

## Kapitel I

### Ein bescheidener Anfang mit einem weitreichenden Echo

Am 15. September 1948 ging bei ‚Radio München‘ (dem heutigen Bayerischen Rundfunk) ein neues Programm auf Sendung. Es war ein Projekt im Bereich des neu eingerichteten Schulfunks über Musikerziehung für Kinder in der Grundschule. Die Sendereihe, die anfänglich mit 14 Einzelsendungen geplant war, trug den Titel „Das Orff-Schulwerk“. Carl Orff hatte zu diesem Zeitpunkt als Komponist bereits internationale Anerkennung erlangt, aber niemand konnte das voraussehen, was diesem bescheidenen und begrenzten Anfang folgte. Wer konnte schließlich erwarten, dass ein einfaches Radioprogramm für bayrische Grundschul Kinder hinausstrahlen würde in die ganze Welt?

Zweifel waren auch wohlbegründet. Deutschland hatte zu der Zeit wirklich schwerwiegendere Probleme. Drei Jahre nach Kriegsende lagen viele Städte noch immer in Schutt und Asche, Trümmerberge prägten das Stadtbild. Das Land war besetzt und unter den vier Siegermächten in unabhängige Verwaltungszonen zerteilt. Die Wahrnehmung und Untersuchung der Verbrechen der Nazi-Zeit in ihrem vollen Umfang stand noch am Anfang. Dazu kam noch ein in diesem Zusammenhang nicht unwichtiges Detail: Nur wenigen bayrischen Schulen stand in den Klassenzimmern ein Radio zur Verfügung. Wie konnte da diese neue Sendereihe Gehör finden?

Zu diesen allgemeinen widrigen Umständen kam auch noch, dass die Pädagogik-Szene dem Projekt zögerlich gegenüberstand. Walter Panofsky, der die entscheidenden Impulse für dieses neue Programm gab, berichtete von einer Konferenz für Schul-Direktoren, die im Sommer 1948 in Nürnberg stattfand. Vertreter der Rundfunkanstalt stellten dort unter dem Titel „Erziehung durch Radio“ die ersten Aufnahmen dieser neuen Serie vor. Panofsky folgend war die Reaktion nicht ermutigend. Ein Teilnehmer meinte, es gebe „eine ganze Reihe von Kompositionen des jungen Mozart, die vorzüglich geeignet seien, das Kind an die Musik heranzuführen“. Es wurde auch vorgebracht, dass es besser sei, Radioprogramme mit klassischer Musik zu produzieren, die doch genau dem höchsten Ziel dienen würden, nämlich „in den jugendlichen Hörern rechtzeitig das Verständnis für die Musik der großen Meister zu wecken“ (Panofsky, 1962, S. 71). Bestand da wirklich die Notwendigkeit etwas neues anzubieten? So zeigte sich jedenfalls die mehrheitliche Meinung.



Abb. 1: Eine Aufnahme im Funkstudio 1948 mit Gunild Keetman und Kindern.

Glücklicherweise spiegelten diese Reaktionen der Schuldirektoren-Konferenz nicht das Echo wider, das die ersten Sendungen seitens der Lehrer fanden. Da gab es vielmehr eine beträchtliche Anzahl von bayrischen Lehrern, die dieses Programm begeistert begrüßten. Hinzu kam ein starker Impuls aus dem Ausland: Musikpädagogen aus verschiedenen Teilen der Welt – wahrscheinlich angezogen durch den Namen des *Carmina Burana*-Komponisten Carl Orff – zeigten innerhalb kurzer Zeit Interesse an diesem Programm. Sehr schnell entdeckten sie, dass hier etwas vollkommen Neues angeboten wurde. Hier wurden Kinder eingeladen und angeregt, zusammen mit ihren Klassenkameraden eine eigene Musik zu gestalten, mit Instrumenten, die man sofort spielen konnte ohne zuvor den ermüdenden Prozess des Lernens und Übens zu durchlaufen. Hier wurden Kinder befähigt, eine Musik zu machen, die den Tanz als integrierten Bestandteil des musikalischen Ausdrucks einschloss und Raum gab für Kreativität in Form von Improvisation und Komposition. Kurz gesagt: Kinder agierten von Anfang an als Musiker.

Mehr als siebenzig Jahre sind nun vergangen seit diesen ersten Übertragungen der Schulwerkprogramme im Radio. Aber der Grundgedanke von Orffs musikpädagogischem Konzept ist heute noch so gültig und lebendig wie am ersten Tag. In seiner Anwendung wächst es und entwickelt sich weiter. Die originalen Schulwerkkompositionen von Carl Orff und Gunild Keetman besitzen zwar noch immer ihren Reiz und sind es wert gespielt zu werden, aber sie sind nicht mehr das ausschließliche Material des Schulwerks. Heute bezieht die Schulwerksarbeit die

kulturelle Aktualität aller Länder mit ein, in denen das Schulwerk angeboten wird. Damit folgt es genau dem Ratschlag, den Carl Orff selbst gegeben hat:

„Wenn ihr's im Ausland macht, dann müsst ihr wieder ganz von dem ausgehen, was diese Kinder erleben. Und die in Afrika erleben was anderes als die in Hamburg oder in Stralsund, etwas anderes als in Paris – und in Tokio wieder etwas anderes“ (Regner, 2011/1984, S.221).

Neue Adaptionen und Ergänzungen bergen jedoch auch Gefahren. Nicht alles, was mit Xylophonen und den anderen Orff-Instrumenten in Schulen, Kursen und Konzerten geschieht, kann mit dem Geist und den Zielstellungen des Orff-Schulwerks in Einklang gebracht werden. Bereits 1964 musste Carl Orff fragwürdige Entwicklungen beklagen:

„Missverstandene Interpretationen und der Unfug, der mit dem Instrumentarium getrieben wurde, drohten mancherorts den Sinn des Schulwerks in sein Gegenteil zu verkehren“ (Orff, 2011/1964, S. 153).

Wie aber kann sich das Orff-Schulwerk von diesen „fragwürdigen Praktiken“ abgrenzen? Welche Bedeutung hat das Orff-Schulwerk in der Aktualität? Was sind seine Basisanliegen und Sorgen?

Es ist unbedingt erforderlich – in einer sich ständig verändernden Welt –, sich an den Grundprinzipien zu orientieren, die den Wesenskern des Schulwerks darstellen. Und darin sieht dieses Buch seine Aufgabe: Der Blick auf die Anfänge und Grundlagen des Schulwerks hilft uns, nach vorne zu schauen und das herauszuarbeiten und zu bewahren, was dem Orff-Schulwerk seinen Charakter gibt. Dieses Kenntnis erlaubt es uns zu sehen, wie die Entwicklung weitergehen kann, ohne Orffs und Keetmans tiefbegründete Vision zu verwässern.

Ohne hier tiefer auf diese Fragen einzugehen, können wir folgendes feststellen: Das Orff-Schulwerk definiert sich heute in erster Linie als eine besondere Unterrichtsweise im Bereich der Musik- und Tanzerziehung. Zwei Punkte sind dabei entscheidend:

#### a) Das musikalische Material

Jeder Lehrer, der nach dem Konzept des Orff-Schulwerks arbeitet, muss dazu das geeignete Material, d. h. die passenden Lehrinhalte, selbst wählen (Lied, Tanz, Musikstück, Sprechvers, Geschichte oder visuelle Ausgangspunkte wie etwa eine graphische Notation oder ein Bild). Diese Freiheit der Wahl verlangt Verantwortung. Das, was der Lehrer für seinen Unterricht auswählt, sollte gewissen Geschmackskriterien entsprechen. Ein Blick in die fünf Bände des Orff-Schulwerks zeigt, dass das originale Material von Orff und Keetman, d. h. Lieder und Texte, weit entfernt ist von einer fragwürdigen und kitschig überzeichneten Kindheitsi-

dylle – ganz im Gegenteil, wenn wir etwa an die harschen Texte denken, die auf die Zeit des Dreißigjährigen Kriegs Bezug nehmen (siehe Kapitel 7).

### b) Die spezifische Lehrform

Der entscheidende Punkt ist die Unterrichtsweise, d. h. welche methodischen Schritte werden gewählt, um die Arbeit im Klassenzimmer zu lenken. Beim Orff-Schulwerk liegen diese Entscheidungen ganz in der Hand des Lehrers. Letztendlich zeigt sich im Lehrprozess, ob eine Unterrichtseinheit als „Orff-Schulwerk-Stunde“ angesehen werden kann. Die Schüler mögen tanzen und auf Xylophonen spielen, so sagt dies noch nicht, ob dieses Agieren dem Orff-Schulwerk zugerechnet werden kann. Wenn ausschließlich die exakte Planung des Lehrers umgesetzt wird (seine Kompositionen, Instrumentalsätze und Tanzanweisungen) und sich kein Platz findet, um die Ideen und Anregungen der Schüler in die Gestaltung einzubeziehen, dann hat das nicht viel mit dem Schulwerk zu tun.

Daraus lässt sich schließen, dass das Schulwerk als eine offene Lehrform das Profil eines Lehrers benötigt, das diesen Anforderungen gerecht werden kann. Jemand, der ein genau ausgearbeitetes Unterrichtsskript braucht, um auf dem schnellsten Weg zu vorzeigbaren Ergebnissen zu kommen, wird am Orff-Schulwerk keine große Freude haben. Aber Musikpädagogen, die experimentierfreudig sind und das kreative Potential ihrer Schüler ernst nehmen, finden in Orffs und Keetmans Konzept reichhaltige Anregungen.

Aus diesem Grund muss von Anfang an festgehalten werden, dass das Schulwerk keine Methode im engeren Sinn ist, keine Formel, die man mechanisch und ungeprüft anwenden kann. Es verlangt die richtige Einstellung des Lehrers, basiert auf den pädagogisch-philosophischen Grundlagen dieses Konzepts.

Es verlangt ein klares und tiefes ‚Verständnis der Wurzeln‘ dieses Konzepts: Was waren die grundsätzlichen Intentionen, die zur Schaffung dieses Lehrkonzeptes führten? Ebenso wichtig: Wie sehe ich mich in diesem pädagogischen Denken? Kann ich mich mit diesem künstlerisch-pädagogischen Konzept identifizieren? Und was sind – um in der Vorstellung eines Baumes zu bleiben – die verschiedenen Äste und Verzweigungen dieses Systems? Was sind die Hauptziele, die Lehrprinzipien und die verwendeten Ausdrucksformen?

Sind solche pädagogischen Grundüberlegungen gefunden, werden die Lehrer fähig sein, ihren Unterricht zielführend zu gestalten, mit den angemessenen methodischen Schritten und kreativen Impulsen. Es wird klar, dass das Schulwerk auf die persönlichen Qualitäten des Lehrers aufbaut – die unerlässliche fachliche Kompetenzen im Bereich der Musik- und Tanzerziehung vorausgesetzt (Kapitel 8).

Folgende Lehrqualitäten sind nötig, um das Orff-Schulwerk angemessen zu unterrichten:

- **Vertrauen in die Mitarbeit der Schüler**  
Überzeugung von dem kreativen Potential, der Erfindungsgabe und Phantasie der Schüler als die entscheidenden Drehpunkte in der Unterrichtsgestaltung.
- **Ambiguitätstoleranz**  
Kreative Prozesse benötigen ausreichend Zeit und Geduld. Man darf sich nicht vorschnell mit dem ersten Lösungsvorschlag zufriedengeben. Es gilt, Entscheidungsprozesse für eine gewisse Zeitspanne offen zu halten, um alternative Vorschläge zuzulassen und in die Bewertung einzubeziehen.
- **Sozialkompetenz und Verantwortungsgefühl**  
Kreative Prozesse verlangen Entscheidungen: Wenn wir zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen, müssen zwangsläufig manche Ideen fallengelassen werden. Das kann zu Enttäuschungen führen und der Lehrer muss nötigenfalls emotional ausgleichen, besonders, wenn es sich um Kinder oder Jugendliche handelt. Es zählt schließlich nicht allein das gefundene Ergebnis, auch die Gruppendynamik muss beachtet und gegebenenfalls positiv beeinflusst werden. Rivalitäten und konkurrierendes Denken zerstören das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse und sind hinderlich für kreative Prozesse.

Wenn man diese ‚Spielregeln‘ beachtet, dann öffnet das Orff-Schulwerk ein weites Feld für musik- und bewegungspädagogische Aktivitäten, die sowohl für Schüler als auch für den Lehrer bereichernd sind.

## Kapitel 2

### Das Schulwerk „gelebt haben...“ – Echos aus Orffs Kindheit und Jugend

Man kann fragen, ob Carl Orff im Jahr 1948 pädagogisches Neuland betrat, als er sein Schulwerk als Rundfunkprogramm präsentierte. – Wohl nicht, er war ja schon ab 1924 mehrere Jahre in der Günther-Schule als Lehrer tätig gewesen. In der Tat neu war aber, dass dieses Programm sich an Kinder richtete und nicht an erwachsene Studierende. Die Günther-Schule war ein Ausbildungszentrum für Gymnastik, Musik und Tanz und die Studierenden waren junge Erwachsene, die hier ihre berufliche Ausbildung vervollständigten. Auf Grund seiner musikalischen und kreativen Fähigkeiten konnte Carl Orff die künstlerische und pädagogische Entwicklung der Studierenden beeinflussen. Die Zusammenarbeit mit der Schulgründerin Dorothee Günther half ihm, seine weitreichenden Visionen zu verwirklichen und seine Vorstellungen von musikalischem und tänzerischem Ausdruck in die Praxis umzusetzen. Diesem Bestreben erwuchs ein neuer und eigenständiger musikalischer Stil, der sich bewusst von der Kunstmusik seiner Zeit distanzierte.

Orff nannte ihn „Elementare Musik“. Es war eine Musik, die alle zur Teilnahme einlud und den Tanz als wesentliche Komponente miteinbezog. Mit seinen eigenen Worten gesagt:

„Elementare 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. 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 erlernbar und erlebbar, dem Kind gemäß“ (Orff, 2011/1964, S. 144).

Eng verbunden war damit die Entwicklung eines Instrumentariums, das diesem Zwecke dienen konnte. Der Begriff „elementar“ bedarf einer genaueren Definition, um nicht missverstanden zu werden. Hier hilft ein kurzer Blick zur englischen Sprache, die sich hier leichter tut, denn sie unterscheidet zwischen den Adjektiven „elementary“ und „elemental“. Während „elementary“ das Einfache meint und das Basishafte, etwa „die ersten Schritte“ auf einem neuen Gebiet, das später erst seine Komplexität zeigt, hat der Begriff „elemental“ eine deutlich andere Bedeutung. Dies wird deutlich, wenn wir an Begriffe wie „Elementargewalten“ und „Elemen-

tare Bedürfnisse“ denken. Das hat nichts mit einfach und leicht zu tun. Da die deutsche Sprache hier nicht hilft, diese Differenzierung deutlich zu machen, fühlte sich Carl Orff wiederholt dazu veranlasst, genau zu erklären, was „das Elementare“ für ihn heißt: „Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn [...] In seiner Zeitlosigkeit findet das Elementare in aller Welt Verständnis [...] Das Elementare ist immer zeugerisch“ (Orff, 1976, S.277).

Die Erfahrung in der Günther-Schule ließen ihn auch nachdenken über „Musik mit Kindern und Laien“. Unter seinen Aufsätzen und Reden in der 1930er Jahren finden sich die folgenden Äußerungen:

„Die Musikanweisung beim Kind beginnt nicht in der Musikstunde, die Spielstunde ist der Ausgangspunkt. Man soll nicht an die Musik herangehen, die Musik soll sich einstellen. Das Wichtigste ist, das Kind aus sich selbst heraus spielen zu lassen und alles Störende fernzuhalten“ (Orff, 2011/1932b, S.69).

Außer den Erfahrungen, die Orff in der Günther-Schule sammeln konnte, besaß er noch einen weiteren Erfahrungsschatz, auf den er sich stützen konnte: Er musste nur zurückdenken an seine eigene Kindheit, in der er erleben konnte, was es heißt, „aus sich selbst heraus spielen“ zu können, ferngehalten von allem Störenden. Es war eine Zeit im Schoß der Familie, eine Zeit, in der er in spielerischer Weise in die Welt der Klänge, Töne und Rhythmen eindringen konnte.

Das Zurückdenken an diese frühen Erfahrungen bestärkte ihn wohl in seiner Forderung, Kinder ihre eigenen Ideen und Vorstellungen ausspielen zu lassen. Die schriftlichen Aufzeichnungen, die sein Großvater über seine frühe Kindheit machte, waren dabei eine wichtige Erinnerungshilfe. Dieser Chronik zufolge war Carl noch nicht einmal drei Jahre alt, als er das Klavier seiner Mutter auf eigene Faust erforschen wollte: „Ich suchte mir mit beiden Händen Klänge zusammen, die ich laut und leise immer und immer wiederholte“ (Orff, 1975a, S.21). Bald kamen andere Instrumente hinzu, wie die Trommel, das Glockenspiel und die Mundharmonika. Sein Großvater notierte: „[E]r blies auf der Harmonika die Geschichte eines kranken Kindes und seiner Genesung“ (ebd., S.22).

Wohl solche Erinnerungen im Kopf habend schrieb Orff im Jahr 1932, also mehr als dreißig Jahre später, über die musikalische Entwicklung des Kindes: „[D]as neue Erfinden, Entdecken ist hier das Entscheidende, nicht das Nachahmen und Reproduzieren“ (Orff, 2011/1932b, S.75).

Der erste Band der achteiligen „Dokumentation“ (veröffentlicht zwischen 1975 und 1983), der sich mit seiner Kindheit und Jugend beschäftigt, ist voll von Beispielen, die verdeutlichen, wie sich Orff erfindend mit seiner Umwelt auseinandersetzte und dabei die Musik entdeckte. Ulrike E. Jungmair vertritt dazu folgenden Standpunkt:

„Die hintergründige Absicht, in diesen Erinnerungen auch Grundsätzliches über seine Elementare Musik- und Bewegungserziehung anklingen zu lassen, vor allem auf die vom Pädagogen Orff so eindringlich vorgestellte Einheit von Musik, Bewegung und

Sprache hinzuweisen, ist bei einzelnen Passagen des Berichtes unübersichtbar.“ (Jungmair, 1992, S. 69)

Und lässt man seine außerordentliche musikalische Begabung und kreative Gestaltungskraft beiseite, so machen „Orffs Erinnerungen wirklich manches von den elementaren Fähig- und Fertigkeiten anschaulich, wie sie für alle durchschnittlich begabten Kinder typisch sind“ (Jungmair, 1992, S. 69).

Noch nicht einmal zehn, entdeckte er auf dem Dachboden seines Großvaters das Rahmengestell eines Figurentheaters. Spielfiguren waren keine mehr zu finden, aber das störte ihn wenig. Er machte seine eigenen, ebenso die Kulissen und natürlich auch das Theaterstück selbst. „Eines meiner ersten Stücke hätte man fast eine improvisierte Oper nennen können, es hieß ‚Im Zauberwald‘“ (Orff, 1975a, S. 28). Die Musik verwendete das Glockenspiel, Tremolos auf dem Piano, Zitherklänge und eine Schachtel mit Erbsen und Haselnüssen als Rassel. Auch Spezialeffekte fehlten nicht, einschließlich Feuerwerk und Rauch. Kein Wunder, dass seine Mutter sich dabei nicht wohlfühlte. Sie bat Carl, in Zukunft nicht mehr so viel zu zaubern. Und außerdem mussten von nun an immer gefüllte Wassereimer bereitstehen.

Diese Haltung, Dinge nach seiner eigenen Vorstellungen zu machen, beschränkte sich nicht nur auf den musikalischen Bereich. Als er ins Gymnasium kam, begann er eine „Romantische Botanik“ anzulegen, wo er in poetischer Weise die Blumen gemäß ihrer Erscheinung im Jahreslauf beschrieb. Die biologische Systematik nach nackt- und bedecktsamigen Gewächsen, wie sie der Schulunterricht bot, fand er zu langweilig.

Dieses Beispiel zeigt deutlich den Konflikt zwischen dem aufregenden Selber-Entdecken und dem direkten Übergang zum Selbertun auf der einen Seite und dem theorieorientierten und schematisch-didaktischen Denken auf der anderen Seite, das seinem kreativen Forscherdrang Grenzen setzte. Wie ein roter Faden zieht sich dieser konfliktive Spannungsbogen zwischen kreativer Freiheit und formalem Zwang durch seine Kindheit und seine schulische Ausbildung. Die ersten Klavierstunden bei seiner Mutter wurden als etwas Spannendes und Neues erlebt, doch dann kamen die Fingerübungen, die ihn absolut nicht begeisterten (Orff, 1975a, S. 22). Die Tatsache aber, dass ihm Notenlesen und -schreiben gefiel, mag auf den ersten Blick



Abb. 2: Der dreijährige Carl Orff mit Trommel.



erstaunlich sein, da diese Aktivitäten über das reine Musikspielen hinausgehen und auch theoretische Kenntnisse verlangen. Aber der kleine Carl spürte wohl instinktiv, dass die Fähigkeit, Musik zu schreiben, ihm weitere Möglichkeiten eröffnete, seine eigene Musik zu finden. Diese eigenen facettenreiche Erfahrungen in seiner Kindheit kondensierten sich dann in seiner pädagogischen Vision und trugen später dazu bei, dass auch viele andere Kinder sich als Komponisten erleben konnten.

In seiner Gymnasialzeit tat sich für Carl Orff der gleiche Zwiespalt zwischen seinen persönlichen Vorstellungen und der formalen Realität eines Schulsystems auf. Er empfand das Erziehungssystem mehr als ein Hindernis denn eine Hilfe für seine zukünftige Entwicklung. „Das Studium am Gymnasium [...] wurde mir nahezu zur Qual, da es mich im Grunde abhielt von dem was ich tun wollte und was ich glaubte tun zu müssen“ (Orff, 1975a, S.39). Die schulischen Leistungen wurden schlechter und schlechter (Ausnahme: Latein) und er verließ die Schule noch vor dem Abitur. Der Skandal war beträchtlich in einer Familie, in der eine universitäre Ausbildung gleichsam ein ungeschriebenes Gesetz war. Aber er fühlte sich befreit, um sich nun auf ein Musikstudium zu konzentrieren.

Aber die nächste Enttäuschung war nicht fern. Die Münchner Musikakademie gab ihm nicht, was er sich erwartete. Wieder erlebte er den Zwiespalt zwischen seinen persönlichen Vorstellungen und den starren institutionellen Strukturen: „Die ganze Akademie war konservativ und altväterlich. Zu lange hatte ich auf freier Wildbahn meine eigenen so anders gearteten Ideen, Plänen und Experimenten gelebt, als dass ich mich nun in die Enge dieser Anstalt hätte einfügen können“ (Orff, 1975a, S.44). So war es nur folgerichtig, dass er sich wiederum „auf freier Wildbahn“ nach einem Privatlehrer umsah.

Es war die Zeit, in der der Erste Weltkrieg ausbrach und Orff wurde zum Kriegsdienst eingezogen. Dies erwies sich allerdings nur als eine kurze Unterbrechung seiner Studien, denn er wurde bereits bei seinem ersten Kampfeinsatz schwer verletzt und nach Hause geschickt.

Ein Sprung zum Jahre 1921. Wie Orff selbst sagte, wollte er „lernen, lernen, lernen“ (Orff 1975b, S.121). Er befasste sich im Selbststudium mit den „alten Meistern“ (Claudio Monteverdi, Heinrich Schütz und anderen) und er sagte über dieses Studium: „Ich suchte Erkenntnisse und Erfahrungen zu gewinnen und ließ an meinen Versuchen, mir Klarheit zu verschaffen, andere teilnehmen – ich unterrichtete“ (ebd.). Selten finden wir den von ihm so oft erlebten „Lehr- und Lerndualismus“ so klar ausgedrückt wie in dieser Doppelrolle des „lernenden Lehrers“ und des „lehrenden Studenten“ in Personalunion. Es war exakt sein Bild, wie er einen Lehrer sah: Er steht nicht seinen Schülern gegenüber, sondern blickt in die gleiche Richtung. Er geht den gleichen Weg, aber er geht führend voraus. Orffs Vorstellung, was ‚Erzieher‘ heißt, geht damit geradewegs auf die sprachliche Wurzeln des Wortes zurück: Das lateinische ‚dux‘, das ist der Führer, ‚der Herzog‘, der seinen Leuten vorangeht. Der Lehrer ist derjenige, dem man vertraut, dass er den Weg kennt und weist, aber eben auch gleichzeitig als Suchender. Das lässt keinen Platz für ein didaktisches Sys-

tem. Es ist die kreative Intuition und das Verantwortungsbewusstsein, das den wegweisenden „Lehrer-Studenten“ definiert.

Diese Sichtweise mag auch ein wenig Orffs Abneigung erklären, das Schulwerk zu theoretisieren. Er war darin sehr entschieden, den Begriff ‚Didaktik‘ ließ er nicht an sich heran. Das Schulwerk war das Schulwerk – weitere theoretische Erklärungen waren nicht nötig. Ich erinnere mich an ein Gespräch mit Liselotte, Carl Orffs Witwe. Es ging dabei um aktuelle Entwicklungen im Bereich des Schulwerks, dessen internationale Ausbreitung und die Hereinnahme von neuem musikalischem Material. Als ich dabei vom Unterrichtsstil sprach, den das Schulwerk verlangt, unabhängig von den musikalischen Inhalten, und von der „Pädagogik des Schulwerks“, zuckte sie förmlich zusammen und sagte: „Pädagogik des Schulwerks – wenn Orff das hören würde...!“

In die gleiche Richtung weist eine Äußerung von Werner Thomas auf dem Symposium 1985 in Salzburg, einer Konferenz von internationalen Schulwerklehrern:

„Orff hat mit den Begriffen Methodik und Didaktik nichts anfangen können. Er hat das Schulwerk durch und durch von der Elementarität der Kinderwelt her nach künstlerischen Maßstäben und Zielen konzipiert“ (Thomas, 1985, S.29).

Wenn wir Orffs musikalische Entwicklung betrachten, seine Freude am Entdecken und Selbermachen, wie er auf seinem Weg zu seiner eigenen Musik alle systematischen Lehrstrukturen als Hindernis empfand, dann verstehen wir, weshalb er versuchte – sowohl in seinem kompositorischen Schaffen als auch im Schulwerk – einen direkten Weg zur Musik zu finden, durch eigene Erfahrung anstelle von theoretischer Systematisierung. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich in den fünf Bänden „Orff-Schulwerk – Musik für Kinder“ nur sehr spärliche methodische Hinweise finden. Orff wollte nicht zu viel erklären; er war überzeugt, das Schulwerk sei aus sich selbst heraus verständlich. Wiederholen wir Liselotte Orffs Worte: „Für ihn war das Schulwerk das Schulwerk, weitere Erklärungen unnötig“. Das war sogar in gewissem Sinne verständlich in den Jahren nach 1948, solange Lehrer die Schulwerksendungen im Radio verfolgen konnten.

Jedoch ohne die Klarstellungen und Erläuterungen, die die Radiosendungen und später die Schulwerkprogramme im Fernsehen boten, fühlten sich die Lehrer alleingelassen. Ihnen blieben nur die Partituren, die in den Radioprogrammen verwendet wurden. Zu viele Fragen und Zweifel blieben unbeantwortet und führten oft zu Fehlinterpretationen. Die Zusammenstellung des musikalischen Materials in den Bänden gab keine methodische Hilfen, da sie lediglich musikalischen Kriterien folgte. Der erste Band beschränkt sich auf pentatonische Skalen und einfache rhythmische Strukturen, die Bände II und III enthalten Lieder und Stücke im Durbereich; die Bände IV und V bieten Stücke in verschiedenen Modi und den Mollbereich. Die Tatsache, dass der erste Band mit sehr einfachen Melodien im Zwei- und Dreitonraum beginnt, und der letzte Band (V) Kompositionen mit literarischen und philosophischen Inhalten bietet, die weit über den Grundschulrahmen hinausgehen, darf aber nicht als ein für die Praxis gedachter didaktischer