

Das elementare Methodenkonzept „Klangquadrat“

Ein Angebot für ein dialogisch-integratives Lernen mit Musik in der Primarstufe und Anregung zu einem Diskurs über die inhaltliche Gewichtung von Musik im Primarstufenunterricht

Hubert Gruber¹

Zusammenfassung

Das elementare Methodenkonzept „Klangquadrat“ ist ein Angebot der Fachdidaktik Musik der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich an Volksschullehrer/innen, Studierende in der Ausbildung aber auch Fort- und Weiterbildung, sowie an Praxisberater/innen und Mentoren/innen im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien. Anhand ausgewählter Beispiele werden Chancen und Möglichkeiten eines dialogisch-integrativen Lernens mit Musik für die Primarstufe vorgestellt. Das Konzept des Klangquadrats vereint in sich Elemente von Sozialisation, Emotion und Kognition, wie es für ein Lernen mit Musik typisch ist, und verknüpft diese elementar und spielerisch mit Inhalten anderer Pflichtgegenstände und Fachbereiche der Primarstufe. Dieser Zugang eröffnet darüber hinaus auch vielfältige Lernooptionen für die Sekundarstufe und den Tertiären Bereich. Gedacht als ein möglicher Anknüpfungspunkt für weiterführende und vertiefende Kooperationen zwischen Hochschuldidaktik und Schulpraxis, wie dies von der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik im Verbund Nord-Ost avisiert wird, ermuntert das Konzept auch zu einem durchaus kritischen Diskurs über den Stellenwert von Musik und Musikpädagogik in Gesellschaft und Schule, sowie der inhaltlichen Gewichtung von Musikunterricht in der Primarstufe.

The elementary method concept "Sound-Square"

A dialogical-integrative learning offer with music for the primary level

Abstract

The elementary method concept "Sound-Square" is an offer of Higher Education (in the fields of music) at the University College of Teacher Education in Lower Austria to primary school teachers, primary teacher education students and primary school practice consultants and mentors within the scope of the pedagogical-practical studies. On the basis of selected examples, chances and possibilities of a dialogical-integrative learning with music for the primary level are presented. The concept of "Sound-Square" combines elements of socialization, emotion and cognition, as it is typical for learning with music, and links these elementary and playful with the contents of other compulsory subjects of primary education. This access also provides a variety of learning options for Secondary and Higher Education. The concept is intended to be a possible starting point for further and in-depth cooperation between university didactics and school practice, as advised by the work-unit Music / Music Education in the North-East Association. And it also encourages to a critical discourse on the significance of music and music education in society and schools, as well as the weighting of primary-level music education.

Schlüsselwörter:

Elementares Methodenkonzept
 Dialogisch-integratives Lernen
 Musikerziehung
 Kompetenzmodell Musik
 Primarstufe

Keywords:

Elementary method concept
 Dialogical-integrative learning
 Music education
 Competency Model Music
 Primary level

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
 Korrespondierender Autor. E-Mail: hubert.gruber@ph-noe.ac.at

1 Anstelle eines Vorwortes oder einer Einleitung

1.1 Präludium im homophonen Satz

Gemäß den Vorgaben des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, eine enge Verbindung zwischen Wissenschaftlichkeit und Professionsorientierung anzustreben (QSR, 2014, S. 2), hat sich die Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik im Verbund Nord-Ost zum Ziel gesetzt, jene Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis in den Fokus der gemeinsamen Arbeit zu stellen, in denen Verbindungen zu Musik und Kunst eine zentrale Rolle spielen (Gruber, Hanser & Zitter, 2016, S. 1). Auf der Grundlage von Erkenntnissen und Einsichten aus der Praxisforschung sollen dabei Studierenden, Lehrern/Lehrerinnen sowie deren Schülern/Schülerinnen entsprechende elementare Lernkonzepte und praxiserprobte Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden.

Diese verstehen sich durchaus als Beiträge zur Entwicklung zentraler fachlicher und möglicherweise auch überfachlicher Konzepte. Mit Berufung auf Shulmans (1986, 1987) „substantive knowledge“ und Bezügen zu den „Key concepts, core concepts oder big ideas“ von Michael und McFarland (2011) haben etwa für Ingrid Glowinski und ihre Kollegen/Kolleginnen an der Universität Potsdam „zentrale fachliche Konzepte“ eine „überdauernde Bedeutung in der jeweiligen Disziplin“, um genutzt zu werden, „um eine Vielzahl von fachlichen Phänomenen zu erklären und vorherzusagen“ (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018, S. 109). Von Seiten der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, als einem der drei Kooperationspartner der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik, wurde schon vor Beginn der hochschulübergreifenden Zusammenarbeit – und umso mehr danach – die Aufmerksamkeit und das Interesse auf die Entwicklung zentraler musikbezogener Konzepte gelegt. Nunmehr sollen im Rahmen der Neugestaltung der Lehrpläne im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und unter der wissenschaftlichen Begleitung von Ulrike Greiner und Christoph Kühberger (2019) von der Universität Salzburg „zentrale fachliche Konzepte“ als strukturgebende Elemente „den Kern eines Unterrichtsgegenstandes bilden“ und „zentrale Prinzipien, Konzepte und Modelle eines Faches“ bündeln (bmbwf, 2019, S. 68).

Solche Lernkonzepte, Modelle und auch praxiserprobte Lernmaterialien von Seiten der Musikpädagogik sind etwa das Lernprogramm „Stairplay“ (Gruber, 2015, 2016). Ebenso dazu gehören das Konzept „Inverted Classroom Model Videos mit Musik“ (Gruber & Buchner, 2017a, 2017b, 2018), „Musikalische Verstehens- und Sprachinseln“ als mehrdimensionales und dialogisches Lernwerkzeug (Gruber 2018a), „Tableaux Vivants“ in Verbindung mit Musik (Gruber-Rust 2009, S. 41-42), der „KlangWortWeg“, engl. „SoundWordPath“ (Gruber, Chatelain, Cslovjecssek, & Marjanen, 2018) oder das elementare Methodenkonzept „Klangquadrat“, das hier umfassend vorgestellt wird. Der Begriff des Elementaren wird dabei nicht auf die einer Elementar-, Volksschul- oder Primarstufenpädagogik und der damit verbundenen Hochschuldidaktik begrenzt, wenn auch vorrangig im Blickfeld der Überlegungen, sondern schließt den gesamten Bereich von Lernen und Lehren mit ein.

Bei all dem ist es der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik wichtig, jene Möglichkeiten aufzuzeigen, zu fördern und weiterzuentwickeln, die sich aus solchen themenbezogenen Kooperationen ergeben. Kooperationen zwischen der Fachdidaktik Musik an den Pädagogischen Hochschulen auf der einen Seite und Volksschullehrern/-lehrerinnen, Praxisberatern/-beraterinnen, Mentoren/Mentorinnen und Studierenden, insbesondere im Rahmen ihrer pädagogisch-praktischen Studien, aber auch jenen in der Fort- und Weiterbildung, auf der anderen Seite. Als wesentliches Element der Qualitätssicherung und der Professionsorientierung in der „Pädagog/innenbildung Neu“ (bmbwf, 2018) sollen so Arbeitseinheiten kontinuierlich die inhaltliche und methodische Qualitätsentwicklung der Studienangebote unterstützen, durch die Verdichtung von Expertisen Forschungs- und Entwicklungsarbeit leisten und die Sichtbarkeit auch im internationalen wissenschaftlichen Diskurs erhöhen (Greller 2016).

Aus diesem Grunde wurde im Rahmen der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik zwar ein gemeinsamer Projektansatz entwickelt, der aber innerhalb des Gesamtforschungsprojektes, entsprechend den unterschiedlichen Stärken und den damit verbundenen verschiedenen Zugängen der drei Hochschulpartner, jeweils unter spezifischen Blickwinkeln weiterentwickelt und ausgearbeitet werden soll (Gruber, Hanser & Zitter, 2016, S. 10). Ein Vergleich mit einem musikalischen Fachbegriff liegt dabei nahe, der dieses Forschungskonzept wie ein ‚Präludium im homophonen Satz‘ erscheinen lässt, bei dem sich die einzelnen Stimmen in ihren rhythmischen, melodischen und harmonischen Strukturen an einer führenden (Ober-)Stimme orientieren (dtv-Atlas zur Musik, 1981, S. 93).

Bei alldem geht es der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik vor allem auch darum, die musikbezogene Unterrichtsentwicklung als einen Teil der gesamten Schulentwicklung voranzutreiben. Damit soll die Qualität

des Lehrens und Lernens, insbesondere in Verbindung mit Musik und Kunst nachhaltig verbessert werden, um allen Lernenden, gerade unseren Kindern in den Schulen, in ihrer Begegnung mit und durch die Musik und Kunst weite Räume für ein qualitäts-, aber auch freudvolles und erlebnisreiches Lernen zu eröffnen.

1.2 Mit Blick auf Lehrplan und Kompetenzmodell Musik

Allein schon ein erster Blick auf den derzeitigen Lehrplan der Volksschule für das Unterrichtsfach Musikerziehung (2012, S. 166-172) zeigt, welche vielfältigen und vielschichtigen Möglichkeiten es dafür gibt. So heißt es hinsichtlich der Bildungs- und Lehraufgabe: „Musikerziehung hat die Aufgabe, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der besonderen Eigenart des einzelnen Kindes zum Singen, Musizieren, bewussten Hören, Bewegen zur Musik und zum kreativen musikalischen Gestalten zu führen“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 166). Und in den Didaktischen Grundsätzen wird dazu weiter ausgeführt: „Im Mittelpunkt der Musikerziehung steht das musikalische Handeln des Kindes. Dies wird angeregt durch – eigenständiges musikalisches Nachgestalten und Gestalten; – bewusstes Aufnehmen von Musik und kritische Auseinandersetzung mit Musik. Musikerziehung fördert die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit. Sie entfaltet die – kognitiven, – emotionalen, – psychomotorischen – kreativen und – sozialen Fähigkeiten. Bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung ist dies durch ausgewogenen Wechsel der Lernbereiche und Arbeitsweisen zu berücksichtigen“ (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 171).

Ergänzend und erweiternd dazu und gleichzeitig stark darauf Bezug nehmend, entstand ein umfassender Katalog für die „Kompetenzen in Musik“, als ein „aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung“ (AGMÖ, 2013). Darin finden sich unter dem Punkt „Kompetenzen in Musik am Ende der 4. Schulstufe. Musikunterricht neu denken – Empfehlungen“ die drei zentralen musikalischen Handlungsfelder, „Singen & Musizieren“, „Tanzen, Bewegen & Darstellen“, sowie „Hören & Erfassen“. Diese ziehen sich wie rote Fäden, beginnend mit der Primarstufe, durch alle Schulstufen und Schulformen, um in einer „Musikpraxis“, getragen von der „Freude am Tun“, die Lernenden zu einem „musikalischen Handeln und zu ästhetischer Erfahrung“ zu führen (AGMÖ, 2013, S. 6-7).

Für alle Mitglieder innerhalb der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik war es daher naheliegend diesem Kompetenzmodell die führende (Ober-)Stimme zuzuordnen, ganz im Geiste des zuvor beschriebenen gemeinsam komponierten ‚Präludiums im homophonen Satz‘. Von Seiten der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wurde dazu der Vorschlag zur Erstellung eines Index Musik gemacht. Ausgehend vom Kompetenzmodell Musik soll aufgezeigt werden, wo, wann, wie und wodurch vertiefende Kooperationen zwischen der Hochschuldidaktik Musik und der Schulpraxis ermöglicht werden können. Besondere Unterstützung erhielt diese Initiative durch Maria-Luise Braunsteiner vom Qualitätssicherungsrat. Dieser Index-Katalog Musik als Wegweiser und Orientierungshilfe wird voraussichtlich Ende 2019 fertiggestellt werden (Gruber, Hanser & Zitter, 2017, S. 6-7). Begleitend dazu wurden und werden im Bereich der Praxisforschung, insbesondere mit Lesson Study als besonders effektive Form in der kollaborativen Unterrichtsentwicklung und Lernforschung (Gruber, 2018b, 2019a, 2019b, 2019c) dialogisch-integrative Elemente eines Lernens und Lehrens mit Musik (Gruber, 2012; Marjanen, Cslovjcek & Gruber, 2017) entwickelt und erprobt. Ergebnisse dieser vielschichtigen Praxisforschungsarbeit stehen als Lernkonzepte, Modelle und auch praxiserprobte Lernmaterialien, wie zuvor aufgelistet, interessierten Kooperationspartnern/-partnerinnen zur Verfügung. Auf das Methodenkonzept ‚Klangquadrat‘ wird nun hier exemplarisch näher eingegangen werden.

2 Das elementare Methodenkonzept „Klangquadrat“

2.1 Das Spiel mit dem „Lernquadrat“

Das Methodenkonzept „Klangquadrat“ vereint in sich Elemente von „Emotion, Kognition und Sozialisation“ (Götschl, 2004, S. 8), wie sie für ein Lernen mit Musik zentral und prägend sind, und verknüpft diese elementar und spielerisch mit Inhalten anderer Pflichtgegenstände und Fachbereiche der Primarstufe. Der Ausgangspunkt ist im Bereich der von Ruth Cohn entwickelten „Themenzentrierten Interaktion“, kurz „TZI“ genannt (Cohn & Terfurth, 1993) und dem darauf aufbauenden Prinzip eines „Sozialen Lernens“ (Mitschka & Sieder, 1995; Mitschka, Stockhammer, Langer & Baumühlner, 1999) zu suchen. Dieses wurde in den Jahren vor und nach 2000 vor allem vom damaligen Pädagogischen Institut Wien Schulen unter dem Pilotprojektnamen TEOS

„Entwicklung von Team- und Organisationsstrukturen an Schulen“ (Rasch, 2000) und später unter dem Namen „Soziales Lernen“ als mehrteiliges Fort- und Weiterbildungsprojekt angeboten (Gruber-Rust, 2010, S. 300). Ziel war es neben anderem, durch externe Begleitung den Teambildungsprozess einer Gruppe von Lehrern/Lehrerinnen einer Klasse zu fördern und sie bei deren Arbeit mit ihren Schülern/innen im Zeitrahmen von ein oder zwei Schuljahren nachhaltig zu unterstützen (Jarmaj, 2005). Dabei sollte es im Laufe dieser Prozesse zu nachhaltigen Verknüpfungen zwischen den Ebenen von „Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ kommen, dem „Ich“ jedes/jeder Einzelnen, dem „Wir der Gruppe“ und den Inhalten und Methoden im so genannten „Unterrichtsstoff“ (Mitschka & Sieder, 1995, S. 9).

Im Rahmen der Teambildungstreffen wurden unter anderem Fragen zu Lernqualitäten diskutiert, eingeleitet durch ein Spiel mit dem sogenannten „Lernquadrat“. Am Fußboden wurde dazu mit Hilfe eines Klebe- oder Kreppbandes ein 25-teiliges Quadrat aufgeklebt, bestehend aus 5 mal 5 Feldern. (Ebenso wäre mit Blick auf Schüler/innen der ersten Schulstufen ein 16-teiliges Lernquadrat mit 4 mal 4 Feldern möglich oder als Spiel bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen ein 9-teiliges mit 3 mal 3 Feldern.) Während die Mitglieder der einen Gruppe darauf eine bestimmte Route von 6 bis zu 10 zu begehenden Feldern festlegten, sollten jene der anderen Gruppe diesen unbekanntem, weil für sie unsichtbaren Weg, durch Ausprobieren finden und begehen. Einerseits jede/r für sich, aber auch gemeinsam im Team.

Gestartet wurde auf einer Seite des Lernquadrates. Das Ziel befand sich auf der gegenüberliegenden Seite. Die einzelnen der 25 oder 16 Felder sollten nacheinander beschriftet werden, entweder vorwärts oder in seitlicher Richtung. Das Auslassen, also Überspringen eines Feldes war nicht erlaubt, ebenso auch nicht das Zurücksteigen oder das Begehen eines Feldes in diagonaler Richtung. Außer man einigte sich gemeinsam auf diese Optionen, aus welchen Gründen auch immer. Jeder Schritt in ein richtiges Feld wurde von ermunternden und wohlwollenden Zurufen begleitet. Jeder falsche Schritt hingegen mit einem deutlich hörbaren Ausdruck des Bedauerns oder einem aufgeregten Gekreische. Bei aller Aufregung stand aber immer die Freude am gemeinsamen Tun im Mittelpunkt dieses einfachen aber trotzdem sehr lehrreichen Lernspiels. Bei einem Fehler musste das jeweilige Mitglied der Gruppe wieder zurück an den Start und sich in der Reihe der Gruppenmitglieder hinten neu einordnen. Der Nächste aus dem Team sollte nun seinerseits versuchen aus der Erinnerung den bisher beschrifteten Weg nachzugehen und mit etwas Glück ein weiteres Stück des Weges finden. Wer die Aufgabe fehlerfrei gelöst hatte, blieb auf der Zielseite stehen. Ein Sich-Besprechen war während des gesamten Spielverlaufs ebenso nicht erlaubt, wie ein Zurufen oder Anweisen richtiger Felder. Gefordert war hingegen ein aufmerksames und konzentriertes gemeinsames Beobachten des gesamten Geschehens. Das Spiel mit dem „Lernquadrat“ dauerte so lange, bis alle der Gruppe das Ziel auf der dem Start gegenüberliegenden Seite des Lernquadrates erreicht hatten (Gruber-Rust, 2010, S. 319). Die beiden folgenden Skizzen sollen ein wenig zur Veranschaulichung des Gesagten beitragen.

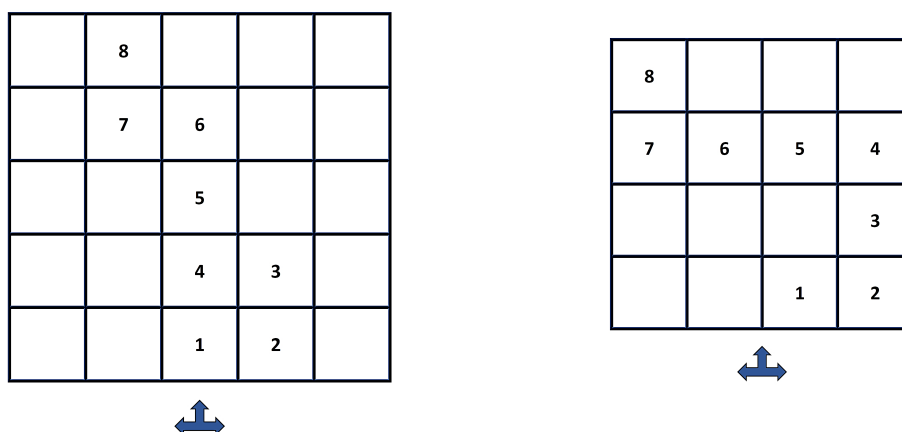


Abbildung 1 und 2: Mögliche Schrittfolgen eines Lernquadrat-Weges mit 25 bzw. 16 Feldern.

2.2 Mit Elementen der Musik vom „Lernquadrat“ zum „Klangquadrat“

Diese Spielidee aufgreifend erfuhr das ursprüngliche Konzept des „Lernquadrats“ durch die Einbindung verschiedener Elemente aus dem Fachbereich der Musik eine Erweiterung. Erprobt wurden die

unterschiedlichsten Ideen unter der Bezeichnung „Übungen mit dem Klangquadrat“ im Rahmen des Musikunterrichts und der Lehrveranstaltungen des Autors dieses Artikels.

Das Prinzip war weiterhin einfach und elementar. Die Rückmeldung, ob ein Feld richtig oder aber auch falsch beschriftet wurde, erfolgte nunmehr über einzelne Ton- und Klangsignale oder unterschiedliche Geräusche, gespielt auf diversen Klang- und Rhythmusinstrumenten. Innerhalb des Klangquadrats wurde jede von den Gruppenmitgliedern festgelegte Position des Weges einem solchen Klangelement zugeordnet. Alle anderen Felder wurden mit Geräuschen belegt. Das Spiel orientierte sich an jenen Regeln, wie sie zuvor schon anhand des Lernquadrats beschrieben worden waren (Gruber-Rust, 2010, S. 319).

Neben dem Fokus auf gemeinsames Beobachten, auf Bewegen und einem damit verbundenen Erinnern mit Hilfe des visuellen Gedächtnisses kam nun deutlich stärker der Bereich des Hörens und des akustischen Gedächtnisses ins Spiel. Damit erfuhr nicht zuletzt der Prozess der Rückmeldung eine deutliche Erweiterung und Differenzierung. Die Welt der Klänge und der Musik wurde damit viel stärker in den Mittelpunkt des Lernens gerückt.

Die Palette an Möglichkeiten in der Auswahl der einzelnen Töne und Klänge ist dabei sehr groß. Sie reicht von einem eher zufälligen Auswählen von einzelnen Klängen bis hin zu einem bewussten Komponieren, also einem Zusammensetzen von gezielt ausgewählten Tönen zu Motiven, kleinen Melodien oder Thementeilchen. Eigens dafür aufbereitete Inverted Classroom Model Videos zeigen „Wie man eine Melodie komponiert“ (Gruber & Buchner, 2018). Als Vorlage können aber auch Ausschnitte aus Werken großer Komponisten/Komponistinnen dienen. Diese im Lauf des Klangquadrat-Spiels immer wieder zu hören, beginnend mit den ersten Tönen bis hin zur gesamten Tonfolge, fördert spielerisch das kompetenzorientierte Erlernen solcher markanter Melodiefolgen durch Prozesse des Hörens, Erfassens, Erinnerns und Einprägens.

In einer ersten Veröffentlichung zum Klangquadrat wurde dieses Prinzip anhand von fünf Motiven aus der Arie Nr. 4 „Schon eilet froh der Ackermann“ aus Joseph Haydns Oratorium „Die Jahreszeiten“ im Rahmen der Publikation „Die Jahreszeiten des Joseph Haydn. Ein musikalisch-interdisziplinärer Dialog“ im Kapitel 11.2 „Im Dialog: Klangquadrat“ vorgestellt und dargelegt (Gruber-Rust, 2009, S. 73-76).

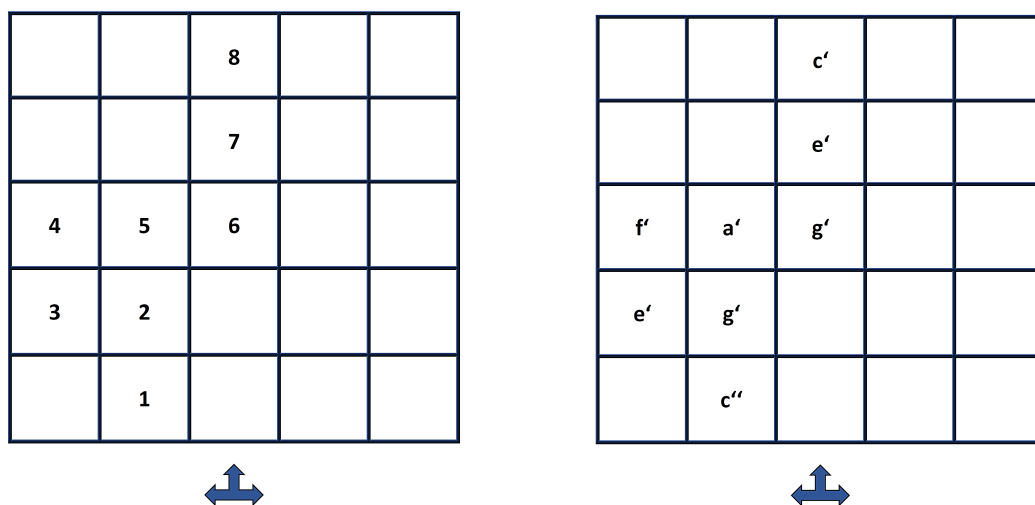


Abbildung 3 und 4: Klangquadrat mit Schrittfolge und Notennamen für Motiv 1 aus der Arie Nr. 4 „Schon eilet froh der Ackermann“ aus Joseph Haydns Oratorium „Die Jahreszeiten“.

Beim Erlernen solcher Melodien kommt es zur Ausbildung klar umrissener „Musikalischer Verstehens- und Sprachinseln“. Dieses „mehrdimensionale und dialogische Lernwerkzeug für die Primarstufe“ – aber darüber hinaus auch für die Sekundarstufe gedacht – wurde in einer Publikation von 2018 umfassend vorgestellt (Gruber 2018a). Musikalische Verstehens- und Sprachinseln ermöglichen bei einem weiterführenden und vertiefenden Hören des gesamten Musikstückes – bei Bedarf auch in Verbindung mit Elementen der zentralen musikalischen Handlungsfelder „Singen & Musizieren“ oder „Tanzen, Bewegen & Darstellen“ – zu einem deutlich erkennbaren Mehr an Orientierung und Hilfe im Erfassen und Verstehen der Klangsprache (Gruber 2018a).

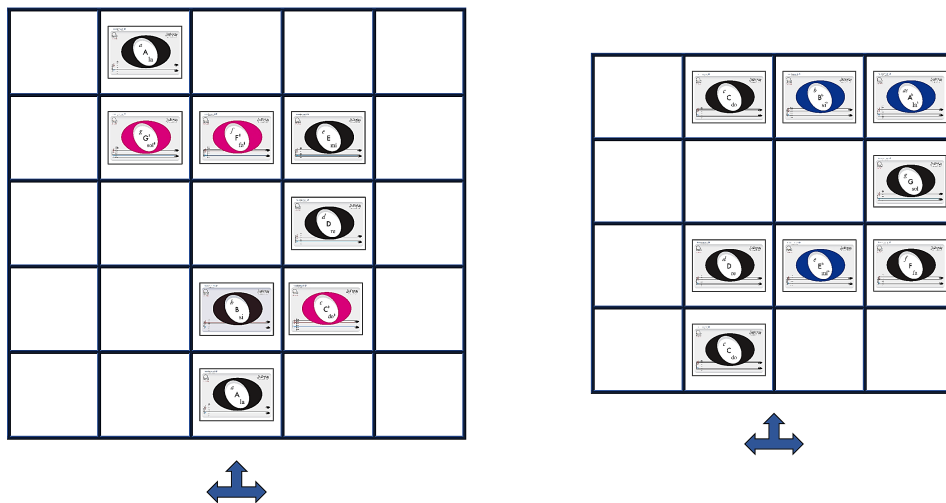


Abbildung 5 und 6: je acht Stairplay-Karten mit ihren Notennamenbezeichnungen, die als A-Dur-Tonleiter den Weg auf einem 25-Felder-Klangquadrat sichtbar machen und als c-Moll-Tonleiter jenem auf einem 16-Felder-Klangquadrat.

Eine weitere Möglichkeit in der musikspezifischen Nutzung des Klangquadrates besteht in der Verknüpfung dieses elementaren Methodenkonzeptes mit jenem eines Erlernens musiktheoretischer Grundlagen. Ausgangspunkt für eine Vielzahl damit verbundener Lernprozesse bilden die sogenannten „Stairplay-Karten“, wie diese mit dem Lernprogramm „Stairplay“ in Kooperation mit der Lang Lang International Music Foundation und dem Haus der Musik Wien entwickelt und allen Interessierten weltweit gratis zur Verfügung gestellt wurden (Gruber, 2015, 2016). So lassen sich auf einem Klangquadrat etwa, um nur eine von vielen Möglichkeiten aufzuzeigen, die Tonfolgen von Dur- und Molltonleitern spielerisch erarbeiten, so, dass am Ende solcher Lernprozesse, wenn die entsprechenden Karten mit ihren Notennamen sichtbar sind, jede beliebige Tonleiter von den Schülern/Schülerinnen synchron zum Begehen des Klangquadratweges gesungen werden kann, mit oder ohne instrumentaler Stützung.

2.3 Ein Klangquadrat-Beispiel für ein dialogisch-integratives Lernen mit Mathematik

Der wohl größte Lernbereich eröffnet sich durch das Angebot für ein dialogisch-integratives Lernen mit Musik, bei dem Inhalte aus außermusikalischen Fachbereichen mit jenen der Musik und Musikerziehung verknüpft werden. Als ein erstes Beispiel sei hier die Verbindung mit Inhalten aus dem Unterrichtsgegenstand Mathematik vorgestellt. Im Mittelpunkt steht wohl das Klassischste und Traditionellste aller Beispiele, das Einmaleins, hier als Einmalvier und Einmalfünf. Dabei geht es um ein Durchführen von „Rechenoperationen...im multiplikativen Bereich...mit Notation der Rechensätze“, wie dies im Lehrplan der Volksschule (2012, S. 147-148) im Lehrstoff zur Grundstufe I als Aufbau der natürlichen Zahlen als ein Schwerpunkt bis zum Ende der 2. Schulstufe formuliert wird. Diesmal eben in Verbindung mit Elementen der Musik.

Die Zahlen sind für die Schüler/innen am Klangquadrat mit Karten aufgelegt und somit als Lösungswege grundsätzlich sichtbar. Neben den richtigen Zahlen finden sich innerhalb der 25 Felder auch solche, die nicht zu dieser vorgegeben Rechenoperation gehören. Aus diesem Grunde, um die Wahloptionen zu erhöhen, können die 25 oder auch 16 Felder, ohne dabei eines zu überspringen, nach vorwärts, in seitlicher Richtung und nunmehr auch diagonal beschriftet werden. Gestartet wird außerhalb des Klangquadrats, indem ein/e Teilnehmer/in der Gruppe anzeigt, welche der beiden Rechenoperation zu begehen ist. Innerhalb des Quadrats befinden sich je acht Lösungen, also von $2 \cdot 4$ bis $9 \cdot 4$ bzw. von $2 \cdot 5$ bis $9 \cdot 5$. Die letzte der Rechenoperationen, das $10 \cdot 4 = 40$ bzw. das $10 \cdot 5 = 50$, befinden sich ebenfalls auf Karten sichtbar gemacht im Ziel, also wieder außerhalb des Klangquadrats. Damit kann der Lösungsweg entweder von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer oder auch von den Schülern/innen akustisch durch das Spielen einer zuvor mit den Stairplay-

Karten erarbeiten Dur- oder Moll-Tonleiter geführt werden, die sich ja aus je acht Tönen zusammensetzen. Aber auch das Verwenden von anderen musikalischen Motiven ist möglich und sinnvoll.

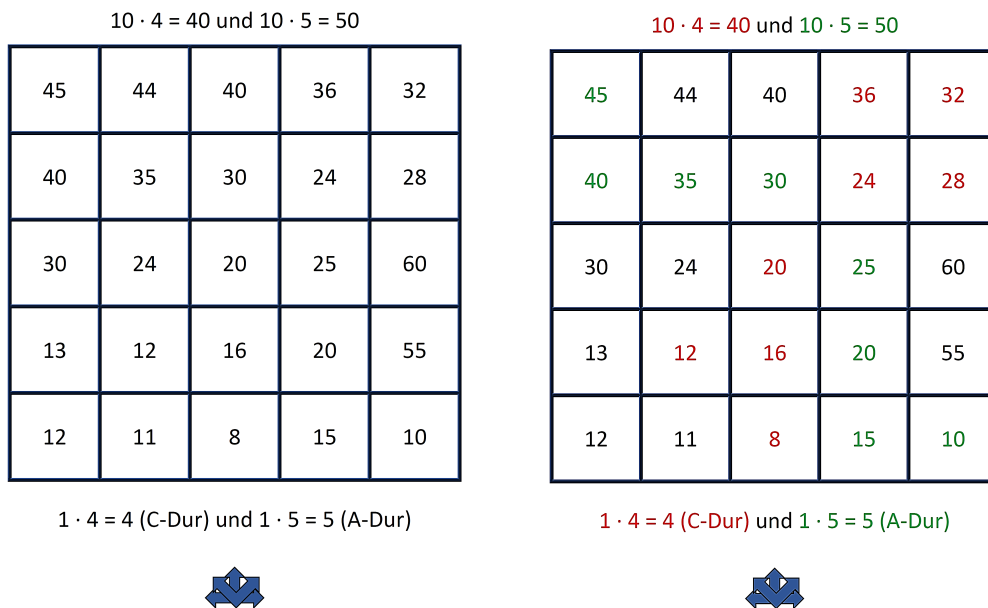


Abbildung 7 und 8: 25-Felder-Klangquadrat mit von Beginn an sichtbaren Zahlen zum Einmalvier und Einmalfünf, klanglich geführt durch eine Dur- oder Moll-Tonleiter, wobei einmal die Lösungen unterschiedlich farblich gekennzeichnet sind.

2.4 Das „Klangquadrat“ und sein dialogisch-integrativer Anspruch

Der hierbei im Zusammenhang mit dem elementaren Methodenkonzept eines Klangquadrates und auch andernorts verwendete Begriff des Dialogisch-Integrativen versteht sich als Teil jener inklusiven Bestrebungen, die in ihrer Gesamtheit zur „gemeinsamen Reflexion und Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen“ (Booth & Ainscow, 2017) einladen und auffordern. Es versteht sich geradezu von selbst, dass in diese Bemühungen auch der tertiäre Bildungsbereich miteingebunden wird, in dem es zu einer intensiven Verknüpfung von Theorie und Praxis, von Forschung und Lehre kommt, in diesem Falle insbesondere unter Einbindung der Kunstform Musik.

Der Begriff der „Integration“ und des „Integrativen“ ist mit Blick auf Theorie und Praxis zuallererst im Kontext „jener lebendigen Praxis der transdisziplinären Forschung“ zu sehen, bei der „für einzelne Forschungsfelder“ eine Reihe von „Good Practices benannt“ werden, die, neben anderem, „Methoden und Instrumente für eine zielgerichtete Planung und Durchführung integrativer transdisziplinärer Forschungsarbeit“ vorstellen (Bergmann & Schramm 2008, S. 9-10). Mit Blick auf die Musik und den Musikunterricht unternahm Wolfgang Roscher mit seinem Entwurf einer Polyästhetischen Erziehung erstmals den Versuch einer systematischen Verknüpfung von integrativem Denken und Handeln mit Inhalten und Methoden aus der Musikpädagogik. Dabei stellte er die „mediale Integration“, die „anthropologische Integration“, die „historische Integration“, die „geografische Integration“ und die „soziale Integration“ als die „fünf Ziel- und Wertvorstellungen Integrativer Musikpädagogik“ vor (Roscher, 1983, S. 15).

Erweiterung erfuhr der Begriff des Integrativen in Verbindung mit Musik, vor allem hinsichtlich methodischer Zugänge und ganz im Sinne eines inklusiven Denkens, durch Günter Olias. Er forderte, das weitverbreitete, und wie er es nannte defizitäre Modell einer bislang konfrontativen Musikdidaktik als Ausgangspunkt für didaktische Handlungsanweisungen an Heranwachsende, die weitgehend als „Noch-nicht-Erwachsene“ oder „zu einem bestimmten Leistungsstand [als] Noch-nicht-Fähige“ angesehen wurden, durch jenes einer integrativen Musikdidaktik zu ersetzen (Olias, 1994, S. 141).

Daran zum Teil anknüpfend und/oder darauf aufbauend entstanden insbesondere in den letzten fünfzehn Jahren, ausgehend von einer umfassenden Bestandsaufnahme zu „Theorie und Praxis fächerübergreifenden und interdisziplinären Lernens mit Musik“ unter der Themenstellung „Musikpädagogik im Dialog“ (Gruber-Rust,

2010), eine Vielzahl weiterführender Initiativen. Zu ihnen zählt die Kolloquien- und Konzertreihe „Musik und Mensch“ in Verbindung mit der Entwicklung der gleichnamigen Dialogplattform (Gruber & Cslovjecsek, 2017). Auf internationaler Ebene ist es die „Special Interest Group on Practice and Research in Integrated Music Education“ (SigPrime, 2018), die sich auf den „world conferences“ der letzten Jahre mit jeweils rund 40 bis 50 Vorträgen als eine der großen Teilbereiche der ISME (2018), der International Society for Music Education präsentiert hat. Und nicht zuletzt war es die Entwicklung von „Cloud 9: Sounds & Arts in Transversal Learning“ (Marjanen, Cslovjecsek & Gruber, 2017) im Rahmen von EAPRIL (2018), einem 2006 entstandenen Zusammenschluss von Lehrern/Lehrerinnen und Wissenschaftlern/Wissenschaftlerinnen, Praktikern/Praktikerinnen und Forschenden als „European Association for Practitioner Research on Improving Learning“.

Neben dem Begriff des Integrativen scheint der des Dialogischen wesentlich leichter fassbar. Für die meisten ist es lediglich ein Miteinander-ins-Gespräch-Kommen auf einer etwas intensiveren Kommunikationsebene. Bei näherem Hinsehen hat sich aber gezeigt, dass sich die Abläufe eines Lernens, Lehrens und/oder Forschens im Kontext dialogischer Prozesse weitaus vielschichtiger gestalten. Es braucht nicht nur die Bekundung der Bereitschaft zum Dialog, sondern vielmehr das Setzen eines bewussten Aktes, einer für beide Seiten deutlich erkenn- und wahrnehmbaren Form der Begegnung auf Augenhöhe, ja fast den Aufbau einer, wenn auch durchaus zeitlich begrenzten Beziehungsebene (Gruber, 2012).

Geschieht dies nicht, erfahren integrative und sogar inklusiv ausgerichtete Bemühungen sehr schnell und häufig Überlagerungen durch Prozesse von „Invisibilisierung“ (Luhmann, 2004, S. 230), Abschattung, Verdrängung und „Ausgrenzung“ oder ihrem Gegenteil, jenen von „Vereinnahmung“ und Instrumentalisierung (Gruber-Rust, 2010, S. 159 und Gruber, 2012, S. 11). Als „Schlüsselmerkmale der Sozialisation heute“ (Langer, 2018) begünstigen sie auch (wieder vermehrt) die „(Re-)Produktion sozialer Differenzen im Unterricht“ (Sertl & Langer, 2014) durch ein Lernen, das sich innerhalb des disziplinären Lerngerüsts der Schule „nach dem Muster der systematischen Sammlung von logisch und hierarchisch geordneten Wissens-elementen organisiert, deren Zusammenhang sich erst allmählich und vom Ende her erschließt“ und somit, wie Rudolf Künzli es nennt, „eine Herausforderung für integriertes Lernen“ darstellt (Künzli, 2012).

Integratives Denken und Handeln und dialogische Prozesse bedingen einander offensichtlich und müssen daher in dieser Wechselwirkung als Einheit von Dialogisch und Integrativ gesehen und verstanden werden. Letztendlich ist es damit auch möglich einen Beitrag zu leisten, um „das existierende Theoriedefizit des fächerübergreifenden Unterrichts“ (Weber 2014, S. 16) zu überwinden. Das elementare Methodenkonzept „Klangquadrates“ schafft dafür in jeder Hinsicht Raum und Möglichkeiten, sowohl für ein dialogisch-integrativ ausgerichtetes Lernen und Lehren in der Praxis, als auch als Ausgangspunkt für einen entsprechenden Diskurs im Rahmen der Praxisforschung.

2.5 Weitere Klangquadrat-Beispiele für ein dialogisch-integratives Lernen mit Inhalten aus den Pflichtgegenständen „Deutsch, Lesen, Schreiben“ und „Sachunterricht“

Abschließend seien hier noch drei weitere Beispiele von Klangquadraten als Angebot für ein dialogisch-integratives Lernen in Verbindung mit Inhalten aus den Pflichtgegenständen „Deutsch, Lesen, Schreiben“ und „Sachunterricht“ vorgestellt. Das erste stellt ein Klangquadrat mit 25 Feldern vor (Abbildung 9), anhand dessen Konjugationen eingeübt und gefestigt werden können. Aber auch eine spielerische Erstbegegnung mit den Lerninhalten erscheint durchaus im Rahmen des Möglichen. Die Lösungswege sind wieder durch Textkärtchen sichtbar gemacht und werden bei der Suche nach den richtigen Lösungswegen wie zuvor durch das Spielen von Dur- oder Moll-Tonleitern oder musikalischen Phrasen, etwa aus Beethovens „Ode an die Freude“ akustisch geführt. Das zweite Beispiel (Abbildung 10) ist ähnlich angelegt, besteht aus 16 Feldern und thematisiert Deklinationen.

werden ein Instrument spielen	spielt ein Instrument	haben ein Instrument gespielt	spielen ein Instrument	spielt ein Instrument
werdet ein Instrument spielen	haben ein Instrument gespielt	habt ein Instrument gespielt	spielen ein Instrument	spielt ein Instrument
hat ein Instrument gespielt	werden ein Instrument spielen	wird ein Instrument spielen	wird ein Instrument spielen	spielt ein Instrument
hat ein Instrument gespielt	hat ein Instrument gespielt	spielt ein Instrument	spielt ein Instrument	wird ein Instrument spielen
hast ein Instrument gespielt	habe ein Instrument gespielt	spiele ein Instrument	werde ein Instrument spielen	wirst ein Instrument spielen

ein Instrument spielen
ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie



die	die	den	der
den	der	die	die
der	der	die	den
die	der	des	dem

„hohe Baum“ und „große Brücke“



Abbildung 9 und 10: Lösungswege (unterschiedlich eingefärbt) zu den 25-Felder-Klangquadraten „Konjugation“ und „Deklination“.

Ringelnatter	Reh	Braunbär	Murmeltier
Wildschwein	Feuersalamander	Igel	Eichhörnchen
Hase	Siebenschläfer	Frosch	Waschbär
Fledermaus	Fuchs	Dachs	Kröte

winteraktiv (C-Dur) oder Winterruhe (A-Dur) oder Winterschlaf (a-Moll) oder Winterstarre (c-Moll)



Abbildung 11: Lösungswege (unterschiedlich eingefärbt) zu den 16-Felder-Klangquadrat „Tiere im Winter“.

Das letzte der hier angeführten Klangquadratbeispiele (Abbildung 11) stellt den Kindern einer Primarstufenklasse die Aufgabe, herauszufinden, welche vier der hier angeführten Tiere entweder winteraktiv sind, eine Winterruhe oder einen Winterschlaf halten oder in eine Winterstarre fallen. Die Arbeit mit Studierenden hat gezeigt, dass solche Aufgaben auch für Erwachsene einen gewissen Lernerfolg bieten. Bei den vier Lösungsfeldern, die nacheinander zu beschreiten sind, bieten sich musikalisch gesehen mehrere Möglichkeiten an. Neben entsprechend kurzen Motiven aus Kinderliedern etwa könnten auch Kadenzfiguren einer Dur- oder Molltonleiter, in der Dreiklang-Abfolge, I. Stufe (Tonika), IV. (Subdominante), V. (Dominante) und abschließend wieder I. Stufe, gespielt werden. Auch das Spielen eines einzelnen Dreiklanges aus einer solchen Kadenz mit abschließender Oktave, ist möglich. Für den C-Dur-Dreiklang wäre das die Tonfolge: c-e-g-c, für den a-Moll-Dreiklang die Tonfolge: a-c-e-a.

Alle hier angeführten Vorlagen und weitere Beispiele aus der Arbeit im Rahmen der Hochschuldidaktik Musik werden voraussichtlich ab September 2019 auf entsprechenden Internetseiten der PH NÖ allen Interessierten frei zugänglich zur Verfügung gestellt werden.

2.6 Qualitäten des elementaren Methodenkonzeptes „Klangquadrat“ mit Blick auf Lehrplan und Kompetenzmodell Musik

Mit Blick auf die zu Beginn dieses Artikels unter Punkt 1.2 vorgestellten Bildungs- und Lehraufgabe für den Pflichtgegenstand Musikerziehung und dem damit verbundenen Lehrstoff und den didaktischen Grundsätzen können in allen Bereichen, jenen des Singens und Musizierens ebenso wie zu einem bewussten Hören, einem Bewegen zur Musik und einem kreativen musikalischen Gestalten (Lehrplan der Volksschule, 2012, S. 166-172), Bezüge zu den Zielsetzungen und Inhalten des elementaren Methodenkonzeptes „Klangquadrats“ hergestellt werden.

Formulierungen aus dem Kompetenzmodell Musik (AGMÖ, 2013, S. 6-11) aufgreifend, bedeutet dies für den Bereich der sozialen Kompetenzen, dass Schüler/innen Arbeitsprozesse unter Anleitung in der Gruppe miteinander planen und durchführen können und so zu einem gemeinsamen Gruppenziel gelangen; sich an vereinbarte Regeln halten und an der gemeinsamen Entwicklung von Regeln mitwirken; einander zuhören; sich selbst und anderen vertrauen.

Für den Bereich der personalen Kompetenzen heißt dies, dass Schüler/innen eigene Stärken einschätzen können und daraus Selbstvertrauen schöpfen; eigene Schwächen erkennen und akzeptieren; bei Schwierigkeiten durchhalten; sich ausdauernd, genau und konzentriert mit Musik beschäftigen; Musik als positiven Beitrag zur Lebensgestaltung erkennen.

Mit Blick auf kommunikative Kompetenzen können Schüler/innen Musik als nonverbales Verständigungsmittel abseits von Sprachbarrieren erkennen. Und im Bereich der Methodenkompetenzen können Schüler/innen Musizierideen entwerfen und umsetzen und selbstständig, auch eigeninitiativ Informationen einholen.

Für das zentrale musikalische Handlungsfeld „Hören & Erfassen“ bedeutet dies, dass Schüler/innen Stille bewusst wahrnehmen, Geräusche und Klänge orten, unterscheiden und benennen, beim Singen und Musizieren aufeinander hören und Höreindrücke mit Bewegung ausdrücken können. Für das musikalische Handlungsfeld „Tanzen, Bewegen & Darstellen“ gilt, Schüler/innen können Bewegungsabläufe zur Musik in Zeit und Raum bewusst steuern und koordinieren; ihre Körper in Spannung und Entspannung bewusst wahrnehmen; sowie Musik emotional erfassen und mit Bewegung ausdrücken. Und für das musikalische Handlungsfeld „Singen & Musizieren“ erwerben Schüler/innen Fertigkeiten, ihrem Alter entsprechend ihre eigene Stimme wahrnehmen und gestaltend einsetzen zu können; den Melodieverlauf erfassen und unter Anleitung umsetzen können; in Gemeinschaft einstimmig a cappella und mit Begleitung singen können; nichtmusikalische Inhalte (z. B. Texte, Bilder, Stimmungen) mit Stimme und Instrumenten gestalten können; in Gemeinschaft ein Metrum halten und einfache Rhythmen umsetzen können; sowie melodische und rhythmische Motive erfinden können.

Dies zeigt, wie vielschichtig und differenziert sich die Begegnung mit einem Klangquadrat gestalten kann, allein schon mit Blick auf den Primarstufen-Pflichtgegenstand „Musikerziehung“. Um wie viel mehr aufgrund der vielen darüber hinaus gehenden Möglichkeiten eines dialogisch-integrativen Lernens. Einem Lernen, bei dem die Gestaltqualität des Ganzen verschieden ist von der Summe seiner Teile (Wertheimer, 1924; Goethe-Universität, 2017), nicht besser, klüger, effizienter oder moderner, sondern als inspirierende Bereicherung und sinnvolle Erweiterung des ansonsten ausschließlich fachbezogenen Wissens verstanden wird (Gruber, 2012, S. 12-16). Gerade im Primarstufenunterricht der Volksschule, mit ihren Optionen in der Verschränkung von

Inhalten, Methoden und Zielsetzungen der verschiedenen Pflichtgegenstände im Rahmen eines mehr oder weniger stark ausgeprägten Gesamtunterrichts, könnte sich ein dialogisch-integrativ ausgerichtetes Lernen mit Musik mehr als bereichernd auf alle Bereiche des Lernens auswirken. Warum dies nur bedingt geschieht soll in einem dritten und letzten Teil dieses Artikels thematisiert werden.

3 Das „Klangquadrat“ als Ausgangspunkt zu einem Diskurs über den Stellenwert von Musik, Musikpädagogik und Musikerziehung in Gesellschaft und Schule

3.1 Prominentes Plädoyer

Zuerst ist es notwendig, den Blick auf die Bedeutung von Musik und Musikerziehung in ihrer Gesamtheit für Gesellschaft und Schule zu richten. Es ist ein Themenfeld, bei dem viele der Überlegungen der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik im Verbund Nord-Ost ihren Anfang genommen haben.

Stellvertretend für eine Reihe ähnlich gelagerter Stellungnahmen zu diesem Thema soll hier kein Geringerer als Nikolaus Harnoncourt mit einem Auszug aus einer seiner vielzitierten Reden zum Mozartjahr 1991 zu Wort kommen: „Wir Musiker – ja alle Künstler – haben eine machtvolle, heilige Sprache zu verwalten. Wir müssen alles tun, daß sie nicht verlorengelut im Sog der materialistischen Entwicklung. Es ist nicht mehr viel Zeit, wenn es nicht gar schon zu spät ist, denn die Beschränkung auf das Denken und die Sprache der Vernunft, der Logik, und die Faszination durch die damit erzielten Fortschritte in Wissenschaft und Zivilisation entfernen uns immer weiter von unserem eigentlichen Menschentum. Es ist wohl kein Zufall, dass diese Entfernung mit der Austrocknung des Religiösen Hand in Hand geht: die Technokratie, der Materialismus und das Wohlstandsdenken brauchen keine Religion, kennen keine Religion, ja nicht einmal eine Moral. Die Kunst ist eben keine hübsche Zuwaage – sie ist die Nabelschnur, die uns mit dem Göttlichen verbindet, sie garantiert unser Mensch-Sein; aber nur, solange sie im Zentrum unseres Lebens steht. Es genügt nicht, das Gewissen mit ein paar Gnaden-Subventionen oder ein paar Aufträgen für ‚Ausgestaltung‘ zu beruhigen. Wesentlich wäre es, die ‚Sprache des Herzens‘, die andere, alogische, phantastische Denkweise, zu pflegen – Kunst wieder ganz zentral in die Erziehungsprogramme, in die Lehrpläne aufzunehmen, wo sie jahrhundertlang ihren Raum innehatte; und nicht sie als erstes zu streichen, wann immer Raum gesucht wird für im Grunde nebensächliche Information. Hier liegt ganz bestimmt eine der wichtigsten Aufgaben der Politiker, aber es ist im Grunde unser aller Verantwortung. Wenn unsere Kinder diese Sprache nicht mehr lernen, geht sie, wohl für immer, verloren – man kann sie dann nicht mehr aktivieren, wenn man zu spät einsieht, dass man leichtfertig, blind, das Beste weggeworfen hat, das uns Menschen geschenkt wurde“ (Harnoncourt, 1993, S. 30-31).

An welche Formen von Musikunterricht Nikolaus Harnoncourt dabei gedacht hat, kann nicht gesagt werden. Unbestritten ist, dass er jemand war, der unentwegt auf der Suche nach neuen, aber auch alten, vergessenen Wegen war, die wegführen sollten vom Mainstream ausgetretener Pfade. Dieser Art dürfte daher auch seine Vorstellung von einem zeitgemäßen Musikunterricht gewesen sein.

3.2 Ein Blick auf die Geschichte der Musikerziehung

Gabriele Eder (2001) beschreibt im Online-Musiklexikon der Österreichischen Akademie der Wissenschaften das, was „umgangssprachlich...oft mit ‚Musikerziehung‘ gemeint ist“ kurz und knapp als „plan- und regelmäßige Weitergabe von musikalischem Wissen und Können“. In der europäisch-westlichen Tradition liegen ihre Wurzeln im Fächerkanon der Dom- und Klosterschulen. Zu den Septem Artes Liberales gehörig war die Musik(theorie) Teil des Quadriviums, zusammen mit Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Im Laufe des Mittelalters verlor der theoretische Zugang immer mehr an Bedeutung und Musik(erziehung) wurde weitgehend zur „Lehre vom liturgischen Gesang“. Die musikalische Praxis des Singens, vor allem religiöser Lieder, blieb in der Folge für lange Zeit selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts an städtischen Latein-, Pfarr- und Klosterschulen und ab etwa 1500 auch den sog. deutschen Schulen.

Zur Zeit der Reformation nahm diese Bedeutung noch deutlich zu, wurde doch die gesamte Gottesdienstgemeinde in das regelmäßig gepflegte Singen miteingebunden. Für den Theologen, Dichter und Musiker Martin Luther war die Musik „ein himmlisch Gut“ (Wolters, 1965, S. 214-216), das es vor allem durch das singende Musizieren zu gewinnen galt und deren Klang „den Teufeln zuwider und unerträglich sei“ und

„solches vermag, was nur die Theologie sonst verschafft, nämlich die Ruhe und ein fröhliches Gemüte“ (Bornkamm & Ebeling, 1982, S. 134). Absicht war es aber auch, mit ihr die Ideen und Ziele des Protestantismus immer wieder in Erinnerung zu rufen und zu bewerben. Singendes Musizieren, möglicherweise hier zum ersten Mal auch als Mittel der Propaganda, wie es später, wenn auch unter ganz anderen Vorzeichen, in den Zeiten der Französischen Revolution systematisch betrieben wurde und noch später in so manchen national ausgerichteten Diktaturen.

In Österreich lag nach der Gegenreformation das Primarschulwesen und alles was mit einem wie auch immer gearteten Musikunterricht zu tun hatte, wieder ganz in der Verantwortung der Katholischen Kirche, auch zur Zeit der Maria-Theresianischen Schulreform von 1774. „Gesangsunterricht wurde in einem ausschließlich religiösen Kontext gesehen und war daher weiterhin eng mit dem Religionsunterricht gekoppelt.“

Und weiter schreibt Gabriele Eder (2001): „In der Volksschule wurde der Unterrichtsgegenstand Singen 1855 verpflichtend eingeführt, eine Bestimmung, die allerdings in der Praxis oft ignoriert wurde...Inhaltlich sollte an den Volksschulen ab dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 neben den obligaten Kirchenliedern auch das Volkslied gepflegt und damit zur Belebung des patriotischen Gefühls beigetragen werden (1875/1883), allerdings ließ die Qualität des Gesangsunterrichts oft zu wünschen übrig. ‚Bodenständig‘, vaterländisch und kirchlich sollte das Liedgut auch in der Ersten Republik sein, während 1939-45 auch und gerade bei den Sechs- bis Zehnjährigen das ‚völkisch Wertvolle‘ des deutschen Volkslieds ganz im Mittelpunkt des nun Musik genannten Unterrichtsfaches stand. Nach dem Zweiten Weltkrieg kehrte man zum Namen Singen und zu den Richtlinien aus der Zeit vor dem Anschluss zurück, 1963 wurde das Fach an den Volksschulen in Musikerziehung umbenannt, zugleich eine patriotische Funktionalisierung...endgültig aufgegeben.“

3.3 Kritik des Musikanten an der Musikpädagogik

Einen wichtigen Anstoß zu dieser grundlegenden Änderung eines jahrhundertelangen, weitgehend auf das Singen begrenzten Musikunterrichts scheint von Theodor W. Adorno, deutscher Philosoph, Soziologe, Musikphilosoph, Komponist und Mitbegründer der Frankfurter Schule, gekommen zu sein. Adornos Kritik entzündet sich vor allem an der um 1900 entstandenen „Wandervogelbewegung“. Zu deren zentralen Aktivitäten zählte neben dem Erlebnis des gemeinschaftsstiftenden Wanderns das Singen von vorrangig heimatlich deutschsprachigen Volksliedern, verbreitet durch Liederbücher wie Franz Fischers „Wandervogelliederbuch“ oder Hans Breuers „Zupfgeigenhansl“ (Malina, 2004, S. 14 und 22). In Adornos 1956 erstmals erschienen „Kritik des Musikanten“ nennt er diese Formen der „Jugendmusik“, des „Laienmusizierens“, der „Singbewegungen, Spielkreise“ die „musikpädagogische Musik“, deren Bestreben es war „die durch reale ökonomische Bedingungen bewirkte gesellschaftliche Entfremdung mittels gemeinsamen Singens, Musizierens und Musikhörens zu überbrücken“ (Adorno, 1958a, S. 62-64).

Es war ein Bemühen, das man sich insbesondere in der NS-Zeit gezielt zu Nutze machte. Denn es war kein Geheimnis, so Adorno, „daß sich viele Führer der Jugend- und auch der Singbewegung (selbst wenn sie dem Nationalsozialismus als Skeptiker oder Gegner gegenüberstanden) bewußt in diese Arbeit hineingestellt haben, weil dies der einzige Weg war, im Dritten Reich die Jugend zu erreichen“ (Adorno, 1958a, S. 81-82). Und diese Tradition und Praxis eines Musizierens, die vor allem als ein vom gemeinsamen Singen getragener Musikunterricht auch nach dem Zweiten Weltkrieg weiterhin Bestand hatte, ist einer seiner zentralen Kritikpunkte. Ein Kritikpunkt, der auch vor dem Hintergrund seiner traumatischen Erfahrungen mit Nazi-Deutschland zu sehen ist.

Zum anderen besteht für Adorno als Musiktheoretiker, Musiker und Wissenschaftler der „Zweck musikalischer Pädagogik“ darin, die „Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen“ zu lernen und nicht in einem „bloßen Drauflospielen“ (Adorno, 1958b, S. 102-103) als „unterästhetische, werkelnde Spielmusik“ (Adorno 1958b, S. 108). Auch den damit oft in Verbindung gebrachten reformpädagogischen Bemühungen, „die musikalische Erziehung in eine musische, also andere künstlerische Materialbereiche und vor allem den sogenannten ganzen Menschen einbeziehende Erziehung zu verwandeln“, erteilt er in diesem Zusammenhang entschieden eine Absage (Adorno, 1958b, S. 111).

Eine Musikerziehung im modernen Sinne sollte für Adorno nicht zu geringe Ansprüche an „Konzentration, Imaginationsfähigkeit und Übungszeit“ stellen (Adorno, 1958b, S. 113-114) und das „Einfachste der Gestalttheorie“ [eines Max Wertheimer] (Goethe-Universität, 2017 oder Gruber, 2012, S. 12-16) beherrzigen: „daß kein Ganzes Summe seiner Teile ist, daß man es auch darum nicht aus Teilen, aus dem Primitivsten,

„aufbauen“ kann, sondern daß ein Wechselspiel herrscht zwischen den Elementen und der Totalität, daß beide sich auseinander erzeugen und nur in ihrer Verschränktheit zu begreifen sind“ (Adorno, 1958b, S. 118).

3.4 Zur Systematik von Musikpädagogik und Musikerziehung

Aus heutiger Sicht kann man sagen, Adornos Kritik hat sich letztendlich auch am „Wissenschaftsbegriff der Musikpädagogik“ entzündet. Denn zu allererst ist Musik „von ihrer Genese her frei von allen pädagogischen Intentionen.“ Der Begriff der Pädagogik hingegen hat einen intensiven Praxisbezug, der „auf eine – im Idealfalle selbstgesteuerte – Veränderung von Subjekten“ abzielt. Als beides zusammen, als Musik-Pädagogik oder Musik-Erziehung, vereint sie in sich, mit dem ihr innewohnenden interdisziplinären Charakter, durchaus zentrale Elemente aus den Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften (Kaiser, 1994, S. 176-177).

Aus diesem Verständnis heraus stellen sich Fragen nach einer erzieherischen aber auch therapeutischen Wirkung von Musik ebenso wie jene nach der Entbehrlichkeit oder Unentbehrlichkeit der Musik für unser Menschsein oder welcher Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn mit und durch Musik eröffnet werden kann, der durch kein anderes Medium so ermöglicht werden könnte (Kaiser, 1994, S. 177). Fragen und gleichzeitig Antworten, wie sie Nikolaus Harnoncourt in seinem leidenschaftlichen Plädoyer für die ‚Macht der Musik‘ als einem ‚Denken des Herzens‘ formuliert hat.

Blickt man nun mit diesem Wissen auf die anfangs vorgestellten vielschichtigen Zielsetzungen eines modernen Musikunterrichts, wie sie im Rahmen des Lehrplans der Volksschule (2012, S. 166-172) formuliert wurden und den ebenfalls sehr differenziert aufgelisteten Inhalten eines Katalogs für Kompetenzen in Musik, als ein aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (AGMÖ, 2013), so scheint einiges von Adornos kritischen Forderungen im Laufe der Zeit Beachtung gefunden zu haben.

Anhand von Schulbüchern für den Fachbereich Musik, natürlich vor allem für jenen der Sekundarstufe, lässt sich sehr gut ablesen, welche Wege, ausgehend von der Theorie und Systematik einer Musikpädagogik, in der Praxis einer Musikerziehung beschränkt wurden. Aus der Vielzahl der sogenannten Musikbücher, die, beginnend von den 1960er Jahren bis zur heutigen Zeit, allein in Österreich für den Schulgebrauch approbiert wurden, soll hier aber bewusst keines namentlich genannt oder vorgestellt werden – dies würde den Rahmen dieser Themenstellung bei Weitem sprengen. Wohl aber kann festgestellt werden, dass es darunter solche gab, die sich, um nochmals eine Formulierung Gabriele Eders (2001) aufzugreifen, vorrangig um die Weitergabe von musikalischem Wissen bemühten, solche, denen besonders ein differenziertes Weitergeben von musikalischem Können am Herzen lag und solche, die beides zu vereinen suchten. Für den Bereich der Volksschulen war das diesbezügliche Angebot immer weitaus geringer. In den letzten zwanzig Jahren wurde es im vermehrten Maße durch Kinderbücher verschiedenster Verlage ergänzt – ohne dass diese für den Schulgebrauch zur Approbation eingereicht wurden –, in denen die Autoren und Autorinnen vorrangig Geschichten über berühmte Komponisten und deren Musik erzählen und dies mit dem Singen von Liedern und/oder dem Hören von Musikbeispielen verbinden.

3.5 Fragen zur inhaltlichen Gewichtung von Musikunterricht in der Primarstufe

Gesamt gesehen scheint es aber gerade im Bereich der Primarstufe immer noch an gar nicht so wenigen Volksschulen das Problem einer verkürzten und einseitig ausgerichteten Erziehung zur Musik zu geben. Möglicherweise gespeist durch jene jahrhundertelange Tradition, wie zuvor beschrieben, die ihre zentrale und meist auch ausschließliche Aufgabe in einem weitgehend vom gemeinsamen Singen getragenen Musikunterricht sah. Eine ganze Reihe von beobachtbaren Indizien aus dem Umfeld von Schule scheinen diese, aus ihrer historischen Genese begründete Annahme zu stützen. Es sind Erscheinungsformen, die auf den ersten Blick sehr unterschiedliche oder gar konträre Merkmale aufweisen, und doch eine alle verbindende Gemeinsamkeit erkennen lassen: eben die ausgesprochene oder unausgesprochene Forderung, dass im Mittelpunkt des Musikunterrichts der Primarstufe das Singen-Können stehen sollte, wie es eben über Jahrhunderte der Fall war. Einige wenige Beispiele, die dies aufzeigen, seien hier im Folgenden angeführt.

Da gibt es etwa den speziellen Bereich des Schulchores, der sich aus jenen Schülern/Schülerinnen zusammensetzt, die sich über das herkömmliche Maß hinaus für Musik, insbesondere das Singen interessieren. Die Anzahl der dabei mitwirkenden Schüler/innen ist je nach Geschick der für diese Aufgabe abgestellten Lehrperson mehr oder weniger groß, meist aber nicht vergleichbar mit jener Zahl an Interessierten, die sich im

Rahmen sportlicher Erweiterungsangebote erproben und vertiefen wollen. Trotzdem sind es dann gerade die kindlichen Sänger/innen des Schulchores, die als musikalische Spezialisten/Spezialistinnen – von manchen ihrer Mitschüler/innen bewundert, beneidet oder auch belächelt – ihre Schule zu verschiedensten Anlässen öffentlichkeitswirksam vertreten und repräsentieren. Ermutigt und unterstützt werden sie dabei immer wieder von Personen, die, zwar außerhalb des unmittelbaren schulischen Rahmens stehend, sich doch in regelmäßigen Abständen als Organisatoren/Organisatorinnen und Vermittler/innen von meist gut vermarkteten Sing- und Musizier-Events dieser schulischen Ressourcen bedienen. In diesem Zusammenhang vertreten sie nicht selten die Meinung, dass zur Förderung einer Musikkultur vor allem das Singen von großer Wichtigkeit sei, dies als Kernstück unabdingbar zu einem guten Primarstufenmusikunterricht gehöre und alleine schon aus diesem Grunde ein Unterricht durch Fachlehrer/innen angebracht wäre. Ob ein/e solche/r Musikfachlehrer/in über die gesetzlich vorgegebene einzige Musikstunde hinaus sowohl inhaltliche Bezüge zu den anderen Pflichtfächern herstellen könnte, als auch die damit verbundenen notwendigen tiefgehenden persönlichen Kontakte zu den Klassenlehrern/-lehrerinnen, die für die meisten anderen Fächer verantwortlich zeichnen, ist schwer zu sagen.

An dieser Stelle sei mit Blick auf die verschiedenen regionalen und landesübergreifenden Sing- und Musizierwettbewerbe, die unbestritten einer notwendigen musikalischen Begabungsförderung dienen, auf die ebenso notwendige musikalische Breitenförderung hingewiesen, die m.E. gerade in den Volksschulen, wenn nicht zuvor ihren Anfang nehmen könnte. Konzepte und Modelle für ‚das Singen und Musizieren fördernde Patenschaften zwischen Schulklassen der Primar- und Sekundarstufe und örtlichen Sing- und Musiziervereinen‘ schienen mir Wege, die bisher kaum beschritten und doch vielerorts möglich wären. Um nur ein Beispiel unter vielen anderen zu nennen, etwa in musikalisch gemeinsam vorbereiteten kleinen Auftritten von Kindern einer oder mehrerer Schulklassen zusammen mit Mitgliedern eines Singvereins oder einer Blasmusik, oder eines Tanzvereines im Rahmen von Feierlichkeiten einer Gemeinde im Laufe eines Jahres. Vergleichbares pflegt die Hochschuldidaktik Musik der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit den Lehrern/Lehrerinnen und Schülern/Schülerinnen ihre Praxisvolksschule, indem sie gemeinsam die musikalischen Auftritte an der Hochschule, wie Weihnachtsfeier, Eröffnung von Konferenzen etc. bestreiten, zur sichtbaren und hörbaren Freude aller daran Beteiligten, insbesondere der Kinder, die damit oft das erste Mal die Erfahrung eines Bühnenauftritts machen.

Doch zurück zu verschiedenen Formen von Primarstufenmusikunterricht. Zu beobachten sind auch jene, die nicht als die eine im Lehrplan vorgesehene gesondert ausgewiesene Fachstunde durchgeführt, sondern ausschließlich in das Konzept eines Gesamtunterrichts eingebunden werden. Etwa indem in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen, wenn möglich themenbezogen zu anderen Lerninhalten, z.B. begleitend zum Erzählen von Geschichten, ein mehr oder weniger spontanes Singen initiiert wird. Und wenn nicht anders möglich als Mitsingen zu Aufnahmen digitaler Tonträger.

Sehen sich Lehrerinnen und Lehrer auch dazu außerstande, so gibt es nunmehr seit geraumer Zeit durchaus von verantwortlichen Stellen gestützte und geförderte Angebote außerschulischer Bildungspartner/innen, die gegen Bezahlung – bei angenommen 20 Euro pro Schüler/in ergibt das bei acht Klassen einen beachtenswerten ‚Unterstützungsbeitrag‘ – die Aufgabe eines Singen-Lernens über das Schuljahr hindurch gerne übernehmen. Damit scheint die vom Lehrplan geforderte Verpflichtung zu einem regelmäßigen Musikunterricht hinlänglich erfüllt zu sein.

Singen ist unbestritten eine wunderbare Sache. Viele, allen voran große Musiker wie etwa Richard Strauss oder Krzysztof Penderecki u.a., halten die menschliche Stimme für das schönste aller Instrumente. Mich selbst begleitet das Singen seit vielen, vielen Jahren, inspirierend und lebensbereichernd, im gemeinsamen Tun mit Laien und professionellen Musikern/innen. Ein mir musikalisch verbundener Freund hat einmal gemeint, dass, wer nicht singt, aus welchen Gründen auch immer, nicht ermessen kann, was ihm oder ihr damit fehlt. Dasselbe kann vom Musizieren gesagt werden, gleich auf welchem Klangwerkzeug und Instrument. Die Erfahrung zeigt, dass von entscheidender Bedeutung das aktive Erlebnis des Musizierens oder Singens ist, es authentisch und unmittelbar zu tun als Eintauchen und Getragen-Werden vom inspirierenden Fließen des Klanges der Musik.

Und doch entbehrt dies nicht auch einer gewissen Problematik. Denn was ist mit jenen, denen – aus welchen Gründen auch immer – dieses Erleben, diese Erfahrung fehlt, (noch) nicht geschenkt werden konnte oder genommen wurde? Sei es, weil es in deren Umfeld die Tradition und Kultur des Singens und Musizierens nicht oder kaum gegeben hat. Sei es aufgrund falscher Einschätzungen von Seiten sogenannter musikalischer Experten oder Expertinnen. Sei es durch ein unbedachtes vorschnelles Urteil aus dem familiären Umfeld oder was sonst noch an Gründen diesbezüglich angeführt werden könnte? Für all jene wird das „Eigentlich-sollte-man-gut-Singen-und-Musizieren-Können“ geradezu zu einem Schreckgespenst und einem fast

unüberwindlichen Hindernis auf dem je eigenen Weg zur Musik, insbesondere im Umfeld von Lernen und Schule.

Gerade darin, in einer einseitigen und daher verkürzten inhaltlichen Gewichtung, ist einer der Hauptgründe zu suchen, warum sich viele Volksschullehrer/innen und auch Studierende, die sich auf diesen Beruf vorbereiten, geradezu davor fürchten mit den ihnen anvertrauten Kindern singend zu musizieren. Nur wenige fühlen sich diesem hohen Ideal gewachsen. Dies hat dann oft zur Folge, dass damit dann weitgehend alles, was von Studierenden und Lehrern/Lehrerinnen mit Musik und Musikerziehung in Verbindung gebracht wird, aufgrund des sich Überfordert-Fühlens beiseitegeschoben und invisibilisiert wird. Viele Möglichkeiten, die es neben einem qualitätvollen Singen und Musizieren noch gäbe, wie etwa dialogisch-integrative Lernooptionen eines Klangquadrates können so nicht gesehen, aufgegriffen und weiterverfolgt werden. Der Ruf nach sogenannten Musikfachlehrern/innen, wie er von verschiedensten Seiten in letzter Zeit vermehrt zu hören ist, scheint verständlich, würde aber wahrscheinlich nicht die gewünschten Lösungen bringen. Es wären „Lösungen“, um mit Paul Watzlawick zu sprechen, die ein „Mehr desselben“ favorisieren, jenes Mehr, das als scheinbare Lösung schon zur Ursache des Problems wurde (Watzlawick, Weakland & Fisch, 1984, S. 51-59).

Vielmehr ist es wichtig, die zuvor aufgezeigten Sorgen und Befürchtungen von Volksschullehrern/-lehrerinnen, Studierenden, Praxisberater/-beraterinnen und Mentoren/Mentorinnen ernst zu nehmen und ihnen mit gezielten unterstützenden Maßnahmen Mut zu machen nach neuen Lösungen zu suchen. Lösungen, die einerseits den Blick auf die Bedürfnisse der Kinder nicht aus den Augen verlieren, auch auf jene, die das Musikalische und Künstlerische in das Lernen integrieren. Lösungen, die andererseits den lehrplanmäßigen und kompetenzorientierten Vorgaben eines vielschichtigen und differenzierten Musikunterrichts gerecht zu werden versuchen. Und Lösungen, durch die sich Lehrer/innen und Studierende in ihrem (musik)pädagogischen Handeln bei der praktischen Umsetzung neuer inspirierender und bereichernder Lernkonzepte, wie etwa das des hier vorgestellten Klangquadrats, nicht überfordert fühlen müssen. Im Rahmen der Lehrveranstaltungen der Hochschuldidaktik Musik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, aufbauend auf den Vorgaben des Curriculums Bachelorstudium Primarstufe an der PH NÖ (2015, S. 114-119, S. 125-126), wird dieser Aufgabe seit nunmehr einigen Jahren besonderes Augenmerk geschenkt.

Denn, um abschließend das leidenschaftliche Plädoyer Nikolaus Harnoncourts noch einmal in Erinnerung zu rufen, die Musik und Kunst sind keine hübsche Zuwaage – sie sind die Nabelschnur, die uns mit dem Göttlichen verbindet und unser Mensch-Sein garantiert; aber nur, solange sie im Zentrum unseres Lebens steht als Sprache des Herzens. Sie wieder zentral in unsere Lehrpläne und Erziehungsprogramme aufzunehmen ist nicht nur Aufgabe der Politiker/innen, sondern unser aller Verantwortung.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1958a). Kritik des Musikanten. In: Th. W. Adorno (Hrsg.): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt (2. Aufl.) (S. 62-101). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Adorno, Th. W. (1958b). Zur Musikpädagogik. In: Th. W. Adorno (Hrsg.): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt (2. Aufl.) (S. 102-119). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- AGMÖ (Hrsg.) (2013). Kompetenzen in Musik. Ein aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung. In: Musikerziehung Spezial, Jahrgang 66, Heft 3, 2013. Herausgegeben in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)
- Bergmann, M., Schramm, E. (2008). Innovation durch Integration – Eine Einleitung. In: M. Bergmann, E. Schramm (Hrsg.): Transdisziplinäre Forschung. Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten (S., 7-20). Frankfurt a.M./New York: Campus-Verlag
- bmbwf (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018). Pädagog/innenbildung Neu. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pbneu/index.html>, abgefragt am 10.12.2018
- bmbwf (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019). Lehrpläne 2020. Pädagogikpaket. Kick-off am 28.02. und 01.03.2019 in Wien
- Bornkamm, K., Ebeling, G. (Hrsg.) (1982). Martin Luther: Ausgewählte Schriften. Band 6, Insel Verlag
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate, A. Plate. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

- Cohn, R. & Terfurth Ch. (Hrsg.) (1993). Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag Klett-Cotta
- Curriculum Bachelorstudium Primarstufe im Rahmen der PädagogInnenbildung an der PH NÖ (2015). Vom Hochschulrat zur Kenntnis genommen am 8. 5. 2015. Von der Studienkommission beschlossen am 4. 5. 2015. Vom Rektorat einstimmig zugestimmt am 4. 5. 2015. Positive Stellungnahme des QSR mit Beschluss vom 18. 5. 2015. Adaptiert und wiederverlautbart vom HSK am 26. 6. 2017
- dtv-Atlas zur Musik (1981). Systematischer Teil. Historischer Teil: Von den Anfängen bis zur Renaissance. Band 1 (6. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- EAPRIL (2018). European Association for Practitioner Research on Improving Learning. URL: <https://www.eapril.org/about>, abgerufen am 12.12.2018
- Eder, G. (2001). Musikunterricht. In: Oesterreichisches Musiklexikon online. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften [Letzte inhaltliche Änderung: 06/05/2001]. URL: https://musiklexikon.ac.at/ml/musik_M/Musikunterricht.xml, abgerufen am 12.12.2018
- Glowinski, I., Unverricht, K., Borowski, A. (2018). Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzten Lehrveranstaltungen. In: I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze, J. v. Meinen (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (S. 103-124). Potsdam: Universitätsverlag
- Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie, Fachbereich 05 (2017). (Info zu) Wertheimer-Kolloquium. URL: http://www.psychologie.uni-frankfurt.de/52906602/50_Wertheimer-Kolloquium, abgerufen am 18.01.2017
- Götschl, J. (2004). Philosophie der Musik: Zur existenziellen und kulturellen Bedeutung der Musik – Ein Essay (S. 7-13). In: Orff-Schulwerk-Informationen, Heft 73: Musik und Tanz im Dialog mit sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik. Hrsg. von der Universität für Musik „Mozarteum“, Institut für Musik- und Tanzpädagogik. Salzburg 2004
- Greller, W. (2016). Wissenschaftliche Arbeitseinheiten im Verbund Nord-Ost. Vortrag im Rahmen des Auftakttreffens der Arbeitseinheiten im Verbund NO am 05.07.2016 an der PH Wien
- Gruber, H. (2012). Musikpädagogik im Dialog – Von der Begegnung zu einer Beziehung im Lernen mit Musik. URL: http://www.musicandlife.eu/EN/dokumente/MUSIK_UND_MENSCH_BEEGNUNG_DIALOG_BEZIEHUNG_GRUBER_MUSIKPAEDAGOGIK_IM_DIALOG_REFERAT.pdf, abgerufen am 12.07.2017
- Gruber, H. (2015). Stairplay – Music step by step. Noten lernen, Schritt für Schritt. Das Lernspiel. Herausgegeben vom Haus der Musik Wien in Kooperation mit der Lang Lang International Music Foundation. URL: <https://www.hausdermusik.com/musikvermittlung/stairplay/> und <https://www.hausdermusik.com/musikvermittlung/stairplay/stairplay-das-lernspiel/>, abgefragt am 12.12.2018
- Gruber, H. (2016). Stairplay: Innovative learning offers to discover the world of music notation! Practice paper. In: R. Girdzijauskienė, S. Rimkute-Januviene (Eds.): Looking for the unexpected. Creativity and innovation in music education. Proceedings of the 24th EAS Conference in Vilnius, Lithuania from 16–19 March 2016 (p. 119–128). Vilnius: Klaipėda university and EAS, ISBN 978-9955-18-924-4
- Gruber, H. (2018a). Musikalische Verstehens- und Sprachinseln. Ein mehrdimensionales und dialogisches Lernwerkzeug für die Primarstufe zur Entwicklung der Grundkompetenzen: Hören und Erfassen, Lesen und Verstehen. In: R&E-SOURCE <http://journal.ph-noe.ac.at>, Open Online Journal for Research and Education, Tag der Forschung, April 2018, ISSN: 2313-1640. URL: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/535/568>, abgefragt am 12.12.2018
- Gruber, H. (2018b). Lesson Study mit Musik – Lern- und Begegnungsräume professioneller Lerngemeinschaften als Dialog zwischen Theorie, Praxis und Kunst (S. 81, Abstract). In: Ch. Brunthaler, u.a. (Hrsg.): Abstract-Band zum Grazer Grundschulkongress 2018. URL: http://www.ggsk.at/wp-content/uploads/2018/06/20180614_GGSK_Programmheft_V18.pdf, abgerufen am 07.07.2018
- Gruber, H. (2019a). Einsichten zu Lehren und Lernen durch Bachelorarbeiten mit Lesson Study. In: E. Rauscher, C. Mewald (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung (S. 123-138). Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 7. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag

- Gruber, H. (2019b). Lesson Study – innovative Wege dialogischer Praxisforschung in Fort- und Weiterbildung. In: E. Rauscher, C. Mewald (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung (S. 195-212). Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 7. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag
- Gruber, H. (2019c). Lesson Study im Schulpraxis-Modell des Studienschwerpunkts „Kulturpädagogik“. In: E. Rauscher, C. Mewald (Hrsg.): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung (S. 213-222). Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 7. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag
- Gruber, H. & Buchner, J. (2017a). Der Einsatz des Inverted Classroom Model zum Erlernen eines Liedes in der Musikpädagogik. In: S. Zeaiter, J. Handke (Hrsg.): Inverted Classroom – The Next Stage. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert (S. 57-67). Baden-Baden: Tectum-Verlag
- Gruber, H. & Buchner, J. (2017b). How to create inverted classroom videos for teaching and learning music outside and within the classrooms. PowerPoint for the Presentation at the 25th EAS (European Association for Music in Schools) and 6th ISME Regional Conference “Joint (ad)venture music. Networking as a Challenge for Music Teachers” in Salzburg, Austria from 19–22 April 2017. URL: <https://mahara.ph-noe.ac.at/user/josef-buchner/der-einsatz-des-inverted-classroom-model-zum-erlernen-von-liedern-im-studienfach-musikalisch-kuenstl>
- Gruber, H. & Buchner, J. (2018). Einsichten zu musikalischem Gestalten und Interpretieren von Kindergeschichten mit ICM-Videos. In: J. Buchner, Ch. F. Freisleben-Teutscher, J. Haag, E. Rauscher (Hrsg.): Inverted Classroom. Vielfältiges Lernen (S. 119-130). Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018 an der FH St. Pölten, 20. & 21. Februar 2018. URL: http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/02/23489_TdL_sh_final_100218_final.pdf
- Gruber, H., Chatelain, S., Cslovjecsek, M. & Marjanen, K. (2018). Cloud 9 - Cultivating Arts Integration in Learning: Models and Practices. (Circles – crossing borders with music and other languages: A circle-example for the elementary method concept “SoundWordPath” as an offer for a dialogically-integrative learning with music in the primary and secondary level.) EAPRIL Cloud Spotlight at the EAPRIL Conference 2018 “Education and learning sans frontiers” at 13th of November 2018 in Portorož/Piran, Slovenia
- Gruber, H. & Cslovjecsek, M. (2017). Die Entwicklung der Dialogplattform Musik und Mensch. In: B. Gritsch, V. Gölles (Hrsg.): Interdisziplinarität in der musikpädagogischen Ausbildung (S. 155-180). Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling-Verlag
- Gruber, H., Hanser, F. & Zitter, M. (2016). Entwicklungsplan Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik im Verbund Nord-Ost vom 16.09.2016
- Gruber, H., Hanser, F. & Zitter, M. (2017). Monitoring-Bericht der Arbeitseinheit Musik/Musikpädagogik an den Qualitätssicherungsrat (QSR) für das Studienjahr 2016/17 vom 07.09.2017
- Gruber-Rust, H. (Hrsg.) (2009). Die Jahreszeiten des Joseph Haydn. Ein musikalisch-interdisziplinärer Dialog. Weitra: Bibliothek der Provinz
- Gruber-Rust, H. (2010). Musikpädagogik im Dialog. Zu Theorie und Praxis fächerübergreifenden und interdisziplinären Lernens mit Musik. Graz, Kunstuniversität: Dissertation
- Harnoncourt, N. (1993). Die Macht der Musik. Zwei Reden (Mozart und die Werkzeuge des Affen / Vom Denken des Herzens). Salzburg: Residenz Verlag
- ISME (2018). International Society for Music Education. URL: <https://www.isme.org/>, abgefragt am 12.12.2018
- Jarmai, E. (2005). Projekt – Sol. URL: <http://www.pi-wien.at/skompetenz/sozialeslernen.htm>, abgerufen am 10.08.2005
- Kaiser, H.-J. (1994). Musikerziehung/Musikpädagogik. In: S. Helms, R. Schneider & R. Weber: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil (S. 175-178). Kassel: Gustav Bosse Verlag
- Kühberger, Ch. (2019). Lehrplan 2020 für Primarstufe und Sekundarstufe I für das österreichische Schulsystem. URL: <https://www.christophkuehberger.com/forschung-und-projekte/laufende-projekte/lehrplan2020/>, abgerufen am 01.03.2019
- Künzli, R. (2012). Das disziplinäre Lerngerüst der Schule – eine Herausforderung für integriertes Lernen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jahrgang 3, 2012, Heft 2, S. 94-113

- Langer, R. (2018). Vom unterschweligen Unbehagen am Ungenügen und anderen inneren Unsicherheiten. Über einige Schlüsselmerkmale der Sozialisation heute. Keynote-Vortrag im Rahmen der 7. Tagung der Musikpädagogischen Forschung Österreich (MFÖ) mit dem Thema „Musikalische Sozialisation und Lernwelten“, gehalten am 18.01.2018 an Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Rennweg 8, 1030 Wien
- Lehrplan der Volksschule (2012). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012, Österreich
- Luhmann, N. (2004). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: D. Lenzen (Hrsg.): Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik (S 209-244). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Malina, M. (2004): Jugend & Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Wien: Medienservice des bmbwk
- Marjanen, K., Cslovjceksek, M. & Gruber, H. (2017). Cloud 9: Sounds & Arts in Transversal Learning. URL: <https://www.eapril.org/node/32>
- Michael, J. & McFarland, J. L. (2011). The core principles („big ideas“ of physiology: results of faculty surveys. In AJP Advances in Physiology Education 35(4), pp.336-341, URL: https://www.researchgate.net/publication/51851917_The_core_principles_big_ideas_of_physiology_Results_of_faculty_surveys, abgerufen am 02.01.2019
- Mitschka, R. & Sieder, M. (Hrsg.) (1995). Soziales Lernen. Erfahrungen, Impulse, Orientierungshilfen – eine Sammlung (2. Auflage). Wien: Eigenverlag, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
- Mitschka, R., Stockhammer, R., Langer, R. & Baumühlner, J. (Hrsg.) (1999). Soziales Lernen. Erfahrungen, Impulse, Orientierungshilfen – eine Sammlung. Wien: Eigenverlag, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten
- Olias, G. (1994). Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik. Wege der Aneignung des Unbekannten. In: G. Olias (Hrsg.): Musiklernen: Aneignung des Unbekannten (S. 139-160). Musikpädagogische Forschung, 15. Essen: Die Blaue Eule, URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10384/pdf/AMPF_1994_Band_15_Olias_Von_konfrontativer_zu_integrativer.pdf, abgerufen am 21.12.2017
- QSR (Qualitätssicherungsrat für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung) (2014). Wissenschaftliche und professionsorientierte Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. Richtlinien des Qualitätssicherungsrates vom 18.03.2014. GZ QSR-001/2014, Wien
- Rasch, J. (2000). Entwicklung von Team- und Organisationsstrukturen an Schulen (TEOS). Ein Pilotprojekt des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien. Zwischenbericht. Zusammengefasst von Johanna Rasch. URL: http://www.teos.at/docs/TEOS_Zwischenbericht_2000.pdf, abgerufen am 12.12.2018
- Roscher, W. (1983). Bildungstheoretische Perspektiven Integrativer Musikpädagogik. In: W. Roscher: Integrative Musikpädagogik. Band 1. Theorie und Rezeption. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung (S. 11-22). Wilhelmshaven: Heinrichshofen Verlag
- Sertl, M. & Langer, R. (2014). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Zur (Re-)Produktion sozialer Differenzen im Unterricht“. *erziehung & unterricht* 164(3-4), S. 299-300
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp.4-14
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard Educational Review*, 57(1), pp. 1-23
- SigPrime (2018). Special Interest Group on Practice and Research in Integrated Music Education. Edited by M. Cslovjceksek, D. Hug, K. Marjanen, C. Tu, M. Argyriou, A. Casals, L. Viladot, H. Gruber, S. Chatelain. URL: <https://www.sigprime.net/>, abgerufen am 12.12.2018
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fisch, R. (1984). Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels (3. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber
- Weber, B. (2014). Fächerintegration – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Jahrgang 5, 2014, Heft 1, S. 7-20, URL: http://zdg.wochenschau-verlag.de/download/zdg_1_2014_Einfuehrung.pdf, abgerufen am 21.12.2017

- Wertheimer, M. (1924). Über Gestalttheorie. Vortrag vor der Kant-Gesellschaft, Berlin, am 17. Dezember 1924. Abgedruckt in Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache 1, 39-60 (1925) und als Sonderdruck: Erlangen: Verlag der philosophischen Akademie (1925). Reprint in: GESTALT THEORY, Vol. 7 (1985), No. 2, 99-120, Opladen, Westdeutscher Verlag. URL: <http://gestalttheory.net/gta/Dokumente/gestalttheorie.html>, und URL: http://www.oeagp.at/cms/uploads/pdf/literatur/ueber_gestalttheorie_Max_Wertheimer_1924.pdf, abgerufen am 19.07.2017
- Wolters, G. 1965. Ars Musica, Band IV. Chorbuch für gemischte Stimmen. Wolfenbüttel, Zürich: Möseler Verlag.