



图书馆特藏

星海音乐学院图书馆

特藏文献

题名

奥尔夫学校作品与治疗学

(德版)

年度: 1975

类别: 音乐教育

编号:

捐赠者:

Orff-Schulwerk und Therapie

Therapeutische Komponenten in der elementaren
Musik- und Bewegungserziehung

Herausgegeben
von Hans Wolfart

L

奥尔夫学校作品与练习册

Städt. Hochschule
f. Musik u. Theater
HANNOVER
-Sbibliothek-

75/1236



1975

Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
Berlin

Vorwort des Herausgebers

Diese Veröffentlichung, die mit der Heterogenität ihrer Einzelbeiträge vor allem die dem ORFF-Schulwerk immanenten therapeutischen Aspekte zu akzentuieren versucht, muß in unmittelbarem Zusammenhang mit dem bereits 1971 erschienenen Sammelband "Das Orff-Schulwerk im Dienste der Erziehung und Therapie behinderter Kinder" gesehen werden.

Wenn Carl ORFF am Anfang des Buches mit einem früheren Beitrag selbst zu Wort kommt, so soll damit zum Ausdruck gebracht werden, daß er bereits im Jahre 1962 therapeutische Elemente in seinem Schulwerk erkannt und bejaht hat.

Einige uns wesentlich erscheinende Faktoren bedürfen noch der besonderen Erwähnung:

E r s t e n s darf man nicht übersehen, daß es sich weniger um d a s "Schulwerk" selbst als vielmehr um das sog. ORFF-Instrumentarium handelt, dessen sich die Praktiker als "therapeutisches Medium" bedienen. Diese Tatsache scheint auch das stärkste Indiz dafür, daß sowohl eine Basisanalyse des Schulwerkes hinsichtlich seines therapeutischen Gehaltes als auch eine praxisorientierte Systematik noch ausstehen. Obwohl einerseits dieser unverkennbare Mangel die Kritik an diesem oder jenem Einzelbeitrag erheblich begünstigen mag, wäre es andererseits dem Praktiker nicht zuzumuten, auf eine noch zu erstellende Theorie zu warten, ehe er sich des Instrumentariums als e i n e s Mittels zur Erlangung seiner therapeutischen Ziele bedient.

Aus den genannten Gründen kann z w e i t e n s auch diese Veröffentlichung nicht mehr leisten als den Versuch einer Bestands-

aufnahme, in der vor allem Praktiker aus unterschiedlichen Arbeitsgebieten sowohl über das Niveau ihrer praktisch-therapeutischen Arbeit als auch über die Ergebnisse ihrer Reflexion berichten. Den Maßstab bildet dabei weniger eine bestimmte Originalität ihrer Praxisbemühungen als vielmehr der Mut zur Darstellung und Offenlegung der von ihnen realisierten Therapie in den verschiedenen Behinderungsbereichen.

Drittens trifft der - von uns durchaus erwartete - kritische Leser nicht nur auf den Mangel einer strengen systematischen Gliederung, sondern findet in einzelnen Beiträgen wohl auch noch immer ein Zuviel an Enthusiasmus und nicht näher begründeten Postulaten sowie ein Zuwenig an Begründung für diese oder jene Praxismaßnahme und bestenfalls nur ansatzweise den Versuch einer Objektivierung des Tuns. Dieser Eindruck, dessen auch wir uns als Herausgeber nicht erwehren können, mag nicht zuletzt eine Erklärung in einer nicht absolut objektiven Meßbarkeit und damit Nicht-Beweisbarkeit therapeutischer Effizienz finden, ein Nachteil, der m. E. nicht nur einkalkuliert, sondern stets auch mit-riskiert werden muß.

Trotz dieser nicht ausgeräumten, vielleicht auch überhaupt nicht zu eliminierenden Schwäche möge man diesen Sammelband ähnlich akzeptieren, wie das "Schulwerk" selbst auch von jeher verstanden sein wollte: als Entwurf, als Anregung, als eine Summe dessen, was wir bis heute auf diesem Gebiet vorzulegen in der Lage sind; damit aber gleichzeitig als eine Ermutigung, den therapeutischen Gehalt dieses Werkes immer tiefer auszuschöpfen, ihm größere Transparenz zu verleihen, um es so für das behinderte Kind, für den Behinderten überhaupt, dienstbar zu machen.

Auch mit dieser Veröffentlichung zeigen wir unsere Verehrung dem Manne, dem wir die geniale Grundkonzeption des Schulwerkes verdanken - Carl ORFF.

Hans Wolfgart

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	V
I. Orff-Schulwerk unter therapeutischem Aspekt	1
1. Orff-Schulwerk in der Heilpädagogik und Medizin (C. Orff)	3
2. Orff-Schulwerk - Musikerziehung oder Musiktherapie? dargestellt am Beispiel körperbehinderter Kinder (H. Wolfgart)	15
3. Lernpsychologische Begründung für die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk in der Behindertenpädagogik (K. Josef)	36
4. Theoretische und praktische Versuche einer Erfolgskontrolle der elementaren Musik- und Bewegungserziehung (Orff-Schulwerk) (K. Oberborbeck)	49
II. Orff-Schulwerk in der therapeutischen Arbeit bei intellektuell Behinderten	67
1. Die melodische Phantasie behinderter Kinder und Jugendlicher (W. Keller)	69
2. Orff-Schulwerk und Special Education in the Compton City Schools (Bettye A. Davis)	102
3. Das Orff-Instrumentarium im Musikunterricht an einer Sonderschule für bildungsschwache Kinder (Irmgard Zöfel)	107
III. Orff-Schulwerk in der therapeutischen Arbeit bei psychisch Behinderten	121
1. Orff-Schulwerk and Movement in the Music Therapy of Psychiatric Patients (P. Lehtikoinen)	123
2. Klinische Musiktherapie für psychisch abnorme Kinder (D. Arn. van Krevelen und W. G. van der Sman)	138
3. Das Orff-Schulwerk im klinischen Alltag bei verhaltens- gestörten Kindern (Maria Novak-Vogl)	152
4. The Influence of the Orff-Schulwerk to Neurotic Children (Loula Madena).	159
5. Möglichkeiten der Verwendung des Orff-Instrumentariums bei Erwachsenen in offener Gruppe (Rita Egger)	173

6. Musiktherapie bei frühkindlichem Autismus (H. Willms)	188
IV. Orff-Schulwerk in der therapeutischen Arbeit bei Sprach-, Hör- und Körperbehinderten	203
1. Arbeit mit Stotterern (Gertrud Orff)	205
2. Musiktherapie bei Stotterern (S. Mašura und Z. Mátejková)	220
3. Die Bedeutung des inneren Sprechens bei der rhyth- misch-musikalischen Erziehung gehörloser Kinder (W. Henninger)	230
4. Das Orff-Instrumentarium bei Festen und Feiern mit körperbehinderten Kindern (W. Fürst und W. Günther)	238
5. Der Einsatz des Orff-Instrumentariums in Erziehung und Therapie epilepsiekranker Kinder (H. Siegenthaler).	275
Autorenverzeichnis	

I. Orff-Schulwerk unter therapeutischem Aspekt

C. Orff

Orff-Schulwerk in der Heilpädagogik und Medizin *

Meine Berechtigung, zu diesem Thema zu sprechen, entnehme ich einem Aufsatz von HEYER, in dem es heißt, daß die Zusammenarbeit eines ärztlichen Psychotherapeuten und eines Musikpädagogen wohl die besten Möglichkeiten biete. Nun bin ich zwar kein Fachpädagoge, habe mich aber jahrzehntelang mit pädagogischen Problemen intensiv beschäftigt. Als Ergebnis liegt seit Jahren das vielbändige SCHULWERK vor, für das auch die entsprechenden Instrumente gebaut wurden. Es handelt sich um die, auch in der medizinischen Fachliteratur so oft zitierten, sogenannten "ORFF-Instrumente". Diese Bezeichnung stammt nicht von mir, sondern wurde als Kenn-Marke von der Industrie eingeführt. Besondere Verwirrung entstand dadurch, daß alle im ORFF-Schulwerk verwendeten Instrumente diese Bezeichnung erhielten. Die Bezeichnung dürfte aber nur für die auf meine Anregung gebauten Stabspiele verwendet werden. Sie entstanden aus dem Bedürfnis, leicht spielbare klangvolle Instrumente für eine elementare Musikübung zu schaffen.

Diese elementare Musikübung wurde zuerst in einer Gymnastik- und Tanz-Schule erprobt, später erwies sie sich in entsprechender

*) Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Nachdruck aus der Zeitschrift "Die Heilkunst" Zs. f. prakt. Medizin und die Synthese aller Heilverfahren, Sonderdruck August 1962, H. 8.

Modifizierung als geeignet für einen Erst-Unterricht der Kinder in Schulen und Vorschulen, und schließlich gelangte sie sogar in medizinische Bezirke. An eine Verwendung des Schulwerks und seiner Instrumente in der Heilpädagogik habe ich bei allen vorangegangenen pädagogischen Versuchen nie gedacht; ich wußte auch bis vor kurzem nicht, welche weite Verbreitung das Instrumentarium in medizinischen Kreisen schon gefunden hatte. Hie und da erfuhr ich durch Zuschriften, Broschüren, Zitate und Berichte von Schularbeit bei Schwererziehbaren, Sprachgehemmten, Blinden, sogar bei Epileptikern. Als medizinischer Laie und immer zu sehr in anderer Arbeit stehend konnte ich diesen Anregungen keine entsprechende Beachtung schenken. Erst ein Schreiben von Prof. Dr. HOFMARKSRICHTER, dem (früheren) Leiter der Taubstummenanstalt in Straubing, machte mich aufhorchen. Er teilte mir mit, daß er jahrelang mit seinen Schülern und Patienten mit dem Schulwerk gearbeitet habe und fragte, ob ich mir seine Kindergruppe, die musiziere und auch tanze, nicht einmal ansehen wolle. Ich fuhr darauf auch nach Straubing und war von dem, was ich sah, ergriffen.

Aber ich will HOFMARKSRICHTER über seine Arbeit "ORFF-Schulwerk in den Taubstummeninstituten" selbst das Wort geben:

"Alle Lebensvorgänge sind rhythmische Vorgänge. Im Leben des Menschen sind es vor allem akustische Impulse, welche rhythmische Bewegungen auslösen, am sichtbarsten im Tanz, in der tänzerischen Gebärde und in der rhythmischen Gestalt der menschlichen Sprache. Dem tauben Menschen ist die Welt der Töne verschlossen. In ihm herrscht nicht die Stille des sich Besinnenden, sondern Stummheit, und wer einmal erkannt hat, daß Hören und Sprechen zwei Seiten ein- und derselben Wesenheit sind, wird erst begreifen, warum Taubheit Stummheit zur Folge hat. Stummheit ist aber auch zugleich Abwesenheit lebenserfüllender Rhythmik. Die Bewegungen tauber Menschen sind deshalb gehemmt und schleppend, dann wieder

spastisch übersteigert und verzerrt, auf keinen Fall in einem natürlichen rhythmischen Fluß. Dies ist auch der Grund seiner - auch nach Abschluß einer erfolgreichen Schulzeit - monotonen und harten Lautsprache.

Die Bildung taubstummer Menschen in unserer Gegenwart hat zwei Wege beschritten, um diese Kinder von den Banden der Monotonie zu befreien. Der erste Weg führte über die Aufdeckung von Hörresten bei bisher als "total taub" angesprochenen Kindern, der zweite Weg über das Erleben rhythmischer Empfindungen durch Anregung des Vibrationssinnes. Die Aufdeckung bisher unbekannter Hörreste war möglich durch Gehöruntersuchungen mittels eines Elektronengerätes, des sog. Audiometers. Der Erfolg war überraschend. 1950 waren noch 80 % total tauber Kinder in den deutschen Taubstummenanstalten, heute sind es etwa noch 30 %. Die übrigen 70 % verfügen noch über ansprechbare Hörreste. Es ist jedoch nicht so, daß sich das Gehör gebessert hat, sondern die Gehöruntersuchungsmethoden haben sich geändert. Unser Bemühen ging nun dahin, auch noch so geringe Hörreste mit technischen Hörhilfen anzuregen, diese in den Dienst des Aufbaus der Lautsprache zu stellen, ihnen rhythmisch-musikalische Impulse zuzuführen und diese zuletzt in darstellende Gebärde und tänzerischen Ausdruck umzuformen. Unser besonderes Bemühen aber galt den total tauben Kindern. Ihnen ist die Aufnahme über das Ohr verschlossen, dafür aber ist der Tast- und Vibrationssinn verfeinert.

Für die musikalisch-rhythmische Erziehung hochgradig schwerhöriger und total tauber Kinder gab das ORFF-Schulwerk wertvolle Hilfen. Ein großer Teil der im Schulwerk empfohlenen Instrumente (Tambourin, Holztrommel, Pauken, aber auch Glockenspiele, Xylophone und Metallophone) beruhen in ihrer Wirkung auf einem Anschlagereffekt. Dieser Anschlagereffekt wird von allen tauben und hochgradig schwerhörigen Kindern wahrgenommen. Doch ist die Qualität der Vibrationsempfindungen auch bei total tauben Kindern

für die verschiedenen Töne durchaus unterschiedlich. Nach einer kurzen Übungszeit vermögen auch total taube Kinder die einzelnen Tonhöhen voneinander zu unterscheiden. Die verschiedenen Töne werden in verschiedenen Teilen des Körpers lokalisiert, hohe Töne werden bei total tauben Menschen "oben", im Kopf, nämlich in dem Resonanzraum der Stirnhöhle und der Kieferhöhlen empfunden, tiefe Töne in den wesentlich größeren Resonanzräumen des Brustkorbes und des Bauches. Durch diese Erfahrung wird das Bemühen um eine rhythmisch-musikalische Erziehung tauber Kinder auch physiologisch gerechtfertigt.

Auf der Deutschen Taubstummenlehrertagung 1954 in der Universität München haben erstmals 20 taube Kinder, Buben und Mädchen, im großen Hörsaal der Universität mit den im ORFF-Schulwerk angeführten Instrumenten praktisch musiziert. Ich selbst war der Leiter dieser Gruppe und gab auch jeweils mit knappen Bewegungen die musikalischen Einsätze. Im übrigen aber traten während des Musizierens kaum irgendwelche Schwankungen auf, so sehr regulierten die rhythmischen, psychologischen Körperempfindungen die Einhaltung der musikalischen Ordnung. Es wurden damals zwei größere Stücke gespielt, die im ORFF-Schulwerk aufgezeichnet sind. Dieses Musizieren tauber Kinder war damals ein Novum, heute, also nach knapp 8 Jahren, ist in mehr als einem Drittel der deutschen Taubstummeninstitute die rhythmisch-musikalische Erziehung mit den im ORFF-Schulwerk empfohlenen Instrumenten, teilweise auch mit den dort aufgeführten Texten, in den Unterrichtsplan aufgenommen.

Unser weiteres Bemühen war, diese kräftigen rhythmischen Impulse, die vom ORFF-Instrumentarium ausgingen, auch in natürliche Körperbewegung und in den Tanz umzuleiten. Wir begannen dabei mit den Bewegungen des Schreitens, des Gehens und des Laufens, bemühten uns dann weiterhin, einfache Vorgänge der Natur, etwa das Fallen der Schneeflocken, der Blätter im Herbst,

der Regentropfen usw. selbständig melodisch zu formen, auf den Instrumenten darzustellen, notenmäßig zu fixieren und in tänzerische Bewegungen umzusetzen. In allen Fällen konnte immer wieder beobachtet werden, daß bei einigermaßen geschickter Anleitung die Kinder mit großer Freude und Hingabe in dieser rhythmisch-musikalischen Erziehung mitmachen. Dies ist möglich, außer dem bereits erwähnten Anschlageneffekt dieser Instrumente, durch die leichte Spielbarkeit und durch eine gewisse musikalische Kollektivierung, innerhalb welcher der Einzelne von allen getragen wird, und zwar im wörtlichen Sinne des Wortes, getragen nämlich von der gemeinsamen Rhythmik, den gemeinsam erlebten Vibrationsempfindungen. Darüber hinaus ist diese Art der musikalisch-rhythmischen Erziehung bei unseren tauben Kindern noch deshalb von Bedeutung, weil es sich dabei nicht um ein passives Hinhören, sondern immer um ein aktives Tun handelt."

An anderer Stelle heißt es bei HOFMARKSRICHTER:

"Der Lehrer, der die musikalisch-rhythmische Erziehung durchführt, muß an sich ein musischer Mensch sein." Es könne deshalb nicht jeder Lehrer - und ich möchte hinzufügen: Arzt oder Heilpädagoge - zur musisch-rhythmischen Erziehung verpflichtet werden; es solle zwar jeder um diese Dinge wissen, aber nicht jeder sei für dieses Teilgebiet der Fachpädagogik geeignet.

HOFMARKSRICHTER ist ein glücklicher Sonderfall; nicht immer führten anderwärts Versuche zu derart positiven Ergebnissen, da oft Vorkenntnisse sowohl über die Instrumente und deren Spieltechnik wie auch über die Art der in Frage kommenden Musik fehlten. Um es klar zu sagen, es handelt sich beim Musizieren nach dem ORFF-Schulwerk durchaus um elementare Musik. Elementare Musik ist nicht primitive Musik; elementarisch, lat. elementarius, heißt "zu den Elementen gehörig, urstofflich, uranfänglich, anfangsmäßig". Eine solche Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine

Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Elementare Musik ist nicht zum Vorspielen gedacht, sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß. Dahin zielt wohl auch KÖNIG (ich zitiere aus "Musik in der Medizin"), wenn er sagt: "Dann aber darf nicht die gewaltige Fülle einer Beethovenschen oder Brucknerschen Symphonie angewendet werden, sondern alle Kunstmusik müßte zunächst durch die Elemente des Musikalischen ersetzt werden, um an ihnen zu studieren, wie der Mensch auf sie reagiert." Diese Reaktionen zu studieren, hatten wir genügend Gelegenheit, wie auch aus dem folgenden hervorgeht.

Ich möchte nun wieder auf praktische Erfahrungen zurückgehen und zitiere deshalb Franz HOHENLEITNER, einen Lehrer der Münchner Sprachheilschule, dessen Arbeit "Zur Reform der Sprachheilpädagogik" ein besonderes Kapitel über das ORFF-Schulwerk enthält und dessen Ausführungen nicht nur in seinem speziellen Fall, sondern allgemein interessant sind:

"Nach allgemeinen Gesichtspunkten der Musiktherapie, die in dem ORFFschen Schulwerk eine zielgerechte Anwendung der musikalischen Urelemente erstrebt, verfolgen wir mit KÖNIG folgende Allgemeinziele: Da der Stotterer an Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwäche leidet, seine Motorik gestört ist, erkennen wir in der täglichen Übung am ORFF-Schulwerk eine besondere Hilfe, die im Singen, Spielen und Taktieren einfachster Melodien und im Anhören und Hinhören auf das Zusammenspiel gegeben ist. Die Gedankenflucht, die auch beim Stotterer als Ursache der Aufmerksamkeitsstörungen anzusehen ist, wird durch das selbständige Tun und ständige Hinhören in Ordnungsbahnen gezwungen, vor allem dadurch, daß die kurzen Melodiebögen immer wiederkehren,

was der kindlichen Eigenart durchaus entspricht, denn es zeigt sich keinerlei Ermüdungserscheinung. 'Die Melodie vermag das Chaos im Gedankenablauf zu ordnen', schreibt KÖNIG. Das Ansteckende und Befreiende der ORFFschen Spielmusik wirkt auf die Gruppe in einer Weise induktiv, daß Carl ORFF mit Recht einmal von seinem Werk sagen konnte: 'Wir wollen nicht eine Erziehung zur Musik, sondern eine Erziehung durch Musik'."

Dieser Satz, heute über Gebühr zitiert, büßt deshalb nichts von seiner Richtigkeit ein.

HOHENLEITNER schreibt weiter: "Zum Klangcharakter der Stabspiele wäre zu sagen, daß vor allem das Metallophon, dessen Stäbe aus einer Leichtmetall-Legierung gearbeitet sind, sich durch einen dunklen, weichen und langen Nachhall auszeichnet und keinerlei stimulierende Wirkung ausübt. Dies ist für unsere heilpädagogischen Belange von besonderer Wichtigkeit."

Hier darf ich einfügen: Auch die neugebauten Xylophone, die mit Resonanzkörpern versehen wurden, haben, wenn sie mit richtigen Schlägeln bearbeitet werden, einen weichen Klang, der einen großen Kontrast bildet zu den früher allein üblichen Xylophonen, die, mit Holzschlägeln geschlagen, Effektinstrumente sind. Wichtig ist, immer wieder zu betonen, daß alles Schlagwerk anfangs leise gespielt wird, jede Lärmerzeugung ist unbedingt zu vermeiden, da sie Schaden stiften kann. Hier wird durch Unverständnis und durch Unkenntnis der Instrumente noch viel gesündigt. Schlechtes Schlagwerkspiel ist für Spieler und Hörer nervenaufreibend und daher unpädagogisch. Dies soll nicht heißen, daß nicht zur rechten Zeit ein forte-Schlag oder forte-Spiel entladend und befreiend wirken kann, besonders beim Spielen mit Kindern.

HOHENLEITNER berichtet weiter ausführlich über die Einbeziehung der Kinder, die nicht am Instrument selbst mitwirken, sondern klatschen, stampfen, tanzen und springen und schreibt dann: "Nachdem die Stotterer mit ihren Instrumenten und der Handha-

bung der Schlägel vertraut gemacht wurden, kann schon in der ersten Übungsstunde ein Klangkörper erzielt werden, der den Kindern ein echtes Erlebnis bedeutet. Es bestätigt sich in der sichtlichen Freude auf allen Gesichtern und in der unermüdlichen, schier unerschöpflichen Ausdauer sämtlicher Beteiligten. Der durch das ORFF'sche Schulwerk so schnell zu erzielende Erfolg gibt den Kindern Mut und Vertrauen und läßt sie rasch zu einem positiven Verhältnis gemeinschaftlichen Musizierens finden.

Hier wäre auch Franz MASCHKA zu zitieren: "Erfolgserlebnisse zu schaffen, ist ja die Methode der psychischen Behandlung für den Neurotiker, für den Stotterer, wir haben keine bessere!" Allerdings dürfen die Anfangserfolge bei dem Lehrenden nicht zu dem Trugschluß führen, daß es immer so einfach weitergeht. Der Unterricht setzt nach den nicht ausbleibenden Anfangserfolgen wirkliche Fachkenntnis des Pädagogen voraus, nur so ist ein Aufbau möglich.

Weiter bei HOHENLEITNER:

"Eine offensichtliche anfängliche Schwierigkeit bei Stabspielen wie Metallophonen, Xylophonen und Glockenspielen besteht darin, daß die Kinder beim Schlagen auf die Holz- und Metallstäbe zu lange mit den Schlägeln verweilen und dadurch die Schwingung der metallenen und hölzernen Klangstäbe verhindern. Jedoch wäre der verharrende Anschlag, der die dabei auftretenden material-eigenen Nebengeräusche bis zur völligen Stumpfheit und Stummheit forciert und den schwingenden Klang empfindlich stört, bald korrigiert. Die falsche Funktion einer verkehrten Technik wird aber nicht nur in diesem besonderen Fall einsichtig gemacht, sondern darüber hinaus noch in bezug auf die Sprache in ihrem Verhältnis vom Konsonanten zum Vokal. Es kann so allen sprachgebreclichen Schülern klar gemacht werden, daß auch die Sprache erst im Klangelement des Vokals zur richtigen Geltung und Wirkung kommt, wenn man den Konsonanten nur als Auftakt für den

folgenden Vokaleinsatz betrachtet. Die Sprachheilschüler erkennen am Beispiel des nur kurz anzuschlagenden Glockenspiels und Xylophons, daß ein zu stark betonter Konsonant das Aufklingen der Vokale verhindert oder zumindest beeinträchtigt.

Das Aufeinanderhinhören, die Kontaktübung, die Befreiung aus der Isolation, die emotionale Lockerung und Enthemmung sind als weitere positive Gesichtspunkte nicht hoch genug in Anschlag zu bringen, denn sie erfüllen spezifisch sprachheilpädagogische Aufgaben. Die Erfahrung lehrt und der Augenschein bestätigt es, daß die rhythmische Arbeit unsere sprachgehemmten Kinder in ungeahnter Weise auflockert und enthemmt. Im mimischen Ausdruck ist uns ein Kriterium für die Wahrhaftigkeit unserer Bemühungen gegeben, aber auch ein Kriterium für die seelische Haltung, aus welcher heraus wir diese rhythmische Arbeit pflegen. Es kommt etwas in den Kindern zum Schwingen, das eingeraht und geordnet ist durch das rhythmisch-melodisch-musikalische Element. Diese Schwingungen sind nicht meßbar und nicht beweisbar. Sie sind der Ausdruck des Gefühls eines jeden Spielers, und der Ausdruck eines jeden klingt harmonisch im gemeinsamen Spiel zusammen ... Das Spiel erzeugt eine innere Bereitschaft und läßt den Stotterer im Zusammenklang des DU das WIR verspüren. Der Einzelne löst sich aus seiner subjektiven Verhaftung, und mit der Lösung aus seiner verkrampften Einstellung läßt das harmonische Zusammenklingen der Töne den in seiner Seele Unausgeglichene die Harmonie in einem glückhaften Erleben auf sich und sein Wesen übertragen."

"E. MALETZKI möchte die Bedeutung des Musikunterrichts in der Sprachheilschule überhaupt nur in diesem Sinne aufgefaßt wissen: Schöpferisches Schaffen des Kindes einerseits, welches die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte beansprucht - und dadurch verbunden andererseits die Erarbeitung musikalischer Formen und Elemente, die das musikalische Erleben im Neuschaffen

und das musikalische Nacherleben im Mitschaffen nachdrücklich verlangt."

In den Gesichtern der Kinder dominiere die Ausdruckskraft des Staunens und der Freude. "Jenes ist - wie bereits Aristoteles feststellte - die Grundlage jeder Erkenntnis" schreibt HOFMARKS-RIECHTER und fügt hinzu, daß diese aber die Voraussetzung für den Erfolg der rhythmisch-musikalischen Erziehung ist. "Neben der Sprache ist das Rhythmische - obwohl beides grundsätzlich nicht zu trennen ist! - das 'tragende' Element im Schulwerk von Carl ORFF. Trägt es doch die lebendigen Impulse eines durchaus schöpferischen Umgangs mit Jugendlichen und Erwachsenen, die im freien Spiel der Kräfte für die Musik und durch die Musik aufgeschlossen werden, höchst gegenwärtig in unsere Zeit hinein, indem es Mut, Freude und Vertrauen zu den eigenen längst verschütteten Quellen des Spiels und dessen gesunden, natürlichen Gestaltungskräften wie kaum ein anderes Werk vermittelt (REUSCH). Die Quellen strömen hier noch vom Ursprung her und sind als Brunnenstube reiner, unzerstörbarer Kraft anzusehen, sagt REUSCH. Es seien eben jene Seelen- und Formkräfte, die das Lied, das Spiel, die Spruchweisheiten unseres Volkes durch die Jahrhunderte gespeist hätten und die, wenn sie auch durch fehlgeleitete Lebens- und Erziehungsformen verschüttet zu sein schienen, wieder neu zur Wirkung kommen sollten. Aus dem Erleben und aus der Erkenntnis zu den unzerstörbaren Werten von Märchen, Sage, Kinder- und Volkslied zurückzufinden und sie zum Heile unserer Jugend nutzbar zu machen, sei die musikpädagogische Chance unserer Zeit. Das Schulwerk leiste auf diesem Wege zweifelsohne eine wesentliche Hilfe. REUSCH schreibt weiter: Wer je die Freude, die Ausdauer, ja geradezu die Bannung bei Kindern und Erwachsenen im Umgang mit dem Schulwerk erlebt hat: wie die Phantasie, das Klangerleben gestärkt, das Bewegungsspiel der Hände sowie des ganzen Körpers gelöst und doch geführt wird, der bedarf

eigentlich keiner besonderen Unterweisung mehr über die Grundlagen und Ziele dieses Erziehungswerkes. Er wird auch verstehen, warum das Kind wie auch der naive Mensch gerade an der Urform der hier bewußt bevorzugten Volkssprache Gefallen findet und sich in ihr heimisch fühlt. Denn man täusche sich nicht: für das Kind ist nicht die Veränderlichkeit unserer schnellebigen technischen Welt erlebniskräftig und bildsam, auch wenn man oft die Meinung hört, daß es in seinem Wacherleben nach modernen Inhalten (Auto, Flugzeug oder sonstigen technischen Errungenschaften) verlange. Die eigentliche Seelenheimat des Kindes - und das gilt nicht nur für das kindliche Spracherleben - sind und bleiben die Urgründe (oder auch Abgründe!), die im Leben der Natur, der Pflanzen, der Tiere oder des Menschen liegen. Die Wahrheit und Wirklichkeit des Märchens: Sonne, Mond und Sterne oder die Geborgenheit der Nacht und des erwachenden Tages, wie auch der Sieg des Guten über das Böse, bleiben dem Kinde trotz aller Aufklärung schon von Natur aus erhalten. Denn die Natur weiß besser als der Mensch, daß die Kinderseele diesen psychischen Märchenflaum als bewahrende Hülle braucht. Gerade im Zeitalter der Technik müssen diese Urbezirke des Unbewußten und Tiefenschichtlichen im Kinde gepflegt und wachgehalten werden, sollen im Erwachsenenalter nicht schwere seelische und nervliche Störungen auftreten. "Um wieviel mehr", folgert HOHENLEITNER, "haben wir Grund und Veranlassung, bei unseren milieugeschädigten und nervös-brüchigen, sprechneurotischen und sprachgebrechlichen Kindern dieses Naturheilmittel für das Tiefenbewußtsein unserer sprachkranken Kinder in Anwendung zu bringen?"

Da die Bildkraft im ORFFschen Schulwerk, durch das Elementare des Klangs lebendig gemacht, nicht klangarm oder gefühlsschwach, sondern ur-einfach, naiv, strukturell sauber und organisch-gesetzhaft sei, so eigne ihm im Klangethos etwas menschlich Aufrichtiges, Reines und Gutes. Das ausgeprägte Ethos dieser Musik wirke mit

ihren Urklängen wie alles Naturhafte magisch auf Spieler und Hörer. Darin liege ein sowohl gestalterisch wie erzieherisch wesentliches Moment. "Das Orff-Schulwerk wird deshalb unserer vorwiegend rationalen Erziehungs- und Lebensform einen wahrhaft schöpferischen, heute noch gar nicht voll abzuschätzenden Beitrag liefern können, weil es im magischen Denken des Unbewußt-Bewußten Zugang hat, vielleicht den einzig unauffälligen Zugang, der nicht nach Psychotherapie aussieht - aber als eines der hervorragendsten Mittel dieser Heilsrichtung betrachtet werden muß! Der Einsatz des ORFF-Schulwerks durch schöpferisches Tun bedeutet soviel wie musikalische Begabung in den Dienst der Heilung stellen."

H. Wolfgang

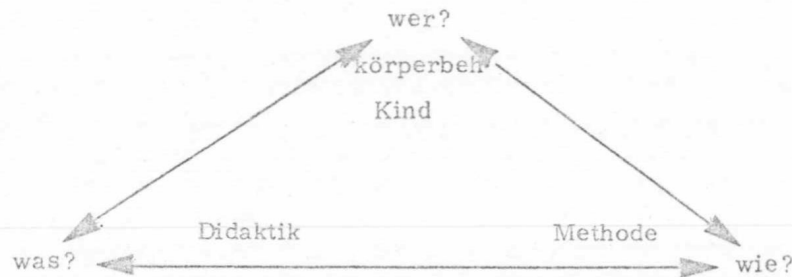
X Orff-Schulwerk – Musikerziehung oder Musiktherapie? dargestellt am Beispiel körperbehinderter Kinder

Musik versteht sich nie per se, da zu ihrer Produktion wie zu ihrer Rezeption der Mensch die Voraussetzung bildet. Insofern impliziert Musik dialogische Wesensmerkmale, als sich ein Produzent oder Interpret mit einer musikalischen Aussage an einen zumindest potentiellen Hörer wendet; und selbst wenn dieser nicht mit dem gleichen Medium - also Musik - Antwort zu geben vermag, so wird bei ihm doch eine Fähigkeit zur Perzeption vorausgesetzt, die in einer bestimmten Breite mit der des Produzenten oder Interpreten übereinstimmt. Ein mit den Mitteln und nach den Gesetzmäßigkeiten der Musik getätigte Aussage korrespondiert also mit der Aufnahmefähigkeit einer oder mehrerer Personen, die sich an gleichen oder ähnlichen musikalischen Kriterien orientieren.

Nun gibt es bekanntlich unterschiedliche musikalische Ebenen. Einem musikalischen Ausgabe-Niveau muß ein adäquates Aufnahme-Niveau entsprechen. Zwar wird in der Regel von einer höheren musikalischen Ebene aus auch eine weniger anspruchsvolle Aussage - etwa ein Kinderlied - durchaus verstanden, auf einem niedrigeren Niveau dagegen wird man in den seltensten Fällen eine entsprechende Decodierungsfähigkeit für anspruchsvollere musikalische Aussagen besitzen. Daraus resultiert: wenn wir den Menschen als Kind überhaupt musikalisch erreichen wollen, so dürfen wir ihn nur auf seiner Rezeptionsebene ansprechen. Darin liegt nicht zuletzt auch der Erfolg des Schulwerkes.

Die Frage nach Verwendung oder Verwendbarkeit des Schulwerkes bei körperbehinderten Kindern umschließt - wie in einem funktionalen Dreieck - drei Gegenstandsbereiche, die nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern eine Konstellation von Beziehungen mit stärkerer oder schwächerer Gegenseitigkeit ausmachen:

1. Das körperbehinderte Kind,
2. das Orff-Schulwerk und
3. seine In-Gebrauch-Nahme.

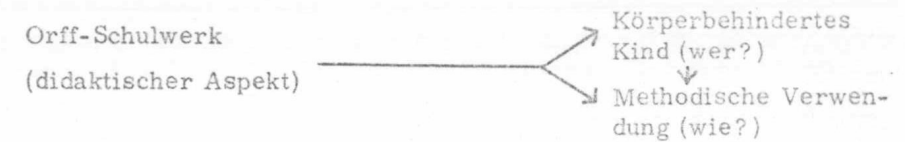
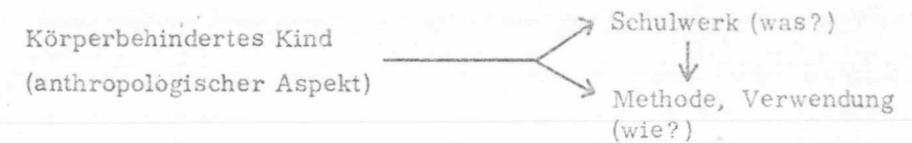


1. Mit Blick auf das körperbehinderte Kind stellt sich die Frage: Welche besonderen physischen und psychischen Strukturen können als typisch für das körperbehinderte Kind angesehen werden, die den Einsatz des Schulwerkes (und hier ist pauschal das Instrumentarium stets mitgemeint) als sinnvoll oder unter erzieherischem oder therapeutischem Aspekt als geradezu zwingend erscheinen lassen? Eine solche Fragestellung würde den anthropologischen Aspekt unserer Thematik berühren.
2. In bezug auf Schulwerk und Instrumentarium wäre zu bedenken: Beinhaltet das Schulwerk Elemente, die sich speziell für das körperbehinderte Kind als erziehungs- und / oder therapierelevant erweisen könnten - und welcher Art sind sie? Diese Frage umschließt den didaktischen Aspekt.
3. Von der Intention und Zielvorstellung her könnte man die Fragestellung dann ausdifferenzieren:
In welcher Weise sind Schulwerk und Instrumentarium einsetzbar,
a) um erzieherische effizient und

b) um therapeutisch relevant zu werden?

Damit wäre der methodische Aspekt angesprochen.

Unter diesen drei Gesichtspunkten - dem anthropologischen, dem didaktischen und dem methodischen - sollen nachfolgend einige Gedanken ausgeführt werden, was im gegenwärtigen Stadium der Diskussion allerdings nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit geschehen kann. Es soll aber noch einmal betont werden, daß die drei genannten Bereiche trotz der vorgenommenen Systematisierung nicht wie separate Sachverhalte nebeneinander, sondern in enger Korrelation zueinander gesehen werden müssen.



Zu 1.: Zur Situation des körperbehinderten Kindes

Ehe man didaktische Inhalte fixiert oder methodische Maßnahmen ergreift, muß man - gleichsam in einer Art Diagnose (auch wenn dieser Terminus in der pädagogischen Fachsprache kaum gebräuchlich ist) - nach der Situation dessen fragen, auf den hin die Bemühungen intendiert sind.

Als körperbehindert in dem hier verstandenen Sinn bezeichnen wir solche Kinder, die als allen gemeinsame Kriterium eine mehr oder minder ausgeprägte motorische Behinderung, also eine körperliche Bewegungsbeeinträchtigung aufweisen und als Parallel-

oder Folgesymptome sensorische, psychisch-soziale oder intellektuelle Schädigungen zeigen können.

Aus dem Komplex möglicher Schädigungen wollen wir vor allem jene erwähnen, die wir mit Hilfe des Schulwerkes in irgendeiner Weise glauben positiv beeinflussen zu können:

1. Körpermotorik,
2. Psyche,
3. Sozialverhalten,
4. Sprache,
5. Perzeptionsstörungen.

Vor allem scheint das Primärsymptom, nämlich die Bewegungsstörung selbst, von der Musik aus, zumal von der rhythmisch betonten, in einer besonderen Weise zugänglich. Zwar handelt es sich bei Bewegung nicht um eine typische oder ausschließlich menschliche Kategorie, wie etwa bei der Sprache, aber immerhin bestimmt das Ausmaß ihrer Beherrschung bzw. Nichtbeherrschung unseren Ausgriff auf Welt, unsere Exploration von Welt, Vorgänge also, denen das Kind ganz wesentlich seinen Lernerfolg und damit auch seine Persona-Genese verdankt; denn bekanntermaßen vermag eine Störung der Bewegungsfähigkeit den Erfahrungsraum und damit die erkennende Welterkundung erheblich zu reduzieren.

Bereits dieser kurze Aufweis mag erkennen lassen, daß als unmittelbare Folge einer körperlichen Behinderung eine Entwicklungsverzögerung manifest werden kann, die sich unter ungünstigen Bedingungen bis hin zu einem Intelligenzmangel im Sinne einer Pseudodebilität ausprägen kann.

Eine andere, häufig mit der motorischen Störung einhergehende Behinderung betrifft die Psyche. Die Verursachung dafür findet sich weniger in dem körperlichen Defizit selbst als vielmehr in einem Fehlverhalten der Umwelt, die dem Körperbehinderten vielfach mit Unverständnis, Mitleid, Hilflosigkeit, Unsicherheit oder

Ablehnung begegnet. Psychische Fehlhaltungen und Fehlhandlungen bilden auf Seiten des Körperbehinderten die Reaktion, und es können sich Verhaltensbesonderheiten wie Schüchternheit, Zurückgezogenheit, introvertiertes Verhalten oder auch Aggressivität, überzogenes Selbstbewußtsein, soziale Unangepaßtheit u. a. zeigen.

Insbesondere der zuletzt erwähnte Mangel an Sozialanpassung stellt ein beim Körperbehinderten nicht selten anzutreffendes Phänomen dar. Die Hauptgründe dafür liegen ebenfalls im Fehlverhalten der Umwelt, können ihre Ursachen jedoch auch in nur mangelhaft ausgeprägten Charakteranlagen haben.

Eine anthropologisch sehr bedeutsame Kategorie menschlichen Lebens besitzen wir in der Sprache, die bei vielen körperbehinderten, besonders bei zerebral bewegungsgestörten Kindern nicht nur in ihrer Semantik, d. h. in ihrer Inhaltsbedeutung, sondern auch in ihrer motorischen Funktion, d. h. im Sprechen, erheblich - sogar bis hin zur Unkenntlichkeit - gestört ist. Daraus kann nicht nur eine Intelligenzbehinderung, sondern auch eine erhebliche sozial-relevante Kommunikationsstörung resultieren.

Vor allem in der Gruppe der Zerebralparetiker finden sich nicht selten auch noch zentralbedingte Ausfälle im Sinne von Perzeptionsstörungen, von denen wir nur einige nennen wollen, weil sie im Rahmen einer Therapie von erheblichem Belang sind und berücksichtigt werden müssen:

Visuomotorische Störungen, bei denen trotz intakter Handmotorik in der Augen-Hand-Koordination eine oft erhebliche Beeinträchtigung auffällig wird.

Akustische Agnosie als zentrale Störung, bei der trotz nicht erkennbarer Organbefunde am Ohr Geräusch-, Ton- oder Wortanalyse erschwert sind.

Motorische Aphasie aufgrund einer Hirnschädigung bei intaktem Gehör für Sprache.

Störungen im Body-Image, das heißt fehlende oder graduell beeinträchtigte Vorstellung vom eigenen Körper und dessen Beziehungen zum Umraum usw.

Diese wenigen Andeutungen über Besonderheiten bei körperbehinderten Kindern zeigen bereits zur Genüge, daß die genannten Störungen nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern infolge ihrer wechselseitigen Verstärkung das Syndrom der Mehrfachbehinderungen ausmachen.

Zu 2: Die didaktische Bedeutung des Schulwerkes

Von dieser sehr vergrößerten "Diagnose" des körperbehinderten Kindes aus wollen wir unser Interesse nun dem Schulwerk zuwenden mit der speziellen Frage nach Entsprechungen, das heißt nach Korrelationen zwischen Arten der Schädigung und jenen Elementen im Schulwerk, von denen wir - zunächst noch rein hypothetisch - vermuten, daß wir mit ihnen einen positiven Einfluß auf eine der genannten Behinderungen erreichen.

Anders gefragt: Sind dem Schulwerk didaktische Inhalte immanent, die wir unter erziehungs- oder therapierelevantem Aspekt bei körperbehinderten Kindern positiv zur Realisation bringen können?

Zuvor müssen wir jedoch noch auf die Unterscheidung hinweisen, daß man Musik auf der einen Seite in einer gewissen Zweckfreiheit verstehen - Musik gleichsam um ihrer selbst willen -, andererseits jedoch auch zweck- oder zielgebunden verwenden kann. Im letzteren Falle würde sie von der Intention her - also in beabsichtigter Weise - etwa zu einem Medium, mit dessen Hilfe bestimmte Effekte oder Stimmungen wie Trauer, Freude, Aufforderung zum Tanz oder auch Marschie-

ren im Gleichschritt, Einschläferung etc. erzielt werden sollen.

Schon das so oft im Zusammenhang mit dem Schulwerk erhobene Postulat "Erziehung durch Musik" impliziert u.E. eine bestimmte Zielvorstellung und deutet auf den Mediencharakter, der dem Schulwerk hier zugesprochen wird, nämlich mit Hilfe von Musik Menschen erzieherisch beeinflussen zu wollen, womit - und das gilt bereits für Nichtbehinderte - zumindest eine völlige Zweckfreiheit dieser Musik ausgeschlossen wäre.

In besonderer Weise trifft das für körperbehinderte Kinder (vielleicht für behinderte Kinder ganz allgemein) zu, wobei wir abfragen, ob wir etwas und was wir bei diesen Kindern mit Hilfe des Mediums Musik erreichen können. Setzen wir hier einmal voraus, daß das Schulwerk ganz allgemein für körperbehinderte Kinder jene Effizienz besitzt, die es erwiesenermaßen auch für nichtbehinderte Kinder aufweist, so müßte die Anschlußfrage lauten: Beinhaltet dieses musikpädagogische Werk Elemente mit einer besonderen Affinität zur körperlichen Behinderung und ihren Folge- oder Begleitschäden und sind mit seiner Hilfe diese Schäden partiell oder total zu beseitigen, zu reduzieren, zu kompensieren oder auf irgendeine Weise positiv zu beeinflussen?

Oben haben wir bereits auf die beiden unserer Ansicht nach im Schulwerk vorhandenen Elemente "Erziehung" und "Therapie" hingewiesen, wobei wir - jedenfalls heute - noch nicht zu sagen wagen, ob eine derartige Trennung nicht rein akademisch bleibt, weil zwar von Intention und Zielvorstellung her eine derartige Zweiteilung theoretisch möglich ist, in Wirklichkeit aber beide Bereiche auch integrativ wirksam werden.

Was die Erziehungsrelevanz betrifft, so ist die Antwort schnell gegeben. Es gilt - pauschal gesehen - bei körperbehinderten Kindern, was auch bei nichtbehinderten wirksam zur Geltung kommt und in dem allseits bekannten Wort "nicht Erziehung

zur Musik, sondern Erziehung durch Musik" seinen Niederschlag gefunden hat. Für körperbehinderte Kinder wahrscheinlich hat es aber eine noch größere Bedeutung eben wegen der erhöhten Erziehungsbedürftigkeit, in der die meisten von ihnen sich befinden.

Nun wird aber im Schulwerk seit geraumer Zeit neben dem erzieherischen ein anderer Aspekt zunehmend in das Blickfeld gerückt: Der therapeutische. Unter dem Vorsatz einer kritischen Reflexion muß man nun ernsthaft prüfen, ob dem Schulwerk wirklich therapeutische Qualitäten immanent sind oder ob lediglich ein bestimmtes Wunschenken einer Modernität glaubt nachhängen zu müssen. Um diese Frage wenigstens in einer gewissen Vorläufigkeit beantworten zu können, müssen wir zunächst den Begriff "Therapie" für diesen Zusammenhang zu definieren versuchen.

Von einem semantischen Allgemeinverständnis her bedeutet der Begriff "Therapie" soviel wie "Behandlung", während er "in der Medizin die Summe der Maßnahmen dar (-stellt), die zur Heilung von Krankheiten und Beseitigung von Funktionsstörungen des menschlichen Körpers notwendig sind" (Herder Lexikon, Band IV, Z. 744). Diese Definition ist an eine Zielvorstellung gebunden, nämlich an eine Behandlung zum Zwecke körperlicher Heilung und Funktionsnormalisierung.

Es besteht sicher Konsens darüber, daß wir im Zusammenhang mit dem Schulwerk Therapie in diesem einseitigen Sinnverständnis nicht verwenden dürfen, weil es Heilung durch Behandlung mit Musik in einem streng medizinischen Sinne nicht realisieren kann und auch wohl nicht anstrebt. Zudem würde die Verwendung des Schulwerks bei behinderten Kindern allein den Begriff "Therapie" noch nicht rechtfertigen, und im übrigen setzt ein derartiges Verständnis auch das Kind als "homo patiens" voraus, während wir es

im Erziehungsraum vor allem mit dem "homo educandus" zu tun haben.

Nun plädiere ich nicht dafür, auf den Begriff "Therapie" für den Erziehungsraum völlig zu verzichten. Wenn wir jedoch von Therapie in Verbindung mit dem Schulwerk sprechen, dann in einer über das eng Medizinische hinausgehenden Auffassung von potentiellen Hilfen innerhalb eines rehabilitativen Prozesses, in dem Musik - hier speziell Schulwerk-Musik - als Therapeutikum im weitesten Sinne nicht ohne Wirkung auf die körperliche und / oder geistig-seelische Situation des körperbehinderten Kindes bleibt.

Wie es etwa nicht nur eine Organ-Therapie, sondern auch eine Psycho-Therapie und in ihrem Rahmen z.B. die Spieltherapie oder die Gruppentherapie gibt, ähnlich dürfen wir eine unter einem bestimmten Zielaspekt angesetzte Verwendung des Schulwerkes als Therapie verstehen.

So gesehen scheint eine aus dem Schulwerk erwachsende Therapie auch weniger bei den körperlichen als den Primärschäden anzugreifen und seine Wirksamkeit zu beweisen, als vielmehr bei den psycho-sozialen Folgeschäden - und damit rücken wir doch wieder sehr stark in die Nähe der erzieherischen Bedeutung des Schulwerkes.

Das scheint noch einmal zu unterstreichen, daß es - wenn wir den Begriff so verstehen wie oben dargelegt - keine ganz starre Trennung in erziehungsrelevante und therapierrelevante Aspekte beim Orff-Schulwerk gibt, wie man sie bestenfalls akademisch, nicht jedoch in der Praxis durchhalten kann. Damit möchten wir gleichzeitig aber auch mit Vorsicht in Frage stellen, daß es sich bei Musiktherapie in dem von uns aufgewiesenen Verständnis um eine reine Domäne der Medizin handelt, und das vielleicht nur deshalb, weil der Terminus "Therapie" über lange Zeit von ihr allein okkupiert war.

Wir verstehen also im Zusammenhang unserer Darlegungen unter Therapie und Musiktherapie eine Art der Behandlung körperlich-funktioneller (also nicht organischer!) und / oder psychogener und / oder soziogener Abnormitäten unter Zuhilfenahme von im Schulwerk vorhandenen Elementen, wobei der Begriff des Normalen hier auch durch Unauffälligkeit definiert werden könnte. Es muß jedoch an dieser Stelle mit Nachdruck unterstrichen werden, daß wir trotz unseres erweiterten Verständnisses von Therapie keinesfalls auf eine wissenschaftliche Basierung unseres therapeutischen Handelns und auf eine mit wissenschaftlichen Methoden durchgeführte Erfolgskontrolle verzichten dürfen und können.

Zu 3: Intention und methodische Aufarbeitung

Nach diesem Abklärungsversuch können wir auf unsere dritte, mehr methodische Anfangsfrage zurückkommen, die nach der Art und Weise fragt, mit der Schulwerk und Instrumente einsetzbar sind, um einerseits erziehungs- und andererseits therapiebedeutsam zu sein. Dabei wollen wir allerdings mehr den letzteren Aspekt ins Auge fassen, ohne die oben bereits erwähnte praktische Integration von Erziehung und Therapie zu übersehen.

Zunächst dürfen wir auf einige interessante Aussagen verweisen: Carl ORFF selbst betont bereits 1963 in seinem Aufsatz "Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick" die "wachsende Bedeutung, die das Schulwerk in der Heilpädagogik hat" (3, 18). Der bekannte Wiener Arzt RETT äußert sich wie folgt: "Die Stellung der Musik im Gesamtheilplan der cp-Kinder als Hilfstherapie hat sich bestens eingeführt und bewährt" (1, 64), und der Mediziner BLANKE stellt fest: "Im Rahmen der komplexen Therapie ist Musik ein wertvolles unschädliches Hilfsmittel" (1, 68). GÖLLNITZ kommt zu folgendem Ergebnis: "Die etwas passiven, lahmen und antriebsgeminderten Kinder ... werden durch die Musik, durch das Schlagwerk, durch die Rhythmen und auch durch eine geschickte Stimulation am

besten aktiviert" (2, 120), und an anderer Stelle bestätigt er: "Es bleibt immer wieder erstaunlich zu sehen, wie sich die undiszipliniertesten, die unruhigsten und schwierigsten Kinder nach wenigen (Behandlungs-) Stunden der Therapie mit dem Orff-Schulwerk einzuordnen beginnen" (2, 120).

Diesen autorisierten Aussagen möchten wir unsere eigenen Überlegungen anschließen, d. h. jene oben als für Körperbehinderte sehr charakteristisch aufgezeigten Behinderungen herausstellen, für die wir als Entsprechung bestimmte Grundelemente im Schulwerk glauben finden zu können.

Vorweg jedoch noch eine Klarstellung: In nahezu allen uns bekannten Darlegungen über den Einsatz des Schulwerkes vor allem im therapeutischen Sinn handelt es sich eigentlich nicht so sehr um das Schulwerk, sondern es sind die sog. Orff-Instrumente mit ihrem überaus starken Motivationsgehalt, die eine therapeutische Effizienz zu besitzen scheinen. Zwar müßten wir hier den Einwand gelten lassen, das eine sei ohne das andere nicht denkbar; dazu darf man jedoch darauf verweisen, daß kein Geringerer als Carl ORFF selbst gesagt hat, daß die Bezeichnung "Orff-Instrumente" gar nicht von ihm selbst stamme, sondern als Kenn-Marke von der Industrie eingeführt wurde, eigentlich also nur für die auf seine Anregung hin gebauten Stabspiele verwendet werden dürfe.

Da nun die Berichte vieler Praktiker die Tendenz erkennen lassen, die Instrumente auch unabhängig von den im Schulwerk vorgegebenen Modellen zu verwenden, möchten wir an dieser Stelle zwei provokatorisch gemeinte Äußerungen anbringen. Kritisch und vielleicht ein wenig ketzerisch könnte man sagen, daß der Einsatz der Instrumente als therapeutische Medien durchaus auch ohne das "Schulwerk" möglich sei. Extrem zu Ende gedacht würde das bedeuten, daß z. B. ein körperbehindertes Kind - ganz unabhängig von den Gesetzmäßigkeiten der Pentatonik, der Grundübungen bzw. der vorgegebenen Spielstücke oder auch unabhängig von