Die Bedeutung der musikpädagogischen Konzeption Orffs für die Grundschulmusikerziehung in Taiwan

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
der Universität

vorgelegt

von

Li-Hsun Lin

aus

Taiwan, Republik China

Hamburg 2003

Danksagung 5
Vorwort 6
1. Die Musikkultur und die Grundschulmusikerziehung in Taiwan 9
1. 1. Zum Wesen der taiwanesischen Musikkultur 9
1. 1. 1. Darstellung der chinesischen Musik 11
1. 1. 1. 1. Entwicklung der chinesischen Musik 11
1. 1. 1. 2. Konfuzianismus als Grundgedanke der chinesischen Musikphilosophie 14
1. 1. 2. Besondere Merkmale der taiwanesischen Musikkultur 16
1. 1. 2. 1. Die traditionelle taiwanesische Musik 17
1. 1. 2. 2. Der Einfluss der Medien auf das Verhältnis der taiwanesischen Bevölkerung zur Musik 20
1. 1. 2. 3. Die großen Veränderungen in der taiwanesischen Musikkultur nach 1895 23
1. 1. 2. 4. Der Einfluss der westlichen Musik auf Taiwan 25
1. 1. 3. Überlegungen zur heutigen Entwicklung der taiwanesischen Musikkultur 27
1. 2. Die Entwicklung der Grundschulmusikerziehung und Musiklehrerausbildung von 1895 bis in die Gegenwart 32
1. 2. 1. 1895 bis 1945 33
1. 2. 1. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund 33
1. 2. 1. 2. Musiklehrerausbildung 38
1. 2. 1. 3. Musikunterricht in der Grundschule 39
1. 2. 2. 1945 bis 1949 41
1. 2. 2. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund 41
1. 2. 2. 2. Musiklehrerausbildung 42
1. 2. 2. 3. Musikunterricht in der Grundschule 43
1. 2. 3. 1949 bis 1968 44
1. 2. 3. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund 44
1. 2. 3. 2. Musiklehrerausbildung 48
1. 2. 3. 3. Musikunterricht in der Grundschule 50
1. 2. 4. 1968 bis 1987 52
1. 2. 4. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund 52
1. 2. 4. 2. Musiklehrerausbildung 53
1. 2. 4. 3. Musikunterricht in der Grundschule 55
1. 2. 5. 1987 bis heute 57
1. 2. 5. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund 57
1. 2. 5. 2. Musiklehrerausbildung 59

1. 2. 5. 3. Musikunterricht in der Grundschule 61
2. Darstellung der musikpädagogischen Konzeption Orffs und ihre Entwicklungsgeschichte in Taiwan 63
2. 1. Die musikpädagogische Konzeption Orffs 64
2. 1. 1. Die Günther-Schule 65
2. 1. 2. Das Orff-Schulwerk 68
2. 1. 3. Das Orff-Instrumentarium 72
2. 1. 4. Das Orff-Institut 77
2. 2. Die Entwicklungsgeschichte der musikpädagogischen Konzeption Orffs in Taiwan 79
2. 2. 1. Hintergründe der Verbreitung ausländischer musikpädagogischer Konzeptionen in Taiwan 79
2. 2. 1. 1. Die großen ökonomischen Fortschritte der letzten 30 Jahre 79
2. 2. 1. 2. Die Bemühungen der an ausländischen musikpädagogischen Konzeptionen interessierten Musikpädagogen 83
2. 2. 2. Die Entwicklung der musikpädagogischen Konzeption Orffs in Taiwan 85
2. 2. 2. 1. Anfangsprozess 85
2. 2. 2. 2. Gründung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft 89
2. 2. 2. 3. Bevorzugung der privaten Musikschulen 91
3. Die Konzeption Orffs in der taiwanesischen Grundschule 94
3. 1. Die gegenwärtige Situation des Faches Musik in der taiwanesischen Grundschule 94
3. 1. 1. Der Lehrplan für den Musikunterricht 94
3. 1. 1. 1. Entstehung des Lehrplans 94
3. 1. 1. 2. Der gegenwärtige Lehrplan 95
3. 1. 2. Das Musiklehrbuch 103
3. 1. 2. 1. Die Bedeutung des Lehrbuches für den Musikunterricht 103
3. 1. 2. 2. Gegenwärtige Musiklehrbücher in der Grundschule ... 104
3. 1. 3. Musikunterricht in der Praxis 110
3. 1. 3. 1. Notation 111
3. 1. 3. 2. Singen 113
3. 1. 3. 3. Instrumentalspiel 116
3. 1. 3. 4. Musikhören 120
3. 1. 3. 5. Musik in Verbindung mit Bewegung 122

3. 1. 3. 6. Musikproduktion 123
3. 2. Anwendung der Konzeption Orffs in der taiwanesischen Grundschulmusikerziehung 126
3. 2. 1. Die elementare Musik 126
3. 2. 1. 1. Anwendung des Orff-Schulwerks 129
3. 2. 1. 2. Bearbeitung der einheimischen Musik nach der Idee des Orff-Schulwerks 133
3. 2. 2. Selbstständige musikalische Betätigung 137
3. 2. 2. 1. Der Umgang mit dem Orff-Instrumentarium 138
3. 2. 2. 2. Improvisation 142
3. 2. 3. Einheit von Musik, Sprache und Bewegung 146
3. 2. 3. 1. Sprechübung 148
3. 2. 3. 2. Musik in Verbindung mit Bewegung 151
3. 2. 3. 3. Musiktheater 154
Schlusswort 159
Literatur 162

Gutachter: Prof. Dr. Hermann J. Kaiser

Prof. Dr. Jürgen Vogt

Prof. Dr. Wilfried Bos

Datum der mündlichen Prüfung: 04. 02. 2004

Danksagung

Aufgrund meiner wichtigen Rolle als Mutter von drei Kindern war mir die Fertigstellung meiner Arbeit während des Studiums zunächst nicht vorstellbar. Darum möchte ich dieses Vorwort dazu nutzen, all jenen, die zu dieser Dissertation beigetragen haben, für ihre unermüdliche Hilfe und kostbare Zeit Dank zu sagen.

Mein erster herzlicher Dank gilt Herrn Prof. Dr. Hermann Kaiser. Bei der Erstellung dieser Arbeit ließ er mir von Anfang an große Freiräume. Durch seine Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft habe ich bei jedem Gespräch mit ihm immer Freude und Ermutigung empfunden.

Die Überwindung meiner fremdsprachlichen Schwierigkeiten ist Frau Christiane Gesell, Frau Katja Rothe, Frau Dorothee Popp und Frau Annette Listmann zu verdanken, die mich mit sorgfältigen Korrekturen und Verbesserungen meines Manuskriptes unterstützten.

Außerdem möchte ich mich bei meinen lieben Eltern bedanken. Ohne ihre großzügige finanzielle Unterstützung und ständige liebevolle Ermutigung wäre mein Studium in Deutschland nicht möglich gewesen.

Nicht zuletzt sage ich meinem Ehemann Cheng-Yang Lee meinen herzlichsten Dank. Ohne seine dauernden Anregungen hätte ich diese Dissertation sicher nicht zu Ende schreiben können. Und ich bedanke mich auch herzlich bei allen hier Ungenannten, die mir während meines Studiums in Deutschland geholfen haben.

Vorwort

Die Welt ist durch die zunehmenden Kontakte zwischen den Ländern kleiner geworden. In der Folge ist auch der musikpädagogische Bereich größtenteils internationalisiert worden. Mit Hilfe der Verbreitung ausländischer Konzeptionen eröffnen sich neue musikpädagogische Perspektiven. Heutzutage wird die Musikerziehung in den Grundschulen Taiwans zwar stärker berücksichtigt als früher, aber es gibt immer noch Probleme, auf die man seinen Blick richten muss. In der aktuellen musikpädagogischen Diskussion geht es vor allem um die Rezeption der ausländischen Konzeptionen für die schulische Musikerziehung.

In den letzten Jahrzehnten sind verschiedene ausländische musikpädagogische Modelle in Taiwan rezipiert worden. Die international bedeutende Konzeption Orffs löste in Taiwan eine lebhafte Diskussion um Ziel, Inhalt und Methode der Musikerziehung aus. Diese Diskussion lenkte den Blick auf die konkreten Probleme des Musikunterrichts. Durch die Erfahrungen aus meiner fünfjährigen Lehrtätigkeit in einer Grundschule Taiwans und die Begegnung mit der europäischen Musikkultur während meiner Studienzeit in Deutschland wurde meine Arbeit angeregt. In der vorliegenden Arbeit soll analysiert werden, in welchem Umfang die Konzeption Orffs für die taiwanesische Musikerziehung rezipiert wurde und wird. Besonders wird die Frage, welche Rolle sie für den Grundschulmusikunterricht spielt, untersucht.

Die Arbeit besteht aus drei Kapiteln, in denen jeweils verschiedene Aspekte erläutert und auch in Zusammenhang gestellt werden. Der erste Teil des ersten Kapitels beschäftigt sich mit den verschiedenen Aspekten der taiwanesischen Musikkultur,

deren Kenntnis zum besseren Verständnis der in den nachfolgenden Teilen dargestellten Inhalte von Vorteil ist. Der Stellenwert der Musik und ihre Wirkung auf die taiwanesische Bevölkerung werden dargelegt, um einen Beitrag zum Verständnis der gegenwärtigen taiwanesischen Musikkultur zu liefern und über deren Wesen einige Überlegungen anzustellen. Im zweiten Teil des ersten Kapitels wird die Musikerziehung in der taiwanesischen Grundschule von 1895 bis in die Gegenwart dargestellt und auf die geschichtlichen Bedingungen eingegangen. Um einen Überblick über die Musiklehrerausbildung zu erhalten, wird die musikalische Bildung in den Lehrerausbildungsinstitutionen zusammengefasst.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der Darstellung der Konzeption Orffs und ihre Verbreitung in Taiwan. Um die pädagogische Tätigkeit und Konzeption Orffs richtig zu interpretieren, werden die von ihm hinterlassenen Texte zusammengetragen. Darüber hinaus wird einschlägige Fachliteratur herangezogen. Die musikpädagogischen Ideen Orffs werden in der historischen Darstellung seiner Konzeption berücksichtigt. Weiter wird versucht, die Entwicklung der musikpädagogischen Konzeption Orffs in Taiwan zu erläutern, um herauszuarbeiten, welche Einflüsse sie auf die taiwanesische Musikerziehung bereits ausgeübt hat.

Das dritte Kapitel, das sich mit den Verwendungsmöglichkeiten der musikpädagogischen Konzeption Orffs für die taiwanesische Grundschulmusikerziehung unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Situation des Faches Musik auseinandersetzt, gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil erläutert die gegenwärtige Situation des Faches Musik in der Grundschule. Dies beinhaltet sowohl die Darlegung des gegenwärtigen Lehrplans und der Musiklehrbücher, als auch die

Darstellung des heutigen Musikunterrichts in der Praxis. Im zweiten Teil des dritten Kapitels werden Überlegungen über die Verwendungsmöglichkeiten der Konzeption Orffs im Grundschulmusikunterricht angestellt. Die Rezeption der Konzeption Orffs wird erläutert, um herauszuarbeiten, welche Lehrinhalte im Sinne Orffs heute von taiwanesischen Grundschullehrern im Unterricht verwendet werden.

Für Zitate aus chinesischsprachigen Quellen werden die von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit angefertigten deutschen Übersetzungen verwendet. In den entsprechenden Fußnoten werden die chinesischsprachigen Titel ebenfalls in der deutschen Übersetzung angegeben.

1. Die Musikkultur und die Grundschulmusikerziehung in Taiwan

1. 1. Zum Wesen der taiwanesischen Musikkultur

Für die Bevölkerung Taiwans hat die Musik als seelische Kraftquelle schon immer große Bedeutung gehabt. Eine Darstellung der taiwanesischen Musikkultur ist ohne Einbeziehung der chinesischen Musik nicht möglich. Dies hat vor allem historische Gründe. Ursprünglich von polynesischstämmigen Ureinwohnern bewohnt, die auch heute noch auf der Insel beheimatet sind, sind im Laufe der Geschichte immer wieder Festlandchinesen nach Taiwan übergesiedelt. Während der Südlichen Sung-Dynastie (1127–1279) besiedelten Chinesen aus der Provinz Guangdong die Insel. Die Einwanderer waren Angehörige der südchinesischen Volksgruppe der Hakka. Sie wurden durch Krieg und Hungersnot vom Festland vertrieben und suchten ein besseres Leben auf Taiwan[1]. Das war die erste Auswanderungswelle von China nach Taiwan. Während der Ming-Dynastie (1368–1644) setzten zahlreiche Einwanderer aus der südostchinesischen Küstenprovinz Fujian auf die Insel über. Im Jahre 1683 wurde Taiwan als Bezirk der Provinz Fujian Bestandteil des chinesischen Reiches. Aber die Regierungen der seit 1644 herrschenden Qing-Dynastie hatten an dieser kleinen Insel kein großes Interesse und überließen sie für fast 200 Jahre sich selbst. Erst im Jahre 1885 wurde Taiwan zur eigenständigen Provinz Chinas erklärt. Unter der Verwaltung des Gouverneurs Liu Ming-Chuan wurde Taiwan in den Bereichen Wirtschaft, Technik und Industrie zu Chinas fortschrittlichster Provinz. Die neue Provinzhauptstadt Taipei verfügte über die erste elektrische Straßenbeleuchtung

[1] Vgl. P. T. Peng (Hrsg.): Taiwan Handbuch. Die Republik China. München, 1994. S. 23.

Chinas[2].

In den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts herrschte in China Bürgerkrieg zwischen der von den Russen unterstützten Kommunistischen Partei und der Nationalchinesischen Volkspartei „Guomindang“[3] (im Folgenden GMD genannt). Die Übermacht der Kommunistischen Partei zwang ab 1948 die Truppen der GMD, sich nach Taiwan zurückzuziehen. Damals flohen rund 1,6 Millionen Festlandchinesen nach Taiwan. Dies war die größte und letzte Einwanderungswelle vom chinesischen Festland nach Taiwan[4]. Während sich Taiwan seither als souveräner Staat sieht und als solcher Anerkennung sucht, betrachtet die Volksrepublik China die Insel als Teil ihres Territoriums. Die politische Feindschaft zwischen den Regierungen in Peking und Taipei sorgt bis heute für Spannungen.

Das Verhältnis zum chinesischen Festland ist für die taiwanesische Regierung und Bevölkerung stets ein unerschöpfliches Thema[5]. In seiner Untersuchung nennt Trampedach einige Gründe. „Erstens hängt von diesem Verhältnis die Existenz der Insel als eigenständiges politisches Gebilde ab. Zweitens ist das Bekenntnis zu einer gemeinsamen Identität noch weit verbreitet. Viele Einwohner Taiwans haben Verwandte und Bekannte auf der anderen Seite; hinzu kommen gemeinsame Sprache und Kultur. Drittens besteht inzwischen auch ein enger Zusammenhang zwischen dem materiellen Wohlstand der Bewohner Taiwans und den wirtschaftlichen Beziehungen

[2] Ebd., S. 19.
[3] Gegründet wurde die GMD 1894 von Dr. Sun Yat-Sen, dem Gründer der Republik China (1912).
[4] Vgl. G. Whittome: Taiwan 1947: Der Aufstand gegen die Guomindang. Hamburg, 1991, S. 76.
[5] T. Trampedach: Taiwans Beziehungen zur VR China: Stillstand und Dynamik. In: G. Schubert / A. Schneider (Hrsg.): Taiwan an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996, S. 167.

zum chinesischen Festland, die sich in den letzten Jahren erheblich ausgeweitet haben.“[6]

1. 1. 1. Darstellung der chinesischen Musik

1. 1. 1. 1. Entwicklung der chinesischen Musik

China blickt auf eine mehrtausendjährige Geschichte zurück. Die Musik hatte stets großen Einfluss auf die Entwicklung des Lebens vieler chinesischer Völker. Einige wichtige schriftliche Quellen, die sich mit dem Musikleben der Völker schon lange vor Christi Geburt beschäftigten, weisen darauf hin, dass die Musik in der chinesischen Kultur von Anfang an eine Sonderstellung einnahm. Im Li-Ji[7] ist zu lesen: „Die Musik ist es, woran die Heiligen sich freuen, und man kann damit die Gesinnung der Menschen bessern. Sie beeinflusst die Menschen tief, sie ändert die Bräuche und wandelt die Gewohnheiten. Darum bewirkten die früheren Könige durch sie ihre Erziehung.“[8]

Im traditionellen chinesischen Bildungssystem spielte die Musik eine wichtige Rolle. Die instrumentale Musik und das Singen von Liedern gehörten zur Ausbildung der Knaben. Die Lerninhalte des Musikunterrichts variierten je nach Jahreszeit[9]. Viele Gelehrte waren selbst Musiker. Sie schufen eine Musik, die im Grunde aus Qin-Musik

---

[6] Ebd., S. 167.
[7] Li-Ji: „Das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche“. Das Buch ist eins der fünf klassischen Werke der konfuzianischen Lehre.
[8] Zit. aus K. Reinhard: Chinesische Musik. Kassel, 1956, S. 9.
[9] Vgl. Ebd., S. 17-18.

bestand[10]. Das Saiteninstrument Qin wurde von den chinesischen Musikern als „ein Instrument der Vollkommenheit“ bezeichnet[11]. Nach Wang wird die Qin einerseits als Repräsentation eines harmonischen Universums aufgefasst, andererseits wird der Musik der Qin eine ethische Kraft zugeschrieben[12].

Die chinesische Musik erreichte ihre höchste Blüte in der Epoche der Sung-Dynastie (960-1279). Unter Kaiser Zhenzong (998-1023) entfaltete sich eine Mischform[13] aus Tanz und Gesang und leitete damit die erste Blütephase des chinesischen Theaters ein[14]. Daher wurde die Sung-Dynastie als Zeit der „Geburt des chinesischen Dramas“ bezeichnet[15]. Seitdem wird die chinesische Musik als eine untrennbare Einheit von Klang, Wort und Tanz betrachtet.

In der chinesischen Geschichte blieb die Musik die wichtigste Komponente des Hoflebens. Die am Hof des Kaisers oder der Adligen gespielte Musik beinhaltete im wesentlichen „feierliche Musik mit offiziellem Charakter und entspannte Unterhaltungsmusik“[16]. In den Orchestern am Kaiserhof waren Berufsmusiker beschäftigt. Die musikalischen Aufführungen waren vielfältig. Sie enthielten Gesang, Tanz und Instrumentalspiel. Nach Que hat die höfische Musik zwar „zu dem eigentlichen hochentwickelten Kultur-Erbe des archaischen Chinas gezählt, aber sie

---

[10] Vgl. G. Liu: Traditionelle chinesische Musik und Rockmusik. In: T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue: Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994. S. 31.
[11] Vgl. M. C. Wang: Die Rezeption des chinesischen Ton-, Zahl- und Denksystems in der westlichen Musiktheorie und Ästhetik. 1985, S. 124.
[12] Ebd., S. 124-125.
[13] Am Hof nannte man sie „gemischte Spiele“.
[14] Vgl. G. Bösken: Die Taiwan-Oper Gezaixi. Folklore oder Fakelore? – Eine Untersuchung über Konstanz und Wandel im Volkstheater Taiwans. Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen. 1988, S. 15.
[15] Vgl. ebd., S. 15.
[16] G. Liu, a. a. O., S. 31.

war nur zur Konservierung bereit“[17]. Er kritisiert: „Die Rückständigkeit der chinesischen Musikkultur bis Ende des 19. Jahrhunderts war vor allem durch den Stillstand der höfischen Musik gekennzeichnet.“[18] Erst nach dem chinesisch-englischen Krieg im Jahre 1860 erfuhr die chinesische Musikgeschichte mit dem Eindringen westlicher Kulturelemente eine Wendung. Das Ende des chinesischen Kaiserreiches Anfang des 20. Jahrhunderts wird als Anfang der modernen Musikgeschichte Chinas gesehen[19].

Laut Liu kann die traditionelle chinesische Musik in fünf Typen unterteilt werden: 1. Höfische Musik, 2. Volkstümliche Musik, 3. Musik der Gelehrten, 4. Buddhistische und daoistische Musik, 5. Musik der traditionellen Oper[20]. Die traditionelle Oper nimmt bei der Betrachtung chinesischer Musik einen entscheidenden Platz ein[21]. Die traditionelle Oper ist die wohl ausgeprägteste Form des chinesischen Theaters und entsteht aus der vollkommenen Verbindung von Gesang, Instrumentalmusik, Rezitation, Tanz und Akrobatik mit Schminkmasken und Kostümen. Sie beruht zum großen Teil auf der Volksmusik, „vor allem auf Volksliedern und Balladengesängen“[22]. In der Musiktheatergeschichte Chinas wurde die traditionelle Oper als klassisch eingestuft. Aus der langen Anpassung und Integration verschiedener Opernarten entstand die heutige weltbekannte Pekingoper mit ihrem reichen Repertoire. In seinem Buch schätzt Schönfelder die Pekingoper hoch. Er schreibt: „Sie stellt die repräsentativste Verkörperung des klassischen chinesischen Dramas dar, indem sich in

---

[17] Z. Que: Akkulturationsphänomene in der gegenwärtigen Musikkultur Chinas – Die musikalische Avantgarde der achtziger Jahre. Hamburg, 1992, S. 9.
[18] Ebd., S. 9.
[19] Ebd., S. 10.
[20] G. Liu, a. a. O., S. 31.
[21] Ebd., S. 31.
[22] L. F. Liao-Yen: Form und Struktur der Gesänge im volkstümlichen Kua-Theater auf Taiwan. Hamburg, 1989, S. 5.

ihr die wichtigsten Errungenschaften auf dem Gebiet der traditionellen chinesischen Theaterkunst vereinigen.“[23] Dazu schreibt Bösken: „Die Pekingoper ist heute als letzte Station in der Entwicklung des traditionellen chinesischen Musiktheaters auf nationaler Ebene anzusehen.“[24] Heute wird die Pekingoper als Kulturschatz besonders gepflegt und ist als „Nationaltheater“ anerkannt.

Nachdem China im 19. Jahrhundert zunächst im Opiumkrieg 1860 gegen England und 1895 im Krieg gegen Japan Niederlagen erlitten hatte, musste es Verträge unterzeichnen, die u.a. Gebietsabtretungen forderten. So fiel Taiwan 1895 an Japan. Diese politischen Demütigungen Chinas und der zunehmende Kontakt mit der westlichen Kultur veranlassten die chinesischen Intellektuellen Anfang des 20. Jahrhunderts, die chinesische traditionelle Musik stark zu kritisieren. Die Aktualität der chinesischen Musikkultur wurde besonders in Frage gestellt[25]. Die chinesische Musik wurde von Avantgardisten als „unprogressiv, technikfeindlich, theorielos und unwissenschaftlich“ betrachtet[26] und ihre Reform wurde gefordert. Bis heute werden Themen wie z. B. “Ist die traditionelle chinesische Musik wirklich rückständig?“, „Was ist neue chinesische Musik?“ oder „Wie sollte die chinesische Musik sich weiter entwickeln?“ immer wieder diskutiert[27].

1. 1. 1. 2. Konfuzianismus als Grundgedanke der chinesischen Musikphilosophie

[23] G. Schönfelder: Die Musik der Pekingoper. Leipzig, 1972, S. 7.
[24] G. Bösken, a. a. O., S. 19.
[25] Vgl. M. L. Shyu: Wechselbeziehungen zwischen Musik und Politik in China und Taiwan. Universität Hamburg, Dissertation, 2001, S. 101.
[26] Ebd., S. 101.
[27] Ebd., S. 103-104.

Die Musik war in China schon seit jeher eng mit philosophischen Vorstellungen verknüpft. In der chinesischen Schrift werden „Musik“ und „Freude“ mit dem gleichen Zeichen geschrieben und häufig als identisch betrachtet[28]. Die Chinesen glauben, dass die Musik die Sprache der Gefühle ist, da die Musik und das menschliche Leben eng zusammenhängen[29].

Die chinesische Philosophie betont auch die große Kraft der sittlichen und emotionalen Wirkung der Musik. In seiner Untersuchung über die chinesische Musik behauptet Schneerson, dass die Hauptströmung der alten chinesischen Musikästhetik eine positive Einstellung zur gesellschaftlichen Rolle der Musik hat. Er stellt auch fest, dass „in der chinesischen Philosophie die Musik unmittelbar mit der Welt der menschlichen Gemütsbewegungen zusammenhängt.“[30]

Wenn man über die chinesische Musikphilosophie sprechen will, sollte man sich zuerst mit den Gedanken von Konfuzius beschäftigen. Konfuzius (551 bis 479 v. Chr.) wird als der größte Philosoph und Pädagoge in der chinesischen Geschichte angesehen. In dem Buch „Yue-Ji“ (die Aufzeichnung der Musik), das sein musikästhetisches Denken zum Inhalt hat, sagt er: „Große Musik harmonisiert mit dem Himmel und der Erde. Da die Harmonie gegeben ist, werden alle Dinge miteinander zurechtkommen. [...] Deswegen hat der tugendhafte Mensch Musik eingerichtet, um dem Himmel bei der Schöpfung der Lebewesen und der Gegenstände auf der Erde zu helfen.“[31] An anderer Stelle heißt es: „In der Stimme und der

[28] Vgl. M. C. Wang, a. a. O., S. 91.
[29] Vgl. G. Schneerson, a. a. O., S. 23.
[30] Ebd., S. 49.
[31] Zit. aus M. Wang, a. a. O., S. 91.

Bewegung zeigen sich alle Zustände des menschlichen Gemüts“[32]. Konfuzius war ein Musikliebhaber und Musikkenner. Ein weiteres ihm zugeschriebenes klassisches Werk in der chinesischen Literatur ist das „Shi Jing“ (Buch der Lieder). In diesem Buch sind viele Lieder, wie z. B. Opferlieder, Kriegslieder, Arbeitslieder und Liebeslieder, zusammen getragen worden[33]. Liu behauptet, dass Konfuzius der Musik eine unermessliche Fähigkeit zuschreibt, nämlich dass sie die menschlichen Gefühle beeinflussen und formen kann[34]. Konfuzius betont besonders die ethische Wirkung der Musik auf die Menschen. Er schreibt: „Musik ist etwas, worauf die tugendhaften Menschen sich freuen, da sie die Herzen des Volkes richtig stellen und die Menschen tief beeinflussen kann. Dadurch werden Sitten und Gebräuche verbessert. Das war der Grund, warum die verstorbenen Könige oder Kaiser durch sie das Volk belehrten.“[35] Nach seinem Tod schrieben seine Schüler das „Yue-Ji“ (die Aufzeichnung der Musik), in dem sie die wichtigsten Gedanken Konfuzius’ über die Musik zusammenfassten. Liu misst diesem Buch große Bedeutung bei. Er schreibt: „In Chinas Altertum war dies die wesentlichste und wichtigste Auffassung über Musik und zugleich der Grundgedanke der Musik als ästhetische Disziplin.“[36]

1. 1. 2. Besondere Merkmale der taiwanesischen Musikkultur

Im Folgenden werden einige besondere Merkmale der taiwanesischen Musikkultur skizziert, um einen Beitrag zum Verständnis der gegenwärtigen taiwanesischen Musikkultur zu liefern.

---

[32] Ebd., S. 91.
[33] Vgl. R. Wu, a. a. O., S. 5.
[34] Vgl. G. Liu, a. a. O., S. 31.
[35] Zit. aus M. C. Wang, a. a. O., S. 67.
[36] G. Liu, a. a. O., S. 31.

1. 1. 2. 1. Die traditionelle taiwanesische Musik

Auf die Entwicklung der traditionellen Musik Taiwans hatte die volkstümliche Musik Chinas einen sehr großen Einfluss. Laut Bösken ist Taiwan bis heute „von einem starken Traditionalismus in chinesischer Folklore, Brauchtum und Erzählgut geprägt.“[37] Die chinesischen Einwanderer haben ihre Religionen, Künste, Sitten und Bräuche mit nach Taiwan gebracht und dort weitergepflegt.

Volkslieder spielen im Alltagsleben der Taiwanesen bis heute eine wichtige Rolle. Die Inhalte der Lieder, die ihren Ursprung in der Agrarkultur haben und zumeist das ländliche Leben beschreiben, verbinden die Taiwanesen und wirken in alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen hinein. Ursprünglich wurden sie hauptsächlich improvisiert und sowohl bei schweren Arbeiten als auch bei Volksfesten gesungen. Durch mündliche Überlieferung wurden die taiwanesischen Volkslieder von Jahrhundert zu Jahrhundert erhalten und weiterentwickelt.

Zu den beliebtesten volkstümlichen Veranstaltungen zählt das ursprünglich aus Südchina, vor allem aus Guangdong und Minnan,[38] stammende Volkstheater. Am Ende der Ming-Zeit Mitte des 17. Jahrhunderts kamen die ersten organisierten Theatertruppen im Gefolge des chinesischen Generals Zheng Cheng-Gong von China nach Taiwan[39]. Anfangs konnten sich nur die reichen Familien private

[37] G. Bösken, a. a. O., S. 14.
[38] Vgl. ebd., S. 55.
[39] Vgl. ebd., S. 42.

Theateraufführungen leisten. Später wurden sie auch für die einfache Bevölkerung an hohen Festtagen veranstaltet[40]. Seit 300 Jahren ist das Theater mit verschiedenen Stilrichtungen in ganz Taiwan verbreitet und gehört zu den wichtigsten volkstümlichen Ausdrucksformen[41]. Es hat daher einen festen Platz im kulturellen Leben Taiwans gewonnen[42].

Buddhismus und Taoismus beherrschen das religiöse Leben der taiwanesischen Bevölkerung. Feierliche Prozessionen im Rahmen religiöser Feste werden oft von musikalischen Vorführungen begleitet. Für jedes Element einer rituellen Zeremonie wird zuvor die passende Musik ausgewählt. Dabei wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass die Musik die Atmosphäre während der Zeremonie trifft, d. h. bei der Auswahl ist ein wichtiges Kriterium, welche Gefühlsregungen, ob Trauer oder Freude, ein bestimmtes Stück vermittelt. Lee stellt fest, dass in Taiwan „die künstlerischen Ausdrucksformen in der Bevölkerung in einer Weise mit den Aktivitäten zu den religiösen Festen verknüpft sind, dass aus Religion und Kunst ein fast untrennbares Gebilde gewachsen ist. Diese enge Verbundenheit von gemeinsamer religiöser Anschauung und künstlerischer Aktivität prägt die ganze Gesellschaft.“[43]

Bei den Feierlichkeiten, die für verschiedene Anlässe wie Tempeljubiläen, Feste des Mondkalenders oder Göttergeburtstage veranstaltet werden, werden vielfältige Formen zur Aufführung gebracht[44]. Häufig werden die volkstümlichen Veranstaltungen auf der Straße durchgeführt. Sie dienen grundsätzlich mehr der

[40] Vgl. ebd., S. 43.
[41] Vgl. G. Bösken, a. a. O., S. 54.
[42] Vgl. ebd., S. 44.
[43] S. C. Lee: Die Musik in daoistischen Zeremonien auf Taiwan. Berlin, 1991. S. 7.
[44] Vgl. G. Bösken, a. a. O., S. 43.

Unterhaltung des Publikums als religiösen Bestrebungen[45]. Lee stellt fest, dass solche Feste und die sie begleitenden Veranstaltungen im taiwanesischen Kulturleben eine “nicht voneinander zu trennende Einheit“ bilden[46].

Die zwei in der taiwanesischen Bevölkerung beliebtesten volkstümlichen Musikgattungen heißen „Nanguan“[47] und „Beiguan“[48]. „Nanguan“ ist charakteristisch sanft und lyrisch, „Beiguan“ dagegen lebhaft und heftig. Durch die Stimmung der Instrumente unterscheiden sich die beiden voneinander[49]. „Nanguan“ wird meistens auf melodiösen Saiteninstrumenten gespielt. „Beiguan“ verwendet hingegen eher Schlaginstrumente. Beide stammen ursprünglich vom chinesischen Festland. Aber in drei Jahrhunderten der Besiedelung haben die Taiwanesen sie von einer Generation zur nächsten zu eigenen Varietäten weiterentwickelt.

Die chinesische Oper hat die taiwanesische Bevölkerung zur Entwicklung eines eigenen Volkstheaters inspiriert. Das beliebteste und erfolgreichste Volkstheater in Taiwan ist „Gezixi“[50]. Weil „Gezixi“ häufig auf im Freien aufgebauten Bühnen aufgeführt wird und unter starkem Einfluss der Pekingoper steht, wird es als „Straßentheater“ und auch „Vetter der Pekingoper“ bezeichnet[51]. Dazu schreibt Liao-Yen: „Es übernimmt einerseits die Kunstformen des traditionellen chinesischen Musiktheaters, anderseits beruht es auf wichtigen Elementen der Musik der

[45] Vgl. S. C. Lee, a. a. O., S. 27.
[46] Vgl. ebd., S. 27.
[47] Wörtlich: Südliche Musik.
[48] Wörtlich: Nördliche Musik.
[49] Vgl. G. Bösken, a. a. O., S. 58.
[50] Wörtlich: Theater mit Liedchen.
[51] Vgl. S. C. Lee, a. a. O., S. 31.

taiwanesischen Bevölkerung“[52]. Heute findet „Gezixi“ durch Fernsehübertragungen weite Verbreitung und gewinnt viele Zuschauer. Laut Liao-Yen spielen die Volksmusikensembles und das Volkstheater bei der Pflege der volkskünstlerischen Tradition in Taiwan eine bedeutende Rolle und treten auch zum Vergnügen der Bevölkerung auf[53].

1. 1. 2. 2. Der Einfluss der Medien auf das Verhältnis der taiwanesischen Bevölkerung zur Musik

Seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts hat die rasche Entwicklung der Technik eine visuelle und akustische Sinnesüberflutung ausgelöst. Durch die multiplikatorische Wirkung der Medien ist seit langem eine sehr ausgeprägte Demokratisierungstendenz zu erkennen. Diese besteht darin, „noch mehr Musik zu noch mehr Menschen zu bringen.“[54] Heutzutage ist Musik in Hörfunk und Fernsehen jederzeit verfügbar. Die medial vermittelte Musik bildet für viele Menschen das wichtigste Klangerlebnis. Durch das vielfältige Programmangebot verbringen die taiwanesischen Musikliebhaber viel mehr Zeit mit Musikhören als früher. Mit ihren fast allgegenwärtigen Angeboten und Vermittlungsformen haben die Musikanbieter, besonders die Massenmedien, das Verhältnis der taiwanesischen Bevölkerung zur Musik stark beeinflusst. Musik dominiert die Programme der Hörfunksender und spielt auch in vielen Fernsehsendungen eine wesentliche Rolle. Hervorragende Konzerte werden im Rundfunk und Fernsehen übertragen. Darüber hinaus produzieren beide Medien Musiksendungen. Das Spektrum reicht von Klassik bis

---

[52] L. F. Liao-Yen, a. a. O., S. 1.
[53] Ebd., S. 30.
[54] S. Borris: Kulturgut Musik als Massenware. Wiesbaden, 1978, S. 43.

Pop.

Es ist zu beachten, dass in Taiwan die medienspezifischen Möglichkeiten langsam erkannt und genutzt werden. Das trifft besonders auf die Entwicklung der Musikkritik in Rundfunk und Fernsehen zu. Der Musikkritiker kann mit dem Werkausschnitt einer Aufnahme oder sogar in einer Live-Musiksendung argumentieren. Die Medien sind folglich für die Vertiefung des Musikwissens von großer Bedeutung. Dieser Trend ist als ein positiver Effekt der Medien in Taiwan zu betrachten.

Heutzutage zählen Karaoke[55] und KTV[56] in Taiwan zu den populärsten Freizeitbeschäftigungen im Medienbereich. Karaoke wurde Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts von Japan nach Taiwan importiert[57] und eroberte sofort die Insel. Um möglichst viele Gäste zu gewinnen, wurde Karaoke in vielen Lokalen angeboten. Den Vorteil des Karaoke-Singens beschreibt Shyu: „Mittels moderner Apparaturen und einer besonderen Umgebung werden alle technischen und psychischen Störfaktoren beseitigt und man kann seinem Darstellungstrieb freien Lauf lassen.“[58] Eine Variante des Karaoke-Singens ist KTV. Die beiden Musikmedien Karaoke und KTV entwickelten sich schnell zu einer beliebten Freizeitbeschäftigung der Taiwanesen. Viele Familien haben einen solchen Apparat, und Jung und Alt singen gemeinsam zu Hause in entspannter Atmosphäre. Viele Leute werden dadurch ermutigt, vor Bekannten wie auch vor Fremden zu singen.

---

[55] Wörtlich etwa „ohne Orchester“.
[56] Abkürzung von Karaoke-Television.
[57] Vgl. M.L. Shyu, a. a. O., S. 79.
[58] Ebd., S. 79.

Durch die Erfindung technischer Tonvermittler wurde der taiwanesischen Bevölkerung die Möglichkeit gegeben, alle Arten von Musik kennen zu lernen und auszuüben. Die Entwicklung der populären Musik begann in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts durch die Verbreitung der Medien zu einem Bestandteil des täglichen Lebens zu werden. Statistiken belegen, dass der Anteil der populären Musik in den Musikprogrammen der Massenmedien erstaunlich hoch ist, die Hörgewohnheiten vieler Konsumenten überwiegend durch die populäre Musik geprägt sind und die populäre Musik in großem Ausmaß nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Jugendlichen gehört wird[59]. Nach Steen ist diese Entwicklung darauf zurückzuführen, dass sie einem Bedürfnis der Menschen nach Unterhaltung entgegenzukommen scheint[60].

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die moderne Popmusik in der heutigen Zeit von vielen Taiwanesen bevorzugt wird. Sie kam in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts aus dem Westen nach Taiwan und fand sehr schnell Verbreitung. Es ist in den letzten Jahren stark in Mode gekommen, Popsongs in taiwanesischem Dialekt zu singen[61]. Diese Strömung betrifft besonders die jungen Leute. Ein wichtiger Grund dafür laut Heberer: „Gesellschaftlich gesehen bildete die Langeweile offizieller Kunst den Hintergrund für die Suche nach neuen Ausdrucksformen“[62]. Dazu schreibt Steen: „Die Jugendlichen sehen in dieser Musik das für sie adäquate und einzige Medium, mit dem sie derzeit ihre individuellen Gefühle, Gedanken und Einstellungen zum Leben

[59] Vgl. H. Rauhe: Aspekte einer didaktischen Theorie der Popularmusik. In: S. Abel-Struth (Hrsg.): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz, 1973, S. 84.
[60] A. Steen: Die Entwicklung der Popmusik in der VR China: Von Zhou Xuan bis Cui Jian., In: T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue: Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994, S. 47.
[61] Vgl. P. T. Peng, a. a. O., S. 168.
[62] Vgl. T. Heberer: Der dionysische Charakter der chinesischen Rockmusik. In: T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue: Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994, S. 83.

ausdrücken können“ [63]. Der Individualismus entwickelt sich in der heutigen taiwanesischen Gesellschaft rasant. Die Jugendlichen können sich mit den Popmusik-Texten identifizieren und sind davon überzeugt, dass in der Popmusik ihre Gefühle und Wünsche ausgedrückt werden.

1. 1. 2. 3. Die großen Veränderungen in der taiwanesischen Musikkultur nach 1895

Den Grund, „warum die Musik in Taiwan sich von dem Oberbegriff chinesische Musik allmählich löste und zu ihrer eigenen taiwanesischen Musik heranwuchs“, versucht Shyu durch die Beschreibung der politischen Verhältnisse zu erklären. Ihrer Meinung nach spielt dies eine wesentliche Rolle für die musikalische Entwicklung in Taiwan[64]. Das Jahr 1895 war ein großer Wendepunkt in der taiwanesische Geschichte. Der chinesisch-japanische Krieg von 1894 bis 1895 führte zur Kolonisierung Taiwans. Die japanische Regierung führte kulturpolitische Reformen durch, die dazu dienen sollten, die einheimische Kultur zu verdrängen und die nationale Identität aufzuweichen. Um das Regieren zu erleichtern, versuchten die japanischen Herrscher mit vielen Verboten, das chinesische Nationalbewusstsein zu verdrängen[65]. Verstießen Gebräuche und Künste gegen die Prinzipien und die Ansichten der Regierung, wurden sie sofort verboten. Im Jahre 1937 wurde die sogenannte „Kaiser-Bewegung“ zur Japanisierung Taiwans durchgeführt, die u. a. die Benutzung der chinesischen Sprache und die Einbeziehung der chinesischen bzw. taiwanesischen Geschichte in die

[63] A. Steen, a. a. O., S. 62.
[64] Vgl. M. L. Shyu, a. a. O., S. 190.
[65] Vgl. S. C. Lee, a. a. O., S. 4.

traditionelle Oper und ins Theater unter Strafe stellte[66]. Während dieser Zeit der Unterdrückung entstanden viele Kampflieder und Märsche, die für die taiwanesische Bevölkerung Ausdruck eines gewachsenen Unabhängigkeitswillens waren. Einigen taiwanesischen Komponisten trugen diese Lieder eine Gefängnisstrafe ein. Auch wurden viele Lieder, die nach Ansicht der japanischen Regierung die Anordnungen der Regierung kritisierten, verboten.

Die westliche klassische Musik, die schon seit langem in Japan verbreitet war, wurde erst durch die japanische Kolonisierung nach Taiwan importiert[67]. Neben der japanischen Musik wurde die westliche klassische Musik, die nicht als regierungsfeindlich angesehen wurde, zur Unterstützung der japanischen Kolonialherrschaft auf Taiwan eingesetzt und prägte den Musikgeschmack der Taiwanesen nachhaltig.

1949 unterlag die GMD-Regierung im chinesischen Bürgerkrieg. Ihr Anführer, General Chiang Kai-Schek, gab im Rundfunk bekannt, dass seine Regierung nach Taiwan übersetzen würde. Viele Festlandchinesen schlossen sich ihm an, darunter viele Meister der klassischen Künste. Die Wiedergeburt der alten chinesischen Kultur auf Taiwan sah Chiang als eine der wichtigsten Aufgaben an[68]. Der Traditionalismus wurde durch seine Regierung programmatisch unterstützt. Chiang wollte versuchen, über die Kultur aus der einheimischen taiwanesischen Bevölkerung und den 1,6 Millionen Übersiedlern vom chinesischen Festland eine Einheit zu formen. Chiangs Anliegen war, dass die chinesische Kultur in Taiwan, die während der japanischen

[66] Ebd., S. 4.
[67] Vgl. M. L. Shyu, a. a. O., S. 190.
[68] Vgl. D. Reid, a. a. O., S. 43.

Kolonialherrschaft unterdrückt worden war, wieder mehr Beachtung finden sollte.

Die GMD-Regierung erkannte den Nutzen und die Gefährlichkeit der Musik. Sie glaubte, dass die Musik Propagandazwecken dienen und gleichzeitig starke Kritik ausüben konnte. Im Vergleich mit der japanischen Kolonialzeit hatten die einheimischen Taiwanesen zwar unter dem nationalchinesischen Regime seit 1945 mehr Freiheit[69], aber das kulturelle Leben der Bevölkerung unterlag in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts immer noch einer scharfen Zensur. Die GMD-Regierung kontrollierte das Schaffen aller Musiker streng. Die Freiheit des Komponierens war immer durch die Androhung von Verboten und Eingriffen der Zensur beschränkt[70]. Außerdem wurde das musikalische Schaffen für politische Zwecke genutzt. Die Regierung beauftragte ausgewählte Komponisten mit „gesundem“ Musikschaffen[71]. Die von ihnen komponierte Musik sollte voller Kraft sein und Kampfeswillen ausdrücken, um die politische Ideologie der GMD zu propagieren. Diese Kampflieder wurden Pflicht im Musikunterricht.

1. 1. 2. 4. Der Einfluss der westlichen Musik auf Taiwan

Die jahrhundertealte taiwanesische Musikkultur wurde erst durch die japanische Kolonialherrschaft und darauf durch den von der GMD-Regierung verhängten Ausnahmezustand[72] in ihrer Entwicklung unterbrochen. Erst mit Aufhebung des

---

[69] Vgl. S. C. Lee, a. a. O., S. 5.
[70] Vgl. T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue: Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994, S. 4.
[71] Vgl. B. Mittler: Sprachlose Propaganda? Politik und musikalische Avantgarde in Honkong, Taiwan und der VR China. In: T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue: Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994, S. 37.
[72] Um ihre Herrschaft in Taiwan und die Kontrolle über die Bevölkerung zu festigen, verhängte die

Ausnahmezustands im Jahre 1987 begann sich das strenge Regime der GMD zu lockern und die taiwanesische Bevölkerung erhielt in den folgenden Jahren immer mehr Freiheit zurück – auch auf kulturellem Gebiet. Shyu beschreibt die Auswirkung dieser Entwicklung auf die Musik: „Im Rückblick hat sich die taiwanesische Musik aufgrund der politischen Demokratisierung von Traurigkeit, Klage, Depression und Protest nach und nach zu Heimatliebe, fröhlicher Lebenseinstellung und positiver Anschauung über die Zukunft Taiwans gewandelt.“[73]

Im Laufe der letzten 30 Jahre konnte man in Taiwan ein immer stärkeres Interesse an der westlichen klassischen Musik feststellen. Viele musikalisch begabte junge Taiwanesen fuhren zur Ausbildung ins westliche Ausland und sorgten nach ihrer Rückkehr für die Verbreitung der westlichen Musik in ihrer Heimat. Ein großer Teil der traditionellen taiwanesischen Musik wurde im westlichen Stil neu arrangiert und verbreitet. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts traten die sogenannten „Neue-Welle-Komponisten“ in Erscheinung[74]. In ihrer Untersuchung stellt Shyu fest, dass diese Musiker „sich die westliche kompositorische Technik aneigneten und sie weiter zu einem individuellen kompositorischen Stil entwickelten“[75]. Das Ergebnis dieser Entwicklung wurde in Taiwan unter der Bezeichnung „Neue Musik“ populär.

Die westliche Klassik ist heute fester Bestandteil der Musikkultur in Taiwan. Auch das Musikleben der Taiwanesen steht auch unter großem Einfluss der westlichen Musik. Prachtvolle Konzerthallen sind entstanden, in denen namhafte Musiker und

---

GMD-Regierung 1949 den Ausnahmezustand, der erst 1987 aufgehoben wurde.
[73] M. L. Shyu, a. a. O., S. 255.
[74] Ebd., S. 245.
[75] Ebd., S. 245.

Orchester aus dem In- und Ausland gastieren. Neben den traditionellen Musikensembles wurden staatliche und private Sinfonie-Orchester gegründet, die von namhaften Dirigenten geleitet werden. Die Konzertprogramme umfassen zum großen Teil das klassische Standardrepertoire und die „Neue Musik“.

In größeren Städten wie Taipei und Kaoshiung werden private Musikschulen gegründet, in denen die Grundlagen der westlichen Musik, wie das Spiel auf westlichen Instrumenten wie Klavier, Geige, Flöte usw. gelehrt werden. Nicht selten unterrichten in den privaten Musikschulen Lehrer, die ihre musikalische Ausbildung in Westen erhalten haben. In den öffentlichen Schulen werden auch sogenannte „Musik-Klassen“ eingerichtet, für die sich das westliche Musikerziehungssystem zum Vorbild genommen wird. Man kann sagen, dass sich die moderne taiwanesische Musikerziehung stark in Anlehnung an die westliche entwickelt hat.

1. 1. 3. Überlegungen zur heutigen Entwicklung der taiwanesischen Musikkultur

Unter den unruhigen politischen Umständen ist es nicht verwunderlich, dass in Taiwan bis zum Ende der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts kaum Untersuchungen über die taiwanesische Musikkultur vorlagen, da sie auf Grund der Unterdrückung durch die japanische Herrschaft und das GMD-Regime lange vernachlässigt wurde. Die musikwissenschaftliche Forschung fing in Taiwan erst im Jahr 1965 durch die „Bewegung der Sammlung der Volkslieder“ an[76]. Musikethnologen begannen, sich mit der Geschichte und Gegenwart der Musik in Taiwan auseinander zu setzen. Diese

[76] Vgl. C. H. Xu: Musikethnologie in der Republik China Taiwan. In: Staatliche Pädagogische Universität Taiwans (Hrsg.): Studien der Musikethnologie für die vierte internationale Konferenz. Taipei, 1991, S. 231.

Bewegung wurde von der Regierung unterstützt. Bösken erläutert das Anliegen dieser Bewegung: „Die breite Sammlungs- und Pflegearbeit betonte die Notwendigkeit der Rettung bedrohter Arten und suchte nach Möglichkeiten der Verbindung alter bäuerlicher Tradition mit den Gegebenheiten der modernen Industriegesellschaft.“[77] Im Zuge dieser Bewegung begannen taiwanesische Musikwissenschaftler, öffentlich die negative Entwicklung der Musikkultur zu kritisieren. Vor allem übten sie heftige Kritik an der Vernachlässigung der traditionellen Musik. Sie hegten den Wunsch, dass die eigene Musik wieder gewürdigt werden sollte. Seitdem bemühen sich Musiker darum, die traditionelle Musik nicht nur wiederzubeleben, sondern auch weiterzuentwickeln. Die traditionelle Musik wurde durch neuere Forschungen in ihrem ganzen Reichtum wieder an die Oberfläche gebracht.

Die Musikwissenschaft hat sich als eigene Disziplin in Taiwan erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt. Die erste Institution, in der die Musik systematisch erforscht wurde, entstand erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. In der Staatlichen Pädagogischen Universität Taiwans wurde die erste Abteilung für Musikethnologie eingerichtet. Das Studium der Musikwissenschaft wird inzwischen auch an einigen staatlichen und privaten Universitäten und Musikhochschulen angeboten. Um das Niveau der Musikethnologie zu heben, beabsichtigt das Kultusministerium Taiwans, die Beteiligung an musikethnologischer Forschung zu ermutigen. Die erste Konferenz der Musikethnologie wurde im Jahre 1983 vom Musikwissenschaftsverband gefördert. Danach hat die Staatliche Pädagogische Universität Taiwans die Planung der alle zwei Jahre stattfindenden Konferenz übernommen. Während der Konferenz wird über Forschungsergebnisse auf

[77] G. Bösken, a. a. O., S. 103.

verschiedenen Gebieten referiert. Bei der Eröffnungsfeier der vierten Konferenz sagte Guo, der Leiter des „Council for Cultural Planning and Development“: „Um von den wertvollen Erfahrungen in anderen Nationen zu hören, haben wir speziell Gelehrte aus Frankreich, Deutschland, den USA, der Schweiz, Japan, Korea und Hongkong aufgefordert, nach Taiwan zu reisen, um in diesem Jahr an der Konferenz teilzunehmen. Ich glaube, alle Beteiligten sind derselben Meinung, dass Bewahrung der traditionellen Kultur eine gemeinsame Aufgabe aller Nationen ist.“[78]

Die Forschung über die taiwanesische Musikkultur bewegt viele taiwanesische Musiker. Von großem Interesse ist das Schrifttum des Musikforschers und Komponisten Chang-Hui Xu. Viele seiner Bücher widmen sich dem Problem der Suche nach einem eigenen Stil der traditionellen Musik. Eine große Leistung von Xu und seinen Nachfolgern sind ihre zahlreichen Aufnahmen, in denen alle wichtigen Gattungen der traditionellen Musik dokumentiert sind. Die Bemühung, die traditionelle Musik wiederzubeleben und ihre authentische Interpretation in den Vordergrund treten zu lassen, sah Xu als eine vorrangige Aufgabe der Kulturpolitik an. Er ist der Ansicht, dass die Entwicklung der Musikerziehung zu den wichtigsten Aufgaben beim Aufbau einer taiwanesischen Musikkultur gezählt werden sollte[79].

Eine der wichtigsten Aufgaben der Musikerziehung in der Schule ist, nach Kestenberg, die Bewahrung der musikalischen Kultur. Seiner Ansicht nach besteht das Ziel der Musikerziehung darin, die Musik lebendig zu machen und als Teil unseres Menschentums, als Kulturbesitz zu festigen: „Wie jeder kulturelle Wiederaufbau muss

[78] W. F. Guo: Grußwort zur vierten Konferenz der Musikethnologie. In: Studien der Musikethnologie für die vierte internationale Konferenz. Taipei, 1991, S. 4.
[79] Vgl. C. H. Xu, a. a. O., S. 231.

die Festigung unserer musikalischen Kultur in der Schule beginnen. Sie muss von den ersten Schuljahren an so entwickelt und geleitet werden, dass sich ein fruchtbarer Boden für die Erhaltung und die Pflege unseres musikalischen Besitzes und der musikalischen Anlagen unseres Volkes ergibt.“[80]

Nestjew ist der Meinung, dass die Entwicklung der nationalen Musikkulturen keineswegs immer gleichmäßig verlaufen ist. Er schreibt: “Auf eine künftige musikalische Wiedergeburt kann man nur auf einem Wege rechnen, welcher die ursprüngliche Frische der einzelnen nationalen Musikkulturen mit der Größe und Neuheit der menschlichen Ideen der Freiheit und Solidarität verbindet“[81]. Seiner Ansicht nach sollen die Völker „den Weg der Einheit und Solidarität, gegen die düsteren Ideen jahrhundertlanger Isoliertheit und Unvereinbarkeit, und humanistischer Zusammenarbeit, gegen verschärfte Barbarei und verhängnisvolle Entfremdung beschreiten“[82]. Eine solche Sicht eröffnet auch der taiwanesischen Bevölkerung großartige Perspektiven. Zahlreiche in diese Richtung laufende Gedanken und Aktivitäten gibt es in Taiwan bereits. Beispielsweise werden die Berücksichtigung der Heimatkultur und das Einbeziehen der ausländischen Kultur als Kernpunkte im Parteiprogramm der DFP[83] aufgeführt. In diesem Parteiprogramm ist zu lesen: „Die Kultur muss in einem bestimmten Zeitraum ein geschichtliches Bild fortführen und in sich tragen und so das Symbol des Bestehens des gemeinsamen Systems sein und die Basis des Lebensnervs der Gesellschaft darstellen. Die einheimische und ausländische

---

[80] L. Kestenberg, a. a. O., 1921, S. 23.
[81] I. Nestjew: Über das Nationale und Internationale in der Entwicklung der heutigen Musikkulturen. In: J. Elsner / G. Ordshonikidse: Sozialistische Musikkultur. Berlin, 1977, S. 32.
[82] I. Nestjew, a. a. O., S. 32.
[83] „Die Demokratische Fortschrittspartei“. Nach der Aufhebung des Ausnahmezustands 1987 war die Gründung politischer Partein erlaubt. Die größte der neu gegründeten Parteien ist die 1986 gegründete DFP. Sie wurde 2001 vor der GMD stärkste Fraktion im Parlament, und ihr Vorsitzender Chen Shui-Bian ist seit 2000 Taiwans Präsident.

Kultur müssen miteinander verschmelzen und die, durch die Einmischung der politischen Kraft hervorgerufene, Infiltration, der Druck oder die Zerstörung der Kultur, müssen bekämpft werden. Die Kulturarbeit muss die Heimatkultur anerkennen und darüber hinaus die Kulturen der Welt in sich aufnehmen und eine neue fortschrittliche Kultur schaffen“[84].

Die Frage ist, welche Bedeutung die traditionelle Musik tatsächlich für die taiwanesische Bevölkerung hat. Um diese Frage zu beantworten, weist Min auf Folgendes hin: “Wenn allerdings die traditionelle Musik keinen Bezug zu unserer entwickelten Zivilisation aufweist und wenn die historische Kenntnis ohne Rücksicht auf unsere eigenen Bedürfnisse vermittelt wird, ist traditionelle Musik für uns eine rein anthropologische Angelegenheit“ [85]. Heutzutage will die taiwanesische Bevölkerung einerseits die eigene Musik bewahren und andererseits auch die Möglichkeit haben, eine vernünftige Auseinandersetzung mit westlicher Musik zu führen. Sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder sollen diese wichtige Aufgabe übernehmen. In dieser Hinsicht spielt die Musikerziehung ohne Zweifel eine entscheidende Rolle.

---

[84] Zit. aus M. Reinhardt :Politische Opposition in Taiwan 1947-1988. Die demokratische Fortschrittspartei, Bochum, 1989, S., 1989, S. 138.

[85] K.H. Min : Die Analyse der Schulmusikerziehung und der Musiklehrerausbildung in Südkorea sowie neue Konzeptionen – im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Münster Universität Dissertation, 1997, S. 46.

1. 2. Die Entwicklung der Grundschulmusikerziehung und Musiklehrerausbildung von 1895 bis in die Gegenwart

Das 20. Jahrhundert war für Taiwan eine politisch, wirtschaftlich, gesellschaftlich und kulturell wechselhafte Periode, während der auch das Schulsystem großen Veränderungen unterlag. Min stellt fest, dass „die Situation der Musikerziehung auf dem schulischen, pädagogischen Gegenstandsfeld vor dem Hintergrund der soziokulturellen und politisch bedingten Verhältnisse problematisiert wird und die Musikerziehungsform in Grundlegungen des gesellschaftlich-politischen, institutionellen und wirtschaftlichen Bedingungsrahmens wurzelt“[86]. Er ist der Meinung, dass, wenn man sich mit dem Thema Musikerziehung beschäftigen will, man zunächst den sozialen und politischen Entwicklungsprozess im Zusammenhang mit der Schulmusik betrachten soll. Dadurch kann eine Forschungsarbeit „nicht nur historiographischen Interessen dienen, sondern auch die Absicht verfolgen, mit Hilfe historischer Einsichten gegenwärtige Sachverhalte besser zu erkennen und zu erklären“[87].

Seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts existiert in Taiwan ein differenziertes Bildungssystem. Dieses Bildungssystem gründet sich im wesentlichen auf „das von 1895 bis 1945 unter japanischer Besatzung gültige System und nach Rückgabe Taiwans an Festlandchina auf das dort gültige System“[88]. Das Schulsystem wird in Taiwan „seit Mitte der 70er Jahre immer wieder modifiziert und der

[86] K. H. Min, a. a. O., S. 2.
[87] Ebd., S. 2.
[88] C. Merkelbach: Das Ausländerbild bei taiwanesischen Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, 1998. S. 33.

Arbeitsmarktsituation angepasst“[89].

Das heute in Taiwan geltende Bildungssystem existierte bis Ende des 19. Jahrhunderts noch nicht. Weil die meisten Familien sich die Schulgebühren nicht leisten konnten, war die Schule nur für eine kleine Minderheit der Bevölkerung zugänglich. Die Taiwanesen waren größtenteils Analphabeten. Während der japanischen Besatzungszeit endete auf dem chinesischen Festland die Kaiserzeit mit der Republikgründung im Jahre 1912. Die japanische Herrschaft stellte für die Taiwanesen einen Einschnitt in der Geschichte und auch eine Wende für das taiwanesische Bildungssystem dar. Aus diesem Grund erstreckt sich der zeitliche Rahmen für die Erörterung der Geschichte der taiwanesischen Grundschulmusikerziehung vom Anfang der japanischen Besatzung bis in die Gegenwart.

1. 2. 1. 1895 bis 1945

1. 2. 1. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund

Nach den Niederlagen im chinesisch-englischen und chinesisch-japanischen Krieg wurde China wegen seiner Größe und seiner militärischen Schwäche „der schlafende Löwe“ genannt[90]. Die demütigenden Niederlagen lösten bei den Chinesen ein Gefühl tiefer Scham aus. Sie bemühten sich, ihre frühere Selbstachtung und ihr

[89] Ebd., S. 33.
[90] Vgl. K. C. Hsu: Die Übertragbarkeit des westdeutschen Berufsbildungssystems auf Taiwan. Universität Berlin, Dissertation, 1988. S. 16.

Selbstbewusstsein wiederzugewinnen[91]. Ende des 19. Jahrhunderts begann die „Verwestlichungsbewegung“ in China. Hsu schreibt: „Die Einflüsse von westlichem und japanischem Imperialismus zwangen zu einer radikalen Überwindung der traditionalistischen Weltanschauung zugunsten der Adaption westlicher Technik und Naturwissenschaft.“[92] Die Qing-Regierung begann eine Reihe von Reformen einzuleiten, die sich am westlichen Vorbild orientierten. Dazu zählte die Bildungsreform[93]. Wegen des mangelnden Interesses der Qing-Regierung an der Entwicklung Taiwans erreichten diese Reformen die Insel nicht. Bis zur Übernahme Taiwans durch die japanische Regierung basierte das Schulsystem im wesentlichen auf den traditionellen chinesischen Privatschulen, an denen hauptsächlich klassische chinesische Literatur, Geschichte und Kalligraphie gelehrt wurden[94]. Die meisten Kinder hatten keine Möglichkeit, ihre musikalischen Anlagen frühzeitig zu entfalten.

Nach offiziellen Angaben existierten im Jahre 1895 auf Taiwan noch 1300 Privatschulen, die etwa 24.000 Schüler betreuten[95]. Auf Grund der Niederlage Chinas im chinesisch-japanischen Krieg wurde Taiwan zur japanischen Kolonie. Wegen des dringenden Bedarfs an Übersetzungen wurde das „Nationale Sprachinstitut“ in Taipei im Jahre 1895 gegründet. Ein Jahr später wurde die erste „Nationale Sprachschule“ mit drei Zweigschulen errichtet. Eine dieser drei Zweigschulen wurde nur für Mädchen gegründet und nahm zum ersten Mal im Jahre 1897 vierzig Mädchen auf[96]. Nach und nach durften zwar immer mehr Mädchen eine Schule besuchen, aber ihre Zahl war im Vergleich zu den Jungen immer noch sehr gering. Die im Jahre 1907

---

[91] Vgl. ebd., S. 15.
[92] Ebd., S. 45.
[93] Vgl. R. C. Wu, a. a. O., S. 13.
[94] Vgl. W. M. Chou: Taiwan unter japanischer Herrschaft, 1985-1945. Bochum, 1989, S. 247.
[95] Ebd., S. 247.
[96] Vgl. R. C. Wu, a. a. O., S. 23.

aufgestellte Statistik zeigt, dass auf eine Schülerin 60 Schüler kamen[97].

1898 wurde von der japanischen Regierung eine „Volksschulverordnung für Taiwan“ herausgegeben. Dadurch wurden die vorher gegründeten Sprachschulen in normale Volksschulen umgewandelt[98]. Die japanische Regierung sah Bildung als ein Mittel, das den Zwecken der Kolonialmacht zu dienen hatte. Nach der Übernahme der Insel Taiwan schloss sie die chinesischen Privatschulen. Nachdem die „Volksschulverordnung für Taiwan“ im Jahre 1898 veröffentlicht worden war, traten an die Stelle der Privatschulen die „öffentlichen Schulen“. Kinder im Alter zwischen 8 und 14 Jahren konnten aufgenommen werden[99]. Anfangs erhielt ein großer Teil der männlichen Bevölkerung, nach und nach auch die weibliche Bevölkerung, eine Schulausbildung. Da das japanische Bildungssystem auf Taiwan sich stark an westlichen Vorbildern orientierte, wurde nach 1898 der traditionelle Unterricht in konfuzianischer Klassik durch eine formale Ausbildung ersetzt, die auf westlichen Modellen basierte. Statt die klassischen Werke der chinesischen Literatur auswendig zu lernen und sich in der traditionellen Schriftkunst zu üben, wurden die Schüler der einheimischen Bevölkerung in Japanisch, Mathematik, Geschichte, Naturkunde usw. unterrichtet.

Die japanische Kolonialpolitik forcierte die Unterdrückung im Schulwesen durch verschiedene Maßnahmen. Ein getrenntes Schulsystem wurde eingerichtet. Die taiwanesischen Kinder erhielten eine andere Schulausbildung als die japanischen Kinder. Die taiwanesischen Kinder gingen auf die „öffentlichen Schulen“, an denen

[97] Vgl. ebd., S. 18.
[98] Vgl. ebd., S. 24.
[99] Vgl. ebd., S. 25.

etwa 80 Kinder auf einen Lehrer kamen. Die japanischen Kinder gingen auf die „Grundschulen“, an denen ca. 40 Kinder auf einen Lehrer kamen[100]. Die Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden waren unterschiedlich. Das Bildungsniveau der taiwanesischen wurde im Vergleich zu den japanischen Kindern bewusst niedrig gehalten. Das anfängliche Ziel der japanischen Bildungspolitik für die taiwanesische Bevölkerung war, einen Anstieg des Bildungsgrades zu verhindern.

Im Jahre 1919 wurde die „Erziehungsverordnung für Taiwan“ durch die „Neue Erziehungsverordnung für Taiwan“ ersetzt. Der Unterschied in der Schulausbildung zwischen den taiwanesischen und japanischen Kindern wurde aufgehoben[101]. Sowohl die japanischen als auch die taiwanesischen Kinder besuchten die gleiche Volksschule. Der Besuch der Volksschule für die taiwanesischen Kinder wurde jedoch nur dann erlaubt, wenn sie Japanisch sprechen konnten[102]. Chou hat die Lehrbücher, die während der japanischen Besatzungszeit benutzt wurden, untersucht. Er fand heraus, dass zur besseren Einprägung Begriffe wie „Gehorsamkeit, Fleiß, Loyalität und Vaterlandsliebe“[103] ständig wiederholt wurden. Er schreibt: „Der Gedanke liegt nahe, dass hier Moralvorstellungen gelehrt wurden, die die Herrschaft der Japaner stabilisieren sollten“[104]. Im Jahre 1921 wurde das Schulwesen nach der „Neuen Erziehungsverordnung für Taiwan“ erneut geändert. Die Grundschule dauerte sechs Jahre, die Mittelschule und die Oberschule dauerten jeweils drei Jahre. Die Hochschulzeit betrug drei oder vier Jahre[105].

---

[100] W. M. Chou, a. a. O., S. 249.
[101] R. C. Wu, a. a. O., S. 26.
[102] W. M. Chou, a. a. O., S. 249.
[103] Ebd., S. 248.
[104] Ebd., S. 248.
[105] R. C. Wu, a. a. O., S. 28.

Trotz der Ungerechtigkeit in den Anfangsjahren unter der japanischen Kolonialherrschaft ist zu beachten, dass die Zahl der Schulkinder in Taiwan während der späteren Kolonialzeit stark zunahm[106]. Chou schreibt: „Wie rapide die Schulbesuche anstiegen, wird aus folgenden Zahlen ersichtlich. 1907 besuchten 4,5% der taiwanesischen Kinder die Schule. 1926 war die Zahl auf 28,4% gestiegen und erreichte im Jahre 1944 auf eine Quote von 71,3%.“[107] Als eine Folge der japanischen Schulpolitik in Taiwan nahm die Zahl der Analphabeten deutlich ab.

Um die Wirtschaft in Taiwan zu verbessern und die Ausbildung zu praktischen Berufen zu fördern, wurden mit Unterstützung der japanischen Regierung viele berufsbildende Schulen gegründet. In der Mittelschule wurde das neue Fach „Arbeitslehre und produktive Arbeit“ in allen Klassen gelehrt. Die Lehrpläne wurden mehr auf die Praxis ausgerichtet. Es kam häufig vor, dass ein praktisches Projekt im Unterricht in Einzel- oder Gruppenarbeit verwirklicht wurde[108]. Zu Anfang der japanischen Kolonialzeit gab es immer noch Eltern, die ihren Kindern eine höhere Bildung nicht zukommen ließen. Viele Eltern dachten, dass ihre Kinder nach sechs Jahren Grundschule nichts mehr zu lernen brauchten, weil sie selbst oft eine weit geringere Schulbildung genossen hatten, weil sie die Schulgebühr nicht bezahlen konnten oder weil die Kinder arbeiten mussten, um die Familie finanziell zu unterstützen. Nachdem die japanische Regierung viele neue Berufsschulen gegründet und Bildungspropaganda betrieben hatte, änderten viele taiwanesische Eltern ihre Ansichten. Sie glaubten nun, dass ihre Kinder nach der Berufschulausbildung bessere Berufschancen und einen höheren Arbeitslohn bekommen konnten. Darum wurde ein

[106] W. M. Chou, a. a. O., S. 250.
[107] Ebd., S. 250.
[108] Vgl. S. Seeberg: Ein neues China – Das Modell Taiwan. Stuttgart, 1976, S. 88.

größerer Teil der taiwanesischen Kinder nach der Grundschule in die Berufschulen geschickt.

Ein Ziel der kolonialen japanischen Bildungspolitik war die Japanisierung der Taiwanesen. Zu diesem Zweck ließ die japanische Landesregierung auf Taiwan die taiwanesischen Schüler am Anfang von Japanern unterrichten. Auf Taiwan waren vorher mehrere Dialekte, wie Minnan-, Hakka-Dialekt und die Sprachen der Ureinwohner, gesprochen worden. Während der japanischen Besatzung war Japanisch die einzige Sprache in der Schule. Alle Schulbücher wurden in japanischer Sprache verfasst. Die Verbreitung der japanischen Sprache hatte im Grunde nur ein einziges Ziel: die „Assimilation“[109]. Die Nachwirkungen dieser Sprachpolitik der japanischen Kolonialherrschaft sind heute noch zu spüren. Viele ältere Taiwanesen sprechen bis heute besser Japanisch und Minnan- oder Hakka-Dialekt als Mandarin, die chinesische Hochsprache, die unter der GMD Amtssprache wurde.

1. 2. 1. 2. Musiklehrerausbildung

Das Lehrerausbildungssystem in seiner heutigen Form steht unter dem starken Einfluss der japanischen Herrschaft mit ihren bildungspolitischen Bestrebungen. Während der japanischen Besatzung gründete die japanische Landesregierung auf Taiwan insgesamt vier Lehrerausbildungsstätten in Taipei, Tainan, Xinzhu und Pingdong[110]. Es gab zwei Lehrerausbildungsmodelle: Entweder folgte nach der

[109] W. M. Chou, a. a. O., S. 244.
[110] W. H. Cheng: Die musikalische Ausbildung der Grundschullehrer und der Musikunterricht in der Grundschule in der Republik China Taiwan von 1949 bis in die Gegenwart. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität zu München. 1990, S. 13.

sechsjährigen Grundschule eine sechsjährige Ausbildung zum Lehrer oder nach zehn Schuljahren der zweijährige Besuch der Lehrerausbildungsanstalt [111]. Die Lehrerausbildungsanstalten nahmen jedoch in erster Linie japanische Studenten auf.

In den Lehrerausbildungsanstalten wurden die Fächer Musik, Kunst und Turnen als technische Fächer konzipiert. Den Schwerpunkt der Inhalte des Musikunterrichts bildeten Gesang, Musiklehre und Instrumentalspiel[112]. Das Fach Musik trug dazu bei, dass die zukünftigen Lehrer musikalische Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben konnten. Nach dem Studium sollten die Studenten die grundsätzlichen Fertigkeiten für Vorsingen und Liedbegleitung beherrschen. Die wirtschaftlichen Bedingungen für die Lehrerausbildung waren in dieser Zeit schlecht und machten die Einrichtung notwendiger Musikanlagen schwierig.

1. 2. 1. 3. Musikunterricht in der Grundschule

Während der japanischen Kolonialzeit wurden die taiwanesischen Kinder durch das getrennte Schulsystem ungerecht behandelt. Sie erhielten eine andere Schulausbildung als die japanischen Kinder. Beim Musikunterricht war das Unterrichtsvolumen unterschiedlich: Der Lehrplan für die japanischen Kinder sah pro Woche 200 Minuten in der ersten Klasse, 240 in der zweiten und je 80 für die dritte bis sechste Klasse vor, für die taiwanesischen Kinder nur 160 Minuten in der ersten und zweiten Klasse und 80 für die dritte bis sechste Klasse. Es ist deutlich zu sehen, dass der Musikunterricht für die taiwanesischen Kinder im Vergleich zu den

[111] Ebd., S. 13.
[112] Ebd., S. 14.

japanischen Kindern weniger intensiv war.[113]

Die taiwanesische Schulmusikerziehung wurde in der japanischen Kolonialzeit für politische Zwecke missbraucht. Da in der Schule Japanisch die einzige zugelassene Sprache war, lernten alle Kinder im Musikunterricht ohne Zweifel nur japanische Lieder. Und nur die Liederbücher, die die japanische Landesregierung auf Taiwan im Jahre 1905 ausgab, standen dem Lehrer im Musikunterricht zur Verfügung. Sie enthielten ausschließlich von japanischen Komponisten geschriebene Lieder auf Japanisch[114].

Eine wichtige Neuerung der Revision des japanischen kolonialen Bildungsgesetzes bestand darin, dass das Fach Musik für die Grundschule zum Pflichtfach erhoben wurde. Liedersingen war die Hauptaktivität. Weil nur wenige Unterrichtsmaterialien vorhanden waren und es nur wenige qualifizierte Musiklehrer gab, waren die Lehrbedingungen nicht gerade günstig. Viele Lehrkräfte waren trotz ungenügender musikalischer Ausbildung gezwungen, das Fach Musik zu unterrichten. Die Kinder sangen meistens nach Gehör, da es nur wenige Lehrer und Lehrerinnen gab, die Instrumente spielen konnten, um den Gesang zu begleiten. Unter solch schlechten Bedingungen war ein anspruchsvoller Musikunterricht nicht zu erwarten. Es ist festzustellen, dass der größte Teil der taiwanesischen Kinder in der japanischen Kolonialzeit unzureichend musikalisch erzogen wurde.

[113] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 90.
[114] Vgl. M L. Shyu, a. a. O., S. 194.

1. 2. 2. 1945 bis 1949

1. 2. 2. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund

1945 endete die Kolonialherrschaft der Japaner auf Taiwan. Auf Grund der starken antijapanischen Stimmung wurden ca. 300.000 Japaner von den Taiwanesen vertrieben[115]. Gleich darauf übernahm die Nationalregierung die Insel Taiwan und erklärte sie zu einer Provinz der Republik China. Etwa sechs Millionen Taiwanesen wurden chinesische Staatsbürger[116]. Nach fünfzig Jahren japanischer Fremdherrschaft ging die Insel Taiwan wieder in chinesischen Besitz über. Die taiwanesische Bevölkerung wünschte sich, dass sich die neue Regierung aus China der ökonomischen Entwicklung der Provinz Taiwan widmen würde. In den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg konzentrierte sich die von Chiang Kai-Schek geführte nationalistische Regierung jedoch nur auf den Bürgerkrieg gegen die kommunistische Volksbefreiungsarmee unter der Führung Mao Tse-Tungs. Die taiwanesische Bevölkerung litt unter Vernachlässigung und Mangel und war von der chinesischen Regierung sehr enttäuscht[117].

Während der japanischen Kolonialzeit waren die Lehrer zum großen Teil Japaner. Nach der Rückgabe Taiwans an die chinesische Republik kehrten die meisten Japaner in ihre Heimat zurück. Die Anzahl der Lehrkräfte in den Schulen sank vorübergehend. Um ihre Zahl rasch ansteigen zu lassen, entsandte die Regierung einige Lehrer von

---

[115] Vgl. A. Seeberg: Voraussetzung für die Entwicklung in Taiwan. In: A. Seeberg: Ein neues China – Das Modell Taiwan, Stuttgart, 1976, S. 74.
[116] P. T. Peng, a. a. O., S. 21.
[117] P. Heck, a. a. O., S. 96.

Festlandchina nach Taiwan, aber diese Maßnahme brachte keinen großen Erfolg, denn die Lehrer, die aus Festlandchina nach Taiwan kamen, konnten kein Japanisch sprechen, und die meisten Schüler beherrschten nur Japanisch und die im Elternhaus gesprochenen Dialekte, aber nicht die offizielle chinesische Sprache (Mandarin). Die Unterrichtsbedingungen in den Schulen waren demnach extrem negativ.

Auf Grund des harten Kampfs gegen die Armut wurde der Wert der Musik gering geschätzt. Diese Geringschätzung der Musik als unbrauchbar für die Bewältigung des täglichen Lebens spiegelte sich auch in der Wertung der Musikerziehung in den allgemeinbildenden Schulen wider.

1. 2. 2. 2. Musiklehrerausbildung

Wegen des Mangels an Lehrkräften wurden einige behelfsmäßige Ausbildungsstätten gegründet. Die Ausbildungszeit dauerte nur sechs Monate. Dies führte dazu, dass „die Quantität den Vorrang vor der Qualität hatte“ [118]. Die Ausstattung der Ausbildungsstätten war durch die schlechte wirtschaftliche Lage sehr karg. Aufgrund solcher Probleme war eine qualifizierte Lehrerausbildung lange Zeit nicht möglich.

Bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges wurde in allen Fachoberschulen für Lehrerausbildung nur eine einzige Allgemeinabteilung eingerichtet. Die Lerninhalte setzten sich aus den allgemeinen Lernfächern wie Chinesisch, Mathematik, Naturkunde usw. zusammen. Hinzu kamen erziehungswissenschaftliche Anteile, ein

[118] W. H. Cheng, a. a. O., S. 22.

kleiner Wahlanteil und ein Praktikum. Der Musikunterricht wurde mit weniger als 5% des Gesamtstundenvolumens gelehrt[119]. Trotz des Mangels an musikalischer Ausbildung in den Fachoberschulen für Lehrerausbildung mussten die Studenten später auch Musikunterricht in der Grundschule erteilen. Die meisten Grundschullehrer betrachteten ihre Arbeit im Fach Musik als große Belastung. 1948 gründete die Regierung an der Fachoberschule für Lehrerausbildung in Taipei eine Musikabteilung, die jährlich ca. 30 Studenten aufnahm. Sie war die erste Ausbildungsstätte für Grundschulmusiklehrer und bildete qualifizierte Musiklehrer aus.

1. 2. 2. 3. Musikunterricht in der Grundschule

Nach der japanischen Kolonialzeit begann die chinesische Regierung, sich um die Reform des Bildungssystems zu bemühen. Der Lehrplan von 1948 sah Musikunterricht in der Grundschule von der dritten bis zur sechsten Klasse vor. In der ersten und zweiten Klasse wurde der Musikunterricht gemeinsam mit dem Turnunterricht erteilt[120]. Im Vergleich zur japanischen Bildungspolitik, die den Schwerpunkt auf die berufspraktische Bildung gelegt hatte, berücksichtigte die GMD-Regierung die Volksschulerziehung stärker.

Unter der nationalchinesischen Regierung hatte das Schulsystem in Taiwan seine Ausgangsposition wieder in der chinesischen Tradition. Die Wiederbelebung der chinesischen Kultur sollte im Mittelpunkt der Schulerziehung stehen. Dahinter stand

[119] Vgl. ebd., S. 16-17.
[120] Vgl. ebd., S. 94.

die Nutzung der Kultur für politische Zwecke. Diesem Ziel sollten alle Kulturschaffenden dienen, auch in der Musik. Um die patriotische Ideologie zu propagieren, beauftragte die Regierung ausgewählte Komponisten, Lieder von Vaterlandsliebe zu schaffen[121], die dann im Musikunterricht gesungen werden mussten. Die Regierung wollte ihr politisches Ziel nicht nur durch die Sprache, sondern auch durch die Musik verwirklichen.

Das Fach Musik wurde in den meisten Grundschulen immer noch vom Klassenlehrer unterrichtet. Lehrkräfte, die sich früher nicht um musikalische Fertigkeiten bemüht und während ihres Studiums nur wenig musikalische Bildung erworben hatten, waren plötzlich gezwungen, sich damit zu beschäftigen. Dabei fanden sich die meisten Lehrer nicht zurecht. Unter diesen schlechten Bedingungen konnte die Zielsetzung des Lehrplans kaum erreicht werden. Der Musikunterricht der Grundschule war immer nur Gesangsunterricht, das Liedersingen blieb der einzige Lerninhalt.

1. 2. 3. 1949 bis 1968

1. 2. 3. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund

Während des Zweiten Weltkrieges brach das Erziehungswesen weitgehend zusammen. Auch danach war die Situation, bedingt durch die starken Veränderungen der politischen Lage nach der Flucht der GMD-Regierung nach Taiwan, zunächst kritisch. Die US-amerikanische Hilfe spielte in dieser Zeit für die Entwicklung Taiwans eine

[121] Vgl. B. Mittler: Sprachlose Propaganda? Politik und musikalische Avantgarde in Honkong, Taiwan und der VR China. In: T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue: Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994, S. 37.

entscheidende Rolle. Die Regierung nutzte sie meistens zur Verbesserung der Grundlagen für ein dauerhaftes industrielles Wachstum. Ein großer Teil, ca. 29, 5% der Hilfe stand für das Bildungswesen zur Verfügung [122]. Mit massiver US-amerikanischer Hilfe gab es hier entscheidende Verbesserungen. Wegen des großen Einflusses der USA orientiert sich das taiwanesische Bildungssystem seitdem stark am amerikanischen Vorbild[123].

Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm das Bildungsministerium der GMD-Regierung die Verantwortung für die taiwanesische Schulbildung und versuchte, die Erziehung enger an die Politik zu knüpfen. Die GMD-Regierung erklärte Festlandchina zu einem Teil ihres Herrschaftsgebietes, den sie später zurückerobern wollte, da nach Selbstverständnis der GMD ihre Regierung die einzige regulär gewählte Regierung von ganz China war[124]. Chi, der Leiter des Ministeriums, das direkt dem Zentralkomitee der GMD unterstellt war, sagte in einem Vortrag: „Ich kann Ihnen leider nicht sagen, wann wir den Gegenangriff starten, doch wir erziehen unsere Jugend noch mit dem Ziel, dass sie eines Tages nach Festlandchina zurückgehen muss.“[125]

Es gab damals immer noch Eltern, die ihre Kinder nicht in die Schule schicken konnten, weil sie Schulgebühren bezahlen mussten. Seit die GMD auf Taiwan regierte, wurden die Kosten für die sechsjährige Schulpflicht vom Staat übernommen. Das trug dazu bei, dass auch viele Kinder armer taiwanesischer Familien zur Schule gingen.

---

[122] Vgl. P. Heck, a. a. O., S. 95.
[123] Vgl. K. C. Hsu: Die Übertragbarkeit des westdeutschen Berufsbildungssystems auf Taiwan. Dissertation, Universität Berlin, 1988, S. 2.
[124] Vgl. J. Kremb, a. a. O., S. 187.
[125] Zit. aus J. Kremb, a. a. O., S. 187.

Der Vorsitzende der GMD-Regierung, Chiang Kai-Schek, forderte im Jahre 1952 zur Bewegung „Vier Große Reformen“ auf. Diese bezogen sich auf den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereich[126] und führten in Taiwan zu erheblichen Verbesserungen. Chiang sah Bildung als ein wichtiges Mittel für politische Zwecke. Auch Maßnahmen wie die Gründung von Hochschulen dienten vor allem diesem Zweck. Er schrieb in einem Aufsatz über seine Erwartungen an die Hochschulen: „Unsere Hochschulen sollten sich nicht damit begnügen, lediglich einige Bücher zu rezitieren und den Studenten ein Abschlusszeugnis zu verleihen, denn das ist nur eine formale Dekoration. Sie sollten die Studenten unterweisen, sich auf eine sich verändernde Gesellschaft einzustellen, und ihnen nicht nur Fähigkeiten vermitteln, sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen, sondern auch eine Stütze zu sein beim Aufbau einer neuen Gesellschaft. Nur so können sie sich als wertvoll erweisen und den Bedürfnissen des Landes und der Gesellschaft dienen.“[127]

Als in China im Jahre 1966 die Kulturrevolution zur Schaffung einer „neuen“ chinesischen Kultur begann, der in den folgenden 10 Jahren viele Kulturschaffende und Kulturschätze zum Opfer fielen, initiierte die GMD-Regierung eine Gegenbewegung, die „Bewegung zur Renaissance der chinesischen Kultur“. Die GMD-Regierung sah sich als einzig wahre Vertreterin und Bewahrerin der fünftausendjährigen chinesischen Kultur[128]. Bösken schreibt: “Die Kultur-Renaissance-Bewegung versteht sich als politische Bewegung, deren Ziel es ist, die Traditionen chinesischer Kultur zu mehr Beachtung und Entfaltung zu

[126] Vgl. J. Fu, a. a. O., S. 11.
[127] Zit. aus H. Lohmann, a. a. O., S. 33.
[128] Vgl. J. Kremb: Reportagen aus China - Einblicke in die Volksrepublik, Taiwan, Hongkong und Tibet. Hamburg, 1987. S. 192.

führen.“[129] Peng meint, dass diese Bewegung im Gegensatz zur Kulturrevolution den Wert des chinesischen Kulturerbes erneuern sollte[130]. Um die Vaterlandsliebe zu stärken, ergriff die GMD-Regierung einige Maßnahmen, vor allem wurde eine strenge Sprachpolitik durchgeführt. Als zulässige Amtsprache galt nur „Guoyu“[131] (Mandarin). Darüber hinaus wurde Mandarin als einzige Unterrichtssprache in allen Schulstufen vorgeschrieben. Andere Dialekte und Sprachen, die auf Taiwan vertreten sind, wie z. B. Japanisch, die Sprache der Ureinwohner, Minnan-Dialekt und Hakka-Dialekt, waren verboten.

Ab 1950 zensierte das Erziehungsministerium die Lehrbücher. Alle Lehrbücher mussten vor der Veröffentlichung von den Erziehungsbehörden überprüft werden[132]. Erste Bedingung für die Auswahl der Lehrbücher war, dass sie dem Lehrplan entsprachen, und zweitens sollten sie sich an den Anweisungen der staatlichen Politik orientieren. Eine freie Wahl der Lehrmaterialien war dadurch kaum noch möglich.

Wegen der schlechten wirtschaftlichen Bedingungen wurde der Zugang zu höherer Bildung durch Aufnahmeprüfungen erschwert. Der einzige Zugang zur Mittelschule war das Bestehen der Aufnahmeprüfung. Zur Vorbereitung nahmen viele Schüler privaten Nachhilfeunterricht. Die Kinder kehrten nach dem strengen Schulalltag kurz nach Hause zurück. Nach dem Abendessen mussten sie weiter zum Nachhilfeunterricht, wo sie den Stoff für die Aufnahmeprüfung wiederholten[133]. Das führte zu körperlichen wie auch geistigen Schäden bei den Kindern. Weil der private

---

[129] G. Bösken, a. a. O., S. 113.
[130] Vgl. P. T. Peng, a. a. O., S, 20.
[131] Wörtlich: nationale Sprache.
[132] Vgl. J. Fu, a. a. O., S. 29.
[133] Vgl. J. Kremb, a. a. O., S. 192.

Nachhilfeunterricht Geld kostete, ergab sich eine große finanzielle Belastung für die Eltern. Dadurch wurden Schüler aus einkommensschwachen Familien benachteiligt.

1. 2. 3. 2. Musiklehrerausbildung

Nach 1949 führte die GMD-Regierung das chinesische Bildungssystem in Taiwan ein. Alle damals bestehenden Lehrerausbildungsstätten wurden um eine dreijährige Fachoberschule für Lehrerausbildung erweitert, um das Lehrerbildungswesen auf Taiwan dem Festlandchinas anzugleichen. Die Voraussetzung für den Eintritt in die Fachoberschule für Lehrerausbildung war das Absolvieren der Mittelschule und das Bestehen einer Aufnahmeprüfung[134].

Um das Niveau zu erhöhen, ließ die GMD-Regierung weitere Fachoberschulen für die Lehrerausbildung aufbauen. Einige behelfsmäßige Ausbildungsstätten wurden ab 1955 nicht mehr betrieben, da sie nicht ausreichend qualifiziert ausbildeten[135]. Bis 1957 gab es in Taiwan insgesamt zehn dreijährige Fachoberschulen für Lehrerausbildung [136]. Sie waren die Hauptinstitutionen für die Grundschullehrerausbildung.

Ab 1963 wurden alle dreijährigen Fachoberschulen für Lehrerausbildung in fünfjährige Fachhochschulen für Lehrerausbildung umgewandelt[137]. Die Ausbildung dauerte fünf Jahre. Im letzten Jahr war eine halbjährige pädagogische Referendarzeit

[134] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 14.
[135] Vgl. ebd., S. 23.
[136] Vgl. ebd., S. 15.
[137] Vgl. ebd., S. 45.

vorgesehen. Die Lehrkräfte mussten diese Referendarzeit unter der Anleitung eines Mentors erfolgreich absolvieren.

Für den Musikunterricht bestand Bedarf an qualifizierten Musiklehrern. Im Jahre 1963 wurde in den Allgemeinabteilungen aller Fachhochschulen für Lehrerausbildung eine Musikgruppe eingerichtet. Sie wurde fast wie eine kleine Musikabteilung konstituiert.[138]. Der Unterschied zwischen beiden war die Intensität der musikalischen Ausbildung, denn die Musikgruppe musste außer ihrer musikfachlichen Bildung auch die für „Allround-Lehrer“ benötigte Lehrbefähigung einbeziehen [139] . Ihre fachspezifische Intensität war zwar nicht ausreichend, aber sie trug durch ihre Ausbreitung an jeder Fachhochschule für Lehrerausbildung dazu bei, dass die Wichtigkeit der Musikerziehung zunahm. Darüber hinaus wurde die Qualität des Musikunterrichts in der Grundschule verbessert. Laut Cheng kann man die Einrichtung der Musikgruppe in der Allgemeinlehrerausbildung als einen Fortschritt der taiwanesischen Musikerziehung betrachten[140].

Im Bereich der freizeitlichen Betätigung entwickelten sich musikalische Verbände wie Chöre und Instrumentalensembles. Diese Musiziergruppen wurden mit dem Gedanken gegründet, praktisches Musizieren zu üben. Die Studenten erlernten voneinander die Spieltechniken[141]. Dies trug dazu bei, dass die zukünftigen Lehrer ihre praktischen Fähigkeiten ausbauen konnten, um eine ihrer Aufgaben in der Schule, nämlich die Leitung des Schulchors oder der Schulband, zu erleichtern.

---

[138] Vgl. ebd., S. 63.
[139] Vgl. ebd., S. 63.
[140] Vgl. ebd., S. 61.
[141] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 74.

1. 2. 3. 3. Musikunterricht in der Grundschule

Mit der großen Veränderung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Schulbildung von politischen und patriotischen Intentionen bestimmt[142]. Die GMD-Regierung nutzte die Musik für ihre politische Propaganda aus. Sie forderte, die antikommunistischen Lieder in den Lehrbüchern mit in den Musikunterricht einzubeziehen. In den Musiklehrbüchern sollte die Nationalhymne auf der ersten Seite stehen. Die Regierung achtete immer darauf, dass das Fach Musik in der Schule im wesentlichen zur Förderung politischer Zwecke diente. Im Musikunterricht der Grundschule sangen die Kinder viele textlich mit den antikommunistischen Gedanken zusammenhängende Lieder, wie z. B. „Lied zur Verteidigung des großen Taiwan“ oder „Wir schlagen die sowjetischen Banditen nieder und widerstehen dem Kommunismus“[143]. Um eine patriotische Stimmung zu vermitteln, verlangten solche Lieder laute und kräftige Stimmen. Gute Stimmbildung wurde dadurch vernachlässigt[144].

Außerdem mussten die Absolventen der Grundschulen immer noch die Aufnahmeprüfung bestehen, damit sie in die Mittelschule gehen konnten. Da die Aufnahmeprüfungsfächer das Fach Musik nicht beinhalteten, war der Musikunterricht eines der unwichtigen Fächer. Laut Cheng stand der Musikunterricht daher immer im Schatten der Prüfungsfächer[145]. Es war kein Wunder, dass das Fach Musik in der

[142] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 104.
[143] M. L. Shyu, a. a. O., S. 233-234.
[144] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 104.
[145] Vgl. ebd., S. 131.

Oberstufe häufig von anderen Prüfungsfächern ersetzt wurde[146]. Das Fach Musik wurde nur als Spaß-Faktor angesehen und hatte Erholungsfunktion, indem der Schulstress durch Singen gelöst wurde [147]. Die wichtige Bedeutung der Musikerziehung für die Kinder wurde nicht ernsthaft berücksichtigt.

Die wirtschaftlichen Bedingungen verbesserten sich nach 1949, wodurch die Einrichtung notwendiger Schulanlagen erleichtert wurde. Das Fachlehrersystem war bis dahin in der Grundschule nicht üblich. Von jeder Lehrkraft wurde verlangt, neben allen anderen Fächern auch für das Fach Musik befähigt zu sein. Die Absolventen der Musikgruppe an den Fachhochschulen für Lehrerausbildung trugen dazu bei, dass der Musikunterricht in der Grundschule sich verbesserte.

Zwischen 1949 und 1968 erschienen einige Lehrbücher für den Musikunterricht. Im allgemeinen umfassten sie elementare Musiklehre, Grundübungen, Lieder, und Materialien zum Musikhören. Im Lernbereich Musikhören wurden vom Verfasser nicht nur einheimische, sondern auch ausländische Hörmaterialien mit in den Musikunterricht einbezogen[148].

Im Jahre 1962 wurde der Lehrplan vom Erziehungsministerium revidiert. Die Zielsetzungen, Lehrinhalte und Lehrmethoden wurden nun viel konkreter angegeben. Im Vergleich zu der dominierenden Position des Liedersingens im früheren Lehrplan bekamen nun auch andere Komponenten zunehmende Beachtung. In diesem Lehrplan

---

[146] Ebd., S. 89.
[147] Ebd., S. 89.
[148] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 107-116.

wurde beispielsweise das Instrumentalspiel als neuer Lernbereich eingeführt[149]. In seiner Untersuchung stellte Cheng fest, dass der Lehrplan von 1962 der erste inhaltlich wesentlich revidierte Lehrplan in Taiwan war, der durch „interkulturelle Einflüsse und Vielfalt der Lerninhalte“ gekennzeichnet war[150].

Trotz der stärkeren Berücksichtigung der Vielfältigkeit von Lerninhalten zeigte der Lehrplan auf die damalige Praxis des Musikunterrichts immer noch keine Wirkung. In Erinnerung an seine Kindheit übt Cheng scharfe Kritik an der damaligen Schulmusik: „Trotz der vom Lehrplan dargestellten vielfältigen Lerninhalte war die Musikstunde nicht selten etwas anderes als Gesangsunterricht gewesen.“ So sagt dasselbe Zitat, dass die Schüler im Musikunterricht lediglich „Singen und Singen“. Er schreibt: „Die Schulpraxis stand wohl an einem Pol gegenüber der anderen Seite, an der der Lehrplan sich befand, während das Schulbuch die beiden versuchsweise verbinden wollte.“[151]

1. 2. 4. 1968 bis 1987

1. 2. 4. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund

Im Jahre 1968 unternahm die Regierung den entschiedenen Versuch, eine Schulreform in Gang zu setzen. Diese Schulreform zielte darauf ab, die Allgemeinbildung systematisch und kontinuierlich zu verbreiten. Die von der

[149] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1952, S. 130f. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1962, S. 142.
[150] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 126.
[151] Vgl. ebd., S. 102.

Regierung geförderten Maßnahmen beinhalteten vor allem die Verlängerung der Schulpflicht von sechs auf neun Jahre. Der Grund- und Mittelschulbesuch sollte kostenfrei sein[152]. Darüber hinaus veröffentlichte das Erziehungsministerium die ersten einheitlichen Lehrbücher für die Grund- und Mittelschule.

Nachdem die Regierung das „Gesetz des Vollzugs der neunjährigen Schulpflicht“ im Jahre 1968 verkündet hatte, wurde die Aufnahmeprüfung für den Eintritt in die Mittelschule abgeschafft. Die Regierung bemühte sich, ein einheitliches und kontinuierliches Erziehungssystem aufzubauen. Ohne Behinderung konnten die Grundschulkinder weitere Bildung an der Mittelschule erhalten. Schuldauer und Einschulungsalter blieben unverändert[153]. Um ausreichend Schulplätze für alle Kinder zu schaffen, wurden viele neue Mittelschulen gebaut. Darüber hinaus wurden alle alten Mittelschulen neu ausgestattet[154]. Die Verlängerung der Pflichtschulzeit wurde positiv beurteilt und hatte entscheidenden Einfluss auf die damalige Situation des taiwanesischen Schulwesens.

1. 2. 4. 2. Musiklehrerausbildung

Weitblickende Pädagogen erkannten damals, dass durch entsprechende Musiklehrerausbildung der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Schulmusikerziehung geschaffen werden kann. Sie legten immer mehr Wert auf den Grundschulmusikunterricht. Ihr Vorschlag, eine spezifische Ausbildungsinstitution für Grundschulmusiklehrer zu errichten, wurde umgesetzt. 1968 wurde die

[152] Vgl. P. T. Peng, a. a. O., S. 146.
[153] Vgl. W. H. Cheng, S. 134.
[154] Vgl. ebd., S. 134.

Musikabteilung an der Provinz-Fachhochschule für Lehrerausbildung Taipei neu gestaltet. Im Jahre 1970 wurde die zweite Musikabteilung an der Städtischen Fachhochschule für Lehrerausbildung in Taipei eingerichtet[155]. Die beiden Ausbildungsstätten für Grundschulmusiklehrer spielten in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts für die Musiklehrerausbildung eine bedeutende Rolle. Sie waren damals die wichtigsten Ausbildungsstätten für Grundschulmusiklehrer in Taiwan. In den beiden Institutionen wurde die spezifische Ausbildung der Musikfachlehrer durchgeführt. Musiktheorie, Blattsingen, Gesang und Instrumentalspiel waren Eingangsvoraussetzungen[156]. Dies zwang die Bewerber, musikalische Vorkenntnisse zu haben. Allgemein bekam die Musikdidaktik eine immer größere Bedeutung. Auf Grund des häufigen Gebrauchs in der Schule wurde von den Studenten gefordert, das Harmoniumsspiel zu beherrschen. Die Anforderungen des Studiums an die künftigen Musiklehrer orientierten sich nicht an künstlerischem Niveau, sondern an den für das Berufsleben notwendigen Fertigkeiten.

Aufgrund des Mangels an Lehrmaterial für die Studenten erarbeitete der seit langem in der Musiklehrerausbildung tätige Musikpädagoge Ou Kang ein Unterrichtspapier für die Musikfächer. Er ließ später die Materialien aus seinem Unterrichtspapier veröffentlichen[157]. In seinen Büchern wurden auch die Inhalte der Lehrbücher für den Musikunterricht im Detail kommentiert. Cheng legte großen Wert auf die Werke Kangs. Er schreibt: „Obwohl sein Schrifttum noch nicht ausführlich genug verfasst wurde, hat es doch zu jener Zeit seine Wirkung nicht verfehlt und inspirierte die

[155] Vgl. ebd., S. 49.
[156] Vgl. ebd., S. 49.
[157] Vgl. ebd., S. 20.

nachfolgenden Veröffentlichungen anderer Musikpädagogen“[158].

Dank des wirtschaftlichen Wachstums verbesserten sich die Einrichtungen für Musikerziehung in der Lehrerausbildung mehr und mehr. In vielen Fachhochschulen für Lehrerausbildung wurde der Musikabteilung ein eigenes Gebäude mit mehreren Klassenzimmern und Übungsräumen sowie ein Konzertsaal zur Verfügung gestellt. Seitdem erhielt die musikfachliche Ausbildung immer mehr Gewicht, um eine hohe Qualifikation der Musiklehrer in der Grundschule zu gewährleisten.

1. 2. 4. 3. Musikunterricht in der Grundschule

Der Wegfall der Aufnahmeprüfung für die Mittelschule im Jahre 1968 war in der Geschichte der Grundschulmusikerziehung ein großes Ereignis. Der Musikunterricht wurde nicht mehr von den Prüfungsfächern verdrängt, um eine bessere Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung zu ermöglichen, sondern gleichwertig behandelt. Sowohl die Lehrer als auch die Kinder in der Grundschule litten nicht mehr unter so hohem Stress.

Im Jahre 1968 wurde das einheitliche Lehrbuch für das Fach Musik in der dritten bis sechsten Klasse als Unterrichtsmaterial entwickelt. Es wurde vom „Nationalen Institut für Texterstellung und Übersetzung“ erarbeitet und sofort in Grund- und Mittelschulen eingesetzt[159]. Die vorherigen Lehrbücher, die von einzelnen Musikpädagogen verfasst worden waren, wurden in diesem einheitlichen Lehrbuch

[158] Vgl. ebd., S. 36.
[159] Vgl. J. Fu, a. a. O., S. 30.

berücksichtigt. In der Regel beinhaltete jede Lektion Grundübungen, Musiklehre, Lieder und Informationen über Hörmaterial[160]. Das einheitlich eingesetzte Schulbuch hatte einerseits den Vorteil, den nach bestimmten Konzepten gestalteten Unterricht durchzusetzen, andererseits den Nachteil, den Freiraum der Lehrer bei der Auswahl des Unterrichtsmaterials zu beschränken.

Gegenüber früher gaben viele Musiklehrer dem Lernbereich Musikhören mehr Raum. Der Vortrag des Lehrers wurde durch elektronische Medien ergänzt. Man sah das Musikhören als eine unverzichtbare Komponente für die Musikerziehung an und schenkte ihm mehr Beachtung[161].

Der Lehrplan des Musikunterrichts wurde im Jahre 1975 erneut revidiert. Im Vergleich zu den vorherigen Lehrplänen wurde die instrumentale Bildung in diesem Lehrplan stärker berücksichtigt[162]. Die Schulbehörde forderte von den Schülern, mindestens ein Instrument spielen zu können. Die Blockflöte war das von den meisten Musiklehrern empfohlene und das beliebteste Instrument in der Grundschule[163].

Um den Musikunterricht zu fördern, gewährte die Regierung den Schulen eine großzügige finanzielle Unterstützung. Darüber hinaus gab es in den Schulen mehr qualifizierte Musiklehrer. Im Fach Musik wurde der Unterricht zum Teil schon durch Fachlehrer erteilt. Schritt für Schritt bemühten sich die Musiklehrer, die Qualität des

---

[160] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 136-137.
[161] Vgl. ebd., S. 161-164.
[162] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1975, S. 142.
[163] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S.167-168.

Musikunterrichts zu erhöhen. Der Musikunterricht trug allgemein zur Hebung des musikalischen Bildungsniveaus bei. Viele Musikpädagogen forderten, in den Schulen spezielle Musikklassen einzurichten, um die musikalisch begabten Schüler zu fördern. Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts entstand ein neuer Klassentyp, die Musikklasse, eine so genannte Spezialklasse mit erweitertem Musikunterricht. Diese Klasse ist hauptsächlich auf Musik ausgerichtet und ihr Schwerpunkt liegt in der instrumentalen Ausbildung. Sie ist den allgemeinbildenden Grundschulen als Abteilung angegliedert. Bis 1999 gab es in Taiwan 70 Grundschulen, in denen Musikklassen eingerichtet wurden[164]. Vormittags werden die allgemeinbildenden Fächer, wie z. B. Chinesisch, Mathematik und Naturkunde, unterrichtet. Am Nachmittag beschäftigen sich die Schüler der Musikklasse intensiv mit dem Fach Musik in Form von Solfeggio, Musiktheorie, individuellem Instrumentalspiel, Chor und Orchesterübung usw. In der Musikklasse erwerben die Schüler in wöchentlich über zehn Unterrichtsstunden ihre musikalischen Kenntnisse. Dadurch entwickeln sich ihre musikalischen Fähigkeiten auf vielfältige Art.

1. 2. 5. 1987 bis heute

1. 2. 5. 1. Bildungsgeschichtlicher Hintergrund

Jährlich veröffentlicht das Erziehungsministerium Taiwans die Statistik des Erziehungswesens. Darin wird die quantitative Erweiterung des Bildungswesens besonders betont. Anhand einer Reihe von Zahlentabellen und Graphiken wird deutlich, dass z. B. die Zahl von Schulen/Universitäten und Schülern/Studenten

[164] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan: Statistiken zum Bildungswesen. Taipei, 2001. In: Online: http://www.edu.tw/.

innerhalb der letzten 50 Jahre rasant zunahm. Im Jahre 1950 hatte Taiwan insgesamt 1504 Schulen/Universitäten, die von 1.050.000 Schülern/Studenten besucht wurden. Bis 2000 erhöhte sich die Anzahl der Schulen/Universitäten auf 7915. Sie wurden von 5.240.000 Schüler/Studenten besucht. Dies bedeutet, dass im Jahre 1950 von 1000 Einwohnern 140 eine Schule oder Universität besuchten. Im Jahre 2000 hatte sich diese Anzahl mit 237 von 1000 fast verdoppelt[165]. Das Bildungsniveau in Taiwan steht damit nach Japan an der zweiten Stelle in Asien [166]. Hus Ansicht nach trug die Verlängerung der Pflichtschulzeit im Jahre 1968 von sechs auf neun Jahre am deutlichsten zu diesem Erfolg bei[167].

Erst nach Aufhebung des Ausnahmezustands und dem Beginn der Pressefreiheit im Jahre 1987 wagten Pädagogen, die Lage der Erziehung in Taiwan offen zu kritisieren. Hu schreibt: „Die Ausweitung und Entwicklung des Schulsystems in den letzten 40 Jahren sind in erster Linie formaler und quantitativer Art; inhaltlich ist die Schulerziehung unverändert parteiideologisch geprägt und damit undemokratisch. [...] Die langfristige parteiideologische Erziehung hat im Denken der Bevölkerung eine Versteifung und Blockade verursacht.“[168] Die frühere Erziehungsideologie, die von der GMD-Regierung festgelegt und durchgesetzt worden war, wurde im Zuge der Demokratisierung nach 1987 immer stärker in Frage gestellt. In der neuesten Diskussion rückt die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zunehmend in den Mittelpunkt.

---

[165] Vgl. ebd., S. 15.
[166] Vgl. S. Steenberg, a. a. o., S. 91.
[167] Vgl. A. Hu: Totes Lernen für das Leben? Zur Krise und geplanten Reformierung des taiwanesischen Bildungssystems. In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan an der Schwelle zum 21. Jahrhundert - Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996, S. 267.
[168] A. Hu, a. a. O., S. 273.

1994 wurde von der Regierung „das Komitee zur Reformierung des Erziehungswesens“ gegründet. Das Komitee sieht seine Hauptaufgabe darin, „die Probleme und Kritikpunkte, die von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen vorgebracht werden, zu sammeln und eine gründliche Diagnose der Symptome vorzunehmen.“[169] Gleich nach der Gründung des Komitees veranstalteten seine Anhänger am 10. April 1994 eine große Demonstration für die Reform des Bildungswesens. Das Bestreben dieser Schulreformbewegung war auf drei Hauptziele gerichtet: „Bildung kleinerer Schulen und Klassen, Modernisierung des Ausbildungssystems und Entwicklung eines umfassenden Bildungsgesetzes.“[170] Alle Beteiligten waren der Meinung, dass eine Reform der Erziehung notwendig ist[171]. In erster Linie forderten sie, auf allen Schulebenen die Klassenstärken zu reduzieren, um das Individuum besser unterstützen zu können[172].

1. 2. 5. 2. Musiklehrerausbildung

Im Zuge der zunehmenden Globalisierung forderten taiwanesische Pädagogen, sich mit dem bisherigen System der Lehrerausbildung auseinander zu setzen. Die Überlegung für einen Umbau des Lehrerausbildungssystems basierte auf der Forderung nach einer professionellen Ausbildung der Grundschullehrer[173]. Die Qualifikation der Lehrer zu erhöhen wurde als eine wichtige Aufgabe der Bildungspolitik betrachtet. In der Folge wurde auch die Musiklehrerausbildung

[169] Vgl. A. Hu, a. a. O., S. 275- 276.
[170] Vgl. J. Fu, a. a. O., S. 32.
[171] Vgl. A. Hu, a. a. O., S. 276.
[172] Vgl. P. Peng, a. a. O., S. 150.
[173] Vgl. ebd., S. 79.

qualitativ verbessert.

Die fünfjährige Fachhochschule für Lehrerausbildung setzte nur den Mittelschulabschluss nach neun Jahren[174] Schulbildung voraus. 1985 ließ die Regierung das Lehrerausbildungssystem umstrukturieren. Sie forderte für die neue, auf vier Jahre angelegte Lehrerausbildung zwölf Jahre[175] Schulbildung mit dem Abschluss der Oberschule. Die Lernbereiche wurden in Pflicht- und Wahlanteile gegliedert und bestanden aus drei Fächergruppen - allgemeine, fachspezifische und didaktische[176].

An allen Fachhochschulen für Lehrerausbildung wurde eine Abteilung für Musikerziehung eingerichtet. Das Studium verlangt musikalische Vorkenntnisse. Die Lernbereiche der Musikerziehung werden außer in Pflicht- und Wahlfach auch in Haupt- und Nebeninstrumente unterteilt[177]. Die Wahlmöglichkeit für das Erlernen von Haupt- und Nebeninstrument besteht zwischen Klavier, Gesang, Streich- und Blasinstrumenten, Schlagzeug und traditionellen Instrumenten[178]. Cheng ist der Ansicht, dass „die Schulpraxis betreffende Studienfächer wie Schulband, Komposition der Kinderlieder, Chor- und Ensemble-Leitung die Fortschritte der Strukturierung des Curriculums sind“[179]. Durch die vielfältigen praxisbezogenen Lerninhalte werden die Studenten besser auf ihren Beruf vorbereitet als vorherige Lehrergenerationen.

---

[174] Grundschule (6 Jahre) und Mittelschule (3 Jahre).
[175] Grundschule (6 Jahre), Mittelschule (3 Jahre) und Oberschule (3 Jahre).
[176] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 80-81.
[177] Ebd., S. 83.
[178] Ebd., S. 83.
[179] Ebd., S. 83.

1. 2. 5. 3. Musikunterricht in der Grundschule

Der durch den wirtschaftlichen Aufstieg Taiwans erreichte Wohlstand kam auch den Schulen zugute. Die Musikräume der Grundschulen wurden mit moderner Technik ausgestaltet. Die Eltern sind heute pädagogisch interessierter und informierter und fordern von den Schulen qualifizierten Musikunterricht. Auffallend ist die Tatsache, dass heutzutage mehr und mehr Schüler private Schulen besuchen. Sie werden meistens von Kindern aus wohlhabenden Familien besucht. In den privaten Schulen werden die musischen Fächer stärker gepflegt als in den öffentlichen Schulen.

In der Vergangenheit wurde das Fach Musik zusammen mit dem Fach Turnen unter dem Namen „Singen und Spielen“ in der ersten und zweiten Klasse vom Klassenlehrer erteilt. Daran übten viele Musikpädagogen starke Kritik. Sie waren der Meinung, dass die unteren Klassen für die musikalische Ausbildung einen sehr wichtigen Zeitabschnitt darstellen. Aus diesem Grund forderten sie, dass der Musikunterricht in der ersten und zweiten Klasse intensiver und qualifizierter als bisher erteilt werden sollte. Seit der neue Lehrplan im Jahre 1992 in Kraft gesetzt wurde, ist das Fach Musik ab der ersten Klasse ein eigenes Unterrichtsfach.

In vielen Schulen werden Arbeitsgemeinschaften für Musik angeboten und von vielen Schülern besucht. In der Flötengruppe, im Chor oder sogar im Schulorchester können die Schüler ihre Fähigkeiten beweisen. Die Ergebnisse können die Eltern dann auf einem Schulmusikabend hören. Solche musikalische Veranstaltungen dienen dazu, die

Kinder verstärkt zum Musizieren zu motivieren.

Die Fachwelt in Taiwan beschäftigt sich verstärkt mit der Fachliteratur zum Thema Schulmusik, in der laut Cheng „die Lernpsyche der Kinder, die neuen Unterrichtsgegenstände der Schulmusik und die Planung des Unterrichts“ besondere Beachtung finden [180]. Heute entwickelt sich der Musikunterricht mit Hilfe ausländischer Vorbilder immer differenzierter. Dank der verschiedenen musikpädagogischen Konzeptionen eröffnen sich neue Perspektiven in der taiwanesischen Musikerziehung. Die Frage, was und wie man unterrichten soll, rückt in den Vordergrund der musikpädagogischen Diskussionen. Außerdem schenken immer mehr Fachbücher und -zeitschriften dem Grundschulmusikunterricht Beachtung. Für die Unterrichtspraxis können ihre ausführlichen Erörterungen und Hinweise dem Fachlehrer umfangreiches Material liefern.

Der materielle Wohlstand Taiwans trägt zur verbesserten Lage der Grundschulmusikerziehung bei. In vielen Grundschulen gibt es inzwischen speziell eingerichtete Räume für den Musikunterricht, Übungsräume oder sogar einen Konzertsaal für Musikveranstaltungen. Der Schwerpunkt des Musikunterrichts liegt seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts im Unterschied zu den Jahren davor wesentlich auf der Förderung musikalischer Kreativität. Der Lehrplan für den Musikunterricht seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wirkt anregender als in den vorherigen Jahren. Der zuletzt im Jahre 1993 revidierte Lehrplan und die Lehrmaterialfreiheit für den Musikunterricht werden im dritten Kapitel detaillierter besprochen.

[180] W. H. Cheng, a. a. O., S. 63.

2. Darstellung der musikpädagogischen Konzeption Orffs und ihre Entwicklungsgeschichte in Taiwan

Godela Orff, einzige Tochter Orffs, erinnert sich, dass ihr Vater gern über eine Begebenheit aus seiner Kindheit erzählte. Sie schreibt: „Sein Großvater habe ihn gefragt, was er denn werden wolle. Für den kleinen Carl gab es nur eine Antwort: „Berühmt!“[181] Sie war der Meinung, dass „dieses Zielgerichtetsein auf Erfolg, Anerkennung und Berühmtheit“ sich im Laufe des Lebens ihres Vaters steigerte[182]. Und so kommentierte sie: „Wie der kleine Carl, so auch der große Orff.“[183]

Orff ist zu einer „Gestalt der Größe“ im Musikleben des 20. Jahrhunderts geworden[184]. Die zwei wichtigen Betätigungen als Komponist und Musikpädagoge entfalteten sich in Orffs Leben nicht getrennt, sondern einander ergänzend und erklärend. Liess schreibt: „Orffs Lebenswerk teilt sich in die Bühnenwerke und das Schulwerk auf. Beide Gebiete speist der gleiche schöpferische Geist; gleiche oder ähnliche Bilder der Technik ergeben sich, eine wechselseitige Befruchtung; und Grenzen sind nicht festzustellen.“[185] Auch Orff selbst schreibt: „Die Wurzeln und Quellen der Musik zu den Carmina reichen weit zurück, bis zu den Anfängen des Schulwerks und der damit verbundenen Entwicklung eines elementaren Musikstils. Die vielen Aufzeichnungen, die sich damals aus meiner Arbeit mit dem Schulwerk ergaben, bezeichnete ich

---

[181] G. Orff: Mein Vater und ich – Erinnerungen an Carl Orff, München, 1992, S. 106.
[182] Ebd., S. 106.
[183] Ebd., S. 106.
[184] Vgl. S. Borris: Orffs musikpädagogische Konzeption aus heutiger Sicht. In Orff-Schulwerk Informationen, Heft 17, 06 / 1976, S. 2.
[185] A. Liess: Carl Orff - Idee und Werk. Freiburg, 1977, S. 55.

wiederholt als meinen Steinbruch, dem ich jahrelang für meine späteren Werke Bausteine entnehmen konnte, so auch für die Carmina Burana.“[186] Am Anfang konzentrierte sich Orff nur auf seine Komposition. Seine musikalische Tätigkeit spielte in der deutschen Musikgeschichte des 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle. Nicht nur in Europa, sondern auch in anderen Erdteilen wurden viele Menschen geistig durch seine Musik beeinflusst.

Mit der Gründung der Günther-Schule begann Orffs Hinwendung zur Musikerziehung. Die Entwicklung der musikpädagogischen Konzeption Orffs begann in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Diskussion über die Aktualität seiner Konzeption flammte während der folgenden Jahrzehnte in Fachkreisen immer wieder auf. Halmos Ansicht nach sollte man heute nicht von einer Konzeption erwarten, dass man in ihr die typische Sprache der gegenwärtigen kulturpolitischen und musikpädagogischen Diskussion wiederfindet. Richtig ist nur zu untersuchen, inwieweit der Inhalt ihrer Aussagen noch aktuell ist[187]. Außerdem wurde die Konzeption Orffs stetig durch die Bemühungen seiner Nachfolger weiterentwickelt. Darum ist es wesentlich zu wissen, ob sie sich mit anderen Vorstellungen auseinander setzen und diese konfrontieren kann.

2. 1. Die musikpädagogische Konzeption Orffs

Häufig wird gefragt, was für Eigenschaften die musikpädagogische Konzeption Orffs hat und welche pädagogischen Ideen dahinter stecken. Eine Darstellung der

[186] C. Orff: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation IV: Trionfi. Tutzing, 1979. S. 43.
[187] Vgl. E. Halmos: Die musikpädagogische Konzeption Zoltan Kodálys im Vergleich mit modernen curricularen Theorien – ein Beitrag zur komparativen Musikpädagogik, Dissertation in der Pädagogischen Hochschule Rheinland, 1977, S. 187.

Entstehungsgeschichte der musikpädagogischen Konzeption Orffs soll bei der Beantwortung dieser Fragen helfen.

2. 1. 1. Die Günther-Schule

Orff war immer vom Tanz angetan. Er war besonders von den modernen Interpreten begeistert, vor allem von Mary Wigman und Dorothee Günther[188]. Als er eine Tanzaufführung von Mary Wigman, einer Schülerin von Emile Jaques-Dalcroze und Begründerin des „New German Dance“[189], besuchte, war er tief beeindruckt. Über Mary Wigman schreibt Orff: „Für mich und mein späteres Werk bedeutete die Kunst Mary Wigmans viel. Alle ihre Tänze waren von einer unerhörten Musikalität beseelt, auch der berühmte musiklose Hexentanz. Sie konnte mit ihrem Körper musizieren und Musik in Körperlichkeit umsetzen. Ihren Tanz empfand ich als elementar. Auch ich suchte das Elementare, die elementare Musik.“[190] Mit diesem Zitat wird deutlich, dass Musik und Bewegung für Orff eine Einheit darstellten.

Die entscheidendste Begegnung war wohl die mit Dorothee Günther. Günther beschäftige sich seit langem intensiv mit der Reform der tänzerischen Bildung. Ihre Idee für eine Innovation der tänzerischen Erziehung begeisterte Orff sehr und beeinflusste seine späteren pädagogischen Bestrebungen. Weil Orff und Günther viele ähnliche ästhetische Gedanken über Musik und Tanz hatten, gründeten beide im Jahre 1923 die Günther-Schule. Günther studierte auch mit Mary Wigman zusammen bei

[188] Vgl. Große Komponisten und ihre Musik. Band 49, a. a. O., S. 1188.
[189] Vgl. C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 8.
[190] Vgl. ebd., S. 8-9.

Emile Jaques-Dalcroze[191]. Durch ihre gymnastische Aktivität erlebte Günther, dass „viele Menschen ein gespanntes Verhältnis zu ihrem Körper hatten und die einfachsten Bewegungen oft nur schwer ausführen konnten.“[192] Ihr großer Wunsch war es, eine Schule für Körper- und Tanzerziehung zu gründen. Eine neue Art der Bewegungserziehung zu entwickeln sah sie als vorrangige Aufgabe an[193]. Sie schreibt: „Als ich 1924 die Günther-Schule gründete, war es meine Absicht, einen Weg zur Wiederherstellung der naturgegebenen Einheit von Musik und Bewegung – Musik und Tanz – zu finden. Ein Weg, der nicht nur für einige intuitive Künstler gangbar sein, sondern der eine pädagogische Lösung bringen sollte, die es ermöglichte, allgemein im Menschen wieder rhythmische Schwingung, Aufnahme und Gebefähigkeit, Tanz und Musizierlust zu erwecken.“[194] Jungmair verweist auf die Gemeinsamkeit von beiden: „Orffs Zielstrebigkeit, das Musizieren im allgemeinen wieder einer natürlichen Grundlage zuführen zu wollen, passte auf ideale Weise in das Konzept Günthers; und was von Günther gesucht wurde, tanzbare Musik, Musik, die nicht tänzerische Formen, sondern Inhalte bieten konnte, verwirklichte Orff auf einmalige Art und Weise.“[195]

Nach der Gründung der Günther-Schule wandte Orff sich mit gesteigerter Intensität der Verbesserung der Musikerziehung für Kinder und Jugendliche zu. Mit der Günther-Schule fand Orff eine geeignete Arbeitsstätte, in der er „seiner selbstgesetzten Aufgabe, der Regeneration der Musik von der Bewegung und vom Tanz her, nachgehen konnte.“[196] Orff schreibt: „Als Musiker interessierte es mich,

---

[191] Vgl. Große Komponisten und ihre Musik. Band 49, a. a. O., S. 1188.
[192] Ebd., S. 1189.
[193] Ebd., S. 1189.
[194] D. Günther, in: W. Twittenhoff, a. a. O., S. 33.
[195] U. E. Jungmair, 1992, a. a. O., S. 93.
[196] Vgl. L. Gersdorf: In memoriam Carl Orff. In: Orff-Schulwerk Information, Heft 29, 05 / 1982, S. 3.

eine neue Art der Musikerziehung zu erproben. An der geplanten Schule würde sich mir, wie ich dachte, ein ideales Versuchsfeld bieten. Ohne auf irgendwelche Vorgänger oder deren Vorleistungen auf diesem Gebiet zurückzugreifen, wollte ich das Problem auf meine Weise angehen. Damit verschob sich der Ausgangspunkt von einem rein pädagogischen auf einen künstlerischen.“[197] Von da an richtete Orff seine Aufmerksamkeit auf die Musikerziehung der Kinder. Viele seiner Kompositionen dienten daher pädagogischen Zwecken.

Höhepunkte dieser Jahre waren viele Vorführungen der Günther-Schule im In- und Ausland[198]. 1936 wirkte die Günther-Schule bei der Eröffnung der Olympischen Spiele in Berlin mit. Die Schüler der Günther-Schule sangen und tanzten ein Festspiel „Olympische Jugend“[199] bei der Eröffnungsfeier[200]. Im Jahre 1944 wurde die Günther-Schule von den Nationalsozialisten konfisziert und später bei einem Bombenangriff zerstört[201].

Obwohl die Günther-Schule nicht weiter betrieben werden konnte, gewann das von Orff und Günther entwickelte Musik- und Bewegungserziehungsprogramm im Laufe der Jahrzehnte weltweit immer weiter an Bedeutung.

---

[197] Vgl. C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 13.
[198] Vgl. L.Gersdorf, a. a. O., S. 61.
[199] Das Festspiel wurde von Carl Orff auf Anregung von Baron Pierre de Coubertin geschrieben.
[200] Vgl. L.Gersdorf, a. a. O., S. 62.
[201] Vgl. ebd., S. 64.

2. 1. 2. Das Orff-Schulwerk

1926 kam Gunild Keetman an die Günther-Schule. Nach ihrer Ausbildung dort wurde sie im selben Jahr Orffs beste Mitarbeiterin und Hauptlehrkraft an der Günther-Schule [202]. Keetman erinnert sich: „Das Erregendste war in meiner Ausbildungszeit, dass Orff, immer auf der Suche nach neuen Klängen und überquellend von Ideen, ständig neuartige Instrumente zum Ausprobieren heranschleppte und uns damit stets andere, mit großer Begeisterung aufgenommene Aufgaben stellte. [...] Der Kontakt zu Orff war schon nach kurzer Zeit ein fast kameradschaftlich-freundschaftlicher, da Orff auch außerhalb der Schule für alle unsere kleinen und größeren Nöte Verständnis zeigte und immer guten Rat wusste. Dazu waren wir alle voller Bewunderung für seinen animierenden und immer wieder neue Blickpunkte erschließenden Unterricht.“[203]

In den Jahren nach der Gründung der Günther-Schule entwickelte Orff mit der Hilfe von Keetman das „Schulwerk“. Die erste zusammengestellte Sammlung von Rhythmen und Melodien mit über 250 Beispielen und Modellen, die „Rhythmisch-melodische Übung“, erschien im Jahre 1933 unter dem Titel „Orff-Schulwerk – Elementare Musikübung“[204]. Von da an trugen die pädagogischen Werke Orffs den Gesamttitel „Orff-Schulwerk“.

---

[202] Vgl. G. Keetman: Erinnerungen an die Günther-Schule. In: H. Leuchtmann(Hrsg.): Carl Orff. Ein Gedenkbuch, Tutzing, 1985, S. 66.
[203] G. Keetman: Erinnerungen an die Günther-Schule. In: Orff-Institute(Hrsg.): Orff-Schulwerk Informationen. Nr. 23, 06/1979. S. 6.
[204] Vgl. C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 115.

Das Orff-Schulwerk wurde positiv aufgenommen und schnell bekannt. Dies ermutigte Orff zur weiteren Entwicklung des Schulwerks. Für die Verbreitung des Orff-Schulwerks spielte der Bayerische Rundfunk eine entscheidende Rolle. Nach der ersten Schulwerk-Sendung im Jahre 1948 folgte eine Reihe von Schulfunksendungen. Orff und Keetman arbeiteten intensiv im Team. Zwischen 1950 und 1954 geben sie fünf Bände des Orff-Schulwerks mit dem Untertitel „Musik für Kinder“ heraus. In den Schulwerk-Sendungen wurden viele Stücke aus dem fünfbändigen Schulwerk von Kindern gesungen und gespielt[205]. Das fünfbändige Schulwerk ist in viele Sprachen übersetzt worden und wird durch zahlreiche Zusatzveröffentlichungen interpretiert und bereichert[206].

Die fünf Bände „Musik für Kinder“ enthalten nach Gersdorf „von der einfachsten Übung im Fünftonraum bis zu Orffs Carmina Burana und der Antigonae, vom Kinderreim und Märchen bis zur Sprache Goethes und Hölderlins.“[207] Die Frage nach dem Charakter des Schulwerks beantwortet Sydow wie folgt: „Wie Sprache und Melodik, wie Sprache und Klanglichkeit einander integrieren, wie das Melos gebildet und geformt wird, wie die Klanglichkeit des Instrumentariums sinnbestimmend mitwirkt, das prägt den Charakter des Schulwerks.“[208] Orff versuchte in seinem Schulwerk „die Mittel des Musisch-Musikalischen ursprünglich zu erfassen: die Lust des menschlichen Bewegungstriebes, den Tanz, den Mimus, die Szene, die Klanglichkeit, die Sprache, das Rhythmische und das Melodische.“[209]

---

[205] Vgl. ebd., S. 226.
[206] Vgl. L. Gersdorf, a. a. O., S. 69.
[207] L. Gersdorf, a. a. O., S. 71.
[208] K. Sydow: Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik. In: Paul, Heinz Otto (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973.a. a. O., S. 274.
[209] Ebd., S. 274.

Das Orff-Schulwerk wurde einem breiteren Publikum zuerst durch Sendereihen des Bayerischen Rundfunks bekannt. Die Schulwerk-Sendungen wurden später auch von anderen Sendern übernommen und verbreitet[210]. Orff schrieb oft in Musikzeitschriften Artikel, die sich mit seinen Ideen über die Musikerziehung auseinander setzten. Damit wollte er die lebendige Entwicklung seines Schulwerks fördern und ein neues Modell für eine elementare Musikerziehung vorstellen. Im Jahre 1953 fand eine internationale Tagung von Hochschulrektoren an der Akademie Mozarteum Salzburg statt. Viele Musikpädagogen waren von der Vorführung der Kinder unter Keetmans Leitung stark beeindruckt. Sie entschlossen sich, das Schulwerk in ihren Ländern einzuführen. Durch die Bemühungen der engagierten ausländischen Musikpädagogen wurde das Orff-Schulwerk zur Anwendung gebracht und weltweit verbreitet.

Auf Grund des Bedürfnisses nach Information und Erfahrungsaustausch wurden in vielen Ländern „Orff-Schulwerk-Gesellschaften“ gegründet[211]. Orff wurde häufig zu Kursen, Vorträgen und Tagungen eingeladen, um die Verbreitung seines Schulwerks zu fördern. Während der Schulwerkkurse im Ausland hatten die Musikpädagogen anderer Länder die Gelegenheit, unmittelbaren Kontakt mit Orff aufzunehmen und sich mit der Lehrpraxis des Schulwerks vertraut zu machen[212]. Viele ausländische Lehrer entschlossen sich daher, eine Ausbildung an der Akademie „Mozarteum“ in Salzburg zu absolvieren. Das Orff-Schulwerk wurde so nach und nach international. Engagierte ausländische Musikpädagogen übertrugen das Orff-Schulwerk in ihre Sprachen, adaptierten es für ihre Kultur und gaben es an interessierte Lehrer und Erzieher weiter.

---

[210] Vgl. C. Orff, Carl Orff und sein Werk. Dokumentation III, S. 221.
[211] Vgl. ebd., S. 246.
[212] Vgl. W. Keller: Das Orff-Institut in Salzburg und seine Aufgabe. In: Musik im Unterricht. H. 7/8, 1965. S. 235.

Obwohl das Schulwerk an vielen Stellen praktiziert wurde, wurde es aber nur selten in den öffentlichen Schulen institutionalisiert[213]. Vom 26. bis 29. April 1962 wurde eine Tagung „Orff-Schulwerk in der Schule“ an der Akademie „Mozarteum“ vom Orff-Institut veranstaltet. An dieser nahmen viele Pädagogen aller Schultypen aus dem In- und Ausland teil, zahlreich waren vor allem Lehrer und Dozenten von Lehrerbildungsinstitutionen vertreten. Orff sprach bei der Eröffnung: „Das Schulwerk gehört in die Schule.“[214] Mit Erfolg wurden später in aller Welt Modellklassen für die Schulwerkarbeit an Grundschulen wie z. B. in München und Berlin, in Kalifornien und in Tokio eingerichtet[215]. Bei diesen Modellklassen handelte es sich um normale Klassen, deren Schüler nicht nach musikalischer Begabung ausgewählt wurden und die aus allen sozialen Schichten kamen[216]. Diese Modellklassen übernahmen nach Redmann die Verpflichtung, „die neuen Wege im Bereich der musischen Erziehung, die durch das Orff-Schulwerk vorgezeichnet sind, in ihrer Bildungsarbeit zu beschreiten.“[217] Für die Schüler der Modellklassen galt: „Die tägliche Musikstunde ist obligatorisch.“[218] Die neuen Arbeitspläne wurden von den teilnehmenden Lehrern entworfen, „die unter besonderer Berücksichtigung der elementaren Musikerziehung auf der Grundlage des Orff-Schulwerks zusammengestellt waren“.[219]

In den Jahren 1963 bis 1973 wurde eine authentische Darstellung des Schulwerks auf

---

[213] Vgl. W. Thomas: Orff-Schulwerk in der Schule. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963. S. 37.
[214] Ebd., S. 37.
[215] Vgl. C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 244-246.
[216] Vgl. L. Gersdorf: Schulversuch „Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht“ an bayerischen Volksschulen. In Orff-Schulwerk Information, Heft15, 06 / 1975, S. 7.
[217] K. Redmann: Carl-Orff-Grundschule in Berlin. In: Orff-Institut Jahrbuch III, 1964-1968, S. 238.
[218] L. Gersdorf: Münchner Orff-Modellschulen stellen sich vor. In: Orff- Schulwerk Information, Heft 23. 06/1979, S. 23.
[219] M. Schneider: Orff-Schulwerk im Gesamtunterricht einer ersten Klasse der Carl-Orff-Schule – ein Arbeitsbericht. In: Orff-Institut Jahrbuch III, 1964-1968, S. 238.

Schallplatten produziert, die den Titel „Musica Poetica“ trug. Insgesamt entstanden zehn Schallplatten. Über diese Aufnahme schrieb Orff: „Der Inhalt der 10 Platten entspricht dem Aufbau der fünfbändigen Ausgabe, enthält aber außer Stücken aus den Ergänzungsheften auch für diese Veröffentlichung neu komponierte Vokal- und Instrumentalstücke. Neu ist vor allem der Ausbau der Sprechübung in verschiedenen Formen und die Verwirklichung des immer wieder in den Anmerkungen geforderten Ausbaus der Stücke in formaler und instrumentaler Hinsicht.“[220] Sie wurden laut Orff „zu einer klingenden Dokumentation zwanzigjähriger Schulwerk-Erfahrung.“[221]

2. 1. 3. Das Orff-Instrumentarium

Heute ist das Orff-Instrumentarium zu einem wichtigen Werkzeug elementaren Musizierens geworden und über die ganze Welt verbreitet[222]. Unter dem Begriff „Orff-Instrumentarium“ ist in „Neues Lexikon der Musikpädagogik“ zu lesen: „Es wäre zunächst jenes im Orff-Schulwerk als Klangträger verwendete und mit diesem entwickelte Ensemble von Instrumenten zu verstehen, das gemeinhin nach seinem Initiator Carl Orff benannt wird.“[223]

Die Begegnung mit den zwei Instrumentenbauern Karl Maendler und Klaus Becker-Ehmck sah Orff als einen großen Glücksfall für das Schulwerk und seine weitere Arbeit an. Er schreibt: „Wie ohne Maendler in den zwanziger Jahren das

---

[220] Ebd., S. 251.
[221] Vgl. ebd., S. 251.
[222] Vgl. L. Gersdorf: Ziel und Aufgaben des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik. In: Orff-Schulwerk Information, Heft 13, 06 / 1974. S. 3.
[223] S. Helms / R. Schneider / R. Weber: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel, 1994. S. 213.

Schulwerk nach meinen Vorstellungen nicht hätte entstehen können, so wäre nach dem Zusammenbruch ein Neuanfang und schließlich die Verbreitung im In- und Ausland ohne Klaus Becker nicht denkbar gewesen.“[224]

Seit Orff als musikalischer Leiter der Günther-Schule tätig war, versuchte er häufig auf seine Weise neue musikpädagogische Experimente durchzuführen. Er war der Ansicht, dass ein dem Kind gemäßes Instrumentarium für seine elementare Musikpädagogik dringend gebraucht wurde. 1928 bat Orff seinen Freund, den Cembalobauer Karl Maendler, um Hilfe, nach seiner Vorstellung ein neues Xylophon für den Unterricht an der Günther-Schule und für die Bühnenwerke zu bauen. Als Maendler den Schülern zum ersten Mal sein neu gebautes Xylophon im Unterricht zeigte, berichtete Orff: „Es herrschte so große Begeisterung bei den Schülern.“[225] Schon nach kurzer Zeit hatte Keetman ein Heft mit Stücken für dieses Xylophon fertiggestellt[226]. Maendler versprach Orff, weitere Instrumente für die Schüler zu bauen. Orff berichtete: „Später wurden auch die Alt- und Sopranxylophone mit Stiftfixierung gebaut. Damit konnten durch Auswechseln einzelner Stäbe andere Tonarten gebildet werden, was die Verwendungsmöglichkeiten dieser Instrumentengruppe noch erweiterte.“[227] Seit dieser Zeit benutzte Orff die von ihm entwickelten Instrumente, um Musik für die Choreographien der Günther-Schule zu komponieren und um seine musikalischen Experimente umzusetzen.

Im Jahre 1948 war Orff an einem großen Wendepunkt angelangt. Eines Tages bekam

[224] C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 218-219.
[225] Ebd., S. 104.
[226] Ebd., S. 103.
[227] Ebd., S. 106.

er unerwartet einen Anruf. Die Schulfunkleiterin Annemarie Schambeck fragte Orff, ob er eine Musik für den Bayerischen Rundfunk schreiben könnte, die von den Kindern selbst musiziert werden konnte. Sie war der Meinung, dass eine solche Musik das kleine Publikum ganz besonders ansprechen würde[228]. Orff freute sich, dass seine musikpädagogischen Vorstellungen endlich von anderen akzeptiert wurden. Er nahm den Auftrag des Bayerischen Rundfunks an und arbeitete zusammen mit Gunild Keetman. Die erfolgreichen Schulwerk-Sendungen beim Bayerischen Schulfunk gewannen gleich ein breites Publikum. Dadurch wurde der Bedarf an Instrumenten immer größer. Orff schreibt: „Das Instrumentarium wurde von den ausführenden wie von den in den Schulen zuhörenden Kindern mit Begeisterung aufgenommen. Sie waren angeregt und wollten nun auch selbst in dieser Art musizieren. Doch fehlten die dafür notwendigen Instrumente und es mehrten sich die Anfragen, wo ein solches Instrumentarium zu beziehen wäre.“[229]

Aus Gesundheits- und Altersgründen zog sich Karl Maendler aus dem Instrumentenbau zurück. Im Jahre 1948 lernte Orff den jungen Maschinenbaustudenten Klaus Becker-Ehmck kennen. Auf die Anregung Orffs gründete Becker-Ehmck 1949 die Firma „Studio 49“ zur Entwicklung und Produktion von Orff-Instrumenten[230]. Orff schreibt: „Beckers Leistung war aber nicht nur eine Wiederaufnahme von Maendlers genialer Arbeit, sondern, unter den neuen Gegebenheiten, eine schöpferische Weiterführung. Er entwarf nicht nur technische und klangliche Verbesserungen der Maendlerschen Vorbilder, sondern baute auch ein kindertümliches Streichinstrument, den Bordun, und neue Instrumententypen, die ich

[228] Vgl. ebd., S. 212-215.
[229] Ebd., S. 216.
[230] Vgl. ebd., S. 218.

zur Realisation meiner kompositorischen Vorstellungen brauchte, wie Steinspiel, Holzpauken, große Holzblocktrommeln und andere.“[231] Mit der Gründung der Firma „Studio 49“ konnte die von Orff angedachte Idee realisiert werden. Sie zielte darauf ab, Instrumente zu schaffen, „die den Kindern das Eindringen in die frühe musikalische Klangwelt möglich machen und erleichtern sollten.“[232]

Das Orff-Instrumentarium wurde anfangs in einem engeren Sinn als die im Orff-Schulwerk benannten Instrumente bezeichnet. Das Orff-Instrumentarium, das im Orff-Schulwerk verwendet wird, umfasst Stabspiele (wie Xylophone, Metallophone, Glockenspiele), Fellinstrumente (wie Pauken, Trommeln verschiedener Art) und rhythmische Kleininstrumente (wie Cymbeln, Becken, Triangeln, Rasseln, Kastagnetten, Tempelblocks) [233] . Orff stellte ein Instrumentarium, das der rhythmischen und der melodischen Entwicklung in der Musikerziehung förderlich ist, zusammen, um seine musikpädagogischen Ideen praktisch zu erproben[234]. Später wurde dieser Begriff durch die Entwicklung der Kollegen Orffs und der Musikpädagogen, die sich damit beschäftigten, anders gebraucht. In einem anderen Sinn ist „der weit größere Kreis jener Instrumente, die allgemein als elementare Musikinstrumente bezeichnet werden können und zu denen aufgrund ihrer musikpädagogischen Funktionsbestimmung schließlich auch die Stimme und das Musizieren mit Körperklängen hinzugezogen werden“[235]. Beispielsweise sind viele Selbstbauinstrumente auch in Zielsetzung und Gebrauch als sinnverwandt anzusehen. Die Orff-Instrumente finden nicht nur im reinen Instrumentalspiel, sondern auch im

[231] Ebd., S. 219.
[232] L. Gersdorf: Das Studio 49 und die Orff-Instrumente. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 18, 12 / 1976, S. 16.
[233] Ebd., S. 17.
[234] L. Hawelka: Elementare Musikerziehung. In: W. Heise(Hrsg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, 1950, S. 251.
[235] S. Helms / R. Schneider / R. Weber: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel, 1994. S. 213.

Improvisieren und bewussten Gestalten von Musik, in der Liedbegleitung, in der Erschließung musiktheoretischen Wissens, in der Bewegungs- und Tanzbegleitung Verwendung[236]. Über die Wirkung des Orff-Instrumentariums schreibt Hawelka: „Durch verschiedene Zusammenstellung der einzelnen Instrumentengruppen wird dem musikalischen Ausdrucksvermögen eine vielseitige und breite Basis geschaffen. Sowohl im stark Rhythmisch-Geräuschhaften, wie im Klanglich-Differenzierten als auch im Melodisch-Tonlichen kann die Erlebnisstärke und Vorstellungskraft des Kindes Ausdruck suchen und finden.“[237]

Im „Neuen Lexikon der Musikpädagogik“ wird das Orff-Instrumentarium als sehr schätzenswert bezeichnet, da es „auf die Möglichkeiten des elementaren Musizierens verweist, sich aus der Improvisation, aus spontan erfassbaren, aus spielerisch differenzierbaren und kombinierbaren Motiven entwickelt“. Außerdem stellt es „für die rhythmische, melodische, harmonische, dynamische und klangliche Formung klanglich ausgeprägte Instrumente zur Verfügung, die schon bei spontanem Gebrauch einen vielfältigen musikalischen Ausdruck und Eindruck ermöglichen, ebenso aber der technisch-künstlerischen Übung offen stehen.“[238]

Das Orff-Instrumentarium kann nicht nur erste musikalische Begeisterung befriedigen, sondern auch kunstvolle Handhabung und künstlerische Steigerung ermöglichen[239]. Außerdem kann es in allen Bereichen der Musikpädagogik eingesetzt werden, vor allem hat es sich als unentbehrliches Lernmittel in der elementaren Musikerziehung

---

[236] L. Hawelka: Elementare Musikerziehung. In: W. Heise(Hrsg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, 1950, S. 251.
[237] Ebd., S. 213.
[238] S. Helms / R. Schneider / R. Weber, a. a. O., S. 213.
[239] K. Sydow: Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik. In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973, S. 276.

durchgesetzt. Es wird auch für Kinder und im Bereich der Sozial- und Heilpädagogik als sinnvoll erachtet[240], d. h. es eignet sich auch für behinderte Kinder, da die für jeden leicht spielbaren Instrumente der Heilpädagogik sehr entgegenkommen[241]. Die Musiktherapie legt heutzutage großen Wert auf das Eigenmusizieren. Der Patient wird nicht nur durch passives Anhören, sondern auch durch aktive Betätigung einbezogen. Dies trägt dazu bei, dass der Patient stärker in seiner Konzentrationsfähigkeit unterstützt und in eine Gemeinschaft eingegliedert werden kann[242]. Es kann festgestellt werden, dass die auf das Instrumentarium gestützte pädagogische Idee Orffs bis heute in vielen Bereichen, wie beispielsweise Musikerziehung und Musiktherapie, entscheidende Bedeutung gewonnen hat.

2. 1. 4. Das Orff-Institut

1961 wurden die Seminare und die Zentralstelle für das Orff-Schulwerk an der Akademie „Mozarteum“ in Salzburg eingerichtet. Orff übernahm die Leitung zusammen mit Gunild Keetman[243]. Auf Grund der ständig zunehmenden Schülerzahl und der Raumnot wurde das Orff-Institut im selben Jahr durch Unterstützung des österreichischen Unterrichtsministeriums gegründet[244]. Die Aufgabe des Orff-Instituts war, in der Aus- und Fortbildung von Lehrern und Erziehern in Didaktik und Lehrpraxis eine musikalische und tänzerische Grundausbildung zu fördern.[245] Orff

---

[240] H. Regner: Auf einer grünen Insel im blauen Meer. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung – 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987, S. 41.
[241] Vgl. A. Liess, a. a. O., S. 185.
[242] Ebd., S. 185.
[243] Vgl. C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 243.
[244] Vgl. ebd., S. 243.
[245] Vgl. H.Hopf / W. Heise / S. Helms: Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg, 1984, S. 213.

schreibt: „Die Ausbildung im Seminar soll die Studierenden befähigen, die Mittel und Methoden der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne des Schulwerks in Kindergarten und Vorschule, in allgemeinen und weiterbildenden Schulen, in der musikalischen, musik- und bewegungspädagogischen Fachbildung sowie in der Sozial- und Heilpädagogik fachgerecht anzuwenden.“[246]

Viele Lehrkräfte des Instituts wurden häufig zu Schulwerk-Kursen in alle Welt geschickt. Auch waren am Institut ausländische Lehrkräfte angestellt. Orff war der Meinung, dass die Arbeit durch diesen fruchtbaren Austausch ständig neue Impulse und Akzente erhalten konnte[247]. Heute ist das Orff-Institut eine Abteilung für Musik- und Bewegungserziehung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum Salzburg[248].

[246] C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 249.
[247] Vgl. ebd., S. 250.
[248] Vgl. U. E. Jungmair, 1992, a. a. O., S. 125.

2. 2. Die Entwicklungsgeschichte der musikpädagogischen Konzeption Orffs in Taiwan

2. 2. 1. Hintergründe der Verbreitung ausländischer musikpädagogischer Konzeptionen in Taiwan

Wenn man auf die vergangenen 50 Jahre zurückblickt und die Gegenwart beobachtet, wird verständlich, was alles in diesem Zeitraum in Taiwan geleistet worden ist. Was die Musikerziehung betrifft, so rangierte der Musikunterricht in der Schule früher immer hinter anderen Fächern und wurde nur als „Singunterricht“ betrachtet. Heutzutage wird der Musikunterricht in der Schule viel stärker berücksichtigt und mit vielfältigen Lerninhalten erteilt. Darüber hinaus sorgten und sorgen die zunehmenden Kontakte mit anderen Ländern für Begegnungen mit neuen musikpädagogischen Konzeptionen. Im Folgenden werden zunächst die Hintergründe der Verbreitung musikpädagogischer Konzeptionen aus dem Ausland in Taiwan erläutert.

2. 2. 1. 1. Die großen ökonomischen Fortschritte der letzten 30 Jahre

In den vergangenen 30 Jahren hat Taiwan international beachtete ökonomische Fortschritte gemacht. Das jährliche Wirtschaftswachstum lag in diesem Zeitraum durchschnittlich bei 9,1%. Nach der Aufhebung des Ausnahmezustands und dem Beginn der Pressefreiheit im Jahre 1987 wurde mit Zuwächsen von 11,9% ein Höhepunkt erreicht[249]. Außerdem ist Taiwan zu einem der wichtigsten Handelsplätze der Welt aufgestiegen. Im Jahre 1992 rangierte Taiwan international auf dem 14. Platz

[249] Vgl. P. T. Peng, a. a. O., S. 68.

aller Handelsnationen[250]. Im Jahre 1951 lag das durchschnittliche Jahreseinkommen pro Kopf nur bei 50 US-Dollar. 1990 war es schon auf rund 8000 US-Dollar angestiegen[251]. Das Bruttosozialprodukt wuchs von 1,2 Mrd. US-Dollar im Jahre 1951 auf 220 Mrd. US-Dollar im Jahre 1993 [252]. Gemessen am Pro-Kopf-Bruttosozialprodukt lag Taiwan im Jahre 1994 weltweit auf dem 31. Platz[253]. Diese statistischen Angaben veranschaulichen die großen wirtschaftlichen Fortschritte in Taiwan.

Hsu stellt fest, dass „das hohe Wirtschaftsniveau auf Taiwan auf eine kompetentere Wirtschaftspolitik und auf fundiertere Wirtschaftsprogramme schließen lässt.“[254] Laut Ping „leistete der Konfuzianismus, in dem Gehorsam gegenüber der Obrigkeit, Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft und der Wille, hart zu arbeiten, hervorgehoben werden, als geistiger Hintergrund der wirtschaftlichen Entwicklung Taiwans gute Dienste.“[255] Außerdem trug die USA-Hilfe zur Stabilisierung der Nachkriegswirtschaft Taiwans wesentlich bei[256]. Der höhere Lebensstandard und eine stärkere soziale Gleichberechtigung führten zu gesellschaftlichen Veränderungen in Taiwan, sowohl in materieller als auch in geistiger Hinsicht. Nach und nach verschob sich vor allem der Privatkonsum strukturell von den Ausgaben für Lebensbedarf hin zur Freizeitgestaltung[257]. Unter diesem Einfluss begannen die Taiwanesen, sich ihrer

---

[250] Ebd., S. 68.
[251] Vgl. T. Trampedach, a. a. O., S. 67.
[252] Vgl. P. T. Peng, a. a. O., S. 68.
[253] Vgl. M. Näth: Die Bundesrepublik Deutschland und Taiwan: Eine entwicklungsbedürftige Beziehung? In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan and er Schwelle zum 21. Jahrhundert-Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996. S. 187.
[254] K. C. Hsu: Die Übertragbarkeit des westdeutschen Berufsbildungssystems auf Taiwan. Dissertation, Freie Universität Berlin, 1988. S. 25-26.
[255] Vgl. P. T. Peng, a. a. O., S. 72.
[256] Ebd., S. 70.
[257] K. C. Hsu, a. a. O., S. 33.

Lebensbedingungen bewusst zu werden und sie zu verändern.

Herrschte während ihrer eigenen Kindheit noch ein Mangel an qualifizierter Schulbildung, so haben die Eltern in Taiwan heute auf Grund der verbesserten materiellen Lebensbedingungen die Möglichkeit, in die Zukunft ihrer Kinder zu investieren. Sie legen daher ihr Geld gerne in erzieherischen Vorhaben für ihre Kinder an. Nach den statistischen Angaben der Regierung hatten nur 68,58% der schulpflichtigen Kinder im Jahre 1951 eine Grundschule besucht. Im Jahre 1996 waren es schon 99,65%[258]. Und dank der Abschaffung der strengen Aufnahmeprüfung für Mittelschulen im Jahre 1968 gelang es immer mehr Grundschulkindern, weiterführende Schulen zu besuchen. Im Jahre 1996 gingen schon 98,89% der Grundschulkinder weiter auf die Mittelschule[259].

An der Schule wird das Fach Musik als allgemeines Lehrfach den allgemeinen Lehrfächern gleichgestellt und in verstärktem Maße gepflegt. Außer dem Musikunterricht in den öffentlichen Schulen spielen die Massenkommunikationsmittel, der Rundfunk, das Fernsehen und die Presse, für die Verbreitung musikalischer Kenntnisse eine bedeutende Rolle. Dadurch können sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder ausländische Musik kennen lernen. Der zunehmende Kontakt zu anderen Kulturen gibt den Taiwanesen neue Impulse, so dass sich östliche und westliche Gedanken ergänzen konnten[260]. Sowohl einheimische als auch ausländische Musik finden großes Interesse bei der taiwanesischen Bevölkerung.

---

[258] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan: Statistiken zum Bildungswesen. Taipei, 2001. In: Online: http://www.edu.tw/.
[259] Vgl. ebd. 2001.
[260] K. C. Hsu, a. a. O., S. 15.

Man kann wohl feststellen, dass die Musik in Taiwan heute einen wichtigen Platz im öffentlichen Leben einnimmt.

Um die Lehrerfortbildung zu unterstützen, wurden von vielen Institutionen und Verbänden Kurse aus allen Themenkreisen der Erziehung angeboten, dazu zählen auch Kurse für die Musikerziehung. Sie richten sich an Lehrer der allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen, an Erzieher in Kindergärten und an alle Interessierten. Durch diese Kurse haben die Teilnehmer die Gelegenheit, viele neuartige und interessante musikpädagogische Konzeptionen kennen zu lernen.

In den letzten 30 Jahren entwickelten sich private Musikschulen in Taiwan zu einen wichtigen Träger der Musikerziehung. Die Eltern sind heute von der Wichtigkeit der musikalischen Erziehung und Betreuung ihrer Kinder überzeugt. Sie wünschen sich, dass ihre Kinder eine bessere und früher einsetzende musikalische Ausbildung bekommen als sie selbst. Mit der Verbesserung der Lebensbedingungen können viele Eltern es sich leisten, sich um die musikalische Förderung ihrer Kinder zu kümmern. Die zunehmende Nachfrage nach musikalischer Bildung für Kinder und Jugendliche hatte den Aufbau zahlreicher privater Musikschulen zur Folge.

Private Musikschulen werden dem Bereich der außerschulischen musikalischen Bildung zugeordnet und ergänzen das institutionelle Angebot des übrigen Bildungswesens [261] . Sie bieten Kindern und Jugendlichen eine intensivere musikalische Bildung und sind im wesentlichen auf die Förderung des individuellen

[261] Vgl. B. Tetzner: Tanzerziehung in der Musikschule. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 19, 06 / 1977, S. 9.

Instrumentalspiels und der gruppenweise durchgeführten musikalischen Grundausbildung ausgerichtet. In der Musikschule lernen viele Kinder und Jugendliche ein Instrument zu spielen. Da viele Eltern sich für ihren Nachwuchs eine Musikerkarriere wünschen, werden die Kinder von Eltern und Lehrern unter hohen Leistungsdruck gesetzt und sind oft überfordert. Außer dem instrumentalen Einzelunterricht nehmen viele Kinder schon seit dem Kindergartenalter an Kursen in privaten Musikschulen teil, in denen sie lernen, Lieder zu singen und mit rhythmischen Instrumenten zu musizieren. Darüber hinaus werden ihnen musikalische Grundbegriffe vermittelt. In einer Gruppe von zehn bis zwanzig Kindern gleicher Altersstufe werden die Kinder normalerweise ein oder zwei Mal wöchentlich auf spielerische Art in die Musik eingeführt. Im Unterricht werden häufig Bewegung und Musik integriert, meistens in improvisatorischen Aktionen. Um möglichst mehrere Schüler am Unterricht teilnehmen zu lassen, bemühen sich die Lehrer, neue musikpädagogische Konzeptionen in ihren Unterricht einzubeziehen. Durch ausländische Konzeptionen erfreuen sich daher eines großen Interesses und werden verstärkt praktiziert. Unter allen ausländischen Konzeptionen sind das Orff-Instrumentarium durch die Konzeption Orffs, die relative Solmisation mit Hilfe von Handzeichen durch die Konzeption Kodálys und die Rhythmik nach der Konzeption Jaques-Dalcrozes besonders beliebt.

2. 2. 1. 2. Die Bemühungen der an ausländischen musikpädagogischen Konzeptionen interessierten Musikpädagogen

Die politischen Veränderungen in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ermöglichten eine fortschrittliche Bildungspolitik in Taiwan. Um den Fortschritt seines Landes zu

forcieren, stellte der damalige Präsident Chiang Ching-Kuo 1978 ein neues Kabinett vor. Viele hochqualifizierte Fachleute wurden von seiner Regierung zur Mitarbeit herangezogen[262]. Sie forderten mehr Demokratie sowohl im politischen System als auch im Erziehungswesen. Viele von ihnen waren im westlichen Ausland ausgebildet worden. Auf ihre Veranlassung hin wurden viele Studenten ins Ausland geschickt, um dort eine wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten. An erster Stelle standen die USA (90% der Studenten), gefolgt von Japan, Deutschland, Kanada und Frankreich[263]. Diese Studenten bekamen finanzielle Unterstützung vom Staat und waren verpflichtet, nach der Beendigung ihres Studiums im Ausland wieder in ihr Heimatland Taiwan zurückzukehren. Während ihres Studienaufenthalts im Ausland haben die taiwanesischen Studenten in vielen Bereichen neue Ideen aufgenommen. Studenten, die z. B. Musikpädagogik studierten, haben während ihres Aufenthalts im Ausland gesehen, dass die Durchsetzung einiger musikpädagogischer Konzeptionen die Musikerziehung in vielen Erdteilen entscheidend beeinflusst hat. Nach ihrer Rückkehr berichteten sie über das Niveau und die Vorteile der Musikerziehung in anderen Ländern. Einige davon befassten sich intensiv mit den ausländischen musikpädagogischen Konzeptionen, und in vielen Artikeln brachten sie die Auseinandersetzung damit in Gang. Sie bemühten sich, mit der Verbreitung ausländischer musikpädagogischer Konzeptionen den Fachdiskussionen in Taiwan neue Impulse zu geben.

Unter diesem Einfluss begannen die taiwanesischen Musikpädagogen, sich immer stärker für die ausländischen musikpädagogischen Konzeptionen zu interessieren. Sie sahen in der Verwendung dieser Konzeptionen eine neue Chance zur Förderung und

[262] Vgl. J. Fu, a. a. O., S. 17.
[263] Vgl. P. T Peng, a. a. O., S. 150.

Belebung der taiwanesischen Musikerziehung. Sie nahmen an Kursen und Lehrdemonstrationen für die Unterrichtspraxis teil und erhielten viele neue Ideen für die Gestaltung ihres Unterrichts. Einige engagierte Lehrer nahmen sogar an Kursen für spezielle musikpädagogische Konzeptionen im Ausland teil. Nach ihrer Rückkehr veranstalteten sie Programme und Seminare, in denen sie das Gelernte an interessierte Musiklehrer weitergaben. Auch die musikpädagogische Literatur Taiwans begann, sich mit den ausländischen Konzeptionen auseinander zu setzen. Zudem wurde in der Praxis mit diesen neuen musikpädagogischen Konzepten experimentiert. Die Ergebnisse dieser Experimente sind in zahlreichen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften dokumentiert. Dadurch wurden viele Musiklehrer auf die ausländischen musikpädagogischen Konzeptionen aufmerksam gemacht und übernahmen die neuen Komponenten für ihren Musikunterricht.

2. 2. 2. Die Entwicklung der musikpädagogischen Konzeption Orffs in Taiwan

In Taiwan werden alle ausländischen musikpädagogischen Konzeptionen nach ihren Erfindern benannt. So sind auch die Ideen Orffs in Taiwan unter dem Namen „Orff-Konzeption“ bekannt. Im Folgenden werden die wichtigsten Personen vorgestellt, welche die Konzeption Orffs in Taiwan eingeführt und verbreitet haben.

2. 2. 2. 1. Anfangsprozess

Que Liao war die erste taiwanesische Musikpädagogin, die ihre Ausbildung am Orff-Institut in Salzburg bekam. 1967 kehrte sie nach Taiwan zurück und war als

Dozentin an der Staatlichen Pädagogischen Universität Taiwans tätig[264]. Sie glaubte, dass zur Verwirklichung der musikpädagogischen Ideen Orffs in Taiwan das Niveau der Lehrerausbildung angehoben werden müsse[265]. Für ihren Unterricht übernahm sie die Konzeption Orffs und erprobte das Orff-Schulwerk an verschiedenen Erziehungseinrichtungen. Mit der Konzeption Orffs wollte sie taiwanesische Schüler und Lehrer begeistern und Freude an der Musik wecken. Einige ihrer Studenten interessierten sich eingehender dafür und beschäftigten sich später als Lehrer damit in den öffentlichen Schulen oder in privaten Musikschulen, wie z. B. die Leiterin des „Taipei Genesis Chamber Orchestra“, Qing-Mei Lee[266]. Auch Lee ist eine Absolventin des Orff-Instituts in Salzburg und beschäftigt sich seit ihrem Studium intensiv mit der Konzeption Orffs. Ihr Ensemble verwendet auch das Orff-Instrumentarium.

Nachdem der belgische Missionar Alophonse Souren im Jahre 1969 sein Studium am Institut Lemanien Louvain abgeschlossen hatte, kam er nach Taiwan. In seiner Heimat hatte er an Seminaren und Kursen über Orffs Konzeption teilgenommen. Er veranstaltete im Jahre 1969 das erste Orff-Seminar an der Fachhochschule Shi-Jian in Taipei, zu welchem er den bekannten belgischen Orff-Experten Prof. Jos Wuytack nach Taiwan einlud. Das Programm dieses Seminars umfasste Vorträge über die Konzeption Orffs und Lehrdemonstrationen mit Erläuterungen.[267]. Im selben Jahr gründete er mit Hilfe der Lehrerin Hui-Ling Chen das „Zentrum zur Verbreitung der Konzeption Orffs“ an der privaten Grundschule Kuang Jen in Taipei[268]. Er übersetzte das Orff-Schulwerk „Musik für Kinder“ ins Chinesische. Was die Texte der Lieder

---

[264] Vgl. Q. Liao: Eine Untersuchung der Konzeption Orffs aus pädagogischer Sicht. In: Mittelschulerziehung, 08/1995, Taipei, S. 69.
[265] Ebd., S. 70.
[266] Ebd., S. 69.
[267] Vgl. P. M. Lee: Eine Untersuchung zur Verwendungsmöglichkeiten der Konzeption Orffs in Taiwan. Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit. 1992, S. 28.
[268] Vgl. ebd., S. 28.

betrifft, schrieb er sie mit Hilfe seiner taiwanesischen Assistenten im chinesischen Stil nach oder um[269]. Für das Ensemblespiel führte er einige instrumentale Stücke aus dem Schulwerk als Lehrstoff ein.

Solange Alophonse Souren auf dem Gebiet der Musikerziehung aktiv war, versuchte er, lebendigere Lehrmethoden zu entwickeln. Ein schöpferischer Musikunterricht lag ihm immer am Herzen. Die Erfolge nach großen anfänglichen Schwierigkeiten machten die Wichtigkeit dieser Bemühungen deutlich. Sein auf der Basis der Konzeption Orffs durchgeführter Unterricht erwies sich als sehr erfolgreich. Seine Schüler erreichten ein hohes musikalisches Niveau. Sourens Arbeit an der privaten Grundschule Kuang Jen brachte im musizierenden Bereich neue Aktivitäten. So gaben seine Schüler z. B. öffentliche Konzerte. Im Jahre 1980 kehrte er in seine Heimat zurück.

In den folgenden Jahren reisten mehrere taiwanesische Studenten nach Salzburg. Sie nahmen an Sommerkursen teil oder besuchten Seminare, um die Grundlagen der Konzeption Orffs zu studieren und zu versuchen, die Ideen und Materialien der Konzeption Orffs in ihre eigene Kultur zu integrieren. Nach ihrer Rückkehr arbeiteten sie auf der Grundlage der Konzeption Orffs. Sie waren in verschiedenen Schulformen tätig und verwendeten in ihrer Arbeit die Ideen und Materialien des Orff-Schulwerks. In den meisten Fällen bedeutete dies den Versuch, in ihrem Unterricht das Orff-Instrumentarium und die rhythmischen Übungen aus dem Orff-Schulwerk durchzuführen.[270]

---

[269] Vgl. Q. Liao, a. a. O., S. 69.
[270] Vgl. H. Z. Chen: Orff und Yamaha: Die Umsetzung zweier Konzeptionen in der Gegenwart – ein

Vom 1. bis 13. August 1983 wurden zum ersten Mal drei Lehrkräfte vom Orff-Institut in Salzburg eingeladen, einen Orff-Schulwerk-Kurs in Taiwan durchzuführen. Dieser Kurs wurde vom „Center for Music and Art“ in Taipei mit dem Ziel veranstaltet, in die Grundlagen und Praxis der Konzeption Orffs einzuführen. Teilnehmer des Kurses waren Kindergärtnerinnen, Grundschullehrer und deren Ausbilder. Singen, Tanzen, Ensemblespiel, Improvisation, Blockflöte und Musikhören wurden als Lerninhalte angeboten. Schwerpunkte dieses Kurses waren Bewegung und Tanz. Die Arbeitsweise war zwar für die meisten Telnehmer neu und schwierig, trotzdem hatte dieser Kurs ein großes Interesse an der musikpädagogischen Konzeption Orffs deutlich werden lassen. Über diesen Kurs schrieb Barbara Haselbach einen Bericht in “Orff Schulwerk Information, Band 32“[271].

In den letzten 30 Jahren gab es im Hörfunk und Fernsehen immer mehr Programme, die einen Bezug zur Musikerziehung hatten. Neben den allgemeinen Musiksendungen fanden sich auch besondere Programme mit erzieherischem Charakter für Kinder und Jugendliche. Sie nahmen einen wichtigen Platz in der öffentlichen Musikerziehung ein. 1988 wurde das musikerzieherisch ausgerichtete Fernsehprogramm „Die kleine Gurke“ gesendet. Die Moderatorin Qing-Mei Lee war eine Absolventin des Orff-Instituts in Salzburg und Leiterin des „Taipei Genesis Chamber Orchestra“. Lee beschäftigte sich seit langem mit den Ideen Orffs und hoffte, dass sie die Aufmerksamkeit der Zuschauer auf die Konzeption Orffs lenken konnte. In der Sendung wurde gezeigt, wie mit den Orff-Instrumenten sinnvoll musiziert werden

---

Vergleich. Universität Wen-Hua, Magisterarbeit. 1997, S. 142-144.

[271] Vgl. B. Haselbach: Reflexionen über eine Taiwan-Reise. In: Orff Schulwerk Informationen. B. 32, 12/1983, S. 21-22.

konnte. Das Programm war für Kinder gedacht und wurde wöchentlich ein Mal von zwei Sendern übertragen[272]. Das Hauptziel dieser Sendung bestand darin, das Interesse der Kinder für Musik zu wecken und in die musikerzieherischen Möglichkeiten der Konzeption Orffs einzuführen. Später wurden mehrere Programme vom Hörfunk und Fernsehen gesendet, die neben anderen auch die Konzeption Orffs zum Inhalt hatten. Dadurch wurde die Konzeption Orffs einem breiten Publikum bekannt.

2. 2. 2. 2. Gründung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft

Als Resultat eines verstärkten Interesses der Öffentlichkeit wurde die Orff-Schulwerk-Gesellschaft im Jahre 1992 in Taipei gegründet[273]. Sie ist die wichtigste Organisation für die Verbreitung der Konzeption Orffs. Hui-Ling Chen wurde zu ihrer Präsidentin gewählt. Sie ist eine bekannte Musikpädagogin in der gegenwärtigen taiwanesischen Schulmusikerziehung. In der Orff-Schulwerk-Gesellschaft ist sie in leitender und lehrender Funktion tätig und gilt als authentische Vertreterin der Konzeption Orffs. Ihr Einsatz für eine frühe und umfassende Musikerziehung trägt zur Verbesserung des Niveaus der Schulmusik in Taiwan bei. Während des Aufenthalts von Alophonse Souren in Taiwan war Chen als seine Assistentin tätig. In ihrer beruflichen Arbeit beschäftigte sich Chen seit 1972 intensiv mit der Konzeption Orffs[274]. Die Begegnung mit der Konzeption Orffs war ein großes Erlebnis für sie. In einem Aufsatz schlägt sie vor: „Wer eine interessante

[272] Vgl. Y. H. Lee: Die Konzeption Orffs in Taiwan. In Jahrbuch der Orff-Gesellschaft. Taipei, 1994, S. 2.
[273] Vgl. ebd., S. 3.
[274] Vgl. H. L. Chen: Die wachsende kleine Note. Taipei, 1990, S. 178.

Unterrichtsgestaltung planen will, suche sich Rat bei Orff.“[275] Für den Unterricht erstellte sie eine schulpraktische Aufbereitung von chinesischen Liedern und instrumentalen Stücken, die für Orff-Instrumente besonders geeignet sind. Die Erfahrungen, die Chen in ihrer Arbeit machte, ermutigten sie zu der Forderung, die Konzeption Orffs auch an öffentlichen Schulen einzuführen. Sie hielt Vorträge in der Lehrerfortbildung, in der die Entstehungsgeschichte, die Inhalte und die Lehrmethode der Konzeption Orffs dargestellt wurden. Ebenso war sie überzeugt, dass die Konzeption Orffs auch einen großen Beitrag zur Erziehung und Förderung behinderter Kinder leisten kann. In einigen Sonderschulen bezog sie bei der Arbeit mit verschiedenartig behinderten Kindern die Konzeption Orffs in ihren Unterricht ein[276].

Heute hat die Orff-Schulwerk-Gesellschaft über 300 Mitglieder. Viele davon sind Experten in den Bereichen Musik, Pädagogik, Theater und Medizin. Die Konzeption Orffs den heutigen Verhältnissen entsprechend umzuarbeiten und anzupassen, sehen die Mitglieder als die wichtigste Aufgabe an. Die Versammlung der Orff-Schulwerk-Gesellschaft findet regelmäßig statt. Einige engagierte Mitglieder treffen sich häufig, um ihre Erfahrungen mit der Konzeption Orffs und ihre Wünsche für ihre künftige Arbeit auszutauschen. Die Inhalte der Versammlungen werden protokolliert und veröffentlicht. Diese Veröffentlichungen verfolgen das Ziel, Informationen über die theoretische Dokumentation und praktische Erfahrungen zu sammeln.

---

[275] Vgl. ebd., S. 183.
[276] Vgl. P. D. Sun: Vorwort zum Buch „Die wachsende kleine Note“. In : H. L. Chen: Die wachsende kleine Note. Taipei, 1990, S. 2.

In Taiwans Fachpublikationen veröffentlichen Musikpädagogen regelmäßig Theoriebeiträge und Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis mit der Konzeption Orffs. Außerdem wurden einige Schriften Orffs und anderer ausländischer Musikpädagogen, die sich mit Konzeption Orffs beschäftigten, ins Chinesische übersetzt. Diese Veröffentlichungen trugen dazu bei, dass die musikpädagogischen Ideen Orffs in Taiwan aufgegriffen und verbreitet wurden. Auch wurden Lehrerfortbildungskurse durchgeführt, die die Arbeit mit der Konzeption Orffs in der Grundschule behandelten. Theoretische und praktische Lerninhalte wurden ausgewogen angeboten. Diese Kurse fanden ein positives Echo und führten zu einem größeren Interesse an der Konzeption Orffs.

2. 2. 2. 3. Bevorzugung der privaten Musikschulen

In der musikpädagogischen Diskussion in Taiwan wird der Konzeption Orffs immer stärkere Beachtung geschenkt. Besonders wird die Konzeption Orffs von den privaten Musikschulen bevorzugt. In vielen privaten Musikschulen wird das Orff-Instrumentarium angeboten und im Unterricht eingesetzt. Auf der Basis der Konzeption Orffs lernen die Kinder in den privaten Musikschulen in Gruppen. Sowohl die Kreativität der Kinder wie auch die gemeinschaftliche Beschäftigung wird betont.

Die erste private Musikschule auf der Basis der Konzeption Orffs wurde im Jahre 1975 von Rong-De Lin in Tainan gegründet[277]. Bis heute wurden über zehn

[277] Vgl. P. M. Lee, a. a. O., S. 29.

Zweigschulen von ihm und von seinen Mitarbeitern in ganz Taiwan eingerichtet. Lin ist ein bekannter Musikpädagoge, der an der Musikhochschule Stuttgart studiert hat und sich seit langem mit der Konzeption Orffs beschäftigt. Er sieht es als seine Aufgabe an, die Anregungen der musikpädagogischen Impulse von Orff aufzunehmen. Die Zahl der Teilnehmer an seinen Seminaren steigt mit jedem Jahr. Anfänglich galten seine Seminare nur der Einführung der Konzeption Orffs. Später veranstaltete er auch Lehrdemonstrationen für die Unterrichtspraxis an verschiedenen Orten. In seinen Seminaren zeigte er, wie man Material des Orff-Schulwerks verwenden kann. Für die Lehrpraxis schrieb er viele Bücher mit praktischen Anleitungen. Diese Bücher zielen darauf, den Lehrern Hinweise, Kommentare, Erfahrungen und Anregungen für den Musikunterricht nach der Konzeption Orffs zu vermitteln. Er stellte auch eine praktische Aufbereitung von Kinderliedern, Volksliedern und instrumentalen Stücken zusammen, die er als Lehrbücher in seinen eigenen Musikschulen benutzte[278]. Alle Lehrkräfte in seinen Musikschulen müssen vor Aufnahme ihrer Arbeit einen dreimonatigen Kurs absolvieren[279]. Diese Ausbildung wird von engagierten taiwanesischen und ausländischen Musikpädagogen betreut. Die Kursarbeit umfasst im wesentlichen die Lehrpraxis der Konzeption Orffs wie rhythmische Übungen, Instrumentaltechnik auf den Orff-Instrumenten, Musik und Bewegung, vokale und instrumentale Improvisation usw. Die künftigen Lehrkräfte in seinen Musikschulen bemühen sich nicht nur um Lehrqualifikationen, sondern setzen sich auch mit den musikpädagogischen Ideen Orffs auseinander.

Die vielen nach ihm benannten Unterrichtseinrichtungen in den privaten Musikschulen zeigen, dass Orff mit seiner musikpädagogischen Konzeption großen

[278] Vgl. ebd., S. 32.
[279] Vgl. ebd., S. 32.

Anklang gefunden hat. Die Unterrichtsgestaltung ist zwar unterschiedlich, aber die Lerninhalte sind identisch: Sprechübung, Verbindung von Musik und Bewegung, Singen, Instrumentalspiel und Improvisation. Auf Grund des großen Bedarfs an kindgemäßen Instrumenten wurden die Orff-Instrumente anfänglich aus Deutschland importiert[280]. Da die Einfuhr der Instrumente aus Deutschland zu teuer war, begannen einige taiwanesischen Firmen später, die Orff-Instrumente nachzubauen. Leider lässt der Klang der von den taiwanesischen Firmen gebauten Orff-Instrumente etwas zu wünschen übrig.

Da Orffs Konzeption großen Anklang in vielen privaten Musikschulen fand, erregte dieser Erfolg das Interesse der an den öffentlichen Schulen tätigen Lehrer. Sie wollten die Konzeption Orffs auch in ihren Unterricht einbeziehen. Seit einigen Jahren werden in einigen pädagogischen Hochschulen Seminare auf der Basis der Konzeption Orffs angeboten. Die zukünftigen Lehrer haben daher die Möglichkeit, sich mit den entsprechenden didaktischen Erfordernissen zu beschäftigen. Außerdem gibt es Forschungsliteratur, die sich mit der Einführung der Konzeption Orffs in den öffentlichen Schulen beschäftigt. In den pädagogischen Zeitschriften findet man inzwischen zahlreiche Erfahrungsberichte aus der Unterrichtspraxis, der die Konzeption Orffs zugrunde liegt. Das dritte Kapitel wird sich daher mit den Verwendungsmöglichkeiten der musikpädagogischen Konzeption Orffs für taiwanesische Grundschulkinder unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Situation der Grundschulmusikerziehung auseinander setzen.

[280] Vgl. P. M. Lee, a. a. O., S. 29.

3. Die Konzeption Orffs in der taiwanesischen Grundschule

3. 1. Die gegenwärtige Situation des Faches Musik in der taiwanesischen Grundschule

Der erste Teil des dritten Kapitels wird sich mit der gegenwärtigen Situation im Fach Musik in der Grundschule beschäftigen. Um die Grundlagen der heutigen taiwanesischen Grundschulmusikerziehung deutlich zu machen, werden der gegenwärtige Lehrplan, das Musik-Lehrbuch und die Praxis des Musikunterrichts dargestellt. Ziel ist dabei, die Verbindung zwischen der konzeptionellen Gestaltung des Lehrplans und der Praxis des Musikunterrichts zu untersuchen.

3. 1. 1. Der Lehrplan für den Musikunterricht

Der Lehrplan für den Musikunterricht ist für die öffentlichen Schulen verbindlich. Der gegenwärtige Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule zielt auf eine grundlegende Neuorientierung des Musikunterrichts[281]. In dem folgenden Abschnitt werden die Grundzüge dieses Lehrplans für Musikunterricht aufgezeigt. Darüber hinaus werden die Unterschiede und auch die Gemeinsamkeiten zwischen den gegenwärtigen Lehrplänen und ihren Vorgängern verdeutlicht.

3. 1. 1. 1. Entstehung des Lehrplans

[281] Vgl. C. T. Qiu: Die Untersuchung des vom Erziehungsministerium im Jahre 1993 veröffentlichten Lehrplans für Musikunterricht in der Grundschule. In: Volkserziehung, 06/1994, S. 41.

In Taiwan werden die Lehrpläne für alle Fächer der Grundschule auf Weisung des Staates erstellt und vom Erziehungsministerium erlassen und revidiert. Die Lehrplankommission ist damit beauftragt, diese Aufgabe zu erfüllen. Über die Zusammensetzung der Lehrplankommission entscheiden das Erziehungsministerium. Zur Mitarbeit werden erfahrene Fachlehrer und Dozenten für Erziehungswissenschaft eingeladen.

Der gegenwärtige Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule ist für die erste bis sechste Klasse gültig. Um eine objektive Beurteilung des Lehrplans zu gewinnen, führen einige Hochschulen für Lehrerausbildung im Auftrag des Erziehungsministeriums eine Untersuchung durch. Die Ergebnisse werden bei der Beurteilung der Durchführbarkeit des Lehrplans herangezogen und dienen der Revision des Lehrplans[282].

3. 1. 1. 2. Der gegenwärtige Lehrplan

Ab 1990 beschäftigte sich das Erziehungsministerium mit der Revision des Lehrplans für die Schule. Dabei wurde eine Diskussion über neue Zielsetzungen, Lehrinhalte und Lehrmethoden geführt. Ein neuer Lehrplan wurde ab 1991 von der Lehrplankommission erarbeitet. Im Jahre 1993 wurde er vom Erziehungsministerium veröffentlicht und trat vom Schuljahr 1996 an in Kraft[283]. Der gegenwärtige Lehrplan für alle sechs Jahrgangstufen der Grundschule geht von sechs Lernbereichen aus. In seiner formalen Anlage ist der Lehrplan durch folgende Komplexe gekennzeichnet:

[282] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 171.
[283] Vgl. C. T. Qiu, a. a. O., S. 35.

Allgemeine didaktische Überlegungen zum Fach, Benennung der Hauptlernziele und nach Jahrgangstufen geordnete Teillernziele, nach Lernbereichen geordnete Lerninhalte, Unterrichtszeitbedarf, Beschreibung und Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassenstufen[284].

Die Hauptlernziele sind nach drei Grundaspekten gegliedert, in musische, persönliche und gesellschaftliche Bereiche, die mit erzieherischen Zielen in Zusammenhang stehen. Im Lehrplan sind fünf Hauptlernziele formuliert: „1. Das Interesse und die Fähigkeiten der Kinder zum Lernen, Verstehen und Ausdrücken von Musik zu fördern. 2. Die Kinder zum Kennenlernen, Verstehen und Erlernen der traditionellen Musik zu führen. 3. Das Interesse an Musik, die aktive musikalische Betätigung der Kinder zu fördern. 4. Die Intelligenz, das ästhetische Empfinden und die Lebenslust der Kinder anzuregen und fröhliche, lebhafte und optimistische Gedanken zu erwecken. 5. Die harmonische Beziehung mit anderen Menschen und das soziale Engagement für andere Menschen zu fördern. Liebe zur Familie, zum Staat und zur Welt zu pflegen.“[285] Die Hauptlernziele des gegenwärtigen Lehrplans haben sich gegenüber den vorangegangenen wenig geändert, aber sie werden durch eine auffallende Akzentuierung ergänzt, nämlich die musikalische Bildung stärker unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklung des Kindes zu sehen. Diese im gegenwärtigen Lehrplan geforderte Neuorientierung wurde Grundlage der offiziellen Musikdidaktik.

Vor 1996 wurde der Musikunterricht in der ersten und der zweiten Klasse gemeinsam

---

[284] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1993. S. 197.
[285] Ebd., S. 197.

mit dem Turnunterricht erteilt. Das Fach wurde „Singen und Spielen“ genannt und vom Klassenlehrer unterrichtet. Gemäß des neuen Lehrplans wurde das Fach „Singen und Spielen“ in zwei Fächer „Musik“ und „Sport“ getrennt.

Neben den Hauptlernzielen ist der Lehrplan jeweils in Teillernziele für die Unterstufe (erste und zweite Klasse), Mittelstufe (dritte und vierte Klasse) und Oberstufe (fünfte und sechste Klasse) unterteilt. Die Teillernziele für den Musikunterricht der unteren Stufen haben die Aufgabe, auf den späteren Musikunterricht vorzubereiten. Die Ordnung der Teilzielangaben erfolgt hauptsächlich nach Lernbereichen. Die Teilzielrichtung des gegenwärtigen Lehrplans beruht zwar auf der Vorstellung des vorherigen Lehrplans, aber in seinen in systematische Aspekte geordneten Teillernzielen unterscheidet sich der neue von den alten Lehrplänen.

Der Teillernzielsetzung entsprechend werden die Inhalte und Methoden in sechs Bereiche unterteilt. Die sechs Lernbereiche sind: Gehörbildung, Notation, Singen, Instrumentalspiel, Musikproduktion und Musikhören. Im Vergleich mit den Lernbereichen des im Jahre 1975 veröffentlichten Lehrplans besteht der entscheidende Unterschied darin, dass sich der Lernbereich des gegenwärtigen Lehrplans in sechs detaillierte Bereiche gliedert, während der des vorigen Lehrplans nur in drei grobe Bereiche eingeteilt war. Im vorherigen Lehrplan wurden die Lernstoffe und Lehrmethoden nur in die Bereiche „Grundübungen“, „Ausdrucksfähigkeit“ und „Hören und Verstehen der Musik“ gegliedert. Dabei wurden Bereiche wie Ton- und Lautbildung, Gehörbildung, Notation, Taktieren und Dirigieren im Bereich „Grundübungen“, Bereiche wie Singen, Instrumentalspiel und musikalische Erfindung im Bereich „Ausdrucksfähigkeit“, Bereiche wie Vokal- und

Instrumentalmusik und Musikgeschichte im Bereich „Hören und Verstehen der Musik“ zusammengefasst[286]. Die Lerninhalte des Lehrplans haben zyklischen Charakter, so dass einige Lerngegenstände in anderen Klassenstufen wieder auftauchen, wiederholt und vertieft werden.

Im Lehrplan wird betont, dass die Methode sich in einer Unterrichtsstunde nicht nur auf einen einzigen Lernbereich konzentriert. Die sechs Lernbereiche stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Sie durchdringen sich gegenseitig und sind nicht isoliert zu bearbeiten. Sie haben in Bezug auf die Zielvorstellungen gleiches inhaltliches Gewicht. Min schreibt: „Wenn musikalische Einzelheiten wie Singen, Notenlesen, Musiktheorie sowie technische Übungen im Musikunterricht unabhängig voneinander behandelt wurden, so kann das Musikunterrichtsverfahren nicht zum richtigen Verständnis der Musik führen.“[287] Der Musikunterricht soll durch Zusammenarbeit der Lernbereiche die Integration der verschiedenen Unterrichtsgegenstände fördern[288].

Die Aufgliederung der Unterrichtsinhalte in diese sechs Lernbereiche lässt Querverbindungen zum Prinzip werden, z. B. ein Lied, das von den Kindern im Lernbereich „Singen“ gelernt wird, soll mehrperspektivisch behandelt werden. Es kann in einem oder mehreren Lernbereichen wie „Instrumentalspiel“ oder „Notation“ eine Funktion bekommen. Der Schwerpunkt der Lerninhalte liegt in der

---

[286] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1975, S.165.
[287] K. H. Min: Die Analyse der Schulmusikerziehung und der Musiklehrerausbildung in Südkorea sowie neue Konzeptionen – im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Dissertation, Universität Münster, 1997, S. 42.
[288] Ebd., S. 42.

Unterstufe auf der Förderung der Freude am Singen und dem Erlernen von Rhythmus-Instrumenten, für die Mittelstufe auf der Förderung des Notenlesens und dem Erlernen von Melodie-Instrumenten, in der Oberstufe auf der Förderung des Musikhörens und der musikalischen Kreativität.

Die Lernstoffe für das Singen behandeln umfangreiches Liedgut aus vielen Kulturen. Dabei handelt es bei der Unter- und Mittelstufe zu 70% um inländische Lieder und zu 30% um ausländische Lieder, in der Oberstufe ist das Verhältnis 60% zu 40%. Die Inhalte der ausländischen Musik orientieren sich stark an der westlichen Musik, besonders an der klassischen Musik Europas. Nicht-westliche Musik wird im Lehrplan vernachlässigt, z. B. wird die afrikanische Musik selten erwähnt. Der Tonumfang der Gesänge wurde für die Unterstufe auf h bis d", für die Mittelstufe auf b bis e", für die Oberstufe auf a bis f" empfohlen.

Triangel, Rollschellen, kleine, mittlere und große Trommel, Becken, Tempelblock, Mundharmonika, Blockflöte, Xylophon und chinesische Block- und Querflöte stellen die Auswahl des Instrumentalspiels dar. In der ersten und zweiten Klasse werden nur die Rhythmus-Instrumente gelernt. Ab der dritten Klasse werden die Melodie-Instrumente nach und nach einbezogen, wobei Instrumente wie Blockflöte und Mundharmonika bevorzugt werden.

Die Gehörbildung beinhaltet rhythmische, melodische und harmonische Hörschulung. Im Lehrplan liegt der Schwerpunkt der Gehörbildung auf dem Diktat der einzelnen Töne, Akkorde und einfacher Melodien in Tonarten von C-, G-, und F-Dur. In der

Unterstufe wurde die rhythmische Bildung mit der körperlichern Bewegung einbezogen. Im Bereich der Notation sind Noten- und Pausenwerten, Gebrauch von Vortragsbezeichnungen wie Dynamik und Tempo, Taktarten von 2/4, 4/4, 3/4, 6/8 und 3/8, Tonarten von C-, G-, F-Dur, und a-Moll zu lernen. In diesen beiden Bereichen wurden die Lernstoffe nach Schwierigkeitsgrad von der Unterstufe bis zu der Oberstufe eingeordnet.

Der traditionellen chinesischen Musik kam in dem vorherigen Lehrplan für den Bereich Musikhören eine besondere Bedeutung zu. Großes Gewicht wurde auf das Kennenlernen der traditionellen chinesischen Instrumente und der einheimischen Musiker gelegt[289]. Im gegenwärtigen Lehrplan besitzt die Neue Musik im Vergleich zu den alten Lehrplänen einen deutlich höheren Stellenwert, außerdem wird Musik aus anderen Kulturen stärker einbezogen. Auffällig am gegenwärtigen Lehrplan ist das Bestreben, die Kinder mit unterschiedlichen Musikarten zu konfrontieren. Das Begreifen der Klangfarben von vokaler und instrumentaler Musik und das Verstehen der verschiedenen Musikgattungen werden berücksichtigt. Entsprechend der Vielfältigkeit der musikalischen Umwelt sollen mit den Hörprogrammen möglichst alle Erscheinungsformen von Musik vermittelt werden.

Der Katalog der Methodik erweitert sich von Stufe zu Stufe. So geht zum Beispiel der Lernbereich Singen von einfachen Liedformen (ein- oder zweiteilig-) aus. Das Liedersingen wird für die Unterstufe nur auf einstimmigen Gesang beschränkt, während in der Mittelstufe Kanon und in der Oberstufe zweistimmige Choräle zusätzlich gesungen werden. Beim Singen in der Gruppe oder beim Klassengesang

[289] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 154.

sollen die Kinder das Aufeinanderhören lernen und üben. Beim mehrstimmigen Singen müssen sie lernen, ihre Stimme zu behaupten. Zum Singen und spielerischen Darstellen von Liedern können Spielübungen mit normalen Instrumenten und auch mit Körperinstrumenten hinzu treten.

Die Formen des Instrumentalspiels zeigen Liedbegleitung (z. B. einfach Liedsätze oder einfache ostinate Begleitformen), einfache Instrumentalstücke und einfache Improvisation. Die Körperinstrumente wie Hände, Füße und die Naturinstrumente wie Stäbchen, mit denen die Kinder klatschen, patschen, schnalzen, stampfen und schlagen, werden auch bei der rhythmischen Bildung mit einbezogen, um bei den Kindern Lernlust und -antrieb zu steigern.

Um die Lust für die Musikproduktion zu erwecken, wird die Improvisation bei Gesang und Instrumentalspiel mit spielerischem Charakter angereichert. Zu beachten ist dabei, dass es primär um das Wecken von Interesse und den Spaß am Lernen als um Leistungsdruck geht[290]. Kreativität ist nicht nur bei der Musikproduktion, sondern auch bei jeder anderen musikalischen Tätigkeit vorhanden. Aus diesem Grund ist es die Aufgabe des Lehrers, die Kreativität der Kinder im Musikunterricht konsequent zu fördern und zu entwickeln.

Der gegenwärtige Lehrplan schreibt für den Musikunterricht in der Grundschule von der ersten bis zur sechsten Klasse 80 Minuten in der Woche vor. Am Ende des Lehrplans bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der Leistungskontrolle an.

[290] Vgl. T. X. Zhang: Musikdidaktik. 2. Auflage. Taipei, 1990, S. 227.

Dadurch kann der Lehrer den Lernerfolg seiner Schüler bewerten. Für den Lehrer dienen die aus der Leistungskontrolle gewonnenen Informationen dazu, „eine sinnvolle Entscheidung über Fortsetzung, Wiederholung, Änderung oder Verbesserung des Unterrichtsprozesses zu ermöglichen.“ [291]

In der taiwanesischen Grundschule wird die Bewertung der Lernleistungen durch ein Punktesystem erfasst. Das gilt auch für die im Musikunterricht erbrachten Leistungen. Die Methode, mit der die Schülerleistungen im Musikunterricht in der taiwanesischen Grundschule zu ermitteln sind, besteht hauptsächlich in Durchführung häufiger Tests. Verhaltensbeobachtungen während des Lernprozesses spielen eine untergeordnete Rolle.

Eine unentbehrliche Voraussetzung für die Durchführung des Lehrplans ist, „dass der Musiklehrer sich seinen Schülern zuwendet und ihnen angemessene und abwechslungsreiche Lernsituationen bietet.“[292] Der Lehrplan mit seinen festgelegten Zielvorgaben stellt für den Musiklehrer eine Gedankenstütze dar, die ihm eine Orientierung für die Unterrichtsgestaltung gibt. Mit einem Lehrplan ist jedoch nicht ein für alle Zeiten unveränderbares und in allen Einzelheiten verbindliches Gesetz zu schaffen [293] . In Bezug auf die Lernziele, die Unterrichtsinhalte und die anzuwendenden Unterrichtsmethoden gibt der Lehrplan nur einen groben Rahmen vor. Er überlässt dem Lehrer die Freiheit für die Konkretisierung. Die Aufgabe, jedes Kind seiner individuellen Leistungsfähigkeit gemäß anzusprechen, ist eine große Herausforderung für die Lehrkraft. Da es sehr schwierig ist, den Lehrplan eins zu eins

[291] Ebd., S. 341.
[292] U. Günther / T. Ott / F. Ritzel: Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel, 1982, S. 32.
[293] Vgl. R. Wicke, a. a. O., S. 205.

umzusetzen, kann sich der Lehrer hinsichtlich methodischer Planung und didaktischer Akzentuierung Freiheiten nehmen. Vorwiegend soll sichergestellt sein, dass der Musikunterricht alle Lernbereiche abdeckt und den unterschiedlichen Lernebenen Rechnung getragen wird[294].

3. 1. 2. Das Musiklehrbuch

3. 1. 2. 1. Die Bedeutung des Lehrbuches für den Musikunterricht

Das Lehrbuch ist das umfassendste grundlegende Unterrichtsmittel für die meisten Fächer in den Schulen, so auch für das Fach Musik[295]. Es spielt bei der Realisierung der Ziele und der Aufgaben des Musikunterrichts eine bedeutende Rolle[296] und ist für den Musikunterricht eine wichtige Schnittstelle zwischen pädagogischer, musikdidaktischer und lernpsychologischer Theoriebildung und der Unterrichtspraxis[297].

Tschache betont, dass Musik und Musikunterricht als Problem verstanden werden sollen, welches zu jeweils eigenen Stellungnahmen herausfordert. Das Lehrbuch soll versuchen, für diese Prozesse Anregungen, Informationen und Hinweise zu geben. Darüber hinaus soll das Lehrbuch den gesellschaftlichen Wandel berücksichtigen, indem es die Unterrichtsinhalte auch in ihren sozialen, psychischen, ökonomischen

---

[294] Vgl. ebd., S. 205.
[295] K. Hoffmann: Methodik, Musikunterricht. Berlin, 1976, S. 202.
[296] Vgl. ebd., S. 199.
[297] F. Hoffmann: Musiklehrbücher in den Schulen der BRD. Darmstadt, 1974, S. 5.

und politischen Dimensionen behandelt[298]. Die Unterrichtsmaterialien des Lehrbuches sollen die Unterrichtssituation berücksichtigen, die Interessen und Bedürfnisse der Schüler zum Tragen bringen, und den fächerübergreifenden und interdisziplinären Aspekt nicht nur aufzeigen, sondern auch aufarbeiten[299].

In den allgemeinbildenden Schulen Taiwans gilt für den Unterricht nach wie vor das Lehrbuch als verbindliches Unterrichtswerk, dies gilt auch im Musikunterricht. Das Musiklehrbuch übt starken Druck auf den Unterrichtsstil der Lehrer aus, da sie sich stark daran gebunden fühlen und ihnen eine freie Unterrichtsgestaltung fremd ist. In den letzten zehn Jahren fanden in Taiwan neue didaktische Tendenzen in den Unterrichtswerken ihren Niederschlag und haben die Schulerziehung stark beeinflusst. Die Bemühungen um eine Reform der Musikerziehung an den allgemeinbildenden Schulen in Taiwan brachte eine beachtliche Anzahl neuer Lehrbücher hervor, die als die hilfreichsten Mittel in der Musikunterrichtspraxis der Grundschule betrachtet werden. Diese neueren Lehrbücher können den Musiklehrern zwar nicht die Aufgabe der Unterrichtsplanung und -gestaltung abnehmen, zeigen aber mögliche Lehrinhalte und -methoden auf.

3. 1. 2. 2. Gegenwärtige Musiklehrbücher in der Grundschule

In den Jahrzehnten vor der Veröffentlichung des neuesten Lehrplans im Jahre 1993 gab es in Taiwan keine Lehrmittelfreiheit. In den Grundschulen wurde im Unterricht allen Kindern der gleiche Lerninhalt ohne Wahlmöglichkeit vermittelt. Im

[298] H. Tschache: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik. Wolfenbüttel, 1982, S. 93.
[299] H. Tschache, a. a. O., S. 99.

Musikunterricht wurde immer nur ein einziges staatlich genehmigtes Lehrbuch benutzt. Nach der Aufhebung des Ausnahmezustands und dem Beginn der Pressefreiheit im Jahre 1987 wurden in den folgenden Jahren weitere Schritte zur Liberalisierung eingeleitet. Die taiwanesische Bevölkerung strebte nach mehr Entscheidungsfreiheit und Selbstverwaltung. Auffallend war die Zunahme der in der Presse geübten Kritik am rigiden Bildungssystem. Auch die Beschränkung der Freiheit in der Auswahl des Unterrichtsmaterials wurde stark kritisiert. Als Folge wurde die Forderung nach Lehrmittelfreiheit in der pädagogischen Diskussion immer lauter. Zum Beispiel forderte das „Kommitee zur Reformierung des Erziehungswesens“ eine stärkere musische Erziehung zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Die Mitglieder bemühten sich auch, die Abschaffung des staatlichen Lehrbuchmonopols voranzutreiben.

Nachdem der Lehrplan für den Musikunterricht in der Grundschule im Jahre 1993 veröffentlicht worden war, entwickelten einige Verlage neue Musiklehrbücher. Als der Lehrplan vom Schuljahr 1996 an verbindlich war, erschienen außer dem vom „Nationalen Institut für Texterstellung und Übersetzung“ verfassten Lehrbuch fünf neue Lehrbücher[300] von verschiedenen Verlagen für den Grundschulmusikunterricht. Insgesamt wurden sechs Musiklehrbücher für den Gebrauch in Grundschulen zugelassen. Sie sind eigens für den Schulgebrauch geschrieben. Charakteristisch für die auf dem Lehrmittelmarkt neu angebotenen und von den Schulbehörden zugelassenen Lehrbücher für das Fach Musik an der Grundschule war, dass sie neue didaktische Entwicklungen berücksichtigten. Diese neu erschienenden Lehrbücher bieten den Lehrern mehrere Wahlmöglichkeiten.

[300] Diese fünf Lehrbücher erschienen in den Verlagen Kang-Xuan, Nan-Yi, Han-Lin, Tai-Lian und Ren-Lin.

Trotz der neu gewonnenen Freiheit in der Wahl der Unterrichtsmittel mussten die Lehrbücher vor der Veröffentlichung von der Erziehungsbehörde überprüft werden. Die Schulbuchkommission ist mit dieser Aufgabe beauftragt. Die Übereinstimmung der Lehrbuchinhalte mit den Anforderungen des Lehrplans ist Voraussetzung für die Zulassung eines Buches. Die Musiklehrbücher, die vom Erziehungsministerium zugelassen werden, sollten nach idealer Vorstellung detailliert Lernzeile, Lerninhalte und Lernmethode aufeinander abstimmen.

Ab der ersten Klasse steht den Schülern an der Grundschule eine Lehrbuchreihe in 12 Bänden (jeweils zwei Bände für ein Schuljahr) für das Fach Musik zur Verfügung. Die Lehrbücher werden jährlich revidiert, wobei Vorschläge der Lehrer aus der Unterrichtspraxis wünschenswert sind. Die Lehrer tragen damit entscheidend zur Verbesserung der Konzeption bei.

Außer dem Lehrbuch wird zusätzlich das Lehrerhandbuch für den Musikunterricht erarbeitet. Das Lehrerhandbuch existiert ergänzend zum Lehrbuch und gilt als praktische Hilfe zur Anwendung des Lehrbuchs[301]. Für den Lehrer ist das Lehrbuch mit Hilfe des sehr umfangreichen Lehrerhandbuches viel verständlicher. Im Vergleich zum Lehrbuch enthält das Lehrerhandbuch ausführlichere Beschreibungen, z. B. bringt es zu jedem Lied einen Kommentar und Anregungen für den Unterricht, die einfachen Möglichkeiten der Liedbegleitung werden mitgeteilt und die Spieltechniken der einzelnen Instrumente werden ausführlicher erläutert. Im Bereich

[301] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 142.

„Musikhören“ schließen sich kurze Lebensläufe der Musiker mit historischem Hintergrund ihrer Werke an. Die Beschreibung ist ausführlicher als im Lehrbuch und dient als ergänzendes Material zur Erörterung des Musikhörens. Mit dem Lehrerhandbuch kann der Musiklehrer, der seinem Können nicht ausreichend vertraut, den Unterricht besser vorbereiten. Es ist ein unverzichtbares Hilfsmittel für die meisten Musiklehrer, besonders für die nicht ausreichend qualifizierten. Eine Untersuchung verweist darauf, dass 65,1% der befragten Lehrer die Lehrerhandbücher benutzen und so ihren Unterricht gestalten[302].

Von 1997 bis 1999 führte Jing-Song Lai, Dozent an der Hochschule für Lehrerausbildung in Pingdong, im Auftrag des Erziehungsministeriums eine zweijährige Untersuchung durch, die auch eine Bewertung der Lehrbücher durch Lehrer und Schüler beinhaltete. Diese Untersuchung ergab, dass unter den fünf Lehrbüchern das vom Verlag Kang-Xuan herausgegebene Lehrbuch für den Musikunterricht das beliebteste war. 69,7% der befragten Lehrer benutzten dieses Lehrbuch[303]. Wenn man dieses Lehrbuch betrachtet, sind auf den ersten Blick Vielfalt und Farbigkeit zu bemerken. Die äußere Aufmachung bildet einen wesentlichen Anreiz für die Schüler. Es enthält viele bunte Illustrationen in graphischen und photographischen Bildformen, die als Veranschaulichungshilfe der Lerninhalte dienen. Der Druck von Bildern, Texten und Noten ist klar und gut zu lesen. Im Großen und Ganzen ist die äußere Gestaltung attraktiv und lebendig. Dies dient dazu, dass dieses Lehrbuch schon äußerlich für die Kinder interessant ist. Inhaltlich bauen alle Bände aufeinander auf und sind für die Grundschule besonders geeignet. Die

[302] Vgl. J. S. Lai: Die Untersuchung der Musikerziehung in den Grund- und Mittelschulen Taiwans. Pingdong. 1999, S. 23.
[303] Vgl., ebd., S. 18.

Lernmaterialien sind in Text, Notation und Bild attraktiv dargestellt. Die Lernbereiche greifen häufig ineinander über, beispielsweise kommt es vor, dass die im Bereich Notation gelernten Kenntnisse beim Liedsingen wieder auftauchen und das Lied mit Instrumenten begleitet wird. Außerdem bietet der Verlag Kang-Xuan für den Lehrer ein zusätzliches Handbuch an. Dieses Lehrerhandbuch enthält detaillierte Anregungen für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung. Es bietet Vorschläge, z. B. wie der Lehrer durch Singen, Instrumentalspiel, Hören von Musikstücken usw. die Beziehung zwischen den unterschiedlichen musikalischen Elementen verbinden kann.

In derselben Untersuchung wurde gezeigt, dass nur 7,9% der befragten Lehrer das vormals einzige vom Staat zugelassene und seit fast 30 Jahren in den Grundschulen verwendete Lehrbuch weiter benutzen[304]. Der Grund dafür liegt darin, dass dieses Lehrbuch den modernen schulischen Gegebenheiten nicht genügend Rechnung trägt. Der Schwerpunkt dieses Buches liegt auf dem Vermitteln theoretischen Wissens in einem Umfang, der sowohl Schüler als auch Lehrer häufig überfordert.

Min betont, dass der Musikunterricht die Schüler ohne Bezug auf die Gesellschaft nur schwer dazu anregen kann, am musikgesellschaftlichen Leben teilzunehmen und seine Angebote wahrzunehmen[305]. Das Musiklehrbuch, das sowohl als didaktisches als auch informatorisches Medium angeboten werden soll, spielt in dieser Hinsicht eine entscheidende Rolle[306]. Wenn man die von der Erziehungsbehörde zugelassenen Lehrbücher betrachtet, ist deutlich zu sehen, dass sich das aufgenommene Musikrepertoire nur auf die Volksmusik, die Kunstlieder und die europäische

[304] Vgl. J. S. Lai, a. a. O., S. 18.
[305] Vgl. K. H. Min, a. a. O., S. 203.
[306] Vgl. G. Stein: Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken, 1976, S. 8.

klassische Musik konzentriert. Die Auseinandersetzung mit der Popmusik wird weitgehend vernachlässigt. Schmitt schreibt: „Die Möglichkeit, jederzeit die verschiedenen Stilrichtungen, Gattungen und Formen der Musik auch in der Schule hörbar machen zu können, sollte nicht nur den Musikunterricht bereichern, sondern zugleich Ausgangspunkt für neue musikpädagogische Konzeptionen werden.“[307]

Die Welt, in der die taiwanesischen Kinder und Jugendlichen heute leben, ist stark durch die Medien geprägt. Die Kinder und Jugendlichen sind mit den Massenmedien aufgewachsen und betrachten diese als einen Bestandteil ihres Lebens. Viele Musikpädagogen sind der Ansicht, dass die Schulmusikerziehung diese Realität berücksichtigen und dem Interesse der Schüler Rechnung tragen sollte. Helms schreibt: „Eine Musikpädagogik, die ihre Aufgaben unter den Bedingungen einer von den Massenmedien durchsetzen Gesellschaft nachkommen will, muss die Auseinandersetzung mit der durch die Medien bestimmten außerschulischen Erfahrung von Kindern und Jugendlichen zu einem zentralen Thema machen.“[308] Laut Schmitt ergibt sich die Notwendigkeit einer Neuorientierung für das Fach Musik schon allein durch die zunehmende Bedeutung audio-visueller Medien[309]. Um dieser Bedeutung gerecht zu werden, ist es notwendig, in den Lehrbüchern mehrdimensionale Sichtweisen zu vermitteln und die Vielfalt des Musikrepertoires zu erweitern, denn die Schüler sollen die Chance bekommen, das große Angebot in seiner ganzen Bandbreite kennen zu lernen und unter den verschiedenen Möglichkeiten zu wählen.

---

[307] R. Schmitt, a. a. O., S. 69.
[308] S. Helms: Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Massenmedien“. In: R. Schneider (Hrsg.): „Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren.“ Regensburg, 1991. S. 84.
[309] Vgl. R. Schmitt, a. a. O., S. 68.

3. 1. 3. Musikunterricht in der Praxis

Im Vergleich zur deutschen musikpädagogischen Literatur gibt es in Taiwan weniger Publikationen, die den Lehrern sowohl in der Ausbildung als auch in der Schulpraxis zur Verfügung stehen. Die Anforderungen der Leistungsgesellschaft stellten in den letzten Jahren das Selbstverständnis des Faches Musik in der Grundschule in Frage und führten zu einer strengen Auseinandersetzung mit den traditionellen Vorstellungen von Musikerziehung [310]. Die Diskussion über die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler rückte mehr und mehr in den Mittelpunkt.

Aufgrund der zunehmenden Kritik und der Klagen über den Musikunterricht und die Alltagsnöte der Musiklehrer zeigt sich eine immer stärkere Orientierung der musikdidaktischen Diskussion an der Unterrichtswirklichkeit[311]. Einige pädagogische Zeitschriften wenden sich stärker den Lehrern in den Grundschulen zu und veröffentlichten viele Beiträge über die praktische Arbeit im Musikunterricht. Diese geben den Lehrern nützliche Vorschläge für ihren eigenen Unterricht. In diesen Aufsätzen sind alle Themenbereiche, wie z. B. Singen, Instrumentalspiel, Notation, Musikhören, Musikproduktion und Musik in Verbindung mit Bewegung, vertreten. In diesem Abschnitt wird eine Zusammenfassung dargestellt, die die allgemeine Situation der Unterrichtspraxis in der taiwanesischen Grundschule beschreibt. Weil die Art und Weise der Musikunterrichtspraxis unterschiedlich und abhängig von Person, Ort und Zeit ist, ist es nicht leicht, genaue Informationen über ihren Zustand

---

[310] Vgl. R. Schmitt: Tradition und Innovation in der Musikpädagogik. In: R. Schneider (Hrsg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Regensburg, 1991, S. 68.
[311] Vgl. U. Günther / T. Ott / F. Ritzel: Musikunterricht 1- 6. Weinheim, 1982. S. 32.

zu vermitteln. Trotz dieser Schwierigkeiten wird versucht, die Unterrichtspraxis mit ihren Besonderheiten und Schwierigkeiten darzustellen und Überlegungen darüber anzustellen.

3. 1. 3. 1. Notation

Die Nützlichkeit und Notwendigkeit der Notation wird von Musikpädagogen immer wieder betont. Zoltan Kodály stellt fest, dass das Notenlesen und Notenschreiben immer als eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb eines Musikverständnisses betrachtet wird und die Kinder daher lernen müssen, mit Noten umzugehen[312]. Kodály fordert zwar das Notenlernen für den Musikunterricht, verlangt jedoch nicht, dass die Schüler in den allgemeinbildenden Schulen komplizierte Partituren lesen müssen, da die Grundschulerziehung seiner Meinung nach nicht spezialfachlich orientiert sein soll[313].

Vor 50 Jahren stand im Lehrplan für den Musikunterricht in der Grundschule schon die Forderung, die Fähigkeit der Kinder im Notenlesen zu entfalten[314]. In der Praxis wurde diese Forderung selten erfüllt. Nur im privaten Musikunterricht konnten die Kinder die Notation erlernen. Dies konnten sich jedoch nur sehr wenige leisten. In der Grundschule wurde die Notation im Musikunterricht selten beigebracht. Die Kinder sangen meistens nach Gehör. Dieses Problem wurde von taiwanesischen Musikpädagogen stark kritisiert. Viele Musiklehrer waren der Ansicht, dass das

---

[312] Vgl. E. Halmos: Die musikpädagogische Konzeption Zoltan Kodálys im Vergleich mit modernen curricularen Theorien – Ein Beitrag zur komparativen Musikpädagogik. Zürich, 1977. S. 200.
[313] Ebd., S. 204.
[314] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1948, S. 142.

Notenlesen eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Musikkenntnissen ist. In der Folge fingen immer mehr Lehrer an, ihren Schülern das Notenlesen im Musikunterricht beizubringen. Heutzutage wird das Erlernen der Notenschrift nicht nur in privaten Musikschulen, sondern auch in den allgemeinbildenden Schulen gefordert. Durch das Notenlernen soll erreicht werden, dass die Kinder vom Blatt singen können[315].

Das Notenlernen wird von den Schülern oft als langweiliger und schwieriger Lerninhalt angesehen. Um dieses Problem zu bekämpfen, wird eine Einführung in die Notenschrift bereits an den Kindern der niedrigeren Klassen erprobt, wie z. B. mit Hilfe von Notenmännlein. In einigen engagierten Kindergärten wird diese Methode des Notenlesens seit langem durchgeführt. Die Kinder nehmen die kindgerechten Notenmännlein mit Freude auf. Außerdem leistet das Lehrmittel beim Notenlernen einen großen Beitrag zur besseren Veranschaulichung der Lerninhalte. Laut Stöcker soll das Lehrmittel nicht nur die Funktion der Veranschaulichung übernehmen, sondern auch dem Schüler Gelegenheit und Anreiz schaffen, sich möglichst selbständig in ein Sachgebiet einzuarbeiten, sich selbsttätig Wissen anzueignen[316]. Seit langem wird ein anderes Lehrmittel zum Notenlernen im Musikunterricht der Grundschule erfolgreich eingesetzt. Es besteht aus einem Metallbrett und aus Plastik gefertigten Notenzeichen. Auf das Metallbrett sind Notenlinien gemalt. Die Rückseiten der Notenzeichen sind mit Magneten beklebt. Mit Hilfe dieses Lehrmittels lernen und üben die Kinder gern. Dadurch wird das Notenlernen ein lustiger

[315] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1993, S. 172.
[316] K. Stöcker, a. a. O., S. 133.

Lerninhalt des Musikunterrichts[317].

3. 1. 3. 2. Singen

Das Singen hat in der chinesischen Kultur eine lange Tradition. Von daher erscheint es selbstverständlich, dass der Schwerpunkt des Musikunterrichts in der Vergangenheit auf dem Singen lag. Früher gestalteten viele der unzureichend ausgebildeten Lehrer ihren Musikunterricht nur mit Liedersingen. Die Kinder sangen von der ersten bis zur letzten Minute. Bis heute ist das Singen immer noch Grundlage der Musikerziehung in der Grundschule. In den meisten Schulen bildet das Singen zwar immer noch den Hauptinhalt des Musikunterrichts, aber neben dem Singen fanden auch die anderen Lernbereiche Eingang in den Unterricht.

Das Liedersingen im Musikunterricht in der Grundschule zielt darauf ab, den Kindern der Unterstufe die gehörmäßige Aufnahme beizubringen und die Kinder der Mittelstufe und Oberstufe nach dem Notenbild zum Singen zu befähigen. Der Musikunterricht in der ersten und zweiten Klasse wird überwiegend vom Klassenlehrer erteilt. Die Kinder singen hauptsächlich nach Gehör. Sie singen vor allem dem Lehrer nach. Nach dem Erlernen der Notenschrift werden neue Lieder mit Notenbild gesungen. Die Lehrmethode für das Nach-Noten-Singen besteht heute meistens in dem Gebrauch der gewöhnlichen Noten zur Bezeichnung der Töne. Es gibt auch Lehrer, die der Meinung sind, dass die Methode des Gebrauchs von Ziffern verwendbar ist. Beispielweise wird das Lied „Alle meine Entchen“ in Ziffern folgendermaßen dargestellt:

[317] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 170.

12 34 5 5 66 66 5 - 66 66 5 - 44 44 3 3 22 22 1-

Viele nicht für das Fach Musik ausgebildete Lehrer bedienten sich früher dieser Bezeichnungsart.

Im gegenwärtigen Lehrplan sind die methodischen Hinweise für den Lernbereich Singen ausführlicher als die für andere Lernbereiche. Beim Singen wird häufig das Schlagen der Rhythmen verwendet, indem die Kinder klatschen und stampfen. Zur Entwicklung der Sensibilität für den Rhythmus wird oft die körperliche Bewegung verwendet. Beim Singen nach Gehör wird zwar einerseits die Fähigkeit geübt, dargebotene Musik aufmerksam aufzunehmen[318], anderseits werden aber die Aktivität und Kreativität des Kindes nur gering gefördert[319].

Beim Singen nach Noten wird die Solmisationsmethode verwendet. Bei der Solmisationsmethode werden die Tonsilben „do, re, mi, fa, so, la, ti, do“ gesungen. Ein neues Lied wird zuerst mit Solmisationssilben gelesen. Nachdem die Kinder gelernt haben, die Solmisationssilben im Rhythmus zu lesen, fangen sie an, die Melodie mit Solmisationssilben zu singen. Als letztes singen die Kinder das Lied mit dem Text. Neben dem Beherrschen von Text und Melodie der Lieder werden nach Möglichkeit Kenntnisse über Liedentstehung vermittelt. Die im Lehrerhandbuch zu Verfügung gestellten Informationen dienen als ergänzendes Material zur Erörterung der Geschichte oder der Herkunft des Liedes.

[318] Vgl. R. Unger: Das umgangsmäßige Singen – mit Hinweisen auf das musikalische Singen nach dem Gehör.. In: H. Fischer (Hrsg.): Musikerzeihung in der Grundschule. Berlin, 1958, S. 383.
[319] Vgl. A. Herb: Elementare Musikerziehung in der Grundschule, Donauwörth, 1975, S. 200.

Viele Lehrer beginnen ihren Musikunterricht mit Stimmbildung und dann mit dem Liedsingen. Eine wichtige Aufgabe des Singens ist die Entwicklung einer gesunden Stimme. In Verbindung mit der Stimmbildung werden häufig Atemübungen durchgeführt. Die Grundlage einer guten Stimmgebung ist die richtige Atmung[320]. Atemschulung und Stimmbildung gehören zur Entwicklung und Pflege der Kinderstimme[321]. Durch die Atemschulung sollen die Kinder lernen, musikalisch sinnvoll zu atmen. Heutzutage wird die Atemschulung im Musikunterricht viel stärker berücksichtigt. Es ist auch sehr wichtig, dass die Kinder beim Singen ihre eigene Stimme bewusst hören. Dies trägt dazu bei, sich die verschiedenen Funktionen der Stimme bewusst zu machen[322]. Viele Lehrer sind sich ihrer Aufgabe beim Gesangsunterricht bewusst, wenn sie die Kinder ihren stimmlichen Voraussetzungen gemäß schön singen lassen. Durch die Stimmbildung sollen die Kinder grobe Singfehler wie Schreien und Schleifen erkennen und abstellen.

Im Lehrplan wird gezeigt, dass das Singen in vielfältigen und abwechslungsreichen Formen wie Solo-, Gruppen- und Chorgesang oder mit Instrumentalbegleitung vorgetragen werden kann[323]. Wechsel und Verknüpfung dieser Möglichkeiten je nach Liedcharakter gestalten das Singen lebendig[324]. Obwohl der Lehrplan im Bereich Singen viele Möglichkeiten der Singweise vorschlägt, steht das Unisono immer noch im Mittelpunkt.

---

[320] A. Herb: Elementare Musikerziehung in der Grundschule, Donauwörth, 1975, S. 175.
[321] Vgl. D. Stoverock: Gehörbildung – Geschichte und Methode. Heidelberg, 1964. S. 16.
[322] Vgl. ebd., S. 16-17.
[323] Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1993, S. 172.
[324] K. Hoffmann: Methodik Musikunterricht. Berlin, 1976. S. 36.

3. 1. 3. 3. Instrumentalspiel

Wer nach der Rolle der instrumentalen Bildung im Musikunterricht der taiwanesischen Grundschule fragt, braucht in der Geschichte der Musikerziehung nicht weit zurückzublicken. Bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein wurde der Musikunterricht immer nur als „Singunterricht“ bezeichnet. Die Gründe dafür liegen darin, dass es den meisten Schulen an Instrumenten und qualifizierten Musiklehrern im Bereich Instrumentalspiel mangelte.

Durch den wachsenden materiellen Wohlstand stieg der Stellenwert von Kultur und Bildung in Taiwan während der letzten 30 Jahre ständig. Viele Menschen, vor allem Eltern, sind von der Wichtigkeit der musikalischen Erziehung ihrer Kinder überzeugt. Sie schicken ihre Kinder in eine private Musikschule, um ein oder mehrere Instrumente zu lernen. Nach und nach wurde der Unterricht im Spiel auf Instrumenten nicht nur in privaten Musikschulen, sondern auch in öffentlichen Schulen durchgeführt. Die öffentlichen Schulen bekommen sowohl von den Erziehungsbehörden als auch von den Eltern großzügige finanzielle Unterstützung für die Ausstattung mit Musikinstrumenten.

Früher galt das Instrumentalspiel als ein schwierig beizubringender Lehrgegenstand für Musiklehrer. Die meisten Musiklehrer, die während ihres Studiums im Bereich Instrumentalspiel wenig lernten und daher ihren Fähigkeiten nicht vertrauten, hielten sich in diesem Lehrbereich für unfähig. Nachdem in allen Hochschulen für Lehrerausbildung eine Musikabteilung gegründet worden war, wurden immer mehr

qualifizierte Musiklehrer im Bereich Instrumentalspiel ausgebildet.

Durch die bessere instrumentale Ausstattung und die wachsende Zahl qualifizierter Musiklehrer im Bereich des Instrumentalspiels wurde die instrumentale Bildung in der Grundschule vorangetrieben. In der Grundschule trug die Instrumentalspielgruppe zur Entfaltung der individuellen musikalischen Fähigkeiten bei. Ein hervorragendes Ergebnis der instrumentalen Erziehung wurde durch die Gründung von kleinen Schulorchestern erzielt. Außerdem brachten die Instrumentalgruppen den Schulen einen guten Ruf. Eine im Jahr 1985 durchgeführte Untersuchung zeigte, dass bereits 159 von den 170 befragten Grundschulen Instrumentalgruppen besaßen[325].

Es ist erwähnenswert, dass das Erlernen der Blockflöte in der Schulmusik in den letzten 20 Jahren große Wirkung hatte. Durch die niedrigen Anschaffungskosten und ihre leicht zu spielende Technik ist die Blockflöte bei den Musiklehrern und den Kindern in den Grundschulen sehr beliebt. Der Ursprung für das Erlernen der Blockflöte begann bei einem Direktor einer Grundschule in Taizhong, Jung-Nan Chen[326]. Seine musikpädagogische Erfahrung inspirierte ihn, ab 1981 den Kindern seiner Schule die Blockflöte beizubringen. Um die bessere Betreuung des Blockflötenspiels zu fördern, bildete er auch die Lehrer in seiner Schule aus. Durch die Bemühungen der Lehrer in seiner Schule fand das Blockflötenspiel schnelle Verbreitung und wurde als Schwerpunkt der instrumentalen Bildung in seiner Schule betrieben. Auch wurden viele Lehrer anderer Schulen durch die von ihm veranstalteten Seminare zur Nachahmung ermutigt. Die Erziehungsbehörde machte

[325] Vgl. B. M. Wu: Über die instrumentale Bildung für das Fach Musik in der Grundschule. In: Studien der Chor- und Instrumentbildung, Taipei, 1980, S. 185.
[326] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 167.

sogar einen Vorschlag für einen Klassen-Instrumentalunterricht mit der Blockflöte. Das Blockflötenspiel wurde schnell in den Grundschulen in ganz Taiwan verbreitet[327].

Heutzutage gibt es in vielen Schulen Orff-Instrumente. Das Orff-Instrumentarium, das im Musikunterricht der taiwanesischen Grundschulen verwendet wird, besteht im wesentlichen aus Blockflöte, Stabspielen und Schlaginstrumenten. Die von Orff sehr geschätzten natürlichen Körperinstrumente wie Hände, Füße und sogar der ganze Körper werden durch die Verbreitung der Konzeption Orffs mehr und mehr im Musikunterricht verwendet. Die ersten rhythmischen Übungen werden häufig mit Klatschen und Stampfen ausgeführt.

Das Instrumentalspiel kann außer seiner eigentlichen Funktion auch die rhythmische Bildung und das Liedsingen fördern. Aus seiner Erfahrung des Instrumentalunterrichts schreibt Huland: „Die Unterrichtseinheit beginnt mit Klangexperimenten und Klangerprobungen, um Grundlagen und Voraussetzungen für einen musikalisch sinnvollen und zugleich vielfältigen Umgang mit Musikinstrumenten zu schaffen.“[328] Das Instrumentalspiel mit Klangerprobungen und Klangexperimenten zu beginnen wird in der taiwanesischen musikdidaktischen Literatur sehr empfohlen.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass Musikwettbewerbe für die schulischen Instrumentalensembles in den letzten 20 Jahren sehr lebhaft betrieben wurden. Musikwettbewerbe für die schulischen Instrumentalensembles werden jährlich von

---

[327] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 168.
[328] W. Huland: Erster Umgang mit Musikinstrumenten. In: U. Günther / T. Ott / F. Ritzel (Hrsg.): Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel, 1982. S. 67.

der Erziehungsbehörde veranstaltet. Da ein erfolgreiches Ergebnis im Musikwettbewerb der besseren Beurteilung der Arbeitsleistung der Schulleiter hilft, verlangen viele Schulleiter von den Musiklehrern intensives Training der Instrumentalgruppe. Es ist keine Frage, dass die Lehrer den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit auf die Arbeit mit der Instrumentalgruppe legen müssen, um die Chancen im Musikwettbewerb zu erhöhen. Um mehr Übungszeit zur Verfügung zu stellen, fällt sogar der normale Musikunterricht für einige Zeit aus. Außerdem werden die Instrumente ausschließlich den Musiziergruppen vorbehalten. Aus diesem Grund kann der Musiklehrer im normalen Unterricht wegen des Mangels an Instrumenten keine ausreichende Leistung hervorbringen. Andererseits wirft die Teilnahme an den Musikwettbewerben ein positives Licht auf die Lehrfähigkeit der Musiklehrer im Bereich Instrumentalbildung. Mehrere Musikpädagogen und Musikfachleute haben sogar Bücher über die Förderung der instrumentalen Bildung in Schulorchestern geschrieben[329].

Gesonderte Unterrichtsräume sind für die instrumentale Bildung unverzichtbar. Idealerweise sollte der Unterricht im Musikfachraum stattfinden, damit die Nachbarklassen nicht gestört werden. Früher standen den Grundschulen kaum Fachräume für den Musikunterricht zur Verfügung. Der Musiklehrer musste im Klassenraum unterrichten, wodurch sich die Lehrer und Schüler in den angrenzenden Klassenräumen oft gestört fühlten. Außerdem bietet der Klassenraum nicht genügend Platz zum Musizieren und Bewegen. Für die Durchführung des instrumentalen Zusammenspiels ist dies ein großer Nachteil. Nach dem Wirtschaftsaufschwung der letzten 30 Jahre war die Regierung in der Lage, großzügig in die Einrichtung der

[329] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 165-169.

Schulen zu investieren. In vielen Grundschulen wurden Musikfachräume gebaut. In dem Forschungsbericht „Eine Untersuchung der Musikerziehung in den Grund- und Mittelschulen Taiwans“ von 1999 wird belegt, dass in 68% der Grundschulen ein Musikfachraum zu Verfügung steht[330]. Die Einrichtung des Musikfachraums trägt dazu bei, dass die musikalische Bildung effektiver betrieben wird.

3. 1. 3. 4. Musikhören

Als der im Jahre 1975 revidierte Lehrplan in Kraft trat, wurde eine stärkere Einbeziehung des Werkhörens in den Musikunterricht immer lautstärker gefordert[331]. Seitdem wird die Hörerziehung als eine der wichtigsten Aufgaben des Musikunterrichts in den Schulen angesehen. Um die Anforderungen für die Durchführung der Hörerziehung im Lehrplan zu erfüllen, beschäftigte das „Seminar für Fortbildung der Grundschullehrer“ sich ab 1977 mit der Aufnahme von Hörbeispielen für den Musikunterricht[332]. Diese Aufnahmen stellten ein sehr wichtiges Hilfsmittel für das Musikhören dar. Sie wurden jeder Grundschule als Geschenk gegeben[333].

Nachdem der gegenwärtige Lehrplan für den Musikunterricht in der Grundschule im Jahre 1993 veröffentlicht worden war, wurden von verschiedenen Verlagen neue Musiklehrbücher entwickelt. Die neuen Musiklehrbücher enthalten viele Illustrationen,

---

[330] Vgl. J. S. Lai: Eine Untersuchung der Musikerziehung in den Grund- und Mittelschulen Taiwans. Pingdong, 1999, S. 40.
[331] Vgl. Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (Hrsg.): Der Lehrplan für das Fach Musik in der Grundschule. Taipei, 1975, S. 142.
[332] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 162.
[333] Vgl. ebd., S. 163.

z. B. von Musikern und Instrumenten. Die Verlage bieten neben den Lehrbüchern auch Aufnahmen der darin dargestellten Hörbeispiele an. Die im Lehrerhandbuch gesammelten Informationen über die Hörbeispiele, wie z. B. kurze Lebensläufe der Musiker und die Entstehungsgeschichte der behandelten Werke, dienen als ergänzende Materialien für eine Erörterung des Musikhörens. Dies bedeutet auch eine Entlastung für die Lehrer, die diese Informationen und Materialien sonst selbst sammeln und vervielfältigen müssten.

Der früher häufig beklagte Mangel an elektronischen, audio-visuellen Medien ist dank des gestiegenen materiellen Wohlstands kein Hindernis mehr für einen effektiven Musikunterricht. Früher gab es kaum Musikräume in der Grundschule. Zudem musste der Lehrer für jede Stunde die Medien aus dem Lehrerzimmer holen und in den Klassenraum bringen. Dies empfanden viele Lehrer als mühsam und benutzten daher selten technische Hilfsmittel. Nach und nach wurden die Musikunterrichtsräume der Grundschulen mit modernen Geräten für die Hörerziehung ausgestattet. Eine im Jahre 1987 durchgeführte Untersuchung zeigt, dass 53% der befragten Lehrer ihren Schülern technikunterstützt das Musikhören im Musikunterricht beibringen[334]. Eine im Jahre 1997 durchgeführte Forschung belegt, dass die Prozentzahl schon auf 93% gestiegen ist[335].

Seit Inkrafttreten des Lehrplans von 1975 wird der chinesischen Musik größere Bedeutung beigemessen. Beim Musikhören ist dies besonders auffallend. Dadurch ist

[334] Vgl. M. J. Wang: Eine Untersuchung über den Zustand des Musikunterrichts. Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit. 1987, S. 52.
[335] Vgl. J. S. Lai: Die Untersuchung der Musikerziehung in den Grund- und Mittelschulen Taiwans. Pingdong. 1997, S. 23.

den Kindern die chinesische Musik viel vertrauter als früher. Außer der chinesischen Musik übt die westliche Musik seit einigen Jahrzehnten einen großen Einfluss auf die Lernstoffe für den Bereich „Musikhören“ aus. Die Epochenstile des Hörmaterials gehören überwiegend zu der barocken, klassischen und romantischen Zeit.

In dem Lernbereich „Musikhören“ lernen die Kinder nicht nur die Musikwerke selbst, sondern auch den Zusammenhang zwischen Musikern, Musikgeschichte und Musikgattungen usw. kennen. Da die Musiktheorie eine Hilfsfunktion zum Verstehen des gehörten Werks ausübt, wird sie gelegentlich in den Musikunterricht einbezogen.

Musik mittels technischer Geräte zu hören, ist nur eine Möglichkeit. Der Lernbereich „Musikhören“ wird oft mit anderen Lernbereichen verknüpft. Die Schüler hören auch von ihren Mitschülern gesungene oder gespielte Lieder und Instrumentalstücke. Um den ersten emotionalen Eindrücken der Kinder von den gehörten Stücken Ausdruck zu verleihen, wird das Musikhören für die niedrigeren Klassenstufen manchmal mit Zeichnen oder Bewegung verknüpft. Dabei gewinnen die Kinder Freude an eigenen Aktivitäten. Die Überlegung, welche Musikstücke den Kindern angeboten werden können, ist vom Alter abhängig. Für den Musikunterricht der höheren Klassenstufen wird eine Auseinandersetzung mit komplexeren Musikstücken erwartet.

3. 1. 3. 5. Musik in Verbindung mit Bewegung

Da eine Klassenstärke von vierzig Kindern und mehr früher üblich war, waren die Aktivitäten der Musiklehrer im Unterricht stark eingeschränkt. Der Lehrer musste sich darauf konzentrieren, Disziplin im Unterricht zu wahren. Die Kinder hatten auch

nicht die Chance, sich mit musikalischer Beschäftigung aktiv vertraut zu machen. Heute ist für Kinder der Anfangsstufe Musik in Verbindung mit Bewegung zum praktischen Begreifen der rhythmischen Elemente sehr hilfreich und gebräuchlich. Nach Zöller sind alle Menschen tänzerisch und musikalisch begabt. Diese elementaren Kräfte zu entwickeln ist das Ziel elementarer Musik- und Bewegungserziehung[336].

Bis zur Revision des Lehrplans 1993 wurde das Fach Musik zusammen mit dem Fach Turnen unter dem Namen „Singen und Spielen“ in der ersten und zweiten Klasse vom Klassenlehrer erteilt. Es gab Lehrer, die bei dem Unterricht „Singen und Spielen“ die Kinder nur draußen spielen ließen. Daran übten viele Musikpädagogen starke Kritik. Nachdem der neue Lehrplan im Jahre 1996 in Kraft trat, ist das Fach Musik ab der ersten Klasse ein selbständiges Unterrichtsfach. Musik in Verbindung mit Bewegung im Unterricht zu betreiben ist zwar im Vergleich mit anderen Lernbereichen wie z. B. Singen oder Musikhören ein ganz neuer Lernbereich für die taiwanesische Musikerzeihung, aber seine Wichtigkeit wird von taiwanesischen Musikpädagogen immer stärker betont. Die an Bewegung orientierten musikpädagogischen Konzeptionen Jaques-Dalcrozes und Orffs, die in Taiwan großen Anklang finden, werden immer stärker in die taiwanesische Musikerziehung einbezogen.

3. 1. 3. 6. Musikproduktion

Der Lernbereich Musikproduktion wurde erstmals im Lehrplan von 1962

[336] Vgl. G. Zöller: Musik und Bewegung im Elementarbereich – ein Beitrag zur kommunikations- und Kreativitätserziehung. Augsburg, 1976, S. 3.

berücksichtigt. Seitdem wird die Kreativität der Kinder in den musikdidaktischen Diskussionen betont[337]. Nach Zhang ist die Musikproduktion eine wichtige Lernaktivität im Musikunterricht. Dadurch wird nicht nur die Musikalität, sondern auch die Kreativität der Kinder entwickelt[338].

Es ist zu beachten, dass sich die Unterrichtspraxis im Bereich Musikproduktion in einer fern von der amtlichen Verordnung abweichenden Situation befindet. Im Lehrplan gibt es zahlreiche theoretische Entwürfe für die Musikproduktion. In der Unterrichtspraxis folgen aber selten Realisationsbemühungen. Eine im Jahre 1987 durchgeführte Untersuchung belegt, dass der Lernbereich Musikproduktion nur von 1,5% der befragten Schüler als ein beliebter Unterrichtsinhalt bezeichnet wird[339]. Eine andere im Jahre 1999 durchgeführte Untersuchung zeigt, dass der im Lehrplan geforderte Lernbereich Musikproduktion in der Musikunterrichtpraxis der Grundschule am seltensten wirklich durchgeführt wurde[340].

Die Musikproduktion war seit jeher der kritischste Punkt in der Grundschulmusikerziehung. Nach Cheng ist der Grund auf die Lehrerausbildung zurückzuführen[341]. Das Lehrangebot der Hochschulen für Lehrerausbildung ist in diesem Bereich am geringsten. Nach Aufnahme ihrer beruflichen Tätigkeit ist für die Junglehrer die Musikproduktion der schwierigste Unterrichtsgegenstand. Sie vertrauen ihrer Fähigkeit in diesem Lehrbereich nicht. Das Problem wird stets von Musiklehrern beklagt. In der musikdidaktischen Literatur kann man etwas zur

---

[337] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 121.
[338] Vgl. T. X. Zhang: Musikdidaktik. 2. Auflage. Taipei, 1990. S. 226.
[339] Vgl. M. J. Wang, a. a. O., S. 58.
[340] Vgl., J. S. Lai, a. a. O., S. 27.
[341] Vgl. W. H. Cheng, a. a. O., S. 147.

Unterrichtspraxis der Musiklehre, zum Singen, Instrumentalspiel und Musikhören finden, aber kaum etwas zur Musikproduktion. In den letzten Jahren konnten die Musiklehrer in Fachzeitschriften immer häufiger nützliche Vorschläge für den Unterricht der Musikproduktion finden. Diese Artikel enthalten im wesentlichen Erfahrungsberichte von Musiklehrern. In diesen Beiträgen wird gezeigt, dass die Kinder im Bereich der Musikproduktion entdecken können, wie sie Musik selbst gestalten, improvisieren und komponieren können. Diese positive Tendenz ist für alle Beteiligten, Lehrer wie auch Schüler und Eltern, sehr erfreulich und man hofft, dass sich die Musiklehrer mit der Musikproduktion in ihrem Unterricht in größerem Umfang beschäftigen können.

3. 2. Anwendung der Konzeption Orffs in der taiwanesischen Grundschulmusikerziehung

Um die Nützlichkeit und Aktualität der Konzeption Orffs zu untersuchen, wird sich dieser Teil mit den Verwendungsmöglichkeiten der musikpädagogischen Konzeption Orffs für die taiwanesischen Grundschulkinder unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Situation der Grundschulmusikerziehung auseinander setzen. Dabei werden die für die Grundschulmusikerziehung Taiwans rezipierten Inhalte der Konzeption Orffs erläutert.

3. 2. 1. Die elementare Musik

Im Jahrbuch des Orff-Institutes von 1963 schreibt Orff: „Alle meine Ideen, die Ideen einer elementaren Musikerziehung, sind nicht neu: Es war mir nur bestimmt und vergönnt, diese alten unvergänglichen Ideen wieder aus heutiger Sicht auszusprechen und ihre Verwirklichung anzugehen. So fühle ich mich nicht als Schöpfer von etwas Neuem, sondern als einer, der alles Gute weiter reicht.“[342] Die elementare Musik ist Orffs Meinung nach der Ausgangspunkt der Musikerziehung. Über seine Vorstellung zur elementaren Musik schreibt Orff: „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, kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß.“[343]

---

[342] C. Orff: Ansprache bei der Hausübergabe. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963, Mainz, S. 174.
[343] C. Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963. S. 16.

Anlässlich einer Arbeitstagung im Jahre 1963 am Orff-Institut in Salzburg formuliert Orff seine Bestimmung des Begriffes „das Elementare“. Er spricht: “Was ist elementar? Elementar, lateinisch elementarius, heißt, zu den Elementen gehörig, urstofflich, uranfänglich, anfangsmäßig.“[344] Laut Wiora verbinden die Werke Orffs Elementarkräfte der Musik mit geistvoller Konzeption[345]. Orffs Streben nach einer Verlebendigung im Elementaren umfasst sowohl die Bereiche seines Theaters als auch die des Pädagogischen[346]. Diese beiden Schaffenswelten sind Ausgliederungen aus einer einzigen schöpferischen Mitte heraus[347]. In den Schriften Orffs wird häufig darauf hingewiesen, dass der Begriff „das Elementare“ für ihn der zentrale künstlerische Gedanke ist. In einem Gespräch mit Helmut Lohmüller sagt Orff: „Die Hauptaufgabe meines Schaffens habe ich stets darin gesehen, das Unbewusste und geistig Verbindende im Menschen anzusprechen, ganz gleich, welcher Rasse oder Nation er angehört. Die Menschen sind doch überall gleich in ihren elementaren Empfindungen.“[348] Durch Orffs Vitalität und Ursprünglichkeit wird ein elementares Verhältnis zur Musik geschaffen[349].

Orff spricht in seinen Aufsätzen und den Dokumentationsreihen „Carl Orff und sein Werk“ viel über seine musikpädagogischen Ideen. Vor allem findet man im dritten Band „Schulwerk - Elementare Musik“ eine ausführliche Erläuterung zu seinem zusammen mit Gunild Keetman entwickelten musikpädagogischen Konzept einer

---

[344] Ebd., S. 16.
[345] W. Wiora: Europäische Volksmusik und abendländische Tonkunst. Kassel, 1957, S. 124.
[346] Vgl. A. Liess, a. a. o., S. 176.
[347] Ebd., S. 176.
[348] Aus W. Thomas: Carl Orffs Bekenntnis. In: Musik im Unterricht, H. 7/8, 1965, S. 233.
[349] K. Sydow: Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik. In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart, Saarbrücken, 1973, S. 279.

elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Orff schreibt: „Bei all unseren vielen verschiedenartigen Versuchen mit elementarer Musik, über ein halbes Jahrhundert hinweg, hat sich im Grunde nichts überholt. Das Elementare bleibt eine Grundlage, die zeitlos ist. Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn. Was sich bei aller Arbeit an Modischem ansetzen kann und auch ansetzt, muss wieder abfallen. Alles Moderne wird, durch die Zeit bedingt, unmodern. In seiner Zeitlosigkeit findet das Elementare in aller Welt Verständnis. So ging nicht das Schulwerk, das ich, um eine Idee zu dokumentieren, aufgezeichnet hatte, um die Welt, sondern die Idee selbst. Das Elementare ist immer zeugerisch. Es ist für mich beglückend, dass es mir bestimmt war, den zeugerischen Funken aufzugreifen, das Elementare im Menschen anzusprechen und das geistig Verbindende zu wecken.“[350]

Das Buch “Das Elementare – Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs“ von Ulrike E. Jungmair konzentriert sich auf Orffs Vorstellung von der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Mit Hilfe einiger Formulierungen Orffs versucht Jungmair, den Begriff „das Elementare“ im Sinne Orffs zu verdeutlichen. Sie schreibt: „Das Elementare ist als das ursprünglich hervorbringende zu verstehen, als das aus sich selbst Tätige, das aus sich Wirkende, sich selbst Organisierende, sich selbst Erneuernde, als sich selbst setzendes Ereignis“[351]. Jungmair versucht, die pädagogische Idee Orffs in ihrem Buch zu verdeutlichen. Ihrer Meinung nach gibt es keine feste Methode für die Konzeption Orffs. Die pädagogische Idee Carl Orffs, sein Weg zum elementaren Musizieren, Tanzen, Sprechen über Improvisation, Instrumentarium etc. ist ein fast unendlich zu variierender, vielfältig auszugestaltender Weg, wonach diejenigen, die sich mit der

[350] C. Orff: Dokumentation III, a. a. O., S. 277.
[351] U. E. Jungmair, 1992, a. a. O., S. 136.

Konzeption Orffs beschäftigen wollen, große Freiheiten, aber noch größere Verantwortung haben[352].

3. 2. 1. 1. Anwendung des Orff-Schulwerks

Thomas untersucht in einem Beitrag, ob die musikpädagogische Konzeption Orffs im Raum der Schule ihren passenden Platz finden und dort ihre musikerzieherische Wirkung entfalten kann. Er schreibt: „Das Elementare ist ein pädagogisches Axiom. Die Schule ist der Ort der Vermittlung von Elementarakten und von pädagogischer Reduktion des Gegenstandes. Diese Vorgänge setzen Lenkung und Können voraus. [...] Der Elementarisierungsvorgang richtet sich nicht nach der spezifischen Musikbegabung, sondern nach der natürlichen Allgemeinveranlagung des Kindes. Die Arbeit an den Grundmodellen des Schulwerkes geht aus vom Typischen und bewirkt gerade damit die schließliche Entfaltung und Förderung des Individuellen.“[353] Orff sagt selbst: „Das Schulwerk ist Erziehung durch elementare Musik.“[354] Nach Thomas liegen elementare Kräfte im Orff-Schulwerk verborgen. Diese elementaren Kräfte richtig zu nutzen und fruchtbar zu machen, ist eine wichtige pädagogische Aufgabe für jeden, der einen Beitrag zur Musikerziehung leisten will[355].

Nach Keller ist das Orff-Schulwerk ein musikalischer Beitrag zur Grundlegung zeitgemäßer Allgemeinerziehung. Durch die Vielfalt seiner Aufgaben lässt das

---

[352] U.E. Jungmair: Von der Erfahrung des Elementaren in der Musik- und Tanzerziehung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985. Orff-Schulwerk in der Welt von morgen, eine Dokumentation. Salzburg, 1985, S. 60.
[353] W. Thomas: Orff-Schulwerk in der Schule. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963, S. 50.
[354] Aus W. Thomas: Carl Orffs Bekenntnis. In: Musik im Unterricht. H. 7/8, 1965. S. 233.
[355] Vgl. ebd., S. 260.

Schulwerk den Kindern Spielraum zur Erprobung und Bewährung ihrer eigenen Fähigkeiten[356]. Der Freiraum, der es jedem Kind erlaubt, sich seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend zu entwickeln, ist ein Vorteil der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk[357].

Charakteristisch für das Orff-Schulwerk sind die Gemeinschaftsbildung und die Gemeinschaftsförderung. Nach Wolfgart soll in einer Zeit, die von Wettbewerb und Leistungserwartung geprägt wird, umso mehr eine partner- und gruppenbezogene Einstellung gefördert werden. Zu groß ist andernfalls die Gefahr, einem puren Individualismus und sogar rücksichtslosen Egoismus zu verfallen[358]. Das Musizieren ist bei der Arbeit mit dem Schulwerk nicht primär „solistisch-individuell" orientiert, sondern „partnerbezogen"[359]. Erforderlich sind demzufolge Einordnung, Anpassung, Rücksichtnahme und störungsfreies Verhalten, also erziehungsrelevante und gruppenangemessene Verhaltensweisen[360]. Das Orff-Schulwerk arbeitet vorwiegend mit Gruppen. In der Arbeit mit dem Schulwerk lernen die Kinder, „zuzuhören und zum Ganzen etwas beizutragen, anstatt nur ihren eigenen Wünschen nachzugehen. Individuen werden in einer Atmosphäre zusammengeführt, die sich in besonderer und wunderbarer Weise auf deren Leben auswirkt."[361] Dieser Vorteil ist auch zugleich die Voraussetzung für den Klassenunterricht.

---

[356] Vgl. W. Keller: Einführung in „Musik für Kinder" (Orff-Schulwerk). In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973, S. 287.
[357] J. Thomas / M. Shamrock: Orff-Schulwerk in den USA: Unsere wachsende Herausforderung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von morgen. Eine Dokumentation. Salzburg, 1985, S. 30.
[358] H. Wolfgart: Das (körper-) behinderte Kind im Wirkungsfeld elementarer Musik- und Bewegungserziehung – Behinderungsphänomene und ihre erzieherisch-therapeutischen „Entsprechungen" im Orff-Schulwerk. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1975 – Eine Dokumentation. Salzburg, 1975, S. 31.
[359] Ebd., S.31.
[360] Ebd., S.31.
[361] J. Thomas / M. Shamrock: Orff-Schulwerk in den USA: Unsere wachsende Herausforderung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von morgen. Eine Dokumentation. Salzburg, 1985, S. 33.

In der methodischen Anweisung für die Arbeit mit dem Schulwerk schreibt Orff: „Melodischer Ausgangspunkt war der Kuckucksruf, die fallende Terz, ein Zweitonraum, der schrittweise erweitert wurde zu einer halbtonlosen, durnahen Pentatonik. Sprachlicher Ausgangspunkt waren Namenrufe, Abzählreime und einfachste Kinderlieder. Dies war eine für alle Kinder leicht zugängliche Welt.“[362] Orff stellt fest, dass er nicht an eine Erziehung besonders begabter Kinder denkt, sondern an „eine Erziehung auf breitester Grundlage, bei der auch das mittelmäßig und wenig begabte Kind mittun kann.“[363]

Wenn man sich mit dem Orff-Schulwerk beschäftigt, ist man davon überzeugt, dass viele Übungen aus dem Orff-Schulwerk dem Musiklehrer nützliche Materialien für den Unterricht liefern. Sie bieten die Möglichkeit, bei den Kindern Lust am Musizieren zu wecken. Seit die Konzeption Orffs in Taiwan bekannt wurde, schreiben immer mehr Musikpädagogen Abhandlungen über das Orff-Schulwerk. Viele Grundschullehrer nehmen an Seminaren oder Kursen über das Orff-Schulwerk teil. Häufig wird am Ende jedes Kurses ein Abschlusskonzert veranstaltet, um auch interessierten Gästen einen Eindruck von der Arbeit mit dem Orff-Schulwerk zu vermitteln. Dadurch ist unter den taiwanesischen Grundschullehrern ein wachsendes Interesse für die Anwendung des Orff-Schulwerks in ihrer eigenen Unterrichtspraxis zu beobachten. Besonderes Interesse gilt der instrumentalen Technik und der rhythmischen Elemente. Die Erfahrungsberichte der taiwanesischen Lehrer, die sich mit dem Orff-Schulwerk intensiv beschäftigen, zeigen, dass Musiklehrer viele

[362] C. Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963, S. 17.
[363] Ebd., S. 17.

nützliche Ideen im Orff-Schulwerk für ihren Unterricht finden können. Orff sagt selbst: „Im Schulwerk liegen die Mittel zu einer entsprechenden Lehrerbildung bereit. In einzelnen Fällen wird schon, auch im normalen Schulunterricht, mit Erfolg in dieser Richtung gearbeitet.“[364]

Über die Adaption des Schulwerks in anderen Ländern und Kulturkreisen schreibt Thomas: „Es ist von Orff selbst und in seiner Nachfolge vom Orff-Institut immer wieder nachhaltig vertreten worden, dass es sich niemals um eine wörtliche Übernahme des deutschsprachigen Originals handeln könne, sondern dass die Idee des Schulwerks in jedem Land von seiner spezifischen Mentalität und Tradition her sich neu konkretisieren müsse.“[365] Auf dieser Grundlage übertrug Alophonse Souren das Orff-Schulwerk „Musik für Kinder“ ins Chinesische. Die Texte wurden im chinesischen Stil nach- oder umgeschrieben [366]. Diese Bände dienen im Musikunterricht einiger Grundschulen als Lehrmaterial. Die rhythmischen Übungen mit Klanggesten werden von den Musiklehrern besonders bevorzugt. Viele Leiter von Instrumentalgruppen in Grundschulen nutzen die instrumentalen Stücke des Schulwerks als Lernstoff für das Ensemblespiel. Chen urteilt: „Das Orff-Schulwerk eignet sich sehr gut als Unterrichtsmaterial für die instrumentale Bildung in der Grundschule.“[367]

In der musikpädagogischen Diskussion wird am häufigsten die Einführung des

---

[364] Ebd., S. 20.
[365] W. Thomas: In entwurzelter Zeit hat die verwurzelte Stoßkraft. Orff-Schulwerk gestern, heute und morgen. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von morgen. Eine Dokumentation. Salzburg, 1985, S. 27.
[366] A. Souren / L. G. Cai: Die chinesische Übersetzung des Orff-Schulwerks - Musik für Kinder. Band I, 1972 und Band II, 1979, Taipei.
[367] H. Z. Chen: Orff und Yamaha: Die Umsetzung zweier Konzeptionen in der Gegenwart – ein Vergleich. Universität Wen-Hua, Magisterarbeit. 1997, S. 119.

fünfbändigen Schulwerks in Taiwan kritisiert, wobei es nicht um die Idee des Schulwerks geht, sondern beispielsweise darum, dass die musikalischen Modelle in den Schulwerk-Bänden der chinesischen Ausgabe für den Unterricht in der Grundschule nicht geeignet seien. Der Grund dafür liegt darin, dass häufig falsche Vorstellungen damit verknüpft werden. So glauben z. B. manche, dass, wenn man sich mit der Konzeption Orffs beschäftigt, nur die Stücke aus den Heften des „Orff-Schulwerks“ gespielt werden sollen. Das fünfbändige Schulwerk wurde zu einem kleinen Teil wortgenau übersetzt, größtenteils jedoch frei unter Hinzufügung chinesischer Texte bearbeitet. Die Kritik erwies sich als zutreffend, als taiwanesische Kinder deutsche Lieder in chinesischen Übersetzungen sangen. Man konnte nicht leugnen, dass eine gewisse gefühlsmäßige Lücke zwischen den Melodien und dem chinesischen Text vorhanden ist. Nach Sonobe liegt die Hauptschwierigkeit in der Frage, wie man die chinesische Sprache bei der Hinzufügung der Texte behandeln soll, die ganz andere Akzente und eine andere rhythmische Struktur hat[368]. Um das Problem zu lösen, erstellten einige Musiklehrer eine schulpraktische Aufbereitung von bekannten chinesischen Volksliedern in einer Sammlung, die nach der Idee des Schulwerks arrangiert wurde und sich besonders für Orff-Instrumente eignet. Sie wird von vielen Musiklehrern in ihrem Unterricht verwendet.

3. 2. 1. 2. Bearbeitung der einheimischen Musik nach der Idee des Orff-Schulwerks

Viele taiwanesische Musikpädagogen bezeichnen das Orff-Schulwerk als den wesentlichsten Bestandteil der Konzeption Orffs. Sie sind auch der Meinung, dass

[368] S. Sonobe: Einführung des Schulwerks. In: Orff-Institut : Jahrbuch 1963.

eine Grundvoraussetzung für die Arbeit mit dem Orff-Schulwerk die Berücksichtigung der eigenen Kultur ist. Durch das Orff-Schulwerk wird in vielen Ländern die ursprüngliche Musizierpraxis in der eigenen Musikkultur ins Bewusstsein gerufen[369]. Nach der amerikanischen Musikpädagogin Thomas soll das Schulwerk von jeder Kultur dem eigenen Erbe und ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechend angepasst werden. Jedoch soll dabei die Zusammengehörigkeit mit anderen, den gleichen musikalischen und menschlichen Zielen verpflichteten Kulturen im Bewusstsein behalten werden[370]. Was die Anpassung des Orff-Schulwerks an die eigene Musikkultur angeht, so vertritt Regner die Ansicht, dass „durch das Studium der Grundlagen des Schulwerks eine Rückbesinnung auf das eigene kulturelle Erbe, auf Texte, Lieder und Tänze aus der eigenen Kultur eingeleitet werden kann.“[371]

Die Grundlage einer Musikkultur ist die Kenntnis der eigenen Musik. Es ist wichtig, dass die musikalische Erziehung der jüngsten Generation eines Volkes mit der Volksmusik beginnt[372]. Die Volksmusik ist eine Musik, die von allen Menschen gefühlsmäßig und technisch erfasst werden kann.[373] Nach Bartoks Überzeugung sind alle echten Volksmelodien, eben die Volksmusik, Vorbild für höchste künstlerische Vollendung[374]. Kodály betont, dass die Musikerziehung auf der musikalischen Muttersprache basieren muss. Er empfiehlt, dass sich alle ungarischen Schulen mit der ungarischen Volksmusik befassen müssen, und zwar ebenso intensiv wie mit der

---

[369] S. Cho: Zur Rezeption des Orff-Schulwerks in der Musikerziehung der Grundschule Südkoreas. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, 1999, S. 46.
[370] J. Thomas: Orff-Schulwerk in den USA: Unsere wachsende Herausforderung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von morgen. Eine Dokumentation. Salzburg, 1985, S. 30.
[371] H. Regner: Orff-Schulwerk-Lehrgänge in Asien. In: Orff-Institut (Hrsg.): Orff-Schulwerk Informationen. Heft 18, 1976. S. 33.
[372] E. Halmos: Die musikpädagogische Konzeption Zoltán Kodálys im Vergleich mit modernen curricularen Theorien. Ein Beitrag zur komparativen Musikpädagogik. Wolfenbüttel, 1977, S. 37.
[373] R. Johnston: Das nordamerikanische Kinderlied. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963. S. 94.
[374] In: E. Halmos, a. a. O., S. 38.

Muttersprache. Auf diesem Weg kann man zum richtigen Verständnis auch der fremden Musik kommen[375]. Orff weiß, dass die Wirkungskraft der Volksmusik einen unschätzbaren erzieherischen Wert hat. In seinem Schulwerk gibt es viele deutsche Volkslieder. Seine auf dieser Grundidee basierende Konzeption kann in Taiwan verwirklicht werden, da Taiwan über einen reichen Schatz an Volksliedern verfügt.

Seit einigen Jahren können die taiwanesischen Musiklehrer selbst den Lernstoff für ihre Schüler bestimmen. Viele engagierte Lehrer bearbeiten das Unterrichtsmaterial, vor allem Volkslieder, für ihre Schüler selbst. In Seminaren zum Thema „Die Konzeption Orffs“ werden Lehrdemonstrationen durchgeführt, in denen die vom Lehrer selbst arrangierten chinesischen Volkslieder von Kindern vorgeführt werden. Diese Volkslieder werden sowohl mit Orff-Instrumenten als auch einheimischen Instrumenten begleitet und mit Tanz vorgetragen. Dabei wird besonders deutlich, dass die Schüler bei der Lehrdemonstration kreativ musizieren lernen. Viele Musiklehrer finden schöpferische und nützliche Ideen in der Konzeption Orffs und werden davon inspiriert, sie in ihrem Musikunterricht einzusetzen.

Kodály ist der Ansicht, dass der Schulmusikunterricht die Grundlage einer Erziehung zum musikalischen Bewusstsein bilden kann[376]. Er schlägt vor, dass es besser ist, die kleinen Kinder zunächst im Rahmen der Pentatonik zu halten. Seine Gründe dafür sind: “1. Ohne Halbtöne ist es leichter rein zu singen. 2. Die musikalische Auffassungsfähigkeit und die Treffsicherheit können sich dadurch besser entwickeln

[375] Z. Kodály: Wege zur Musik – Ausgewählte Schriften und Reden. Hrsg. von F. Bónis. Budapest, 1983, S. 23.
[376] In: E. Halmos: Die musikpädagogische Konzeption Zoltán Kodálys im Vergleich mit modernen curricularen Theorien. Ein Beitrag zur komparativen Musikpädagogik. Wolfenbüttel, 1977, S. 58-59.

als bei der diatonischen Tonleiter.“[377] Seiner Ansicht nach sind die fünfstufigen Melodien „interessant, abwechslungsreich und nahezu vollkommen sauber zu singen.“[378] An dieser Vorstellung üben einige Musikpädagogen starke Kritik. Um sich gegen diese Kritik zu verteidigen, schreibt Kodály: „Niemand will bei der Pentatonik stehen bleiben. Aber beginnen muss man sehr wohl damit; denn erstens verläuft so die biogenetische Entwicklung des Kindes natürlich, zum anderen verlangt es die pädagogische Reihenfolge. Nur in dieser Weise können wir von ihr einen bleibenden Eindruck vermitteln.“[379]. Er stellt fest, dass Kinder, die sich in diesem System mit Sicherheit bewegen, auch mit der Einführung des Halbtons kein Problem mehr haben[380].

Wenn man die alte chinesische Musik betrachtet, besonders die Volkslieder, kann man feststellen, dass sich die meisten Kompositionen auf der pentatonischen Grundlage entwickeln. Die Pentatonik ist die charakteristischste Besonderheit der chinesischen Musik. Der erste Band des Orff-Schulwerks “Musik für Kinder” trägt den Untertitel „Im Fünftonraum“. Orff ist der Ansicht, dass der melodische Ausgangspunkt des Orff-Schulwerks die Pentatonik ist[381]. In Taiwan empfiehlt es sich für den Musiklehrer, die pentatonische Musik zu verwenden, da es in Taiwan viele Volkslieder gibt, die Fünfton-Melodien enthalten. Aus dieser Sicht ist zu hoffen, dass die musikpädagogische Idee des Orff-Schulwerks die taiwanesischen Musiklehrer inspirieren kann, sich mit dem musikalischen Erbe der eigenen Kultur intensiver zu beschäftigen.

---

[377] Z. Kodály: Wege zur Musik – Ausgewählte Schriften und Reden. Hrsg. von F. Bónis. Budapest, 1983, S. 74.
[378] In: E. Halmos: a. a. O., S. 73.
[379] Ebd., S. 73.
[380] Ebd., S. 73.
[381] C. Orff: Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963, S. 17.

3. 2. 2. Selbstständige musikalische Betätigung

„Ich höre und ich vergesse. Ich sehe und ich erinnere mich. Ich tue und ich begreife.“

-Chinesisches Sprichwort-

Der amerikanische Pädagoge John Dewey erklärt sein bekanntes Motto “learning by doing“: „Das Begreifen besteht aus dem Wissen, wie die Dinge funktionieren und wie sie gemacht werden. Es verbindet sich als solches mit dem Handeln.“[382] Regner zitiert diese Worte, um die Wichtigkeit der selbständigen Betätigung für die Arbeit mit der Konzeption Orffs zu betonen. Er schreibt: „Wissen, wie die Dinge funktionieren und wie sie gemacht werden: das ist ohne Handeln gar nicht zu erreichen. Und wenn sich dieses Wissen nicht wieder mit dem Handeln verbindet, als Verhalten ausprägt, hat es nicht zum Begreifen geführt.“[383] Laut Friss macht die Konzeption Orffs den Lehrer „auf die besondere Bedeutung und Notwendigkeit der selbständigen schöpferischen Tätigkeit des Kindes und der Fertigkeit, sich musikalisch auszudrücken, aufmerksam.“[384]

In der elementaren Musikerziehung soll dem Kind „ungehemmter, spontaner Ausdruck ermöglicht und alles Wissen über das eigene Tun und Erleben erworben werden.“ [385] Der Sinn der Konzeption Orffs geht um „die Erweckung der

[382] Zit. aus : H. Regner: Vorwort. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1980 Orff-Schulwerk. Eine Dokumentation. Salzburg, 1989, S. 14.
[383] Ebd., S. 14.
[384] F. Friss: Elemente des Orff-Schulwerks in der ungarischen Musikerziehung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1975. Eine Dokumentation. Salzburg, 1975. S. 49.
[385] I. Benzing-Vogt: Methodik der elementaren Musikerziehung. Zürich, 1966, S. 1.

musikalischen Potenzen des Kindes und seiner Phantasie, um ihre Weiterentwicklung aus eigenster Spielfreude.“[386] Ein wichtiges Prinzip, das von Orff aufgestellt wird, ist die selbstständige musikalische Betätigung.

Die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes stehen im Mittelpunkt des Tuns[387]. Die amerikanische Musikpädagogin Thomas weist darauf hin, dass Kinder durch die Verwendung der Konzeption Orffs intensiver in das Lernen einbezogen werden. Sie schreibt: „Die Kinder lernen durch Aktion statt durch Rezeption.“[388] Die Konzeption Orffs beruht auf anthropologischen Erkenntnissen und geht von der natürlichen und kreatürlichen Eigenart des Kindes aus[389]. Eine Beschäftigung der Kinder mit dem Schulwerk bedeutet das Gestalten einer Melodie durch Atem holen, durch zum Klingen bringen von Instrumenten. Diese Haltung, körperlich und sinnlich, beruht auf der Erfahrung, dass ein Hineinwachsen in unsere technische Welt durch Grunderfahrungen erleichtert wird, in denen wir Menschen unsere Möglichkeiten und Grenzen erproben können[390].

3. 2. 2. 1. Der Umgang mit dem Orff-Instrumentarium

Orff unterscheidet sich von anderen Musikpädagogen seiner Zeit durch die Betonung

---

[386] A. Liess, a. a. O., S. 177.
[387] W. Mayer: Ansprache von Werner Mayer. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung – 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987, S. 18.
[388] J. Thomas / M. Shamrock: Orff-Schulwerk in den USA: Unsere wachsende Herausforderung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen. Eine Dokumentation. Salzburg, 1985, S. 30.
[389] W. Thomas: Vom Wesen und Wirken des Orff-Schulwerks. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung – 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987, S. 31.
[390] H. Regner, 1987, a. a. O., S. 23.

des Instrumentalspiels. Früher hatten die Schüler in den Schulen sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern selten die Gelegenheit, ein Instrument zu erlernen. Das Instrument erfüllte im Musikunterricht meistens nur erläuternd-demonstrierende Aufgaben[391]. Das Orff-Instrumentarium gibt praktisch allen Schülern die Möglichkeit, auch ohne besondere musikalische Vorkenntnisse auf Instrumenten zu musizieren[392].

Hawelka betont, dass in der elementaren Musikerziehung auf einem Instrumentarium musiziert werden soll, „das sowohl klanglich, wie tonlich ausreichende Ausdrucksmöglichkeiten bietet und ein genaues und exaktes Einfühlungsvermögen im Spielen verlangt.“ [393] Ihrer Meinung nach ist es empfehlenswert, das Orff-Instrumentarium im Musikunterricht einzuführen. Orff spricht selbst über sein Instrumentarium: “Es sind bewegungsnahe Instrumente, die durch ihre ganze Spielhaltung dem körperlich Musizierenden entgegenkommen.“[394] Die Voraussetzung für das Spiel der Orff-Instrumente ist nach Zirnbauer „nicht allein die technische Beherrschung des Spielvorganges, nicht allein eine exakte metrische Darstellung, sondern ein ausgeprägtes musikalisches Vorstellungsvermögen und ein ebenso aus natürlichem Bewegungsempfinden entspringender musikantischer Gestaltungswille.“[395]

Im Musikunterricht soll der Musiklehrer die Kinder behutsam und ohne Druck

---

[391] Vgl. U. Günther / T. Ott / F. Ritzel: Musikdidaktische Positionen – Teilbereiche des Musikunterrichts. In: J. Bischoff (Hrsg.): Musikunterricht 1-6. Weinheim, 1982, S. 28.
[392] Vgl. ebd., S. 28.
[393] L. Hawelka: Elementare Musikerziehung. In: W. Heise / H. Hopf / H. Segler(Hrsg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, 1950. S. 250.
[394] C. Orff, Dokumentation III, a. a. O., S. 26.
[395] H. Zirnbauer: Einführung in die Arbeit mit dem Schulwerk von Carl Orff. In: Musikerziehung in der Grundschule, Band II. Berlin, 1958, S. 300.

auszuüben an ein Instrument heranführen. Das Orff-Instrumentarium stellt handwerklich keine großen Anforderungen dar und schaltet von Anfang an die schwer spielbaren Instrumente aus, damit die technischen Schwierigkeiten nicht im Vordergrund stehen[396]. Das Orff-Instrumentarium ermöglicht „eine nicht dilettantisch Kunstmusik reproduzierende Musik, sondern eine eigenwertige Primitivität der Aktivierung des Spielers“[397]. Das Interesse der Schüler am Instrumentalspiel wird durch die leichter zu beherrschenden Orff-Instrumente schneller geweckt. Das ist der größte Vorzug des Instrumentariums für alle Kinder, die Lust haben, ein Instrument zu spielen.

Heutzutage ist das Orff-Instrumentarium in vielen taiwanesischen Grundschulen vorhanden und wird im Unterricht eingesetzt. Im Musikunterricht zielt der Lernbereich Instrumentalspiel hauptsächlich auf die Begleitung des Liedsingens. Drei Begleitformen werden von den taiwanesischen Lehrern häufig verwendet: die rhythmische, die akkordische und die melodische Begleitung, wobei die rhythmische Begleitung bevorzugt wird, da sie weniger Ansprüche stellt und sich auch unter ungünstigen Bedingungen verwirklichen lässt. Bei der akkordischen Begleitung wird die einfache Ostinatoform am häufigsten eingesetzt. Bei der Spieltechnik der Stabspiele wird zuerst die Ostinatoübung eingeführt. Sie entspricht besonders dem Niveau der kleinen Kinder. Diese etwas einseitige Verwendung der Instrumente im Musikunterricht kritisiert Cho: „Das Lernfeld des instrumentalen Spielens sollte nicht nur die Begleitung eines Liedes bezwecken, sondern vielmehr durch vielfältige Erfahrungen der verschiedenen Klangwelten der Instrumente zum elementaren

---

[396] Vgl. L. Hawelka, a. a. O., S. 250.
[397] H. Braun: Untersuchungen zur Typologie der zeitgenössischen Schul- und Jugendoper. Dortmund, 1960, S. 214.

Musizieren führen.“[398]

Die Magisterarbeiten von Cai und Chen belegen, dass im Musikunterricht in den taiwanesischen Grundschulen das Orff-Instrumentarium eine bevorzugte Stellung bei rhythmischen Übungen und beim elementaren Musizieren einnimmt [399]. Die von Orff sehr empfohlenen Körperinstrumente wie Hände, Füße und sogar der ganze Körper werden von vielen Lehrern beim Klassenmusizieren einbezogen, damit alle Schüller beteiligt werden können, wenn nicht genügend Instrumente vorhanden sind. Nach Vocke haben sowohl die normalen Orff-Instrumente als auch die natürlichen Körperinstrumente vor allem für Kinder einen „Anregungs- und Auslösungseffekt“[400].

In ihrem Erfahrungsbericht betont Shen, dass das Interesse für aktives Musizieren durch die Nutzung des Orff-Instrumentariums im Unterricht besonders geweckt werden kann[401]. In ihrem Musikunterricht setzt sie häufig die Orff-Instrumente ein, vor allem die rhythmischen Instrumente. Die Kinder sind immer begeistert, wenn sie mit den Orff-Instrumenten spielen. Auch in den Unterrichtsberichten anderer taiwanesischer Grundschullehrer wird deutlich, dass die Einbeziehung der Orff-Instrumente im Musikunterricht einen großen Beitrag zur Verbesserung der Grundschulmusikerziehung leistet[402]. Liao stellt fest, dass das erfreulichste Ergebnis

---

[398] S. Cho, a. a. O., S. 130.
[399] Vgl. (1). H. J. Cai: Eine Untersuchung der Verwendungsmöglichkeiten der Konzeptionen Orffs und Kodálys. Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit. 1992, S. 24. (2). H. J. Chen: Orff und Yamaha: Die Umsetzung zweier Konzeptionen in der Gegenwart – ein Vergleich. Universität Wen-Hua, Magisterarbeit. 1997, S. 32.
[400] Vgl. J. Vocke: Effektivitätskontrolle der Orff-Musiktherapie. Dissertation, Ludwigs-Maximilians-Universität, 1986, S. 37.
[401] Vgl. M. H. Shen: Eine Forschung der musischen Erziehung der unteren Klassen- Die Konzeption Orffs. In: Kang-Xung Wochenzeitung. Heft 28, 04 /2002. S. 5.
[402] Vgl. (1). M. Q. Ling / H. J. Zhuang: Eine Untersuchung der Verwendungsmöglichkeiten der Konzeption Orffs für die erste Klasse in der Grundschule. In: Sammlung prämierter Arbeiten Studierender. Taipei, 2000. S. 557. (2). S. F. Chen: Verwendung der Konzeption Orffs für den

des Spiels auf Orff-Instrumenten für die Schüler die Stärkung ihres Selbstvertrauen ist[403]. Die Lehrer sind begeistert, durch den Einsatz des Orff-Instrumentariums einen Zugang zum elementaren Musizieren gefunden zu haben. Darüber hinaus sind sie davon überzeugt, dass die Freude und der Erfolg, den die Kinder beim ersten Umgehen mit den Orff-Instrumenten empfinden, sie dazu ermutigen können, über den Schulunterricht hinaus weitere Musikinstrumente zu erlernen.

Allerdings meinten manche taiwanesische Lehrer, dass die Konzeption Orffs unter nicht idealen Bedingungen, wie z.B. dem Vorhandensein von Instrumenten und Räumlichkeiten, nicht durchgeführt werden könnte. Es ist selbstverständlich, dass es bei der Durchführung jeder Konzeption Schwierigkeiten gibt. Die Arbeit mit der Konzeption Orffs konnte jedoch Lehrern beibringen, kreativ zu sein. Beispielsweise angesichts des Mangels an Instrumenten können die Lehrer die vorhandenen einheimischen Instrumente oder sogar die selbstgebauten Instrumente in ihrem Unterricht benutzen. Die Körperinstrumente nach dem Vorbild des Schulwerks können auch in Unterricht beim Musizieren einbezogen werden. Die Lehrer sollten an der Schule niemals auf der Herstellung einer Idealsituation als unvermeidliche Voraussetzung für ihre Arbeit bestehen. Im Gegenteil sollten sie versuchen, sich kreativ in die entsprechende Schulwirklichkeit einzufügen.

3. 2. 2. 2. Improvisation

Viele Menschen vertrauen ihrer Fähigkeit zum Improvisieren einfach nicht, obwohl

---

Flötenunterricht. In: Studentenzeitschrift der Pädagogischen Hochschule Tainan. 02/1997, S. 216.
[403] Q. Liao: Eine Untersuchung der Konzeption Orffs aus pädagogischer Sicht. In: Mittelschulerziehung Taipei, 08/1995, S. 71.

diese Fähigkeit in jedem Menschen vorhanden ist. Friedrich stellt fest, dass die schöpferische Begabung nicht von besonderer allgemeiner Intelligenz oder gar von einer Fertigkeit im Instrumentalspiel abhängt[404]. Diese These unterstützt Köneke mit den folgenden Argumenten, die zeigen, dass die Improvisation zu einem wichtigen Lernbereich werden soll. Er schreibt: „1. Die Improvisation stellt eine Handhabung bereit für instrumentale Klangaktionen, an denen sich alle Schüler ohne Rücksicht auf ihre spieltechnischen Voraussetzungen beteiligen können. 2. Sie erleichtert die Rezeption von Musik und die Reflexion über Musik durch Selbsterfahrung im Umgang mit Klangerzeugern, im Verfügen über Formprinzipien und im Beobachten von Wirkungen der Musik. 3. Sie ermöglicht einen elementaren Zugang zum Verständnis von solchen Musikwerken, die wenigstens im Ansatz über Formen der Eigenproduktion erschlossen werden können. 4. Sie motiviert zum Instrumentalspiel.“[405]

Wie das elementare Musizieren gehört auch das Improvisieren zu einem Fundamentalbereich, „der das Erleben eigener Kreativität weckt.“[406] Die elementare Musikerziehung soll sich nicht nur auf die Reproduktion komponierter Musik beschränken. Kinder müssen befähigt werden, ihrem Alter und ihrer musikalischen Vorbildung entsprechend, eigene musikalische Ideen zum Ausdruck zu bringen und einen gegebenen musikalischen Rahmen mit eigenen Ideen auszufüllen zu können[407]. Der natürliche Spieltrieb des Kindes wird durch die Improvisation entfaltet. Deshalb

---

[404] Vgl. W. Friedrich: Improvisation in der Grundschule. In: H. Fischer (Hrsg.): Musikerziehung in der Grundschule. Berlin-Zehlendorf, 1958, S. 312.
[405] H. W. Köneke: Improvisation für elementares Instrumentarium im Klassenverband. In W. Gundlach /W. Schmidt-Brunner (Hrsg.): Praxis des Musikunterrichts – 12 Unterrichtseinheiten für die Primär- und Sekundarstufe 2. Mainz, 1977. S. 122.
[406] W. Keller: Zeugenaussage über C. O. und sein Werk. In: H. Leuchtmann (Hrsg.): Carl Orff. Ein Gedenkbuch. Tutzing, 1985, S. 24.
[407] Vgl. G. Friss: Elemente des Orff-Schulwerks in der ungarischen Musikerziehung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1975. Eine Dokumentation. Salzburg, 1975. S. 49.

erhält die Improvisation einen musikpädagogischen Wert[408]. Die Improvisation ist für Orff „ein wesentlicher Bestandteil seines künstlerischen Handwerks, an dem er seine Schüler teilnehmen lässt.“ [409] Thomas schreibt: „Musizieren ist für Orff ein originäres Entdecken von Klängen und Rhythmen. Das aber entspricht dem Wesen der Improvisation. Sie ist ein Monolog des Musizierenden am Instrument.“ [410]

Ein grundlegender Faktor der Musikerziehung nach dem Orff-Schulwerk ist Folgendes: „Aktivierung des Kindes durch improvisiertes Mitgestalten, Freude durch Selbstmachen.“[411] Die Voraussetzung für einen improvisatorischen Versuch ist „eine bewusste Pflege und ständige Anregung der Klangfantasie unter stärkster Heranziehung des musikalischen Primärorgans, des Gehörs.“[412] Orff betont, dass bei der Improvisationsübung den Spielern „an den Fingern Ohren wachsen sollten.“[413] Seine musikpädagogische Tätigkeit an der Günther-Schule gründet in der Improvisation [414]. In der Günther-Schule wurde die Improvisation mit der Einbeziehung des Orff-Instrumentariums am häufigsten durchgeführt.

Der Sinn des Orff-Schulwerks liegt darin, dass “nicht das Abspielen nach Noten, sondern das freie Musizieren, zu dem die Aufzeichnungen nur Hinweise und Anregungen geben sollten, gemeint und gefordert ist.“[415] Cho schreibt: „Durch das frei improvisierte Musizieren des Schulwerks erreicht der Leitgedanke Orffs sein Ziel,

---

[408] Ebd., S. 49.
[409] M. Kugler, a. a. O., S. 244.
[410] W. Thomas: Dokumentation I. 1975, S. 73.
[411] E. Laaff: Der Pädagoge Orff und sein Schulwerk. In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart, Saarbrücken, 1973, S. 281.
[412] H. Zirnbauer: Einführung in die Arbeit mit dem Schulwerk von Carl Orff auf der Grundstufe. In: H. Fischer (Hrsg.): Musikerziehung in der Grundschule. Berlin-Zehlendorf, 1958, S. 309.
[413] Ebd., S. 28.
[414] Vgl. M. Kugler, a. a. O., S. 244.
[415] C. Orff: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Band III: Schulwerk - Elementare Musik. Tutzing, 1976, S. 131.

die schöpferische Fähigkeit eines jeden Menschen zu fördern, um vielfältiges Ausdrucksvermögen aus eigenem Antrieb zu entdecken, zu erleben sowie zu entwickeln.“[416]

Einer der am geringsten umgesetzten Lerninhalte der Konzeption Orffs im Musikunterricht an den taiwanesischen Grundschulen ist eben die Improvisation. Obwohl viele taiwanesische Musiklehrer der Ansicht sind, dass der Lehrer seine Schüler durch Improvisation an schöpferische Aktivität heranführen kann, trauen sie sich jedoch nicht, die Improvisation als Lehrgegenstand im Musikunterricht einzuführen. Der Grund dafür ist auf die mangelnde Ausbildung in den Hochschulen für Lehrerausbildung in diesem Lernbereich zurückzuführen.

Bis heute bringen die taiwanesischen Lehrer ihren Schülern die Improvisation selten im Musikunterricht bei. Das normale Vorgehen des Instrumentalspiels ist, mit den Schülern die abgedruckten Begleitungen Note für Note einzustudieren. Das improvisierte Musizieren wird häufig vernachlässigt. Heute wird dieses Problem in den musikpädagogischen Diskussionen immer heftiger kritisiert. In der musikpädagogischen Fachliteratur konnte man früher kaum nützliche Beiträge zur Improvisation finden. Inzwischen wenden sich einige pädagogische Zeitschriften diesem Problem zu und veröffentlichen viele Aufsätze über die praktische Arbeit mit der Improvisation im Musikunterricht. Die Autoren dieser Artikel sind ebenfalls der Ansicht, dass die Improvisation im Umgang mit Musik eine wichtige Bedeutung hat. Auch in den Lehrerfortbildungsseminaren wird ein Schwerpunkt auf die Improvisation gelegt. In diesen Seminaren wird durch Lehrdemonstrationen gezeigt,

[416] S. Cho, a. a. O., S. 30.

wie die Improvisationsmaterialien aus Geräusch, Klang, Melodie, Rhythmus und Form erarbeitet werden können. Die im Orff-Schulwerk dargestellten rhythmischen Improvisationen mit Klanggesten werden ebenfalls vorgestellt. Cho empfiehlt eine mögliche Form der Unterrichtsgestaltung für Improvisation: „Die Schüler könnten sich selbst anhand bestimmter Lieder im Schulbuch einige Spielregeln zur Improvisation aneignen. Sprachliche, musikalische oder tänzerische Ausdrucksmöglichkeiten wären nach den von den Schülern vorgeschlagenen Spielregeln in jeder Unterrichtsphase auszuprobieren und immer wieder anders zu variieren.“[417] Sie stellt fest: „Somit kann sich die Fähigkeit der Schüler zu schöpferischem Ausdruck durch eigentätig improvisierte Antriebe verwirklichen und entwickeln.“ [418] Obwohl die Improvisation nach wie vor ein Schwachpunkt im Musikunterricht an Taiwans Grundschulen ist, lässt das Engagement vieler Fachleute und besonders der jungen, im Ausland ausgebildeten Lehrer, positiv in die Zukunft blicken, damit diesem wichtigen Bereich der Musikerziehung mehr Raum gegeben wird.

3. 2. 3. Einheit von Musik, Sprache und Bewegung

Sydow vergleicht Orffs kompositorischen Ansatz in seinem Aufsatz „Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik“ mit dem von Paul Hindemith. Hindemiths Musik ist für ihn ein Baustein in der Entwicklung des abendländischen Kontinuums. Orff dagegen löst sich im wesentlichen aus dieser Fortsetzungskette. Bei Orff steht die Suche nach den musikalischen Grundschichten und deren Ausdrucksweisen im

[417] S. Cho, a. a. O., S. 128.
[418] Ebd., S. 129.

Vordergrund [419]. Mit einem Vergleich versucht Sydow den eigenartigen kompositorischen Stil Orffs zu verdeutlichen. Er beschreibt einen sich von den Traditionen der Gartenkulturen und Baustile wegwendenden Orff, der sich zurück in Urlandschaften begibt. Die Mittel des Musisch-Musikalischen, die Lust des menschlichen Bewegungstriebes, den Tanz, die Mimik, die Szene, die Klanglichkeit, die Sprache, das Rhythmische und das Melodische, versuche Orff ursprünglich zu erfassen[420].

Die Kompositionen Orffs, sowohl im Musiktheater als auch im musikpädagogischen Bereich, weisen darauf hin, dass sein künstlerischer Weg zu der Kombination von Sprache, Musik und Bewegung führt[421]. In einem Interview spricht Orff: „Der Mensch in seinen elementaren Regungen ist für mich das zentrale künstlerische Problem. So stützen sich auch alle Figuren, die auf meiner Bühne agieren, auf Spiel, Gesang und Sprache.“[422] Nach Thomas hat Orff mit seinem Schulwerk „die bewegungsmäßigen, sprachlichen und musikalischen Primärformen, in denen sich die frühgeistigen Wachstumsstufen des Kindes ausdrücken, in ihrer Modellqualität entdeckt und sie in einer Modellanordnung pädagogisch fruchtbar gemacht.“[423]

Bewegung, Spielen, Sprechen und Töne sind die Primäräußerungen der Selbst- und Weltorientierungen des Kindes. Dadurch werden die Erfahrungen sozial-partnerschaftlicher Art vermittelt[424]. Orff sieht die Musik in seiner

---

[419] K. Sydow, a. a. O., S. 273.
[420] Ebd., S. 274.
[421] Große Komponisten und ihre Musik, Band 49, a. a. O., S. 1188.
[422] Zit. aus W. Thomas: Carl Orffs Bekenntnis. a. a. O., S. 233.
[423] W. Thomas: Das Rad der Fortuna – Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung Carl Orffs. Mainz, 1990, S. 262.
[424] Vgl. W. Thomas: Vom Wesen und Wirken des Orff-Schulwerks. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in

pädagogischen Arbeit nie als selbständiges Element, sondern immer in einer Verbindung mit Bewegung, Tanz und Sprache[425]. Bei der elementaren Musik- und Tanzerziehung im Umfeld des Orff-Schulwerks finden sich häufig Inhalte und Themen, die Musik, Sprache und Bewegung verbinden[426]. Jungmair kommentiert: „Im Mittelpunkt der elementaren Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs steht der aus sich bewegte, spielende, sprechende, musizierende, tanzende Mensch.“ [427] Mit seiner Konzeption versucht Orff, eine Erneuerung der Musikerziehung, eine Einheit von Musik, Sprache und Bewegung, zu erreichen.

3. 2. 3. 1. Sprechübung

Orff schreibt im Anhang des ersten Bandes seines Schulwerks „Musik für Kinder“: „Am Beginn aller musikalischen Übung, der rhythmischen wie der melodischen, steht die Sprechübung.“[428] Diese Anweisung kann als eine methodische Ordnung des Schulwerks angesehen werden. Orff gibt der Sprache durch die Musik ihre ursprüngliche Einheit von Sinn und Klang zurück[429]. Die sprachlichen Fakten wie Laut, Worte, Sätze, Reime und Sprüche sind Ausgang und Mitte des Orff-Schulwerks [430] . Im Schulwerk enthalten die sprachlichen Fakten „die Voraussetzungen für die musikalischen Ordnungen des Rhythmus und des Melos, sowie die der ersten musikalischen Gesetze in Motiv- und Melodiebau, in Takt- und

---

der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung – 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987, S. 31.

[425] Vgl. H. Fischer: Grußwort zur Symposion 1985. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985. Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen. Eine Dokumentation. 1985, S. 8.

[426] B. Haselbach: Bewegungssprache und verbale Sprache. In: Orff- Schulwerk Informationen, Heft 24, 12 / 1979, S. 10.

[427] U. E. Jungmair, a. a. O., S. 200.

[428] C. Orff , im Anhang des Orff-Schulwerks, Musik für Kinder. Band I: Im Fünftonraum, 1950.

[429] W. Thomas, a. a. O., S. 259.

[430] L. Wissmeyer: Orffs Volks-Schulwerk. In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart, Saarbrücken, 1973, S. 284.

Formgliederung.“[431] Wissmeyer stellt fest, dass das Orff-Schulwerk die Erziehung zu richtigem und gesundem Gebrauch der Sprechorgane, die auch die Singorgane sind, fördert[432].

Nach seiner Untersuchung des Orff-Schulwerks schreibt Sydow: „Das Verhältnis von Wort und Ton, von Sprache und Musik, wandelt sich von Stufe zu Stufe.“[433] Die als Sprechübungen bezeichneten Texte sind typisch für das Orff-Schulwerk[434]. Die Absicht des Orff-Schulwerks ist nach Regner „das Singen aus dem Sagen zu entwickeln.“[435] Er schreibt: „ Sprechen und Singen im Sinne Orffs ist [...] gestischer Ausdruck, getragen vom Affekt, geboren aus enger Verbindung mit dem Atem, aus der Sensibilität des Körpers.“[436]

In der deutschsprachigen musikpädagogischen Literatur wird die Wichtigkeit der Sprechübung von vielen Musikpädagogen betont. Regner behauptet, dass die Kinder durch die Sprechübungen des Orff-Schulwerks „nicht nur technisch richtig und ausdruckvoll sprechen, sondern auch die musikalische Komponente der Sprache entdecken und erkennen lernen können.“[437] Die flächendeckende Verbreitung der Konzeption Orffs in Taiwan sorgt dafür, dass die Sprechübungen von den taiwanesischen Musiklehrern stärker berücksichtigt werden. Bei den in Taiwan veranstalteten Orff-Schulwerk-Kursen wird häufig mit Sprechübungen begonnen.

---

[431] Ebd., S. 284.
[432] Ebd., S. 284.
[433] K. Sydow, a. a. O., S. 275.
[434] H. Regner: Das Singen muss aus dem Sagen kommen – Anmerkungen zur vokalen Bedeutung des Orff-Schulwerks. In: Orff-Schulwerk Informationen. Heft 24, 12 / 1979, S. 5.
[435] Ebd., S. 8.
[436] C. Wieblitz / H. Regner: Singen. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985 – Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen, eine Dokumentation. 1985, S. 42.
[437] Ebd., S. 5.

Meistens wird die rhythmische Bildung mit Bezug auf die musikalischen und sprachlichen Akzente eingeführt.

Bei der Sprechübung sind Kinderreime die beliebtesten Lernmaterialien für die taiwanesischen Grundschulkinder. Nach meiner Untersuchung wird die steigende Anzahl der als Unterrichtsmaterial dienenden traditionellen chinesischen Kinderreime in den Schulbüchern der taiwanesischen Grundschule auf die Verwendung der Konzeption Orffs zurückgeführt. Keetman schreibt: „Rhythmisches Sprechen, das im Unterricht einen wichtigen Platz einnimmt, macht sich dieses Interesse der Kinder zunutze. Dabei werden alte Kinderreime und Abzählverse verwendet, die sich dem Kind oft unverlierbar einprägen. Es ist daher von größter Bedeutung, bei der Auswahl der Texte Qualitätsansprüche zu stellen.“ [438] Einige Unterrichtsberichte taiwanesischer Grundschullehrer zeigen, dass die Schüler gerne versuchen, neue Rhythmen zu den Kinderreimen zu finden. Guo berichtet über seinen Unterricht, dass er gerne mit Sprechübungen anfängt und seine Schüler mit großer Begeisterung mitmachen. Dabei stellt er fest, dass die Kinderreime als günstiges Übungsmaterial zum rhythmischen Sprechen einzusetzen sind[439].

Im Musikunterricht der unteren Klassen werden die Sprechübungen häufig unter Begleitung von Körperinstrumenten durchgeführt. Keetman schreibt: „Eine Begleitung zum eigenen Sprechen oder Singen kann in verschiedener Form erfolgen: Sie kann parallel laufen, akzentuierend oder ergänzend in direkter Abhängigkeit von

[438] G. Keetman: Elementaria - Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart, 1970. S. 40.
[439] Vgl. Q. H. Guo: Zu den Lehrmethoden und Lehrinhalten des Musikunterrichts für die zweite Klasse in der Grundschule. Online: http://www.rges.tpc.edu.tw/profession1/04.htm. 2002. S. 3.

einem Sprechtext stehen oder als ostinater Rhythmus unterlegt werden.“[440] Viele Erfahrungsberichte taiwanesischer Grundschullehrer belegen, dass die Sprechübung einer der beliebtesten Lehrinhalte für den Musikunterricht in der taiwanesischen Grundschule bildet[441].

3. 2. 3. 2. Musik in Verbindung mit Bewegung

Der Musikpädagoge Emile Jaques-Dalcroze, der als erster systematisch in der konkreten musikerzieherischen Arbeit die Beziehung zwischen Musik und Bewegung erforschte, erarbeitete in seinem Unterricht intensiv rhythmische Übungen, die „die Entwicklung aller Bewegungssysteme auf rhythmischer Grundlage beeinflussten“[442]. Jaques-Dalcroze sah im Rhythmus „das lebendige Wesen des Gefühls und die Basis jeglichen körperlichen und musikalischen Ausdrucks und Verständnisses.“[443] Die langjährige Mitarbeiterin Orffs, Dorothee Günther, war eine seiner Schülerinnen. Um das Zusammenwirken von Musik und Tanz zu fördern, gründeten Orff und Günther die Günther–Schule. Orff war als Leiter der Musikabteilung tätig. Durch die Gründung der Günther-Schule sollte ein Weg gefunden werden, um die naturgegebene Einheit von Musik und Bewegung – Musik und Tanz, wiederherzustellen.[444]

Die traditionelle chinesische musikalische Darstellung ist ohne Tanz, Mimik und Gestik kaum denkbar. Auch Orff hebt neue tänzerische und musikalische Formen

---

[440] G. Keetman, 1970. a. a. O., S. 40.
[441] Vgl. (1). S. F. Chen, a. a. O., S. 228. (2). H. J. Cai, a. a. O., S. 176.
[442] Vgl. F. Bayerl: Musik und Bewegung. In: S. Helms / H. Hopf / W. Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985, S. 363.
[443] L. Richter: Emile Jaques-Dalcroze und die Hellerauer Schule. 2001, S. 3.
[444] D. Günther: Das Orff-Schulwerk als elementare Musikübung für Gymnastiker und Tänzer. In: W. Twittenhoff: Einführung in Grundlagen und Aufbau. Orff-Schulwerk. Mit Beiträgen von D. Günther und H. Bergese. Mainz, 1935, S. 33.

hervor, deren Wirkung besonders auf der Wechselwirkung von Musik und Tanz basiert[445]. In dieser Hinsicht steht die Idee Orffs der chinesischen Musikkultur nah. Auch das von Orff verwendete Instrumentarium kommt „dem angeborenen körperlichen Musizieren“ entgegen[446]. Im dritten Band seiner Dokumentationsreihe schreibt Orff: „Die Trommel lockt zum Tanz. Tanz ist aufs engste mit Musik verbunden. Eine Regeneration der Musik von der Bewegung, vom Tanz her, war meine Idee, die Aufgabe, die ich mir gestellt hatte. [...] Wir begannen mit Händeklatschen, Fingerschnalzen und Stampfen in einfachen bis schwierigeren Formen und Zusammensetzungen, die in vielerlei Weise in den Bewegungsunterricht integriert werden konnten.“[447]

Bewegungserziehung ist eine selbstverständliche und unentbehrliche Ergänzung und Bereicherung der musikalischen Grundausbildung [448]. Da die durch Bewegungserziehung erreichte allgemeine Verhaltensschulung wie z. B. „Sensibilisierung, Körperbildung, Steigerung der Bewegungsmöglichkeiten, lokomotorische und gestische Bewegungsformen, Koordination, Wahrnehmungsfähigkeit, Merkfähigkeit, soziales Verhalten“ für eine weitere Förderung auf dem Gebiet der Musikerziehung Voraussetzung ist [449]. Die Beschäftigung mit der Konzeption Orffs verlangt von ihrer Grundstruktur her eine konzentrierte, gezielte, geordnete und harmonisierte körpermotorische Aktivität[450].

---

[445] Vgl. M. Kugler: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt am Main, 2000, S. 170.
[446] U. E. Jungmair, 1992, a. a. O., S. 200.
[447] C. Orff, Dokumentation III, a. a. o., S. 17.
[448] Vgl. W. Gohl: Inhalte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung (Jugendarbeit). In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 19, 06 / 1977, S. 46.
[449] Ebd., S. 46.
[450] H. Wolfgart: Das (körper-) behinderte Kind im Wirkungsfeld elementarer Musik- und Bewegungserziehung – Behinderungsphänomene und ihre erzieherisch-therapeutischen „Entsprechungen“ im Orff-Schulwerk. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1975 – Eine Dokumentation. Salzburg, 1975, S. 33.

Wüsthoff schreibt in einem Aufsatz über ihre Arbeitserfahrung mit der Konzeption Orffs. Sie beschreibt, dass Orffs Idee, Musik und Bewegung zu verbinden, in ihrer Klasse als vielseitig empfunden wurde und ihre Schüler ermutigt hat, nicht auf perfektions-, sondern auf menschlich orientierte Weise weiterzumachen[451]. Die Bewegung ist für viele Bereiche des Musikunterrichts sinnvoll einsetzbar, z. B. werden Rhythmus und musikalische Form beim Musikhören in Bewegung umgesetzt. Dadurch kann ein besseres emotionales Verstehen von Musik gefördert werden. Außerdem wird das musikalische Erleben durch die Bewegungserfahrung ermöglicht[452].

Viele taiwanesische Lehrer sind der Meinung, dass die Bewegungsübung als ein elementarer Übungsgegenstand während der ersten musikalischen Beschäftigung gebraucht wird. Im Musikunterricht der unteren Stufe versuchen viele Lehrer, während des Singens Bewegungskombinationen ausführen zu lassen. Bei der rhythmischen Bildung wird auch häufig die Bewegung einbezogen. Die Kinder beginnen mit Händeklatschen, Fingerschnalzen und Stampfen. Wenn im Musikfachraum ausreichend Platz vorhanden ist, kombinieren viele Lehrer das Musikhören mit Bewegungserziehung. In vielen Berichten belegen taiwanesische Grundschullehrer die Wirkung von Musik in Verbindung mit Bewegung. Ihre Aussagen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Das Gefühl zur Musik wird aus der körperlichen Bewegung abgeleitet. Und durch die rhythmische und die melodische Anregung entwickeln die Kinder ihre eigene Bewegung. Der natürliche Bewegungsdrang der Kinder wird durch die Einbeziehung der Bewegung im

[451] S. Wüsthoff: „Das Spielparadies“. In: Orff-Institut (Hrsg.): „Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen“. Salzburg, 1985. S. 40.
[452] Vgl. G. Wolter: Carl Orff: Die Kluge – Eine Unterrichtsreihe in einer Klasse 6 unter Einbeziehung von Bewegung und Szene. Prüfungsarbeit, Frankfurt am Main, 2000, S. 19.

Musikunterricht gefördert[453].

Die Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Orffs ist seit dem Lehrplan für das Fach Musik der taiwanesischen Grundschule aus dem Jahr 1992 aufgrund der strengen Fachintegration geboten. Der Inhalt dieses Lehrplans gibt einen deutlichen Einblick in die Grundzüge der elementaren Erziehung, die auf musikalischen, körperlichen und künstlerischen Tätigkeiten beruhen. In vielen taiwanesischen Grundschulen wird die Kombination aus Musik und Bewegung nicht nur im Musikunterricht, sondern auch im Sportunterricht praktiziert. Musik im Sportunterricht hilft den Kindern, sich im Rhythmus zu bewegen und ihre motorischen Fähigkeiten zu entwickeln. Dadurch findet das Konzept eines fächerübergreifenden Lehrplans eine Form der Verwirklichung. Durch die Prüfung der bisherigen praktischen Umsetzungsformen der Konzeption Orffs für die Musikerziehung in der Grundschule Taiwans anhand der Analyse von Lehrplänen, Lehrbüchern und aktueller Lehrinhalte kann festgestellt werden, dass die Konzeption Orffs parallel mit der Entwicklung eines fächerübergreifenden Unterrichtskonzepts an Bedeutung gewonnen hat.

3. 2. 3. 3. Musiktheater

In einem Interview spricht Orff über die Idee seines Musikschaffens. „Mein Schulwerk und mein künstlerisches Schaffen, beides entstammt der gleichen Wurzel,

[453] Vgl. (1).H. H. Zhang: Eine Untersuchung der musikpädagogischen Ideen Orffs aus pädagogischer Sicht. In: Jahrbuch der Orff-Gesellschaft, Heft 1. Taipei, 1994, S. 30. (2). H. J. Chen: Orff und Yamaha: Die Umsetzung zweier Konzeptionen in der Gegenwart – ein Vergleich. Universität Wen-Hua, Magisterarbeit. 1997, S. 161. (3). Q. Liao: Eine Untersuchung der Konzeption Orffs aus pädagogischer Sicht In: Mittelschulerziehung. Taipei, 08/1995. S. 69.

beides der Idee der Musik, der Verbindung von Wort, Ton und Gebärde.“[454] Neben seinen vielen großen Musikdramen schrieb Orff auch Musiktheaterstücke für Kinder. Ab 1948 arbeitete Orff zusammen mit dem Bayerischen Schulfunk. Die erfolgreichen Schulwerk-Sendungen im Bayerischen Schulfunk gewannen schnell ein breites Publikum. Höhepunkt dieser Jahre war die Sendung „Weihnachtsgeschichte“. Das Hörspiel wurde von Kindern dargestellt. Diese Sendung wurde am 24. Dezember 1948 zum ersten Mal ausgestrahlt und fand bei den Hörern großen Anklang. Über diese Sendung schreibt Thomas: „Diese Weihnachtsgeschichte ist stilistisch von grundsätzlicher Bedeutung und hat dichterisch und musikalisch einen ganzen Stapel mittelmäßig-redlicher, empfindsamer Weihnachtsspiele im Zeichen spätromantischen Epigonentums endgültig zu Makulatur gemacht. Das Ganze ist für kindliche Sprecher und Sänger gedacht, aber eben nicht nur gedacht, sondern auch wirklich geeignet.“[455] Auf Grund seiner Popularität wurde das Stück für das Musiktheater neu arrangiert und in vielen Schulen und Kirchen aufgeführt. Auch wurde es von anderen Sendern übernommen und weltweit verbreitet[456].

Seit einigen Jahrzehnten ist weltweit ein deutlich zunehmendes Interesse am Kindermusiktheater zu beobachten. In den letzten 20 Jahren wurde das Kindermusiktheater auch in Taiwan in wachsenden Maße entwickelt. Bis heute gibt es in Taiwan ungefähr 20 Kindertheatergruppen. Sie führen verschiedene Stücke in Städten und Dörfern auf. Dazu zählen auch Musiktheaterstücke. Das im Jahre 1987 gegründete „Jiu-Ge Theater“[457], das einen guten Ruf genießt und bei Kindern sehr

[454] Aus W. Thomas: Carl Orffs Bekenntnis. In: Musik im Unterricht. H. 7/8, 1965, S. 233.
[455] Zit. aus ebd., S. 221.
[456] Vgl. ebd., S. 221-222.
[457] Weltweit ist es unter dem Namen „Song Song Song Children´s & Puppet Theatre“ bekannt.

beliebt ist, hat bis zum Jahre 1999 über 40 Theaterstücke für Kinder aufgeführt[458]. Da bei manchen Stücken instrumentale Fähigkeiten vorausgesetzt werden, wird ein kleines instrumentales Ensemble engagiert. Finanziell unterstützt von der Erziehungsbehörde geben viele Theatergruppen kostenlose Aufführungen für Grundschulkinder. Um das Kindermusiktheater zu verbreiten, veranstaltet die Erziehungsbehörde regelmäßig Wettbewerbe für Komposition und Aufführung. Dadurch werden viele Talente entdeckt. Häufig werden auch Kurse für am Musiktheater interessierte Lehrer und Schüler veranstaltet. Unter diesem Einfluss zeigen auch die Grundschulen zunehmendes Interesse an dem Genre. Als Folge beschäftigen sich mehr und mehr engagierte Grundschullehrer intensiv mit dem Musiktheater für ihre Schüler. In vielen Schulen ist ein Musikabend am Ende des Schuljahres bereits Tradition geworden. Die Schüler führen die Ergebnisse ihrer musikalischen Arbeit des vergangenen Jahres vor. Seit einigen Jahren ist das Musiktheater der beliebteste Programmteil der Schul-Musikabende.

Gottfried hält die öffentliche Aufführung des Musiktheaters von Schülern für wichtig, da die an dem Musiktheater oder sogar an der Oper wenig interessierten Kinder durch solche Veranstaltungen in dieses Genre eingeführt und damit vertraut gemacht werden können.[459] In einem Beitrag schreibt die taiwanesische Grundschullehrerin Shen einen Erfahrungsbericht über die Beschäftigung mit dem Musiktheater. Shen meint, dass bei dem Musiktheaterspiel eine besonders kommunikative Atmosphäre entstehen kann und dass das musikalische Interesse der Kinder für aktives Musizieren durch die Beschäftigung mit Musiktheater besonders geweckt werden kann[460]. In ihrem selbst

[458] Online: http://sssong_cpt.cyberstage.com.tw/page_2.htm. 2002.
[459] Vgl. S. Gottfried: Oper als Medium für Kinder und Jugendliche. Diplomarbeit Universität Hamburg, 1993, S. 90.
[460] Vgl. M. H. Shen: Eine Forschung der musischen Erziehung der unteren Klassen - Die Konzeption

geschriebenen Stück, einem Märchenspiel, wird Musik von Kindern in Form von Liedern, Instrumentalspiel und Ausdruckstanz präsentiert. Shens Meinung nach soll der Instrumentalpart des Musiktheaters kindgemäß sein, damit die Kinder das Stück selbst erarbeiten und aufführen können[461]. Laut Gottfried sollen daher diejenigen schnell zu erlernenden Instrumente gefördert werden, die das Spiel auch ohne musikalische Vorbildung möglich machen[462]. Nach ihrer Ansicht sind die Orff-Instrumente geeignet für das Musiktheater in der Grundschule. Dieselbe pädagogische Überlegung teilt auch die taiwanesische Lehrerin Shen. Sie setzt das Orff-Instrumentarium für ihr Musiktheater ein. In der Beschäftigung mit dem Musiktheater wird für Grundschulkinder empfohlen, mit spielpraktischen Übungen zu beginnen, wie z. B. „Musik und Pantomime, Musik und Darstellendes Spiel, ein Text gesprochen mit Musikuntermalung, instrumentale Kommunikationsspiele und kleine Szenen mit improvisierter Musik“[463]. Dadurch wird es leichter, Kinder an ein komplexeres Musiktheaterstück heranzuführen.

Die taiwanesischen Musikpädagogen beschäftigen sich immer wieder mit der Frage, welchen Stellenwert das Musiktheater in der Schulerziehung haben kann. Die positive Wirkung der Erarbeitung eines Musiktheaterstücks sieht von Schönebeck in einem breiteren „intellektuellen, künstlerischen, technisch-organisatorischen und sozialen“ Horizont der Mitwirkenden. Er betont, dass durch das Spiel nicht nur „Kreativität und Ausdrucksfähigkeit“ gefördert werden, sondern auch „Verantwortungsgefühl und Selbstbewusstsein“ durch die Arbeit und die gelungene

---

Orffs. In: Kang-Xuan Wochenzeitung. Heft 28, Taipei, 2002. S. 1-3.
[461] Ebd., S. 3.
[462] Vgl. S. Gottfried, a. a. O., S. 103.
[463] C. Kesting-Then-Bergh: Schule und Musiktheater. Online: http://hauptsachemusik.nibis.de/5Oper_Th/schu_musithea.html. 2002.

Präsentation gestärkt werden[464]. Der Entstehungsprozess eines Musiktheaterstücks besteht nicht aus Einzelkünsten, sondern lässt komplexe Kunsterfahrungen zu einer Einheit zusammenschmelzen lässt[465]. Das bedeutet, dass die Schüler sich während der Vorbereitung auf eine Aufführung nicht nur auf ihren musikalischen Auftritt konzentrieren, sondern auch die Kostüme und das Bühnenbild selbst herstellen, Requisiten beschaffen usw. Die Kinder beschäftigen sich nicht nur mit Musik, sondern auch mit der bildenden Kunst, Tanz und Sprache. Diese neue Tradition der jährlichen Schulaufführung erfreut sich in Taiwans Grundschulen wachsender Beliebtheit. Dies ist ein großer Fortschritt, wenn man bedenkt, dass die musischen Fächer noch vor einigen Jahrzehnten in Taiwans Erziehungssystem ein Stiefkinddasein geführt haben. Es kann festgestellt werden, dass durch das Kindermusiktheater die Idee Orffs eine weitere Form der Verwirklichung in der Grundschulmusikerziehung Taiwans findet.

---

[464] M. von Schoenebeck, a. a. O., S. 95.
[465] C. Kesting-Then-Bergh: Schule und Musiktheater. Online: http://hauptsachemusik.nibis.de/5Oper_Th/schu_musithea.html. 2002.

Schlusswort

„Eine lange Zeit, wenn man sie in Relation zu der Kürze des menschlichen Lebens setzt, eine kurze Zeit für die Verwirklichung eines so weitgespannten Komplexes wie den Aufbau einer neuen pädagogischen Idee.“

- Carl Orff -

Die meisten ausländischen Konzeptionen wurden zuerst in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts mit geringem Verständnis nach Taiwan verpflanzt. Grund dafür waren vor allem das totalitäre System und die innenpolitische Unbeständigkeit, nachdem die Nationalchinesen den chinesischen Bürgerkrieg 1949 gegen die Kommunisten verloren hatten und nach Taiwan geflohen waren. Sie stellten das Land unter Kriegsrecht, das erst 1987 aufgehoben wurde. Erst ab Anfang der 80er Jahre wurde versucht, die rezipierten Konzeptionen der Musikerziehung für die Praxis auf eigene Art und Weise zu bearbeiten. Als Resultat wurden einige als sinnvoll erachtete Lehrmethoden und Lernmaterialien mit verschiedenen Unterrichtsansätzen in der Schulpraxis eingesetzt, um den Stand des Musikunterrichts zu verbessern[466].

In den letzten 30 Jahren hat Taiwan international beachtete ökonomische Fortschritte gemacht. Diese große wirtschaftliche Wandlung hat sich sowohl auf die politische als auch auf die gesellschaftliche Situation ausgewirkt. In der Folge wurde das Erziehungswesen stark beeinflusst. Das frühere musikerzieherische Konzept, in dem

[466] Vgl. S. Cho, a. a. O., S. 8.

das Singen den beherrschenden Ausgangspunkt des Musikunterrichts bildete, wurde immer stärker kritisiert. Aus diesem Grund begannen viele weitblickende Musikpädagogen, sich um eine Verbesserung der Musikerziehung zu bemühen. Durch die zunehmende Globalisierung lernten die taiwanesischen Musikpädagogen viele ausländische musikpädagogische Konzeptionen kennen. Mit großer Begeisterung führten sie einige Konzeptionen nach Taiwan ein. Neben anderen ausländischen Konzeptionen, wie z.B. die Konzeptionen Kodalys und Jaques-Dalcrozes, bietet die Konzeption Orffs einen guten Ansatz für die Grundschulmusikerziehung Taiwans, da im Mittelpunkt der Konzeption Orffs der Gedanke einer elementaren Musik- und Bewegungserziehung steht.

Die musikpädagogische Konzeption Orffs hat durch ihre Aufnahme in vielen Ländern bewiesen, dass sie für die Musikerziehung weltweit von großer Bedeutung ist. Orff sagte einmal: „Pädagogische Ideen bleiben nur durch den Wandel lebendig.“[467] Laut Keller befindet sich die Konzeption Orffs in stetiger Entwicklung und bleibt dadurch stets aktuell[468]. Die Verbreitung der Konzeption Orffs in Taiwan hat auch gezeigt, dass die Arbeit nach den von Orff entwickelten Prinzipien der taiwanesischen Musikerziehung neue Perspektiven öffnet.

In der Musikunterrichtspraxis ist die Anwendung einer jeden Konzeption je nach Einstellung der Lehrer verschieden. Darüber hinaus ist sie auch von Ort und Zeit abhängig. Viele taiwanesische Musikpädagogen wie ich sind einerseits dankbar für den Beitrag der Konzeption Orffs zur Musikerziehung in Taiwan, andererseits sollten

[467] C. Orff, in: N. Keller: Orff-Schulwerk-Gesellschaft Schweiz. In Orff-Schulwerk Information, Heft 23, 06/1979, S. 29.
[468] Vgl. ebd., S. 29.

wir uns auch verpflichtet fühlen, die Veränderungen in der Welt um uns herum aufmerksam zu verfolgen und vielseitige Informationen zu berücksichtigen. Das Anliegen dieser Arbeit ist nicht, einen neuen Weg für die Unterrichtspraxis aufzuzeigen. Vielmehr erhoffe ich mir, dass ich das musikpädagogische Wissen, das ich mir während meines Studiums sowohl in meiner Heimat als auch in Deutschland aneignen konnte, in meiner Arbeit als Grundschulpädagogin umsetzen und die Entwicklung der Musikerziehung in meinem Land voranbringen kann.

Literatur

1. Chinesischsprachig:

Cai, Hui-Juan (蔡惠娟): Eine Untersuchung der Verwendungsmöglichkeiten der Konzeptionen Orffs und Kodálys (奧福與高大宜教學之應用研究). Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit (國立師範大學碩士論文).1992.

Chen, Bo-Zhang (陳伯璋): Pädagogische Gedanken und pädagogische Forschung (教育思想與教育研究). Taipei, 1987.

Chen, Dong-Yuan (陳東原): Die Geschichte der chinesischen Pädagogik (中國教育史). Taipei, 1980.

Chen, Hui-Ling (陳惠齡) : Die wachsende kleine Note (小豆芽的成長). Taipei, 1990.

Chen, Hui-Ling (陳惠齡): Verwendungen der Konzeption Orffs für die Erziehung kleiner Kinder (奧福教學法在幼兒教育上的應用). In: Volkserziehung (國教月刊). 06/1995.

Chen, Hui-Zhen (陳慧珍): Orff und Yamaha: Die Umsetzung zweier Konzeptionen in der Gegenwart – ein Vergleich (現階段臺灣地區奧福教學法與山葉教學法實施狀況比較研究). Universität Wen-Hua, Magisterarbeit (文化大學碩士論文). 1997.

Chen, Shi-Fen (諶世芬): Verwendung der Konzeption Orffs für den Flötenunterricht (卡爾奧福教學法在直笛團教學上的應用). In: Studentenzeitschrift der Pädagogischen Hochschule Tainan (臺南師院學生學刊). 02/1997.

Erziehungsministerium der Republik China auf Taiwan (中華民國教育部) (Hrsg.): 1. Der Lehrplan 1941 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國三十年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1941.

2. Der Lehrplan 1948 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國三十七年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1948.

3. Der Lehrplan 1952 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國四十一年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1952.

4. Der Lehrplan 1962 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國五十一年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1962.

5. Der Lehrplan 1968 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國五十七年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1968.

6. Der Lehrplan 1975 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國六十四年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1975.

7. Der Lehrplan 1993 für das Fach Musik in der Grundschule (於民國八十二年公佈之國民小學音樂科課程標準). Taipei, 1993.

8. Statistiken zum Bildungswesen (教育資料統計). Taipei, 2001. In: Online: http://www.edu.tw/.Statistiken zum Bildungswesen. Taipei, 2001.

Guo, Chang-Yang (郭長揚): Klavierunterricht und Volksmusik (鋼琴教學與民族音樂). Taipei, 1985.

Guo, Qi-Hong (郭啓宏): Zu den Lehrmethoden und Lehrinhalten des Musikunterrichts für die zweite Klasse in der Grundschule (國民小學二年級上學期音樂教育學理與課程概述). Online: http://www.rges.tpc.edu.tw/profession1/04.htm. 2002.

Guo, Wei-Fan (郭爲藩): Grußwort zur vierten Konferenz der Musikethnologie (歡迎詞). In: Studien der Musikethnologie für die vierte internationale Konferenz (第四屆國際民族音樂學會議論文集). Taipei, 1991.

Lai Jin-Song (賴錦松): Eine Untersuchung der Musikerziehung in den Grund- und Mittelschulen Taiwans (中小學一般音樂教育之現況及實施成效研究報告). Pingdong, 1999.

Lee, Ying-Hui (李映慧): Die Konzeption Orffs in Taiwan (奧福教育在臺灣). In: Jahrbuch der Orff-Gesellschaft (奧福教育年刊). Heft 1. Taipei, 1994.

Lee, Ying-Hui (李映慧): Die Lehrerausbildung für die Konzeption Orffs (談奧福教育的師資問題). In: Jahrbuch der Orff-Gesellschaft (奧福教育年刊). Heft 2. Taipei, 1995.

Lee, Pei-Mei (李珮玫): Eine Untersuchung zur Verwendungsmöglichkeit der Konzeption Orffs in Taiwan (奧福教學法於臺灣運用現況之研究). Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit (國立師範大學碩士論文).1992.

Liao, Que (廖葵): Eine Untersuchung der Konzeption Orffs aus pädagogischer Sicht (從教育的觀點探討奧福教學法). In: Mittelschulerziehung (中等教育), Taipei, 08/1995.

Ling, Min-Qi (林敏琦) / Zhuang Hui-Jun (莊惠君): Eine Untersuchung der Verwendungsmöglichkeiten der Konzeption Orffs für die erste Klasse in der Grundschule (奧福教學法應用於國小一年級教學之研究). In: Sammlung prämierter Arbeiten Studierender (學生學術論文年賽優勝作品專輯). Taipei, 2000.

Ou, Yuan-Fan (歐遠帆): Ein Vergleich zwischen der Konzeption Jaques-Dalcrozes, Kodálys, Orffs, Suzukis und Yamahas (達克羅茲, 高大宜, 奧福, 鈴木及山葉教學法比較). In: Volkserziehung (國教月刊). 02 / 1995.

Qiu, Chui-Tang (邱垂堂): Eine Untersuchung des vom Erziehungsministerium im Jahre 1993 veröffentlichten Lehrplans für Musikunterricht in der Grundschule (民國八十二年教育部修正公佈國民小學音樂科課程標準之剖析). In: Volkserziehung

(國民教育), 06 /1994. Taipei, 1994.

Shen, Mei-Hui(沈美慧): Eine Forschung der musischen Erziehung der unteren Klassen – Über die Konzeption Orffs (低年級藝術與人文教學 – 從奧福教學法談起). In: Kang-Xuan Wochenzeitung (康軒週報). Heft 28, 04 /2002.

Souren, Alophonse (蘇恩世) / Cai, Lie-Guang (蔡烈光): Die chinesische Übersetzung des Orff-Schulwerks - Musik für Kinder (兒童音樂中文版), Band I, 1972 und Band II, 1979, Taipei.

Wang, Mei-Ji (王美姬): Eine Untersuchung über den Zustand des Musikunterrichts (國小音樂課程實施研究). Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit (國立師範大學碩士論文). 1987.

Wang, Yu-Ya (王毓雅): Eine Untersuchung des Musikunterrichts der mittleren Klassen in der Grundschule – Der Einfluss der Konzeption Jaques-Dalcrozes, Kodálys und Orffs für die mittleren Klassen (國小中年級音樂課程分析及其應用現況 - 達克羅茲高大宜及奧福教學法對中年級音樂課程之影響). Staatliche Universität Jia-Yi, Magisterarbeit (國立嘉義大學碩士論文). 2000.

Wu, Bo-Ming (吳博明): Über die instrumentale Bildung für das Fach Musik in der Grundschule (樂器在國民小學音樂科各項教學的應用). In: Studien der Chor- und Instrumentbildung (合唱與合奏教學研討會論文集), Taipei, 1980.

Xu, Chang-Hui (許常惠): Musikethnologie in der Republik China Taiwan (中華民國的民族音樂學). In: Staatliche Pädagogische Universität Taiwans (國立師範大學) (Hrsg.): Studien der Musikethnologie für die vierte internationale Konferenz (第四屆國際民族音樂學會議論文集). Taipei, 1991.

Yang, Shi-Hua (楊世華): Ansichten über die Kreativität der Konzeption Orffs (奧福教學法的創造觀). In: Jahrbuch der Orff-Gesellschaft (奧福教育年刊). 1994.

Yang, Shi-Hua (楊世華): Vergleich zwischen den Konzeptionen Orffs und Kodálys für das musikalische Verhalten und die Kreativität der Schüler (奧福與高大宜教學法於音樂行爲與創造行爲比較之研究). Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit (國立師範大學碩士論文). 1992.

Zhang, Fei-Wen (張斐雯): Die Verbreitung der klassischen Musik in Taiwan von 1949 bis 1999 (西洋嚴肅音樂在臺灣流傳概況研究，1949-1999). Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit (國立師範大學碩士論文). 2000

Zhang, Heng-Kai(張恒愷) : Untersuchung der Bewertungsmethode der Lernleistung von Grundschülern im Bereich Musikhören (國小學生音樂欣賞能力指標建構之研究). Staatliche Pädagogische Universität Taiwans, Magisterarbeit (國立師範大學碩士論文). 2001.

Zhang, Hui Hui (張蕙慧): Eine Untersuchung der musikpädagogischen Ideen Orffs aus pädagogischer Sicht (從教育的觀點探討奧福教學法). In: Jahrbuch der Orff-Gesellschaft (奧福教育年刊). Heft 1. Taipei, 1994.

Zhang, Tong-Xing (張統星): Musikdidaktik (音樂科教學研究). 2. Auflage. Taipei, 1990.

2. Deutschsprachig:

Alt, Michael: Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf, 1968.

Antholz, Heinz: Der didaktische Stellenwert des Volksliedes - heute. In: Musik im Unterricht, Heft 7. 1965.

Bayerl, Felizitas: Musik und Bewegung. In: S. Helms / H. Hopf / W. Valentin (Hrsg.):

Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985.

Benzing-Vogt, Irmgard: Methodik der elementaren Musikerziehung. Zürich, 1966.

Berg, Hans-Walter: Das Schlagwerkspiel – Eine Untersuchung über Wesen, Stil und Bedeutung. In: Musik im Unterricht, Heft 10. 1964.

Bergese, Hans: Gesungen - Gespielt. Ein Liederbuch für Kinder mit Instrumenten. Wolfenbüttel, 1958.

Berzheim, Nora / Meier, Ursula: Aus der Praxis der elementaren Musik- und Bewegungserziehung – Singen – Tanzen - Musizieren, 6. Auflage. Donauwörth, 1989.

Binkowski, Bernhard: Die Bedeutung der Musik in unserer Gesellschaft. In: Kraus, Egon (Hrsg.): Schule ohne Musik – Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung, Analysen und Perspektiven, Mainz, 1976.

Binkowski, Bernhard: Musikpädagogik und Öffentlichkeit. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik Band 1. Kassel, 1986.

Böhle, Reinhard C.: Interkulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt, 1995.

Borris, Siegfried: Entgegnung auf Adornos „Thesen gegen pädagogische Musik“. In: Junge Musik, Bd. 1953/54.

Borris, Siegfrid: Kulturgut Musik als Massenware. Wiesbaden, 1978.

Böske, Gerd: Die Taiwan-Oper Gezaixi. Folklore oder Fakelore? – Eine Untersuchung über Konstanz und Wandel im Volkstheater Taiwans. Dissertation, Georg-August-Universität zu Göttingen, 1988.

Braun, Horst: Untersuchungen zur Typologie der zeitgenössischen Schul- und Jugendoper. Dortmund, 1960.

Brockhaus(Hrsg.): Die Enzyklopädie, 20. Auflage, B. 15. Mannheim, 1998.

Bruhn, Herbert / Rösing, Helmut: Musikpsychologie in der Schule. Augsburg, 1995.

Brünger, Peter: Musik mit der Stimme. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts, Primarstufe. Kassel, 1997.

Chao, Roger: Überblick zur politischen Geschichte Taiwans. In: Evangelisches Missionswerk in Deutschland e. V. Hamburg (Hrsg.): Taiwan – 19 Texte und Fragen, Hamburg, 1993.

Cheng, Wei-Hwa: Die musikalische Ausbildung der Grundschullehrer und der Musikunterricht in der Grundschule in der Republik China Taiwan von 1949 bis in die Gegenwart. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität zu München, 1990.

Cho, Suni: Zur Rezeption des Orff-Schulwerks in der Musikerziehung der Grundschule Südkoreas. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, 1999.

Chou, Whei-Ming: Taiwan unter japanischer Herrschaft, 1985-1945. Bochum, 1989.

Danielou, Alain: Musik Asien zwischen Missachtung und Wertschätzung. Wilhelmshaven, 1973.

Ditzig-Engelhardt, Ursula: Musik hören. In: Siegmund Helms / Reinhard Schneider / Rudolf Weber (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts, Primarstufe. Kassel, 1997.

Domes, Jürgen: Taiwan im Wandel: Politische Differenzierung und Opposition, 1978-1980. Frankfurt am Main, 1982.

Domes, Jürgen: Die Rolle der Wahlen im Demokratisierungsprozess Taiwans seit 1986. In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996.

Dopheide, Bernhard: Problem der Hörerziehung. In: Siegmund Helm / Erich Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985.

Draguhn, Werner (Hrsg.): Politisches Lexikon. Asien und Südpazifik. München, 1980.

Duden(Hrsg.): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, B. 2. Mannheim, 1993.

Ernst, Hans-Bruno: Musik- und Bewegungserziehung – Lernspiele und Aufgabe. München, 1977.

Ernst, Hans-Bruno: Die Fortbildung der Lehrer. In: Gundlach, Wille (Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf, 1984.

Fischer, Wilfried: Die Einführung der traditionellen Notation in der Grundschule als Methodenproblem. In: Karl Heinrich Ehrenforth (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Mainz, 1981.

Forneberg, Heinz: Gedanken zur Musik und Musikerziehung von Platon bis zur Gegenwart. In: Musica, Heft 2. 1965.

Franke, Herbert / Trauzettel, Rolf: Das chinesische Kaiserreich. Frankfurt am Main, 1968.

Friedemann, Lilli: Musikalische Bewusstseinsbildung ohne Noten. In: Musik und Bildung, Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, Heft 11. 1969.

Friedrich, Wilfried: Improvisation in der Grundschule. In: H. Fischer (Hrsg.): Musikerziehung in der Grundschule. Berlin-Zehlendorf, 1958.

Friss, Gabor: Elemente des Orff-Schulwerks in der ungarischen Musikerziehung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1975. Eine Dokumentation. Salzburg, 1975.

Fu, Jihong: Das Frauenbild in den Abbildungen der Schulbücher in der Volksrepublik

China und der Republik China: eine Inhaltsanalyse. Universität Hamburg, Dissertation, 1998.

Füller, Klaus: Bewertungskriterien im Musikunterricht der Sekundarstufe I. In: Ehrenforth, Heinrich Karl (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Mainz, 1981.

Gebhard, Ursula / Kugler, Michael: Didaktik der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. München, 1979.

Gerg, Kaspar: Singen und Musizieren mit Kindern - Elementare Begleitformen auf Orff-Instrumenten. Donauwörth, 1994.

Gersdorf, Lilo: Ziel und Aufgaben des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 13, 06 / 1974.

Gersdorf, Lilo: Das Studio 49 und die Orff-Instrumente. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 18, 12 / 1976.

Gersdorf, Lilo: Münchner Orff-Modellschulen stellen sich vor. In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 23, 06/1979.

Gersdorf, Lilo: Carl Orff, in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Hamburg, 1981.

Gersdorf, Lilo: In memoriam Orff. In: Orff-Schulwerk Informationen. Heft 29, 05 / 1982.

Gieseler, Walter: Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik Band 1. Kassel, 1986.

Gieseler, Walter: Curriculum-Revision und Musikunterricht. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der

Musikpädagogik Band 1. Kassel, 1986.

Gieseler, Walter: Anmerkungen zur Musiktheorie und Musikpädagogik. In: Edler, Arnfried / Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth (Hrsg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, 1987.

Gillhuber, Gerhard: Kommt, lasst uns musizieren! In: Fackelmann, Johann / Patho, Klaus (Hrsg.): Spaß in der Schule. Regensburg, 1994.

Gohl, Willi: Inhalte der Elementaren Musik- und Tanzerziehung (Jugendarbeit). In: Orff-Schulwerk Informationen, Heft 19, 06 / 1977.

Gottfried, Sabine: Oper als Medium für Kinder und Jugendliche. Diplomarbeit, Universität Hamburg, 1993.

Gschwendtner, Hermann: Singen und Begleiten (Band 1 und 2). Eine methodische Anleitung zur Liedbegleitung mit Orff- und Percussionsinstrumenten. München, 1980.

Gschwendtner, Hermann: Kinder spielen mit Orff-Instrumenten - Anleitung, Themen, Modelle. München, 1993.

Günther, Dorothee: Das Orff-Schulwerk als elementare Musikübung für Gymnastiker und Tänzer. In: W. Twittenhoff: Einführung in Grundlagen und Aufbau. Orff-Schulwerk. Mit Beiträgen von D. Günther und H. Bergese. Mainz, 1935.

Günther, Ulrich / Ott, Thomas / Ritzel, Fred: Musikunterricht 1- 6. Weinheim, 1982.

Halmos, Endre: Die musikpädagogische Konzeption Zoltan Kodálys im Vergleich mit modernen curricularen Theorien – Ein Beitrag zur komparativen Musikpädagogik. Zürich, 1977.

Hartogh, Theo: Spielen mit Klang und Rhythmus. Essen, 1995.

Haselbach, Babara: Bewegungssprache und verbale Sprache. In: Orff- Schulwerk Informationen, Heft 24, 12 / 1979.

Haselbach, Barbara: Reflexionen über eine Taiwan-Reise. In: Orff Schulwerk Informationen, Heft 32, 12 / 1983.

Hasselbring, Bettina: Carl Orff im Bayerischen Rundfunk. – Dokumentation zum 100. Geburtstag von Carl Orff. München, 1995.

Hawelka, Lene: Elementare Musikerziehung. In: W. Heise / H. Hopf / H. Segler (Hrsg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, 1950.

Heck, Peter: Taiwan – Vom Wirtschaftswunder zur ökologischen Krise. Hamburg, 1995.

Heck, Peter: Taiwan Umweltkrise – der (zu) lange Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan and er Schwelle zum 21. Jahrhundert-Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996.

Heise, Walter (Hrsg.): Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, 1973.

Helm, Siegmund: Musikpädagogik und Massenmedien. In: Helm, Siegmund / Valentin, Erich (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985.

Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Kassel, 1994.

Herb, Andreas: Elementare Musikerziehung in der Grundschule. Donauwörth, 1975.

Hermann-Pollath, Carsten: “Festlandfieber”: politisch-ökonomische Aspekte der Beziehungen Taiwans zum chinesischen Festland. In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan and er Schwelle zum 21. Jahrhundert – Gesellschaftlicher

Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996.

Hoch, Peter: Vom musikalischen Tun – Plädoyer für eine schöpferische Schulmusikpraxis. In: Helm, Siegmund / Valentin, Erich (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985.

Hoffmann, Freia: Musiklehrbücher in den Schulen der BDR. Berlin, 1974.

Hopf, Helmuth: Zur Geschichte des Musikunterrichts. In: Helm, Siegmund / Valentin, Erich (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985.

Hopf, Helmuth / Heise, Walter / Helms, Siegmund: Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg. 1984.

Howand, Walter: Chinesische und Europäische Musik. In: Sinica, Zeitschrift für Chinakunde und Chinaforschung, 2. Jg. Nr. 6/7, 1927.

Hsu, Klaus Chien: Die Übertragbarkeit des westdeutschen Berufsbildungssystems auf Taiwan. Dissertation, Universität Berlin, 1988.

Hu, Adelheid: Totes Lernen für das Leben? Zur Krise und geplanten Reformierung des taiwanesischen Bildungssystems. In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan and er Schwelle zum 21. Jahrhundert-Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996.

Huland, Waltraud: Erster Umgang mit Musikinstrumenten. In: U. Günther / T. Ott / F. Ritel (Hrsg.): Musikunterricht 1-6. Weinheim und Basel, 1982.

Janzen, Siegfried: Am Anfang war die Trommel. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung, 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987.

Jöde, Fritz: Das schaffende Kind in der Musik. In: Quellentexte zur Musikpädagogik. Regensburg, 1975.

Johnston, Richard: Das nordamerikanische Kinderlied. In: Orff-Institut (Hrsg.): Jahrbuch 1963.

Jungmair, Ulrike E: Von der Erfahrung des Elementaren in der Musik- und Tanzerziehung. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985. Orff-Schulwerk in der Welt von morgen, eine Dokumentation. Salzburg, 1985.

Jungmair, Ulrike E: Das Elementare – Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis. Mainz, 1992.

Kalisch, Volker: Studien zur bürgerlichen Musikkultur. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, 1990.

Keetman, Gunild: Elementaria - Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk. Stuttgart, 1970.

Keetman, Gunild: Erinnerungen an die Günther-Schule. In: Orff-Institute(Hrsg.): Orff-Schulwerk Informationen. Heft 23, 06/1979.

Keller, Wilhelm: Einführung in "Musik für Kinder". Methodik, Spieltechnik der Instrumente, Lehrpraxis. [Orff-Schulwerk]. Mainz, 1963.

Keller, Wilhelm: Das Orff-Institut in Salzburg und seine Aufgabe. In: Musik im Unterricht Heft 7, 1965.

Keller, Wilhelm: Orff-Schulwerk und progressive Musikerziehung. In: Musik und Bildung, Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, Heft 11, 1969.

Keller, Wilhelm: Musikalische Lebenshilfe – Ausgewählte Berichte über sozial- und heilpädagogische Versuche mit dem Orff-Schulwerk. Mainz, 1996.

Keller, Wilhelm: Zeugenaussage über C. Orff und sein Werk. In: H. Leuchtmann (Hrsg.): Carl Orff – Ein Gedenkbuch. Tutzing, 1985.

Kemmelmeyer, Karl-Jürgen: Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute. In: Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik. Handbuch der Musikpädagogik Band 1. Kassel, 1986.

Kesting-Then-Bergh, Cornelia: Schule und Musiktheater. In: Online: http://hauptsachemusik.nibis.de/5Oper_Th/schu_musithea.html. 2002.

Kodály, Zoltán: Die Stellung des Volksliedes in der ungarischen Musikerziehung. In: Musik im Unterricht, Heft 12, 1966.

Kodály, Zoltán: Wege zur Musik – Ausgewählte Schriften und Reden. Budapest, 1983.

Köneke, Hans W.: Improvisation für elementares Instrumentarium im Klassenverband. In: W. Gundlach /W. Schmidt-Brunner (Hrsg.): Praxis des Musikunterrichts – 12 Unterrichtseinheiten für die Primär- und Sekundarstufe 2. Mainz, 1977.

Köppen, Dagmar / Riess, Brigitte: Mal sehen, ob unsere Füße hören können – Musik und Bewegung im Anfangsunterricht. Weinheim und Basel, 1991.

Kremb, Jürgen: Reportagen aus China - Einblicke in die Volksrepublik, Taiwan, Hongkong und Tibet. Hamburg, 1987.

Kreusch-Jacob, Dorothee: Musikerziehung – Die Kindertagesstätte, Grundlagen – Inhalte - Methoden. München, 1995.

Kreusch-Jacob, Dorothee: Musik macht klug – Wie Kinder die Welt der Musik entdecken. München, 1999.

Kreye, Barbara: Musik und Bewegung - Bildbericht über die Arbeit mit dem

Orff-Schulwerk. München, 1986.

Kugler, Michael: Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk Elementare Musikübung. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik. Frankfurt am Main, 2000.

Küntzel, Bettina: Musik für Grundschulkinder. Oldershausen, 1960.

Laaff, Ernst: Der Pädagoge Orff und sein „Schulwerk“. In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973.

Liao-Yen, Lü-Fen: Form und Struktur der Gesänge im volkstümlichen Kua-Theater auf Taiwan. Hamburg, 1989.

Lee, Schu-Chi: Die Musik in daoistischen Zeremonien auf Taiwan. Berlin, 1991.

Lemmermann, Heinz: Musikunterricht. Regensburg, 1977.

Lexikon der Pädagogik, Band 1. Wien, 1970.

Liess, Andreas: Carl Orff – Idee und Werk. Freiburg, 1977.

Lips, Werner: Taiwan. Handbuch für anspruchsvolles Reisen und Entdecken. Bielefeld, 1997.

Liu, Gangji: Traditionelle chinesische Musik und Rockmusik. In: T. Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue, Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994.

Meißner, Ralf: Musikunterricht als Netzwerk - Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen. Kassel, 1996.

Merkelbach, Christoph: Das Ausländerbild bei taiwanesischen Kindern und jugendlichen – Ein Beitrag zur interkulturellen Erziehung. Dissertation.

Humboldt-Universität zu Berlin, 1998.

Meyer, Heinz: Arbeit mit Orff-Instrumenten im Musikunterricht. Frankfurt, 1985.

Min, Kyung-Hoon: Die Analyse der Schulmusikerziehung und der Musiklehrerausbildung in Südkorea sowie neue Konzeptionen – im Vergleich mit deutschen Verhältnissen. Dissertation, Universität Münster, 1997.

Möller, Günther: Das Schlagwerk bei Carl Orff – Aufführungspraxis der Bühnen-, Orchester- und Chorwerke. Mainz, 1995.

Müller, A. M. Klaus / Ehrenforth, Karl Heinrich: Musikerziehung und die Herausforderung der Gegenwart. In: Ehrenforth, Karl Heinrich(Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Mainz, 1981.

Müller, Reinhold: Singen, spielen, musizieren. Stundenbilder für den Unterricht. Jahrgangsstufe 1/2. Donauwörth, 1991.

Nägeli, Hans Georg: Gesangbildungslehre, nach Pestalozzischen Grundsätzen pädagogisch begründet von Michael Traugott Pfeiffer methodisch bearbeitet von Hans Georg Nägeli. In: H. O. Paul (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973.

Näth, Marie-Luise: Die Bundesrepublik Deutschland und Taiwan: Eine entwicklungsbedürftige Beziehung? In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan and er Schwelle zum 21. Jahrhundert - Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996.

Nestjew, Israil: Über das Nationale und Internationale in der Entwicklung der heutigen Musikkulturen. In: J. Elsner / G. Ordshonikidse: Sozialistische Musikkultur. Berlin, 1977.

Noll, Günther: Musikalische Früherziehung – Erprobung eines Modells. Regensburg,

1992.

Nolte, Eckhard: Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht, Teil I: Primarstufe. Mainz, 1982.

Orff, Carl / Keetman, Gunild: Orff-Schulwerk, Musik für Kinder. I. Im Füftonraum (1950). II. Dur: Bordun-Stufen (1951). III. Dur: Dominanten (1953). IV. Moll: Bordun-Stufen (1954). V. Moll: Dominante (1954).

Orff, Carl: Ansprache bei der Hausübergabe. In: Orff-Institut Jahrbuch 1963, Mainz, 1964.

Orff, Carl: 20 Jahre Schulwerk am Bayerischen Rundfunk. In: Musik und Bildung, Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, Heft 11, 1969.

Orff, Carl: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Band I: Frühzeit. Tutzing, 1975.

Orff, Carl: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Band II: Schulwerk – Elementare Musik. Tutzing, 1976.

Orff, Carl: Carl Orff und sein Werk. Dokumentation. Band III: Schulwerk - Elementare Musik. Tutzing, 1976.

Orff, Gertrud: Die Orff-Musiktherapie – Aktive Förderung der Entwicklung des Kindes, mit zwölf Bildseiten. München, 1974.

Orff, Gertrud: Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie – Darstellung und Beispiel, 2.Überarbeitete Auflage. München, 1990.

Orff, Godela: Mein Vater und ich- Erinnerungen an Carl Orff. Mainz, 1995.

Paul, Heinz Otto: Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973.

Paulsen, Wilhelm: Die Überwindung der Schule. Leipzig, 1979.

Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, Band 1. Gütersloh, 1970.

Peng, Pon-To (Hrsg.): Taiwan Handbuch. Die Republik China. München, 1994.

Pos, Vladimir: Das Orff-Schulwerk in der CSSR. Ein Bericht. In: Musik und Bildung, Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, Heft 11, 1969.

Rathmann, Ingeborg: Orff-Instrumente und wie man sie spielt. Zürich, 1979.

Rauhe, Hermann: Aspekte einer didaktischen Theorie der Popularmusik. Mainz, 1973.

Redmann, Kurt: Carl-Orff-Grundschule in Berlin. In: Orff-Institut Jahrbuch III, 1964-1968.

Regner, Hermann: Orff-Schulwerk im Ausland. In: Musik im Unterricht, Heft 7, 1965.

Regner, Hermann: Wohin führt das Orff-Schulwerk? – Antworten auf kritische Fragen. In: Musik im Unterricht, Heft 7. 1965.

Regner, Hermann: Orff-Schulwerk-Lehrgänge in Asien. In: Orff-Institut (Hrsg.): Orff-Schulwerk Informationen. Heft 18, 1976.

Reger, Hermann: Das Singen muss aus dem Sagen kommen – Anmerkungen zur vokalen Bedeutung des Orff-Schulwerks. In: Orff-Schulwerk Informationen. Heft 24, 1979.

Regner, Hermann: Auf einer grünen Insel im blauen Meer. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung – 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987.

Regner, Hermann: 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft: Erinnerungen und Pläne. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung, 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987.

Reid, David (Hrsg.): Taiwan. München, 1990.

Reinhard, Kurt: Chinesische Musik. Kassel, 1956.

Reinhardt, Monika: Politische Opposition in Taiwan 1947-1988. Die demokratische Fortschrittspartei. Bochum, 1989.

Reimann, Michael: Entdecke die Musik in dir – Vom Vergnügen, die eigene Musikalität zu entwickeln. München, 1998.

Revesz, Geza: Einführung in die Musikpsychologie. Bern, 1946.

Ribke, Juliane: Elementare Musikpädagogik – Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg, 1995.

Richter, Christoph: Sprachstruktur, Sprachausdruck und Sprachhaltung der Musik – Musik zwischen Versprinzip und Prosaprinzip. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Mainz, 1981.

Richter, Christoph: Überlegungen zum anthropologischen Begriff der Verkörperung. Eine notwendige Ergänzung zum Konzept der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schneider, Reinhard (Hrsg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg, 1987.

Riemer, Otto: Einführung in die Geschichte der Musikerziehung. Wilhelmshaven, 1970.

Ringer, Alexander L.: Musik als Geschichte. Regensburg, 1993.

Ronnefeld, Minna: „Bei Sinnen sein“ oder „über die Sensibilität des Kindes“. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1980, Orff-Schulwerk, eine Dokumentation. Salzburg, 1980.

Schaper, Heinz-Christian: Liedbegleitung improvisiert. In: Materialien zum

Musikunterricht. Band 1. Hg. von Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard. Regensburg, 1995.

Scheytt, Oliver: Die Musikschule. Stuttgart, 1989.

Schmitt, Rainer: Erfolgs- und Leistungskontrolle. In: W. Gundlach(Hrsg.): Handbuch Musikunterricht Grundschule. Düsseldorf, 1984.

Schmitt, Rainer: Tradition und Innovation in der Musikpädagogik. In: R. Schneider (Hrsg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Regensburg, 1991.

Schmitz, Dagmar / Schmitz, Wolfgang: Neue Lieder für die Grundschule. Lieder, Rhythmen und Instrumente mit Spaß kennen lernen. München, 1995.

Schmitz, Wolfgang / Engel, Heinz / Bellenhaus, Marianne: Musik, Bewegung, Kunst. Band 2. Dülmem, 1992.

Schneider, Margot: Orff-Schulwerk im Gesamtunterricht einer ersten Klasse der Carl-Orff-Schule – Ein Arbeitsbericht. In: Orff-Institut Jahrbuch III, 1964-1968.

Schneider, Reinhard: Zur Aktualität der Anthropologie. In: Schneider, Schneider (Hrsg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg, 1987.

Schönfelder, Gerd: Die Musik der Pekingoper. Leipzig, 1972.

Schulten, Marie Luise: Welche Unterrichtsmethoden wünschen sich Schüler? In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Mainz, 1981.

Schwab, Heinrich W.: Möglichkeiten der Behandlung soziologischer Fragestellungen im schulischen Unterricht. In: Edler, Arnfried / Helms, Siegmund / Hopf, Helmuth (Hrsg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, 1987.

Seeberg, Sven: Voraussetzung für die Entwicklung in Taiwan. In: A. Seeberg / S. Steenberg: Ein neues China – Das Modell Taiwan. Stuttgart, 1976.

Seifert, Wolfgang: „---und auf den Geist kommt es an.“ Carl Orff zum 75. Geburtstag. Kommentar und Gespräch. In: Neue Zeitschrift für Musik, H. 7/8. 1970.

Seitz, Rudolf: Ästhetische Elementarbildung – ein Beitrag zur Kreativitätserziehung. Donauwörth, 1976.

Shyu, Mei-Ling: „Asiatische Waisernkinder“ oder „Keine Angst vor nichts“. Entwicklung und Umwälzung der populären Musik in Taiwan. Universität Hamburg, Magisterarbeit, 1995.

Sonntag, Brunhilde: Musiktheorie im Musikunterricht. In: Helm, Siegmund / Valentin, Helm (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, 1985.

Spranger, Eduard: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg, 1955.

Steen, Andreas: Die Entwicklung der Popmusik in der VR China - Von Zhou Yuan bis Cui Jian. In: Thomas Heberer (Hrsg.): Yaogun Yinyue, Jugend-, Subkultur und Rockmusik in China – Politische und gesellschaftliche Hintergründe eines neuen Phänomens. Hamburg, 1994.

Stein, Gerd: Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken, 1976.

Stoverock, Dietrich: Gehörbildung – Geschichte und Methode. Heidelberg, 1964.

Stroh, Wolfgang Martin: Musikunterricht in der Sekundarstufe - Beiträge zur Musikdidaktik. Regensburg, 1979.

Suppan, Wolfgang: Anthropologische Ansätze in den Musikwissenschaften – Entwurf einer Anthropologie der Musik. In: Schneider, Reinhard (Hrsg.): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg, 1987.

Sydow, Kurt: Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik. In: Paul, Heinz Otto (Hrsg.): Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart. Saarbrücken, 1973.

Thomas, Claus: Wege zu erklingender Sprache - Zu den „Stücken für Sprechchor“ von Carl Orff. In: Musik und Bildung, Heft 11. 1969.

Thomas, Judith: „Orff-Schulwerk in den USA: Unsere wachsende Herausforderung“. In: Orff-Institut (Hrsg.): „Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen“. Salzburg, 1985.

Thomas, Werner / Götze, Willibald (Hrsg.): Orff-Institut Jahrbuch 1962 Mainz, 1963.

Thomas, Werner: Das Orff-Schulwerk in der höheren Schule – Eine kritische Besinnung. In: Musik im Unterricht, Heft 7. 1965.

Thomas, Werner: Musica poetica – Gestalt und Funktion des Orff-Schulwerkes. Tutzing, 1977.

Thomas, Werner: Vom Wesen und Wirken des Orff-Schulwerks. In: Orff-Schulwerk Gesellschaft in der BRD (Hrsg.): Musik & Tanz & Erziehung, 25 Jahre Orff-Schulwerk Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Lochham, 1987.

Thomas, Werner: Das Rad der Fortuna – Ausgewählte Aufsätze zu Werk und Wirkung Carl Orffs. Mainz, 1990.

Trampedach, Tim: China auf dem Weg zur Wiedervereinigung? Die Politik der Guomindang auf Taiwan gegenüber der Volksrepublik China seit 1987. Hamburg, 1992.

Trampedach, Tim: Taiwans Beziehungen zur VR China: Stillstand und Dynamik. In: Schubert, Gunter / Schneider, Axel (Hrsg.): Taiwan an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Gesellschaftlicher Wandel, Probleme und Perspektiven eines

asiatischen Schwellenlandes. Hamburg, 1996.

Tschache, Helmut: Handlungsorientierte Ansätze und Perspektiven praxisnaher Curriculumentwicklung im Schulfach Musik. Wolfenbüttel, 1982.

Twittenhoff, Wilhelm: Orff-Schulwerk – Einführung in Grundlagen und Aufbau. Mainz, 1935.

Twittenhoff, Wilhelm: Stellungnahme zu den „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ von Theodor W. Adorno. In: Junge Musik, B. 1953/54.

Unger, Robert: Das umgangsmäßige Singen – mit Hinweisen auf das musikalische Singen nach dem Gehör.. In: H. Fischer (Hrsg.): Musikerzeihung in der Grundschule. Berlin, 1958.

Urabl, Hermann: Von Räubern, Riesen und Getier. Ein Musizier- und Übebuch für Stabspiele und andere Schlaginstrumente. Mainz, 1995.

Vocke, Johanna: Effektivitätskontrolle der Orff-Musiktherapie. Dissertation, Ludwigs-Maximilians-Universität, 1986.

Wagner, Elisabeth: Orff-Instrumente kennen lernen – Ideen zur Jahresplanung mit Klanggeschichten, Liedern und Tanzspielen. München, 1995.

Wagner, Günther: Musik – Spiel – Instrumentalspiel. In: Musik und Bildung. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung, H. 7. 1982.

Wang, Mei-Chu: Die Rezeption des chinesischen Ton-, Zahl- und Denksystems in der westlichen Musiktheorie und Ästhetik. Frankfurt am Main, 1985.

Weisbrod, Fried: Hören - Lernen unter dem Aspekt von Beurteilungskriterien. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Mainz, 1981.

Weggel, Oskar: Die Geschichte Taiwans. Köln, 1991.

Werdin, Eberhard: Musikalische Grundausbildung am Lied. Wolfenbüttel, 1967.

Weyer, Reinhold: Unterrichtsmaterialien. In: Helms, Siegmund / Schneider, Reinhard / Weber, Rudolf (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts, Primarstufe. Kassel, 1997.

Whittome Günter: Taiwan 1947: Der Aufstand gegen die Kuomintang. Hamburg, 1991.

Wieblitz, Christiane / Regner, Hermann: Singen. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion 1985 – Orff-Schulwerk in der Welt von morgen, eine Dokumentation. 1985.

Wiora, Walter: Europäische Volksmusik und abendländische Tonkunst. Kassel, 1957.

Wismeyer, Ludwig: Orffs Volks-Schulwerk. In: Musik im Unterricht, Heft 7. 1965.

Wolfgart, Hans:Das (körper-) behinderte Kind im Wirkungsfeld elementarer Musik- und Bewegungserziehung – Behinderungsphänomene und ihre erzieherisch-therapeutischen „Entsprechungen“ im Orff-Schulwerk. In: Orff-Institut (Hrsg.): Symposion Orff-Schulwerk 1975 – Eine Dokumentation. Salzburg, 1975.

Wolfgart, Hans (Hrsg.): Orff-Schulwerk und Therapie – Therapeutische Komponenten in der elementaren Musik- und Bewegungserziehung. Berlin, 1975.

Wu, Rol-Chang: Die Situation berufstätiger, akademisch gebildeter Mütter auf Taiwan und die Frage ihrer Weiterbildung. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Mein, 1995.

Wucher, Diethard: Musikpolitik für Kinder. Regensburg, 1990.

Wüsthoff, Susanne: „Das Spielparadies“. In: Orff-Institut (Hrsg.): „Symposion 1985, Orff-Schulwerk in der Welt von Morgen“. Salzburg, 1985.

Zirnbauer, Heinz: Einführung in die Arbeit mit dem Schulwerk von Carl Orff. In:

Musikerziehung in der Grundschule, Band II. Berlin, 1958.

Zoratto, Bruno: Taiwan – Modell für ein Viertel der Menschheit. Böblingen, 1986.

Zöchling, Dieter: Die Chronik der Oper. Dortmund, 1990.

Zöller, Gerda: Musik und Bewegung im Elementarbereich – ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung. Augsburg, 1976.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Li-Hsun Lin

Geburtsdatum: 03. 05. 1964

Geburtsort: Pingdong, Taiwan, R. O. China

Familienstand: verheiratet, drei Kinder

Bildungsweg:

09. 1971 – 07. 1976 Grundschule Wugou in Pingdong

09. 1976 – 07. 1979 Mittelschule Wanruan in Pingdong

09. 1979 – 07. 1984 „National Pingdong Teachers College" in Pingdong
Fach: Allgemeine Pädagogik

09. 1987 – 07. 1991 „National Taipei Teachers College" in Taipei
Fach: Musikpädagogik
Abschluss: „Bachelor"

04. 1994 – 12. 1998 Universität Hamburg
Hauptfach: Historische Musikwissenschaft
Nebenfächer: Systematische Musikwissenschaft
Erziehungswissenschaft
Abschluss: „Magister"

04. 1999 – 02. 2004 Universität Hamburg
Promotionsstudium: Erziehungswissenschaft
Abschluss: „Doktor"

Sprachausbildung:

04. 1993 – 03. 1994 Deutsch als Fremdsprache Intensivkurs an der Universität Hamburg

Berufliche Tätigkeiten:

09. 1984 – 07. 1986 Lehrerin an der Grundschule Tiansheng in Taipei

09. 1986 – 07. 1988 Lehrerin an der Grundschule Sixian in Taipei

09. 1988 – 07. 1990 Lehrerin an der Grundschule Bihua in Taipei

09. 2001 – 07. 2003 Dozentin an der Hochschule Yongda in Pingdong