

Orff-Schulwerk *heute*

Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Elemental Music and Dance Pedagogy

95

Wirksame Formen von
Assessment und Evaluation

*Effective Forms of Assessment
and Evaluation*

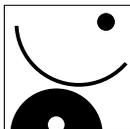


Orff-Schulwerk *heute*

Elementare Musik- und Tanzpädagogik
Elemental Music and Dance Pedagogy

**Wirksame Formen von Assessment
und Evaluation in der Elementaren
Musik- und Tanzpädagogik**

*Effective Forms of Assessment and Evaluation
in Elemental Music and Dance Pedagogy*



Mit freundlicher Unterstützung durch // Kindly supported by:



Editorial // Editorial

Selbstverständlich wollen wir Lehrenden alle, dass unsere Schülerinnen und Schüler Fortschritte machen, kreative Ideen verwirklichen, Selbständigkeit und soziales Verhalten entwickeln, kurz: dass unser Unterricht so positive Ergebnisse als möglich zeitigt!

Nur: mit welchen Methoden können wir dies „objektiv“ nachweisen? Kann man die Förderung von Kreativität, Fantasie, subjektiver Wahrnehmung und individueller Expression mit genormten Messungen überhaupt erfassen und beurteilen oder widersprechen sich diese beiden Zielsetzungen grundsätzlich? Gibt es andere, behutsamere Methoden, die wir einsetzen können, um die Entwicklung unserer Schülerinnen und Schüler einerseits nicht nur gefühlsmäßig feststellen zu können, andererseits sie aber auch vor dem kreativitätszerstörenden Normierungsdruck zu bewahren?

Muss die Freiheit der Erfindung im kreativen Spiel kleiner Kinder aufhören, weil Leistungswettbewerb und Vergleichbarkeitsmessungen plötzlich zu notwendigen Überlebensstrategien in unserer Gesellschaft erklärt werden? Wie können wir unseren Unterricht in aller Aufrichtigkeit selbst hinterfragen, um unsere Schülerinnen und Schüler besser zu unterstützen und zu fördern?

Dies alles sind Fragen, die den künstlerisch tätigen Pädagoginnen und Pädagogen oder die pädagogisch tätigen Künstlerinnen und Künstler immer wieder beunruhigen und irritieren. Wir wollten diesen Fragen einmal gemeinsam nachgehen und in unserer internationalen Kollegenschaft diskutieren. Daher hat das International Orff-Schulwerk Forum Salzburg in seiner Tagung 2016 „Assessment und Evaluation in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik“ als Thema gewählt.

As teachers, we all want our students to make progress, to realize their creative ideas, to develop their independence and social competences. We want our classes to have as many positive results as possible.

But which methods can we use to show this progress objectively? Is it possible to measure creativity, phantasy, perception and individual expression with normative methods? Do these two goals – individual creativity and normative measurement – contradict each other? Are there other ‘softer’ methods that, on the one hand, not only show the development of our students through our subjective impressions but, on the other hand, protect our students from the pressure of normalization that destroys creativity?

Does the freedom of invention in the creative play of small children have to stop because competition and measuring individual progress against that of others suddenly become seen as necessary survival strategies in our society? How can we evaluate our own teaching with sincerity in order to better support and further our students?

These are questions that disturb and irritate teachers working artistically or artists working pedagogically. We wanted to pursue these questions and to discuss them within the international community of colleagues and therefore chose “Assessment and Evaluation in Elemental Music and Dance Pedagogy” as the theme of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg’s convention in July 2016.

Wie immer greifen wir in der Winternummer unserer Zeitschrift das Thema unserer sommerlichen „Denk-Werkstatt“ auf, publizieren wichtige Referate aus Theorie und Praxis und ergänzen durch später hinzu gekommene Beiträge.

Wir hoffen, dass Sie diese Thematik ebenso interessant finden, wie die Teilnehmenden der Forumstagung und wünschen Ihnen nicht nur eine anregende Lektüre, sondern darüber hinaus viele Anregungen, wie Sie Ihren Unterricht auch im künstlerisch-kreativen Bereich variantenreich und schülerfreundlich evaluieren und die Ergebnisse selbstbewusst vertreten können.



Barbara Haselbach und Shirley Salmon

As usual, the winter issue of this journal addresses the theme of this summer Think-Tank and publishes important papers from the convention concerning theory and praxis together with additional contributions.

We hope that you, too, will find this topic as interesting as the participants of the convention did and wish you not only interesting reading but also many impulses on how to evaluate your teaching in creative artistic areas in a variety of humane ways and to present the results with confidence.

Barbara Haselbach and Shirley Salmon

P.S. We are pleased to receive your opinions on the theme. Our column 'Readers' opinions' is waiting for your contributions.

PS. Gerne können Sie uns auch Ihre persönliche Meinung zum Thema schreiben. Unsere Rubrik „Lesermeinung“ wartet auf Ihre Beiträge.



- 2 **Editorial // Editorial** [Barbara Haselbach, Shirley Salmon]

THEMENSCHWERPUNKT // MAIN THEME

**Wirksame Formen von Assessment und Evaluation
in der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik**
*Effective Forms of Assessment and Evaluation
in Elemental Music and Dance Pedagogy*

- 7 *A broad view on assessment and what Orff-Schulwerk pedagogy might teach us*
Ein weiter Blick auf Assessment und was die Orff-Schulwerk Pädagogik
uns lehren kann
Terry Locke
- 12 Überlegungen zur Evaluation künstlerischer Gestaltung innerhalb
der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik
On evaluating artistic-creative work in elemental music and dance pedagogy?
Anna Maria Kalcher
- 18 *The role of observation in assessment*
Die Aufgabe der Beobachtung bei Assessment
Sarah Hennessy
- 22 Erfassung von Beziehungsaspekten im (Musik- und Tanz-)Unterricht
Considering aspects of relationship in (music and dance) pedagogy
Erik Esterbauer
- 28 Lernen, Lehren und Evaluieren an der Waldorfschule
Learning, teaching and evaluating in Waldorf (Steiner) Schools
Michael Walter
- 33 Assessment und Evaluation im kreativen Musik- und Tanzunterricht
aus der Sicht der Montessori Pädagogik
Barbara Haselbach im Interview mit Andreas Hipp

Aus der Praxis // From practical work

- 35 *Formative Assessment and Orff-Schulwerk Practice – A continual ‘Ars inveniendi’*
Formatives Assessment in der Orff-Schulwerk Praxis – Eine kontinuierliche
“ars inveniendi”
Linda Locke
- 41 Feedback – Wertschätzung und Assessment
Feedback – Appreciation and Assessment
Charlotte Fröhlich

47 **Literaturempfehlungen zum Themenschwerpunkt //**
Literature on this issue's topic

E. Esterbauer, Ch. Fröhlich, S. Hennessy, A. M. Kalcher, L. Locke, T. Locke

Historischer Exkurs // Historical Excursus

50 Einführung [Manuela Widmer]

51 **Schulnoten und Schulnot // School marks and school distress**
 Wilhelm Keller (1979)

Aus aller Welt // From around the world

55 AUSTRALIA: *Marimba on Mondays* [Gabrielle Ryan]

56 BULGARIEN: Ein Kaleidoskop [Vessela Lüpcke-Valkova]

59 DEUTSCHLAND: Familienkursprojekt in Hohebuch
 [Isabel Rösner und Anabell Opelt]

62 ESTLAND: Estonian Society for Music Education [Tuuli Jukk]

63 GREECE: *When will you come back?* [Vicky Sachpazi]

65 IRAN: *The Flying Classroom* [Shahrzad Beheshtian]

69 UNITED KINGDOM: *Memorial Concert for Margaret Murray MBE*
 [Kate Buchanan / Susan Forrest]

70 ISME: *International Society for Music Education World conference 2016*
 [Shirley Salmon]

Wir stellen vor ... // We present ...

71 Carl Orff Grund- und Mittelschule Dießen am Ammersee
The Carl Orff School Dießen am Ammersee, Germany
 [Barbara Kling]

Aus dem Orff-Institut // From the Orff Institute

76 Bericht [Micaela Grüner, Sonja Stibi]

79 Orff-Schulwerk Symposium 2016 *CHANGES?!*
Orff-Schulwerk Symposium 2016 CHANGES?!
 [Johanna Häberlein]

Aus dem Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg //
From the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS)

86 Namensänderung // *Change of name*

86 *Joint project of the Associated Schools and Institutions 2015 – 2016*
 [Shirley Salmon]

87 Neue assoziierte Schulen und Institutionen [Barbara Haselbach]

88 Übersetzungen der *Studientexte* in Farsi und Chinesisch [Barbara Haselbach]

89 *Preparing the Farsi Translation of Studientexte* [Farzan Farnia]

90 *Laudatio for Carolee Stewart. Award of the Medaillon of the*
International Orff-Schulwerk Forum [Barbara Haselbach]

91 *Honorary membership for Miriam Samuelson* [Barbara Haselbach]

92 Vorschau auf die Tagung des IOSFS 2017 //

Preview of the convention of the IOSFS 2017 [Barbara Haselbach]

Aus der Carl Orff-Stiftung // From the Carl Orff Foundation

- 93 25 Jahre Carl Orff Museum in Dießen [Rotraud Freytag]
95 Carl Orff Preis 2016 an Christian von Gehren [Ute Hermann]

Publikationen // Publications

- 96 Arbeitsgruppe Evaluation und Forschung des Bundesverbandes
Tanz in Schulen e. V.: Empirische Annäherungen an Tanz in Schulen
[Alexandra Degenhardt-Zach]
97 Uli Meyerholz: Wenn der erste Schnee fällt [Barbara Tischitz]
Manuela Widmer: Die Mäusebraut DVD zum Buch Spring ins Spiel
[Sarah Mayer]
98 Rainer Kotzian: Musik erfinden mit Kindern [Reinhold Wirsching]
99 Micaela Grüner: *Orff-Instruments and how to play them* [Hannah Forster]
100 Keith Terry: *Rhythm and Math* [Enno Granas]
101 Steve Calantropio: *Lessons in elemental stile* [Caroline McCluskey]

104 **Impressum // Imprint**

Umschlag hinten // Back cover

- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Ausgabe // *Collaborators of this issue*
– Vorankündigung Universitätslehrgang 2017/18

Thema der nächsten Ausgabe
Heft 96 / Sommer 2017
Performative Musik- und Tanzvermittlung

Theme for the next magazine
Number 96 / Summer 2017
Performative Music- und Dance Education

Die einzelnen Beiträge stellen die individuellen Erfahrungen und Meinungen der Autorinnen und Autoren, nicht die offizielle Meinung des Orff-Instituts oder des Internationalen Orff-Schulwerk Forums Salzburg dar.

The single articles present the individual experiences and opinions of the authors and not necessarily those of the Orff Institute or the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

A broad view on assessment and what Orff-Schulwerk pedagogy might teach us

TERRY LOCKE

In this brief overview of assessment (in the context of arts education), I want to begin with a few definitions and then present some ways in which teachers using the Orff-Schulwerk approach might think about this topic. In doing so, I will raise some issues and offer a way of addressing these. I will be using the term assessment here, since my focus will be on the classroom or learning space – the music / dance teacher and students. I will not be using the word evaluation, which in many contexts refers to the assessment of courses / programmes rather than people. Nor will I use the word appraisal, which is a term I associate with the assessment of teachers' performance.

We can distinguish between three types of assessment on the basis of purpose:

- **Diagnostic assessment** enables teachers to discover what students know and can do and can be used to identify the needs of students.
- **Formative assessment** refers to any strategy which provides a student with feedback aimed at supporting and progressing their learning.
- **Summative assessment** is usually carried out at the end of a block of study to provide an indication or measure of a student's level of achievement.

The last of these often takes the form of a high-stakes test or examination, sometimes designed by an education ministry or organization (e.g. Trinity College). When standardized, these tests can be inequitable, detrimental to learning and deprofessionalise teachers. At best, they can provide a useful overview of what a student has achieved over a particular time period.

FORMATIVE ASSESSMENT

I will focus on formative assessment – those practices we all engage in, actually, as we seek to assist our students in their learning. Here is a fuller definition of formative assessment (henceforth shortened to assessment):

Formative assessment is a process of reflection, undertaken individually or with others, guided by criteria, either implicit or explicit, aimed at enhancing knowledge and improving performance in some aspect of human endeavour or practice.

This fuller definition draws attention to a number of distinct features of formative assessment, each of which I will discuss in turn.

A PROCESS OF REFLECTION

Assessment begins with a particular kind of evidence, which tells us something about how well someone has managed a task, e.g. observing someone developing a melody or playing a scale, or reading someone's attempt at a haiku. What needs to be recognized, of course, is that teachers differ in terms of what they choose to focus on as evidence worthy of reflection.

A SPECIFIC LEARNING OBJECTIVE (SLO)

can be thought of as an understanding, skill or attitude that a teacher wants a student to develop as a result of a lesson or a sequence of lessons. At worst, SLOs can be associated with a behavioural, "tick box" approach to learning, where the process is rigidly controlled and where there is no room for flexibility and adaptation to unexpected happenings (EISNER, 2002). However, used wisely, specific learning objectives can help teachers focus on the precise nature of the learning journey they want to

share with their students. They can also serve to sharpen a teacher's process of reflection and guide them in terms of where their feedback might best be directed.

UNDERTAKEN INDIVIDUALLY OR WITH OTHERS

Typically, formative assessment is thought of as teacher initiated (e.g. holding a child's hand to correct the way he/she holds a beater). However, a powerful form of feedback occurs when a teacher invites the whole class or a group of students into a conversation aimed at reflecting on some aspect of performance with the aim of improving it. Inevitably, this kind of reflection necessitates the development of explicit assessment criteria and a suitable (sometimes technical) language to talk about these criteria (more on this below).

This process of reflection can also be undertaken by a student individually in relation to his/her own efforts, or in the context of a group where it is customary practice for students to respond to one another's efforts (e.g. the first attempt at a melodic line or ostinato). Goal-setting in response to feedback of this kind has been found to have a powerful effect on learning and motivation. Research shows, however, that students have to be taught how to offer and receive feedback from peers, particularly through teacher modeling.

GUIDED BY CRITERIA

A criterion is commonly defined as a principle or standard by which something may be judged or decided. The word "may" is important here, because in many domains of knowledge, there are no fixed standards (e.g. about what makes a good art work or piece of music). Personally, I don't like the word "standard" and prefer to think about criteria in terms of questions such as: "What would make this movement sequence successful or effective as accompanying this piece music?" When we talk of criteria as relative we draw attention to the fact that something that works in one context may not work in another. As the English saying goes: One person's meat is another person's poison.

It should be clear, by now, that the exercise of judgment is part and parcel of the way we all engage with the world. We do it all the time, both in our contexts as teachers and in the other contexts of our lives. Assessment, therefore, is not an optional add-on to our repertoire of teaching practices. In some shape or form we all practice it, and it is our professional duty to reflect on how we do it.

EITHER IMPLICIT OR EXPLICIT

Let me begin with criteria as explicit. This occurs when the assessor spells out the specific bases for his/her acts of judgment, for example, when a teacher communicates in words what he/she considers to be the successful use of layering in the devising of an ensemble composition? Sometimes, explicit criteria are set out in the form of a rubric. A rubric is a detailed description of the qualities of a sample of work or performance that succeeds at a particular level. For instance, we might describe an "A-level" poem as characterized by:

- ▶ Being shaped with creativity and expertise to reflect the coherence of its central ideas
- ▶ A keen sense of how an audience might respond
- ▶ A strikingly personal voice or stance or style
- ▶ Word choices reflecting a real awareness of the way in which meanings are affected by the cultural context
- ▶ A clearly defined shape
- ▶ Beautifully unified through a range of structural devices
- ▶ Word choices reflecting an original, individual and appropriate use of a range of diction
- ▶ Exploiting the rhythmic potential of language through the use of a number of well controlled devices

I would define implicit criteria as the range of value judgments that are embedded in the teaching process but not spelled out. I regard the embedding of implicit criteria as one of the hallmarks of the Orff-Schulwerk approach, because of its emphasis on the expert practitioner as artist. On show in the Orff classroom are patterns of teacher modeling, including a pedagogy of imitation (not too dissimilar from traditional, indigenous forms of artistic enculturation), where the standard, if you will, is evident in the mode

of demonstration. We see it in scaffolding processes, where a learner is led, for example, along a pathway from less complex to more complex, where “more complex” reflects a higher level of performance. We also see it in the non-verbal, relational dynamics of the ensemble, where a teacher’s approving glance or gesture communicates to a learner that he/she has got it right, whatever that “it” is.

As suggested by my title, Orff practitioners, by virtue of the way they embed these implicit criteria into their artistic pedagogical practices, have a good deal to teach the educational community that is increasingly under pressure from governments to adopt standardized, explicit measures of achievement. Too often, these measures don’t merely fail to tell the true story of what a student knows and can do. They impair the quality of the learning process itself.



Terry Locke, Prof. Dr. is Professor of ‘Arts and Language Education’ in the Faculty of Education at the University of Waikato, Hamilton, New Zealand. His research interests include the teaching of writing, the teaching of literature, arts-based pedagogy and the construction of

disciplinary literacies.

ist Professor für ‘Arts and Language Education’ an der Erziehungsfakultät der Waikato Universität in Hamilton, Neuseeland. Sein Forschungsinteresse gilt der Erziehung zum Schreiben, der Literatur, der Künstlerische Pädagogik im Allgemeinen und der Konstruktion von ‘disciplinary literacies’. Zahlreiche Veröffentlichungen.

Ein weiter Blick auf Assessment und was die Orff-Schulwerk Pädagogik uns lehren kann

TERRY LOCKE

Ich möchte diesen kurzen Überblick über Assessment (im Kontext künstlerischer Erziehung) mit ein paar Definitionen beginnen und dann einige Wege vorstellen wie Orff-Schulwerk Lehrkräfte über dieses Thema denken könnten. Dabei werde ich einige Fragen stellen und eine Möglichkeit vorstellen, sich mit ihnen zu befassen. Ich werde hier den Terminus “Assessment“ benützen, da mein Fokus auf Klassenunterricht gerichtet ist, d.h. auf den Musik- /Tanzpädagogen und seine Schülerinnen und Schüler. Hingegen werde ich nicht das Wort Evaluation gebrauchen, welches sich in vielen Kontexten eher auf die Beurteilung von Kursen oder Programmen als von Menschen bezieht. Noch werde ich den Begriff „Appraisal“ (Befundung, Bewertung) verwenden, da ich diesen Terminus mit der Beurteilung von Lehrerverhalten in Verbindung bringe.

Je nach ihrer Zielsetzung können wir zwischen drei Formen von Assessment unterscheiden:

- **Diagnostisches Assessment** erlaubt den Lehrenden zu erkennen, was Schüler wissen und können; es kann eingesetzt werden um die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern festzustellen.
- **Formatives Assessment** bezieht sich auf jede Strategie, welche Schülerinnen und Schülern Rückmeldung anbietet, um ihr Lernen zu unterstützen und zu fördern.
- **Summatives Assessment** wird im Allgemeinen am Ende eines Lernabschnitts ausgeführt, um den Lernfortschritt einer Schülerin oder eines Schülers zu kennzeichnen oder zu messen.

Dieses letztere hat oft die Form von sehr anspruchsvollen Tests oder Prüfungen, die manchmal von einem Erziehungsministerium oder entsprechenden Organisationen erstellt werden. Wenn sie standardisiert werden, können sie ungerecht, dem Lernen abträglich und deprofessionalisierend für die Lehrperson sein. Im besten Fall können sie einen Überblick geben was ein Schüler in einem bestimmten Zeitabschnitt erreicht hat.

FORMATIVES ASSESSMENT

Ich möchte mich auf Formatives Assessment konzentrieren, auf jene Praktiken also, die wir alle verwenden, um unseren Schülern bei ihrem Lernen zu helfen. Hier eine umfangreichere Definition von formativem Assessment (im Weiteren verkürzt: Assessment):

Formatives Assessment ist ein Reflexionsprozess, der individuell oder mit anderen nach bestimmten Kriterien (entweder implizit oder explizit) unternommen wird und darauf abzielt, Wissen zu erweitern oder Verhalten in einigen Aspekten menschlicher Bemühung oder Praxis zu verbessern.

Diese genauere Definition lenkt die Aufmerksamkeit auf eine Reihe von besonderen Charakteristika von formativem Assessment. Jedes einzelne davon möchte ich in der Folge erörtern.

REFLEXIONSPROZESS

Assessment beginnt mit einer besonderen Form von Nachweis, der uns etwas darüber aussagt, wie gut jemand eine Aufgabe gelöst hat, z. B.: beobachten, wie jemand eine Melodie entwickelt oder eine Tonleiter spielt, oder wie jemand versucht ein Haiku zu schreiben. Man muss allerdings zugeben, dass Lehrerinnen und Lehrer sich in der Auswahl dessen unterscheiden, was sie als Nachweis einer Reflexion wertschätzen.

SPEZIFISCHES LERNZIEL

... kann verstanden werden als Verständnis, Fertigkeit oder Verhalten, von dem der Lehrer oder die Lehrerin wünscht, dass der Schüler/ die Schülerin es als Ergebnis einer Unterrichts-

stunde, oder einer Unterrichtssequenz erreicht. Im schlimmsten Fall kann ein spezifisches Lernziel verbunden werden mit einer Einstellung des "Abhakens" bei welcher der Vorgang rigide kontrolliert wird und es keinen Freiraum für Flexibilität oder Anpassung an unvorhergesehene Ereignisse gibt (EISNER, 2002). Dennoch können Spezifische Lernziele, weise verwendet, Lehrkräften helfen, sich auf die präzise Natur der Lernreise einzustellen, die sie mit ihren Schülerinnen und Schülern teilen wollen. Sie können auch dazu dienen, den Reflexionsprozess einer Lehrperson zu schärfen und zeigen wo Feedback am besten einzusetzen ist.

INDIVIDUELL ODER MIT ANDEREN

Normalerweise versteht man formatives Assessment als von der Lehrkraft initiiert (z. B. indem sie die Hand eines Kindes führt, um seine Schlägelhaltung zu verbessern). Dennoch entsteht eine wirkungsvolle Form von Assessment auch dann, wenn die Lehrerin oder der Lehrer die ganze Klasse oder eine Gruppe von Kindern zu einem Gespräch einlädt, das darauf abzielt, einen bestimmten Aspekt einer Ausführung zu bedenken, um sie zu verbessern. Notwendigerweise braucht diese Art von Assessment die Ausarbeitung von bestimmten Beurteilungskriterien und eine geeignete, manchmal etwas "technische" Fachsprache, um über diese Kriterien zu sprechen (mehr darüber später).

Dieser Reflexionsprozess kann auch von einem Schüler oder einer Schülerin individuell in Bezug auf die eigenen Leistungen oder im Zusammenhang mit einer Gruppe unternommen werden, für die es eine übliche Praxis ist, dass die Lernenden wechselseitig auf ihre Leistungen reagieren (z. B. bei der Erfindung einer melodischen Linie oder eines Ostinatos). Man hat herausgefunden, dass die Festlegung von Zielen als Antwort auf Rückmeldungen dieser Art einen starken Effekt auf Lernen und Motivation hat. Dennoch zeigt die Forschung, dass man – vor allem durch das Vorbild des Lehrers oder der Lehrerin – Schülerinnen und Schülern lehren muss, wie man Feedback von Kameraden empfängt oder welches gibt.

DURCH KRITERIEN BESTIMMT

Ein Kriterium ist üblicherweise definiert als eine Richtlinie oder Regel, nach der etwas beurteilt oder entschieden werden kann. Das Wort "kann" ist hier von Bedeutung, denn in vielen Bereichen des Wissens gibt es keine fixen Standards (z.B.: was ein gutes Kunstwerk, ein gutes Musikstück ausmacht). Ich persönlich schätze das Wort ‚Standard‘ nicht und ziehe es vor, über Kriterien in Form von Fragen nachzudenken wie etwa: "Was macht diese Tanzsequenz als Interpretation dieses Musikstücks erfolgreich oder beeindruckend?"

Wenn wir Kriterien als etwas Relatives verstehen, lenken wir die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, dass etwas, das in einem Zusammenhang richtig ist, in einem anderen nicht gut sein muss. Wie das Sprichwort sagt: "Was dem einen sein Uhl (Uhu) ist dem anderen seine Nachtigall".

Es sollte unterdessen klar geworden sein, dass die Realität von Beurteilung einen wesentlichen Bestandteil dessen bildet wie wir uns auf die Welt einlassen. Wir beurteilen ununterbrochen, sowohl im Kontext unseres Lehrer-Seins wie auch in anderen Lebenszusammenhängen. Assessment ist daher nicht ein möglicher Zusatz zu unserem Repertoire von Unterrichtsmethoden. In der einen oder anderen Form praktizieren wir alle Assessment und es ist unsere professionelle Pflicht darüber nachzudenken, wie wir es tun.

IMPLIZIT ODER EXPLIZIT

Kriterien sind explizit, wenn der oder die Beurteilenden die genauen Grundlagen der Beurteilung klarstellt (z. B. wenn ein Lehrer verbal mitteilt, was er für eine erfolgreiche Anwendung von Schichtungen in der Gestaltung einer Ensemblekomposition hält). Manchmal werden explizite Kriterien in Form einer Rubrik dargestellt. Eine Rubrik wird hier verstanden als eine detaillierte Auflistung der Eigenschaften eines Werkes oder eines Verhaltens, welches notwendig für den Erfolg auf einer bestimmten Stufe ist.

Als implizite Kriterien würde ich die Auswahl an Werturteilen bezeichnen, die zwar im Unterrichtsgeschehen eingebaut, aber nicht genau erklärt werden. Ich erachte die Einbindung von impliziten Kriterien als eines der Kennzeichen des Orff-Schulwerk-Unterrichts, weil es im erfahrenen Praktizierenden auch den Künstler/die Künstlerin betont. In diesem Unterricht gibt es das Vorbild des Lehrerbeispiels, zudem die Verwendung von Imitation (nicht unähnlich der traditionellen, bodenständigen Form künstlerischer Enkulturation bei welcher der Standard bereits durch das Vorbild gegeben ist).

Wir sehen implizite Kriterien in unterstützten Prozessen, bei denen der Lernende zum Beispiel vom weniger Komplexen zum Komplexeren geführt wird, wobei höhere Komplexität auch einen höheren Stand der Ausführung reflektiert. Wir sehen sie auch in der nonverbalen Beziehungsdynamik eines Ensembles, wenn der anerkennende Blick oder eine Geste des Lehrers vermittelt, dass der /die Lernende etwas "gut gemacht" hat.

Wie schon im Titel angedeutet, haben Orff-Schulwerk Lehrerinnen und Lehrer durch die Art, wie sie implizite Kriterien in ihren künstlerischen Unterricht einbetten, der pädagogischen "Community" sehr viel zu lehren, denn diese steht zunehmend unter dem Druck von Regierungen, standardisierte, explizite Leistungsmessungen anzuwenden. Allzu oft verfehlen diese Messungen jedoch nicht nur den wahren Stand des Wissens und Könnens eines Schülers oder einer Schülerin, sondern sie schaden der Qualität des Lernprozesses selbst.

Übersetzung: Barbara Haselbach

LITERATUR // REFERENCES

EISNER, E. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Überlegungen zur Evaluation künstlerischer Gestaltungen innerhalb der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik

ANNA MARIA KALCHER

Die Verbindung von Evaluation und künstlerisch-kreativem Gestalten mag auf den ersten Blick verwundern. Folgt man einem breiteren Verständnis von Evaluation, so findet ein Bewerten jedoch recht häufig statt, wenngleich mehr oder weniger bewusst. Dass evaluative Prozesse ein unverzichtbarer Anteil sowohl künstlerischer als auch pädagogischer Arbeit sind und die Reflexion evaluativer Aspekte in vielerlei Hinsicht förderlich sein kann, soll im Folgenden diskutiert werden. Nach einer ersten Skizzierung möglicher Diskussionsfelder werden konkrete Hinweise für die Evaluation von Gestaltungsprozessen und -produkten gegeben.

DIE AUFGABE VON EVALUATION

... besteht darin, „mit der Bewertung eines Sachverhalts Informationen, Planungs- und Entscheidungshilfen bereitzustellen“ (STEINERT / KLIEME 2008: 644 f.). Evaluierungsergebnisse sollen also handlungsleitend für zukünftige Prozesse sein. Grundsätzlich kann Evaluation unterschiedliche Funktionen haben: Sie kann der Erkenntnis, der Kontrolle, der Legitimation aber auch dem Dialog und Lernprozessen dienen, wobei die Grenzen fließend sind (vgl. STOCKMANN 2004: 18 f.). Je nach Evaluationsform kann sie daher „der rückblickenden Wirkungskontrolle, der vorausschauenden Steuerung und dem Verständnis von Situationen und Prozessen“ nützen (LEHMANN-WERMSE 2015: 5). Hinsichtlich des Zeitpunktes können die antizipatorische bzw. prospektive Evaluation, die einer Maßnahme oder Planung vorausgeht, die formative Evaluation, die prozessbegleitend stattfindet und die summative Evaluation, die eine rückblickende Ergebnisbewertung vornimmt, differenziert werden (vgl. ebd. 5 f.). Für die Evaluation von künstlerischen Gestaltungsprozessen ist sowohl die Überprüfung von Rahmen- und Eingangsbedingungen, die Bewertung von Entwicklungsprozessen als auch das Einschätzen der ästhetischen Qualität der Gestaltung selbst wichtig. In der pädagogischen Praxis erfolgen Evaluatio-

nen jedoch weniger extern, also von unabhängigen, bestellten Fachleuten, und sie werden weniger als systematisches, bestimmten Richtlinien folgendes Vorgehen mit vorab festgelegten und transparenten Bewertungskriterien – wie in der empirischen Sozialforschung – begriffen, sondern sie beziehen sich stärker auf das Wahrnehmen und Beurteilen lehr- und lernspezifischer Aspekte im Sinne einer Reflexion. Einerseits kann die Lehrperson selbst die Unterrichtsqualität überprüfen und auf dieser Grundlage inhaltliche oder methodische Entscheidungen treffen und ggf. Verbesserungen anstreben (siehe z. B. MEYER 2004: 133 ff.), andererseits können auch Lernende angeregt werden, ihre eigenen Beiträge zu evaluieren und damit ihre Kritikfähigkeit ausbauen (siehe z. B. BLOOM 1976).

EVALUATION KREATIVER GESTALTUNGEN

Geht es darum, kreative Gestaltungen zu evaluieren, werden nicht selten Bedenken geäußert. Diese beziehen sich auf die Subjektivität künstlerischer Arbeiten, sowohl was die Produktion als auch die Rezeption betrifft, oder einen mit der Bewertung einhergehenden kreativitätshemmenden Effekt. Untersuchungen von Zusammenhängen zwischen Kreativität und Evaluation zeigen, dass der kreative Prozess ohne evalua-

tive Aspekte letztlich nicht auskommt. Bereits in der Phase der Ideenfindung werden Einfälle hinsichtlich ihrer Originalität und Brauchbarkeit bewertet und ggf. verworfen. Im Zuge der Ausarbeitung wird evaluiert, inwieweit die Idee umsetzbar ist oder Modifizierungen erforderlich sind. Wird die Arbeit kommuniziert, so erfolgt eine Überprüfung durch andere, die den kreativen Gehalt und die Originalität des Werkes bewerten. Mitunter wird bereits antizipierend evaluiert, wie Rezipierende das Geschaffene aufnehmen oder beurteilen werden, und ästhetische Entscheidungen dahingehend abgestimmt. Die Evaluation kreativer Arbeiten durch andere kann sich als konstruktiv erweisen, wenn ein sachliches Feedback gegeben wird, hingegen führt manchmal bereits die Erwartung einer Bewertung etwa in Form einer Wettbewerbssituation zur Minderung kreativer Produktivität, da Risiken oder Umwege eher vermieden werden, wobei diese Effekte bei Mädchen und schüchternen Personen stärker auftreten (vgl. HENNESSEY 2010: 346ff.). Innerhalb der Krea-

tivitätsforschung erfolgt die Evaluation mithilfe standardisierter Messinstrumente (vgl. PLUCKER/MAKEL 2010), deren Kriterien wertvolle Anhaltspunkte für die Reflexion künstlerischer Gestaltungen geben.

Es ist naheliegend, dass die Evaluation im Unterrichtsgeschehen in Phasen wie der Ausarbeitung oder Verifikation und Kommunikation des Kreierten förderlich ist, hingegen in der Inkubations- oder Einsichtsphase eher stört. Um Kreativität anzuregen, und damit künstlerische Gestaltungen zu stimulieren, hat Urban einen Fragenkatalog entwickelt, der zur Evaluation didaktisch-methodischer Zugänge dienen kann. Thematisiert werden etwa eine förderliche Unterrichts- und Gruppenatmosphäre, das Vermeiden von Druck oder Konkurrenz, die Offenheit für Humor oder das Inszenieren kreativitätsanregender Situationen und Aufgaben (vgl. URBAN 2004: 79 ff.).

EVALUATION VON KUNST BZW. DES KÜNSTLERISCHEN?

Christoph Richter orientiert sich an Aristoteles, wenn er zur Reflexion des Künstlerischen die Fragen formuliert, auf welchen Erfahrungen, auf welchem Können und Wissen die künstlerische Tätigkeit basiert und wie sie für die künstlerische Gestaltung genutzt wird, wobei der Umgang mit Wahrnehmungen stets den Ausgangspunkt bildet (vgl. RICHTER 2000: 31).

Regina Pauls und Johanna Metz greifen diese Aspekte auf und präzisieren sie. Sie benennen Parameter des Künstlerischen, die als Evaluationsfragen gewandelt lauten könnten:

- Wie differenziert und originell geht eine bzw. einer mit Wahrnehmung um?
- Welche Idee wird generiert und wie kreativ wird mit diesem Einfall umgegangen?
- Welche Expressions- und Gestaltungsmodi, welche technischen Fertigkeiten werden eingesetzt?
- Wird das Material kompetent und originell benutzt? (vgl. PAULS / METZ 2004: 37).

Barbara Haselbach betont, dass sich das Künstlerische nicht nur auf das Hervorbringen eigener, sondern auch auf das Nachschaffen bereits bestehender Werke bezieht und auch die Rezeption künstlerischer Arbeiten einschließt (vgl. HASELBACH 2012: 25).

Christian Rolle zeigt einen weiteren interessanten Ansatz auf. Er schlägt vor, mit den Lernenden in einem ästhetischen Streit Präferenzen zu eruieren und zu argumentieren. Ziel ist, damit ein differenziertes ästhetisches Urteilungsvermögen und in der Folge die Erweiterung musikalischer Präferenzen zu erreichen (vgl. ROLLE 2014).

PERSPEKTIVEN FÜR DIE EVALUATION KÜNSTLERISCHER GESTALTUNGSPROZESSE

Vor dem Hintergrund theoretischer und didaktischer Überlegungen werden folgende Perspektiven für die Evaluation künstlerischer Gestaltungsprozesse vorgeschlagen:

Einerseits gibt es die Kategorie der Evaluierenden, also jener, die bewerten. Für den Unterricht können hier die Lehrperson, die/der einzelne Teilnehmende sowie die Gruppe differenziert werden. Andererseits lassen sich je nach inhaltli-

chem Fokus der Evaluierung sogenannte Evaluationsebenen festmachen, nämlich das kreierte Produkt selbst, der Prozess des Erfindens und Gestaltens sowie lernspezifische Aspekte.

Damit ergeben sich folgende Evaluationsfelder, innerhalb derer exemplarisch folgende Fragen reflektiert werden können:

Evaluations-ebene	Evaluierende Lehrperson	Einzelne/r Teilnehmerin, Teilnehmer	Gruppe
Gestaltungs- und Ergebnisebene	<ul style="list-style-type: none"> • Wie war die ästhetische Qualität? • War eine Idee, eine Gestaltungsabsicht erkennbar? • Wie war die Form, wie der Medieneinsatz? • Gab es einen Spannungsbogen? • Wurde mit Dynamiken, Qualitäten, Raumbenen, etc. gespielt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie zufrieden bin ich mit dem Ergebnis? • Was war noch ungenau, unklar? • Wie könnte man das Material noch origineller nutzen? • Was hat mir gut gefallen, was hat mich persönlich angesprochen, verstört, was hat Fragen ausgelöst? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Teile sind besonders gut gelungen, welche nicht? • Haben wir Musik, Tanz und Sprache interessant kombiniert? • Was könnten wir wiederholen, variieren, präzisieren bzw. weglassen? • Wozu haben uns die Gestaltungen der anderen ange-regt?
Prozessebene	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gut konnte sich die Gruppe auf die Aufgabe einlassen? • Auf welcher Basis wurden ästhetische Entscheidungen getroffen? • Welche Impulse meinerseits waren förderlich? • Wo habe ich durch ein zu frühes Eingreifen gestört? • Wie war die Zusammenarbeit? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie habe ich mich eingebracht? • Konnte ich meine Ideen mitteilen, wurden sie gehört? • Wie engagiert habe ich mich beteiligt? • Wie hoch war meine Motivation? • Wo hätte ich mich gerne anders eingebracht? • Wie wohl habe ich mich in dieser Gruppe gefühlt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie haben wir die Gestaltung erarbeitet? • Wie gut war die Zusammenarbeit? • Gab es einzelne, die sich besonders stark/wenig eingebracht haben? • Wofür hätten wir mehr Zeit benötigt? • Was war nicht klar genug vereinbart?

Lernebene			
	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Leistungen einzelner haben mich überrascht? • Wo haben Einzelne besondere Vorlieben, Kompetenzen, wo haben sie Schwächen? • An welchen musikalischen, tänzerischen, ästhetischen, kommunikativen Kompetenzen sollte ich verstärkt mit Einzelnen / mit der ganzen Gruppe arbeiten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Fähigkeiten konnte ich zeigen, wo blieb ich unter meinem Können, warum? • Was hätte ich besser gekonnt, wenn mehr Zeit zum Üben gewesen wäre? • Welche eigenen Stärken und Schwächen sind mir bewusst geworden? • Wo brauche ich konkretes Feedback bzw. Hilfestellungen seitens der Lehrperson? 	<ul style="list-style-type: none"> • Konnten alle die Idee gut umsetzen, waren einzelne überfordert? • Was können wir musikalisch, tänzerisch schon recht gut, was noch weniger gut? • Welche Teile könnten wir noch verbessern und wofür brauchen wir Inputs und Hilfestellungen von der Lehrperson? • Was können wir uns selbst beibringen?

Innerhalb der Kategorie der Evaluierenden könnte man noch weitere Felder herausarbeiten: die Gesamtgruppe und das Publikum. Da auf führungsbezogene Bewertungen eher informell erfolgen, wurde hier auf das Ausformulieren konkreter Fragen verzichtet. Innerhalb der Gesamtgruppe ist es in der Regel die Lehrperson, die Reflexionsfragen vorgibt. Hierfür können ergänzend zu den oben präsentierten Fragen auch solche diskutiert werden, die sich eher auf einer formal-vergleichenden Basis bewegen. Die Teilnehmenden könnten zudem ermutigt werden, der Präsentationsgruppe Fragen zu stellen, die sich ebenfalls wiederum auf die Gestaltungs-, Prozess- oder die Lernebene beziehen können. Selbstredend kann und soll nicht in jeder Einheit Zeit für ausführliche Analysen verwendet werden, manche Gestaltungen dürfen auch einfach ohne sprachliche Reflexion nachklingen. Wenn evaluiert wird, sollte zudem nicht der gesamte Fragenkatalog zur Anwendung kommen, sondern nur ausgewählte Teilbereiche. Mitunter kann auch eine schriftliche Befragung der Teilnehmenden aufschlussreich sein, da sie anonym ist und damit ehrlichere Antworten erwarten lässt als eine Gruppendiskussion. Zudem muss ein derartiges Reflektieren auch auf die kognitiven und sprachlichen Entwicklungsbesonder-

heiten der einzelnen Rücksicht nehmen und ggf. entsprechend modifiziert werden, z. B. durch eine sprachliche Vereinfachung oder durch grafische Darstellungen.

Ziel dieser Vorschläge ist, die erarbeiteten Gestaltungen durch eine differenzierte Evaluation zu reflektieren und damit sowohl konstruktive Hinweise für die vertiefende Weiterarbeit derselben als auch wichtige Impulse für Lern- und Lehrprozesse generell zu erhalten. Es wird ange-regt, dabei die Reflexionskompetenzen der Lernenden einzubauen und zu erweitern, so dass in der Folge künstlerische Gestaltungen elaborierter und von den Urhebenden als kollaborierende Arbeiten wertgeschätzt werden. Entscheidend ist dabei eine Unterrichts-dramaturgie, die zu künstlerischen Gestaltungen motiviert, handwerkliche wie gestalterische Fähigkeiten der einzelnen sowie des Kollektivs fördert und schließlich „das Gemeinschaftliche, das Mit(einander) teilen im Erfinden, Handeln und Reflektieren in der Gruppe“ anregt (HASELBACH 2012: 25).



Anna Maria Kalcher,
Dr. Mag. art.
Musik- und Tanzpädagogin,
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität
Mozarteum Salzburg, wo sie
am Orff-Institut die Fächer
Didaktik, Musik- und Tanz-
pädagogik als Wissenschaft,
Entwicklungspsychologie,

sowie Masterseminare unterrichtet und seit 2008 in der kunstuniversitären Evaluierung tätig ist.

Music and dance pedagogue, academic assistant at the Mozarteum University. She teaches didactics, music and dance pedagogy as an academic discipline, developmental psychology and master seminars at the Orff Institute. She has been involved in the evaluation of the Arts University since 2008.

SUMMARY

On evaluating artistic-creative work in elemental music and dance pedagogy

The connexion between evaluation and artistic-creative processes may surprise at first glance. Following a wider understanding of evaluation, assessment and evaluation take place quite often, although more or less consciously. That evaluative processes are an essential part of artistic and pedagogical work will be discussed and specific indications are provided for the evaluation of both compositional processes and products.

THE TASK OF EVALUATION

... is "to provide information as well as tools for planning and taking decisions through the assessment of the facts" (STEINERT/KLIEME 2008: 644 f.), and its results should be conducive for future processes. In pedagogical practice, evaluation is not such a systematic procedure following strict rules with predetermined and transparent assessment criteria as used in empirical social research,

but rather valuating and judging specific aspects of teaching and learning as reflection, which normally happens internally by the participants and not by external experts. On the one hand, the teacher can revise the quality of the teaching and make decisions with regard to the content or the method on that basis, and, if necessary, strive for improvements (e.g. MEYER 2004: 133 et seq.). On the other hand, learners can also be encouraged to evaluate their own contributions and thus expand their capacity for criticism (e.g. BLOOM 1976).

EVALUATION OF CREATIVE PROCESSES

If one examines the connection between creativity and evaluation, it becomes evident that the creative process cannot function without evaluative aspects. Already in the phase of brainstorming, ideas are examined in terms of their originality and utility and, if necessary, discarded. During the elaboration process the feasibility of the idea and the necessary skills are tested, which might require a modification of the idea. If the work is shared, others evaluate the creative content and the originality of the work. Finally, it is anticipatively evaluated how the audience might assimilate the composition and how they will assess it.

It is obvious that the evaluation in the classroom is positive during open phases such as the preparation or communication. However, it can be disturbing during the incubation phase. To encourage creativity in general, Urban has developed a questionnaire, which can be used for the evaluation of didactic methodological approaches. It addresses issues such as a positive teaching and group atmosphere, avoiding pressure or competition, openness for humour or providing situations and tasks that stimulate creativity (see URBAN 2004: 79 et seq.).

EVALUATION RELATED TO THE ARTS

Regina Pauls and Johanna Metz take up and clarify the considerations formulated by Richter. They name artistic parameters that could be transformed into evaluation questions:

- How varied and original does a person deal with perception?
- What kind of idea is generated and how is it dealt with creatively?

- What variations with regard to expression and composition, what technical skills are used?
- Is the material used in a competent and original way? (cf. PAULS / METZ 2004: 37).

Barbara Haselbach stresses that the artistic is not limited to production, but also includes the re-creation of already existing works of art and the reception of artistic production in general (cf. HASELBACH 2012: 25).

PERSPECTIVES FOR THE EVALUATION OF ARTISTIC PROCESSES

Against the background of theoretical and didactic indications, the following perspectives for the evaluation of artistic processes are proposed:

On the one hand there is the category of those who evaluate. In the classroom these would be the teacher, each individual participant as well as the whole group. On the other hand, depending on the focus regarding the content, so called levels of evaluation can be established, i. e. the created product, the process of creation, as well as specific learning aspects.

This results in different evaluation areas within which specific questions are reflected on:

- > at the outcome level issues regarding aesthetic qualities, the use of space, time and dynamics;
- > at the process level questions about generating the idea, decision making as well as group cooperation; and
- > at the learning level issues concerning the evidence and necessary deepening of social, musical and dancing skills.

The author suggests incorporating and expanding the reflection skills of learners, so that in the future artistic creative processes would be more elaborate and be appreciated by their composers as collaborative work.

Translation: Verena Maschat

LITERATUR // REFERENCES

- BLOOM Benjamin S. (Hg.) (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel: Beltz
- HASELBACH, Barbara (2012): Der Aspekt des Künstlerischen im Orff-Schulwerk – Versuch einer Interpretation / The artistic aspect of Orff-Schulwerk – an attempt at an interpretation. In: Orff-Schulwerk Informationen Nr. 87, Salzburg. S. 22–26 / pp 27–30
- HENNESSEY, Beth A. (2010): The Creativity-Motivation Connection. In: Kaufman, James C. / Sternberg, Robert J. (Hg.): The Cambridge Handbook of Creativity, New York: Cambridge University Press, pp 342–365
- LEHMANN-WERMESER, Andreas (2015): Evaluation. In: Diskussion Musikpädagogik 68/15, S. 4–9
- MEYER, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- PAULS, Regina / METZ, Johanna (2004): Elementare Musikpädagogik im Spannungsfeld der polyästhetischen Erziehung und Bildung. In: Ribke, Juliane / Dartsch, Michael (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren, lernen, lehren. Regensburg: ConBrio, S. 35–43
- PLUCKER, Jonathan A. / MAKEL, Matthew C. (2010): Assessment of Creativity. In: Kaufman, James C. / Sternberg, Robert J. (Hg.): The Cambridge Handbook of Creativity, New York: Cambridge University Press, pp 48–73
- RICHTER, Christoph (2000): Das sogenannte Künstlerische. In: Diskussion Musikpädagogik 6/2000, S. 27–51
- ROLLE, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research 5 (9), verfügbar unter: http://iae-journal.zhdh.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [2.8.2016]
- STEINERT, Brigitte / KLIEME, Eckhard (2008): Evaluation in der empirischen Bildungsforschung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore / Faulstich, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 641–654
- STOCKMANN, Reinhard (2004): Evaluation in Deutschland. In: Ders. (Hg.): Evaluationforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske + Budrich, S. 13–43
- URBAN, Klaus (2004): Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. Münster: LIT

The role of observation in assessment

SARAH HENNESSY

I begin by clarifying how I use the terms ‘evaluation’ and ‘assessment’ in education, here. I’m aware that many languages do not have different words for these terms (in a brief survey I found that while English, German, Dutch, Arabic, Greek and Chinese have different words, Spanish, French, Turkish, Italian, Russian and Hungarian have only one). The terms are also applied differently in the US and the UK. So it is not surprising, that in the Convention of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg, which focused on assessment and evaluation¹ there was likely to be some confusion amongst participants when I and others used these terms in our presentations. It is also the case that, at least in English, the two terms are used in education sometimes interchangeably and sometimes to denote distinctly different activities.

For my purpose here: assessment is used to denote judgment based on measurement of performance or achievement during or at the end of a learning phase; while evaluation is a looser term that can encompass a whole programme of learning; or a teacher’s practice (for instance, teachers might evaluate the effectiveness of a particular lesson or teaching resource, or an aspect of their teaching over time). However, as mentioned earlier, in practice these terms can occupy the same space: we can assess the progress a learner is making during a lesson or over time without engaging in exams or tests, and we will often use agreed criteria in evaluating how a group or individual engages with an activity.

The key point I would like to emphasise is that assessment is not just about testing and exams, awarding grades or making summative judgements. It is firstly an aspect of teaching that is an inherent part of the process. We teach effectively when we know what has been learned, and plan the next steps in response to this knowledge. We learn best when we know how well we are doing and what we need to do to improve. The process of identifying and interpreting what has been learned is an assessment process which can be a conscious and systematic one or an intuitive and reflexive one that is part

*of an ongoing ‘dialogue’ the teacher has with what is happening, as they teach. What we do with that knowledge is another thing altogether: it could be used to compare the achievement of different learners; or to rank them; or to decide who moves on and who stays; who gets the solo part and who needs the support of others; who shows the ability to lead or work independently, who needs more time to consolidate understanding, and so on. When assessment is used to inform an ongoing process this is called **formative assessment**; when it is used to produce a final judgment after a learning process has been completed, this is called **summative**.*

Arts teachers engage in formative assessment all the time but may not always verbalise it. In the context of teacher education as well as being able to communicate to other teachers (and parents) it is important to find ways to reflect in and on our actions, and those of our students. If we cannot communicate what it is that is being learned, it is easy for others to view arts education as just having fun, time out of ‘real work’, and expendable. Keith Swanwick writes :

"Teaching only occurs if, as a consequence, there is some change in a learner. This change may be the acquisition of new information, an enhanced skill, or a modified value position or attitude. Unless some change in the student results from the transaction, logically speaking there is neither learner nor teacher," (SWANWICK, 2008, p 9–22),

¹ The convention „Assessment and Evaluation in Elemental Music and Dance Pedagogy” of the International Orff-Schulwerk-Forum Salzburg was held at the ‘Orff Institute for Elemental Music and Dance Pedagogy’ of the Mozarteum University, Salzburg from July 4th–6th 2016

Such change needs to be noticed by the teacher and responded to.

The first time a teacher meets a group or class almost everything the learners do will provide her with knowledge about their abilities and attitudes. She is sure to learn more about some than others and therefore needs to keep an open mind as she works with the group to be prepared to have these first impressions challenged. Teachers who have worked with the same groups for some time are often pleasantly surprised by observing their students when taught by someone else (a hidden advantage of bringing in visiting musicians or projects to work with groups), or working independently. Assessments are always provisional.

However, underpinning all of this are the skills of observation and reflection: these are prerequisites for making judgements of any kind and for any purpose, where learners are engaged in practical music; and especially if the focus is on creative activities. If we only look at the outcome we will miss most of the evidence of what pupils have learned in the process. Rather like an iceberg – the performance or presentation at the end is only a small part of the whole; and a lot of what is visible and audible can be better understood and appreciated through our knowledge of how the performers got there. This is especially true with the early stages and phases of learning as the gap between intentions and realisation can be quite wide.

Alongside observation is the equally important ingredient of talk: both dialogue and questioning (see MAJOR and COTTLE, 2010, MERCER and LITTLETON, 2007; and BURNARD, 2000). Asking questions, making constructive comments and initiating conversation with learners while they are working as well as at the end may not only help the teacher understand ideas and intentions but also help learners to reflect and articulate their ideas for themselves. Of course in music making a lot of dialogue and thinking is non-verbal so asking young children to talk about what they are doing may not be as revealing as we might hope. Back to observing! How children physically and musically interact will

often be more revealing than what they can say (see SANGIORGIO, 2016).

In my presentations at the Orff-Schulwerk Forum I gave the participants an activity that raised issues about observation as a key element in evaluation and assessment processes:

- Each group was asked to choose a song familiar to everyone (or for a member of the group to teach everyone a simple, easily learned song).

The group would then create an arrangement of it using any combination of voices, body percussion and movement.

- The process was observed by two observers chosen from within the group. I instructed the observers to avoid making any judgements about what they observed but to record what they saw and heard. They could focus on certain aspects (such as how inclusively the group worked, or how musical ideas emerged and developed); or they could take a more general approach noting stages in the process and perhaps noting how long each stage took (time spent at different stages can be revealing).

- Once the group had presented their work to everyone they went back into groups for an extension of the exercise (not described here).

- Then the group spent some time with the observers who fed back to the group and stimulated some critical reflection on how the task was accomplished².

This is a kind of observation that asks the observer to be objective although, of course, this is never really achievable because the observer will always notice or be more interested in some things and miss others; but it does try to control the tendency to leap to judgment.

I have been involved in this approach to observation through my work as a teacher educator. The Univer-

2 Again there is more to explore here – in terms of how and what the observer feeds back. One possibility is for the observer to look for ‘critical moments’ in the process: moments when things took a significant step forward or changed direction, for instance. Another is to notice how leadership works in the group – where ideas come from; how difficulties are overcome etc.

sity of Exeter developed an approach which tries to give the student teacher more control or ownership of their training. In this model the student teacher asks the observer to focus on certain aspects of their teaching. The student prepares what is called an 'agenda' which sets out the teaching actions that she has planned in the lesson to address the chosen focus. For instance she might want to get feedback on her use of questioning, or how she supports group work, or how she uses modelling. The observer then records what they observe particularly related to this focus. After the observation they have a conversation about what happened using the completed 'agenda' as evidence. Thus, the student can reflect on how the lesson went with this evidence. Only after this does the conversation move to considering how to improve or develop knowledge and practice. Of course there are other aspects that are likely to be discussed but this approach tries to create more manageable and considered platform for dialogue where sometimes giving feedback can be overwhelming and counterproductive. The discipline of observing without leaping to judgement is something that could be considered more by teachers. A space for reflection is created by reducing the weight of authority which may inhibit the observed from making their own evaluative judgments.

In the context of Orff-Schulwerk how learning is assessed is perhaps more of a challenge because the focus of learning is not simply on the acquisition of performing skills or learning theory and history. As I pointed out in my presentation, the assessment of these skills has been well established in music education for a very long time³. In my understanding Orff-Schulwerk pedagogy is concerned with how students engage with a musical process; and make progress in their understanding and skills when making music with others. Quality of engagement is evident in attentiveness, expression, responsiveness, sensitiv-

ity to the music (or other art work) and to others in the group. Making progress might involve increasing confidence to take an individual part, greater control of sounds or a more critical ear for 'what works'. These characteristics and qualities can be observed by teachers and by students themselves, through looking and listening when the activity is underway and also through viewing or listening to recordings. Given the ease with which recordings can be made now it is still surprising that teacher don't incorporate this into their practice more – if only as an assessment tool for themselves, as well as for their students.

A final point to make is that – in the context of Orff-Schulwerk pedagogy which I consider to be promote a democratic approach to music education – it is important that assessment is carried out in ways that embrace this ethos; even if, in the end, the teacher must make a judgement and write the report. But the teacher can do this in consultation with her students and enable students to understand, contribute to, and see value in the process.



Sarah Hennessy

University of Exeter 1990 to 2015, led primary music specialist PGCE course and Masters programme, supervised doctoral candidates. Focus of interest: music teacher education, both specialists and generalists; creative approaches in

teaching and learning, arts professionals in education. Chair: Orff Society UK; founding editor: Music Education Research; founding director: International Conference for Research in Music Education (RIME).

Lehrte an der Universität von Exeter 1990–2015, leitete PGCE Kurse für Musiklehrer in Grundschulen sowie Master Programme; betreute Doktoranden. Arbeitsschwerpunkte: Ausbildung von Musikerziehern (Klassenlehrer und Musikspezialisten); Kreative Herangehensweisen im Lehren und Lernen; Professionelle Künstler in der Pädagogik. Präsidentin der Orff-Schulwerk Gesellschaft United Kingdom. Gründerin/Redakteurin: Music Education Research, Gründerin/Direktorin der International Conference for Research in Music Education (RIME).

3 The oldest public examination system for any subject in Europe is that of the Associated Board of the Royal Schools of Music in the UK (ABRSM). The exams (Graded 1–8) have been established for 125 years and recent figures show that 650 K examinations are held each year (in the UK and countries with strong links with the UK such as Hong Kong, Malaysia, Cyprus, Malta), www.abrsm.org

ZUSAMMENFASSUNG

Die Aufgabe der Beobachtung bei Assessment

In diesem Beitrag wird der Begriff “Assessment“ verwendet um eine Beurteilung zu bezeichnen, die auf der Bewertung von Ausführung und Fortschritt während oder am Ende einer Lernphase basiert, während “Evaluation“ ein offenerer Begriff ist, der ein ganzes Lernprogramm oder die Tätigkeit eines Lehrer umfassen kann. Dennoch werden beide Begriffe in der Praxis oft austauschbar verwendet. Der Kernpunkt, den ich betonen möchte, ist, dass Assessment ein integraler Teil des Lehr- und Lernprozesses ist. Wir unterrichten erfolgreich, wenn wir wissen was tatsächlich gelernt wurde und planen dann die nächsten Schritte als Antwort auf diese Erkenntnis. Wir lernen am besten, wenn wir wissen, wie gut wir etwas können und was wir dazu tun müssen, um uns zu verbessern.

Wenn wir nicht kommunizieren können, was gelernt wird, dann ist es einfach für andere, künstlerische Erziehung als entbehrlich hinzustellen.

Lehren geschieht nur wenn als Konsequenz davon eine Veränderung im Lernenden geschieht. Diese Veränderung mag der Erwerb von neuen Informationen oder verbesserten Fertigkeiten sein, ein verändertes Verständnis für Werte oder eine veränderte Einstellung dazu. Wenn durch den Vorgang keine Veränderung im Schüler oder in der Schülerin stattfindet, kann nicht von einem Lernenden und einem Lehrenden gesprochen werden (SWANWICK, 2008, S. 9–22). Unterstützt wird dies durch die Fähigkeiten zur Beobachtung und Reflexion, Voraussetzungen für Bewertungen jeglicher Art und unterschiedlicher Zwecke.

Wenn wir nur auf das Ergebnis eines kreativen Prozesses blicken, versäumen wir den größten Teil der Hinweise dafür, was gelernt wurde. In meiner Präsentation während der Tagung des Orff-Schulwerk Forums Salzburg (Juli 2016)

gab ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Aufgabe, die Fragen über Beobachtung als Schlüsselfunktion in Evaluations- und Assessmentprozessen wachrief.

- Jede Gruppe wurde aufgefordert, ein Lied zu arrangieren.
- Der Prozess wurde von zwei Beobachtern, welche aus der Gruppe gewählt wurden, verfolgt. Ich wies die Beobachter an, jegliche Beurteilung dessen, was sie sahen zu vermeiden, dafür alles, was sie sahen und hörten aufzuschreiben.
- Schließlich verbrachte die Gruppe noch einige Zeit mit den Beobachtern, welche der Gruppe Rückmeldung gaben und zur kritischen Reflexion des Prozesses anregten.

Dieses Vorgehen stellte eine Form der Beobachtung dar, die die Betrachter auffordert objektiv zu sein und die Tendenz, gleich zu beurteilen unter Kontrolle zu bringen.

In der Pädagogik des Orff-Schulwerks liegt ein Fokus auf der Qualität des “Sich-Einlassens“, welches in Form von Aufmerksamkeit, Expression, Ansprechbarkeit sowie als Sensibilität für Musik (oder weitere Kunstformen) und andere Gruppenmitglieder sichtbar wird. Fortschritte zu machen kann ein wachsendes Vertrauen für individuelle Aufgaben mit sich bringen, größere Beherrschung in Bewegung und Klang oder ein kritischeres Auge/Ohr für das, “was geht“. Diese Charakteristika und Qualitäten können von den Lehrpersonen, aber auch von den Schülern und Schülerinnen durch genaues Hinsehen und Hinhören, aber auch durch Gespräche selbst beobachtet werden.

Es ist wichtig, dass Assessment auf eine Weise durchgeführt wird, die ein Ethos gemeinsamen Lernens beinhaltet. Auch wenn zuletzt die Leh-

rerin oder der Lehrer die Beurteilung ausführen und ein Zeugnis schreiben muss, so kann sie/er dies in Beratung mit den Schülerinnen und Schülern tun und sie darin bestärken, den Prozess zu verstehen, dazu beizutragen und seine Bedeutung zu erkennen.

Übersetzung: Barbara Haselbach

LITERATUR // REFERENCES

- BURNARD, P. (2000a) How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education, *Music Education Research* Vol 2, pp 7–23
- MAJOR, A. E. / COTTLE, M. (2010) Learning and teaching through talk: music composing in the classroom with children aged six to seven years, *British Journal of Music Education* Vol 27 (3), pp 289–304
- MERCER, N. / LITTLETON, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge
- SANGIORGIO, A. (2016) *Collaborative Creativity in Music Education: Children's Interactions in Group Creative Music Making*, PhD Thesis, University of Exeter.
- SWANWICK, K. (2008) The good enough teacher, *British Journal of Music Education* Vol 24, pp 9–22

Erfassung von Beziehungsaspekten im (Musik- und Tanz-) Unterricht

ERIK ESTERBAUER

Die Erforschung von Unterrichtsqualität entwickelte sich seit den 1990er Jahren in erstaunlicher Breite und Geschwindigkeit. Fragen hinsichtlich Standards, Indikatoren und Wirkungen von Unterricht wurden gestellt und ganze Systematiken entwickelt, diesen Fragen auch Antworten folgen zu lassen.

Die mit den Ergebnissen der PISA-Studien einhergehende Ernüchterung über die Resultate pädagogischen Wirkens führte zu einer flächendeckenden Implementierung von Qualitätsüberprüfungen und Steuerungsmodellen für Schule und Unterricht – und letztendlich auch zu einer Verengung des Bildungsfokus auf die in und durch PISA abbildbaren Inhalte und der Benachteiligung der künstlerischen Fächer.¹

Interessant in diesem Zusammenhang ist jedoch die Tatsache, dass über den Qualitätsdiskurs wieder Fragen zur Güte pädagogischer Beziehungen bzw. Interaktionen gestellt wurden. So bemerkten GAUS / DRIESCHNER

(2012), dass „etwa in der Elementarpädagogik seit einigen Jahren verstärkt über die Beziehungsseite von Erziehung und Bildung im Kontext sicherer Erzieherinnen-Kind-Bindungen diskutiert [wird]. (...) Differenzierte Diagnose- und Förderverfahren spielen hier eine wichtige Rolle, um die emotionalen und motivationalen Aspekte der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktion professionell zu fassen“ (S. 67).

Dass der Beziehungsaspekt im schulischen Alltag ein wesentlicher ist, ist auch an den großen Vergleichsstudien nicht vorüber gegangen und hat auch hier zur Erfassung von Lehrer-Schüler-Interaktionen geführt, deren Umfang und Tiefe jedoch von bescheidenem Ausmaß ist.² Zudem

hat letztlich auch die monumentale Meta-Analyse-Analyse „Visible learning“ von John HATTIE (2009, dt. 2013) der Lehrer-Schüler-Beziehung eine wichtige Rolle zugeschrieben und zählt sie zu den 12 wichtigsten Faktoren (von 150), die Auswirkungen auf den Lernerfolg haben.³

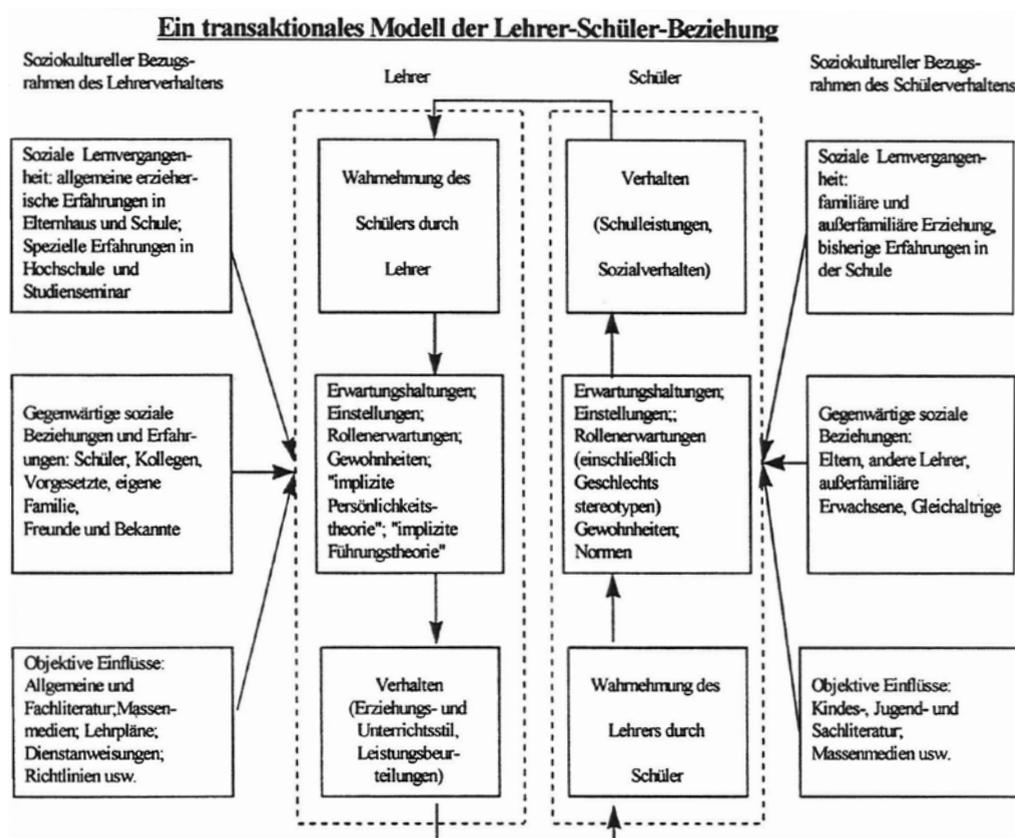
BEZIEHUNGSASPEKTE IM UNTERRICHT

Bereits in den 1930er Jahren wurden erste Ideen zur theoretischen Fundierung der pädagogischen Beziehung konkretisiert, die einerseits die Schülerinnen und Schüler zum Fokus haben (z. B. NOHL 1933), als auch die Lehrenden (Erziehungstilforschung nach LEWIN / LIPPITT 1938, später siehe auch TAUSCH / TAUSCH 1998).

Komplexere Modelle entwickelten sich aufgrund der vermehrt in den Blickwinkel tretenden kognitiven Prozesse ab den 1970er Jahren, von

denen das transaktionale Modell von Horst NICKEL (1976) bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat, bei dem die Wechselseitigkeit der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Vordergrund steht (s. Abb.).

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis lässt sich demnach als ein komplexes Gefüge einer komplementären Beziehungsstruktur beschreiben, „das in gegenseitiger Abhängigkeit sowohl soziokulturelle als auch intersubjektive Bedingungsvariablen unter spezifischen anthropologischen, schultheoretischen, sozialpsychologischen, soziologischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu berücksichtigen hat. Es ist der Rahmen für eine Kommunikationsbasis, auf der transaktionale Prozesse bei entsprechender Sensibilisierung der Interaktionspartner zu einem vertrauensvollen



und im Sinne des Lehrens und Lernens förderlichen Lehrer-Schüler-Bezug führen können.“ (SEIBERT 1999, 344)

ERFASSUNG VON BEZIEHUNGSQUALITÄT

Im Gegensatz zur Forschung über Beziehungsqualität zwischen Kindern und ihren primären Bezugspersonen steht die Beziehungsqualitätsforschung zu sekundären Bezugspersonen wie Lehrkräften und Erzieherinnen oder Erzieher noch in den Anfängen. Im vorschulischen Bereich wurden in den letzten 25 Jahren die Zusammenhänge zwischen Beziehungsqualität und entwicklungspezifischen Veränderungen untersucht. Im Primarstufenbereich kann man erst in den letzten Jahren vermehrt Forschungsergebnisse zur Lehrer-Schüler-Beziehungsqualität verfolgen.

Im vorschulischen Bereich lassen sich durch Instrumente auf bindungstheoretischer Grundlage, die Verhaltensmerkmale von Bindungsqualität bestimmen können, Fragen zur Qualität von Beziehungen erörtern⁴. Im Schulkontext fehlt es bisher an präzisen Verfahren, die beziehungsrelevantes Verhalten objektiv und unabhängig von der Perspektive des Kindes und der Lehrperson erfassen können, um unabhängige Einschätzungen der Qualität der Beziehung zu erhalten. Nach Pianta u. a. (2003) müssten die verschiedenen Perspektiven im Unterrichtskontext (Lehrende, Kind/er und Beobachtende) immer kombiniert werden, um eine tragfähige Einschätzung von Beziehungsqualität zu erhalten. Dies ist in der Forschung aber kaum zu realisieren.

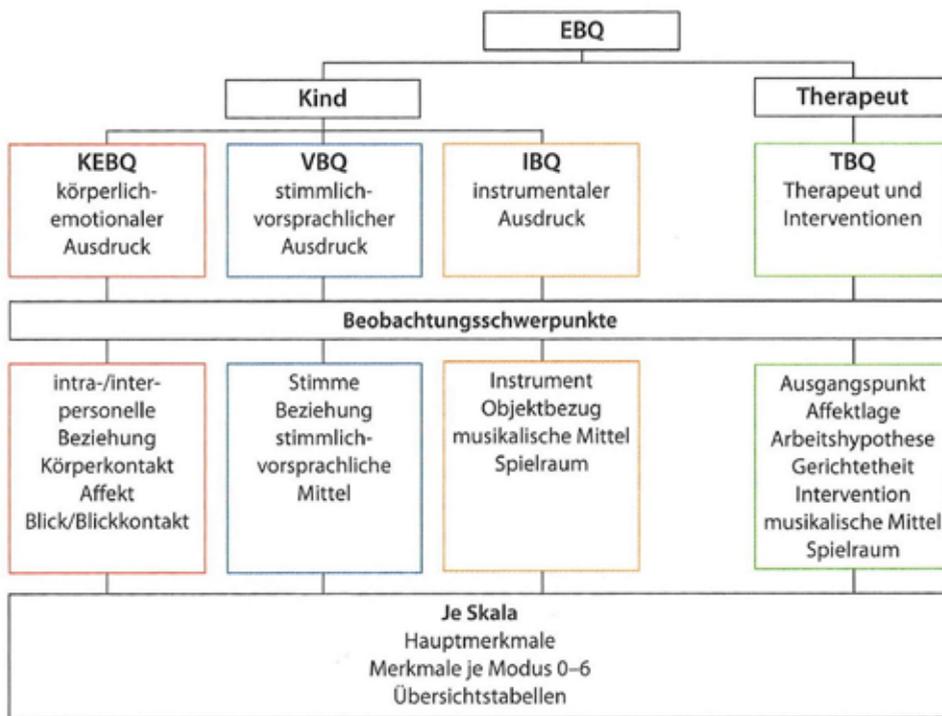
Die Beobachtung als objektives Verfahren kann hier aber als Mittel der Wahl dienen. Das Assessment Scoring System (CLASS) von Pianta / La Paro / Hamre (2008) ist eines der wenigen Instrumente, die mithilfe von Beobachtungen Aussagen über die Lehrer-Schüler-Beziehungsqualität treffen. Glüer hat in seiner Dissertation (2011) ebenfalls versucht ein Beobachtungsinstrument zu entwickeln, das den angegebenen

Erfordernissen entspricht (Schüler-Lehrer-Beziehungsmaß – SLBM), weist aber auf nötige weiterführende Studien hin. Bei Beobachtungsverfahren stellt vor allem die Objektivierung und präzise Fassung von zu beobachtenden Merkmalen eine Herausforderung dar. Um nicht allzu viel Spielraum für Interpretationsmöglichkeiten zu lassen, müssen die erhobenen Variablen empirisch gut abgesichert sein, was in der Regel über die Berechnung der Interrater-Reliabilität erfolgt (Ausmaß von Übereinstimmungen der Einschätzungsergebnisse bei unterschiedlichen Beobachtern, „Ratern“). Dadurch kann man erheben, inwieweit die Ergebnisse vom Beobachter unabhängig sind, weshalb es sich eigentlich um ein Maß der Objektivität handelt.

BEZIEHUNGSQUALITÄT IM MUSIK- UND TANZUNTERRICHT ANHAND DES EBQ-INSTRUMENTES

Ein derartiges Einschätzungs- und Beobachtungsinstrument, welches mit Beobachtungsschwerpunkten operiert, dessen Objektivität über Interrater-Reliabilität erhoben wurde, ist das für die musiktherapeutische Praxis (im speziellen für den Bereich Autismus) entwickelte EBQ-Instrument (Einschätzung der Beziehungsqualität) von Karin Schumacher (Schumacher / Calvet / Reimer 2013). Anhand von den 4 Skalen: körperlich-emotionale (KEBQ), vokal-vorsprachliche (VBQ), instrumentale (IBQ) und therapeutische Beziehungsqualität (TBQ) werden Beobachtungsschwerpunkte beschrieben, die das Beziehungsgeschehen in 7 qualitativ differenzierbare Modi (pro Skala) erfassen lassen. So können Beziehungsphänomene wie Kontaktabwehr, Affektüberflutung bis hin zu gemeinsamer Freude nach objektivierten Beobachtungsschwerpunkten eingeschätzt werden. Dadurch lassen sich die Angebote der Therapeutin oder des Therapeuten besser auf die Fähigkeiten des Patienten bzw. der Patientin abstimmen.

Aufgrund des klaren Aufbaus und der vielseitig verwendbaren Möglichkeiten des EBQ-(Forschungs-)Instrumentes ist die Idee entstanden,



Der Aufbau des EBQ-Instruments (SCHUMACHER/CALVET/REIMER 2013, 36)

das Verfahren auch für den pädagogischen Bereich nutzbar zu machen. Ansätze zu einer Verwendung des EBQ im Bereich des Unterrichts gibt es zur Zeit nur vereinzelt. Deshalb wurde am Orff-Institut nun ein Forschungsprojekt ins Leben gerufen, das die Adaptierung und Anwendung des EBQ-Instrumentes für die Elementare Musik- und Tanzpädagogik zum Inhalt hat.

Dabei geht es vor allem um eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder, insbesondere solcher mit zusätzlichem Beziehungsbedarf und letztendlich um eine Verbesserung des Angebots im Unterricht. Vor allem im Bereich der inklusiven Musikpädagogik ist das Instrument dadurch vielseitig einsetzbar, setzt aber einiges an vertiefender Arbeit voraus. Die Ausbildung für dieses Verfahren ist – um die Treffsicherheit zu gewährleisten – von besonderer Bedeutung. Auch die in größerem Ausmaß benötigten Video-

aufnahmen von Unterrichtsstunden und deren Sichtung und Szenenauswahl bedürfen einiger Zeit. Diese Herausforderungen oder Notwendigkeiten werden aber durch die Ergebnisse und deren Implikationen für die aktuelle Beziehungssituation, die weitere Planung von Unterrichtseinheiten oder die Darstellung von Entwicklungsverläufen leicht wettgemacht.

1 So bemerkte Olaf Zimmermann, Geschäftsführer des Deutschen Kulturrats, dass „Künstlerische Fähigkeiten (...) oft nur noch als ein entbehrlicher Luxus, der eine Schulkarriere behindert“ erscheinen. Presseausendung des Deutschen Kulturrates vom 7.12.2010

(Quelle: <http://www.nmz.de/kiz/nachrichten/kulturrat-sieht-benachteiligung-kuenstlerischer-faecher-in-pisa-studie>).

2 Siehe dazu die Reports der OECD zur PISA-Studie. Seit dem Jahr 2000 wird im Auftrag des Bundesministeriums (damals BM BWK) ein Q.I.S.-Monitoring (Qualität in Schulen) durchgeführt. Auch hier wird der Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehung – ebenso in sehr abgekürzter Fassung – erhoben.

3 Diese 12 Faktoren sind (nach Rangreihenfolge von 2012): Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus, Kognitive Entwicklungsstufe (nach Piaget), Reaktion auf Intervention, Glaubwürdigkeit, Formative Evaluation des Unterrichts, Micro-Teaching, Klassendiskussionen, Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf, Klarheit der Lehrperson, Feedback, Reziprokes Lehren, Lehrer-Schüler-Beziehung.

4 Dazu zählen u. a. der Fremde-Situation-Test (AINSWORTH/WITTIG 1969), der jedoch nur für ein Alter bis zu 20 Monaten anwendbar ist, als auch der Attachment-Q-Sort-Test (WATERS 1995), der letztendlich auch von den Bezugspersonen selbst durchgeführt werden kann.



Erik Esterbauer, Mag. phil., Dr. rer. nat., MA Studium der Psychologie, Komposition, Elementare Musik- und Bewegungspädagogik. 20 Jahre Praxis im Bereich Kinder-, Jugend- und Familienpsychologie sowie psychosozialer Rehabilitation; seit

1.1.2016 Universitätsassistent (Post-doc) im Rahmen einer wissenschaftlichen Qualifizierungsstelle im Fachbereich „Musik und Tanz in Sozialer Arbeit und inklusiver Pädagogik (MTSI)“ am Orff-Institut.

Studied psychology, composition and elemental music and dance pedagogy. He has 20 years' experience in the fields of child, adult and family psychology and psychosocial rehabilitation. University assistant (post-doc) since 1.1.2016 in the context of a scientific qualification position in the field of "Music and Dance in Social work and Inclusive Pedagogy (MDSI)" at the Orff Institute.

SUMMARY

Considering aspects of relationship in (music and dance) pedagogy

Research on teaching quality has evolved since the 1990s with an astonishing breadth and speed. Questions regarding standards, indicators and effects of education were considered and classifications developed to answer these questions.

The awareness that the relationship aspect of school life is an essential one has also led to the measurement of teacher-pupil interactions, also in the big comparative studies like PISA. Their scope and depth is, however, modest.

Likewise the monumental analysis of meta-analyses "Visible learning" by John HATTIE (2009) has attributed the teacher-student relationship an important role and is one of the 12 most important factors (of 150), which have impact on learning.

The teacher-student relationship can be described as a complex set of relations of a complementary relationship structure, "which has to consider inter-dependently both socio-cultural and inter-subjective condition variables under specific anthropological, school theoretical, socio-psychological, sociological and pedagogical aspects. It is the setting for a communication base on which the transactional processes with appropriate awareness of the interaction partners may lead to a trusting and supportive teacher-student-relation." (SEIBERT 1999, 344, translated by E.E.)

Registration of relationship quality and models of its evaluation

In contrast to research on relationship quality between children and their primary caregivers, the relationship quality research with secondary caregivers, such as teachers or educators, is still in its infancy. In the school context there exists still no precise method which can capture the relationship-related behavior objectively and independently from the perspective of the child and the teacher in order to obtain an independent assessment of quality of the relationship.

According to Pianta et al. (2003), the different perspectives in the classroom context (teacher, children and observers) should always be combined in order to obtain a robust assessment of relationship quality. This is almost impossible to realize in research. Observation as an objective method can serve here as a means of choice.

But an observation method that contains the teacher-student-relationship quality as sole characteristic from the perspective of an observer still does not exist. The Assessment Scoring System (CLASS) of Pianta / La Paro / Hamre (2008) is one of the few instruments that meet the observational statements about teacher student relationship quality. In his thesis Glüer (2011) also attempts to develop a monitoring instrument that meets the requirements (Schüler-Lehrer-Beziehungsmaß - SLBM), but he remarks that further studies are necessary.

Relationship quality in music and dance education on the basis of the AQR-tool

An assessment and monitoring tool that operates with specific (interrater-tested) characteristics for observation, is the AQR-Tool (Assessment of the Quality of Relationship), which was developed for music therapy (in particular in the field of autism) by Karin Schumacher (Schumacher / Calvet / Reimer 2013⁵). Based on 4 scales (physical-emotional, vocal-pre-speech, instrumental and therapeutic quality of relationship) monitoring priorities are described which allow the assessment of relationship in 7 qualitatively distinguishable modes (per scale). These scales set their focus on the observation of specific characteristics creating a foundation and guidance for analysis and assessment. Thus, relationship phenomena are assessed by objectified observation priorities such as contact refusal, emotional flooding or mutual joy.

Due to the clear structure and the various possibilities of the AQR-tool, the idea arose to adapt it for educational purposes. Therefore, a research project was launched at the Orff Institute for its application in Elementary Music and Dance Pedagogy. Especially in the area of inclusive music pedagogy this tool should be very versatile and useful.

LITERATUR // REFERENCES

- AINSWORTH, Mary D. S. / WITTIG, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-old in a stranger situation. In: Foss, B.M. (Hg.): *Determinants of Infant Behaviour*. London, pp 113–136.
- GAUS, Detlef / DRIESCHNER, Elmar (2012): Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität? Erörterungen aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik. In: *Soziale Passagen*, 4, S. 59–74.
- GLÜER, Michael (2011): *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden.
- HATTIE, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler.
- HATTIE, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler.
- LEWIN, Kurt / LIPPITT, Ronald (1938): An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. In: *Sociometry*, 1, pp 292–300.
- NICKEL, Horst (1976): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse – ein transaktionales Modell. In: *Psychologie und Unterricht*, 23, S. 153–172.
- NOHL, Herman (1933): *Theorie der Bildung*. In: Nohl, Herman / Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. Band 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza, Berlin, Leipzig, S. 3–80.
- PIANTA, Robert C. (2006): Classroom Management and Relationship Between Children and Teachers: Implication for Research and Practice. In: Everson, Carolyn M. / Weinstein, Carol S. (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York, pp 685–709.
- PIANTA, Robert C. / HAMRE, Bridget. K. / STUHLMAN, Megan (2003): Relationships between teachers and children. In: Reynolds, William M. / Miller, Gloria E. / Weiner, Irving B. (Hg.): *Handbook of psychology*. 7. Educational psychology. Hoboken, pp 199–234.
- PIANTA, Robert C. / LA PARO, Karen. M. / HAMRE, Bridget. K. (2008): *Classroom Assessment Scoring System (TM): Manual K-3*. Baltimore, London, Sydney.
- SEIBERT, Norbert (1999): Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Reinhold, Gerd / Pollak, Guido / Heim, Helmut (Hg.): *Pädagogik-Lexikon*. München u.a., S. 342–344.
- SCHUMACHER, Karin / CALVET, Claudine / REIMER, Silke (2013²). *Das EBQ-Instrument und seine entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Göttingen.
- TAUSCH, Reinhard / TAUSCH, Anne-Marie (1998¹¹): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen u.a.
- WATERS, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3). In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, pp 234–246.

5 This publication in German should be available in English 2017

Lernen, Lehren und Evaluieren an der Waldorfschule

MICHAEL WALTER

Waldorfschule ist ein in der Praxis bewährtes Schulmodell. Kein theoretisches Konstrukt, sondern eine auf Erprobung angewiesene Erziehungspraxis, die in ihrer konkreten Verwirklichung immer wieder untersucht und befragt werden will.

In der öffentlichen Meinung herrscht bezüglich der Waldorfpädagogik etwa das folgende Bild: Etwas abseits vom öffentlichen Schulwesen liegend agiert man mit einem großes Maß an Selbstzufriedenheit, mit übereinstimmenden Argumentationen. Es gibt einzig und allein harmonische Formulierungen in der waldorfpädagogischen Selbstdarstellung. Doch diese vermeintlich glückliche und behütete Welt der Waldorfschule besitzt erfreulicherweise schon länger keine Gültigkeit mehr.

Im Zuge der verstärkten Ausbreitung der Waldorfpädagogik hat sich eine differenzierte Sicht auf ihre methodischen und didaktischen Ausrichtungen, auf ihre Begründungen und Zielsetzungen entwickelt. Was früher in den Waldorfschulen nicht oder wenig der Fall war – divergierende bis hin zu kontroversen Standpunkten und Positionierungen – haben im Rahmen des waldorfpädagogischen Diskurses heute ihren festen Platz.

In letzter Zeit geht es in den internen Waldorfortbildungen immer mehr auch um Evaluieren, Reflektieren und kritisches Hinterfragen. Im Kontext der Waldorflehrerbildung hat es in den letzten Jahren einen deutlichen international beobachtbaren Veränderungsprozess gegeben. Zahlreiche Ausbildungseinrichtungen, von Stockholm bis Auckland, von Stuttgart bis Kapstadt bieten inzwischen waldorfpädagogische Ausbildungen im akademischen Kontext an. Das 2001 gegründete Zentrum für Kultur und Pädagogik in Wien ist diesem Ziel von Anfang an verbunden und engagiert sich daher

in vielfältiger Weise für den Dialog zwischen Waldorfpädagogik und anderen pädagogischen wie wissenschaftlichen Ansätzen und Disziplinen. So erfolgte 2007 die Einrichtung eines in Kooperation mit der Donau-Universität Krems durchgeführten Masterstudiums.

Waldorfpädagogik und Kunst

Die Waldorfpädagogik selbst – also nicht der Umgang mit ihr – versteht sich hingegen nicht primär als eine Wissenschaft sondern als eine Kunst. Das ist vermutlich eine gelebte Qualität, in der sich dieser pädagogische Ansatz von anderen Ansätzen unterscheidet. Aber wie alle Künste basiert auch die Kunst des Unterrichts auf erlernten Fähigkeiten, die erworben und ständig weiter entwickelt werden müssen.

Die allgemeine Situation bzgl. der Künste generell ist heutzutage, wie wir wissen, nicht einfach: Gerade die Künste – und diese spielen in der Waldorfpädagogik eine zentrale Rolle – fallen bei finanziellen Engpässen im Bildungssystem zu allererst den Streichungen zum Opfer. Kunst sei etwas Zusätzliches, was uns Freude mache und zum Leben irgendwie dazugehöre, aber letztendlich nicht hundertprozentig notwendig sei.

Das spüren alle Schulen, so auch die Waldorfschulen. In meinem Musikunterricht an der Rudolf Steiner Schule Salzburg erlebe ich es hautnah, wie die gesellschaftliche Entwicklung und Situation sich in der Jugend spiegelt:

- Immer weniger Schülerinnen und Schüler spielen im Jugendalter noch ein Instrument – entweder haben sie nie eins gelernt oder sie haben aufgehört, bevor sie in die Geschlechtsreife bzw. Pubertät gekommen sind.
- Jugendliche tun sich heute immer schwerer mit dem Singen, obwohl wir hier in der Waldorfschule einerseits durch den Lehrplan, andererseits durch die eher musischen Elternhäuser diesbezüglich sicher eine bessere Situation haben als in anderen Schulen.

In den Waldorfschulen, so auch bei uns in Salzburg, werden die künstlerischen Fächer nie Randerscheinungen sein. Freilich müssen wir uns an dieser Stelle auch kritisch hinterfragen: Hat die Waldorfpädagogik einen Begriff davon, was Kultur für die Realität des menschlichen Lebens in unserer Zeit, also 2016 bedeutet? Warum hebe ich hier die künstlerischen Fächer heraus? Wesentliche Bildungsziele wie Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmtheit lassen sich bei diesen durch Leistungstests weder prüfen noch messen. Letztendlich soll der Lernprozess die schöpferische Fähigkeit und die Kreativität im Menschen wecken.

So suchen wir in unseren Fortbildungen nach Methoden, wie die Lehrpersonen zu einem Evaluieren ihres Lehrens und die Lernenden zu einem Evaluieren ihres Lernens kommen. Beides gleich wichtig. Warum erwähne ich aber zuerst die Lehrpersonen? Wird ein Lehrer oder eine Lehrerin selbst zum Lernenden, werden auch seine Schülerinnen und Schüler lernen.

Rudolf Steiner hat das in einem Vortrag ein Jahr nach der Schulgründung der ersten Waldorfschule 1919 so ausgedrückt: „Wer hat denn da eigentlich am meisten gelernt? Das bin ich, der Lehrer! Du wächst, indem du die Kinder wachsen machst“¹.

Für viele Pädagoginnen und Pädagogen in der allgemeinen Schullandschaft ist es nicht vorstell-

bar, dass die Lehrkräfte in der Waldorfschule jeden Donnerstag in der Konferenz einige Stunden zusammen sitzen. Was woanders zu wenig geschieht, scheint in der Waldorfschule zu viel zu sein. Scheint es ...?

In erster Linie dient diese Zeit als Fortbildung, sogenannte menschenkundliche Grundlagen werden erarbeitet, die neue Anforderungen im Lehrplan aufgreifen. Was heißt hier menschenkundlich? Bei der Planung einer Unterrichtsstunde ziehe ich in Betracht, was ich als die pädagogischen Bedürfnisse und Erfordernisse der kindlichen Entwicklung sehe. Ergänzend dazu bringe ich meine pädagogische Erfahrung ein und orientiere mich am Waldorf-Lehrplan², der deutliche Richtlinien vorgibt, zu gleich vieles offen lässt. Jede Stunde, die unterrichtet und reflektiert wird, beinhaltet den Prozess, den Steiner die „meditativ erarbeitete Menschenkunde“ genannt hat³.

Als Beispiel einer traditionellen Methode, die schon auf Steiner zurückgeht, sei hier der Dreiphasenschritt des Lernens als Methode von epochalisiertem Unterricht genannt. Neben anderen WaldorflehrerInnen hat dies Prof. Manfred von Mackensen weiterentwickelt, nachzulesen etwa in seinem Aufsatz „Begehen, Nachfühlen, Bedenken“⁴.

Und dann arbeiten wir in den Konferenzen an dem großen neueren Feld, welches für die Begriffe Evaluation, Reflexion, Hospitation, Supervision, Intervision, Qualitätsentwicklung, Portfolioarbeit u.v.m. steht. Das Evaluieren ist

1 STEINER, Rudolf (1979): Gesamtausgabe Vorträge über Erziehung, 1. Vortrag vom 15.9.1920, GA 302a. Rudolf Steiner Verlag, Dornach

2 RICHTER, Tobias (Hg.) (2010³): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart

3 STEINER, Rudolf (1994): Vortragszyklus Meditativ erarbeitete Menschenkunde, Rudolf Steiner Verlag, Dornach

4 Bund der Freien Waldorfschulen e. V. (Hg.): Zeitschrift Erziehungskunst „Waldorfpädagogik heute“, Stuttgart, Oktober 2009

deswegen für die Waldorfschulen so wichtig, um herauszufinden, ob und wie diese sicher oft sehr hohen Ideale und anspruchsvollen Ideen umgesetzt werden. Aber es geht auch darum Gründe bei den Unterrichtenden selbst für ein erfolgreiches Unterrichten, einen möglichen Misserfolg, im Extremfall auch ein Scheitern zu finden.

In der Waldorfpädagogik gib es einige Wegbereiter, welche hier richtungsweisende Impulse setzten. Etwa Michael Harslem, Entwicklungsbegleiter von Menschen und Organisationen, mit dem die Lehrerinnen und Lehrer der Salzburger Waldorfschule einige Jahre regelmäßig gearbeitet hatten, wobei wir Methoden lernten, die die Schülerinnen und Schüler dazu anhalten, ihr Lernverhalten, ihr Wissen und ihren Kompetenzzuwachs selbst zu reflektieren⁵.

Oder generell die Arbeit an der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, u. a. zum Thema „Evaluation und Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik“⁶.

Etwas näher eingehen möchte ich hier auf Martyn Rawson, der neben vielem anderen eine Arbeitshilfe für WaldorflehrerInnen geschrieben hat, welche selbst aus einem Praxisprojekt entstanden ist – als Teil seiner Master-Arbeit an der University of Plymouth. Texte und Formulare werden auf der Basis des Feedbacks von Lehrpersonen ständig weiter entwickelt.⁷

Diese Arbeitshilfe stellt eine Sammlung von Ideen dar, die Waldorflehrkräften sowohl bei der Planung als auch bei der Rückschau auf ihren Unterricht helfen wollen. Dieses Buch bietet Hilfestellung für Unterrichtsdokumentation,

Beobachtungen, Monitoring und Bestandsaufnahmen an.

Ich selber erlebe das immer wieder im Musikunterricht in den Klassen, beim Chorleiten des Oberstufenchors bzw. des Orchesters – auch das Orchester bildet in unserer Schule einen Chor: ein Vorplanen der Stunden, anschließend ein ungeschminktes Rückschauen, um feststellen zu können, ob unsere Erwartungen mit der Realität übereinstimmen.

Fragen zum Unterricht

Folgende Fragen – ich persönlich wähle sorgsam aus dieser Fülle aus – können gestellt, bearbeitet und beantwortet werden:

- Welche Bedeutung hat meine Vorbereitung für den Unterricht?
- Ist sie hilfreich bei der rückschauenden und vorausplanenden Betrachtung des Unterrichts?
- Ist sie übersichtlich und auch für andere verständlich?
- Sind die Unterrichtsziele eindeutig?
- Ist Progression erkennbar?
- Unterstützt der Stundenaufbau die wichtigsten Unterrichtsziele?
- Sind die Unterrichtsinhalte ausgewogen?
- Ist der Aufbau flexibel genug?
- Dauern manche Unterrichtssequenzen zu lange oder werden sie zu rasch abgehandelt?
- Gehe ich, und wie gehe ich von der Erfahrung zum Verstehen, zur Begriffsbildung?
- Sind die Unterrichtsinhalte altersgerecht?
- Wie hängt das Material mit den Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zusammen?
- Wie gut beherrsche ich den Unterrichtsstoff?

Ähnliche Fragen gibt es auch zur Körpersprache und Gestik, zum Klassengespräch, zur Aufgabenstellungen, zu Kinderbeobachtungen, zu Schülerleistungen u.v.m.

5 HARSLEM Michael / RANDOLL Dirk (Hg.) (2014): Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen, Peter Lang Verlag, Frankfurt

6 <http://www.waldorfschule.de/paedagogische-forschungsstelle>

7 RAWSON, Martyn (2000): The Educational Tasks and Content for the Steiner Waldorf Curriculum, Forest Row, SSF Publications, Sussex

PRAXISERLEBNIS

Neulich habe ich mit der 11. Klasse das erste Lied aus Schuberts Winterreise *Gute Nacht* gesungen. Einige Male, mit der ganzen Klasse. Klang fürs erste gar nicht schlecht. Danach war mein Plan gemeinsam zu entdecken, mit welchen musikalischen Mitteln Schubert den Ausdrucks- und Stimmungsgehalt des Gedichtes umsetzt. Da gibt es bekanntlich viel in der absteigenden Melodieführung, im durchgehenden Metrum bzw. dem davon abweichenden Rhythmus zu entdecken. Und natürlich in der Begleitstimme am Klavier – ich bin schließlich Pianist! Herausgekommen ist hingegen ein 20-minütiges Gespräch über die Außenseiter der Gesellschaft. Dieses hätte ich eher für das Abschlusslied der Winterreise, den *Leiermann*, vorgesehen gehabt. Das Gespräch ließ ich gerne zu. Danach haben wir nochmal die *Gute Nacht* gesungen. Und es klang anders. Ich erlauschte im Gesang Besonderes, vielleicht sogar etwas vom göttlichen Funken ...

Persönlichen Erfahrungen

Ich schließe ab mit einigen persönlichen Erfahrungen aus meinem Musikunterricht an der Oberstufe. Das Wichtigste was ich mir morgens vor dem Unterricht einflüstere:

Was kann ich heute wieder dafür tun, dass sich die Kinder nach ihren mitgebrachten Talenten, ihren individuellen Möglichkeiten entfalten und entwickeln können?

Manchmal denke ich auch an den göttlichen Funken in der Musik, wie Edwin Fischer es in seinen Worten von „Musik als Widerschein göttlichen Lebens ausdrückte ...“⁸.

Meine Vorstellung von Planung orientiert sich an dem arabischen Sprichwort „Vertraue auf Allah, aber binde dein Kamel erst an“. Also sei offen für jegliche Inspiration, aber begrenze die Möglichkeiten des „Chaos“ durch das Vorhandensein eines sinnvollen Planes.

**Michael Walter**

Studienabschlüsse in Klavier, Orgel, Musikpädagogik, Komposition und Dirigieren. Berufliche Tätigkeit: Klavierpädagoge an der Universität Mozarteum, Konzerttätigkeit als Pianist (auch eigener Kompositionen) im

In- und Ausland. Lehrer für Musik und Ethik an der Waldorfschule Salzburg. Konzerte und Auszeichnungen mit Schulchor und Schulorchester. UNESCO-Schulreferent.

Studies: piano, organ, music pedagogy, composition and conducting. Professional activities: piano teacher at the Mozarteum university, giving concerts as pianist (including his own compositions) in Austria and abroad. Music and ethics teacher at the Waldorf (Steiner-)school in Salzburg. Concerts and awards with the school's choir and orchestra. UNESCO consultant for schools.

⁸ In: MEINRAD, Walter (Hg.) (2011): Ein Hauch der Gottheit ist Musik – Gedanken großer Musiker. Benziger Verlag, Zürich und Düsseldorf

SUMMARY

Learning, Teaching and Evaluating in Waldorf (Steiner) schools

Waldorf education is a tried and tested approach to education. As a result of the broad dissemination of the Waldorf education philosophy, a differentiated view of its methodological and pedagogical orientations, its justifications and objectives has developed. Most recently, the internal Waldorf teacher training has increasingly focused on evaluation, reflection and critical analysis. In recent years, there has been a significant observable process of change in the way that Waldorf teachers are trained internationally. Numerous training institutions from Stockholm to Auckland, from Stuttgart to Cape Town, now offer Waldorf educational courses in an academic context. Regardless of how it is approached, Waldorf education is in and of itself, not a science but rather a form of art. Part of its artistry is its approach to evaluation. In Waldorf education, there have been many pioneers that have contributed trend-setting impulses. For example Michael Harslem¹, who supports the development of people and organizations, or Martyn Rawson, who among other things has

written a guide for Waldorf educators based on a practice project that was a part of his Masters thesis at the University of Plymouth. Texts and forms are continually developed on the basis of feedback from teachers.²

This guide is a collection of ideas that will help Waldorf educators to plan their lessons and to look back on them retrospectively. This book provides support for the documentation of teaching, as well as observations, monitoring and inventory surveys.

Translation: Yvonne Hartinger

1 HARSLEM, Michael / RANDOLL, Dirk (Ed.) (2014): *Selbstverantwortliches Lernen an Freien Waldorfschulen* [Autonomous learning at independent Waldorf Schools]; Peter Lang Publishing, Frankfurt

2 RAWSON, Martyn (2000): *The Educational Tasks and Content for the Steiner Waldorf Curriculum*, Forest Row, SSF Publications, Sussex

LITERATUR // REFERENCES

- KULLAK-UBLICK, Henning (2014): *Jedes Kind ein Können*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- CARLGREN, Frans (2009¹⁰): *Erziehung zur Freiheit*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- Richter, Tobias (Hg.) (2010³): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- KIERSCH, Johannes in: NEIDER Andreas (Hg.) (2010¹²): *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Praxis Anthroposophie, Stuttgart

Assessment und Evaluation im kreativen Musik- und Tanzunterricht aus der Sicht der Montessori Pädagogik

BARBARA HASELBACH im Interview mit ANDREAS HIPPE

Barbara Haselbach: Die Montessori Musikmaterialien verhelfen Kindern, musikalische Sachverhalte, man könnte auch sagen die musikalischen Parameter sinnlich und in ihrem eigenen Tempo zu begreifen, zu verstehen und anzuwenden und dann zu einem nächsten Thema überzugehen. Kann man diese Vorgehensweise nicht bereits als einen permanenten Prozess formativen Assessments bezeichnen?

Andreas Hipp: Ja, in der Form, dass das Kind und die Lehrperson gleichermaßen den Lernstand feststellen. Dabei wird das Feedback für das Kind materialbedingt per Selbstkontrolle, also ohne Zutun der Lehrperson ermöglicht. Die Lehrperson steht nicht im Mittelpunkt, sie beobachtet, ist Helfer, wenn das Kind Hilfe zur Selbsthilfe braucht, um dadurch individuell zu weiterführenden Lerninhalten zu gelangen. Voraussetzung dafür ist eine umfassende Ausbildung der Lehrperson im Sinne eines Montessori-Diploms.

Haselbach: Maria Montessori sagte einmal sinngemäß, dass jeder Impuls des Kindes mit Hilfe der Materialien in Handlung umgesetzt werden kann. Kinder mögen aber auch kreative Vorstellungen haben, die sich in ihrer Expressivität mit Hilfe des vorgegebenen Materials nicht darstellen lassen. Wird diese Suche nach anderen Ausdrucksmitteln als kreative Vorgehensweise akzeptiert und positiv betrachtet oder sogar gefördert?

Hipp: Montessori-Materialien sind immer Mittel zum Zweck des „Begreifens“, dadurch geben sie dem Kind vielfältige Anreize und Impulse selbst kreativ zu werden, bzw. durch

ihre Handhabung wird das Kind kreative Ideen entwickeln. Der individuellen Förderung wird somit viel Raum gegeben, dies schließt selbstverständlich kreative Vorgehensweisen mit ein. Im Musikunterricht bieten sich dafür das Montessori-Glockenmaterial, sowie die Transpositore mit ihren vielfältigen Möglichkeiten besonders an.

Haselbach: Wenn ich es recht verstehe, räumt die Montessori-Pädagogik der Selbstevaluation der Kinder einen ganz großen Raum ein. Welche anderen Methoden werden verwendet (unmittelbares Feedback durch den Lehrer, durch die Gruppe, schriftliche Informationen zum Entwicklungs- und Lernprozess oder andere)?

Hipp: Zu der Unabhängigkeit, die junge Menschen nach Montessoris Vorstellung erreichen sollen, gehört, dass sie lernen ihre Leistungen unter Zuhilfenahme des Materials selbst zu bewerten. Dabei hat sie vor zu viel Lob und Tadel als Feedback durch die Lehrperson gewarnt, denn Lob kann Misserfolgsängstliche abhängig machen von der Zustimmung anderer und Tadel bessert selten. Die eigene Leistung einzuschätzen wird schon früh geübt.

Das Ziel ist: Die Lernenden korrigieren ihre Fehler und verbessern sich dabei selbst. Selbstverständlich wird Leistung wertgeschätzt und in geeigneter Form zurück gemeldet, z. B. durch die Gruppe oder durch Präsentation von Vorträgen während einer Projektgestaltung. Dabei profitieren die Kinder von der Jahrgangsmischung, sie intensivieren ihr Wissen indem sie den anderen erklären, wofür sie ihre Gedankengänge ordnen und teils neu zuordnen müssen. Unter-

schiedliche Lernprozesse und -tempi werden so berücksichtigt und das soziale, kooperative Miteinander eingeübt. Die Ergebnisse lassen sich schließlich in Portfolios festhalten.

Haselbach: Gibt es standardisierte Beobachtungskriterien als Grundlagen für die verbalen Gutachten, welche die Kinder / Eltern erhalten oder beschreibt jede Lehrperson ihre individuellen Beobachtungen?

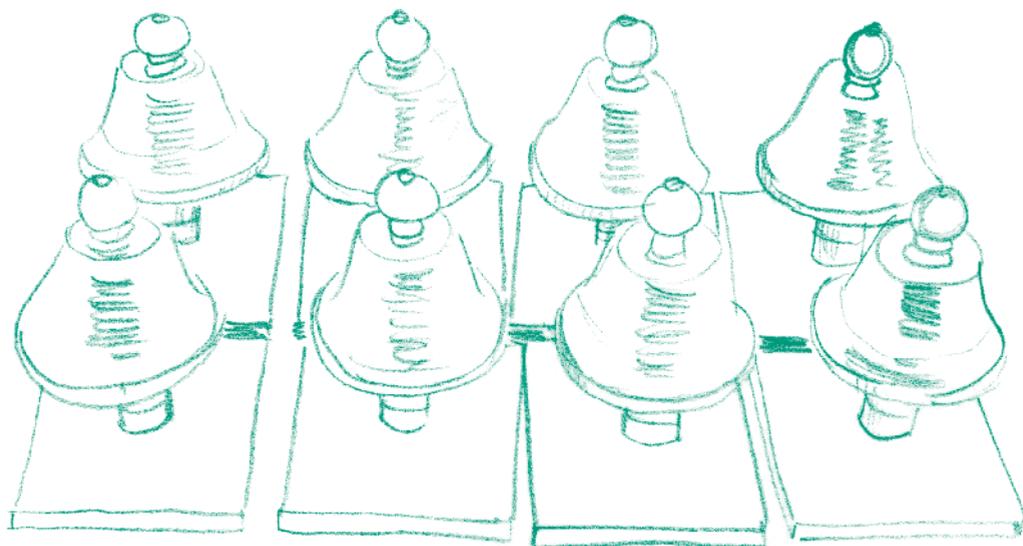
Hipp: Montessori beschreibt die einzelnen Materialien mit all ihren Möglichkeiten. Während der Arbeit stellt die Lehrperson fortwährend fest, wie das Kind im Umgang mit der Aufgabenstellung und dem Material umgeht, und inwieweit es mithilfe der Fehlerkontrolle Lösungen selbst herbeiführen kann.

Die gesamten Aufschlüsse über die individuellen Entwicklungsschritte des Kindes in kognitiver, emotionaler und sozialer Hinsicht sind eine breite Grundlage für die weitere Begleitung und bieten sich für verbale Gutachten im Sinne von Könnenskriterien an.

Haselbach: Herzlichen Dank, Herr Rektor Hipp, für das informative Gespräch.



Andreas Hipp ist Rektor der Stephansschule in Konstanz, einer Grundschule mit Montessori Pädagogik, und Musikreferent und Workshopleiter in der Fortbildung von Montessori-Pädagoginnen und -Pädagogen.



AUS DER PRAXIS // FROM PRACTICAL WORK

Formative Assessment and Orff-Schulwerk Practice – A continual ‘Ars inveniendi’¹

LINDA LOCKE

Introduction

Notwithstanding the potential for misunderstandings that can occur in multi-lingual educational forums when relying on the use of terminology in English, I have yet to meet anyone who denies the central importance of assessment in the teaching/learning process. There is a considerable literature on this topic in the English-speaking world, and it is easy for the school-based practitioner to become overwhelmed with complex and sometimes seemingly irrelevant theoretical arguments. As well, the school-based practitioner has to follow governmental guidelines for assessment practices, in particular summative assessment practices, which are driven by agendas inevitably and inextricably connected to political goals (which we may or may not agree with). The current educational climate in the western world constructs teacher accountability in terms of an authoritative imperative to ‘Assess! Assess! Assess!’ in order to justify, or even worse prove the ‘value’ of our teaching.

Orff Schulwerk, like much educational innovation, arose beyond the confines of government imperative. Although Orff’s vision in the 1930s was for the approach to become mainstream, in the sense of it being made available in every primary school in the Weimar Republic, this did not eventuate. Maybe this

is in part what has enabled the approach to become disseminated in the exuberant way described by de Quadros as ‘Many seeds, different wildflowers’, thereby preserving the ‘never conclusive and settled, but always developing, always growing, always flowing’ (ORFF, 2011, p. 134) characteristic that is so essential to Orff’s original conception. The school is but one of many contexts within which teachers practice Orff-influenced pedagogies. In this short piece I offer some thoughts about assessment practices that in my view sit well with the Orff approach within the school setting.

Although Orff pedagogy exists within the broad field of music and dance education, it is differentiated from many other approaches by its strong emphasis on the development of the whole personality as its over-arching pedagogical goal. This emphasis is a counterpoint to more conventional approaches, which seek to identify ‘talent’, emphasise technical facility and/or prowess, establish firm prescriptions for learning and ultimately concern themselves with the hierarchical ranking of both specific behaviours and overall achievement of the individual. This focus on individual achievement is at odds with the Orff emphasis on collaborative learning which, as encapsulated in the Swahili saying ‘I am because we are’, is an approach to learning which relies very much on group processes which are facilitated but not always overtly directed by the teacher.

1 THOMAS, Werner (1974) used this term in the preface to KEETMAN, Gunild (1974): *Elementaria* (Schott, London) considering it an appropriate metaphor for what it means to work with the Schulwerk: An invitation to the spontaneous art of discovery with a hundred and thousand possible structures.

Formative assessment in school-based Orff pedagogy

Formative assessment is usually defined as assessment for learning, i.e. assessment, often in the form of verbal feedback that is embedded into the teaching/learning process promoting learning *in situ*. One of the key features of Orff pedagogy is a non-reliance on verbal explanations in favour of the use of non-verbal communication such as gesture and modelling. In the Orff classroom, feedback may be thought of as a function of the group dynamic and inseparable from the music or dance-making activities themselves. WIGGINS and ESPELAN'S (2012) concept of 'artful scaffolding' (p. 343) is relevant here. They describe a 'healthy productive learning environment' (p. 343) as one in which the teacher skilfully provides support (e.g. musical, gestural, skilfully facilitated group dynamics) when needed, but also one in which the teacher knows when to 'step back to allow students to have a sense of ownership of their personal agency as musicians and as creators of music' (p. 357).

They place an emphasis upon the importance of engagement with artistic activity since this provides an opportunity for students to 'figure things out' (pp. 343 & 348), in the context of a socially interactive environment.

In the typical Orff classroom both teachers and peers may play a scaffolding role, which in effect is embedded formative assessment. Sociocultural theorist VYGOTSKY termed the difference between a learner's ability to perform a task independently and the ability to do so with guidance as the zone of proximal development. Orff pedagogical principles and practices can therefore be seen as promoting productive learning environments in which formative assessment occurs in a range of ways not necessarily made explicit and/or necessarily obvious to the uninformed observer. There is, however, requisite teacher knowledge and expertise which is crucial to the creation of such productive learning environments. WIGGINS and ESPELAN'S point out that teachers' knowledge of individual students and the group as a whole plays a large part in enabling the establishment of a positive learning environment.

A poem from Aotearoa New Zealand

I am now going to offer an example of material that is suitable as a starting place for creative music and movement-making and which could be adapted to the needs of students aged between 5 and 14 in the Aotearoa/New Zealand school context. I will then offer some broad principles that would guide my thinking around questions of assessment and evaluation in relation to the use of this material. Consider the following poem:

*Andy Dandy ne'er do well
Made his hat from a coconut shell
With a bamboo pipe and a jacket of straw
And a cucumber house with a bell at the door
'If you want to come in just ring the bell'
Said Andy Dandy ne'er do well*

James K. Baxter

The character in this poem, Andy Dandy, seems to have acquired a label – a 'ne'er do well' is a rogue, vagrant or vagabond without means of support. A participant in a recent workshop suggested he was probably a bad boy at school! However, his magical world does sound rather inviting and who could resist his invitation to ring the doorbell?

James K. Baxter (1926–1972) is one of New Zealand's best known and best loved poets. Andy Dandy was published in 1974 in *The Tree house* and other poems for children. Twenty-five years later this poem featured on a compact disc as one of twelve Baxter poems set to music by New Zealand performing artists.² This particular setting of the poem offers an and/or to those seeking a taste of contemporary New Zealand music. Figure 1 is a listening map for Andrew Brough's (2000) setting of this poem. A focused listening experience of this kind has the potential to inspire teachers and students to improvise and create in music and dance via strategies and/or activities that are very familiar to the experienced Orff teacher (Fig. 1).

2 See <https://www.youtube.com/watch?v=u-HQSdAEkhs>



Figure 1

As well, as a piece of spoken verse, the themes, imagery and rhythmic qualities of this short poem make it a suitable starting point for educationally productive learning experiences in which the imagination is stimulated and opportunities for expression in sound and movement modalities abound. Orff teachers would enjoy setting this poem to a metrical accent and inventing (with their students) ostinati as accompaniments, which in turn provide a framework for transfer to a movement and instrumental ensemble. I set this poem to a quadruple time signature, and two ostinati occurred to me (Fig. 2).

The material

A feature of Orff pedagogical practice is the adaptation of material for a range of age and/or ability groups. Material can be adapted (both ahead of time and in process) to the perceived needs of the group. As well, the structure of a lesson and the nature of Orff music and movement-making allow for multiple points of entry. The Brough contemporary setting of the text would appeal to older students, and improvisation and compositional tasks using a similar structure to the one identified on the listening map could follow. A simple rhythmical setting in 6/8 would invite younger students to move in a skipping

motion. Accompanying ostinati, and the transfer of these patterns to movement and percussion, can be more or less complex as is appropriate.

Awareness, open-mindedness, thinking in action and changing direction

This material has been chosen on the basis of my own taste and sensibility and may conflict with others' artistic preferences. Such dissonance does not inevitably compromise the learning experience. However, as a teacher I need to be awake to the responses of others and be prepared to adjust, change direction or even ditch material or aspects of material in order to sustain and promote learning. This illustrates the importance of formative assessment as a two-way process. It cannot merely be the teacher maintaining an unreflexive lens on her students. She must be self-aware enough to recognise when her choices may inhibit rather than promote learning.

Knowledge of students

Crucial to an environment in which formative assessment is to be embedded is the teacher's in-depth knowledge of her students. This is developed over time through sustained open-minded curiosity about who one's students are. Students constantly surprise, since learning does not happen in consistent measurable steps but rather unpredictably in leaps and bounds and sometimes backward circles. My knowledge of my students coupled with the harnessing of my emotional intelligence for pedagogical purposes is another way in which formative assessment can be embedded in Orff practices.

Figure 2

The brevity of this article has not allowed for an in-depth discussion of learning objectives, learning sequences or foci for assessment. On the other hand, the process of teasing out teaching and learning sequences and associated learning objectives and assessment foci can also be thought of as an ‘ars inveniendi’. Many possibilities exist and it is the teacher’s task to think these through while avoiding rigid pre-determination. Many reputable educational commentators assert that there are no always and forever pathways, but rather a multitude of possibilities within myriad opportunities that open up when designing and implementing learning experiences for students. Formative assessment embedded in our practice involves complex and sophisticated teacher behaviours, central to which are the making of judgements of students and their learning. Such judgements are always provisional and contextual. As educators we have, above all else, a duty of care towards each of our students to ensure that, at the very least, their ongoing learning is not foreclosed by the nature of these assessment practices.



Linda Locke, Dr. phil. *has been involved in music education in Aotearoa New Zealand for many years. Since undertaking levels courses at Eastman School of Music, in the mid-nineties she has taken a leading role in the application of the Orff approach in New Zealand,*

particularly in the school context. She completed a doctoral thesis in 2015 entitled The Orff approach in the professional lives and practices of teachers in the Aotearoa / New Zealand school context

ist seit vielen Jahren mit der Musikerziehung in Aotearoa, Neuseeland verbunden. Nachdem sie Mitte der 1990er an der Eastman School of Music in USA Orff-Schulwerk Level Courses absolviert hatte, übernahm sie eine führende Rolle in der Einführung des Orff-Schulwerks in Neuseeland, besonders im schulischen Bereich. 2015 beendete sie ihre Dissertation *Das Orff-Schulwerk im professionellen Leben und der Praxis von Lehrern im schulischen Kontext in Aotearoa / Neuseeland.*

LITERATUR // REFERENCES

- BROUGH, A. (2000). 'Andy Dandy'. On C. Yates (director), Baxter, [CD]. Wellington, NZ: Universal Music Ltd.
- DE QUADROS, A. (Ed.). (2000). Many seeds, different flowers, the music education legacy of Carl Orff. Perth, WA: CIRCME.
- KEETMAN, G. (1974). *Elementaria*. (M. Murray, Trans.). London, England: Schott.
- ORFF, C. (2011). Orff Schulwerk: Past and future (1963). In Haselbach (Ed.) *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk*. Basic Texts from the Years 1932–2010 (pp. 134–156). Mainz, Germany: Schott.
- WIGGINS, J., / ESPELAND, M. (2012). Creating in music learning contexts. In McPherson, G. E. / WELCH, G. F. (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1) (pp. 341–360). Oxford, England: Oxford University Press.

ZUSAMMENFASSUNG

Formatives Assessment in der Orff-Schulwerk Praxis – Eine kontinuierliche *“ars inveniendi”*¹

Ungeachtet der Möglichkeit von Missverständnissen, die in mehrsprachigen pädagogischen Foren durch den Gebrauch einer englischen Terminologie entstehen können, ist die zentrale Bedeutung von Assessment (Beurteilung, Bewertung, Begutachtung) im Lehr- und Lernprozess weitgehend anerkannt. Das gegenwärtige pädagogische Klima in der westlichen Welt fokussiert die Verantwortungsbereiche von Lehrern und Lehrerinnen auf die gebieterische Anweisung: *“Beurteilen, Beurteilen, Beurteilen”* um den Wert unseres Lehrens zu rechtfertigen, schlimmer noch, zu *“beweisen”*.

Schule ist aber nur einer von mehreren Kontexten, in welchen Lehrkräfte eine vom Orff-Schulwerk beeinflusste Pädagogik anwenden. In dieser kurzen Abhandlung möchte ich einige Gedanken zur Praxis von Assessment darstellen, die meiner Meinung nach gut zur Anwendung des Orff-Schulwerks in der Schule passen.

Die Schwerpunktsetzung auf die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit als oberstes Ziel der Orff-Schulwerk Pädagogik steht im Gegensatz zu konventionelleren Richtungen der Musikerziehung, welche Talente finden, technische Fertigkeiten und Stärken betonen und feste Vorschriften für Lernen festsetzen wollen und sich letztendlich mit der hierarchischen Beurteilung von spezifischen Verhalten sowie der gesamten Leistungsfähigkeit des Individuums befassen. Die Betonung von Leistungen Einzelner steht im Konflikt mit dem im Orff-Schulwerk betonten gemeinschaftlichen Lernen, das – konzentriert

formuliert in dem Suahelischen Sprichwort; *“Ich bin, weil wir sind”* – sehr stark von einem Gruppenprozess abhängt, der von der Lehrkraft ermöglicht, aber keineswegs immer offen angeleitet wird.

Formatives Assessment wird im Allgemeinen definiert als Bewertung für Lernen, d.h. oft als Assessment in der Form von verbaler Rückmeldung, die in den Lehr- und Lernprozess eingebettet ist und das Lernen im Hier und Jetzt begünstigt.

Eine der wichtigen Charakteristika des Orff-Schulwerks ist eine Unabhängigkeit von verbalen Erklärungen zugunsten der Verwendung von nonverbaler Kommunikation wie etwa Gesten und Vormachen. Im Orff-Schulwerk Unterricht kann Feedback als eine Funktion der Gruppendynamik und als untrennbar vom Musik- und Tanzunterricht selbst verstanden werden. Im Konzept von WIGGINS und ESPELAND (2012) bekommt *“artistic scaffolding”* (kunstvolle Unterstützung) Bedeutung. Sie beschreiben eine gesunde, produktive Lernumgebung als eine, in welcher die Lehrperson geschickt und nur wenn nötig Hilfe zur Verfügung stellt (z. B. musikalisch; durch Gesten; durch geschickte erleichterte Gruppendynamik), aber auch als eine, in der der oder die Lehrende genau weiß, wann er oder sie zurücktreten soll um den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu geben, ihre eigenen Angelegenheiten als Musizierende und Gestaltende von Musik lösen zu können. Sie betonen die Wichtigkeit des Einsatzes für künstlerische Aktivitäten, da diese für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten, *“Dinge herauszufinden”* im Kontext einer sozial interaktiven Umgebung.

In einem typischen Orff-Schulwerk Unterricht können sowohl Lehrperson als auch Mitschüler eine unterstützende Rolle spielen, was tatsächlich einem eingebetteten formativen Assessment entspricht. Der soziokulturelle Theoretiker VYGOTSKY bezeichnete den Unterschied zwischen der Fähigkeit eines Lernenden, eine

¹ THOMAS, Werner (1970), Vorwort zu KEETMAN, Gunild: *Elementaria*, Klett Stuttgart, S. 12

Aufgabe unabhängig zu erfüllen und der Fähigkeit, dies unter Anleitung zu tun als die Zone der nächsten Entwicklung. Die pädagogischen Prinzipien und Praktiken des Orff-Schulwerks können daher als Förderung einer produktiven Lern-Umwelt verstanden werden, in welcher formatives Assessment auf vielfältige Weise geschieht, die nicht notwendigerweise eindeutig und für den uninformierten Beobachter augenfällig gemacht wird. Dennoch sind das Fachwissen und die Kompetenz der Lehrperson von zentraler Bedeutung für die Schaffung einer solchen produktiven Lernumwelt. WIGGINS und ESPELAND betonen, dass die Kenntnis der einzelnen Schülerin oder des Schülers wie der Gruppe als Ganzes seitens der Lehrkraft eine große Rolle bei der Verwirklichung einer positiven Lernumwelt spielt.

Die Struktur einer Unterrichtsstunde und die Art des Musizierens und Bewegens im Sinne des Orff-Schulwerks erlauben vielfältige Einstiegsmöglichkeiten. Andererseits verlangt formatives Assessment von dem oder der Lehrenden genügend Einsicht darüber, dass ihre Wahl des Materials, ihr eigener Geschmack und ihre eigene Sensibilität widerspiegelt und die Lernerfahrung behindern könnte. Er bzw. sie muss darauf vorbereitet sein, sich anzupassen, die Richtung zu wechseln oder sogar Material oder Aspekte des Materials zu verwerfen, um Lernen aufrecht zu erhalten und zu fördern.

Entscheidend für eine Umgebung in welche formatives Assessment eingefügt werden soll, ist ein über längere Zeit hinweg durch anhaltendes und vorurteilsfreies Interesse vertieftes Wissen um den Entwicklungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrperson. Schülerin-

nen und Schüler überraschen dauernd und die Kenntnis der Lehrkraft ist – zusammen mit der Nutzung ihrer emotionalen Intelligenz für pädagogische Zwecke – ein anderer Weg wie formatives Assessment in den Schulwerk Unterricht eingebaut werden kann.

Der Prozess des Herausarbeitens von Lehr- und Lernsequenzen und damit verbundener Lernziele und Schwerpunkte des Assessments können auch als eine “ars inveniendi”, eine Kunst des Erfindens gedacht werden. Es gibt viele Möglichkeiten und es ist Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers diese zu durchdenken und dabei rigide und vorfixierte Festlegungen zu vermeiden. Formatives Assessment bedarf eines komplexen und anspruchsvollen Lehrerverhaltens bei dem die Bewertung der Schülerinnen und Schüler und ihres Lernens im Zentrum steht. Solche Bewertungen sind immer vorläufig und kontextabhängig. Als Erziehende haben wir vor allem die Verpflichtung zur Betreuung jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin um sicher zu stellen, dass ihre Lernfortschritte nicht durch die Art von Bewertungspraktiken verhindert werden.

Übersetzung: Barbara Haselbach

Feedback – Wertschätzung und Assessment

CHARLOTTE FRÖHLICH

Einleitend möchte ich dazu auffordern, der Wirkung des Wortes "Unter-Richt" nachzuspüren. "Unter das Richtige stellen" – ...! Folgerichtig fühlt sich ein unter-richtetes Wesen ständig unter dem Richtigen, selten mit dem Richtigen und nahezu nie souverän über dem Richtigen, also frei, mit dem, was als richtig gilt, zu spielen. Im Englischen ist das Wort "teaching" verwandt mit dem Wort "token", Zeichen. Ein Zeichen setzen, etwas vor-zeigen, vor-zeichnen. Es ist damit wesentlich weniger einem autoritären Verständnis verpflichtet als das Wort Unterricht – allerdings könnten wir mit dem Wort in-struction auch nahe an eine Konnotation kommen, die davon ausgeht, dass am lernenden Wesen etwas zu verändern sei.

Nun, so lange Lernen ein Lernen miteinander ist, wo sich beide, Lehrende und Schülerinnen und Schüler verändern, befinden wir uns sicherlich auf einer sinnstiftenden Spur. Dabei entstehen im besten Falle neue Erkenntnisse, vielleicht entstehen neue RICHTIGKEITEN, beide Seiten verändern ihre Verhaltens- und Wissens-STRUKTUR. So gesehen ist Lehren und Lernen per se kreativ. Im Falle von Musik- und Bewegungsunterricht, gibt es allzu oft im Unter-Richt nur die richtige STRUKTUR, die es zu erfüllen gibt. Künstlerisches Lernen hat aber noch andere Dimensionen.

Musikalisches und tänzerisches Handeln aber ist immer schon da. Es braucht in unseren Köpfen nicht eingerichtet zu werden. Wir dürfen uns im Grunde genommen nie von der Vorstellung leiten lassen, vor Kindern zu stehen, die keine musikalischen und keine tänzerischen Ausdruckskompetenzen haben. In Bewegung, in Sprache, in der Lust am Ausprobieren, in der Lust, sich bei einem menschlichen Gegenüber bemerkbar zu machen, steckt musikalisches Rohmaterial. Man ist heute auf dem Erkenntnisstand, Musikalität als eine präverbale Form der Welterkundung und Daseinsbezeugung zu sehen, als eine Kompetenz, die bei Kindern zum Zeitpunkt der Geburt in maximalem Ausmaß vorhanden ist und sich bis zum Alter von neun Jahren abbaut, um dann auf einem relativ stabilen Niveau erhalten zu bleiben.

Eine Didaktik, die diesen Sachverhalt ernst nimmt, muß kommunikativ orientiert sein, sie muss regulierend, differenzierend und gestaltend mit dem vorhandenen musikalischen Rohmaterial, mit dem Zappeln, mit dem Hüpfen, mit der Lust auf einen heftigen Schlag auf die Pauke, umgehen, kurz, sie muss die Person und ihre Ausdrucksformen als erstes würdigen können.

Ganz grundsätzlich spielen da die Improvisation und die Gestaltung aus der Improvisation eine zentrale Rolle. Improvisierend zu unterrichten



erfordert hohe Kompetenzen bei der unterrichtenden Person. Sie muss mit klanglichen und körperlichen Impulsen improvisieren und gestalten können. Gedanklich muss sie die Disposition der Gruppe oder der einzelnen erkennen können und sie muss intuitiv erfassen können, welche musik- bzw. tanzpädagogische Intervention im je gegebenen Moment als Feedbackform günstig sein wird.

Wenn ich im Folgenden versuchen werde, Feedbackformen zu klassifizieren, dann werde ich mich an das Erkenntnismodell von Jean Piaget anlehnen. Dass und warum Piagets Stufentheorie überholt ist, darüber möchte ich mich hier aus Platzgründen nicht äußern. Doch sein Erkenntnismodell hat nach wie vor Gültigkeit in manchen entwicklungspsychologischen Zusammenhängen. Wichtig vorab ist zu wissen, dass Piaget von sensomotorischer, symbolischer, kognitiver und formaler Intelligenz sprach. Diesem Zusammenhang entsprechend strukturierte er auch.

Das Feedback auf der **sensomotorischen** Ebene ist die unmittelbarste Rückkoppelungsform. Sie bewertet nicht, aber sie bestätigt und vermittelt ein Wahrgenommen-sein. Eine spontane Idee eines Kindes lässt sich würdigen, indem die Idee aufgegriffen und ausgestaltet wird. Worte braucht es dazu wenig, die Lehrperson nimmt einfach die Aktion des Kindes – z. B. ein akzentuierender Schritt an einer markanten Stelle in einem Tanz – mit einem anerkennenden Blick auf und zeigt sie der Klasse als Vorschlag.

Das **bildlich-symbolische** Feedback stellt spontane Kinderaktionen in einen mimetischen oder bildlichen Rahmen. Ein sehr beliebtes Regelspiel ist das sogenannte Steinespiel. Die Lehrperson improvisiert rhythmisch auf einem Schaginstrument, die Kinder bewegen sich frei dazu. Sobald die Musik verstummt, sollen die Tanzenden wie versteinert stehen bleiben. Eine Landschaft voll versteinertes Figuren lässt sich immer szenisch interpretieren:

- "Schau, der Nikolaus steht da, als würde ihm gleich ein goldener Ball geschenkt ...".
- "Ich glaube, die Franziska rennt gleich auf die Marta zu ...".

Dieses Feedback bestätigt ebenfalls die Bewegungsimpulse, nutzt aber darüber hinaus noch unsere früh entwickelte Fähigkeit, Situationen mimetisch, d. h. spontan erfassen zu können.

Das **konkrete** Feedback ist oft formgebunden – denn die Konkretion von Musik und Bewegung ist Form. Es kann sich auch auf komponierte Stücke, erarbeitete Lieder und Tänze beziehen. Es liefert psychische Energie auf der Ebene des konkreten Könnens:

- "Nun können wir das Lied schon mit zwei Instrumenten begleiten ...".
- "Schaut, diesen Tanz haben wir gemeinsam erfunden."
- "Wir spielten wie die Profis."

Musik und Tanz sind geradezu dafür geschaffen, das konkrete Ergebnis unmittelbar zu erleben. Sollte es nicht nur um unmittelbare Feedbacks, sondern auch um Bewertungen gehen, so befinden wir uns mit Musik und Tanz auf einem heiklen Terrain. Eine Note, die sagen würde, "du singst mittelmässig" führt letztlich zum Abbruch des Lernprozesses, die allerwenigsten würden sich dadurch angespornt fühlen, weiter zu singen. Daher stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten in dem Sinne bewertbar sind, dass sie einerseits etwas über Musik und Bewegung aussagen, andererseits aber motivierendes Potential haben.



Der Londoner Musikpädagoge Keith Swanwick, hat, auf Grund seiner Interessensschwerpunkte Musikalische Entwicklung, Musikerziehung und Emotion, sowie Psychologie der musikalischen Erfahrung einen Vorschlag ausgearbeitet, den ich für sehr sinnvoll halte und der in dieser Frage weiterführen kann. Ich übersetze hier seine Vorschläge und ergänze mit konkreten Beispielen.

LEVEL 1 / KLASSE 1

Erkennt und exploriert Klangereignisse z. B. Unterschiede in Lautstärke, Tonhöhe, klar definierte Änderungen der Klangfarbe und Textur.

("recognises (explores) sonorities, for example, loudness levels, wide pitch differences, well-defined changes of tone colour and texture." (SWANWICK 1999: 81)

In der ersten Klasse sollen die Kinder, nebst Singen und Tanzen viel mit Klängen explorieren, Instrumente und Klangquellen (vor allem auch Körperklänge) erforschen, ausprobieren und zur Klang- und Bewegungsgestaltung nutzen. Es wird gespielt und erprobt, es wird gemeinsam gestaltet, nicht instruiert. Auch die Lehrperson bringt Vorschläge mit ins Spiel, diese stehen in Zusammenhang mit den Vorschlägen der Kinder.

Bewertet wird auf dieser Stufe vorrangig die Fähigkeit zum freien Erfinden.

Eine mögliche Bewertungssituation könnte so aussehen:

Die Lehrperson lässt eine Vierergruppe auf kleinem Schlagwerk spielen, zum Beispiel bei einem frei zu erfindenden Zwischenteil. Sie sieht sich dabei die Bandbreite des Spiels einzelner an und achtet darauf, wie viel Varianten die Kinder entwickeln. Anschließend gibt sie in Gegenwart der Klasse und auch unter Mitwirkung der Klasse ein sachbetontes Feedback. Dies muss nicht vor der ganzen Klasse kommuniziert werden.

LEVEL 2 / KLASSE 2

kann verschiedene Klang und Stimmfarben unterscheiden, z. B. Instrumententypen, einstimmige oder mehrstimmige Klänge, Klangfarben.

("identifies (controls) specific instrumental and vocal sounds – such as types of instrument, ensemble or tone colour.") (SWANWICK 1999: 81)

Die Gruppe hat folgende Erfahrungen machen können: sie haben nach einer musikalischen Aktion immer wieder differenzierte Rückmeldung der Lehrperson erhalten. Darin waren immer wieder Worte wie "mehrstimmig", "warm", "spitz", "zusammen" "nicht zusammen", "gleich", "anders", "näselnd"... enthalten. Zudem haben die Kinder mehrere Hörsituationen und Hörriuale erlebt und dort auch wie nebenbei und selbstverständlich über Klänge gesprochen. Eine beherrschende Lehrerrolle wurde dabei allerdings vermieden.

Bewertet wird auf dieser Stufe vorrangig die Fähigkeit zum differenzierten Hören und Nachvollziehen einer Gestaltung.

Eine mögliche Bewertungssituation könnte so aussehen:

Einige Kinder improvisieren für ein Kind, das die Augen schließt. Wie in einem KIM-Spiel (siehe Wikipedia „Kim-Spiel“) versucht dieses Kind anschließend möglichst viel zu benennen, was es gehört hat. Dazu gehören Instrumentennamen, Klangfarben, Klangdauern, usw. Man könnte auch nach einem Durchgang ein Instrument weglassen und dem Kind dreimal Gelegenheit geben, das Instrument zu benennen, welches weggelassen wurde.

LEVEL 3 / KLASSE 3

Tauscht sich in Ausdrucksformen aus, oder kann in Worten Bildern oder in Bewegung ausdrücken, was die Musik sagen will ...
 (*[communicates] "expressive character in music – atmosphere and gesture – or can interpret in words, visual images or movement."*)
 (SWANWICK 1999: 82)

Die Gruppe hat folgende Erfahrungen machen können: sie haben viel improvisiert und gelernt, in die Improvisationen hineinzuhören. Die Lehrperson ist hier nicht Behlrende, sondern Modell und erzählt in ICH-Botschaften nach einer Improvisation, was sie gehört, was sich verändert hat und was es bedeuten könnte. Worte wie "hüpfend", "schleichend", "still", "langweilend", (nicht langweilig!), "abwartend", "hektisch", "aufgeregt", "schläfrig" usw. sind viel verwendet worden und dienen auch zum Planen und Gestalten von Bewegungsfolgen und Tänzten, von Zwischenspielen bei Liedern oder zum Untermalen bei Theaterstücken und Gedichten, aber auch zum klanglichen Illustrieren von Geschichten.

Bewertet wird auf dieser Stufe die vertiefte Fähigkeit zum differenzierten Hören und Nachvollziehen einer Gestaltung.

Eine mögliche Bewertungssituation könnte so aussehen:

Zwei Kinder improvisieren miteinander mit kleinem Schlagwerk und / oder Body Percussion, wobei das Kind 2 immer möglichst ähnlich wie das Kind 1 spielen sollte, also die Ausdrucksform übernehmen sollte. Damit der Rest der Klasse einbezogen bleibt, kann dies im Rahmen einer gespielten oder getanzten Rondoform geschehen. Zum Beispiel: die Gruppe tanzt eine kurze Tanzform während der die ersten beiden Kinder in die

Mitte treten. In einem zweiten Teil wird nur im Duett improvisiert, gemäss der oben beschriebenen Form ... weiter geht es wieder mit dem Tanzteil und den zweiten zwei Kindern.

Auch das Umsetzen des Gehörten in eine erzählte Szene wäre hier möglich: Auf Grund einer 30 Sekunden dauernden Improvisation erzählt das Kind, das bewertet werden soll, eine kleine Geschichte, die für die Anwesenden nachvollziehbar sein sollte.

Auf der Basis der Kenntnisse in der Klasse 3 können Kinder langsam an das Erstellen eigener Gestaltungen hingeführt werden. Die Basiserfahrungen dazu machen die Kinder in der ganzen Gruppe. Gemeinsame Gestaltungen werden mehrfach ausprobiert und besprochen. Es eignen sich sowohl mit Klang als auch mit Bewegung Themen wie:

"Spaziergang auf einem Gummiplaneten"
 "Mit dem Floß durch den Urwald"
 "Zaubervogel im Wunderland"
 "Regenzauber"
 "Der Gesang der Tiefseefische"
 "Traum eines Elefanten"
 "Stadtgeräusche"

Bei all diesen Vorschlägen soll im Unterricht natürlich das gemeinsame Singen, Musizieren und Tanzen eine wesentliche Rolle einnehmen. Doch bewerten – dies mein Vorschlag – sollte man hier erst, wenn ganz klar ist, dass eine Bewertung auch ein Anreiz zum weiteren Lernen darstellt. Mit seinem körperlichen und stimmlichen Ausdruck, mit seinen spieltechnischen Fähigkeiten "unter das Richtige" gestellt zu werden, greift zu nahe in die heranwachsende Persönlichkeit hinein, kann entwürdigend und kann einen Effekt hervorrufen, den wir gerade nicht haben wollen.



Charlotte Fröhlich

20 Jahre Lehrerin der Elementaren Musikpädagogik in Basel, Dozentin an verschiedenen deutschen Hochschulen, neun Jahre Professorin und Dozentin an zwei schweizerischen Pädagogischen Hochschulen, derzeit an der Universität Potsdam. Daneben Lehrerfortbildungskurse. Zahlreiche Publikationen in Fachzeitschriften, mehrere Bücher. U. a. *KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen* (2009) und *HörRituale* (2016)

Teacher of Elemental Music Pedagogy in Basel for 20 years, lecturer at various German Universities. Professor at two pedagogical colleges in Switzerland for 9 years. Currently at the University Potsdam, Germany. Has published various articles in professional journals and several books, among them KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen (2009) and HörRituale (2016)

Teacher of Elemental Music Pedagogy in Basel for 20 years, lecturer at various German Universities. Professor at two pedagogical colleges in Switzerland for 9 years. Currently at the University Potsdam, Germany. Has published various articles in professional journals and several books, among them KlangKörper ZeitRäume. Elementare Musik mit Erwachsenen (2009) and HörRituale (2016)

SUMMARY

Feedback – Appreciation and Assessment

Assessment in music and dance has a crucial effect on further motivation. If assessment is designed to increase motivation, it must involve appraisal of content and reinforce the dignity of the personality. For instance, receiving, a mediocre assessment for one's singing ability will hardly lead to further singing, let alone increase the desire to improve.

Different ways of giving feedback can be seen e. g. considering Jean Piaget's uses of sensory-motor, symbolical and concrete intelligence. In the sensory-motor, the symbolic (role play, e. g.) and the concrete way (games with rules) of playing games, we can distinguish at least three ways of giving feedback to our groups.

The sensory-motor feedback can just be an appraising glance, combined with picking up the idea of a child. The symbolic feedback mirrors a movement of a child in a greater context. A teacher's feedback could be: "Your way of dancing with your arms really makes me thinking of someone giving a nice wave of goodbye!" The concrete feedback already involves the appraisal of achieved skills, such as: "This dance is almost perfect now, because ..." (and the teacher adds certain criteria such as: ... "we were perfectly attuned" – "there was a clear difference in character between part 1 and part 2" etc.)

Later on the article refers to a paper by Keith Swanwick, London. His short essay on musical assessment is helpful. He describes skills to be assessed that, even in the case of not reaching a goal, can foster further motivation. Charlotte Fröhlich then describes practical examples of what the content in a class would be and in what playful situation the assessment can be carried out.

Keith Swanwick gives the following proposals for assessment in music education:



LEVEL 1

"Recognises (explores) sonorities, for example, loudness levels, wide pitch differences, well-defined changes of tone colour and texture." (SWANWICK 1999: 81)

A possible assessment situation therefore can be very playful. Four children get certain amount of time to just play with four instruments. The teacher gives a detailed feedback indicating particular points from a range of musical parameters.

LEVEL 2

"Identifies (controls) specific instrumental and vocal sounds – such as types of instrument, ensemble or tone colour." (SWANWICK 1999: 81)

A possible assessment situation may look like the Kim's games (see Kim's games, Wikipedia). One or two children listen to an improvisation of a small group. After that, they try to name as many instruments, as possible, playing different modes or sound structures.

LEVEL 3

(Communicates) "expressive character in music – atmosphere and gesture – or can interpret in words, visual images or movement." (SWANWICK 1999: 82)

A possible assessment situation combines two children within a rondo, danced or played by the class. Between the refrains the two children play an echo form, and the teacher will point out, whether the echo was similar in terms of musical parameters. The echoes can be played with an instrument that is different from the model instrument.

LITERATUR // REFERENCES

SWANWICK, Keith (1999): Teaching Music Musically. London (Routledge)



Literatur zum Themenschwerpunkt

Ausgewählt und kommentiert von den Autorinnen und Autoren zum Thema

Literatures on this issue's topic

Selected and annotated by the authors of this issue

EE – Erik Esterbauer
 AMK – Anna Maria Kalcher
 CHF – Charlotte Fröhlich
 LL – Linda Locke
 SH – Sarah Hennessy
 TL – Terry Locke

EISNER, E. (2002)

The educational imagination: On the design and evaluation of school programs

(3rd edition), Merrill Prentice Hal

This book exists in many editions, but is one I return to time and time again, not just to help me think about curriculum, but also to think about the way of manage my lesson planning and assessment. It also introduces the interesting idea of the connoisseur. (TL)

GARDNER, J. (Ed.) (2006)

Assessment and learning, Sage

This is a useful text on the relationship between assessment and learning. It contains a useful essay by Wynn Harlen entitled: "On the relationship between assessment for formative and summative purposes." (TL)

GLOVER, J. (2000)

Children Composing 4–14, Routledge

This is a thoughtful and valuable book for anyone concerned with supporting children's creative music making. It draws on research as well as the teaching experience of the author. Chapters 3 and 4 focus on observation and assessment. Jo Glover has also written two excellent books with Susan Young for early years and primary teachers on teaching music. (SH)

GLÜER, Michael (2011)

Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule, Springer VS

In seiner Dissertation stellt GLÜER eine Längsschnitt-Untersuchung der kindlichen Beziehungsqualität zu sekundären Bezugspersonen im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule dar, in Verbindung mit Auswirkungen auf das Zusammenspiel mit motivationalen Faktoren des Kindes. Das Buch bietet einen umfassenden Überblick über die theoretische und empirische Datenlage zur Beziehungsqualitätsforschung. Weiters zeichnet es sich durch einen hohen methodisch-methodologischen Anspruch sowie ein systematisches und transparentes Vorgehen aus, u. a. bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und der quantitativen Auswertung. (EE)

HATTIE, John (2014)

Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Schneider

Dieses Buch ist die praxisrelevante Ergänzung zu John HATTIES bahnbrechendem Werk *Lernen sichtbar machen* (2013), worin er die Ergebnisse der umfassendsten Meta-Analyse zu den Faktoren, die das Lernen verbessern, zusammenstellt. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* bereitet die Forschungsergebnisse für die Praxis auf, so dass sie im Unterricht produktiv umgesetzt werden können. Es wird gezeigt, wie die Lehrperson die Wirkungen ihres Unterrichtens konsequent evaluiert. Weiters sind die erfolgreichsten Unterrichtsmethoden beschrieben und durch praktische Schritt-für-Schritt-Anleitungen ergänzt. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* ist jedem empfohlen, der eine evidenzbasierte Antwort auf die Frage nach optimalen Lernbedingungen sucht. (EE)

KOOPMAN, C. (2005)

Music education, performativity and aestheticization.

In: David K. Lines (Ed.), *Music education for a new millennium: Theory and practice futures for music teaching and learning* (pp. 117–129). Malden, MA: Wiley-Blackwell

This chapter critically examines post-modern phenomena and their potential impact upon music education. In particular, Koopman argues that performativity – the instrumental drive for efficiency in contemporary society – has a potentially negative impact on artistic music education. (LL)

KRUSE-WEBER, Silke (Hg.) (2012)

Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten, Schott

In den Aufsätzen werden Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Fehlern thematisiert. Fehler werden innerhalb des Unterrichts vermutlich am häufigsten ‚evaluiert‘. In diesem Band wird für einen konstruktiven Umgang mit Fehlern plädiert. Neben dieser kreativitätsfreundlichen Fehlerkultur werden auch Überlegungen zu einer Ästhetik des Unvollkommenen diskutiert. Die Autorinnen und Autoren kommen aus unterschiedlichen Disziplinen, was dem Band eine Perspektivenvielfalt verleiht. (AMK)

LEONG, S. / BURNARD, P. / JEANNERET, N. / LEONG, B. / WAUGH, C. (2012)

Assessing music creativity in Music: International perspectives and practices.

In: McPherson G. E. / Welch G. F. (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1) (pp. 389–407). Oxford University Press

This chapter documents six exemplars from schools around the world, and in doing so provides insight into different ways creativity in music is defined and assessed. It offers an examination and a synthesis of the key features of the assessment of musical creativity in these contexts and concludes with a discussion of some implications for classroom practice. (LL)

LOCKE, T. (2013)

Assessing student poetry: Balancing the demands of two masters.

In: *English Teaching – Practice and Critique*, 12 (1), 23–45.

Using the writing of poetry as an example, I explore the current pressures teachers are under in relationship to standardised testing regimes, and make a case for the importance of developing teaching professional knowledge and judgement. (TL)

You can freely access this article at: <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/journal/view.php?article=true&id=842&p=1>.

SCHUMACHER, Karin / CALVET, Claudine / REIMER, Silke (2013²)

Das EBQ-Instrument und seine entwicklungspsychologischen Grundlagen, Vandenhoeck & Ruprecht

Karin Schumacher hat über mehrere Jahrzehnte ihre musiktherapeutische Arbeit v.a. mit autistischen Kindern entwickelt. Das Resultat dieser Bemühungen ist ein sehr kompaktes und komprimiertes Büchlein, in dem das von ihr und Claudine CALVET entwickelte EBQ-Instrument zur Einschätzung der Beziehungsqualität vorgestellt wird. Vor allem Professionistinnen und Professionisten die im Grenzbereich zwischen Pädagogik und Therapie arbeiten, aber auch für den inklusiven Musik- und Tanzunterricht bietet das EBQ-Instrument viele Möglichkeiten und Hilfen. Durch die beigelegte DVD werden die Inhalte der Arbeitsweise mit dem EBQ-Instrument deutlich gemacht. (EE)

SCHWARZBAUER, Michaela /
HINTERBERGER, Julia (Hg.) (2014)
**Individuum – Collectivum. Dokumenta-
tion eines Projekts im Rahmen des
Forschungsprogramms „Sparkling
Science“**

(erschieden in der Reihe Musikpädagogische
Forschung Österreich, hrsg. v. Monika Oebels-
berger, Sonderband 3), Universal Edition

In den einzelnen Beiträgen werden Reflexionen zur Planung, Durchführung und Auswertung eines künstlerischen Gestaltungsprojektes im schulischen Kontext angestellt. Ausgehend von einer zeitgenössischen Komposition von Vinko Globokar und seinen Anregungen zur Improvisation, wurden multimediale Gestaltungsprozesse initiiert, dokumentiert und teilweise zur Aufführung gebracht. Die im Zuge dieses kreativen Arbeitens gesammelten Daten von Lernenden und Lehrenden wurden in Form einer Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und stellen gewissermaßen eine Evaluation des Projektes dar. Das Buch inspiriert sowohl für künstlerisch-pädagogische als auch für forschende Tätigkeiten. (AMK)

STOCKMANN, Reinhard (Hg.) (2004)
**Evaluationsforschung. Grundlagen
und ausgewählte Forschungsfelder,**
Leske & Budrich

In dieser Publikation sind verschiedene Beiträge versammelt, die einen guten Überblick zu Zielen und Methoden der Evaluation geben und damit theoretische Hintergründe liefern. Zwar wird insgesamt vor allem auf forschungsbezogene Evaluation fokussiert, dennoch lassen sich viele Ansätze für die künstlerisch-pädagogische Arbeit adaptieren und bieten Anregungen für interne Evaluationen. (AMK)

SWANWICK, K. (2000)
Teaching Music Musically, Routledge

A book that develops the author's ideas about aesthetic, developmental and pedagogical perspectives on music education. Chapter 4 provides a framework for assessment. (SH)

WIGGINS, J. / ESPELAND, M. (2012)
Creating in music learning contexts.

In: McPherson G. E. / Welch G. F. (Eds.),
The Oxford handbook of music education (Vol. 1)
(pp. 341–360), Oxford University Press

Adopting a constructivist approach to learning (that is compatible with the philosophical framework of Orff-Schulwerk) Wiggins and Espeland advocate for the engagement of learners in music through interactive performance. The concept of artful scaffolding explored in this chapter is relevant to how we might think about formative assessment practices. (LL)

Historischer Exkurs

Historical Excursus

Wilhelm Keller, visionärer Denker im Leitungsteam des Orff-Instituts in Salzburg, widmete sich neben seiner unterrichtlichen Tätigkeit in den Bereichen Tonsatz/Elementare Komposition, Lehrpraxis und Didaktik der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung sowie dem Aufbau seines Instituts für „Musikalische Sozial- und Heilpädagogik“ am Orff-Institut insbesondere auch allgemeinpädagogischen Fragenstellungen und Problemen. Erwachsen aus seiner humanistischen Grundhaltung belasteten und empörten ihn insbesondere die Missachtung durch die Schulpolitik aller in den 1960er und 1970er Jahren vorliegenden Erkenntnisse und Forschungsergebnisse, die sich mit der Zensur Umgebung an Schulen befassten.

Im folgenden Beitrag (veröffentlicht in der pädagogischen Taschenbuchreihe „schulheft“, Nr. 2/1979, S. 20-28, die sich der kritischen Schilderung sowie Analyse von Problemen aus dem Schulalltag widmete)

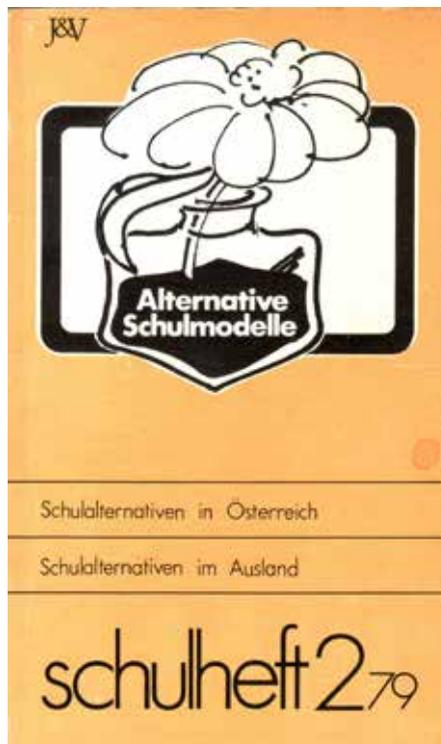
prangert Wilhelm Keller mit für ihn kennzeichnenden klaren Worten die aktuelle Praxis der Zensurierung an und zeigt Alternativen auf, die auf eigenen Erfahrungen beruhen und dazu

geführt haben, dass die alternative Leistungsfeststellung durch „Leistungsnachweise“ auch am Orff-Institut über 20 Jahre lang angewendet werden konnte.

Heutige Forschungsergebnisse bestätigen Kellers Text vollständig und können viele weitere Begründungen für einen Paradigmenwechsel im Bereich der Unterrichts- und Prüfungsformen sowie der Art der Leistungsfeststellung bieten; dennoch hat sich im Regelschulsystem nichts Wesentliches diesbezüglich getan. Aber Wilhelm Keller ist es auch mit zu verdanken, dass in den 1980er Jahren in Österreich erste Montessori-

Schulen gegründet wurden und sich Montessoriausbildungen sowie ein Montessoriverband etabliert haben.

Manuela Widmer



Schulnoten und Schulnot

WILHELM KELLER (1979)

1. WISSENSCHAFTLICHE BEFUNDE

Die herkömmliche Praxis des Frontalunterrichts, der Prüfungs- und Zensurierungspraktiken an unseren Regelschulen ist veraltet und schädlich. Das bedarf keiner Begründung mehr, die wissenschaftlich-empirischen Befunde sind eindeutig und bis heute unwiderlegt. Seit der österreichische Erziehungswissenschaftler Rudolf Weiss die Ergebnisse seiner Untersuchungen („Zensur und Zeugnis“¹) veröffentlichte (1965), haben zahlreiche weitere Untersuchungen^{2, 3} die hochgradige Unverlässlichkeit, Subjektivität und Zufälligkeit der Schulleistungsbewertung durch Noten, Punkte oder Prozentsätze bestätigt. Hartmut Zeiher vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin⁴: „Zensuren sind ein völlig untaugliches Instrument zur objektiven, gerechten und zuverlässigen Bewertung von Schülerleistungen.“ Und aus ärztlicher Sicht Kurt Nitsch (Hannover)⁴: „Die Ziffernzensurierung spiegelt weniger die geistige Leistungsfähigkeit eines Kindes, als seine vegetative und psychische Belastbarkeit.“ Die verheerende Auswirkung dieser gesetzlich (...) gebotenen Praktiken haben führende Kinderärzte und Jugendpsychiater (Lempp, Nissen, Hellbrügge u. v. a.) und Schulpsychologen nachgewiesen.

2. EIGENE ERFAHRUNGEN UND BEOBACHTUNGEN

Ich hatte Gelegenheit, in den 1950er und 1960er Jahren mehrere Montessori- und Dalton-Schulen⁵ in den Niederlanden zu besuchen. Gründerin einer dieser Schulen, war die Rektorin der Pädagogischen Akademie in Essen-Kupferdreh, Helene Helming, die führende deutsche Montessori-Pädagogin⁶.

Es war für mich ein Schlüsselerlebnis: Kinder werden nicht unterrichtet, nicht zum Aufpassen, Stillsitzen, Gehorchen, Antworten und Kuschen aufgefordert; sie arbeiten konzentriert und inter-

essiert mit ihrem Material, das sie offenbar motiviert. Allein oder zu zweit an Tischen, tauschen sie mit anderen Aufgaben, wann sie wollen, können miteinander sprechen (ein niemanden störender „Arbeitslärm“ belebt den Raum), und die Lehrerin geht herum, macht Notizen über den Stand der Arbeiten und hilft da und dort, wenn sie darum gebeten wurde. Den ganzen Vormittag fiel kein ermahnendes Wort und es gab auch keinen Anlass dazu.

Dass diese Schule kein Einzelfall war, erfuhr ich dann beim Besuch der erwähnten niederländischen Schulen: der Montessori-Volksschule in Delft, einer Dalton-Schule in Amsterdam (dieser Typus wurde zuerst in der amerikanischen Stadt Dalton erprobt) und des Montessori-Lyzeums in Utrecht⁷. Bei aller Verschiedenheit in Einzeldingen haben alle genannten Schulen in einer Hinsicht das gleiche Bild gezeigt: das einer völlig angstfreien Atmosphäre des Lernens. Im Dalton-Plan erarbeiten die Kinder Wochen-, Monats- und Jahrespläne. Den Zeitaufwand für die verschiedenen Fächer können sie selbst bemessen, da es keine Klassenräume, sondern „Laboratorien“ für die verschiedenen Fächer gibt, in denen sie sich beliebig lang oder kurz, je nach Notwendigkeit, aufhalten und mit Hilfe einer Handbibliothek arbeiten können. Ein Fachlehrer berät sie, wenn sie Probleme haben, lässt sie aber in Ruhe, wenn sie alleine zurechtkommen. *Noten oder Prüfungen unter Zeitdruck gibt es in keiner dieser Schulen* (Hervorhebung im Original). Die Schüler kontrollieren selbst ihre Lernfortschritte und lassen sich dann mit Hilfe eines „Pensenbuches“ die Erreichung bestimmter, genau definierter Stufen im Lehrplan bestätigen.

Hier fand ich die Alternative zur nichtssagenden Ziffernzensur, die ja gar nicht angibt was der Schüler nun wirklich kann oder weiß, sondern

nur, wie ein Lehrer die Lernleistung eines Schülers im Vergleich zu anderen Schülerleistungen seiner Klasse, nach einer Skala von einigen Graden einstuft.

3. DER LEISTUNGSSCHEIN AM ORFF-INSTITUT

Vor 10 Jahren* führte ich (daher) die „Pensen“ (wir nennen sie „Leistungsscheine“) am Orff-Institut, wo ich arbeite, ein. Die Alternative zur Ziffernzensur ist also nicht (...) eine verbale Schülerbeurteilung, wie sie z. B. in den Waldorfschulen gehandhabt wird. Der Leistungsschein wertet nicht, sondern informiert über eine erworbene Fähigkeit, über eine genau bezeichnete Stufe des Wissens und Könnens. Unzureichendes oder mangelhaftes Wissen und Können wird *nicht* bestätigt, aber auch nicht gekennzeichnet, wie es eine schlechte Note tut. Lernschwächen und Lerndefizite bleiben bis zu ihrer Behebung eine nur den Schüler und seinen Lehrer oder andere Helfer angehende Privatangelegenheit. Die Bloßstellung durch schlechte Noten – „nota“ bedeutet im Lateinischen tatsächlich nicht nur „Schriftzeichen“, sondern auch „Brandmal“ und „Rüge“! – hilft dem Schüler nicht.

Der Verzicht auf eine Brandmarkung schlechter und die Beschränkung auf eine Bestätigung positiver Lernergebnisse entsprechen auch den Erkenntnissen moderner Lern- und Verhaltenspsychologie, nach denen „positive Verstärker“ ungleich wirkungsvoller sind als negative (Bestrafung). Unser Regelschulsystem jedoch ignoriert hartnäckig solche Erkenntnisse und Ergebnisse. Gleiches gilt für die traditionellen Unterrichts- und Prüfungsformen. Der Frontalunterricht ist die Methode mit dem geringsten Lerneffekt, vor allem in Großgruppen, wie sie Schulklassen darstellen. Trotzdem herrscht diese Art des Unterrichtens immer noch vor. Ge-

legentliche Gruppenarbeit lockert zwar da und dort unter engagierten Lehrern den Lernprozess auf, die alte Art der Prüfung und Benotung vernichtet aber seine positiven Ergebnisse wieder.

Die immer noch vorgebrachte Ausrede, ohne Drohung mit schlechten Noten würden die Schüler nichts mehr arbeiten, erwies sich in allen oben genannten Schulmodellen und auch am Orff-Institut als völlig unbegründet, ganz abgesehen davon, dass sie einer pädagogischen Bankrotterklärung gleichkommt. Das Gegenteil ist der Fall: Angst lähmt den Leistungswillen. In einer angstfreien Atmosphäre kommen „intrinsische“ (am Lerngegenstand selbst entwickelte) Motive wieder zur Wirkung, wenn sie durch einen Lehrer, der sich als Helfer und Partner des Schülers versteht und bestätigt, freigesetzt werden.

4. ÜBERFORDERUNG DER LEHRER?

In allen Diskussionen um Alternativen zur Benotungspraxis werden Zweifel laut, ob eine Anwendung neuer Praktiken ohne Umschulung der Lehrer möglich sei und ob die Lehrer dadurch nicht überfordert würden. Bei der Übernahme solcher Methoden in der Regelschule würde die Mehrzahl der Lehrer Schwierigkeiten haben, sich in so neuartige Praktiken einzuarbeiten und womöglich, trotz Wegfall der Ziffernbenotung, die Schüler auf andere Art unter Druck setzen und ängstigen. Die Wurzel aller Schulübel läge eben doch im Lehrerfehlverhalten und nicht im Schulsystem.

Zu diesem Beschwichtigungsversuch kann ich aus meinen eigenen Erfahrungen einiges sagen. Die Anwendung der „Pensen“ erfordert keinerlei Umschulung, sondern nur eine fachdidaktische Vorarbeit, die dank vorliegender Lernprogramme für alle Schulfächer in kurzer Zeit zu leisten ist, wenn sich kleine Arbeitsgruppen dieser Sache annehmen. Am Orff-Institut z. B. konnten wir nach unserem Beschluss, vom Benotungssystem zum Leistungsscheinprinzip überzugehen, den Lehrstoff – in den Sommerferien – in allen Fächern im Sinne einer progressiven Leistungs-

* im Studienjahr 1969/70; vgl. auch die Ausführungen zu dem System der Leistungsnachweise am Orff-Institut, das fast 20 Jahre Gültigkeit haben sollte in: WIDMER, Manuela (2011): Die Pädagogik des Orff-Instituts. Mainz: Schott, S. 265 – 269; 336 – 338

stufengliederung präparieren, so dass ein Start im Wintersemester möglich wurde.

Die Musik- und Bewegungserziehung hat es keineswegs leichter als wissenschaftliche und technisch-handwerkliche Fachbereiche, ihren Lehr- und Lernstoff und ihre Lernziele klar zu definieren oder gar zu operationalisieren. Vor allem produktive (kreative) Tätigkeiten lassen sich nicht quantifizieren und in Leistungsstufen pressen. Qualitäten sind nicht messbar und werden von verschiedenen Betrachtern auch verschieden gewertet. Dies gilt in erhöhtem Maß von künstlerischen Werken wie Kompositionen, Malerei, Bildhauereien, Dichtungen und Aufsätzen. Werke solcher Art sind weder durch Noten noch durch Leistungsnachweise sinnvoll zu bewerten oder zu bestätigen. Sie sollten von den Schülern zur Diskussion gestellt und gesammelt werden; aber weder der Lehrer noch die Mitschüler können gültige und abschließende Urteile fällen. Nur in Bezug auf die verwendeten Techniken und Mittel, also auf die handwerkliche Komponente eines Werks, können Mängel behoben und Fertigkeiten bestätigt werden. Eine Beurteilung durch Betrachter kann dem Schöpfer des Werkes Aufschlüsse vermitteln über die Wirkung seines Werkes auf andere. Das kann die eigene Einschätzung seines Produkts mitbestimmen, erschüttern oder befestigen helfen: die Vorlage oder das Vorzeigen seiner Arbeit genügen als Zeugnis seiner Kreativität. Was sollen da Noten oder Leistungsscheine?

Kenntnisse in Sachfächern sind ohne Schwierigkeiten zu definieren und zu bestätigen.

Wenn unsere Lehrer einige Tage, ja nur einige Stunden in einer Schule, wo die Kinder in dieser Form angstfrei arbeiten, verbringen würden und dabei ihre Kollegen beobachten könnten, wie sie sich auf Rat und Hilfe beschränken dürfen: sie würden erkennen, dass die Lehrer an unseren Regelschulen überfordert sind (...). In der angstfreien Schule werden die Lehrer nicht über- und auch nicht falsch gefordert, sondern angeregt, ihre Schüler als junge Mitmenschen zu behan-

deln, die das gleiche Recht auf Lebens- und Lernfreude haben, wie sie selbst auf Lehr- und Lebensfreude.

5. KONSEQUENZEN

Aus den oben dargestellten Missständen ergeben sich Forderungen, die wir im Rahmen der „Aktion Angstfreie Schule“ (gestartet im Mai 1977) als Sofortprogramm im „Salzburger Manifest“ veröffentlichten und zur Diskussion stellen⁹. (...) Inzwischen sind fast zwei Jahre vergangen (...) trotzdem liegen keine Anzeichen dafür vor, dass unsere Schulpolitiker (...) für die Abschaffung der Ziffernzensur und des Sitzenbleibens sorgen werden. (...) Da wir (aber auch) nicht warten dürfen, bis sich unsere Schulpolitiker entschließen, mit einer verheerenden Tradition des schulischen Psychoterrors zu brechen, ist *Selbsthilfe und Notwehr* dringend geboten: kein Lehrer ist gesetzlich verpflichtet, einen Schüler durchfallen zu lassen. (...) Mit Verzicht auf die am meisten gefürchtete Note „Nicht genügend“ wäre wenigstens der häufigste Anlass zu Selbstmordversuchen, zum vollendeten Suizid, aber auch zu Depressionen und ihren Folgen beseitigt. Lehrer, Schüler und Eltern sollten aber auch über die vernichtenden Ergebnisse der Untersuchungen zur Tauglichkeit der Ziffernzensur und zur Schulangst informiert werden. Macht der mörderischen Barbarei unseres Benotungsrituals endlich ein Ende!

1 Weiss, Rudolf, Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung. Linz 1965.

2 Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim-Basel 1977, 7. Auflage. Zit.: S. 192.

3 Schröter, Gottfried: Zensurengebung – allgemeine und fachspezifische Probleme (eine Übersicht mit neuen Forschungsergebnissen für Lehrer, Eltern und interessierte Schüler. Kastellaun 1977.

4 Zitat nach: DER SPIEGEL, Nr. 8/1976: „Wie lange soll die Quälerei noch dauern?“ – Not in der Schule: Verhaltensstörungen, Rivalitätskämpfe, Lebensüberdross. S. 57.

5 Über den „Dalton-Plan“ ist mir keine deutschsprachige Arbeit bekannt. Eine gute Darstellung findet sich im „Lexikon der Pädagogik“, Verlag Francke AG, Bern, Band 1, Artikel „Dalton-Plan“, S. 254 ff. Bern 1950.

6 Über den neuesten Stand der Montessori-Pädagogik informiert Theodor Hellbrügge: Unser Montessori-Modell. Erfahrungen mit einem neuen Kindergarten und einer neuen Schule. München 1977.

7 Jordan, H.-J.: Was ist ein Montessori-Lyzeum?

In: Oswald, P. und G. Schulz-Benesch (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Freiburg i. B.-Basel-Wien 19754, S. 150.

8 Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hrsg.): Wesen und Aufgaben der Freien Waldorfschulen. Stuttgart.

9 Salzburger Manifest für eine angstfreie Schule. Sonderdruck aus den „Salzburger Nachrichten“, Ausgabe vom 14.5.1977.

HEUTE – auf Anfrage per mail NOCH erhältlich bei Dr. Manuela Widmer manuela.widmer@sbg.at



Wilhelm Keller,

Univ. Prof. em.
(1920–2008), Komponist, Musikpädagoge.
Lehrte von 1962–1981 am Orff-Institut, vertrat das Orff-Schulwerk im In- und Ausland auf Kursen und Tagungen.
Veröffentlichungen zur

Musiktheorie, Musikpädagogik und Rezeption des Orff-Schulwerks. 1973–1981 Leiter des Instituts für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik. Mit der Spielform des Elementaren Musiktheaters für Gruppen vom hochbegabten bis zum behinderten Menschen wurde er ein Vorreiter der Inklusion.

Composer and music pedagogue. Taught at the Orff Institute from 1962–1981, represented Orff-Schulwerk at workshops and conferences at home and abroad. Publications concerning theory of music, music pedagogy and reception of Orff-Schulwerk. Founder and director of the “Institute for musical social and special education” (1973–1981). With his idea of “Elemental Music Theatre” for groups of disabled as well as highly gifted participants, he became one of the pioneers of inclusive education.

SUMMARY

School marks and school distress

Wilhelm Keller was a visionary thinker in the team of directors at the Orff Institute in Salzburg. In addition to his teaching activities in the areas of music theory, elemental composition, elemental music and movement pedagogy and teaching practice, and the founding of an institute for Musical Social and Special Education at the Orff Institute, he dedicated himself to general pedagogical issues and problems.

Due to his humanistic values, he was burdened and appalled by the institutional disregard for the scientific findings of the 1960s and 1970s in the school system’s evaluation and grading of students. This article was originally published in schulheft (No. 2/1979, pp. 20–28), the educational paperback series dealing with the critical description and analysis of problems in everyday school life. Written in the precise and clear language that he is known for, Keller evaluates the contemporary practice of grading and evaluation and presents alternatives based on his own experience. This led to the evaluation of student’s achievements through “proof of performance”, which was practiced at the Orff Institute for 20 years.

Today’s research confirms his findings completely and offers many other justifications for an alternative solution to the existing models of teaching and testing, as well as the way that we evaluate students’ achievements. Still, the mainstream school system has not had significant changes in this regard. However, thanks to Wilhelm Keller, Austria’s first Montessori School was founded in the 1980s and Montessori teacher-training and the Montessori Society were established.

Translation: Yvonne Hartinger

Aus aller Welt

From around the world

Australia

MARIMBA ON MONDAYS

Making music with young refugees and students from different cultural backgrounds in rural Australia.

I work in a small high school (420 students) in a country town in Australia. Many of our students are immigrants and refugees from the Middle East and Africa.

On Monday lunchtimes at school we have a marimba ensemble at which anyone is welcome to come and play marimbas in the music room. We usually play for about 20–25 minutes and now have a regular group of about 9 players.

Four are refugees from the Congo, Zambia, Tanzania and South Sudan. All of these students have lived for several years in refugee camps in Sudan before coming to Australia. Of the others, we have students from the Phillipines, India, South Africa and one Australian. It is a very interesting self-selected group!

The students are also quite young – we have four year 7's (age 12–13) and the others in years 8 to 11. 'Marimba Mojo' is in its second year and is now quite well-known and popular in the community. We perform often, both in the school and local community e.g. opening the Community Refugee Week in the mall, at interschool concerts, the school Debutante Ball and the local food festival. The group loves to

include their audience in their music making – especially inviting little children to play with them.

I am using ideas from the Orff-Schulwerk in my musical approach to this group. We imitate, play solo, in canon, play many parts and in every piece we improvise. All music is learned from memory. (This is essential as most of them are unable to read music!).



We play marimbas and non-melodic percussion. Congalese Grace loves to solo and improvise using a 6 bar balafon.

Members of the marimba ensemble helped to build two of the marimbas we use during a school incursion with the wonderful music creator Jon Madin. Two or three students can play on each of Jon's marimbas.

Our repertoire includes pieces from Brent Holl, Maria Bailey, Jon Madin, Gerard van der Geer) and our current favourite from volume 3 of the Orff-Schulwerk's 'brown books' – the Street Song.

The most outstanding characteristic of ‘Marimba Mojo’ lies with the students themselves and their relationships. They are joyful in their music-making. They love playing. They listen to each other, teach each other musical parts and swap parts and instruments. Some of the instrument and part swapping in performance is seamless.

The respect these young people have for each other – in a group in which every single member (except brother and sister Joshua and Grace) have a different cultural background – is palpable. Their helpful co-operation is exceptional. Their music is joyful.

I know the stories of some of the refugee students. At this stage they don’t bring music from their own culture to marimbas – they are happy to choose from selected pieces and express themselves in sometimes fabulous improvisations and energetic rhythms.

Grace expressed her thoughts about her experience – “Miss, at school to me music is everything”.

Gabrielle Ryan



Gabrielle Ryan

Studied at the Orff Institute in 1979–80 (Special Course), taught Orff Music from pre-school to tertiary level, presented at state and national conferences. Currently she teaches Music at high school and leads marimba and jazz ensembles, concert band and

a children’s choir. Member of the assessment panel for VCE (year 12) Music Performance and the Victorian Orff-Schulwerk Committee.

Bulgarien

EIN KALEIDOSKOP

Gedanken, Aktivitäten und Fakten der Bulgarischen Orff-Schulwerk Gesellschaft

Im September 2016 feierte die Bulgarische Orff-Schulwerk Gesellschaft ihr zwölftjähriges Bestehen. Nach der erfolgreichen Realisierung des interessanten und erneut sehr nützlichen Orff-Schulwerk Seminars mit Verena Maschat, möchten wir an dieser Stelle ein buntes Kaleidoskop an Gedanken, Aktivitäten und Fakten, die uns Anhänger der Ideen des Orff-Schulwerks in Bulgarien in diesen Jahren bewegt haben, zusammenfassend betrachten.

2004 gründete eine Gruppe von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen sowie Künstlerinnen und Künstler eine Gesellschaft mit dem Ziel, die Konzeption des Orff-Schulwerks in Bulgarien zu verbreiten, nachdem wir Ideen, Erfahrungen und Ratschläge von Orff-Schulwerk Gesellschaften (OSG) anderer Länder im Rahmen der aktiven Teilnahme an internationalen Sommerkursen eingeholt hatten. Nach und nach kamen neue Mitglieder dazu, die von der Magie des Rhythmus, der Musik, des Tanzes und den kreativen Ideen des Orff-Schulwerks angezogen worden waren und diese im Rahmen ihrer Arbeit in breitem Umfang weitergeben wollten.

Es hatten zwar einige bulgarische Studierende eine Ausbildung am Orff-Institut Salzburg abgeschlossen, jedoch leider die Arbeit zur breiteren Nutzung des Orff-Schulwerks im Rahmen der Musik- und Bewegungserziehung in Bulgarien nicht fortgesetzt. Es zeigte sich, dass wir in unserem Land keine Spezialistinnen und Spezialisten hatten, welche die Grundprinzipien der pädagogischen Konzeption Carl Orffs vermitteln könnten. Die einzigen Informationsquellen waren bislang das Buch der bulgarischen Musikwissenschaftlerin Lada Braschovanova über

Carl Orff sowie ein Band über das Orff-Schulwerk der russischen Musikologen Leontieva und Barenboim.

Daraus resultierte unser Entschluss zur Organisation eines nationalen Orff-Schulwerk Kurses der dank der großzügigen finanziellen Unterstützung durch die Carl Orff-Stiftung Diessen im Jahr 2007 unter Leitung von Verena Maschat stattfand, die uns seither auch als Beraterin unterstützt. In diesen zwölf Jahren hat sie stets mit wertvollen Ideen und Hinweisen zur kontinuierlichen Entwicklung unserer OSG beigetragen und bei der Erweiterung unseres Bibliotheksbestands geholfen, während wir Reinhold Wirsching einen wichtigen Beitrag zu unserem Instrumentarium verdanken.

Dank des professionellen Potentials von Verena Maschat wurde unser erstes Seminar ein voller Erfolg und weckte das Interesse am Orff-Schulwerk, sodass seitdem mehrere Fortbildungskurse, auch mit Sofía López-Ibor und

Lenka Pospisilova, in verschiedenen Regionen des Landes angeboten werden konnten, wieder dank der finanziellen Unterstützung durch die Carl Orff-Stiftung.

So wurden die Prinzipien des Orff-Schulwerks auch Studierenden der Richtungen Musikpädagogik, Vorschulpädagogik und Unterstufenpädagogik zugänglich, und in den letzten Jahren wuchs das Interesse von Musiktherapeuten, Logopäden sowie Pädagogen die in Sozialarbeit und Inklusion tätig sind. Wir bieten regelmäßig Treffen mit Erfahrungsaustausch an und durch die finanziellen Mittel von Liselotte Orff konnte bereits zweimal eine Gruppe von Mitgliedern an internationalen Orff-Schulwerk Seminaren in Ungarn teilnehmen.

In diesem Jahr suchten wir mittels einer Umfrage Antworten auf die Hauptfragen, die den Vorstand unserer OSG beschäftigen und die auch von unseren Mitgliedern und Mitstreitern diskutiert wurden.



Umfrageergebnisse

Die Umfrage, an der sich 74 Personen – 42 Mitglieder und 32 ehemalige Teilnehmende an Orff-Schulwerk Seminaren – beteiligt haben, brachte folgende Ergebnisse:

1. Alle halten das Schulwerk für außerordentlich nützlich in ihrer pädagogischen Arbeit.

- 80 % der Mitglieder unserer Gesellschaft arbeiten als Pädagoginnen und Pädagogen in Kindergärten bzw. in den Schulklassen 1–4,
- 20 % sind an Musikschulen und Zentren für künstlerische Freizeitgestaltung der Kinder sowie an Hochschulen tätig).



2. Von den Befragten wenden 85 % Elemente des Schulwerks an.

Die restlichen 15 % kennen zwar das Schulwerk und seine Besonderheiten, haben aber keine Möglichkeit der praktischen Anwendung.

3. Die mit den Programmen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft arbeitenden Befragten sind der Meinung, dass **die Elemente des Schulwerks die Beschäftigung und die Themen im Rahmen des Musikunterrichtes in Schulen und Kindergärten bereichern.**

4. "Wodurch seid ihr auf das Schulwerk aufmerksam geworden?"

- 85 % haben geantwortet, dass sie an den nationalen Orff-Schulwerk Seminaren mit Verena Maschat, Sofia López-Ibor und Lenka Pospisilova teilgenommen haben, die unsere Gesellschaft dank der großzügigen Unterstützung durch die Carl Orff-Stiftung Diessen organisieren konnte.
- 10 % kennen das Schulwerk nur theoretisch.
- 30 % nehmen regelmäßig an den von uns vorwiegend in Varna periodisch angebotenen Treffen mit Erfahrungsaustausch teil.

5. "Gibt es genügend zugängliche Literatur zum Orff-Schulwerk und wo findet ihr diese?"

- 75 % antworteten, dass sie sich nur auf die praktischen Seminare stützen, da sie Sprachprobleme haben.
- 25 % nutzen die folgenden Quellen: Internet; die Orff-Schulwerk Informationen, die sie in der elektronischen Variante auf der Seite des Orff-Schulwerk-Forums Salzburg finden bzw. in Druckform von der Bibliothek unserer OSG zur Verfügung gestellt bekommen; die Zeitschrift The Orff ECHO der AOSA; Veröffentlichungen der OSG Russland; Bücher, die wir für unsere Bibliothek angeschafft haben.

6. "Gelangt genügend Information über Kurse und andere Veranstaltungen des Orff-Instituts bzw. Orff-Schulwerk-Forums Salzburg sowie von Aktivitäten anderer OSGs an ihr Ziel?"

Auf diese Frage haben die Befragten positiv geantwortet und dabei die Facebook-Seite unserer OSG hervorgehoben.

7. „Was meint ihr zur Formierung einer bulgarischen Gruppe zur Teilnahme am Forum und am Symposium im Juli 2016 in Salzburg?“

Hier war die vorherrschende Meinung, dass man gerne teilnehmen würde, die finanziellen Probleme jedoch ein Hindernis darstellen.

Zusammenfassung

Die Antworten der Umfrage zeigen eindeutig die Bedeutung und das Interesse an der weiteren Verbreitung des Orff-Schulwerks in Bulgarien, spiegeln die Tätigkeit der bulgarischen OSG wider und haben uns wertvolle Hinweise zur Weiterarbeit gegeben: Organisation und Durchführung von praktischen Seminaren; kontinuierlicher Erfahrungsaustausch; Bereitstellung von Fachliteratur; Unterstützung und Beratung junger Spezialistinnen und Spezialisten, wobei wir hoffen, dass einige das Studienangebot des Orff-Instituts Salzburg nutzen werden.

So können wir die Gründungsidee – Verbreitung und Anwendung der schöpferischen Konzeption des Orff-Schulwerks in den unterschiedlichsten Sphären des Bildungswesens (Kindergärten und Schulen), der Spezialausbildung (Musik- und Kunstschulen, Universitäten) sowie der Sozialarbeit – in den verschiedensten Zentren unseres Landes verwirklichen.

Wie ein buntes Kaleidoskop sind die seit der Gründung unserer OSG vergangenen zwölf Jahre ausgefüllt mit vielen Gedanken, Aktivitäten und Fakten, die uns immer neu motivieren und inspirieren uns den faszinierenden Ideen des Orff-Schulwerks zu widmen.

Vessela Lüpcke-Valkova



Vessela Lüpcke-Valkova

Magisterstudium, Diplom-
musikpädagogin (1997).
Von 1997–2005 Lektorin
an der Universität in Veliko
Tarnovo. Seit 1997 Arbeit
mit 2–12 jährigen Kindern
und mit Musik, Rhythmus
und Bewegung in der
sozialen und integrativen
Pädagogik von Erwachsenen in verschiedenen
Zentren des Landes. Publikationen und Vorträge
dieser Thematik.

Deutschland

„... wo man hier doch so schön
rum-orffen kann!“¹

Einblicke in den legendären
„Familienkurs“ der deutschen
Orff-Schulwerk Gesellschaft

Palmsonntag, 13:30 Uhr, Ländliche Heimvolkshochschule Hohebuch im schönen Schwabenland. Noch ist alles ruhig auf den Gängen. Im großen Saal schlafen die Xylophone und Trommeln ruhig vor sich hin. Das vertraute Bild wird von silbern eingeleiteten Schwarzlichtröhren, alten Koffern, bunten Schwimnudeln, großen Farbtöpfen, einem elektrischen Schlagzeug und einigen Effektmaschinen ergänzt. Über allem schwebt in kribbelnder Vorfreude die gesummete Melodie des diesjährigen Begrüßungsliedes. Der legendäre Familienkurs der deutschen Orff-Schulwerk Gesellschaft e.V. kann starten!



Eine gute halbe Stunde später rollen die ersten Koffer der fröhlich gestimmten Teilnehmerinnen und Teilnehmer über den Vorhof. Schnell füllt sich das Foyer mit herumtollenden Kindern und bei Kaffee und Kuchen werden langjährige Kursfreunde begrüßt, denn den Familienkurs gibt es schon seit mehreren Jahrzehnten und manche, die früher mit ihren Kindern kamen, kommen nun mit ihren Enkeln. Kurz darauf beginnt der Kurs offiziell im Plenum und das



sechsköpfige Team der Dozenten und Dozentinnen um Uli Meyerholz heißt singend und tanzend alle willkommen. Wer schon mal da war, weiß, was in den kommenden fünf Tagen zu erwarten ist:

Jeder Tag startet in Hohebuch ohne den nervigen Alltagswecker. Stattdessen übernehmen die Frühaufsteher (meist die Kinder) das morgendliche Wecken. Sie ziehen mit einem Lied und ihren eigenen oder ausgeliehenen Instrumenten durch die Gänge. Doch so mancher wird trotz Kaffee und Brötchen erst beim kleinen musikalisch-tänzerischen Warm-up im Plenum so richtig wach. Anschließend begeben sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihre Morgenstunden. Aufgeteilt in Altersgruppen (6–8 jährige, 9–12 jährige, Teenies, Senioren-Teenies und Erwachsene) erleben sie die verschiedenen Dozentinnen und Dozenten. Es wird getrommelt, getanzt, experimentiert, entwickelt, gesungen und gestaltet.

Nach einem stärkenden Mittagessen und einer ausgedehnten Pause kann jede und jeder sich für die kommenden Tage frei für ein Projekt entscheiden. Das Angebot ist vielfältig und so manchmal fällt die Entscheidung schwer. Geht

es zu Kerstin Bopps Musiktheater (Eltern und Kind) oder doch zum Trommelprojekt mit Ari Glage, wo afrikanische Rhythmen und Circle Songs im Mittelpunkt stehen? Wer schwitzen will, sollte auf jeden Fall zum Tanzprojekt bei den „Bellsisters“ (Annabell Opelt und Isabel Rösner) kommen. Hier wird ein Einstieg in die Tanzimprovisation gewagt und gemeinsam werden neue Wege zur Bewegungsfindung erkundet.

Nur eins ist sonnenklar: Das Teenie-Projekt mit Uli Meyerholz und Rupert Bopp bleibt allein den 13–20 jährigen vorbehalten. Ihr Stück muss im Laufe der Woche jedoch erst noch erfunden werden bevor es szenisch und musikalisch umgesetzt werden kann.

Am Abend sind alle wieder beieinander. Die Teenies haben ausgefallene Spiele für alle vorbereitet und das Lagerfeuer knistert bereits unten im weitläufigen Garten der Ländlichen Heimvolkshochschule. Bei Stockbrot und Gitarrenklängen geht ein geselliger Abend zu Ende.

Innerhalb von vier Tagen wird Eltern mit ihren Kindern und auch Großeltern mit ihren Enkeln ein buntes, kreatives und vielfältiges Programm

geboten. Die Vielfalt von Impulsen während des Kurses ermöglicht es allen entsprechend ihrer Erfahrung und ihrem Können gemeinsam schöpferisch tätig zu sein, denn das ist es, worum es beim Familienkurs geht. Wenn man die Teilnehmenden fragt, was für sie das Besondere an diesem Kurs ist, so steht für viele das Zusammensein von Groß und Klein – Alt und Jung im Vordergrund. Oft fehlt im Alltag schlichtweg die Zeit, um generations-übergreifend kreativ miteinander zu agieren.

Diese offene Atmosphäre zeigt sich auch beim Abschlussabend, denn wer geht sonst mit seinen Eltern in die Disco?? Das gemeinsame Feiern beschließt nicht nur den Abend der Projektauführungen, sondern auch einen für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer unvergesslichen Kurs.

Gründonnerstag, 7:00 Uhr, Ländliche Heimvolkshochschule Hohebuch im immer noch schönen Schwabenland. Nicht ganz so leise wie sonst schweben annehmbare Klänge durch die Flure. So mancher zieht sich ob der frühen Uhrzeit nochmal die Decke über den Kopf. Traditioneller Weise haben die Teenies den Weckdienst am letzten Morgen nach einer meist kurzen Nacht übernommen. Nun heißt es Koffer packen und im Laufe des Vormittages Abschied nehmen. Die vorhandenen Instrumente der Heimvolkshochschule werden wieder bis zum nächsten Jahr in den Schränken verstaut und letzte Lieder aufgeschrieben. Mit dem leiser werdenden Rattern der Kofferrollen, verklingen auch die letzten gesummt Melodien des Kurses. Die Flure liegen leer und leise da – bis zum nächsten Jahr, wenn es wieder heißt: „Hohebuch, du liegst im Schwabenland. Hohebuch, du bist weithin unbekannt. Zu Unrecht! ...“¹

Annabell Opelt und Isabel Rösner



Isabel Rösner, Mag.art. Absolventin des Orff-Instituts (2012). Unterrichtet Orff-Schulwerk mit allen Altersgruppen im Raum München. Seit 2010 Dozentin am jährlichen Orff-Schulwerk Familienkurs, mitverantwortlich für die Organisation der Orff-Schulwerkkurse im Raum München. Seit 2014 Leiterin der Musik- und Kunstschule „DOrff-Werkstatt Andechs“. Vorstandsmitglied der Orff-Schulwerk-Gesellschaft Deutschland e. V.

Since graduating from the Orff Institute in 2012, she has been teaching Orff-Schulwerk in and around Munich working with all ages. Since 2010 part of the Family Course team, she is also jointly responsible for the organization of the courses of the Orff-Schulwerk Association (Munich chapter). Since 2014 head of the Music and Visual Arts School “DOrff-Werkstatt Andechs“, and since 2015 board member of the Orff-Schulwerk Association Germany.



Annabell Opelt, BA langjährige Teilnehmerin am Familienkurs, unterrichtet dort seit 2012. Absolventin des Orff Instituts (2013), Schwerpunkt „Musik und Tanz in sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik“ und Konzerts-fach Blockflöte am Mozarteum Salzburg bei Prof. Oberlinger. Seit 2014 führt sie dieses Studium an der Universität in Wien fort. Seit 2015 Geschäftsführerin der Orff-Schulwerk Gesellschaft Deutschland e. V.

After taking part in the Family Course for many years, she is now teaching there since 2012. While finishing her studies of „Music and Dance in Therapy and Social Work“ at the Orff Institute (2013) she also studied Recorder Performance at the Mozarteum with Prof. Oberlinger, a career she continues since 2014 at the Vienna University. As form 2015 she works as executive secretary for the Orff-Schulwerk Association Germany.

After taking part in the Family Course for many years, she is now teaching there since 2012. While finishing her studies of „Music and Dance in Therapy and Social Work“ at the Orff Institute (2013) she also studied Recorder Performance at the Mozarteum with Prof. Oberlinger, a career she continues since 2014 at the Vienna University. As form 2015 she works as executive secretary for the Orff-Schulwerk Association Germany.

1 aus Lied „Hohebuch“ von Rupert Bopp

An insight into the legendary Family Course of the german Orff-Schulwerk Assiciation

Every year on Palm Sunday the traditional Family Course starts in the rural adult education centre Hohebuch in the Swabian countryside. For several decades, this course has offered music and dance experience for young and old. And that is exactly what makes this course so popular. If you ask participants what is so special to them about this course, many will reply because different generations are sharing these days together. Often there is just not enough time in everyday life for cross-generational creativity. During four intensive days, a colourful, creative and versatile programme is offered to parents and their children, and even grandparents with their grandchildren. A team of six teachers coordinated by Uli Meyerholz pay special attention to the playful way of dealing with music and dance themes, so that participants can use what they experienced and learned for their own compositions without inhibitions. Each day in Hohebuch begins with a morning wake-up (usually done by the children). After a short warm-up with music and movement, all participants go to their morning groups. Divided into age groups (6–8 years, 9–12 years, teens, teens and twens as well as adults) they work with the different teachers: drumming, dancing, experimenting, developing, singing and composing. In the afternoon you can choose one of the projects freely. The offer is varied. Music Theatre (parent and child) with Kerstin Bopps or the drum project with Ari Glage? Annabel Opelt and Isabel Rösner offer an introduction to dance improvisation. The Teens Project with Uli Meyerholz and Rupert Bopp is reserved exclusively for 13–20 year olds. Their piece has to be created in the course of the week before it can be developed scenically and musically. The additional evening programme – like open singing, Easter crafts, game evenings with everyone or eating and drinking around a bonfire in the garden – round off the colourful Family Course package. The variety of impulses during the course invites participants to work together creatively, because that's what the Family Course is all about.

Verena Maschat

Estland

Estonian Society for Music Education

Die Orff-Sektion ist ein Teil der gemeinsamen Musiklehrergesellschaft ESME.



1. Internationale Kontakte

- PhD Monika Pullerits – Referentin am Internationalen Sommer Kurs in Moskau und St. Petersburg „Elemental Music and Orff Pedagogy“ in cooperation with the Pedagogical Society of Russia, RusFOSA and the Fund „St.Peterburg Centre for Creative Pedagogics“ 14.–18. August 2015 Moskau 18.–20. August 2015, St. Petersburg Zum Thema „Play, Creation and Music“
- JaSeSoi-Team (Finland) and ESME-Team Meeting in Tallinn, 12. September 2015 Kinder-Aufführung (Meero Muusik, Anu Lõhmus), Workshop (Anu Ott, Kadi Voosel, Kaja Kaus, Tuuli Jukk), Videobeispiele, Gespräche. Es wurden intensive Kontakte zu finnischen Kolleginnen und Kollegen aufgenommen. Wir wurden eingeladen zum „SyysSeSoi“ am 24. September 2016 in Järvenpää, Finland. Jukka Siukonen, JaSeSoi ry, Orff-Schulwerk Association of Finland sagt: *”Years have passed for a good reason. For the growth, wildflowers mentioned by Carl Orff have found their fields to grow. In both countries, Estonia and Finland. Today in Tallinn I experienced the same enthusiasm, as we had 30 years ago*

while starting the voluntary work in Finland. And "carrying the torch": Today I saw it in Estonia, the younger generation is the future. Not only in our countries, but everywhere. Tuuli Jukk mentioned also a very important thing. There are not too many of us to carry the torch. We all should be the ones to carry the torch. Or share things you have learned."

2. Nationale Kurse

Vorwiegend eintägige Kurse in verschiedenen Orten Estlands während des ganzen Schuljahres. Themen: „Spiel, Kreativität, Musik“, „Bewegung im Musikunterricht“, „Instrumentenspiel“, „Feste gestalten“ etc.

Referenten: Tuuli Jukk, Monika Pullerits, Anu Lõhmus in Zusammenarbeit mit Riine Pajusaar

3. X Festival „Rhythmus und Musik in mir und um mich herum“ in Kehra

11.–12. Juni 2016

Teilnehmer waren 100 Kinder aus 5 Musikgruppen und 20 Lehrerinnen und Lehrer Workshops (Anu Ott, Anna Igosheva, Paul Bobkov), Aufführungen
Hauptleitung: Ülle Raud

4. Von Lehrkraft zu Lehrkraft

10. März 2016 an der Rocca al Mare Schule in Tallinn, Piret Hinrikus-Sage, öffentliche Rhythmikstunden, Rückmeldung von Kolleginnen und Kollegen, gemeinsames kreatives Gestalten, Informationen-Austausch.

Es ist uns durch Kurse und persönliche Gespräche in den letzten Jahren gelungen unsere Aktivgruppe zu verbreiten und mehrere junge Lehrerinnen in Aktivitäten einzubeziehen.

Weitere Pläne

- Teilnahme an Internationalen Sommerkursen 2016 in Salzburg und Pecs
- Sommertreffen der Orff-Aktivgruppe 11.–12. August 2016 in Põltsamaa
- Teilnahme an SyySeSoi 24. September 2016 in Järvenpää, Finland
- Kurse 2016/17
- Arbeit an Homepage

Tuuli Jukk



Tuuli Jukk, Mag. Ped.

Schulmusik an der Estnischen Musik- und Theaterakademie, B-Studium Orff-Institut, Magisterstudium Tallinn Universität. Lehrtätigkeit: Kindergarten und Musikschule in Põltsamaa; Tartu Universität Viljandi Culture Academy

- Fach Orff-Pädagogik, Fortbildungsseminare Orff-Pädagogik; Leiterin der Orff-Sektion bei ESME (Estonian Society for Musikeducation).

Greece

„When will you come back?“

It all started in June 2015, when I was invited to perform as a clown musician with “Clowns without borders Sweden“ for 2 tours in the refugee camps in Greece. During this experience I felt a very intense and unique feeling by seeing the smile of the children and the adults. Every time we were leaving a camp at the end of the performance the children said: ‘When will you come back?’



The decision came into my head very quickly: We need to create a Greek circus team and visit the camps more regularly. It's very urgent to bring back the smiles to these faces.

The mission of “Clowns without Borders“(CWB) is to improve the psychosocial condition of children and their families in areas of crisis around the world.



Founded in 1993, they have performed and taught workshops throughout the world.¹

After the EU-Turkey deal in March, which led to over 60 000 refugees being stuck in Greece, the need for long term, repeated activities increased even more. Due to the huge need of psychosocial support and playful activities in the refugee camps “Clowns without borders Sweden” decided to start up a team of Greek artists working on a weekly basis in the camps in the Athens region.

WHO NOSE! Κανένα παισί χωρίς χαμόγελο!
In April 2016, I was contracted as coordinator for the Athens-project and now I am the founder of „WHO NOSE! Κανένα παισί χωρίς χαμόγελο!“ the Greek team of Clowns without borders. Our mission is to do circus performances and workshops. CWB has developed an innovative strategy to address the psychosocial needs of individuals, families and communities in crisis. Incorporating song, storytelling, games, energizers, and awareness exercises. The focus is on strengthening relationships within existing community structures while developing a sense of emotional wellbeing and resilience for those who have been directly impacted by crisis.

The challenge for ‘who nose’ was very big. The 14 Greek artists had to follow the training from artists sent from Clowns without borders Sweden on subjects like: how to create a show for people who are carrying 4 traumas (war, travel, death, refugee camps), how to deal with chaos, how to create a workshop for the children without speaking their language ... The Greek artistic team also had to read sign and respect the general code of ethics for all clowns in missions all over the world. Every month I had to report and evaluate the project.



¹ www.clownswithoutborders.org

In July an evaluation was conducted and the results from the project showed that it was a great success. A total of 40 activities had been performed in 11 camps around Athens for over 6500 people by 14 circus artists.

The continuance – the team is returning every week or every second week to several places – has been a great success. It establishes a relationship and feeling of security.

I am glad that through this project I have the chance to give joy to the people in need. This was a feeling that I never experienced before and learning it through this project made me a better person. I hope ‘Who nose’ will continue to ‘come back to the camps’ and to ‘bring back the smile’.

Vicky Sachpazi



Vicky Sachpazi

Studies: Piano – National Conservatory; Music and Movement Pedagogy – Moraitis School, Athens; Orff Institute (Special course); Physical Theater – International school Jacques Lecoq; Movement Analysis Laban and Dance Notation –

National Conservatory, Paris. She works now as an Orff teacher at the Moraitis School, as a physical theater performer and as a clown.

www.facebook.com/Who-Nose-1075062322571671/?pnref=story

I Iran

The Flying Classroom

On The Ground (Introduction)

When I graduated from the Special Course 2010/11 at the Orff Institute and came back home, I was full of hopes and yet filled with confusion: How should I start? Should I go back to my last job? How can I make changes now that I feel changed? Am I even right for this profession?

I decided not to begin working on a regular schedule until I had a moment of clarity. Therefore I started new things, new projects and volunteer work.

One day, I was helping a group of visual artists painting a school when the idea started sparkling. We worked for hours lost in colours, songs and laughter. At the end, the project manager, Reza Bahrami, came to me and asked about my career, skills and interests.

Reza is a movie director mostly working on documentaries. He had an awful experience of teaching in a small northern city, and therefore has always been in search of “teaching in a new way”. His short movie Mr. Art Teacher is about this experience. He also has a creativity studio in which he does his different projects. “Do you want to hear about a crazy dream?” he asked, and then started telling me about the project. The idea was to gather a group of artistic people who work with children and travel around the country to deprived areas with low amount of facilities and provide access to new ways of education. We named the project “The Flying Classroom”.

At our first meeting, we – a group of young artists with different expertise and focuses on art – talked for hours and finally we reached a definition of our work:



- “The Flying Classroom (F. C.) is an Art & Culture project which aims for providing practical education.
- The F. C. is a place for artists and experts to strive for meeting the needs of society with the help of kids and teenagers.
- The F. C. departs for a community, a locality or a school to resolve a problem and seeks to teach the power and joy of problem-solving to the kids and teenagers through art, playing and design thinking.
- The F. C. believes in “different teaching” as its mission. Teaching which is based on the identity of each region and project and is in touch with the life of each individual involved and might be helpful in every day life.
- The F. C. tries to teach kids and teenagers that changing is easy, cheap and ever-accessible. We can change our domestic environment, learning environment and more importantly our perspective.
- The F.C. believes that teaching kids fundamental issues through art and playing is of much greater importance than impractical and sometimes inessential lessons taught at schools.”

After compiling this “Manifest”, we got practical: “How could we find proper deserving areas? How could we manage and organize the trip to those places? Would citizens of these areas accept us? What permissions do we need?”

It was predictable that with our manifest and our idea of spreading music, dance and art throughout the country, receiving legal permission from government would never happen. Moreover, it was very difficult for us to find schools in deprived areas. For all these problems, we found one solution: we joined a Non-Governmental Organization “Mehr-e Giti” which was a huge group of donors focusing on building new schools in excluded areas. They had great experience and knowledge about different areas and their habitants, they knew their needs and situation and most important of all because they had formal NGO license, it was safe for us to work as their side project.

Up In The Sky (First Project)

In November 2011 we were ready for our first trip. Along with the board of the NGO, we travelled to Bāranjēgān, a small village in South Khorasan,

East Iran, with borders to Afghanistan. The board wanted to open a new school and we had the mission to redesign the old school with art, build and equip a library of given books and hold different workshops for students and teachers – from music and crafts they could make money out of, to computer science and hosting weblogs.

We decided to start with a little theatre show. Being the only person with music experience, I became responsible for narrating the story and making music. As an Orff teacher, it is obvious to sing and add interactive activities with the audience. But it was scary! Having no idea of people's culture and religious insight made it really stressful and risky! After a long trip with plane and bus, we arrived. A little boy on a huge bike saw us on the road and in a short time, everyone in the village gathered around on a field near the old school.



In a big circle of all people, including the sheriff and aldermen, we started our little performance. I had the very first line, singing "Once upon a time ...". I took a deep breath, closed my eyes and started. I was afraid they would leave as an act of objection or worse that they start chanting against me! Then it all got lost in the story and the music. The look on everyone's faces when it ended was priceless! The aldermen came and thanked me personally and the sheriff invited us to his house.

The very next day, I started my workshop with children in the prayer room. They were surprisingly amazing! It was as if their daily movements and their way of living with and within nature, had made



them more aware of space and the presence of their body in space. We continued with singing and all of a sudden, there it was; "the moment of clarity". Looking at those beautiful sunburnt faces with so much joy in their eyes, laughing and clapping with their little work-calloused hands I had my moment of realization. I was supposed to be there and to do that ...

CrossWinds (Problems)

We did 5 different projects in about 2 years. Not all of them were as pleasant as the first one. People on South Khorasan are rich in culture. Music and art have an important place in their lives.

But of course it's not the same everywhere. We had a trip to a village in Ilam and according to reports we received, we decided not to have music at all. Even though with all these considerations, we still had many problems with people and mostly with Basij (The Mainstay Of Domestic Security) and Sepah (Revolutionary Guards). They recorded all our activities and workshops, and repeatedly took the project manager to their office for questions.



The heavy religious insight of the people didn't help the project. Girls and boys refused to talk to each other from age 9 and 10 due to religious beliefs. They did not cooperate in any activities together. The team was also warned not to talk and laugh together (men and women) in public. With all that, we still believe we did put a very small fingerprint of us there in their souls.

Above The Rainy Clouds (The "Rain Room Project")

Our third trip in April 2012 was to the village Hāji Ābād close to the city Birjand. It has a special place in my heart. Hāji Ābād has been struggling with drought crisis.

There has been no rain for a very long time.

I came up with the idea of building a "Rain Room" in the school; a room in which students can experience the atmosphere of a rainy day – something they can barely experience because of the climate. The idea was welcomed by the team and we started in different groups.



On the first day of the trip, we went to the nearest city to find materials in different stores which could be useful. We came back to the village, rethought our designs for the room and the next day started our workshops with the students. In the visual arts section they made rain dolls, stuffed clouds, origami boats and raindrops, while in the auditory/music section we made rainsticks, ocean drums and paper cup rainy clouds. We asked the student which part of the school building they liked the least, and they all mentioned a dark corridor in the old building. That was our spot! We chose that infamously disliked corridor to change it into the "Rain Room".

In the night before a holiday we worked for about 20 hours and did not let any of the students see the room until the opening in the afternoon. The reactions were marvelous! Students – and adults! – came to the room and tried the instruments. They closed their eyes and felt the rain. They told us it has been the closest they have ever felt rain in years and they felt so relieved and calm. Later, the principle of the school wrote us that the corridor has now become the most adored spot in the school.

Feet On The Ground, Head In The Clouds

Unfortunately, after 5 projects, the Flying Classroom came to an end. There were not enough sponsors to cover the financial needs and we could not afford to do more projects. The work became known and more risky and the cooperation with the NGO stopped. Reza, the project manager, flew to New York with his family and the team fell apart. We are still friends and in contact with each other and we all still have hopes to continue our journey. We do little projects here and there that makes us miss that unique experience even more.

During these past 5 years, working in ADAMAK (Iranian OSA), I had the chance to meet amazing people with the same passion to work beyond the mainstream. I know two teachers, Behtosh Davar Panah and Mona Arab, who work with street children, I know Mandana Farsani who works with refugees in Salzburg and I know some volunteers doing workshops with charities. Knowing them is knowing that the dream is still alive! It is knowing that we

still do believe that music and art do not belong just to particular people but are universal and should be available to all people everywhere.

*There is freedom waiting for you,
On the breezes of the sky,
And you ask "What if I fall?"
Oh, But my darling
What if you fly?*

(Erin Hanson)

It is always pleasant to teach in a school, with great equipment, organized schedule and students of middle/high class of society, but when you take that leap and jump over the border of "usual", that's where the dream grows and with that you grow as well.

Shahrzad Beheshtian



Shahrzad Beheshtian

Studies: B.A. in arts, music performance (Cello), University of Teheran; Special Course, Orff Institute, Salzburg. Professional activities: solo singer, cello and percussion player, solfeggio teacher, choir and orchestra conductor, composer and songwriter, Orff-Schulwerk teacher

(summer courses, various ensembles, workshops) in Teheran and other cities. Vice-president Iranian Orff-Schulwerk Association ADAMAK.

United Kingdom

Memorial Concert for Margaret Murray MBE



On 22 May 2016, Orff UK members, both old and young, gathered to celebrate Margaret's life and work in the "Musical Museum" at Brentford, London. Friends and family, teachers and pupils, young and old from far and wide took part in performances including works by composers she loved such as Brahms and Bach and pieces from the Orff Schulwerk: Music for Children. The Barnes Choir, of which Margaret was a long-standing member, sang for us How lovely are Thy Dwellings and Geistliche Lieder by J. Brahms and we all participated in one of Margaret's own compositions Sir Christopher Wren.

We remembered Margaret's love of words, her love of dancing and her joy in music making and sharing it with others. Friends flew in from overseas to be with us and we delighted in music contributions from various children's groups. Many of us joined together in Mor Bar, an Armenian circle dance and in all it was a true "Orff occasion"! Thanks to everyone who took part – we hope it was a fitting tribute.

We were made very welcome by the Museum and we ended the afternoon with refreshments, delicious cakes and lots of chatting and reminiscing. I think for all of us it was a very special afternoon and will hopefully remain in people's memories for a long time.

Kate Buchanan / Susan Forrest

International Society for Music Education (ISME) World conference 2016

The ISME world conference is held every 2 years and is preceded by a 2–3 day meeting of the 7 commissions. One of these is the Commission for Special Music Education and Music Therapy which was held in Edinburgh from 20th–23rd July 2016 and attended by around 80 people from many nations. The commission was established to contribute to the progressive development of special music education, music therapy, music in special education and other related fields of practice which examine the relationship between music, health, public health and well-being. Its vision is to promote and advocate for students in need of special support —to ensure they are afforded the same quality music education and practices as that of typical developing students.

Markku Kaikkonen (a graduate of the Special Course) was chair of this year's commission and, in collaboration with Drake Music Scotland (<http://www.drakemusicscotland.org/>), provided an excellent, stimulating and varied programme. Spoken research papers were supplemented by reports on a number of organizations supporting and promoting music making and using a variety of new technologies, workshops and, most importantly, performances by inclusive groups. A new publication *Exceptional Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* edited by Blair, D.V. and McCord, K.A. (OUP 2016) was also presented where many of the authors introduced the chapters that they had contributed. One of the highlights of the commission meeting for me were the performances by the Digital Orchestra from Drake Music Scotland (director: Pete Sparkes), the 30 strong group 'Vollgas Connected' from The Music School Fürth, Germany (director: Robert Wagner) and the rock band from The Special Music Centre Resonnari, Helsinki, Finland (director Markku Kaikkonen), all of whom performed later at the world conference.

The ISME World Conference (www.isme.org) took place in Glasgow from 24th–29th July 2016 in the Royal Glasgow Concert Hall and Royal Conservatoire of Scotland and was attended by 1500 delegates and 1000 performers. The programme included

a huge number of papers, workshops, poster presentations and concerts, often in up to 20 parallel sessions, so that it was not at all easy to gain an overview or to plan what to attend. Dame Evelyn Glennie held the first inspiring keynote lecture. The opening ceremony gave a taste of the wide musical world that was to be experienced in the many concerts in next few days with outstanding performances from the Drake Music Scotland Digital Orchestra, the Royal Conservatoire Brass, NYCoS National Girls Choir and RCS Braw Brass.

During the conference, there were a number of presentations related to Orff-Schulwerk (some by graduates of the Special Course) within the Special Interest Group (SIG) 'Applied Pedagogies/Active Music Making' by, among others, Caroline McCluskey, Malina Sarnowska, Sarah Brooke, Linda Locke, Julie Scott, Pam Stover, Perttu Hiltunen, Vilma Timonen, Judy Bond and Dan Johnson. One of these was "Taking a Critical Look at Orff-Schulwerk: An International Roundtable" presented by Dan Johnson. On the Wednesday evening, the Carl Orff Foundation funded a reception with drinks and snacks for invited guests. In the informal atmosphere, it was possible for Orff practitioners from around the world to meet each other but also talk to members of the ISME board and commission conveners as well as others presenters on Dalcroze, Kodaly and Gordon approaches. The tradition of an Orff Reception was started at ISME 2012 and has proved to be successful, not only for networking but also in ensuring that there is more awareness of the Orff-Schulwerk approach at ISME conferences.

Shirley Salmon

The 25th EAS (European Association for Music in Schools) Conference is the 6th European ISME Regional Conference and will take place at the Mozarteum University in Salzburg from 19 to 22 April 2017 (<https://eas-music.org/>).

Wir stellen vor ... We present ...

Carl-Orff-Schule Dießen am Ammersee

BARBARA KLING



Es läutet zur Pause. Schon stürmen die Kinder aus dem altherwürdigen Schulhaus, und der Pausenhof füllt sich. Der Blick schweift über den See an das Ostufer zur Klosterkirche Andechs. Dort fand Carl Orff seine letzte Ruhestätte. In Andechs ist die Grundschule nach ihm benannt. Hier in Dießen lebte Carl Orff fast drei Jahrzehnte bis zu seinem Tod 1982. Liselotte Orff sorgte dafür, dass das Orff-Haus am Ziegelstadel als ein Ort der Begegnung bestehen blieb. Nun hat die Carl Orff-Stiftung Dießen dort ihren Sitz.

BLICK ZURÜCK

Die Volksschule Dießen bekam im Jahre 2001 mit der Namensgebung *Carl-Orff-Volksschule Dießen am Ammersee* auch den Auftrag zu einer intensiven musikalischen Ausrichtung des Schullebens. Orffs Witwe Liselotte übernahm die Patenschaft für die Schule und war der Schulfamilie als großzügige Förderin herzlich verbunden. Zu ihrem 80. Geburtstag fand in den Räumen der Schule ein großes Fest mit internati-

onalen Gästen statt, an dem sich auch der Schulchor und das Orff-Orchester der Grundschule beteiligten. Zwei Jahre später nahmen wir Abschied von unserer Schulpatin. Ihren Wunsch, dass Kinder bei ihrem letzten Weg singen und musizieren sollten, erfüllten wir und gestalteten die Trauerfeier musikalisch mit.

Der musikalisch engagierte Rektor Michael Bauer förderte beharrlich das musikalische Profil der Schule. Ein erweiterter Musikunterricht mit zwei zusätzlichen Stunden pro Woche konnte zunächst für eine der jeweils vier parallelen Jahrgangsklassen der Grundschule eingerichtet werden. Diese „Musikklassen“ wurden von qualifizierten Klassenlehrkräften, die in ihrer pädagogischen Ausbildung auch Schulmusik studiert hatten, unterrichtet. Nach der Namensgebung fand für das Kollegium der *Carl-Orff-*



Schule Dießen und für Lehrkräfte in der Region mehrmals ein Orff-Osterkurs mit Referenten des Orff-Instituts an der Schule statt.

Später wurde für alle ersten und zweiten Klassen eine zusätzliche Musikstunde ermöglicht, die teils von Fachlehrern erteilt wurde. Die dritten und vierten Klassen erhielten ein musikalisches Wahlfachangebot mit Schulchor, Orff-Instrumentalgruppe und Bläserklasse.

Im Jahr 2010 wurde die Mittelschule zur Musikmittelschule ernannt. Das bedeutete eine Zusage musikalischer Wahlkurse auch für höhere Klassen.

Mit der Einrichtung von Ganztagsklassen erhöhte sich der Bedarf an musikalischen Angeboten für die Nachmittage. Dazu wurden Projekte mit externen Lehrerinnen und Lehrern in den Bereichen Percussion und Tanz durchgeführt.

AKTUELL

Im alten Gebäude von 1913 und in mehreren Anbauten werden zur Zeit über 700 Schülerinnen und Schüler aus der Gemeinde Dießen und Umgebung unterrichtet. Die *Carl-Orff-Schule Dießen am Ammersee* ist eine staatliche Schule und setzt sich aus der Grundschule mit über 350 Kindern in den Klassen 1 bis 4 und der Musikmittelschule

mit den Klassen 5 bis 10 zusammen. Nach der 4. Klasse wechseln viele Schüler auf das Gymnasium oder die Realschule. Die Mittelschule besuchen auch Schüler aus den benachbarten Gemeinden. Das Kollegium mit über 60 Lehrkräften besteht aus Klassenlehrkräften und aus Fachlehrern, die teils an verschiedenen Schulen eingesetzt sind.

Die ersten und zweiten Klassen erhalten eine zusätzliche Musikstunde und das Angebot „Bewegung und Tanz“. Dazu kommen Tanztheaterprojekte in Zusammenarbeit mit „Tanz und Schule“. Die Theatergruppe bringt jedes Jahr zusammen mit dem Schulchor ein Singspiel oder Musical auf die Bühne, begleitet von der Orff-Instrumentalgruppe. Schwerpunkt der Orff-Gruppe ist die Improvisation an Stabspielen und mit Bewegung. Schüler der 3. und 4. Klassen können an den Bläserklassen in Zusammenarbeit mit der Musikschule teilnehmen. In der Mittelschule wird Musik als Wahlfach angeboten. Interessierte Jugendliche finden sich mit einigen Lehrkräften im Bläserensemble oder der Schulband zusammen. Externe Referenten gestalten für die Ganztagsklassen Musikprojekte wie Trommelkurse oder Hip hop Tanz. Die Übergangsklasse für Flüchtlinge lud am Schuljahresende zu einem Trommelfest ein.



MUSIKALISCHE PROJEKTE UND ZUSAMMENARBEIT

Zweimal wurde die *Weihnachtsgeschichte* von Carl Orff und Gunild Keetman zusammen mit der Carl-Orff-Schule Andechs aufgeführt. Die Hirtendarsteller aus Andechs ergänzten sich mit dem stimmgewaltigen Schulchor aus Dießen. So spannt sich ein Bogen über den See von einer Carl-Orff-Schule zur anderen. In der Andechser Klosterkirche gestalten beide Schulen zusammen die jährliche Gedenkfeier für Carl Orff. Im Juli 2015 luden wir Insuk Lee dazu ein, und die Schulkinder und Eltern lauschten seinen Erinnerungen an die Begegnungen mit Orff. Hannes Schüssel, Lehrer in Andechs und Orffianer mit Leib und Seele, rezitierte aus Orffs Bühnenwerk. Das jährlich an der Schule stattfindende Klavierkonzert *Taste for school* mit den Hamburger Pianisten Friederike Haufe und Volker Ahmels ist verfeimten Komponisten gewidmet. Auf der Bühne gleichwertig mit den Pianisten gestalten die Schüler Werke von Kattenburg, Milhaud, Schulhoff u. a. mit Percussion, Tanz und Schattenspiel.

Ein Kooperationsprojekt der Schule mit dem Kinderheim St. Alban in Dießen wurde durch die Carl Orff-Stiftung angeregt und finanziert. Eine für dieses Projekt initiierte Tanzgruppe des Kinderheims setzte sich mit der Grundschullehrerin Christine Preißinger tänzerisch mit den vier Elementen auseinander und erarbeitete in zehn Nachmittagen eine Tanzperformance zu einem Indianermusical, gestaltet von der Theater-AG und dem Schulchor. Die Orff-Instrumental-AG untermalte das Singspiel mit Trommeln und Regenmachern.

Unserer Schulfamilie und der Carl Orff-Stiftung ist es ein Anliegen, für die Kinder und Familien die biografische Verbindung zu Carl Orff als Dießener Komponist und Namensgeber der Schule durch den Besuch des Orff-Museums und des Orff-Anwesens herzustellen und lebendig werden zu lassen. Die Carl Orff-Stiftung lädt dazu Schulklassen, Lehrkräfte und Eltern zum Ziegelstadel ein. Sie können das Arbeitszimmer Orffs mit den Instrumenten, Büchern, Mineralien und Tabakpfeifen besichtigen, und die Kleinen dürfen im riesigen Garten toben.



Bei besonderen Gelegenheiten musizieren Schüler im Orff-Haus sogar vor Publikum, wie bei einem „Orff Spaziergang“ vom Museum zum Orff-Anwesen anlässlich des Internationalen Museumstages im Mai 2015 (vgl. ORFF-SCHULWERK HEUTE 93). In diesem Jahr eröffnete eine 3. Klasse bei heftigem Gewitter das Sommerfest der Orff-Stiftung mit *Bet, Kinder, bet* und einem bairischen Zwiefachen. Die Kinder sangen und trommelten gegen Blitz, Donner und prasselnden Regen an. Der neunjährige Fabian kommentierte anschließend die Szenerie: „Immer wenn es geblitzt hat, hat Herr Orff ein Foto von uns gemacht.“

ÖFFNUNG NACH AUSSEN

Die Musikgruppen unserer Schule bereichern mit ihren Beiträgen öffentliche Veranstaltungen in Dießen. Mehrere Klassen präsentieren sich beim alljährlichen bayernweiten Aktionstag Musik und singen an verschiedenen Plätzen in Dießen, in Seniorenheimen und Kindergärten. Wir waren auch schon zu Feierlichkeiten in den Bayerischen Landtag und ins Bayerische Kultusministerium nach München eingeladen.

Als Fachberaterin für Musik im Landkreis Landsberg am Lech bin ich für die musikalische Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte an Grund- und Mittelschulen zuständig. So kommen jedes Schuljahr die Lehramtsanwärter zu einem Ausbildungstag an unsere Schule. Hier finden auch für die erfahrenen Lehrkräfte Musikfortbildungen statt, bei denen das Orff-Schulwerk eine zentrale Rolle spielt. Wir freuen uns über internationale Gäste wie den „Special Course“ des Orff-Instituts oder Julie Scott mit Studierenden und Kollegen von der Southern Methodist University in Texas. Als assoziierte Schule gehören wir dem International Orff-Schulwerk Forum Salzburg an und schätzen den internationalen Austausch bei der jährlichen Tagung.

BLICK NACH VORN

Um den Namen *Carl-Orff-Schule Dießen* weiterhin mit musikalischem Erleben zu füllen, sind für das Kollegium Fortbildungsangebote geplant, besonders für Lehrkräfte, die neu an die Schule kommen. Es geht darum, Leben und Werk von Carl Orff kennenzulernen und um Berührungspunkte mit dem Orff-Schulwerk abzubauen. Als „Orff-Projekt“ erwerben alle Erstklässler an einem „Orff-Tag“ erste biografische Kenntnisse bei einer Wanderung zum Orff-Haus und einem Besuch im Orff-Museum. Für die höheren Klassen sind eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Biografie und ein Einblick in das künstlerische Werk geplant. Alle Klassen sollen die Gelegenheit bekommen, das Arbeitszimmer zu besuchen, an einer altersgemäßen Rallye im Museum teilzunehmen und Beispiele aus dem Orff-Schulwerk zu musizieren.



Barbara Kling, M.A.

Studium Lehramt Grundschule an der Ludwig-Maximilians-Universität München mit Schulmusik an der Hochschule für Musik und Theater München. Nach zehn Jahren Lehrtätigkeit einjähriges Masterstudium „Elementare Musik- und

Bewegungspädagogik“ am Orff-Institut in Salzburg. Seit 2007 Lehrerin an der Carl-Orff-Schule in Dießen am Ammersee und Fachberaterin für Musik am Staatlichen Schulamt Landsberg am Lech.

Studied primary school teacher training at the Ludwig Maximilian University in Munich and school music at the University of Music and Performing Arts Munich. After a 10-year teaching period, she studied Elemental Music and Movement Education at the Orff Institute. Since 2007 teacher at the Carl Orff School Dießen and teacher trainer for music education.

SUMMARY

The Carl Orff School Dießen am Ammersee, Germany

In 2001 our school received the official title of Carl Orff School Dießen because Carl Orff lived in Dießen for nearly 30 years and his widow Liselotte had a good relationship with the school family. The Elementary School was designated as one of the schools with extended music classes (extra music lessons). In 2010 the Middle School received the title Music Middle School. At the present there are about 700 students from class 1 to 10 from the age of 6 to 18 years and more than 60 teachers. Among them there are some class teachers who studied school music and participated in Orff courses at the school. The director of the school, Mr. Michael Bauer, is highly dedicated to music and supports the music profile of the school.

The first and second classes have one additional music lesson per week. For the other classes there is a great choice of musical workshops such as different choirs, brass instrumental class, dance and movement courses and percussion groups.

Our school cooperates with the Orff-Museum in Dießen and with the Carl Orff Elementary School in Andechs. The Carl Orff Foundation, owner of the

Orff estate in Dießen, invites classes to visit Orff's study room. Every student should know about the biography and the artistic work of Carl Orff and come into contact with the Orff-Schulwerk. Our school is well equipped with Orff instruments and material for music and dance education. Our thanks go to Liselotte Orff and the Carl Orff Foundation for their support, especially of music and movement projects. We receive visitors from here and abroad (Special course students from the Orff Institute Salzburg, students from Music Universities, teacher students, musicians) and all interested in Orff-Schulwerk are most welcome. As a member of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg we take part in the yearly convention and profit from the international exchange.

The school takes part in the cultural life of the village and beyond and we are glad about the public acceptance of our music and theatre productions. We hope we can offer this variety of additional music lessons in future because artistic elements are so important for the development of the personality and music and dance education enriches the students' lives.



Aus dem Orff-Institut From the Orff Institute

Bericht zusammengestellt von MICAELA GRÜNER und SONJA STIBI

Internes

Orff-Institut – Zurück zum ursprünglichen Namen

Auf Beschluss des Rektorats der Universität Mozarteum Salzburg erhält das 2011 in Carl Orff Institut umbenannte Institut seit Sommer 2016 wieder seinen alten Namen „Orff-Institut“.



Der von Carl Orff und Eberhard Preußner eingeführte historische Gründungsname ist damit wieder hergestellt.

Künstlerische Veranstaltungen

MOSAIK

Großes Studio der Universität Mozarteum
7. und 10. Juli 2016

Anlässlich der Eröffnung des 9. Internationalen Orff-Schulwerk Symposiums *CHANGES?!* sowie zur Eröffnung des Internationalen Sommerkurses präsentierten Studierende (teilweise zusammen mit ihren Lehrenden) des Orff-Instituts

Ausschnitte aus ihren künstlerischen Arbeiten im Feld Musik-Tanz-Sprache.

Das Spektrum reichte von *Stick'n Stock*, Ausschnitten aus Tanzstudien, *The rite of changing* – einem energetischem Tanzstück mit live-Gesang und Rezitation, Soundpainting, Eigenkompositionen von Studierenden, *Lage 8* – einem Stück für 8 Schlagzeugerinnen und Schlagzeugern mit 8 Ablagen als Tanzpartner und Instrument bis hin zu *Silence must be* – ein Solostück für einen Dirigenten von Thierry de Mey. Die Performancegruppe des Orff-Instituts *Das Collectif* zeigte seine neueste Produktion *Limes* (Irina Pauls, Choreografie und Musik von Matthias Engelke).



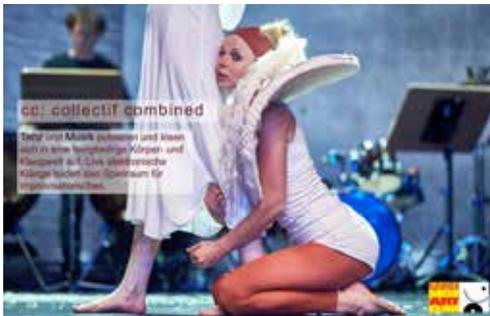
Siehe dazu Bericht ab Seite 79 ff.

LIMES und VENI VENI VENIAS Wiederaufnahme mit der Performance- gruppe des Orff-Instituts *Das Collectif*

Theater im Kunstquartier

18. und 19. November 2016

Künstlerische Leitung: Irina Pauls



Gastkurse und Streiflichter

Soundpainting

Außerordentliche Lehrveranstaltung mit Ceren Oran, Soundpainterin, Choreographin und Tänzerin, Juni 2016

„Bei dieser Musik klingelt mein Herz ...“

Hören, Wirken, Entstehen, Erfinden, Proben, Aufführen – Musikvermittlung und Konzertpädagogik in der Praxis.

Monika Sigl-Radauer, Absolventin des Orff-Instituts und Musikvermittlerin u. a. für Salzburger Festspiele, Orchester und Stiftung Mozarteum Salzburg gab Einblicke und Perspektiven in ein spannendes Berufsfeld, insbesondere für Elementare Musik- und Tanzpädagogen

24. Oktober 2016

Gastkurstage *Rhythm around the world*

Mit folgenden Kursen konnten Studierende in die Arbeit mit Rhythmus eintauchen.

- Einführung in TAKETINA® (Ari Glage und Christine Sagmeister)
- Flamenco & Zeitgenössischer Tanz (Zaida Ballesteros Parejo)
- Bodypercussion (Sarabiyeh Tehrani)
- Osteuropäische Tänze mit ungeraden Taktarten (Andrea Ostertag)

Diverse Studierendenprojekte (Line Dance, Jodeln, Vokalarbeit u.a.) sowie ein Konzert mit indischer Tabla-Musik ergänzten die Intensivtage. 2.–4. November 2016

Die Entwicklung der Methode Jaques-Dalcroze von 1890 bis 1916

Mit dem Leitmotiv „Der Rhythmus ist die Basis aller Künste“ (Dalcroze) gestaltete Paul Hille, Professor an der mdw/Rhythmik Wien und Präsident des Weltrhythmikverbandes, seinen Vortrag mit Workshop.

10. November 2016

Tagung



SOUND – TRACES – MOVES.

Klangspuren in Bewegung. Jahrestagung der Gesellschaft für Tanzforschung 2016

zu Gast im Orff-Institut Salzburg

18.–20. November 2016

Das Programm für das Symposium *Sound-Traces-Moves* in Salzburg ist online verfügbar.

http://gtf.danceinfo.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Sound_Traces_Moves-Programmheft_klein.pdf

Vorankündigungen



Einblick in die Studiengänge, Teilnahme an Lehrveranstaltungen, Gespräche mit Studierenden und Lehrenden, Abendveranstaltungen und Studieninformationen.

Anmeldungen über das Sekretariat des Orff-Instituts (sonja.czuk@moz.ac.at, Tel. 0043-662-6198-6100) sowie unter www.uni-mozarteum.at www.orffinstitut.at

Internationaler Sommerkurs Orff Schulwerk & Inklusion 9. – 15. Juli 2017

Leitung: Michel Widmer, Susanne Rebholz

Summer course for chinese groups Orff Schulwerk – Music and dance education 17. – 22. Juni 2017

Direction: Andrea Ostertag, Micaela Grüner

Flyer ab Januar 2017
unter www.orffinstitut.at

Universitätslehrgang Musik und Tanz in der sozialen Arbeit und integrativer Pädagogik 2017/18

Der berufsbegleitende Lehrgang beginnt wieder im Oktober 2017. Der Studienplan ist über die Homepage www.orffinstitut.at abrufbar.

Die Broschüre wird ab Januar 2017 online sein.

Kontakt:

Shirley.Salmon@moz.ac.at und

Michel.Widmer@moz.ac.at

 Weitere Informationen auf der hinteren Umschlagklappe.

Personelles



Im Bildband „Retrospektive“ werden die verschiedenen Werke von Klaus Feßmann dargestellt. Dabei liegt sein Schwerpunkt auf der Entdeckung und Entwicklung neuer musikalischer Notationsformen. Seine Werke notiert er nicht mehr in der klassischen Notationsform, sondern arbeitet mit mehreren Schichten auf Spezialpapier und Folien. In der Weiterentwicklung dieser Technik nahm er Glas, Spiegel und Plexiglas hinzu, entwickelte neue Zeichen, baute Objekte, die zum Teil als kybernetische Modelle funktionieren. Insgesamt schuf Klaus Feßmann bisher fast 800 musikalische Grafiken. Einige davon sind in Raum 28 im Orff-Institut ausgestellt.

Weitere Informationen:

www.klaus-fessmann.de/retrospektive.html

Orff-Schulwerk Symposium 2016

CHANGES?! – Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Wandel der Medien

JOHANNA HÄBERLEIN

Nach dem letzten, sehr groß angelegten retrospektiven Jubiläumssymposium des Orff Instituts im Jahr 2011 wurde heuer vom 7. bis 10. Juli 2016, vom Orff-Institut der Universität Mozarteum zusammen mit dem Orff-Schulwerk Forum Salzburg das 9. Internationale Orff-Schulwerk Symposium mit dem bewusst zukunftsweisenden Thema *CHANGES?! – Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Wandel der Medien* ausgerichtet. Obwohl dieses Thema Medien im Allgemeinen umfasste, schien das Verständnis zumeist in Richtung neue Medien zu gehen.

Besucherinnen und Besucher aus über 30 Ländern (von Asien über Australien bis Südamerika) wurden an drei Tagen über dieses sehr divers diskutierte Thema informiert, konnten Workshops und Ateliers besuchen und in den gemeinsamen Austausch gehen.

Mit rund 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern war es ein bewusst kleiner gehaltenes Symposium. In einigen Diskussionen während des Symposiums wurde deutlich, dass immer noch viele Menschen von „zu viel Technik“ abgeschreckt sind. Außerdem stellte sich die Frage, wie Technik überhaupt mit einem so körperorientierten Fach wie der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (EMTP) zu vereinen sei.

Bemerkenswert war die Verteilung der Interessenten: fast zwei Drittel der Besucherinnen und Besucher kam aus nicht deutschsprachigen Ländern. Wird in diesen Ländern möglicherweise anders mit neuen Medien umgegangen? Ist man offener für Technik in der Pädagogik?



Unter der Leitung von Micaela Grüner, Sonja Stibi und Shirley Salmon (v. l. n. r.) wurde ein rundum gefülltes Programm geboten: Hauptvorträge am Vormittag mit anschließenden Dialogen, ein vielseitiges Nachmittagsangebot mit Workshops und Ateliers sowie herausragende Performances und Konzerte am Abend – alles umrahmt von Musik- und Tanzdarbietungen von Studierenden und Lehrenden des Orff-Instituts. Die große Bandbreite der gebotenen Veranstaltungen zeigte, dass innerhalb der EMTP ein großes Interesse besteht, sich mit dem Wandel der Medien auseinander zu setzen und auf Neue Ideen und Impulse einzulassen, um dadurch



eine lebendige Vermittlungskultur beizubehalten – ganz im Sinne von Carl Orff selbst:

„Lebendig bleiben aber heißt:
Sich wandeln, wandeln mit der
Zeit und durch die Zeit; und
darin liegt das Hoffnungsvolle
und immer wieder Erregende.“¹

Den Einführungsvortrag hielt Orff-Institutsleiterin Sonja Stibi, in dem sie grundsätzlich über die Potenziale und Herausforderungen bei der Verwendung von Medien in der Pädagogik von Musik und Tanz referierte. Der Vortrag als auch die großen Vormittagsveranstaltungen wurden simultan ins Englische übersetzt. Für die beiden Hauptvorträge konnten zwei hervorragende Referenten aus Deutschland gewonnen werden: Torsten Meyer Kunstpädagoge mit Schwerpunkt „Aktuelle Medienkultur“ aus Köln, der aus soziologischer und medienkultureller Sicht über „next arts education“ sowie den kulturellen Wandel unserer Zeit sprach, sowie der Psychoanalytiker und Psychiater Rainer Holm-Hadulla aus Heidelberg, dessen Thema „Kreativitätsförderung und Medienkompetenz“ war. In den darauffolgenden Dialogen mit dem jeweiligen Referenten, versuchten Sonja Stibi und Anna Maria Kalcher die vorgetragenen Inhalte auf das Fach der EMTP zu beziehen und so für die Zuhörerinnen und Zuhörer noch praxisbezogener zu machen.

An den beiden Nachmittagen konnten unterschiedlichste Angebote von insgesamt 24 Referentinnen und Referenten genutzt werden, die teilweise sowohl in Deutsch als auch Englisch angeboten wurden – von Gesprächsperformances über Workshops, Filmvorführungen bis hin zu Diskussionsrunden. Besonders in diesen Nachmittagsateliers kristallisierte sich heraus, wie



Sonja Stibi im Gespräch mit Torsten Meyer



Anna Maria Kalcher und Rainer Holm-Hadulla

unterschiedlich die Meinungen zu dem Thema der Mediennutzung in der EMTP sind. So entstanden hier kritische Fragen wie:

- Verhindern digitale Medien wichtige sensorische, motorische und emotionale Entwicklungen? Führt der Umgang neuer (digitaler) Medien zu einer Entkörperlichung und Entsozialisierung?
- Ist und bleibt die Elementare Musik- und Tanzpädagogik zukunftsfähig, wenn sie sich digitalen Zugängen verschließt?

Die Referentinnen und Referenten zeigten hierzu bereits einige Möglichkeiten auf, wie sich in der Praxis Spielräume zwischen „Ganzkörperlichkeit und Fingerklick“ ergeben können, die von jedem einzelnen nun beliebig erweitert werden können.

Zwei Studierendengruppen aus Nürnberg und Kassel waren extra zur Mitgestaltung des Symposiums angereist und auch eine Tanzklasse des Musischen Gymnasiums Salzburg bot einen künstlerischen Beitrag.

¹ ORFF, Carl: Ansprache bei der Hausübergabe (Salzburg, Oktober 1963), In: GÖTZE, W./THOMAS, W. (1964): Orff-Institut, Jahrbuch 1963, Schott, Mainz, S. 174

Traditionell wurde zum Auftakt der „Hausabend“ von Studierenden und Lehrenden des Orff-Institutes als Gastgeber gestaltet. Die Performancegruppe *Das Collectif* zeigte unter der Leitung von Irina Pauls und mit Live-Musik und elektronischer Rückkopplung von Matthias Engelke ihre neue, sehr ausdrucksstarke Produktion *Limes*. Anschließend wurden weitere künstlerische Arbeiten – Ausschnitte aus Prüfungsstudien, Ergebnisse aus Lehrveranstaltungen sowie Kompositionen von Lehrenden – gezeigt (vgl. S. 76).

Der zweite Abend wurde mit zwei sehr unterschiedlichen Medienformen gefüllt: den ersten Teil gestaltete das Künstler-Duo *XALA*, das auf einer Art überdimensionaler Marimba (*Xala*) und weiteren (normalen) Perkussionsinstrumenten eine tänzerische Konzert-Performance bot und somit zeigte, wie auch mit analogen Medienformen neue Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden können.

Der zweite Teil des Abends war von digitalen Medien geprägt: Robert Wechsler und Andreas Bergsland stellten ihr neues Hightech-Werkzeug vor, bei dem von einer speziell programmierten Software Bewegung in Musik übertragen wird. Mit zwei Studentinnen des Instituts, die für sie tanzten, konnten sie zeigen, wie schnell der Zugang zu ihrem *MotionComposer* möglich ist, dieser also auch sehr gut mit Menschen mit Behinderung verwendet werden kann.

Am dritten Abend gab das Ensemble *Laetare Plus* ein Konzert – eine besondere Fusion von alten und modernen Instrumenten sowie dem besonderen Timbre der von Klaus Feßmann gespielten Klangsteine – mit einer Projektion von Wasser-Klang-Bildern von Alexander Lauterwasser. Anschließend wurde im Garten von Schloss Frohnburg – ausgerichtet von der Orff-Schulwerk Gesellschaft Österreich – ein rauschendes Fest der Begegnung mit Livemusik und Tanz gefeiert, das viel Zeit zum gemeinsamen Austausch bot.



Gastperformances: XALA (oben), Laetare Plus



Open stage – Mittagsveranstaltungen: Panorama (oben), Als die Raben noch bunt waren



Impressionen Performance-Abend MOSAIK



Am letzten Vormittag wurde nach einer Vorstellung des Internationalen Orff-Schulwerk Forums Salzburg durch die Vorsitzende Barbara Haselbach die Orff-Schulwerk Forums-Medaille an Carolee Stewart für ihre besonderen Verdienste um die Verwirklichung des Orff-Schulwerks übergeben (vgl. S. 89).

In den darauffolgenden Podiumsstatements wurde noch einmal deutlich, wie unterschiedlich die Ansätze zum Umgang mit Medien in der EMTP sind. Diese divergierenden Ansätze konnten von den Teilnehmenden in Kleingruppen bei einem „Walk & Talk“ durch die Salzburger Altstadt, einem Etappen-Spaziergang mit Diskussionsfragen und Klangstationen, noch vertiefend debattiert werden.

Nach einem großen Finale – mit gemeinsamem Singen der mehrstimmigen Auftragskomposition *Changing Times* von Cora Krötz – wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit viel neuem Input in den heißen Sommertag entlassen. Einige von ihnen setzten ihre Zeit am Orff-Institut beim darauffolgenden Internationalen Sommerkurs fort.

Insgesamt zeigte das Symposium eine große Gesamtleistung aller Beteiligten: das Orff-Institut zusammen mit dem Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg mit Unterstützung der Carl Orff-Stiftung und vielen weiteren Sponsoren. Studierende, Lehrende sowie die Verwaltung bewiesen enormes Engagement. Einen beachtlichen Anteil an Unterstützung gab es seitens der Universität Mozarteum: die beiden Vizerektorinnen Brigitte Hütter und Sarah Wedl-Wilson ergriffen zur Eröffnung und zur Abschlussveranstaltung das Wort, außerdem zeigten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bühnentechnik, des Ton- und Videostudios, der Veranstaltungs- und Personalabteilung und vieler weiterer Abteilungen unermüdlichen Einsatz für ein erfolgreiches Gelingen. So wurde erstmalig an der Universität Mozarteum bei einem Symposium ein LiveStreaming geschaltet, das prompt positive Reaktionen von Kollegen aus Übersee hervor rief.

Nähere Informationen und Details zum Programm des Symposiums (Ablauf, Inhalte, Referenten-Biografien etc.) gibt es unter: www.orffinstitut.at/index.php?id=77

Eine wissenschaftliche Publikation zum Symposium ist in Vorbereitung.

Hinweis: Das 10. Internationale Orff-Schulwerk Symposium in Salzburg findet im Juli 2020 statt.

SUMMARY

Orff-Schulwerk Symposium 2016 CHANGES?! – Elemental Music and Dance Education in the Changing World of Media

This year's 9th International Orff-Schulwerk Symposium was hosted by the Orff-Institute, Mozarteum University together with the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg and took place from 7th – 10th July 2016 and followed the large retrospective jubilee symposium held in 2011. This year's symposium consciously presented the forward-looking theme "CHANGES?! – Elemental Music and Dance Education in the Changing World of Media."

Participants came from over 30 countries and were able to become acquainted with the widely discussed theme over the 3 days. The symposium was intentionally small but even so the 200 participants were fewer than expected. Maybe possible addressees were not aware of the wide spectrum of media that were to be presented. The distribution of participants was interesting with nearly two thirds coming from non-German speaking countries. A full programme was offered: main lectures were held in the morning followed by dialogues, while the eclectic afternoon programme consisted of workshops and ateliers. In the evening, there were outstanding performances and concerts by teachers from the Orff-Institute, as

well as by presenters and other guests – and contributions from students and teachers and guest artists. The wide range of events showed that, within *Elemental Music and Dance Pedagogy*, there is great interest in dealing with the changing world of media and getting to know new ideas and impulses in order to maintain vibrant forms of teaching – as Carl Orff stated:

“Remaining alive also means to change with time and through time. Therein lies the hope and the excitement.”¹

All in all, the successful symposium showed an impressive overall performance from all of those involved, supported by the Carl Orff Foundation and many other sponsors. Students, teachers and employees from the Orff Institute as well as those from the administration, event technology and the audio and video studios of the Mozarteum University showed enormous commitment. LiveStreaming was provided for the first time by the Mozarteum University at a symposium and was used by many.

Translation: Shirley Salmon

1 ORFF, Carl: *Ansprache bei der Hausübergabe* (Salzburg, Oktober 1963), In: GÖTZE, W./THOMAS, W. (1964): *Orff Institute, Yearbook 1963*, Schott, Mainz, S. 174

Information and programme details (contents, biographies etc.) can be found at: www.orffinstitut.at/index.php?id=77&L=1

A documentation of the symposium is planned which will include the scientific papers.

Save the date: The 10th International Orff-Schulwerk Symposium will be held in Salzburg in July 2020.



Johanna Häberlein, MMus., Studium der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik (Orff-Institut Salzburg) und Chorleitung (Folkwang Universität Essen) sowie Workshops und Fortbildungen u.a. bei Wolfgang Schäfer, Jörg Breiding (Knabenchor Hannover); unterrichtet und leitet Chöre in Traunstein und Salzburg, gibt Workshops, Kurse und Fortbildungen im In- und Ausland; seit 2015 Assistenz des Internationalen Orff-Schulwerk Forums Salzburg.

trained in Elemental Music and Dance Education (Orff Institute Salzburg) and Choir conducting (Folkwang University Essen), workshops and advanced training courses with Wolfgang Schäfer, Jörg Breiding (boy's choir Hanover) amongst others; she teaches and leads choirs in Traunstein (Germany) and Salzburg, gives workshops, courses and advanced training courses at home and abroad; since 2015 she is the assistant of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg.



Finale: Auftragskomposition *Changing Times* – von und mit Cora Krötz



Aus dem Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg *From the International* Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Namensänderung: International Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Wegen der Ähnlichkeit mit Organisationseinheiten einiger Orff-Schulwerk Gesellschaften, welche auch den Begriff Orff-Schulwerk Forum verwenden, beschloß der Vorstand eine Namensänderung, welche die Stellung des Zentrums des internationalen Netzwerks von Orff-Schulwerk Gesellschaften und assoziierten Schulen und Institutionen deutlich machen sollte.

In der Generalversammlung während der Internationalen Tagung 2016 wurde der neue Name mit dem Zusatz "International" beschlossen.



International Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Change of name: International Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Because of similarities with organisational units of some Orff-Schulwerk Associations who also use the term Orff-Schulwerk Forum, the board decided to change the name. The new name makes the po-

sition of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg as the centre of the network of all national Orff-Schulwerk associations as well as the associated schools and institutions clear.

The General assembly decided on the new name with the addition "International" during the convention 2016.

Joint project of the Associated Schools and Institutions 2015 – 2016

During the convention of the Orff-Schulwerk Forum in July 2015, the idea of a joint project was proposed. The associated schools and institutions as well as guests could take part and the results of the projects would be presented at the convention in 2016.

The aims of this Joint Project 2015 – 2016 were:

- to show the model character of the volumes, in which each piece cannot only be interpreted in different ways but also developed individually
- to creatively develop one or more pieces from the volumes for and with a specific target / age group(s)
- to document the work in order to share it with the other ASIs and participants at the Convention 2016
- to share, learn und be inspired by one another

A number of pieces from the Orff-Schulwerk volumes were chosen for elementary, immediate and advanced levels. Each teacher, school or institution could choose the piece or pieces to work with according to the age group and standard of their students. Each teacher decided which group/groups to work with,

which piece(s) were suitable for which groups, how to develop, extend or adapt the material as well as how to include characteristics of their own culture.

The 9 presentations presented at the convention showed a fascinating and inspiring variety of pieces and approaches for different age groups of which only a few can be mentioned here. Teachers in one kindergarten worked for many weeks towards a performance. They started with body percussion, moved on to work with rhythm sticks and drums and then to a folk dance. The children created free movement with paper fans and then moved from creating movements to using the movements of brushes on a huge piece of paper. In one school, the teacher developed an interdisciplinary project on 'Spring flowers' combining the subjects of biology, music German and art using the piece Tulipán. Another primary school introduced a short melody of Carl Orff's as a 'red thread running through the school' inspiring a multitude of creative activities with music, movement and art for the whole school. In another school recorder pieces were used as inspiration for composition and notation with graphic symbols. A 4th grade class developed a shadow film and drama project and the 8th grade took part in a xylophone film project.

As all of the projects will be of interest to many colleagues, the short videos and the handouts will be available on the website of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg in the near future.

Shirley Salmon

Neue assoziierte Schulen und Institutionen

We welcome two new members in our network of associated schools and institutions. Both represented themselves at the Convention 2016 of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

1.KONSTI



is an exceptional Art Kindergarten in Kerava, Finland and cooperates closely with the Finnish Orff-Schulwerk Association JaSESoi.

It was represented by one of its teachers and Orff-specialist Heli Raatikainen.

We look forward to an interesting exchange and new cooperation with the art Kindergarten Jittamett in Bangkok.

2. Elementare Musikpädagogik.

Künstlerisch-pädagogischer Studiengang an der Hochschule für Musik und Theater München



Der Studiengang steht seit Jahren durch die dort tätigen Lehrer (Christa Coogan, Insuk Lee u.a.) und seit kurzem auch durch seinen neuen Leiter Prof. Dr. Andrea Sangiorgio in engem Kontakt zum Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg und sowie zum Orff-Institut.

Es ist der erste Studiengang an einer Musikhochschule, der intensiv mit dem IOSFS kooperiert und wir freuen uns darüber.

emp.hmtm.de

Übersetzungen der Studentexte in Farsi und Chinesisch

Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks Schott, Mainz 2011

Offensichtlich hat die Herausgabe der *Studentexte* als Sammlung von Aufsätzen zu Entstehung und Charakteristik des Schulwerks einem großen internationalen Bedürfnis entsprochen. Wie sonst lässt es sich erklären, dass eine Übersetzung nach der anderen entsteht?

Die Sammlung ist als Material für Studierende und Lehrende gedacht. Für all jene also, die sich vertieft mit theoretischen Hintergründen auseinandersetzen wollen um ihr Studium und/oder ihre Lehrtätigkeit im Bereich der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik im Sinne der Idee des Orff-Schulwerks zu fundieren. Die Artikelsammlung befasst sich sowohl mit der Entwicklung des Schulwerks in seiner ganzen Komplexität wie auch mit Schwerpunktsetzungen auf einzelne Bereiche und der Adaptation in verschiedene Kulturen, Sprachen und Länder.

Im Jahre 2016 sind zu der deutschen, englischen und spanischen Fassung zwei weitere Übersetzungen hinzugekommen:

- **Die chinesische Ausgabe**, leider ohne direkten Kontakt zur Herausgeberin entstanden, zeigt zwar bedauerlicher Weise nicht das gemeinsame Erscheinungsbild der Reihe, doch wird uns von Kollegen aus China berichtet, dass das Buch sich eines großen Interesses erfreut.
- **Die iranische Ausgabe** in Farsi konnte durch die intensive Betreuung durch Farzan Farnia, den versierten Übersetzer Kamran Ghabrai und das unterstützende und beratende Team der iranischen Orff-Schulwerk Gesellschaft ADAMAK in kürzester Zeit entstehen. Dazu erhielten wir den nachfolgenden Bericht.

Barbara Haselbach



Preparing the Farsi Translation of Studentexte

Orff's approach came to Iran many years ago, but its development was rather one sided. A lack of theoretical resources meant that an understanding of Orff-Schulwerk developed which was focused only on the reproduction of its musical examples. The characteristic elements of the "Elemental" – the integration of music, movement/dance and language were hardly considered.

Since the return of Iranian students who graduated from the Postgraduate "Advanced Studies in Music and Dance Education – Orff-Schulwerk" at the Orff Institute to their homeland, and the founding of the Iranian Orff-Schulwerk association ADAMAK in 2011 (see ORFF-SCHULWERK HEUTE 93, p. 92), this predicament created even bigger problems. When consulting the participants of the annual workshops about the core ideas of Orff-Schulwerk, these graduates felt the need for a proper resource to refer to.

After the publication of the important *Texts on Theory and Practice of Orff-Schulwerk* in 2011,

members of ADAMAK decided to translate and publish the Persian version of this book. With the help and support of the Orff-Schulwerk Forum Salzburg in 2014, during the meetings on publishing the book, representatives of ADAMAK and Schott publishing house agreed on publishing this version in Iran. The next step was translating the texts. This was done by Kamran Ghabrai, a friend of ADAMAK. Then came the supervising phase, which took a long time. During these sessions, members of ADAMAK met with the translator and talked about the basic concepts and terms, and decided the proper equivalents for the Farsi version.

It was time to choose a publisher, and thus Hamaavaz publications agreed with ADAMAK and started the necessary paper work. During the opening ceremonies of the Iranian Orff-Schulwerk Association in 2016, the book finally came out and was introduced to the public by Professor Barbara Haselbach, the editor of the original German version.

Farzan Farnia



Laudatio for Carolee Stewart receiving the Medallion of the International Orff-Schulwerk Forum

What is the Medallion of the International Orff-Schulwerk Forum?

There was a long tradition, started by Hermann Regner when he was in charge of the Carl Orff Foundation, to honour outstanding pedagogues for their life long intensive and exemplary work for the Orff-Schulwerk with the “Pro Merito” award. When this tradition came to an end, the Orff-Schulwerk Forum thought it would be very sad to stop this recognition of highly commendable pedagogical examples and also with the ritual of giving the award that mostly took place during a Symposium. So we decided some years ago to continue, even if in a changed and more modest form than before, with the award of the Medallion of the Orff-Schulwerk Forum.

Of course there are quite a number of wonderful teachers, deeply engaged and successful in their work with Orff-Schulwerk. Unfortunately we can not give all of them an award. But we would like to thank and honour today

Dr. Carolee Stewart

personally as well as representing all those who would equally merit the award.



Who is Carolee Stewart?

She herself once described her professional career as in three periods: teacher, teacher’s teacher and leading director of teaching institutions.

She received her B.A. in music education from

Westfield State College, USA, her Masters of Music in music education from the New England Conservatory of Music, and her Ph.D. in music education from the University of Michigan. She started teaching music in 1972 and taught in primary as well as in secondary schools. For 10 years she taught at the Peabody Institute of the John Hopkins University in Baltimore, before she became dean of the Peabody Institute’s Preparatory Division, where she was responsible for the pre-college and adult studies programs until her retirement three years ago.

Carolee’s connections with Orff-Schulwerk

started early in the 70s when she participated in some Orff-Schulwerk workshops she took as an undergraduate in Massachusetts which influenced her very much. Let me quote Carolee’s own words:

“The philosophy and teaching approach of the Orff-Schulwerk, along with the remarkable teachers and colleagues I met, resonated profoundly with me. It is hard to imagine what my story would have been like had I not been in those first compelling workshops or known those particular inspiring teachers.”

Later she decided to deepen her experience and came to study on the postgraduate University Course “Advanced Studies in Elemental Music and Dance Pedagogy – Orff-Schulwerk”, at the Orff-Institute. She taught on several summer courses at the Institute and also in the Special Course itself. As a member of the American Orff-Schulwerk association she served in many different functions and was president of the AOSA from 1995 – 1997. In this time, she participated as representative of the AOSA at the first international meeting of the Forum in Salzburg. Carolee has been editor of the American Edition “Orff-Schulwerk - Music for Children“ since 1994 and still is.

These are some of the facts of a very successful music teacher’s career but what characterizes the personality behind these facts?

Carolee started her doctoral studies after 14 years of classroom music teaching because she wanted to have more theoretical background and wrote her doctoral thesis on “Who is taking music in high school?”. Her research confirmed her strong suspicion, that (in her own words)

“for the most part the smarter and economically more advantaged students enrol in music lessons, ensembles and classes and that for most children, lifelong involvement in music is pre-determined by their academic success and their socio-economic status.”

That was something she did not want to accept and tried hard to change. Together with her staff and the help of sponsors she developed a programme that offered free lessons and ensembles to children and young people who seriously wanted to study music and dance but whose parents were unable to pay for them. We admire her for her social responsibility and for her fighting for equal chances for all talented children.

A few years ago, I had the chance to visit her at Peabody's and was deeply impressed by her skills of leadership - warm and friendly and on eye level with the students from preschool age to heavy teens and reluctant adults on the one side, but sharp as a razor and precise in her decisions within organization and administration on the other. She is a quiet fighter, but a fighter nevertheless.

Her deep love for music, for making music herself in vocal and recorder ensembles, and most of all for teaching music, her kindness and faithfulness to her students, colleagues and friends, her scientific thinking ahead, her dedication as an editor, her analytic planning and evaluating and last but not least her incredible working energy and acceptance of responsibility made her into a leading figure in the Orff-Schulwerk scene and related fields and she well deserves our official and warmly felt thanks and the award of the International Orff-Schulwerk Forum.

Barbara Haselbach

Honorary Membership of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg for Miriam Samuelson

Hidden treasures can not only be found deep in the earth, sometimes such precious things are human beings, living hardly noticed among us. What a gift for those who have the chance to work with these very special personalities.

One of those rare and modest individuals is Miriam Samuelson and it is our great pleasure to invite her to become an honorary member of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg.



Miriam has been connected with the Orff Institute for more than half of her life, since she arrived in 1972 to study at the Special Course (Sp. C.). She had been infected with the Orff virus long before, in Canada, where she taught as a music teacher in Montreal and participated at the legendary first Orff-Schulwerk course in Toronto. Immediately after graduating from the Sp. C. she was invited by Dr. Hermann Regner to become a teacher at the Orff Institute. Until her retirement she taught recorder, recorder ensemble, music ensemble, practice teaching and improvisation.

She also was administrative co-director with Barbara Haselbach, leading the Special Course over many years. Mimi was and mercifully still is one of the never tiring translators of whatever is needed to be translated into English, especially for the ORFF-SCHULWERK INFORMATIONEN / ORFF-SCHULWERK HEUTE.

She has devoted so much of her love for teaching to a large number of students, she has supported individuals and Orff Associations secretly, she was and still is tireless and available whenever help is needed. She was one of the very first members of the Forum and since then an open minded, positively critical and most supportive collaborator.

We thank you deeply, Mimi, you well merit the honorary membership.

Barbara Haselbach
and the board of IOSFS



Vorschau auf die Tagung 2017 des Internationalen Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS)

Preview of the Convention 2017 of the International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS)

Die alljährlich stattfindende Tagung oder der „Think Tank“ wendet sich an Delegierte der internationalen Orff-Schulwerk Gesellschaften und Vertreter der assoziierten Schulen und Institutionen und dient der Auseinandersetzung mit einer jeweils wechselnden aktuellen Thematik.

The convention or “think tank” takes place every year and addresses delegates of the international Orff-Schulwerk associations and representatives of associated schools and institutions. Each year a new, important and contemporary theme is discussed.

„Orff-Schulwerk and contemporary artistic expression“ 5.–8. Juli 2017 Salzburg

Orff-Schulwerk and contemporary artistic expression July 5–8, 2017 Salzburg

Das Motto der Tagung ist Orffs Forderung:
„Lebendig bleiben aber heißt: Sich wandeln,
wandeln mit der Zeit und durch die Zeit; und
darin liegt das Hoffnungsvolle und immer
wieder Erregende.“

*The motto of the convention is Orff’s demand:
“Remaining alive also means to change with time
and through time. Therein lies the hope and the
excitement“.*

Das IOSFS greift diese Herausforderung auf,
das Schulwerk in ständiger Entwicklung zu
halten und sucht nach Wegen, Veränderungen
und Erweiterungen künstlerischer Inhalte
und Ausdrucksformen mit den Prinzipien des
Orff-Schulwerks zu verbinden.

*The IOSFS accepts the challenge of developing the
Schulwerk and looks for ways to connect the chan-
ges and extensions of artistic contents and forms of
expression with the principles of Orff-Schulwerk.*

Aus der Carl Orff-Stiftung *From the Carl Orff Foundation*

25 Jahre Carl Orff Museum

ROTRAUT FREYTAG

Geht man in Diessen vom Dampfersteg am Ammersee bergan in Richtung Marienmünster, so erreicht man auf halber Höhe das Carl Orff Museum. Lediglich ein Schild an der Hauswand und eine Fahne, die während der Öffnungszeiten flattert, weisen auf das weltweit einzige Museum hin, das Carl Orff gewidmet ist.

Es ist in einen Mietkomplex des St. Ulrichswerks der Diözese Augsburg integriert und befindet sich in den für Kultur vorgesehenen Räumen.

Zwei Diessener Bürger, Dr. Horst Dallmayr, BR-Journalist, und der damalige Pfarrer Msgr. Heinrich Winterholler hatten die Idee und wohl

auch die Durchsetzungskraft, diese Räumlichkeiten für eine Ausstellung zu Leben und Werk des Komponisten zu nutzen, der ja 27 Jahre in Diessen-St.Georgen gelebt hat. Konzipiert wurde sie von seiner langjährigen Mitarbeiterin und späteren Archivarin im Orff-Zentrum, Hannelore Gassner.

So konnte am 10. Juli 1991, Carl Orff wäre an diesem Tag 96 Jahre alt geworden, die Ausstellung mit einer Feier im Traidtcasten zu Diessen eröffnet werden.

Im "Museum" gibt es außer des kleinen Carls Papiertheater nichts Museales zu bestaunen.



Carl Orff Museum

Hofmark 3

86911 Diessen a. Ammersee

Tel. 08807 / 9 19 81

info@orff-museum.de

www.orff-museum.de



Es werden keine Erinnerungstücke verwaltet, sondern es wird zum Musizieren, Agieren, Schauen und Zuhören eingeladen.

In den 25 Jahren des Bestehens hat sich am Konzept nichts Grundlegendes geändert: Im Erdgeschoß gibt es den Ausstellungsraum mit Bild-, Text- und Zeittafeln, im Untergeschoß die Musikinsel mit 26 Schulwerk-Instrumenten zum Ausprobieren für jedermann und den "Video-raum". Aber natürlich wurden die technischen Geräte digital aufgerüstet: Touch-Screen, Musik-kollektion, Filme.

Was hinzukam, sind Aktivitäten, die vom Museum ausgehen: Nicht nur Events bei besonderen Gelegenheiten, z. B. der Liederabend zum 25. Jubiläum, sondern regelmäßig wiederkehrende Veranstaltungen, die das Museum jeweils neu wahrnehmen lassen:

Teilnahme an lokalen Festivitäten wie z. B. Diessen leuchtet oder am Internationalen Museumstag, der mit dem Spaziergang Von Orff zu Orff (vom Museum zum Orff-Haus) so erfolgreich war, dass er womöglich zur festen Einrichtung wird. Vorbereitet wird gerade ein Museumskof-

fer auf Reisen, z. B. in Kindergärten. Eine Zusammenarbeit in ganz andere Richtung entwickelte sich mit dem Orff-Zentrum, dessen erfolgreiche Ausstellungen, ins Museum transferiert, öffentliches Interesse garantieren.

Carl Orff wollte in Andechs begraben sein, in Diessen aber leben. Welch anregendes Motto für ein Museum mit seinem Namen!



Rotraud Freytag

Studium der Pädagogik (Schwerpunkt Musik, auch Orff Schulwerk.) Praxis mit verschiedenen Altersgruppen. Regelmäßige Fortbildung musiktheoretischer und praktischer Art, ab 2006 auch museumspädagogisch.

Zweitstudium Anglistik und Germanistik, damit neuer Zugang zu Orffs Sprachwelt. Seit Mai 2006 im Carl Orff Museum Diessen tätig.

Carl Orff-Preis 2016 an Christian von Gehren

Der Vorstand und das Kuratorium der Carl Orff-Stiftung haben sich einstimmig dafür entschieden den Dirigenten Christian von Gehren mit dem Carl Orff-Preis 2016 auszuzeichnen. Ute Hermann, Geschäftsführender und Juristischer Vorstand der Carl Orff-Stiftung, begründet die Preisvergabe wie folgt: „Christian von Gehren hat während seiner Tätigkeit für die Carl Orff-Festspiele eine ausgezeichnete Arbeit geleistet und entscheidend zum hohen musikalischen Niveau der Festspiele beigetragen. Mit dem Preis wird nicht allein seine musikalische Arbeit als langjähriger Dirigent der Carl Orff-Festspiele gewürdigt, sondern auch



sein außerordentlicher Einsatz, aus den Studierenden, die sich jedes Jahr neu für die Andechser ORFF-Akademie des Münchner Rundfunkorchesters bewarben, ein Orchester zu formen, das die Inszenierungen der Werke Carl Orffs auf hohem Niveau begleitete. Christian von Gehren hat sich unermüdlich dafür eingesetzt, dass die Carl Orff-Festspiele musikalisch überzeugen konnten. Darüber hinaus hat er ein Festspielorchester aus Profimusikern verschiedenster Orchester gegründet, das sich exzellent in die Programmatik der Carl Orff-Festspiele einfügte.“

Der Carl Orff-Preis zeichnet in unregelmäßigen Zeitabständen Persönlichkeiten oder Institutionen aus, die sich in außergewöhnlicher und Maßstäbe setzender Weise um Carl Orff und sein Lebenswerk verdient gemacht haben. Die Carl Orff-Stiftung vergibt den Preis 2016 zum fünften Mal. Die bisherigen Preisträger

waren 2010 der Altphilologe und Orff-Kenner Dr. Werner Thomas, 2012 der ehemalige Intendant des Darmstädter Staatstheaters John Dew, 2013 das Team um den damaligen Intendanten der Ruhr-Triennale Heiner Goebbels, Lemi Ponifasio, Peter Rundel, Wolfgang Newerla und Brigitte Pinter. 2015 erhielt erstmals eine Institution, die Musik- und Kunstschule Clara

Schumann in Leipzig den Preis. Die Freie Schule ist in den zurückliegenden Jahren zu einer Modellschule für das Verständnis Carl Orffs von Bildung, insbesondere von humanistischer und musikalischer Bildung, geworden, weil sie dessen Überzeugung, dass Bildung niemals abge-

schlossen sein kann, tagtäglich lebt. Von mutigen Anfängen, durchaus auch mit wirtschaftlichen Risiken belastet, hat sie ihr Schulkonzept stets weiterentwickelt und so den Ansatz von Carl Orff innovativ gestaltet.

Die Preisverleihung 2016 an Christian von Gehren mit einer Laudatio von Wilfried Hiller, dem Vorsitzenden der Stiftung, fand im Rahmen des Klassikfestival *AMMERSEERenade* am 30. August bei einem Liederabend zu Ehren Carl Orffs im Konzertsaal im Augustinum in Dießen am Ammersee statt. Auf dem Programm standen Jugend-Werke von Carl Orff präsentiert von der Mezzosopranistin Ursula Eittinger und dem Bariton Wolfgang Newerla. Die beiden wurden am Klavier vom diesjährigen Preisträger Christian von Gehren begleitet.

Ute Hermann

Publikationen

Publications



ARBEITSGRUPPE EVALUATION UND FORSCHUNG DES BUNDESVERBANDES TANZ IN SCHULEN E.V. (HG.)
Empirische Annäherung an Tanz in Schulen
Befunde aus Evaluation und Forschung

Athena Verlag, Oberhausen 2009
ISBN 978-3-89896-359-6

Bei dieser Dokumentation handelt es sich um eine Sammlung von Berichten, die sich um die Qualitätssicherung von „Tanz in Schulen“ – Projekten in Deutschland bemüht. Die Autorinnen engagieren sich für eine Bestandsaufnahme von Tanz in Schulen Projekten und versuchen deren Wirkversprechen auszuloten. Es wird von einer Initiative gesprochen, die wissenschaftliche Evaluierung von Tanzprojekten aufbaut und weiterentwickelt, um damit Anstöße für eine anwendungsorientierte empirische Forschung geben zu können. Die Fragestellungen sind dabei komplex und befassen sich

u.a. mit der Organisation von Tanzprojekten und diversen Lernziel- und Erlebnisperspektiven. In den Beiträgen kommen qualitative und quantitative Forschungsmethoden zur Anwendung.

In den letzten drei Beiträgen wird der Begriff Evaluation beleuchtet und bei Stephani Howahl als Baustein einer dynamischen Qualitätssicherung und -entwicklung erläutert. Dabei geht es um das Gewinnen von Erkenntnis, die Ausübung von Kontrolle, das Lernen über einen Sachverhalt und die Legitimation von Maßnahmen um Qualität zu sichern und zu entwickeln. Ihre drei Studien befassen sich mit formativer und summativer Evaluation von Fortbildungen. Dabei geht es um die Fragestellung, wie Maßnahmen der Qualitätssicherung von Tanz in Schulen-Angeboten ineinandergreifen.

Claudia Behrens beschreibt in ihrem Bericht das responsive Evaluationsverfahren. Ein Evaluator begleitet ein Projekt und entwickelt innerhalb des Prozesses Fragestellungen, die sich aus den aktuellen Informationsbedürfnissen der Beteiligten ergeben. Daten und Kriterien werden aus dem laufenden Prozess generiert und in diesen wieder eingespeist. Responsive Evaluation wirkt interaktiv, d.h. die beteiligten Gruppen sind aktiv in den Prozess eingebunden und verändern das Geschehen fortlaufend durch

Kommunikation über die zu evaluierenden Themen.

Bei Claudia Fleischle-Braun werden Instrumente der Selbstevaluierung eingesetzt, die Bewertung von Projekten möglich machen. Funktionen wie die Dokumentation, prozessorientierte Qualitätsanalyse, sowie Kompetenzentwicklung für die Fort- und Weiterbildung sollen dabei erfüllt werden. Sie weist auf einen Kriterienkatalog hin, der von der Beschreibung der Rahmendaten bis hin zur Benennung der konkreten Wirkungen des Projekts reichen. Sie stützt sich wie andere Autorinnen ebenfalls auf eine Kombination von empirischen Untersuchungsmethoden.

Fazit:

Die Publikation eröffnet für an Tanzprojekten interessierte Lehrerinnen und Lehrer, Bildungswissenschaftler/innen und nicht zuletzt für Fachpublikum wichtige Einblicke in die tanzpädagogische Forschung, von der man mit ihren hohen Ansprüchen und Aufgabenstellungen zukünftig noch detailliertere Fragestellungen, Analysen und Ergebnisse erwarten darf.

Alexandra Degenhardt-Zach



ULI MEYERHOLZ

Wenn der erste Schnee fällt.

Musik, Spiel und Tanz in der Winter- und Weihnachtszeit
Buch mit CD

Schott Music, Mainz 2015

ISBN 978-3-79574-455-7

Die neueste Veröffentlichung von Ulrike Meyerholz ist, wie der Titel schon verrät, ein Buch für die Praxis mit den Schwerpunktthemen zur Winter- und Weihnachtszeit. Es gibt darin die vier großen Themenbereiche: „Sankt Martin“, „Bald nun ist Weihnachtszeit“, „Fröhliche Weihnacht überall“ und „Endlich liegt genügend Schnee“.

Das Werk enthält 24 Lieder, eine gute Mischung aus bekannten bzw. traditionellen Liedern, wie: „St. Martin“, „Fröhliche Weihnacht überall“ oder „Jingle Bells“, weniger bekannten aus anderen Kulturkreisen wie beispielsweise aus Schweden und Tschechien, Eigenkompositionen und anderen. Ich persönlich finde es ein bisschen schade, dass drei von den sechs Liedern im Kapitel „Bald nun ist Weihnachtszeit“ vom Weihnachtsmann handeln, der in meinem Kulturkreis weniger bekannt ist und nur eines vom Nikolaus. Bei den Versen, Gedichten und Geschichten findet man sehr vielfältige Themen: Eichhörnchen, Wichtelmännlein,

Weihnachtszwerge, Schneemänner, Flocken und Glocken und Herr Winter laden zu fantasievollen Gestaltungsmöglichkeiten ein. Die Lieder und Musikstücke werden ergänzt durch Anregungen aus den Bereichen Singen, Stimmübung, Finger- und Klatschspiele, Musikhören, musikalisches Gestalten, Bewegung und Tanz. Die einfachen aber wirkungsvollen Möglichkeiten der Begleitung, sei es durch Stimme, Klanggesten, Alltagsmaterial oder Orff-Instrumente nehmen einen wichtigen Teil im Buch ein. Schöne Vorschläge für einen „Gesamtablauf“ runden einige der Themen ab. Die 24 Lieder und 6 Musikstücke (je zwei von G. Keetman und D. Schostakowitsch sowie eines von L. Delibes und ein israelischer Volkstanz) sind auf der beiliegenden CD eingespielt.

Zielgruppe sind Kinder von vier bis neun Jahren in Kindergärten, Musik- und Grundschulen. Der Schwierigkeitsgrad wird mit Sternchen: 1 (einfach), 2 (mittel), 3 (schwer) angegeben und erleichtert es so, schnell auf das passende Material zuzugreifen zu können. Das abwechslungsreiche Buch ist übersichtlich und anregend gestaltet und auf den insgesamt 104 Seiten findet man wirklich vielfältige Anregungen. Die Intention der Autorin im Sinne Carl Orffs und Gunild Keetmans Musik, Sprache, Rhythmus und Tanz als Fundamente menschlichen Ausdrucks miteinander zu verbinden, ist gut gelungen.

Barbara Tischitz



MANUELA WIDMER

Spring ins Spiel (DVD)

Elementares Musiktheater mit dem Märchen „Die Mäusebraut“

Fidelia, Boppard am Rhein 2015

ISBN 978-3-87226-725-2

Mit dieser DVD gibt Manuela Widmer einen eindrucksvollen Einblick in die Entwicklung einer Musiktheateraufführung mit Kindern einer 4. Klasse einer Montessori-Volksschule. Durch die detaillierte Dokumentation des Erarbeitungsprozesses, die hilfreichen pädagogisch-didaktischen Kommentare und das umfangreiche Beiheft präsentiert sie ein praxisorientiertes und liebevoll gestaltetes Instrument zum Elementaren Musiktheater.

Die DVD enthält eine Kurzfassung für alle, die einen ersten Eindruck gewinnen und das Projekt schnell überblicken wollen, aber auch übersichtlich strukturierte Einblicke in alle Phasen des Projektes. Diese sind nach dem bereits im Buch „Spring ins Spiel“ beschriebenen Konzept: Erspielung – Erarbeitung – Erprobung – Aufführung aufgebaut.

Alle Proben sowie die Aufführungen wurden audiovisuell dokumentiert und von der Autorin kommentiert, so dass die Metaebene ihres Handelns deutlich wird. Die durch jahrelange Erfahrung erprobten didaktischen

Arbeitsschritte werden dadurch transparent und wiederholbar gemacht. Auch die Aktionen und Reaktionen der Kinder, welche von Kameramann Hannes Valtiner auf Augenhöhe dokumentiert und ästhetisch ansprechend im Schnitt nachbearbeitet wurden, werden genau reflektiert.

Besonders ausführlich ist die musikalische Erarbeitung des Stückes dargestellt. Ein vielfältiges Orff-Instrumentarium wird eingesetzt, darunter auch „exotische“ Instrumente wie zehn indonesische Anklungs, über Sprach- und Körperhythmen werden Lieder erarbeitet, mehrstimmige Instrumentalbegleitungen spielerisch eingeübt und das singende Erzählen vorgestellt. Durch die Vielfalt der Medien und Möglichkeiten im Elementaren Musiktheater können sich Kinder mit und ohne körperliche Beeinträchtigungen künstlerisch ausdrücken und jedes Kind kann seine Ideen einbringen, findet eine ihm angemessene Rolle und Aufgabe und wird in den Planungsprozess mit einbezogen.

Bedenkt man jedoch, dass Schönheit und Herausforderung des Musiktheaters im Zusammenspiel verschiedener Disziplinen zu finden ist, wird deutlich, dass hier der Fokus auf der Musik und weniger auf der körperlichen oder schauspielerischen Erarbeitung des Stückes liegt. Beide kommen zwar immer wieder in den verschiedenen Arbeitsschritten vor, erlangen aber weitaus weniger (mediale) Beachtung als die Musik. Hier könnte die Theaterpädagogik eine für das Elementare Musiktheater sehr interessante Disziplin zur Ergänzung von Methoden, Spielideen und Materialien darstellen.

Ebenso wäre noch eine intensivere inhaltliche Auseinanderset-

zung mit der Handlung und dem Text des Märchens interessant gewesen. Schließlich geht es im Theater auch darum, durch das Erzählen von Geschichten und Verkörpern von fremden Figuren etwas über sich und die Welt, die einen umgibt, zu lernen.

In einem weiteren Kapitel wird die Herkunft des Elementaren Musiktheaters aus der Elementaren Musik- und Bewegungserziehung des Orff-Schulwerks vorgestellt. Es beinhaltet Zitate und Originalmitschnitte von Interviews mit Carl Orff und Wilhelm Keller, dem Begründer des Elementaren Musiktheaters und Vater von Manuela Widmer. Auch der enge Bezug zur integrativen Pädagogik wird erläutert.

Dies macht die DVD auch unabhängig vom Theaterstück zu einem wertvollen Handlungsleitfaden für Pädagoginnen und Pädagogen. Für die Schülerinnen und Schüler ist alles wie ein Spiel gestaltet, welches scheinbar von selbst zu einem Lernprozess und der Erarbeitung eines ganzen Theaterstücks führt. Doch gründet diese Vorgehensweise auf fundiertem musikalischen und pädagogischen Wissen, einer sehr guten Vorbereitung, Mut zur Improvisation sowie Sensibilität gegenüber gruppendynamischen Prozessen und den Bedürfnissen der Einzelnen.

Die DVD ist als konkreter Leitfaden zur Erarbeitung eines Elementaren Musiktheaterstückes zu sehen. Als besonders hilfreich erweist sich hier das Beiheft, in welchem alle wichtigen praktischen Tools zur Spielleitung wie zum Beispiel Noten, Instrumenten- und Kostümlisten, eine detaillierte Szenenübersicht sowie das Märchen der Mäusebraut zum Vorlesen zu finden sind.

Widmer weist aber trotz der genauen Ausführungen darauf hin, dass das Werk nur als Modell zur individuellen Umsetzung gesehen werden sollte. „Lieder, Texte, Bewegungsmotive, musikalische Begleitungen und Raumgestaltung können als Anregung verstanden werden, um herauszufinden, welche Änderungen für die eigene Gruppe vorgenommen werden müssen, damit ‚das Kleid‘ allen Beteiligten auch wirklich passt.“ (S. 11)

Sarah Mayer



RAINER KOTZIAN

**Musik erfinden mit Kindern.
Elementares Improvisieren,
Arrangieren und Komponieren**

Buch mit CD

Schott Music, Mainz 2015

ISBN 978-3-7957-4907-1

Komposition – ist das nicht einer der letzten und nur schwer erreichbaren Räume im Elfenbeinturm der Musik?

Dass dem nicht so ist und dass im Gegenteil schon Kinder im Vorschulalter über die Fähigkeiten verfügen, Musik zu erfinden, zu gestalten und zu reproduzieren – das ist das Anliegen des vorliegenden Handbuchs von Rainer Kotzian.

Anregend und anschaulich in der Aufmachung und gut strukturiert im gesamten Aufbau zeigt dieses Buch, wie leicht es sein kann, mit Kindern zwischen vier und acht Jahren Musik neu zu entdecken, anstatt vorgegebenes Material zu vermitteln. Die Anleitungen beschreiben vielfältige Spielideen für die musikalische Arbeit mit Gruppen in Musikschule, Kindergarten und Grundschule und weisen in vielen der dargestellten Themen über die genannte Altersgruppe hinaus.

Musik erfinden mit Kindern besteht aus acht Praxiskapiteln, von denen jedes einen anderen Ausgangspunkt für einen kreativen Zugang zu den Bausteinen der Musik vorstellt. Während sich die Kapitel eins bis sieben vorwiegend mit den musikalischen Parametern auseinandersetzen, bringt das achte Kapitel Ideenansätze „ins Spiel“, die themenübergreifend und interdisziplinär wirken. Alle acht Kapitel sind gleich aufgebaut und enthalten vielfältige Ansätze zum Experimentieren, Improvisieren, Arrangieren und Komponieren.

Die Kapitel sind überschrieben mit Klangfarbe, Rhythmus, Melodie, Dynamik, Harmonie, Form und Sprache. Durch die Summe dieser verschiedenen Zugangsweisen erschließen sich grundlegende musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten. Denn nicht das theoretische Wissen, sondern das Spielen von Musik bildet stets den Ausgangspunkt des Handelns und will Mut zum Experimentieren machen.

Jedes der 28 behandelten Themen beginnt mit einer Einleitungsseite, einem kurzen Überblick über die hinter dem Thema stehende Kompositionsidee und Unterrichtsziele. Der anschließend skizzierte Unterrichtsverlauf darf

als Vorschlag verstanden werden und wird nur als Überblick dargestellt, was die Erfassbarkeit und Verständlichkeit sehr begünstigt. Am Ende eines jeden Themas steht ein „Konzert“ oder eine Aufnahme. Für die Lehrperson folgen methodische Hinweise zu den einzelnen Unterrichtsabschnitten. Meist kurz und prägnant, manchmal werden aber auch weiterführende Ideen ausgeführt.

Fast in jedem Thema gibt der Autor abschließend Hinweise zum Hören von Musik, die durch die verwendeten und auf CD eingespielten Tonbeispiele im Unterricht konkretisiert werden können. Oft werden an dieser Stelle Informationen zu Komponisten ergänzt, die sich intensiv mit dem behandelten Thema und dem jeweiligen kompositorischen Ansatz befasst haben.

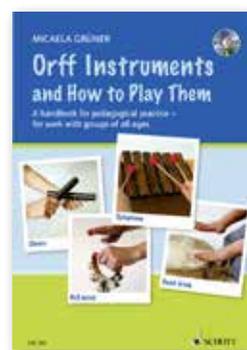
Im Anhang finden sich wertvolle Überlegungen zu grundlegenden Fragen des Komponierens mit Kindern. Was der Autor mit dem Begriff der Sensibilisierung verbindet, der jedem Thema als Handlungsimpuls vorangestellt und dort inhaltlich in Form von Spielen, Aktionen und Übungen beschrieben ist, lässt sich dort nachlesen. Wir finden Antworten auf die fünf zentralen Fragen der Unterrichtspraxis im Bezug auf das Komponieren mit Kindern: Wann? Warum? Wer? Wie? Wo?

Es folgen zahlreiche Kopiervorlagen mit Arbeitsmaterialien zu den einzelnen Themen, die durch die Bereitstellung auf CD im PDF-Format unabhängig vom Buch verfügbar sind.

Eine Übersicht zu allen Hörbeispielen bildet den Abschluss dieser Ideenfundgrube, die ausdrücklich als Handbuch und Hilfestellung beim Musikerfinden dienen soll und keine Schule des Komponierens sein will. Damit dürfte

diese Sammlung bei all denen auf großes Interesse stoßen, die den (jungen) Menschen mit seinen kreativen Fähigkeiten und schöpferischen Potenzialen in den Mittelpunkt stellt. Also eigentlich bei allen Lehrenden, die das Adjektiv „elementar“ nicht als Zusatz begreifen, sondern als einen Grundsatz, der für alle Alters- und Zielgruppen Gültigkeit hat.

Reinhold Wirsching



MICAELA GRÜNER

Orff Instruments and how to play them. A handbook for pedagogical practice – for work with groups of all ages
Book with CD

Schott Music Corporation,
New York 2016

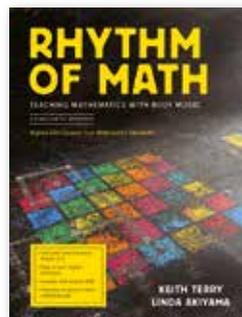
ISMN 979-0-60001-234-3

Micaela Grüner aims for the book to be for “informative and stimulative use with small, big, young, old and possibly impaired hands”. The book starts with a history of the Orff Approach and a detailed and informative description of the instruments that have come to be ‘Orff Instruments’, including how the Orff Instrumentarium came into being. By giving this context, she leaves the reader with a comprehensive understanding of the historical origins of instruments and ensures

that, as practitioners, we use them authentically thus encouraging a sense of artistry within the groups we work with. Considering there is a kind of technical skill needed to master any instrument well, there is a surprising lack of published material on the techniques required to play Orff Instruments well. Every practitioner would do well to read her section on handling and playing and practice these techniques she provides. These are presented clearly with photographs and blue boxes throughout signposting 'special effects' and 'tips' to guide the reader. There is an excellent level of detail from the various playing positions of hand drums to the subtle, nuanced ways to play rattles. Each instrument is introduced with accompanying CD tracks and precise descriptions of sound quality, associations, styles of playing, sizes and substitutions. After reading 'Orff Instruments – Handling and Playing' I found myself looking at the instruments in my setting in another light and giving more consideration and understanding of the techniques required when playing them. Buying instruments for a particular group setting can be a daunting task for the practitioner and one can often collect instruments that are either never used or do not fit with an integrated approach. Grüner's section on selection and care provides recommendations listing various combinations of instruments for different settings which came in very useful when recently helping a colleague order instruments for our new music department. Her well-considered and thoughtful recommendations inspired and helped us to choose a range of appropriate instruments as well as to develop a 'wish list' of add-ons for future acquisitions. Grüner goes on to provide a rich set of practical examples, games, pieces and ideas

to take into your setting. I developed 'Exploration 2: Various Drums' (page 90) with children aged 5–6 years and found the use of visual weather symbols enabled the children to explore different playing techniques. Often children play hand drums by simply patting or banging (!), but they began wiping, rubbing and quiet tapping. A particular highlight is 'Xyloango', a scored piece intended for performance with flair. I played this with a group of children aged 10–12 years in an after school club. The piano part gives the piece added gravitas and having never played a tango before, we now have this fun piece in our repertoire. Overall however, the practical section is a collection of standalone activities rather than an exploration of the use of instruments through themes. To the experienced Orff practitioner, the materials can be used in integrated thematic sessions to make meaningful experiences for the groups they work with but the novice may find they lack the context from which to build a fully immersive session based solely on the materials provided here. This publication is an enjoyable, useful and relevant guide for any practitioner and we really need a detailed and practical guide to enable children and adults alike to understand and play these wonderful instruments. In particular it succeeds as a reference work for understanding the history and breadth of Orff instruments available and as an instructional guide on how to use them. However, don't come to it expecting a thematic exploration of integrating these instruments into a group setting.

Hannah Forster



KEITH TERRY / LINDA AKIYAMA
Rhythm Of Math – Teaching mathematics with Body Music.
 A kinesthetic approach.
 crosspulse media
 ISBN 978-0-9906019-0-6

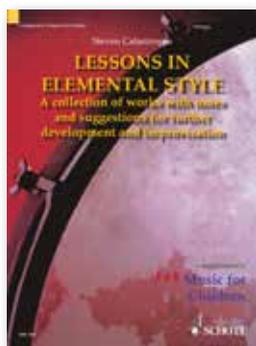
Musik und Mathematik werden seit der Antike immer wieder als ein sich bedingendes Paar beschrieben. Die Beziehung zwischen den beiden Disziplinen wurde jedoch bisher selten mit der Grundschulmathematik und mit Inhalten des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen in Verbindung gebracht – Ausnahmen wie beispielsweise das ambitionierte schweizerische Projekt „Mathe macht Musik“ bestätigen die Regel.

Mit der Publikation Rhythm Of Math stellen nun die beiden US-amerikanischen Autoren – die Grundschullehrerin Linda Akiyama und der Perkussionist Keith Terry – ein Konzept vor, mit dem acht- bis elfjährige Schulkinder mathematische sowie rhythmisch-musikalische Kompetenzen mit Hilfe sogenannter „Rhythm Blocks“ erwerben können. Rhythm Blocks verstehen sich in der Publikation als Repräsentanten der Zahlen 1 bis 9, wobei der numerische Aspekt der ‚Anzahl‘ durch eine Abfolge von metrisch organisierten Bodypercussion-Klangfolgen repräsentiert wird: Die Zahl 1 beispielsweise

wird durch einen Klatscher repräsentiert, die Zahl 3 durch die Abfolge ‚Klatsch – Brustschlag – Brustschlag‘. Mit Hilfe der Rhythm-Blocks können die Schülerinnen und Schüler – so der Ansatzpunkt – ausgewählte kognitive mathematische Operationen und rhythmische Kompositionsprinzipien mit Hilfe eines multimodalen Ansatzes erwerben. Das sorgfältig aufbereitete, ansprechend gestaltete und sehr strukturiert vorgehende Buch (mit DVD) bearbeitet in acht Lektionen Aspekte der Addition, Multiplikation, Division und des Bruchrechnens und ermuntert in jeder Lektion zum (Er-)Finden und Reflektieren eigener Rhythmen. Die Hinzunahme von akustischen, kinästhetischen und taktilen Erfahrungen durch die in ihren Strukturen nachvollziehbaren Rhythm Blocks dürften die ansonsten in schulischen Mathematikkonzeptionen vorherrschenden verbalen, visuellen und haptischen Zugänge im Sinne eines aktiv-entdeckenden Lernens sicherlich vertiefen und durch motivationale und soziale Aspekte bereichern. Das Buch wird insbesondere solche Lehrpersonen ansprechen, die mit Bodypercussion vertraut sind und sich nicht scheuen, ausgewählte Aspekte der Mathematik in diesem Sinne im Klassenverband klangvoll zu bereichern. Es bleibt die Frage, ob die (in struktureller Hinsicht zwar zu begrüßende) Beschränkung auf ausschließlich ein metrisch-rhythmisch akzentuiertes Anschauungsmittel tatsächlich in der Lage sein kann, in heterogen zusammengesetzten Schulklassen die vom Autorenteam propagierten vielfältigen positiven Effekte zu entfalten.

Eingeschränkte Differenzierungsmöglichkeiten dieser mitunter koordinativ und metrisch anspruchsvollen Rhythmen, die Präferenz eines zählenden Zugangs zu Rechenoperationen sowie die Herausforderung der Flüchtigkeit des Klanges könnten sich hier als problematische Hindernisse erweisen.

Enno Granas



STEVEN CALANTROPIO

Lessons in Elemental Style

Schott, Mainz, 2015

ISBN 978-1-84761-404-9

Lessons in Elemental Style is Steven Calantropio's second collection of original pieces and folk music arrangements that details an Orff Schulwerk teaching process for elemental music education. The book is presented in two parts. In part one, the author begins with thoughts in relation to what is an 'elemental style' before discussing lesson flow and structure with accompanying clearly illustrated teaching model examples. The role of improvisation and suggestions for how to shape musical improvisation work are also offered. In part two, a variety of intermediate model lessons are shared for music teachers to explore with upper grade elementary school students who have experience in elemental music making. The author's thorough detailing of the teaching

process for each model lesson is intended to support and inspire teachers as they incorporate and adapt the shared processes and materials into their own teaching practice.

Each model lesson has a very clear layout which begins with a score and contextual description of the piece before proceeding with initial ideas for exploration of musical material. A detailed step by step process for the teaching of the musical arrangement continues with accompanying notes to support the development of musical skills and concept learning. Performance suggestions and divergent exercises are also included. Musical arrangements are written for voice, Orff Ensemble instruments and a variety of hand held percussion instruments, with the author including pieces in a variety of musical styles, tonalities and meters.

Following the author's teaching processes for communicating and exploring rhythmic, melodic and harmonic material allows time and space for both teacher and students to carefully scaffold their own musical journey together. Suggestions for how to weave through rhythmic speech and body percussion patterns before transferring linguistic and kinaesthetic experiences onto instruments are inspiring and thoughtfully progressive.

Facit:

Lessons in Elemental Style is a wonderful addition to the music teacher's library.

Caroline McCluskey

Unterrichtsmodelle zu 15 Spielstücken aus dem Orff-Schulwerk

plus
kostenlose
App
„Play Orff“

Orff unterrichten

- ausgearbeitete Unterrichtsmodelle
- viele Hörbeispiele
- anschauliche Videosequenzen
- übersichtliche Notenbilder
- zahlreiche PDFs mit Texten, Kopiervorlagen, Bildkarten und Anleitungen

Rainer Kotzian

Das Orff-Schulwerk neu entdecken

Spielstücke und Unterrichtsmodelle

Buch mit DVD, ca. 110 Seiten

ISBN 978-3-7957-1098-9

ED 22156

€ 23,50

Aus dem Inhalt:

- Malagueña
- Rhythmisches Rondenspiel
- Gassenhauer
- Rundadinella
- Katalanischer Weihnachtstanz

„Diese Unterrichtsmodelle zeigen, wie Kinder zwischen vier und zehn Jahren mit viel Spaß einen Zugang zur Musik finden.“



MA 0560-01 - 06/16

Erhältlich bei Ihrem Buch- oder Musikalienhändler oder unter www.schott-music.com



Orff Instruments and How to Play them

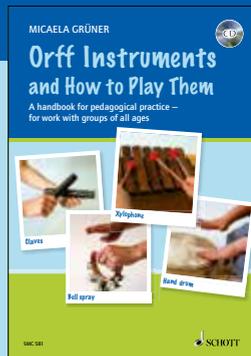


Orff Instruments and How to Play Them

It is both a handbook and a practical guide: It gives a detailed and comprehensive overview of the characteristic sounds, the origins and the different playing techniques of the individual instruments, as well as valuable tips for selection and care.

The numerous practical examples, notes on methodology and musical pieces are enhanced with **sample accompaniments** and playbacks on the **enclosed CD**. The many suggestions and ideas can be implemented easily and immediately.

Orff Instruments and How to Play Them is an essential reference guide for anyone who wants to use the Instrumentarium in groups, especially in kindergartens, schools, music schools and in their studies.



Micaela Grüner
Edition with CD · £ 20.50 / € 27.50
SMC 581 | ISMN 979-0-60001-234-3

- Available Autumn 2016



A handbook for pedagogical practice –
for work with groups of all ages

German language edition also available:
Orff Instrumente und wie man sie spielt (ED 21039)



Anzeige / Advertisement



Ruth Schneidewind und Manuela Widmer (Hg.)

Die Kunst der Verbindung

Texte zur Elementaren Musikpädagogik
in Österreich

Helbling Verlag Innsbruck

HI-W8162

ISBN 978-3-99035-639-5

ISMN 979-0-50239-727-2

€ 44,90

Die Beiträge in diesem Buch verknüpfen die *Kunst der Verbindung* mit verschiedenen Bedeutungen und zeigen auf je eigene Art Verbindendes: auf der musikalisch-künstlerischen Ebene als Konzept beim Elementaren Musizieren und Tanzen, auf der personalen Ebene als Beziehung zwischen Medien und Mensch und auf der pädagogischen Ebene in den Verknüpfungen von Musik, Sprache, Bewegung und Tanz.

Die *Kunst der Verbindung* steht in diesem Buch aber auch metaphorisch für die Verbreiterung von Praxisfeldern der Elementaren Musikpädagogik und deren Zusammenführung mit verwandten Arbeitsfeldern. Die Texte im Abschnitt FACETTEN beschreiben die Wechselwirkung von Bewegung, Tanz, Musik und Sprache, erörtern das Verhältnis von Instrumentalunterricht und Elementarem Musizieren sowie die Rolle des sozialen und musikalischen Lernens in der Elementaren Musikpädagogik. Die Texte im Abschnitt VERWANDTSCHAFTEN thematisieren aktuelle Erweiterungen traditioneller Praktiken und Verbindungen mit interkulturellen, sozialen, therapeutischen oder geragogischen Praxisfeldern.

Die 25 Aufsätze dieses Buches bieten eine repräsentative Zusammenschau der gegenwärtigen Situation Elementarer Musik-, Bewegungs- und Tanzpädagogik sowie Rhythmik in Österreich. Die Texte zeigen dabei eindrücklich, auf welcher eigenständigen und individuellen Weise elementare musikalische Praxis verwirklicht wird.



Orff-Schulwerk heute

Nr. 95 – Winter 2016 // No. 95 – Winter 2016

Herausgeber // Publisher

Orff-Institut

für Elementare Musik- und Tanzpädagogik

Abteilung Musikpädagogik

Universität Mozarteum Salzburg

Frohnburgweg 55

A-5020 Salzburg

Sekretariat: sonja.czuk@moz.ac.at

www.orffinstitut.at

www.uni-mozarteum.at

und // and

International Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Frohnburgweg 55

A-5020 Salzburg

info@orff-schulwerk-forum-salzburg.org

www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org

Redaktion // Editor

Micaela Grüner (micaela.gruener@moz.ac.at)

Barbara Haselbach (barbara.haselbach@moz.ac.at)

Verantwortlich für Themenschwerpunkt //

Editor responsible for the main theme

Barbara Haselbach, Shirley Salmon

Übersetzungen // Translations

Yvonne Douthat-Hartinger, Erik Esterbauer, Barbara Haselbach,
Barbara Kling, Verena Maschat, Shirley Salmon

Gestaltung und Satz // Design and composition

Anne Schmidt Design, München

Korrektur // Proofreading

Micaela Grüner, Erik Esterbauer, Shirley Salmon, Sonja Stibi

Fotos // Photos

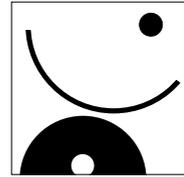
Colourbox (Titel), Chris Rogl © Univ. Mozarteum (S. 77, 82, 83),

Arnold Becker © Univ. Mozarteum (S. 80–83, 85, 90)

Soweit nicht anders angegeben: von den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu Verfügung gestellt. Etwaige Bildrechte obliegen den Bereitstellern // All other photos were made available for the articles by the authors who have the copyright for them.

Druck // Print

OrtmannTeam GmbH, D-83404 Ainring



**International
Orff-Schulwerk Forum
Salzburg**



Diese Publikation wurde ermöglicht durch //
This publication has been made possible by

Carl Orff-Stiftung
Ziegelstadel 1
86911 Dießen am Ammersee
www.orff-stiftung.de

**© 2016 Alle Rechte vorbehalten
All rights reserved**

Nachdruck, Vervielfältigung und Übersetzung nur nach Rücksprache und mit Genehmigung der Redaktion. // Any reprints, copies and translations only with permission of the editor.

