



Orff-Schulwerk heute – Musikerziehung als schöpferischer Prozeß

Referent: Reinhold Wirsching, Carl-Orff Schule Traunwalchen

AG 19, Samstag, 24. April 1999

Wer etwas über Gegenwärtiges und Zukünftiges sagen will, und sich dabei auf bestehende Ideen oder geistige Konzepte bezieht, kann nicht umhin, einen Blick auf die Geschichte dieser Bewegung und damit in die Vergangenheit zu richten.

Erlauben Sie mir deshalb zu Beginn meiner Ausführungen einige Gedanken zum Prozeß des Wachstums und der Veränderung des Orff-Schulwerks.

Orff-Schulwerk - Rückblick und Ausblick

Das Orff-Schulwerk, zweifellos einer der großen pädagogischen Entwürfe im Bereich der Ästhetischen Erziehung unseres Jahrhunderts, steht, wie alles geistig Lebendige, in einem solchen Prozeß der Anverwandlung. Seine erste Gestalt hat es in den zwanziger Jahren gewonnen. Die Günther-Schule für Gymnastik und Tanz hier in München war die Werkstatt, in der Carl Orff und Gunild Keetman ihr Projekt einer Elementaren Musikerziehung entwickelt haben. Im Zweiten Weltkrieg durch Gewaltanwendung scheinbar zerstört, ist das Schulwerk danach in neuer Ausprägung wieder erstanden und war in den zurückliegenden Jahrzehnten so vielen Einflüssen und neuen Aufgabenstellungen ausgesetzt, daß man mit Recht fragen muß, wo eigentlich steht es heute.

Als es 1950 mit dem Untertitel „Musik für Kinder,“ in Druck ging, waren die zentralen Anliegen der Autoren:

- das ganzheitliche Musizieren im Sinne der antiken „Musiké,“, also in der Verbindung von Sprache, Musik und Tanz
- die Anregung der kreativen Fähigkeiten jedes Einzelnen in der Improvisation und die besondere Betonung gemeinsamen Gestaltens im Musizieren, Spielen und Tanzen
- die Instrumente, die zum frühen Zusammenspiel und zum Tanz herausfordern und durch ihre leicht zu erschließende Technik schon bald individuellen musikalischen Ausdruck zulassen
- die Begegnung mit der eigenen kulturellen Tradition in Liedern, Tänzen, Instrumentalsätzen, Texten und Märchen und die Offenheit für fremde Kulturen.

Das Schlagwort vom „Spielenden Lernen und dem Lernen im Spiel,“ wurde erst später aktuell, doch wurde es im Orff-Schulwerk der fünfziger Jahre bereits lebendig praktiziert.

Durch alle diese pädagogischen Intentionen, die im deutlichen Kontrast zur damals üblichen Musikerziehung an Schulen standen und die ganzheitliche Bildung des Kindes vor allen fachspezifischen Zielen anstrebten, wurde das Schulwerk im deutschen Sprachraum wie auch international bald bekannt, benutzt, adaptiert und oftmals mißverstanden. Die pädagogischen Prinzipien ließen und lassen sich nicht allein aus den Notenbeispielen der „Musik für Kinder,“ erschließen.

Der 1. Band hat eineinhalb Seiten Vorwort, ein Inhaltsverzeichnis, dann 153 Seiten Notentext. Die Hinweise und Anmerkungen sind einschließlich eines Anhangs mit Bildern auf ganzen 17 Seiten nachzulesen.

Kein Wunder, daß so mancher Pädagoge nicht wagte, ohne operationalisierte Lernzielangaben, ohne Aufschluß über lernzielgerechte Strategien und ohne Hilfen zur Überprüfung des Lernerfolgs auf dem Hochseil eines produktiven und offenen Unterrichts zu tanzen.

Zur Einweihung des Orff-Instituts 1963 gab Carl Orff folgendes zur weiteren Entwicklung des Schulwerks zu bedenken:

„Lebendig bleiben... heißt: Sich wandeln, wandeln mit der Zeit und durch die Zeit.“

Das „Prinzip der Offenheit“ ist demnach eines seiner wesentlichen Merkmale. Als offenes Modell verstanden, als eine Sammlung musikalischer Vorbilder mit Modellcharakter, vermittelt das Schulwerk nicht in erster Linie Spielvorlagen, sondern Anregungen für eigenständiges und kreatives Erarbeiten musikalischer Inhalte und menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten.

„Es stößt“, um mit Werner Thomas zu sprechen, „die imaginative Phantasie an; es reizt zum Prüfen, Verändern, Weiterbilden“.

Eine grundlegende Intention der Musikerziehung im Sinne Carl Orffs ist demnach die Orientierung am Prozeß im Interesse der Entfaltung der Persönlichkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Gesunden, Kranken und Behinderten.

„...wenn so gut wie gesichert ist, daß es kreative Prozesse sind, die zur Entfaltung der Person im Sinne von Verbesserung, Anreicherung und Erfüllung der eigenen Möglichkeiten wesentlich beitragen, muß man sich weiter fragen, was wir tun, um diese Prozesse zu erforschen, um sie früh in der Entwicklung des Kindes zu erkennen und anzuregen.“

Angesichts dieser Frage von Heinrich Roth scheint Orffs Primat des eigenen Findens und Erfindens in der Musikerziehung von ungebrochener Aktualität.

Der Prozeß des Lernens unter entwicklungspsychologischen Aspekten

Die moderne Entwicklungspsychologie definiert Lernen als Entwicklungsprozeß, der wesentlich von emotionalen Impulsen angeregt und gesteuert wird. Eine Musikerziehung, die die Entfaltung und Erhaltung der Multipotenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als eine ihrer wesentlichsten Aufgaben versteht, wird schöpferisch gestaltendes Tätigsein als Fundament allen musikalischen Handelns und als Grundlage für ein Verständnis ästhetischer Ereignisse ansehen. Unter diesem Gesichtspunkt einer musikpädagogischen Verantwortung für den ganzen Menschen erhält die Elementare Musik- und Bewegungserziehung aktuelle Bedeutung aus entwicklungspsychologischer Sicht.

Folgen wir diesem Gedankengang weiter, dann muß Unterricht den Vorstellungen, Erwartungen und Empfindungen der Kinder entgegenkommen; dann sollte er gleichermaßen die sensorischen, emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten ansprechen, damit zentrales Getroffensein sich ereignen kann (!). Nur wenn Erregungspotentiale vorhanden sind, die Assoziationen und Analogien erwachsen lassen, wird verhindert, daß das Kurzzeitgedächtnis unvernetzte Informationen aussondert.

Die hiermit beschriebene Ganzheitlichkeit, die Anschaulichkeit und Offenheit für die eigenen Einfälle und die Phantasie der Kinder sind Gegengewichte zum Sozialisationsdruck der Schule und gegenüber einer einseitigen Förderung von Konformität, die die Ansätze schöpferischer Entfaltung weitgehend unterbindet.

Elementare Musikerziehung eröffnet im Gegensatz dazu intermediale Spielräume und berücksichtigt damit die drei Ebenen menschlicher Erkenntnis:

- die sensoruell-sinnliche Ebene (Stufe der unmittelbaren Signale; Neugier wecken, Interesse begründen)
- die emotional-affektive Ebene (Tiefe und Stärke der Ansprechbarkeit; Beziehung stiften durch Erlebnisorientierung, Assoziationen und Analogien schaffen)
- die kognitiv-rationale Ebene (Erfahrung und Verständnis; Wahrnehmungen benennen, einordnen, verstehen).

Dieser intermediale Ansatz zielt auf die Einheit von Wahrnehmen und Verstehen und ermöglicht einen Lernprozeß, der die erschlossenen Impulse sichern und aufbewahren hilft.

Er hinterläßt Resonanz und verhindert somit, daß die gewonnene Erkenntnis verlorengeht.

Musik, Sprache und Bewegung sind hervorragende Auslöser emotionalen Erlebens und entwickeln damit die Fähigkeit, überhaupt etwas lernen zu können. Denn Aufmerksamkeit wird nur durch das Freisetzen von Emotionen möglich. Emotionale Verankerung entsteht insbesondere dann, wenn sich im Lernprozeß der Reiz des Neuen und das Vertrautsein mit dem Bekannten berühren. D.h. es muß eine Bewältigungsmöglichkeit existieren, der Lernende muß glauben können, daß er das zu Lernende „be-greifen“ kann (was mehr ist als ein intellektuelles Herangehen, es meint ein Verstehen-Lernen mit allen Sinnen).

In seinem Buch „Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen“ spricht Horst Rumpf von der „Entsubjektivierung der Lernprozesse“ und meint, daß Unterricht, der nur von Richtigkeit zu Richtigkeit fortschreitet, schließlich auch dazu führt, daß sich die sogenannten Adressaten weder für die Qualität noch für das Ergebnis des ihnen Vermittelten interessieren oder verantwortlich fühlen, oder gar zu ihrer eigenen Sache machen wollen.

Unterrichtsmaterialien - und dazu gehören auch die in unserem Unterricht verwendeten Instrumente - sind Lerngeräte geworden und werden meist nur mehr als solche verwendet. Wo ist der Zauber des von allen Seiten Betrachtens und Hantierens geblieben; wo das sogenannte „Überflüssige“ ab persönlicher Erfahrung, Entdeckerfreude und Eigenverantwortung, die das Kind, den jungen Menschen gefangen nehmen? Immer mehr gewöhnen wir uns daran, den Vorgang der Weltaneignung zu reglementieren, zu medialisieren, zu mechanisieren.

Das Phänomen der Instabilität

Für die Praxis, für einen im wahrsten Sinne des Wortes kindgemäßen – eigentlich im weitesten Sinne „mensen-gemäßen“ – Unterricht müssen wir mit dem beginnen, was den anthropologischen Bedingtheiten gerecht wird, damit dem kleinen und großen Menschen ein Lernen ermöglicht wird, das seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten, sich Welt anzueignen, entspricht. Das Kind lernt über die eigene Bewegung und seine innere Bewegtheit. Erst das Anknüpfen an seine bildhafte und motorische Phantasie ermöglicht es ihm, Lerninhalte und Techniken nicht nur äußerlich zu übernehmen, sondern sich mit dem Lerngegenstand zu identifizieren und Inhalte zur eigenen Sache zu machen. „...wonach das Kind verlangt, ist der eigene Anteil in diesem Werden der Dinge“, heißt es bei Martin Buber.

In einer freien, spielerischen Annäherung an einen ihm fremden Gegenstand erwächst Identifikation *und* Kompetenz. Es entsteht ein Gleichgewicht der Auseinandersetzung, das die Entwicklungspsychologie als „flow“ bezeichnet. Mit den Worten von Regina Pauls gesprochen: dieses Fließgleichgewicht ist Kreativität. Im Fluß sein heißt: unterwegs sein, auf der Suche sein. Situationen, die uns „in Unruhe versetzen“, unsere „Aufmerksamkeit erregen“, Suchverhalten auslösen, sind nach Rudolf Lassahn ausschließlich dafür geeignet, Aktivität und Spontaneität einzuleiten. Nur in solchen Phasen einer vorübergehenden Instabilität liegen nach seiner Meinung Chancen für spontan hervorgebrachte kreative Leistungen.

Kreative Spielräume für eine Musik *der* Kinder

Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden, welche Bandbreite an Bedeutungs-zuordnungen und Denkrichtungen der Begriff der Kreativität impliziert. So dient er heute nicht allein zur Kennzeichnung herausragender schöpferischer Leistungen des Denkens und Handelns. Kreativität gilt als eine in jedem Menschen angelegte Fähigkeit und als anthropologische Gegebenheit im Dienste seiner Selbstverwirklichung. Sie trägt zu seiner individuellen Entfaltung, Bildung und Heilung bei. „Kreativität ist“, so Eisler-Stehrenberger, „... eine Lebensäußerung, die unabdingbar zu einem gesunden Menschen gehört“. In diesem Sinne ist Kreativität ein Grundrecht des Menschen. Hier hat die Pädagogik noch große Aufgaben vor sich.

In der pädagogischen Diskussion kreisen die Definitionsbemühungen um den Stellenwert, die Voraussagbarkeit und die Erlernbarkeit von Kreativität. Doch wie schwierig die Faßbarkeit und wie groß der definitorische Spielraum auf diesem Feld auch sein mögen: die Bedeutung kreativer Phänomene ist zumindest im Bereich der Ästhetischen Erziehung unbestritten.

Auch wenn und obwohl wir konstatieren müssen, daß gerade bei kleinen Kindern, bei denen wir doch am meisten spontane und schöpferische Kräfte vermuten, Nachahmung und Wiederholung bestimmende Formen der Aneignung sind. Ein Verhalten also, das in einer produktorientierten Erwachsenenwelt gemeinhin als un kreativ gilt. Dieses Verdikt übersieht allerdings, daß für das Kind in erster Linie der Weg der individuellen Problemlösung Bedeutung hat und nicht das Ergebnis. Und zweitens eben dadurch die eigene Ich-Begrenzung erweitert wird und Grundlagen für spontanes Verhalten geschaffen werden. Für ein Reagieren „ex improviso“, wörtlich übersetzt „aus dem nicht Vorhersehbaren“.

Hartmut von Hentig sagt dazu: „Es gibt keine völlige Originalität - sie wäre unverstündlich. Es gibt keine *creatio ex nihilo* für den Menschen“. Akzeptiert man die daraus resultierende Folgerung, daß Improvisation die Summe früherer Erfahrungen im Augenblick neu zusammenfügt, so ist damit nicht etwa eine Abwertung des Improvisierens verbunden. Es bleibt noch immer das Signum des Spontanen, das Bedeutungen umschließt wie „aus eigenem Willen, von selbst, freiwillig“.

Improvisieren und Komponieren als musikpädagogischer Ansatz stärkt das Bewußtsein der Selbstbestimmtheit und läßt Kinder erleben, daß man Musik selber machen kann und deshalb gern hat. Eine solche affektive Bindung an Musik ist die wohl nachhaltigste und ist gleichzeitig Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung, sei es im Musikunterricht der Schule oder im Instrumentalunterricht der Musikschule.

Hier wie da sind Kinder oftmals nur reproduktiv tätig. Musik *für* Kinder gibt es zuhauf – und sie ist wichtig: Sie kann Anregungen geben und Wege bereiten, die auf längere Sicht erst den Reichtum unserer musikalischen Kultur erschließen. Authentisch im Sinne der Kinder ist sie nicht, denn diese Musik *für* Kinder bleibt stets eine Musik von Erwachsenen. Und nur zu oft ist ihre künstlerische Qualität umgekehrt proportional zu ihrem pädagogischen Impetus.

Es stellt sich daher die Frage, ob es nicht auch eine Musik *der* Kinder gibt, eine Form der musikalischen Gestaltungen, die von Kindern ausgeht und von Erwachsenen nicht mit konventionellen Zielsetzungen befrachtet ist.

Um diesen Denkansatz weiter zu verdeutlichen, hilft ein Blick in den Bereich des Bildnerischen Gestaltens: Dort können Kinder von Anfang an eigene Bilder entwerfen. Ein Thema genügt, das sie sich selber stellen oder das man ihnen nahebringt. Technische Fähigkeiten wie Beachtung der Proportionen und Perspektive sind dabei ebensowenig unabdingbare Voraussetzungen wie Grundkenntnisse der Farbenlehre. Das eigene, naive Schaffen steht ganz im Zentrum. Behutsame Anregungen – wenn überhaupt – genügen. Läßt sich dieser Ansatz auf den Bereich der Musik übertragen? Machen wir uns einige Unterschiede bewußt:

Im Gegensatz zur Kunsterziehung wird die konventionelle Musik geradezu beherrscht von absoluten Parametern. Tonhöhe, rhythmische Strukturen über einem klar definierten Metrum und die von Hörerwartung festgelegten Harmoniefolgen lassen oftmals wenig „Spiel“-Raum. Es geht in der Musikerziehung daher nur allzuoft um Reproduktion und damit um das Beachten von „Richtig-falsch“-Kategorien.

Denken wir doch nur einmal daran, welchen fast körperlichen Schmerz es bereitet, wenn jemand nicht „im Rhythmus“ spielt oder knapp an der richtigen Tonhöhe entlangsingt...

Hier mögen manche neidvoll zu den Kunsterziehern blicken. Absolute Parameter stehen nicht am Anfang, ja gerade deren Negierung kann eine, nach unserer Definition, expressive Gestaltung zur Folge haben, die die kindliche Kreativität und die Bildsprache unseres Jahrhunderts in eine geradezu verwandtschaftliche Nähe rückt.

Für die Musikpädagogik hieße dies, Tonhöhe, Metrum und traditionelle Harmonieerwartung aus ihrem absoluten Anspruch zu entlassen, somit konventionelle „Richtig-falsch“-Kategorisierungen zu vermeiden. Wenn wir uns dazu entschließen, können wir nicht nur feststellen, daß die entstehenden Gestaltungen in einer Beziehung zur Klangsprache der klassischen Moderne stehen, sondern auch, daß eine eigene Klangsprache, eine Musik *der* Kinder möglich ist. Eine Musik also, die sich nicht an den Hörerwartungen Erwachsener orientiert. Eine Musik, die sich primär auf den Mit-Spieler bezieht und nicht auf einen außenstehenden Zu-Hörer.

Für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene bleibt das Improvisieren, das Erfinden eigener Musik mangels Anregung eine fremde Welt. Daß sie durchaus in der Lage sind, eine Melodie, eine Begleitung, auch einen Text oder eine Bewegungsform selbst zu erfinden, allein oder in der Gruppe, erfahren sie selten. Noch seltener, daß solche „eigene“ Musik gleichberechtigt mit der vorgegebenen ist, gleich wertvoll mit ihr. Staunend erleben sie dann, wie oft gerade ihr Beitrag die Grundlage für das gemeinsame Musizieren darstellt. Vom gemeinsamen Erarbeiten eines Verses, einer rhythmischen Reihe, eines Liedes oder Tanzes hebt sich das selbst Erfundene als das Eigene ab. Das jeweils Andere wird als das spezifisch Eigene des anderen akzeptiert. Durch diese Art des Mit- und Voneinander-Lernens wird auch ein Lehrer wieder Lernender.

Mit dem eigenen Erfinden wächst für die Kinder der Wunsch, selbst Gefundenes auch festzuhalten, um es in einer weiteren Stunde wieder aufgreifen zu können. So entwickeln sie allmählich die Fähigkeit, Möglichkeiten der Notation für ihre eigene Musik zu finden. Vieles wird bildhaft oder graphisch notiert, manche Kinder ziehen ihre Lese- und Schreibfähigkeit heran, andere wieder, die mit der traditionellen Notenschrift schon in Kontakt gekommen sind, versuchen den Verlauf auf diese Weise zu notieren. Dabei geht es immer um das dem jeweiligen Kind Gemäße, darum, ihm die Möglichkeit zu geben, seine Vorstellungen soweit begrifflich zu fassen, soweit zu abstrahieren, wie dies seinen kognitiven Strukturen entspricht.

Daß bei solchem Vorgehen nicht alle Kinder zur selben Zeit das Gleiche lernen, versteht sich aus dem vorher Gesagten. So aber werden für den einzelnen wertvolle Einsichten in das Wesen der Musik gewonnen, werden Fragen nach dem „Wie ist Musik gemacht?“ beantwortet.

Improvisieren und Komponieren mit Kindern

In meiner Unterrichtspraxis beginnen Stunden zumeist mit sogenannten „Vorbereitenden Übungen“. Sie sollen Kinder und Lehrer am Beginn des Unterrichts in Kontakt bringen, die Kinder sollen spielend „ankommen“ können.

„Vorübungen“ führen dann zum eigentlichen Thema der Stunde. Oft sind es Imitationsaufgaben, die Stimme und Körper in Bewegung bringen. Sie zielen auf die verschiedenen Sensoren und die im Kind bereits vorhandenen Fähigkeiten; sie wollen lebendig machen, das „Verschüttete ausgraben“ sowie neues Material bereitstellen, das dann für Improvisationen als „Spielmaterial“ verfügbar wird. Es sei an dieser Stelle noch einmal an Hentig erinnert: „Es gibt keine *creatio ex nihilo*“.

Zusammenfassend gesagt, wird in dieser Unterrichtsphase versucht, multivalente – also viele Lösungsmöglichkeiten enthaltende – Situationen zu schaffen, Spielräume freizuhalten oder abzugrenzen, in denen die Kinder ihre Ideen einbringen und damit auch oft den weiteren Verlauf einer Stunde mitbestimmen.

Im Zentrum der Stunde steht das eigentliche Thema aus den Bereichen Musik, Sprache und Bewegung, Tanz oder Bildende Kunst:

- Rhythmische Bausteine und Reihen, die freimetrisch oder über einem gleichbleibenden Metrum gesprochen, wiederholt, variiert und interpunktiert werden; die dynamisch und klanglich verändert werden; die zu Ostinati geschichtet, mit Rhythmussprache unterlegt und notiert werden.
- Ein Rhythmus, der mit Klanggesten und/oder Kleinem Schlagwerk gespielt wird. In Einzelarbeit oder in Kleingruppen wird dieser Rhythmus mit einer Begleitung unterlegt, durch weitere Formteile erweitert oder in eine Melodie transformiert.
- Reime, Gedichte, Nonsensverse oder Sprüche aller Art. Sie werden ausdrucksvoll gesprochen, ausgedeutet, begleitet, instrumentiert und zu kleinen Szenen erweitert.
- Eine Melodie, durch Sprache und Bewegung inspiriert und verinnerlicht; auf Instrumente übertragen und mit eigenen Ostinati oder einer zweiten Stimme begleitet; durch Couplets der Kinder zum Rondo ausgebaut.
- Ein Bild, das im Betrachten Stimmungen und Bewegung – innere und äußere – auslöst. Diese lassen sich unmittelbar in Klang und Rhythmus umsetzen, durch Melodie und Harmonie musikalisieren.
- Ein Tanz, der nur als Schrittfolge und ohne Begleitung eingeführt, dann mit Sprachsilben, später mit Schlagwerk und anderen Instrumenten begleitet wird.
- Texte, Geschichten und Märchen, die Anregungen zu kleineren und größeren Projekten sind. Musikalisch-szenische Gestaltungen werden erprobt, überarbeitet, aufgezeichnet, aufgenommen und aufgeführt.

Diese Themen wollen durch Transformation und „Didaktische Reduktion“ für die jeweilige Lernsituation einer Gruppe aufbereitet werden. Dabei sind zwei Aspekte maßgebend:

Durch quantitative Reduktion werden die Themen – ohne Verlust des logischen Zusammenhangs – soweit vereinfacht, daß es Kindern gelingt, sich aufgrund ihrer Vorerfahrungen, Kenntnisse und Techniken der Inhalte zu „bemächtigen“.

Durch qualitative Reduktion – verstanden nicht als Simplifizierung, sondern als eine Art „Rückführung“, eine Freilegung des Grundsätzlichen – können die Themen in Darstellungen, Szenen und erlebbare Situationen verwandelt werden. Dadurch werden bildhafte Phantasmen aufgespürt, Rhythmen und Melodien durch Bewegung dynamisiert und gleichsam „aufgeladen“. Gelingen Darstellung, Arrangement und Inszenierung im Unterricht, können solche Prozesse das Potential, das jeder einzelne in sich trägt, verlebendigen. Es erwächst ein Verstehen „von innen heraus“.

Musikalische Improvisation und Komposition werden somit Ausdruck einer persönlichen Qualität. Solches Zusammenspiel in der Gruppe läßt – über alle sozialen Ziele hinaus – erahnen, was gemeinsames Musizieren bedeuten kann, und eröffnet neue Dimensionen auch für die musikalische Interpretation.

Schüler/innen der Carl Orff-Schule Traunwalchen singen, spielen und tanzen

Wenn nun gleich Schülerinnen und Schüler der Carl Orff-Schule Traunwalchen singen, spielen und tanzen, sehen und hören Sie Unterrichtsergebnisse, die – von einer Ausnahme abgesehen – unter dem Primat des eigenen Findens und Erfindens entstanden sind. Meine Kolleginnen Erika Dengler, Monika Hausotter sowie Manfred Hausotter haben sich mit mir die Aufgabe gestellt, die kreativen Potentiale der Grund- und Hauptschüler freizulegen. Auch wenn der eine oder andere Rhythmus, die Geste hier und die Artikulation dort unter künstlerischen Gesichtspunkten noch nicht als ausgereift wirken mögen, wollen wir Ihnen unser „work in progress“ vorstellen, weil wir davon ausgehen dürfen, daß Sie aufgrund des vorher Gesagten nachvollziehen können, wie diese Beiträge entstanden sind. Nicht das Sprechstück aus dem Orff-Schulwerk, nicht die bereits bestehende Choreographie, auch nicht das im Musikgeschäft käufliche Instrument waren Ausgangspunkt der spielerischen Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen, sondern es waren in erlebbare Situationen verwandelte Themen, die zur Ich-Übereinstimmung von Person und Sache führen sollten.

So entstanden kleine Stücke, in denen die gestalterischen Ideen der Schülerinnen und Schüler nicht nur Beiwerk und Dekoration sind. Die Einfälle der Kinder sind vielmehr substantiell für das Entstehen dieser Miniaturen. Auf diesem Wege sollten sie erfahren, daß Musik nicht nur als Fertigprodukt existiert. Sie konnten entdecken, daß und wie man Musik selbst gestalten, improvisieren und komponieren kann.

Das Miteinander-Spielen und Voneinander-Lernen standen im Mittelpunkt. Das gemeinsame Musizieren ist dem „einsamen Üben in der Zelle“ in der Wertigkeit vorangestellt. Es ergeben sich Spielräume für Interaktionen, die die sozialen Kompetenzen fördern.

Über die musikalischen Lernziele hinaus werden in solchen Arbeitsprozessen also auch verhaltensorientierte Impulse berücksichtigt, die sich u.a. auf die Sprachkompetenz und die Selbständigkeit, die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu Kritik und Einsicht bei Schülern richten.

Vor diesem Hintergrund ist Musikunterricht nicht mehr nur ein Fachgegenstand, sondern ist „Lebensfach“ geworden.

Literaturhinweise

J. Asendorpf: Keiner wie der Andere, München 1988

Wolfgang Hartmann: „...dürfen wir heute wieder was erfinden?“ Kreative Möglichkeiten im Musikunterricht. In: Musik und Bildung, Heft 12, Dezember 1984

Ulrike E. Jungmair: Elementare Musikalische Erziehung - das wirkliche Lernen. In: Franz Niermann (Hrsg.): Elementare musikalische Bildung, Wien 1997

Rudolf Lassahn: Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 1983

Frederik Mayer: Kreativität: Begrenzungen und Möglichkeiten, Wien 1990

Carl Orff/Gunild Keetman: Musik für Kinder, Band 1, Mainz 1950

Regina Pauls: Lernen als Prozeß. Vortrag am Orff-Institut, Salzburg 1997

Heinrich Roth: Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971

Horst Rumpf: Die künstliche Schule und das wirkliche Lernen, München 1986

Werner Thomas (Hrsg.): Orff-Institut Jahrbuch III, Salzburg 1969