animieren. Nun zur Arbeit im Jugendzentrum Mark in Salzburg: Der Popmusikworkshop existiert seit März 1989 als kostenloses Dauerangebot. Von WS 89/90 bis SS 91 stand die Gruppenarbeit im Rahmen des Pflichtfaches »Lehrübung« den Studierenden des Orff-Institutes als Praxisfeld zur Verfügung. Die Gruppe bestand aus ca. zwölf Personen, überwiegend männlichen Geschlechts und österreichischer, deutscher und jugoslawischer Nationalität. Etwa die Hälfte besuchte noch die Schule, die anderen waren je zur Hälfte in Ausbildung oder arbeitslos. Die Altersspanne lag zwischen vierzehn und ein-



undzwanzig Jahren. Da keine Anwesenheitspflicht bestand, war die Gruppe selten vollzählig. Interessierte Jugendliche konnten jederzeit in die Gruppe hereinschnuppern und einsteigen.

Der Workshop wurde so gestaltet, daß Anfänger wie auch Fortgeschrittene zusammenspielen konnten. So spielte z. B. ein erfahrener Gitarrist mit einem Anfänger, zu dessen Unterstützung dieselbe Rhythmusgitarrenstimme. In der Einleitung oder bei einem Solo konnte er seine fortgeschrittenen Kenntnisse einsetzen. Gab es für das Schlagzeug mehrere Interessenten, so wurde von Song zu Song gewechselt und mit den anderen Trommlern ein Percussionsarrangement gestaltet. Das Percussionsspiel wurde von den Jugendlichen allerdings nicht so hoch bewertet wie das Spiel der übrigen Instrumente. Wir versuchten immer wieder – leider ohne großen Erfolg – dieses Instrumentarium durch packendes und stilgemäßes Spiel und durch sozial-kommunikative Spiele aufzuwerten.<sup>6)</sup> Die Klang- und Spielmöglichkeiten der Percussion lagen wohl außerhalb der Geschmacks- und Identifikationswelt der meisten Gruppenmitglieder. Es wurden oftmals Rollenwechsel angestrebt, um das musikalische Gefüge von verschiedenen Seiten erleben zu können (als Sänger/in, Gitarrist/in, Bassist/in, Percussionist/in).

Nicht nur bei der Verteilung der Instrumente waren die Jugendlichen maßgeblich an den Entscheidun-

gen beteiligt. Auch die Auswahl der Stücke und ihre musikalische Gestaltung wurde mit unserer Beratung von den Jugendlichen bestimmt. Dabei hatten ostinate Spielweisen und improvisatorische Elemente eine sehr große Bedeutung. Aufgrund der verschiedenen Vorlieben ergab sich eine stilistische Vielfalt (von Surf über Folkrock bis Heavy Metal), die allen Beteiligten etwas bot und einzelne über ihren »musikalischen Schatten« springen ließ. Im Sommer 1991 gab der Workshop ein selbstzusammengestelltes Konzert im Jugendzentrum.

Das bisher Gesagte macht es notwendig, über unsere Rolle als Lehrer oder Leiter, vielleicht Betreuer, innerhalb der Workshop-Gruppe zu sprechen. Wie auch immer – ein ganz wesentlicher Aspekt unserer Rolle ist unsere fachliche Kompetenz in Sachen Rock und Pop. Dazu gehört das Wissen über Geschichte, Stile, Gruppen und Musiker der Popmusik und solide Grundkenntnisse der Hauptinstrumente (Gitarre, Baß, Keyboard, Drumset, Percussion) und eigene Spielerfahrung in Popmusikgruppen und die Fähigkeit, das gewünschte Material vereinfachen zu können, ohne dessen Charakter zu verändern. Die Jugendlichen erkennen diese Sachautorität an, haben aber eine sehr empfindliche Antenne für darüber hinausgehendes autoritäres Verhalten von unserer Seite, denn viele sind durch negative Erfahrungen im Umgang mit Autoritäten (Eltern, Lehrer, Meister, Behörden ...) geprägt. Wir versuchen

ihnen partnerschaftlich zu begegnen, auf der einen Seite ohne Anbiederung an den jugendlichen Geschmack und mit dem Zeigen und Ausdrücken von Kritik, Unbehagen und Grenzen, auf der anderen Seite mit Liebe zur Musik und Respekt von ihrer Lebensweise und ihrem musikalischen Geschmack. Aus solch einer Workshoparbeit entwickelten sich oftmals Bandzusammenhänge bei den beteiligten Jugendlichen. Diese »Bands« üben an je einem festgelegten Abend im Musikraum des Jugendzentrums. Für die Zukunft wird der schalldämmte Ausbau eines zweiten Übungsraumes geplant, um den beteiligten Jugendlichen genügend Raum für ihre musikalischen Aktivitäten zur Verfügung stellen zu können. Die Veranstaltung von einem jährlichen Musikflohmart, einer Musikwochenendfreizeit und öffentliche Präsentationen des Workshops und der im Hause spielenden Bands runden die musikpädagogische Arbeit im Jugendzentrum Mark ab.

Wir leben heute in einer Zeit, die sehr stark von Popmusik geprägt ist. Jugendarbeitsangebote, die eine Verbindung von elementar-musikalischem und sozialem Lernen im Umgang mit Popmusik ermöglichen, entsprechen der Idee, die Lebenswelt von Jugendlichen in den Mittelpunkt von Jugendarbeit zu stellen. Die sich daraus ergebenden Möglichkeiten sollten intensiver genutzt werden.

- 1) Groß, Werner: Jede Menge Phon - bis zur Ohramputation. In: Jugend und Gesellschaft, Nr. 8, 1985
- 2) Vgl.: Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.), Jugendstudie: Jugendliche und Erwachsene '85, Bd. 2, Leverkusen 1985, S. 132
- 3) Vgl.: Zacharias, Wolfgang: Funktion und Bedeutung ästhetischer Erziehung in der Kulturpädagogik. In: Jugendkulturarbeit, herausgegeben von der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1983, S. 73
- 4) u. 5) Vgl.: Baacke, Dieter u. A.: Jugendliche im Sog der Medien. Opladen 1989, S. 130/31
- 6) Vgl.: Widmer, Michel: Spielesammlung zum kreativen Umgang mit Pop-/Rockmusik in der Jugendarbeit. In: Hering, Hill, Pleiner (Hrsg.): Praxishandbuch Rockmusik und Jugendarbeit. Opladen 1992

## Verwendung unterschiedlicher künstlerischer Medien innerhalb der musikalischen Heilpädagogik mit geistig behinderten Erwachsenen

Eva Keilhacker

Während meiner musikalisch-heilpädagogischen Tätigkeit bei der Lebenshilfe Salzburg schufen einzelne geistig behinderte Erwachsene ohne viel Zutun meinerseits eine Reihe von poetischen Gestaltungen. Diese Texte waren eigentlich Zufallsprodukte - so kam es mir jedenfalls vor. Sie faszinierten mich, sie sprachen mich sehr an - teilten sie doch tiefe Erlebnisse und Empfindungen der Menschen mit, die sie geschaffen hatten.

Ich begann darüber nachzudenken, wie es zu diesen Gestaltungen gekommen war, und ich kam darauf, daß das Entstehen dieser scheinbaren »Zufallsprodukte« von den verschiedensten Faktoren begünstigt war, die einen guten Boden dafür bereitet hatten. Dabei handelte es sich um Bedingungen und Vorgehensweisen, die offenbar für die Arbeit mit den verschiedensten künstlerischen Medien förderlich sind.

Vielfältige Vorerfahrungen mit anderen Medien hatten also das Entstehen der poetischen Werke begünstigt oder in dieser Form und Ausdruckskraft überhaupt erst ermöglicht. Ich hatte es mit einem Phänomen zu tun, das zu einem Teil sicherlich meiner intermedialen Arbeitsweise zu verdanken war.

Bisher hatte ich in meinen musikalisch-heilpädagogischen Einzel- und Gruppenstunden hauptsächlich mit Musik, aber auch mit Bewegung, Tanz, szenischem Spiel, Farben, Papier, Tüchern, Reifen, Bändern und Naturmaterialien gearbeitet. Die poetische Gestaltung war neu hinzugekommen. Sie erwies sich als besonders geeignet, tiefe persönliche Eindrücke in eine mitteilbare Form zu bringen.

Für mich waren diese Erfahrungen und Überlegungen ein Anstoß, mich näher mit dem Thema des Einsatzes verschiedener künstlerischer Medien innerhalb der musikalischen Heilpädagogik zu beschäftigen.

### 1. Zur Bedeutung künstlerischer Medien für heilende Prozesse

Sich ausdrücken zu können, ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Mensch-Seins. »Ich kann mir

keinen Zustand denken, der unerträglicher und schmerzhafter wäre, als bei lebendiger und schmerzgefüllter Seele der Fähigkeit beraubt zu sein, ihr Ausdruck zu verleihen« (Montaigne, zitiert nach Haselbach 1991, S. 8). Frohne (1983) erklärt die Zusammenhänge zwischen Ausdrucksbedürfnis, künstlerischer Gestaltung und der Bedeutung künstlerischer Medien im Heilprozeß in Anlehnung an Zuckerkandl folgendermaßen: Wir haben das Grundbedürfnis, die Ein-drücke aus unseren Begegnungen mit der Welt aus-zudrücken. Eine Möglichkeit des Aus-drucks ist die künstlerische Gestaltung. In ihr werden die zwei Pole des menschlichen Bewußtseins (analytischer/ ganzheitlicher Pol) vereinigt. Zuckerkandl bezeichnet deshalb die Kunst als »Pontifex maximus«. »Über die Kunst können wir die Tiefe des Realen, des Gegebenen erleben bzw. Sinn hinter den Dingen erkennen sowie dem Sinn Realität geben und Tiefes in den Vordergrund holen« (Frohne 1983, S. 176).

Künstlerischer Ausdruck wurde immer schon im Heilprozeß angewendet. »Nicht nur, daß Heilen selbst als Kunsthandwerk aufgefaßt wurde (Heilkunst), sondern es war und ist auch heute noch bei vielen Stämmen und Kulturen der künstlerische Ausdruck selbst wesentlicher Bestandteil der Heilmethoden« (Knill 1983, S. 189).

Frohne fährt fort: »Wenn künstlerisches Gestalten als »eine Weise des Entgegenschens des Menschen auf die Begegnung mit der Welt« verstanden wird, dann bezieht sich ein zu therapeutischen Zwecken eingesetztes künstlerisches Gestalten auf eben diese Möglichkeiten des Entgegenschens, nicht aber auf die Begegnung mit der Welt selbst« (ebd., S. 182). Eine unglückliche oder traumatisch verlaufene Begegnung mit der Welt selbst sei ja nicht rückgängig zu machen, sehr wohl aber sei es möglich, verschiedene altbekannte, aber auch neue Arten des Entgegenschens mit Hilfe künstlerischer Medien durchzuspielen. Dabei habe »dieser Gestaltungsprozeß allein schon (...) lösende und heilende Auswirkungen, die jenen vergleichbar sind, die sich im kindlichen Spiel manifestieren« (S. 182).

## 2. Aspekte intermedialer Arbeit

Während man zunächst von multimedialer Arbeit sprach, verwendet man inzwischen den Begriff der »intermedialen« Arbeit (vgl. Petzold 1987, S. 104). Das hat seinen Grund darin, daß unter der Bezeichnung »multimedial« der willkürliche Einsatz der verschiedenen Medien in der Art eines »Leipziger Allerlei« verstanden wurde. In dem neueren Begriff der »intermedialen« Arbeit wird die Betonung auf die Beziehung zwischen den Medien gesetzt, und somit die Bedeutung der bewußten

Auswahl und des gezielten, theoretisch fundierten Einsatzes der Medien unterstrichen. Für die Auswahl der Medien lassen sich nun verschiedene Kriterien finden (vgl. Frohne 1983):

a) Man kann versuchen, ein Thema mit Hilfe der verschiedenen Medien von unterschiedlichen Seiten her möglichst umfassend auszuleuchten. Dies ist besonders dann hilfreich, wenn aus einem bestimmten Grund nicht verbal und/oder analytisch gearbeitet werden kann und das Thema trotzdem in verschiedenen Dimensionen erfaßt werden soll (*mehrdimensional orientiertes Kriterium*). Dieser Aspekt ist im heilpädagogischen Bereich von besonderer Bedeutung, weil wir hier auch mit Menschen arbeiten, deren verbales Ausdrucks- und rationales Auffassungsvermögen sehr eingeschränkt oder (wie der verbale Ausdruck bei Taubstummen) gar nicht vorhanden ist.

b) Ein bestimmtes Thema kann in sich für ein gewisses Medium besonders geeignet sein (*themenorientiertes Kriterium*). So bietet sich beispielsweise das Dichten für die Auseinandersetzung mit konkreten Problemen an, das Musizieren für den Ausdruck von Atmosphären, die Bewegung für das Ausagieren von Gefühlen, die sich im Körper manifestiert haben, etc.

c) Natürlich richtet sich der Heilpädagoge in der Wahl der Kriterien auch nach Alter, Sozialisation und nach den persönlichen Vorlieben und speziellen Kenntnissen und Fertigkeiten des Klienten, die sich im Verlaufe der gemeinsamen Arbeit zeigen oder entwickeln. Zu verschiedenen Zeitpunkten (bestimmte Tage, bestimmte Phasen des Prozesses) wird der Klient eine unterschiedliche Affinität zu den verschiedenen Ausdrucksmedien zeigen. Auch diese ist zu berücksichtigen (*personenorientiertes Kriterium*).

Selbstverständlich spielen auch persönliche Vorlieben, Kenntnisse und Fertigkeiten des Heilpädagogen eine Rolle.

Wird nun im Verlauf eines heilenden Prozesses mit verschiedenen Medien an den Themen des Klienten gearbeitet, so lassen sich die Charakteristika der Transferarbeit beobachten: »Transferarbeit ist wie ein kybernetisches Modell, in welchem die Erfahrungen hierarchisiert werden: die letzte integriert jeweils alle vorangegangenen« (Frohne 1983, S. 187). Die Medien haben »in ihrer Verknüpfung als Gesamtheit eine zusätzliche übergeordnete Wirkung, die mehr ist als die Summe der einzelnen Medien (Gestalttheorie)« (Knill 1983, S. 193).

Hier schließt sich für mich gedanklich der Kreis zu meinen Überlegungen aus der Einleitung bezüglich des »zufälligen« Entstehens und des starken Ausdrucks der Texte meiner Klienten.

### 3. Bedingungen für das Entstehen intermedialer Ausdrucksprozesse

Bestimmte Bedingungen sind für das Entstehen intermedialer Ausdrucksprozesse förderlich.

Dazu gehört zunächst einmal die Offenheit des Heilpädagogen für die Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse der Klienten, für ihre Themen. Aus der Forderung nach Offenheit ergibt sich die Notwendigkeit einer prozessorientierten Arbeitsweise. Damit ein Klient bereit ist, eigene Themen einzubringen, muß sich eine Vertrauensbasis zum Heilpädagogen bzw. zu den anderen Teilnehmer/innen der Gruppe entwickelt haben. Dies wird durch Empathie des Heilpädagogen und durch Kontinuität der Arbeit ermöglicht. Förderlich ist außerdem, wenn man sich eine gewisse Unvoreingenommenheit den Klienten gegenüber bewahrt, auch wenn man als Heilpädagoge Vorinformationen über sie hat. Oft sind Entwicklungen möglich, die man nicht erwartet und vielleicht verhindert hätte, wenn man sich ein zu starres Bild darüber gemacht hätte. Neben der »offenen« Arbeitsweise ist es günstig, immer wieder allgemeine Übungen zur Förderung der Kreativität durchzuführen.

### 4. Beispiele aus der Praxis: Ansatzmöglichkeiten für intermediales Arbeiten in der musikalischen Heilpädagogik

Hier will ich anhand von zwei Beispielen zeigen, wie sich die intermediale Arbeitsweise innerhalb der musikalischen Heilpädagogik verwirklichen läßt.

#### 4.1. Beispiel für die Bearbeitung eines Themas im intermedialen Transfer (mehrdimensional orientierte Medienwahl)

##### Gruppenarbeit zum Thema »Partnerschaft – Bindung und Trennung«

In einer meiner Gruppen mit geistig Behinderten hatte ich eingeführt, daß jeweils zu Beginn der Stunde einige Lieder gesungen werden. Wir hatten auf diese Weise bereits ein recht ansehnliches Repertoire (hauptsächlich Volkslieder), aus dem die Teilnehmer/innen etwas auswählen konnten. In dieser Gruppe war seit Wochen das schwedische Volkslied »Zum Tanze da geht ein Mädels« der »Renner«, und besonders Marina (der Name wurde von mir geändert), eine begeisterte Sängerin und Tänzerin, wünschte sich immer wieder dieses Lied. So auch in dieser Stunde.

Diesmal brachte ich die Anregung ein, einen neuen Text für das Lied zu finden. Marina übernahm sofort die Führung und in Windeseile entstanden drei neue Strophen zum Lied. Wir sangen das Lied mehrmals mit dem neuen Text, dann machte ich den Vorschlag, dazu zu tanzen. Zwei Teilnehmer/innen gingen darauf ein und setzten den ursprüng-

lichen Text in Bewegung um, wobei sie ein Chiffertuch als »güldenes Band« verwendeten. Durch das Angebot verschiedener Medien konnten die Mitglieder/innen der Gruppe das Thema »Bindung und Trennung« auf die jeweils ihnen gemäße Art und Weise gestalten – entweder mit Hilfe der Sprache, wie im ersten Fall, oder mit Hilfe von Bewegung, wodurch die räumliche und körperliche Dimension hinzukommen.

Näheres zur Textgestalterin: Marina ist eine der wenigen Tagesheimbesucher/innen, die eine glückliche und dauerhafte Beziehung leben. Sie ist seit zwei Jahren mit einem anderen, ebenfalls geistig behinderten Besucher des Tagesheimes befreundet. Ihre Freude über die Beziehung kommt in ihrem Text sehr schön zum Ausdruck. Marina war zum Zeitpunkt der Entstehung des Textes 27 Jahre alt. Sie hat aufgrund einer traumatischen Geburt von klein an epileptische Anfälle und ist in deren Folge geistig behindert.

Der Originaltext:

1. Zum Tanze da geht ein Mädels mit güldenem Band,  
das schlingt sie dem Burschen ganz fest um die Hand.
2. Ach herzallerliebste Mädels, so laß mich doch los;  
ich lauf dir gewißlich auch so nicht davon!
3. Kaum löset die schöne Jungfrau das güldene Band,  
so ist in den Wald schon der Bursche gerannt.

Der neue Text:

1. Ach herzallerliebster Freund, lauf mir nicht davon,  
ich bleibe bei dir, so lange du willst!
2. Wir beide sind glücklich miteinander,  
so bleib doch bei mir, mein herzlichster Freund!
3. Wir verstehen uns sehr gut und wir mögen uns gern,  
ich will keinen andern als nur dich.

#### 4.2. Beispiel für die Bearbeitung eines Themas anhand eines besonders geeigneten Mediums (themenorientierte Medienwahl)

##### Einzelarbeit zum Thema »Tod«

In einem anderen Tagesheim arbeitete ich einzeln mit Peter (auch dieser Name wurde geändert). In einer der Stunden brachte er selbst das Thema »Tod« ein. Er erzählte gleich zu Beginn von einem Unglück, das auf einem See in seiner Heimatgemeinde stattgefunden hatte. Zwei Menschen waren mit einem Boot gekentert und dabei ums Leben ge-

kommen. Der Text entstand spontan auf meinen Vorschlag hin, zu dem Thema ein »Gedicht« zu machen.

Näheres zum Textgestalter: Peter war zu diesem Zeitpunkt 23 Jahre alt. Er ist mongoloid. Seine Sprache ist oft schwer verständlich, weil er einerseits sehr schnell spricht und andererseits auch aufgrund seiner Behinderung organische Beeinträchtigungen seiner Sprachwerkzeuge hat. An sich redet er aber gerne und kann sich auch recht gut ausdrücken.

Sein Text:

O du schöner See  
wieso bringst du Unglück  
warum müssen so viele Leute sterben?  
Das ist doch kein Grund!

Wieso haben wir nur Pech?  
Es sind schon genug Tote im Friedhof.

Wieso haben wir nur kein Selbstvertrauen?  
Wir wollen in Frieden leben!

O großer Gott  
gib uns die Kraft zum Leben!

#### LITERATUR:

- Frohne, Isabelle: »Multimediales Vorgehen in der Musiktherapie«, in: Decker-Voigt, H.-H. (Hrsg.): »Handbuch Musiktherapie«, Eres Vlg., Bremen 1983, S. 175-189
- Haselbach, Barbara: »Wahrnehmung und Gestaltung«, in: Homfeldt: »Erziehung und Gesundheit«, Tätigkeitsbericht 1991
- Knill, Paolo: »Künstlerischer Ausdruck in der Psychotherapie«, in: Decker-Voigt (Hrsg.): »Handbuch Musiktherapie«, Eres Vlg., Bremen 1983, S. 189-195
- Petzold, H., / J. Sieper: »Therapeutische Arbeit mit kreativen Medien«, in: »Integrative Therapie«, 1987, Heft 2/3, S. 97-103
- Petzold, H.: »Überlegungen und Konzepte zur Integrativen Therapie mit kreativen Medien und einer intermedialen Kunstpsychotherapie«, in: »Integrative Therapie«, Heft 2/3, S. 104-140.

---

## Einsatzmöglichkeiten von Musik und Bewegung in einer Institution für geistig behinderte Jugendliche und Erwachsene

---

Stefan Heidweiler

Der vorliegende kurze Abriß meiner zweijährigen Tätigkeit, angestellt als Musiktherapeut im Praxisfeld einer Grazer Institution für geistig und mehrfachbehinderte Menschen, erhebt nicht den Anspruch, auf die hier oft problematische Abgrenzung von Therapie und Pädagogik näher einzugehen. Ebenso wird der Leser eine differenzierte Darstellung von Erscheinungsbildern geistiger Behinderungen vermissen.

Daß in Österreich »Musik mit Behinderten« oft mit Musiktherapie verwechselt bzw. gleichgestellt wird, zeigt nicht zuletzt die seit Jahren angeheizte Diskussion, die u. a. von Vertretern der »No Problem Musiktherapie« in Gang gesetzt wurde.<sup>1)</sup> Schalwijk<sup>2)</sup> Unterscheidung in Musiktherapie, sonderpädagogische Ausübung von Musik und musikalische Aktivität im Freizeitbereich mag als Klärungsansatz der verschiedenen Funktionsfelder von Musik im Behindertenwesen hier genügen.

Als unmittelbarer Nachfolger von J. B. Schörkmayr<sup>3)</sup>, Begründer des »No Problem Orchestras« und des NP-Musiktherapiezentrens in Kärnten, begann ich im Herbst '89 meine berufliche Tätigkeit als Absolvent des 1. Studienabschnittes am Orff-Institut.

In der glücklichen Lage, einen großen eigenen Arbeitsraum innerhalb der Institution zur Verfügung zu haben, wurde mir bei der Gestaltung meiner fachspezifischen Angebote von Anfang an ein großzügiger Freiraum gewährleistet.

Die anfänglichen Fragen von Behinderten und Eltern, wie das von mir zu gründende Orchester denn heißen werde, und ob ich auch auf Tournee nach Amerika fahren werde, trafen mich nicht unvorbereitet, und waren in der Folgezeit stets erneut Anlaß, meine Tätigkeit kritisch zu reflektieren. Hilfreich hierbei waren der fachspezifische Austausch im »Grazer Arbeitskreis Musiktherapie« sowie das Interesse einiger Arbeitskollegen innerhalb des Hauses an meinem 30 Wochenstunden umfassenden Angebot.

Die Verfügbarkeit von Geldern ermöglichte es, innerhalb kurzer Zeit viele Musikinstrumente im »Musikstudio« zu haben, die meiner Erfahrung





nach den Bedürfnissen geistig behinderter Erwachsener gerecht wurden. Neben einem brauchbaren Gesangsmikrofon, Anlage, Gitarren, diversen Schlaginstrumenten, Angklungen, Keyboard, Lotusflöten, Xylophonen, Gong u. v. m. war das unumstritten beliebteste Instrument ein Schimmelflügel, der in seinen vielfältigen Einsatzmöglichkeiten immer wieder aufs Neue überraschte. Dem (im traditionellen Orff-Instrumentarium inhärenten) Defizit an Saiteninstrumenten begegnete ich mit Hilfe eines kreativen Beschäftigungstherapeuten durch das Projekt »Musikinstrumentenbau«, das für einige Behinderte wie Erzieher – bislang vor allem in Kenntnis elektronischer Instrumente – zu einer langfristigen und überaus spannenden Sache wurde.

Neben einem Chor und einer Volkstanzgruppe waren die wöchentlich stattfindenden Gruppenstunden der Schwerpunkt meiner Arbeit. Hier ergaben sich vielfältige Möglichkeiten, Inhalte des Studiums am Orff-Institut für die jeweiligen Gruppen neu zu konzipieren, auszuwählen, anzubieten. Die Lust am unmittelbaren Erlebnis von Tänzen, Interaktionen mit Objekten, szenischem Spiel, Instrumentalspiel sowie neue Kontakte zum anderen Geschlecht ließen bald die »Reise nach Amerika« in Vergessenheit geraten.

Als grundsätzlich freiwilliges Angebot war das Interesse der etwa 100 im Hause arbeitenden Behinderten mehr als groß; um möglichen auftretenden



Konkurrenzgedanken innerhalb des Hauses zu entgegenen, entschloß ich mich, im Rahmen der institutionellen Öffentlichkeitsarbeit und anlässlich des bevorstehenden Grazer Altstadtfestes zu einer fächerübergreifenden Erarbeitung eines Musiktheaters. In über mehrere Wochen andauernden Vorbereitungen war meinen Kollegen hier die Möglichkeit gegeben, Einblicke in die Arbeit im »Musikstudio« zu erhalten und eigene Gestaltungsideen miteinzubringen.

Erfolgreiche Aufführungen des Musiktheaters »König Hupf« (Wassermusik von G. Fr. Händel und Live-Musik auf Selbstbauinstrumenten) im Renaissance-Innenhof der Grazer Altstadt sowie auf der Bühne im Theater »Haus der Jugend« ermutigten mich im darauffolgenden Mozartjahr zur Erarbeitung eines Bewegungstheaters »Amadeus«.

Jenem Kreis von Personen, die in Gruppenarbeit überfordert waren, ermöglichte ich trotz anfänglicher Widerstände seitens der Institutionsleitung das Angebot zu Einzelarbeit. Mit Hilfe von Supervision, Teamgesprächen und Videoaufzeichnungen konnte ich viel Verständnis für die Notwendigkeit und Effizienz einer Einzelzuwendung bei einem Großteil meiner Kollegen erwecken.

Ebenso erhielten einige musikalisch Hochbegabte Einzel-Instrumentalunterricht.

Angeregt durch provozierend frei spielende Jazz-Musikfreunde, die – im Musikstudio zu Gast – mich auf das künstlerische Potential einzelner Behinderter nachhaltig aufmerksam machten, war der letzte Höhepunkt die Umrahmung einer Ausstellungseröffnung von Bildern geistig behinderter Menschen; 5 kleine musikalische Miniaturen für Gong, Konzertflügel, verstärkten Dosenbaß, Doppelfelltrommeln und Gesang zeigten den Mitbewesenden, daß eine zeitgenössische Musizierpraxis bei weitem mehr beinhalten kann, als die Reproduktion von Hitparade-Songs der 60er Jahre.

Musik und Bewegung, als kulturelle Bildungs-, wie auch als Therapieangebote, ermöglichen – im Gegensatz zu eher kognitiven Methoden – ein lustvolles, sinnliches, persönliches und konkretes Arbeiten.<sup>4)</sup> Zur besonderen, positiven Provokation, die von Behinderten auf die sogenannte normale Umwelt ausgehen kann, erwähnt Schönwiese<sup>5)</sup> die kommunikative Konkretheit und Körperlichkeit, die oft phänomenale Expressivität, mit der nonverbale Kommunikationstechniken bis zur emotionalen Virtuosität gehandhabt werden können, und den Umstand, daß die Möglichkeit der geistig behinderten Mitbürger, an ihren Gefühlen partizipieren zu lassen, mit ihrer außerordentlichen Merkfähigkeit, Dankbarkeit, Treue, also auch zeitlich emotionalen Integrität korreliert.

50 Jahre nach einem vergessenen Holocaust halte

ich die Einsicht in verstärkte Öffentlichkeits- und Forschungsarbeit im Bereich des Behindertenwesens für mehr als notwendig, um auch auf gesellschaftspolitischer Ebene mehr Verständnis und materielle Hilfe zunehmend zu ermöglichen. Mein Geheimtip: CD »Station 17«<sup>6)</sup>.

- 1) Musiktherapeutische Umschau: 3/87, 9/88, 12/91, 13/92 (Bochinsky/Fischer); Musik-, Tanz- und Kunsttherapie 2/91 (Thieme)
- 2) Schalwijk, S.: Musiktherapie mit geistig Behinderten. In: MU 3/88
- 3) Schörkmayr/Witzany: Musik mit Behinderten. Fischer, Stuttgart 1987  
Schörkmayr/Witzany: Integrative Musiktherapie, Aram, Wien 1989
- 4) Boysen/Mahns: Konzeption für ein kulturelles Aktionszentrum (KAZ) in der Stiftung Alsterdorf. Hamburg 1989
- 5) Schönwiese, in: Aus der Schmitten: Schwachsinnig in Salzburg (Nachwort). Umbruch, Grödig bei Salzburg 1985
- 6) Phonogramm Köln, CD 846 962-2 unter Mitwirkung geistig behinderter Erwachsener (Stiftung Alsterdorf) und Hamburger Rockmusikern (Michael Rother, Helloween, Einstürzende Neubauten, Die Toten Hosen, Holger Czukay u. a.)

---

## Musik und Bewegung mit alten Menschen

---

Orietta Mattio

Seit Oktober 1989 gibt es bei den Angeboten des Orff-Institutes im Rahmen des Faches »Praktikum zur Didaktik« eine »Seniorengruppe«. Diese Gruppe, die von einer Lehrerin des Institutes, Verena Maschat, gegründet und für drei Jahre geleitet wurde, lernte ich zuerst als Hospitantin und als Lehrübernerin kennen. Seit dem Studienjahr 91/92 leite ich diese Gruppe.

Das »Leben« der Seniorengruppe ist nicht immer einfach gewesen: Nach den anfänglichen Schwierigkeiten kam eine »goldene Zeit«, die aber von vielen Umständen bedroht wurde.

Wer mit alten Menschen arbeitet, wird nämlich mit Problemen konfrontiert, die normalerweise in anderen Gruppen von Kindern oder Erwachsenen viel seltener eintreten: die regelmäßige Teilnahme ist von dem Gesundheitszustand und der momentanen Gemütsverfassung des Seniors bedingt, und

die Existenz selbst der Gruppe ist von chronischen Krankheiten oder dem Tod der Angehörigen gefährdet. Dazu kommt noch eine verringerte Unternehmungslust, eine Frustration und Resignation seitens einiger Senioren, die es schwierig macht, neue Teilnehmer zu gewinnen, so daß der Leiter einer solchen Gruppe immer damit rechnen sollte, daß sie sich plötzlich auflösen könnte.

Wer aber in einer Seniorengruppe für Musik und Bewegung arbeitet, weiß die unzähligen positiven Einflüsse dieser Aktivitäten auf die gesamte Persönlichkeit zu schätzen, und läßt sich deshalb von keiner Schwierigkeit entmutigen.

In unserem Fall konnten wir im Laufe der Zeit feststellen, daß das Interesse und die Teilnahme von Seiten der Senioren an den gemeinsamen Stunden immer größer wurde. Die Gruppe war zwar sehr heterogen: der jüngste Teilnehmer war erst 61 Jahre alt, die älteste Teilnehmerin 92 und das Durchschnittsalter lag bei etwa 80 Jahren. Jeder Teilnehmer hatte seine spezifisch altersbedingte Behinderung: die eine hatte einen Schlaganfall, der andere Kinderlähmung gehabt, die eine war an den Rollstuhl gebunden, eine andere war gehörlos. Trotzdem konnte die Gruppe gut zusammenwachsen und es herrschte immer ein vertrautes Klima, wo jeder die Möglichkeit hatte, seinen besonderen Beitrag zu geben.

In ihrer Abschlußarbeit über »Vier Fragen zur Seniorenarbeit mit Musik und Bewegung, entstanden aus der Arbeit mit einer Gruppe in einem Seniorenheim« (S. 2), beschreibt Eva Keilhacker, Absolventin des Orff-Instituts, die bei der Entstehung der Gruppe mitgewirkt hat, die anfängliche Lage folgendermaßen:

»Bis Weihnachten hielten wir insgesamt fünf Stunden, zu denen trotz unserer vielfältigen Bemühungen weiterhin nur zwei Teilnehmer kamen; in der letzten Stunde vor Weihnachten war sogar nur Herr H. dabei, weil Frau M. krank war. Nach Weihnachten wurde die Gruppe langsam, aber sicher größer, bis wir über einen längeren Zeitraum hinweg fünf, sechs, sieben, und einmal sogar acht Teilnehmer hatten.« In diesem letzten Jahr 1992 – das vierte Lebensjahr der Gruppe – hatten wir im Wintersemester neun regelmäßige Teilnehmer, zu denen manchmal andere gelegentliche Gäste aus dem Pflgetrakt hinzukamen: zusammen mit den drei Studenten des Orff-Institutes, die ihr Praktikum absolvierten, und mit verschiedenen zusätzlichen Hospitanten, konnte man so eine ziemlich feste Gruppe bilden, die sich einmal wöchentlich traf. Die plötzliche Abwesenheit eines der treuesten Mitglieder aus Gesundheitsgründen und der Tod eines anderen im Sommersemester wurden ein harter Schlag für alle, der den Verlauf der Stunde für lange Zeit erschwerte. Nur das gegenseitige

Vertrauen, das sich inzwischen gefestigt hatte, ermöglichte den Senioren, ihre pessimistische Stimmung zu überwinden und sich neuen Hoffnungen gegenüber zu öffnen. Bei dieser Gelegenheit konnten wir einige positive Auswirkungen unserer Arbeit direkt feststellen. Die Senioren kamen noch mehr aus ihrer Verslossenheit heraus und begannen, sich gegenseitig zu helfen: viele Gespräche entstanden dann, in denen das Bedürfnis und der Wille zu reagieren und weiterzugehen klar ausgedrückt wurden.

Welche spezifische Rolle haben Musik und Bewegung bei all dem gespielt?

In ihrem Buch »Musiktherapie in der Altenhilfe« (1984, 132) behauptet Ruth Bright, daß »Musiktherapie in der Altenhilfe einen weiten, sehr differenzierten Anwendungsbereich umspannt. Sie kann Spaß und Geselligkeit erzeugen, sie kann Gelegenheit geben, verborgene Gefühle, die auf andere Weise nicht erreicht werden können, erfahrbar zu machen. Sie kann Zorn und Trauergefühle freisetzen, für die es bisher keinen Ausdruck gab.«

Isabelle Frohne (1974, 384) fügt hinzu: »Außerdem soll die Musiktherapie dazu beitragen, daß der alte Mensch in seinem Leben und Sterben einen existentiellen Sinn findet.«

In Bezug auf die Bewegung lobte Hippokrates schon vor mehr als 2000 Jahren ihre Bedeutung und Vorteile: »Alle Teile wachsen und haben ein gutes Alter, wenn sie mit Maß gebraucht werden und in den Arbeiten, an die jeder Teil gewöhnt ist, geübt werden. Wenn man sie aber nicht braucht, neigen sie eher zu Krankheiten, nehmen nicht zu und altern vorzeitig« (Hippokrates: de articulis reponendis 56; vgl. Müri 1962, 361).

Daher kann man erkennen, wie wichtig und lebensnotwendig es ist, die Beweglichkeit des Körpers mit einem regelmäßigen Training zu erhalten. Ruth Bright (1984, 24) bestätigt: »Musik und Bewegung scheinen wirklich einen günstigen Einfluß auf die Wiedergewinnung körperlicher Stabilität zu haben, erkennbar vor allem an einer besser ausbalancierten Körperhaltung.«

Nicht nur das physische, sondern auch das psychische Wohlbefinden hängen von der körperlichen Aktivität ab, die »im Hinblick auf bestimmte geistige Fähigkeiten, das subjektive Wohlbefinden, die soziale Kontaktfähigkeit und das Selbsterleben« Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeit hat.

In unserer Gruppe haben wir mehrere musikspezifische Themen behandelt, einige Geschichten mit Musik und Bewegung oder mit Schattenspiel gestaltet, uns mit verschiedenen Themen – wie »Wege«, »Warten«, »die vier Elemente« usw. – beschäftigt sowie mit verschiedenen Objekten und

Materialien – Zeitungen, Steinen, Tüchern, Bändern usw. – »gespielt« und »getanzt«.

Zusätzlich zu den Medien Musik und Bewegung wurden von den Teilnehmern auch selbst Texte und Gedichte geschrieben und es wurde mit verschiedenen Techniken des bildnerischen Gestaltens gearbeitet. Für die Teilnehmer war weniger das Lernen von bestimmten Fertigkeiten als die soziale Erfahrung innerhalb der Gruppe ausschlaggebend.

Trotzdem kam von mehreren Senioren der Wunsch, »richtig ein Instrument spielen zu lernen«, so daß wir in jeder Stunde eine gewisse Zeit für das gemeinsame Musizieren auf Orff-Instrumenten verwendeten.

Die Senioren freuten sich auch immer, wenn sie die Gelegenheit hatten, neue musikalische Begriffe wie Ostinato, Pentatonik, Rondo usw. kennenzulernen und verabschiedeten sich oft am Ende der Stunde mit der Befriedigung, auch in ihrem Alter »etwas Neues und Gescheites« gelernt zu haben. Da für die meisten Senioren das Singen von Liedern aus der Kinder- und Jugendzeit auch sehr wichtig war, entschieden wir, jede Stunde mit einigen gewünschten Liedern zu eröffnen: im Laufe der Zeit wurde zusammen mit neuerlernten Liedern ein »Repertoire« gebildet, das wie ein Lieblingsritual für alle war.

Besonders gerne wurden immer alle Bewegungsangebote angenommen: die Senioren zeigten mit der Zeit immer mehr Phantasie und Freiheit bei der Erfindung neuer Bewegungen und vergaßen jede Hemmung bei kleinen Kollektivimprovisationen. Sie lernten auch mit großer Freude verschiedene Volkstänze, die wir je nach Machbarkeit meistens in Sitztänze umwandelten. Außerdem wählten wir für mehrstündige Unterrichtseinheiten Themen aus der alltäglichen Erfahrung, die uns allen die Gelegenheit des Nachdenkens boten und gleichzeitig verschiedene Möglichkeiten zur Gestaltung mit Musik und Bewegung enthielten. Das erwies sich als sehr nützlich für die ganze Gruppe und gab uns allen die Möglichkeit, uns immer besser kennenzulernen.

In den letzten Zeiten kamen am Ende jeder Stunde mehrere Senioren zu uns mit der gespannten Frage: »Wie geht es nächstes Mal weiter? Wir freuen uns schon jetzt, uns wieder mal überraschen zu lassen!«

---

## Bericht zur ersten Fragebogenaktion zum beruflichen Alltag der Absolventen des Orff-Institutes aus dem Schwerpunkt »Musik und Tanz in der Sozial- und Heilpädagogik«

---

Michel Widmer

Im Sommersemester 1992 führte ich in Zusammenarbeit mit einer studentischen Arbeitsgruppe im Rahmen der Veranstaltung »Grundlagen der Sozial- und Heilpädagogik« eine Befragungsaktion bei Absolventen des Orff-Institutes durch, die ihr Schwerpunktstudium 1990 und '91 beendet hatten. Insgesamt wurden 13 Personen angeschrieben, von denen jedoch zwei im Schwerpunkt Instrument studierten, aber auch regelmäßige und interessierte Teilnehmer im sozial- und heilpädagogischen Schwerpunkt waren. Die Fragebogenaktion soll den Lehrenden und Studierenden des Orff-Institutes und der interessierten Öffentlichkeit einen ersten Überblick zum beruflichen Alltag der Absolventen ermöglichen und eine Möglichkeit zur Überprüfung der Schwerpunkthinhalte sein.

Gefragt wurde nach dem Arbeitsplatz, der Berufsbezeichnung, Erfahrungen bei der Bewerbung, der Bezahlung, der Berufszufriedenheit, Weiterbildungsabsichten und nach der subjektiven Einschätzung der Ausbildung am Orff-Institut im Lichte der jetzigen beruflichen Situation.

Im folgenden werden die Haupttendenzen aus den elf eingegangenen Antworten herauskristallisiert und wichtige Informationen aufgelistet.

### *Zur Arbeitssituation*

Acht Personen sind voll erwerbstätig, drei Personen studieren weiterhin, zwei von ihnen finanzieren ihr Studium teilweise durch Honorartätigkeit. Kein Absolvent hat eine volle Stelle, es wird meist an zwei, aber auch bis zu vier verschiedenen Institutionen gearbeitet. Fünf Personen haben Angestelltenverträge für halbe bis dreiviertel Stellen. Sonst wird auf Honorarbasis gearbeitet und auch Privatunterricht erteilt.

Die Absolventen arbeiten in folgenden Einrichtungen der Sozial- und Heilpädagogik in Deutschland und Österreich: Sonderschule für Schwerstbehinderte, Landesbehindertenheim, Heim für geistig Behinderte, Behindertenwerkstatt, Kinder- und Ju-

gendpsychiatrie, Jugendhilfeeinrichtungen, Schule für Kinderpflegerinnen. Darüber hinaus arbeiten sie auch in Jugendmusikschulen, Musikhauptschule und Volkshochschule, Forschungsstelle für Volksmusik.

#### *Zur Berufsbezeichnung*

Alle Absolventen haben sich als Musik- und Bewegungspädagogen vorgestellt, einer Berufskategorie, die vielerorts nicht in das vorhandene Stellenraster paßt. So arbeiten einige als Musiktherapeut oder Musiklehrer.

#### *Erfahrungen bei der Stellensuche*

Eine Absolventin schreibt »... mit wenigen Worten auf Leute zugehen, nachfragen, nachhaken, nicht zu scheu sein ...«. Es wird mehrfach betont, wie wichtig es ist, gut vorbereitet in die Bewerbungsgespräche zu gehen. Diese Vorbereitung betrifft klare berufliche Ziele, Vorschläge zur Arbeit in der Institution und zum finanziellen Einkommen. Oft wurden entsprechende Arbeitsmöglichkeiten erst durch die Initiative der Bewerber eingerichtet. Meines Erachtens muß auch hier die Frage der Sozialversicherung bei Honorarverträgen von den Bewerbern stärker beachtet werden. Viele Absolventen erlebten bei den Bewerbungsgesprächen großes Interesse für ihren Abschluß und ihr Arbeitsgebiet.

#### *Zur Bezahlung*

Die Spanne reicht von schlechter bis zur guten Bezahlung, egal ob auf Honorarbasis oder nach Tarifverträgen.

#### *Zur Berufszufriedenheit*

Zufriedenheit mit der Arbeit ist verbreitet, aber ebenso eine Unzufriedenheit mit der Stellung innerhalb der Institutionen, über unzureichende Teamarbeit, die schlechte finanzielle Situation und die mangelnde soziale Absicherung.

#### *Zu den Weiterbildungsabsichten*

Drei Absolventen studieren zur Zeit im zweiten Studienabschnitt am Orff-Institut. Ein Absolvent studiert Psychologie. Fast alle anderen wollen nach einiger Zeit im Beruf eine Zusatzausbildung als Studium oder berufsbegleitend angehen. Dabei wurden genannt: Zweiter Studienabschnitt am Orff-Institut, Integrative Musiktherapie, Integrative Bewegungstherapie, Musiktherapie, Heilpraktiker, Psychologie, Sprachheilkunde, Kinder- und Jugendtherapeut.

Zur subjektiven Einschätzung der Ausbildung am Orff-Institut im Lichte des beruflichen Alltags (Zitate):

»... für meinen Einstieg fühle ich mich gut gerüstet ...«

»... sicher liegen einige der Kenntnisse und Fähigkeiten auch in Bereichen der Persönlichkeitsbildung ...«

»... die praxisbezogenen didaktisch-methodischen Kenntnisse lassen sich gut in mein Arbeitsfeld (Behindertenarbeit d. Verf.) einbeziehen ...«

»... was völlig fehlte: Wissen um Erscheinungsbilder von diversen Behinderungen, Medikamentenkunde, z. B. Psychopharmaka ... Technik und Methode mit einzelnen zielführend zu arbeiten ...«

»... diverse Theorie- und Wissensdefizite muß man sich anderswo holen ...«

»... ich merke, daß ich viel mehr kann als ich glaubte ...«

»... ich profitiere sehr von der Ausbildung und bin sehr froh, da studiert zu haben ...«

»... unvorbereitet war ich bei organisatorischen (Arbeitsrecht, Bezahlung ...) und berufspolitischen Belangen. Die Fragen des Berufseinstieges ... waren in der Ausbildung kein Thema ...«

»... es fehlt ein Pflichtfach: Über Strukturen und Institutionen in der Bildungslandschaft ... Studenten auf den Entscheidungsträger Geld vorbereiten ... Sozialpädagogische Theorie sollte mehr sein ... Praxis ist ganz gut ...«.

Einige dieser Anregungen sind schon vor und während der Fragebogenaktion in die Veranstaltungsinhalte aufgenommen worden, z. B. die bessere Information zu Behinderungsbildern und eine Auseinandersetzung mit der Berufslandschaft und den Schwierigkeiten des Berufseinstieges.

Die Fragebogenaktion soll in regelmäßigen Abständen weitergeführt werden.

# Berichte aus aller Welt / Reports from all the world

## Deutschland

### Weihnachtsgabe der Gesellschaft für Estland

Seit es eine deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft gibt – und das sind immerhin genau dreißig Jahre – versendet sie jedes Jahr eine »Weihnachtsgabe«. Einmal waren es Fotos, einmal ein Buch, Musikalien, im letzten Jahr eine Gunild-Keetman-CD. Im Oktober 1991 hat die Mitgliederversammlung beschlossen, 1992 keine Geschenke an die Mitglieder zu verschicken, sondern eine großzügige Spende an Instrumenten und Noten unseren Freunden in Estland zur Verfügung zu stellen.

Im März 1991 haben interessierte Musiklehrer/innen in diesem baltischen Land ein »Orff-Zentrum« gegründet. Es gehört zur nationalen Organisation der »Estonischen Gesellschaft für Musikerziehung«. Kurse haben bereits stattgefunden, das Orff-Institut Salzburg hatte Gäste aus Estland bei den Sommerkursen. Einer der Teilnehmer beim Sommerkurs 1992 war auch der Vorsitzende der Gesellschaft für Musikerziehung und der Chorgesellschaft, der Leiter der Kinderredaktion im estnischen Fernsehen, Aarne Saluveer. Der Geschäftsführer der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft, Karl Alliger, und der Leiter Salzburger Sommerkurse, Reinhold Wirsching, haben mit Herrn Saluveer ausführlich über die Intensivierung der Zusammenarbeit gesprochen. Dabei wurde deutlich, daß in Estland Orff-Instrumente fehlen. Über die Ankündigung, daß die deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft eine Spende plant, hat sich Herr Saluveer sehr gefreut. Im Namen aller estnischen Musiklehrer und -lehrerinnen, die sich mit diesen Instrumenten ein neues, jahrzehntelang unerreichbares Feld der Musik- und Bewegungserziehung erschließen werden, dankte Herr Saluveer allen Spendern.

Die Botschaft Estlands hat sich nun mit der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft bereits in Verbindung gesetzt. Der Transport der Instrumente und Noten (im Wert von etwa DM 8000,-) wird von der Botschaft organisiert. Die Materialien werden im Konservatorium von Tallinn betreut und von dort für Aktivitäten des Orff-Zentrums zur Verfügung gestellt.

Die Mitglieder der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft, die dieses Jahr keine Weihnachtsgabe erhalten, wissen, daß ihre Spende dankbar entgegengenommen und sinnvoll verwendet wird. In

den Orff-Schulwerk Informationen 48 hat Inge Raudsepp, die Sekretärin des Orff-Zentrums, geschrieben: »50 Jahre Leben unter einer fremden Macht hat uns in ein Chaos gestürzt. Die Wirtschaft ist zusammengebrochen. In der Schule fehlen Lehrbücher. Wir haben kaum Musikinstrumente. Keine Orff-Instrumente. Können Sie uns helfen?«

Die deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft und alle ihre Mitglieder haben geholfen.

Hermann Regner

### Carl Orff: Leben und Werk

Die Ausstellung im Rinkhof in Diessen am Ammersee über das Leben und das Werk von Carl Orff – wir haben in der Ausgabe 49 der Orff-Schulwerk Informationen darüber berichtet – ist im Winterhalbjahr an Samstagen und Feiertagen von 14–17 Uhr, an Sonntagen von 10–12 und 14–17 Uhr geöffnet. Eine Besichtigung außerhalb dieser Zeiten ist nach Vereinbarung möglich (Telefon 08 8 07 / 42 35 Frau Prah, oder 08 8 07 / 315 Katholisches Pfarramt).

### »Orff in Andechs« – Ein Wochenende mit Musik

Das Kloster Andechs veranstaltete vom 17. bis 19. Juli 1992 zum ersten Mal ein »Wochenende mit Musik«. Eine Ausstellung (Idee und Durchführung Elisabeth Woska) als eine Dokumentation über Leben und Werk von Carl Orff wurde eröffnet, die Münchner Puppenspiele führten »Astutuli« auf, Godela Orff las aus ihrem Buch »Mein Vater und ich«, Konzerte mit Werken von Bach (Guido Schiefen, Violoncello), Strawinsky, Bialas und Ravel (Klavierduo Begonia Uriarte und Karl-Hermann Mrongovius) sowie ein Jazzkonzert, ein musikalischer Frühschoppen mit Konstantin Wecker und ein Abend mit der »Biermösl-Blosn« waren das dicht gedrängte Programm, für das Wilfried Hiller verantwortlich zeichnete.

Aus dem Programmheft: »Die Tatsache, daß Carl Orff in der Klosterkirche Andechs begraben liegt, ist für uns Benediktiner von Andechs Auftrag und Ansporn, über die bisherige Beschäftigung mit seinem Opus hinaus sein Werk zu Gehör zu bringen, soweit dies in unseren Räumen möglich ist. Zugleich wollen wir die Menschen, die aus den unterschiedlichsten Motiven nach Andechs kommen,

mit der Person des Komponisten und seinem Schaffen bekannt machen.«

Viele Zuhörer sind nach Andechs gekommen, haben den »Heiligen Berg« besucht und haben gespürt, wie lebendig Musik und Szene rund um Carl Orff gestern, heute und morgen sind.

## Neue Musikschule »Carl Orff«

Franziska Pfaff, die Leiterin der Neuen Musikschule »Carl Orff« in der Hansestadt Rostock, berichtet über die Arbeit im vergangenen Jahr.

»Wir haben versucht, wieder einige neue Wege zu beschreiten. So wurde erstmals eine Gruppe behinderter Kinder musiktherapeutisch betreut. Wie diese Kinder mit den Orff-Instrumenten und den Anregungen zur Bewegungsimprovisation gearbeitet haben, war einfach verblüffend. Man hatte den Eindruck, daß sie in der Phantasiewelt der Sprache und der Töne regelrecht zum Leben erwachen. Die Kinder in der Früherziehung haben ein Fünf-Minuten-Programm erarbeitet und dieses zusammen mit anderen, spontan mitmachenden Kindern während der Sommerkonzerte zu Gehör (Singen und Instrumentalimprovisation) und zu »Auge« (Pantomime und Bewegungsimprovisation) gebracht. Überhaupt wurde versucht, Musizieren mit Orff-Instrumenten in verschiedenen Formen der Öffentlichkeit vorzustellen. So im Mai zum Kinderliedfest, an welchem Schulklassen im Rahmen der Projekttage teilnahmen. Im Juni als »Straßenmusik«, organisiert vom französischen Kulturinstitut.

Im Rahmen der Kindermusikwoche der Neuen Musikschule »Carl Orff« wurden in Kindergärten und Schulen musikalische Spiele zum Mitmachen angeboten. Und in den großen »klassischen Konzerten« während des Rostocker Sommers wurden Stücke aus dem Schulwerk aufgeführt.

Im Bereich Weiterbildung wurde neben einem vielbeachteten Kurs von Prof. Dr. Rudolf Nykrin und Manuela Widmer die Musik- und Tanztherapie neu angeboten.

Leider ist die Zukunft der Schule noch immer nicht gesichert. Bleibt sie in kommunaler Hand? Wird sie als eine Schule eines eingetragenen Vereins weitergeführt werden müssen? Es wurde ein Förderverein gegründet. Er unterstützt das Betreiben und den Erhalt der Musikschule »Carl Orff« in Rostock.

## Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht

Im Jahre 1966 hat Carl Orff eine »Denkschrift über die Errichtung von Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht an Volksschulen« ver-

öffentlicht. »Das Kind muß allseitig beansprucht werden. Elementares musikalisches Bildungsgut ist über die Sicht des Faches Musik hinaus wirksam; es befähigt Verstand und Sinne des jungen Menschen, sich anderen Bereichen zu öffnen und mit erhöhter Konzentrations- und Koordinationsfähigkeit schneller und besser zu lernen.« So steht es in dieser Denkschrift zu lesen. Carl Orff skizziert einen Unterricht in diesen Klassen, beschreibt die notwendige zusätzliche Ausbildung und Fortbildung von Lehrern und schließt mit einer Empfehlung: »Mit diesen Hinweisen soll ein Weg gezeigt werden, die Musik lebendig und zentral in den Bildungsauftrag der Volksschulen einzugliedern.«

Carl Orff hat diese Denkschrift den zuständigen Politikern und Behörden vorgelegt. Ein Land hat reagiert und seit dieser Zeit die Ideen Orffs verwirklicht: Bayern.

Für das bayerische Modell der Klassen mit erweitertem Musikunterricht interessieren sich nun auch – einer Notiz in der BMR-Correspondenz zufolge – Schulbehörden aus Sachsen. »Dies ist umso erfreulicher«, schreibt dieses Blatt, »als durch Untersuchungen festgestellt wurde, daß die Testergebnisse bei diesen Klassen nicht nur im musikalischen Bereich über dem Durchschnitt normaler Klassen lagen. »Auch hinsichtlich der Wortflüssigkeit, des räumlichen Vorstellungsvermögens und der Konzentrationsfähigkeit zeigten sich signifikante Unterschiede ... Durch den Musikunterricht wird nicht nur die musikalische Begabung der Kinder, sondern es werden auch die allgemeinen geistigen Fähigkeiten wie Gedächtnis, Konzentration und Kreativität und darüber hinaus auch Lernbereitschaft, Kontaktfreude und Kooperationsbereitschaft gefördert.« Dies geht aus einem Brief hervor, den der zuständige Referent des Kultusministeriums, Dr. Helmut Wittmann, nach Chemnitz schrieb.« Zur Zeit gibt es über 190 Klassen an 34 bayerischen Volksschulen, die sich einer Musik- und Bewegungserziehung »lebendig und zentral im Bildungsauftrag der Volksschulen« verpflichtet fühlen.

hr

## Fortbildung in Niedersachsen

Zwischen 10 und 30 Teilnehmer und Teilnehmerinnen kommen zu den Fortbildungsangeboten der Region Niedersachsen, die von Elisabeth Bartscher im vergangenen Jahr angeboten wurden.

Februar, Helmstedt:

Biblische Geschichten erleben – Familienwochenende

Februar, Duderstadt:

Singen, Spielen, Tanzen – Familienwochenende

Februar, Hildesheim:  
 Lieder singen und begleiten  
 Einsatz von Orff-Instrumenten  
 März, Duderstadt:  
 Sich neu begegnen im Singen, Spielen, Tanzen  
 März, Eschwege:  
 Musik zwischen Farben und Formen  
 März, Hann. Münden:  
 Einführung in das Orff-Instrumentarium  
 April, Springe:  
 Orff-Musik, Orff-Instrumente - Sonderschule  
 April, Holzminden:  
 Musik und Tanz für Kinder - Lebenshilfe  
 April, Bad Pyrmont:  
 Malen im Wechselbezug zwischen Musik und Bewegung / Kindertanz - Kindergarten  
 Mai, Salzgitter:  
 Bausteine Singen - Tanzen - Spielen werden im Kindergartenalltag lebendig - Erzieherfortbildung  
 Mai, Bad Soden:  
 Wechselbezug zwischen Musik, Bewegung, Malen - Kindergarten  
 Mai, Delligsen:  
 Biblische Geschichten erleben - Schöpfung - Kindergottesdiensthelfer  
 Juni, Höxter:  
 Malen nach Musik und Bewegung - Musikschule  
 Juni, Celle:  
 Malen in Wechselbeziehung zwischen Musik und Bewegung - Pestalozzischule  
 August, Heersum:  
 Erzieherfortbildung

Auch im zweiten Halbjahr ist Elisabeth Bartscher aktiv. Es besteht ein großer Bedarf an fachlicher Fortbildung. Sie schreibt: »Die Freude bei den Teilnehmern über die vielen Möglichkeiten von musikischem Tun ist groß. Viele haben Orff-Instrumente in der Einrichtung und können damit nicht umgehen. Unsere Studientage sind Anregung, eigene Erfahrungen zu machen, die bisherige Arbeit zu reflektieren und neue Inhalte und Methoden kennenzulernen.«

## England

**Hands on Music**  
 25.-31. Juli 1992 at Woolley Hall,  
 near Wakefield, West Yorkshire,  
 England

»HANDS ON MUSIC« war das Motto des diesjährigen Sommerkurses, den die englische Orff-Schulwerk Gesellschaft veranstaltete. Margaret Murray, die dieses Seminar zusammen mit Marjorie Ayling leitete, übersandte folgenden Bericht.

Woolley Hall is a fine old manor house that has long been converted into a well-equipped educational course centre. Through its former Warden, Diane Jordan, and through its present Warden, Stanley Hughes, it has been associated with the Orff movement in the United Kingdom since the 1960s. In those days its administrators organised several short 2 or 3 day courses where Orff-Schulwerk played a central role, but this was the first time our Orff Society had run a longer course there. Yorkshire hospitality is renowned and our every need was catered for - nothing was too much trouble. The food was positively lavish and of a very high standard and all around us were acres of beautiful lawns, trees and flowers.

Our main Orff sessions took place in the mornings and our special treat was to have the privilege of working with Uli Jungmair, Professor at the Orff Institute in Salzburg. In the words of one of the teachers who worked with her "Her teaching was itself a truly creative process. *We* were the participants and the process unfolded through *us*. We experienced the excitement and richness of finding and creating movement, rhythm, language in our play together. Uli led us but the momentum seemed to come through *us*. Finally Uli talked us through the whole process, sharing with us her perceptions and understanding and illuminating further possibilities for us all!" Our other two Orff tutors Kate Baxter and Peter Sidaway have taught on our Orff courses for several years. Kate has specialised in work in "special education" working with people with learning difficulties. She works very much from the body outwards, and is especially gifted, through games with simple materials, in inspiring confidence and in involving and stretching those who mistakenly feel inadequate. Peter Sidaway has a vast experience of teaching behind him. He is usually briefed to work with instruments and his main talent lies in showing ways





of creating delightful miniatures on subjects of the moment with very simple means, and yet with a very clear musical purpose in mind. Both Kate and Peter work as free-lance Consultants in Music Education.

In the afternoons there were four possibilities from which two could be chosen: *Expression through creative music making for those with special needs* – with John Childs who is senior member of Nottinghamshire County Council's Arts Support Service. His persuasive and encouraging manner support his devotion to an open access approach to music through practical participation and personal development. He introduced a wealth of

ideas for musical games involving singing and participation with simple home-made instruments. *Jazz in the classroom* – with Avril Ellis, Head of Music in a Secondary School in Warwickshire, who has had a long experience in the field of jazz, working with both children and adults. Her sessions introduced various styles and, supported by her skillfully manipulated electronic keyboard and rhythm section, the participants were led, stage by stage, to contribute rhythmic, vocal and instrumental improvisations. (We had flutes, clarinet, trumpet and tuba in addition to the range of Orff instruments that were also included.) *Composing with new technology* – with Phil Ellis, Senior Lec-



## Griechenland

### Polyxene Mathéy feierte Geburtstag

Am Samstag, dem 28. November 1992, feierte Polyxene Mathéy ihren 90. Geburtstag. Schülerin der legendären Günther-Schule in München, Pianistin, Musik- und Tanzerzieherin, Griechin mit Leib und Seele, Hölderlins Gedichte und Orffs Musik im Herzen, ist sie eine der großen Persönlichkeiten der Musik- und Bewegungserziehung in diesem Jahrhundert. 1938 gründete sie in Athen eine Schule für Rhythmik und Gymnastik, die heute von ihren Kindern und Enkelkindern geführt wird. Ihren Geburtstag feierte Polyxene Mathéy im Kreis vieler Freunde, Schüler und prominenter Vertreter des politischen und kulturellen Lebens in Athen. Im Goethe-Institut Athen begann der Abend ihres Geburtstages mit einem offenen Singen, Tanzen und Musizieren, zu dem Kinder und Jugendliche gekommen waren. Ein Orchester, gebildet aus Mitgliedern der griechischen Orff-Schulwerk Gesellschaft, spielte, eine Gruppe der Moraitis-Schule zeigte Studien, Barbara Haselbach und Hermann Regner überbrachten Grüße und Wünsche aus Salzburg und von den vielen Orff-Schulwerk Freunden in aller Welt.

## Kanada

### Keith Bissell †

We have received notice of the death of Keith Warren Bissell in May of this year. He was 80 years old.

Keith Bissell served on the advisory board and was an honorary patron of *Music for Children Carl Orff Canada Musique pour Enfants*. He was an admired composer and educator who recognized the value of Orff-Schulwerk very early in its history. His interest in the Schulwerk was initiated by Doreen Hall in 1955 and prompted a visit with Carl Orff shortly thereafter. Keith Bissell wrote on his return from Munich: "... this is the most significant development in music education of our time" (as quoted in an article in *The Canadian Music Educator*, December 1960 and reproduced in SCAN I, Schott 1992).

His association with and support of the Schulwerk movement in Canada has been clearly documented in his work and writings. He will be remembered by all who share similar devotions to music education and especially to Orff-Schulwerk in Canada.

Miriam Samuelson

turer in the Department of Arts Education at the University of Warwick. He is an expert at helping people to get over their initial fear of something complicated that in the end turns out to be quite simple. All the groups that have worked with him on our courses have found it an intensely involving experience, very much concerned with the elements of tempo, timbre, dynamics, form and proportion. All the group compositions that we have been able to listen to all together have had an unusually beautiful quality. He represents the still centre of a course that is otherwise energetic and quite noisy at times! *Aspects of West African Culture* – with Robert Kwami, Lecturer in Music at the University College of Swansea in Wales. He has become nationally recognised for this imaginative approach to the adaptation of West African musics for general use in schools. His sessions involve learning about the different roles in the ensemble for each type of instrument and practising these rhythms together; learning some game songs, developing different ways of using the basic idea of the song; telling African stories in mime and with instrumental colour.

On one evening we were fortunate in having a visit from two couples who specialise in Indonesian Craftwork. There was a beautiful exhibition of this including musical instruments, masks, puppets, decorative objects and beautiful examples of cloth weaving and dyeing. The practical side of their visit involved everyone in either some simple dyeing with Batik techniques or an evening with Indonesian and Turkish puppets where we first of all learnt something of the significance of their various physical and dress characteristics, and then enjoyed using them to make up our own stories in groups. The other evenings were given over to offering a chance to work with tutors one had not been able to choose, and on the last evening we shared some of the work achieved by course members during the week. The overall direction and organisation of the course was undertaken by Marjorie Ayling and Margaret Murray, respectively Chairman and Secretary of the Orff Society (U.K.).

## Österreich

### »Die Auswirkungen zeigen sich in allen Fächern«

Der Sommerkurs »Elementare Musik- und Bewegungserziehung in Grund- und Hauptschule« fand dieses Jahr in der Zeit vom 11.-16. Juli statt. Seit 1986 wird diese Veranstaltung jährlich von der Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut des Bundes, bzw. dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst durchgeführt.

»... wieder nach Strobl!« war als Motto gedacht, die Lehrer anzuregen, eine ihrer Ferienwochen zur Fortbildung zu nützen. In der Organisationsphase für den Kurs 1992 schien sich ein »verflixtes siebtes Jahr« anzubahnen; die Durchführung war gefährdet und wurde erst durch die wohlwollende Unterstützung des Bundesministeriums möglich.

In einem Schreiben konnte die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« das Bundesministerium von der Notwendigkeit solcher Kursangebote überzeugen:

»Diese Seminare stellen die in den Lehrplänen der entsprechenden Schultypen geforderten Inhalte und didaktischen Grundsätze in den Mittelpunkt. Die Teilnehmer erfahren in der praktischen Arbeit pädagogische Möglichkeiten einer Integration von Sprechen, Singen, Bewegen und Musizieren, reflektieren ihre eigenen Erfahrungen im Hinblick auf ihre Unterrichtstätigkeit, lernen durch Gespräche und Referate anthropologische Zusammenhänge kennen und verstehen. Das für Juli 1992 geplante Seminar wird sich verstärkt fächerübergreifenden Unterrichtsansätzen und Projekten widmen, will neben Volksschullehrern und Musikerziehern auch Leibeszweier und Lehrer für Bildnerische Erziehung ansprechen. Es ist ein Praxisbezug gewährleistet, der von den Teilnehmern besonders geschätzt wird.

Wir sehen in dieser Initiative der Durchführung solcher Seminare einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung der in den Lehrplänen - im Vergleich europaweit die besten Lehrpläne - vorgesehenen Inhalte und Arbeitsweisen. Das Engagement der teilnehmenden Lehrer hat uns in den vergangenen Jahren bestätigt; schon aus diesem Grund möchten wir diese Arbeit fortsetzen und hoffen auf die Hilfe und das Verständnis der verantwortlichen Stellen.«

100 Lehrer aus allen Bundesländern haben am diesjährigen Seminar teilgenommen. Für die für alle Teilnehmer verbindlichen Themenangebote an den Vormittagen konnten wir Werner Beidinger (Vokales und instrumentales Gestalten), Dietmar

Eder (Wege zur Bewegung), Ulrike Jungmair (Elementares Musizieren - Musik aus der Bewegung) und Maria Schiestl (Kreatives Tanzen) gewinnen.

Am Nachmittag konnten die Teilnehmer aus folgenden Arbeitskreis-Angeboten wählen: Spielpraxis der Orff-Instrumente (Kristin Valsdottir), Singen mit Kindern (Sepp Wörgötter), Bewegungsgestaltung (Christina Eritscher), Bewegungsbegleitung (Werner Beidinger), Tanzen und Musizieren (Evi Hitsch), Percussion Ensemble (Dietmar Eder).

Mündliche sowie schriftliche Rückmeldungen der Teilnehmer sind uns Anregung und Hilfe für die inhaltliche Planung zukünftiger Seminare. Im folgenden geben wir einige Gedanken einer langjährigen Teilnehmerin wieder:

»Orff-Schulwerk Kurse - ich habe mehrere gemacht - haben mein Lehrerleben entscheidend und nachhaltig beeinflusst. Das Unterrichten wird freier und gelöster ... die Auswirkungen zeigen sich in allen Fächern. Vor allem die Bewegung zur Musik ist faszinierend. In den Bewegungsstunden entstehen kleine Kunstwerke ... Rezepte werden keine geboten, sondern viele Anregungen. Man soll das Angebotene in sich verarbeiten und in eigener Gestaltung weitergeben ... Einfach nachmachen wirkt nicht. Die Kinder finden Regeln, gestalten Sprüche, Tänze, Lieder ... solche Kurse bereichern und sensibilisieren das eigene Leben ... Ich freue mich schon auf den nächsten Kurs.«

Evi Hitsch / Ulrike Jungmair

### Mitgliederversammlung und Fortbildungskurse

Die Gesellschaft »Förderer des Orff-Schulwerks« teilt mit, daß voraussichtlich am 15.1.1993 eine Mitgliedervollversammlung stattfinden wird.

Bei dieser Versammlung wird der Vorstand in einer neuen Zusammensetzung gewählt.

Die Mitglieder sind gebeten, den Termin vorzumerken und ihr Kommen zu dieser Sitzung zu ermöglichen. Eine schriftliche Einladung ergeht zeitgerecht.

Die Termine der Fortbildungsveranstaltungen in den einzelnen Bundesländern können bei den jeweiligen Koordinatoren erfragt werden. Zur Kontaktaufnahme bitten wir Sie, sich an die folgenden Koordinatoren zu wenden:

#### Für Salzburg:

Cornelia König, Vorderschroffenau 39  
5323 Ebenau

Imma Kogelnig-Windisch, WHS Felbertal, Haus 6  
5323 Ebenau

#### **Für Oberösterreich:**

Elisabeth Wagner, Sauerbruchstraße 51  
4600 Wels

#### **Für Tirol:**

Maria Schiestl, Kreuzgasse 14  
6020 Arzl / Innsbruck

Inge Reich, Afling 12  
6175 Kematen

#### **Für Niederösterreich / Wien:**

Gerda Schmutterer, Schulgasse 11  
3011 Tullnerbach

Sigrid Klimscha, Elisabethstraße 24/21  
1010 Wien

#### **Für Vorarlberg:**

Dario Denti, Schulgasse 7  
6850 Dornbirn

#### **Für Kärnten:**

Elisabeth Lindvai-Soos  
Unterer Almweg 10  
9020 Klagenfurt

Die Koordinatoren für Salzburg geben bekannt:  
Am **29. Jänner 1993** gestaltet Manuela Widmer  
einen »**Vormittag in der Bibliothek des Orff-**  
**Institutes**«. Mitglieder und Gäste sind willkommen.

## **Polen**

### **Orff-Schulwerk in Polen**

Die Orff-Idee, in Polen fast seit 30 Jahren bekannt, wirkt sich sowohl in den Musik- als auch allgemeinbildenden Schulen – vom Kindergarten bis zu den höheren Schulen – aus.

Wir sprechen nicht von »Musikerziehung nach Carl Orff«, denn außer dieser Idee werden zugleich Elemente anderer Methoden, z. B. von Z. Kodály oder Dalcroze verwendet. Es ist aber zu betonen, daß der Einfluß der Orff-Idee am stärksten ist.

Dank der Hilfe des Orff-Instituts und den zuerkannten Stipendien haben schon viele Polen ein Studium in Salzburg absolviert und nun geben sie ihr dort erworbenes Wissen in verschiedenen Städten Polens bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen weiter.

Teilnehmer zahlreicher Kurse für Methodik der Musikerziehung vertreten die Auffassung, daß das

Orff-Schulwerk attraktiv und nützlich für ihre Arbeit ist.

In den letzten Jahren sind unsere Kontakte mit dem Orff-Institut in Salzburg sehr intensiv geworden.

Dank der Hilfe des Österreichischen Kulturinstituts in Warschau, und besonders dank Herrn Helmut Soriat, dem Kulturattaché, sind bei uns vier Orff-Kurse mit Teilnahme von Musikpädagogen aus Salzburg organisiert worden.

Der erste Kurs für Musikpädagogen, die mit blinden Kindern arbeiten, hat im Österreichischen Kulturinstitut in Warschau im Oktober 1990 stattgefunden, bei dem Verena Maschat gelehrt hat. Kurz danach, im November, ist in der Musikakademie in Warschau ein Orff-Kurs unter Leitung von Christiane und Ernst Wieblitz und Reinhold Wirsching organisiert worden.

Die Kursteilnehmer waren von der Musik- und Tanzerziehung im Sinne Orffs begeistert, daß wir – zusammen mit Herrn Soriat – beschlossen haben, im Mai 1991 einen nächsten Kurs zu organisieren, diesmal nicht in Warschau, sondern in einem Schloß in Radziejowice, nicht weit von Warschau. Die Kursteilnehmer bastelten Instrumente in der Werkstatt bei Ernst Wieblitz und tanzten und sangen bei Verena Maschat.

1992 wurde in Radziejowice unter Leitung von Ernst Wieblitz und Verena Maschat ein weiterer Kurs mit Erfolg und weitreichenden Auswirkungen veranstaltet.

Infolge des großen und immer größer werdenden Interesses an den Orff-Kursen und der Orff-Idee ist ein neues Studienfach an der Musikakademie, an der Fakultät für Musikerziehung, eingeführt worden. Es heißt »Orff-Werkstatt« und wird ein Jahr lang zweistündig von Urszula Smoczyńska gelehrt.

Wegen Mangel an Arbeitsstoff ist der Entschluß gefaßt worden, eine polnische Adaptation des Orff-Schulwerkes zu erarbeiten. Der 1. Band wird im Herbst d. J. herausgegeben und ist der Arbeit mit fünf- bis sechsjährigen Kindern gewidmet.

Der 2. Band ist in Arbeit. Es ist hier zu betonen, daß die Adaptation mit Unterstützung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg entsteht.

Noch eine Schlußbemerkung: Trotz der großen Reichweite der Orff-Idee ist seine Person, sein Leben und Werk nur einer kleinen Gruppe von Fachleuten bekannt. Die Mehrheit assoziiert den Namen Carl Orff mit »Carmina Burana«, mit Klanggesten und dem Orff-Instrumentarium. Es ist deshalb die Idee entstanden, eine Broschüre über Carl Orff zu verfassen und sie 1994/95 zu veröffentlichen.

Urszula Smoczyńska

## Rumänien

### Raummangel, Schichtbetrieb und fröhliche Kinder Bericht über unsere Rumänienreise

Im Auftrag des Bonner Instituts für Auslandsbeziehungen besuchten wir zwischen dem 1. und 6. Juni 1992 deutsche Kindergärten in Bukarest, Hermannstadt/Sibiu, Temesvar/Timisoara, Lugos und Groß-Sankt-Niklaus. Die Idee dieser Reise war, daß wir die Bedingungen in den Kindergärten vor Ort studieren sollten, um möglichst bald Kindergärtnerinnenfortbildungen in Rumänien zu veranstalten.

Die unterschiedlichsten Eindrücke stürzten auf uns ein: Bukarest und Temesvar, südländische Metropolen mit großzügigen Prachtstraßen, eindrucksvollen Grünanlagen und unerwartet schönen Villenvierteln, natürlich auch mit tristen Beton-Silo-Stadtteilen. Was aber sofort auffällt, sind überall liebevoll angeordnete Blumenbeete und an jeder noch so grauen Häuserwand rankt eine bescheidene Grünpflanze. Wir fahren durch die unterschiedlichsten Landschaften, wie die Karpaten, Siebenbürgen und das Banat. Das Land ist so begeistert schön, daß man erst im Zusammenhang mit den extrem schlechten wirtschaftlichen Bedingungen in allen Bereichen verstehen kann, daß fast alle Deutschstämmigen das Land verlassen haben und in die BRD übersiedelt sind.

Kindergärten unterstehen der Zuständigkeit des Unterrichtsministeriums. Inhalte, Ablauf und auch die Ausbildung der Fachkräfte orientieren sich sehr stark am Schulwesen. Die Gruppenstärken bewegen sich zwischen 45 und 50 Kindern. Die Gruppen sind nicht altersgemischt: Die sogenannten »kleinen Gruppen« betreuen Kinder von 3–4 Jahren, die »mittleren Gruppen« Kinder von 4–5 Jahren und die »großen Gruppen« Kinder von 5–6 Jahren.

Die Gruppenräume sehen aus wie Miniaturausgaben von Schulklassenräumen. Der Stundenplan im Kindergarten sieht mindestens einmal täglich Inhalte vor, die die Kindergärtnerin im Frontalunterricht vermittelt. Es gibt schulbuchartige Hefte mit Aufgaben, die an Mengenlehre erinnern und Hefte mit vorbereitenden Schreibübungen.

Da in Rumänien akuter Raumangel in allen Bereichen herrscht, ist es nahezu überall üblich, daß in Schulen und Kindergärten in zwei, manchmal sogar in drei Schichten gearbeitet wird. Im Deutschen Kindergarten in Bukarest kommen fünf Gruppen ab 7.30 Uhr bis 12.00 Uhr ins Haus. Von 12.00 bis 14.00 Uhr werden die Räume gereinigt

und für die Kindergärtnerinnen gibt es die Möglichkeit, sich mit den Mitarbeiterinnen über aktuelle Probleme auszutauschen. Ab 14.00 Uhr kommt die zweite Schicht Kinder, die von anderen Kindergärtnerinnen betreut werden. Jede Kindergärtnerin hat also ihre Gruppe. Es wird jährlich die Schicht gewechselt, da vormittags die Aufnahmefähigkeit der Kinder erfahrungsgemäß größer ist.

In jeder Gruppe arbeitet eine Kindergärtnerin. Von den 10 Kindergärtnerinnen des Deutschen Kindergartens Bukarest sind jedoch nur 3 ausgebildet.

Die einzige Ausbildungsmöglichkeit zur deutschsprachigen Kindergärtnerin befindet sich in Sibiu/Hermannstadt, am Pädagogischen Lyceum. Die dreijährige Ausbildungszeit beginnt nach der neunten Klasse und beinhaltet neben den schulischen Veranstaltungen Praktika an Kindergärten, die auch mit Lehrproben kombiniert sind. Bis zum Ende der Ausbildung sind ca. 100 Stunden sogenannte Beschäftigungserfahrung im Kindergarten vorgesehen. In Gesprächen mit einzelnen ausgebildeten Kindergärtnerinnen wurde jedoch deutlich, daß dieses vorgegebene Pensum nicht immer eingehalten wird und dieser Mangel als großes Defizit empfunden wird.

Die Ausbildung läuft in vielen Bereichen parallel zur Grundschullehrerausbildung. Leider geht nur ein sehr geringer Teil dieser Absolventinnen dann auch in den Kindergarten. Dieser Abschluß befähigt zum Studium an Universitäten, außerdem gehen viele Absolventinnen in die Wirtschaft, da sie mit ihren hervorragenden Deutschkenntnissen gesuchte Fachkräfte sind.

Seit einiger Zeit gibt es nun am Pädagogischen Lyceum in Hermannstadt eine berufsbegleitende Ausbildung, die den vielen unausgebildeten Kindergärtnerinnen eine Chance zur nachträglichen Qualifizierung bietet.

Das Einkommen einer Kindergärtnerin oder einer Grundschullehrerin betrug im Moment unseres Besuches umgerechnet DM 40,- pro Monat, bei einer Inflationsrate von 800% 1991.

Das Kindergartenjahr läuft parallel zum Schuljahr und beginnt am 15. September. Die Kindergärtnerinnen fangen schon am 1. September an, gestalten die Räume neu, bereiten Materialien vor und planen das neue Kindergartenjahr, das am 15. Juni endet. Entsprechend den Schulferien gibt es Anfang Januar Winterferien und ein paar Tage Osterferien im Frühjahr.

Die Kinder werden meist von den Großeltern in den Kindergarten gebracht, wieder abgeholt und auch nachmittags sowie in den Ferien von ihnen betreut. Vater und Mutter arbeiten in der Regel beide. Es gibt wenig Ganztagskindergärten, die

aber im Gegensatz zu den Halbtagskindergärten nicht kostenlos und daher auch für die Durchschnittsfamilie zu teuer sind.

Es gibt auch ein Betreuungsangebot für Krippen- und Krabbelkinder. Dies ist im Gegensatz zum Kindergartenbereich dem Sanitätswesen unterstellt. In Rumänien gilt die allgemeine Schulpflicht, der Staat hat sich außerdem verpflichtet, für jedes Kind einen Kindergartenplatz einzurichten.

Vom Material her sind die von uns besichtigten Kindergärten eigentlich recht gut ausgestattet. Die vielen Hilfskonvois der letzten beiden Jahre versorgten vor allem die Kindergärten mit Verpflegung und Spielsachen. Auch heute noch gibt es vielfältige Kontakte zu Deutschland, Österreich und in die Schweiz. Kirchengemeinden haben z. B. Patenschaften für Kindergärten übernommen. Auffallend ist, daß sich die Spielsachen in den wenigen Schränken und Regalen überquellend stapeln. Es sind keine Möbel da und auch viel zu wenig Platz in den Gruppenräumen, um z. B. eine Puppenecke einzurichten.

Die Kinder in den Gruppen machen trotz der räumlichen Enge einen fröhlichen Eindruck. Die Kinder sind außerordentlich diszipliniert, sie sind sehr »brav«. Trotzdem ist noch Raum da, mit der Kindergärtnerin zu kuscheln oder ein Problem mit ihrer Hilfe zu klären. Unser Besuch gibt ihnen, während sich die Erwachsenen unterhalten, Gelegenheit zu einem Schwätzchen mit einem Nachbarkind, oder zu einem Besuch an einem Nachbartisch. Die Kindergärtnerin läßt das ohne weiteres zu und geht nach unserem Besuch wieder zum Tagesablauf über.

In Rumänien gibt es 165 deutsche Kindergärten, inkl. deutsche Gruppen an rumänischen Kindergärten mit ca. 6.000 Kindergartenkindern zwischen 3 und 6½ Jahren. Etwa 12.000 Kinder gehen in deutsche Schulen. 378.000 Erwachsene erlernen in Sprachkursen Deutsch als Fremdsprache.

Im Rahmen eines speziellen Kulturprogrammes der Bundesregierung ist geplant, neben den vorgesehenen Fortbildungsveranstaltungen in Rumänien einen Fachberater oder eine Fachberaterin für Kindergärten für mindestens ein Jahr nach Rumänien zu schicken. Nur so könnte auf die individuellen Probleme wirklich eingegangen und durch gezielte Maßnahmen geholfen werden.

Wer selbst einen Beitrag leisten möchte und Kindergärten oder das Pädagogische Lyceum mit Literatur oder pädagogischem Material unterstützen möchte, kann sich an folgende Adressen wenden:

Pädagogisches Lyceum  
Herrn Gerold Hermann  
RO 2400 Sibiu / Rumänien

Frau Inspektorin Käthe Kruckenberger-Fira  
Strada Izvorului nr. 7  
RO 1900 Timisoara / Rumänien

Deutscher Kindergarten Eradnita 85  
Frau Christine Georgescu  
Strada Dorobanti 32  
Bukaresti / Rumänien

Ulrike Meyerholz, Heidi Kammhöfer

## Rußland

### Orff-Schulwerk Kurs in Varna/Ural

Im August 1992 veranstaltete die Russische Carl-Orff-Gesellschaft, die ihren Sitz in Tscheljabinsk/Ural hat, zwei einwöchige Kurse zur Elementaren Musik- und Tänzerziehung mit Manuela und Michel Widmer vom Orff-Institut.

Die Kurse fanden in der kleinen Stadt Varna/Südural statt und wurden von Herrn Vjatscheslaw Shilin landesweit bekanntgemacht und hervorragend organisiert und betreut.

Möglich war dieses Projekt durch sehr viel ideale und materielle Hilfe aus verschiedenen Quellen geworden; es seien besonders genannt die Finanzierung der Reise und zahlreicher Orff-Instrumente durch Wilhelm Keller, der die Zuwendungen, die er anlässlich seiner Pro-Merito-Ehrung erhalten hatte, diesem Projekt widmete; die liebevolle und engagierte Betreuung durch die Mitarbeiter der Orff-Gesellschaft (Vladimir Kochekov) sowie der Musikergesellschaft Tscheljabinsk (Tamara Patjukowa); und nicht zuletzt die freundschaftliche Aufnahme, die wir in der Familie von Slava Shilin erfuhren und die Hingabe und Opferbereitschaft, mit der uns seine Frau Tamara sowie die ganze Familie mit Brüdern, Schwestern und Eltern bewirteten und während unseres ganzen Aufenthaltes umsorgten.

Jeder der beiden Kurse wurde von etwa 80 Pädagoginnen und Pädagogen besucht, deren Berufsfelder sich vom Kindergarten über Schule und Musikschule bis zur Hochschule erstreckten. Die Teilnehmer waren z. T. tagelang unterwegs gewesen und kamen aus allen Teilen Rußlands sowie aus anderen Republiken wie aus der Ukraine, aus Weißrußland, Usbekistan und Kasachstan.

Wir hatten die große Chance, auch eine ganze Reihe sehr interessanter Kolleginnen und Kollegen kennenzulernen, die ebenfalls Arbeitskreise und Referate auf diesen Kursen anboten:

● *Elisa Safarowa* (Pianistin und Musikpädagogin aus Ekatherinburg), ihre Landsleute teilhaben an Erfahrungen, die sie während des Sommerkurses



in Salzburg in diesem Sommer gesammelt hatte und sehr sensibel und fachkundig weitergab, und gestaltete einfache bekannte russische Kinder- und Fingerspiele musikalisch-tänzerisch zu gestalten.

● **Tatjana Pottechina** (Physiologin und Psychologin sowie Bewegungserzieherin aus Novosibirsk/Sibirien), die mit großem theoretischem Wissenshintergrund mit den Teilnehmern russische Tänze erarbeitete und dabei immer wieder auf die physiologischen Grundlagen einer Bewegungserziehung »vom Kinde aus« hinwies.

● **Tatjana Boruwik** (Pianistin und Klavierpäda-

gogin aus Minsk/Weißrußland) berichtete in einem Referat mit vielen Ton- und Videobeispielen von ihrer Methode, die Kinder in ihrem Unterricht nicht nur im Klavierspiel zu unterweisen, sondern sie gleichzeitig auf breiter Basis künstlerisch zu fördern, indem sie zum Dichten, Malen und Komponieren angeregt werden.

● **Valerij Bulanow** (Chorleiter und Leiter der Chorschule Aurora aus Ekatherinburg) berichtete in seinem Referat über einen Schulversuch, bei dem jeweils eine Klasse jedes Jahrganges eine Chorklasse wird, die zweimal pro Woche je zwei Stunden Chorunterricht erhält. Er kritisierte die bisherigen Methoden einer Erziehung zum Chorsingen und demonstrierte anschaulich und eindrucksvoll seine Arbeit, die auf die Methode eines Petersburger Musikpädagogen aufbaut.

● **Vjatcheslaw Shilin** (Musikschullehrer aus Varna) bereicherte das Kursprogramm durch seine feinsinnige Art, Gedichte verschiedenster Art mit Sprache, Stimme, Instrumenten und Bewegung gestalten zu lassen.

Darüber hinaus war er natürlich rund um die Uhr gefordert, uns als Dolmetscher zur Verfügung zu stehen und für Fragen, Probleme und Wünsche der Teilnehmer ständig auch noch ein offenes Ohr zu haben. Ihm möchten wir für diese Leistung unsere uneingeschränkte Hochachtung aussprechen!

● Wir bemühten uns um eine möglichst breite Bereitstellung von Erlebnismomenten aus dem Bereich des elementaren Musizierens und Tanzens und verwendeten dafür internationales Material sowie Originalstücke aus dem Orff-Schulwerk. Michel Widmer bot darüber hinaus auch noch einen Arbeitskreis für einfachen Instrumentenbau an; Manuela Widmer gestaltete einen großen Tanz-



## Schweiz

### Rückblick auf das Kursjahr 1992

Kurse an neuen Orten durchzuführen und damit den Lehrern und Lehrerinnen in der Nähe ihres Wohnortes Weiterbildung anzubieten, war unser diesjähriges Ziel. Nach einem entsprechenden Anruf hatten verschiedene Schulgemeinden und Musikschulen Interesse für einen Kurs gezeigt. So konnten wir einen Spielkurs auf Orff-Instrumenten mit Herbert Mathys als Kursleiter in Muotathal – in Zusammenarbeit mit der Schwyzer Lehrerfortbildung – durchführen. Ein Tanzkurs mit Regula Leupold wird im Oktober in Stansstad durchgeführt. Auch dieser Kursort ist neu und wird speziell Lehrer/innen der Innerschweiz ansprechen oder solche, die mit einem Kursbesuch zugleich ihre Geographiekennntnisse erweitern möchten. Auch das soll es geben: Zum ersten Mal waren wir auch in der Musikschule Arbon zu Gast mit dem Kurs »Tänzerisches Spiel – spielerischer Tanz« mit Astrid Hungerbühler. Leider war der darauffolgende Kurs in Abtwil mit Inge Pilgram als Kursleiterin etwas unterbelegt, doch die Stimmung der Kursteilnehmerinnen war, wie bei den anderen Kursen, sehr gut. Wahrscheinlich waren wir mit 7 Wochenendkursen im Jahr an der oberen Grenze. Wenn man den doppelt geführten Kurs mit Gerda Bächli dazuzählt, ergeben sich sogar 8 Wochenenden, die mit Kursen »gefüllt« waren. Ich habe versucht, bei möglichst vielen Kursen teilweise oder ganz mitzumachen und so den Kontakt zu den Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen zu pflegen. Dabei ist mir aufgefallen, daß sehr viel mehr Frauen an diesen Kursen teilnehmen. Was hält die Männer wohl ab, sich im musikalischen und tänzerischen Bereich weiterzubilden? Machen wir bei unserem Angebot oder bei der Formulierung der Ausschreibung etwas falsch? Es würde mich interessieren, was andere Kursorganisationen für Erfahrungen machen und wie sie diese Sache angehen.

#### Voranzeige für 1993

23. Jänner 1993:

Mitgliederversammlung in Wangen bei Olten, anschließend und am Sonntag, 24. Januar, Kurs mit Markus Stöcklin: »Durch Musizieren zum Hören«.

20./21. März 1993:

In Degersheim SG: Kurs mit Susi Reichle-Ernst: »Einfach Iostanzen«.

Helen Heuscher



abend mit internationalen Volkstänzen, zwei Kinderlehrproben und einem Referat mit Tonbeispielen und Dias zur Geschichte und Gegenwart des Orff-Schulwerks und des Orff-Instituts.

Unsere Erfahrungen, die wir während des Aufenthaltes in Rußland machten, lassen sich kaum befriedigend in Worte fassen. Zwischen starkem Berührtsein und dem Erlebnis von unzähligen fröhlichen Augenblicken bis hin zur verzweifelten Hoffnungslosigkeit, was die Zukunft unserer vielen Freunde, die wir dort gewonnen haben betrifft, sind wir bis heute hin und hergerissen und versuchen durch Briefe und Pakete, vor allem aber durch viele gute Gedanken an alle, denen wir begegnet sind, den Kontakt zu halten und auf ein Wiedersehen zu hoffen.

Manuela und Michel Widmer





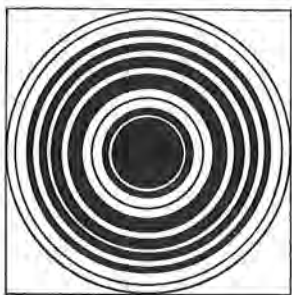
# Aus dem Orff-Institut / From the Orff Institute

## Ein neues Logo für das Orff-Institut

Ganz am Anfang, in den Jahren 1964 bis 1972, war auf der Titelseite der Orff-Schulwerk Informationen ein Xylophon zu sehen.



Diese Grafik von Winter + Bischof stammte aus den Beiheften zur Schallplattenreihe »Musica Poetica«. Ab Heft 10, unter der Schriftleitung von Lilo Gesdorf 1973 erschienen, wurde ein anderes Signet verwendet. Das Wort »Logo« für ein solches Kennzeichen war damals noch nicht üblich. Dieses Zeichen ist eine Variante des Buchstabens »O wie Orff« und wurde uns von Regine Otrell geschenkt. Das Zeichen ist präzise, geometrisch, streng gerahmt. Es vermittelt den Eindruck von klarer Strenge und Ordnung, konzentrischer und konzentrierter Ruhe und Ernsthaftigkeit.



19 Jahre lang wurde dieses Zeichen für unsere Zeitschrift und andere Drucksachen des Orff-Institutes verwendet.

Seit Heft 49 (Sommer 1992) benutzen wir ein neues Logo. Nur wenige Leser scheinen es bemerkt zu haben. Eine Leserin hat bei der Schriftleitung

nachgefragt und damit diese Betrachtung ausgelöst.

Ja – wozu ein neues Logo? Warum denn ein bewährtes, fast zwei Jahrzehnte das Institut optisch repräsentierende Markenzeichen durch ein neues ersetzen? Hat sich da im Selbstverständnis des Orff-Institutes etwas geändert?

Antworten auf diese Fragen sind nicht leicht. Wer von uns kennt und vertritt die Meinung des »Institutes«, einer Institution, an der mehr als hundert Studierende, viele, viele Lehrerinnen und Lehrer, Verwaltungsangestellte und Helfer in Haus und Hof arbeiten? Wir müssen auch zugeben, daß unser neues Logo nicht das Produkt einer Institutsentscheidung, nicht mal eines Mehrheitsbeschlusses, auch nicht – wie angeregt worden ist – Ergebnis eines Wettbewerbes der Institutsangehörigen ist, sondern Erfindung einer von uns beauftragten Künstlerin. Sie heißt Alexandra Husa, lebt und arbeitet in Wien. Sie hat einige Entwürfe vorgelegt und an einer von uns ausgewählten grafischen Idee weitergearbeitet. Dann haben wir dieses Logo ausgewählt, das auch Alexandra Husa (das hat sie uns erst später gesagt) gewählt hätte.



Sie schreibt dazu: »Hauptsächlich ging es mir darum, alle mit dem Institut in Verbindung gebrachten Begriffe und Bereiche einzufangen, zu reduzieren auf das Wichtigste, nämlich sozusagen »Positiv« und »Negativ«, Ruhe und Bewegung, aus denen auch Musik und Tanz hervorgehen. Die Ruhe verlangt nach der Bewegung und die Bewegung nach der Ruhe. Wie armselig wäre das eine ohne das andere.«

Tatsächlich erkennt der aufmerksame Betrachter die grafische Komposition als gut verankert, sicher auf dem Boden stehend. Ist es ein O, das etwas mehr als die Hälfte zu sehen ist? Und der i-Punkt rechts oben ist aus der Mitte des schwarzen Kreises herausgehüpft? Fällt er in die Schale? Bewegten

sich dann Kügelchen und Schale? In dem Zeichen finden wir beides: die kräftige Kontur, die klare Form, Stabilität – und wir empfinden auch leichte Spielerei, heitere, bewegte und bewegende Fantasie.

Aber – wie gesagt – die Interpretation eines solchen Zeichens muß unseren Lesern überlassen bleiben. Wir sind sicher, daß sie sich anfreunden werden, daß sie dieses Zeichen mit ihren Erinnerungen an das Orff-Institut ausdeuten und anreichern werden. Unsere Leser werden – das hoffen wir – die inneren und äußeren, personellen und fachlichen, ja bis ins Optische reichenden Veränderungen des Institutes im Laufe der Jahre als Zeichen lebendiger Entwicklung deuten.

Hermann Regner

---

## Neue Mitarbeiter

---



Mag. Otto RASTBICHLER, geb. 17. 2. 1951 in Fulpmes (Tirol). Nach dem Schulmusikstudium am »Mozarteum« in Salzburg Lehrer am Ursulingymnasium in Salzburg, dann an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Innsbruck; Gesangstudium an der Schola Cantorum Basiensis bei Kurt Widmer; Stimmbildner (Schauspielschule und Logopädie-schule in Innsbruck, Chorakademie Krems, Kirchenmusikwoche Brixen); Konzertsänger (Mitglied internationaler Ensembles, z. B. »Huelgas« und »Daedalus«, Rundfunk- und CD-Aufnahmen und Auftritte in verschiedenen Ländern). Seit dem Sommersemester 1991 Lehrauftrag in den Fächern »Stimmbildung« und »Ensemble vokal«.

---

## Neuerscheinungen New Publications

---

**Ulrike E. Jungmair: Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs (Mainz 1992, Schott-Verlag, ED 7920, 302 S., DM 89,-).**

Ein Buch, das in unserem Zusammenhang jede Beachtung verdient und zudem – für ein theoretisch ansetzendes Werk eher ungewöhnlich – äußerst angenehm zu lesen ist. Denn die Verfasserin hat es übersichtlich aufgebaut, indem sie die vier Hauptkapitel weitgehend voneinander unabhängig gehalten und die Unterabschnitte auf meist nicht mehr als 2-4 Seiten beschränkt hat. Jeder Teil bildet für sich einen Zusammenhang, doch fügen sich alle Teile in der Überschau ergänzend und bestätigend zueinander. – Die Hauptkapitel:

1. *Das Problem der Elementarbildung.* – Hier werden namhafte Pädagogen (von J. H. Pestalozzi bis W. Klafki) mit Grundaussagen, die Bezüge zum Konzept des »Elementaren« möglich machen, zitiert und pädagogische Strömungen (wie die »Rhythmusbewegungen«, die musische Erziehung) zusammengefaßt. Vergewenwärtigt werden dabei auch zentrale Begriffe, so z. B. die der »polarisierten Aufmerksamkeit« (Montessori) oder der »Begegnung« (Buber, Bollnow u. a.). Erfreulich ist, daß hier, wie in allen anderen Abschnitten, nicht nur vorwiegend auf Sekundärliteratur basierende Zusammenfassungen gegeben werden, sondern daß z. T. ausführliche Originalzitate dem Leser die Möglichkeit geben, den dargestellten Intentionen direkt nachzugehen.

2. *Carl Orff. Komponist und Pädagoge.* – Der Schwerpunkt liegt hier auf der Darstellung des Komponisten als ein Suchender, Experimentierender, der erst spät (Antigonae, 1948) den ihm letzt-wichtigen Stil fand. Der Pädagoge Orff – hier geht es Jungmair insbesondere um die Begründung des Schulwerks und des Elementaren Musizierens durch Orff während der »Günther-Schule«, wobei wiederum Quellen, die ansonsten nicht leicht zugänglich sind, erschlossen werden.

3. *Zum Phänomen des Elementaren.* – Nach einer begriffsgeschichtlichen Erörterung werden zunächst Gesetzmäßigkeiten der leibseelischen Entwicklung des Menschen aufgewiesen. Lange vor der Geburt werden in einer individuell-organisierenden Tätigkeit Körper, Sinne, Wahrnehmung und Geist in Prozessen der wechselseitigen Anregung und Differenzierung entwickelt. Die rhythmischen, musikalischen, sprachlichen und kom-

munikativen Dispositionen und Kräfte des Menschen werden im Sinne anthropologischer Grundtatsachen interpretiert. Zu ihnen zählt auch die Fähigkeit (bei Kindern: der Drang) zum »Spiel« – hier erklärt als ein Prinzip, das aus realer Zeit und Raum löst und zu einem offenen Dialog zwischen dem Spielenden und seinem Spiel-Zeug (das können auch Töne, die Stimme . . . sein) führt. In solcher Spielsituation werden Kräfte jenseits rationaler Strategien frei und Wege zur Intuition, zum »Schöpfen« aus der Tiefe des eigenen Wesens, zum Unbewußten geöffnet.

Als ein Merkmal des *elementaren Prozesses* wird seine Subjektbezogenheit genannt: Er »geht nicht zuerst von einer Ich-Du-Beziehung im Sinne Martin Bubers aus, sondern ist auf Begegnung eines sich bewußt gewordenen Teils seiner Persönlichkeit mit dem ihm unbewußten Teil angelegt, nach Jungscher Version auf die Begegnung des Ich mit dem Selbst« (194). Demzufolge wird der *Prozess des Elementaren* mit Vokabeln wie *Erleuchtung, Befreiung, Erschütterung, Erweckung* in Verbindung gebracht (194) und als *nicht beobachtbar, schon gar nicht plan- oder methodisierbar* charakterisiert (195). *Elementare Prozesse* sind durchweg und notwendigerweise *episodenhaft*, sind *Augenblicke* (169). Sie können *weder Lehr- noch Unterrichtsziele sein* (168).

**4. Elementare Musik- und Bewegungserziehung, Prinzipien und Zugänge.** – Instrumente, die dem »angeborenen körperlichen Musizieren entgegenkommen«, »Bewegen, Sprechen und Musizieren als Einheit«, die »Improvisation« als Ausgangspunkt jeden Unterrichts und ein dialogisches Lernen sind die wichtigsten pädagogischen Prinzipien (vgl. 200ff.). Das Angebot umgrenzter, angstfreier und einladender Spiel-Räume, das Erkunden, dem das Spielen folgt, das funktional gerichtete Üben und das Gestalten führen als »pädagogische Zugänge« auf den Weg elementaren Tuns (204ff.). Strukturell gehaltvolle und gleichsam bildhaft anregende Unterrichtsthemen, die das »Werden« von Musik und Tanz erleben lassen, eine »elastische und offene Weise der Vorbereitung, die auch instabile Situationen in Betracht zieht«, eigenschöpferisch interessierte und befähigte Erzieher . . . – das sind einige Stichworte aus der »Dramaturgie des Unterrichts« (218ff.). Nach den »Erfahrungsberichten aus der Unterrichtspraxis« (s. u.) schließt das Buch mit Lehrplananalysen und -darstellungen ab; aus Deutschland (sie bleiben allerdings überraschend unkommentiert) und Österreich (»Der neue Lehrplan bestätigt die Grundideen der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung.«; 259).

Es ist beeindruckend, wie sorgsam und gründlich die Autorin ihre Auffassung vom Wesentlichen

einer elementaren Musik- und Bewegungserziehung ausgearbeitet hat. Und es ist wohlthuend, wie oft es dem Leser überlassen bleibt, Querverbindungen zu ziehen: z. B. Schlüsselerlebnisse im Werdegang Orffs mit den Deutungen elementarer Erfahrung durch Pädagogen und Psychologen in Verbindung zu bringen, die an anderer Stelle referiert werden. Das macht das Buch interessant und anregend.

Wie wohl viele Leser es tun werden, reflektierte ich bei der Lektüre des Buches immer auch aktuelle Arbeitsbezüge, in der Lehrerbildung (Orff-Institut), in Vorschule, Musikschule und allgemeinbildender Schule. Was stimmt mit meinen Erfahrungen überein, wo hilft mir Jungmairs Position weiter, wo wird sie dazu widersprüchlich?

Im Jahr 1983 wurden die Studien am Orff-Institut unter dem offenen Titel »Musik- und Bewegungserziehung« gesetzlich verankert. Die frühere Bezeichnung »Elementare Musik- und Bewegungserziehung« wurde also ersetzt. Jungmair stellt besorgt »die Frage, ob dadurch die für dieses Institut so lebensnotwendige Auseinandersetzung mit der Idee des Elementaren vernachlässigt oder überhaupt zurückgedrängt werden könnte« (125). Meine Erklärung dieses Vorganges ist zugleich einer meiner Schlüssel, um den Stellenwert des vorliegenden Buches für mich zu erkennen. Ich interpretiere den Wechsel der Leitbegriffe als eine Notwendigkeit: In dem Maße, in dem das Studium am Orff-Institut sich in seiner Gesamtform ausdehnte und ihm die Aufgabe zuwuchs, aus sich heraus *berufsfähig für ein differenziertes Arbeitsfeld* zu machen, wurde das »Elementare« zu einer Teilfunktion, die deshalb heute auch nicht mehr im *Gesamt*titel der Studien aufscheint.

Diese *Teilfunktion* hat »Das Elementare« im Sinne Jungmairs nach meinem Dafürhalten auch in anderen Konzeptionsebenen musikalischer Erziehung. Bedeutung und Ausstrahlung des »Elementaren« scheinen mir je nach Altersstufe und Individuum unterschiedlich zu bemessen:

1. Dem *jungen Kind* ist das elementare Musizieren und Bewegen aus sich heraus wesensgemäß, ja es kann durchaus als begriffliche Chiffre für sein eigentümliches Handeln in diesem Bereich gelten. Elementare Musik- und Bewegungserziehung ist zweifellos der angemessene Ausgangspunkt. Andererseits ist jedes Kind auch auf Imitation und Nachahmung angelegt, auf Lernen an einem Vorbild, welches, würde es sich dem Kind versagen, ihm und seinen Entwicklungsmöglichkeiten gegenüber schuldig würde. Und jedes Kind will bald auch *wissen, erkunden, vergleichen, es will zeigen, bestätigen werden, sich bewähren und »können«*. Auch das Interesse an Forderung und Leistung ist Kindern eigentümlich und wird auch im Bereich

von Musik und Tanz für sie wichtig. Elementare Musikerziehung im Sinne Jungmairs beansprucht dafür keine erkennbare Kompetenz.

2. Ältere Kinder und Jugendliche reagieren bekanntlich besonders aufmerksam und selektiv auf kennzeichnende Züge der sie umgebenden Welt. Viele von ihnen versuchen heute Selbstfindung und -bestätigung im Gebrauch effektreicher Techniken und Moden. Hier muß die Musik- und Tanzerziehung vor allem vermittelnd agieren, wenn sie den »Draht« zu den Heranwachsenden nicht verlieren will, und das verlangt Verständnis, Gespräche und auch die Orientierung an aktuellen musikalischen Phänomenen. Elementare Musik- und Tanzerziehung kann allerdings hier versuchen, durch den Anruf der subjekthaften Gestaltungskräfte dem Selbst der Heranwachsenden in Relation zu den gesellschaftlich angebotenen Verhaltensschemata ein Stück »eigenen«, tragfähigen Bodens zu sichern.

3. Erwachsene: Manche suchen im Bereich von Musik und Bewegung eine zu ihrem Alltag querstehende Erfahrung, z. B. das »elementare Musizieren«, bei dem sie übrigens oft noch kleinste Anzeichen persönlicher Kreativität als »elementares Ereignis« einzuschätzen bereit sind.

Natürliche Verhaltensform – Experiment mit sich selbst – Rückkehr zu Quellen ... die Bedeutung elementaren Musizierens und Tanzens müßte in einer differenzierten alterstypischen Funktionsbestimmung, in Korrelation zu den verschiedenen Lebensrealitäten, jeweils spezifischer erläutert werden, als es im hier besprochenen Buch geschieht, um ihren möglichen Stellenwert in der komplexen Realität von Musik- und Tanzerziehung heute genauer bestimmen zu können.

Musik hat viele Gesichter. Sie ist in uns und um uns, ist ein humanes und ein gesellschaftliches Phänomen, führt zu unserem Selbst und wirkt funktional auf uns ein; sie ist ein therapeutisches Mittel und eine Stimme zur Äußerung im sozialen und politischen Raum. Den meisten aber stellt sie sich im Laufe des Lebens als jene eigen-artige Sphäre kulturell geformter und tradierter Gestalten dar, auf die man hörend, machend, genießend, versinkend, vergleichend, wählend, übend, spielend ... zugehen kann. Musikerziehung soll Wege zu diesen verschiedenen Seinsweisen der Musik öffnen und dabei den Subjekten, aber auch dem Objekt gerecht werden. Sie hat auch eine kulturerschließende Aufgabe! Elementare Musikerziehung im Sinn des Buches kann m. E. deshalb immer nur als Teilfunktion in musik- und tänzerzieherischer Praxis gesehen werden, und Lehrerausbildung läßt sich damit wohl akzentuieren, jedoch nicht in Länge mal Breite strukturieren. Über die be-

glückenden, mitunter auch schmerzhaften Augenblicke, die den »elementaren Prozeß« charakterisieren (s. o.) hinweg müssen Musik- und Tanzpädagog/innen ihr Unterrichtsfeld im Alltag mit Inhalten und Methoden bestellen, die im Inhalts- und Methodenrahmen, wie er für die »Elementare Musik- und Bewegungserziehung« hier geschildert wird, nicht beinhaltet sind.

Das Pendel zwischen Subjekt- und Objektwelt, das jeder Erziehungsprozeß einstellt, wird von Jungmair nicht in der Mitte dieser existentiellen Beziehung justiert, sondern über der Position des Subjektes. Die Objektseite erfährt eine weit geringere Aufmerksamkeit und Differenzierung. Das gilt nicht nur für die Darstellung der Wirklichkeit von Musik im allgemeinen, sondern auch für jene des Orff-Schulwerks. Dem musikalisch objektivierten Teil des musikpädagogischen Schaffens Carl Orffs und Gunild Keetmans – dem Schulwerk – wird ungleich weniger Diskussionsraum zugemessen als diversen verbalen, verstreuten Äußerungen Orffs. Die auch hier für das Schulwerk benutzte Vokabel »Modell« pauschaliert letztlich ein Verhältnis zu diesem Werk, ohne weiterführend dazu zu zwingen, dessen materiale Strukturen und Schichten, in denen sich die musikerzieherischen Intentionen Orffs doch wohl in erster Linie konkretisieren (wo sonst sollten sie es tun?) zu würdigen: Formen und Satzweisen, Übungsstücke und Erfindungsanstöße, Baukastentypen und an kunstvollen Miniaturen sich übendes reproduktives Musizieren ... Ein weitreichender konzeptueller Schlüssel von Werner Thomas zum Schulwerk wird zwar zitiert: Dieses gleicht danach ... dem Spiel am Sandkasten, dann der Kombinatorik des Baukastens und mündet schließlich in ein bewußtes, dem Training der anspruchsvollen Etüde vergleichbares Einüben von Gestaltelementen. Eine solche »musica usualis« verwirklicht sich im bloßen Erklängen. Sie ist nicht kompliziert, sondern spontan, improvisiert, grundlegende Form musikalischer Anschauung« (121). Doch wird die im Zitat aufgewiesene Perspektive einer zeitlich ausgedehnten, lernenden, werkbezogenen Auseinandersetzung nicht weiter verfolgt, wie auch die Notwendigkeit einer aufbauenden Konzeption in musikalischer Erziehung – gerade sie ist m. E. dem Schulwerk auch eingeschrieben! – nicht wirklich im Horizont des Buches verankert ist.

Die Musik- und Bewegungserziehung, in der Intuition, Improvisation und eigenschöpferisches Gestalten im Vordergrund stehen (211) braucht die Übergänge zu anderen Intentionen musikalischer und tänzerischer Erziehung. Sie können nicht auf bestimmte Altersstufen verwiesen werden und müssen tendenziell in jeder Unterrichtsstunde stattfinden. So verbleibt die Aufgabe, über die Ein-

bettung der »elementaren Musik- und Bewegungserziehung« im Gesamtbereich von Musikerziehung bzw. Musik- und Tanzerziehung weiter nachzudenken. Sie verfolgend könnten manche Konzepte der Musikerziehung, um deren Einlösung sich viele seit Jahren bemühen (z. B. handlungsorientierte Musikerziehung; Musikunterricht als kreativer Gestaltungsraum; Improvisation und Komposition mit Laien ...) als interessenverwandte Partner angesprochen werden. Denn die Anliegen der elementaren Musik- und Bewegungserziehung, wie sie das Buch beschreibt, sind heute durchaus auch schon allgemeiner Art (was nicht bedeutet, daß sie in der Praxis schon eingelöst wären!).

Doch ist es zuerst einmal das außerordentliche Verdienst des Buches, den tatsächlich *lebensnotwendigen* (s. o.) Handlungspol des elementaren Musizierens und Tanzens in seinen mannigfaltigen Zusammenhängen aus theoretischer Sicht neu überschaubar und mit wesentlichen, neuen Begründungen wieder hochpräsent gemacht zu haben.

Rudolf Nykrin

**Notenplausch. Ein Kartenspiel. Idee: Gertrud Lenggenhager, Gestaltung: Beat Müller. Musikedition Nepomuk, CH-5004 Aarau. Bestellnummer 9153**

Auf der Suche nach Ideen und Materialien zum »spielenden Lernen« bin ich auf Angebote der Musikedition Nepomuk gestoßen. Dort gibt es einige Spiele: ein Notenwürfel-Set, ein Musik-Domino, Duett, ein Instrumenten-Memory, Farfallina, ein Rhythmusspiel, ein Musik-Quiz mit dem Titel »Das schlaue Musikrodil« und Notenplausch, »ein Spiel rund um die Musiknoten und wie sie uns begegnen, im Violinschlüssel, als Buchstaben oder als Tasten auf einer Klaviatur oder im Baßschlüssel«. Das Spiel wird als »geeignet für Kinder, Jugendliche und Erwachsene« angeboten. In den Ferien habe ich einige Tage lang, immer wieder mal, dieses Spiel mit insgesamt 72 Karten mit Franziska und Claudia gespielt. Beide spielen Blockflöte und Klavier, sind 11 Jahre alt und besuchen das Gymnasium. Hier ihre zusammenfassenden Eindrücke.

Franziska: »Ich finde das Spiel eigentlich ganz gut. Neu ist es nicht. Es erinnert mich sehr an andere Spiele (z. B. Uno, Mau-Mau).«

Claudia: »Ich finde das Spiel ganz lustig und man lernt eine Menge dazu. Nur, ob das Achtjährige können? Ich mit meinen 11 Jahren mußte aufmerksam dabei sein.«

hr

# Orff-Schulwerk Kurse / Orff-Schulwerk Courses

27. 11.- 3. 12. 1992 Musik - Tanz - Bildende Kunst

---

Barbara Haselbach  
Moraitis School EPIMORPHOSI Athen

---

14.-20.11.1992 L'Orff-Schulwerk per un' educazione alla musica ed al movimento

---

Margarida Amaral, Mari Honda Tominaga, Orietta Mattio  
Sezione Musica - Citadella. I-06081 Assisi (Perugia)

---

4.- 6.12.1992 Tanz und Bildende Kunst

---

Barbara Haselbach  
Freiburg im Breisgau  
Frankfurter Tanzkreis, c/o E. Grau, W.-Rietig-Straße 48, D-6070 Langen

---

15.-19. 3.1993 Musiktherapie - Musikpädagogik

---

Musik und Bewegung mit behinderten und nichtbehinderten Menschen  
Gerda Bächli, Peter Cubasch, Shirley Salmon, Karin Schumacher  
Bayerische Musikakademie Hammelburg  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

---

22.-26. 3.1993 Schlagwerk und Bewegung/Tanz

---

Mari Honda Tominaga, Margarida Amaral  
Bayerische Musikakademie Marktoberdorf  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

---

2.- 7. 4.1993 Wenn die Kinder mit den Eltern ...

---

Christiane Wieblitz, Karin Suschko, Jürgen Kampik  
Bayerische Musikakademie Hammelburg  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

---

2.- 8. 4.1993 Orff-Schulwerk Osterkurs

---

Musik und Tanz - miteinander spielen, gestalten, erfinden  
Werner Beidinger, Cora Krötz, Monika Unterholzner, Reinhold Wirsching  
Bayerische Musikakademie Hammelburg  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

---

15.-18. 4.1993 Elementare Musik / Spiel-Bewegung-Szene

---

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

---

16.–18. 4.1993	Tanz und Bildende Kunst – ein interdisziplinärer Bereich Barbara Haselbach Sportkongreß der Universität Regensburg Traumfabrik Regensburg
3.– 7. 5.1993	Musik und Tanz im Kindergarten Ulrike Meyerholz, Elvira Ortiz, Susi Reichle, Werner Beidinger Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
10.–13. 6.1993	Musik- und Tanzwerkstatt Micaela Grüner, In Suk Lee Landesmusikakademie Nordrhein-Westfalen MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
21.–25. 6.1993	Singen – Spielen – Tanzen auf der Basis von »Musik und Tanz für Kinder« MFE Micaela Grüner, Jutta Hilfrich Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
5.–16. 7.1993	SOMMERKURS: Elementare Musik- und Tanzerziehung in der pädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Praxis Leitung: Peter Cubasch und Shirley Salmon Orff-Institut Salzburg
17.–24. 7.1993	Atem-, Stimm- und Sprecherziehung Horst Coblenzer, Peter Doss, Christine Schönherr u. a. Tagungs- und Studienzentrum Boldern, CH-8708 Männedorf
19.–29. 7.1993	INTERNATIONALER SOMMERKURS: Musik- und Tanzerziehung (in deutscher und spanischer Sprache) Leitung: Verena Maschat und Reinhold Wirsching Orff-Institut Salzburg
13.–17. 9.1993	Elementare Musik und Bewegung Eine mögliche Begegnung mit sich selbst Prof. Dr. Klaus Leidecker, Prof. Maria Seeliger Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
13.–17. 9.1993	Musikalisch-tänzerische »Späterziehung« Peter Cubasch, In Suk Lee, Sieglinde Hartl, Theresia Hörl Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

17.-18. 9.1993	WECHSELSPIEL: Musik – Sprache – Bewegung  Christine Schönherr AG Rhythmik in Sachsen-Anhalt in Zusammenarbeit mit MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG c/o M. Gabriel, Breitestraße 29, O-4020 Halle (Saale)
20.-24. 9.1993	Spielerischer Anfang am Instrument im Anschluß an die Musikalische Früherziehung oder Musikalische Grundausbildung  Micaela Grüner, Vroni Priesner Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
4.– 8.10.1993	Orff-Schulwerk Herbstkurs  Singen, Tanzen und Spielen in Kindergarten, Schule und Freizeit Gerda Bächli, Peter Cubasch, Cornelia Cubasch-König, Ingo Drebes, Ruth Preißner, Christiane Wieblitz MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
11.–15.10.1993	Musik und Tanz im Kindergarten  Ulrike Meyerholz, Elvira Ortiz, Susi Reichle, Werner Beidinger Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
8.–12.11.1993	Klang und Ausdruck Musik und Bewegung mit hörgeschädigten Kindern  Shirley Salmon, Herta Hirmke, Konstanze Pimeshofer u. a. Bayerische Musikakademie Hammelburg MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG
22.–26.11.1993	Minispectacula – Elementares Musiktheater  Manuela Widmer, Studierende des Orff-Institutes Salzburg Bayerische Musikakademie Marktoberdorf MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG

Adressen der Veranstalter (soweit sie nicht bereits genannt sind):  
MUSIK + TANZ + ERZIEHUNG, Deutsche Orff-Schulwerk Gesellschaft, Hermann-Hummel-  
Straße 25, D-8032 Lochham  
Orff-Institut Salzburg, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg  
Kursangebote in der Schweiz lesen Sie innerhalb des Berichtes »Rückblick auf das Kursjahr 1992« auf  
Seite 47 dieses Heftes.



Mitarbeiter dieser Ausgabe:

Stefan Heidweiler, Raphael-Donner-Straße 45, 5026 Salzburg

Heidi Kammhöfer, Hintergasse 1, D-6204 Taunusstein-Orlen

Jürgen Kampik, Crailsheimerstraße 4, D-8220 Traunstein

Eva Keilhacker, Bessarabierstraße 9/9, 5020 Salzburg

Ulrike Meyerholz, Wiederholdstraße 21, D-3500 Kassel

Hilarion Petzold, Fritz-Perls-Institut, Brehmstraße 9, D-4000 Düsseldorf 1

Gertraud Pichler, Clemens-Krauss-Straße 21/22, 5020 Salzburg

Peter Cubasch, Renate Frühmann, Orietta Mattio, Rudolf Nykrin, Hermann Regner, Petra Sachsenheimer, Shirley Salmon, Manuela und Michel Widmer, Christine Imhof-Zehnder  
(alle: Orff-Institut, Frohnburgweg 55, A-5020 Salzburg)

