IM DIALOG

Musik & Mensch

Konzert- und Kolloquiumsreihe

Zyklus 2012/2013 – „BEGEGNUNG – DIALOG – BEZIEHUNG“

Pädagogische Hochschule, Orangerie, Riehenstrasse 154, Basel

Mittwoch, 24. Oktober 2012

Musikpädagogik im Dialog –

Von der Begegnung zu einer Beziehung im Lernen mit Musik

Ein Referat von Mag. Dr. Hubert Gruber

Musikpädagoge, Lehrender und Forschender

an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

EINLEITUNG im langsamen Zeitmaß

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Schule. Sie ist ein dichtes Netz an Interaktionsebenen, das von Menschen mit unterschiedlichsten Erwartungshaltungen geprägt ist. Sie ist zwar weitaus mehr als der zeitlich und räumlich wahrgenommene Ort des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens und doch verdichtet sich gerade hier all das, was Schule in ihrem Kern ausmacht.

Darum ist es mir, bei allen Bemühungen hinsichtlich der Schulentwicklung wichtig, den Blick auf das Kernstück von Schule, den Unterricht, nicht aus den Augen zu verlieren. Besonders dann, wenn es um den Erfahrungsaustausch untereinander, insbesondere über die Grenzen der eigenen Fachdisziplinen geht. Und gerade in den Diskussionen um Neuorganisation von

Bildung und Schule werden zeitgemäße Begriffe wie fächerübergreifendes Lernen oder interdisziplinäre Ausrichtung immer wieder zur Sprache gebracht.

Viele sprechen zwar davon, wenn es ihnen um „Changes – Veränderungen“ geht, doch eine Reihe von Untersuchungen hat gezeigt, dass sich ihre Umsetzung in der praktischen Arbeit weitaus schwieriger gestaltet als angenommen und meist nur sehr bruchstückhaft erfolgt. Warum dies so ist und welche Möglichkeiten der Veränderung es gibt, möchte ich im Folgenden darlegen. Dabei spielen für mich die Musik in ihrer künstlerischen Gesamtheit, die damit verbundene musikpädagogische Arbeit, sowie der Dialog, der meines Erachtens im Umgang miteinander einen Wandel einleiten kann, eine entscheidende Rolle.

EXPOSITION: THEMA 1

Der verbindende Charakter von Musik

Doch warum soll gerade die Musik und Musikpädagogik prädestiniert sein, solche Veränderungen zu initiieren? Hermann-Josef Kaiser betont im Neuen Lexikon der Musikpädagogik unter den Begriffen Musikerziehung und Musikpädagogik, dass sich die Musik durch ihren *„interdisziplinären Charakter“* auszeichnet.[1]

Für den österreichischen Philosophen und Wissenschaftstheoretiker Johann Götschl verbindet Musik geradezu das Unverbundene. Den Grund dafür sieht er darin, *„dass Musik wie keine andere Kulturdimension die grundlegenden Strukturen des Menschen als ein hochdifferenziertes Gefüge begreifen lässt.“* Für ihn konstituiert Musik *„tendenziell eine Art dynamische Einheit von Emotion, Kognition und Sozialisation.“* Musik generiert aber dabei *„kein bestimmtes Menschen- oder Gesellschaftsbild“*, sondern schafft lediglich *„Möglichkeitsräume für personale und kulturelle Identitätsbildung“*, die, wie in den verschiedenen Formen der Musik, *„Empfindungsräume repräsentieren, die immer auch zugleich Suchräume sind.“*[2]

[1] Kaiser, Hermann-Josef : Musikerziehung/Musikpädagogik. In: Helms, Siegmund/Schneider, Reinhard/Weber, Rudolf: Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel 1994, S. 175-178

[2] Götschl, Johann: Philosophie der Musik: Zur existenziellen und kulturellen Bedeutung der Musik – Ein Essay. In: Orff-Schulwerk-Informationen, Heft 73: Musik und Tanz im Dialog mit sozialer Arbeit und integrativer Pädagogik. Hg. von der Universität für Musik „Mozarteum“, Institut für Musik- und Tanzpädagogik. Salzburg 2004, S. 7-14

Ernst Waldemar Webers Ansatz von der Musik als *„zentrale Bezugsintelligenz“* hingegen führt in den Bereich der Naturwissenschaften und empirischen Sozialforschung. Er knüpft dort an, wo kognitionswissenschaftliche Befunde von den unterschiedlichen Wahrnehmungsprozessen im Gehirn sprechen, die es möglich machen, dass immer wieder neue Schaltkreise gebildet werden. Diese Fähigkeit des Gehirns wird Neuroplastizität genannt. Dabei leistet die Musik als zentrale Bezugsintelligenz einen wesentlichen Beitrag, besonders natürlich in der aktiven Auseinandersetzung mit ihr.[3]

Für Weber hat die *„musikalische Intelligenz“* starke Bezüge zur:

- *„räumlichen Intelligenz“* durch stereophonisches Hören, Raumhören und ihrem Konnex zu komplexen Strukturen von musikalischen Werken,
- *„sprachlichen Intelligenz“* durch Sprachmelodie und Rhythmisierung von Texten, Musik als Klangrede und ich meine durch Singen überhaupt,
- *„mathematisch-logischen Intelligenz“* durch die Obertöne, Zahlen in der Rhythmik und symmetrische Formen,
- *„körperlich-kinästhetischen Intelligenz“* durch Tanz, Fertigkeiten ein Instrument zu spielen und auch hier durch Singen,
- und zu den *„personalen Intelligenzen“* durch Stimmung, Klangwelten sowie kollektive Erfahrungen des gemeinsamen Erlebens von Musik.[4]

Daraus die Behauptung abzuleiten, dass Musik klüger macht, davon halte ich wenig, und keine ernst zu nehmende Studie konnte dies bisher nur ansatzweise nachweisen. Wohl aber bin ich davon überzeugt, dass eine Vielfalt von Anknüpfungspunkten existiert, die die Kunstform Musik und die damit verbundene musikpädagogische Arbeit zu einem attraktiven Dialogpartner in der Mitte schulischen Lernens machen kann, da sich in der Schule eben auch diese Vielfalt findet.

[3] Wie dies in einfacher Form geschehen kann, zeigt etwa der Beitrag von Cslovjecsek, Markus: Sprachenlernen mit Musik. Die Qualitäten von Musik als Werkzeug des Lernens. In: mip Journal 9, Rum 2004, S. 6-13

[4] Vgl. Weber, Ernst Waldemar: Die Musik und die Entwicklung der Persönlichkeit. Unveröffentlichte Vortragsunterlagen für einen Vortrag im Herbert von Karajan-Centrum, Wien, gehalten am 13.10.2000

Damit scheint das Unterrichtsfach Musikerziehung nicht nur ins Zentrum fächerübergreifenden und interdisziplinären Lernens zu rücken, sondern in die Mitte schulischen Lernens überhaupt. Ist diese Behauptung nicht geradezu vermessen? Ich glaube keinesfalls, ja mehr noch. Mit Blick etwa auf die Visionen von *„Schule 2020“* der Österreichischen Industriellen Vereinigung im Rahmen ihres Volksbegehrens *„Bildungsinitiative“* im November 2011 möchte ich darauf verweisen, dass es nicht sosehr musisch-kreative Unterrichtsfächer braucht, die die umfassende Persönlichkeitsbildung in der Schule abrunden[5], denn Schule ist ja in seinem ursprünglichsten Sinn als Ganzes schon Ort der Muße und der Musen.[6] Vielmehr bedarf es, heute mehr denn je, einer Ausrichtung, die neben einem theoretisch-fundierten und praxis-orientierten Lernen und Unterrichten das Musikalische und Künstlerische in all seinen Ausformungen essentiell einbindet und deren Bedeutung und Wichtigkeit nicht aus den Augen verliert.

Kein Geringer als der an der Universität der Künste in Berlin wirkende Erziehungswissenschaftler Rainer Winkel postuliert in seinem Hauptwerk *„Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens“*, dass jeder Mensch drei verschiedene Seinsweisen bzw. Lebensführungen aktivieren kann: *„Er kann theoretisch, praktisch und künstlerisch tätig sein.“*

- In der Theorie, so Winkel, nähert sich der Mensch der Wirklichkeit *„im Modus der Nachdenklichkeit“*. Zählen, messen, wiegen, das Aufstellen bestimmter Hypothesen, falsifizieren oder verifizieren sind dabei gängige Methoden im theoretisch ausgerichteten Suchen. Es ist jener Zugang zur Welt, mit dem, so Winkel, jene/r, die/der *„zu-schaut oder nach-sinnt…letztlich Wahrheiten ermitteln will“*.
- In der Praxis hingegen geht es für ihn um *„Tätigsein, um Da-Sein im Alltag, um leben und handeln – zumindest schwerpunktmäßig. Ziel ist dabei nicht die Erklärung der Welt, sondern vielmehr die angemessene „Bewältigung der Wirklichkeit“*.
- Nicht zuletzt leben wir aber auch *„aus der Kunst heraus“*. Winkel beruft sich dabei auf den griechischen Begriff der *„Aisthesis“*, den er mit *“Gestaltungs- und*

[5] Industriellen Vereinigung: Schule 2020. Lernen-Wachstum-Wohlstand. Zwischenbilanz. Wien 2006[2], S. 23
[6] Der Begriff ‚Schule’, althochdeutsch ‚scuala’, lateinisch ‚schola’ (Unterrichtsstätte), bedeutet in seinem ursprünglichen Sinn, abgeleitet vom griechischen Begriff ‚scholē’: das Innehalten (bei der Arbeit), Ort der Muße, der freien Zeit und der Ruhe.

> *Empfindungsvermögen"* übersetzt und mit dem sich der Mensch nicht erklärend oder bewältigend, sondern *„gestaltend"* der, wie er es nennt, *„Betroffenheitswirklichkeit"* nähert.

Theorie und Praxis sind für die Schule von zentraler Bedeutung. Sie sind zwar wie zwei Brennpunkte einer Ellipse aufeinander bezogen, bedingen einander, so Rainer Winkel, wirken aber gleichzeitig antinomisch, d.h. sie haben die stark spürbare Tendenz einander auszuschließen. Der Kunst, insbesondere der Musik, so Winkel, kommt daher, die Aufgabe zu, Theorie und Praxis taktvoll im Gleichgewicht zu halten. Takt, ein Begriff der nicht zufällig der Musik nahe steht. Abgeleitet vom lateinischen Verb *„tangere"*, jemanden oder etwas sanft, eben taktvoll, zu berühren und sich damit für eine gewisse Zeit miteinander zu verbinden.[7]

Ich frage mich, ob sich nicht in allem Kunst findet? Kunst hat neben dem zuvor angesprochenen Gestaltungs- und Empfindungsvermögen auch immer mit Können und mit den damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu tun, oft auf hohem Niveau. Sie umschließt die Gesamtheit menschlichen Schaffens. Es gibt nicht nur Kunst im engeren Sinn, etwa die des Singens, des Musizierens, des Tanzens, Zeichnens, Malens oder Modellierens, sondern auch die des Konstruierens und Planens, des Schreibens, Lesens und Redens, aber auch des Schweigens, die Kunst des Lernens und Lehrens, die des sich Bewegens und der Körpersprache, des logischen Denkens und Philosophierens oder jene des Analysierens, Rechnens und Sprechens verschiedener Sprachen und noch viele andere mehr.

Doch über die manuellen und geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus fordert Kunst eben unser Empfindungs- und Gestaltungsvermögen und öffnet zu allererst im Dialog mit uns selbst und dann auch im Dialog mit anderen alle Sinne, besonders Ohr, Auge und Herz. Was aber unser Herz bewegt, bringt uns als Ganzes in Bewegung und führt uns zu Neuem und Ungeahntem. Diese Aufforderung zum Wandel, der Mut zur Veränderung, zum Aufbruch scheint mir eine wesentliche Aufgabe der Pädagogik zu sein.

---

[7] Winkel, Rainer: Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Hohengehren 1997, S. 9-11

EXPOSITION: THEMA 2

Von der Qualität des Dialogs

Der Weg dorthin führt meines Erachtens über den Dialog. Denn er – und ich wage fast zu behaupten, nur er – kann einen solchen grundlegenden Wandel initiieren und ermöglichen, der die Beteiligten von einer scheinbar zufälligen Begegnungsebene auf eine Beziehungsebene führt. Und ich bin im Laufe meiner Forschungsarbeit zur Erkenntnis gekommen, dass fächerübergreifendes und interdisziplinäres Lernen mit Musik in den Kontext dialogischer Prozesse zu stellen ist.[8] Letztendlich gilt das aber für jedwede Form von Lernen und Lehren.

Was bedeutet das? Für das Gelingen von Lernen sind nicht nur der Grad des Vorwissens, das Interesse oder die Aufnahmefähigkeit des Lernenden, die Qualität der Inhalte von Bedeutung, sondern zu einem beträchtlichen Teil auch, wer dieses Lernen initiiert, wie er dies ermöglicht und wann, wo und mit wem es stattfindet, also die Qualität der personalen Beziehung. Diese wird geradezu untrennbar mit dem Wissensinhalt abgespeichert und hat damit entscheidenden Einfluss auf Unterrichtsverlauf und Lernerfolg.

Dieses Prinzip ist dem Dialog grundgelegt. Sprachlich aus dem Altgriechischen kommend, ist der Dialog ein Gespräch zwischen zwei Personen oder Gruppierungen, um sich und den/die anderen sowie die gegenseitigen Standpunkte kennen zu lernen. Ohne den Aufbau einer Beziehungsebene, der Bereitschaft einander zuzuhören, könnte es zu keiner Begegnung auf der Inhaltsebene kommen. Man würde im wortwörtlichen Sinn aneinander vorbeireden. Erst in Beziehung kann eine tragfähige Grundlage für die Auseinandersetzung mit Inhalten aus oft sehr unterschiedlichen Erfahrungs- und Lebensbereichen geschaffen werden.

Wie wichtig diese Beziehungsebene im Dialog ist, zeigt sich noch deutlicher, wenn man weitere Wurzeln dieses Begriffes freilegt. Diese finden sich im Begriff des „Logos“, einem seit der Antike zentralen Begriff der griechischen Philosophie und jüdisch-christlichen Glaubenswelt. Es ist jenes erste und entscheidende „Wort göttlichen Ursprungs“, das von

[8] Gruber-Rust, Hubert: Musikpädagogik im Dialog – Zu Theorie und Praxis fächerübergreifendem und interdisziplinärem Lernen mit Musik. Dissertation. Graz 2009, S. 649

Gott ausgesprochen wird, um einen Dialog zwischen sich und den Menschen in Gang zu setzen.

Für den Bibeltheologen Claus Schedl aber ist der „*Ursprung der Logos-Idee nicht bei den griechischen Philosophen*“ zu suchen. Vielmehr handle es sich „*um eine Vorstellung, die nur auf dem Grund des personalen und damit sprechenden Gottes der Bibel möglich ist.*“[9] So vollzieht sich im Buch Genesis, im so genannten Ersten Schöpfungsbericht, die Erschaffung der Welt dadurch, dass Gott dieses sein Wort als kreativen Akt des Erschaffens in das Nichts spricht, aus dem alle Wesen in der Reihenfolge wachsender Würde bis hin zum Menschen lebendig hervorgehen. Dem Menschen als seinem Ebenbild, offenbart Gott sich als „Jahwe“, als der, der vor allem und zu allererst auf einer Beziehungsebene für den Menschen da ist.

Der Evangelist Johannes transferiert diesen Begriff des Logos in das Neue Testament und eröffnet sein Buch mit dem berühmten Prolog „*Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort. Dieses war im Anfang bei Gott. Alles ist durch es geworden, und ohne es ist nichts geworden. Was geworden ist – in ihm war das Leben, und das Leben war das Licht der Menschen.*“ Damit wird im Christentum Jesus von Nazareth zum Inbegriff des Logos, der als das zu den Menschen dialogisch ausgesprochene Wort Gottes selbst als Mensch in die Welt kommt, um diese Beziehungsebene nachhaltig zu vertiefen und sie mit dem wahren Licht zu erleuchten.[10]

Der in Wien geborene Religionsphilosoph und Querdenker Martin Buber entwickelt zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus diesem Glaubensverständnis heraus „Das dialogische Prinzip“, das er folgendermaßen beschreibt: „*Den Menschen, zu dem ich Du sage, erfahre ich nicht. Aber ich stehe in Beziehung zu ihm.*“[11] Und Jahre später überträgt der Wiener Erziehungswissenschaftler Marian Heitger dieses Prinzip auf den Bereich der gesamten Pädagogik indem er feststellt: „*Dialog ist nicht eine Methode neben anderen, sondern ein Prinzip allen Unterrichts.*“[12] Dies hat mich, wie schon erwähnt, in meiner Einsicht mehr als

[9] Schedl, Claus: Baupläne des Wortes. Einführung in die biblische Logotechnik. Wien 1974, S. 218-221
[10] Vgl. Genesis 1,1-2,3 bzw. Johannes 1,1-4. In: JERUSALEMER BIBEL 1979, S. 12 bzw. 1495
[11] Buber, Martin: Das dialogische Prinzip. Gütersloh 2002[9], S. 10-13
[12] Heitger, Marian: Über die Bedeutung der Personalität im pädagogischen Verhältnis. Zitiert nach Erwin Rauscher: Religion im Dialog: Fächerverbindung – Projektstruktur – Religionsunterricht. Frankfurt/Main, Bern,

bestätigt, dass nicht nur fächerübergreifendes und interdisziplinäres Lernen mit Musik in den Kontext dialogischer Prozesse zu stellen ist, sondern jedwede Form von Lernen und Lehren.

Christoph Richter, emeritierter Professor für Musikpädagogik an der Berliner Universität, greift ebenfalls auf Martin Buber zurück. Er ordnet in seinem unveröffentlichten Aufsatz „*Das Fachliche, das Fachübergreifende und das Fächerverbindende*“ aus dem Jahr 1996 dem Fachunterricht die „*Ich-Es-Erfahrungen*“, also die Inhaltsebene, dem fächerübergreifenden Unterricht dagegen die „*Ich-Du-Beziehung*“, die Beziehungsebene zu und trennt damit, was meines Erachtens das dialogische Prinzip leisten soll und selbstverständlich auch kann.[13]

Ich halte dem entgegen, dass es immer beides braucht, Beziehungsebene und Inhaltsebene und dies sowohl im Fachunterricht als auch im fächerübergreifenden Unterricht. Gerade im Musikunterricht spürt man, wie stark in der Vermittlung von Inhalten, insbesondere musikalisch-künstlerischen, die Beziehungsebene und die Bedeutung der Person, also das dialogische Prinzip eine Rolle spielt. Für das Gelingen von Unterricht und Lernen bedarf es sowohl der Ich-Es-Erfahrung als auch der Ich-Du-Beziehung. Das scheint mir auch der Grund zu sein, warum seit vielen Jahren von einem fächerübergreifenden Lernen zwar die Rede ist, sich doch im Arbeitsalltag weitaus weniger davon findet, und wenn, dann oft nur im Rahmen von Reifeprüfungen und Abschlussarbeiten.

DURCHFÜHRUNG

Dialog versus Kommunikation

Stellt sich die Frage, wieso nicht den Begriff des Dialogs einfach durch den modernen und zeitgemäßen der Kommunikation ersetzen? Warum nicht fächerübergreifendes und interdisziplinäres Lernen mit Musik in den Kontext kommunikativer Prozesse stellen? Sind nicht beide Worte in ihrer Bedeutung sehr ähnlich und geradezu austauschbar? Ich bin zur Einsicht gekommen, dass dies nicht der Fall ist und sich Kommunikation und Dialog deutlich voneinander unterscheiden.

New York, Paris 1991. Erschienen in der Reihe 23 der Europäischen Hochschulschriften, Theologie. Band 405, S. 182

[13] Vgl. Kivi, Alexis: Zum Begriff, den Möglichkeiten und Grenzen fächerübergreifenden Musikunterrichts – ein Vergleich verschiedener Konzeptionen. Wissenschaftliche Hausarbeit. Berlin 1998

Was bedeutet Kommunikation? Die Wurzeln des Begriffes liegen diesmal im Lateinischen. „Communicatio**"** ist die „Mitteilung", das Verb „communico" meint daher „mitteilen" aber auch „teilnehmen lassen". Entfernt man sich ein wenig vom Wortstamm, kommt man zu „communis", was „gemeinschaftlich" bedeutet und zu „communio", die auf „Gemeinschaft" verweist aber andererseits auf „verschanzen" oder „befestigen". Spätestens hier zeigt sich, dass sich für alle Begriffe deutliche Bezüge zum Wort „moenia", der „Stadtmauer", herstellen lassen.

Kommunikation ist also in ihrer elementaren Bedeutung eine Mitteilung, nicht für alle bestimmt, sondern nur für jene, die hinter einer schützenden Mauer eine Gemeinschaft bilden. Sie hat Schutzcharakter und ist weit weniger offen für einen Austausch im Sinne eines Dialogs. Und wenn einmal eine Mitteilung „an die da draußen" gerichtet ist, geht dieser Abwehrcharakter häufig mit einem Präsentationscharakter einher, durchaus im Sinne von Machtdemonstrationen. Die Nähe zu militärischen Systemen ist unübersehbar und nicht zufällig verfügen diese über die ausgeklügeltsten Kommunikationssysteme. Ähnliches findet sich auch im Organisationsrahmen von Wirtschaftssystemen, bei denen es ja auch meist um Siege im Rahmen von Gewinnoptimierungen geht. Kommunikation bedient sich dabei einfachster Zeichen der Zusammengehörigkeit. Es sind Symbole, Wappen, Fahnen, Abzeichen aber auch klingende Zeichen, allen voran hymnenartige Melodien, die jede/r als solche, ohne viel Erklärungen erkennt und versteht.

Die Vorteile eines gut funktionierenden Kommunikationssystems sind die Möglichkeiten einer schnellen Informationsweitergabe, große Vernetzungsmöglichkeiten und ein daraus resultierendes rasches Handeln. Ob es damit zu einer Entlastung, im Sinne von einem Weniger an Arbeit gekommen ist, wage ich zu bezweifeln. Beim gegenwärtigen Versuch durch die Schaffung von offenen Netzwerken die Organisation der Organisation durch Kommunikation zu optimieren, wurde vielerorts, auch im Schulsystem, nur ein Mehr an Kommunikationsarbeit geschaffen. Denn wenn aus *„wer arbeitet, produziert"* nunmehr ein *„wer arbeitet, kommuniziert"*[14] werden soll, so bleibt doch der Faktor der zu leistenden Arbeit der gleiche – die Folge, ist ein immer Mehr an Kommunikation.

[14] Baecker, Dirk: Organisation und Management. Frankfurt am Main 2003, S. 18-19

Aber natürlich bot Kommunikation Schutz, und kann diesen auch heute auch noch bieten. Schutz und Sicherheit für die eigene Gemeinschaft, die in der Frühzeit der Menschheitsgeschichte meist eine kleine Horde, ein Familienverband war, nach und nach zu größeren Gruppen wurde, bis hin zu großen komplexen Systemen und Staatsgebilden, die aber alle noch immer nach denselben ursprünglichen Regeln kommunizierten, weil, so der Psychologe Paul Watzlawick in seinem Buch „*Lösungen*“, was einmal erfolgreich war, glaubt man immer und immer wieder nach denselben Lösungsmustern anwenden zu müssen. Auch dann, wenn diese Lösungswege offensichtlich schon lange nicht mehr funktionieren oder gar in ihr Gegenteil kippen.[15]

Es überrascht daher nicht, wenn Peter Altrichter nach Jahren des Bemühens um die Neuorganisation und Neustrukturierung von Schulen hinsichtlich der Steuerungsprozesse feststellen muss, „*dass die empirische Erforschung von Steuerungsfragen…zwar viele neue Einsichten über einzelne problematische Annahmen zutage gebracht hat, allerdings ohne das beste Steuerungskonzept identifizieren zu können*“. Denn es gibt offenbar, so Altrichter weiter, „*nicht nur einige wenige ‚Megafaktoren‘, die die Wirksamkeit von Schulsystemen entscheidend verändern können. Stattdessen wirken sehr viele…bisher theoretisch nicht voll erfasste und empirisch nicht erhobene individuelle, schulische, systemische und kulturelle Merkmale in ‚Konfigurationen‘ auf unterschiedliche Weise zusammen.*“[16] Dialogische Prozesse könnten dabei m.E. weiterhelfen, indem sie den Blick auf Schule in ihrer Gesamtheit offenlegen und gar nicht selten auch darüber hinaus führen. Sie belassen jedoch die jeweiligen Schulpartner in ihrer Eigenständigkeit und Verantwortung, aus der sie mit anderen in einen Dialog treten können. Damit scheint es mir wesentlich besser möglich, die Vielschichtigkeit und Komplexität von Schule erfassen und steuern zu können, wenn ‚Steuern‘ in diesem Zusammenhang überhaupt das richtige Instrument wäre.

Kommunikation hingegen suggeriert zwar ein offenes Netzwerk zu generieren und eine Ausgewogenheit zwischen den Kommunikationspartnern zu schaffen, gibt aber in Wahrheit

[15] Vgl. Watzlawick, Paul /Weakland, John H. /Fisch, Richard: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandelns. Bern, Stuttgart, Wien 1984[3]

[16] Peter Altrichter zur Erforschung von Steuerungssystemen. In: Schneider, Winfried: System Schule. Zur Komplexität der Steuerung von Unterricht. Einleitungsbeitrag zum Radiokolleg. Betriebsystem Schule. In: Gehört. September 2011, S. 8

gezielt Richtungen vor – den eigenen Interessen und Zielsetzungen dienend – und wirkt einseitig, vereinnahmend oder ausgrenzend, und nicht dialogisch. Kommunikation wird damit oft zum Selbstzweck und ist unfähig wirkliche Veränderungen einzuleiten.

Systemtheoretiker wie Niklas Luhmann belegen dies sehr klar: Mit Berufung auf die chilenischen Biologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela[17] übernimmt er das Konzept der Selbsterzeugung, der so genannten *„Autopoiesis*“, das der Biologie zur Beschreibung vitaler Prozesse dient. Systeme werden unter der Voraussetzung als autopoietisch bezeichnet, dass sie die Elemente aus denen sie bestehen, durch die Elemente aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren. So erzeugen diese sozialen Systeme nach innen, wie Luhmann es nennt, fortlaufend *„Anknüpfbares*“, duplizieren quasi Sicherheit, reduzieren aber gleichzeitig Komplexität und die Möglichkeiten der Kommunikation oder besser des Dialogs über das eigene System hinaus. Nicht anknüpfbare Alternativen werden, ja müssen geradezu *„abgeschattet“*, invisibilisiert und unbemerkbar gemacht und sollen als solche erst gar nicht wahrgenommen werden. Sie werden glattweg verdrängt oder erscheinen als Paradoxien, als ein Entweder-oder. Die Folgen sind massive Formen von Ausgrenzung oder Vereinnahmung, die andere Seite der Ausgrenzung.[18]

Während Ausgrenzungen als solche oft erkannt werden können ist dies bei Formen der Vereinnahmung oft viel schwieriger. Instrumentalisierung und Synergie sind dafür gängige Begriffe, mit dem Ziel, sich quasi Systemfremdes einzuverleiben, dem eigenen System anzupassen, es zu assimilieren. Instrumentalisierung ähnelt in vielem dem Begriff des „*Instrumentalismus*“ eines John Dewey (1859-1952), dem Begründer der Chicago-Schule des Pragmatismus und dem Vater der Projektmethode, einem dem Fächerübergreifenden nahe stehenden Lernkonzept.[19] Auf Schule übertragen bedeuten Instrumentalisierung und Synergie: Inhalte und Materialen aus anderen Fachbereichen werden häufig unreflektiert und unsensibel unter dem Vorwand fächerübergreifenden Lernens für das Lehren und Lernen innerhalb des eigenen Faches zum eigenen Vorteil benutzt. Ein gängiges Beispiel ist

[17] Vgl. Maturana, Humberto R. /Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern 1987

[18] Vgl. Nehrkorn, Stefan: Systemtheorie Niklas Luhmann. Vortrag im Rahmen der 122. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 19.08.2001

[19] Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Hamburg 1993. Nachdruck von 1964[3]

etwa der Einsatz von Musikbeispielen für den emotionalen Transport von kognitiven Lerninhalten oder die unreflektierte Verwendung von Bildmaterial zu Illustrationszwecken.[20]

REPRISE

Von der Qualität eines fächerübergreifenden Lernens mit Musik im Dialog mit anderen

Statt einem Instrumentalismus zu huldigen oder Synergieeffekte zu nutzen scheint mir eine zeitweilige Synchronisation zwischen einzelnen Unterrichtsfächern oder auch Wissenschaftsdisziplinen, wie sie in dialogischen Prozessen erst ermöglicht wird, der richtige Weg für fächerübergreifendes und interdisziplinäres Arbeiten. Die amerikanische Musikpädagogin Liora Bresler hat dafür den Begriff der „*Transformative Practice Zones – TPZ*" kreiert, in denen es über die Fachgrenzen und Institutionen hinweg Zeit und Raum für Zuhören, Mitteilen, Visionen, Anteilnahme und Beziehungen sowie Erfahrungsaustausch gibt. Dabei spielt neben der grundsätzlichen Bereitschaft aufeinander zuzugehen und einander zuzuhören eben der Zeitfaktor eine nicht unbeträchtliche Rolle, der die dafür notwendige zeitweilige Synchronisation unterschiedlicher Bezugssysteme erst ermöglicht.[21] Im wissenschaftlichen Raum sei in diesem Zusammenhang auf Jürgen Mittelstraß verwiesen, der „*Transdisziplinariät*" als Versuch einer zeitweiligen Einheit der Wissenschaften definiert[22] oder auf die Forschungsarbeiten um den Kreis von Julie Thompson Klein.[23]

Im Rahmen kommunikativer Prozesse wäre dafür wenig Platz noch Zeit. Sie wirken antinomisch und stützen Tendenzen des einander Ausschließens. Und hier findet sich auch jene weit verbreitete Meinung, die behauptet: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Ein Satz, der, wenn auch verkürzt, der Metaphysik des Aristoteles entnommen ist und auf den ich bei meiner Suche nach Qualitätsmerkmalen eines fächerübergreifenden Lernens immer wieder gestoßen bin. Und doch unterscheidet er sich in seinem Wesen grundsätzlich

[20] Vgl. Cslovjecsek, Markus: Musik als Medium des Lernens und Lehrens. In: Pfeiffer, W./Terhas, J.: Musikunterricht heute 6. Oldershausen 2006, S. 142-151

[21] Bresler, Liora: Crossing the Borders of Music and Arts Education. Grenzüberschreitungen im Musik- und Kunstunterricht. In: Niermann, Franz /Wimmer, Constance (Hg.): Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zu Weiterbildung. lifelong development. Wien 2004, S. 281

[22] Mittelstraß, Jürgen: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt am Main 1992, S. 97-101

[23] Thompson Klein, Julie/Grossenbacher-Mansuy, Walter/Häberli, Rudolf/ Bill, Alain/Scholz, Roland W.; Welti, Myrtha (Hg.): Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society. Basel, Boston, Berlin 2000

von dem, was Max Wertheimer, in seinem Wortlaut damit gemeint hat: „*Das Ganze ist verschieden von der Summe seiner Teile*“.[24]

Nicht ein ‚Besser', ‚Klüger', ‚Effizienter' oder ‚Moderner' sollte bei der Frage nach der pädagogischen Sinnhaftigkeit fächerübergreifenden und interdisziplinären Lernens leiten – einer Versuchung, der viele in ihrem Eifer für Erneuerungen und Reformen zu erliegen scheinen – sondern die Suche nach Aspekten im Sinne von ‚Bereicherung', ‚Erweiterung' oder ‚Ergänzung'. Schon Max Wertheimer hat sich offenkundig gegen populistisch ausgerichtete Formulierungen ausgesprochen.

Bei seinen Forschungsarbeiten zu Schein- und Realbewegungen kam Wertheimer zur Erkenntnis, dass sich die Qualität der Betrachtung einer Bewegung aus der Summe einer schnellen Abfolge unbewegter Einzelbilder ergibt. Ein Prinzip, das beim Sehen von Filmen leicht nachvollzogen werden kann. Diese Erkenntnisse aus dem Bereich des Visuellen übertrug er auf jene der Psychologie und wurde damit zum Mitbegründer der Gestaltpsychologie.

Wie Wertheimer selbst in seinen „*Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie*“ schreibt, hat er sich sowohl in seiner Theoriebildung als auch seiner Begriffsfindung unter anderem an Christian von Ehrenfels' Begriff der „*Gestaltqualität*“ orientiert. Ehrenfels seinerseits hatte in seinen Fragen „*Über Gestaltqualitäten*“ schon einige Jahre zuvor 1890 ähnliche Erkenntnisse gewonnen, die in einer quasi ‚Grazer Schule' bis heute durch Arbeiten der Forschungsstelle und des Dokumentationszentrums für österreichische Philosophie und des Instituts für Philosophie an der Karl-Franzens-Universität in Graz weiter bestehen. Ehrenfels begab sich, was für die Fragestellungen aus der Sicht der Musikpädagogik besonders interessant ist, in die Welt des Hörens. Am Verlauf einer Melodie legte er dar, dass ihre musikalische Gestalt nicht als Summe der sie konstruierenden Töne interpretiert werden kann.[25]

[24] Vgl. Max Wertheimer. In: URL: < http://web.uni-frankfurt.de/fb05/psychologie/werth.htm>[10.10.2011]

[25] Vgl. Fabian, Reinhard: Leben und Wirken von Christian v. Ehrenfels. Ein Beitrag zur intellektuellen Biographie. In: Reinhard Fabian (Hg.): Christian von Ehrenfels. Leben und Werk. Amsterdam 1986, S. 1-64 und Christian Ehrenfels: Über Gestaltqualitäten. Nachdruck von 1890. In: Weinhandl, Ferdinand (Hg.): Gestalthaftes Sehen. Ergebnisse und Aufgaben der Morphologie. Darmstadt 1922, S. 11-23

Dieses sind elementare Erkenntnisse im Schaffensprozess des Komponierens oder Arrangierens, im Gestaltungsprozess des Interpretierens und in Prozessen des aktiven Aufnehmens und Hörens. Das Zusammensetzen elementarer musikalischer Bausteine als grundlegender Prozess des ‚Kom-po-nier-ens' ergibt am Ende eine andere, neue Qualität im Klang, die als Motiv, Melodie oder Thema bezeichnet wird. Die Summe aller Töne einer melodischen Gestalt, die selbstverständlich die musikalischen Parameter wie Rhythmus, Dynamik, Phrasierung, Klangfarbe und anderes mehr mit einschließt, bewirkt eine Veränderung in der Gestaltqualität.

Keiner/keinem ernst zu nehmenden Musiker/in oder Musikwissenschaftler/in würde es einfallen, etwa die Qualität der einzelnen Motive oder Themen in Ludwig van Beethovens Sinfonien, durch jene der Gesamtheit eines ihrer Sätze in Frage zu stellen. Ähnliches lässt sich auch über die Qualität von Klangkörpern sagen. Ein Orchester, eine Jazzcombo, ein Vokalensemble oder Chor besteht aus einer Summe unterschiedlicher Instrumente oder Stimmen. Sie bilden durch ihren zeitlich und räumlich begrenzten Zusammenschluss so etwas wie einen neuen eigenen Organismus.

Bei der Interpretation dieser neuen Qualitäten muss man also besondere Sorgfalt walten lassen. Das Ganze ist nicht besser, sondern verschieden von der Summe seiner Teile. Dieses Verhältnis muss im Wesentlichen wertfrei verstanden werden. Wenn analog zu Ehrenfels' und Wertheimers Einsichten nun diese Erkenntnisse auf den Bereich der Pädagogik übertragen werden und dabei der Begriff des Ganzen in Relation zu Ergebnissen fächerübergreifender Lernprozesse gestellt wird und die Einzelteile in jener zu fachspezifischen Lernergebnissen, so ergibt sich auch für das Lernen eine neue Sicht. Die neu entstandenen Qualitäten zeichnen sich nicht durch ein ‚Besser' oder ‚Höherwertiger' aus, schon gar nicht in einer moralischen Bewertung durch ein ‚Gut' oder ‚Schlecht', sondern eher durch ein ‚Anders' und in diesem Sinne eben ‚Neu'.

Ein kommunikatives Netzwerk hingegen soll so schnell und effektiv wie möglich funktionieren und im Sinne von Synergieeffekten durch das Zusammenwirken aller Kräfte größtmögliche Effekte erzielen. Nachhaltige Veränderungen können m.E. damit kaum

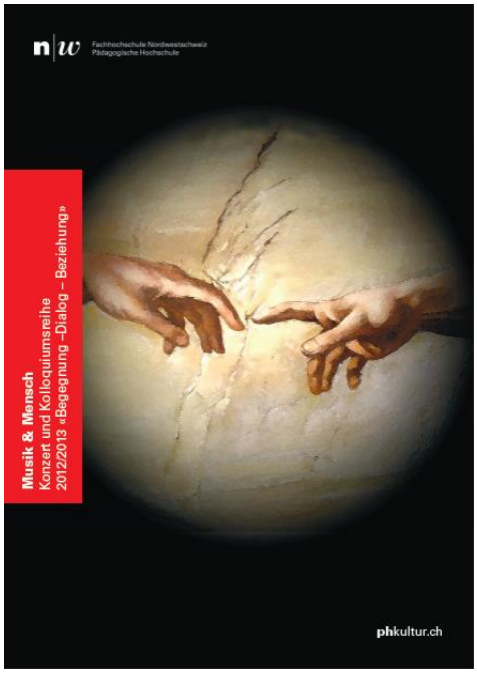
initiiert werden. Eine Reform jagt meist nur die vorangegangene und dreht sich geradezu im Kreis und führt zu Stillstand statt einen Wandel einzuleiten.

Ich bin hingegen davon überzeugt, dass der Weg einer zeitweiligen Synchronisation zwischen antinomisch wirkenden Systemen der einzig gangbare ist, auch für ein fächerübergreifendes und interdisziplinäres Arbeiten. Die verschiedenen Unterrichtsfächer entspringen den teilweise sehr unterschiedlichen Denksystemen der Fachwissenschaften. Da die Ausbildung der Lehrer/innen zuallererst bei den divergierenden Wissenschaftsdisziplinen ihren Ausgang nimmt und das verbindende Element der Pädagogik kaum oder nur sehr bedingt Berücksichtigung findet, kommt es unweigerlich immer wieder zu Kommunikationsstörungen und Überschattungstendenzen. Dies verstärkt nur die Forderung nach dialogisch angelegten Lernprozessen.

Die meisten fächerübergreifenden Methoden unterscheiden sich grundsätzlich nicht von jenen im fachspezifischen Lernen. Für den Bereich der Musik sind sie der elementaren Musikpädagogik entnommen, die für eine musikalische Früherziehung ebenso geeignet ist, wie für Schule und Studium, aber auch für ein Lernen mit Seniorenstudenten/innen, die sich vielleicht das erste Mal zielgerichtet mit der Welt der Musik auseinandersetzen wollen. Der damit verbundene dialogische Prozess darf aber nicht auf die Beziehungsebenen Schüler/in – Lehrer/in und Schüler/in – Schüler/in beschränkt bleiben, sondern schließt unabdingbar jenen der Lehrer/innen untereinander mit ein, der am Anfang aller fächerübergreifenden Lernprozesse steht. Erst im Dialog der Lehrer/innen untereinander wird jener methodische Prozess grundgelegt, der mit ‚den Weg vorangehen' umschrieben wird und der in seiner Vorbildwirkung gerade für das fächerübergreifende Lernen der Schüler/innen von außerordentlicher Bedeutung ist.

Damit kann in weitgehend offenen Prozessen des Lernens jenes Potential an Kreativität, divergent thinking – Querdenken – und schöpferischer Intelligenz freigesetzt werden, das zur gemeinsamen Findung und Erarbeitung fächerübergreifender und interdisziplinärer Inhalte und Lernziele notwendig ist sowie der damit verbundenen Entwicklung von Kompetenzen. Die Notwendigkeit einer nachhaltigen Verankerung solcher Prozesse in das Programm von Ausbildung und Lehre wurde von vielen Hochschulen und Universitäten erkannt. Dabei gebe

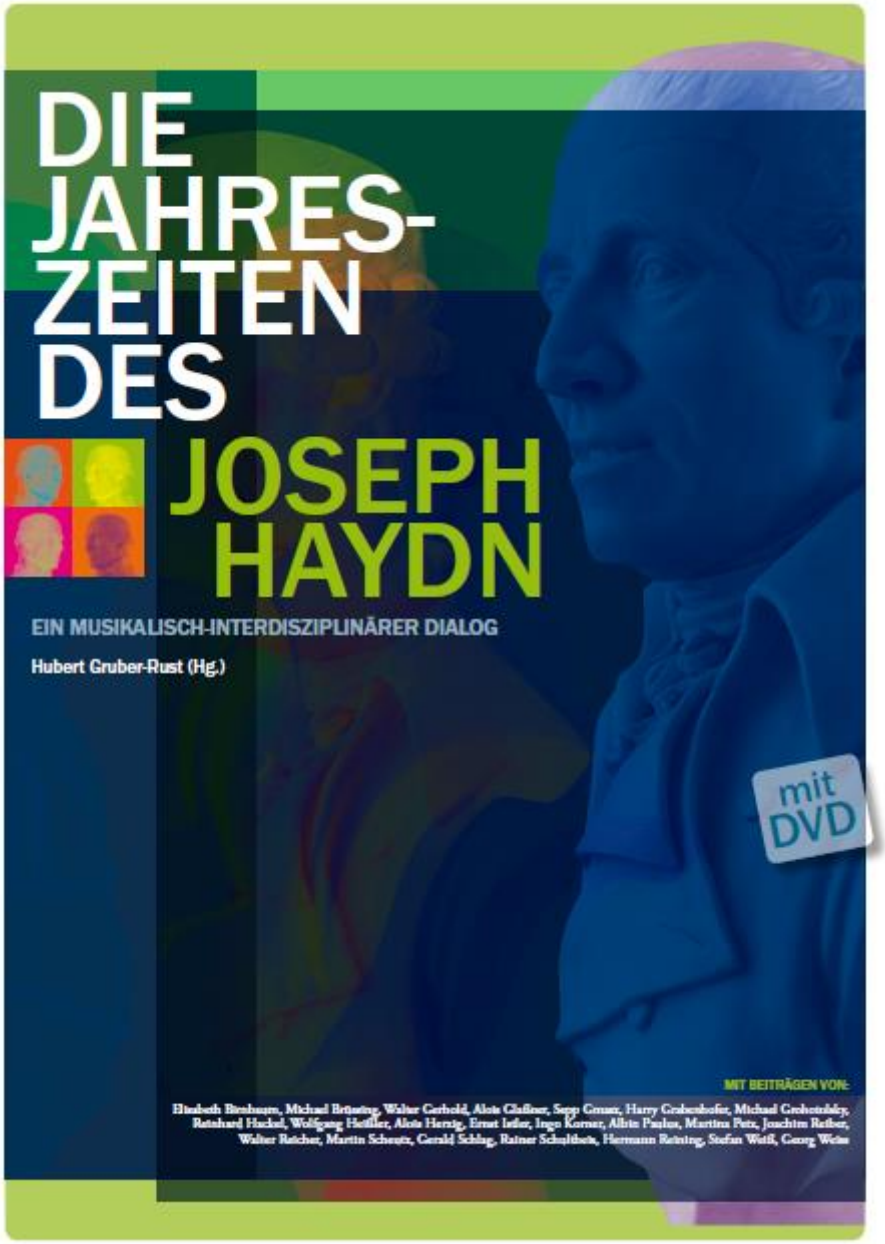
ich zu bedenken, dass die Verknüpfung wissenschaftlicher Theoriebildungen mit den Erfahrungswelten von Schul- und Lebenspraxis ein essentieller Bestandteil solcher Studien- und Forschungsprojekte sein sollte.



CODA

Forschungsprojekte

Mit meiner 2009 erschienen Publikation „*Die Jahreszeiten des Joseph Haydn. Ein musikalisch-interdisziplinärer Dialog*“ habe ich den Versuch unternommen, ausgehend von Haydns Oratorium ‚Die Jahreszeiten‘ exemplarisch einen solchen umfassenden Dialog der Musikpädagogik mit zwanzig Vertreterinnen und Vertretern verschiedenster wissenschaftlicher, künstlerischer und lebenspraktischer Disziplinen zu führen. An dem Projekt haben darüber hinaus zahlreiche Sänger/innen, Musiker/innen sowie Kooperationspartner/innen mitgewirkt. In über dreißig Beiträgen wurde die Vielschichtigkeit des Lebens und Schaffens Haydns thematisch aufgefächert und musikpädagogisch aufbereitet dargelegt und durch neun Kapitel einer beigefügten DVD multimedial erweitert. Im Zentrum stehen das Singen im Chor sowie die Rolle der Musikpädagogik in ihrem interdisziplinären und fächerübergreifenden Dialog. Damit werden Zugänge zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, schulischen Unterrichtsfächern und lebenspraktischen Bereichen eröffnet, die vielleicht zum ersten Mal eine Begegnung mit der Welt der Musik ermöglichen.



Hubert Gruber-Rust (Hg.)

DIE JAHRESZEITEN DES JOSEPH HAYDN
EIN MUSIKALISCH-INTERDISZIPLINÄRER DIALOG

Grafik: Ursula Malina
Lektorat: Barbara Fink, Barbara Schober

ISBN 978-3-900000-09-7

© *Verlag* Bibliothek der Provinz
A-3970 Weitra, Großwolfgers 29, Tel. 02856/3794, Fax 02856/3792
verlag@bibliothekderprovinz.at – www.bibliothekderprovinz.at

Dieses Buch-Projekt zeigt aber nicht nur Möglichkeiten auf, sondern bietet Lösungswege, wie auf der Grundlage eines interdisziplinär geführten Dialoges ein Erfahrungsaustausch über die Grenzen hinweg im Sinne eines Voneinander-Lernens gelingen kann. Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit bilden das bewusste Hören und das aktive Tun in der Musikpraxis. Durch diese unmittelbare Begegnung mit und durch Musik, die in ihrer elementaren Form zwar fördert und fordert, aber niemals überfordert, werden jene Zugänge eröffnet, die in weiteren Lernschritten die ebenso notwendigen kognitiv geprägten Prozesse der Abstraktion zulassen und zu theoretischen Reflexionen führen. Durch diese schrittweise Erweiterung wird allen nicht nur ein Lernen mit und durch Musik möglich, sondern eine ausgezeichnete Basis für fächerübergreifende und interdisziplinäre Kooperationen, gleich ob für Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Senioren geschaffen. Zwei kurze Auszüge aus der Publikation, sowie das gesamte Inhaltsverzeichnis sollen dies deutlich machen.

23 im Dialog

VOM WERDEN DES WEINES DURCH DIE ARBEIT DES WINZERS IM JAHRESLAUF
UND WIE DARAUS EIN MUSIKALISCHER WEINTRAUBEN-CLUSTER WIRD

Reinhard Hackel und Hubert Gruber-Rust

In Eisenstadt befindet sich die „Landwirtschaftliche Fachschule", eine berufsbildende mittlere Schule, die so genannte „Weinbauschule des Burgenlandes".

An dieser Fachschule erhalten Schülerinnen und Schüler in vier Jahren unter fachkundiger Anleitung eine fundierte Ausbildung in Weinbau, Kellerwirtschaft, Obstbau und Obstverarbeitung sowie Gemüsebau, Pflanzenproduktion, Landtechnik, Betriebsmanagement und Marketing erhalten. Wenn in Joseph Haydns Oratorium „Die Jahreszeiten" im Schlusschor des „Herbst" mit „Juhhe, juhhe, der Wein ist da" die ausgelassene Freude über die Weinernte besungen wird, so zeugt dies von der schon damals großen Wichtigkeit dieses Getränkes. In Kapitel 22 erzählt der Leiter der Weinbauschule Reinhard Hackel mit Kollegen sehr anschaulich von der Bedeutung und Entwicklung des Weinbaues im Raum Eisenstadt und Ödenburg. Darüber hinaus war Wein – und wir können uns dies heute nur noch sehr schwer vorstellen – als Getränk eine Alternative zu dem aus verschiedenen Gründen oft verschmutzten Trinkwasser. Joseph Haydn erhält laut den Aufzeichnungen von 1789 als Esterházy'scher Kapellmeister von seinem Dienstgeber Fürst Nikolaus I. (1714–1790) unter anderem jährlich „9 Eisenstädter Eimer Wein", das sind 610 Liter. Dividiert man dieses Maß durch die 365 Tage eines Jahres, so hatte Haydn für sich, seine Frau und seine Hausangestellten täglich mehr als eineinhalb Liter zur Verfügung. Vermutlich war die Weinqualität von damals mit der heutigen nicht vergleichbar, der Alkoholanteil geringer und – so darf man annehmen – auch der Geschmack nicht so gut. Die Arbeitsschritte vom Anbau über die Lese bis zur Weingewinnung blieben hingegen im Wesentlichen immer sehr ähnlich, wenn auch vieles mit Hilfe der modernen Geräte von heute, wie sie ebenfalls in Kapitel 22 beschrieben werden, einfacher geworden ist.

Übungsaufgabe 23b:

Unter Cluster versteht man im Bereich der modernen Musik eine „Klangtraube", bei der unterschiedlichste Klanghöhen und Geräusche auf relativ engem Raum zusammengefasst gleichzeitig erklingen. Bilden Sie Gruppen von fünf bis zehn Personen, von denen jede einen Fachbegriff aus den 15 Arbeitsschritten zur Herstellung eines sehr guten Weines auswählt. Sprechen Sie den für sich ausgewählten Begriff im Zusammenklang mit den Begriffen der anderen Ihrer Gruppe immer wieder in einer bestimmten rhythmischen Form, Klanghöhe, Lautstärke und Klangfarbe. Dadurch entsteht ein Cluster, der über eine Minute ohne Unterbrechung klingen soll. Alle anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben innerhalb ihrer Gruppen die Aufgabe, so viele einzelne Begriffe wie möglich herauszuhören und auf ein gemeinsames Blatt (Weintrauben-Cluster-Vorlage) zu notieren, das im Anschluss von der den Cluster ausführenden Gruppe korrigiert und ergänzt wird. Danach werden die Rollen getauscht, so lange bis alle als Cluster-Gruppe ihr Klangstück vorgetragen haben. Sieger ist jene Gruppe, die in der Gesamtheit des Spielverlaufs die meisten Begriffe „erhört" hat.

Foto: Barbara Schober

In der modernen Gesellschaft gewinnt ein solches lebenslanges und berufsbegleitendes Lernen immer mehr an Bedeutung. Damit wurde ein Modell für Schul-Studien-Materialien sowohl für den Klassenunterricht in der 9. bis 13. Schulstufe, als auch für Studienunterlagen im Bereich der Musik und Musikpädagogik entwickelt, mit dem neue Wege eines lebensbegleitenden Lernens beschritten werden.[26]

[26] Vgl. Gruber-Rust, Hubert (Hg.): Die Jahreszeiten des Joseph Haydn. Ein musikalisch-interdisziplinärer Dialog. Weitra 2009

INHALT

Vorwort 6
Ádám Fischer

1. Einleitung: Musikpädagogik im interdisziplinären Dialog 7
Hubert Gruber-Rust

2. Jahreszeiten der Haydn Festspiele 14
Walter Reicher

3. Im Dialog
Zur Entstehung der Musik und der Textvorlage des Oratoriums „Die Jahreszeiten" 17
und: Im Singen das Singen lernen (DVD-Kapitel 1, 1–3)
Hubert Gruber-Rust

4. Jazz meets Haydn. Klanggestaltung und Klangübermalungen Haydn'scher Musik im Stile des Jazz (DVD-Kapitel 1, 3) 23
Martina Petz

5. Im Dialog
Haydn Vokal – Singen im Haydn-Saal in Eisenstadt (DVD-Kapitel 1, 1–3) 28
oder: Wie und warum mit Schülern und Schülerinnen singen?
Hubert Gruber-Rust

6. „Empfindungen … durch den Zauber der musikalischen Poesie wirklich veredelt und idealisirt". Satztechnisch-kompositorische Aspekte in Joseph Haydns „Die Jahreszeiten" 32
Wolfgang Heißler

7. Im Dialog
7.1 Einleitungsmusik zum „Frühling" (DVD-Kapitel 2) 39
7.2 Mit „tableaux vivants" durch die Jahreszeiten (DVD-Kapitel 2) 41
7.3 Jahreszeiten-Sequenzen (DVD-Kapitel 3, 1–12) 43
Hubert Gruber-Rust

8. Die Klangwelt des Jahreszeiten-Orchesters 47
Ernst Istler

9. Im Dialog
9.1 Orchesteraufstellungen 54
Ernst Istler und Hubert Gruber-Rust
9.2 Dienstvertrag und Urheberrecht 58
Hubert Gruber-Rust

10. Einsingen durch die Jahreszeiten. Einsingübungen im Chor mit Haydn-Themen 61
Michael Grohotolsky

11. Im Dialog
11.1 Probenbesuch beim Wiener Kammerchor (DVD-Kapitel 4, 1–3) 67
11.2 Klangquadrat 73
Hubert Gruber-Rust

12. Auf der „Haydn" – der pannonische Lebensraum im Jahreskreislauf. Fauna und Flora im Nationalpark Neusiedler See-Seewinkel als Haydns Lebenswelt 77
Alois Herzig, Ingo Korner und Harry Grabenhofer

13. Im Dialog
Dem Klang der Natur auf der Spur (DVD-Kapitel 5) 84
Hubert Gruber-Rust

14. Von Donnerwetter und Eiseskälte. Die Bedeutung des pannonischen Klimas für Kuraufenthalte, Sommerfrische und den Tourismus von heute 88
Rainer Schultheis

15. Im Dialog
15.1 Eine Haydn-Exkursion bei jedem Wetter 95
Hubert Gruber-Rust
15.2 Haydnbilder im Wandel der Jahreszeiten. Bildgestaltungen und Bildübermalungen 100
Walter Gerhold und Hubert Gruber-Rust

16. Joseph Haydn – volksverbunden? 104
Sepp Gmasz

17. Im Dialog
Lebenszeiten, Tageszeiten – „stimmungsvolle" Jahreszeiten-Geschichten über Joseph Haydn 107
Hubert Gruber-Rust

18. Von Drehleier, Sackpfeife, Maultrommel und Schalmei: Die Volksmusik zur Zeit Joseph Haydns 112
Albin Paulus

19. Im Dialog
„… und schnarret die Leier" – vom Bau einer Drehleier 117
Stefan Weiß und Hubert Gruber-Rust

20. „Musik für alle Jahreszeiten" – Einführung in die musikalische Lebens- und Klangwelt Joseph Haydns am Beispiel der Werke für Baryton 120
Michael Brüssing

21. Im Dialog
Von getanzten und nicht getanzten Tänzen aus der Zeit Joseph Haydns und den Bestandteilen eines Barytons (DVD-Kapitel 6) 124
Hubert Gruber-Rust

22. „Juhhe, juhhe, juh! Es lebe der Wein!" 127
Über die Weinkultur, Weinpflege und den Weingenuss und was es sonst bei Joseph Haydn an Gemüse und Obst gegeben hat
Reinhard Hackel in Zusammenarbeit mit Georg Weiss und Gerald Schlag

23. Im Dialog
Vom Werden des Weines durch die Arbeit des Winzers im Jahreslauf und wie daraus ein musikalischer Weintrauben-Cluster wird 134
Reinhard Hackel und Hubert Gruber-Rust

24. Idealbild, Trugbild oder Gegenbild? 137
Wie liest man den Text von Haydns „Jahreszeiten"?
Joachim Reiber

25. Im Dialog
Mit einer selbstbewussten Schäferin und einem Edelmann 144
durch die Tonarten singen
oder: Noch ein Mädchen, das auf Ehre hielt
Hubert Gruber-Rust

26. Der Traum vom Leben auf dem Lande. 147
Schlossparkanlagen der Eszterházy – und die Folgen
Hermann Reining

27. Im Dialog
Von Schlossgärten und ihren allegorischen Monatsfiguren 156
Hubert Gruber-Rust

28. „From thee, o industry springs ev'ry good"? – 160
Die Industrielle Revolution in England zur Zeit von Joseph Haydn
Martin Scheutz

29. Im Dialog
Vom Arbeiten mit „Fleiß" (DVD-Kapitel 4, 1) 164
und der Klangmaschine „industry" (DVD-Kapitel 7)
Hubert Gruber-Rust

30. Über Natur – Vernunft – Tugend – Hoffnung: 167
Theologische Aspekte der „Jahreszeiten"
Elisabeth Birnbaum

31. Im Dialog und fast ein Schlusswort
Religiöse und konfessionelle Wurzeln der musikalischen Gattung Oratorium 174
und: Tanzen und singen mit dem Frühling (DVD-Kapitel 8)
Hubert Gruber-Rust

32. Der Klang der „Jahreszeiten" im Chor der Generationen. 182
Singen durch alle Jahreszeiten (DVD-Kapitel 9)
Alois Glaßner

33. Im Dialog
Das Inhaltsverzeichnis der DVD und wie sie benützt wird 188
Hubert Gruber-Rust

34. Informationen zu den Autorinnen und Autoren 190

Bildquellennachweis 193

Das Forschungsprojekt „Musik & Mensch“ geht nun einen entscheidenden Schritt weiter und will diesen Wandel im Dialog mit anderen aus Forschung, Lehre, Kunst und Lebenspraxis nachhaltig initiieren und unter anderem in Form einer integrativen Musikdidaktik bewusst und erlebbar machen.

Ziel des Projektes ist es, in transdisziplinären Forschungssequenzen den Bereich Musik in fächerübergreifende Lern- und Studienkonzepte zu integrieren und in vielfältigen Beispielen Bedeutung und Möglichkeiten des Fachbereichs Musik zu diskutieren. Grundsätzlich geht es darum, aus verschiedensten Gesichtspunkten und Standorten auszuloten, wie und inwieweit Musik im Rahmen dialogischer Prozesse als dynamische Einheit von Emotion, Kognition und Sozialisation, Möglichkeitsräume für eine personale und kulturelle Identitätsbildung zu öffnen vermag sowie scheinbare Widersprüche von Theorie und Praxis sinnvoll miteinander verknüpfen kann – um sie quasi taktvoll zu synchronisieren und so auf andere und neue Qualitätsebenen zu heben. Die integrative Musikdidaktik möchte dabei jene Vielfalt von Anknüpfungspunkten nutzen, die die Kunstform Musik und die damit verbundene musikpädagogische Arbeit zu einem attraktiven Dialogpartner in der Mitte schulischen Lernens machen kann, da sich in der Schule eben diese Vielfalt findet.

Dies geschieht einerseits durch jene Initiativen im Bereich der Forschung, bei denen die Musikpädagogik den Dialog mit anderen Wissenschaftsdisziplinen sucht und pflegt, und andererseits durch praxiserprobte und nachhaltig gelebte Konzepte und Modelle einer integrativen Musikdidaktik, wenn möglich, in einem weltweit vernetzten Dialog. Ein weiterer Schritt in diese Richtung wurde im Rahmen des ISME-Kongresses 2012 in Thessaloniki gesetzt, bei dem eine „Special Interest Group“ (SIG) zu „Practice and Research in Integrated Music Education“ (PRIME) ins Leben gerufen wurde. Gesamt gesehen soll das Forschungsprojekt „Musik und Mensch“, das im Englischen den Titel „music and life“ tragen wird, Anregung und Hilfe sein, sowie Impulse geben bei der täglichen Unterrichtsarbeit und Lehrtätigkeit, bei Projekten und vorwissenschaftlichen Arbeiten im Rahmen schulischen Lernens, bei interdisziplinären Studienprojekten und der Abfassung von Bachelor- und Masterarbeiten und transdisziplinären Forschungsprojekten, die ein Nahverhältnis zu Musik und Kunst herzustellen versuchen.