

Maas, Georg [Hrsg.]

Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien

Essen : Die Blaue Eule 1995, 258 S. - (Musikpädagogische Forschung; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Maas, Georg [Hrsg.]: Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien. Essen : Die Blaue Eule 1995, 258 S. - (Musikpädagogische Forschung; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95676 - DOI: 10.25656/01:9567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95676>

<https://doi.org/10.25656/01:9567>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Themenstellung: Immer wieder mußte der Musikunterricht Entscheidungen treffen, welche neuen technischen Entwicklungen einzubeziehen, welche auszuschließen seien. Ging es in der ersten Jahrhunderthälfte beispielsweise um die unterrichtliche Nutzung von Schallplatte und Schulfunk, so ist heute über Verwendungsmöglichkeiten von Computern, digitalen Klangerzeugungs- und Speichermedien nachzudenken. Die Fachdiskussion verläuft dabei durchaus kontrovers, und es kann keinesfalls das Ziel sein, einer falschverstandenen Harmonisierung das Wort zu reden. Stattdessen ist eine sachbezogene Diskussion einzufordern, die von den Beiträgern aus unterschiedlichen Perspektiven geführt wird.

Der Band enthält sowohl die Vorträge zur Tagungsthematik, die auf der Jahrestagung des AMPF im Liborianum Paderborn vom 7. bis 9. Oktober 1994 diskutiert wurden, als auch die ebenfalls im Rahmen der Tagung vorgestellten freien Forschungsbeiträge.

Der Herausgeber: Georg Maas, geb. 1958; Studium Schulmusik und Erziehungswissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik Detmold, Germanistik an der Universität Paderborn; Promotion in Erziehungswissenschaft 1988, Habilitation in Musikpädagogik 1994, Lehrtätigkeit seit 1984 (Ang., Assistent, Oberassistent) an der Universität Paderborn, Unterricht an allgemeinbildenden Schulen; seit 1995 Universitätsprofessor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Georg Maas
(Hrsg.)

Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien

Inhalt

Nachrufe	
Zum Tod von Helmut Segler	7
Zum Tod von Helmut Schaffrath	9
Vorwort	11
Programm der AMPF-Tagung Paderborn 1994	15
Gastvortrag	
<i>Gerhard Tulodziecki</i> Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht	19
Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Niels Knolle</i> „... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik	41
<i>Wolfgang Martin Stroh</i> Musikpädagogische Maßnahmen gegen den Fetischcharakter des Computers	60
<i>Norbert Schläbitz</i> Diskret und Vertraulich Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie	69
<i>Georg Maas</i> Neue Technologien im Musikunterricht Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen	96

<i>Heiner Gembris</i>	
Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag	124
Zur Diskussion	
<i>Rudolf-Dieter Kraemer</i>	
Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens	146
Freie Forschungsbeiträge	
<i>Romald Fischer</i>	
Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern	173
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Musikkultur auf dem Weg nach rechts? – Über den Zusammenhang von Politischer Kultur und Musikkultur in der Bundesrepublik der 90er Jahre	183
<i>Ludger Kowal-Summek</i>	
Zentrale Fehlhörigkeit – Ein Thema der Musikpädagogik	202
<i>Goswin Stübe</i>	
Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung	216
<i>Roselore Wiesenthal</i>	
Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder	225
Kleines Glossar	255

Nachrufe

Zum Tod von Helmut Segler

Prof. em. Helmut Segler war ein Musikdidaktiker, der Konsequenzen gezogen hatte aus seinen persönlichen Erfahrungen mit der Verwendung der Musik im Nationalsozialismus und der deshalb beharrlich eine kritische, eine skeptische Haltung gegenüber jeder gesellschaftlichen Erscheinungsform von Musik forderte. Er liebte die Musik, aber ihn erboste ihr (politischer) Mißbrauch. Nicht als Bildungsgut im klassischen Sinne wollte er die Inhalte des Musikunterrichts, des Schulfachs Musik, verstanden wissen, sondern als Gegenstand der Auseinandersetzung innerhalb des theoretischen Rahmens einer funktional-kritischen Didaktik. Lernen an Musik lautete eine Formel, jede Musik – als potentielle Musik deklarierte er alles Hörbare – was Studienanfänger regelmäßig (absichtsvoll) verstörte – verdiene eine distanzierte und – wie er es nannte – „interessiert nachdenkliche“ Bemühung. Solche Auseinandersetzung mit Musik, das Aufspürenwollen ihres sozialen Gehaltes, hielt er nicht für möglich im Pflichtunterricht der allgemeinbildenden Schule; er forderte, den Unterricht in Jahrgangsklassen zu ersetzen durch freien Wahlunterricht in Neigungsgruppen. Solch provokante Forderungen erhob er nicht im Elfenbeinturm der Hochschuldidaktik, Helmut Segler gründete die integrierte Gesamtschule Braunschweig-West, und er war zuletzt beteiligt an der Gründung einer freien Schule Braunschweig. Beharrlich verfocht er deshalb bis zuletzt – neben seinen ausgiebigen Kindertanzstudien in Europa – sein Konzept des Musikunterrichts in der Gesamtschule, eine Schulform, die er, der Lehrer-ohn, wie er gern erwähnte, in der einklassigen Volksschule seines Vaters, schon sehr früh als Lernhelfer kennengelernt hatte.

Geboren wurde Prof. Segler am 14.6.1914 im pommerschen Nitzlin, besuchte dort die Dorfschule und legte an der Staatlichen Bildungsanstalt (Stabila) in Köslin das Abitur ab. Nach der Lehrerausbildung in Lauenburg von 1934–1936 und dem Musikstudium in Berlin von 1936–1938 folgte von 1938–1945 der Wehr- und Kriegsdienst; er war Angehöriger der „Deutschen Musikreserve“. Nach dem Krieg war er Referendar in Hamburg und anschließend Musiklehrer, u.a. an der Odenwaldschule. 1958

wurde Helmut Segler an die Pädagogische Hochschule Braunschweig berufen; den Lehrstuhl für Musik und ihre Didaktik – später am Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Technischen Universität Braunschweig – hatte er inne bis 1982. Anschließend stand er der Lehrerbildung weiterhin zur Verfügung und widmete sich verstärkt dem Forschungsprojekt, das mit seinem Namen verbunden bleiben wird: die Tänze der Kinder in Europa.

In zwei umfangreichen Bänden liegen die Ergebnisse seiner Kindertanzforschung vor. Die Musikdidaktik prägte Helmut Segler durch „Musik als Schulfach“ (zusammen mit Lars Ulrich Abraham) 1966 und „Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule“ 1972; den größten Einfluß dürfte sein Schulbuch „Musik aktuell“ (mit W. Breckhoff, G. Kleinen, W. Krützfeldt, W.S. Nicklis, L. Rössner, W. Rogge) zusammen mit dem Liederbuch „Liedermagazin“ und den didaktischen Kommentaren gehabt haben.

Helmut Segler hat die Provokation geliebt und gesucht, Mißverständnisse mußte er in Kauf nehmen. Das größte Mißverständnis war, er wende sich gegen das Singen in der Schule. Großen Stellenwert schrieb er dem Singen zu: die Schüler bringen die Lieder mit und erklären dem Lehrer, wie zu „1,2,3,4 Drakula“ auch getanzt werden kann: Musik der Kinder. Helmut Segler hat sie dadurch gefordert, daß er ihre „Didaktisierung“ so gering wie möglich ansetzte.

Professor Helmut Segler verstarb am 15.12.1992.

Josef Kloppenburg

Zum Tod von Helmut Schaffrath

Am 19. März 1994 verstarb Prof. Dr. Helmut Schaffrath (Universität-Gesamthochschule Essen). Sein jäher Tod traf sowohl seine Angehörigen als auch seine Freunde, Mitarbeiter und Studierenden völlig unvermittelt. Aus seiner Arbeit an einer Veröffentlichung gerissen, wurde er nur 51 Jahre alt.

Schaffraths Lehr- und Forschungsschwerpunkte waren gerichtet auf die Rezeption von Musik in ihren mannigfachen Verknüpfungen mit außermusikalischen Faktoren, auf die Theorie und Praxis des Musikunterrichts, die außereuropäische Musik (einschließlich der Aufbereitung von Erkenntnissen der Vergleichenden Musikwissenschaft für die Fachpraxis) und den Einsatz von Computern in Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Auf allen genannten Gebieten legte er gewichtige Publikationen vor, wobei dem Bereich Computer in den letzten zehn Jahren seines Lebens eine mit äußerster Energie und Intensität verbundene Aufmerksamkeit galt.

Zunächst entwickelte er Datenbanksysteme zur Speicherung von musikalischen Repertoires, Interpretationen, Tonträgern und Bildträgerbeispielen. Darüber hinaus beschäftigte ihn die Aufgabe, wie aus den zur Verfügung stehenden Daten Regeln und Regelsysteme abzuleiten waren, welche die Ausgangsbasis für weitere Analyseuntersuchungen bilden konnten. Dabei gelang ihm in Essen unter dem Namen ETHNO die Entwicklung einer Tonträgerbank, von der Melodien und Instrumente aus verschiedensten Ländern abgerufen werden können. Diese Datenbank ist insbesondere der Liedforschung verpflichtet, indem sie der Typologisierung dient und durch ein breites, aber selektiv und differenziert einsetzbares Instrumentarium variable Zugriffsmöglichkeiten auf Melodiemerkmale und ergänzende kulturspezifische Informationen erschließt.

In einem weiteren Schritt entwickelte Helmut Schaffrath Analyseprogramme, mit denen charakteristische Merkmale von Melodien im Hinblick auf ihre Klassifizierung zu untersuchen sind. Angesprochen werden lexikographische, analytische und strukturelle Klassifikationsebenen wie z. B. Tonart, Intervallinventar oder Akzenttonfolgen.

Der Reputation seiner Forschungen im Ausland wurde dadurch besonderer Ausdruck verliehen, daß Schaffrath seit 1986 Chairman der Study Group

on Computer-Aided Research im International Council for Traditional Music (ICTM) war.

1992 gründete Helmut Schaffrath das Essener Institut für Computergestützte Forschung (EMIC), das inzwischen mehrere „klingende“ Liedersammlungen herausgebracht hat. Schaffrath, der in dieser Reihe 634 Deutsche Volks- und Kinderlieder, 100 chinesische Volkslieder und 106 asturianische Volkslieder veröffentlichte, konnte für dieses Projekt international anerkannte Musikethnologen gewinnen, die – so ist sehr zu hoffen – die begonnene Arbeit in seinem Sinne fortsetzen werden. Schaffrath hat nicht zuletzt in diesem neuem, noch wenig ausgebauten Forschungsbereich eine große Lücke hinterlassen.

Erika Funk-Hennigs

Vorwort

Im Februar 1994 berichteten die Nachrichtenmagazine *Focus* und *Spiegel* – gerade rechtzeitig zur Fachausstellung *interschul* – in umfangreichen Titelgeschichten von den pädagogischen Möglichkeiten des Computereinsatzes in der Schule. Regelrechte pädagogische Wunder waren da in Bild und Text zu bestaunen. Das Fazit: Die völlig veraltete Schule braucht nicht nur eine Generalüberholung, sondern vor allem Computer und eine neue Generation von Lehrerinnen und Lehrern. Mit seiner Tagungsthematik *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien* scheint der AMPF mithin den Zeitgeist getroffen zu haben, wobei der Tagungsort, ein ehemaliges Kapuzinerkloster im Zentrum Paderborns, in reizvollem Kontrast zum Tagungsthema stand. Dem publizistischen Überschwang seien allerdings doch einige nicht ganz so euphorische Gedanken hinzugefügt.

Wir befinden uns in einer Phase rasanter Technikentwicklung. Hiervon besonders betroffen sind Computer- und Kommunikationstechnologien. Für die Musikproduktion ist der Computer seit Jahren Hilfsmittel, was vor allem durch die Einführung des MIDI-Standards begünstigt wurde. Für die Musikreproduktion sind die Möglichkeiten der Digitaltechnik noch längst nicht ausgereizt wie CD-I, ein neuer CD-Typ, der u.a. Bilder und Filme zur Musik anbietet, belegt. All diese Entwicklungen wurden nicht zum Wohle des schulischen Musikunterrichts initiiert, sondern zielen auf einen riesigen, weltumspannenden Konsummarkt, der vor allem vom Freizeitverhalten seiner Käuferinnen und Käufer abhängt. Es geht um die Verkäuflichkeit der Produkte, nicht um den unterrichtlichen Nutzen. Nebenbei: Daß sich beides nicht ausschließen muß, belegt die große Akzeptanz der CD durch Musiklehrerinnen und -lehrer.

Die Situation ist für den Musikunterricht nicht neu: Stets wurde überlegt, von welchen technischen Neuerungen der Unterricht profitieren könne. Prominente Beispiele sind das Monochord der griechischen Antike, die *tavola* des Mittelalters, Schulfunk und Schallplatte im 20. Jahrhundert. Die Frage darf deshalb – dies sollte die Fachgeschichte gelehrt haben – nicht lauten: Computer im Musikunterricht – ja oder nein. Sie muß stattdessen differenziert gestellt werden und die musikpädagogischen Möglichkeiten Neuer Technologien fokussieren. Computer, CD-Spieler, digitale Klanger-

zeuger sind nicht per se gut oder schlecht; es kommt darauf an, was man damit macht bzw. machen kann. In diesem Sinne ist eine kritische Bestandsaufnahme, aber auch die Entwicklung tragfähiger Perspektiven notwendig, um die schwunghafte Entwicklung außerhalb des Musikunterrichts ggf. in unserem eigenen musikpädagogischen Interesse zu nutzen.

Die Entwicklung wartet nicht darauf, daß Musikpädagoginnen und Musikpädagogen Direktiven ausgeben: Sie geht ihrer Wege. Doch dabei zeigt sich, daß sich in neuentwickelten Angeboten für den Freizeitsektor durchaus Hard- und Softwarelösungen finden, für die sich die Musikpädagogik interessieren sollte. Dies gilt beispielsweise für die während der Tagung vorgestellten Multimedia-Programme zur Instrumentenkunde oder Musikgeschichte, aber auch für andere musikalische Spiel- und Lernprogramme.

Wenn die Musikpädagogik nicht ins anachronistische Abseits geraten will und um ihr vielleicht doch noch Optionen auf die Beeinflussung zukünftiger Entwicklungen offenzuhalten, müssen wir uns mit Neuen Technologien unter musikpädagogischen Perspektiven beschäftigen. In diesem Sinne versuchen die Beiträge zur Tagungsthematik der AMPF-Tagung 1994 aus unterschiedlichen Blickwinkeln musikpädagogische Dimensionen Neuer Technologien zu ergründen. Der einleitende Gastvortrag des Erziehungswissenschaftlers Gerhard Tulodziecki soll dabei den Rahmen liefern, innerhalb dessen die fachspezifischen Akzente musikpädagogischer Reflexion an übergeordnete medienpädagogische Fragestellungen anzubinden sind.

Wie bei den Jahrestagungen des AMPF üblich, wurden in freien Vorträgen jüngste Forschungsbeiträge außerhalb der Tagungsthematik vorgestellt, die der Berichtband den tagungsthematisch gebundenen Beiträgen nachstellt.

Eine Sonderstellung nimmt der Aufsatz von Rudolf-Dieter Kraemer ein, der eine kritische Ortsbestimmung musikpädagogischer Forschung versucht. Im Sinne des Autors wie des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung wäre es, wenn diese Ausführungen weitere Diskussionen im Rahmen künftiger Jahrestagungen nach sich ziehen würden und so zu einer Klärung des Selbstverständnisses wissenschaftlicher Musikpädagogik in Deutschland beitragen.

Abschließend gilt es dem Kulturamt der Stadt Paderborn, namentlich Dezernent Dr. Johannes Slawig, zu danken, das durch großzügige Unterstützung ermöglichte, dem Tagungsprogramm mit dem hochkarätigen Konzert des Vokalquartetts DROPS einen willkommenen musikalischen Kontrapunkt einzufügen.

Tagungsprogramm

Freitag, 7. Oktober 1994

- 14.00 Tagungsbeginn
Begrüßung der Teilnehmer
- 14.15–15.15 ERÖFFNUNGSVORTRAG
(Moderation: Georg Maas)
Gerhard Tulodziecki (Paderborn)
Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht
- BEITRÄGE ZUR TAGUNGSTHEMATIK I
(Moderation: Hermann Josef Kaiser)
- 15.15–16.00 Georg Maas (Paderborn)
Neue Technologien im Musikunterricht. Ergebnisse einer Erhebung (unter Mitarbeit einer studentischen Projektgruppe)
- Pause (Kaffee)
- 16.30–17.15 Heiner Gembris (Münster)
Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag
- 17.15–18.00 Norbert Schläbitz (Essen)
Diskret und vertraulich. Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie
- Pause (Abendbrot)
- 19.15 Empfang durch den Bürgermeister der Stadt Paderborn
(Spiegelsaal)
- 20.00 Konzert mit dem Vokalquartett DROPS
Audienzsaal des Barockschlosses Neuhaus

Samstag, 8. Oktober 1994

BEITRÄGE ZUR TAGUNGSTHEMATIK II

(Moderation: Georg Maas)

- 9.00–9.45 Niels Knolle (Oldenburg)
Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik
- 9.45–10.30 Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg)
Algorithmische Musik als pädagogische Maßnahme gegen den Fetischcharakter des Computers?

Pause (Kaffee)

FREIE FORSCHUNGSBEITRÄGE I:

Instrumentalpädagogik (Moderation: Peter Busch)

- 11.00–11.45 Armin Görner (Affalterbach)
Unkonventionelle Arbeitswege beim Erlernen des Geigenspiels
- 11.45–12.30 Romald Fischer (München)
Musikalisch-künstlerisches Lernen im Anfangsinstrumentalunterricht

Pause (Mittagessen)

METHODENKOLLOQUIUM

(Moderation: Ursula Eckart-Bäcker)

- 14.00–14.45 Rudolf-Dieter Kraemer (Augsburg)
Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens
- 14.45–15.30 Renate Müller (Ludwigsburg)
Neue Forschungstechnologien: Der Multimedia-Fragebogen in der musiksoziologischen und musikpädagogischen Forschung
- 15.30–16.15 Goswin Stübe (Essen)
Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung

Pause (Kaffee)

FREIE FORSCHUNGSBEITRÄGE II

(Moderation: Hermann Josef Kaiser)

- 17.00–17.45 Eugen Bersenkowitsch (Augsburg)
Spontanes Singen zu Bildern. Teilergebnisse einer Untersuchung zur musikalischen Begabung von Schulanfängern aus den Jahren 1978/1993

DEMONSTRATION ZUR MUSIKUNTERRICHTLICHEN
COMPUTERVERWENDUNG

- 17.45–18.30 Niels Knolle & Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg)
Lehrmodelle und Erfahrungen aus Schule, Fortbildung und Lehrerausbildung

Pause (Abendbrot)

- 20.00 Mitgliederversammlung

Sonntag, 9. Oktober 1994

FREIE FORSCHUNGSBEITRÄGE III:

Musiklernen unter besonderen Bedingungen

(Moderation: Renate Hofstetter)

- 9.00–9.45 Ludger Kowal-Summek (Düsseldorf)
Zentrale Fehlhörigkeit - ein Thema der Musikpädagogik
- 9.45–10.30 Roselore Wiesenthal (Paderborn)
Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben. Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder

Pause (Kaffee)

FREIE FORSCHUNGSBEITRÄGE IV:

Gegenwartsfragen

(Moderation: Günter Olias)

- 11.00–11.45 Erika Funk-Hennigs (Braunschweig)
Musikkultur auf dem Weg nach rechts? Über den Zusammenhang von politischer Kultur und Musikkultur in der Bundesrepublik der 90er Jahre

- 11.45–12.30 Wolfgang Pfeiffer (Neumarkt)
Lebenswelt und Alltag von Musiklehrern an bayerischen
Gymnasien
- 12.30 Tagungsrückblick und Verabschiedung der Teilnehmer
- Im Tagungsbüro wird während der gesamten Tagung Gelegenheit bestehen, Multimedia-Programme zur Musik auszuprobieren.

Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht

Die Entwicklungen im Bereich technischer Medien – vom Buch über Film, Radio und Fernsehen bis zum Computer – führten in der Pädagogik stets zu dem Versuch, diese auch im Bildungswesen zu nutzen. Häufig waren damit erhebliche Hoffnungen im Hinblick auf eine Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten generell und der Lehr- bzw. Lernprozesse speziell verknüpft. Allerdings gab es bei der Verwendung technischer Medien für Bildungszwecke immer auch warnende Stimmen, die einen Verlust an unmittelbaren Erfahrungen sowie ein Zurückdrängen der personalen Vermittlung und Interaktion befürchteten. Auch heute erleben wir – im Zusammenhang mit dem Versuch, die neuen Informations- und Kommunikationstechniken für das Lehren und Lernen zu nutzen – unterschiedliche Bewertungen: Euphorische Einschätzungen mischen sich mit eher skeptischen Stellungnahmen (vgl. z.B. Revolution des Lernens 1994; von Hentig 1993, S. 26 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung und Diskussion möchte ich mit meinem Beitrag auf grundsätzliche Fragen der Medienverwendung im Unterricht aufmerksam machen. Diese Fragen beziehen sich auf das Verhältnis

- ◆ von Vorstellungsbildung und Medien,
- ◆ von Lehr- und Lernprozessen und Medien,
- ◆ von Erziehung und Medien.

Die Bearbeitung dieser Fragen soll eine differenzierte Einschätzung der Verwendung herkömmlicher und neuer Medien im Unterricht ermöglichen.

1. Vorstellungsbildung und Medien

Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen im Laufe ihres Lebens verschiedene Sachverhalte bzw. Inhalte kennen. Die Sachverhalte bzw. Inhalte können ihnen in unterschiedlicher Form begegnen. Dies soll im folgen-

den am Beispiel des Sachverhalts bzw. Begriffs „Orchester“ verdeutlicht werden. Ein Kind kann ein Orchester z.B. dadurch kennenlernen, daß es selbst in einem Schulorchester mitwirkt oder mit seinen Eltern in ein Orchester-Konzert geht. Eine andere Möglichkeit besteht darin, daß ein Jugendlicher ein Museum zur Instrumentenkunde besucht und dort dreidimensionale Modelle zur Besetzung von Orchestern in verschiedenen Zeiten betrachtet. Eine dritte Form der Aneignung von Vorstellungen zum Sachverhalt „Orchester“ liegt vor, wenn eine Lehrperson verschiedene Diapositive mit Realaufnahmen oder schematischen Darstellungen von verschiedenen Orchestern präsentiert. Schließlich ist es auch möglich, den Begriff „Orchester“ rein verbal, d.h. ohne bildhafte Unterstützung, einzuführen.

In Anlehnung an dieses Beispiel lassen sich folgende Formen der Vermittlung von Vorstellungen zu einem bestimmten Sachverhalt bzw. Inhalt unterscheiden:

- ◆ *reale Form*, diese ist z.B. beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Sachen gegeben,
- ◆ *modellhafte Form*, diese liegt z.B. beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vor,
- ◆ *abbildhafte Form*, diese entspricht z.B. der Information mit Hilfe realgetreuer oder schematischer Darstellungen,
- ◆ *symbolische Form*, diese besteht z.B. in der Information durch schriftliche oder mündliche verbale Darstellungen.

In allgemeinsten Bedeutung kann man ein „Medium“ als die Form bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt bzw. in der er präsentiert wird. Der Begriff „Medium“ beschreibt in diesem Sinne ein funktionales Element in der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt.

Geht man von einem solch weiten Medienbegriff aus, so hat jede Interaktion und Kommunikation – d.h. auch jeder unterrichtliche und erzieherische Vorgang – eine mediale Komponente. Diese ist mitentscheidend für die inhaltlichen Vorstellungen, die Kinder und Jugendliche von den jeweiligen Sachverhalten bzw. von der Wirklichkeit überhaupt entwickeln. So wird ein Kind, das selbst in einem Schulorchester spielt oder mit seinen

Eltern Orchester-Konzerte besucht hat, andere Vorstellungen mit dem Begriff „Orchester“ verbinden als ein Kind, das den Begriff (nur) durch Erläuterungen einer Lehrperson kennengelernt hat.

Im Hinblick auf den Unterricht ist zu bedenken, daß bereits die modellhafte Form der Präsentation eines Inhalts eine Reduktion im Vergleich zur Wirklichkeit bedeutet. Gleiches gilt für abbildhafte und erst recht für rein verbale bzw. symbolische Darstellungen. Aus lerntheoretischer Sicht ist es deshalb wünschenswert, daß Vorstellungen über die Wirklichkeit aus der Beobachtung oder aus dem konkreten Handeln in der Realität erwachsen. Bei nur modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Darstellungen besteht immer die Gefahr, daß sich unangemessene bzw. irreführende Vorstellungen über die Wirklichkeit ausbilden (vgl. Bruner & Olson 1975, S. 197 ff.; Tulodziecki 1992, S. 75 ff.). Beispielsweise können Kinder, die noch nie eine Orgel in der Realität, sondern nur auf Bildern ohne Vergleichsgegenstände gesehen haben, keine angemessene Vorstellung über deren Größe entwickeln.

Diese Überlegungen besagen allerdings nicht, daß Unterricht *immer* mit Beobachtungen oder konkretem Handeln in der Realität beginnen müßte. Dort, wo aufgrund des bisherigen Lebens- und Bildungsweges bereits unmittelbare Erfahrungen zu einem Wirklichkeitsbereich vorliegen, kann selbstverständlich auf diese zurückgegriffen und mit modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Darstellungsformen angemessen gelernt werden. Wenn Kinder z.B. bei Stadt- oder Heimatfesten reale Blasinstrumente kennengelernt haben, kann die Lehrperson davon ausgehen, daß entsprechende Bilder oder verbale Beschreibungen mit realitätsgerechten Vorstellungen verknüpft werden.

Unter Umständen bietet es sich im Unterricht auch an, einen Wirklichkeitsbereich (zunächst) über abbildhafte Darstellungen, etwa in Form von Schemaskizzen, zu erschließen, weil Strukturen so besser sichtbar gemacht werden können. Beispielsweise kann es durchaus sinnvoll sein, vor dem Besuch eines Orchesterkonzertes die Orchesterbesetzung anhand einer schematischen Skizze zu erläutern. In der Regel sollte allerdings mit anschließenden Erkundungen der Bezug zur Realität hergestellt werden.

Darüber hinaus ist zu bedenken, daß ein großer Teil unserer Vorstellungen ohnehin auf modellhaften, abbildhaften oder symbolischen Formen der Er-

fahrung beruht – sei es, weil unmittelbare Erfahrungen nicht möglich oder prinzipiell zwar möglich, aber aus verschiedenen Gründen nicht realisierbar sind, sei es, weil bestimmte Begriffe kein mit den Sinnen unmittelbar erfahrbares Korrelat haben (vgl. Boeckmann 1987).

Angesichts des zunehmenden Anteils mittelbarer Erfahrungen an den Gesamterfahrungen gewinnt der obige lerntheoretische Hinweis eine besondere Bedeutung: Inhaltliche Vorstellungen sollten – wenn dies realisierbar bzw. möglich ist – auf unmittelbare Erfahrungen bezogen werden.

Zur weiteren Klärung sind noch zwei Hinweise wichtig:

- ◆ Die verschiedenen Erfahrungs- bzw. Darstellungsformen können kombiniert auftreten. So wird z.B. eine Lehrperson, die den Begriff „Orchester“ mit Hilfe einer Diareihe einführen will, die Diareihe kommentieren und auf diese Weise die abbildhafte und die verbale Darstellungsform miteinander verbinden.
- ◆ Welche Erfahrungs- bzw. Darstellungsform vorliegt, bestimmt sich erst durch den inhaltlichen Gegenstand, auf den sich das Interesse richtet. Wird der Sachverhalt „Orchester“ beispielsweise von einer Lehrperson verbal beschrieben, so liegt in bezug auf diesen Gegenstand eine symbolische Präsentation vor. Würde eine entsprechende Unterrichtsstunde jedoch von Studentinnen und Studenten besucht, die Beobachtungen zur Lehrersprache durchführen wollen, so würden die verbalen Äußerungen zu einer realen Präsentation im Hinblick auf den Inhalt „Lehrersprache“.

Mit den bisherigen Überlegungen habe ich eine bestimmte, und zwar eine sehr weite Auffassung des Medienbegriffs eingeführt. Es gibt allerdings auch andere bzw. engere Auffassungen des Begriffs „*Medium*“.

Insgesamt wird der Begriff „*Medium*“ in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet. Das Begriffsverständnis reicht von der oben angeführten weiten bis zu einer engen Auffassung, bei der nur dann von Medien gesprochen wird, wenn Informationen mit Hilfe technischer Geräte gespeichert, übertragen oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Darstellung wiedergegeben werden. Beispiele für Medien in diesem engeren Sinne sind Arbeitsblätter, Overhead- und Diaprojektion, Film, Video und Fernsehen, Schallplatte, Tonband und Hörfunk, Bildplatte, Computer und Multimedia (vgl. Hagemann & Tulodziecki 1978, S. 18 ff.).

Ein solch engerer – als technisch zu bezeichnender – Medienbegriff umfaßt sowohl die technischen Geräte bzw. Einrichtungen zur Speicherung oder Übertragung von Informationen als auch die dazugehörigen audiovisuellen Materialien und deren Inhalte bzw. die Soft- oder Teachware sowie deren funktionales Zusammenwirken im Vorgang der Kommunikation. In diesem Sinne ist auch der Begriff des technischen Mediums ein Funktionsbegriff, wenn er im Vergleich zum weiten Medienbegriff auch auf technisch unterstützte Kommunikationsvorgänge eingeschränkt wird.

Aus unterrichtlicher und erzieherischer Sicht bietet es sich an, zunächst von einem umfassenden Medienbegriff auszugehen. Damit wird sichergestellt, daß ein für pädagogische Interaktion und Kommunikation bedeutender Aspekt generell im Blick bleibt: die Form, in der Informationen bzw. Inhalte vermittelt werden. Auf der Basis eines solchen weiten Medienbegriffs können dann spezielle Medien durch geeignete Adjektive oder Begriffsverbindungen gekennzeichnet werden. So lassen sich die obigen – unter einem engeren Medienbegriff angeführten – Medien als *technische Medien* bezeichnen.

In der pädagogischen Diskussion kommt den *technischen* Medien eine besondere Bedeutung zu: einerseits weil man sich von ihnen besondere unterrichtliche Möglichkeiten verspricht, andererseits weil sie im außerschulischen Leben der Kinder und Jugendlichen und in unserer Gesellschaft eine immer größere Bedeutung erlangt haben. Erst mit Bezug auf technische Medien spricht man in der Pädagogik von Mediendidaktik und Medienerziehung. In Übereinstimmung mit dieser Entwicklung werde ich mich in den folgenden Ausführungen auf technische Medien beziehen und dabei – zur sprachlichen Vereinfachung – den Begriff Medien im Sinne *technischer* Medien benutzen.

2. Lehr-Lernprozesse und Medien

Verantwortungsbewußte Medienverwendung setzt ein Nachdenken über Lehr- und Lernprozesse voraus. Entsprechende Überlegungen sollen zunächst kurz skizziert werden, ehe ich der Frage der Medienverwendung weiter nachgehe.

2.1 Grundsätzliche Überlegungen zu Lehr- und Lernprozessen

Im folgenden beziehe ich mich auf Überlegungen, die in meiner Veröffentlichung „Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen“ ausführlich dargestellt sind (vgl. Tulodziecki 1994, S. 42 ff.). Dortige Überlegungen lassen sich skizzenhaft – wie folgt – zusammenfassen:

- (1) Ausgehend von den Bestimmungen des Grundgesetzes und Zielüberlegungen in der Didaktik, kann die Befähigung und Bereitschaft zu einem *sachgerechten, selbstbestimmten und kreativen Handeln in sozialer Verantwortung* als allgemeines Ziel für Lern- und Erziehungsprozesse in der Schule gelten.
- (2) Diese Zielvorstellung erfordert eine Klärung von Bedingungen des Handelns. Solche Bedingungen lassen sich am Beispiel des folgenden Konfliktfalls aufzeigen:

Ein Jugendlicher, der häufiger rechtsradikale Rockmusik gehört hat, ringt seinen Eltern eine neue Stereoanlage mit dem Versprechen ab, diese nicht für das Abspielen solcher Rockmusik zu mißbrauchen. Wie wird er handeln, wenn er – in Abwesenheit seiner Eltern – von Freunden bedrängt wird, die neuesten rechtsradikalen Songs mit ihnen auf seiner Stereoanlage anzuhören?

Zunächst kann man feststellen, daß der Jugendliche durch die Wechselbeziehung zwischen der situativen Herausforderung durch die Freunde und seinem Bedürfnis nach Zugehörigkeit zur Freundesgruppe in einen Spannungszustand gerät, der eine Entscheidung verlangt. Auf der Basis seiner bisherigen Erfahrungen in vergleichbaren Situationen und seiner Kenntnisse zur rechtsradikalen Rockmusik sowie seinem Entwicklungsstand in intellektueller und sozial-moralischer Hinsicht wird der Jugendliche überlegen, ob er dem Drängen der Freunde nachgibt oder nicht. Die Erfahrungen und Kenntnisse sind bedeutsam für die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten und -folgen überhaupt ins Bewußtsein gelangen; der intellektuelle Entwicklungsstand ist wichtig dafür, wieviele Handlungsmöglichkeiten gedanklich verarbeitet werden können; die sozial-moralische Urteilsfähigkeit entscheidet darüber, an welchen Kriterien sich der Jugendliche orientiert. Solche Kriterien können sein: Vermeidung von Schwierigkeiten und Sichern des eigenen Vorteils,

Orientierung an Bezugspersonen oder gesellschaftlichen Regeln, Orientierung an verallgemeinerbaren Prinzipien. Die Überlegungen werden letztlich zu einer bestimmten Entscheidung führen, die dann realisiert wird und in ihren Konsequenzen zu verarbeiten ist (vgl. Tulodziecki 1992, S. 46 ff.).

Mit diesen Überlegungen sind vier wichtige Bedingungen für das Handeln benannt: *die Situation, die Bedürfnislage, der Kenntnis- bzw. Erfahrungsstand und das Entwicklungsniveau*. Sie müssen beachtet werden, wenn das Ziel eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns erreicht werden soll.

- (3) Auf der Grundlage der beschriebenen Zielvorstellung und ihrer Bedingungen gehe ich von der *Handlungsorientierung* als übergreifendem Prinzip für den Unterricht aus. Handlungsorientierung meint zum einen, daß die Lernprozesse selbst handelnd im Sinne physischer und/oder psychischer Aktivitäten gestaltet werden sollen, und zum anderen, daß es durch die Lernprozesse zur Weiterentwicklung von Disposition für zukünftiges Handeln kommen soll. Das Prinzip der Handlungsorientierung ist – gemäß den obigen Überlegungen zum Handeln – mit den Prinzipien der Bedürfnis-, Situations-, Erfahrungs- und Entwicklungsorientierung verknüpft:

- ◆ *Bedürfnisorientierung* bedeutet zunächst, daß die Bedürfnisse von Jugendlichen als Ausgangspunkte des Handelns ernstgenommen werden, und darüber hinaus, daß die Kinder und Jugendlichen die Gelegenheit erhalten sollen, ihre Bedürfnisse in die unterrichtlichen Prozesse einzubringen.
- ◆ *Situationsorientierung* besagt sowohl, daß die Aufgaben, die als Ausgangspunkte für Lernprozesse gewählt werden, Bezüge zur Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen aufweisen sollen, als auch, daß das neu zu Lernende mit der gegenwärtigen oder zukünftigen Lebenssituation im Zusammenhang stehen soll.
- ◆ *Erfahrungsorientierung* verweist zum einen auf die Forderung, daß die Lernenden ihre bisherigen Erfahrungen als Anknüpfungspunkte für Lernprozesse einbringen können, und zum anderen auf den Grundsatz, daß im Lernprozeß neue Erfahrungen unmittelbarer oder mittelbarer Art möglich sein sollen.

- ◆ *Entwicklungsorientierung* entspricht zunächst dem Gedanken, daß Aufgaben als Anregung für Lernprozesse entwicklungsgemäß zu stellen sind, und darüber hinaus dem Anspruch, daß die angeregten Lernprozesse entwicklungsfördernd wirken sollen.
- (4) Unterricht soll von einer – für die Lernenden bedeutsamen Aufgabe ausgehen. Solche Aufgaben können Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben sein (vgl. Tulodziecki 1994, S. 77 ff.):
- ◆ Ein Problem kann zum Beispiel in der Aufgabe bestehen, für ein Musikstück zu identifizieren, welche Instrumente daran beteiligt sind.
 - ◆ Ein Entscheidungsfall ist z.B. gegeben, wenn sich Jugendliche in die Rolle des Intendanten eines Musiktheaters versetzen sollen, der den Spielplan für die kommende Saison nach künstlerischen und ökonomischen Kriterien festzulegen hat.
 - ◆ Eine Gestaltungsaufgabe liegt z.B. vor, wenn Jugendliche sich entschließen, ein eigenes Hörmagazin zu einem Thema ihrer Wahl, z.B. zum Thema Rockmusik, zu produzieren.
 - ◆ Eine Beurteilungsaufgabe besteht z.B. darin, zwei unterschiedliche Videoclips hinsichtlich ihrer künstlerischen Qualität und möglicher Wirkungen bei Jugendlichen zu vergleichen und zu bewerten.
- (5) Ausgehend von einer bedeutsamen Aufgabe soll Unterricht
- ◆ darauf gerichtet sein, vorhandene Kenntnisse oder Fertigkeiten zu einem Themengebiet zu *aktivieren* und eine Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung oder Integration von Kenntnissen und Vorstellungen zu erreichen,
 - ◆ die *aktive Auseinandersetzung* der Lernenden mit einer Aufgabe ermöglichen, indem – auf der Grundlage geeigneter Informationen – selbständig Lösungswege entwickelt und ausgeführt werden,
 - ◆ den *Vergleich* unterschiedlicher Lösungen ermöglichen sowie eine *Systematisierung* und *Anwendung* angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion.
- (6) Auf der Basis obiger Überlegungen bietet sich folgende *idealtypische Strukturierung* des Unterrichts an (vgl. Tulodziecki 1994, S. 100 ff.):

- ◆ Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen,
- ◆ Zielfestlegung und Besprechen der Bedeutsamkeit,
- ◆ Verständigung über das Vorgehen,
- ◆ Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung,
- ◆ Durchführung der Aufgabenlösung,
- ◆ Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung des Gelernten,
- ◆ Einführen von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung,
- ◆ Weiterführung und Reflexion des Gelernten und der Lernwege.

Eine solche idealtypische Strukturierung soll selbstverständlich keine starre Reihenfolge für Lehr- und Lernschritte vorgeben. Sie ist vielmehr als ein Grundmuster gedacht, das in Anpassung an die jeweils gegebenen Bedingungen flexibel gehandhabt werden sollte. Dabei können die Phasen je nach Lernvoraussetzungen, Zielen und Inhalten stärker von den Lernenden selbst gestaltet oder von der Lehrperson gestützt werden. Mit stärkerer Gestaltung durch die Lernenden nähert sich der Unterricht der Projektarbeit. In allen Fällen ist es – angesichts der außerschulischen Mediennutzung – besonders wichtig, vorhandene Vorstellungen der Lernenden zu beachten, aufzuarbeiten und weiterzuführen.

2.2 Medienverwendung in Lehr- und Lernprozessen

Die Frage, wie Unterricht durch Medien unterstützt werden kann, wird in der pädagogischen Diskussion dem Bereich der Mediendidaktik zugeordnet. Im Rahmen der Mediendidaktik sind *verschiedene Konzepte der Medienverwendung* entwickelt worden. Solche Konzepte sind (vgl. z.B. Flechsig 1976; Tulodziecki & Schöpf 1992):

- ◆ das *Lehrmittelkonzept*, bei dem Medien zur Unterstützung von Lehrhandlungen der Lehrperson dienen, z.B. ein Diapositiv oder ein Arbeitstransparent,
- ◆ das *Arbeitsmittelkonzept*, bei dem Medien zu Lernmitteln der Schülerinnen und Schüler werden, z.B. ein Arbeitsblatt oder ein Atlas,
- ◆ das *Bausteinkonzept*, bei dem die Lehrperson bestimmte Phasen oder Funktionen des Unterrichts an ein Medium abtritt, z.B. an eine Schulfernseh- oder Schulfunksendung,

- ◆ das *Systemkonzept*, bei dem der gesamte Unterricht zentral vorgeplant wird und für die verschiedenen Phasen des Unterrichts Medien bereitgestellt werden, wobei u.U. einzelne Aufgaben an die Lehrperson delegiert werden,
- ◆ das *Interaktionskonzept*, bei dem Medien bestimmte Lernphasen in interaktiver Weise anregen oder unterstützen, z.B. Lernen mit Multimedia.

Im folgenden beziehe ich mich vor allem auf das Interaktionskonzept, weil so mit Blick auf die Zukunft die am weitesten fortgeschrittenen technischen Möglichkeiten bedacht werden können, wie sie sich heute in Form von *Multimedia* entwickeln. Nach Hofstetter versteht man unter Multimedia *the use of a computer to create, process, link and access text, sound, picture, full motion and any object stored on a computer or on the network* (1993, S. 12).

Im Zusammenhang mit den neuen Entwicklungen wird häufig die Möglichkeit des individuellen Lernens im Sinne der selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit Lerninhalten betont. Ich gehe zwar davon aus, daß dem Einzellernen in der Schule der Zukunft eine größere Bedeutung zukommen wird als heute. Allerdings sollte und wird die Entwicklung m.E. nicht dazu führen, daß Lernen vorwiegend oder gar nur noch individuell verläuft. Das wäre aus pädagogischer Sicht nicht sinnvoll, u.a. weil

- ◆ eine auf Verantwortung zielende soziale Entwicklung der personalen Begegnung und der sozialen Interaktion bedarf,
- ◆ Lern- und Arbeitsformen die Möglichkeit bieten sollen, soziale Bedürfnisse einzubringen,
- ◆ die Schule auch eine ausgleichende Funktion im Hinblick auf Vereinzelung und Individualisierung im außerschulischen Bereich hat,
- ◆ alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem familiären Hintergrund – das Recht auf eine Lern- und Entwicklungsförderung in einem sozialen Rahmen haben.

In diesem Sinne hat Schule eine besondere Aufgabe und Funktion als Ort sozialer Begegnung.

Vor dem Hintergrund obiger Überlegungen kann man davon ausgehen, daß Lernen und Entwicklungsförderung auch in der Schule der Zukunft im wesentlichen im sozialen Rahmen von Lerngruppen unter Anregung und

Unterstützung durch eine Lehrperson, d.h. als Unterricht, stattfinden werden. Diese Grundposition schließt keineswegs aus, sondern ein, daß Medien zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen verwendet und individuelle Lernphasen im Rahmen sozial eingebetteter Lernprozesse eingeplant werden. Dabei ist wichtig, daß der Unterricht der Zukunft den Forderungen im Abschnitt 2.1 entspricht.

Bei den nachstehenden Überlegungen gehe ich davon aus, daß für die Lernenden in einer **Lerngruppe Multimedia-Arbeitsplätze** zur Verfügung stehen, die in ein Netz eingebunden sind. Das bedeutet, daß in interaktiver Weise auf Filme, Einzelbilder, Tonteile, Texte und Computerprogramme zurückgegriffen werden kann. Unter dieser Bedingung lassen sich die einzelnen Phasen in einem unterrichtlichen Ablauf z.B. folgendermaßen gestalten:

(1) In der Phase der *Aufgabenstellung* können durch Rückgriff auf *Filme, Bilder, Tonteile, Texte oder Simulationsprogramme* interessante Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben eingeführt werden:

- ◆ Beispielsweise könnte das Problem, in einem Musikstück die beteiligten Instrumente zu identifizieren, durch Abruf des Musikstücks mit entsprechender Aufgabenstellung eingeführt werden.
- ◆ Der Entscheidungsfall, in dem ein Intendant steht, der für sein Musiktheater den Spielplan für die kommende Saison festlegen muß, ließe sich über eine kurze Filmeinspielung den Lernenden nahebringen.
- ◆ Die Darbietung eines Hörmagazins könnte dazu dienen, die Lernenden zur Produktion eines eigenen Hörmagazins zu motivieren.
- ◆ Die Präsentation einzelner Videoclips ließe sich nutzen, um die Frage nach ihrem Vergleich und ihrer Bewertung aufzuwerfen.

Von solchen Präsentationen ausgehend, sollten dann im personal geführten *Gespräch* in der jeweiligen Lerngruppe erste Stellungnahmen gesammelt und im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Fragen problematisiert werden.

(2) In der Phase der *Zielfestlegung und Bedeutsamkeit* sollten die Ziele im *Gespräch* mit den Lernenden vereinbart und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit bedacht werden.

- (3) Die Phase der *Verständigung über das Vorgehen* sollte zunächst dem personal geführten *Gespräch* in der Lerngruppe vorbehalten bleiben. Unter Umständen können das Gespräch und die Planung des Vorgehens durch geeignete *Groupware* unterstützt werden (vgl. z.B. Cyranek 1992). Der Vorgehensplan läßt sich dann – die Planungsphase abschließend – speichern, so daß sich alle Beteiligten über die Arbeitsschritte und ihre Aufgaben jederzeit wieder informieren können. Dies ist besonders bei projektorientiertem Lernen – wie etwa der Erstellung eines Hörmagazins – wichtig.
- (4) In der Phase der *Erarbeitung von Grundlagen für die Aufgabenlösung* können über den Multimedia-Arbeitsplatz Informationen abgerufen bzw. erarbeitet werden. Als *Informationsquellen* oder *Lernhilfen* lassen sich Filme, Bilder, Tonteile, Texte oder Computerprogramme verwenden:
- ◆ Für die Identifizierung von Instrumenten in einer Musikdarbietung könnte die Demonstration verschiedener Instrumente mit ihren klanglichen Eigenheiten und spieltechnischen Möglichkeiten abgerufen werden.
 - ◆ Für den Entscheidungsfall eines Musiktheater-Intendanten ließen sich Informationen zu prinzipiell in Frage kommenden Inszenierungen, zu ihren Kosten, zu ihrer künstlerischen Einschätzung und zu ihrer vermutlichen Resonanz beim Publikum erarbeiten.
 - ◆ Für den Entwurf und die Produktion eines Hörmagazins könnten Informationen und Hörbeispiele zu dem gewählten Thema sowie zu generellen Gestaltungstechniken und Gestaltungsformen von Hörmagazinen bereitgestellt werden.
 - ◆ Für die vergleichende Analyse und die Bewertung von Videoclips ließen sich mit Hilfe entsprechender Informationsquellen filmische Möglichkeiten der Abstimmung von Text, Musik und Bild sowie Kriterien für die Bewertung von Videoclips zusammenstellen. Die erarbeiteten Informationen können dann – als Grundlagen für die Aufgabenlösung – gespeichert und für alle Nutzer verfügbar gehalten werden.
- (5) In der Phase der *Aufgabenlösung* geht es um das selbständige Umdenken der erarbeiteten Informationen auf die eingangs gestellte Aufgabe. Dies kann in Einzel-, in Partner- oder in Kleingruppenarbeit geschehen.

Dabei können u.U. *Computerprogramme* oder *Präsentationshilfen* verwendet werden:

- ◆ Das hinsichtlich der beteiligten Instrumente zu analysierende Musikstück könnte jeweils in einzelnen Passagen abgerufen und bis zur jeweiligen Identifizierung wiederholt werden.
- ◆ Für die Ermittlung von vermutlichen Kosten und Einnahmen bei verschiedenen Spielplänen des Musiktheaters könnte ein Kalkulationsprogramm benutzt werden. Vielleicht steht sogar ein Simulationsprogramm zur Verfügung.
- ◆ Die selbstproduzierten und vorhandenen Beiträge für das Hörmagazin könnten u.U. mit Hilfe einer computerunterstützten Montageeinrichtung zusammengefügt werden.
- ◆ Für die Bewertung der Videoclips ließen sich durch die Lernenden am Multimedia-Arbeitsplatz detaillierte Analysen, z.B. der film-sprachlichen und musikalischen Mittel, durchführen. Gleichzeitig könnten einzelne Einstellungen als Lauf- oder Stehbild gegenseitig zugespielt und Einschätzungen dazu ausgetauscht werden.

Wichtig ist in dieser Phase, daß die Computerprogramme nur *Werkzeugfunktion* übernehmen und Präsentationen nur als *Gegenstand* der Analyse dienen, so daß die eigentlichen Aufgabenlösungen selbständig erarbeitet werden.

- (6) In der Phase des *Vergleichs und der Zusammenfassung* sollten die dokumentierten Aufgabenlösungen den anderen Mitgliedern der Lerngruppe zunächst präsentiert und dann kommentiert werden. Für den Vergleich und die Zusammenfassung ist das personal in der Lerngruppe geführte Gespräch sinnvoll und wünschenswert. Zusammenfassende Aussagen lassen sich abschließend in computergestützter Form festhalten bzw. für alle dokumentieren.
- (7) In der Phase der *Anwendung* können – ähnlich wie in der Phase der Aufgabenstellung – interessante Anwendungsaufgaben mit Hilfe von *Filmen, Bildern, Tonteilen, Texten* oder *Simulationsprogrammen*, die sich über Multimedia abrufen lassen, eingeführt werden. Die Bearbeitung der Aufgaben muß allerdings selbständig durch die Lernenden geleistet werden, wobei Computerprogramme wieder nur als Werkzeuge und Präsentationen nur als Gegenstand der Analyse dienen sollten.

Rückmeldungen zu den Aufgabenlösungen können im personal geführten *Gespräch* erfolgen.

- (8) In der Phase der *Weiterführung und Bewertung* sind zunächst im personal geführten *Gespräch* Fragen zusammenzustellen, welche die Lernenden im Zusammenhang des Themas noch interessieren. Gegebenenfalls können zu den Fragen *Informationen* über Multimedia-Arbeitsplätze abgerufen werden. Ansonsten ist die personal geführte Diskussion für weiterführende Fragen wünschenswert. Die abschließende Reflexion und Bewertung des Gelernten und des Lernweges sollten dem personal geführten *Gespräch* überlassen bleiben.

Mit diesen Hinweisen sollen verschiedene Möglichkeiten der Unterstützung von Unterricht durch Medien bzw. durch Informations- und Kommunikationstechniken aufgezeigt werden. Dabei habe ich zum Aufweis der *Möglichkeiten* besonders viele Funktionen benannt, die prinzipiell von Medien übernommen werden könnten. Das soll allerdings nicht heißen, daß alle diese Funktionen im einzelnen Lernprozeß auch von Medien übernommen werden sollten. Im konkreten Fall muß die Medienverwendung von den jeweiligen Zielen, Inhalten und Lernvoraussetzungen sowie der zur Verfügung stehenden Ausstattung abhängig gemacht werden. Dabei wird es zum Teil große Unterschiede zwischen der Medienverwendung in der Grundschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II geben.

Auf der Basis obiger Überlegungen lassen sich die Möglichkeiten von Medien in Lehr- und Lernprozessen folgendermaßen zusammenfassen:

- (1) Medien können zur *Unterstützung eines lernwirksamen und entwicklungsanregenden Unterrichts* verwendet werden. Sie lassen sich dabei für vielfältige Funktionen nutzen, und zwar als
- ◆ Mittel der Präsentation von Aufgaben,
 - ◆ Informationsquelle und Lernhilfe,
 - ◆ Werkzeug oder Instrument bei Aufgabenlösungen,
 - ◆ Gegenstand von Analysen,
 - ◆ Instrument der Planung, des Austausches und der Speicherung von Ergebnissen.
- (2) Besondere *Vorzüge* der Verwendung elektronischer Medien für obige Funktionen liegen – wenn man die Entwicklung entsprechender Courseware voraussetzt – in folgenden Möglichkeiten (vgl. auch Kozma 1991):

- ◆ rascher Zugriff auf eine umfangreiche Materialauswahl in verschiedenen medialen Formen, z.B. auf Texte, Tondokumente, Grafiken, Bilder, Filme und Programme,
 - ◆ Verbindung verschiedener Zeichensysteme, z.B. Bild und Grafik,
 - ◆ situationsgerechter Abruf der Materialien, z.B. zur zusätzlichen Erläuterung,
 - ◆ schnelle Rückmeldung auf Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, z.B. in Form von Entscheidungskonsequenzen bei Simulationen,
 - ◆ Bearbeitung und kreative Umgestaltung vorhandener Materialien, z.B. Veränderung von Bildmaterial,
 - ◆ Entlastung von Routinearbeiten, die für den Lern- oder Denkprozeß irrelevant sind, z.B. von mechanischen Rechenvorgängen,
 - ◆ Vereinfachung von Dokumentation und Austausch.
- (3) Durch die Bereitstellung von Medien können die selbständige Informationssuche und Informationsauswahl sowie die Bewertung der Informationen gefördert werden.
- (4) Mit Hilfe von Medien lassen sich Lernumgebungen entwickeln, die ein *entdeckendes und projektorientiertes* Lernen fördern. Damit kann eine stärkere Schülerorientierung des Unterrichts erreicht werden (vgl. auch van Lück 1994).
- (5) Medien können eine *sinnvolle Rhythmisierung* von Lernprozessen durch den Wechsel von Klassenunterricht, Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeit bzw. von sozialen und individuellen Lernphasen unterstützen.
- (6) Medien erleichtern den *Austausch* mit anderen
- ◆ Lerngruppen, z.B. Partnerklassen,
 - ◆ Personengruppen, z.B. Eltern oder Fachleuten in bestimmten Bereichen, und
 - ◆ mit anderen Institutionen, z.B. Bibliotheken.

Dies kann zu einer lernwirksamen und entwicklungsfördernden Erweiterung der Perspektiven und zu einer *Öffnung der Schule* führen.

Bei allen Vorzügen der Medienverwendung ist allerdings wichtig, daß Medien direkte Erfahrungen und personale Kommunikation nicht verdrängen. Insofern bedarf die Konzeption von Medien und ihre Verwendung

einer besonderen pädagogischen Verantwortung im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Lernenden. Dabei sollte die Medienverwendung mit medienerzieherischen Überlegungen verbunden werden (vgl. auch Dorr 1993 und Abschnitt 3). Über diese generelle Verantwortung hinaus erfordert die Entwicklung von Multimedia-Courseware ein sorgfältiges lernprozeßorientiertes Denken (vgl. auch Bryant 1993). Völlig unangemessen wäre es, nur Materialien zusammenzustellen und dann von den Lernenden – unabhängig von ihrem intellektuellen Entwicklungsstand – zu erwarten, sie würden als „Navigatoren“ ihren optimalen Lernweg selbst finden.

Mit diesen Überlegungen wird zugleich deutlich, daß die Entwicklung von Multimedia-Courseware ein sehr aufwendiger Prozeß ist und eine sorgfältige Reflexion voraussetzt. Erfolgt eine solche Reflexion nicht, besteht die Gefahr, daß der mediale Aufwand nur der Optimierung fragwürdiger Ansätze zum Lehren dient und damit aus pädagogischer Sicht unfruchtbar bleibt (vgl. auch Schanda u. a. 1993).

3. Erziehung und Medien

Mediendidaktische und medienerzieherische Fragen wurden in der medienpädagogischen Diskussion lange Zeit getrennt behandelt. Allerdings hat jede Medienverwendung im Sinne der Mediendidaktik auch medienerzieherische Bezüge. Geht man beispielsweise von der reflektierten Nutzung von Medien als einer wichtigen medienerzieherischen Zielvorstellung aus, so ist jede unterrichtliche Medienverwendung als Entscheidung für eine bewußte Mediennutzung zum Lernen aufzufassen, die hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme reflektiert werden kann. Besonders offensichtlich wird die Überschneidung von Mediendidaktik und Medienerziehung, wenn Medien im Rahmen medienerzieherischer Zielvorstellungen eingesetzt werden – etwa beim oben skizzierten Einsatz von Multimedia für die eigene Produktion eines Hörmagazins oder für die Analyse und Bewertung von Videoclips. Diese Beispiele verweisen zugleich darauf, daß mit der weiteren Perfektionierung der Technik eine kritisch-einordnende Reflexion der Medienverwendung im Sinne der Medienerzie-

hung immer wichtiger wird. Deshalb sollen im folgenden in aller Kürze Leitideen und Aufgabenbereiche der Medienerziehung skizziert werden.

3.1 Leitideen zur Medienerziehung

Der Frage von Leitideen für die Medienerziehung gehe ich zunächst mit einigen kurzen Anmerkungen zur Geschichte des medienerzieherischen Denkens nach (vgl. dazu auch Fröhlich 1982, S. 62 ff.; Tulodziecki 1992, S. 27 ff.):

Erste Überlegungen zur Medienerziehung entwickelten sich zum Ende des 19. Jahrhunderts mit der massenhaften Verbreitung von Schriften aller Art und am Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Ausbreitung des Kinofilms. Sie gingen von dem Gedanken aus, daß Kinder und Jugendlichen vor möglichen Gefährdungen durch Medien geschützt werden sollten. Dies verwundert nicht, wenn man einmal ein Verzeichnis der in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und für den Anfang unseres Jahrhunderts Filmtitel folgender Art findet: „Irrgarten der Leidenschaften“, „Saal der sieben Sünden“, „Schamlose Seelen“ und „Tragödie eines europäischen Rasseweibes“ (vgl. Birett 1980, S. 560). Neben dem Gedanken, Kinder vom Kinobesuch fernzuhalten, spielte allerdings auch schon zum Anfang des Jahrhunderts die Überlegung eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. *Bewahrung vor Schädlichem* und *Pflege des Wertvollen* sind damit frühe Leitideen für die Medienerziehung.

Allerdings besteht bei diesem Konzept die Gefahr, daß Kinder und Jugendliche in Unmündigkeit verbleiben. So wurde – insbesondere mit der Ausbreitung des Fernsehen in den 50er und 60er Jahren – der mündige Rezipient gefordert, der in der Lage ist, Programmangebote angemessen zu verstehen und selbständig zu beurteilen sowie einzuordnen. Dabei faßte man Medien als wichtige Instrumente der Information und Meinungsbildung, der Kunst und Kultur auf. In diesem Sinne stellt der *mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Demokratie und Kultur* eine weitere Leitidee der Medienerziehung dar.

Bei diesem Konzept bleibt allerdings das Problem ausgeblendet, daß Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Verbreitung von Ideologien

mißbraucht werden können. Mit Bezug auf dieses Problem entwickelte sich Ende der 60er Jahre die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien und ihre gesellschaftlichen Bedingungen ideologiekritisch zu analysieren und durch alternative Medienproduktionen Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen. *Ideologiekritik* und *Produktion eigener Medien* erweitern damit das Spektrum medienerzieherischer Leitideen.

Die bisher dargestellten Leitideen basieren im wesentlichen auf Annahmen zu der Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“. Der sogenannte Nutzenansatz führte zu einer Umkehrung dieser Sichtweise unter der Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“. Auf dieser Grundlage kam in den 70er Jahren ins Bewußtsein, daß Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich mit ihren Bedürfnissen den Medien zu und interpretieren die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Produktion eigener Medien, daß sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen zu deuten sind. *Mediennutzung als Rezeption oder Produktion* im Sinne sozialen Handelns ist demgemäß bis heute eine weitere wichtige Leitidee der Medienerziehung.

3.2 Aufgabenbereiche der Medienerziehung

Wertet man zusammenfassend das bisherige medienerzieherische Denken unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Problemlagen aus, so lassen sich folgende Aufgabenbereiche der Medienerziehung nennen (vgl. auch Doelker 1992, S. 112 ff.; Tulodziecki 1992, S. 68 ff.):

(1) Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten:

Dieser Aufgabenbereich basiert auf der Annahme, daß Medien Einflüsse im Bereich von Gefühlen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen und Alltagsgeschehen haben (vgl. z.B. Lukesch 1994). Die erzeugten Gefühle können von Spaß und Freude bis zu Angst und Schrecken reichen; die vermittelten Vorstellungen sind – aus der Perspektive des Wirklichkeitsbezuges – unter Umständen eher realitätsangemessen oder eher irreführend; die

übernommenen Verhaltensorientierungen umfassen – je nach gegebenen Bedingungen – das Spektrum von prosozialen bis zu problematischen aggressiven Verhaltensmustern; das Alltagsgeschehen kann eher selbstbestimmt oder eher medienabhängig sein.

Medienerziehung sollte Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, störende Gefühle, irreführende Vorstellungen, problematische Verhaltensorientierungen und medienabhängiges Alltagsgeschehen zu erkennen und so aufzuarbeiten, daß emotionale Störungen abgebaut, irreführende Vorstellungen in realitätsangemessene überführt, problematische Verhaltensorientierungen in sozial gerechtfertigte transformiert und ein selbstbestimmtes Alltagsgeschehen entwickelt werden.

(2) Medienbotschaften verstehen und bewerten:

Bei diesem Aufgabenbereich gehe ich von der Problemlage aus, daß es angesichts der Medienentwicklung immer schwieriger wird, Medienaussagen richtig einzuordnen. Als Basis für ein angemessenes Verstehen und Unterscheiden von Medienaussagen und Programmen sollen die Kinder und Jugendlichen zunächst verschiedene Darstellungsformen von Inhalten im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Reduktionen von Realität kennenlernen, z.B. Modelle, Bilder, Töne, Texte und nichtverbale Symbole. Darüber hinaus geht es um Unterscheidungen zwischen verschiedenen Grundkategorien medialer Gestaltung und Vermittlung, z.B. um eine Differenzierung von Bericht und Meinung, Dokumentation und Inszenierung, Information und Unterhaltung, Realität und Fiktion, Aufklärung und Werbung, Instrument und Inhalt. Des weiteren sollen unterschiedliche Gestaltungstechniken verschiedener Medien bewußtgemacht werden, z.B. Kameraperspektiven und Kamerabewegungen bei Film und Fernsehen. Schließlich geht es um die Unterscheidung und Einschätzung verschiedener Gestaltungsarten und ihrer spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, z.B. um die Besonderheiten von Roman, Hörspiel, Fernsehmagazin, Videofilm und Computerspiel.

(3) Medienangebote unter Abwägung von Handlungsalternativen auswählen und nutzen:

In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medienangebote bewußt im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, z.B. für

Unterhaltung und Spiel, für Information und Lernen, für Problemlösen und Entscheidungsfindung, für Kunstgenuß und Kommunikation. Dazu gehören die Bereitschaft und Befähigung zu einer überlegten Programmauswahl und zum Vergleich der medialen Möglichkeiten mit nicht-medialen Handlungsalternativen für die genannten Funktionen.

(4) Medien selbst gestalten und verbreiten:

Im Rahmen der Medienerziehung sollen Kinder und Jugendliche die Möglichkeit erhalten, selbst technische Medien zur medialen Gestaltung eigener Aussagen zu verwenden, z.B. durch die eigene Gestaltung von Foto- oder Videodokumentationen, von Zeitungen, von Hör- oder Videomagazinen, von Hörspielen oder Videofilmen sowie von Computeranwendungen. Sie sollen Medien zur Dokumentation von Sachverhalten, zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse sowie zur künstlerischen Gestaltung nutzen. Auf diesem Wege können sie die bloße Rezipientenrolle verlassen und selbst Öffentlichkeit herstellen. Gleichzeitig erfahren sie technische Möglichkeiten von Medien in handelnder Weise, was sie befähigen soll, mediale Angebote kritisch einzuordnen und zu bewerten. Darüber hinaus können eigene Produktionen soziale Verhaltensweisen stärken und zu einer ästhetischen Sensibilisierung sowie zu einem angemessenen Anspruchsniveau gegenüber Medienangeboten führen.

(5) Medien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung analysieren und beeinflussen:

Mit diesem Aufgabenbereich wird die Notwendigkeit unterstrichen, daß Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, Medienangebote hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Form sowie hinsichtlich der dahinterliegenden Interessen zu prüfen, zu analysieren und zu bewerten. Weiterhin sollen sie lernen zu durchschauen, wie ihre eigenen Bedürfnisse durch Medien aufgenommen und – gegebenenfalls – kanalisiert werden, wobei der jeweilige soziale Kontext bzw. die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden muß. Dabei geht es um die Analyse und Kritik von institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Medienproduktion, Medienverbreitung und Medienrezeption, z.B. bei den Printmedien, dem Rundfunk und der Computerindustrie. Medienanalyse und Medienkritik sind zugleich als Möglichkeit zu sehen, die eigene Posi-

tion im Rahmen der Massen- und Individualkommunikation und in der Gesellschaft zu durchschauen, kritisch zu reflektieren und sich für Verbesserungsmöglichkeiten zu engagieren.

Die beschriebenen Aufgabenbereiche und die dabei angesprochenen Teilaufgaben bieten einen pädagogischen Rahmen, in den auch die Medienverwendung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen gestellt werden sollte. Damit könnte die unterrichtliche Medienverwendung ihren Beitrag zu der Zielvorstellung eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns in einer von Medien durchdrungenen Welt leisten.

Literatur

- Birett, H. (1980): Verzeichnis in Deutschland gelaufener Filme/Entscheidungen der Filmzensur. München: Saur.
- Boeckmann, K. (1987): Wirklichkeitsverlust durch Medien. In: Sehen – Hören – Bilden, (1987), Nr. 147, S. 4–9.
- Bruner, J.S. & Olson, D.R. (1975): Lernen durch Erfahrung und Lernen durch Medien. In: Dichanz, H. / Kolb, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie I. Stuttgart: Klett, S. 184–208.
- Bryant, J. (1993): Learning with Multimedia: A Psychological Assessment. In: The Pedagogical Challenge of Multimedia—Abundance for What Purpose? Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, S. 65–72.
- Cyranek, G. (1992): Computergestützte kooperative Arbeit – technische Unterstützungssysteme und Konsequenzen für die Ausbildung. Arbeitspapier. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Doelker, C (1992): Medienpädagogik in der Sekundarstufe – der integrative Ansatz. In: Schill, W. / Tulodziecki, G. / Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–131.
- Dorr, A. (1993): Multimedia Literacy Challenges. In: The Pedagogical Challenge of Multimedia – Abundance for What Purpose? Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, S. 59–64.
- Flehsig, K.H. (1976): Die technologische Wende in der Didaktik. In: Issing, L.J. / Knigge-Illner, H. (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Weinheim: Beltz, S. 15–38.

- Fröhlich A. (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung. Tübingen: Niemeyer.
- Hagemann, W. / Tulodziecki, G. (1978): Einführung in die Mediendidaktik. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen.
- Hentig, von, H. (1993): Die Schule neu denken. 2. Aufl., München: Carl Hanser Verlag.
- Hofstetter, F.T. (1993): zitiert nach: Kopp, K.: The Pedagogical Challenge of Multimedia—Abundance for What Purpose? In: The Pedagogical Challenge of Multimedia—Abundance for What Purpose? Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers, S. 10–27.
- Kozma, R.B. (1991): Learning with Media. Review of Educational Research, 61 (1991) 2, S. 179–211.
- Lück, van, W. (1994): Qualitätssteigerung von Schule und interaktive Medien. In: Pädagogische Führung, 5 (1994) 1, S. 24–28.
- Lukesch, H. (1974): Sozialisation durch Massenmedien. In: Schneewind, K.H. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 553–582.
- Revolution des Lernens (1994): Revolution des Lernens. In: Der Spiegel (1994) H. 9, S. 96–116.
- Schanda, F., u.a. (1993): Multimedia und Lernen. In: LOG IN, (1993) 1/2, S. 17–20.
- Tulodziecki, G. & Schöpf, K. (1992): Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland: Konzepte, Materialien, Praxis und Probleme. In: Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 104–176.
- Tulodziecki, G. (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (1994): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prof. Dr. Gerhard Tulodziecki
 c/o Universität GH Paderborn, FB 2
 33095 Paderborn

NIELS KNOLLE

„ ... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“¹ – Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik

Hans Rudolf Leu kommt in einer 1993 veröffentlichten empirischen Studie als Fazit seines Überblicks über den Stand der Medienforschung zum Umgang von Kindern und Jugendlichen mit dem Computer zu dem Ergebnis, daß noch Mitte der 80er Jahre die in vielen Publikationen anzutreffenden einander diametral gegenüberstehenden optimistischen Erwartungen und Hoffnungen auf (pädagogische) Nutzungsmöglichkeiten der Computer einerseits und die skeptischen Befürchtungen andererseits, die Beschäftigung der Heranwachsenden mit dem Computer würde u. a. zu einer ‘Digitalisierung’ des Denkens führen und einen ‘maschinellen Charakter’ hervorrufen, deutlich überzogen waren. Leu sieht das charakteristische Merkmal dieser Auseinandersetzung darin, daß in beiden Lagern feste Ansichten und Überzeugungen eine wesentlich gewichtigere Rolle spielten als empirische Daten. „Etwas zugespitzt kann man sagen, daß die Entschiedenheit, mit der der Computer befürwortet oder abgelehnt wurde, deutlich zunahm mit der Distanz der Argumentation zu den verfügbaren empirischen Erkenntnissen über das Computern von Heranwachsenden“ (Leu 1993, S. 6).

Wer die Debatte um die Einbeziehung von Neuen Musiktechnologien in den Musikunterricht in den letzten Jahren verfolgt hat, weiß, daß auch in der Musikpädagogik diese Diskussion an vielen Stellen spekulative und teilweise auch ideologische Züge enthält – wenngleich nicht zu verkennen ist, daß mit der zunehmenden Verbreitung der Computer und ihrer damit einhergehenden Veralltäglichen sich die musik- und unterrichtspraktische Erfahrung ihrer Nutzung differenziert hat und damit die Einschätzung der Bedeutung und Reichweite der Neuen Technologien für den Musikunter-

¹ Johannes Fritsch: Kreativität aus dem Chip? In: ZfMP 40 (1987) S. 63.

richt sachlicher und nüchterner geworden ist. Diese Diskussion wird dann allerdings meist auch 'musikimmanenter' geführt, nämlich im Blick auf materialanalytische und verfahrenspraktische Aspekte des computergestützten Musikmachens beim MIDI-Recording oder aber – seltener – im Blick auf lerntheoretische Aspekte des Lernens mit Musiklehre- und Gehörbildungsprogrammen.

In dem Vortrag geht es mir nun darum, diese Diskussion zur Computerkritik zusammenfassend zu sichten und ihre zentralen Argumentationskerne im Kontext musikbezogener bzw. musikpädagogischer Anwendungen aufzubereiten (Teil A), im Anschluß daran sollen sie dann auf ihre Struktur und Validität hin überprüft und diskutiert werden (Teil B). Gleichsam als Gegenrechnung zur Musikpädagogik sollen dabei insbesondere Ansätze zur Computerkritik aus den Sozialwissenschaften und der Schulpädagogik einbezogen werden – der Vortrag zielt insgesamt auf eine Erörterung grundsätzlicher Überlegungen zur Problematisierung der Folgen des Umgangs mit Neuen Technologien. Vier Aspekte stehen dabei im Mittelpunkt: 1. die Algorithmisierung des Denkens und Handelns durch den Computer, 2. die Standardisierung des musikalischen Materials, 3. die Zurückdrängung sinnlicher Erfahrung und zwischenmenschlicher Kommunikation als Folge der Flucht in eine synthetische Welt des Bildschirms und 4. die Zuschreibung von ideologiebildenden Eigenschaften an die Neuen (Musik-)Technologien.

A Vier Kernthesen der Kritik an den Neuen Technologien

1. Algorithmisierung des Denkens und Handelns durch den Computer

Ein Computer arbeitet eine ihm übertragene Aufgabe in einer Vielzahl von einzelnen Rechenschritten ab, deren Abfolge durch die in dem jeweiligen Programm festgelegten Regeln und Vorschriften (Algorithmen) angewiesen wird. Der entscheidende Vorteil des Computers gegenüber dem menschlichen Denken besteht darin, daß er diese Schrittfolgen äußerst schnell und *ohne jegliche Abweichung* durchlaufen kann und dabei große Mengen digital codierter Daten zu verarbeiten in der Lage ist. Zugleich ist dieser Vorteil aber auch ein entscheidender Nachteil: Der Computer *kann*

von seinen exakt festgelegten Schrittfolgen *nicht abweichen*, d.h. alles das, was der Programmierer beim Schreiben des Programms nicht bedacht oder berücksichtigt oder vorgesehen hat, wird später bei der Anwendung des Programms – sei es als Faktum oder als Lösungsweg – nicht verfügbar sein. Kurz: der Computer rechnet, aber er denkt nicht.

An dieser oft als ‘algorithmisch’ gekennzeichneten Arbeitsweise des Computers setzt Hartmut von Hentigs zentrale Hypothese an, daß in einem unterschweligen Lernprozeß, in dessen Verlauf die medialen Bedingungen des Denkens und Handelns (am Bildschirm) sich auf die Inhalte des Denkens und Handelns selbst auswirken, die Schüler mit dem Computer sich daran gewöhnen, „ihre Fragen als einfache, meist englische Kommandos zu formulieren, ihre Gedankengänge in eine strenge algorithmische Abfolge zu bringen, die Ergebnisse nur in der Form von ‘Auskunft’ zu erwarten, aber nie als neue Fragen, als ein Dilemma, als eine Hypothese“ (Hentig 1993a, S. 26). Hentig hat dies an anderer Stelle als „Flucht aus dem Denken in die Algorithmisierung“ (Hentig 1993b, S. 61) bezeichnet und mit der Frage „Wohin stecken diese Kinder ihre Besorgnisse und Unklarheiten, ihre Subjektivität und die Widersprüche im eigenen Denken?“ (Hentig 1993b, S. 52) eine zentrale Befürchtung verschiedener Autoren zum Ausdruck gebracht, die Algorithmisierung des Lernens könnte eine Konditionierung des Denkens und Handelns im Sinne einer Reduktion auf einfache, eindeutige und logisch-rationale Denk- und Handlungsmuster mit sich bringen, in denen Widersprüche, Ambiguitäten und spontane Einfälle nicht mehr vorkommen (dürfen) bzw. als zu vermeidende ‘Fehler’ wahrgenommen werden.

Diese von Hentig auch schon früher geäußerte Besorgnis einer ‘Mediatisierung’ des Lernens durch das programmgesteuerte Arbeiten am Computer hat Wilfried Gruhn Ende der 80er Jahre in zwei grundlegenden Aufsätzen (Gruhn 1985, Gruhn 1988) für den Bereich des musikbezogenen Lernens am Beispiel von (amerikanischen) Lern- und Übungsprogrammen konkretisiert. Alle vom Computer im Verlauf der Arbeit an einem Gehörbildungsprogramm gegebenen Anweisungen, Antworten und scheinbaren Reaktionen, so schreibt Gruhn, beruhen auf „im vorhinein programmierten Mustern und Verlaufsplänen. [...] Alles Individuelle, alles nicht Standardisierte, Unvorhersehbare, Spontane, Eigene muß der Computer zurückweisen.“ Das Programm könne die gegebene Antwort nur mit der vom Pro-

grammautor vorgesehenen bzw. erwarteten Antwort vergleichen, eine falsche Antwort, auch wenn ihr ein durchaus richtiger Denkvorgang zugrunde lag, werde zurückgewiesen oder als 'falsch' erkannt. „Das, was dem ersten Anschein nach Kommunikation darzustellen scheint, stellt sich in Wirklichkeit als Ablauf vorprogrammierter, standardisierter und genormter Muster dar“ (Gruhn 1985, S. 14). Das Scheinhafte der Kommunikation mit dem Programm werde dem Lernenden nicht bewußt, auch nicht die grundsätzliche Begrenztheit der Verarbeitungsmöglichkeiten des Programms – in der Folge, so Gruhn, lerne unterschwellig der Lernende, „daß auftretende Probleme nicht auf einem Denkfehler [des Lernenden selbst, oder des Programmators, N.K.] beruhen, sondern einfach auf einen Bedienungsfehler zurückzuführen sind“ (Gruhn 1985, ebd.).

2. Standardisierung des musikalischen Materials und seiner Produktion

Daß das Arbeiten mit dem Computer langfristig gesehen nicht nur Folgen für das Denken haben kann, sondern sich vermittels der in die Programme 'eingebauten' Handlungsschemata auch auf das musikalische Material selbst auswirkt, liegt auf der Hand. Und so hat denn bereits Mitte der 80er Jahre der Komponist und Interpret Neuer Musik Johannes Fritsch in einer Polemik mit Blick insbesondere auf die Populäre Musik auf die „grundsätzliche Gefahr der Vereinfachung und Verarmung der Musik [...] durch Standardisierung“ hingewiesen, die sich aus dem Gebrauch der Computer bei der Produktion von Musik ergebe. Die Ursachen für diesen Prozeß sieht Fritsch darin, daß die „Digitalisierung, die Primitivsprache, die nur ja oder nein sagen kann, [...] sich ganz allmählich des Denkens derer [bemächtigt], die mit ihr umgehen“ (Fritsch 1987, S. 62). Standardisierung wird hier verstanden als Reduktion einer zunächst differenzierten, komplexen musikalischen Materialstruktur zugunsten einer 'vereinfachten', 'elektizistischen' Musik, die dafür aber produzierbar ist im Interesse einer von „internationalen Konzernen (betriebebenen) massenhaften Bedürfnisbefriedigung“ (S. 63). Fritsch macht diese Standardisierung zugleich an den computerisierten Musikinstrumenten fest, die – anders als die jeweils als individuell erscheinenden akustischen Instrumente, bei denen die Distanz des musizierenden Bewußtseins zur Erzeugung des Klangs noch gering sei, – „eingemessen [werden], dem Standard zu genügen, zu funktionieren in einer Klangwelt, die wie ein synthetisches Abziehbild von Musik klingt.“

Fritsch sieht hierin eine Gefahr der zunehmenden Entfremdung des musizierenden Menschen vom Klang, die mit einer zunehmenden „Brutalisierung“ Hand in Hand gehe: „Der Keyboardspieler, der mit Synthesizer und Emulator künstliche Klänge durch den digitalen Hallraum sausen lässt, entspricht dem emotional verkümmerten Krieger, der auf Knopfdruck die Bombe losschickt“ (ebd.).

3. Zurückdrängung sinnlicher Erfahrung – Flucht in eine synthetische Welt des Bildschirms

Die programmgesteuerte Struktur des Lernens am und mit dem Computer reduziert nicht nur die komplexe Reichhaltigkeit der möglichen Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt (also dem Lernenden und dem musikalischen Sachverhalt) auf den Umfang dessen, was durch den Kenntnis- und Erfahrungsstand des Programmierers bzw. durch die technische Kapazität des Systems vorgegeben ist, sondern das computergestützte Lernen ist darüber hinaus durch die Bedingungen des Mediums selbst auf den Erfahrungszusammenhang ›Computer-Musiksystem‹ beschränkt. „Musiklernen am Computerschirm“, so befürchtet Gruhn in Anlehnung an Horst Rumpf, sei „ein Lernen ohne sinnliche Erfahrung [...], [es verhindere] Erlebnisweisen von der Qualität, die aus der unmittelbaren Erfahrung der Sachen selber, aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Erscheinungen unserer Wirklichkeit [...] stammen“ (Gruhn 1985, S. 14). Denn, so Gruhn im Rückgriff auf neuere Ansätze der Gedächtnis- und Erkenntnistheorie, Lernerfahrungen werden nicht als isolierte Einheiten, sondern im Zusammenhang komplexer Handlungskonfigurationen gespeichert. Die mit Hilfe des Computerprogramms gelernten bzw. trainierten Kenntnisse und Fähigkeiten werden als „Konfiguration von Computerprogramm, Computer-sound, Aufgabentypus, Frage- und Antwortmodus, situativem Kontext der Lernumgebung etc.“ im Gedächtnis festgehalten, und – das ist der entscheidende Punkt der Argumentation – diese Konfiguration „ist nicht ohne weiteres auf einen anderen Erfahrungsbereich [...] zu übertragen.“ In der Folge komme es vielmehr zu einem „isolierten [Aufbau von] Erfahrungen, die unverbunden neben Alltags- und Wirklichkeitserfahrungen stehen“ (Gruhn 1988, S. 211).² Ein solches Lernen, abgetrennt von den sinnlichen

² Gruhn bezieht sich hier auf Heinrich Bauersfeld.

Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten im täglichen Leben³ „verkümmert zu entfremdetem Lernen“ (Gruhn 1985, S. 14).

Die kritische Perspektive dieses Gedankens findet ihre Zuspitzung in der Studie *Der technikzentrierte Mensch und seine begradigte Welt* von Walter Volpert⁴, in der er das Erscheinungsbild dieses ‘technik-zentrierten Menschen’ zu umschreiben sucht und zu der Feststellung gelangt, eines seiner wesentlichen Merkmale sei seine Neigung „zur Flucht in eine synthetische Welt“. In dieser virtuellen Welt des Computers bzw. der Programme gehe es zwar kompliziert zu, entscheidend sei aber, daß „Gut und Böse, Schwarz und Weiß immer eindeutig erkennbar sind.“ Der ‘technik-zentrierte Mensch’ schätzt – so Volpert – die glasklare Rationalität dieser Computerwelt, er wertet ihr gegenüber die „reale Welt“ und „die wirklichen zwischenmenschlichen Beziehungen mit ihrem „Chaos“ und „Schmutz“ ab. Und schließlich gehe damit einher eine „soziale und emotionale Verarmung und Verrohung“ der zwischenmenschlichen Lebens- und Kommunikationsformen (Volpert 1988, S. 43 f.).

Natürlich handelt es sich bei dieser Beschreibung um eine Typisierung, die mit ihren Merkmalen eher die subjektiven Motive des Umgangs mit Computern zu interpretieren sucht als denn die konkreten, objektivierbaren Erscheinungsformen dieses Umgangs benennt. Gleichwohl, die von Volpert genannten Merkmale finden sich in ähnlicher Form auch bei anderen Autoren⁵, wengleich nicht immer so kulturkritisch akzentuiert.

4. Zuschreibung von ideologiebildenden Eigenschaften an die Neuen Technologien

Standardisierung, Entfremdung, Flucht in eine Scheinwelt, Wirklichkeitsverlust: keine Frage, hier wird nicht der Gebrauchswert eines Werkzeugs verhandelt, sondern die Bedrohung einer gewachsenen Kultur durch den Computer. Neil Postman hat in diesem Zusammenhang die Computertechnologie als eine „Maschinen-Ideologie“ (Postman 1992, S. 117) bezeich-

³ Vgl. dazu ausführlich Gruhn 1991, S. 133–147, insbesondere S. 140 f.

⁴ Der Aufsatz entfaltet kurzgefaßt die zentralen Thesen des drei Jahre zuvor geschriebenen Buchs: *Zauberlehrlinge. Die gefährliche Liebe zum Computer*. Weinheim: Beltz, 1985.

⁵ Vgl. dazu die referierenden Überblicke von Klaus-Jürgen Bruder, Almuth Bruder-Bezzel (1988), S. 247 ff. und Hartmut Binder (1986), S. 64/65.

net und mit dem Hinweis auf ihren Ideologie-Charakter deutlich gemacht, daß die Kritik an den Neuen Technologien sich nicht auf deren *immanent technologischen* Aspekte beschränken darf, sondern die *sozialen und mentalen Folgen der Technologisierung für die politische Kultur* herauszuarbeiten hat. Ideologien sind nach Werner Hofmann „unzutreffende Auffassungen und Aussagen, an deren Entstehen, Verbreitung und Bewahrung sich gesellschaftliche Interessen [...] knüpfen“ (Hofmann 1968, S. 44 f.). Ideologisches Denken als ein interessengebundenes Denken rechtfertigt und sichert die sozialen und ökonomischen Verhältnisse zugunsten derjenigen gesellschaftlichen Kräfte, die von ihnen profitieren – die Kritik der ‘Maschinen-Ideologie’ richtet sich daher gegen die Herrschaft einer „totalitär gewordenen Technokratie“ (Postman 1992, S. 57).

Ideologische Aussagen sind unzutreffende Aussagen, dabei ist es nicht entscheidend, ob dies den Sprechenden bewußt ist oder nicht. Im Gegenteil, Ideologien entfalten ihre Wirkung insbesondere dann, wenn sie gerade nicht als Ideologien auftreten: „Je vollständiger die Welt als Erscheinung, desto undurchdringlicher die Erscheinung als Ideologie“ (Adorno 1963, S. 71). Diese von Adorno am Beispiel des Fernsehens beschriebene Verblendung konstatiert Postman auch für die gegenwärtige, von den Technologien beherrschte Kultur – nämlich in der Art und Weise, wie sich die Menschen ein Bild von der Welt herstellen und sich dann davon leiten lassen. Postmans narrativ vorgetragene Analyse stellt auf drei Schritte dieses ideologischen, durch den Computer vermittelten Weltverstehens ab: Zunächst verändert sich die Wahrnehmung des Computers, aus der Maschine wird ein mit Verstand ausgestattetes ‘Wesen’, dann erscheinen die Menschen bereits als „kaum etwas anderes als Maschinen“ (Postman, a.a.O., S. 122) und schließlich gelangen die Menschen zu der Überzeugung, daß sie „gut daran tun, wie Maschinen zu agieren“ (a.a.O., S. 128). Die Folgen sind in eins unsichtbar und weitreichend: unsichtbar, weil sich ein „Geisteszustand“ der „Vergöttlichung der Technologie [entwickelt,] und dies bedeutet, daß die Kultur ihre Beglaubigung in der Technologie sucht, daß sie ihre Befriedigung aus der Technologie gewinnt und sich ihre Befehle von der Technologie erteilen läßt“ (a.a.O., S. 80). Es scheinen nicht mehr konkrete Menschen zu sein (und sind es am Ende auch nicht), die Entscheidungen fällen und zu verantworten haben, sondern es sind anonyme Computer, die – weltweit vernetzt zu jedweder Steuerung und

Kontrolle fähig – die Dynamik politischer und ökonomischer Entscheidungsprozesse ermöglichen und realisieren. Und weitreichend sind die Folgen, weil eine einzige bedeutsame (technologische) Veränderung immer auch eine vollständige Veränderung (der gesellschaftlichen Institutionen) nach sich zieht (vgl. Postman 1992, S. 26 ff.). Postman zeigt dies an einer Reihe von Beispielen zur Fortschrittgläubigkeit der Menschen und ihres Vertrauens auf die grundsätzliche technokratische Lösbarkeit der gesellschaftlichen Probleme.

B Zur Struktur und Validität der Kritik an den Neuen Technologien

1. Zur These der Algorithmisierung des Denkens durch den Computer

Die von Hentig und Gruhn vorgetragene These, die medialen Bedingungen des Denkens und Handelns wirkten sich auf die Inhalte des Denkens und Handelns selbst aus, trifft – grundsätzlich gesehen – zweifellos zu. Schon immer waren die Wege und ‘Orte’ des Lernens unauflöslich verknüpft mit den Inhalten des Lernens selbst. Ob aber die vorgetragenen Bedenken dazu hinreichen, auf einen pädagogischen Einsatz des Computers im Unterricht generell zu verzichten, läßt sich nur im Blick auf die konkrete didaktische Ausgestaltung dieses Lernens und den tatsächlichen zeitlichen Umfang des Arbeitens am Computer entscheiden. Unbeschadet dessen sollen hier drei Einwände erhoben werden, die zumindest die Reichweite dieser medienkritischen Argumentation relativieren:

(1) Die Belegbeispiele für die Erscheinungsformen der Algorithmisierung sind teilweise an veralteten Programmen gewonnen.

Selbst wenn Gruhn, wie er schreibt, sein Interesse mehr auf den Aufbau von Denk- und Gedächtnisstrukturen im Zusammenhang mit computergestütztem Unterricht richtet (Gruhn 1991, S. 133), kann es dennoch nicht mehr genügen, die Konkretionen dieser Kritik aus Programmen abzuleiten, die allenfalls den Einstieg in das computergestützte Lernen in den USA Anfang der 80er Jahre markieren, aber nie zur Diskussion für den Einsatz in bundesdeutschen Schulen gestanden haben, ge-

schweige denn die aktuellen Lernprogramme⁶ hinsichtlich der ergonomischen Gestaltung ihrer Oberfläche und ihres didaktischen Konzepts repräsentieren.

- (2) Die Kritik des Computers wird mit dem Hinweis auf die Algorithmisierung des Lernens generalisierend vorgetragen, betrifft aber nur einen Teilbereich des Arbeitens mit dem Computer in der Schule, nämlich das programmgeführte dialogische Lernen und Trainieren von Wissen und Können.

Es ist zu vermuten, daß im pädagogisch-öffentlichen Bewußtsein (und insbesondere bei denjenigen, die über keine Erfahrungen aus eigener musikalischer und pädagogischer Praxis verfügen) der Computer konnotiert ist mit dem Abarbeiten von kleinschrittigen Programmen in der Erinnerung an den sog. programmierten Unterricht, dessen Eindimensionalität und Aufwand ja zu seinem Scheitern geführt haben. Ausgeblendet werden so aus der pädagogischen Erörterung (bei Hentig) all jene Erfahrungs- und Handlungsbereiche, die in besonderer sinnfälliger Weise mit dem Computer erschlossen werden können und ihn lediglich als digitale Entsprechung so herkömmlich 'analoger' Medienwerkzeuge wie die Tonbandmaschine (für das Komponieren und Produzieren von Musik) oder den Brief oder das Telefon (für die Kommunikation mit SchülerInnen im Interesse des Spracherwerbs⁷ und des interkulturellen Erfahrungsaustauschs) voraussetzen.⁸

- (3) Die vorgetragene Kritik wendet ihre Kriterien nicht konsequent an. Nicht nur Computer sind Medien, sondern Bücher und Tonträger ebenfalls. Eine Kritik, die ihre Ansprüche an den Computer ernst nimmt, müßte bereit sein, deren Gültigkeit und Reichweite in gleicher Weise

⁶ z.B. AURA (C-LAB) und COMPUTERKOLLEG MUSIK (Schott).

⁷ Vgl. den Bericht von den Untersuchungsergebnissen der Anglistin H. Rautenhaus zum sprachlichen Informationsaustausch zwischen SchülerInnen verschiedener Länder. In: Der SPIEGEL: Schöne neue Schule. Revolution des Lernens. – In: Der Spiegel, Nr. 9 (1994), S. 96–113.

⁸ Dieser Vorhalt gilt für Gruhn nur bedingt, denn Gruhn sieht den Einsatz des Computers jedenfalls im Zusammenhang mit Neuer Musik auch positiv, weil er die Bearbeitung von Aufgaben im Umfeld von Klangfarbenanalysen oder elektronischen Kompositionen ermöglicht und beim Entwerfen von Programmen bzw. beim Konzipieren von Arbeitsschritten am Computer Einblicke in den Strukturzusammenhang dieser musikalischen Gebiete gewährt: vgl. Gruhn 1985, S. 11.

auch an jenen Medien zu überprüfen, die nun – zumindest teilweise – durch den Computer verdrängt oder ergänzt werden. Das Argument Gruhns, „musikalisches Lernen am Computer verstößt gegen ein fundamentales Prinzip jeder Wahrnehmung, [insofern, als sie] komplex-qualitativ ganzheitlich ist. [...] Nicht ein isoliertes Sinnesorgan ist der einzige Eingangskanal der Wahrnehmung, sondern immer ist die Person als ganze beteiligt“ (Gruhn 1991, S. 140), trifft m.E. nicht zu, denn auch beim lernenden Arbeiten mit Gehörbildungsprogrammen wie z.B. AURA oder COMPUTERKOLLEG MUSIK sind zu gleicher Zeit Ohr (Hören der Aufgabe), Auge (Sehen der abgebildeten Noten) und Körper (Greifen des Intervalls, Nachspielen des Rhythmus) angesprochen und damit die ‘ganze Person’, zumal dann, wenn das gerade Gelernte (die Kadenz, die II-V-I-Verbindung) simultan mit der Erfahrung seiner klingenden Anwendung verknüpft ist. Träfe das Argument aber denn zu, dann in erster Linie beim Medium Buch, denn hier sind die LeserInnen nun tatsächlich nur mit ihren Augen angesprochen, als stumme Objekte monologisierend vorgetragener Informationen, sie hören nichts und auf ihre Fragen bleibt das Buch stumm. (Vielleicht stört es sie nur nicht, weil sie sich in Jahrhunderten daran gewöhnt haben?) Und: Wäre nicht auch das Buch mit dem Vorwurf zu konfrontieren, daß seine ihm eigene durchgängig lineare Anordnung der Informationen zu einer ‘Linearisierung des Denkens’ führen könnte, z.B. zu der zweifellos unzutreffenden Annahme, Wissen ließe sich zu einer inhaltlichen Perlenkette auffädeln, wo es doch seinen Gehalt bzw. seine Qualität nur in einer interaktiven (!) Verknüpfung mit anderen Wissensbereichen und vor allem in seiner unmittelbaren praktischen Anwendung erweisen kann?

2. Zur These der Standardisierung

Die Polemik von Fritsch erscheint zwar als reichlich überzogen, sie ist in ihrem Kern, computergestützt produzierte Popmusik zeichne sich durch Eintönigkeit und Gleichförmigkeit aus, auch bei anderen Autoren zu finden.⁹ Daß die Neuen Technologien zu einer gewissen Standardisierung der in der Musikproduktion und -reproduktion gängigen Materialien (Sounds,

⁹ So z.B. Bickel 1992, S. 120 ff.

Grooves, Pattern) und Verfahren (Kopieren, Quantisieren etc.) geführt haben, ist nicht zu übersehen.¹⁰ Aber selbst dann, wenn die Standardisierung an einzelnen Musikbeispielen noch so evident ist, bleibt der argumentative Übergang von der sachlichen Feststellung zum (meist abschätzigen) Werturteil problematisch. Denn zum einen sind 'Eintönigkeit' und 'Gleichförmigkeit' geradezu stilbildend in manchen Musikrichtungen – etwa der minimal music, dem HipHop oder Techno – und die notwendige Unterscheidung ihrer qualitativen Differenzen läßt sich nicht an den verwendeten Sounds und Verfahren als solchen festmachen, sondern sie hat nach dem *kreativen Umgang mit ihnen* im Kontext der jeweiligen musiktypischen Gebrauchssituation zu fragen. Zum anderen finden sich musikalische Erscheinungen der Standardisierung auch in Objekten der Kunstmusik, z.B. als Alberti-Bässe, kadenzierende Schlußformeln, Sequenzierungen etc.

Daß die Neuen Technologien qua Standardisierung zur Verarmung der Musikszene beitragen, muß also strittig bleiben. Bemerkenswert scheint mir aber zu sein, daß die Kritik des Computers bei nicht wenigen Kritikern argumentativ verknüpft ist mit dem pejorativen Hinweis auf den Warencharakter, die Massenhaftigkeit und Künstlichkeit der mit ihm produzierten Musik. Die auch bei Fritsch implizierte Verknüpfung der Neuen Technologien mit der jugendorientierten Populären Musik als der Musik der Massen schließt so nahtlos an die für die musische Kulturkritik kennzeichnenden Denkfiguren der Gegenüberstellung von 'Natur' und 'Technik', 'handgemacht' und 'maschinelle Fließbandarbeit', 'Kunstmusik' und

¹⁰ So werden bei mit Sequenzer- und Harddisk-Recording-Programmen aufgenommenen und produzierten Songs im Interesse einer möglichst schnellen Herstellung des Materials die einzelnen Parts (Strophen, Refrain etc.) meist nicht jeweils neu aufgenommen, sondern mittels digitalen Kopierens identisch verdoppelt. Zur Standardisierung führt auch die Digitalisierung von Instrumentenklängen in den modernen Synthesizern und Samplern, die für die Darstellung des Tonumfangs einer Oktave jeweils zwei oder drei Töne des akustischen Instruments verwenden, deren jeweils charakteristische Einschwingphase in zwei oder drei Lautstärkestufen digitalisieren, die übrigen Tonstufen durch Frequenzinterpolation errechnen und damit seine ursprüngliche akustische Vielfalt im Interesse eines möglichst geringen Speicherbedarfs auf einen mehr oder minder 'typischen' Sample-Sound reduzieren. Standardisierung bedeutet schließlich das gängige Verfahren der nachträglichen Quantisierung und Bearbeitung von Rhythmus-Figuren durch kommerzielle Grooves, mit deren Hilfe das Mikro-Timing der ursprünglichen Einspielung ersetzt werden kann durch das digital übertragene Mikro-Timing des Grooves.

‘Schlager’ an.¹¹ Die aus der Kritik an der Standardisierung abgeleiteten Werturteile stehen damit nun ihrerseits unter dem Vorwurf, normative Urteile zu sein, die die eigene Kultur zum Maßstab setzen und andere, abweichende musikalische Materialien und Verfahrensweisen als solche abwerten. Die von Renate Müller in Anlehnung an Pierre Bourdieu geäußerte Kritik, manche Wissenschaftler gingen bei der Auseinandersetzung mit den Inhalten von Videoclips von der Vorrangigkeit der eigenen Kultur aus und werteten mit ihr als Referenz die fremde, zu untersuchende kulturelle Erscheinung ab, „sie wählen den falschen Schlüssel, um jugendkulturelle Erscheinungen zu dekodieren. Es ist der Schlüssel, der zu dem kulturellen Code der eigenen Kultur paßt“ (vgl. Müller 1993, S. 61 ff.), läßt sich hier – so scheint es – ohne weiteres auf die antinomisch vorgetragene Kritik am Computer im Zusammenhang mit Musik übertragen.

3. Zur These der Entsinnlichung – Die Flucht in eine synthetische Welt des Bildschirms

Separieren die Medien die Primärerfahrung von der Wirklichkeit, rückt uns der Umgang mit dem Computer von „unmittelbarer, lebensvoller Erfahrung“ ab (Gruhn 1991, S. 136 ff.)? Werden die SchülerInnen gar, wenn der Computer in die Schule kommt, aus der „Wirklichkeit in die Graphik der Bildschirme“ fliehen, aus dem „Erlebnis und [der] Tat in das Drücken von Befehlstasten“ (Hentig 1993, S. 61)?

Oder ist das nur ein Horrorszenario? Christel Schachtner ist in der Auswertung von Tiefeninterviews zum subjektiven Erlebnis des Verhältnisses Mensch-Computer im Rahmen einer empirischen Studie unter ProgrammiererInnen und KI-ForscherInnen (Schachtner 1993a) zu dem Ergebnis gelangt, daß die „Attraktivität des Programmierens [...] durchwegs verwoben [sei] mit Ordnungsbedürfnissen auf der Subjektseite“ (Schachtner 1993b, S. 12). Die Befragten erleben, so Schachtner, die Erfahrung von Handlungskompetenz in der Anwendung der ‘Grammatik des Computers’

¹¹ Vgl. dazu ausführlich die Kulturkritik von Georg Götsch zur Mechanisierung des Musikwesens: *Musische Mächte*. – In: G.G.: *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges*. Bd. 1. Wolfenbüttel: Mösel, 1953, S. 128–155. Ich habe den Zusammenhang von Technikfeindlichkeit und Kritik der Populären Musik ausführlich dargestellt in meiner Arbeit: *Populäre Musik in Freizeit und Schule. Eine textkritische Untersuchung der musikpädagogischen Literatur seit 1945*. – Oldenburg: Phil. Diss. 1979.

als einen „Kontrast zu gesellschaftlich bedingten Ohnmachtserfahrungen“ sowie zu dem Erlebnis der „Hilflosigkeit in der Welt der Gefühle“. Und: „Handeln in einem widerspruchsfreien System, das die Folgen des Handelns berechenbar und kalkulierbar macht, verleiht nicht nur Sicherheit, sondern auch das Gefühl von Macht“ (Schachtner 1993b, S. 12). Die ‘heile’, geordnete digitale Welt des Computers steht also durchaus im Kontrast zur Chaos-Welt des analogen Alltags, zugleich aber auch in einem funktionalen Zusammenhang mit ihr. Denn die Ergebnisse Schachtners zeigen, daß es nicht die virtuelle Computerwelt ist, von der die Bedrohung für die Attraktivität der Alltags-Welt ausgeht, sondern daß sich diese Alltags-Welt selbst zur Kompensation die heile Welt des Computers hervorbringt.¹² Nicht der Computer ist also die (mediensozialisatorische) Ursache und sein Verbot die (pädagogische) Lösung des Problems, sondern in den Zuschreibungen von Bedeutungen und Funktionen an ‘den Computer’ spiegeln sich die sozialen, politischen und kulturellen Erfahrungen der Menschen wider, ihre realen Bedürfnisse – abhängig von der individuellen Lebensgeschichte und dem sozialen Umfeld – werden in der Arbeit mit dem Computer befriedigt, wenn auch nur virtuell. Die Kritik des Computers ist insofern die Kritik der modernen Gesellschaft, in der solche Bedürfnisse entstehen – der Computer selbst stellt dafür nur einen Bestimmungsfaktor neben anderen dar. Insofern ist die Pädagogik aufgefordert, sich dieser Erfahrungen und Bedürfnisse im Kontext ihrer Bedingungsfaktoren anzunehmen anstatt sie als sekundär und entfremdet auszugrenzen.

Die Ergebnisse Schachtners eignen sich also nicht ohne weiteres als Begründung für das Vermeiden des Einsatzes von Computern im Unterricht, schon gar nicht, wenn man bedenkt, daß ihre Ergebnisse an Personen gewonnen sind, die professionell und zeitlich exzessiv mit Computern arbei-

¹² Schachtner faßt die Verschränkung der Wahrnehmung der Lebenswelt mit der Funktionalisierung des Computers in der Frage und zugleich Feststellung zusammen: „So erfahren Menschen dieser Zeit in verschiedenen Lebensfeldern [aufgrund von Armut, Umweltverschmutzung, politischen Problemen, der Auflösung traditioneller Sozialformen etc., N.K.] den Entzug von Stabilitäten, einhergehend mit der Zunahme von Ungewißheit, Unklarheit, Uneindeutigkeit, Fragwürdigkeit. Muß im Kontext solcher Erfahrung ein Ordnungsmodell, das klare Regeln, eindeutige Ziele und Verhaltensstandards anbietet, nicht faszinierend sein? Muß es nicht faszinierend sein, widerspruchsfreie Wirklichkeitsbilder am Computer zu entwerfen, sei es in der Absicht, ihnen die Wirklichkeit draußen anzupassen, das verspürte Chaos zu bannen oder in der Absicht, der in Unordnung geratenen Welt den Rücken zu kehren, indem ihr die Simulation vorgezogen wird?“ A.a.O., S. 12.

ten. Untersuchungen zum Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Computern im Freizeitbereich zeigen denn auch, daß nicht davon auszugehen ist, „daß Kinder durch ihre Beschäftigung mit dem Computer Schaden nehmen oder sich isolieren. [...] Dieses Ergebnis der Untersuchung des alltäglichen Umgangs von Kindern mit dem Computer im häuslichen Kontext widerspricht vielen Hoffnungen, aber auch Befürchtungen, die mit der Computerbeschäftigung von Kindern verknüpft wurden. Es widerspricht auch Weizenbaums klassischer Beschreibung eines Computerfreaks [1978], [...] oder den Darstellungen der ‘Zauberlehrlinge’ bei Volpert (1985), aber auch den Schilderungen computerbegeisterter Kinder von Turkle (1986). Zur Erklärung dieser Differenz ganz wichtig ist, daß der Computer zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Arbeiten noch etwas Besonderes war“ (Leu 1993, S. 189).

4. Zur These des Ideologie-Charakters des Computers

Wer einen Hammer in der Hand hält, vermeint überall Nägel zu sehen, schreibt Neil Postman in seiner Ideologiekritik des Computers (Postman 1993, vgl. S. 22), wer auf die Fähigkeiten des Computers setzt, ungeheure Datenmengen zu speichern, zu transportieren, zu kontrollieren und zu verarbeiten, der wird im Vertrauen auf dessen (und damit seine) technologische Allmacht dazu neigen, die Lösung auch und gerade der ernstesten Probleme der Menschen in der Anwendung dieser immer mehr sich entfaltenden Technologien zu suchen (Postman 1993, S. 130). Insbesondere dann, wenn die Folgen der Computerisierung von Wissenschaft, Ökonomie und Unterhaltung aufgrund der weltweiten Vernetzung für den einzelnen nicht mehr erkennbar, geschweige denn abwendbar, zugleich aber von existentieller Bedeutung sind,¹³ möchte man Postman zustimmen, daß es gilt, Widerstand zu leisten gegen eine Ideologie des technologischen Fortschritts,

¹³ Ich bin hierauf ausführlicher im Rahmen eines Disputs mit Ludger Rehm im Rahmen meines Aufsatzes *Zur Diskussion um die Neuen Technologien im Musikunterricht* (In: Musik und Bildung 26 (1994), H. 2, S. 38–41) eingegangen. Rehm fordert in seinem Aufsatz *Die Computertechnologie in der Musikpädagogik* (In: Musik und Bildung 25 (1993), H. 6, S. 75–79) einen Verzicht auf jegliche Nutzung von Computern, weil man von dem größten anzunehmenden ‘malum’ ihres Gebrauchs auszugehen habe.

wenn sie den Menschen ihr soziales und kulturelles Glück verspricht, aber deren ökonomische und politische Beherrschung meint.¹⁴

Indes, der Einsatz von Computern in der Schule, beim Komponieren und Produzieren von Musikstücken, beim Erlernen von musikalischen Sachverhalten und beim Trainieren von Hörfähigkeiten, ist in seinen Folgen für die SchülerInnen weder von existentieller Bedeutung, noch sind die Folgen für sie irreversibel. Nicht Widerstand, sondern Gelassenheit, Offenheit wie auch kritische Sorgfalt scheinen mir hier angebracht. Die wenigen Stunden, die gegenwärtig SchülerInnen pro Jahr noch Musikunterricht haben, werden nicht ausreichen (selbst wenn sie *ausschließlich* mit computergestützter Gehörbildung gefüllt wären), die SchülerInnen zur Flucht in virtuelle Intervall-Welten zu verleiten – das gedankenlose Auflegen von Klassik- und Rock-CDs, fürchte ich, schon eher. Sie werden aber auch nicht ausreichen, das anspruchsvolle Ziel von Hentigs zu erreichen, den Kindern Zeit und Raum und Anlaß zu geben, „ihre Besorgnisse und Un-

¹⁴ Indes, woran bemißt sich der technologische Fortschritt, wann nimmt die Bedrohung des Bisherigen durch die Neue Technologie existentielle Bedeutung an? Und für wen? Die Kulturgeschichte des Verhältnisses Mensch-Maschine zeigt, daß die jeweils neuen technischen Mittel entwickelt worden sind für die Lösung von Problemen bzw. für die Befriedigung von Bedürfnissen, die mit der alten Techniken nicht zu lösen waren. Darin besteht der Fortschritt. Er hat aber auch zur Folge, daß die Fähigkeiten und Erfahrungen, die Einrichtungen und Berufe, die mit den jeweils herkömmlichen Technologien verbunden waren, zunehmend entwertet werden und schließlich nicht mehr gebraucht werden (so die Pferdekutsche durch die Eisenbahn, die gedruckte Zeitung durch das weltweit simultan gesendete Nachrichtenfernsehen, die Schreibmaschine durch das Textverarbeitungssystem, bestimmte Anwendungen des akustischen Schlagzeugs durch den Drumcomputer etc.). Zugleich läßt der Fortschritt der technischen Mittel, ohne daß dies am Anfang immer bereits beabsichtigt gewesen wäre, auch ganz neue Zwecke entstehen, ihre Folgen sind meist nur mit einigem zeitlichen Abstand erkennbar. Die Kriterien der Bewertung dieser Folgen variieren je nach gesellschaftlicher Position der Kritik. So wurde die Eisenbahn im letzten Jahrhundert als Neue Technologie von den einen als Bedrohung bekämpft und zugleich von den anderen als Hoffnungsträgerin begrüßt, zunächst, weil sie schneller war als die Pferdekutsche (den Landwirten und Schmieden zum Schaden, dem überregionalen Handel zum Gewinn), dann aber (und entscheidender), weil sie den freien Zugang der Landbevölkerung sowie der aufkommenden Industriearbeiterschaft zu den größeren Städten bzw. zu den Informationen über Arbeitsplätze und politische Meinungsbildungsprozesse ermöglichte und ihn damit aus der Hand des Gutsbesitzers bzw. des Fabrikherrn nahm. Die Technik der Eisenbahn erscheint hier also als Bedrohung einer historisch gewachsenen Kultur der Arbeitsinhalte und -formen sowie der Verfügung über sie auf der einen Seite, auf der anderen als Befreiung von Immobilität und Fremdbestimmung. Vgl. dazu: Franz Sonnenberg: Mensch und Maschine. Technikfurcht und Techniklob am Beispiel Eisenbahn. – In: Eisenbahn Ausstellungsgesellschaft (Hrsg.): Zug der Zeit – Zeit der Züge. Dt. Eisenbahnen 1835 - 1985. Berlin: Siedler, 1985, S. 24–38.

klarheiten, ihre Subjektivität und die Widersprüche im eigenen Denken“ zu erfahren und auszudrücken (Hentig 1993, S. 52).

Mit diesem Versuch sozusagen im Rücken, die Schärfe und Grundsätzlichkeit des Disputs zwischen BefürworterInnen und GegnerInnen des Arbeitens mit Computern in der Schule zumindest für den Musikunterricht etwas zurückzunehmen, möchte ich zum Abschluß zwei kritische Anmerkungen machen zu den vorgetragenen Thesen zur Computerkritik.

(1) *Die eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Maßnahme-Ketten werden der realen Komplexität nicht gerecht.*

Zugegeben: Jede Kritik muß, zumal, wenn sie wenig Platz hat und doch etwas bewirken will, vereinfachen und zuspitzen. Und natürlich laufen die Argumentationen von Hentig, Gruhn und Postman nicht auf ein rigide vorgetragenes Verbot des Computers im Zusammenhang mit Lernen in der Schule hinaus. Mir scheint aber dennoch, daß sich durch ihre Argumentationen eine Denkfigur hindurchzieht, die ‘den Computer’ (sc. die modernen Informationstechnologien) als *Ursache* für einen Prozeß benennt, dessen *Wirkungen* in schleichender Entfremdung, in Wirklichkeitsverlust und Standardisierung gesehen werden und denen nur begegnet werden kann durch *Maßnahmen* wie Verbote, Kontrolle und Gegensteuerung durch kompensatorisch gemeinte Gegenangebote. Hartmut Binder hat solche Argumentationsketten als ‘eindimensional’ kritisiert¹⁵, weil sie das Verhältnis Computer-Mensch als ein Täter-Opfer-Verhältnis erscheinen lassen und so verdecken, daß die genannten Erscheinungen abhängig sind von den subjektiven Motiven der Mediennutzung und von den biografischen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, wie ja auch die Ergebnisse von Schachtner gezeigt haben. Medien fungieren, so Binder, lediglich als „auslösendes Moment für die subjektiv sinnvolle Bewältigung einer Lebenslage, die sich ganz anderen Bedingungskonstellationen verdankt“ (Binder, a.a.O., S. 66). Und die, so wäre zu ergänzen, wohl nur in geringem Maße durch

¹⁵ Zur Skepsis gegenüber solchen „eindimensionalen Ursache-Wirkungs-Maßnahme-Ketten“ vgl. Binder 1986, S. 64 ff.

‘Schule’ zu beeinflussen ist, schon gar nicht durch Verbote oder Ausgrenzung.¹⁶

(2) *Widerstand durch Errichten einer Gegenwelt?*

Georg Götsch hat als einen Kernpunkt in seinem Konzept der Musischen Bildung gefordert, den ‘bösen Geistern’ der Musiküberschwemmung durch Rundfunk und Schallplatte sowie der Mechanisierung des Musikwesens durch das Wiedererwecken des Singens im Volke zu begegnen. „Jazz und Schlager zählen nicht, denn sie sind Produkte der Ungestalt. [...] Von diesen Kindern des Unheils ist keine Heilung zu erwarten. Der zeitlose Melodienschatz des 15. bis 18. Jahrhunderts aber bietet sie, so rein und urkräftig wie die altbewährten Heilkräuter.“¹⁷ Wilfried Gruhn gibt im Blick auf den Computer zu bedenken, ob nicht „in einer technologisch orientierten Umwelt, in der Sekundärerfahrungen und Simulation lebendige Primärerfahrungen zu ersetzen drohen, Schule vielleicht gerade eine Gegenwelt errichten [muß] – nicht als heile Insel, sondern als Korrektiv und als Ort, an dem gewissermaßen komplementär zum Alltag auch andere Erfahrungsweisen eingeübt werden können“ (Gruhn 1991, S. 141 f.). Und Neil Postman schließlich fordert, dem Vordringen des Computers im Bildungswesen dadurch Widerstand entgegen zu bringen, daß in den Fächern Literatur, Musik und Kunst die Werke der Vergangenheit in den Vordergrund gestellt werden. „Von den zeitgenössischen Werken hingegen sollten sich die Schulen möglichst fern halten. [...] Die Schulen müssen sich um die Produkte der klassischen Kunstformen gerade deshalb kümmern, weil sie nicht verfügbar sind und weil sie eine andere Form von Sensibilität und Aufnahmebereitschaft verlangen. Heutzutage gibt es keine Entschuldigung für Schulen, die Rock-Konzerte veranstalten, während ihre

¹⁶ In einem vergleichbaren Zusammenhang hat Christian Allesch für die Kritik am Walkman darauf hingewiesen, daß diese Geräte im Blick auf die Belastungen und Beeinträchtigungen durch Streß und Nervosität, die die Jugendlichen in der Schule erfahren, nur allzu gerne zu ursächlichen Bestimmungsfaktoren dieser Entwicklung gemacht werden, weil sie als konkrete Gegenstände angesprochen werden können, die man dann – pädagogisch gewendet – verbieten kann, während die tatsächlichen Ursachen sozialer Entfremdung (wie z.B. traumatisierende Elternhäuser) weder so konkret benannt, geschweige denn verboten werden können. Vgl. Allesch in: Siegmund Helms: Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Massenmedien. – In: Reinhard Schneider (Hrsg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. (Musik im Diskurs. Bd 8). Regensburg: Bosse, 1991, S. 95.

¹⁷ G. Götsch: *Musische Mächte*. A.a.O., S. 128 ff.

Schüler die Musik von Mozart, Beethoven, Bach oder Chopin noch nie gehört haben“ (Postman 1992, S. 209 f.).

Ist den SchülerInnen angesichts der Probleme, denen sie sich in ihrer sozialen, kulturellen, ökologischen und politischen Umwelt, gezeichnet von Armut und Fremdenhaß, Umweltzerstörung und Krieg, gegenübersehen und die – ich stimme der Kritik von Postman in den Grundzügen durchaus zu – *auch* durch den allgegenwärtigen Technologiewahn bestimmt sind, ist den SchülerInnen wirklich mit Blick auf ihre Zukunft geholfen, wenn sie im Musikunterricht als Gegenkraft zur Mediatisierung nur mehr Mozart oder Chopin hören? Haben sie angesichts der Ergebnisse von Schachtner nicht gerade einen Anspruch darauf, im Unterricht praktische und darauf basierend analytische Erfahrungen im Umgang mit Informationstechnologien zu machen, um sie in ihrer ambivalenten Bedeutung und Funktion als hilfreiches Werkzeug einerseits und andererseits als Potentiale der Desinformation und scheinhaften Bedürfnisbefriedigung einschätzen zu können? Die Musikpädagogik hat über zwanzig Jahre gebraucht, um den kulturkritischen Kampf von Georg Götsch gegen Schlager und Jazz als eine verfehlt Ideologie zu begreifen. Werden die SchülerInnen auch in zwanzig Jahren noch so wenig über die musikalische Kultur ihrer Gegenwart erfahren wie heute?

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1963): Prolog zum Fernsehen. In: ders.: Eingriffe. Neukritische Modelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 69–80.
- Bickel, Peter (1992): Musik aus der Maschine. Computervermittelte Musik zwischen synthetischer Produktion und Reproduktion. Berlin: Rainer Bohn.
- Binder, Hartmut (1986): Neue Medien und moderne Technologien: psychosoziale Auswirkungen in pädagogischer Perspektive. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Computer in der Schule. Pädagogische Konzepte und Projekte. Empfehlungen, Dokumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bruder, Klaus-Jürgen, Bruder-Bezzel, Almuth (1988): Jugendkulturelle Aneignung des Computers? In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fritsch, Johannes (1987): Kreativität aus dem Chip? In: ZfMP 40, S. 62–63.

- Gruhn, Wilfried (1985): Musiklernen am Computer? Musikerziehung in der Herausforderung durch Neue Medien. In: ZfMP 30, S. 10–17.
- Gruhn, Wilfried (1988): Musiklernen mit dem Computer? Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. In: Hans Günther Bastian (Hrsg.): Schulmusiklehrer und Laienmusik. Musiklehrerausbildung vor neuen Aufgaben? Essen: Die Blaue Eule, S. 204–219.
- Gruhn, Wilfried (1991): Neue Technologien und ästhetische Erziehung. In: Reinhard Schneider (Hrsg.): Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Regensburg: Bosse, S. 133–147.
- Hentig, Hartmut von (1993 a): Die Flucht aus dem Denken ins Wissen. Wie der Computer unsere Vorstellung von Bildung verändert. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 16.8.1993, S. 26.
- Hentig, Hartmut von (1993 b): Die Schule neu denken. München: Hanser, S. 61.
- Hofmann, Werner (1968): Wissenschaft und Ideologie. In: W. H.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Leu, Hans Rudolf (1993): Wie Kinder mit Computern umgehen. Studie zur Entzauberung einer Neuen Technologie in der Familie. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Müller, Renate (1993): Hits und Clips. Erklärungsmodelle zur Jugendkultur. In: Musik und Bildung 1, S. 61–65.
- Postman, Neil (1992): Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft. Frankfurt/M: Fischer.
- Schachtner, Christel (1993 a): Geistmaschine. Faszination und Provokation am Computer. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Schachtner, Christel (1993 b): Geistmaschine. Auszugsweiser Vorabdruck in Frankfurter Rundschau, 26.7.93, S. 12.
- Der SPIEGEL (1994): Schöne neue Schule. Revolution des Lernens. In: Der Spiegel 9, S. 96–113.
- Volpert, Walter (1985): Zauberlehrlinge. Die gefährliche Liebe zum Computer. Weinheim: Beltz.
- Volpert, Walter (1988): Der technik-zentrierte Mensch und seine begradigte Welt. In: Elisabeth Gergely, Helmut Goldmann (Hrsg.): Mensch, Computer, Erziehung. Köln: Böhlau, S. 35–48.

Priv. Doz. Dr. Niels Knolle
Hopfenweg 22
26125 Oldenburg

WOLFGANG MARTIN STROH

Musikpädagogische Maßnahmen gegen den Fetischcharakter des Computers Zum Konzept des algorithmischen Komponierens *

1. Problemstellung – der Fetischcharakter des Computers

Im Juni 1994 ging das Ergebnis eines Forschungsprojekts der Oldenburger Anglistikdidaktikerin Heike Rauthenhausen durch die Presse, wonach bei Schülerinnen und Schülern, die sich an Hauptschulen üblichen Lernprozessen weitgehend verweigern, hohe Motivation verzeichnet wurde, nachdem im Englischunterricht ein internationaler „Briefwechsel“ mittels E-Mail installiert worden war. Ganz offensichtlich war der erstaunliche Motivationsschub der HauptschülerInnen nicht durch die Unterrichtsinhalte und -ziele, sondern durch die Faszination der Methode bedingt.

Ähnliches dürfte im Musikunterricht der Fall sein, wenn der Computer in eher traditionsbeladenen und didaktisch umstrittenen Bereichen wie Gehörbildung, Musiklehre, Notenkunde, Analyse oder Arrangieren oder in Verbindung mit CD-ROMs zur Reproduktion musikgeschichtlichen Halbwissens in naiver Begeisterung eingesetzt wird. Doch selbst im genuine Sektor der Rock- und Popmusik besteht der Verdacht, daß mit dem Einsatz des Computers als Mittel des Midirecording in Verbindung mit Notenausgabe und -druck genau jene Rauhe'schen Primärparameter der 70er Jahre wieder ins Zentrum der Lernprozesse gerückt werden, die die jugendkulturell orientierte und körpererfahrungsbezogene Popdidaktik der 80er bewußt entwertet hatte.

Computerfreundliche Musikpädagogen haben wiederholt darauf hingewiesen, daß sich durch den Einsatz von Computern weniger die Ziele und Inhalte, sondern vielmehr die Methoden geändert haben. Sie haben betont,

* Felix Goltermann, der auf der AMPF-Tagung 1994 das Korreferat hielt, sei für seine Ermunterung herzlichst gedankt!

daß der Computer nur ein „tool“ (ein Handwerkszeug) sei, über dessen Verwendung ausschließlich der Mensch entscheidet, der dies tool bedient (Lugert 1993, Knolle 1993). Andererseits ist (Lern-)Motivation durch (Lern-)Inhalte und – vermittelt – durch die (Lern-)Ziele bestimmt, nicht durch die zur Aneignung dieser Inhalte bzw. zum Erreichen der Ziele eingesetzten Methoden. Methoden sind vielmehr pragmatische und situationsbedingte Komponenten des Handlungsrepertoires, das bei der (Lern-)Tätigkeit eingesetzt wird.

Wenn also der Computereinsatz als Methode einen Motivationsschub bei den SchülerInnen zur Folge hat, so muß entweder der Computer die an sich motivierenden Inhalte des Unterrichtsstoffs bloßgelegt haben, die unter veralteten Methoden verschüttet lagen. Oder aber die Methode hat Inhalt und Ziele verändert. In diesem Falle möchte ich vom Fetischcharakter des Computers sprechen.

Mit „Fetischcharakter“ bezeichne ich in Erweiterung der üblichen Definition des Fetischcharakters der Ware (Marx 1867) jene scheinbare Zusatzfähigkeit des Computers, den Status des „tools“ zu verlassen und auf die Inhalte, Ziele und somit letztendlich die Motivation der menschlichen Tätigkeit einzuwirken. Daß dieser Fetischcharakter aus der Art und Weise herrührt, wie heute weltweit Computer als kommerzielle Waren produziert, in die gesellschaftliche Kommunikation implantiert, zum Status- und Fortschrittssymbol stilisiert und gegen den erklärten Willen vieler Menschen eingeführt werden, soll hier nicht weiter erläutert oder belegt werden. Auf zwei Dinge möchte ich aber hinweisen: Erstens reicht der Fetischcharakter weiter als das Phänomen, das die Sozialpsychologie als „Computerfaszination“ bezeichnet und in aller Regel ausschließlich psychologisch interpretiert (vgl. Krafft/Ortmann 1988). Der Fetischcharakter entspringt nicht der menschlichen Psyche, sondern den Produktionsbedingungen, auf die die Psyche sich einstellen muß. Und zweitens muß festgestellt werden, daß der Fetischcharakter nicht dadurch erzeugt wird, daß MusiklehrerInnen Computer einsetzen. Er ist vielmehr unabhängig von der Institution Schule vorhanden und wirkt „von außen“ in die Schule hinein: Je selbstverständlicher der außerschulische Umgang mit Computern den SchülerInnen wird, umso mehr ist dieser Fetischcharakter bereits verinnerlicht. Individualpsychologisch trägt er zur Computerfaszination bei, sozialpsychologisch wird er zum entscheidenden Ingredienz der komplexen

Symbolkultur Jugendlicher. Nicht der Gebrauchswert (der tool-Charakter), sondern die Tauschwerterscheinung wird zum jugendkulturellen Zeichen.

Im folgenden interessiert nun ausschließlich die Frage, ob es neben dem vollständigen Verzicht auf Neue Technologien im Musikunterricht noch einen zweiten Weg gibt, wie LehrerInnen und SchülerInnen so selbstbestimmt mit Computern umgehen können, daß sie dabei auch den Fetischcharakter kritisch erfahren und reflektieren können. Dies ist offensichtlich eine auf den Musikunterricht bezogene allgemein medienpädagogische Frage.

Bernd Enders und Niels Knolle haben 1990 die wichtigsten diesbezüglich relevanten medienpädagogischen Ziele bezogen auf den Musikunterricht exemplarisch zusammengefaßt (Enders/Knolle 1990):

1. SchülerInnen sollen die Möglichkeiten der Neuen Musiktechnologien kritisch reflektieren (Enders/Knolle 6).
- 2a. SchülerInnen sollen ihre musikalischen Erfahrungen auf deren massenmediale Bedingtheit wie auch ihre Abhängigkeit von computergestützten Verfahren der Musikproduktion kritisch aufarbeiten (Enders/Knolle 6).
- 2b. SchülerInnen sollen Kriterien und Wertmaßstäbe entwickeln zur ästhetischen Einordnung eigener Erfahrungen und kommerzieller Angebote (Enders/Knolle 4).
3. SchülerInnen sollen die Beziehung zwischen musikalischem und technologischem Fortschritt einschätzen (Enders/Knolle 5).

Übereinstimmend wird in diesem medienpädagogischen Kontext eine *notwendige* Voraussetzung für den Unterrichtserfolg formuliert: Nur durch den konkreten, tätigen Umgang mit den Neuen Technologien ist es überhaupt denkbar, kritische Reflexionsprozesse in Gang zu setzen. Eine rein theoretische, sozialpsychologische oder lediglich außerschulische Erfahrungen aufarbeitende Reflexion ist sinnlos, selbst wenn sie projektartig angelegt ist. Mit diesem Ansatz sind die computerfreundlichen Autoren der Rockdidaktik vom Schlage Wulf-Dieter Lugert/Volker Schütz verpflichtet, die vor 15 Jahren eine ähnliche notwendige Voraussetzung als Kritik an der Populärmusikdidaktik der 70er Jahre formuliert hatte. Offen ist aber – wie auch in der Lugert/Schütz'schen Rockdidaktik –, unter welchen Umständen diese notwendige Bedingung auch hinreichend ist. Und hier sind

nun die Unterrichtsinhalte gefragt, nicht mehr die Methoden! Aus medienpädagogischer Sicht müssen die Inhalte so gewählt sein, daß sie den Computer als „tool“ thematisieren und nicht nur blind als „tool“ benutzen.

2. Lösungsansatz: algorithmisches Komponieren als Unterrichtsinhalt

Der Umgang mit dem Fetischcharakter von Musik, die Warencharakter besitzt, ist nichts absolut Neues in der Musikpädagogik. Theodor W. Adornos Idee, die auch seiner *Kritik des Musikanten* zugrunde lag, war die Aufdeckung von Hörklischees und Kulturindustrieproduktionsweisen sowie die Reparatur regredierte Hörens durch – modern gesagt – die Einführung in die Dissonanz der „wirklich“ neuen Musik (Adorno 1958). Gertrud Meyer-Denkmanns Ansatz wiederum beinhaltete den „Widerspruch zur Totalität der Reproduktion“ durch kreative Selbsttätigkeit mit Hilfe avantgardistischer Spielmodelle (Meyer-Denkman 1974, S. 14). Die Auditive Wahrnehmungserziehung nahm nicht auch nur die Feuerwehresirene als Unterrichtsgegenstand ernst, sondern entwürdigte ein sinfonisches Werk propädeutisch zum Schallereignis (Metzger/Stroh 1984). „Kinderlieder selber machen“ war Peter Schleunings Formel für einen Musikunterricht, in dem Weihnachtslieder kindgerecht entwürdigt wurden (Schleuning 1978).

In dieser musikpädagogischen Tradition steht das algorithmische Komponieren mit Musikcomputern, von dem ich 1986 erstmals in den heute sogenannten „Grünen Heften“ geschrieben habe. Als musikdidaktischer Ansatz war das algorithmische Komponieren relativ weit von dem entfernt, was den Haupttrend der fortschrittlicheren, computerfreundlichen MusikpädagogInnen derzeit ausmachte, möglichst gängige Popmusik „authentisch“ produzieren zu können. 1986 habe ich zwei Möglichkeiten in die musikpädagogische Diskussion eingebracht, die ich in drei Lehrbüchern, kleineren Publikationen und diversen Fortbildungsveranstaltungen seither methodisch und technisch verfeinert, nicht jedoch grundlegend verändert habe: Zum einen habe ich eine kurze Komposition für den Soundchip des Computers zur schulischen Nachahmung vorgestellt; zum anderen habe ich das Präludium aus den Klavierstücken Opus 25 von Arnold Schönberg als Percussionsstück verfremdet (Stroh 1986).

Die didaktische Intention dieser beiden Beispiele war überwiegend medienpädagogisch und an klassischen Vorstellungen experimenteller Musik orientiert:

1. Die SchülerInnen sollten angeregt werden, auf dem Computer Überraschendes und Unerhörtes zu produzieren. Das Ergebnis sollte also weit von allem entfernt sein, was die Musikindustrie als computergenerierte Musik anbot. Hörklischees sollten in Richtung „Avantgarde“ und „Computerkomposition“ aufgebrochen werden.
2. Die SchülerInnen sollten selbst produzieren und nicht Vorgegebenes – sei es echter oder pädagogischer Pop – reproduzieren.
3. Die SchülerInnen sollten den Computer dazu gebrauchen, mit auratischer Kunstmusik pietätlos umzugehen. Kunstwerke sollten von der „ernsten“ auf die „unterhaltende“ Hörebene herabgeholt werden.

Die algorithmischen Experimente, die ich für den Schulgebrauch in den folgenden Jahren in vielfältigen Varianten vorschlug (Stroh 1990 und 1991), waren immer wieder gegen Faktoren gerichtet, die den Fetischcharakter von Computern zu reproduzieren halfen. Grundlegend war stets die Idee, daß nicht kommerzielle Programme verwendet, sondern daß Computerprogramme selbst konzipiert und geschrieben wurden. Die Erfahrung, daß die ersten Anfänge des Musikprogrammierens – zumindest auf dem Atari ST – ausgesprochen einfach und musikalisch sehr effektiv sind, sollte die *erste Basiserfahrung* auf dem medienpädagogischen Wege der kritischen Reflexion des Fetischcharakters eines Musikcomputers sein. Die *zweite Basiserfahrung* sollte sein, daß das musikalische Ergebnis lustvoll erlebt werden kann, obgleich – um nicht zu sagen: weil – es weit von allem abweicht, was man heute unter neutechnologisch produzierter Musik versteht.

Diesen beiden positiven Erfahrungen stehen jene Frusterlebnisse gegenüber, die als medienpädagogisch relevante Grunderfahrungen von Enders/Knolle 1990 genannt werden. Wie aus den Ausführungen im Anschluß an die bereits zitierten Zielsetzungen hervorgeht, soll die medienpädagogische Reflexion an den Schwierigkeiten, die SchülerInnen mit den Computern haben, an den Unvollkommenheiten der Programme oder der musikalischen Effekthascherei anknüpfen.

3. Auswertung und Interpretation

Auf die 1986 publizierten Hörbeispiele kamen Leserrückfragen an die Redaktion der heutigen „Grünen Hefte“, „was das soll“. Aufgrund eines Artikels in der Zeitschrift „KEYS“ gab es einen Leserbrief-Diskurs mit einem Vertreter der seriösen Computerkomponisten-Szene, der seine Zunft herabgewürdigt sah. An einigen Universitäten wurde das Konzept in Seminaren erprobt, teilweise in andere Basic-Dialekte übersetzt. Im Übrigen habe ich lediglich sporadisch positive Rückmeldung von LehrerInnen bekommen, die überwiegend als technisch versierte Menschen eingeschätzt werden müssen. In Lehrerfortbildungsveranstaltungen wurde der Ansatz bestaunt. Rückmeldungen über Nachahmung habe ich auch hier nur vereinzelt erfahren. Die Verkaufszahlen meiner Lehrbücher hielten sich in sehr engen Grenzen.

Felix Goltermann hat in einem als Examensarbeit (Goltermann 1993) dokumentierten Schulversuch das Konzept mit einer 9. Hauptschulklasse recht erfolgreich erprobt. Die SchülerInnen hatten weder einschlägige Musikcomputer-Vorerfahrungen, noch eine Ahnung von avantgardistischer (Computer-)Musik. Eine Schlußbefragung der SchülerInnen ergab, daß die Arbeit sehr positiv bewertet wurde, sich die SchülerInnen mit ihren Arbeitsergebnissen – einfachen Zufallstonfolgen – identifizierten und es keinerlei Barrieren aufgrund der Fremdheit der algorithmisch erzeugten Musik gab.

Daß das algorithmische Komponieren alles in allem aber dennoch nicht wie andere methodische Konzeptionen Furore gemacht hat, deute ich dahingehend, daß dieser Ansatz von den LehrerInnen als unrealistisch eingeschätzt wird und/oder angstbesetzt ist. Die kommerziellen Programme liegen dem musikalischen Schulalltag scheinbar näher als ein Programmierkurs, der auf experimentelle Musik abzielt.

Ich möchte zudem argwöhnen, daß neben den Inhalten auch der Fetischcharakter des Computers diesen didaktischen Ansatz behindert haben könnte. Selbstgeschriebene Programme haben alles andere als eine animierende Benutzeroberfläche. Sie können auch kaum mit Mega- oder Gigabytes aufwarten, weil sie oft nur 200 bis 800 Bytes groß sind. Kleine Programme, die auf Homecomputern genauso präzise laufen wie auf Power-PCs und die darüber hinaus auch noch in „Basic“ geschrieben wur-

den, entsprechen nicht dem von der Industrie diktierten Trend, der vehement auf speicherplatzfressende Programme auf Computern mit schnellem Datenfluß und schnellstmöglicher Datenbearbeitung setzt. Dieser Trend ist ausschließlich im Warencharakter von Computern begründet und hat keine Entsprechung auf der Seite der musikalischen Bedürfnisse. Er hat nicht einmal eine midi-technische Begründung, da der Midi-Datenfluß langsamer als die Rechengeschwindigkeit der langsamsten Basic-Computer ist. Er ist also ein im Zuge der Absatzprobleme eines in der Sättigung begriffenen Marktes verständliche Ideologie, die untrennbar verfilzt ist mit dem Fetischcharakter des Computers.

4. Ausblick: Techno und algorithmisches Komponieren

Wenn das Hauptproblem des medienpädagogischen Ansatzes vom algorithmischen Komponieren im stilistischen und tendenziell jugendkultur-fremden Zuschnitt der musikalischen Produkte liegt, so liegt folgende Weiterentwicklung des Ansatzes nahe:

In der aktuellen DJ-, House- und Techno-Szene wird mit Neuen Technologien spielerisch, geradezu exhibitionistisch, teils sogar akrobatisch und vor allem enorm witzig umgegangen. Die folgenden Merkmale unterscheiden diese neue von der kommerziellen, verbreiteten und hergebrachten Disco-Szene (Jerrentrup 1992):

- ◆ Neue Technologien werden live und teils improvisiert eingesetzt: sog. „Tracks“ (ehemals „Technobretter“ genannt) werden auf Computern oder Midifile-Playern live abgespielt und verändert; auf Sound-samplern wird live aufgenommen und sofort abgespielt; usw.
- ◆ Viele Hilfsfunktionen von Computerprogrammen, die in der „Song-writing“-Szene (wie DJs die traditionelle Popmusik aufgrund der Intro-Strophe-Refrain-Struktur bezeichnen) eher verschleiert wurden, werden exhibitionistisch vorgeführt und als Spezialeffekte lustvoll eingesetzt: übertriebenes Looping (Schleifenbilden); mechanisches Timing (vor allem im „4-2-The Floor“-Grundschatz der Bassdrum); manuell unspielbare Arpeggien aus Automaten; usw.
- ◆ Einfache Programme und Geräte werden bevorzugt und vor allem auch veraltete Computer und Synthesizer als Kultinstrumente ver-

wendet: fast obligatorisch ist ein mindestens 10 Jahre alter Drumcomputer (z.B. Roland T 808) und ein monophoner Analo­g­synthesizer (z.B. Korg MS 10) verbunden mit Röhreneffektgeräten und mehreren Plattenspielern (die von Hand gescratched werden).

Die Konsequenzen derartiger Maßnahmen für den Fetischcharakter von Musiktechnologien sind so gravierend, daß die nicht-kommerzielle DJ-, House- und Techno-Szene heute nicht ganz zu Unrecht als Nachfolgerin des Punk bezeichnet wird (was selbst der eher skeptische Jerrentrup zugeben muß). Der technische Fortschritt der vergangenen 10 Jahre wird zwar nicht verleugnet, aber auch nicht mehr angebetet.

Interessanterweise haben sich mit dem Fetischcharakter der Musiktechnologien in dieser Szene auch der Werkcharakter von Musikstücken, der personenbezogene Starkult und die Art des Party-Erlebnisses vollkommen verändert: durch „Remixes“ werden Musikstücke zu allabendlich neu entstehenden „works in progress“, der Diskjockey avanciert vom passiven Plattenaufleger zum aktiven Party-Komponisten, die Kids wissen, daß Tonträger nur eine blasse Erinnerung an das Musikerlebnis darstellen usw.

Diese Entwicklung einer noch relativ kleinen und exotischen Szene birgt meines Erachtens ein eminent medienpädagogisches Potential. Wenn die Musikpädagogik von dieser Szene lernen wollte (vgl. Stroh 1994), so würde sie sicherlich wertvolle Hinweise dafür bekommen, wie Jugendliche lustvoll mit der Entschleierung des Fetischcharakters von Computern umgehen können.

Literatur

- Adorno, Th.W. (1956): Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Enders, B. & Knolle, N. (1990): Der Computer im Musikraum – Didaktische und methodische Aspekte der Neuen Musiktechnologien. In: Musik und Bildung 22, H. 5, S. 264–271.
- Goltermann, F. (1993): Algorithmisches Komponieren. Einsatz Neuer Technologien bei der musikalischen Produktion; durchgeführt in einer 9. Hauptschulklasse. Braunschweig: Examensarbeit.

- Jerrentrup, A. (1992): TECHNO – vom Reiz einer reizlosen Musik. In: Stationen populärer Musik: vom Rock'n'Roll zum Techno. Baden-Baden: CODA.
- Knolle, N. (1993): HUMAN OUT und MIDI IN? – Anmerkungen zur Subjektseite der Computerisierung des Musikmachens. In: Enders, B. & Hanheide, S. (Hrsg.): Neue Musiktechnologien. Mainz: Schott.
- Krafft, A. & Ortmann, G. (1989): Computer und Psyche. Angstlust am Computer. Frankfurt/Main: Nexus.
- Lugert, W.D. (1993): Grenzen der Technologisierung eines sinnlichen Gegenstands? Musikpädagogik und Neue Technologien. In: Enders, B. & Hanheide, S. (Hrsg.): Neue Musiktechnologien. Mainz: Schott.
- Marx, K. (1867): Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Berlin: Dietz 1971 (= MEW Band 23, original Hamburg 1867).
- Metzger, H. & Stroh, W.M. (1983): Moderne Musik als Schallereignis – Ein Interview aus dem Jahre 1973 und ein Nachtrag 1983. In: Ritzel, F. & Stroh, W.M. (Hrsg.): Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's.
- Meyer-Denkman, G. (1972): Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Struktur und Methode. Wien: Universal-Edition.
- Schleuning, P. (1978) (Hrsg.): Kinderlieder selber machen. Beispiele, Erfahrungen, Anleitungen aus der Arbeit einer Freiburger Musiklehrergruppe: Kinder machen selber Lieder. Reinbek: Rowohlt.
- Stroh, W.M. (1986): Erfahrungen vor dem Bildschirm bei schlechtem Wetter. In: Populäre Musik im Unterricht, H. 15, S. 5–10.
- Ders. (1990): Midi-Experimente und Algorithmisches Komponieren – eine Anleitung zum kreativen Programmieren und Komponieren am Computer. Berlin: musiklabor.
- Ders. (1991): Midi-Experimente und Algorithmisches Komponieren – Programme und Projekte für den Musikunterricht und die Musikpraxis. Berlin: musiklabor.
- Ders. (1994): Trance Dance: Heaven's Tears. In: Die Grünen Hefte No. 40, Juni 1994, S. 29–38.

Wolfgang Martin Stroh
 Saarstr. 22
 D-26121 Oldenburg

Felix Goltermann
 Hagenring 89
 D-38106 Braunschweig

NORBERT SCHLÄBITZ

Diskret und Vertraulich Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie

„[U]nser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken“
(Nietzsche 1981, S. 172).

Computer als Medium

Neue Musiktechnologien für den Unterricht zu erschließen, erscheint unverzichtbar angesichts ihrer Allgegenwart im Musikbereich. Ein Ausgrenzen aus dem Musikunterricht hieße schlicht, sich den Gegebenheiten des Musikalltags und damit der Möglichkeit zu einem konstruktiven wie reflektierten Gebrauch zu verschließen. Was nun aber wäre überhaupt unter dem Terminus „Neue Musiktechnologie“ zu fassen? Als eine erste vorübergehende Definition könnte gelten: alle Medien, die nicht mehr analog, sondern digital prozedieren. Mit anderen Worten: Alle elektronischen Musikinstrumente sowie auf Elektronik basierende Peripheriegeräte sind darunter zu subsumieren. Aufgrund deren Vielfalt gilt es, bei dem Bedenken des Einsatzes solcher Technologie im Unterricht, sich zu beschränken, auch auf die Gefahr hin, in der Beschränkung dem Gesamtphänomen „Neue Technologie“ nicht gerecht zu werden und folglich nicht unterrichtsrelevant zu diskutieren.

Fragt man nun beispielsweise wie beschränkenderweise nach Funktionen und Gemeinsamkeiten von Musikapparaten wie Musiksampler und Harddisk-recordingsystem – was im Deutschen mit Festplattenaufzeichnungssystem seine Übersetzung findet –, so ist es zuallererst die Möglichkeit zur Klangaufzeichnung jedweder Art, die beide Systeme qualifiziert und ihnen gemeinsam ist. Das Klangarchivierte kann sowohl in dem einen wie in dem anderen Apparat auf vielfältige Art und Weise nachbearbeitet und auf Wunsch der Klangwelt zugeführt werden. Interessant scheint es nun, ohne

auf das die beiden Systeme grundsätzlich Trennende einzugehen, auf eine weitere Gemeinsamkeit hinzuweisen, die sie im übrigen mit allen modernen Musikapparaten teilen. Gleichgültig ob Sampler oder Harddiskrecordingssysteme ihren Dienst tun, Synthesizer zur Klangformung herangezogen werden, mit speziellen Effektgeräten Hallräume u.ä. entworfen werden, Mischpulte ihrem Namen gerecht werden und mischen oder ob zuletzt ein CD-Player interessierten Hörern Klangarchive erschließt, immer wird ein Chip diskret im Innern des jeweiligen Gerätes seine Arbeit verrichten und für die Klangwerdung bzw. für das jeweils Realisierte verantwortlich zeichnen. Und damit ist angezeigt: Moderne Musiksysteme gründen allesamt auf Computertechnologie. Somit ist auch die an den Anfang gestellte Definition zu konkretisieren: Digital prozedierende Musikapparate sind ohne Ausnahme Computer. Damit ist auch der Gefahr einer unzulässigen Verkürzung durch Beschränkung auf Einzelmedien vorgebeugt, sofern in der Diskussion das paradigmatisch ausgewählte Einzelmedium immer vom Computer her angedacht und folglich immer zugleich das *alle* Musikmedien gemeinsam Auszeichnende mitbedacht ist.

Musiktechnologie für den Schulraum zu erschließen, setzt deshalb, bevor daran gedacht wird, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, eine Auseinandersetzung mit den Qualitäten des Mediums *Computer* voraus. Erst danach lassen sich konkrete mediengerechte Anwendungsmöglichkeiten für den Musikunterricht erarbeiten, die dann auch wirklich das leisten, was sie sollen. Dieses Vorgehen ist auch deshalb geboten, denn *[e]in Medium ist ein Medium ist ein Medium* (Kittler ²1987, S. 235), womit auch zugleich die dieser Arbeit zugrundegelegte Theorie angesprochen und eingeführt ist. Diese Kittlersche Lesart von Marshall McLuhans These, daß der Inhalt eines Mediums immer ein anderes Medium ist, meint, daß ein jedes neues Medium zunächst die Funktionen wie Gebrauchsnormen vorangegangener erfüllt, bevor sich quasi als vertraulich mitlaufende „Botschaft“ medienimmanente dem Medienhantierenden mitteilen. Anders ausgedrückt: Mit einer jeden Kulturtechnik sind bestimmte Implikationen verbunden. Medien begründen danach Einstellungen und Rezeptionsweisen, nehmen Einfluß auf die Art und Weise, wie Welt wahrgenommen wird. Das Gesagte folgt der *Medientheorie* nach Marshall McLuhan mit ihrer Kernthese: *Das Medium ist die Botschaft* (McLuhan 1968, S. 13). In der nachfolgenden Diskussion wird der hierzu im Gegensatz stehenden, auch mitunter von

Musikpädagogen vertretenen Ansicht widersprochen, daß es den Computer *nur in der Hand des Menschen gibt. [...] Wie jedes Werkzeug, spiegeln auch Computer letztlich nur wider, wie Menschen mit ihnen umgehen* (Stroh 1993, S. 95). Der Computer ist also nicht – wie hier angenommen – schlichtes, mit einer bestimmten Funktion durch Menschenhand ausgestattetes neutrales *Werkzeug*, sondern *Medium*, eine, in der Rückkoppelung mit seinen Anwendern, Intentionen unterwandernde, weil wertestiftende Instanz.

Bevor nun dem eigentlichen Anliegen dieses Aufsatzes gefolgt und der Computer im Bereich der Musik auf seine Medialität hin untersucht ist und daraus musikpädagogische Konsequenzen angedacht sind, will im folgenden die Grundthese von der medialen Botschaft präzisiert, also Medientheorie genauer dargestellt sein, da die Vorstellung, ein Apparat wäre ausschließlich aus der Sicht eines Anwenders zu qualifizieren, durch den alltäglich tätigen Umgang mit Technologie vermeintlich seine Bestätigung erfährt, denn wer wollte schließlich bestreiten, daß so beispielsweise der Computer in der Hand des Programmierers/Anwenders zum Textverarbeitungs-, Datenverwaltungs- oder auch zum Musikproduktionssystem usf. gerät. Folglich – so die Argumentation – ist es doch der Anwender, der bestimmt und den Apparat als Werkzeug nutzt, und alles andere Denken und Schreiben erscheint vor dem Hintergrund des doch so Offensichtlichen bestenfalls „sophisticated“.

Allein, wo solches Argumentieren statthat, geht es am Kern der These, daß das Medium die Botschaft sei, schlicht vorbei. Der Blick auf tradierte Kulturtechniken hilft, jenes so unverständlich Anmutende und damit Medientheorie zu plausibilisieren. Ein neues Medium übernimmt – so wurde zuvor gesagt – zunächst die Gebrauchsnormen überkommener, bevor medieneigene Formen der Gebrauchsnutzung dem Anwender erst mitgeteilt wie nachfolgend ausgeprägt sein wollen. Fürs erste wäre dabei anzuschreiben: *Der Inhalt der Schrift ist Sprache, genauso wie das geschriebene Wort Inhalt des Buchdrucks ist und der Druck wieder Inhalt des Telegrafens ist* (McLuhan 1968, S. 14). Nun wird aber anders gesprochen als geschrieben, wie auch das Schreiben seine Veränderungen mit dem Aufkommen des Drucks erfährt. Gleichwohl hieß Schreiben in der Frühzeit, orientiert sein am mündlichen Sprachgebrauch, und auch das in der Früh-

zeit des Buchdrucks Geschriebene stand fraglos in der Tradition des vorausgegangenen Manuskriptzeitalters.

Fragt man danach, worin diese Veränderungen nun letztendlich gründen, so sei angegeben, daß nicht *kausal* das eine – das aktive Subjekt – auf das andere – das passive Objekt – einwirkt, sondern daß diese Beziehung als *reziproke* zu bestimmen und Aktivität auf beiden Seiten zu verzeichnen ist, was also ein Wirken und Verändern in beide Richtungen meint. *A impliziert B; und – Oh, Grauen! – B impliziert A!* (von Foerster 1993, S. 64). Es ist ein *kybernetischer Regelkreis* entstanden, in dem wechselseitige Steuerungsmechanismen wirken (vgl. Wiener 1992, S. 145–171). Genau in diesem Sinn – dem Wissen um die rückgekoppelten Beziehungen – ist auch das an den Anfang dieses Aufsatzes gestellte Motto von Nietzsche zu verstehen, wenn dieser von dem Schreibzeug redet, das an unseren Gedanken *mitarbeitet*.

Es geht also bei der Bestimmung eines Apparates als Medium nicht um die vordergründige Anwendung respektive um den Inhalt, sondern um die vertraulich respektive untergründig sich mitteilenden *Effekte*, die einem jeden Medium immanent sind und welche schlußendlich rückwirken auf die originäre Gebrauchsfunktion. So mag auch der Computer genutzt sein als Text-, Daten- oder Musiksystem, doch ist die Art und Weise, wie geschrieben wird, Daten verwaltet werden oder Musik entworfen ist, in der Folge bestimmt von dessen Medieneffekten. Ist folglich von der medialen Botschaft die Rede, so nimmt sie bezug auf die Effekte, denn *[d]ie Effekte eines Mediums sind völlig unabhängig vom Programm* (Bolz 1990, S. 116), wiewohl sie nachgerade über den Umweg des medienhandelnden Menschen Einfluß nehmen auf Menschen wie Programme gleichermaßen.

Was aber wäre überhaupt unter dem abstrakt anmutenden Begriff von vertraulich sich mitteilenden Effekten zu verstehen? Nun; über die Kulturtechnik *Schreiben* beispielsweise wußte schon Platon in seinem *Phaidros* zu berichten, daß sie durch die Möglichkeit zur menschenexternen Archivierung das Gedächtnis schwäche. Die Schrift *wird der Lernenden Seelen vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung des Gedächtnisses, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittelt fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. Nicht also für das Gedächtnis, sondern nur für die Erinnerung*

hast Du ein Mittel gefunden (Platon 1983, 275a). So erzählt Sokrates seinem Freund Phaidros die Geschichte vom König Thamus, dem Gott Theuth den Nutzen seiner Künste darzustellen sucht.

Wer aber wollte den der Schreibkunst entgegengebrachten und hier auszugswise zitierten Bedenken des Thamus widersprechen: Denn in der Tat ist es so, daß im Gegensatz zu der Speichertechnik Schreiben eine reine Gedächtniskultur, also eine mündlich tradierte Gesellschaft, das kulturell relevante Wissen – mit Hilfe ausgeklügelter Verfahren – rein mit der dem Menschen gegebenen Hardware – dem Gehirn – zu verwalten und zu überliefern suchen muß (vgl. Ong, S. 61–71). Diesen Niedergang der dazu notwendigen enormen Gedächtnisleistungen mit dem Aufkommen der Schrift beklagte zwar Platon, dies freilich mit dem Mittel der Schrift, so daß sein Klagen auch über Räume und Zeiten hinweg vernehmbar ist.

Eine Vielzahl von Effekten sind an jenem einen Beispiel zu verzeichnen, von denen einige wenige hier nur genannt werden: Schreiben heißt also, je nachdem, welche Lesart man anwendet bzw. welche Gewinn- und Verlustrechnung man aufzumachen geneigt ist, das Gedächtnis zu entlasten oder zu schwächen, zugleich aber ist durch diese Entlastung die Möglichkeit zur Entwicklung neuer, innovativer Ideen gegeben. Zum Entwerfen gewagten Gedankengutes ist Menscheng Geist auch deshalb angeregt, weil es fortan wenig Mühe kostet, das neu Gedachte zu speichern und im Falle seiner Nicht-Relevanz auch wieder zu löschen. Speichern und löschen bzw. vergessen sind Fähigkeiten, die Menscheng Geist so ohne weiteres nicht erbringt. Daher sind oral tradierte Gesellschaften vorsichtig im Umgang mit neuen Ideen und neuem Gedankengut nicht unbedingt aufgeschlossen. Für jene Gesellschaften gilt daher der Grundsatz: *Wissen ist schwer zu erringen und kostbar*, was ein konservatives Denken schlicht vorschreibt (Ong 1987, S. 46).

Als ein weiterer Effekt wäre angegeben: Mit der Entkoppelung des Wissens vom Menschen ist dieses ursprünglich nur einem kleinen Adressatenkreis verfügbare Wissen über den eigenen Kulturkreis hinaus distributierbar, wie es vordem nicht möglich war. Und daraus folgt dann wieder als Konsequenz: Bürge für die Richtigkeit des Gesagten ist nunmehr das dauerhaft Fixierte. Vielmehr noch, als für das Niedergeschriebene, gilt dies später für den Buchdruck, so daß schlußendlich nur noch alles Gedruckte *als wahres, gesellschaftlich relevantes Wissen* gilt (Giesecke 1990, S. 78).

Die Autorität ist dann an das Buch adressiert, aber nicht mehr – wie zuvor – an den (vortragenden) Menschen als solchen. Diese Tradition einer Schrift- und Textgläubigkeit ist bis heute ungebrochen, denn erinnert sei: nicht jener, der sein auf welchem Wege auch immer erzieltes Wissen zu jeder Zeit unter Beweis zu stellen gewillt ist, kommt im allgemeinen zu akademischen oder anderen Ehren, sondern mit Abschluß einer Lernperiode ist das Wissen durch das Papier Zeugnis dokumentiert. Dieses legt Zeugnis für die Person ab und gilt für alle Zukunft als Beleg für erworbene Kenntnisse. Das Papier bürgt für die Person. Wer dagegen für sich selbst bürgen will, hat es in einer Textgesellschaft ungleich schwerer.

Autoritätsverlagerung durch die Schrift ist fraglos auch im Bereich der Musik anzuschreiben: So galt die Notenschrift zunächst als rein deskriptives Medium. Ihr oblag also nicht der Zweck, Musizierenden *vorzuschreiben*, wie etwas in der Ausführung konkret zu klingen hatte, sondern lediglich ungefähr zu *beschreiben*, wie einst die musikalische Gestalt sich dargeboten hatte. Der Vortragende indes verbürgte sich für die Richtigkeit seines Vortrages. Diesen deskriptiven Charakter verlor die Notenschrift mit ihrer Ausdifferenzierung, so daß der musikalische Code, die Noten schlußendlich als *imperativistische Symbole* (Ingarden 1962, S. 26) rein präskriptiv zu wirken beginnen. Für den Vortragenden ist Autoritätsverlust die Folge, da jene delegiert ist an das präskriptive Medium (vgl. Lug 1983, S. 245–265).

Man sieht: Wissensspeicherung ist nicht gleich Wissensspeicherung. Es ist völlig gleichgültig, was gespeichert wird, sondern allein durch die Art des Speichervorganges sind umfassende Veränderungen implizit angegeben. Kurz: Mit veränderten Kulturtechniken oder hier: den veränderten Speicherbedingungen verändert sich Menschsein und Kultur im gesamten.

Manches von dem hier Vorgestellten mag – da hinlänglich bekannt – als Trivialität angesehen werden, doch betont sei, daß jenes, was in der Rückschau als Trivialität erscheint, mit dem Aufkommen eines neuen Mediums an jenem als solche nicht offenkundig zutage tritt, bestimmte mediale Effekte erst in einem rekursiven Prozeß des Vertrautwerdens mit dem Medium ausgebildet werden, dabei aber das so Ausgeformte sich nicht trivial darstellt, sondern im Bereich des Opaken verbleibt. Alles allzu natürlich Gewordene macht aber blind für das Wesentliche daran, was es schwer macht, dieses zu reflektieren. Darin gründet auch die Popularität des un-

hinterfragt bleibenden Werkzeuggedankes, daß die Medialität als solche gar nicht offen in Erscheinung tritt. Deshalb ist es so, daß im allgemeinen erst mit dem Aufkommen eines neuen Mediums das alte, überkommene und vertraut Gewordene in seinem ganzen Wirken erkannt wird, da erst bei der Transformation der überkommenen, zur zweiten Natur geratenen Gebrauchsformen in das neue Medium die medialen Effekte, ihrer Vertrautheit entkleidet, sichtbar werden.

Aber selbst, wo man schon um bestimmte Effekte eines Mediums weiß und versucht, nur das an einer Kulturtechnik Gewünschte zu nutzen und alles andere Nicht-Gewünschte auszuklammern, worin sich dann wieder der Werkzeuggedanke spiegeln würde, ist dieses Vorgehen, wie die Geschichte des Buchdrucks beispielhaft zeigt, schlicht zum Scheitern verurteilt. Es hat immer wieder Bestrebungen gegeben, nur bestimmte Effekte zuzulassen und zu nutzen, andere aber explizit auszugrenzen. blieb mit der Schrift Wissen noch weitgehend ein Arkanum, da dessen Verwaltung einigen wenigen oblag, welche zugleich auch darüber bestimmten, was an neuem Gedankengut für schriftwürdig befunden wurde, so wurde mit dem Buchdruck Wissen vervielfältigbar und für jeden zugänglich (vgl. Giesecke 1991, S. 184–192). Damit einher ging aber Machtverlust, denn mit der Anzahl der Lesenden stieg die Anzahl der Interpretationen, welche zudem in gedruckter Form ihre eigenen Kreise ziehen konnten. Auf eine kanonisierte Denkrichtung wie zur Zeit der Manuskriptkultur zu zwingen, als Schriftgelehrte (meist aus kirchlichen Kreisen) das Geschriebene vortragen und zugleich die „richtige“ Lesart an die Hand gaben, war fortan schwierig. So schreibt 1485 der Erzbischof von Mainz, Berthold von Henneberg: *Denn wer wird den Laien und ungelehrten Menschen und dem weiblichen Geschlecht, in deren Hände die Bücher der heiligen Wissenschaft fallen, das Verständnis verleihen, den wahren Sinn herauszufinden?* (ebd., S. 176). Und der Konzilstheologe Johann Gerson (1363–1429) spricht von einer drohenden *theologischen Begriffsverwirrung*, welche die *Geschlossenheit der kirchlichen Tradition* gefährde (ebd., S. 175). Das Beispiel zeigt: *der gleiche Text, in eine andere Form gegossen, bedingt völlig andere Wirkungen, was das Ergebnis der unterschiedlichen Botschaften von Manuskript und Buch ist.*¹ Die Kirche, obwohl sie

¹ Das möge man unbedingt in Erinnerung behalten, wenn es heute nunmehr darum geht, die mit der Überführung des Wissens aus den tradierten Archiven in das neue Wissensarchiv

zum einen den Buchdruck als *Quell göttlicher Weisheit* pries, erkannte zum anderen die für sie negativen medialen Effekte recht bald und steuerte durch Verbote zum Bücherschreiben/Buchdruck u.ä. dagegen an. Doch Rückkopplungen sind Rückkopplungen, die sich nicht nur in eine Richtung hin leben lassen, und der Fortgang der Geschichte zeigt, daß die Effekte eines Mediums, unabhängig von allen Versuchen zur Gegensteuerung, sich schlußendlich Bahn brechen.

In der Engführung folgt dies schließlich der Aussage von S. J. Schmidt, der, die Archivierungs- und Kommunikationsmedien insgesamt würdigend, schreibt: *Die Erfindungen der Schrift, des Buchdrucks, des Films, des Hörfunks und Fernsehens sowie der sogenannten neuen Medien werden heute als evolutionäre Errungenschaften angesehen, die nachhaltigen Einfluß auf Formen gesellschaftlicher Organisation, kultureller Programmierung und Möglichkeiten der Kommunikation sowie auf kognitive Prozesse (Stichwort: Wahrnehmungswandel) ausgeübt haben* (Schmidt 1994, S. 260). Das im vorangegangenen Gesagte im Blick haltend, ist in jener Verdichtung nunmehr Klartext angeschrieben und wird verständlich.

Vilém Flusser hat diesen ganzen Vorgang der Rückbezüglichkeit mit den damit einhergehenden Implikationen in die eine wie andere Richtung hin einmal auf den schönen wie anschaulichen Satz gebracht: *Kurz: Wir erfinden ein Instrument, und nachher entdecken wir, was wir da erfunden haben* (Flusser 1993, S. 254). Ein solcher Prozeß des gegenseitigen Bedingens wie Erzeugens schreibt sich dann auch als *kreativer Zirkel* in die Wissenschaftsliteratur ein (vgl. Varela ⁸1994, S. 294–310).

Die ausführliche, gleichwohl verkürzt² bleibende Darstellung medientheoretischen Gedankengutes am Beispiel von Schrift und Buchdruck und ihrer

Computer einhergehenden Konsequenzen bedenken zu wollen. So wie die von Beginn an wirkende Medialität die Textrezeption in der Folge verändert und Texte ambivalent lesen läßt, wird auch nunmehr mit dem neu sich etablierenden Mensch-Maschinen-Regelkreis das Verständnis von Musik und der Umgang mit derselben davon betroffen sein. Die Anfangsorientierung an aus den alten Wissensarchiven abgeleiteten Gebrauchsformen zeigt zugleich die Problematik des Versuches an, aus jenen relevante Aussagen über den neuen Apparat mit seinen sich bietenden Möglichkeiten zu gewinnen. Dagegen will die Botschaft des Mediums bei jeglicher Qualifizierung entdeckt wie untersucht sein, denn sie wird sich auf den Inhalt Anwendung und infolgedessen auch auf die Musik als Inhalt auswirken.

² Am Beispiel des Wandels von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit wie Schriftlichkeit zu Buchdruck hat Walter Ong sehr anschaulich wie umfassend hergeleitet, wie mit einem neuen Medium bestimmte medienimmanente Implikationen verbunden sind. Er mag hier mit sei-

Effekte respektive der ihnen immanenten Botschaften schien an dieser Stelle für das Verständnis der folgenden Ausführungen geboten, gerade weil der Werkzeuggedanke zunächst so naheliegend scheint, deshalb leicht anzunehmen und infolgedessen weit verbreitet ist; zugleich umgekehrt der Kerngedanke der Medientheorie, daß das Medium die Botschaft sei, auf den ersten Blick so wenig einsichtig wie leicht widerlegbar scheint. Zur Begründung der Annahme [d]aß *Neue Technologie wie jedes Werkzeug seinen Charakter durch den Anwender erhält* (Lugert 1993, S. 321), scheint allein das Anführen einiger unterschiedlicher Gebrauchsformen ausreichend sein. Daß eine solche Argumentation problematisch ist, das wollte das Vorangegangene in Ansätzen zeigen, da die Botschaften eines Mediums absolut nichts mit den Inhalten desselben zu tun haben. Die Inhalte mögen vielfältig sein, wie sie wollen und von wem auch immer entworfen sein, die Botschaft des Mediums operiert völlig unabhängig davon und schreibt sich in die Menschenhirne derer ein, die des Mediums angesichtig sind, so daß das Medium in der Rückkopplung für den Subjektentwurf mit verantwortlich zeichnet.

Daß in dem Anwender die qualifizierende Instanz des Werkzeuges verortet wird, gründet einzig in dem überkommenen Ursache-Wirkungs-Verständnis, wo das eine linear auf das andere wirkt. Ein solches Denken aber erweist sich heute – wo die Linearität als nicht mehr funktionstüchtiges Denkmodell der Zirkularität längst hat weichen müssen – immer mehr als obsolet. Hat man erst einmal Abschied genommen von dem Glauben an die *Kausalität* und die entstandene Leerstelle gefüllt mit der Idee der *Rekursivität*, so wird ersichtlich, daß der Werkzeuggedanke wenig Plausibilität vor dem Hintergrund der Medieneffekte beweist und ersetzt werden will durch ein Denken, das das Medium im Blickfeld hat.

Die folgenden Ausführungen wollen deshalb auch die Relevanz des Mediums Computer nicht nur als (musik-)kommunikationsermöglichende, sondern gleichsam als mitkommunizierende Instanz auf dem Tableau der Computermedien Sampler, Harddiskrecording, aber auch mit Blick auf andere diskrete Archive zu veranschaulichen und damit auch bestimmte Umgangsweisen im Musikbereich zu erklären suchen. Dabei werden zu-

nen Untersuchungen und Ausführungen stellvertretend für die Vielzahl anderer wissenschaftlicher Veröffentlichungen stehen (vgl. Ong 1987).

nächst unter der Überschrift *Copyright-Aufhebungen* bestimmte veränderte Einstellungen Musik gegenüber beschrieben und auf ihre Medienbedingtheit untersucht, welche im folgenden (*Kybernetische Geflechte: Medien und die Ordnungen des Denkens*) auf der Grundlage medientheoretischer Erwägungen sowie der Analyse früherer gesellschaftsbestimmender Medien präzisiert und plausibel zu machen gesucht werden. Mit dem *Aktivkonsumenten* will angeschrieben sein, wie auf der Basis eines medial bedingten veränderten Musik- oder konkreter, eines veränderten „Werk“-Verständnisses sich auch eine andere Rezeptionsweise von Musik auszubilden beginnt. Das Folgende (*Deuten und Bedeuten*) faßt das Gesagte in gebotener Kürze noch einmal zusammen, um zuletzt das Hergeleitete – pädagogisch gewendet – in eine anders als im allgemeinen Sinne verstandene *Ästhetische Erziehung* münden zu lassen. Solchermaßen pädagogisch qualifiziert, wollen Konsequenzen für einen den medialen Gegebenheiten angemessenen Musikunterricht angedacht sein.

„Copyright“-Aufhebungen

Sampler digitalisieren Klänge. Das heißt, das einem Sampler zugeführte Musiksignal wird in den computergerechten Verarbeitungscode übersetzt. ‘1’ und ‘0’ sind die beiden einzigen Zustände, die der Computer kennt und mit denen er operiert. Wo nur ‘1’ und ‘0’ wahren, herrschen zum einen eindeutige, eben diskrete Verhältnisse, und zum anderen ist es, bedingt durch die Fähigkeit der diskreten Maschine zum *Lesen, Schreiben und Löschen*, problemlos möglich, das jeweilige Symbol in sein Gegenteil zu verkehren, also selbsterwählte Klarheiten zu schaffen. *Mit Zahlen ist nichts unmöglich. Modulation, Transformation, Synchronisation; Verzögerung, Speicherung, Umtastung; Scrambling, Scanning, Mapping* (Kittler 1985, S. 8). Ein digitalisiertes Musiksignal ist demnach in jede Richtung hin verfügbar. Daraus ergeben sich aber Konsequenzen im Umgang mit digitalen Aufzeichnungsgeräten: Das Arbeiten mit Samplern respektive Festplattenaufzeichnungssystemen in der Musik macht aus geronnenen Komponistenäußerungen variable Datenströme. Damit wird die Frage nach dem Urheber von Werken evident, denn datenmanipulierende Operateure akzeptieren Musik lediglich nur noch als zur Verfügung stehende und zu gestaltende Manipulationsmasse und fragen nicht nach Urhebern

oder anderen Autoritäten. Das Musikwerk als solches stellt keine unverrückbare Tatsache oder einen bestimmten Wert mehr dar, sondern dient schlicht als Rohmaterial für zukünftige Produktionen. Kontextuelle Bindungen oder musikimmanente Beziehungen werden durch die universellen Kombinationsmöglichkeiten gleichsam aufgehoben. Und Gerichte haben darüber zu entscheiden, worüber schon entschieden ist, nämlich inwiefern ein solches Synthetisieren rechtlich legitim ist, inwiefern unterstellte Komponistenintentionen respektiert werden und wer Anspruch auf die mitunter reichlich fließenden Tantiemen hat. Trotz dieser universellen Möglichkeiten zur (Re-)kombination sieht Norbert Bolz, der ähnliche Tendenzen im Bereich einer aufscheinenden Hypertextgesellschaft Gestalt annehmen sieht, Autoreninstanzen und Autorenrecht so bald nicht aufgelöst: *Doch auf absehbare Zeit wird es schon deshalb immer noch 'Autoren' geben, weil die kapitalistische Spezifikation des Projekts Textgesellschaft auf dem Copyright bestehen muß. Piraterie wird zum Schlüsselproblem. Deshalb – und nicht etwa aus technischen Gründen – müssen etwa CD-ROMs bleiben, was sie heißen: eben read only memories. Die Frage nach Autorschaft, Copyright und Piraterie markiert den entscheidenden Verzweigungspunkt zwischen closed und compound hypermedia*“ (1993, S. 213). Lediglich finanzielle Interessen stehen der freien Verfügbarkeit von Daten-Werken noch entgegen und sind es, die an Autorschaft und Copyright festhalten lassen. Und so nimmt sich also auch ganz folgerichtig die GEMA dieses Themas auf Tagungen und Kongressen an und sucht Wege, Urheberschaft auch im digitalen Zeitalter fortzuschreiben und zu prämiieren (vgl. GEMA-Brief Nr. 8, Mai 1993).

Junge – datenmanipulierende – Techno-Künstler haben die Frage nach „Autorschaft“, „Copyright“ und „Piraterie“ längst für sich entschieden. Und entschieden werden konnte sie, weil mit Festplattenaufzeichnungssystemen und Samplern ROM-Informationen von Schallplatte, CD oder anderen Musikarchiven problemlos überführt werden können in großzügig ausgelegte RAM-Speicher.

Random-Access-Memory – kurz RAM – bedeutet demnach nichts anderes als die Negation von Musikeransprüchen an Musik oder Klängen jedweder Art.

Ganze Samplinggemeinden sind mittlerweile darauf spezialisiert, interessante Klangereignisse in Musikproduktionen aufzuspüren, abzusampeln

und für eigene Klangerzeugnisse weiterzuverwenden. Es ist schließlich die *Idee eines Kollektiveigentums*, die sich mit Sampling durchsetzt, und zeitlich gesehen ist sie orientiert – so zumindest Diedrich Diederichsen – an der Markteinführung der populären Sampler AKAI S900 und dem festplattenfähigen AKAI S1100. Sie *haben das Copyright nicht nur unterhöhlt, sondern in der Praxis abgeschafft* (Diederichsen 1993, S. 253).

Anstatt Gerichte zu bemühen, bewerten junge samplingversierte Künstler und Produzenten es mittlerweile als Auszeichnung, wenn sie Klänge oder ganze Passagen ihrer Musik in anderen Musikstücken wiedererkennen. Der Frankfurter Techno-Spezialist Jam El Mar meint zu diesem Thema: *Wenn ich höre, daß jemand etwas von meinen Platten gesampelt hat, fühle ich mich eher geschmeichelt, als daß ich mit dem Rechtsanwalt drohe* (1993, S. 87).³ Gerade in einer Musikrichtung wie Techno, in der Sampler zum zentralen Musikinstrument avanciert sind, offenbart sich das Wesen der Medialität Computer, welche Sampler ja sind, am präzisesten. *Techno lebt vom Sampeln und Wiederverwerten. Ganz anders als in anderen Sparten gilt es hier sogar als Ehre, von anderen gesampelt zu werden und seinen Mega-Bass oder einen speziellen Groove auf anderen Produktionen wiederzufinden. Der eine oder andere ist auf diese Weise schneller zu Berühmtheit gelangt als durch seine eigenen Titel* (Gorges 1992, S. 38).

Indem ein geistiges Elaborat in geronnener Schallplatten- oder CD-Form vorliegt, ist es der Samplingmusikgemeinde überantwortet. Gesampelt zu werden, heißt dann nichts anderes, als als Künstler akzeptiert und anerkannt zu sein. Der gleiche unbekümmerte Umgang wie den eigenen Musikerzeugnissen wird schließlich jeder Musik gegenüber an den Tag gelegt.

³ Diese Bewußtseinsänderung den eigenen Erzeugnissen gegenüber ist z.T. auch bei Radio-künstlern zu beobachten, wenn sie ihre Werke mit der Aufschrift „Kopieren und Senden erwünscht“ oder diese mit dem Vermerk „No copyright“ kennzeichnen (vgl. Grundmann 1994, S. 17). Ausgedrückt ist hierin eine Tendenz zur Auflösung des Copyrights, wobei allerdings jenes neu aufscheinende „No-Copyright“-Denken unter samplingversierten und anderen Künstlern noch nicht als durchgängig konsensfähig akzeptiert ist. Tantiemenbedingte Anrufungen der Gerichte sind sehr wohl noch vorzufinden, was mitunter zu der kuriosen Situation führt, daß Samplingkünstler Kollegen verklagen, nur um selber wieder von anderen Spezialisten in Sachen Sampling verklagt zu werden. *Die deutsche Hip-Hop-Gruppe Snap ließ 1989 mehrere Plagiate ihres Disco-Hits 'The Power' stoppen und wurde ihrerseits vom schwarzen Rapper Chill Rob G verklagt* (Noll 1994, S. 200).

Es ist offensichtlich ein neues Wertgefüge im Entstehen begriffen, dessen Aufscheinen in enger Beziehung zu den neuen digitalen Aufzeichnungsmedien steht.

Kybernetische Geflechte: Medien und die Ordnungen des Denkens

Mit der Implementierung des neuen Leitmediums Computer in die Gesellschaft werden nicht nur neue Wertekategorien geschaffen, sondern zugleich überkommene auf ihre medienimmanente Relevanz hin überprüft, womit deren Gültigkeit und Unantastbarkeit gleichsam in Frage gestellt ist. Erst die Tatsache der Objektivierung, die Möglichkeit zum Vollzug einer Verschriftlichung von Musik, vermochte Musik beispielsweise in den Stand eines autonomen, in sich abgeschlossenen Werkes zu erheben. Dies ist nicht zuletzt auch durch den Akt der Niederschrift ausgedrückt, welcher gekennzeichnet ist durch eine *eindringende, eindringliche Geste* (Flusser 1991b, S. 39), welcher also dauerhafte Spuren in der Materialität des zu informierenden Gegenstandes hinterläßt. Die Kanonisierung von Musik, ihre Konstituierung zum autonomen Werk ist angewiesen auf ihre Hypostasierung und hat darin ihre Bedingung, da erst mit der Niederschrift und dem Druck das so Gestaltete auf Dauer festgeschrieben und überliefert werden kann. In Schrift und Buch(druck) als über Jahrhunderte unangefochten gültigen und epochenbestimmenden Leitmedien hat folglich die Idee von der Abgeschlossenheit von Werken ihre Letztbegründung.

Doch ist in jenen Materialisierungen nur ausgedrückt eine Momentaufnahme von grundsätzlich nicht endlichen Diskursen. Werken, welcher Provenienz auch immer sie sind, ist das Weiterverknüpfen konstitutiv. *[D]er Autor fängt niemals an, er fährt nur fort zu schreiben*, schreibt Aleida Assmann (1993, S. 154), was selbstredend für alle produzierenden Instanzen gilt. Kompositionen vergangener Zeiten lassen sich demnach seit jeher auch immer nur als Fortschreibungen ehemaliger Vorschriften lesen, welche selbst einst Fortschreibungen vergangener Vorschriften waren. Und was sich immerzu fortschreibt und in Archiven seine Materialisierung erfährt, kann auch niemals vollendet oder auch nur beendet sein oder werden. Das Speicherarchiv legt die Bedingungen für Autonomie, Abge-

geschlossenheit wie auch für den Gedanken von ewig währenden Werken fest. Das scheinbar Endgültige war immer schon momentane Zwischenschrift des Gedachten ohne konkreten Anfang und ohne ein definitives Ende. Und so schreibt Michel Foucault über das Buch, was denn für alle medialen Materialisierungen von Gedachtem gilt: *Die Grenzen eines Buches sind nie sauber und streng geschnitten: über den Titel, die ersten Zeilen und den Schlußpunkt hinaus, über seine innere Konfiguration und die es autonomisierende Form hinaus ist es in einem System der Verweise auf andere Bücher, andere Texte, andere Sätze verfangen: ein Knoten in einem Netz* (Foucault ⁴1990, S. 36).

Und mit dem Medium Computer wird die Offenheit des schon Gedachten für Veränderungen, bedingt durch die Beschleunigung der Fortschreibung, nunmehr augenscheinlich. Dies um so mehr, als daß im vorgefundenen Werk nunmehr lediglich eine verwirklichte Möglichkeit neben Gleichberechtigung abverlangenden, nicht-verwirklichten Möglichkeiten erkannt ist, eine Materialisierung also ohne Verlust auch ganz anders hätte ausfallen können. Unter Bedingungen eines instantanen Daten-Processings bemißt sich Ewigkeit nur noch nach der Zeit, die es braucht, um das scheinbar ewig Währende neu zu kombinieren. Wo jedes Ereignis im Computer sich in die endlos manipulierbaren Zustände '1' und '0' auflösen läßt, eine jede Speicherung zudem immateriell und folglich spurenlos verfährt, verbleibt alles im Raum der Virtualität. In einem Medium, *das nur aus einem immateriellen 'Zwischen' besteht* (Kamper ²1991, S. 147), ist alles Prozeß, was eine definitive Entscheidung für das eine oder andere umgehen läßt zugunsten des immerwährenden 'sowohl als auch'. Und daraus folgt: Nichts ist mehr gewiß und nichts mehr von Dauer, alles ist nur noch zur sofortigen Refraktion freigegebene Momentaufnahme. Musikwerke sind danach nicht mehr als Invarianten zu denken, sondern als verwirklichte Möglichkeiten, welche zugleich auf ihre virtuelle Weiterverknüpfung hin überprüft werden, was Ergebnis dessen ist, daß *das Virtuelle existiert, ohne wirklich zu existieren, denn es verdichtet sich im Möglichen* (Couchot 1991, S. 350).

Dieter Schnebel hat schon früh in den 60er Jahren, als – parallel zu seinen im folgenden ausgeführten Gedankengängen – mit Tonband und Schere die materiellen Vorbilder einer digitalen Schnitttechnik verfügbar waren und damit in Umrissen die mit einem universellen Zugriff einhergehenden

Implikationen erfahrbar wurden, auf die Auflösung des Werkes und des Werkgedankens aufmerksam gemacht. Auf bestimmte Komponistenäußerungen von Kagel, Stockhausen u.a. verweisend, ließen ihn folgern: *In derlei Stücken ist Musik kein Fertiges mehr. Das als Großform konzipierte und bis ins Detail ausgeführte Werk hat abgedankt* (Schnebel 1993, S. 259). Musik hat nichts Endgültiges mehr, sondern ist nur noch Prozeß oder in den Worten Dieter Schnebels kann Musik in Zukunft nur noch als *Vorgang zur Erzeugung* gedacht werden, voll unberechenbarer Momente und immer unfertig – unvollendet. Und deshalb sind Werke nicht mehr als Werke im überkommenen Sinn zu denken. *Sind also die Stücke keine fest umgrenzten Gegenstände mehr, wird der Begriff des Werks zersetzt. Die neuen Kompositionen beginnen ihre zeitlichen und räumlichen Grenzen zu verlieren. Indem sie nicht mehr auf sich selbst bestehen, öffnen sie sich für andere Musik, ja für die Akustik insgesamt. In zunehmendem Maß werden Stücke selbst zu Stimmen, die sich mit anderen kombinieren lassen, überhaupt zu Materialien, mit denen weitere Werke komponiert werden* (ebd., S. 260). Anstatt noch den Gedanken des *Werk-Stückes* zu verfolgen, ist denn alles nur noch – wie Dieter Schnebel es formuliert – *Stück-Werk* im gut gemeinten Sinne. Das alles verändert schließlich die Aufführungspraxis in einem radikalen Maße, denn im *Stück-Werk* ist das Unfertige und Prozeßhafte explizit angezeigt, woran es aktiv Anteil nehmen zu gilt: *So wird das simple Gegenüber von Gebenden und Nehmenden, von Produzenten und Konsumenten obsolet* (ebd., S. 260 f.). So weit Dieter Schnebel.

Aktivkonsumenten

Wo heute nunmehr Einzelmedien netzwerkintegriert sind, alle Medien nur noch nach '1' und '0' unterscheiden, alle Kommunikationsflüsse grenzenlos ineinander übersetzbar sind, ist aktive Beteiligung am Produktionsprozeß geradezu abverlangt. MultiMedia als grundsätzlich interaktiv ausgelegtes Medium sei hier nur als Stichwort genannt. Netzwerkkommunikation sieht aber nicht nur Produzent und Rezipient in einem – wie ich es genannt habe – *Aktivkonsumenten* aufgelöst, sondern gleichzeitig sehen sich Autoreninstanzen in den Plural übersetzt. *Eine Medienproduktion hat keinen einzelnen Autor* (Schmidt 1993, S. 319), was demnach junge, aus

allen Bereichen stammende, anonym bleibende Künstler einander finden und sich ganz folgerichtig einer neuen Medienkunst widmen läßt, die selbstredend dadurch gekennzeichnet ist, daß sie nicht von Dauer ist. In „Demo-Groups“ organisieren sich jene Künstler und produzieren in Gemeinschaftsarbeit nicht mehr Werke, sondern – wie der Name schon sagt – Demos zur kurzweiligen Unterhaltung. Kaum fertiggestellt, erzeugen jene Produkte nur noch Langeweile und sind schon wieder vergessen, denn ein neues Produkt will schon wieder generiert, um vergessen zu werden (vgl. Dworschak 1993). Solche Produktionen leben aus dem Unterhaltungswert, die der Effekt gebiert. Dem Effekt ist es aber zu eigen, nur im Moment seines ersten Auftretens und in seiner Eigenschaft als Effekt von Interesse zu sein. Unterhaltung ist damit auf die unablässige Abfolge von neu produzierten Effekten angewiesen.

Andere Kunstgattungen wie die Radiokunst tragen den medialen Bedingungen und Verknüpfungsmöglichkeiten gleichsam Rechnung, wenn sie über Wochen andauernde interaktive Klangbegegnungen inszenieren: *Mit Sound, Musik, Sprache, Text – und wenn möglich Bild – wurde versucht, über einen bestimmten Zeitraum hinweg einen Raum, [...], als skulpturalen Raum herauszuheben. Die an verschiedenen Orten strukturierten Events beeinflussten jeweils die Events an den anderen Orten und wurden wiederum durch den Input der physisch andernorts anwesenden Teilnehmer/User beeinflusst. Dabei wird nicht so sehr der einzelne, oft nicht einmal von KünstlerInnen stammende Beitrag, sondern vielmehr die nicht mehr in allen Verästelungen nachvollziehbare, unwiederholbare Gesamtgestalt solcher Events (von denen sich manche über Wochen hinzogen) als 'Kunstwerk', d. h. als Skulptur, als Kollektivkomposition oder Kollektiverzählung betrachtet.* Und sie ergänzt diese Aussagen schließlich: *In echten Netzwerkprojekten fallen RezipientInnen und AutorInnen zusammen* (Grundmann 1994, S. 18).

In den diskreten Archiven ist – das ist die Evidenz des bisher Gesagten – ein neues Wertebewußtsein und eine Dynamisierung aller Werke angelegt. Es ist der Übergang vom statischen zum prozeßhaften Werk angegeben. Nicht mehr Kontemplation und das beschauliche Tun zum Schaffen von Werken ist mehr nachgefragt, nicht mehr die auf Dauer angelegte Hypostasierung von Denkvorgängen in Werken und damit Werten ist dem neuen Zeitalter konstitutiv und angemessen, sondern das augenblickliche

Tun und die unablässige (Re-)kombination und Anreicherung des Vorgefundenen. Der Wert eines solch dialogisch geschaffenen Werkes bemißt sich demnach nicht mehr nach einer ihm unterstellten innewohnenden Bedeutung, sondern in den vielfältigen Möglichkeiten zum Anschlußschaffen oder anders ausgedrückt: den Möglichkeiten zur *Anschlußkommunikation* (vgl. Luhmann ⁴1993, S. 191–242). *Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen*, formuliert Heinz von Foerster (⁸1994, S. 60) seinen ethischen Imperativ, und so ist gerade in dem, was sich selbst in diskreten Archiven auf Dauer einschreibt, lediglich dessen Wertlosigkeit angezeigt, weil kein kommunikativer Austausch darüber mehr statthat.

Zusammengefaßt heißt das: In dem Tun selbst liegt der eigentliche Wert, aber nicht mehr in dem Werk. Der Wert solcher Interaktionswerke zeigt sich im Grunde nur noch darin, daß keine Zeit mehr bleibt, in ihnen überhaupt noch einen Wert zu erblicken und etwas Wertvolles daraus zu extrahieren. Der Werkgedanke ist der Neudefinition anheimgegeben, und das heißt: dem Werk ist die Flüchtigkeit zu eigen. Die Idee des singulären Werks – dokumentiert durch einen genau fixierten Anfang und ein definitives Ende – ist aufgehoben im Netzwerk. Das Netzwerk selbst in seiner Eigenschaft als kommunikationsermöglichende und neue ereignisstiftende Instanz wird zum Werk. *Das Netzwerk wird zum Werk an sich.*

Vom Deuten zum Bedeuten

Hermeneutische Betrachtungen haben in der diskreten Welt der Archive, in der das Geschaffene stetigen Wandlungen unterworfen ist und Komponisten und Autoren nur noch im Plural, in der Anonymität angeschrieben sind, keinen Platz mehr, denn *die alten semantischen Fragen nach Bedeutung, Repräsentation und Intentionalität gleiten an einer EDV ab, die wie eine reine Inszenierung von Effekten verfährt. Nicht nur spezifische Traditionen, sondern Tradition schlechtweg läßt sich unter neuen Medienbedingungen wie Emergenz und Instantaneität nicht mehr fortschreiben* (Bolz 1994, S. 10). Überführt in diskrete Archive, gelten auch für überkommene (Musik-)Werke die gleichen Bedingungen wie für die neugeschaffenen, effektvollen, sich ständig verändernden Werke. In ihnen noch einen tieferen Sinn, eine Bedeutung zu suchen, welchen es zu entziffern gelte, ist

schlicht sinnlos. Vielmehr sind sie als das zu betrachten, was sie einzig sind: als Daten. *Daten sind Daten, keine Informationen. Sie transportieren Information, die ihnen aber erst zuschießt, wenn sie interpretiert werden* (Nake 1989, S. 86). Der Sinn, die Bedeutung von etwas entsteht erst am Ort der Rezeption. Mit anderen Worten: Nicht die Werke für sich haben einen bestimmten Wert, eine Bedeutung oder einen immanenten zu ergründenden Sinn – noch hatten sie den je⁴ – sondern der Sinn wird ihnen von einer bedeutungsgenerierenden Instanz von außen aufgedrückt. Als reine Datenpakete, die in diskrete Archive überführte Musikwerke nunmehr sind, lassen sie sich nun ebenfalls leicht in das Permutationsspiel integrieren und sind endlos wandelbar. Diskrete Netze und Archive machen Fragen nach Sinn, Bedeutung oder dem Ursprung wie auch nach Schöpfern also schlichtweg obsolet.

Und dem tragen samplingverzierte Techno- und andere Künstler Rechnung, indem sie auf überkommene und diskrete Archive bedenkenlos zugreifen. Archivierungsmedien wie Tonband, Schallplatte und CDs bilden den Steinbruch, aus dem heraus Datenpartikel um Datenpartikel herausgebrochen wird. *Ein Mann mit einem Computer sieht überall Daten* (Postman 1988, S. 15), mit denen konstruktiv umgegangen sein will, welche also informiert sein wollen. In dem neuen Bewußtsein von der reinen Datenhaftigkeit bestehender Werke lassen sich Symphonien, Opern und Choräle ohne schlechtes Gewissen beliebig neu sortieren und kombinieren. Die Namen von Komponistengrößen verflüchtigen sich dann in den Gatterschaltungen der Computer, vermischen sich mit anonymen Medienarrangeuren, welche für sich selbst, in dem Wissen um ihre Anonymität, auch ganz folgerichtig kein „Copyright“ mehr proklamieren und zugleich vom Kunstwerk und dessen Kultwert auf den Gebrauchswert von Kunst umgestellt haben (vgl. Benjamin⁵1975).

⁴ *Rezipieren heißt Kommunikate produzieren und nicht Sinn ermitteln*, schreibt so auch zu recht Siegfried J. Schmidt. Unter einem Kommunikat versteht S.J. Schmidt: *Die Gesamtheit der kognitiven Operationen, die ein Individuum in seinem kognitiven Bereich über dem Text als Auslöser entfaltet, nenne ich Kommunikat* (1988, S. 149 u. S. 144). Autorenintentionen bleiben zuletzt immer unzugänglich, *da Autorkommunikat und Autortext nicht einfach identifiziert werden müssen* (1992, S. 160).

Ästhetische Erziehung

Diesen medialen Bedingungen hat sich Schule und damit auch der Musikunterricht zu stellen. Dort, wo versucht würde, in musikalische Datenströme eingelagertes, kompositorisches Geschick mit Hilfe eines Samplers zu dokumentieren, um so beispielsweise auf die Genialität und Einzigartigkeit eines Bachs aufmerksam zu machen, würde zugleich unterschwellig die Idee der Demokratisierung Bachs mittransportiert werden, was eben meint, Zugriff auf das Material zu gewähren, dieses auf seine Möglichkeit zum Anders-Sein hin zu überprüfen und Bach als verwirklichte Möglichkeit unter anderen gleichwahrscheinlichen zu verstehen.

Wo von vornherein der dem Digitalen inhärente Konstruktionsaspekt mitbedacht ist, würde dies einen anderen Umgang mit diskreten Aufzeichnungs- und Wiedergabemedien evozieren, nämlich: Bach zu verstehen, würde voraussetzen, diesen in Differenz zu setzen mit eigenen Formideen durch Konstruktion derselben und dadurch explizites subjektabhängiges Erkennen. Ein solches Vorgehen hieße dann natürlich, Abschied zu nehmen von der Idee einer einzig gültigen Erkenntnis, die es zu vermitteln gälte und das Akzeptieren von und Auseinandersetzen mit subjektdependenten Meinungen, welche lediglich noch nach ihrer Plausibilität oder besser: nach ihrem „Passen“, aber nicht mehr nach ihrer „Wahrhaftigkeit“ befragt werden würden.

Wer hier nun Ansätze eines radikalen Konstruktivismus wiedererkennt, der vermutet richtig (vgl. Glasersfeld 1987).

Exkurs

Die mit dem Medium Computer aufscheinenden Effekte lassen das in Teilbereichen der Musikpädagogik herrschende Selbstverständnis derer hinterfragen, welche über empirische Erhebungen zu Aussagen über SchülerInnenwirklichkeiten zu gelangen suchen, um aus den ermittelten Ergebnissen nachgerade Angebote – in welcher Form auch immer – für die Unterrichtspraxis abzuleiten. Zu hinterfragen scheint notwendig, da jenes Selbstverhältnis bestimmt ist durch den mitunter weitgehend ungebrochenen Glauben, daß die erhobenen Daten und ermittelten Ergebnisse ihre Referenz dem beobachteten Gegenstand erweisen.

Doch durch die Digitalität wird nunmehr nur offenbar, was ohnehin jede Erkenntnis, ein jedes Verstehen und somit auch eine jede Wissenschaft auszeichnete: eine sie bedingende konstruktive Geste. Forschungsergebnisse, auf welchem Weg auch immer erzielt, sind bestenfalls „plausibel“ oder „passen“, aber sie haben mit *objektiven* Befunden wenig, dafür aber um so mehr mit dem, der objektiv zu forschen vorgibt, zu tun. Klaus Ernst Behne hat einmal in einem Aufsatz auf die grundsätzliche Nicht-Objektivität empirischer Forschung hingewiesen, nur um zugleich *objektivierbare Teilschritte* zu postulieren (1992, S. 123). Dieses Vorgehen, ohne objektiven Zugang und das heißt auch ohne verlässlichen Bezug auf den Forschungsgegenstand mit objektivierbaren Teilschritten zu verlässlichen – gar objektiven – Aussagen über den Gegenstand des Interesses zu gelangen, nennt sich Wissenschaft. Im Gegensatz dazu glaubt Behne in mit Eloquenz Phänomene beschreibenden Wissenschaftlern reine *Künstler* auszumachen (vgl. ebd., S. 124f.). Etwas vorschnell grenzt er allerdings auf Datenerhebung und Rechenkünsten gründende, empirische Forschung davon ab. Wo denn *Künstler* Phänomene deuten und mit dem Mittel der Sprache zu erklären suchen, versucht empirische Forschung dies mit aus vorgefundenen *Fakten* gewonnenen und zuletzt zu Sprache umgedeuteten Zahlenergebnissen. Der Weg ist nur vordergründig ein anderer, denn das scheinbar faktisch Vorgefundene ist nur das subjektiv als Fakt Empfundene. Eine jede klare und distinkte Zahl ist eine aus einem komplexen, Eindeutigkeit nicht erfahrbar werden lassenden Wirklichkeitsfeld abstrahierte. Das Ergebnis solcher reinen subjektabhängigen Anschauung sind dann Daten, welche zu Balkendiagrammen komputiert, plötzlich vermeintliche Objektivität spiegeln, welche diese nicht haben und auch nicht haben können. Erkennen, auch das Erkennen von auf Daten zu bringenden Weltzuständen ist das Ergebnis einer Handlung. *Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun* (Maturana/Varela ⁴1992, S. 31). Erkenntnis basiert auf Beobachtung, welche für sich immer schon aktives Tun voraussetzt, was sich in dem Setzen einer Differenz ausdrückt: *Beobachten ist jedes Operieren mit einer Unterscheidung*, schreibt so auch Niklas Luhmann (⁴1993, S. 110), und daraus folgt schließlich: Mit der Wahl der Unterscheidung ist der beobachtete Gegenstand schon im Vorfeld einer Beobachtung notwendigerweise bezeichnet und Erkenntnis eine aus dem Kontext der Unterscheidung abstrahierte, also eine vom Unterscheidungen

treffenden Beobachter vorgegebene (vgl. ebd. S. 596 f.). Eine andere Unterscheidung/Bezeichnung ergibt zwangsläufig eine andere Beobachtung und Erkenntnis. *Die Referenz der Beobachtung ist nur vordergründig der beobachtete 'Gegenstand'. Aufgrund der beobachterabhängigen Rekonstruktion ist die Referenz der Beobachtung der Beobachter, also Selbstreferenz* (Willke 1993, S. 180).

Daß der Beobachter nicht unwesentlich das Objekt seiner Beobachtung durch aktive Anteilnahme erst konstruiert, wußte nicht zuletzt schon Werner Heisenberg zu berichten und ist in seinem Begriff der *Unschärferelation* ausgedrückt.

Je genauer die Beobachtung sein soll, um so größer ist der Einfluß des Beobachters auf das beobachtete Phänomen. Es zeigt sich folglich: Der Blick auf die Welt ist mit einer konstruktiven, einer künstlerischen Tätigkeit verbunden, und Wissenschaft wäre die Kunst, die Welt plausibel im Modell darzustellen. Empirisch zu forschen und Daten zu erheben ist dann nichts anderes als Selbstmodellierung der Daten. So schreibt auch Niklas Luhmann über die empirische Sozialforschung: *Sie löst durch ihre Erhebungsinstrumente die gesellschaftlich geläufige Welt in Daten auf (zum Beispiel Antworten in Fragebogen oder Interviews) und sucht dann nach Beziehungen zwischen den Daten. Theoretisch sollten diese Beziehungen durch eine Theorie prognostiziert werden und diese dann verifizieren oder falsifizieren. Praktisch treten oft komplizierte Auswertungsverfahren an die Stelle einer solchen Theorie, und man sucht dann nachträglich anhand der Ergebnisse heraus, welche Zusammenhänge sinnvoll interpretierbar sind und wie hoch die Schwelle statistischer Signifikanz ist, die man als noch bemerkenswert beachtet. In gewisser Weise gleicht dieses Verfahren einem Spiel mit dem Zufall, und mit einem Gemisch von Geschick und Glück führt die Forschung dann zu Resultaten, die weitere Forschung anregen oder entmutigen können. [...] Die Komplexität der Welt erscheint in dem Überraschungswert selbstproduzierter Daten; aber dann muß mehr Lebenserfahrung als Theorie herangezogen werden, um präsentierbare Ergebnisse herauszuziehen. Die entsprechende Methode lehrt also zunächst, die Komplexitätsunterlegenheit des Systems durch selbsterzeugte Komplexität zu kompensieren und dann in der Welt der selbstgemachten Daten unter Ausscheiden zahlloser kombinatorischer Möglichkeiten nach Ergebnissen zu suchen* (1992, S. 369 f.). Daraus folgt dann: Künstler aller-

orten, also auch in der empirischen Wissenschaft, wobei allerdings hinzu-
zufügen ist: Während rein beschreibende Wissenschaft sich von vornher-
ein als vom Subjekt aus entworfene erweist, verschwindet das Subjekt dort
aus dem Blickfeld, wo mit Zahlenereignissen und Prozentangaben operiert
wird, da durch die Klarheit der Ergebnisse und Anschaulichkeit der Dia-
gramme deren grundsätzlich nicht-objektive Existenz – wenn auch unge-
wollt – verschleiert ist.

Um nicht mißverstanden zu werden, ich wende mich hier nicht gegen
empirische Wissenschaft. Im Gegenteil. Deutlich zu machen ist allerdings,
daß ihr grundsätzlich nicht mehr *Wirklichkeitsgehalt* zukommt als einer
rein deskriptiven Wissenschaft. In deskriptiver wie empirischer Wissen-
schaft spiegeln sich folglich zwei Seiten der selben Medaille.

Anstatt eine Gradation zwischen unterschiedlichen Erkenntniszugängen
festschreiben zu wollen, wäre es wünschenswerter, solche einzig an den
Satz von Adorno: *daß einer schreiben kann, macht ihn wissenschaftlich
suspekt* (Adorno ¹¹1992, S. 344) erinnernde Qualifizierungsversuche doch
aufzugeben und das hier wie dort Erarbeitete ausschließlich auf der
Grundlage seiner Plausibilität und Nachvollziehbarkeit zu prüfen, gegebe-
nenfalls zu verwerfen und wo dies angebracht scheint, eigene Modellvor-
stellungen zu revidieren oder zu modifizieren. Wo ein wechselseitiges
aufeinander Beziehen ohne Scheu vollzogen ist, wäre dies der Musikpäd-
agogik einzig als Gewinn zuzurechnen, was – so die weitergehende An-
nahme – funktionstüchtigere Wirklichkeitsmodelle als bisher in Aussicht
stellen würde, mit denen sich dann – in einem für PädagogInnen wie
SchülerInnen gleichermaßen vorteilhaften Sinne – Unterrichtswirklichkeit
gestalten ließe. (Exkurs Ende)

Zurückgekehrt auf die konkrete Ebene Schule, wäre Unterricht fortan auf
der Basis medientheoretischer Vorgaben aufzubereiten sowie konstrukti-
vistisch gewendet. Konkretisiert würde das bedeuten: Die aktive Anteil-
nahme an gesellschaftlich relevanten Prozessen ist nachgefragt, will aber
gelernt und vermittelt sein. Die Schule hat sich auf diese veränderten Be-
dingungen einzustellen. *Der Unterschied zwischen der klassischen und
der neuen Schule ist, daß die Formen (Informationen) nicht mehr als zeit-*

los unveränderlich, sondern als veränderbar und erfindbar angesehen werden. Nicht kontemplative Philosophen, sondern aktive Erzeuger neuer Informationen, also aktiv an der Mehrung der Kultur Beteiligte sind das Ziel der Erziehung (Flusser 1991a, S. 126). Für die Schule bedeutet dies, *Handlungskompetenzen* und das heißt in erster Linie *Zugriffskompetenzen* auszubilden, welche gezielt die immer unerschöpflicher werdenden Wissensarchive zu erschließen helfen und neue Möglichkeits- oder Wahrscheinlichkeitsfelder auszuloten und zu verwirklichen erlauben. Ein Operieren mit absoluten Wahrheits- oder Wirklichkeitsbegriffen ist dabei ausgeschlossen.

Dies alles war implizit mit dem Begriff des „Stück-Werkes“ bereits ausgedrückt und hat darin zugleich seine treffende Bezeichnung gefunden. Nicht mehr das zu befragende „Werk-Stück“ steht deshalb fortan im Mittelpunkt des Interesses, sondern das Selektionen eröffnende, zu variiende „Stück-Werk“. Der Musikunterricht würde mit Orientierung auf das „Stück-Werk“ nicht nur um eine bestimmte Art und Weise der Auseinandersetzung mit Musik, also um eine bestimmte Unterrichtsform schwerpunktmäßig ergänzt werden, sondern wäre einer grundsätzlichen Neuorganisation unterworfen und ein radikal anderer. Denn wesentlich ist, daß dieser neue Umgang mit Musik respektive diese neue Einstellung der Musik gegenüber den *gesamten* Bereich der Musik erfaßt, so daß nunmehr *jede* Musik als zu verändernde sowie auch ein *jedes* Wissen über Musik als in seinem Gehalt mehrdeutig und abhängig von der erkennenden Instanz begriffen wird. Wissenserschließung oder Erkenntnis heißt in Zukunft grundsätzlich, einen konstruktiven Umgang mit dem jeweiligen Material zu pflegen, ist also Wissensmehrung durch Handeln. Es wäre mit Heinz von Foersters ästhetischem Imperativ zu argumentieren: *Willst Du erkennen, lerne zu handeln* (von Foerster ⁸1994, S. 60).

Erziehung wäre fortan mit der Attributierung *ästhetisch* zu umschreiben – ästhetisch dabei verstanden nicht im Sinne von *schön*, sondern im Sinne von *wahrnehmen, erleben*.

Darauf hebt auch Vilém Flusser ab, wenn er für eine ästhetische Erziehung plädiert, die zugleich – aufgrund der Neuen Technologien möglichen dialogischen Verschaltung – eine demokratischere wäre: *Die ästhetische Erziehung, [...], wäre eine Schule für dialogisches (und in diesem Sinne) demokratisches Schaffen* (Flusser 1991a, S. 127).

Kehrt man zum Beginn des Aufsatzes und der These der medialen Botschaft zurück, so wäre nach der Analyse des Mediums Computer und der Qualifizierung bestimmter Umgangsweisen damit das Medium in seiner Funktion als sich mitteilende, wertestiftende Instanz wie folgt zu beurteilen: Die Idee der ästhetischen Erziehung ist dem Medium Computer schlicht inhärent. Konkreter: Unabhängig vom jeweiligen Gebrauch, werden Einstellungen bei Computerhantierenden unaufgefordert geprägt, die im Handeln das Wesentliche, im Erkennen das Subjektabhängige, im Wissen das Wandel- oder Revidierbare, in Kulturgütern (wie Musikwerken) das Variierbare sowie das Urheberlose oder besser: das Intersubjektive sehen. Digitale Medien haben also durch die universellen Verknüpfungsmöglichkeiten, durch die beschleunigten Arbeitsprozesse sowie durch die Nichtexistenz und daher Flüchtigkeit des im Computer Aufscheinenden eine Aufhebung bestehender Werte und eine Modellierung neuer im Sinne der gemachten Aussagen zur Folge.

Wo nunmehr Erkenntnis handelnd verfügt wird, sind mit Samplern und Festplattenaufzeichnungsgeräten – ja mit digitalen Medien überhaupt – PädagogInnen ideale *Erkenntnismaschinen* an die Hand gegeben und in dem gemeinten Sinne sowie mit gutem Gewissen auch zu nutzen.

Literatur

- Adorno, Th.W. (¹¹1992): Ästhetische Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Assmann, A. (1993): Exkarnation – Gedanken zur Grenze zwischen Körper und Schrift. In: Huber, J. / Müller, A.M. (Hrsg.): Raum und Verfahren, Basel/Frankfurt/Main: Stroemfeld/Roter Stern.
- Behne, K.E. (1992): Über die Notwendigkeit empirischen Arbeitens. In: Kaiser, H.J. (Hrsg.): Musikalische Erfahrung (Musikpädagogische Forschung 13). Essen: Die Blaue Eule.
- Benjamin, W. (⁸1975): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bolz, N. (1990): Theorie der neuen Medien. München: Raben-Verlag von Witten.
- Bolz, N. (1993): Am Ende der Gutenberg-Galaxis. München: Fink.
- Bolz, N. (1994): Computer als Medium – Einleitung. In: Bolz, N. / Kittler, F. / Tholen, G.C. (Hrsg.): Computer als Medium. München: Fink.

- Couchot, E. (1991): Die Spiele des Realen und des Virtuellen. In: Rötzer, F. (Hrsg.): Digitaler Schein. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Diederichsen, D. (1993): Von der Sklaverei über die Identität zur Entropie – and back again? In: Kaiser, G. / Matejovski, D. / Fedrowitz, J. (Hrsg.): Kultur und Technik im 21. Jahrhundert. Frankfurt/Main/New York: Campus.
- Dworschak, M. (1993): Graffiti für den Bildschirm. In: Die Zeit Nr. 28 vom 09.07.93.
- von Foerster, H. (⁸1994): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München/Zürich: Piper.
- von Foerster, H. (1994): KybernEthik. Berlin: Merve.
- Flusser, V. (1991a): Ästhetische Erziehung. In: Zacharias, W. (Hrsg.): Schöne Aussichten? Essen: Klartext.
- Flusser, V. (1991b): Gesten. Düsseldorf/Bensheim: Bollmann.
- Flusser, V. (1993): Lob der Oberflächlichkeit. Für eine Phänomenologie der Medien. Schriften Bd. 1. Düsseldorf/Bensheim: Bollmann.
- Foucault, M. (⁴1990): Archäologie des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- GEMA- Brief Nr. 8, Mai 1993.
- Giesecke, M. (1990): Als die alten Medien neu waren. Medienrevolution in der Geschichte. In: Weingarten, R.: Information ohne Kommunikation. Frankfurt/Main: Fischer.
- Giesecke, M. (1991): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gorges, P. (1992): Sampling-Praxis (11). In: Keyboards (Juli 1992), H. 7.
- von Glasersfeld, E. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Braunschweig: Vieweg.
- Grundmann, H. (1994): Interplay. Radiokunst als Kunst im Datenraum. In: Neue Zeitschrift für Musik 155 (Januar 1994), H. 1.
- Ingarden, R. (1962): Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Tübingen: Max Niemeyer.
- Jam El Mar (1993): Ganz entspannt in die Charts. Valdo Ruyter im Gespräch mit Remix-Spezialist Jam El Mar. In: Keys (Dezember 1993), H. 12.
- Kamper, D. (²1991): Im Spiegel des Bildschirms. In: Rötzer, F. / Rogenhofer, S. (Hrsg.): Kunst Machen? München: Boer.
- Kittler, F. (1985): Grammophon, Film, Typewriter. Berlin: Brinkmann & Bose.
- Kittler, F. (²1987): Aufschreibesysteme. München: Fink.

- Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (*1993): Soziale Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lug, H.L. (1983): Nichtschriftliche Musik. In: Assmann, J. & A./Hardmeier, C. (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink.
- Lugert, W.D. (1993): Grenzen der Technologisierung eines sinnlichen Gegenstandes? Musikpädagogik und Neue Technologien. In: Enders, B. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Hanheide, S.: Neue Musiktechnologie. Mainz: Schott.
- Maturana, H.R. / Varela, F.J. (*1992): Der Baum der Erkenntnis. Bern / München: Goldmann.
- McLuhan, M. (1968): Die magischen Kanäle. Düsseldorf/Wien: Econ.
- Nake, F. (1989): Künstliche Kunst. In: Ästhetik des Immateriellen. Teil 2. Kunstforum International (Januar/Februar 1989), Bd. 98.
- Nietzsche, F. (1981): Briefwechsel. Kritische Gesamtausgabe Bd. III, 1, hrsg. von: Colli, G./Montinari, M. Berlin/New York: de Gruyter.
- Noll, J. (1994): MultiMedia, Midi und Musik. Frankfurt/Main: Fischer.
- Ong, W.J. (1987): Oralität und Literalität. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Platon (1991): Phaidros. Sämtliche Werke V, hrsg. von: Eigler, G. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Postman, N. (1988): Sieben Thesen zur Medientechnologie. In: Fröhlich, W.D. / Zitzlsperger, R. / Franzmann, B. (Hrsg.): Die verstellte Welt. Frankfurt/Main: Fischer.
- Schmidt, S.J. (1988): Diskurs und Literatursystem. Konstruktivistische Alternativen zu diskurstheoretischen Alternativen. In: Fohrmann, J. / Müller, H. (Hrsg.): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt, S.J. (1992): Vom Text zum Literatursystem. In: Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, hrsg. von: Gumin, H. / Meier, H.: Einführung in den Konstruktivismus. München/Zürich: Piper.
- Schmidt, S.J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt, S.J. / Maresch R. (1993): Es gibt keine Entwicklung, von der man sagen könnte, da geht es hin! In: Maresch, R. (Hrsg.): Zukunft oder Ende? München: Boer.
- Schnebel, D. (1993): Anschläge – Ausschläge. München/Wien: Carl Hanser.

- Stroh, W.M. (1993): Harmonie, Chaos und Computer – Neue Technologien im New Age. In: Enders, B. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Hanheide, S.: Neue Musiktechnologie. Mainz: Schott.
- Varela, F. (1994): Der kreative Zirkel. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München/Zürich: Piper.
- Wiener, N. (1992): Kybernetik. Düsseldorf/Wien/New York/Moskau: Econ.
- Willke, H. (1993): Systemtheorie. Stuttgart/Jena: Gustav Fischer.

Norbert Schläbitz
Karl-Peters Str. 16
45357 Essen
Tel.: 0201/ 606754

GEORG MAAS

Neue Technologien im Musikunterricht

Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen¹

1. Problemstellung

Es gehört zur Geschichte des Musikunterrichts, daß technische Neuerungen in Gestalt von Unterrichtsmedien in den Unterricht einbezogen wurden, sobald sie verfügbar waren und pädagogisch Nutzen versprachen. Seien es das Monochord der griechischen Antike oder die Videoanlage der Gegenwart, stets ging es darum abzuwägen, welche Medien sich eigneten, jeweilige musikpädagogische Anliegen bestmöglich im Unterricht zu vermitteln. In dieser Tradition steht auch die gegenwärtige Diskussion um Neue Technologien (NT) im Musikunterricht und hier speziell diejenige um die Nutzung von Computern (vgl. Gruhn 1993, 382). Der hiermit angesprochene thematische Rahmen ist dabei weit gespannt und umfaßt neben genuin musikpädagogischen Fragen zwangsläufig auch solche der Musikästhetik, der Akustik, der Kommunikationswissenschaft, der Informatik usw.²

Die fachdidaktische Diskussion zum Einsatz Neuer Technologien im Musikunterricht ist gekennzeichnet durch einen eklatanten Mangel empirischer Daten. Normative Grundsatzabwägungen, bestenfalls ergänzt um eigene Erfahrungen, müssen als Basis für auf Allgemeingültigkeit zielende

¹ Die im folgenden vorgestellte Erhebung wurde konzipiert und durchgeführt im Rahmen eines Seminars zur empirischen musikpädagogischen Forschung an der Universität Paderborn, Fachbereich 4, Musik. Für die anregende Mitarbeit möchte ich mich bei den Studentinnen und Studenten bedanken: Birgit Busch, Thomas Hilgers, Maren Keimer, Elisabeth Markus, Andreas Stork, Kristina Theile.

² Einen Einblick in die Vielfalt relevanter Themen vermittelt beispielhaft der Tagungsberichtband *Neue Musiktechnologie* (Enders 1993).

Aussagen zum Einsatz Neuer Technologien im Musikunterricht erhalten. Kaum verwunderlich, daß sich Befürworter und Gegner Neuer Technologien im Musikunterricht wie in einem Glaubenskrieg unversöhnlich gegenüberstehen: Je nach Überzeugungen, Annahmen und erwarteten Folgen kommen beide Fraktionen zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen der Lage.³

Es sollte Konsens darin bestehen, daß jeglicher Medieneinsatz im Musikunterricht der kritischen Reflexion bedarf und im Kontext allgemeiner fachdidaktischer Erwägungen zu erfolgen hat, denn das Verhältnis Neuer Technologien zum Unterricht ist ebenso wie im Falle anderer Medien ein wechselseitiges (vgl. Maas 1995).⁴ In diesem Sinne ist die gegenwärtige Diskussion um Neue Technologien, die auf allgemeiner bildungspolitischer Ebene bereits in die breite Öffentlichkeit getragen wurde (Sonnenleiter & Jurtschitsch 1994, Spiegel 1994), eine Notwendigkeit. Ziel aller Diskussionen sollte jedoch weder die Forderung nach vorbehaltloser Einbeziehung Neuer Technologien in den Musikunterricht sein, noch ein generelles Verdikt. Vielmehr ist Lugert zuzustimmen, daß „jedes Werkzeug seinen Charakter durch den Anwender erhält“ (Lugert 1994, 321); differenzierendes Abwägen muß demnach die Konsequenz lauten. So betrachtet müssen Neue Technologien im Unterricht ebenso wie alle Medien einer kritischen Bilanzierung unterzogen werden, die auch mögliche Alternativen zu berücksichtigen hat. Eine solche Prüfung ist für Blockflöten oder Schmalfilme ebenso zu fordern wie für elektronische Tasteninstrumente oder Computer.

Bislang fehlen Informationen darüber, in welchem Umfang überhaupt Neue Technologien bereits Eingang in den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen gefunden haben. Außerdem konnte bisher nicht abgeschätzt werden, wie groß die Bereitschaft unter Lehrerinnen und Lehrern ist, den Einsatz Neuer Technologien im eigenen Musikunterricht ins

³ Ein Beispiel aus jüngster Zeit, das durchaus typisch für den beschriebenen Sachverhalt ist, findet sich in der Auseinandersetzung zwischen Ludger Rehm (1993; 1994) und Niels Knolle (1994) in *Musik und Bildung*.

⁴ Daß Lehrmethoden und verfügbare Medien einander bedingen, läßt sich an der Konzeption des entdeckenlassenden Lehrens zeigen, die im Musikunterricht durch traditionelle Instrumente (Orff), aber auch durch Tonbandgeräte und Kassettenrekorder umgesetzt wurde. Diese Geräte erhielten durch die Konzeption ihren Stellenwert für den Unterricht, umgekehrt ermöglichten sie überhaupt bestimmte Ausformungen der Konzeption.

Kalkül zu ziehen. Dieser Aspekt ist besonders dann relevant, wenn der Einsatz Neuer Technologien für wünschenswert gehalten wird und beispielsweise durch Fortbildungsmaßnahmen oder finanzielle Förderprogramme vor Ort in den Schulen vorangetrieben werden soll.⁵ Diese Fragen durch eine Erhebung zumindest ansatzweise zu beantworten im Sinne der quantitativen und qualitativen Beschreibung des Status quo, hatte sich die *Projektgruppe Musikpädagogische Forschung* der Universität Paderborn vorgenommen. Die Gruppe war aus einem Seminar über Methoden empirischer Forschung hervorgegangen und setzte sich aus fortgeschrittenen Schulmusik-StudentInnen und ihrem Dozenten zusammen.

1.1 Neue Technologien im Musikunterricht: Begriffsklärung

Der Terminus „Neue Technologien“ ist nicht exakt definiert. In die Bildungspolitik wurde er als schulfachübergreifender Begriff eingeführt, was seinen Ausdruck beispielsweise darin findet, daß in Nordrhein-Westfalen am *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* in Soest eine *Beratungsstelle für Neue Technologien* existiert⁶, oder das Niedersächsische Kultusministerium die Schriftenreihe *Neue Technologien und Allgemeinbildung* initiierte⁷. Jede Publikation dieser Reihe transponiert den Gegenstandsbereich Neue Technologien in den fachdidaktischen Horizont eines Schulfachs.

Es dürfte konsensfähig sein, den Kern Neuer Technologien in Zusammenhang mit Computern, mit neuen Informations- und Kommunikationsmedien zu bringen. Welche Neuen Technologien sind jedoch konkret im Schulfach Musik angesprochen? Der dem Fach Musik gewidmete Band der bereits genannten Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusmini-

⁵ Lugert spekuliert, daß eine stärkere Verbreitung des Computers im Musikunterricht „in dem Maße stattfinden wird, in dem Lehrerinnen und Lehrer den Computer für sich selbst – privat und beruflich – als unentbehrliches Hilfsmittel entdecken“ (Lugert 1993, 322).

⁶ Vgl. Weber 1993, 129.

⁷ Band 1 formulierte *Grundlagen und Bildungskonzept* und erschien 1989. Vorausgegangen war eine Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum, deren Bericht unter dem Titel *Neue Technologien und Schule* 1984 vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegeben worden war.

steriums⁸ stellt wie zu erwarten den Computer mit all seinen Möglichkeiten der Klangbearbeitung und Musikproduktion in den Mittelpunkt der neun ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiele, führt aber auch ein Unterrichtsbeispiel zum Thema *Filmmusik – Musikfilm – Videoclip* an⁹.

Für unsere Erhebung gingen wir von einem sehr weit gefaßten Begriff sog. Neuer Technologien aus, indem wir drei Gruppen von Geräten bzw. Instrumenten berücksichtigten:

- ◆ AV-Medien
- ◆ elektronische (Klein)Keyboards
- ◆ Computer (ggf. im MIDI-Verbund)

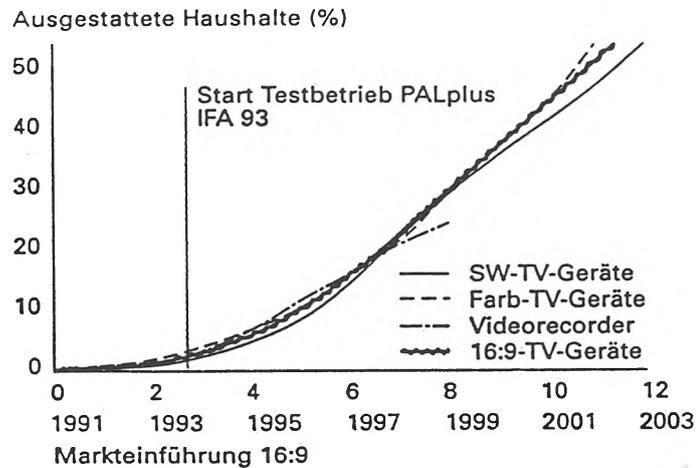
AV-Medien, d.h. audiovisuelle Speicher- und Wiedergabegeräte wie Kassettenrecorder, CD-Spieler oder Videoanlage, gehören zum Bestand des Musikunterrichts seit in den 30er Jahren mit Unterrichtsschallplatte und Schulfunk die Grundlage für die Einbeziehung technisch vermittelter Musik im Musikunterricht geschaffen wurde. Durch den kontinuierlichen Entwicklungsprozeß der Unterhaltungsgeräte-Industrie wurde das Angebot dem Musikunterricht prinzipiell nutzbarer Medien einer stetigen Aktualisierung unterzogen, so etwa durch die Erfindung der MusiCassette in den 60er Jahren oder die Markteinführung der CD in den 80er Jahren. Da der Musikunterricht lediglich auf Entwicklungen der Industrie bzw. des Unterhaltungselektronik-Marktes reagiert, nicht aber die Entwicklung selbst initiiert, muß man die Etablierung neuer AV-Medien im Musikunterricht als Auswahlprozeß sehen, bei dem der didaktische Nutzen der Medien in Konkurrenz tritt vor allem zu wirtschaftlichen Erwägungen.

Aus der Produktforschung ist bekannt, daß sich neue Techniken, Geräte etc. nicht linear im Markt verbreiten, sondern nach einer Einführungsphase mit sehr geringen Verkaufszahlen ein erheblicher Anstieg der Verkäufe zu verzeichnen ist („Lawineneffekt“¹⁰).

⁸ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) 1992.

⁹ Ebd., S. 37–59.

¹⁰ Vgl. Ziemer 1993, S. 189.



Ausstattung der bundesdeutschen Haushalte mit AV-Medien in Abhängigkeit von der Markteinführung (n. Ziemer 1992, S. 189)

Zur Erläuterung: Dargestellt ist die prozentuale Ausstattung der Haushalte mit Schwarzweiß- bzw. Farbfernsehgeräten, Videorecordern und den neuen Breitwandfernsehern (16:9). Auf der Abszisse sind die Jahre seit der Markteinführung der entsprechenden Gerätegruppe aufgetragen, auf der Ordinate der prozentuale Anteil der Haushalte, die über ein entsprechendes Gerät verfügen. Für die Einführung der 16:9-Fernsehgeräte sind die konkreten Jahreszahlen eingesetzt (beginnend 1991); bei der zugehörigen Kurve handelt es sich um eine Prognose, die den anderen, auf empirischen Daten basierenden Graphen nachgebildet ist.

Angesichts geringer verfügbarer Finanzmittel für die Medienausstattung der Musikfachräume an Schulen, ist mit einer gegenüber der allgemeinen Marktentwicklung verzögerten Übernahme neuer Medien in den Schulen zu rechnen. Aus diesem Grund haben wir bei der AV-Medien-Ausstattung nicht nur die neuesten Innovationen berücksichtigt (DAT, DCC, MD etc.), sondern auch CD-Technik sowie die traditionelle Grundausstattung (Stereoanlage, Kassettenrecorder) ins Kalkül gezogen.

Kleine *elektronische Tasteninstrumente* (Keyboards), über die jeder Schüler an seinem Platz im Musik-Fachraum verfügt, eröffnen eine Fülle

neuartiger methodischer Möglichkeiten im Musikunterricht¹¹. Auch wenn die Diskussion über den musikpädagogischen Nutzen solcher Instrumente im Musikunterricht kontrovers geführt wurde und noch nicht abgeschlossen ist¹², scheint die gesonderte Nennung im Kontext Neuer Technologien geboten wegen der hierdurch angesprochenen neuartigen Formen und Lehrmethoden des Musikunterrichts.

Von den Kleinkeyboards zu unterscheiden sind große Instrumente, die als Lehrerinstrument oder zu Demonstrationszwecken Verwendung finden können.

Computer sind musikalisch sehr vielseitig einsetzbar. Vom Notendruck und Arrangieren im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung, über Lernprogramme, Sequencer- und Multimediatechnologien zum Experimentieren und Demonstrieren im Unterricht, bis hin zur Datenverwaltung (z.B. Archivierung der schuleigenen CDs), zur digitalen Tonaufzeichnung (Hard-disk-recording) oder der Soundprogrammierung für Synthesizer (Soundeditor) reicht die Bandbreite prinzipiell interessanter Computeranwendungen im Umfeld der Musikpädagogik. So unterschiedlich wie die Anwendungen selbst, so unterschiedlich sind auch die technischen Anforderungen an das Computersystem und zusätzliche Komponenten (sog. Peripherie: Drucker, MIDI-Instrument etc.). Die Computertechnologie steht somit für eine Fülle unterschiedlich aufwendiger und anspruchsvoller musikalischer Anwendungen, die aus musikpädagogischer Sicht verschiedenartige pädagogische Implikationen aufweisen.

Angesichts dieser Geräte- bzw. Medienliste scheint die Frage angebracht, ob es hier tatsächlich um Neue Technologien geht oder lediglich um die Medienausstattung von Schulen. Für unsere Erhebung waren die angesprochenen Medien bzw. Geräte die konkrete „Oberflächenstruktur“ der zugrundeliegenden Neuen Technologien. Sie sind somit Indikatoren für Prozesse, die durch technologischen Fortschritt vorangetrieben werden, z.B. in der allumfassenden Verfügbarkeit musikalischer Klänge durch Digitalisierung, in der Individualisierung der Verbindung von auditiven Reizen mit visuellen (vgl. den Beitrag von Tulodziecki). Im laufenden Text wird der Terminus „Neue Technologien“ oft als Etikett für bestimmte Ge-

¹¹ Vgl. z.B. Schmidt-Köngernheim et al. 1984, Maas 1989.

¹² Vgl. z.B. Kleinen 1993.

räte- oder Mediengruppen herangezogen. Dies entspricht durchaus der Praxis zahlreicher schulpädagogischer Veröffentlichungen und geschieht in der Absicht, sprachlich griffige Formulierungen zu erhalten. Inhaltlich ist jedoch mitzubedenken, daß es sich beispielsweise bei einem elektronischen Tasteninstrument nicht um eine „Neue Technologie“ handelt, sondern um ein Instrument, das sich neuartiger Technik bedient, die innerhalb der Diskussion um „Neue Technologien“ eine wichtige Rolle spielt.

1.2 Innovationsbereitschaft

Es ist ein Faktum des pädagogischen Berufsalltags, daß die Lehrperson während ihrer beruflichen Tätigkeit mit neuen Erkenntnissen oder Entwicklungen des Faches bzw. Fachgegenstandes konfrontiert wird, die zu einer stetigen Aktualisierung der fachlichen Grundlagen des eigenen Unterrichts führen sollten. Für den Musikunterricht sind solche Neu- und Umorientierungen vor allem im Feld aktueller Jugendmusikmoden bekannt, worauf bereits Oberborbeck in einem Beitrag zur dritten Bundesmusikwoche mit großer Hellsichtigkeit hinwies¹³. Im Falle Neuer Technologien sieht die Situation für die Lehrperson in dem Sinne anders als bei wechselnden Unterrichtsgegenständen aus, als weniger an den Aspekt neuer *Unterrichtsinhalte* zu denken ist, sondern potentiell neue *Lehrverfahren* ins Kalkül zu ziehen sind. Außerdem stellen Neue Technologien erhebliche Anforderungen an die Lehrperson in Hinblick auf die zu leistende Einarbeitung und die Aneignung grundlegender Fertigkeiten beispielsweise bei der Verwendung eines Computers mit Sequencerprogramm. Eine zusätzliche Belastung bedeuten die finanziellen Investitionen, die der Nutzung Neuer Technologien für den Musikunterricht vorausgehen. Sie stellen nicht nur eine schwierig zu überwindende materielle Hürde dar, sondern sie setzen die Fachlehrer in der Schulöffentlichkeit unter ganz besonderen Erfolgsdruck; für Schulleitung, Lehrer, Eltern, Kollegen, Sponsoren muß ein Erfolg durch die Verwendung der Neuan-schaffungen erkennbar werden, der in einem vertretbaren Verhältnis zur Höhe des finanziellen Einsatzes steht.

¹³ Oberborbeck 1959.

Die grundsätzliche Bereitschaft, Inhalte, Methoden und Lehrhilfsmittel (Medien) des Musikunterrichts einer Revision zu unterziehen mit der Zielrichtung einer Aktualisierung und Erneuerung, haben wir *Innovationsbereitschaft* genannt, auch wenn dieser Begriff durch seine Verwendung im Umfeld der Curriculumtheorie „vorbelastet“ ist¹⁴.

Das Konstrukt der Innovationsbereitschaft in dem hier gemeinten Sinne weist unterschiedliche Facetten auf. Zunächst bezeichnet es eine Bereitschaft, d.h. eine (verbal artikulierte) Disposition der Lehrperson zum Wandel (i.S.v. Erneuerung, Aktualisierung) des Musikunterrichts. Eine andere Qualität gewinnt der Terminus, wenn man eine pragmatische Komponente hinzuzieht: Werden tatsächlich Anstrengungen zur Innovation unternommen? Erste Schritte erfolgen möglicherweise nicht unbedingt am Arbeitsplatz, d.h. üblicherweise in der Schule, sondern im heimischen Arbeitszimmer, weil zunächst private Geldmittel eingesetzt werden, um eigene Erfahrungen mit Neuen Technologien zu sammeln, oder weil hier der Nutzen Neuer Technologien z.B. für die Unterrichtsvorbereitung unmittelbar spürbar wird.

Wie ist es einzuschätzen, wenn zwar einerseits eine Innovationsbereitschaft artikuliert wird, andererseits jedoch keine praktischen Umsetzungen hinsichtlich des Einsatzes Neuer Technologien feststellbar sind? In solchen Fällen ist wohl anzunehmen, daß entweder unüberwindliche Hindernisse dem Einsatz solcher Technologien im Wege stehen, oder aber deren fachdidaktischer Nutzen bestritten wird. Dies zeigt, daß Innovationsbereitschaft und die fachdidaktische „Adoption“ Neuer Technologien nicht notwendigerweise als deckungsgleich gesehen werden müssen.

1.3 Forschungsleitende Fragestellungen

Der im folgenden dargestellte Teil unserer Untersuchung verfolgt einen deskriptiven Ansatz: Durch eine Erhebung wollten wir feststellen, in welchem Umfang Unterrichtsmedien bzw. Neue Technologien dem Musikunterricht verfügbar sind und ggf. eingesetzt werden. Welche Erfahrungen

¹⁴ Im Kontext der Curriculumrevision bezeichnete Innovationsbereitschaft die Bereitschaft von Pädagogen, gewandelte Curriculumelemente in den eigenen Unterricht einzubeziehen (vgl. z.B. Sustek 1975, vor allem S. 15ff.; Schwitajewski & Westphale 1977).

wurden dabei gemacht, welche Erwartungen haben Musiklehrerinnen und -lehrer an zukünftige Nutzungen?

Mit Blick auf eine Verbesserung der schulischen Fachausstattung wie der Nutzung durch FachlehrerInnen wollten wir ferner ermitteln, welche Hindernisse dem Einsatz Neuer Technologien im Wege stehen und wie sie beseitigt werden könnten.

Der Aspekt der Innovationsbereitschaft sollte sowohl im Sinne einer grundsätzlichen Disposition als auch in seiner pragmatischen Dimension erfaßt werden. Lassen sich MusiklehrerInnen tatsächlich auf Neue Technologien ein, suchen sie Erfahrungen oder verhalten sie sich abwartend bzw. ablehnend?

2. Datenerhebung

Um eine möglichst rationelle und objektive Sammlung von Daten zu gewährleisten, wurde die Form eines mehrseitigen Fragebogens mit i.d.R. geschlossenen Fragestellungen gewählt. Die Abfolge der zu beantwortenden Fragen verzweigte sich an zwei Stellen, um Lehrern die Möglichkeit einzuräumen, die institutionelle Situation ihrer Tätigkeit zu beschreiben bzw. Erfahrungen mit dem unterrichtlichen Einsatz Neuer Technologien zu spezifizieren und zu bewerten.

Bei den Fragen wurden sowohl empirische (objektive) Sachverhalte abgefragt (Alter, Schulform, Ausstattungsmerkmale des Musikraums etc.) als auch Einschätzungen und Wertungen erbeten. In einem Fall (Beurteilung des Unterrichts mit Neuen Technologien durch die Schüler) erfolgte die Bewertung durch eine Schulnote, in den anderen Fällen durch drei- oder fünfstufige Likert-Skalen.

Bei den meisten Fragen war die Möglichkeit zu einer die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten ergänzenden Freiantwort gegeben. Hierdurch sollte vermieden werden, daß Verzerrungen der Antworten durch die Fragebogenkonstruktion provoziert wurden. Wie die Auswertung jedoch später erbrachte, wurden die Freiantworten nur in Einzelfällen genutzt und dann ausschließlich zu individuellen Ergänzungen, die auf die Interpretation der Ergebnisse keinen Einfluß hatten.

Bei der Stichprobe handelte es sich um eine Gelegenheitsstichprobe, die keinerlei Anspruch auf Repräsentativität beanspruchen kann. Kern der Stichprobe waren Besucher der Bundesschulmusikwoche 1994 in Gütersloh. Da der Besuch der Tagung vergleichsweise gering war und auch der Rücklauf ausgefüllter Fragebögen hinter den Erwartungen zurückblieb, entschieden wir uns, weitere Fragebögen über Ausbildungsinstitute u.a. zu verteilen. Der Gesamtrücklauf erreichte so annähernd den erstrebten Umfang von 200 Personen.

3. Datenanalysen und Interpretationen

Für die Datenanalyse standen 199 vollständig ausgefüllte Fragebögen zur Verfügung. Die Dateneingabe erfolgte nach einer Codiertabelle in SPSS, wodurch Fehler als weitgehend ausgeschlossen angesehen werden können.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Befragten waren mehrheitlich weiblichen Geschlechts (57,3% : 42,7%) und zwischen 19 und 64 Jahre alt. Abgesehen von kleinen relativen Häufigkeiten im Studenten- bzw. Referendarsalter (20–30 Jahre) streut das Alter über den gesamten Wertebereich mit einer gewissen Ausdünnung zum oberen Ende hin: Entweder hatten wir durch die Art der Rekrutierung der Probanden eher jüngere KollegInnen erreicht, oder aber diese waren eher bereit als die älteren, sich zu dem in Frage stehenden Thema zu äußern.

Fast alle Befragten (96%) waren als Lehrer tätig (53,3%) oder in der Ausbildung (Studenten 29,1%, Referendare 11,1%).

Mit Ausnahme von Bayern, Bremen und Sachsen waren alle Bundesländer „vertreten“, allerdings gab es durch die Erhebung verursachte Verzerrungen: etwa die Hälfte der Befragten (48,2%) kam aus dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen, etwa ein Viertel (25,6%) aus den neuen Bundesländern.

3.2 Zur technischen Ausstattung

Die Verfügbarkeit technischer Geräte ist notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für deren unterrichtliche Nutzung. In Zusammenhang mit der technischen Ausstattung standen zwei Fragen als Erwartungen an die Erhebungswerte im Hintergrund:

- ◆ Läßt unterschiedliche Verbreitung verschiedener im Musikunterricht sinnvoll nutzbarer technischer Geräte auf Entwicklungsprozesse schließen, beispielsweise im Sinne einer Modernisierung der verwendeten Klangspeichermédien (früher Schallplatte, heute CD...)?
- ◆ Lassen sich Unterschiede zwischen der technischen Schulausstattung und der privat verfügbaren Ausstattung feststellen und möglicherweise im Sinne einer privat finanzierten Initiation Neuer Technologien interpretieren?

Auf dem Fragebogen waren folgende Geräte bzw. Instrumente genannt, zu denen jeweils anzugeben war, ob sie an der Arbeitsstätte der befragten Person für sie zur Verfügung stünden:

Stereoanlage	Kassettenrecorder
DAT-Recorder	CD-Spieler
Videorecorder	Synthesizer (analog)
Musikcomputer	Tonbandgerät
Videokamera (Camcorder)	DCC-Recorder
Bildplattenspieler	Mischpult
Synthesizer (digital)	Keyboard

Die Liste der Vorgaben für den privaten Bereich war etwas knapper gehalten:

CD-Spieler	DCC-Recorder
Videorecorder	Computer
DAT-Recorder	Videokamera
Keyboard/Synthesizer	Drumcomputer

Für die Häufigkeiten ergibt sich folgende Rangfolge:

a) Schule

Kassettenrecorder (94 %)	Stereoanlage (88,9 %)
CD-Spieler (82,4)	Keyboard (74,4 %)
Videorecorder (72,9 %)	Tonbandgerät (51,8 %)

Mischpult (39,7%)	Videokamera (33,2%)
Synthesizer (analog) (28,6%)	Musikcomputer (27,1%)
Synthesizer (digital) (26,6%)	DAT-Recorder (13,1%)
Bildplattenspieler (8%)	DCC-Recorder (7,5%)

b) privat

CD-Spieler (91%)	Computer (62,8%)
Videorecorder (55,8%)	Keyboard/Synthesizer (35,2%)
Videokamera (15,6%)	Drumcomputer (5,5%)
DAT-Recorder (4,5%)	DCC-Recorder (2,5%)

Aus schulischer Sicht ist festzustellen, daß die Ausstattung mit technischen Geräten als relativ gut zu bezeichnen ist; nur bei DAT, Bildplatte und DCC liegt der Anteil der Schulen, die über entsprechende Geräte verfügen, unter 25 %. Dies entspricht der geringen Marktakzeptanz dieser Geräte. Sehr gut ist die Ausstattung mit Kassettenrecordern, Stereoanlagen und CD-Spielern. Die erste Rangposition der Kassettenrecorder deutet an, daß dieses Gerät oft als einzige Quelle zur Wiedergabe von Klangbeispielen verfügbar ist, was besonders in solchen Fällen nachvollziehbar ist, wo der Musikunterricht nicht in einem Fachraum, sondern im Klassenraum durchgeführt werden muß. Der hohe Ausstattungsgrad bei CD-Spielern zeigt, daß der Tonträger CD auch in der Schule voll integriert ist, was angesichts der einfacheren Bedienung gerade in direktem Vergleich mit Schallplatte oder MC gut nachvollziehbar ist.

Die hohe Verbreitung von Keyboards, drei von vier Schulen verfügen hierüber, legt die Vermutung nahe, daß dieses Instrument bisweilen als Ersatz für ein Klavier fungieren muß. Gerade für die Erteilung von Unterricht in Klassenräumen ist dies oft der einzige praktikable Weg, auch wenn mancher Musiker hierüber seine Nase rümpfen mag.

Daß der Musikunterricht auch zunehmend visuelle Gegenstände integriert mit Themen wie Musiktheater, Filmmusik oder Videoclips, findet seinen Niederschlag in der großen Anzahl von Schulen mit verfügbarem Videorecorder. Ob das Gerät dem Fach exklusiv zugewiesen ist, oder ob es im schuleigenen Gerätepool prinzipiell allen Fächern zur Verfügung steht, konnte nicht festgestellt werden. Die unterschiedlichen Auswirkungen beider Möglichkeiten auf den Musikunterricht liegen jedoch auf der Hand.

Aufschlußreich ist der Vergleich bei digitalen und analogen Synthesizern. In der Musikproduktion haben digitale Instrumente die analogen de facto völlig verdrängt. Ein wesentlicher Grund besteht im relativ niedrigen Preis digitaler Instrumente. Daß dennoch in den Schulen eher analoge als digitale Synthesizer anzutreffen sind, dürfte darin begründet liegen, daß in den 70er Jahren, als der (bundesdeutsche) Musikunterricht im Synthesizer den Zugang zu kreativen Klangexperimenten sah, welche in damaligen fachdidaktischen Konzeptionen zunehmend Gewicht gewannen, die öffentlichen Haushalte über finanzielle Freiräume verfügten, die dem Fach Musik die Anschaffung solcher neuer Instrumente ermöglichten. In den späten 80er und frühen 90er Jahren, als sich die digitale Synthesizertechnik durchsetzte, waren jedoch die öffentlichen Kassen leer; außerplanmäßige Anschaffungen im Fach Musik waren deshalb schwierig zu realisieren. Es mußte folglich besonders kritisch abgewogen werden zwischen den Kosten und dem zu erwartenden didaktischen Nutzen der geplanten Neuananschaffung.

Ein Vergleich der Schulausstattung mit den privat verfügbaren Geräten zeigt deutlich, daß Innovation nicht von der privat finanzierten Nutzung Neuer Technologien ausgeht. Wenn Lehrer eine Neue Technologie für unterrichtlich sinnvoll halten, so schaffen sie ein entsprechendes Gerät an der Schule an und versuchen nicht, zunächst (teuer bezahlte) Erfahrungen im heimischen Bereich zu sammeln. Allerdings könnte das Ergebnis etwas belastet sein durch einen Stichprobeneffekt: Studenten und Referendare fehlen oft die finanziellen Mittel, um sich beispielsweise einen Videorecorder anzuschaffen, der zur Ausstattung ihrer Schule bzw. Hochschule gehört...

Eine abweichende Rolle spielt der Computer: Hier liegt die private Ausstattung deutlich vor der schulischen! Hierin spiegelt sich wohl der Nutzen des Computers für die häusliche Unterrichtsvorbereitung wider, dem schulischerseits Unsicherheiten bezüglich didaktischer Perspektiven für den Musikunterricht gegenüberstehen mögen. Auf der Basis der privaten Computerverwendung läßt sich also annehmen, daß die Mehrheit der Befragten keine grundsätzlichen Berührungsängste gegenüber dem Computer hat.

3.3 Zum pädagogischen Nutzen: Erfahrungen und Erwartungen

Welchen Nutzen bringen Neue Technologien für den Musikunterricht? Diese „Gretchenfrage“ wurde aus zwei Richtungen beantwortet: zum einen auf der Basis von tatsächlichen unterrichtlichen Erfahrungen, über die immerhin 44,2 % der LehrerInnen verfügten, zum anderen als Erwartungen bzw. Einschätzungen aller befragten Personen, also auch solcher, die noch keine Erfahrungen mit dem Einsatz Neuer Technologien im Musikunterricht gemacht hatten.

Alle LehrerInnen, die über Erfahrungen mit Neuen Technologien im Unterricht verfügten („NT-erfahren“), hatten mit Keyboards unterrichtet (44,2 %; die folgenden Prozentangaben beziehen sich immer auf die Grundgesamtheit N=199), auf Erfahrungen mit MIDI-Technik (13,6 %) und Computer (13,1 %) konnte etwa jeder dritte dieser Gruppe von Befragten verweisen. Eingesetzt wurden Neue Technologien vor allem in der Sekundarstufe I (34,2 %), mit deutlichem Abstand folgten Sekundarstufe II (10,6 %), Primarstufe (7 %), Studium (6,5 %), Erwachsenenbildung (4,5 %). Der unterrichtliche Einsatz Neuer Technologien erfolgte weitestgehend im Klassenunterricht (37,2 %) und nur selten in AGs (16,1 %) oder angebunden an Projekte (9 %). Die relativ hohe Anzahl derjenigen NT-Erfahrenen, die ein Seminar als Ort ihrer Erfahrungen angegeben hatten (11,6 %), sind wohl auf die Gruppen der Studenten bzw. Referendare zurückzuführen und zeigen, daß offenbar bereits in der ersten und zweiten Ausbildungsphase Neue Technologien einbezogen werden.

Der Einsatz Neuer Technologien im Unterricht dürfte mit einem erhöhten Aufwand für die Unterrichtsvorbereitung einhergehen. Deshalb ist es verständlich, wenn Lehrer sich fragen, ob Aufwand und didaktischer Nutzen in einem vertretbaren Verhältnis zueinander stehen. Fast jeder NT-Erfahrene bejahte dies (43,2 %), wovon allerdings 12,6 % die Einschränkung „nur bedingt“ wählten. Diese positive Einschätzung wird zusätzlich durch die Angabe der Zensur unterstützt, die nach Einschätzung der Befragten die Schüler wohl dem Unterricht mit Neuen Technologien gegeben hätten. Die Durchschnittszensur lag bei 2,19; 62 von 72 NT-erfahrenen Befragten gaben als Zensur eine 2 oder besser.

Insgesamt vermitteln diejenigen Lehrer, die mit Neuen Technologien unterrichtliche Erfahrungen gesammelt haben, ein sehr positives Bild vom

fachunterrichtlichen Nutzen. Möglicherweise spiegelt sich jedoch in den optimistischen Einschätzungen eine Art Versuchsleitereffekt wieder: Die Überzeugung, daß Neue Technologien zu einem besseren Unterricht verhelfen, führt zu einer besonders wohlwollenden Einschätzung seines Verlaufs...

Die Frage, ob Neue Technologien für den Musikunterricht größere Bedeutung erlangen sollten, führte zwar zu einem gespaltenen Meinungsbild (ja: 45,7%, unter Umständen: 46,7%), zeigt aber, daß von prinzipieller Technikfeindlichkeit nichts zu spüren ist (nein: 5,5%). Als Lernbereiche, für die Neue Technologien eine besondere Bereicherung darstellen könnten, wurden genannt:

Arrangieren (76,9%)	Komposition (73,4%)
Theorie, Tonsatz, Werkanalyse (50,3%)	
Klassenmusizieren (49,7%)	Gehörbildung (34,7%)
Instrumentenkunde (32,7)	Musikgeschichte (11,1%)

Diese Rangfolge spiegelt im wesentlichen das verfügbare Angebot an Hard- bzw. Software wider und zeigt, daß die Befragten gut darüber informiert sind, was angeboten wird und prinzipiell im Unterricht machbar ist. Genannt werden vor allem auch solche Bereiche, die im bisherigen Unterricht noch unbefriedigend repräsentiert sind (Arrangieren, Komposition) oder als didaktisch spröde gelten (Theorie, Gehörbildung). Möglichkeiten von Multimedia beispielsweise für Instrumentenkunde¹⁵ oder Musikgeschichte¹⁶ sind offenbar noch nicht erkannt, oder werden im Falle der Instrumentenkunde wegen der sinnlich „verarmten“ Vermittlung per Computer gegenüber traditionellem Musikunterricht abgelehnt.

3.4 Zur Verbesserung der Situation: Vorschläge und Bedenken

Eine für den Einsatz Neuer Technologien im Unterricht entscheidende Frage ist die, welche Hindernisse sich einer Einführung entgegenstellen. Hier nannten die Befragten folgende Gründe (Häufigkeiten > 50%):

¹⁵ CD-ROM *Musical Instruments* (Anbieter: Microsoft).

¹⁶ Beispielsweise ein Segment der Multimedia CD-ROM *Beethoven 9. Sinfonie* (Anbieter: Microsoft).

fehlende Finanzen (93 %)
technische Unerfahrenheit der Lehrer (74,9 %)
Ausbildungsdefizite während Studium und Referendariat (72,9 %)
unzureichende Fortbildungsangebote (61,8 %)
fehlende Räumlichkeiten (59,8 %)

Nur etwa jeder Vierte erwartete Widerstand des Kollegiums bzw. der Schulleitung (25,1 %) oder beklagte den mangelhaften fachdidaktischen Nutzen Neuer Technologien für den Musikunterricht (23,1 %).

Die Nennungen weisen auf zwei Schwachstellen bei der Einführung Neuer Technologien in den Musikunterricht hin: Da sind zunächst die materiellen Vorgaben der Schulen, repräsentiert in zu knappen Finanzmitteln und geringen Raumkapazitäten. Hier Änderungen zu bewirken setzt voraus, daß das Fach innerhalb der Schule bis hin zur Schulleitung über eine starke Lobby verfügt. Die Beschaffung außerplanmäßiger Finanzmittel durch Schulträger, Förderverein oder einen privaten Sponsor dürfte den Musiklehrern sehr viel Energie abverlangen.

Leichter zu beheben dürften Ausbildungsdefizite sein. Allerdings muß beachtet werden, daß angesichts der rasanten Technikentwicklung vor allem in den Bereichen Computer und Mikroelektronik, die Ausbildung von Lehrern bestenfalls nur den jeweiligen Stand vermitteln, nicht aber die Entwicklungen der nachkommenden Jahre oder Jahrzehnte antizipieren kann. Die Bereitschaft zu schaffen zu stetiger berufsbegleitender Fortbildung in diesen Bereichen, muß folglich ein wesentliches Ziel der Ausbildung sein.

Welche Fortbildungsangebote halten die Befragten für wichtig? Da bei dieser Frage ziemlich häufig keine Meinung vertreten wurde (bis zu annähernd 50 %)¹⁷, wird als Maßzahl für die Bedeutung, die dem entsprechenden Fortbildungsangebot beigemessen wird, die Differenz positiver und negativer Einschätzungen verwendet¹⁸. Damit ergibt sich die folgende Rangfolge:

¹⁷ Der höchste Anteil ergab sich bei der Antwortvorgabe „Multimedia“. Vermutlich kannten die Befragten zum großen Teil diesen Terminus nicht und gaben deshalb keine Bewertung an. Ähnliches gilt auch für die MIDI-Technik (43,2%).

¹⁸ In Einzelfällen wurde durch Versetzung der Ankreuzung die Kategorie „sehr wichtig“ demonstrativ abgemindert. Diese Fälle (n < 4) wurden als positive Einschätzungen verrechnet.

Medien und Musik (54,7 %)
 didaktische Modelle für sinnvollen Computereinsatz im Musikunterricht (54,2 %)
 Computer und Musik (52,2 %)
 Keyboardmusizieren im Klassenunterricht (30,8 %)
 Komponieren und musizieren mit dem Computer (26,6 %)
 Computer als Lernhilfe (21,6 %)
 MIDI-Technik im Musikunterricht (20,1 %)
 Multimedia (9 %)

Allgemein formulierte Themen, die eher auf einen Überblick als auf die Vertiefung eines einzelnen Aspekts abzielen, scheinen den Befragten besonders wichtig. Warum Fortbildungsangebote für Bereiche, die als unterrichtliche Domänen Neuer Technologien eingeschätzt worden waren wie Komposition oder Arrangement (s.o.), dennoch recht geringen Zuspruch erhielten, mag entweder mit dem bevorzugten Zuspruch für übergreifende Themen begründet werden, oder aber damit, daß die inhaltliche Bedeutung einer derartigen Spezialveranstaltung von der Sache her noch nicht eingeschätzt werden konnte. Nicht auszuschließen ist auch ein vom Testbogen verursachtes Artefakt: Durch zwei Items mit starkem Zuspruch gleich am Anfang der Frage könnte für die Probanden ein stärkeres Bedürfnis entstanden sein, bei den folgenden Items eher kritische Distanz als starken Zuspruch zu demonstrieren. Man müßte also einen serialen Positionierungseffekt unterstellen.

4. Innovationsbereitschaft

Fragt man nach der grundsätzlichen Bereitschaft, in Neue Technologien zu investieren, falls die Beschaffung der Geldmittel kein Problem darstelle (s.o.), so ergibt sich folgendes Bild in Betracht gezogener Anschaffungen:

Ergänzung Orff-Instrumentarium (56,3 %)
 Klassensatz Keyboards (43,2 %) Flügel/Klavier (36,7 %)
 (neue) Stereoanlage (35,2 %) Computer (33,7 %)
 MIDI-Keyboard zur Demonstration (32,7 %)
 CD-Player (28,6 %) Videoanlage (25,6 %)

Die Zahlen zeigen: Musiklehrer haben viele Wünsche. Mit Ausnahme der Keyboards im Klassensatz sind solche Wünsche aber eher traditioneller Natur, als daß sie Neuen Technologien zuzuordnen wären. Während der didaktische Nutzen der Keyboards vor allem innerhalb eines handlungsorientierten Musikunterrichts wohl unmittelbar einleuchtet, sind Computer oder MIDI-Keyboards (noch?) nicht so erwünscht. Sie rangieren sogar hinter der Stereoanlage, wobei es sich vermutlich angesichts des hohen Grades ihrer Verbreitung (s.o.) um Ersatzbeschaffungen für veraltete Technik handelt.

Die vorliegenden Antworten geben zu denken, denn damit relativiert sich das Argument, fehlende Finanzmittel stünden vorrangig der Einführung Neuer Technologien im Musikunterricht entgegen. Offenbar würden Musiklehrer zunächst andere Bedarfslücken schließen, ehe sie verfügbare Gelder in Neue Technologien investieren.

4.1 Zur Tauglichkeit des Item-Inventars „Innovationsbereitschaft“

Sowohl von ihrem Stellenwert wie auch von ihrer Konstruktion her nahm die abschließende Aufgabe des Erhebungsbogens eine Sonderrolle ein. Mit ihr sollte – über den deskriptiven Ansatz hinausgehend – der Versuch unternommen werden, verschiedene Typen der Innovationsbereitschaft zu erfassen. Mit Bezug auf die spezifischen Gegebenheiten im Schulfach Musik wurde angenommen, daß sich Innovationsbereitschaft zum einen auf das Verhältnis „Neue Technologien/Musik“ beziehen kann, zum anderen auf das Verhältnis „Neue Technologien/Musikunterricht“; ferner wurde noch eine von beiden Bereichen unabhängige allgemeine unterrichtliche Innovationsbereitschaft angenommen.

Operationalisiert wurden die zugrundeliegenden Konstrukte in Form von Aussagen, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala daraufhin graduell abgestuft zu beurteilen waren, ob sie als zutreffend oder unzutreffend eingeschätzt wurden. Das Verhältnis Technik/Musik wurde durch je fünf positive und negative Aussagen repräsentiert (Bsp.: „Von der Weiterentwicklung der Mikroelektronik und Computertechnik wird auch die Musik profitieren“ = positiv, „Durch den Einsatz von Elektronik läuft Musik Gefahr, ihren humanen Charakter zu verlieren“ = negativ). Für die Beurtei-

lung des Verhältnisses von Technik und Musikunterricht fanden je sechs positive bzw. negative Aussagen Verwendung („Man sollte Neue Technologien im Musikunterricht ausprobieren, wenn sie die Chance für einen besseren Musikunterricht versprechen“ = positiv, „Der Glaube, daß Neue Technologien zu einem besseren Musikunterricht führen, ist ein teurer Irrtum“ = negativ).

Im Vorfeld der Fragebogenkonstruktion blieb strittig, durch welche Aussagen eine allgemeine unterrichtliche Innovationsbereitschaft erfaßt werden könnte. War eine Aussage wie „Ich probiere in meinem Unterricht gerne Neues aus“ als positive Äußerung konsensfähig, so blieb die Verwendung von Schulbüchern als Indikator geringer Innovationsneigung unklar. Insgesamt bezogen sich fünf Aussagen (je zwei positive bzw. negative, eine ambivalente) auf die allgemeine unterrichtliche Innovationsbereitschaft.

Die insgesamt 27 Items wurden zufällig gereiht. Die Zugehörigkeit zu den drei vermuteten Dimensionen der Innovationsbereitschaft war für die Befragten nicht erkennbar.

Im Rahmen der Datenauswertung war zunächst die Konsistenz des Aussagenkatalogs zu überprüfen, indem interne Korrelationen zwischen Aussagen derselben Dimension gerechnet wurden. Die Korrelationen waren sehr hoch, erbrachten in allen möglichen Kombinationen zumindest signifikante Korrelationen. Lediglich die Items zur allgemeinen Innovationsbereitschaft erwiesen sich als unbrauchbar, da nur in Ausnahmefällen signifikante Korrelationen zwischen Einzelaussagen bestanden.

Ein Indiz für die Trennschärfe zwischen positiven und negativen Items derselben Dimension ließ sich wiederum durch Korrelationsberechnungen erbringen: Hier waren hohe negative Korrelationen wünschenswert. Für fast alle möglichen Kombinationen wurden hier mindestens signifikante Werte erreicht. Insgesamt konnte damit das Item-Inventar als für unsere Zwecke brauchbar angesehen werden.

Übersicht: Items zur Innovationsbereitschaft nach Dimensionen

(Die den Aussagen nachgestellten Buchstaben in eckigen Klammern dienen der Identifizierung der Items im Rahmen der Clusteranalyse.)

Neue Technologien/Musik: positiv

Computer sind nützliche Helfer – auch für die Musik. [c]

Durch die MIDI-Technik wurden ganz neue kreative Möglichkeiten geschaffen. [h]

Gute Keyboards bieten faszinierende Klang- und Spielmöglichkeiten. [k]

Von der Weiterentwicklung der Mikroelektronik und Computertechnik wird auch die Musik profitieren. [p]

Musik hat sich schon immer nach dem gerichtet, was technisch möglich war: man denke nur an die Entwicklung der Orgelbaukunst. [b]

Neue Technologien/Musik: negativ

Durch den Einsatz von Elektronik läuft Musik Gefahr, ihren humanen Charakter zu verlieren. [r]

Computer und Musik – das geht nicht zusammen. [a]

Elektronisch erzeugte Klänge verderben den Geschmack. [v]

Auf Computer kann ich zu Hause gut und gerne verzichten. [s]

Der Niedergang der Musik im 20. Jahrhundert geht genaugenommen auf die Schallplatte und ihre technischen Weiterentwicklungen zurück. [m]

Neue Technologien/Musikunterricht: positiv

Angesichts des raschen technologischen Fortschritts in unserer Gesellschaft muß auch der Musikunterricht Themen wie „Computer und Musik“ berücksichtigen. [e]

Man sollte Neue Technologien im Musikunterricht ausprobieren, wenn sie die Chance für einen besseren Musikunterricht versprechen. [o]

In einer Zeit, in der fast alle Kinder zu Hause über Computer verfügen können, sollte der Musikunterricht die offensichtlich große Motivation, die für Kinder von Computern ausgeht, auch für seine Zwecke nutzen. [g]

Falls eine Musikalienhandlung einen Klassensatz elektronischer Tasteninstrumente (Keyboards) meiner Schule stiftete, würde ich diese Instrumente auch in meinem Musikunterricht einsetzen. [y]

Übersicht: Fortsetzung

Durch MIDI-Instrumente und Computer können manche musikalischen Sachverhalte besser verdeutlicht werden als dies ohne sie möglich wäre. [l]

Elektronische Tasteninstrumente für die ganze Klasse könnten eine Hilfe darstellen, Schülern individuelle Lernfortschritte zu erleichtern. [t]

Neue Technologien/Musikunterricht: negativ

Der Musikunterricht sollte seine Hauptaufgabe darin sehen, ein Gegengewicht zur Technisierung und Computerisierung unserer Gesellschaft darzustellen. [w]

Der Glaube, daß Neue Technologien zu einem besseren Musikunterricht führen, ist ein teurer Irrtum. [j]

Man kann von Musiklehrern nicht erwarten, daß sie jede technische Mode mitmachen. [aa]

Elektronische Klänge stellen für den Musikunterricht eine Gefahr dar, denn sie verbilden das kindliche Gehör. [d]

Der Musikunterricht sollte sich auf den natürlichen Charakter der Musik besinnen und nicht der Technisierung der Musikproduktion Vorschub leisten. [q]

Unterricht an Computer- oder Keyboardarbeitsplätzen ist abzulehnen, da hierdurch die Schüler vereinsamen und die soziale Bedeutsamkeit des Musikunterrichts verloren geht. [z]

Allgemeine Innovationsbereitschaft

Ich probiere in meinem Unterricht gerne Neues aus. [positiv] [n]

Statt immer neue Themen in die Lehrpläne aufzunehmen, sollte man sich auf den bewährten Kern des Faches Musik besinnen. [negativ] [x]

Ich verwende für meinen Musikunterricht Schulbücher. [ambivalent] [u]

In den musikpädagogischen Zeitschriften wird nichts Neues mehr geboten. [negativ] [i]

Es gibt so viele interessante Themen für das Fach Musik – eigentlich brauchte man den täglichen Musikunterricht für jede Klasse. [positiv] [f]

4.2 Zur Innovationstypologie des Musiklehrers

Lassen sich auf der Basis der erhobenen Einschätzungen unterschiedliche „Typen“ bei Musiklehrerinnen und -lehrern unterscheiden hinsichtlich der Innovationsbereitschaft? Dieser Frage sollte mittels einer Clusteranalyse nachgegangen werden. Dabei kann es sich nur um einen Versuch mit heuristischem Wert handeln, weil die Stichprobe möglicherweise Verzerrungen in Richtung auf eine positive Einstellung zu Neuen Technologien hin aufweist; es fehlt mithin eine starke „Opposition“, die zu einer breiter angelegten Auffächerung des Parameters „Innovationsbereitschaft“ führen könnte.

Die Clusteranalyse wurde mit der Prozedur QUICK-CLUSTER des Statistik-Programms SPSS gerechnet. Über alle 27 Items der letzten Aufgabe des Erhebungsbogens wurden jeweils solche Probanden zusammengefaßt, die in ähnlicher Weise die Aussagen beurteilt hatten. Es erwies sich als sinnvoll, von sechs Zielclustern auszugehen.

Übersicht: Clusteranalyse

(Zur Erläuterung: In den Spalten sind die mittleren Einschätzungswerte der Probanden des jeweiligen Clusters zur fraglichen Aussage angegeben. Der Wert 5 entspricht völliger Zustimmung, 1 völliger Zurückweisung. Die Spaltensumme der einzelnen Dimensionen liefern den maßgeblichen Wert für den Vergleich der Cluster untereinander. Demnach weist Cluster #1 den geringsten Zustimmungswert zu den positiven Aussagen der Dimension „Musik/Neue Technologien“ auf, Cluster #5 den höchsten. Zu beachten ist die positive bzw. negative Ausprägung der Dimensionen: geringe Werte bei negativ formulierten Items entsprechen einer positiven Beurteilung.)

Cluster	#1	#3	#4	#5	#6
Musik und Neue Technologien: positiv					
[b]	2,75	3,32	4,03	4,39	3,44
[c]	2,75	4,42	3,53	4,08	1,89
[h]	2,58	3,99	3,57	4,23	3,67
[k]	1,25	4,53	4,33	4,57	3,44
[p]	2,75	4,23	3,42	4,44	3,11
Spaltensumme	12,08	20,49	18,88	21,71	15,55

Musik und Neue Technologien: negativ

[a]	3,83	1,68	2,18	1,51	1,11
[m]	1,75	1,92	2,02	1,39	2,00
[r]	3,17	2,97	4,02	1,57	2,56
[s]	3,5	1,81	3,73	2,00	3,11
[v]	2,75	2,13	2,92	1,33	1,22
Spaltensumme	15,00	10,51	14,87	7,80	10,00

Musikunterricht und Neue Technologien: positiv

[e]	2,33	4,75	4,03	4,79	5,00
[g]	2,17	4,60	3,82	4,70	4,11
[l]	2,42	3,83	3,62	4,30	2,44
[o]	4,33	4,92	4,62	4,98	3,67
[t]	3,08	4,17	4,27	4,44	3,22
[y]	4,25	4,66	4,56	4,84	3,00
Spaltensumme	18,58	26,93	24,92	28,05	21,44

Musikunterricht und Neue Technologien: negativ

[aa]	4,00	3,49	3,57	2,26	1,00
[d]	2,58	1,92	3,08	1,61	1,33
[j]	3,58	3,00	4,17	2,51	2,33
[q]	4,08	3,4	4,18	1,48	3,00
[w]	3,42	2,79	3,93	1,67	1,89
[z]	2,75	2,47	2,95	1,41	1,00
Spaltensumme	20,41	17,07	21,88	10,94	10,55

weitere Items

[f]	3,58	4,38	4,23	3,49	2,56
[i]	2,17	2,91	2,07	2,18	2,56
[n]	3,17	4,7	4,57	4,69	4,33
[u]	3,92	3,74	4,2	4,36	1,67
[x]	3,08	2,47	2,53	1,56	1,00

Mächtigkeit n	12	53	60	61	9
----------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	----------

Der kleinste Cluster #2 (n=4) umfaßte den trivialen Fall derjenigen Probanden, die mehrere Items nicht beurteilt hatten; er wurde deshalb nicht weiter analysiert.

Cluster #6 (n=9) und Cluster #1 (n=12) unterschieden sich in der Mächtigkeit deutlich von den etwa gleichgewichtigen Clustern #3 (n=53), #4 (n=60) und #5 (n=61). Bei der folgenden Charakterisierung der Cluster werden die jeweils clustertypischen Merkmale pointiert einander gegenübergestellt, wobei die vorangestellten verbalen „Etiketten“ in ihrer plakativen Gestalt lediglich der groben Orientierung dienen sollen.

„Die Kritiker“ (Cluster #1, n=12): Innerhalb der Stichprobe zeigen sich die in diesem Cluster gebundenen Probanden als besonders kritisch gegenüber Neuen Technologien. Dabei sehen die Befragten das Verhältnis zwischen Musik und Neuen Technologien etwas problematischer als die Rolle, die Neue Technologien im Musikunterricht spielen könnten. Wie die Beurteilung des Items [s] zu erkennen gibt, sind die Probanden des Clusters #1 keine intensiven Computernutzer.

„Die Skeptiker“ (Cluster #4, n=60): Die Probanden dieses großen Clusters beurteilen das Verhältnis zwischen Musik und Neuen Technologien ambivalent mit etwas positiv getönter Grundfärbung. Hinsichtlich einer musikunterrichtlichen Nutzung stimmen sie sowohl positiven als auch negativen Aussagen zu: Ausdruck einer unentschlossenen Haltung „zwischen Hoffen und Bangen“. Die heimische Computernutzung scheint in diesem Cluster extrem unüblich zu sein [s].

„Die Unentschlossenen“ (Cluster #6, n=9): Typisch für die Personen dieses Clusters ist ihre einerseits ambivalente, tendenziell wohlwollende Haltung bei positiven Aussagen gepaart mit der Ablehnung negativer Aussagen: Die Tür hin zu Neuen Technologien wird weit offengehalten, auch wenn die Befragten sich nicht sicher sind, wohin der dahinterliegende Weg wohl führen mag. Auch in dieser Gruppe scheint der heimische Umgang mit Computern eher untypisch zu sein.

„Die Optimisten“ (Cluster #3, n=53): Dieser große Cluster umfaßt Probanden, die Neuen Technologien positiv sowohl im Verhältnis zur Musik wie zum Musikunterricht gegenüberstehen. Die jeweiligen negativen Aussagen werden jedoch offenabr ernst genommen und nicht von vornherein

zurückgewiesen. Die Probanden dieser Gruppe bekennen sich extrem zur heimischen Computernutzung.

„Die Euphoriker“ (Cluster #5, n=61): Herausstechendes Merkmal dieses größten Clusters ist die extrem positive Einstellung zu Neuen Technologien. Lediglich bei negativen Aussagen bezüglich des Verhältnisses Neuer Technologien zum Musikunterricht liegen die Werte von Cluster #6 geringfügig näher am positiven Pol. Auch für die Probanden dieses Clusters gilt, daß sie Computer in heimischer Umgebung nutzen.

Es ist auffällig, daß vor allem solche Probanden zu einer positiven Einschätzung Neuer Technologien kamen, die auch zu Hause nicht auf einen Computer verzichten wollen. Ist dies ein Indiz dafür, daß der Einsatz Neuer Technologien im Musikunterricht durch Erfahrungen im privaten Bereich vorbereitet wird, so wie dies in der Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Tagung unterstellt wurde? Die Daten widersprechen dieser Annahme keinesfalls. Allerdings zeigt der (zugegebenermaßen kleine) Cluster #6, daß private Computererfahrungen keine notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft darstellen, im Musikunterricht Neue Technologien einzusetzen. Die Probanden dieses Clusters sind offenbar gerade diejenigen, die durch Fortbildungsmaßnahmen entscheidende Impulse für den Einsatz Neuer Technologien in ihrem Unterricht erhalten könnten.

5. Resümee

Technikfeindlichkeit läßt sich den befragten MusiklehrerInnen offenbar nicht nachsagen, dies geben die vorliegenden Daten deutlich zu erkennen. Die Nutzung technischer Mittel gehört bei diesen Personen zum Alltag des Unterrichtens. Einer prinzipiellen Offenheit gegenüber selbst neuesten Entwicklungen stehen mannigfaltige Hindernisse im Weg. Soll der Einsatz Neuer Technologien im Musikunterricht vorangetrieben werden, so empfiehlt sich neben zweckgebundener finanzieller Unterstützung ein umfassendes Angebot einführender Fortbildungsveranstaltungen. Ob diese jedoch dann tatsächlich von interessierten LehrerInnen genutzt werden, steht auf einem anderen Blatt.¹⁹ Der Aufwand für solche Maßnahmen scheint

¹⁹ Skepsis in dieser Hinsicht vermitteln die Untersuchungsergebnisse von Bastian & Hafen (1990).

gerechtfertigt durch die positiven Erfahrungen derjenigen Lehrkräfte, die bereits Unterricht mit Neuen Technologien erteilten.

Sind derartige Aussagen und Forderungen über die Stichprobe hinaus zu verallgemeinern? Es läßt sich nicht darüber hinwegdiskutieren, daß die Datenbasis schmal und wohl nicht frei von Verzerrungen ist. Umgekehrt wäre es aber auch unangemessen, alle Ergebnisse in Bausch und Bogen zurückzuweisen. Insgesamt lassen die Ergebnisse doch einige vermutlich nicht untypische Merkmale im Umgang von MusiklehrerInnen mit neuen Medien erkennen, was bei aller gebotenen Vorsicht Rückschlüsse für die Haltung gegenüber Neuen Technologien zuläßt. Die Befragten zeigten eine weitaus offenere und undogmatischere Haltung gegenüber Neuen Technologien als sie von zurückliegenden musikpädagogischen Kontroversen bzw. den publizistischen Spuren der Auseinandersetzung um Keyboards und Computer im Musikunterricht zu erwarten gewesen wäre.

Wie stets bei Erhebungen, die Neuland erkunden, ist Kritik an der Forschungsmethodik zu üben. Für nachfolgende Studien wäre einerseits eine kontrollierte Streuung der Fragebögen anzustreben, die auch solche MusikpädagogInnen zu Wort kommen läßt, die sich möglicherweise unserer Befragung entzogen haben. Angesichts des in unserer Erhebung offensichtlichen positiven Meinungsbildes würden skeptische Stimmen hierdurch vermutlich zunehmen.

Die „Innovationsbereitschaft“ bzw. die Entscheidungs- und Reflexionsprozesse, die hinter der Akzeptanz oder Zurückweisung Neuer Technologien im Musikunterricht stehen, müßten noch differenzierter erfaßt werden.²⁰ Statt dessen könnten einige Fragen zur Medienausstattung entfallen, da sie vergleichsweise grob und nur äußerlich den momentanen Stand der Ausstattung reflektieren und dadurch wenig Aufschluß bringen.

In diesem Sinne läßt sich unsere Erhebung als kleiner Beitrag im Kontext übergeordneter Fachdiskussionen über das Verhältnis des Musikunterrichts zu Neuen Technologien ansehen. Obsolet werden solche Grundsatzdiskussionen jedoch damit nicht. Ganz im Gegenteil: Nur eine sachbezogene und vorliegende empirische Daten berücksichtigende Auseinan-

²⁰ In dieser Frage wäre eventuell ein qualitativer Ansatz aussichtsreicher, indem beispielsweise durch narrative Interviews oder biographische Untersuchungen Kontaktnahmen von Lehrpersonen mit Neuen Technologien aufgezeigt würden.

dersetzung, in der es vor allem um Normen, um Werte, um Ziele des Musikunterrichts gehen muß, ist in der Lage, eine echte musikpädagogische Perspektive für den Umgang mit Neuen Technologien im Musikunterricht zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Bastian, Hans Günther & Hafen, Roland (1990): (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsabstinent. In: Thomas Ott & Ulrich Günther (Hrsgg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht. Essen: Die Blaue Eule, S. 26–77.
- Enders, Bernd (Hrsg.) (1993): Neue Musiktechnologie : Vorträge und Berichte vom KlangArt-Kongreß 1991 an der Universität Osnabrück. Mainz: Schott.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Hofheim: Wolke.
- Jank, Werner (1993): Die Neuen Technologien und das musikalische Abendland. In: Gunter Otto (Hrsg.): Unterrichtsmedien. Seelze: Friedrich, S. 56f.
- Kleinen, Günter (1993): Klavier oder Keyboard – pädagogische Chancen und Handicaps. In: Enders (1993), S. 330–344.
- Knolle, Niels (1994): Zur Diskussion um die Neuen Technologien im Musikunterricht. Anmerkungen zu einer Kritik von Ludger Rehm. In: Musik und Bildung 27, H. 2, S. 39–41.
- Lugert, Wulf Dieter (1993): Grenzen der Technologisierung eines sinnlichen Gegenstands? Musikpädagogik und Neue Technologien. In: Enders (1993), S. 321–329.
- Maas, Georg (1989): Handlungsorientierte Begriffsbildung im Musikunterricht. Mainz: Schott.
- ders. (1995): Methoden des Musikunterrichts an Allgemeinbildenden Schulen. In: Helms, Schneider & Weber (Hrsgg.): Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 64–83.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1984): Neue Technologien und Schule. Loccum: Evangelische Akademie.
- dass. (1989): Neue Technologien und Allgemeinbildung Bd. 1. Grundlagen und Bildungskonzept. Hannover: Berenberg.
- dass. (1992): Neue Technologien und Allgemeinbildung Bd. 12. Musik: Anregungen für den Unterricht. Hannover: Berenberg.

- Oberborbeck, Felix (1959): Das Problem der pädagogischen Verspätung in der Musik. In: Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München 1959, hrsg. von Egon Kraus. Mainz: Schott, S. 121–126.
- Rehm, Ludger (1993): Die Computertechnologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 26, H. 6, S. 75–79.
- ders. (1994): Zur Diskussion... : Anmerkungen zu einer Replik von Nils Knolle. In: Musik und Bildung 27, H. 3, S. 43–45.
- Schmidt-Köngernheim, Wolfgang et al. (1984): Die Musikwerkstatt 5/6. Lehrerband. Mainz: Schott.
- Schwitajewski, Eduard & Westphale, Claus (1977): Instrumentarium zur empirischen Erhebung von Innovationsbereitschaft von Lehrern. Paderborn: FEoLL/Institut für Mediensoziologie.
- Sonnenleitner, K. & Jurtschitsch, E. (1994): PC statt Schule. In: Focus Nr. 4 (24. Januar), S. 102–107.
- Spiegel (1994): Revolution des Lernens. In: Der Spiegel Nr. 9 (28. Februar), S. 96–116.
- Sustek, Herbert (1975): Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt : empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen. Braunschweig: Westermann.
- Weber, Wolfgang (1993): Software-Dokumentations- und Informationssystem SODIS. In: Gunter Otto (Hrsg.): Unterrichtsmedien. Seelze: Friedrich, S. 129–131.
- Ziemer, Albrecht (1993): Drei Denkansätze und keine Strategie? HDTV, das Bildformat 16:9 und digitales Fernsehen. In: Jahrbuch des Zweiten Deutschen Fernsehens 1992. Mainz: ZDF.

Prof. Dr. Georg Maas
 Martin-Luther-Universität
 Halle-Wittenberg
 Institut für Musikpädagogik
 Reichardtstraße 4
 06114 Halle (Saale)

HEINER GEMBRIS

Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag

Im folgenden sollen einige Ergebnisse eines umfangreicheren Radio-Forschungsprojektes berichtet werden, das sich mit dem Musikhörverhalten von Radio-Hörer/innen einer begrenzten geographischen Region, dem Münsterland, befaßt. Die Studie wurde realisiert durch eine Kooperation mit dem WDR Landesstudio Münster und dem Medienreferat des WDR Köln.¹ Das besondere Interesse galt den Funktionen und Gratifikationen von Radiomusik sowie den musikalischen Präferenzen und Toleranzen von Radiohörern.

Fragestellung

Ausgangspunkt der Untersuchung waren praktische Fragen der Musikprogramm-Gestaltung: Welches sind die musikalischen Präferenzen des Publikums, das erreicht werden soll? Inwieweit sind die Hörer bereit, Musik zu akzeptieren, die nicht im Zentrum ihrer musikalischen Vorlieben steht? Diese Fragen sind auch nicht unabhängig davon zu beantworten, welche Funktionen und Gratifikationen von der Musik in einer Morgensendung erwartet werden. Das Ziel möglichst hoher Einschaltquoten versuchen Programmgestalter meist dadurch zu erreichen, daß sie solche Musik spielen, von der sie meinen, daß sie von möglichst vielen Hörer/innen akzeptiert wird, zumindest aber toleriert wird. Es gibt jedoch klare Belege dafür, daß a) die musikalischen Begriffe von Programmgestaltern nicht mit den musikalischen Begriffen der Hörer übereinstimmen und daß b) die Hörer eine Wertschätzung und Toleranz gegenüber nicht hauptsächlich bevorzugter Musik haben, die in der Programmgestaltung bislang nicht berücksichtigt wird (Eckhardt 1987). Ein weiterer Aspekt hat in unseren

¹ Ich danke Hildegard Schulte (WDR Landesstudio Münster) und Dr. Josef Eckhardt (WDR Köln) für ihre Unterstützung sowie den Studenten der Arbeitsgruppe Hörerforschung, ohne deren intensive Mitarbeit das Projekt nicht hätte durchgeführt werden können.

Überlegungen eine Rolle gespielt: Angesichts des allgemein wachsenden Durchschnittsalters der Bevölkerung und des immer größer werdenden Anteils älterer Menschen an der Bevölkerung stellt sich hier auch die Frage, inwieweit sich musikalische Präferenzen und Radio-Hörgewohnheiten in Abhängigkeit von Lebensalter und Generationszugehörigkeit verändern.

Bisherige Befunde

Eckhardt (1986; 1987) fand in einer repräsentativen Studie, in der über 30 klingende Musikbeispiele verwendet wurden u.a., daß das sog. U-Musikpublikum eine hohe Toleranz für sog. E-Musik aufweist; bei einzelnen Hörern bestehen Präferenzen für mehrere Musikrichtungen. Dabei beruhen die Kriterien der Präferenzen nicht auf Genre-Grenzen, sondern eher auf Kriterien wie melodios, rhythmisch, vokal-instrumental etc. Das am schärfsten trennende Merkmal der Musikinteressen ist das Alter: Musikinteressen sind Generationserscheinungen. Insgesamt ist das potentielle Publikum anspruchsvoller Musik offenbar größer als allgemein angenommen. Diese Ergebnisse werden weitgehend bestätigt durch eine andere repräsentative Studie der ARD/ZDF-Medienkommission (Frank/Maletzke/Müller-Sachse, 1991). Diese Untersuchung mit mehr als 3.000 Befragten fand u.a zwei große Gruppen unterschiedlicher Hörer: Die eine Gruppe war mehr an sog. populärer Musik interessiert; die andere, ältere Gruppe, mehr an sog. klassischer Musik. Aber es gibt keine strikte Trennungslinie zwischen diesen Gruppen, sondern sie überlappen sich. Beide Gruppen zeigten beträchtliches Interesse nicht nur für die hauptsächlich präferierte Musik, sondern auch für andere Musikarten. Die unterschiedlichen Hörergruppen schienen sich eher durch ein unterschiedlich starkes allgemeines Interesse an Musik zu unterscheiden als durch Vorlieben oder Abneigungen gegenüber bestimmten Arten von Musik.

Eine umfangreiche Untersuchung von Behne (1986) enthält einige Befunde, die in ähnliche Richtung weisen wie die Ergebnisse von Eckhardt (s. auch Behne 1987). Beispielsweise fand Behne, daß verbal geäußerte Präferenzen und Präferenzen gegenüber klingender Musik weitgehend unabhängig voneinander sind. Diskrepanzen zwischen verbalen und klingen-

den Präferenzen konnte ebenfalls Finnäes (1989) nachweisen. Behne fand u.a., daß verbal geäußerte Präferenzen wesentlich negativer sind als klingende Präferenzen (vgl. Behne 1986, S. 176 f.). Das heißt, klingende Musik wird oft wesentlich besser beurteilt als der entsprechende Begriff: Insbesondere gilt dies für den Bereich der sog. klassischen Musik.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Musik und Alter ist eine Studie von Mende (1991) interessant. Die Ergebnisse dieser Studie basieren auf Untersuchungen des Rundfunks der ehemaligen DDR aus den Jahren 1984 bis 1988. Mendes zentrale These lautet: Die Entwicklung musikalischer Interessen ist eng an Funktionalität von Musik im alltäglichen Lebensprozeß gebunden. Dementsprechend ändern sich die musikalischen Interessen, wenn sich die Lebensbedingungen verändern. Mende fand unterschiedliche Präferenzen für verschiedene Genres in Abhängigkeit vom Lebensalter, die sich etwa folgendermaßen charakterisieren lassen:

- ◆ Bevorzugung von Rock und Pop bis zum Ende des 3. Lebensjahrzehnts. Allerdings bahnt sich Wandel an: Die Attraktivität von Pop/Rock wird zwischen 20 und 30 Jahren geringer.
- ◆ Zwischen Ende des 3. und 4. Lebensjahrzehnts gibt es eine „deutlich veränderte musikalische Interessenstruktur“ (388): Schlager werden immer beliebter und erreichen eine Spitzenposition vor anderen Genres; Oldies der Jugendzeit werden jedoch nicht bevorzugt.
- ◆ Volks- und Blasmusik ist die Lieblingsmusik der älteren Generation.
- ◆ Präferenzen für Gospel, Soul, Blues, Reggae werden vor allem durch Bildungsgrad und Qualifikation beeinflusst. Es handelt sich hier um Minderheitenmusik, die keine alterskorrelierte Zu- oder Abnahme an Beliebtheit erkennen läßt.
- ◆ Bei sog. E-Musik, Jazz, Oper spielt das Alter keine so große Rolle. Sehr junge Menschen, die noch in Ausbildung befindlich sind, zeigen geringeres Interesse daran. Bis Mitte des 30. Lebensjahres haben sich stabil bleibende Interessen ausgebildet.

Aus ihren Ergebnissen zieht Mende den Schluß: „In Abhängigkeit von den Lebensbedingungen der Menschen und den sich aus ihnen ergebenden Funktions- und Gebrauchsweisen von Musik durchlaufen die musikalischen Interessen ein bestimmtes Spektrum von jugendgemäßer Rock- und Popmusik zu Schlagern. Auch das Interesse und die Toleranz gegenüber

Operetten, Volks- und Blasmusik werden mit zunehmenden Alter größer“ (S. 390). Demgegenüber ist zu bedenken, daß die Untersuchung von Mende (wie auch praktisch alle anderen Untersuchungen) auf Querschnittsdaten beruhen. Alters- und Kohorteneffekte sind stark vermischt, so daß hier vermutlich Generationsunterschiede fälschlich als Alterseffekte interpretiert werden.

Insgesamt gibt es wenig gesicherte Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen musikalischen Präferenzen und der Toleranz gegenüber nicht hauptsächlich präferierter Musik sowie über Faktoren, die dieses Verhältnis bestimmen. Offenbar wird dieses Verhältnis durch situative Faktoren beeinflusst, etwa den situationsbezogenen Funktionen der Musik. Weiterhin dürfte das Alter bzw. die Generationszugehörigkeit eine wichtige Rolle spielen. Im folgenden sollen Ergebnisse unserer Studie über Strukturen musikalischer Präferenzen sowie über Toleranz gegenüber nicht hauptsächlich präferierter Musik berichtet werden.

Methode

Die Studie hat explorativen Charakter. Da die unterschiedlichen Aspekte und Fragestellungen sich nicht in einer einzigen Befragung durchführen lassen, wurden zwei thematisch und methodisch unterschiedliche Teiluntersuchungen durchgeführt: Um die aktuellen Hörgewohnheiten, musikalische Präferenzen und Toleranzen zu untersuchen, wurde eine quantitative Untersuchung durchgeführt, an der 144 Personen teilnahmen. Zusätzlich haben wir 32 Interviews durchgeführt, deren Hauptschwerpunkt sich auf die Frage nach biographischen Veränderungen von Präferenzen, nach musikalischen Interessen sowie nach biographischen Veränderungen in der Nutzung des Radios lag. Insgesamt umfaßt die Studie 176 Personen.

Zur Untersuchung musikalischer Präferenzen wurden 144 Personen gebeten, sich 30 Musikbeispiele anzuhören und einen Fragebogen auszufüllen. Das Alter der Personen reichte von 15 bis 93 Jahren. Die Auswahl der Probanden berücksichtigte unterschiedliche Bildungsgrade, den Wohnort (Stadt oder Land) sowie bestimmte Aspekte des Radiohörverhaltens. Die Befragungen wurden als Einzelbefragungen durchgeführt. In fast allen Fällen wurden die Personen zu Hause aufgesucht. Sie hörten die Musik-

beispiele in ihrer vertrauten Umgebung über ihre eigene Musikanlage und beantwortete auch dort alle Fragen. Die Musikbeispiele wurden in einem mehrstufigen Verfahren von musikalischen Experten ausgewählt. Sie enthielten ein breites Spektrum prototypischer Beispiele aus den Bereichen Rock und Pop, Klassische Musik, Hits, Evergreens, Jazz, Ethno, volkstümliche Musik, Oper, Operette und Musical (s. Liste der Musikbeispiele). Bewußt nicht berücksichtigt wurden einige Musikrichtungen, die im allgemeinen von nur wenigen Hörern bevorzugt werden (z.B. Zwölftonmusik, Free-Jazz, Heavy Metal) und daher z.B. für eine frühmorgendliche Magazinsendung ungeeignet sind. Jedes der Musikbeispiele dauerte etwa 1 Minute. Auf einer fünfstufigen Ratingskala gaben die Probanden ihre Vorlieben oder Abneigungen gegenüber den Musikbeispielen an. Zur Ermittlung der verbal geäußerten Präferenzen wurde den Befragten eine Liste mit 16 verschiedenen Arten von Musik vorgelegt. Auch hier sollten die Probanden auf einer fünfstufigen Skala angeben, in welchem Maße ihnen die genannten Musikarten gefallen.

Ergebnisse

Typologie verbal geäußerter Präferenzen

Um zu prüfen, inwieweit sich unter den befragten Probanden unterschiedliche Typen (verbal ausgedrückter) Präferenzen befinden und durch welche Merkmale diese charakterisiert sind, wurde eine Personen-Clusteranalyse (Ward-Verfahren) durchgeführt. Das Ziel des Verfahrens besteht darin, Personen mit ähnlichen Gefallensurteilen bzw. Präferenzen zu Gruppen (Clustern) zusammenzufassen. Aus den Berechnungen wurden alle Personen ausgeschlossen, die bei einer oder mehr Musikarten die Kategorie „unbekannt“ angekreuzt hatten. Dadurch ergibt sich eine Anzahl von 114 Personen, die in die Clusteranalyse eingingen. Die wichtigsten Daten zur Beschreibung der Personenmerkmale der Cluster sind in Tabelle 1 zusammengefaßt.

Beschreibung der Cluster verbaler Präferenzen				
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
Anzahl	40	17	57	Personen
Altersspanne				
15 - 29 Jahre	5	0	56	%
30 - 44 Jahre	20	6	39	%
45 - 60 Jahre	32	47	3	%
> 60 Jahre	42	47	2	%
Durchschnittsalter	53 (s= 12,7)	60 (s = 9,4)	30 (s = 12,8)	Jahre
Geschlecht: w/m	77 / 23	77 / 23	51 / 49	%
Wohnort: Stadt/Land	65 / 35	53 / 47	65 / 35	%
Bildung: Haupt-	17,5	53	21	%
Mittel-	40	30	26	%
Hochschule	42,5	17	51	%
Radiohören:				
jeden Tag	70	88	56	%
4-6 mal/Woche	15	6	23	%

Tab. 1

Cluster 1 („Gebildete Klassik- und Blues-Freunde“)

Das erste Cluster besteht aus 40 Personen, zum überwiegenden Teil Frauen (77%). Das Durchschnittsalter liegt bei 53 Jahren. Die meisten Personen dieses Clusters haben zumindest einen Mittelschulabschluß (40%), ein etwas größerer Teil (42,5%) hat eine Hochschule absolviert. Der kleinere Teil (17,5%) hat die Hauptschule besucht. Die musikalischen Vorlieben dieses Clusters liegen bei klassischer Instrumentalmusik, Oper, Blues/Soul, Oldies, moderner ernster Musik und etwas weniger ausgeprägt bei Folklore.

Die mit Abstand stärkste und eindeutigste Vorliebe gilt dabei der klassischen Instrumentalmusik. Die Abneigungen konzentrieren sich vor allem auf Blasmusik, volkstümliche Musik, Rock- und Popmusik, deutsche Schlager, Country & Western. Auffällig ist, daß mit der besonderen Wertschätzung der klassischen Musik, der modernen ernsten Musik und der Oper zugleich auch eine Vorliebe für musikalisch ganz andere Genres, nämlich für Oldies, Blues/Soul und Jazz einhergeht, die zwar nicht so extrem ausgeprägt, aber deutlich vorhanden ist.

Verbale Präferenzen

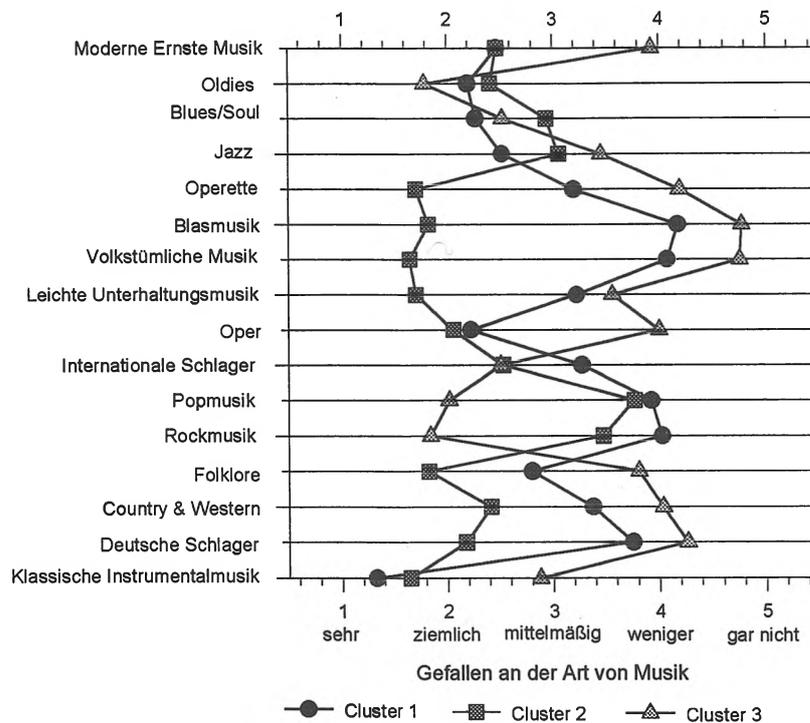


Abb. 1 Typologie verbal geäußerter Präferenzen

Cluster 2 („Ältere Volksmusik- und KlassikhörerInnen“)

Cluster 2 unterscheidet sich von den anderen beiden Clustern dadurch, daß darin das Durchschnittsalter mit 60 Jahren am höchsten ist. Die jüngeren Altersgruppen sind überhaupt nicht bzw. nur kaum (6%) darin vertreten. Mit nur 17 Personen ist dieses Cluster vergleichsweise klein. Wie bei den „gebildeten Klassik- und Blues-Freunden“, befinden sich zumeist Frauen (77%) in diesem Cluster. Im Unterschied zu den „gebildeten Klassik- und Blues-Freunden“ ist das Bildungsniveau eindeutig geringer.

Der musikalische Geschmack dieser Gruppe ist dem der „gebildeten Klassik- und Blues-Freunde“ in vielen Punkten fast konträr entgegengesetzt, es

gibt aber auch starke Gemeinsamkeiten. Eine auffällige, enge Gemeinsamkeit ist die Vorliebe für klassische Instrumentalmusik, für Oper, Oldies und moderne ernste Musik. Im übrigen gibt es deutliche Unterschiede: Die Personen des Clusters 2 lieben ansonsten volkstümliche Musik, Operette, leichte Unterhaltungsmusik, Blasmusik und Folklore. Auch dem internationalen Schlager sind sie nicht abgeneigt. Blues/Soul und Jazz rangieren in der Grauzone zwischen Vorliebe und Abneigung. Die einzige Musik, die sie weniger mögen, ist Rock- und Popmusik. Darüber hinaus äußern sie keine ausgeprägten Abneigungen. Typisch für dieses Cluster ist die Vorliebe für leichte Unterhaltungsmusik, Blas- und volkstümliche Musik, sowie Folklore, die einhergeht mit einer ausgesprochenen Zuneigung zu klassischer Instrumentalmusik und auch in gewissem Maß zur Oper. Bemerkenswert ist, daß die klassische Instrumentalmusik zusammen mit der volkstümlichen Musik die beliebteste Musik in diesem Cluster ist. Beide Musikarten haben in der Bewertung einen Mittelwert von 1,6. Erwähnenswert hierbei ist, daß die Standardabweichung bei der klassischen Instrumentalmusik 1,0 Skalenpunkte beträgt, im Falle der volkstümlichen Musik jedoch nur 0,5 Skalenpunkte. Das bedeutet, daß sich diese Gruppe in der Favorisierung der volkstümlichen Musik außerordentlich einig ist, während es demgegenüber bei der insgesamt sehr hohen Wertschätzung der klassischen Instrumentalmusik größere individuelle Unterschiede gibt. Auffällig ist in diesem Cluster, daß die Vorlieben für ernste Musik mit Kunstanpruch und für seichteste Unterhaltungsmusik Hand in Hand gehen.

Cluster 3 („Jugendliche Rock- und Popfans“)

Das dritte Cluster ist das größte und umfaßt 57 Personen. Es ist das jüngste Cluster; das Durchschnittsalter beträgt etwa 30 Jahre. Im Unterschied zu den beiden anderen Clustern sind hier vor allem die jüngsten Altersgruppen vertreten; die Altersverteilung ist derjenigen der anderen Cluster genau entgegengesetzt. Den größten Teil bilden mit 56% die 15- bis 29jährigen, die 30- bis 40jährigen sind mit fast 40% vertreten. Gut die Hälfte der Personen verfügt über eine Hochschulausbildung, ein gutes Viertel über Mittelschulbildung, etwa 20 Prozent haben die Hauptschule besucht. Im Unterschied zu Cluster 1 und 2 ist die klassische Instrumentalmusik deutlich weniger beliebt. Ihre Beliebtheit liegt in der Grauzone der Mittelmäßigkeit (2,9 Skalenpunkte) und weist mit einer Standardab-

weichung von 1,2 Skalenpunkten eine verhältnismäßig hohe Streuung auf. Oldies, Rock und Pop stehen an der Spitze der Beliebtheit in diesem Cluster. Blues/Soul und internationale Schlager sind ebenfalls relativ beliebt, wobei wiederum die Streuung im Falle von Blues/Soul vergleichsweise hoch ist. Extreme Abneigungen bestehen gegenüber Blasmusik, volkstümlicher Musik, deutschem Schlager und Operette. Unbeliebt sind auch Oper, Operette und moderne ernste Musik. Jazz wird kaum besser beurteilt als leichte Unterhaltungsmusik. Eine relativ hohe Gemeinsamkeit mit den anderen beiden Clustern besteht in der relativ hohen Beliebtheit von Oldies, die von jung und alt und unterschiedlichen Bildungsschichten offenbar gern gemocht werden. Nicht ganz so hoch, aber ebenfalls eher positiv werden von allen drei Clustern Blues und Soul bewertet.

Etwas überraschend mag sein, daß „moderne ernste Musik“ (im Fragebogen waren die Namen Strawinsky und Bartok als Beispiele hinzugefügt) eine recht positive Bewertung bei den „gebildeten Klassik- und Oldie-Freunden“ und den „älteren Volksmusik- und KlassikhörerInnen“ erfährt. Die Kategorie „moderne ernste Musik“ war diejenige Kategorie, die deutlich unbekannter war als alle anderen Kategorien. Möglicherweise haben bei der Beurteilung dieser Kategorie Effekte wie die soziale Erwünschtheit und/oder ein mutmaßliches Prestige dieser Musik eine Rolle gespielt. Andererseits stellt sich die Frage, ob die unerwartet positive Bewertung moderner ernster Musik allein auf Prestigeeffekte zurückgeführt werden kann, oder ob nicht doch eine größere Aufgeschlossenheit unter den Befragten oder einem potentiellen Publikum anzutreffen ist, als gemeinhin von gängigen Klischees her erwartet wird.

Präferenzen klingender Musikbeispiele

Zunächst wollten wir untersuchen, wie die klingenden Musikbeispiele in der Stichprobe insgesamt bewertet wurden. Das Ergebnis ist eine Art „Hit-Liste“ der Musikbeispiele. In der Tabelle 2 ist die Rangfolge des Gefallens an den Musikbeispielen in der Stichprobe insgesamt wiedergegeben.

Rangfolge des Gefallens der klingenden Musikbeispiele

(Stichprobe insgesamt, N = 144)

Wie gefällt Ihnen dieses Musikbeispiel?		1 = gefällt mir sehr gut 2 = gefällt mir 3 = ich weiß nicht so recht 4 = gefällt mir weniger 5 = gefällt mir gar nicht		
Rang	Variable	Mean	Std Dev	Label
1	MUSIK19	2,04	,95	Klaviermusik Klassik
2	MUSIK24	2,21	1,21	Pop-Oldie
3	MUSIK26	2,32	1,21	Klassische Orchestermusik
4	MUSIK28	2,42	1,06	Blues
5	MUSIK21	2,49	1,23	Italienische Oper
6	MUSIK14	2,54	,97	„Verpoppte“ Klassik
7	MUSIK30	2,61	1,14	Italo-Pop
8	MUSIK12	2,61	1,25	Musical
9	MUSIK01	2,62	1,22	Swing
10	MUSIK10	2,67	1,32	Barocke Instrumentalmusik
11	MUSIK03	2,67	1,19	Aktueller Hit
12	MUSIK05	2,72	1,25	Walzer
13	MUSIK27	2,76	1,23	Tanzmusik
14	MUSIK17	2,77	1,13	Dixie
15	MUSIK02	2,80	1,21	Romantische Orchestermusik
16	MUSIK18	2,81	1,18	Alter deutscher Schlager
17	MUSIK04	2,83	1,19	Chanson
18	MUSIK08	2,86	1,37	Oper / 20.Jh.
19	MUSIK15	2,90	1,07	Country-Musik
20	MUSIK13	3,07	1,17	Modern Jazz
21	MUSIK20	3,09	1,19	Rock / deutsch

Rang	Variable	Mean	Std Dev	Label
22	MUSIK23	3,13	1,34	Operette
23	MUSIK16	3,21	1,29	Tanzmusik der Renaissance
24	MUSIK06	3,22	1,33	Rock / englisch
25	MUSIK22	3,66	1,18	Ethno-Pop
26	MUSIK29	3,85	1,34	Marschmusik
27	MUSIK25	3,85	1,16	Techno
28	MUSIK09	3,87	1,14	Rap
29	MUSIK11	3,97	1,25	Aktueller dtsch. Schlager
30	MUSIK07	4,14	1,22	Volkstümliche Musik

Tab. 2

Die Reihenfolge des Gefallens an den Musikbeispielen enthält einige Überraschungen. Erstaunlich ist zunächst, daß die klassische Klaviermusik (es handelte sich um das *Alla Turca* aus Mozarts Klaviersonate A-Dur KV 331) eindeutig an der Spitze der Beliebtheit liegt. Bemerkenswert ist ebenfalls, daß bei diesem Musikstück die geringste Urteilsstreuung von allen Musikbeispielen zu beobachten ist! Das heißt, das Urteil ist ziemlich einhellig und weist innerhalb der gesamten Stichprobe die geringsten Abweichungen auf. Die ausgesprochene Vorliebe für diese Musik ist also durch alle Altersgruppen und Bildungsschichten durchgängig vorhanden. Den zweiten Platz auf der Beliebtheitskala nimmt ein Pop-Oldie ein, und zwar das Stück *Please Mister Postman* der Beatles. Dann folgt auf Rang 3 wiederum ein Stück von Mozart (aus Sinfonie Nr. 29 A-Dur), auf Rang 4 ein Blues-Stück von John Lee Hooker. Bemerkenswert sind auch die Stücke auf den folgenden Rangplätzen: Ein Ausschnitt aus Verdis *La Traviata* ist das fünftbeliebteste Stück, gefolgt von einem „Klassik-Pop“ Stück der Gruppe Rondo Veneziano. Bei diesem Stück ist ebenfalls eine geringe Urteilsstreuung zu bemerken, nach der Mozartschen Klaviermusik die zweitgeringste Urteilsstreuung überhaupt.

Werfen wir einen Blick auf die Stücke, die insgesamt am wenigsten gefallen haben: Aktueller deutscher Schlager (Andy Borg *Liebe total*) und volkstümliche Musik (Wildecker Herzbuben *Hallo, Frau Nachbarin*) bilden hier die Schlußlichter, noch hinter Rap und Techno. Wenn man sich

die 10 Stücke anschaut, die am meisten Gefallen finden, ist festzustellen, daß es sich um eine Mischung von Stücken handelt, die einerseits dem Bereich der sog. „E-Musik“ zugerechnet werden, andererseits der sog. „U-Musik“.

Präferenztypen bei den klingenden Musikbeispielen

Wie bereits bei den verbal geäußerten Präferenzen, wurde auch das Gefallen an den klingenden Musikbeispielen mittels einer Clusteranalyse (Ward-Verfahren) untersucht. Auch bei den klingenden Musikbeispielen geht es darum, möglichst homogene Gruppen mit ähnlichen Urteilsstrukturen aufzufinden und darzustellen. Für die Entscheidung, ob eine 2- oder 3-Cluster-Lösung in Betracht gezogen werden sollte, wurde wiederum das Elbow-Kriterium herangezogen. Zusätzlich wurden die Mittelwerte einer 2- und einer 3-Cluster-Lösung untersucht und miteinander verglichen. Beide methodischen Schritte führten zu der Entscheidung, eine 2-Cluster-Lösung für die Typisierung der Gefallensurteile heranzuziehen.

Präferenzcluster der klingenden Musikbeispiele			
Merkmale	Cluster 2_1	Cluster 2_2	
Personen	63	79	
Altersspanne			
15–29 Jahre	52,4	11,4	%
30–44 Jahre	44,4	17,4	%
45–60 Jahre	1,6	31,6	%
> 60 Jahre	1,6	39,2	%
Durchschnittsalter	29,4 (s = 10,4)	52,6 (s = 16,6)	%
Geschlecht: w/m	43/57	76/24	%
Wohnort: Stadt / Land	63,5/36,5	64,6/35,4	%
Bildung: Haupt-	20,6	28,2	%
Mittel-	30,2	30,8	%
Hochschule	49,2	41,0	%
Radiohören:			
jeden Tag	50,8	72,2	%
4–6mal/ Woche	31,7	10,1	%

Tab. 3

Clusteranalyse klingende Präferenzen

Gefallen an den Musikbeispielen

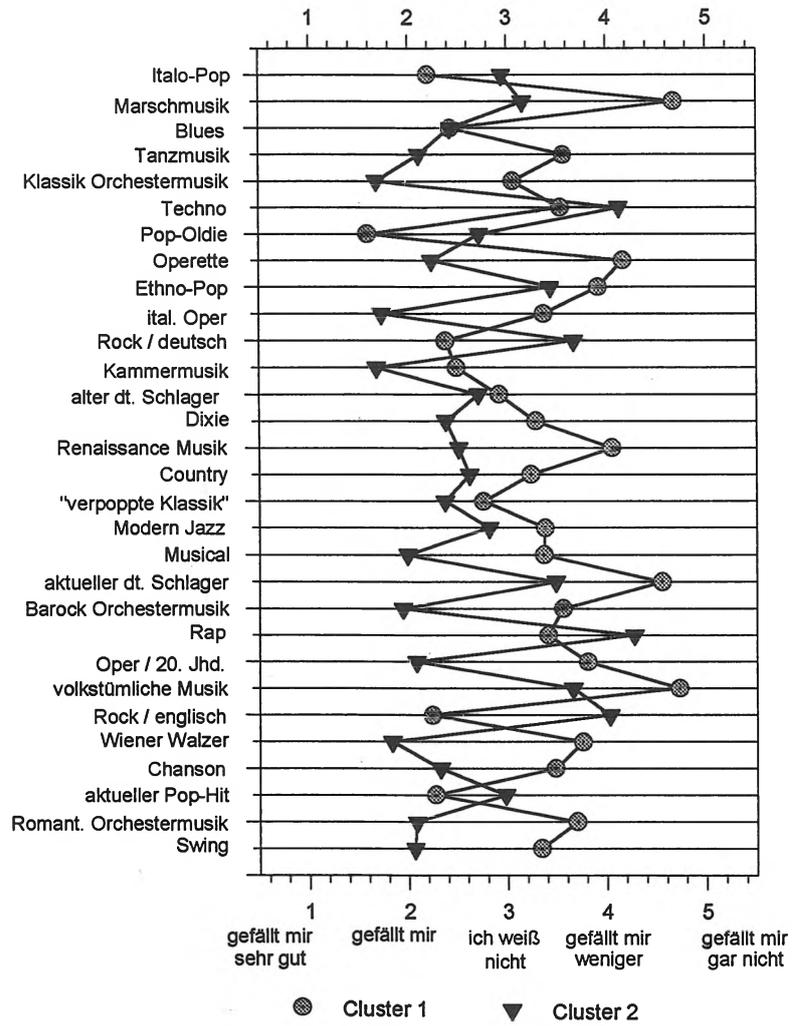


Abb. 2

Cluster 1 („Jugendliche Pop- und RockmusikhörerInnen“)

Die Cluster weisen hinsichtlich ihres Gefallens an den Musikbeispielen und hinsichtlich der demographischen Daten sehr deutliche Unterschiede auf. Die Tabelle 3 enthält nähere Beschreibungen dieser Cluster.

Das erste Cluster umfaßt 63 Personen. Fast 97% dieser Personen sind zwischen 15 und 44 Jahre alt. Das Durchschnittsalter liegt bei 29 Jahren. Etwa die Hälfte dieser Gruppe hat eine Hochschulausbildung. Ein knappes Drittel (30,2%) hat die Realschule besucht, die übrigen 20,6 Prozent die Hauptschule.

Das eindeutig beliebteste Musikbeispiel in diesem Cluster ist der Pop-Oldie von den Beatles (1,59 Skalenpunkte). Die sehr geringe Standardabweichung von nur 0,59 Skalenpunkten weist auf die ausgeprägte Einheitlichkeit dieses Gefallensurteils hin. Recht weit oben auf der Gefallensskala findet sich der Italo-Pop (Eros Ramazotti: *Ma che bello questo amore*), englische Rockmusik, ein aktueller Pop-Hit sowie deutsche Rockmusik. Ebenfalls recht positiv (2,49 Skalenpunkte) wird die klassische Klaviermusik (Mozart, Klaviersonate) beurteilt, wobei das Urteil relativ einheitlich ($s = 0,97$) ist. Die „verpoppte Klassik“ findet auch noch relativ hohes Gefallen, obgleich ihre Beurteilung mit 2,76 Skalenpunkten schon leicht dem Statement „ich weiß nicht“ zuneigt. Im Indifferenzbereich des Gefallens liegt mit 3,06 Skalenpunkten die klassische Orchestermusik (Mozart-Sinfonie). Andere Musikrichtungen aus dem sog. E-Musikbereich barocke Musik, Oper, romantische Orchestermusik ebenso wie Swing, Modern Jazz, Musical oder Chanson bewegen sich zwischen „ich weiß nicht“ und „gefällt mir weniger“. Dies gilt auch für die modische Musik der Jugendkulturen wie Rap und Techno.

Ebenso klar wie die Vorlieben sind in diesem Cluster die Abneigungen. Die schärfste Abneigung erwecken Volkstümliche Musik, Blasmusik, aktueller deutscher Schlager und auch in etwas milderer Form die Operette, wobei die durchweg geringe Standardabweichung dieser Gefallensurteile eine bemerkenswerte Einheitlichkeit des Urteils widerspiegelt. Dieses Cluster entspricht in Zusammensetzung und Präferenzstruktur den „jugendlichen Rock- und Pophörern“, die im Zusammenhang mit den verbalen Präferenzen gefunden wurden.

Cluster 2 („Ältere aufgeschlossene Klassik-HörerInnen“)

Das zweite Cluster besteht aus 79 Personen, die mit einem Durchschnittsalter von etwa 53 Jahren deutlich älter sind. Die Alterszusammensetzung ist tendenziell umgekehrt wie bei den „jugendlichen Rock- und Popmusik-Hörern“. Von der Bildungsstruktur gibt es insofern Unterschiede, als hier etwas mehr Personen die Hauptschule besucht haben und weniger Hochschulabsolventen dabei sind.

Das größte Gefallen finden bei diesen Personen klassische Klavier- und Orchestermusik, italienische Oper, Wiener Walzer, barocke Orchestermusik und Musical. Die Bewertung dieser Musikarten liegt unter 2 Skalenpunkten, d.h. sie sind auf der Skala zwischen „gefällt mir sehr gut“ und „gefällt mir“ angesiedelt. Hervorzuheben ist dabei, daß die Standardabweichung der Urteile durchweg sehr gering ist. Swing, Tanzmusik, romantische Orchestermusik, Chanson, aber auch Blues, Dixieland, Operette, „verpoppte Klassik“, Renaissance-Musik und der Pop-Oldie finden positive Resonanz. Ebenfalls eher positiv als unentschlossen werden Country-Musik, Modern Jazz, alter deutscher Schlager, Italo-Pop und der aktuelle Pop-Hit beurteilt. Ausgeprägt negative Urteile gibt es eigentlich nur bei Rap, Techno und englischer Rockmusik. Zwischen „ich weiß nicht“ und „gefällt mir weniger“ bewegen sich die Urteile für deutsche Rockmusik, volkstümliche Musik, aktuellen Schlager und Blasmusik. Dieses Cluster wird eindeutig durch die ausgeprägte Vorliebe zur sog. klassischen Musik charakterisiert, andererseits ist es über die klassische Musik hinaus ein recht breites und unterschiedliches Spektrum von Musik, das insgesamt positiv bewertet wird.

Übereinstimmung verbal geäußerte – klingende Präferenz

In einem weiteren Analyseschritt wurde geprüft, inwieweit verbal geäußerte und klingende Präferenzen übereinstimmen. Dazu wurde in Anlehnung an Eckhardt (1987) folgende Methode angewandt: Die Ratingskalen für die verbalen und klingenden Musikbeispiele wurden in drei Kategorien transformiert: die positiven Ratings („gefällt mir sehr gut“, „gefällt mir“) wurden als *Zustimmung* für eine Musikkategorie bzw. Musikbeispiel gewertet, das indifferente Rating („ich weiß nicht“) als *Toleranz*, die negati-

ven Urteile („gefällt mir weniger“ bzw. „gar nicht“) als *Ablehnung*. Einige exemplarische Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefaßt werden:

Neben klaren Übereinstimmungen zwischen verbal geäußerten und klingenden Präferenzen gibt es auch überraschende Abweichungen: Beispielsweise finden bei Personen, die laut verbal geäußelter Präferenz Schlagerliebhaber sind, klingende Beispiele der Klassik und Oper eine deutlich größere Zustimmung als ein aktueller Schlager, wie überhaupt alle Beispiele aus dem sog. E-Musikbereich sehr positiv beurteilt wurden. Die expliziten Freunde der Country-Musik beurteilen klingende Musik anderer Genres (Klaviermusik, Oper, Operette, Swing und Tanzmusik) besser als die erklingende Country-Musik. Jazzfreunde beurteilen erklingende Klassische Musik fast ausnahmslos positiv. Romantische Orchestermusik, Musical oder klassische Klaviermusik finden bei Blasmusik-Fans mindestens ebenso hohe, wenn nicht höhere Zustimmung als die Blasmusik selbst. Bei Rockmusikfreunden findet sich hohe Zustimmung bei dem Beispiel klassischer Klaviermusik, zum überwiegenden Teil wird auch klassische Orchestermusik positiv bewertet. Insgesamt läßt sich sagen, daß unabhängig davon, welche Art von Präferenzen verbal geäußert werden, ein hohes Maß an Zustimmung gegenüber anderen Arten von klingender Musik festzustellen ist. Nicht selten gefällt die erklingende Musik eines anderen Genres mehr als die explizit bevorzugte Musik. Das Spektrum der Musik, die Zustimmung und Gefallen findet, umspannt auch bei der erklärten Vorliebe für eine bestimmte Art von Musik ein teilweise sehr breites musikalisches Feld.

Zustimmung und Toleranz der Musikbeispiele in einer Morgensendung

Jedes Musikbeispiel wurde von den Probanden in Hinblick auf seine Tauglichkeit für eine Morgensendung auf einer fünfstufigen Skala benotet. Die Endpunkte dieser (Schulnoten-)Skala lauteten „sehr gut geeignet“ bzw. „völlig ungeeignet“. Dabei war von besonderem Interesse, inwieweit Musikstücke in diesem Kontext Zustimmung finden und inwieweit sie, wenn das nicht der Fall ist, toleriert werden. Es geht hierbei also um die

Frage nach Akzeptanz oder Toleranz von nicht hauptsächlich präferierter Musik. Dazu wurde wiederum die Notenskala nach dem o.g. Verfahren transformiert und in die Kategorien Zustimmung, Toleranz und Ablehnung zusammengefaßt.

In der Abbildung 3 sind Zustimmung und Toleranz der Gesamtstichprobe gegenüber den Musikbeispielen dargestellt. Es zeigt sich daran, daß die Musik, welche die höchste Akzeptanz und Toleranz findet, eine bunte Mischung unterschiedlicher Genres darstellt.

Zustimmung und Toleranz der Musikbeispiele in einer Morgensendung

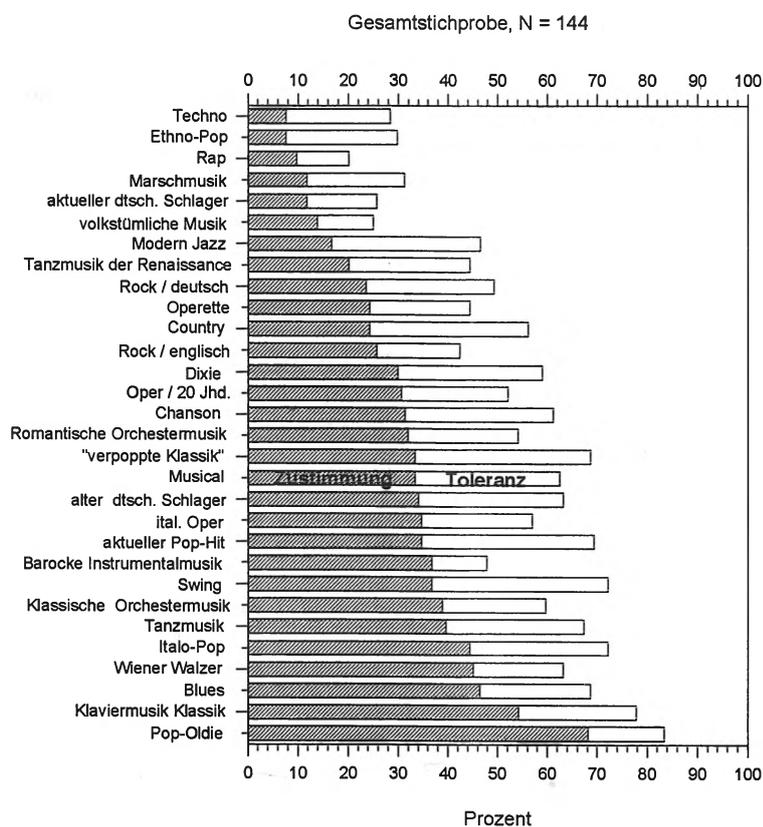


Abb. 3

Diskussion

Auch wenn unsere Ergebnisse nicht auf repräsentativen Daten beruhen, zeigt das hohe Maß an Übereinstimmung mit den repräsentativen Befunden von Eckhardt (1987) und Frank/Maletze/Müller-Sachse (1991), daß die Tendenz unserer Ergebnisse verallgemeinerungsfähig ist. Sie zeigen u.a., daß es nicht **den** Hörertypus gibt, der **eine** Richtung von Musik bevorzugt, sondern wir haben es mit Präferenzspektren zu tun, die mehrere stilistisch divergierende Musikrichtungen umfassen. Dieser „Cross-Over“-Effekt läßt sich in Zusammenhang bringen mit einem allgemeinen (musik-)kulturellen Wandel, der hier nur sehr grob angedeutet werden kann:

In den 30er Jahren beschrieb Adorno (1975) in seiner berühmt gewordenen Hörertypologie acht verschiedene Typen musikalischen Geschmacks, die sich durch Vorlieben für bestimmte Musikarten auszeichnen, wobei diese Vorlieben die gleichzeitige Präferenz anderer Musikarten ausschließen (etwa Jazz **und** klassische Musik). Auch wenn diese Hörertypen Idealtypen darstellen, so beschreiben sie in krasser Weise einen Sachverhalt, der auch in empirischen Untersuchungen der 70er und 80er Jahre nachgewiesen wurde: daß sich nämlich die gleichzeitige Präferenz für Musik aus dem U- und aus dem E-Musikbereich weitgehend ausschloß (z.B. Behne 1976; Dollase/Rüsenberg/Stollenwerk, 1986) selbst in Behnes „Hörertypologie“ aus dem Jahre 1986 erscheinen sog. E- und U-Musik in den klingenden Präferenzen relativ getrennt). Heute sind die Grenzen zwischen unterschiedlichen Genres und Stilen viel weniger deutlich und werden zunehmend durchlässiger. Es gibt offenbar verschiedene Gründe für dieses Phänomen: der Generationswechsel innerhalb der Musikhörer, die potentielle und ständige Verfügbarkeit und Verbreitung aller möglichen Musikrichtungen durch die Massenmedien, und eine gewisse post-moderne Einstellung, die allgemein in den Künsten zu beobachten ist und welche auch die Einstellung der Musikhörer beeinflußt.

Eine der bekanntesten Rockbands der Welt, die Rolling Stones, existiert immer noch und hat im August des Jahres 1994 eine Welttournee gestartet. Vor 30 Jahren war diese Gruppe ein Idol der Jugend und ein Horror für Eltern und Lehrer. Inzwischen sind die Mitglieder dieser Gruppe über 50 Jahre alt, gehören nun selbst zur Elterngeneration und ihr Publikum ist ebenfalls über 50 Jahre alt. Ein anderes Beispiel ist das Woodstock-Revi-

val-Festival, das 25 Jahre nach dem legendären Festival im August 1994 stattgefunden hat: Das Publikum, die Organisatoren und die Bands bestanden nach 25 Jahren nicht nur aus einer einzigen, der jungen Generation, sondern aus mehreren Generationen. In einigen Jahren werden die Großmütter und Großväter, die in ihrer Jugend „Punk“-Musik gehört haben, vielleicht auch Punk hören, wenn sie 80 Jahre alt sind. Heute bildet die Jugend von damals längst die Generation der Erwachsenen, eine Generation, die mit Popmusik aufgewachsen ist und von ihr geprägt wurde.

Das Beatles-Beispiel in unserer Stichprobe an der Spitze der Beliebtheit. Das liegt sicher wesentlich an diesem Generationswechsel, aber nicht nur: Während vor 20 oder 30 Jahren die Vorliebe für bestimmte Arten von Musik mehr oder weniger klar bestimmten sozialen Gruppen zuzuordnen war, ist die soziale Zuordbarkeit von Musik deutlich geringer geworden. Eine entscheidende Ursache dafür ist die allgemeine Verfügbarkeit der Musik durch die Medien und die Verbreitung von Musik durch die Medien. Potentiell können alle alles hören.

Ein weiteres Phänomen ist hier zu erwähnen: In der künstlerischen Avantgarde gibt es schon seit vielen Jahren die Tendenz, Grenzen zwischen Kunst und Musik, zwischen verschiedenen Gattungen und Stilen innerhalb einer Kunst zu überschreiten. Die Berührungspunkte zwischen U- und E-Musik verschwinden zunehmend. Zu beobachten ist eine Popularisierung des sog. E-Bereichs und eine Aufwertung des sog. U-Bereichs. Einige Beispiele: Namhafte Opernsänger/innen aus dem E-Musikbereich wie Kiri Te Kanawa, Luciano Pavarotti, Plácido Domingo, José Carreras oder Peter Hofmann singen Popmusik und erzielen riesige Erfolge; die Popsängerin Barbara Streisand singt Händel und Schumann, der Jazzpianist Keith Jarrett spielt Bach ein, Nigel Kennedy wechselt in den Popbereich, das Kronos Quartett spielt Musik von Jimi Hendrix; Musik von zeitgenössischen Komponisten wie Gorecki oder Gregorianischer Choral landen auf den vordersten Plätzen der Hitparaden; namhafte Sinfonieorchester spielen Rocktitel ein, für die mit dem Etikett „Rock-Classics – Classic Rock“ geworben wird. Plattenfirmen haben diese Durchlässigkeit des E- und U-Bereichs erkannt und werfen preisgünstige Klassikaufnahmen für ein breites Publikum auf den Markt, Marketingstrategien aus dem Popmusikbereich werden in den Klassikbereich übernommen, anlässlich der ersten Klassik-Komm.-Messe in Köln 1994 wurde im Rahmen der Vergabe des Deut-

schen Schallplattenpreises „Echo Klassik“ erstmals ein Crossover-Preis verliehen. Dieser „Cross-Over“-Effekt ist auch auf der Ebene der Musikrezeption anzutreffen und zeigt einen allgemeinen kulturellen Wandel in den musikalischen Hörgewohnheiten an. Zu diskutieren wären seine Implikationen für die Musikpädagogik sowohl auf der konzeptionellen Ebene als auch auf der persönlichen Ebene eines/r jeden Musiklehrers/in.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1975): Musiksoziologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Behne, K.-E. (1976): Zur Struktur und Veränderbarkeit musikalischer Präferenzen. Zeitschrift für Musikpädagogik, H. 2, S. 139–146.
- Behne, K.-E. (1986): Hörertypologien. Zur Psychologie jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse.
- Dollase, R./Rüsenberg, M./Stollenwerk, H.J. (1986): Demoskopie im Konzertsaal. Schott: Mainz.
- Eckhardt, J. (1986): Musik im Hörfunk: Für wen? Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung des WDR. In: Rundfunk und Fernsehen, Nr. 1, 34. Jg., S. 87–103.
- Eckhardt, J. (1987): Musikakzeptanz und Programmstrategien des Hörfunks. Media Perspektiven, Nr. 7, 1984, S. 405–427.
- Finnäes, L. (1989): A comparison between young peoples privately and publicly expressed musical preferences. Psychology of Music, vol. 17 (2), S. 132–145.
- Frank, B./Maletzke, G./Müller-Sachse, K.H. (1991): Kultur und Medien. Angebote – Interessen – Verhalten. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Gembris, H. / Arbeitsgruppe Hörerforschung (1994): Radio im Münsterland: Musikalische Bedürfnisse von HörerInnen und Funktionen des Musikhörens im Radio (Forschungsbericht). Münster: Musikwissenschaftliches Seminar, Universität Münster / Westdeutscher Rundfunk.
- Mende, A. (1991): Musik und Alter. Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebensverlauf. Rundfunk und Fernsehen, Nr. 3, Jg. 39, S. 381–392.

Liste der Musikbeispiele

1. Benny Goodman Orchestra: Don't Be That Way (Swing)
2. Antonín Dvořák: Slawischer Tanz Nr. 5 op. 46 (romantische Orchestermusik)
3. Ace Of Base: Happy Nation (aktueller Pop-Hit)
4. Mireille Mathieu: Ponts de Paris (Chanson)
5. Johann Strauß (Sohn): Frühlingsstimmen (Walzer)
6. Mick Jagger: Wired All Night (Rock/englisch)
7. Wildecker Herzbuben: Hallo, Frau Nachbarin (volkstümliche Musik)
8. George Gershwin: Porgy and Bess/I Got Plenty O'Nuttin (Oper/20. Jh.)
9. Caveman: Rap Biznizz (Rap)
10. Arcangelo Corelli: Concerto grosso op. 6/8 (barocke Orchestermusik)
11. Andy Borg: Liebe total (aktueller dt. Schlager)
12. Leonard Bernstein: West Side Story/I Feel Pretty (Musical)
13. Modern Jazz Quartet: Almost Like Being In Love (Modern Jazz)
14. Rondo Veneziano: Casanova („verpoppte“ Klassik)
15. Chet Atkins/Mark Knopfler: The Next Time I'm In Town (Country)
16. Claude Gervaise: Branle de Champagne (Musik der Renaissance)
17. Alex Welsh and his Band: Shimme-shawabble (Dixie)
18. Connie Francis: Schöner fremder Mann (alter dt. Schlager)
19. Wolfgang Amadeus Mozart: Klaviersonate A-Dur KV 331: Alla Turca (klassische Klaviermusik)
20. Heinz Rudolf Kunze: Draufgänger (Rock/deutsch)
21. Giuseppe Verdi: La Traviata/Brindisi (italienische Oper)
22. Baba Jam Band: Yaylanin (Ethno-Pop)

- | | |
|--|-----------------------------|
| 23. Emmerich Kálmán: Die Csárdásfürstin/
Nimm Zigeuner deine Geige | (Operette) |
| 24. The Beatles: Please Mister Postman | (Pop-Oldie) |
| 25. General Base: Mein Gott, es ist voller
Sterne (Death Mix) | (Techno) |
| 26. Wolfgang Amadeus Mozart: Sinfonie Nr.
29 A-Dur KV 201/Allegro con spirito | (klassische Orchestermusik) |
| 27. Hugo Strasser: Brazil | (Tanzmusik) |
| 28. John Lee Hooker: I Want To Hug You | (Blues) |
| 29. Keferloher Marsch | (Marschmusik) |
| 30. Eros Ramazzotti: Ma che bello questo
amore | (Italo-Pop) |

Prof. Dr. Heiner Gembris
An der Beeke 178
48163 Münster in Westfalen

RUDOLF-DIETER KRAEMER

Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens

Anlaß für die folgenden Überlegungen ist die gegenwärtig von verschiedenen Seiten vorgetragene Kritik an der Qualität musikpädagogischer Forschung. Eine mögliche Erklärung für die Skepsis hinsichtlich der Dignität musikpädagogischer Theoriebildung kann lauten: Es existieren unterschiedliche Vorstellungen, wie sich Forschung zu vollziehen habe. Verbesserungsvorschläge beziehen sich dann auf formale Vorgaben: Regeln zur methodisch präziseren Bearbeitung eines Problems werden auf der Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse angemahnt. Verhaltensanleitende Appelle der vergangenen Jahre in diese Richtung haben jedoch offensichtlich zu keiner Verbesserung geführt.¹

Störfaktoren werden möglicherweise am falschen Ort vermutet. Das Unbehagen kann daher rühren, daß Forschende durch hohe Ansprüche auf Erkenntnisgewinn überfordert sind, weil die Qualität der Wissensproduktion nicht allein auf methodisch saubere Arbeit rückführbar ist; vielmehr sind die Klagen Spiegelbild der Qualitätsmerkmale des eigenen Fachgegenstandes. Musikpädagogik befaßt sich mit den Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) unter den Aspekten der Aneignung und Vermittlung. Zu ihrem Aufgabenfeld gehören die gesamte musikerzieherische Praxis, die sich im schulischen und außerschulischen Unterricht vollzieht, sowie alle musikkulturellen Prägungsprozesse. Sofern Übereinstimmung

¹ Weitere Gründe für die Bearbeitung des Themas: Zwischen 1977 und 1987 sind im deutschsprachigen Raum – nach Angaben von Helms & Schmitt-Thomas (1988, S. 7) – weit über 6 000 musikpädagogische Veröffentlichungen erschienen. Rechnet man die für diesen Zeitraum angegebenen Daten hoch, kommt man auf über 20 000 Veröffentlichungen seit 1950. Auch der AMPF ist seit seiner Gründung regelmäßig an der Verbreitung musikpädagogischen Wissens beteiligt.

Immer wieder hat sich das Problem gestellt, das Fach zu strukturieren. Wer das neueste Lexikon der Musikpädagogik zur Hand nimmt, wer die Systematik der MUDOK-Kartei studiert oder Studienordnungen zur Musikpädagogik vergleicht, wird die Frage stellen, nach welchen Kriterien Stichwörter oder Probleme zur Musikpädagogik ausgewählt werden, um das Fach zu dokumentieren.

hinsichtlich der Gegenstandsbestimmung erzielt werden könnte², bleibt immer noch die Frage, welche Dimensionen und Funktionen musikpädagogisches Wissen umfassen kann.³

Zunächst versuche ich eine metatheoretische Einordnung der Musikpädagogik in das Wissenschaftsspektrum, um die Eigenlogik des musikpädagogischen hervorzuheben. In einem zweiten Schritt frage ich danach, auf welche Weise Musikpädagogik mit anderen Disziplinen verflochten ist. Drittens beschreibe ich die Orte, an denen musikpädagogisches Wissen entsteht, und wer sich mit ihm beschäftigt. Viertens kennzeichne ich die Funktionen und stelle die Besonderheit musikpädagogischen Wissens heraus.

1. Die Eigenart musikpädagogischen Wissens läßt sich durch Abgrenzung zum Wissensbegriff anderer Disziplinen herausarbeiten.

Da sich Musikpädagogik mit Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en) befaßt, teilt sie ihren Gegenstand mit den gelegentlich als „Humanwissenschaften“ bezeichneten Disziplinen Philosophie, Anthropologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaften. Bei musikpädagogischen Sachverhalten geht es immer um den ästhetischen „Gegenstand“ Musik. Insofern ist der Bezug zur Musikwissenschaft gegeben (ebenso zur Musikpraxis und zum Musikleben).

1.1 Philosophische Aspekte

Philosophie (griech., Liebe zur Weisheit) sucht nach dem Wesen, Grund und Sinn des Seienden und der Stellung des Menschen in der Welt. Die Grundfragen der Philosophie nach Kant lauten: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? Richtungen

² Man vergleiche etwa die unterschiedlichen Auffassungen bei Abel-Struth 1970; 1985; Antholz 1977; Ehrenforth 1977; 1978; Kaiser & Nolte 1989; Rauhe 1978. Sie können selbst in den Publikationen eines einzelnen Autors variieren.

³ Das Beiheft 27 der *Zeitschrift für Pädagogik* ist eigens der Spezifik pädagogischen Wissens gewidmet. Weitere Anregungen bei Dietrich 1992 und Möller 1992.

der Philosophie: Erkenntnistheorie, Wissenschaftstheorie, Ontologie, Anthropologie, Ästhetik, Ethik, Naturphilosophie, Rechtsphilosophie, Geschichtsphilosophie, Religionsphilosophie.

Musikästhetik: Reflexion über sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis. Ästhetische Betrachtung nach gewissen Normen und Kriterien zur Einordnung als ästhetische Gegenstände. Beschäftigung mit dem Schönen und Häßlichen in der Kunst, mit Ideengehalten von Kunstwerken, mit Musik als Mittel zum Denken und Fühlen, mit dem Sprach- und Zeichencharakter von Musik, mit ästhetischen Urteilen. Rekonstruktion der geschichtlich wechselnden Vorstellungen davon, was Musik ist.

Pädagogische Anthropologie: Beschäftigung mit philosophischen und anthropologischen Grundfragen der Erziehung (Lernbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen, Sinn- und Wertfragen, Zielvorstellungen).

Wissenschaftstheoretische Grundlegung: Fragen wissenschaftlicher Theoriebildung und Methodologie.

Von den verschiedenen Richtungen der Philosophie sind für eine (musik)pädagogische Reflexion vor allem von Bedeutung:

Die *philosophische Anthropologie* fragt, was das Wesen des Menschen ausmache. Sie stellt die Besonderheiten des Menschen gegenüber anderen Organismen heraus und vergleicht das spezifisch Menschliche zu verschiedenen Zeitpunkten der Geschichte und in verschiedenen Völkern, Gesellschaften und Kulturen. Reinhard Schneider (1987, S. 9) hat darauf aufmerksam gemacht, daß Musikpädagogik auf Anthropologie als Grundlagenwissenschaft (der anthropologische Ort musikalischen Verhaltens), als kritische Instanz (Gewichtung der menschlichen Monopole) und als Perspektive (Menschlichkeit) angewiesen ist. Anthropologie kann nach Schneider die Brücke zwischen den Musikwissenschaften (einschließlich der Musikpädagogik) bilden. Das in der pädagogischen Theoriebildung und beim praktischen Handeln bewußt oder unbewußt geprägte Bild vom Menschen soll explizit gemacht werden.

Die *Ästhetik* beschäftigt sich mit den auf Wahrnehmung, nicht auf abstrakten Begriffen begründeten sondern emotional bestimmten Erkenntnisweisen und mit Ausprägungen und Funktionen von Kunst. Adolf Nowak (1987, S. 216) beschreibt das Verhältnis von Musikpädagogik und Musikästhetik folgendermaßen: *Die Frage nach dem Bildungssinn der Lernbe-*

reiche und Wissensgebiete bedarf zu ihrer Beantwortung einer ästhetischen Theorie als Lehre von der Sinnkonstitution der Musik [...] Musikpädagogische Positionen sind abhängig von Auffassungen über musikalischen Sinn, die zu erhellen Sache der Ästhetik ist. Musikpädagogik hat Fragen der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis, der ästhetischen Urteilsbildung, des Denkens, Handelns und Fühlens, des Sprach- und Zeichencharakters von Musik, der körperlichen und ästhetischen Erfahrung, der Ethik und Kultur im Blick auf Aneignungs- und Vermittlungsprobleme von Musik aufzugreifen. Zu ihren Aufgaben gehört die Reflexion über Norm- und Wertprobleme sowie über den jeweils konzeptionell angewandten Musikbegriff.

Aufgabe von *Wissenschaftstheorie* ist es, Voraussetzungen, Bedingungen, Ziele, Begriffe, Aussagen, Methoden und Folgen der Produktion von Wissen zu beschreiben, zu überprüfen sowie die Forschungspraxis und Theoriebildung voranzutreiben. Wie jede Wissenschaft muß Musikpädagogik ihre Möglichkeiten und Grenzen, besonderen Aufgaben und Strukturen im Gesamtgefüge der Wissenschaften bedenken. Folgende Bereiche zählen zu einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung (Kraemer 1985, S. 219): Analyse der Struktur musikpädagogischer Aussagen (wissenschaftslogischer Aspekt); Methoden der Erkenntnisgewinnung in der Musikpädagogik (methodologischer Aspekt); grundlegende erkenntnistheoretische und anthropologisch-ethische Probleme musikpädagogischen Denkens (philosophischer Aspekt); geschichtliche Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft (historischer Aspekt); wissenschaftliches Handeln von Musikpädagogen (psychologischer Aspekt); gesellschaftliche, ökonomische und institutionelle Bedingungen des musikpädagogischen Wissenschaftsbetriebes (soziologischer Aspekt).

1.2 Historische Aspekte

Geschichtswissenschaft beschäftigt sich mit dem Geschehenen: Geschichte ist das gesamte Geflecht menschlicher Hervorbringungen, das wir aus dem erreichbaren Material kritisch analysierend und interpretierend erst selbst zu rekonstruieren haben (Seiffert 1977, S. 57). Geschichtswissenschaft umfaßt *Geschichtsforschung* und *-schreibung*. Aspekte: Ideen-

geschichte, Zeitgeistforschung, lebensgeschichtlich-biographische Forschung, real- und sozialgeschichtliche Forschung, Geschichte der institutionellen und sozioökonomischen Bedingungen.

Historische Musikwissenschaft: Erschließung musikalischer Quellen, historisch-kritische Edition und Interpretation musikalischer Werke, biographische Forschung, Geschichtsschreibung.

Historische Pädagogik: Erschließung, Analyse, Interpretation und Edition erziehungsgeschichtlicher Quellen (geschildertes erzieherisches Handeln, Institutionen, Personen, Erziehungspraktiken, -lehren, -theorien, Bildungsideen) sowie Geschichtsschreibung.

Musikpädagogische Theorie und Praxis sind dem Wandel unterworfen und die Gegenwart unauflösbar mit den Vorstellungen früherer Generationen verbunden. Es interessiert nicht deshalb, weil es war, sondern weil es in gewissem Sinn noch ist, indem es wirkt (vgl. Antholz 1992, S. 147). Die Erforschung der musikpädagogischen **Ideen** zeigt die Entwicklung des Denkens als Weg zunehmender Differenzierung in Abhängigkeit von Entstehungsbedingungen und Wirkungen musikpädagogischer Inhalte. Die Beschreibung musikerzieherischer **Praxis** legt offen, was nicht nur gedacht sondern geschehen ist. Dabei liefert die **politikgeschichtliche Betrachtung** eines Zeitabschnitts die Nachzeichnung dominanter Grundüberzeugungen, eine **wirtschafts- und sozialgeschichtliche** rekonstruiert die wirtschaftlich bedingten Formen musikkultureller und pädagogischer Praxis. Für die angemessene Beurteilung der gegenwärtigen Lage stellt eine historische Betrachtung Erkenntnisse über **Ursprung, Kontinuität und Wandel** musikpädagogischer Ideen, Inhalte und Situationen zur Verfügung; durch den Vergleich mit ähnlichen Problemen in der Vergangenheit werden **Alternativen** in der gegenwärtigen Diskussion ins Spiel gebracht und damit Grundlagen für die **Kritik** an der heutigen Lage bereitgestellt. Das Bemühen um eine möglichst vollständige Erforschung musikpädagogischen Denkens und Handelns in der Vergangenheit trägt zur **Erkundung des Menschen als kulturellem Wesen** bei und leistet einen Beitrag zur Klärung der Frage, welche Probleme, Annahmen, Situationen überhaupt zur musikalischen Aneignung und Vermittlung von Musik gehören. Insofern entfaltet sich der **Gegenstand der Musikpädagogik** aus seiner historischen Dimension. Historisches Denken geht über eine reine **chronologische Faktensammlung** weit hinaus: Geschichte wird als aus

zeitlich-räumlich abgegrenzten Lebenssituationen Zusammengesetztes verstanden, das der Interpretation bedarf (Seiffert 1977, S. 109). Durch die Beschäftigung mit der Geschichte werden **Sinnbezüge** menschlichen Handelns, gesellschaftsbedingte Zusammenhänge und subjektive Gestaltungsmöglichkeiten des Menschen freigelegt. Dabei finden nicht nur zeitliche, sondern auch räumliche Verhältnisse Berücksichtigung. Jede Geschichtsforschung beruht auf der Arbeit mit **Quellen**, welche die Aussagen stützen. Als Quellen kommen für Musikpädagogen in Betracht: Wortsprachliche Quellen, Bildquellen, Sach- und Schallquellen, Abstrakte Quellen (Institutionen, Rechts- und Verfassungszustände, Tatsachen der Sitte und Sprache).

1.3 Psychologische Aspekte

Die **Psychologie** befaßt sich mit psychischen Vorgängen und Zuständen, deren Zusammenhängen, Bedingungen und Folgen. Aus allgemein-psychologischer Sicht wird nach regelhaften Zusammenhängen menschlichen Verhaltens und Erlebens gefragt, wie sie für (fast) alle Menschen gelten. Angesprochen sind die Funktionsweisen des Denkens, Wahrnehmens, Sprechens, des Fühlens und Handelns. Eine *differentiell-psychologische Sicht (persönlichkeitspsychologische Sicht)* dagegen betont die Unterschiede zwischen den Personen hinsichtlich ihres Verhaltens und Erlebens. Bei einer *entwicklungspsychologischen Betrachtung* werden Konstanz und Veränderungen menschlichen Verhaltens und Erlebens in unterschiedlichen Zeiträumen im Rahmen der gesamten Lebensspanne untersucht. Auf den Einfluß des sozialen Umfeldes, die soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen, zwischenmenschliche Beziehungen gehen *sozialpsychologische* Untersuchungen ein.

Die **Musikpsychologie** untersucht das musikalische Verhalten und Erleben. Es werden regelhafte Zusammenhänge und Unterschiede musikalischen Verhaltens und Erlebens, musikalische Entwicklungen und der Einfluß des sozialen Umfeldes auf das musikalische Verhalten analysiert. Im Rahmen der *angewandten Musikpsychologie* werden Themenbereiche wie Filmmusik, Musiktherapie, Musik in der Arbeitswelt u.a. behandelt. Im Mittelpunkt der Betrachtung und Forschung der **Pädagogischen Psycho-**

logie steht das lernende und zu erziehende Individuum. Erkenntnisse der Psychologie werden auf pädagogische Probleme angewandt. Die Pädagogische Psychologie bemüht sich, die Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen, unter denen ein Mensch lernt und erzogen wird, zu erforschen.

Hans Günther Bastian zeigt die Dienstleistungsfunktion der Musikpsychologie für die Musikpädagogik in einer Graphik (1982, S.124):

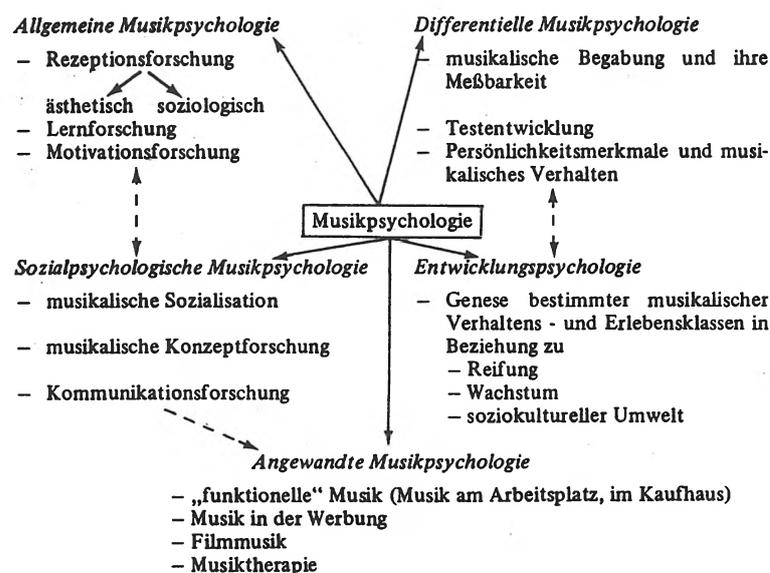


Abbildung 1: Teilgebiete musikpsychologischer Forschung heute

De la Motte-Haber (1978, S. 180) beschreibt den Wechselbezug von musikpädagogischem Handeln und Musikpsychologie: Beim praktischen musikpädagogischen Handeln kann musikpsychologisches Wissen auf dreierlei Weise genutzt werden. Voraussetzungen des Unterrichts können geklärt, unterrichtsgestaltende Prinzipien abgeleitet, auch Unterrichtsstoffe gewonnen werden.

1.4 Soziologische Aspekte

Die **Soziologie** analysiert das Verhalten von Menschen im Hinblick auf gesellschaftliche Einflüsse, Einrichtungen und Gruppen. Hierzu gehören Probleme der Einstellungen und Präferenzen, des Freizeit- und Arbeitsverhaltens, des Rollenverhaltens des Individuums in Gruppen sowie des Kulturschaffens und der Organisationsformen menschlichen Lebens.

Die **Musiksoziologie** untersucht gesellschaftliche Bedingungen und Auswirkungen von Musik sowie soziale Beziehungen, die im Zusammenhang mit Musik stehen. Sie betrachtet das Umgehen mit Musik als sozialen Prozeß und analysiert musikbezogenes Verhalten von Menschen im Hinblick auf gesellschaftliche Einflüsse, Einrichtungen und Gruppen. Hierzu gehören Probleme der musikbezogenen Einstellungen und Präferenzen, des Freizeit- und Arbeitsverhaltens, des Rollenverhaltens des Individuums in Gruppen sowie des Kulturschaffens und der Organisationsformen des Musiklebens.

Der heranwachsende Mensch wird in der **Pädagogik** aus **soziologischer** Sicht in institutionalisierten und organisierten Bereichen der Erziehung betrachtet. Hierzu zählen Sozialisationsprozesse, Institutionen und Organisationsformen, Beruf, Gleichaltrigen-Gruppe, Medien, ökonomische und rechtliche Bedingungen.

Renate Müller (1994, S. 139) weist auf folgende **musikpädagogisch-soziologisch relevante Problemfelder** hin: **Musikalische Sozialisation** als der Prozeß, in dem das Individuum seine musikalischen Einstellungen, seine musikalische Wahrnehmungs-, Urteils- und Ausdrucksfähigkeit entwickelt und verändert; **Sozialisation durch Musik**, d.h. Wirkungsprozesse von Musik unterschiedlicher Genres und Stile; **Umgehen mit Musik im sozialen Kontext**, z.B. musikbezogene Interaktionen im Musikunterricht; das Umgehen mit massenmedial vermittelter Musik; die Bedeutung von Musik in musikalischen Jugendkulturen; die Bedeutung von Musik für die jugendliche Identität.

1.5 Als weitere Disziplinen können neben allen Fachdidaktiken musikpädagogisch von besonderer Bedeutung sein:

Politikwissenschaft beschäftigt sich historisch, vergleichend, philosophisch interpretierend und empirisch erfassend mit politischen Systemen, Staatslehren, internationalen Beziehungen, Traditionen und Entwicklungen politischen Denkens (Berg-Schlosser & Stammen 1992). Gerade politische Überzeugungen spielen in der Diskussion um Zielsetzungen, Interpretation und Ausgestaltung musikalischer Erziehung und Bildung eine bedeutsame Rolle.

Sportpädagogik befaßt sich mit Möglichkeiten und Grenzen der Bildung und Erziehung zu und durch Bewegung, Spiel und Sport, mit Lehren und Lernen im Hinblick auf alle Altersgruppen und Lehr- und Lernorte innerhalb und außerhalb staatlicher Bildungsinstitutionen (Haag 1991, S. 139). Mit der Musikpädagogik gibt es eine Reihe inhaltlicher Verflechtungen (bewegungs-, spieltheoretische, gesundheitlich-medizinische, ästhetische, trainingstheoretische Gesichtspunkte).

Kunstpädagogik greift Probleme der Erziehung und Bildung, des Lehrens und Lernens, des Unterrichts im visuell-ästhetischen Bereich auf (Schütz 1975; Brög 1980). Kunsttheoretische Ansätze können anregend sein für die Aufarbeitung ästhetischer Fragestellungen im Blick auf Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Musik.

In zunehmendem Maße werden auch **gesundheitlich-medizinische, juristische, religionspädagogische, ökologische und ökonomische Fragestellungen** aufgegriffen.

1.6 Musikwissenschaftliche Aspekte

Die **Musikwissenschaft** beschäftigt sich mit Musik, der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen, und analysiert die Bedingungen ihrer Entstehung, Verbreitung und ihres Verständnisses. Seit den Anfängen gehören die philologische Erschließung musikalischer Quellen, die historisch-kritische Edition musikalischer Werke, die historische Interpretation der Quellen, die biographische Forschung, die Geschichtsschreibung zur Aufgabe der **historischen Musikwissenschaft** (vgl. 1.1). Musikalische (Kunst-)Äußerun-

gen bedürfen der ästhetischen Betrachtung, um sie nach gewissen Normen und Kriterien als ästhetische Gegenstände einzuordnen (**Musikästhetik**, vgl. 1.2). Das musikalische Verhalten und Erleben untersucht die **Musikpsychologie** (vgl. 1.3). Die **Musiksoziologie** untersucht gesellschaftliche Bedingungen und Auswirkungen von Musik sowie soziale Beziehungen, die im Zusammenhang mit Musik stehen (vgl. 1.4). Aufgabe der **Ethnomusikologie** ist die Beschäftigung mit Musik außerhalb der westlichen Musik. Mit akustischen und musiktheoretischen Grundlagen befassen sich **Akustik und Musiktheorie**.

Musikpädagogik und Musikwissenschaft verbindet das gemeinsame Bemühen um Musikverstehen.⁴ Die Musikwissenschaft hatte von ihren Anfängen an einen pädagogischen Impetus. Ursprünglich entwickelten sich beide Bereiche größtenteils in Personalunion (Edler 1992, S. 328). Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Musik bedürfen der Reflexion hinsichtlich der musikhistorischen, -ästhetischen, -psychologischen, -soziologischen, ethnomusikologischen, musiktheoretischen und akustischen Implikationen. Im Vorwort zu dem Sammelband *Musikpädagogik und Musikwissenschaft* (Edler & Helms 1987, S. 7) wird angemahnt, daß Musikpädagogik ohne die Musikwissenschaft nicht lebensfähig sei, da musikpädagogische Theoriebildung nur sinnvoll geleistet werden könne, wenn sie eingebettet sei in das Gesamtfeld Musik. Das *Memorandum über die Lage der Musikwissenschaft in Deutschland* (1976, S. 250) präzisiert den Zusammenhang beider Disziplinen: *Die Musikwissenschaft stellt einen Teil der Inhalte und Materialien bereit, die durch die Musikpädagogik – als eigene Forschungsdisziplin wie als Ausbildungsfach für Musiklehrer – vermittelt werden, und sie hat mit der Musikpädagogik methodische Gemeinsamkeiten überall dort, wo beide Fächer an anderen Disziplinen – Anthropologie, Psychologie, Soziologie – teilhaben.* Nach Aussagen von Hermann J. Kaiser und Eckhard Nolte (1989, S. 27) wird von der Musikwissenschaft erwartet, daß sie Erkenntnisse vermittelt, die den (Unterrichts-)Gegenstand Musik und sein Zustandekommen betreffen und Erkenntnisse, welche die Musik hörenden Subjekte betreffen. Dabei werden die musikalischen Sachverhalte, deren Produzenten und Rezipienten

⁴ So gilt etwa in einer neueren Auffassung der Systematischen Musikwissenschaft das *Verstehen des Musikverstehens* als zentrale Aufgabe (de la Motte-Haber 1982, S. 12).

nicht als abstrakte Größen betrachtet, sondern in den Zusammenhang geschichtlicher Bestimmtheit gestellt. Den Unterschied zwischen Musikwissenschaft und Musikdidaktik beschreiben Kaiser & Nolte (1989, S. 28) wie folgt:

Musikwissenschaftlicher Forschung geht es um eine möglichst umfassende Analyse und Deutung musikalischer Erscheinungen. Ausgangs- und Endpunkt bildet also der musikalische Sachverhalt. Der Musikdidaktik geht es um die Frage: „Welche Bedeutung gewinnen musikalische Erscheinungen in einem unterrichtlich ausgelegten Erziehungsprozeß, in dem – neben der Musik – viele andere Sachverhalte gleichzeitig ihr Recht beanspruchen?“ Musikdidaktische Reflexion findet ihr Prinzip und ihren Zielpunkt im sich entwickelnden und lernenden jungen Subjekt. Das ist – musikpädagogisch und musikdidaktisch gesehen – regulatives Prinzip, die musikdidaktisches Denken und Handeln leitende Vorstellung.

1.7 Pädagogische Aspekte

Die **Pädagogik** betrachtet menschliches Leben unter den Aspekten **Erziehung, Bildung, Ausbildung und Unterricht**. Sie beschäftigt sich mit Erziehungs- und Bildungstheorien, Voraussetzungen, Bedingungen, Prozessen und Folgen erzieherischen und unterrichtlichen Handelns, mit gesellschaftlichen und institutionellen Fragestellungen, mit Problemen des Lehrens, Lernens und Unterrichtens. Die Vielfalt der Aufgabenstellungen hat zu einer Ausdifferenzierung in verschiedene Zweige geführt: *Allgemeine Pädagogik* fragt nach dem Sinn, nach Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, nach dem erzieherischen Verhältnis, nach Identitätsentwicklung, nach Normen und Werten, Verbindlichkeiten, nach Freiheit und Autorität. Sie sieht den heranwachsenden Menschen in seiner Entwicklung und seinen sozialen Bezügen, Bindungen und Normen, Rollen und Positionen in verschiedensten Organisationsformen (Familie, Kindergarten, Hort, Schule, Heim, Vorschule, Sonderschule, Hochschule), mit Einstellungen und Wertorientierungen. *Historische Pädagogik* kann in zweifacher Weise aufgefaßt werden, einmal als Geschichte der Erziehung und Bildung, zum anderen als Wissenschaftsgeschichte des Faches. Die *Schulpädagogik* beschäftigt sich mit der Schulwirklichkeit in Forschung,

Theorienbildung und Lehre. Sie hat die Organisation, den Unterricht als soziales Geschehen und die Vielfalt aller Implikationen ebenso im Auge wie die Theorien der Schulstufen, Schularten, des Schullebens, der Schulpolitik und die Geschichte des Schulwesens. Der *Allgemeinen Didaktik* geht es um Denk- und Handlungsmodelle von Lehr- und Lernprozessen. In besonderer Weise befassen sich die Forschungen mit Zielen und Inhalten von Unterricht und mit Methoden und Medien. *Heil- und Sonderpädagogik* widmen sich der Erziehung gestörter oder behinderter Kinder, *Frühpädagogik* der Erziehung von Kindern im vorschulischen Bereich, *Sozialpädagogik* der Jugendhilfe, Sozialarbeit und außerschulischen, außerfamiliären Jugendarbeit, *Erwachsenenpädagogik* der Weiterbildung von Erwachsenen, *Freizeitpädagogik* Problemen der Sozialisation im Freizeitbereich, *Betriebs-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik* der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und Sozialisation in Betrieb und Beruf, *Hochschulpädagogik* den Fragen der Ausbildung und Sozialisation im Hochschulbereich. In jüngerer Zeit kommen neue Aufgabenfelder wie *Pädagogik der dritten Welt, Interkulturelle Pädagogik und Friedenspädagogik* hinzu. Die *Vergleichende Pädagogik* behandelt alle vorgenannten Probleme im internationalen Vergleich.

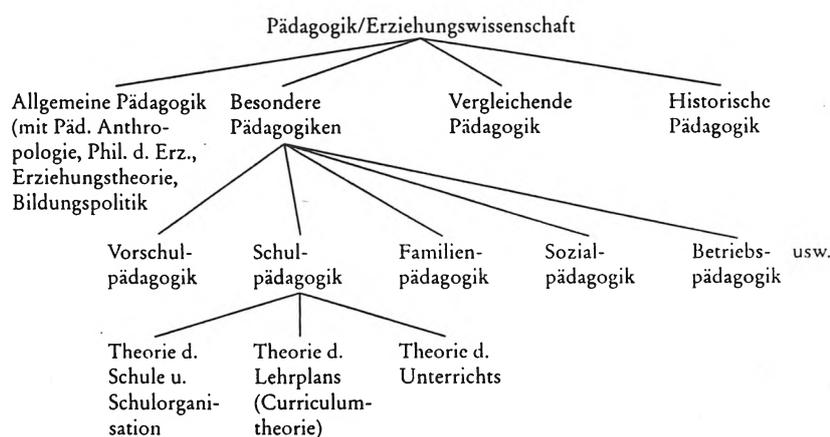


Abb. 2 Gliederungsschema aus Dietrich 1992, S. 262

Musikpädagogik teilt mit der Pädagogik die Betrachtung des Menschen unter den Aspekten der Erziehung und Bildung, des Lehrens und Lernens,

der Ausbildung und des Unterrichts. Dabei sollte sie nach Hermann Rauhe (1978, S. 231) bemüht sein, den gesamten Bereich musikalischer Erziehung zu erfassen. Jürgen Dietrichs Gliederungsversuch der Pädagogik könnte als Modell einer Gliederung des Faches Musikpädagogik dienen (s. Abb. 2).

2. Musikpädagogik ist mit anderen Disziplinen verflochten

Pädagogen teilen sich das Thema *Lernen* mit Psychologen (Steuerung von Lernprozessen), mit Soziologen (Lernen in Institutionen), mit Anthropologen (z.B. Lernen bei Naturvölkern), mit der Medizin (z.B. Lernbehinderungen durch organische Schäden). Man kann davon sprechen, daß jedes Fach einen unaustauschbaren Kern hat, von dem aus der jeweilige Gegenstand ins Blickfeld rückt. Die Grenzen zu den Nachbarwissenschaften sind dabei fließend, ja sie können ineinander übergehen oder gar aufgehoben sein. Im Zentrum musikpädagogischer Überlegungen stehen Probleme der Aneignung und Vermittlung von Musik. Es geht im Sinne konstitutiver Elemente der Musikpädagogik nach H. J. Kaiser um die erzieherische Wirkung von Musik, um Entfaltung der Persönlichkeit durch den Umgang mit Musik, um kulturelle Teilhabe und sinnliche Erfahrungen (vgl. 1994, S. 175). Da Menschen betroffen sind und Musik im Mittelpunkt steht, ergeben sich aus der Perspektive der jeweiligen human-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen thematische übergreifende Ausrichtungen (vgl. Abb. 3).

Wird Musikpädagogik nicht als autonome Disziplin verstanden, läßt sich das Verhältnis der einzelnen Wissenschaften zueinander und zur Musikpädagogik nach Sigrid Abel-Struth kennzeichnen als Addition, als Adaption pädagogischen Gedankenguts, als Kooperation mit Pädagogik oder Musikwissenschaft, als Doppelpartizipation an Musikwissenschaft und Pädagogik.

Konstitutive Elemente	Disziplin-bezogene Aspekte	Thematische Ausrichtung
Mensch Aneignung Vermittlung Musik		Menschliche Perspektive Ästhetische Wahrnehmung Ethik, Kultur
	philosophisch- anthropologisch	Wiss. theorie
Erzieherische Wirkung von Musik	historisch	Ideengeschichte Zeitgeistforschung Biographieforschung Sozialgeschichte Institutionen
		allgemein-psychologisch differentiell-psychologisch entwicklungspsychologisch sozialpsychologisch psychoanalytisch angewandte Musikpsychologie
Entfaltung der Persönlichkeit	psychologisch	
Teilhabe an der Kultur		Musikalische Sozialisation Sozialisation durch Musik Musik im sozialen Kontext Medien
	soziologisch	
Sinnliche Erfahrung		musikhistorisch musikästhetisch
	Musikwiss.	musiksoziologisch musikpsychologisch ethnomuskologisch
		Erziehung und Bildung
	Pädagogik	Lehren und Lernen Unterricht und Ausbildung
	
	Politikwiss., Medizin, Jura ...	

Abb. 3 Disziplineigene und -übergreifende Themenkomplexe

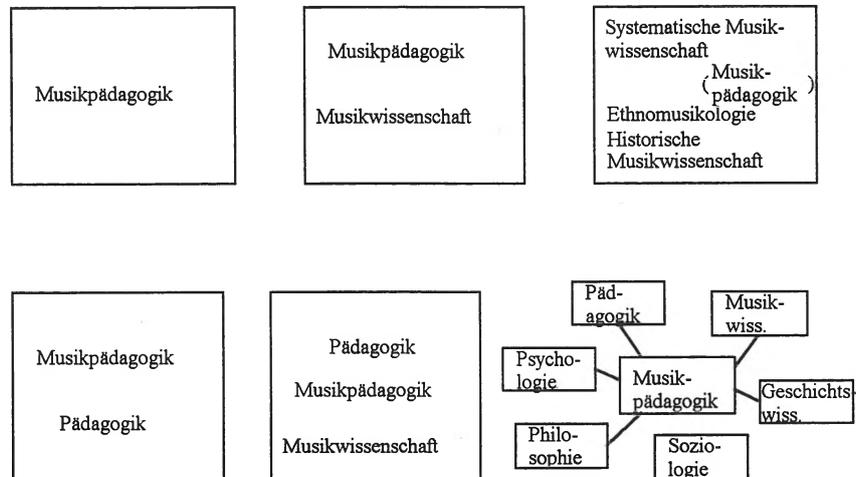


Abb. 4 Musikpädagogik als autonome Disziplin oder ihre Verknüpfung mit anderen Disziplinen

Heinz Antholz hat den einprägsamen Vergleich von der jeweiligen Wohnsituation der Musikpädagogik eingebracht: Mal richtet sie sich in einem Eigenheim wohnlich ein, mal ist sie in der Mietwohnung bei der Pädagogik oder Musikwissenschaft untergebracht, ein anderes Mal wohnt sie gar zur Untermiete (Antholz 1989, S. 9 ff.). Solche Zuordnungen sind von institutionellen Vorgaben oder Vorstellungen geprägt.

Bei einer Konzentration auf thematische Verflechtungen ergibt sich ein anderes Bild: Da Pädagogik und auch Musikpädagogik handlungsorientierte Integrationsdisziplinen darstellen, resultieren je nach Untersuchungsgegenstand unterschiedliche Fachzuordnungen. An den Beispielen *Begabung* und *politische Lieder bei Jugendlichen* wird dies graphisch veranschaulicht (vgl. Abb. 5).

Eine solche Darstellung zeigt die Verknüpfungen unterschiedlicher disziplinbezogener theoretischer Ansätze angemessener als die Charakterisierung der Disziplinen als „Hilfswissenschaften“, „Kooperationsfelder“ oder „Leihtheorien“. In der Reihe *Logik der Pädagogik* wird sogar davon ausgegangen, daß Pädagogik keine Einzelwissenschaft sondern ein Sammelbegriff oder Aufgabengebiet für zahlreiche Einzelwissenschaften verschiedener Art zur Lösung pädagogischer Probleme darstelle (vgl. Abb. 6).

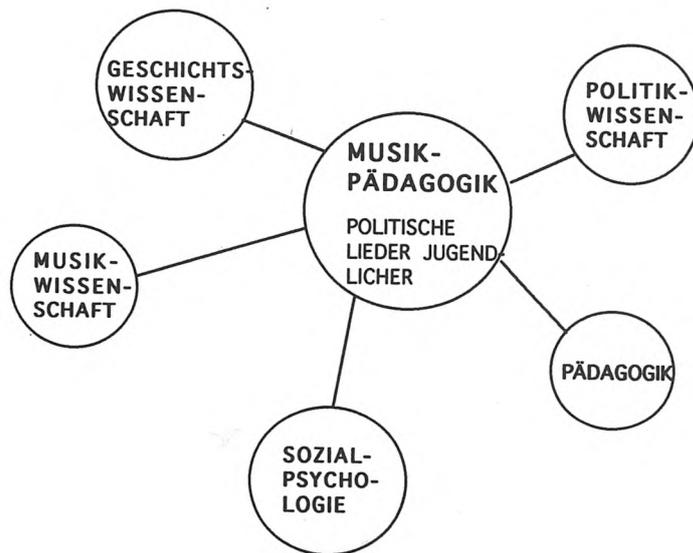
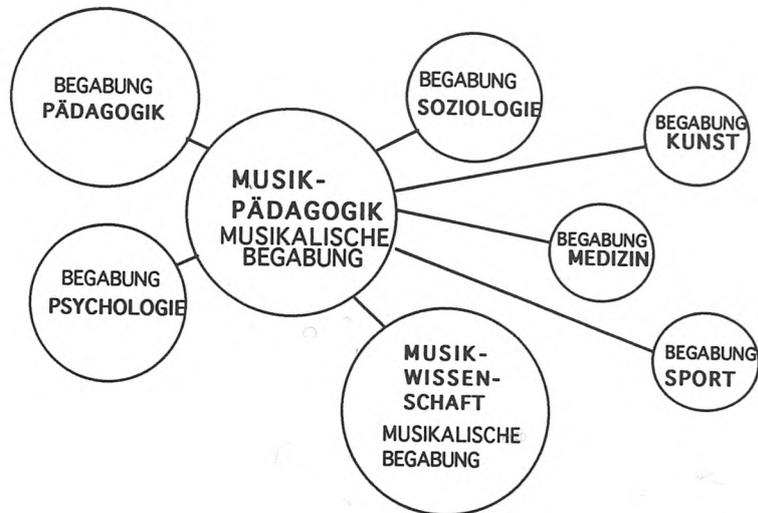


Abb. 5

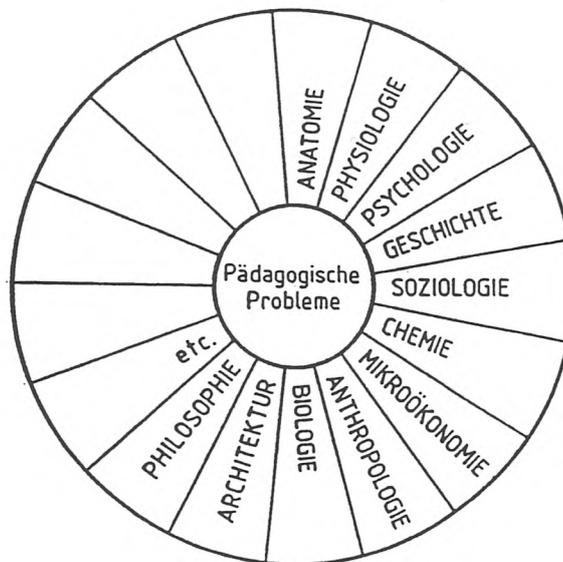


Abb. 6 Aus Möller, B.: Logik der Pädagogik, Oldenburg 1992

3. Musikpädagogisches Wissen betrifft mehr Personen als gemeinhin vermutet und entsteht an vielen Orten.

Musikpädagogisches Wissen findet sich nicht nur exklusiv innerhalb des Wissenschaftsbetriebes. Aufgrund der eigenartigen Verschränkung von musikerzieherischer Praxis und musikpädagogischer Reflexion betrifft es **alle** Personen, die musikbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, also auch Musikjournalisten, Dirigenten, Kirchenmusiker und Privatmusikerzieher u.a. (Rösing 1988, S. 239). Eltern, Bildungspolitiker, aber auch Kinder und Jugendliche haben eine Vorstellung von Musikvermittlung. In musikpädagogischen Institutionen ist musikpädagogisches Denken und Wollen bereits bei den Adressaten zu finden. Die Vielfalt dieses Denkens schlägt sich in Erlassen, Richtlinien, in Liederbüchern, Schulbüchern, Denkschriften und Methodenlehren nieder, aber auch in Biographien, Autobiographien, Tagebuchaufzeichnungen, Romanen, Kinofilmen und Bildern (vgl. Lorenz 1993, S. 38).

4. Die Eigenart musikpädagogischen Wissens besteht in der Verknüpfung von humanwissenschaftlich geprägten pädagogischen, musikkulturell orientierten und musikbezogen-ästhetischen Vorstellungen.

Sigrid Abel-Struth (1983, S. 204) möchte die Aufgaben von Musikpädagogik auf Erkenntnisgewinn einschränken, während Christoph Richter (1983, S. 205) es als notwendig erachtet, daß Musikpädagogik den Menschen Hilfen anbiete bei ihrem Versuch, mit Musik umzugehen und Erfahrungen mit ihr zu machen. H. J. Kaiser (1983, S. 218) schreibt der Musikpädagogik folgende Funktionen zu: *Überblickt man die gegenwärtige Diskussion, so will wissenschaftliche Musikpädagogik Wissen schaffen, 1. um das, was im musikalischen Aneignungsvorgang vor sich geht, besser, d.h. vollständiger und gesicherter verstehen zu können, 2. um sagen zu können, wie zukünftige musikalische Aneignungsprozesse vor sich gehen können, 3. um diese Aneignungsprozesse besser fördern, kurz: sie pädagogisch verantwortungsvoller und sachlich adäquater realisieren zu können.*

Vorstellungen einer auf Erziehung und Bildung ausgerichteten gesellschaftlichen und einer durch sinnliche, emotional bestimmte Erkenntnisweisen ausgerichteten ästhetischen Praxis bedürfen einer wertenden Beurteilung, einer pädagogisch zu verantwortenden und ästhetisch zu begründenden Theorie, da sich Vorgänge musikbezogener Aneignung und Vermittlung von Individuen in einer **geschichtlich gewachsenen kulturell-gesellschaftlichen Gesamtsituation** im Rahmen ihrer jeweiligen musikkulturellen Lebenswelt vollziehen, die der Interpretation in größeren **Sinn-Zusammenhängen** bedürfen, um Orientierungen zu ermöglichen und Perspektiven anzubieten. Da nicht nur Wahrheits- sondern auch Wirkungsfragen angesprochen sind, ist der Umgang mit pädagogischen und ästhetischen Problemen so irritierend. Musikpädagogik hat deshalb nicht nur Wissen über Sachverhalte und Zusammenhänge bereitzustellen, sondern **Erklärungsansätze, Entscheidungs- und Orientierungshilfen zum besseren Verständnis, zur Aufklärung, zur Beeinflussung und Optimierung musikerzieherischer Praxis**. Als Aufgaben von Musikpädagogik seien deshalb neben Erkenntnisgewinn definiert: Verstehen und Deuten, Beschreiben und Erklären, Bewußtmachen und Verändern.

Entworfen wird ein Strukturmodell musikpädagogischen Denkens und Handelns, das unterschiedliche Perspektiven des Wissens und damit die Einbindung in andere Wissenschaftsdisziplinen aufzeigt, die Verknüpfung von gesellschaftlicher und ästhetischer Praxis transparent macht und Aufgaben der Wissensproduktion benennt.

Musikpädagogisches Strukturmodell

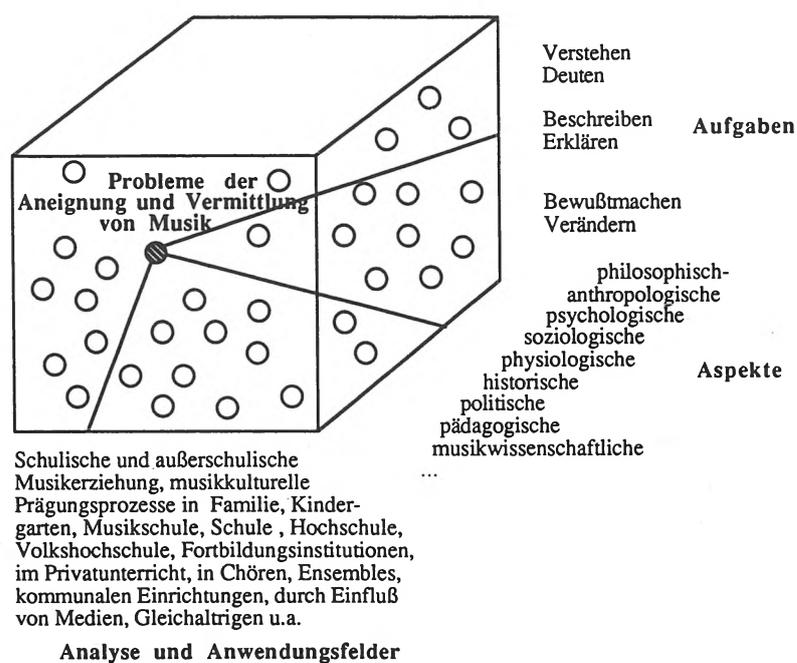


Abb. 7 Strukturmodell Musikpädagogik

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Mainz.
- Abel-Struth, S. (Hrsg.) (1973): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz.

- Abel-Struth, S. (1975): Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. In: Antholz, H. & Gundlach, W. (Hrsgg.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf, S. 9–21.
- Abel-Struth, S. (1982): Musiklernen und Musiklehren – Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Kaiser, H. J. (Hrsg.): Musik in der Schule? Paderborn, S. 169–189.
- Abel-Struth, S. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Ehrenforth K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, S. 202–211.
- Abel-Struth, S. (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz.
- Anderegg, J. (1983): Wissenschaft und Kunst. Über die Notwendigkeit und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis im Kontext von Kunst und Erziehung. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, S. 180–191.
- Antholz, H. (1973): Zum Geschichtsdenken gegenwärtiger Musikpädagogik im Horizont didaktischer Ansatzproblematik. In: Abel-Struth, S. (Hrsg.): Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Mainz, S. 31–59.
- Antholz, H. (1975): Musikpädagogik heute. Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und zur Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis. In: Antholz, H. & Gundlach, W. (Hrsgg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen. Düsseldorf, S. 22–40.
- Antholz, H. (1976): Unterricht in Musik. 3. Aufl. Düsseldorf.
- Antholz, H. (1977): Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 9 (1977), S. 28–31.
- Antholz, H. (1978): Aktualität – Historizität. In: Gieseler, W. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München, S. 31–42.
- Antholz, H. (1979): Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik. Wien; München.
- Antholz, H. (1983): Wissenschaft und Kunst (Diskussionsbeitrag). In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, S. 180–191.
- Antholz, H. (1989): Musikpädagogik – institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Hochschuldisziplin. In: Kaiser 1989, S. 8–27.
- Antholz, H. (1992): Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten. Mainz.
- Antholz, H. (1992): „Unterricht in Musik“ – Zur selbst- und fremdkritischen Vergegenwärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. In: Antholz 1992, S. 154–255.

- Antholz, H. (1992): Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie. Überlegungen anhand von Quellentexten zur Musikerziehung. In: Antholz 1992, S. 140–153.
- Antholz, H. (1993): Die Suche nach Theorieadern des eigenen Fachgebietes. Zu Sigrid Abel-Struths Grundriß der Musikpädagogik. In: Kaiser, H. J., Nolte, E. & Roske, M. (Hrsgg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz, S. 12–23.
- Bastian, H. G. & Klöckner, D. (Hrsgg.) (1982): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag. Düsseldorf.
- Bastian, H. G. (1982): Musikpsychologie und Musikpädagogik. Zur Systematik und Relevanz einer musikwissenschaftlichen Teildisziplin. In: Bastian & Klöckner 1982: S. 119–140.
- Bastian, H. G. (1983): Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik. In: Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. (Hrsgg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Mainz, S. 101–144.
- Becker, P. (1979): Geschichtsbewußtsein als musikdidaktische Kategorie. Eine Problemskizze. In: Musik und Bildung 11 (1979), S. 7–13.
- Becker, P. (1984): Artikel „Musikerziehung/Musikpädagogik/Musikdidaktik“. In: Hopf & Heise & Helms (Hrsgg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg, S. 178–182.
- Berg-Schlosser, D. & Stammen, Th. (1992): Einführung in die Politikwissenschaft. 5. Aufl. München.
- Bergmann, K. (1992): Geschichte und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd. 2, S. 295–309.
- Brög, H. (Hrsg.) (1980): Kunstpädagogik heute. Düsseldorf (2 Bde.).
- Brömse, P. (1975): Die Integration der Musikpädagogik in die Musikwissenschaft. In: Musik und Bildung 7 (1975), S. 244–246.
- Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsgg.) (1993): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Hamburg.
- Dahlhaus, C. (1979): Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins. In: Musik und Bildung 11 (1979), S. 2–6.
- Dahlhaus, C. & de la Motte-Haber, H. (Hrsgg.) (1982): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden.
- Danner, H. (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2. Aufl. München; Basel.

- Dietrich, Th. (1992): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Eckart-Bäcker, U. (1993): Der Musiklehrer „ein wirklicher Führer“ – oder von der Notwendigkeit gründlicher geisteswissenschaftlicher Arbeit in der Musikpädagogik. Eine Studie zu Heinrich Martens (1876–1964). In: Gembris, H. & Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsgg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg, S. 78–90.
- Edler, A. & Helms, S. & Hopf, H (Hrsgg.) (1987): Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Wilhelmshaven.
- Edler, A. (1992): Musikwissenschaft und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd. 2, S. 328–347.
- Ehrenforth, K. H. (1977): Didaktik der Musik (allgemein). In: Musik und Bildung 9 (1977), S. 96–100.
- Ehrenforth, K. H. (1978): Musikdidaktik. In: Gieseler, W. (Hrsg.): Kritische Stichwörter. Musikunterricht. München, S. 192–198.
- Ehrenforth, K. H. (1978): Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. In: Höhnen, H. W. u. a. (Hrsgg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik. Regensburg; Mainz, S. 425–448.
- Ehrenforth, K. H. (Hrsg.) (1983): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz.
- Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (1982): Musikpädagogik als Hochschulfach. Mainz.
- Gieseler, W. (1973): Grundriß der Musikdidaktik. Ratingen; Kastellaun; Düsseldorf.
- Gruhn, W. & Wittenbruch, W. (1983): Wege des Lehrens im Fach Musik. Düsseldorf.
- Günther, U. (1985): Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtsskizze über Planung und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien. In: Bastian, H. G. (Hrsg.) (1985): Umgang mit Musik. Laaber, S. 101–117.
- Günther, U. (1986): Historische Momente im gegenwärtigen Musikunterricht. In: Kaiser, H. J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung. Laaber, S. 147–169.
- Günther, U. (1989): Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialisation – Ein autobiographischer Versuch. In: Kaiser 1989, S. 56–66.
- Haag, H. (1991): Einführung in das Studium der Sportwissenschaft. Schorndorf.
- Helferich, Ch. (1992): Geschichte der Philosophie und Pädagogik. In: Möller 1992, Band 2. Oldenburg, S. 187–200.

- Helms, S. (1987): Zur Darstellung musikhistorischer Sachverhalte in neueren Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II. In: Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. 1987, S. 116–137.
- Helms, S. & Schmitt-Thomas, R. (1988): Musikpädagogische Literatur 1977–1987. Regensburg.
- Holl, O. (1976): Wissenschaftskunde. 2. Aufl. München.
- Höhnen, H.W. u.a. (Hrsgg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik. Regensburg und Mainz, S. 275–299.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt.
- Jung-Kaiser, U. (1981): Musikpädagogik heute – kritische Anmerkungen zum Selbstverständnis eines Faches. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 6 (1981), H. 15, September 1981, S. 185–193.
- Kaiser, H. J. (1976): Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 1 (1976), H. 2, S. 113–117.
- Kaiser, H. J. (1977): Wissenschaft und Wissenschaftskritik in der Diskussion. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 2 (1977), H. 3, S. 63–64.
- Kaiser, H. J. (1983): Diskussionsbeitrag „Musikpädagogik als Wissenschaft“. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, S. 216–219.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz.
- Kaiser, H. J. (1989): Der Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, S. 83–95.
- Kaiser, H. J. (Hrsg.) (1989): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Mainz.
- Kaiser, H. J. (o.J.): Zur Genese und Morphologie ›Musikalischer Erfahrung‹. In: Ästhetik und Erkenntnis. Berichte aus den Forschungskolloquien. Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft Nr. 1.
- Kaiser, H. J. (Hrsg.) (1993): Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Mainz.
- Kaiser, H. J. (1994): Stichworte „Musikerziehung/Musikpädagogik“. In: Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsgg.) Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel, S. 175–178.
- Kleinen, G. (1985): Musik als Mittel der Erziehung. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsgg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, S. 331–338.

- Kleinen, G. & de la Motte-Haber, H. (1982): Wissenschaft und Praxis. In: Dahlhaus, C. & de la Motte-Haber, H. (Hrsgg.): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden, S. 309–344.
- Kraemer, R.-D. (1982): Musikpsychologie für Musikpädagogen. Begründung und Beschreibung eines Problemfeldes. In: Musik und Bildung 14 (1982), S. 232–236.
- Kraemer, R.-D. (1983): Diskussionsbeitrag: „Musikpädagogik als Wissenschaft“. In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, S. 219–223.
- Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. (1983): Musikpsychologie und Unterricht. In: Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. (Hrsgg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht, Mainz, S. 9–14.
- Kraemer, R.-D. (1985): Wissenschaftstheoretische Reflexion als Grundlage musikpädagogischer Wissenschaftsvermittlung. In: Bastian, H. G. (Hrsg.): Umgang mit Musik. Laaber, S. 219–234.
- Lenzen, D. (1991): Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27 (1991). Beiheft, S. 109–125.
- Lorenz, R. (1993): Wie wird man Musikpädagoge?“ – Weg zum Musikpädagogen im 19. Jahrhundert. In: Kaiser 1993, S. 32–38.
- Mahling, Chr.-W. (1978): Musikwissenschaft und Musikpädagogik – Unüberwindbare Gegensätze?. In: Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (Hrsgg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerausbildung. Mainz.
- Meierott, L. (1985): Eine Begegnung mit der Geschichte. In: Neue Musikzeitung (Juni/Juli 1985), S. 26.
- Memorandum über die Lage der Musikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (1976). In: Die Musikforschung 29 (1976), S. 249–256.
- Meyer, H. (1975): Plädoyer für eine Theorie der Musikdidaktik. In: Musik und Bildung 7 (1975), S. 631–635.
- Motte-Haber, H. de la (1978): Psychologische Aspekte des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 3 (1978), S. 180–182.
- Motte-Haber, H. de la (1980): Über Bedeutung und „Relevanz“ empirischer Forschung. In: Musik und Bildung 12 (1980), S. 461–463.
- Motte-Haber, H. de la (1982): Umfang, Methode und Ziel der Systematischen Musikwissenschaft. In: Dahlhaus, C. & Motte-Haber, H. de la 1982, S. 1–24.

- Motte-Haber, H. de la (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber.
- Motte-Haber, H. de la (1989): Was bewirkt musikpädagogische Forschung? In: Nauck-Börner, C. (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber, S. 251–254.
- Möller, B. (Hrsg.) (1992): Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet. Oldenburg (3 Bde.).
- Müller, R. (1994): Musiksoziologie und Pädagogik. In: Gembris, H. & Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsgg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. Augsburg, S. 133–150.
- Niemöller, K.W. (1973): Historische Musikpädagogik als Gegenstand allgemeiner Musikgeschichte. In: Abel-Struth 1973, S. 10–19.
- Noll, G. (1979): Historische Aspekte des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 11 (1979), S. 43–46.
- Nolte, E. (1977): Zur Terminologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 9 (1977), S. 207–212.
- Nolte, E. (1982): Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Paderborn.
- Nolte, E. (Hrsg.) (1986): Historische Ursprünge der These zum erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz.
- Nolte, E. (1989): Was bewirkt musikpädagogische Forschung? In: Nauck-Börner, C. (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber, S. 255–259.
- Nolte, E. (1985): Zum Stand der musikpädagogischen Theoriebildung. In: Helms, S., Hopf, H. & Valentin, E. (Hrsgg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, S. 39–58.
- Nolte, E. (1989): Zur Rolle der Bundesschulmusikwochen bei der Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, S. 73–82.
- Nowak, A. (1987): Musikästhetik. In: Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. (Hrsgg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, S. 210–229.
- Olias, G. (1993): Musikvermittlung als Konnexionismus – Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: Schulten, M.L. (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf. Essen, S. 131–142.
- Ott, Th. (1989): Die Hochschule – als Institution – erzieht. Thesen zum heimlichen Lehrplan der Musiklehrerausbildung. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, S. 28–33.
- Rauhe, H. (1973): Interdisziplinäre Verflechtung der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 5 (1973), S. 110–115.

- Rauhe, H. (1976): Wissenschaftstheoretische Probleme der Entwicklung von Integrationsmodellen der Musiklehrerausbildung. In: Noll, G. (1976): Musikpädagogik in der Studienreform. Mainz, S. 74–98.
- Rauhe, H. (1978): Artikel „Musikpädagogik“. In: Gieseler, W. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München, S. 231–236.
- Richter, Ch. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Ehrenforth 1983, S. 211–215.
- Richter, C. (1987): Musikunterricht und Musikwissenschaft – eine Problemskizze. In: Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. (Hrsgg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, S. 82–115.
- Roscher, W. (1989): Musikpädagogische Theorie und institutionelle Praxis. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, S. 67–72.
- Rösing, H. (1988): Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Ein Überblick. In: Rohlf, E. (Hrsg.): Handbuch der Musikberufe. Regensburg, S. 239–267.
- Rösing, H. & Maas, G. (1993): Musikpsychologie und Musikunterricht. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. 1993, S. 354–360.
- Schmidt-Brunner, W. (1978): Zum Stand der musikdidaktischen und musikpädagogischen Forschung. In: Höhnen u.a. 1978, S. 275–299.
- Schmidt-Brunner, W. (1978): Musikpädagogik und Musikdidaktik in Forschung und Lehre. In: Schmidt-Brunner, W. (1978): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Musik. München, S. 9–20.
- Schmitt, R. (1979): Fünf Thesen zur Situation der Musikdidaktik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 4 (1979), S. 25–28.
- Schneider, R. (1985): Didaktik der Musik. In: Helms, S. & Hopf, H. & Valentin, E. (Hrsgg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, S. 95–106.
- Schneider, R. (1987): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg.
- Schütz, H. G. (1975): Kunstpädagogische Theorie. 2. Aufl. München.
- Schwindt-Gross, N. (1992): Musikwissenschaftliches Arbeiten. Hilfsmittel – Techniken – Aufgaben. Kassel.
- Seiffert, H. (1977): Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 2. Geisteswissenschaftliche Methoden, Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik. 7. Aufl. München.
- Stearns, P.N. (1992): Sozialgeschichte und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd. 2, S. 311–323.

- Sonntag, B. (1981): Ästhetische Theorie und ästhetische Erziehung. Wolfenbüttel.
- Sulz, J. (1989): Musikpädagogik in Österreich. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, S. 96–102.
- V. Karbusicky (1979): Systematische Musikwissenschaft. München.
- Vogt, J. (1993): Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In: Gembris, H. & Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsgg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg, S. 91–106.
- Wiersing, E. (1985): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Musik. In: Musik und Bildung 17 (1985), S. 100–104 (Teil I), Musik und Bildung 17 (1985), S. 265–270 (Teil II).
- Zecha, G. (1992): Wissenschaftstheorie und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd. 2, S. 201–220.
- Zimmerschied, D. (1978): Umriss einer zukünftigen Musikdidaktik. In: Dahlhaus, C. u.a. (Hrsgg.): Funkkolleg Musik, Studienbegleitbrief 8. Tübingen, S. 35–56.

Prof. Dr. Rudolf-Dieter Kraemer
 Rilkestraße 15
 86199 Augsburg

ROMALD FISCHER

Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern

1. Problemstellung

Zum instrumentalen Anfangsunterricht bei Kindern existieren nur wenige verlässliche Forschungsbeiträge (z.B. Szende 1981), sieht man einmal von Erfahrungsberichten ab (Varró 1929, Băsić 1973, Heilbut 1993)¹, die auch indirekt immer wieder in didaktischen Konzeptionen mitgeteilt werden (z.B. Runze 1971/84, Böckle et al. 1976–84). Dieser Umstand ist vor allem darauf zurückzuführen, daß didaktische und methodische Überlegungen aus dem Bereich des Mittel- und Oberstufenunterrichts² (z.B. Philipp 1984, Mantel 1987) in vereinfachter Form auf den Anfangsunterricht übertragen werden (vgl. auch Băsić 1973, S. 48 f.). Die Folge ist ein Unterricht, der ohne eine dem Schüler gerecht werdende theoretische Begründung erfolgt. Hierunter leidet vornehmlich die Förderung musikalisch-künstlerischer Handlungsstrukturen, die von der weitverbreiteten Alltagstheorie, daß im Anfangsunterricht zuerst einmal kognitive und motorische Grundlagen über das Notenbild zu erarbeiten sind, in den Hintergrund gedrängt wird. In diesem Beitrag soll nun der Frage nachgegangen werden, ob diese implizite Einstellung vertretbar ist.

¹ Weitere Literaturhinweise finden sich bei Gellrich 1993.

² Zur Einteilung des Instrumentalunterrichts in Leistungsstufen vgl. den Strukturplan des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM).

2. Grundkomponenten menschlichen Handelns – ein Erklärungsmodell für die musikalische Entwicklung

Mit Hilfe der Begriffe Subjektivierung und Objektivierung lassen sich Merkmale kindlichen Handelns beschreiben. Nach Oerter³ bestehen folgende Zusammenhänge:

	Aneignung	Vergegenständlichung
Subjektivierung	Musik hören, die der eigenen Stimmungslage entgegenkommt	Komponieren, Improvisieren, über erlebte Musik sprechen
Objektivierung	den Aufbau eines Musikstückes beim Anhören rekonstruieren	Musik werkgetreu spielen

Abb. 1: Zwei dialektische Begriffspaare des Gegenstandsbezugs, veranschaulicht an Beispielen musikalischen Handelns

Interessant ist im Rahmen des Instrumentalunterrichts vor allem der Bereich der Vergegenständlichung. Für den Anfangsunterricht mit Kindern steht hierbei Subjektivierung im Vordergrund. Bruhn (1990, S. 34) beschreibt dies folgendermaßen: *Kinder eignen sich Umweltgegebenheiten so an, wie sie es aufgrund ihres eigenen Entwicklungsstands für vorteilhaft und wichtig halten. [...] Beispiele für Subjektivierung sind individuelle Fingersätze der Schüler, abweichendes Tempo, ungenauer Rhythmus, stark abweichende Agogik oder ungewöhnliche Phrasierungen.* Dem Lehrer fällt nun die Aufgabe zu, den Prozeß der Objektivierung einzuleiten, d.h. die in unserem Kulturkreis als objektiv angesehenen Handlungsstrukturen zu vermitteln (vgl. a.a.O., S. 34). Dabei muß ein Gleichgewicht zwischen Subjektivierung und Objektivierung hergestellt werden, entsprechend der Äquilibration zwischen Assimilation und Akkomodation bei Piaget, worauf Oerter (1993, S. 256) hinweist. Im Gleichgewichtszustand paßt sich das Kind an die Gegebenheiten seiner (musikalischen) Umwelt an.

³ Oerter 1993, S. 257.

Auf die Dominanz subjektiver Handlungsstrukturen beim Kind weist auch die Vermutung hin, daß Musik vom menschlichen Gehirn (ohne Lernprozeß) möglicherweise in anderer Weise repräsentiert wird, *als in den Strukturen, die von der Musiktheorie vorgegeben werden* (Bruhn & Pflöderer Zimmermann 1985, S. 214 f.). Diese Annahme wird von Gruhns Untersuchung zum Aufbau musikalischer Repräsentationen erhärtet (1994, vor allem S. 21 f.).

Der Hinweis Pauls (1993, S. 75), *daß die subjektiv erlebten Tätigkeitserfolge eine Bedürfnisstruktur aufbauen und Anfänge von Aufgabenhingabe zu bemerken sind*,⁴ läßt den Schluß zu, daß sich eine zu frühe Dominanz der Objektivierung störend auf die Motivation, Konzentration und die Ausbildung kreativer Potentiale des Schülers auswirken kann. So empfiehlt Ditzig-Engelhardt (1993, S. 100), daß der pädagogische Schwerpunkt in der Ausbildung des Instrumentallehrers für den Anfangsunterricht in der Vielseitigkeit und im Ideenreichtum des methodischen Angebots liegen sollte, um so auf die individuellen Erfordernisse der Unterrichtssituation reagieren zu können. Die so dem Schüler vermittelte *individuelle Wahrnehmungsorganisation* wird auch von Kopiez *in der Anfangsphase des Erlernens eines Musikstückes* von Erwachsenen/Studenten gefordert, wobei *Übeanweisungen mit generellem Gültigkeitsanspruch* zu vermeiden sind (1990, S. 222). Hier wird deutlich, daß sich hinsichtlich der Unterrichtsplanung für den fortgeschrittenen Schüler/Student und für den Anfänger Berührungspunkte ergeben. Dies gilt auch für die von Kopiez beschriebene zentrale Bedeutung des motorischen Lernens, das selbst bei Musikstudenten noch eine herausragende Rolle spielt (S. 211).

Schließlich soll noch einmal ausdrücklich auf die handlungsbezogene Dimension der Subjektivierung und Objektivierung hingewiesen werden. Dann (1983, S. 83) bemerkt hierzu: *Mit großer Übereinstimmung wird von verschiedenen Forschern hervorgehoben, daß subjektive Theorien im praktischen Lebensvollzug nicht lediglich ein handlungsbegleitendes Phänomen darstellen, sondern daß sie eine handlungssteuernde oder handlungsleitende Funktion besitzen [...] Eine solche Funktion kommt objektiven Theorien in der Regel nicht zu. Wenn diese handlungswirksam werden sollen, müssen sie vom Handelnden als subjektive Theorien übernommen*

⁴ Die Studie dauerte 6 Jahre und bezog 300 Kinder ein (vgl. a.a.O., S. 74).

werden. So gelingt es oftmals (vor allem im Anfangsunterricht mit Kindern) dem Lehrer nicht, die hier angesprochene Umwandlung bzw. Überleitung subjektiver Handlungsstrukturen in objektive einzuleiten.

3. Objektivierung und Subjektivierung im bildnerischen Gestalten

Werfen wir einen Blick auf den Malunterricht in Kindergarten oder Grundschule, so stellen wir fest, daß hier das bildnerische Gestalten, ohne bestimmte gelernte Techniken anwenden zu müssen (z.B. Mal- oder Zeichentechniken), selbstverständlich ist (vgl. Böckle 1993, S. 417). Folglich steht die Objektivierung der Handlung und des Ergebnisses nicht im Mittelpunkt. Bedingt durch die noch undifferenzierte Wahrnehmung bzw. Erfahrung und die noch nicht erlernten Techniken vergegenständlicht das Kind unbekümmert seine subjektiven Vorstellungen. *Das Kind benutzt bildnerisches Gestalten, um seine subjektive Lage auszudrücken* (Oerter 1990, S. 213). So lassen sich Subjektivierung und Objektivierung beim kindlichen bildnerischen Gestalten auch mit dem bereits beschriebenen Modell erklären (S. 211). Ausdruck und Wesen der vom Kind wahrgenommenen Erscheinung werden so subjektiv vergegenständlicht. Belege hierfür finden sich ebenfalls bei John-Winde (1990, S. 126) und Daucher (1990, S. 147).

Die Objektivierung spielt in der geistigen Entwicklung des Kindes eine immer größere Rolle. Dies äußert sich auch in der Sprache. So wird die eigenwillige Bildsprache des Kindes nach und nach von einer eindeutigen begriffsbestimmten (bildärmeren) Sprache abgelöst (Daucher 1990, S. 135 ff.). Im Bereich des bildnerischen Gestaltens bestimmt die Objektivierung, also der Wunsch, sich Vorbildern anzupassen, ebenfalls zunehmend die kreative Tätigkeit. Hinsichtlich der Raumdarstellung oder der Proportionierung steht immer mehr die Intelligenzleistung im Vordergrund, wobei *oft die Fähigkeit zu spontanem künstlerischen Ausdruck verblaßt* (Daucher 1990, S. 151 ff.). Diese Beobachtung läßt sich durch die Beantwortung der Frage: „Was unterscheidet einen Künstler von einem Kunst- oder Musikliebhaber?“ noch verdeutlichen⁵. So erreicht der bil-

⁵ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen: Metzger 1986, S. 503 ff.

dende Künstler beispielsweise durch die Versenkung in das eigentliche Wesen des Gegenstandes einen hohen Prägnanzgrad, den wir in der Realität nicht antreffen. Zwar besitzt auch der Kunst- und Musikliebhaber eine Empfindlichkeit für Unterschiede von Prägnanzgraden und damit auch von Gestaltqualitäten, doch fehlen ihm die zugehörigen Unterschiede bezüglich der Struktur. Er kann beispielsweise ein bekanntes Gesicht erkennen, es jedoch nicht nachzeichnen. Im Gegensatz zum Kunst- und Musikliebhaber ist die Empfindlichkeit des bildenden Künstlers und Musikers für Strukturen ebenso groß wie für Gestaltqualitäten. Sie können mit strukturellen Mitteln Gestaltqualitäten scharf und prägnant vermitteln. Des Weiteren ist festzuhalten, daß die Gestaltqualitäten vieler Dinge für die meisten Menschen im Laufe des Lebens verblasen. Dies gilt vor allem für die Dinge, die nicht von praktischer und lebensdienlicher Bedeutung sind. Bildende Künstler und Musiker hingegen haben sich diese Empfindlichkeit für Qualitäten durch einen entsprechenden Lern- bzw. Erziehungsprozeß bewahrt. Sie sind ihnen lebendig geblieben, wie sie in der Kindheit waren⁶. Zudem wissen sie um die Strukturen, die sie für einen bestimmten Ausdruck einsetzen müssen. *Gestaltqualitäten bilden gerade auch in der abstrakten Kunst und in der absoluten Musik die Substanz der sogenannten künstlerischen Idee.*⁷ So sind sie z.B. in der Aufführung von Musik als das zu verstehen, was über die konkrete Realisierung des Notentextes hinausgeht. Hier muß der Freiraum erkannt und sinnvoll genutzt werden. *Faßt man ein Kunstwerk rein statisch auf, also ein Gemälde als geordnetes Nebeneinander bestimmt gewählter Farben [...], ein Musikstück als Mit- und Nacheinander bestimmter Tonhöhen von bestimmter Dauer oder auch als Mit- und Nacheinander bestimmter Intervalle [...], so ist die Auffassung noch nicht ästhetisch. So aufgefaßt, ist der Gegenstand tot.*⁸

Picassos neuer Stil basiert beispielsweise auf der Herausarbeitung von Gestaltqualitäten. Die Nähe zur Kinderzeichnung ist hierbei deutlich erkennbar. *Früher zeichnete ich wie Raphael, aber ich brauchte mein ganzes Leben, um zeichnen zu lernen wie ein Kind* (Pablo Picasso, zit. n. Daucher 1990, S. 9).

⁶ Vgl. hierzu die Kinderbilder in: Daucher 1990, insbesondere S. 114 f.

⁷ Metzger 1986, S. 504.

⁸ A.a.O., S. 505.

4. Musikalisch-künstlerische Handlungsstrukturen

Die aufgezeigten Parallelen in kindlichen musikalischen und bildnerischen Handlungsstrukturen finden im Bereich des Instrumentalunterrichts mit Kindern ihre Bestätigung in Erfahrungsberichten (Bäsić 1973, Ditzig-Engelhardt 1993, Heilbut 1993). Heilbut beschreibt Unterrichtsabläufe, die schon von der ersten Stunde an musikalische Gestaltungsversuche in den Mittelpunkt stellen. Er gliedert den Unterricht in sechs sich durchdringende Arbeitsphasen wie z.B. das *Vertrautwerden mit der Tastatur* (Spielbewegungen kennenlernen, z.B. Übergreifen der Hände) oder das *Vertrautwerden mit der körpereigenen Spielmechanik* (z.B. Tier-/Fingerspiele). Mit diesen zuerst einzeln geübten Spielelementen lassen sich schon in den ersten Unterrichtsstunden „Geschichten“ anhand gemalter oder vorgestellter Bilder musikalisch darstellen (z.B. Improvisationsinhalt „Tierpark“ oder „Zirkus“; vgl. S. 205). Diese ersten musikalischen Ergebnisse haben durchaus ihren künstlerischen Ausdruck, der sich z.B. in den Spannungsphasen (dramatische Geschichte) zeigt. Das Kind benötigt hierzu keine Notation oder musiktheoretische Erläuterung. Die Inhalte stammen aus seiner Erfahrungswelt und werden direkt mit Spielbewegungen und den dazugehörigen Klangerscheinungen verknüpft. So vergegenständlicht das Kind Ausdruck und Wesen einer musikalischen Erscheinung, wodurch deren Aneignung durch die in diesem Alter dominierenden subjektiven Handlungsstrukturen erfolgen kann. Bilder, die das Kind gemalt hat oder sich vorstellt, werden so zum Informationsträger für Klänge und Geräusche sowie für den musikalischen Handlungs- und Bewegungsablauf. Der Umweg über die objektivierende Musiktheorie steht demnach nicht im Mittelpunkt und wie so oft im Weg. Folgende Modelle verdeutlichen diese unterschiedlichen Ausgangspunkte im instrumentalen Anfangsunterricht mit Kindern (in Anlehnung an Bojé 1982, Lehrerheft S. 8 f.):

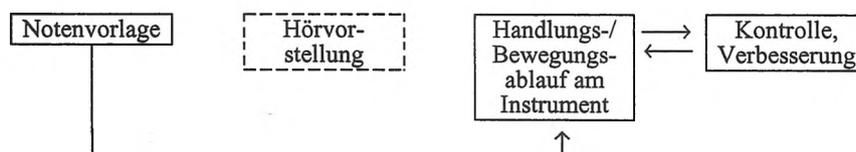


Abb. 2.: Förderung kognitiver Handlungsstrukturen

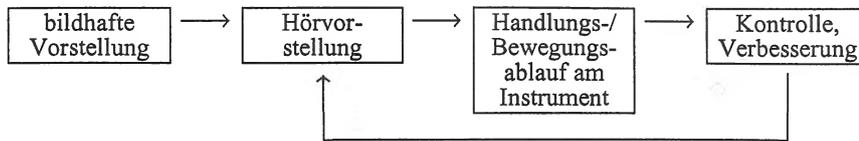


Abb. 3: Förderung musikalisch-künstlerischer Handlungsstrukturen

In Abb. 3 wird vor allem der Vorgang des „Sich-selbst-Zuhörens“ beschrieben, der hier im Gegensatz zum ersten Modell (Abb. 2) im Vordergrund steht und vom Kind sogar als etwas Selbstverständliches empfunden wird. Wir dürfen wohl davon ausgehen, daß hierin die wichtigste Voraussetzung für ein musikalisch-künstlerisches Spiel liegt.

Die Vermutung Bruhns/Pleederer Zimmermanns (1985) und Gruhns Ergebnisse (1994) werden somit durch Heilbutts Erfahrungsbeschreibungen erhärtet. Doch scheint auch ein längerer Unterrichtsprozeß nicht immer eine lückenlose Objektivierung zu garantieren. Hier das Beispiel des 15jährigen Klavierschülers Enrico, der im 6. Unterrichtsjahr für seine Improvisation ein individuelles kognitives Konzept entwarf und sie folgendermaßen „notierte“:

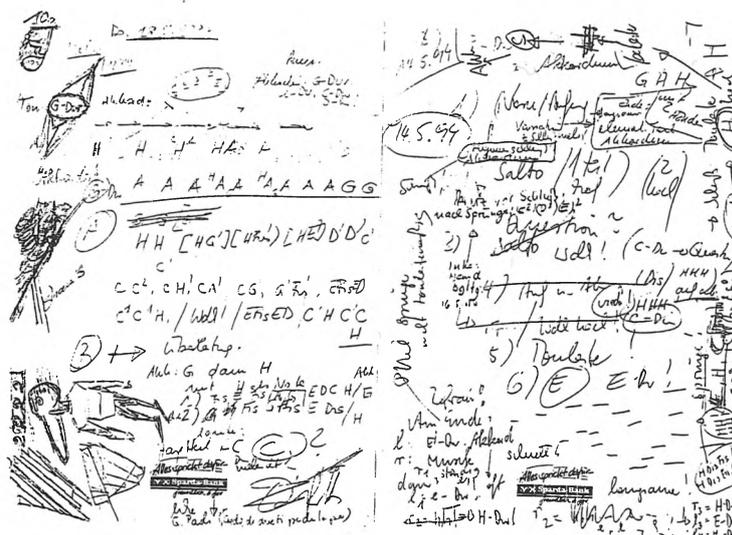


Abb. 4: Aufzeichnung einer Klavier-Improvisation des 15jährigen Enricos (Privatsammlung R. Fischer)

Form- und Melodieverlauf, Harmonien und rhythmische Verhältnisse sind nicht einmal ansatzweise erkennbar, obwohl es sich hier um eine tonale, motivisch angelegte Improvisation handelt.⁹ Überraschend ist hier, daß im Bereich der Vergegenständlichung die Verknüpfung eines subjektiv-kognitiven Konzepts mit einer objektivierten musikalischen Erscheinung erfolgt. Enrico bedient sich vielmehr einer von ihm eigens für dieses Stück erdachten symbolischen Schreibweise. Seine objektivierte klangliche Vorstellung entspricht somit (noch) nicht seiner subjektiv-kognitiven Aufzeichnung.

5. Zusammenfassung

Die aufgezeigten Forschungsergebnisse finden ihre Bestätigung in Erfahrungsberichten (Bäsić 1973, Ditzig-Engelhardt 1993, Heilbut 1993) und belegen deutlich, daß die Vernachlässigung des musikalisch-künstlerischen Lernens im instrumentalen Anfangsunterricht mit Kindern nicht vertretbar ist. Subjektive Handlungsstrukturen (Subjektivierung) spielen hier im Bereich der Vergegenständlichung eine wichtige Rolle, die vom Lehrer nicht ignoriert werden darf. Hierin äußert sich letztendlich auch das kreative Potential des Kindes. Die Empfindlichkeit für Gestaltqualitäten (Ausdruck und Wesen) einer musikalischen/bildnerischen Erscheinung ist beim Kind vorhanden. Sie läßt sich zusammen mit den Mitteln, die diese Qualitäten hör- bzw. sichtbar machen, schon früh fördern, damit sie bei der durch die geistige Entwicklung bedingte späteren Dominanz objektiver Handlungsstrukturen nicht verblaßt.

Abschließend stellt sich jedoch die Frage, ob wir als (Instrumental-)Lehrer immer bereit und vielleicht auch in der Lage sind, uns auf das kindliche Erfahrungsniveau zu begeben (bestenfalls unter Erinnerung an unser eigenes), um hier dann sinnvoll lenkend den musikalisch-künstlerischen Lernprozeß einzuleiten.

⁹ Eine Video-Aufnahme liegt dem Verfasser vor.

Literatur

- Bäsić, Elly (1973): Improvisation als schöpferische Mitteilung. In: Stumme, Wolfgang (Hrsg.): Über Improvisation. Mainz: Schott.
- Böckle, Roland (1993): Freies Gestalten im Instrumentalunterricht. In: Richter, Christoph (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel: Bärenreiter, S. 417–438.
- Böckle, R. et al. (Hrsg.) (1976–84): Wiener Instrumentalschulen (mit Lehrerheft). Für folgende Instrumente: Trompete (1976)/Posaune (1977)/Violine (1978)/Klavier (1982/84)/Blockflöte (1983). Wien: Universal Edition.
- Bojé, Harald (1982): Klavierschule für Anfänger Bd. 1 – Lehrerheft. Wien: Universal Edition.
- Bruhn, Herbert/Pflederer Zimmermann, Marilyn (1985): Entwicklungsforschung nach Piaget. In: Bruhn, Herbert et al. (Hrsg.): Musikpsychologie – ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg, S. 210–215.
- Bruhn, H. (1990): „Ich habe Angst, meine Schüler zu überfordern“ – Überlegungen zu einer Stufenfolge der musikalischen Entwicklung im Instrumentalunterricht. In: Üben & Musizieren, H. 1, S. 30–37.
- Dann, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, Leo et al. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 77–92.
- Daucher, Hans (1990): Kinder zeichnen was sie denken. In: Daucher, Hans (Hrsg.): Kinder denken in Bildern. München: Piper, S. 135–158.
- Ditzig-Engelhardt, Ursula/Ramelow, Marianne (1993): Erfinden von Musik in der Musikalischen Früherziehung und im Frühinstrumentalunterricht. In: Petrat, Nicolai (Hrsg.): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Mainz: Schott, S. 97–106.
- Enrico (1994): Improvisation für Klavier: „Zeit des Abschieds“. München: Privatsammlung R. Fischer.
- Gellrich, Martin (1993): Üben. In: Christoph Richter (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel: Bärenreiter, S. 439–470.
- Gruhn, Wilfried (1994): Musikhören – Der Aufbau musikalischer Repräsentationen. In: Olias, Günter (Hrsg.): Musikhören – Aneignung des Unbekannten. Essen: Die Blaue Eule, S. 9–31.
- Heilbut, Peter (1993): Klavier spielen – Früh-Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz: Schott.

- John-Winde, Helga (1990): Räumliche Vorstellungen in Kinderzeichnungen. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): Musik und Bildende Kunst. Essen: Die Blaue Eule, S. 119–132.
- Kopiez, Reinhard (1990): Der Einfluß kognitiver Strukturen auf das Erlernen eines Musikstückes am Instrument. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mantel, Gerhard (1987): Cello üben. Mainz: Schott.
- Metzger, Wolfgang (1986): Gestaltpsychologie: ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982. Hrsgg. von Stadler, Michael / Crabus, Heinrich. Frankfurt a. M.: Waldemar Kramer.
- Oerter, Rolf (1990): Kreatives Gestalten als ureigene Form menschlichen Handelns. In: Daucher, Hans (Hrsg.): Kinder denken in Bildern. München: Piper, S. 207–218.
- Oerter, R. (1993): Handlungstheoretische Fundierung. In: Bruhn, Herbert et al. (Hrsg.): Musikpsychologie – Ein Handbuch. München: Urban & Schwarzenberg, S. 253–267.
- Pauls, Regina (1993): Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Einsichten bei der Entwicklung und Förderung künstlerischer Begabungen. In: Petrat, Nicolai (Hrsg.): Musikalische Bildung in Zwischenräumen. Mainz: Schott.
- Philipp, Günter (1984): Klavier – Klavierspiel – Improvisation. Leipzig.
- Runze, Klaus (1971/1984): Zwei Hände – Zwölf Tasten Bd. I (1971, 2. revid. Ausgabe 1982): Lehrerheft (1984). Mainz: Schott.
- Szende, Ottó (1981): Zur Didaktik und Methodik der instrumentalen Früherziehung. Wien: Universal Edition.
- Varró, Margit (1929): Der lebendige Klavierunterricht: Seine Methodik und Psychologie. Hamburg: Simrock.

Dr. Romald Fischer
 Thalkirchner Straße 47 b
 80337 München

ERIKA FUNK-HENNIGS

Musikkultur auf dem Weg nach rechts? – Über den Zusammenhang von Politischer Kultur und Musikkultur in der Bundesrepublik der 90er Jahre

Musikkultur auf dem Weg nach rechts? Eine Annahme oder Realität?

Bei der Erörterung dieser Fragestellung geht es mir nicht um eine ästhetische Betrachtungsweise der Musik. Mein Erkenntnisinteresse zielt vielmehr auf die Erforschung der Zusammenhänge von Musikkultur und politischer Kultur in der Bundesrepublik heute. Die aktuelle politische Situation – ich denke an die vielen fremdenfeindlichen Gewalttaten gegenüber Minderheiten in den vergangenen drei Jahren – veranlaßt mich als Musikpädagogin darüber nachzudenken, ob die hinter diesen Aktionen stehenden rassistischen und nationalistischen Tendenzen sich auch in musikalischen Erscheinungsformen widerspiegeln. Dabei geraten Fragestellungen in den Blick, die Musik als Ausdruck einer bestimmten Lebensform von Jugendlichen und Erwachsenen begreifen (vgl. Funk-Hennigs 1995). Die Analyse dieses Kontextes stellt sich Musikpädagogen als Aufgabe, wenn sie musikalisches Bewußtsein entwickeln und verändern möchten. Da sich hier nicht das gesamte Musikspektrum abhandeln läßt, werde ich exemplarisch auf einige charakteristische Beispiele eingehen.

Zur Politischen Kultur in Deutschland in den 90er Jahren

Auf nahezu allen relevanten gesellschaftlichen Gebieten in der BRD haben sich tiefgreifende Veränderungen vollzogen. Eine ungeheure Modernisierungs- und Rationalisierungswelle in Industrie und Wirtschaft im Deutschland der 90er Jahre hat große Teile der Bevölkerung erfaßt.

Den vielfältigen Möglichkeitshorizonten und den damit verbundenen neuen Freiheits- und Eroberungsspielräumen stehen neue soziale Ungleich-

heiten in Gestalt der „Neuen Armut“ gegenüber (vgl. Beck 1986). Die zunehmende Individualisierung der Lebensweisen geht einher mit der Enttraditionalisierung sozial-moralischer Milieus. Durch Veränderungen im generativen Verhalten und durch Wanderungsbewegungen gewinnt die Bevölkerungsstruktur ein neues, multikulturelles Gesicht. Technische Veränderungen in der Arbeitswelt bedingen infolge vielfältiger Arbeitszeitflexibilisierungen die Auflösung berufsnaher Großgruppenmilieus und traditionaler Klassenbindungen. Gewachsene Lebenszusammenhänge und Solidargemeinschaften lösen sich angesichts des fortdauernden Strukturwandels immer weiter auf. Der Münchener Soziologe Ulrich Beck hat diesen mehr oder minder schleichenden fundamentalen Wandel unserer Sozialstruktur mit dem Begriff „Risikogesellschaft“ umschrieben. Dem einzelnen ist die Sphäre der Politik in ihrer Komplexibilität, Abstraktion und Unübersichtlichkeit kaum mehr zugänglich, sie ist vom kommunikativen Alltagshandeln weitgehend abgekoppelt (vgl. Claußen 1990).

Wie werden Desintegrationserfahrungen, der Verlust an Handlungskontrolle, die zunehmende Komplexität ökonomischer und ökologischer Faktoren von den einzelnen Bürgern verarbeitet?

Gegenüber den 70er Jahren, in denen zukunfts- und entwicklungs offene Lebensorientierungen dominierten, stehen in den 90er Jahren eher pessimistische, defensive Orientierungsmuster. Die Wege zur Realisierung von Lebensplänen sind zum Teil eingeschränkt, in vielen Situationen total blockiert (z. B. durch Arbeitslosigkeit), so daß gerade für die Jugendlichen heute der Übergang in die Erwachsenengesellschaft immer undurchsichtiger wird (vgl. Matzen 1993).

Die Auflösung der traditionellen Milieus hat zur Folge, daß es immer weniger gelingt, eigene kulturelle Ausdrucksformen zu entwickeln, die es ermöglichen, so etwas wie kulturelle Heimat erlebbar zu machen.

Neben den ökonomischen, technologischen und ökologischen Veränderungsschüben vollzieht sich eine konservative „geistig-moralische Wende“, die in ihrer praktischen Politik rechte Orientierungsmuster politisch und kulturell salon- und anschlussfähig macht. Ich denke insbesondere an die Ausländer- und Asylrechtspolitik der Bundesregierung, die hier Politikfelder rechtsextremer Gruppen adaptiert hat.

Das Thema „Fremdenfeindlichkeit“, ehemals eine Parole der NPD, ist inzwischen von relevanten, sozial akzeptierten Gruppen der etablierten Gesellschaft übernommen worden.

Jugendkultur auf dem Weg nach rechts?

Wie verhalten sich Jugendliche und Erwachsene angesichts des Verlustes von Identität, d.h. dem Verlust von Deutungskompetenz, Beziehungsfähigkeit und Selbstachtung, gegenüber der Gesellschaft? Gesucht wird nach einfachen Orientierungsmustern, um die Erhaltung der eigenen Identität scheinbar zu garantieren. Bei Jugendlichen werden aufgrund von tiefsitzenden Bedrohungsängsten Aus- und Abgrenzungsstrategien erkennbar, die häufig mit einer erhöhten Gewaltakzeptanz gekoppelt sind (vgl. Heitmeyer & Olk 1989).

Der Bielefelder Jugendforscher Wilhelm Heitmeyer stellte 1988 bei einer Befragung von 1300 Jugendlichen in NRW im Alter von 16 Jahren, in der es um autoritär-nationalisierende Sichtweisen ging, fest, daß Deutschsein, Fremdenhaß und die Kraft des Stärkeren von ca. 40% der Jugendlichen begrüßt wurden. 16% der Jugendlichen stimmten bei der Regelung von Konflikten der Anwendung von Gewalt zu. Wenn auch mit diesen Zahlen nur ein Trend angedeutet werden kann, sollte doch berücksichtigt werden, daß die SINUS-Studie von 1981 bereits ermittelte, daß 13% der Bevölkerung rechtsextremen Denkweisen verhaftet war, während ca. 37% autoritären Statements zustimmten (SINUS-Studie 1981). Daß dieser Trend sich eher verschärft hat, geht aus einer Emnid-Studie hervor, in der 11 Jahre später festgestellt wird, daß 38% der Deutschen in der Mitte des Jahres 1992 die ausländerfeindlichen Kampagnen mit Verständnis begleiteten (Spiegel Nr. 41, 5.10.1992).

Einige Jugendliche verlieren auf dem Weg in die Erwachsenenengesellschaft aufgrund von Vereinzelungserfahrungen, Handlungsunsicherheit im Hinblick auf ihre berufliche Laufbahn und weiteren Ohnmachtserfahrungen die Kontrolle über ihren eigenen Lebensweg. In einer Situation, in der unklar ist, zu welchen sozialen Gruppierungen man sich zugehörig fühlen kann, gewinnen solche Gruppierungen an Bedeutung, die mit einfachen Erklärungsmustern eine Lösung der Probleme vorzugeben versuchen. Ur-

sachen für die eigenen Handlungsunsicherheiten werden nicht ergründet, sondern durch Feindbilder, die sogenannten Sündenböcke, ersetzt. Rechtsextremistische Konzepte gewinnen bei diesen Jugendlichen durch Stabilitätsversprechen an Bedeutung (vgl. Heitmeyer 1989). Das Ansehen der eigenen „deutschen Rasse“, die Stärkung des Nationalgefühls, das Ab- und Ausgrenzen von Asylanten und Ausländern, der Zuwachs an Selbstachtung durch Abwertung von Minderheiten etc. sind nur einige der dankbar aufgenommenen rechtsextremen Parolen. Durch das sozialdarwinistische Postulat „Der Stärkere soll sich durchsetzen“ können bisherige Ohnmachtserfahrungen in Gewaltakzeptanz umgemünzt und vor dem Hintergrund rechtsextremistischer Parteiideologie legitimiert werden. Nationale Zugehörigkeit wird als Möglichkeit erfahren, Vereinzelung zu überwinden.

Wie aus der Analyse hervorgeht, sind die Orientierungsmuster der Jugendlichen immer politische Umformungen der ökonomisch-sozialen Alltagserfahrungen. Daher ergibt sich für Pädagogen die Aufgabe, sich zunächst mit den Individualisierungsprozessen der Jugendlichen auseinanderzusetzen.

Eine aktive und erfolgreiche Auseinandersetzung mit rechtsextremistisch orientierten Jugendlichen erfordert ein „szenenahes Arbeiten“, d.h., daß Sozialarbeiter und Pädagogen sich auf entsprechende Positionen der Jugendlichen einlassen müssen (vgl. Krafeld 1992). Dies kann nur gelingen, wenn sie sich fundiertes Wissen über Trends und Strömungen in der Szene sowie über tradierte Verhaltensmuster in diesen Gruppen aneignen. Normen und Werte dieser Gruppen werden vor allem über szeneeigene Bücher, Zeitschriften, Symbole und Musik vermittelt.

Musikalische Erscheinungen des organisierten Rechtsextremismus

a) Jugendgruppen

Laut Verfassungsschutzbericht vom Jahre 1992 existieren zur Zeit sechs rechtsextremistische Jugend- und Studentengruppen in der Bundesrepublik. Durch größere Aktivitäten fallen allerdings nur die Wiking-Jugend und die Jungen Nationaldemokraten auf.

Die Führer der Jugendgruppen sind überzeugte Rechtsextremisten. Sie bieten den Halbwüchsigen zunächst eine Orientierungshilfe durch praktizierte Kameradschaft, durch Sport- und Freizeitangebote sowie Zelt- und Lagerfeuerromantik. Sommer- und Winterlager prägen z.B. das Leben der WJ, deren Aktivitäten durch Betonung sportlicher, paramilitärisch ausgerichteter Wettkämpfe, Volkstanzwettbewerbe, Instrumental- und Singwettstreite gekennzeichnet sind. Politische Schulungen über die „Nordlandideologie“ begleiten die Veranstaltungen. Schwerpunkte ihrer politischen Infiltration sind:

Gemeinschaftserleben, Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Soldatentum, Sehnsucht nach dem „Großdeutschen Reich“.

Die Hitlerjugend gilt der Wiking-Jugend als Vorbild für die gesamte organisatorische Arbeit. Infolgedessen richten sich ihre musikalischen Vorstellungen auf das Liedgut aus dieser Zeit, das in ihrem Liederbuch *Wir singen-wij zingen* wiederzufinden ist. Das Repertoire läßt sich ebenso wie bei Liederbüchern anderer rechtsextremistischer Organisationen (*Lieder, die wir einst sangen* der ehemaligen Waffen-SS, *BHJ-Liederbuch*, *Mit Rucksack und Klampfe*, von der DWZ empfohlen) in folgende Sparten einteilen:

- ◆ Nationale Lieder einschließlich Hymnen
- ◆ Heimatlieder einschließlich solcher ehemaliger deutscher Provinzen
- ◆ Soldatenlieder
- ◆ Fahnenlieder
- ◆ Fahrten- und Wanderlieder
- ◆ Lieder im Tages- und Jahreskreislauf.

Die im Liederbuch der Wiking-Jugend aufgeführte deutsche Nationalhymne soll stellvertretend für die nationalistische, auf das Deutschsein eingeschworene Haltung dieser Gruppierung angesprochen werden (vgl. Funk-Hennigs 1988).

Man begnügt sich nicht mit den ersten drei Strophen, die für sich genommen schon Ausdruck des Expansionsdranges der Rechtsextremisten sind, sondern fügt eine vierte Strophe hinzu, in der die Zukunftsvision deutlich wird:

„Über Länder, Grenzen, Zonen
halt ein Ruf, ein Wille nur,

überall, wo Deutsche wohnen,
zu den Sternen dringt der Schwur:
„Niemals werden wir uns beugen,
nie Gewalt für Recht ansehen.
Deutschland, Deutschland über alles
und das Reich wird neu erstehn“

Die Rückgewinnung der „Ostgebiete“ jenseits der Oder-Neiße ist das vorrangige Ziel.

Die Jungen Nationaldemokraten fungieren schon seit den 70er Jahren als „Durchlauferhitze“ für Jugendliche, die später zum harten Kern der Neonazis abwandern. In ihren Kadergruppen werden politische Schulungen für Führungsgruppen durchgeführt, die lernen, rechtsextreme Schlagworte wie Ausländerfeindlichkeit, Nationalismus, Volksgemeinschaft, Rassismus, Antiamerikanismus etc. geschickt in „bürgerfreundliches“ Vokabular umzuformulieren. Dies geschieht nicht nur über Flugblätter und Zeitschriften, sondern auch über neue Liedtexte.

Im Unterschied zu der musikalisch rückwärts gewandten Wiking-Jugend geben sich die Jungen Nationaldemokraten ein fortschrittliches Image. Sie knüpfen musikalisch an die Liedermachertradition der linken Szene der sechziger Jahre an (vgl. Funk-Hennigs 1988). Einer ihrer wichtigsten und renommiertesten Vertreter ist der Liedermacher Frank Rennicke, der schon in den frühen achtziger Jahren musikalisch in der Szene tätig war. 1991 gab er eine Toncassette *Sehnsucht nach Deutschland* heraus, von der wir ein Beispiel hören wollen. Das Vorwort auf der Innenseite der Cassettenhülle gibt einen Einblick in die Gedankenwelt der Hersteller bzw. Rezipienten¹:

Das neueste Werk 'Sehnsucht nach Deutschland' des nationalen Liedermachers Frank Rennicke ist mehr als nur eine Sammlung nationaler Lieder. Unter Mitwirkung volkstreuer Jugendlicher wurde in aufwendiger Bearbeitung etwas besonderes geschaffen. Diese Musik kommt aus dem Herzen, wenn nicht gar aus dem Blute unseres Volkes.

¹ Die Cassette wird vorwiegend in Insiderkreisen gehandelt, d.h. bei organisierten Rechtsextremisten und rechtsextremen Skinheads.

Denjenigen, der noch im innersten mit seiner Heimat fühlt, werden seine Lieder nachdenklich stimmen; nachdenklich und betroffen. Wehmütig klingen die Lieder einer – heute von vielen leider verleugneten – Heimat mit ihren Wäldern, Dörfern und Menschen. Einfühlsam erinnern sie an jene, deren leidvoller Opfergang ungehört im Dunkel der Geschichte verschwiegen wird. [...] Was hier zum Ausdruck gebracht wird, überschreitet die selbstgesteckten (weil lebensnotwendigen) Grenzen anderer Liedermacher bei weitem. Es ist nicht mehr und nicht weniger als der hallende Ruf einer ungebrochenen Jugend nach Verwurzelung in ihrem Volke... (Kai Hofmann)

Sodann folgt eine emotionale Einschwörung auf diffuse Begriffe wie Volkstreue und Heimatliebe, aber auch Geschichtsklitterung anstelle von rationaler Geschichtsaufklärung darf nicht fehlen.

Am Beispiel des Liedes *Uncle Sam* soll demonstriert werden, wie unter dem Stichwort Antiamerikanismus sprachlich geschickt verbrämt eigentlich die „schwarze Rasse“ angegriffen und diffamiert wird.

Rennicke wählt für seine musikalische Darstellung die im 19. Jahrhundert gebräuchliche Form des Bänkelsanges, die als Nachrichtenübermittlung fungierte. Nach der Vorlage *Die alten Rittersleut*, einem musikalischen Ohrwurm zum Zuhören und Mitsingen, trägt Rennicke zu Gitarren- und E-Baßbegleitung vor:

Drüben überm großen Teich, wohnt Uncle Sam
und der ist reich.

Er hat nur einen Wunsch auf Erden,
wie kann ich „bloß noch reicher werden“
(in englisch gefärbter Aussprache).

Refrain: Rechte Hand auf das Herz und die Augen himmelwärts,
Colt und Bibel, Halleluja, es leb die USA.

Um dieses Ziel voll zu erreichen,
da mußte vieles andre weichen,
zunächst war der Indianer dran,
man knallt ihn ab, den roten Mann.

Refrain: Rechte Hand...

Dies Land, fiel Uncle Sam nun ein,
für Gott's own country viel zu klein,

(Ha) drum fast der ganze Kontinent
sich bald United States nennt.

Refrain: Rechte Hand...

Jetzt meint er, wär Europa reif
für den American way of life,
damit die Völker happy sein,
muß man sie erst einmal befreien.

Refrain: Rechte Hand...

Frei war der Weg für Comic strips,
für Cola, Jeans und Kartoffelchips.

Europa nun erfuhr
Amerikaner Hochkultur.

Refrain: Rechte Hand...

Es folgte Weltkrieg Nr. 2,
der Onkel Sam war auch dabei,
weit entfernt vom Bombenhagel
riß vieles er sich unter'n Nagel.

Refrain: Rechte Hand...

Gesiegt hat democracy
und zu beweisen, sagt man sie,
Gerechtigkeit, nimm deinen Lauf,
die Deutschen hängt man einfach auf.

Refrain: Rechte Hand...

Wo's in der Welt auch knallt und zischt,
der Uncle Sam hat mitgemischt,
Vietnam, Granada, Panama,
die Weltpolizei ist auch schon da.

Tatütatütatü...

Refrain: Rechte Hand...

Sieh da, es sitzt ein böser Wolf (Wolfsgeheil)
grausam auf dem Öl am Golf,
der Uncle Sam wird es schon schaffen,
er knallte schon mit seinen Waffen.

Refrain: Rechte Hand...

Reißt ihm die Maske vom Gesicht,
dem gut getarnten Bösewicht,
Gott, den er ständig führt im Munde,
der richte ihn demnächst zugrunde.
Und nicht Mehr: Rechte Hand auf das Herz
und die Augen himmelwärts,
Colt und Bibel, Halleluja,
du kannst mich mal, USA. (Toilettenwasserspülung)

Rennicke bedient sich bei der Rollenzuweisung eines bekannten Symbols, des *Uncle Sam*. Die Army benutzte die Figur des *Uncle Sam* seit jeher als Aushängeschild für die Anwerbung neuer Rekruten. Rennicke überträgt dieses Bild auf seine Vorstellungen von dem weißen expansionssüchtigen Amerikaner. Historische Ereignisse werden verkürzt und verfälscht dargestellt mit dem Ziel, die Deutschen als Opfer der Eroberungspolitik der Amerikaner erscheinen zu lassen. Mit dem Refrain, in dem er Elemente des Gospels, des liturgischen Gesanges der schwarzen Sklaven aufnimmt, bringt er rassistische Vorurteile ein. Dies geht aus dem höhnischen und ironischen Unterton des Refrains hervor, der immer im Widerspruch zur Strophenaussage steht. Rennicke folgt hier dem Gedankenmuster der Nationalsozialisten, die der „Niggermusik“ volkszersetzende Wirkung nachsagten (vgl. Dümling & Girth 1988). Er bildet mit dieser Anschauung keine Ausnahme, sondern entspricht dem Musikgeschmack der anderen rechtsextremistischen Gruppierungen, wie ich an anderer Stelle nachgewiesen habe.

b) *Musikvorlieben der DVU-Anhänger*

Unter den DVU-Anhängern finden wir heute noch viele Ewiggestrige. Die von Dr. Frey über die *National-Zeitung* oder die *Deutsche Wochen-Zeitung* verbreiteten Agitationen richten sich vor allem gegen die Asylbewerber, darunter bevorzugt die Sinti und Roma. Hinsichtlich der Deutschlandpolitik fordern sie die Rückgabe Ostpreußens an die Bundesrepublik und geben damit ihrer Forderung nach einem „Großdeutschen Reich“ Ausdruck. Wie die „Neue Rechte“ wollen sie Deutschland in den Grenzen von 1937 wiederhergestellt sehen (vgl. Feit 1991).

Um Mitglieder der DVU auf eine kampfesfreudige Haltung einzuschwören, empfiehlt Frey *Lieder unserer Fallschirmjäger*, in denen der Krieg

verherrlicht wird. Die vielfach aus dem Dritten Reich stammenden Märsche dienen der paramilitärischen Erziehung der Parteigenossen. Frey knüpft bewußt an die Tradition des Nationalsozialismus an, die Musikkorps der Regimenter auch außerhalb des militärischen Rahmens einzusetzen. Die in der *National-Zeitung* immer wieder angepriesenen Schallplatten *Deutschland, Deutschland über alles* und *Einigkeit und Recht und Freiheit* enthalten Heimatlieder, deren Arrangements größtenteils marschmäßig ausgerichtet sind.

Soldatenlieder, Heimatlieder und Treuelieder bilden den Schwerpunkt (vgl. Funk-Hennigs 1988). Aufgrund der Altersstruktur dieser Gruppierung kann an die Erinnerung der Betroffenen appelliert werden. Das Lied *Nichts kann uns rauben Liebe und Glauben zu unserm Land*, das während des Dritten Reiches als „feierlicher Schwur“ häufig zur Eröffnung von Festveranstaltungen gesungen wurde, übernimmt mit dem Treueschwur gegenüber dem Vaterland eine rituelle Funktion. Die Melodie hat sich aufgrund dieses Prozesses fest in der musikalischen Erinnerung älterer Mitbürger verhaftet und kann deshalb von den Rechtsextremisten bewußt als „Köder“ eingesetzt werden. Auch die jüngere Generation wird mit Treueliedern auf das Deutsche Reich eingeschworen. 1971 komponierte Uwe Roland für die DVU ein Lied, das mit seinen fanfarenartigen Einlagen und dem unterlegten Marschrhythmus der Forderung nach einem Großdeutschen Reich paramilitärischen Charakter verleiht. Mit irrationalen, symbolträchtigen Begriffen wie Schwur, Schicksalswende, Funke, Flamme und Glaube wird ein diffuses unreflektiertes Gemeinschaftsgefühl erzeugt, das die Vereinzelung in der Gesellschaft aufheben soll.

Wir sind Anfang, nicht das Ende, Funke jetzt, doch Flamme bald!
Glaube bringt die Schicksalswende gegen Lüge und Gewalt.
Stolz und frei sind wir geboren, so soll uns die Zukunft sehn.
Noch ist Deutschland nicht verloren, wenn wir nur zusammenstehn.
Brüder dort im Osten, daß ihr nicht vergessen seid!
Eure Sehnsucht ist die unsre, euer Leid ist unser Leid.
Stolz und frei...
Mächtigen zum Zeugen rufen wir bei unserem Schwur.
Niemals werden wir uns beugen einer roten Diktatur!
Stolz und frei...

Die Musikszene der Skinheads

In den vergangenen vier Jahren machte eine Jugendkultur besonders von sich reden, die Gruppe der Skinheads. Mit Sprüchen wie *Dann sing ich Blut und Ehre* oder *Der gesungene Haß* geriet die Musik der Skinheadbands in die Schlagzeilen der Medien. Anlaß waren die seit 1990 immer stärker zunehmenden Gewalttaten gegenüber Asylanten, Ausländern, Homosexuellen und Behinderten. Wie eine von dem Bundesministerium für Frauen und Jugend von der Universität Trier angeforderte Studie aus dem Jahre 1993 über die Gewalteskalation von Jugendlichen in unserer Gesellschaft deutlich machte, sind ca. 37,9 % der jugendlichen Straftäter zu den Skinheads zu rechnen (Willems et. al. 1993). Die Medien geben ein sehr undifferenziertes Bild wieder und stempeln die Skinheads von vorneherein als Brandstifter und Schläger ab. Ich selbst habe in einer Studie über die Alltagssituation der Skinheads nachgewiesen, daß sich hinter dieser Jugendkultur ganz unterschiedliche Gruppierungen verbergen (Funk-Hennigs 1994a, 1994b):

- ◆ Nazi-Skins (White-Power-Skins),
- ◆ rechtsextreme Skins,
- ◆ unpolitische Skins,
- ◆ S.H.A.R.P.-Skins (Skinhead against racial prejudice),
- ◆ Red-Skins (Anarcho-Skins) (Skinheads in NRW, 1993).

Nur die erste Gruppe ist in neonazistische Organisationen eingebunden. Aber auch die zweite Gruppe vertritt ausländerfeindliche Parolen, fröhnt dem Männlichkeitswahn und plädiert offen für Gewaltanwendung in Konfliktsituationen.

Die deutsche Szene, Anfang der 80er Jahre entstanden, wurde nachhaltig durch die englische Skinheadszene beeinflusst. Dabei nahm der nationalsozialistisch überzeugte Ian Stuart, Leiter der Skinband SKREWDRIVER, eine führende Stellung ein.

Die Konzerte der Skinheads finden fern von der Öffentlichkeit statt und sind nur den Insidern bekannt. Aus den szeneeigenen Zeitschriften, Fanzines genannt, erfahren sie die Konzertauftritte, Neuigkeiten über Bands und politische Ereignisse. Sie bilden das zentrale Kommunikationsnetz der Szene und präsentieren Werte und Normen sowie Weltanschauung und Selbstverständnis ihrer Anhänger.

Das wichtigste identitätsstiftende Medium allerdings ist die OI-Musik, der spezielle Name der Skinhead-Musik. Er stammt von dem Song „**OI!OI!OI!**“ der englischen Skinband **Cockney Rejects**. Oi!Oi!Oi! sollte das übliche „one, two, three, four“ am Anfang eines jeden Stückes ersetzen. Ihr zweites OI!-Album wurde mit dem Slogan *Strength thru j'oi!* betitelt, in Anlehnung an den Nazi-Spruch „Kraft durch Freude“, der oftmals als Ursprung des Begriffes **OI** genannt wird. Die Schreibweise OI tritt bei den Skinheads an die Stelle des eu, wir finden sie in Songs, Bandnamen, Fanzines etc. wieder (Kroizfeuer, OI-Dramz, Kraft durch Froide, Doitschland erwache etc.).

In der OI-Musik drücken die Skinheads ihre Weltanschauung aus, teilen sich ihre Gedanken mit. Wie verhält es sich mit den von den Medien aufgetragenen Sprüchen vom „Gesungenen Haß“?

Ich habe 30 Songs von Skinbands auf ihre musikalischen und textlichen Inhalte untersucht und darüber hinaus weitere Texte interpretiert. Zwei übergreifende Merkmale kamen immer wieder vor:

- a) der Wille zur Selbstdarstellung,
- b) rechtsextremistisches Gedankengut im Sinne von Rassismus, Nationalismus, Deutschtümelei, Fremdenfeindlichkeit, Betonung der Kraft des Stärkeren und Männlichkeitswahn.

Ein Beispiel für den Nationalismus und die Deutschtümelei, gepaart mit einem idealisierten unrealistischen Geschichtsbild stellt der Song *Blut und Ehre* von der Gruppe **STÖRKRAFT** dar.

„Der Kampffessinn ist uns noch nicht gestorben.
Und bald haben wir auch dein Herz erworben.
Ein Herz, das für dein Vaterland schlägt.
Und ein Herz, das zu seinem Volke steht.
Einst hatten wir ein großes Reich,
doch ist es langsam ausgebleicht.
Wachet auf und laßt es nicht zu,
daß dein Land zerstückelt wird immerzu.
Refrain: Treu vereint und Hand in Hand,
kämpfen wir für das Vaterland.
Wut, Stolz in jedem Mann,
Blut und Ehre für dein Vaterland.“

Es brennt wie Feuer in deinem Leib,
Und auch du vermißt die Vergangenheit.
Erinnere dich, wie es einmal war,
die vereinte Nation war doch wunderbar.
Doch jetzt rollt ihr Fremden noch den Teppich aus,
gebt ihnen Arbeit, Brot und ein Haus.
Nur eins, das habt ihr wohl übersehen,
deutsche Bürger, die auf der Straße stehen.
Refrain: Treu, vereint und Hand in Hand...

Wir werden die Tränen unserer Ahnen rächen
und werden vereint die letzte Flut entbrechen.
Überall seh' ich Ausländermassen,
das kann nicht Deutschland sein, nein,
das kann ich nicht fassen.
Darum Kameraden, laßt es nicht zu,
ignoriert uns nicht, sondern hört uns einmal zu:
Nimm deine Frau und nimm dein Kind
und laßt sie so sein, wie sie geboren sind.
Refrain: Treu vereint und Hand in Hand...

Existenzängste, Bedrohungsängste führen zu Ausgrenzungen von Ausländern, die als Sündenböcke für Arbeitslosigkeit und Wohnungsnot herhalten müssen. Mit diesem Lied reiht sich die Gruppe in die nationalsozialistisch orientierte „Blood-and-Honour-Ideologie“ der englischen Skin-Vorbilder ein.

Ausländerhaß überwiegt in vielen anderen Songs. Die Gruppe STURMTRUPP vermag mit ihrem Song *Ausländer* Jugendliche gegenüber Ausländern zu Gewalt anzustacheln. Viele Skins teilen die Auffassung, daß die weiße Rasse in Deutschland durch die Asylanten und Aussiedler und die angebliche Einmischung fremder Völker in ihrer Existenz ernsthaft bedroht ist. Der Song *Ausländer* von der Gruppe STURMTRUPP spiegelt diese Gefühle wider und fordert gleichzeitig zu ausländerfeindlichem Handeln auf.

Willst du ein Deutscher sein,
mußt du von außen rein.
Wenn das so weitergeht,

der Deutsche nur als Ausländer zählt!
Welsche Völker, welsche Kultur,
damit machen wir deutsches Blut!
Refrain: Ausländerstopp, Ausländerstopp, oh Ausländerstopp!
Deutsche Tradition und Geschichte
machen diese uns zunichte.
Sie haben unsre Vorfahrn schon zerstört,
Nichts gegen Ausländer in ihrem Land,
doch diese Masse nimmt nun Überhand.
Refrain: Ausländerstopp...

In ihrem Song *Hakenkreuz* fordert die Gruppe RADIKAHL, Adolf Hitler den Nobelpreis umzuhängen. Sie reiht sich damit bewußt in eine historische Tradition, die durch Massenmord und Rassenhaß gekennzeichnet ist.

„Hängt dem Adolf Hitler, hängt dem Adolf Hitler,
hängt dem Adolf Hitler den Nobelpreis um!
Hißt die rote Fahne, hißt die rote Fahne,
hißt die rote Fahne mit dem Hakenkreuz!
Schon als kleiner Junge, da war mir klar,
Jahahaha,
daß dieses Symbol leitend für mich war.
Und heut', da stehe ich noch voll dazu,
es gibt nur eines, und das bist du.
Wie es auf alten deutschen Fahnen,
so führt es mich auf rechte Bahnen.
Für mich gilt es auch noch heut':
Rasse, Stolz und Hakenkreuz..
Refr.: Hakenkreuz, Hakenkreuz ...“

Stellte in den achtziger Jahren bei den Punks der Rückgriff auf Nazi-Symbole eine offene Provokation gegenüber der Erwachsenengeneration dar, die aber jeder rechtsradikalen Tendenz entbehrte, bekennt sich diese Gruppe zum Nationalsozialismus.

Weitere Songs rufen offen zum Kampf gegenüber der „Ausländerflut“ auf, wie aus dem Song *Wehrt euch* von der Gruppe TONSTÖRUNG hervorgeht:

„Als Deutscher kann man nicht mehr ohne Angst
durch die Straßen seiner Städte geh'n.
Türken, Zuhälter und Gesocks
prohlen dich an ohne Grund.
Deine Landsleute schau'n dabei nur zu,
wie du langsam aus deinem Land vertrieben wirst.
Die Linken wollen's nicht begreifen,
daß es bald zu spät ist.
Refr.: Wehrt euch! Ihr habt die Kraft.
Wehrt euch! Wir haben die Macht.
Wehrt euch! Bevor die Chance vergeht.
Wehrt euch! Sonst ist es zu spät.“

Den Skinheads wird hier suggeriert, daß sie die einzigen sind, die Deutschland vor der drohenden Gefahr, ausgehend von den Ausländern, retten können. Wiederum werden Ausländer zu Sündenböcken für die Probleme der Gesellschaft gemacht. Dieser Reduktionismus, die radikale Vereinfachung, ersetzt die Analyse und versperrt damit die Einsicht in die komplexen gesellschaftlichen Entwicklungen.

Es läßt sich eine eindeutige Linie von den nationalistischen zu den rassistisch geprägten Liedern ziehen. Kampf und Gewalt dienen als Mittel, sich der „Überfremdung“ zu entledigen und damit den sauberen deutschen Staat wiederherzustellen.

Das „neue“ Liederbuch der Jungsozialisten

Im April 1992 gaben die jungen Sozialdemokraten Markus Glaubig, Dirk Larisch, Uwe Schmidt, Daniel Senf und die SPD-Führer Jung und Heinze aus Leipzig ein Liederbuch unter dem Titel *Lieder unserer Freiheitsdichter singen* heraus. Es enthält neben dem Deutschlandlied (alle drei Strophen) Titel wie *Die Wacht am Rhein*, das von Heino z.B. für die DVU eingesungen wurde, das Andreas-Hofer-Lied *Zu Mantua in Banden*, *Schwarzbraun ist die Haselnuß*, *Das erste Glas dem Vaterland*, *dem teuren soll es klingen* und z.B. *Oh Deutschland, heiliges Vaterland*. Zurückgegriffen wird auf Beispiele einer deutsch-nationalen Tradition zur Zeit des Kaiserreiches ebenso wie auf Liedgut aus der Zeit des Dritten

Reiches. In der Erwartung, den Jugendlichen damit eine eigene Identität zu geben, wird der Versuch gestartet, über dieses Liedgut „deutsche Kultur und deutsche Geschichte“ zu vermitteln (vgl. Büttner 1993). Angesichts zunehmender konservativer Einstellungsmuster in unserer Gesellschaft mutet es befremdlich an, wenn sich Vertreter der SPD mit einem Liedgut präsentieren, das dem Glauben an ein neues deutsches Nationalbewußtsein mehr Raum schenkt als demokratischen Handlungsprinzipien. Lieder wie *Die Wacht am Rhein* drücken deutsche Überheblichkeit und Überlegenheitsgefühle gegenüber den Franzosen aus, in Anbetracht unserer historischen Situation ein Anachronismus. Geschürt werden dadurch einerseits Gefühle der Abgrenzung, andererseits wird einem von den Rechten schon immer geforderten Eroberungs- und Expansionswillen Vorschub geleistet. Deutsche Sangesmentalität, eingebunden in Stammtischverhalten, verkörpert unreflektierte Heimatliebe, Gemeinschaftsgefühl und Nationalstolz, der schnell in Fremdenhaß umschlagen kann.

Konsequenzen für Musikpädagogen

Die Musikbeispiele haben gezeigt, daß in bestimmten rechtsextrem organisierten Gruppen sowie einem Teil der Skinheadszenen rassistisches und nationalistisches Gedankengut musikalisch verarbeitet und den Rezipienten als ideologische Grundlage angeboten wird. Angesichts des relativ hohen Anteils von betroffenen Jugendlichen stellt sich Musikpädagogen die gesellschaftspolitische Aufgabe der Entmystifizierung dieser Parolen. Es gilt, die hinter diesen unterschiedlichen musikalischen Stilmitteln stehenden sozialen und politischen Strukturen zu entlarven und den Wahrheitsgehalt rechtsextremistischer Aussagen zu klären. Hierbei wäre eine Zusammenarbeit mit dem Fach Politik wünschenswert. Musikpädagogen kommt im besonderen die Aufgabe zu aufzuzeigen, mit welchen musikalischen Mitteln eine einseitige Beeinflussung erreicht werden kann. Neben psychologischen Erklärungsmustern empfiehlt sich der Einsatz biographischer Methoden. So können z.B. Berichte von Zeitzeugen, die in der Hitlerjugend durch Musik auf eine bestimmte politische Richtung eingeschworen wurden, unseren Jugendlichen heute ein sehr lebendiges und anschauliches Bild von den anhaltenden Wirkungen der Musik schildern.

Da eine ausschließlich kognitiv ausgerichtete Aufklärung bei den Jugendlichen häufig auf Desinteresse bzw. Abwehr stößt, erscheint es vor dem Hintergrund einer erlebnisbetonten Pädagogik sinnvoll, Rollenspiele zu entwickeln, die einen kreativen Umgang mit Musik ermöglichen und auf diese Weise die Tragweite der angesprochenen Manipulationsmechanismen sowohl emotional als auch kognitiv erlebbar machen.

Eine lebendige Auseinandersetzung mit Musikkulturen anderer Völker kann erreicht werden durch das Hineinholen musikalischer Ereignisse in den Unterricht; ich denke z.B. an die Veranstaltung eines afrikanischen Trommelworkshops. Nicht nur dem durch die Rockmusik bei den Jugendlichen ausgelösten starken rhythmischen Empfinden kann auf diese Weise Rechnung getragen werden, sondern auch einem angestrebten Verständnis für das Fremde bzw. Andersartige.

Der Umgang mit unbekanntem Instrumenten löst Fragen nach der Herkunft, der Spielweise und des Einsatzes dieser Instrumente in der jeweiligen Kultur aus und ebnet damit einen ersten Zugang zu fremden Musikkulturen. Ist erst einmal die Neugierde geweckt, treten rassistische Vorurteile in den Hintergrund.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß es aufgrund der hier dargelegten Faktenlage tatsächlich einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Politischen Kultur und der Musikkultur in Deutschland gibt.

Dabei hat sich gezeigt, daß Musik keinesfalls immer nur die „schönste Nebensache der Welt“ ist, sondern dort, wo sie als politisches Manipulationsmittel eingesetzt wird, unheilvolle Kraft entwickeln kann. Sowohl die als Kriegserziehung gestaltete Musikerziehung während des Kaiserreiches (vgl. Lemmermann 1984) wie auch die nationalsozialistische Musikerziehung (vgl. Günther 1986) können als Beleg für diese Annahme herangezogen werden. Handelt es sich bei den gegenwärtig aufgezeigten Tendenzen auch nur um eine Teilkultur, die nach rechts tendiert bzw. dort bereits ihre Wurzeln geschlagen hat, so ist doch Wachsamkeit angebracht. Dies gebietet nicht nur die Erfahrung mit unserer Vergangenheit, sondern auch unsere pädagogische Verantwortung.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Büttner, Manfred (1993): Jusos auf zum Streite, für Volk und Vaterland. In: PT – intern. Zeitschrift für Schule und Lehrer 7, Nr. 29, S. 7–9.
- Claußen, B. (1990): Politisches Lernen angesichts der Veränderungen von System und Lebenswelt. In: Cremer/Klein (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bonn.
- Dümling, Albrecht & Girth, Peter (1988): Entartete Musik. Düsseldorf.
- Feit, Margret (1991): Die „Neue Rechte“ in der BRD (1989/91). In: Die Rückkehr der Führer. Modernisierter Rechtsradikalismus in Westeuropa. Wien und Zürich.
- Funk-Hennigs, Erika (1988): Welche Rolle spielt die Musik bei den Rechtsextremisten in der Bundesrepublik Deutschland? In: Nauck-Börner, Christa (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft. Laaber: Laaber.
- Funk-Hennigs, Erika (1994a): Zur Musikszene der Skinheads – ein jugendkulturelles und / oder ein rechtsextremistisches Phänomen unserer Gesellschaft? In: Gembris et al.: Musikpädagogische Forschungsfragen 1993. Augsburg: Wisner.
- Funk-Hennigs, Erika (1994b): Über die Rolle der Musik in der Alltagskultur der Skinheads. In: Rösing, Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Populärmusikforschung Bd. 13. Baden-Baden: CODA.
- Funk-Hennigs, Erika (1995): Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musikkultur in den 50er Jahren. Erscheint in: Nolte, Eckhard (Hrsg.): Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Günther, Ulrich (1986): Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen. In: Schmidt, Hans Ch. (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik Bd. 1. Kassel: Bärenreiter.
- Heitmeyer, Wilhelm & Olk, T. (1989): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim und München: Juventa.
- Heitmeyer, Wilhelm (1989): Jugend, Staat und Gewalt in der Risikogesellschaft. In: Heitmeyer et al.: Jugend – Staat – Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung. Weinheim und München: Juventa.

- Krafeld, Franz J. et al. (1992): Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. Schriftenreihe der Landeszentrale für politische Bildung. Bremen Bd. 4.
- Lemmermann, Heinz (1984): Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918. Bd. 1. Lilienthal.
- Matzen, Jörg (1993): Subjektive Verarbeitungsformen von Risikokonstellationen. In: Pluskwa & Matzen: Lernen in und an der Risikogesellschaft. Analysen. Orientierungen. Vermittlungswege. Bederkesa.
- SINUS-Studie (1980): Abschlußbericht. Heidelberg und München.
- Skinheads in NRW (1993): Innenministerium des Landes NW. Düsseldorf.
- Willems, Helmut et al. (1993): Fremdenfeindliche Gewalt: Eine Analyse von Täterstrukturen und Eskalationsprozessen. Bundesministerium für Frauen und Jugend (Hrsg.). Bonn.

Prof. Dr. Erika Funk-Hennigs
Trackehnerweg 14
48308 Senden

LUDGER KOWAL-SUMMEK

Zentrale Fehlhörigkeit – Ein Thema der Musikpädagogik

Einleitung

Ausgehend von der Beschreibung des Themenkomplexes „Zentrale Fehlhörigkeit“ werden sich im weiteren Gedanken über die praktische Gestaltung des Musikunterrichts mit fehlhörigen Kindern an der Schule für Schwerhörige anschließen. Es werden Überlegungen angestellt hinsichtlich der Bedeutung der Musik im Rahmen einer Förderung von fehlhörigen Kindern. Für ein Studium der Grundlagen verweise ich auf die Arbeiten von Axmann (1993a; 1993b; 1994), Esser (1990; 1994), Esser u.a. (1984; 1987; 1993) und Wurm-Dinse (1992; 1994).

Zur Problematik der zentralen Fehlhörigkeit

Man unterscheidet zwei **Grundformen von Hörstörungen**: die Schwerhörigkeit als periphere Hörstörung, bei der die Schalleitungsstörung oder Mittelohrschwerhörigkeit von der Innenohrschwerhörigkeit zu unterscheiden ist, und die Fehlhörigkeit (vgl. Wurm-Dinse / Esser 1991, S. 101; Wurm-Dinse 1992, S. 36ff.) als zentrale Hörstörung, *die sich ausschließlich auf Störungen der Reizverarbeitung in der Hörbahn bezieht* (Wurm-Dinse 1992, S. 50). Während es sich bei der Schwerhörigkeit um einen quantitativen Hörverlust handelt, umfaßt die zentrale Fehlhörigkeit Aspekte eines qualitativen Hörverlustes. Als Fehlhörigkeit oder Selektionsstörung bezeichnet man eine Hörstörung bei normaler Hörschwelle (vgl. Esser u. a. 1984, S. 94; 1987, S. 13; 1994, S. 20; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 1; Wurm-Dinse 1994, S. 132; Cramer 1990, S. 5; Ebert 1993, S. 99ff.). Die Ausprägung der zentralen Fehlhörigkeit ist in Abhängigkeit zu sehen von den betroffenen Strukturen der zentralen Hörbahn. Bei einer zentralen Fehlhörigkeit *kann medizinisch nicht geholfen werden* (Wurm-Dinse 1992,

S. 50). Allerdings lassen sich die (Sekundär-)Folgen einer zentralen Fehlhörigkeit verbessern (vgl. Schydlo 1994, 158). Anzumerken ist, daß der Begriff der Fehlhörigkeit erstmals 1926 von *Brünings* in Jena benutzt wurde. Der Begriff verschwand dann in den 60er Jahren aus der Fachliteratur und wurde in den 70er Jahren als 'zentrale Fehlhörigkeit' wieder aufgegriffen (vgl. Esser 1994, S. 20).

Die **Ursachen** können prä-, peri- oder postnatalen Ursprungs sein. Sie können z.B. in einer Sauerstoffunterversorgung während der perinatalen Phase oder in einer Schalleitungsstörung in Folge von Paukenergüssen liegen (vgl. Esser 1990 in Wurm-Dinse 1992, S. 58; Wurm-Dinse 1992, S. 27 ff.). Zentrale Fehlhörigkeit wäre dann die Sekundärfolge von Mittelohrschädigungen zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Entwicklung, die eine sinnvolle Vernetzung der zentralen Hörbahn und der peripheren Hörrinde verhindern (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 54; Esser 1994, S. 34f.). Die Ursache kann aber auch in einer übermäßigen Lärmbelastigung liegen, die eine Differenzierungsleistung erschweren oder gar verhindern kann (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 63; Esser 1994, S. 36).

Zu den **Auswirkungen** ist zu sagen, daß die Hörleistung zentral Fehlhöriger, d.h. die Fähigkeit zu selektieren und zu differenzieren, massiv abnimmt, sobald *höhere Anforderungen an das Gehör gestellt werden* (Esser u. a. 1984, S. 94; vgl. Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 102; Wurm-Dinse 1992, S. 149; 1994, S. 136), z.B. durch Störgeräusche, die dann erheblich lauter als normal und weniger differenziert gehört werden. Diese Beeinträchtigung, die vom zentral fehlhörigen Kind nicht als Hördefizit, also als Schwerhörigkeit erlebt wird, bewirkt, daß das zentral fehlhörige Kind ein so hohes Maß an Konzentration für akustische Selektionsprozesse aufwenden muß, daß es eigentlich nach zwei bis drei Schulstunden mit seiner Kraft am Ende ist. Damit ein zentral fehlhöriges Kind die gleiche Selektionsleistung wie ein nicht zentral fehlhöriges Kind vollbringen kann, müßte *die Geräuschintensität auf ein Viertel zurückgehen* (Esser u.a. 1984, S. 95).

Fragt man nach der **Symptomatik der Fehlhörigkeit**, so zeigen sich Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich als verzögerte Sprachentwicklung, schlechter Sprachstand, vermindertes Vermögen oder verspäteter Erwerb zur phonematischen Differenzierung (Nadel-Nagel, Tanne-Kanne, Grasskrass), verwaschene Spontansprache, Dyslalie (Stammeln), LRS (vgl. Es-

ser u. a. 1987, S. 14; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 4; Wurm-Dinse 1994, S. 132; Axmann 1994; Cramer 1990, S. 8 ff.). Im alltäglichen Umgang und in der Schule fallen diese Kinder auf durch Konzentrationsschwäche, hohe Geräuschempfindlichkeit, leichte Ablenkbarkeit, Konzentrationsabfall im Laufe des Tages (vgl. Esser 1987, S. 14; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 4; Wurm-Dinse 1994, S. 132). Charakteristische Symptome, die auch schon im Vorschulalter Hinweise auf eine etwaige Fehlhörigkeit geben könnten, sind *Geräuschüberempfindlichkeit, Kommunikationsstörungen bei Nebengeräuschen oder auch eine nicht zu klärende Verzögerung der Sprachentwicklung* (Esser u. a. 1984, S. 98; vgl. 1987, S. 10, 12, 14; Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 113 ff.; Wurm-Dinse 1992, S. 76 ff.; Axmann 1993b, S. 90), häufige Kopfschmerzen und oftmals ein extremes Gesamtverhalten (vgl. Schydlo 1994, S. 150; Keppner 1994, S. 180).

In der Musikalischen Früherziehung sind mir diese Kinder aufgefallen durch sprachliche Auffälligkeiten (s. o.), lautes Sprechen, Konzentrationsschwächen, vor allem aber durch anhaltende rhythmisch-metrische und melodische Unsicherheiten.

Ein Nicht-Erkennen bzw. ein Nicht-Wissen um die zentrale Fehlhörigkeit und deren Konsequenzen für das Kind seitens des Lehrers kann in der Folge zu Beziehungskonflikten, Leistungsabfall, Verhaltensauffälligkeiten und z.T. auch zu schweren psychischen Störungen führen, muß es aber nicht (vgl. Esser 1990, S. 1). Zu der Beantwortung der Frage nach den **Bedingungen des Auffälligwerdens fehlhöriger Kinder** muß nach Esser zwischen **exogenen** und **endogenen** Bedingungen unterschieden werden. Zu den exogenen Bedingungen, den Faktoren des Umfeldes, gehören:

- ◆ *die Lärmsituation in der Gesamtklasse;*
- ◆ *die Geräuschsituation am konkreten Sitzplatz des Kindes;*
- ◆ *die Auswirkung der akustischen Situation der Klasse auf die Sprache des Lehrers und der Mitschüler;*
- ◆ *die Aufmerksamkeit, die der Lehrer dem Kind widmet;*
- ◆ *die emotionale Haltung des Lehrers zu dem betreffenden Kind;*
- ◆ *die soziale Stellung des Kindes in der Klasse (ebd.).*

Zu den endogenen Bedingungen, den Kräften, die das Kind zur Bewältigung der Schulsituation mitbringt, gehören:

- ◆ *die Fähigkeit des Kindes, mit Schwierigkeiten fertig zu werden;*
- ◆ *die Fähigkeit des Kindes, mit seinen Kräften zu haushalten;*
- ◆ *Selbstbewußtsein;*
- ◆ *das Bewußtsein, auch bei Versagen von den Eltern unterstützt zu werden;*
- ◆ *Intelligenz und Auffassungsgabe;*
- ◆ *Arbeitshaltung (ebd.).*

Gerade unter Berücksichtigung der endogenen Bedingungen zeigt sich die Wichtigkeit von Früherkennung, Frühbehandlung (vgl. Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 124ff.; Wurm-Dinse 1992, S. 147ff.) und Aufklärung aller am Entwicklungs- und Erziehungsprozeß Beteiligten (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 147ff.; 1994, S. 136; Axmann 1994, S. 179ff.).

Die **Diagnose der zentralen Fehlhörigkeit** ist nicht durch einen einfachen Hörtest z.B. durch den Kinderarzt feststellbar (vgl. Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 102), sondern es bedarf einer ganzen Reihe von audiologischen Tests, die nur in einem audiologischen Zentrum, z.B. in Würzburg oder in Düsseldorf, durchgeführt werden können (vgl. Esser u.a. 1984; 1987; Esser/Wurm-Dinse 1993; Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 104ff.; Wurm-Dinse 1992, S. 39ff.; Ebert 1993; Bertelmann 1993; Axmann 1994, S. 172ff.; Baum 1994; Uttenweiler 1994; Lehnhardt 1994), und zwar auch schon vor der Einschulung (vgl. Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 110; Wurm-Dinse 1992, S. 45; Esser 1994, S. 36).

Zur Diagnostik der zentralen Fehlhörigkeit werden im audiologischen Zentrum in Düsseldorf in der Regel vier audiologische, jeweils zwei subjektive und zwei objektive, Verfahren eingesetzt (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 39ff., 123ff.; 1994, S. 133; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 5ff.; Uttenweiler 1994, S. 64ff.).

Die Stapedius-Reflex-Audiometrie ist ein objektives, d.h. ein nicht von der Mitarbeit des zu Untersuchenden abhängiges Verfahren (vgl. Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 7; Lehnhardt 1994, S. 84). Dieser Test gibt die sichersten Hinweise auf eventuelle Störungen des Gehörs. Der Stapedius-Muskel sitzt zwischen Amboß und Steigbügel. Der Stapedius-Reflex ist *ein Schutzreflex, der das Mittelohr bei hohen Schallpegeln vor mechanischer Beschädigung schützt* (Wurm-Dinse 1992, S. 39).

Im Fall der zentralen Fehlhörigkeit zeigt sich ein vergrößerter Abstand zwischen Ton- und Rausch-Reflexschwelle, der Reflex funktioniert nicht. Jedoch widerlegt die Funktionsfähigkeit nicht das Nichtvorhandensein zentraler Fehlhörigkeit. Vielmehr kann es sein, daß die zentrale Hörstörung 'weiter innen' liegt (vgl. Lehnhardt 1994, S. 83 f.). Anzumerken ist, daß Geräusche nicht nur lauter, sondern auch phonematisch weniger differenziert gehört werden (vgl. Esser 1994, S. 31).

Ein zweiter, ein subjektiver Test ist ein dichotischer Diskriminationstest (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 40 f.; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 7 ff.; Uttenweiler 1994, S. 63 f.), der auch schon bei Kindern vor dem Schulalter eingesetzt werden kann. Der zu Untersuchende hat Wörter, die er erst monotonisch, dann dichotisch über einen Kopfhörer hört, nachzusprechen.

Esser/Wurm-Dinse (ebd.) weisen darauf hin, daß *eine enge Korrelation [...] zwischen dichotischer Diskrimination und Sprachentwicklung besteht*. Fehlhörige Kinder und Kinder mit schweren Sprachstörungen können unzureichend dichotisch diskriminieren.

Ein dritter, ebenfalls subjektiver Test ist ein BILD (Binaural Intelligibility Level Difference)-Test (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 41 f.; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 11 f.). Hier wird die Selektionsfähigkeit *von Sprache unter Einwirkung von Nebengeräuschen* (Wurm-Dinse 1992, S. 41) gemessen, erst auf einem, dann auf beiden Ohren. Hier zeigt sich dann, daß für zentrale Fehlhörige, wollten sie die gleiche Sprachwahrnehmungsleistung wie ein Normalhörender erzielen, die Geräuschintensität um 75 % sinken müßte.

Ein vierter, wiederum ein objektiver Test betrifft die zeitliche Verarbeitungskapazität des Gehörs (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 43; Esser/Wurm-Dinse 1993, S. 9 ff.), die besonders in komplexen Situationen gefragt ist. Gemessen wird sie mittels eines Beschallungs-EEGs (CERA – Corbical Electronic Response Audiometrie). Atypische Reizantworten werden als Indiz für eine pathologisch veränderte Hörbahn, die einer schnellen Impulsfolge nicht mehr gewachsen ist, gewertet.

Bei Verkürzung der Reizfolgezeit von 5 auf 1,4 Sekunden verändert sich im Fall der Fehlhörigkeit die Reizantwort atypisch. d.h. eine schnelle Abfolge von Reizen, wie dies z.B. beim Sprechen der Fall ist, kann in der Hörrinde nicht mehr adäquat verarbeitet werden.

Es besteht ein **Zusammenhang zwischen der zentralen Fehlhörigkeit und einer Störung der auditiven Wahrnehmung** als *Aufnahme von Reizen, die durch das Ohr und die zentralen Hörbahnen vorverarbeitet sind, und ihre Verarbeitung in Form von Speicherung, Selektion, Differenzierung, Analyse, Synthese, Ergänzung und Integration akustischer Strukturen* (Esser u. a. 1987, S. 11; vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 48ff.; 1994, S. 132; Ebert 1993, S. 95ff.).

Hörerfahrungen können durch periphere oder zentrale Hörstörungen, aufgrund von auditiven Wahrnehmungsstörungen oder durch eine Kombination dieser Störungen beeinträchtigt sein (vgl. Wurm-Dinse 1994, S. 132, 139f.), was für eine umfassende Diagnostik eine interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Experten erfordert (vgl. auch Axmann 1994, S. 172ff.; Esser u. a. 1987). Dagegen steht die Aussage Wurm-Dinses (1992, S. 48; 1994, S. 140), wonach es auch fehlhörige Kinder ohne auditive Wahrnehmungsstörungen gibt. Es gibt zwar auditive Wahrnehmungsstörungen ohne zentrale Fehlhörigkeit (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 58), aber eine Hörstörung allgemein und damit auch *eine zentrale Fehlhörigkeit (bedingt) offenbar [nahezu – L. K.-S.] immer eine auditive Wahrnehmungsstörung* (Esser u. a. 1987, S. 14; vgl. Cramer 1990, S. 5; Wurm-Dinse/Esser 1991, S. 116; Wurm-Dinse 1992, S. 85; 1994, S. 138f.; Axmann 1993b, S. 91; 1994, S. 166; Bertelmann 1993, S. 126 ff.; Geißler 1993, S. 142ff.; Esser 1994, S. 20). Die Klärung dieses Zusammenhangs scheint im wesentlichen von der zugrundeliegenden Definition und dem Gebrauch der Begriffe Fehlhörigkeit und auditive Wahrnehmung abzuhängen (vgl. Wurm-Dinse 1992, S. 48ff.; Esser 1994, S. 18). Der Hauptgrund für die Notwendigkeit einer sauberen Trennung beider Begriffe liegt für Esser (1994, S. 20) allerdings darin, daß *Defizite bei der Aufarbeitung der Schallsignale im Bereich der zentralen Hörbahn [...] durch eine besondere Leistungsfähigkeit der Assoziationszentren zum Teil oder auch ganz kompensiert werden (können)*. Während die Testverfahren, die auditive Wahrnehmungsstörungen ermitteln, psychologische und pädagogisch relevante Aspekte verfolgen, geht es den audiologischen Verfahren, als medizinischen Verfahren, um *die Ermittlung biologischer bzw. sinnesphysiologischer oder psychoakustischer* (Wurm-Dinse 1994, S. 139; vgl. 1992, S. 49; Esser 1994, S. 21) Zusammenhänge.

(Musik-)pädagogische Konsequenzen

Ein Teil der pädagogischen Konsequenzen läßt sich aus den exogenen und endogenen 'Bedingungen des Auffälligwerdens fehlhöriger Kinder' (s. o.) ableiten. Er betrifft die Gestaltung der äußeren Situation in der Familie, im Kindergarten und in der Schule genauso wie die innere Einstellung der Bezugspersonen und die daraus resultierenden pädagogischen Maßnahmen, die insgesamt dazu dienen sollten, *die endogenen Kräfte des Kindes zu stärken* (Esser 1990, S. 2). In der Familie geht es darum, Vertrauen und Sicherheit zu geben, um so das Selbstbewußtsein des Kindes zu stärken als Grundlage darauf aufbauender pädagogischer Maßnahmen zur Förderung der Konzentration und der Arbeitshaltung.

Die größte Problematik aber dürfte darin liegen, daß eine Feststellung der Fehlhörigkeit oftmals erst dann eintritt, wenn es bereits zu massiven Verhaltensauffälligkeiten und damit verbundenen Schwierigkeiten im Erziehungsprozeß gekommen ist. Unter Umständen muß dann ein Großteil der Energie erst einmal darauf verwendet werden, verhärtete Fronten aufzulösen, Verständnis zu erzeugen und das Klima für weitere pädagogische Maßnahmen zu normalisieren. Schydlo (1994, S. 161) sieht wohl nicht zu Unrecht in den Folgen der zentralen Fehlhörigkeit ein soziales Problem (vgl. auch Keppner 1994, S. 180 f.).

Es ist Tatsache, daß zentral fehlhörige Kinder nicht unbedingt zur Klientel einer Hörgeschädigtenschule oder einer anderen Sonderschule gehören müßten (vgl. Axmann 1993b, S. 92; 1994, S. 179 ff.; Herrmann 1993, S. 155, 164; Keppner, 1994), würde man z.B. die Ausgangsbedingungen an den Regelschulen günstiger gestalten bzw. die Integrationsbemühungen bzw. andere Formen ambulanter Betreuung vorantreiben (vgl. Keppner 1994, S. 183, 186). Dazu würden u. a. kleine Klassen, lärmisolierte Räume und günstige, d.h. seitliche Sitzplätze für Fehlhörige gehören. Läßt sich der günstige Sitzplatz noch problemlos einrichten, so führen die beiden anderen Maßnahmen schon zu Problemen bzw. es zeichnet sich eine gegenteilige Entwicklung ab.

Ein Teil der pädagogischen Konsequenzen betrifft auch ein Nachdenken über die Schulorganisation insgesamt und die Frage, ob, wo und wie diese Kinder zu beschulen sind. Geht man davon aus, daß die Konzentration fehlhöriger Kinder nach der dritten bzw. vierten Schulstunde soweit abge-

sunken ist, daß sie eigentlich nach Hause geschickt werden müßten, so wäre zu fragen, ob nicht zum Beispiel in einer Ganztagschule mit offeneren Unterrichtsformen (Projekt-, projektorientierter Unterricht, handlungsorientierter Unterricht, Epochenunterricht, kooperativer, erfahrungsöffener oder schülerorientierter Unterricht) und der Möglichkeit, sich zwischen- durch 'auszuklinken', für fehlhörige Kinder besser gesorgt werden könnte. Anzustreben wäre meiner Meinung nach das, was Knapp (1992, S. 281) als innovativen Ansatz innerhalb der Diskussion um die Schulsozialpädagogik bezeichnet. Es geht insgesamt darum, Schule in Richtung einer sozialpädagogischen Schule zu verändern bzw. weiterzuentwickeln. So wäre es zum Beispiel denkbar, verhaltenstherapeutische Maßnahmen, wie sie Cramer (1990) vorschlägt und praktiziert, über den Einbezug schulsozialpädagogischer Maßnahmen in den Schulalltag zu integrieren. Es wäre in diesem Rahmen weiterhin denkbar, musikpädagogische Angebote einerseits als Entspannung, andererseits als Freizeitangebot auch als Perspektive eines erweiterten Schulangebots laufen zu lassen. Es ergibt sich daraus, daß eigentlich der gesamte Schultagesablauf fehlhöriger Kinder anders geregelt sein müßte. Dies ist aber weder in der Regelschule noch in der Sonderschule für Schwerhörige der Fall. Meistens werden nämlich die zentral fehlhörigen Kinder aus der Regelschule auf die Sonderschule überwiesen und haben somit häufig schon Anfänge einer negativen Schulkarriere hinter sich (vgl. Axmann 1993b, S. 85; Bertelmann 1993, S. 125; Herrmann 1993, S. 156 f.). Unter den sich verschlechternden Bedingungen der Regelschulen bieten die Sonderschulen wenigstens den Vorteil kleiner Lerngruppen, die es dem Lehrer eher ermöglichen, sich auf den einzelnen einzustellen.

Ein ganz wesentliches Moment in der Förderung fehlhöriger Kinder stellt die *Förderung der akustischen Aufmerksamkeit* (Wurm-Dinse 1992, S. 154) dar. Gemeint ist eine *Umstrukturierung der gesamten Persönlichkeit im Sinne einer [aktiven – L. K.-S.] Hinwendung auf das akustische Geschehen* (Lindner 1981³, S. 189). Man muß davon ausgehen, daß bei fehlhörigen Kindern dem Zuhören keine Bedeutung (mehr) zukommt, *da das Gehör des Kindes in vielen Situationen versagt* (Wurm-Dinse 1992, S. 154). d.h. die Aufmerksamkeit muß (wieder) geweckt werden. Geweckt wird sie dann, wenn die Hinwendung zum Akustischen Spaß macht.

Ausgehend von der Unterscheidung zwischen physiologischen Reizverarbeitungsprozessen und mehr psychologisch organisierten auditiven Wahrnehmungsprozessen wird deutlich, daß die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung pädagogisch beeinflusst werden kann durch eine planmäßig verlaufende Hörerziehung (vgl. Lindner 1981³, S. 185), oder durch auditive Wahrnehmungsförderung (vgl. Fritze u. a. 1976; Fritze 1979, S. 149 ff.; Wurm-Dinse 1992, S. 150 f.; Breuer/Weuffen 1993). Oftmals jedoch haben diese Förderprogramme den Charakter von Trainingsprogrammen, die den Kindern nur bedingt Spaß machen und somit oftmals ihr Ziel nicht oder nur teilweise erreichen.

Demgegenüber bevorzuge ich Vorgehensweisen, die in einem größeren pädagogischen Rahmen stehen, die zwar auch Elemente der Trainings- oder Lehrgangsprogramme enthalten, jedoch eher geeignet erscheinen, das Interesse der Kinder zu wecken. Ich denke hier an handlungsorientierten, projektorientierten, im weitesten Sinne auch spielorientierten schulischen oder außerschulischen Musikunterricht (vgl. Braun 1984; Kowal-Summek 1990; 1992; 1993; 1994/95 i. V.; Wurm-Dinse 1992, S. 147), der sich sowohl an den Möglichkeiten als auch an den Bedürfnissen der Schüler orientiert, dabei aber beachtet, die Schwachpunkte fehlhöriger Kinder planmäßig und systematisch zu schulen. Hierbei geht es in erster Linie, unter musikpädagogischer Perspektive, um eine Förderung in vier Bereichen (vgl. Breuer/Weuffen 1993, S. 118 ff.; Breuer 1994, S. 123 ff.): einer Förderung der phonematischen, der kinästhetischen, der melodischen und der rhythmischen Differenzierungsfähigkeit.

Wenn auch die einzelnen Bereiche getrennt aufgeführt werden, so wird bei näherer Betrachtung doch deutlich, daß es sich um vier miteinander zusammenhängende Bereiche handelt. Die Übungen, die Breuer/Weuffen zu den einzelnen Bereichen vorlegen, sind Elemente sowohl der Musikalischen Früherziehung und Grundausbildung als auch des Lehrplans Musik der Grundschulen. Aufgabe des Musikpädagogen ist es, in Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften diese Übungen gezielt einzusetzen und ihre Wirksamkeit zu kontrollieren.

Zentrale Mittel zur Förderung der phonematischen Differenzierung bilden das Singen und Sprechen und das Hören. Es geht darum, Sprechverse zu gestalten, Vokale zu singen (*3 Chinesen*), Geräusche und Tierstimmen zu erkennen und zuzuordnen, und es geht um Richtungshören. Gestörtes

Richtungshören ist nach Esser (1994, S. 21) genau das, was Kindern Probleme bereitet, *Sprache in akustisch komplexen Situationen zu verstehen*. Im Hinblick auf die Eigenart zentral fehlhöriger Kinder sollten die Übungen Spaß machen, spielerisch und kurz sein und regelmäßig wiederholt werden. Die zu diesem Bereich angeführten Übungen *besitzen vielfältige Transfereffekte* (Breuer/Weuffen 1993, S. 120).

Auch innerhalb der kinästhetischen Differenzierung geht es um Singen und Sprechen, aber auch um Bewegung. Als Basisförderung sprechmotorischer Leistung werden Tanz-, Sing- und Bewegungsspiele besonders hervorgehoben. Des weiteren geht es um eine Förderung der Koordination von Lippe, Zunge und Atmung. Übungen zu diesem Bereich lassen sich sinnvoll z.B. bei der Einführung der Blasinstrumente integrieren. Weiteres wesentliches Element könnte die Solmisation sein, wenn man davon ausgeht, daß *Gebärdenmotorik und optische Assoziation* (a.a.O., S. 128) Stützpfeiler des Laut- und Buchstaben- und auch des Tonhöhengedächtnisses sind.

Die melodischen Anforderungen der Sprache setzen Breuer / Weuffen (a.a.O., S. 138) an der unteren Grenze der Musikalität an. Demgemäß sehen sie im Singen melodisch einfacher Lieder ein Mittel zur Förderung der melodischen Differenzierungsfähigkeit. Neben den Spiel- und Tanzliedern wird hier besonders das Musikhören angesprochen, wobei die Identifikation emotionaler Zusammenhänge als besondere Leistung der melodischen Differenzierungsfähigkeit angesprochen wird. Zur Unterstützung der Förderung melodischer Differenzierung dient vor allem die Instrumentalbegleitung, sei es durch den Lehrer oder durch andere Kinder, nicht nur in unterstützender und anregender, sondern auch in ihrer Hemmungen abbauenden Funktion.

Zur Förderung rhythmischer Differenzierungsfähigkeit wird explizit auf den Einsatz von Percussionsinstrumenten aller Art verwiesen. Hinzu kommen neben Tanz- und Spielliedern Abzählreime und Zungenbrecher.

(Musik-)pädagogische Forschungsperspektiven

(1) Unter Berücksichtigung des Zeitpunkts des Erkennens der Fehlhörigkeit stellt sich die Frage nach der Schulform. Es scheint so zu sein,

doch müßte dies noch genauer über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, daß fehlhörige Kinder nicht unbedingt auf eine Schule für Schwerhörige überwiesen bzw. in eine solche Schule eingeschult werden müßten.

Es müßte überlegt werden, welche Mittel und Wege zur Förderung man den am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten hier an die Hand geben bzw. aufzeigen könnte.

Das verhaltenstherapeutische Trainingsprogramm von Cramer (1990; 1994) ist bisher das einzige Förderprogramm für fehlhörige Kinder.

Erfolgt die Diagnose der Fehlhörigkeit, so wird den Eltern bzw. den Kinderärzten ein Schreiben über den Grad der Fehlhörigkeit zugesandt, ohne daß weitere Maßnahmen angeregt oder Hilfen in Aussicht gestellt werden. Auch anderen pädagogischen Institutionen (Kindergärten, Schulen etc.) wird eine Hilfestellung nicht oder nur auf Nachfrage hin angeboten oder wenn sich das Kind einer verhaltenstherapeutischen Maßnahme unterzieht (vgl. Cramer 1994, S. 166 f.). Ein Austausch zwischen Eltern betroffener Kinder fehlt bisher.

- (2) Bezogen auf das meistens auffällige Gesamtverhalten fehlhöriger Kinder, zumal dann, wenn die Diagnose der Fehlhörigkeit nach erfolgter Einschulung bzw. nach schulischem Auffälligwerden gestellt wurde, wäre ein Einsatz von Musik im Sinne entspannungs- und konzentrationsfördernder und pädagogisch-musiktherapeutischer Maßnahmen (vgl. Kemmelmeyer/Probst 1981) zu überdenken, zu überprüfen und ggf. auszubauen.
- (3) Ausgehend von den Anregungen von Breuer/Weuffen (1993) wäre die Wirkung eines regelmäßig stattfindenden Musikunterrichts hinsichtlich der auditiven Wahrnehmungsförderung zu überprüfen. Es scheint so zu sein, daß einmal wöchentlich stattfindender, 45 Min. dauernder Unterricht kaum zum erwünschten Ergebnis führt, wenn er nicht durch andere musikpädagogische Maßnahmen, Chorsingen bzw. Instrumentalunterricht, ergänzt wird.

Literatur

- Axmann, D. (Hrsg.) (1993a): Tagungsbericht zur Fachtagung Erkennen – Verstehen – Fördern. Neurogene Lernstörungen beim Spracherwerb hörgeschädigter Kinder. Kinder mit zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung im Congress Centrum Würzburg am 31.10.-1.11.1992. Würzburg.
- Axmann, D. (1993b): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung als Auftrag der Schule für Schwerhörige. In: Ders. (Hrsg.): 1993a, S. 85–95.
- Axmann, D. (1994): Zu zentralen Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung. In: BDH (Hrsg.): Von der Taubstummensbildung zur Hörgeschädigtenpädagogik. Erziehung zur Sprache im Wandel. Dokumentation der Tagung in Leipzig 12.–14.5.94. Frankenthal: BDH Hamburg.
- Baum, A. (1994): Überprüfung peripherer Hörstörungen und Einsatz von Verstärkersystemen im Schulalter. Diagnostik zentraler Störungen der auditiven Wahrnehmung. In: BDH (Hrsg.): Von der Taubstummensbildung zur Hörgeschädigtenpädagogik. Erziehung zur Sprache im Wandel. Dokumentation der Tagung in Leipzig 12.-14.5.94. Frankenthal: BDH Hamburg.
- Bertelmann, U. (1993): Neuropsychologische Aspekte der Diagnose zentraler Störungen der auditiven Sprachwahrnehmung. In: Axmann, D. (Hrsg.) 1993a, S. 125–142.
- Braun, M. (1984): Rhythmisch-musikalische Erziehung im Rahmen der Förderung hörgeschädigter Kinder im Vorschulalter. Diplomarbeit. Dortmund.
- Breuer, H. (1994): Pragmatische Verfahren zur Diagnostik sprachbezogener Wahrnehmungsstörungen. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 123–132.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (1993): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schulingangtsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim / Basel: Beltz.
- Cramer, B. (1990): Verhaltenstherapeutisches Trainingsprogramm für *fehlhörige* Kinder; auch geeignet für konzentrationsschwache, hyperaktive und rechtschreibschwache Kinder, Teil 1: Anweisungsbuch. Tübingen: Dt. Ges. für Verhaltenstherapie.
- Cramer, B. (1994): Psychologische Therapie zur Verbesserung der Situation zentralfehlhöriger Kinder. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 162–179.
- Ebert, H. (1993): Pädaudiologische Aspekte der Diagnose zentraler Störungen der auditiven Wahrnehmung. In: Axmann, D. (Hrsg.) 1993a, S. 95–125.
- Esser, G. (1990): Vorwort zu Cramer, B. 1990, S. 1–3.

- Esser, G. & Schunicht, R. & Hockauf, H. (1984): Diagnostik der Fehlhörigkeit bei Kindern. In: Mortier, W. (Hrsg.): *Moderne Diagnostik und Therapie bei Kindern*. Berlin: Grosse.
- Esser, G. u. a. (1987): Auditive Wahrnehmungsstörungen und Fehlhörigkeit bei Kindern im Schulalter. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 11 (1987), S. 10–16.
- Esser, G. (1994): Zentrale Hör- und Wahrnehmungsstörungen – ein Überblick. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 11–34.
- Esser, G. & Wurm-Dinse, U. (1993): Fehlhörigkeit, Sprachwahrnehmungsstörungen und LRS-Zusammenhänge? Vortrag vom 1.10.93 auf dem Deutschen Legasthenie-Kongreß (30.9.-3.10.93) in Berlin. Typoskript, Veröffentlichung i. V.
- Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (FALS) (Hrsg.) (1993): *Pädagogik in Bewegung. Integrative Förderung und ganzheitliche Erziehung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Prävention – Beratung – Kooperation – Sozialarbeit – Therapie. Dokumentation des 1. Symposiums an der Astrid-Lindgren-Schule des Kreises Aachen*. Eschweiler.
- Fritze, Chr. (1979): *Die Förderung der auditiven Wahrnehmung bei schwachen Schülern im Primarbereich. Theoretische und experimentelle Untersuchung*. Regensburg: Bosse.
- Fritze, Chr. u. a. (1976): *Hören – Auditive Wahrnehmungsförderung*. Dortmund: W. Crüwell.
- Geißler, G. (1993): Zur Bedeutung der Diagnostik zentraler Störungen der auditiven Wahrnehmung (ZStW) – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Axmann, D. (Hrsg.) 1993a, S. 142–155.
- Herrmann, F. (1993): Pädagogische Erfahrungen bei der Förderung von Kindern mit einer zentralen Störung der auditiven Sprachwahrnehmung. In: Axmann, D. (Hrsg.) 1993a, S. 155–181.
- Kemmelmeyer, K.-J. & Probst, W. (Hrsg.) (1981): *Quellentexte zur Pädagogischen Musiktherapie. Zur Genese eines Fachs*. Regensburg: Bosse.
- Keppner, S. (1994): Schulische Probleme zentralfehlhöriger Kinder. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 179–190.
- Knapp, R. (1992): Praxisfeld Schulsozialpädagogik. In: Badry & Buchta & Knapp (Hrsg.): *Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Kowal-Summek, L. (1990): Instrumentierung von optischen Eindrücken. Zu Fragen der Musikalischen Früherziehung mit schwerhörigen Kindern. In: *NMZ* Oktober/November 1990, S. 17–18.

- Kowal-Summek, L. (1992): Gruppenunterricht: Methode, Heilverfahren oder Zauberformel? Aspekte der Theorie und Praxis (III): Projektorientierter Unterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Musik in der Schule 6/1992, S. 296–306.
- Kowal-Summek, L. (1993): Projektorientierter Unterricht als eine Möglichkeit für die Praxis des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Schulten, M.L. (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf, Musikpädagogische Forschung Bd. 14. Essen: Die Blaue Eule 1993, S. 65–77.
- Kowal-Summek, L. (1994/95 i. V.): Projektorientierter Unterricht, projektorientiertes Arbeiten mit Musik im Praxisfeld Schulsozialpädagogik. In: NMZ 6/94 und 1/95 (i. V.).
- Lehnhardt, E. (1994): Audiologische Diagnostik. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 78–86.
- Lindner, G. (1981³): Grundlagen der pädagogischen Audiologie. 3. bearb. Aufl. Berlin-Ost: VEB Volk und Gesundheit.
- Plath, P. (Hrsg.) (1994): Zentrale Hörstörungen. Materialsammlung vom 7. Multidisziplinären Kolloquium der GEERS-STIFTUNG am 14. und 15. März im Wissenschaftszentrum Bonn des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft in Bonn-Bad Godesberg. Essen.
- Schydlo, R. (1994): Beziehungen zwischen zentralen Hörstörungen und andere Teilleistungsschwächen aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 148–158.
- Uttenweiler, V. (1994): Diagnostik zentraler Hörstörungen – audiologische Verfahren. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 52–76.
- Wurm-Dinse, U. (1992): Verbosensorische Fähigkeiten von zentral fehlhörigen Kindern. (Paed. Diss.). Greifswald.
- Wurm-Dinse, U. (1994): Zusammenhänge zwischen zentraler Fehlhörigkeit und auditiven Wahrnehmungsstörungen – mögliche Auswirkungen auf die Entwicklung von Laut- und Schriftsprache. In: Plath, P. (Hrsg.) 1994, S. 132–146.
- Wurm-Dinse, U. & Esser, G. (1991): Fehlhörigkeit. Diagnose und Frühförderung. In: Breuninger, H. (Hrsg.): Tagungsbericht zum Thema Früherkennung und Frühförderung bei Lern- und Leistungsstörungen. Essen: Fachverband für Interaktive Lerntherapie.

Dr. phil. Ludger Kowal-Summek
 Curieweg 14
 40591 Düsseldorf

GOSWIN STÜBE

Die Analyse narrativer Interviews als Instrument einer praxisrelevanten musikpädagogischen Forschung¹

Die Entstehungsbedingungen der Untersuchung

Im Rahmen eines Volkshochschulkurses mit dem Titel „Musik erleben und verstehen“ konnte ich ein Konzept für die selbstgesteuerte Arbeit in der musikalischen Erwachsenenbildung entwickeln und erproben, das auf die Verbesserung bestimmter Aspekte der Musikrezeption abzielte. Die Teilnehmer erhielten dabei Klangkassetten und schriftliche Aufgabenstellungen, die sie in Kleingruppen von zwei bis vier Teilnehmern bearbeiteten. Dabei sollte ein Wahrnehmungslernen stattfinden mit dem Ziel einer Differenzierung von Wahrnehmungsschemata durch Wahrnehmungserkundungen². Vor den Gruppenarbeitsphasen standen als Einstimmungsübung ein gemeinsames Hören und eine erste, offene Gesprächsrunde, die ich nach den Regeln der *Themenzentrierten Interaktion* (Cohn 1975) führte. Am Ende der Doppelstunden fand eine Phase der „Veröffentlichung“ statt, in der die Arbeitsergebnisse vor dem Plenum präsentiert wurden. Die Unterrichtsmethode orientierte sich an der Konzeption des *Erfahrungsbezogenen Unterrichtes* nach Ingo Scheller (1981).

Den insgesamt zwölf Doppelstunden umfassenden Kurs führte ich dreimal mit vollständig neuen Teilnehmergruppen von jeweils ca. zwölf Teilnehmern durch. Kurz nach dem Ende der einzelnen Kursdurchführungen konnte ich dann mit insgesamt 17 Teilnehmern, die ungefähr anteilsleich

¹ Die Ausführungen dieses Aufsatzes beziehen sich auf die Dissertation des Autors unter dem Titel *Erfahrungsbezogenes, selbstgesteuertes Lernen im Musikkurs an der Volkshochschule – eine qualitative Untersuchung zur Lernrealität Erwachsener*. Veröffentlichung: Stübe 1995.

² Siehe Neisser 1979, S. 31 und S. 55.

aus den drei Durchführungen stammten, *narrative Interviews*³ im Sinne Súdmersens durchführen. Diese Interviews stellen den Gegenstand der Untersuchung dar, die darauf abhob, die entscheidenden Komponenten für den Erfolg oder Mißerfolg der Kurskonzeption zu ermitteln.

Die Auswertung des Untersuchungsmaterials

Zur Eröffnung der Interviews stellte ich den Teilnehmern die Eingangsfrage: *Für mich ist es interessant zu erfahren, wie Sie den Kurs erlebt haben, an welche Erlebnisse des Kurses Sie sich im Positiven wie im Negativen erinnern können. Außerdem interessiert es mich, welche Rolle Musik für Sie in Ihrem Leben spielt und wie es dazu gekommen ist.* Darauf wurden eine Vielzahl von Aspekten angesprochen, die miteinander in Verbindung standen. Auch zwischen den Erzählungen verschiedener Teilnehmer existierten deutliche Parallelen.

Diesen Gesamtzusammenhang galt es nun zu erschließen. Dabei bestand das Problem, daß ein Auswertungsverfahren gefunden werden mußte, das die zunächst unübersehbar erscheinende Vielfalt der Inhaltsaspekte systematisch erschließen konnte, ohne Gefahr zu laufen, durch eine von außen an den Gegenstand herangetragene Systematik vorab Festlegungen zu treffen, die die Entdeckung neuer Erkenntnisse behindert hätte. Es sollte ein *Entdeckungs-Verfahren* im Sinne Kleinings (Kleining 1982, S. 228) angewandt werden, das diesem weitgehend unbekanntem Untersuchungsgegenstand angemessen war. Die Untersuchung erhielt somit eine *qualitativ-hermeneutische*⁴ Ausrichtung.

Ein Verfahren, das diesen Anspruch erfüllt, stellt die von mir praktizierte zweischrittige Vorgehensweise dar: Nach der Transkription der Interviews wurden zunächst fünf Interviews durch eine sehr detaillierte Sequenzana-

³ *Ihnen [den Erzählenden] bleibt [...] der Aufbau und die Strukturierung dessen, was erzählt wird, so weit wie möglich selbst überlassen. Also, kein Leitfaden, so weit wie möglich auch keine Zwischenfragen. Es wird ein Einstieg in das Interview [...] zu wählen sein, der das Thema [...] deutlich umreißt. Es muß klargestellt sein, daß den Erzählenden das Sprechmonopol zusteht [...]. Der Interviewer [...] unterstützt den Erzählvorgang nur durch Interessenbekundung wie »Hm, hm?«, »ja«, o.ä. (Súdmersen 1983, S. 295 f.)*

⁴ Zu den Grundzügen einer hermeneutisch ausgerichteten „qualitativen“ Forschung siehe auch: Heinze/Klusemann/Soeffner (1980), Baake/Schulze (1985) sowie Oevermann (1979).

lyse inhaltsanalytisch erschlossen und interpretiert. Dabei spielte die „Sequenzierung“ eine besondere Rolle, da diese durch die inhaltliche Gliederung der Texte bestimmt war und damit vom Interpreten relativ unabhängig vonstatten ging. Aus den Sequenzen und Teilsequenzen wurden dann im Zuge der weiteren Analyse und Interpretation auch die *Inhaltskategorien*⁵ entwickelt, die zur späteren Erfassung der Struktur aller Texte dienten.

Am Ende dieses ersten Analyseschrittes verfügte ich über fünf Einzelfallanalysen („Portraitskizzen“), die der Personenbezogenheit des pädagogischen Prozesses gerecht werden sollten. Die dezidierte Untersuchung des Einzelfalls war dabei motiviert durch die Vorstellung, daß *Menschen im Modus der Auslegung [leben] [...] Wirklichkeit [...] für sie existent [ist] im Modus ihrer Deutungen* (Tietgens/Gieseke 1981, S. 196 f.). Als angemessene Methode zur Erschließung dieser subjektiven Komponente der pädagogischen Wirklichkeit empfiehlt auch Siebert die kommunikativen, interpretativen Verfahrensweisen (Interview, Inhaltsanalyse), *da sie besser den subjektiven Sinn und die Situationsdeutungen der Beteiligten erfassen* (Siebert 1981, S. 167). Auch Ruprecht stimmt der Auffassung zu, *daß die Inhaltsanalyse ein zentrales Modell zur Erfassung und Konstituierung erziehungswissenschaftlicher Realität ist* (Ruprecht 1981, S. 127).

Das Verhältnis zwischen den analysierten Erzählungen und den für die pädagogische Situation relevanten Handlungsabläufen läßt sich dabei mit den Worten Schützes folgendermaßen umreißen: *Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom thematisch interessierenden faktischen Handeln abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren* (Schütze, 1977, S. 1). Heinze/Klusemann kommen zu der Formulierung, *daß das, was in sprachlicher Form von den Betroffenen geäußert wird, eine handlungsorientierte Bedeutung für ihr Leben hat* (Heinze/Klusemann 1980, S. 100).

Zur Erstellung der Portraitskizzen wurden jeweils auch nicht rein auf den Inhalt bezogene Aspekte der Interviewanalysen (z.B. spezifische Formen des Verbalverhaltens, psychologische Deutungen, sprachliches Gestal-

⁵ Zum Begriff der *Kategorien* siehe Südmersen 1983, S. 302 f.

tungsvermögen, subjektspezifische Begriffsdefinitionen etc.) herangezogen, sowie ein durch die Synopse der fünf Sequenzanalysen entstandenes Raster an Inhaltskategorien.

Im zweiten Schritt der Analyse wurden nun zur Erfassung von über den Einzelfall hinausgehenden Entsprechungen diejenigen Inhaltskategorien, die sich bei der Analyse der fünf Interviews ergaben, auf den Gesamttextkorpus (17 Texte) bezogen. Dabei wurden sämtliche Textaussagen der weiteren zwölf Interviews berücksichtigt. Sie wurden entweder bestehenden Inhaltskategorien zugeordnet (dies konnte direkt geschehen oder erst nach einer Modifikation oder Differenzierung der bestehenden Kategorie), oder das Kategorienraster wurde erweitert, so daß die jeweilige Aussage erfaßt werden konnte. So war es möglich, immanent vorzugehen, der Individualität des pädagogischen Prozesses gerecht zu werden und trotzdem den umfangreichen Gesamttextkorpus systematisch zu erfassen.⁶

Auf einen Leitfaden, der die Grobstruktur der Interviews und die Kategorien der Auswertung bestimmt hätte, konnte so verzichtet werden. In dieser Hinsicht setzt sich die vorliegende Untersuchung auch von den beiden bekannten qualitativen Studien musikpädagogischer Ausrichtung von Grimmer und Bastian ab. Bastian benutzt ein „Tiefeninterview mit narrativen Strukturen“ (Bastian 1989, S. 62), bei dem ein gesprächsstrukturierender Leitfaden auch zur Strukturierung des Kategoriensystems dient (siehe Bastian 1989, S. 65). Auch bei Grimmer *sind die qualitativen Erhebungen [...] von einem themenzentrierten Leitfaden geleitet*, der u.a. die Aufgaben erfüllt, *den inhaltlichen Horizont der Befragung einzugrenzen und Anregung zur Entwicklung differenzierter Fragestellungen im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials bereitzuhalten* (Grimmer 1991, S. 24).

Die hier besprochene Untersuchung geht von sogen. *echten narrativen Interviews* aus und ist somit noch offener angelegt als die genannten Arbeiten.

⁶ Zum genaueren methodischen Vorgehen, insbesondere zu den zur hermeneutischen Erschließung dienenden *Prozeduren* im Umgang mit den Texten und zur Vorgehensweise bei der Kategorienbildung, siehe Stübe 1995.

Einige wichtige Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse beanspruchen den wissenschaftslogischen Status von Hypothesen, die in einem empirisch-hermeneutischen Forschungsprozeß gewonnen wurden. Sie weisen den Vorteil einer großen Realitätsnähe auf, und es ist möglich, unmittelbare Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten.

Als auffällig im Rahmen dieser Untersuchung erwies sich die Bedeutung der individuellen Lernvoraussetzungen für die Effizienz des Kursbesuchs. Folgende Faktoren traten besonders hervor:

- ◆ Die Grundhaltung, die die Teilnehmer Gruppen gegenüber besaßen;
- ◆ Persönlichkeitsmerkmale wie die Ausprägung von Versagensangst, Ich-Stärke, Dogmatismus, Toleranz oder Spontaneität;
- ◆ die Bereitschaft, sich auf ungewöhnliche Situationen einzulassen und zunächst einmal abzuwarten, wie sich die Situation entwickelt.

Bereits aus diesen Aspekten ließen sich erste Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung ableiten. So erwies es sich als positiv, die Bereitschaft zum Abwarten durch ein Schreiben zu erhöhen, in dem den Teilnehmern der Sinn der Unterrichtsmethode ausführlicher erklärt wurde. Weiterhin legten die Ergebnisse nahe, die Kleingruppenarbeit nur als eine Alternative unter anderen Arbeitsformen (z.B. Einzelaufgabenstellungen) anzubieten, so daß „Ausweichmöglichkeiten“ für diejenigen Teilnehmer bestanden, für die Gruppenarbeit aufgrund ihrer individuellen Disposition von vornherein problematisch war.

Durchgängig erwarteten die Teilnehmer einen lehrerzentrierten Unterricht. Die Konfrontation mit der Kleingruppenarbeit führte zu einer negativen, allenfalls als neutral wahrgenommenen Überraschung. Somit wurde der Gewinn einer positiven Einstellung zum Kurs zur entscheidenden Frage für dessen Fortbestehen. Er hing u.a. von folgenden Faktoren ab:

1. Die Einschätzung des Kursleiters

Es wurde deutlich, daß erwachsene „Schüler“ darüber reflektieren, von wem sie wie unterrichtet werden. Die Fachkompetenz des Kursleiters, seine Integrität, die Art der Unterrichtssteuerung, sein Verhalten Erwachsenen gegenüber und insbesondere die Einschät-

zung seines persönlichen Engagements stellten sich wiederholt als Kategorien der Wahrnehmung und Beurteilung seiner Person heraus. In diesem Sinne wurden Formen der *sichtbaren* Vorbereitung (schriftliche Arbeitsanweisungen, Klangkassetten, Protokolle, Zusammenstellen von Instrumenten vor der Stunde, Fotokopien von Arbeitstexten oder Notizen für den Unterrichtsverlauf) positiv wahrgenommen.

2. *Die Möglichkeit, Erfolgserlebnisse im Kurs zu haben*

Es war überraschend, wie wenig an selbst „Produziertem“ ausreicht, um große Erfolgserlebnisse zu vermitteln. Die gelungene Transformation eines Stückes Programmmusik in ein anderes Medium beispielsweise konnte bei den Teilnehmern zu einem erhebenden Erfolgserlebnis führen, das die Motivation steigerte. Daraus läßt sich ableiten, daß bereits frühzeitig Erfolge durch Aufgabenstellungen auf einem angemessenen, d.h. aus der Sicht des Experten niedrigen Anspruchsniveau, ermöglicht werden müssen.

3. *Das Verhalten der anderen Teilnehmer*

Ein positives Gruppenklima zeigte sich als ein entscheidender Faktor für einen kontinuierlichen Kursbesuch. Interessant waren dabei die Faktoren, die das Gesamtklima bestimmten. So ließ sich feststellen, daß Kursteilnehmer über die eigene Fachkompetenz reflektieren und ihren eigenen Stellenwert innerhalb der Gruppe einschätzen. Sehr sensibel reagierten sie auf das Verbalverhalten der „kompetenteren“ Gruppenmitglieder, das sie hinsichtlich seiner Beweggründe interpretierten. Wurden als solche negativ bewertete Intentionen wie die Absicht, andere zu übertrumpfen oder sich beim Kursleiter „einzuschmeicheln“, vermutet, so wurden die entsprechenden Personen abgelehnt und das Gruppenklima u.U. als gestört erlebt. Demgegenüber gab es keine Probleme, wenn fachlich kompetente Teilnehmer in ihren Interaktionen positiv auf die Gruppe bezogen blieben. In den Kleingruppen wurden einzelnen, positiv beurteilten, kompetenten Teilnehmern wiederholt Leiterfunktionen zugewiesen.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich eine Reihe von Konsequenzen für die Gesprächssteuerung des Kursleiters ableiten, durch die dieser gruppenförderndes Verbalverhalten verstärken kann.

Neben dieser kleinen Auswahl an kursbezogenen Aspekten gibt die Untersuchung Aufschluß über die Entstehung eines Interesses an klassischer Musik bei musikalischen Laien und die Motivation zum Kursbesuch. Daraus können wiederum Konsequenzen für die allgemeine Musikdidaktik gezogen werden, auf deren Darlegung an dieser Stelle jedoch verzichtet werden muß.

Anregungen für die Anwendung der dargestellten Methode auf andere Untersuchungsbereiche

Die Erfahrungen, die ich mit der qualitativen Untersuchungsmethode machen konnte, legen eine Anwendung der Vorgehensweise auf solche Fragestellungen nahe, die realitätsnahe und unmittelbar anwendbare Ergebnisse erfordern. Dabei sollte die Ausgangsfragestellung so weit gefaßt sein, daß alle Aspekte, die die Erzähler ins Spiel bringen, berücksichtigt werden können.

In diesem Sinne erscheint es vielversprechend, das Feld der allgemeinen Musikpädagogik in der Schule nochmals grundsätzlich anzugehen. Denkbar wäre eine qualitative Studie deskriptiven Charakters, die versuchen würde, die in der schulischen Musikvermittlung wirksamen Faktoren aus der Sicht aller Beteiligten zu untersuchen. Und zwar insbesondere vor dem Hintergrund der veränderten gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Unterricht einerseits und einer sich ständig wandelnden „musikalischen Umwelt“ andererseits. Hierzu könnte man narrative Interviews mit Schülern verschiedener Altersstufen sowie mit Lehrern zum Thema Musik und Musikunterricht führen und in der beschriebenen Weise auswerten. Möglicherweise kristallisieren sich dabei Einflußfaktoren heraus, die weit über den Rahmen klassischer Musikdidaktiken wie z.B. der Rauhe/Reinecke/Ribkes (1975) oder Lemmermanns (1984) hinausgehen.

Wenn das qualitative Vorgehen den Vorteil einer großen Realitätsnähe und Anwendbarkeit aufweist, dann sollte man die Methode besonders auf jene Bereiche anwenden, in denen ein dringender Bedarf an Hilfen zur

Bewältigung des Alltags besteht. Beispielsweise auf den Bereich der Gesamt- und Hauptschulpädagogik, da sich die Unterrichtsbedingungen an vielen Schulen dieser Schulformen im Laufe der letzten Jahre stark zum Negativen verändert haben. Hier könnte eine qualitative Studie auch dazu dienen, das existierende Potential an *Handlungswissen* erfahrener Pädagogen zu erfassen, zu reflektieren und anderen verfügbar zu machen.

Literatur

- Baake, Dieter/Schulze, Th. (Hrsg.) (1985): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel.
- Bastian, Hans Günther (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz.
- Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Grimmer, Frauke (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierlehrausbildung und Lebensgeschichte. Kassel.
- Heinze, Th./Klusemann, H.-W. (1980): Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In: Heinze, Klusemann, Soeffner (Hrsg.), S. 97 ff.
- Heinze, Th./Klusemann, H.-W./Soeffner, H. G. (Hrsg.) (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, S. 341–372.
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, S. 224–253.
- Lemmermann, Heinz (³1984): Musikunterricht, Hinweise – Bemerkungen, Erfahrungen – Anregungen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Neisser, Ulric (1976): Cognition and reality. San Francisco.
- ders. (1979): Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie, übersetzt von Regina Born. Stuttgart (dt. Ausgabe von Neisser 1976).

- Oevermann, Ulrich / Allert, Tilmann / Konau, Elisabeth / Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemein forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner (Hrsg.), S. 352–434.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1981): Handbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 8. Stuttgart.
- Rauhe, Hermann / Reinecke, Hans-Peter / Ribke, Wilfried (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München.
- Ruprecht, Horst (1981): Über den Zusammenhang von Forschungsmethoden im Feld der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.) 1981, S. 112–128.
- Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1979): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königsstein/Ts.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews. Manuskript. Bielefeld (zitiert nach Hoffmann-Riem 1980).
- ders. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, S. 283–293.
- Siebert, Horst (1981): Theorie und Praxis der Handlungsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.) 1981, S. 161–175.
- Südmersen, Ilse M. (1983): Hilfe, ich erstickte in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews. In: Neue Praxis 3, S. 294–306.
- Stübe, Goswin (1995): Da könnt' ich einen Schrei loslassen – Subjektive Einflüsse auf das Musikkernen Erwachsener. Augsburg.
- Tietgens, Hans/Gieseke, Wiltrud (1981): Forschungsinnovationen für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.) 1981, S. 190–206.

Dr. Goswin Stübe
 Nahestraße 26
 45219 Essen

Wahrnehmen – Verstehen – Wiedergeben Anmerkungen zu drei Notenschriften für blinde und sehende Kinder

Wilfried Gruhn (1991, S. 9) stellt im Grußwort an die Teilnehmer des Symposiums Wahrnehmen-Lernen-Verstehen die Frage: *Was wissen wir eigentlich über die musikalischen Wahrnehmungsfähigkeiten kleiner Kinder? Wir glauben, daß die bunten Kugeln und lustigen Männchen, die in unseren Früherziehungsprogrammen auf den 5 Notenlinien herumtanzen, besonders kindgemäß seien, ohne uns viel um die tatsächlichen Wahrnehmungsstrukturen und Repräsentationsprozesse im kindlichen Bewußtsein zu kümmern.*

Gruhn verweist auf ein nicht sehr beachtetes Problem der Wahrnehmung, auf die Wahrnehmung von notierter Musik und deren Umsetzung in klingende Musik im Musikunterricht mit kleinen Kindern. Dieser Wahrnehmungsprozeß ist Gegenstand dieser Überlegungen. Die Wahrnehmung von Musiknotation soll als die erste Stufe der Informationsaufnahme und -verarbeitung als außermusikalischer, kognitiver Prozeß verstanden werden. Dem schließt sich die Frage nach dem Verstehen der Zeichen als Voraussetzung zur Reproduktion an.

Kinder im Alter zwischen 6 und 9 Jahren entziehen sich im Anfangsstadium des Instrumentalunterrichts weitgehend einer systematischen Untersuchung. Da der Instrumentallehrer selten eine größere Gruppe gleichaltriger Anfänger im Instrumentalunterricht unterrichtet, sind zum einen wegen der geringen Zahl gleichaltriger Schüler vergleichende Untersuchungen nicht gut durchführbar. Zum anderen ist die objektive Untersuchung und Beobachtung durch den unterrichtenden Lehrer nicht gewährleistet, da dieser im Unterricht seine Aufmerksamkeit nicht auf diesen Punkt richten kann.

Diesen Anmerkungen zur Aufnahme von Notenschrift liegen Erfahrungen, Beobachtungen und Notizen zugrunde, die in mehr als 30 Berufsjahren gemacht wurden. Ich gewann die Einsicht, daß das *Notenlesen* vielen Kin-

dem zwischen 6 und 9 Jahren Schwierigkeiten bereitet und die Wahrnehmung notierter Musik, die Wahrnehmung des Notentextes ein Problem ist. Kinder dieses Alters können oft nicht die Noten mit Namen nennen, aber trotzdem richtig musizieren. Sie spielen nach dem Verlauf der Melodielinien.

Die Literatur geht nur in geringem Ausmaß auf das Problem des Notenlesens ein. In ihrer Schrift *Üben ist doof* beziehen die Autoren Schwarzenbach und Bryner-Kronjager (1990, S. 35) das Notenlesen nicht in den Bereich *Wahrnehmen* ein. Sie fassen *erkennen, hören, empfinden, unterscheiden* und die Paare *Musik ↔ Erlebnis, Musik ↔ Rhythmus, Musik ↔ Intonation, Musik ↔ Gestaltung* unter diesem Begriff zusammen und erweitern ihn durch *Instrumentenbezogenes Wahrnehmen* und *Selbstwahrnehmung des Spielers*.

Auf die Ähnlichkeit der Kommunikationssysteme Sprache und Musik verweist Hanns Steger (o.J., S. 125) und fordert: [Es] *muß die Fertigkeit, Musik zu lesen, für den Schüler in ähnlicher Weise erreichbar sein, wie das Lesen von Sprache. Wir verweisen darauf, [...] daß gewisse Parallelen zwischen dem Erkennen, Unterscheiden und 'Verstehen' der akustischen bzw. optischen Phänomene bestehen, die dann mit bestimmten Bedeutungen assoziiert werden.*

Eine weitere wichtige Parallele ist außerdem die Tatsache, daß akustische Phänomene in graphische Symbole umgesetzt werden können, die durch das Auge aufgefaßt und auch ohne akustische Realisation in ihren 'Bedeutungen' verstanden werden können (Steger o.J., S. 29).

Zu diesen Zitaten sind zwei Bemerkungen nötig:

- (1) Wörter und Namen verbinden sich für das Schulkind, das Lesen und Schreiben lernt, zunächst mit anfaßbaren Gegenständen und mit ausgeübten Tätigkeiten. Gegenstände können beliebig oft angefaßt, angesehen und festgehalten werden. Damit verknüpft sich ein unverändertes Schriftbild. Notenzeichen symbolisieren aber verschieden hohe und lange Klänge. Sie sind unstofflich, werden durch Singen und Musizieren selbsterzeugt und sind als akustische Erscheinung nie gleich. Außerdem vollzieht sich Musik im zeitlichen Nacheinander.

An diesem Punkt lassen sich aufgezeichnete Sprache und Musik nicht

in Parallele setzen. Die Unterschiede sind gravierend und die schriftliche Fixierung von Tönen ist für Kinder unter 9 Jahren oft schwierig.

- (2) Alle Feststellungen und Beobachtungen bekommen ein anderes Gewicht, wenn man sie auf Blinde bezieht. Die Wahrnehmung der blinden und der schwer sehbehinderten Menschen ist abhängig von der Tastbarkeit von Gegenständen und von hörbaren Ereignissen. Ohne visuelle Wahrnehmung fehlt auch das entsprechende Verständnis der aus diesem Wahrnehmungsbereich abgeleiteten sprachlichen Formulierungen. Graphische Symbole, Begriffe wie *Klangfarbe*, Gegensätze wie *hell-dunkel*, *hoch-tief* sind jedoch von visuellen Erlebnissen abhängig; Bildmaterial kann man im Unterricht mit Blinden nicht benutzen. So hätte im Titel das Wort *Notenlesen* den Kernpunkt meiner Ausführungen genauer bezeichnet, aber nicht auf diesen Personenkreis hingewiesen, bei dem der zweite Ansatzpunkt zu diesen Untersuchungen zu finden ist: Die Beobachtung des Lernverhaltens schwer sehbehinderter und blinder Kinder (in Kurzform immer als *blinde Kinder* bezeichnet) und der Umgang der Blinden mit ihrer Punktschrift.

Als ich vor über 3 Jahren den Blockflöten- und Klavierunterricht mit blinden Kindern begann, war es nötig, sich mit dem Problem *Notenschrift* auseinanderzusetzen. Die Punkt-Notenschrift für Blinde ist für Kinder zwischen 6 und 9 Jahren zu kompliziert. Sie müssen zuerst die Punkt-Buchstabenschrift lernen. Rückfragen bei den Blindenbibliotheken in Leipzig, Hannover und Marburg, Gespräche mit blinden Musikerziehern ergaben, daß es keine Lehrbücher für Sehende über die Punkt-Notenschrift und keine Schriften zur Musikwahrnehmung und zum Instrumentalspiel mit blinden Kindern im deutschsprachigen Raum gibt. Ein Regelwerk mit dem Titel *Internationales Punkt-Musikschrift-System* (= IPMS) ist 1930 erschienen.

So kann bereits im Anfangsstadium der Instrumentalunterricht mit blinden Kindern an einem Faktum scheitern, von dem jede Instrumentalunterweisung in der Regel ausgeht: Am Fehlen des Kommunikationsmittel *Schrift*. Aus der Notwendigkeit, ein Medium zur Kommunikation zu finden, entstand eine Notenschrift, die sowohl den Ansprüchen des kleinen Kindes als auch dem des Lehrers gerecht werden mußte. Diese dritte Schrift ist ebenfalls zu betrachten und zu beurteilen.

Um unsere Notenschrift mit der Punkt-Notenschrift vergleichen zu können, ist die Kenntnis der wichtigsten Merkmale der Blinden-Notenschrift notwendig.

1. Darstellung der Punkt-Notenschrift

Die von Louis Braille (1809–1852) erfundene Punktschrift wurde von ihm auch als Notenschrift konzipiert und inzwischen zu einem kompletten System ausgebaut. Wie die Schreibschrift besteht sie aus 6 Punkten, die in 2 senkrechten Reihen angeordnet sind und von oben nach unten gelesen werden:

Punkt 1 > •• < Punkt 4

Punkt 2 > •• < Punkt 5

Punkt 3 > •• < Punkt 6

Die Punktschrift ist ein Konstrukt, das auf nur einem Symbol, dem Punkt, aufgebaut ist. Die 6 Punkte werden als Einzelpunkte und in wechselnden Zusammenstellungen benutzt. Die Kombination der 6 Punkte ergibt eine unterscheidbare, zusammengesetzte Gruppierung, die aber nicht eindeutig ist, sondern je nach der Einbindung in einen Kontext verschiedene Bedeutung hat. Durch ein entsprechendes Vorzeichen, das aus mehreren Punkten besteht, können die Punktgruppen Buchstaben, Zahlen oder Noten bedeuten.

Die Punktkombinationen für die Notennamen beginnen mit den Punkten für den Buchstaben d. Sie sind von den französischen Bezeichnungen für die Noten abgeleitet.

Die Notennamen

c	d	e	f	g	a	h	c
do	re	mi	fa	sol	la	si	do

haben diese Punktkombinationen

⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧
⠨	⠩	⠪	⠫	⠬	⠭	⠮	⠯

Im deutschen Sprachraum gibt es keine Übereinstimmung der Punktkombination für die Note c mit der für den Buchstaben c.

Tabelle der Noten und ihrer Punktkombinationen

Die Punktkombinationen für die Buchstaben a bis j und für die Zahlen 1 bis 9 und 0 sind gleich, jedoch wird ihre Bedeutung durch ein entsprechendes Vorzeichen festgelegt.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

Punktkombinationen für die Buchstaben und Kürzel

y z ge es em ß st

und die ganzen Noten

c	d	e	f	g	a	h
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

Punktkombinationen für die Buchstaben

n o p q r s t

und die halben Noten

c	d	e	f	g	a	h
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

Punktkombinationen für die Buchstaben und Kürzel

ch sch ein er ü ö w

und die Viertelnoten

c	d	e	f	g	a	h
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

Die Achtelnoten haben dieselben Punktkombinationen wie die Zahlen

4	5	6	7	8	9	0
c	d	e	f	g	a	h
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠

Alle weiteren Angaben (Pausen, Oktavlage, Fingersätze, Intervalle, Akkorde, Angaben über Dynamik und Artikulation) werden ebenfalls mit Punkten notiert und unterscheiden sich von gleichen Punktkombinationen durch das besondere Vorzeichen, das die Bedeutung festlegt. Sollte in einem Notentext ein Wort in Schreibrift vorkommen, dann wird das Wortzeichen Punkt 3 - 4 - 5 davorgesetzt.

Die Zeilenhöhe und die Größe der Punkte ist international festgelegt, weil sonst die Erkennbarkeit der Punkte nicht gewährleistet ist.

Ein Schulanfänger beginnt zunächst mit dem Lernen der Schrift- und Zahlzeichen, lernt dann die Kürzel und erst im 7. Schuljahr die Notenschrift. Kinder, die wegen ihrer musikalischen Begabung auffallen, lernen die Punkt-Notenschrift mit Beginn des Instrumentalunterrichts etwa im 3. Schuljahr.

Unsere gebräuchliche Notenschrift kann man so charakterisieren:

- ◆ Sie ist historisch gewachsen.
- ◆ Die akustischen Erscheinungen werden mit verschiedenen Zeichen-
gruppen codiert:
 - ◆ *Tonhöhe* in einem Liniensystem;
 - ◆ *Tondauer* durch verschiedene graphische Zeichen;
 - ◆ *Tondauer* und *Tonhöhe* sind in einem *Symbol* zusammengefaßt;
 - ◆ *Dynamik* wird durch Buchstabenkürzel und graphische Symbole bezeichnet;
 - ◆ *Artikulation* wird durch graphische Zeichen wie Punkt, Bogen, Pfeil ausgedrückt.

Zur besseren Verständigung wird sie hinfort als *Symbolschrift* bezeichnet.

2. Vergleich zwischen der Punktschrift und der Symbolschrift

Um die beiden Schriften vergleichen zu können, ist es notwendig, nicht nur das einzelne Zeichen zu kennen, sondern auch die Anordnung der Zeichen auf einem Notenblatt. Das Zusammenfügen der Zeichen ist für das Erkennen des Sinngehalts des Aufgezeichneten, des Musikstückes, wichtig. Dem Vergleich der beiden Notenschriften muß deshalb die Analyse

der Zeichenanordnung, also des Notentextes, und die Wahrnehmung dieses Textes vorausgehen.

2.1 Die Wahrnehmung von Musik

Wahrnehmung von Musik geschieht auf zwei Arten:

1. Hören,
2. Lesen der Noten.

Der Wahrnehmungsprozeß *Notenlesen* wird aus der Sicht der Sehenden und der Blinden dargestellt.

Den Wahrnehmungsvorgang des Blinden kann man mit dem Wort *Lesen* nicht exakt definieren. Dieser Begriff ist für uns Sehende fest mit dem Begriff *Sehen* verbunden, einer Tätigkeit der Augen. Der Blinde *fühlt* die Zeichen, die in einen Karton geprägt und so in die dritte Dimension, den Raum, gehoben wurden. Obwohl beim Lesen und Fühlen das Aufnehmen von etwas Aufgezeichnetem, etwas Nicht-Klingendem gemeint ist, ist das Fühlen der Zeichen nicht dem Lesevorgang des Sehenden gleichzusetzen. Es gibt wesentliche Unterschiede in der Lesetechnik. Doch was ist *Lese-technik*? Wie liest der musizierende Mensch Noten?

[*Erste rhetorische Frage: Wissen Sie, wie Sie Noten lesen?*]

2.2 Der Notentext

Um zu wissen, *wie* wir lesen, müssen wir zuerst feststellen, *was* wir lesen. Kurt Herrmann widmet ein Kapitel seines Buches *Vom Blatt dem Notenbild* (1971, S. 85–89). Er schreibt: [Der Notenstecher] *muß versuchen durch eine übersichtliche Gruppierung horizontaler oder vertikaler Einheiten Notenbilder zu schaffen, die zugleich eine Ahnung vom Charakter der Musik vermitteln. [...] Übersichtlichkeit ist oberstes Gebot.*

Herrmann zitiert Beethoven, Schumann und Reger (S. 85).

Aus der Melodielehre von Ernst Toch nimmt er den Satz: *Der echte Musikanter will auch mit den Augen hören* (S. 86).

Es ist nicht müßig, einige Überlegungen zum Umgang des Musizierenden mit dem Notentext anzustellen.

Auf einem Notenblatt sind die Informationen immer in einer bestimmten und uns bekannten Weise geordnet. Durch Training und Gewöhnung nimmt der Musizierende diese Informationen auf seine persönliche Art auf

und entscheidet vielleicht nach einem Blick auf das ganze Notenblatt, ob er sich dem genauen Studium eines Musikstückes widmen will. Ein Stück kann für einen Erwachsenen wie für ein Kind *interessant* aussehen oder nicht. Beim Fachmann/frau wird das zweckgebundene Interesse und nicht allein das Gefühl die Entscheidung für oder gegen ein Musikstück, einen Komponisten beeinflussen.

Für Kinder unter 12 Jahren vermittelt der spontane Blick auf das Notenblatt keine konkrete Klangvorstellung, keine Aussage über die Qualität eines Musikstückes. Der spontane Blick weckt durch die graphische Gestaltung und durch die Dichte der Druckzeichen Lust- oder Unlustgefühle. Die Kinder nehmen den komplexen Notentext simultan auf (Pech 1969, S. 22) und gelangen nicht zu einem exakten, dem Text folgenden *inneren Hören* (Fuchs 1969, S. 66).

In der Regel beginnt für Kinder wie für Erwachsene das nähere Kennenlernen eines Stückes mit dem *Durchspielen*, aber nicht mit dem bewußten *Durchlesen* der Notenzeichen und anderer Textinformationen. Oft werden letztere auch später nicht bewußt gelesen, weil man nach dem *Durchspielen* gleich mit dem *Üben* beginnt. Man erlebt es im Unterricht und bei Prüfungsvorspielen immer wieder, daß jüngere Kinder weder den Komponisten noch die Tempoangabe nennen können.

Ein in Punktschrift geschriebenes Notenblatt enthält die gleichen Informationen wie ein mit Symbolschrift geschriebenes Blatt. Der blinde Notenleser kann jedoch nicht mit einem Überblick, simultan, das Blatt überfliegen. Er kann nicht mit schnellem Überfühlen die Schriftzeichen von den Notenzeichen trennen oder einen Eindruck vom Musikstück gewinnen.

Das jüngere blinde Kind ohne Punktschriftkenntnis hat bereits Probleme, die Blattgröße, den Anfang, das Ende und die Menge der Zeilen und Zeichen zu erfassen. Da ja die visuelle Orientierung fehlt, ist die Tastorientierung auf einem Papierblatt ein eigenständiger Lernvorgang.

Der Blinde kann auch nicht wie der Sehende mal von einer Zeile zur anderen wechseln oder diagonal lesen. Die die Deutung bestimmenden Vorzeichen könnten dabei „übersehen“ werden und zu einer falschen Deutung führen. Beim Blinden ist die Wahrnehmung ein mehrstufiger Vorgang:

1. Stufe: Überprüfung der Anordnung der 6 Punkte;

2. Stufe: Einordnen einer kurzen Punktkombination in einen Sinnzusammenhang, gelenkt durch das Vorzeichen;
3. Stufe: Urteilen: Ergibt die Kombination einen Sinn: Sind es Wörter, Zahlen, Noten?
4. Stufe: „Lesen“ des Textes.

Der Sehende stellt mit einem flüchtigen Blick auf ein Blatt sofort fest, ob es mit Buchstaben, Zahlen oder Noten beschrieben ist. Eine ähnliche Schwierigkeit ergibt sich für ihn nur dann, wenn fremdsprachliche Wörter in den Text eingebunden sind. Dann muß auch er „abchecken“: er überprüft mit Hilfe seiner Erfahrung, seines Wissens aus welcher Sprache das Wort entnommen sein könnte und erkennt danach den Sinn des Wortes durch Wissen oder durch Nachschlagen im Wörterbuch.

Für sehende Kinder hat bis vor etwa 30 Jahren das Notenlesen und -schreiben im Instrumentalunterricht keine besondere Rolle gespielt. In älteren Klavierschulen war auf den ersten Seiten eine mehr oder weniger übersichtliche Tabelle der Notenwerte und der Notennamen zu finden. Angeregt durch die Denkanstöße, die von dem Frühinstrumentalunterricht der japanischen Unternehmungen Yamaha und Suzuki ausgingen, nahm man in den sechziger Jahren die musikalische Früherziehung in den Lehrplan der deutschen Musikschulen auf. Man formulierte für das Vorschulkind andere Unterrichtsinhalte und einen auf das Alter des Kindes abgestimmten Lehrplan. Einige Jahre später setzte sich auch im Früh-Instrumentalunterricht eine freiere, sukzessive Einführung in die Notenschrift durch. Inzwischen bietet der Markt die verschiedensten Modelle an, von denen die Klavierschulen von Kroeber-Asche (1979), Runze (2. Auflage 1982) und Edison (1984) genannt seien.

2.3 Die Anordnung der Zeichen

[Zweite rhetorische Frage: Haben Sie einmal versucht, mit geschlossenen Augen einen Stift und ein Blatt Papier zu nehmen und in die Mitte des Blattes den eigenen Namen zu schreiben?]

Unsere Notentexte sind vertikal und horizontal geordnet. Zur horizontalen Ordnung gehören nicht nur die Notenlinien, sondern alle Angaben, die auf einem Blatt stehen. Sie unterscheiden sich durch ihren Sinn, aber auch

durch die Drucktypen. Zählt man die Ebenen, die in einem Klavierstück vertikal übereinander stehen, so zählt man für

- ◆ Titel, Komponist
- ◆ Tempobezeichnung
- ◆ Fingersatz
- ◆ Vortragsbezeichnungen wie *staccato*
- ◆ Notentext für die rechte Hand
- ◆ Dynamische Zeichen wie *p*, *f* usw.
- ◆ Notentext für die linke Hand
- ◆ Vortragsbezeichnungen links
- ◆ Fingersatz links

neun parallele Zeilen, die allerdings nicht durchgehend benutzt werden, aber doch vorhanden sind und beachtet werden müssen. Die unterschiedliche Druckgröße der Zeichen verleitet den Lesenden, eine Rangordnung vorzunehmen, bei der die Noten an erster Stelle stehen. Werden Kinder nicht ausdrücklich auf die vielfältigen Informationsebenen hingewiesen, werden diese gern übersehen.

Die Anordnung unserer Notenzeichen im 5–Linien-System definiert nicht nur die absolute Höhe eines Tones; der Druckabstand zwischen zwei Noten läßt auch Rückschlüsse auf ihre Dauer zu. Wir sind es gewohnt, nach einer ganzen Note einen größeren freien Platz zu sehen als nach einer Achtelnote.

Wenn Kindern die Längenbedeutung einer Note nicht immer verständlich ist, so hilft ihnen die Druckanordnung zur richtigen klanglichen Umsetzung. Das gilt besonders für einen Klaviersatz. Die langen oder kurzen Noten der Begleitung können nicht nur durch das Notenzeichen, sondern auch durch die vertikale Schreibweise zur Oberstimme ihre Länge definieren.

In Punktsschrift geschriebene Noten potenzieren die Schwierigkeiten des Notenlesens. Alle Zeichen werden nacheinander in einer Ebene notiert. Zwischen die Punktkombinationen für die Noten sind die Punktzeichen für den Vortrag und den Fingersatz geschoben: *Die Fingersätze stehen nach der Note oder nach dem Intervallzeichen, das die Note ersetzt* (IPMS, S. 36, § 56). Da innerhalb eines Taktes alle Punkt-Zeichen gleichweit von einander entfernt sind, ist der Melodieverlauf nicht als durchgehende Linie

fühlbar. Die zwischen den Notenzeichen stehenden Angaben, auch die Unterbrechungen der Punktfolge durch einen freien Raum für das Taktende erschweren das Lesen und das Herausfiltern einer Melodielinie.

Beispiel: (IPMS. S. 39, § 64)

Erklärung: Zahlzeichen, 4/4 || Wortzeichen, *f* || Oktavzeichen, Noten g-c-f-e || Wortzeichen, *dolce* || Oktavzeichen, Note e || Oktavzeichen, Note g || Oktavzeichen, Noten d-e ||

Es ist möglich im Klaviersatz den Baß parallel unter die Punktlinie für den Diskant zu schreiben. Da aber nur die Taktanfänge übereinstimmen, können infolgedessen durch mehr oder weniger Zeichen im Diskant größere oder kleinere Leerstellen im Baß entstehen.

Für Doppelgriffe und Akkorde bedient man sich der Punktzeichen für Intervalle. Akkorde im Diskant werden von oben nach unten, Akkorde im Baß von unten nach oben notiert. Wörtlich heißt es: *Hierbei wird die zuerst auszuschreibende Note allein als Note ausgeschrieben. Jede der anderen Noten des Akkordes wird eine nach der anderen [...] mit Hilfe von Zeichen dargestellt, die das Intervall bezeichnen, das sie mit der ausgeschriebenen Note bildet* (IPMS 1930, S. 19, § 22).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Nicht das einzelne, differenzierte Notenzeichen ist ein Symbol für den Ton, sondern die Multiplikation eines einzigen Zeichens, des Punktes, und sein Platz innerhalb des linearen Systems. Erst nach der Kenntnis einer bestimmten Menge von Zeichen ist die exakte Deutung der Punktkombinationen möglich. Jedoch kann sich mit zunehmender Kenntnis von Zeichen und der Übung im Fühlen einer Punktkombination eine spezielle Punktanordnung zu einem Symbol verdichten.

2.4 Die Wahrnehmung der Zeichen

[Dritte rhetorische Frage: Wissen Sie, wie oft Sie auf die Noten sehen, wenn Sie ein Stück lernen?]

Leimer und Giesecking setzen vor das Üben die *Kopfarbeit* und fordern *das exakte Einprägen des Notenbildes durch Kopfarbeit* [als...] *erste Aufgabe, die man zu lösen hat* (1938, S. 11). Das setzt eine Analyse, ein Erkennen der Zeichenanordnung durch den Lesenden voraus. Dieses wiederum ist abhängig von dem individuellen Trainings- und Wissensstand der lesenden Person.

Der Sehende hat die Möglichkeit, das Lesen pausenlos und unzählbar oft zu wiederholen und wird irgendwann alle Zeichen wahrgenommen haben. Trotzdem ergeben sich Schwierigkeiten, wie ein Test mit Lehrern gezeigt hat. Ausgangspunkt war die Hypothese, daß nicht alle Informationen in gleicher Weise wahrgenommen werden. Das Testergebnis hat die Hypothese bestätigt.

Einer Gruppe von 12 Lehrern und musizierenden Laien wurden jeweils viertaktige Ausschnitte aus Klavierstücken unterschiedlicher Schwierigkeit von Georg Mareck für 5 Minuten zum Lernen gegeben. Unmittelbar danach sollten die Versuchsteilnehmer aufschreiben, was sie behalten hatten.

Leichtes Stück: Hans-Georg Mareck, *Kleine Entdeckungsreisen – Allegro*

Allegro

mf

Schwierigeres Stück: Hans-Georg Mareck, *Puppentanz – Nicht zu schnell*

Nicht zu schnell

2 Teilnehmer notierten den Text absolut fehlerfrei, 3 hatten geringe Schreib- oder Denkfehler. Aber 5 Teilnehmer hatten falsche Noten geschrieben, 5 hatten keine oder falsche Fingersätze, 9 machten Fehler beim Titel, Komponistennamen, der Tempobezeichnung oder ließen diese ganz weg.

Helga de la Motte-Haber schildert ein ähnliches Experiment zur Überprüfung der Gedächtnisleistung mit 37 Musikstudenten (1991, S. 16). Auch diese Probanden konnten den gelernten Text nicht einwandfrei wiedergeben und machten bei den Tempoangaben, bei Dynamik, Staccato und Pausen die meisten Fehler, während die Vorzeichen und die Tonhöhen die geringste Fehlerquote hatten. Über das Ergebnis schreibt sie, das Experiment zeige, *daß die Aufmerksamkeit auf Teilaspekte des musikalischen Geschehens fokussiert zu sein scheint im Sinne einer mehr oder weniger tiefen Verarbeitung von Information* (S. 15).

Die Vernachlässigung von Tempo und Dynamikvorschriften weisen darauf hin, daß keine globale akustisch musikalische Vorstellung aus dem Text herausgelesen wurde, sondern eine Extraktion von Merkmalen stattfand, die begrifflich aussagenartig kodiert wurde. Es ist immerhin erstaunlich, daß mit einer solchen begrifflichen Repräsentation mehr als ein Drittel aller Personen das Beispiel tonhöhengetreu wiedergeben konnten. Irritierend wirkt, daß diese Probanden nicht daran gedacht hatten, daß ein Stück Musik ohne Tempo und Lautstärke nicht klingend zu realisieren ist (S. 17).

In einer Tabelle werden die Gedächtnisfehler bei der Wiedergabe von *Tempoangaben, Dynamik, Staccato am Schluß, Pausen und Vorzeichen* ausgezählt (S. 17). Die Fingersätze zählten offenbar nicht zum Notentext,

denn ob diese richtig, falsch oder überhaupt nicht von den Probanden gespeichert wurden, ist in der Tabelle nicht notiert. Für Kinder, sehende wie blinde, sind aber Fingersätze sehr wichtig und deren Nichtbeachtung in der Unterrichtsstunde eine Quelle ständiger Auseinandersetzungen zwischen Schüler und Lehrer. Da Fingersätze sehr klein gedruckt werden, kann das die Ursache dafür sein, daß sie gerne übersehen werden. Man kann sie kaum lesen, geschweige denn als unerlässlich einschätzen.

Ich stimme jedoch mit de la Motte-Haber überein: *Denn mentales Training setzt ja immerhin auch voraus, sich Musik lesend, aber akustisch richtig in der Vorstellung anzueignen. Es setzt voraus, daß Notiertes in innerlich Gehörtes umgesetzt wird. Solche duale Kodierung scheint jedoch nicht so zu funktionieren, daß analog und aussageartig zu speichernde Merkmale nebeneinander bestehen, sondern sie scheinen aufeinander aufzubauen* (a.a.O., S. 18).

Einschränkend muß aber bemerkt werden, daß diese Aussage nur für Sehende gültig ist. Blinde können nicht sofort die gesamte Informationsmenge übersehen, kategorisieren, ihre Aufmerksamkeit auf einen Teilaspekte richten und einen subjektiven Lernprozeß vom Notentext ausgehend entwickeln. Ihr Wahrnehmungprozeß muß sich nach der vorgegebenen, linearen Anordnung der Punktzeichen richten. Sind diese in ihrer Gesamtheit erfaßt, verstanden und gespeichert, könnte nachträglich mental eine Kategorisierung entstehen.

Auf die differenzierte Art der Wahrnehmung, allerdings mehr auf das Hören von Musik bezogen, verweist Kleinen: *jedoch ist die Wahrnehmung auf Flexibilität und die Möglichkeit ständiger Modifikationen entsprechend den jeweiligen Anforderungen angewiesen. Denn musikalisches Verständnis kann man als ein Kategorisierungsproblem ansehen* (1991, S. 114).

Das gilt auch für die Wahrnehmung von aufgezeichneter Musik. Doch für den blinden Menschen hat das Begreifen und das Mitdenken der komplexen musikalischen Erscheinungen in gleichzeitig ablaufenden Prozessen einen anderen Stellenwert. Der blinde Erwachsene und auch das blinde Kind können nicht während des Hörens die Noten, geschweige denn eine Partitur mitlesen. Flexibilität und Modifikation im Wahrnehmungsprozeß scheiden als Lesestrategien aus.

Der Blinde muß einen sehr weiten Weg des Lernens und der Schulung zurücklegen, um zu einem adäquaten Erleben wie der Sehende zu kommen. So nimmt die Stoffvermittlung mindestens einen gleich großen Raum wie die Fähigkeitsentwicklung ein.

3. Das Verstehen

Wahrnehmen und Verstehen sind eigentlich nicht voneinander zu trennen. Doch da die besondere Text-Wahrnehmung des blinden Kindes eine größere Rolle als beim sehenden Kind spielt, ist es notwendig, einige Aspekte des Verstehens zu erwähnen.

Kurt Herrmann schreibt im Vorwort zu seinem Buch *Vom Blatt: Verstehen muß man freilich, was man liest*. [Es] steht hier statt des Sprechens das Spielen, und statt des begrifflichen Erfassens das verstehende innere Hören, die deutliche Klangvorstellung, die das bewegende Element aller musikalischen Tätigkeit ist. Diese Station wird leider oft übersprungen, Noten verwandeln sich unmittelbar in Tastengriffe (1971).

Dem verstehenden inneren Hören geht der Prozeß des Lernens voraus. Die deutliche Klangvorstellung ist auf jedem Level des Wissens erreichbar und unmittelbar an die zu lösende Aufgabe in jeder einzelnen Unterrichtsstunde gebunden. Da wir Lehrenden uns aber zur Beschreibung einer bildhaften Ausdrucksweise bedienen, entstehen im Unterricht mit blinden Kindern zusätzliche Probleme.

Bestimmte Erlebnisse können blinde Kinder nicht haben, andere sind mit denen der sehenden Kinder nicht identisch. Es ist nötig, auf die Unterschiede einzugehen.

3.1 Bemerkungen zur Erlebniswelt des Blinden

Durch den Wegfall der visuellen Sinneswahrnehmung ist die Erlebniswelt des Blinden grundlegend anders geprägt. Wie müssen uns immer wieder „vor Augen halten“, daß der Blinde die Naturerscheinungen wie Täler, Berge, Flüsse, Bäume, Wolken, Sterne, Regenbogen usw. nicht sehen und erleben kann. Hinzu kommen Entfernungen (Länge einer Straße usw.) und Körper, die wegen ihrer Größe (Figuren, Gebäude usw.) nicht abgetastet werden können. Auch die Körpersprache und die Mimik eines Menschen

werden nicht wahrgenommen. Wärme und Kälte, weich und rau, spitz und rund kann man fühlen und zur verbalen Beschreibung von non-verbalen Erscheinungen heranziehen. Beim blinden Kind ist daher der verbalen Vermittlung von bestimmten Erlebnissen ein großer Platz einzuräumen, auch wenn das Kind sozusagen nur „aus zweiter Hand“ am Erlebnis teilhaben kann.

Über die Art des Musikerlebens bei den von Geburt an Blinden und wie weit es dem der Sehenden ähnlich ist, ist mir nichts bekannt. Ob trotz des teilweise oder total fehlenden visuellen Wahrnehmungsvermögens synästhetische Fähigkeiten vorhanden sind, vielleicht auf eine besondere Weise, entzieht sich ebenfalls meiner Kenntnis.

Da einige Erlebniswelten für blinde Menschen nicht wahrnehmbar sind, gewinnen die möglichen Erlebnisse ein besonderes Gewicht. Dazu gehört zweifellos die Musik.

Für alle Kinder beginnt das Musikerlebnis mit Hören, mit Singen und gewiß ohne Noten. Da gibt es zwischen sehenden und blinden Kindern keine Unterschiede. Es gibt sie aber dann, wenn man das blinde Kind wegen seiner Sehbehinderung nicht im gleichen Alter wie das sehende den Instrumentalunterricht beginnen läßt oder wenn man es vollständig vom Instrumentalunterricht ausschließt. Diese Benachteiligung ist nicht gerechtfertigt, genau das Gegenteil ist nötig. Weil dem blinden Kind und späterem Erwachsenen verschiedene gestalterische Tätigkeiten (z.B. Malen, Fotografieren usw.) verwehrt sind, ist die Musikausübung ein wichtiges Mittel zur Persönlichkeitsbildung.

3.2 Verbale Beschreibung musikalischer Ereignisse

Zur Beschreibung musikalischer Erlebnisse benutzen wir Begriffe und Ausdrücke, die dem visuellen Wahrnehmungsbereich entnommen sind und ohne Erklärung verstanden werden.

Der Begriff *Tonhöhe* ist nicht nur an die Schwingungszahl des klingenden Tones geknüpft, sondern auch an eine seh- und damit erlebbare Höhe von dreidimensionalen Erscheinungen wie z. B. Häusern und Bäumen.

Der Begriff *Tonlänge* (und damit der Rhythmus) ist ebenfalls sehend erlebbar: Die rhythmische Abfolge von Baumalleen, die Anordnung von

Fenstern oder Säulen in Gebäuden usw. Alle großen Körper, die man nicht abtasten kann, sind für Blinde nicht wahrnehmbar.

Mit *Klangfarbe* beschreiben wir nicht nur den Klangcharakter eines Instruments; die Verknüpfung mit Farbe reicht von der Charakterisierung von Tonarten, von Musikstücken bis zum Farbenhören und ist abhängig von der Befindlichkeit des Hörenden. In der Musiktherapie und der Kunsterziehung wird das freie, ungegenständliche Malen zur Musik praktiziert. Geburtsblinde Menschen haben weder eine Vorstellung von Farbe wie die Sehenden, noch können sie auf irgendeine Art den Umgang mit Farben lernen.

3.3 *Das Verstehen des Notentextes*

Die Codierung mehrerer Toneigenschaften in einem Zeichen ist für sehende, durchschnittlich begabte Kinder unter 9 Jahren oft schwierig zu verstehen. Instrumentallehrer übersehen häufig diese Schwierigkeiten. Da der Lesevorgang beliebig oft wiederholbar ist, regt er weder das lesende Kind noch den Lehrer zu einer bewußten Textaufnahme an.

Im Anfangsunterricht kann das sehende wie das blinde Kind eine Klangvorstellung aus einer abstrakten Zeichenfolge nur dann entwickeln, wenn viele musikalische Erlebnisse der Instrumentalunterweisung vorausgegangen sind und der Instrumentallehrer das musikalische Erlebnis mit einer Zeichenfolge in Übereinstimmung bringen kann.

Die Punktzeichen sind lernbar; für den Blinden ist das leichter als für uns. Aber die Anordnung der Punktzeichen verlangt vom Blinden eine große Ordnungs- und Vorstellungsfähigkeit. Jeder Musizierende würde sich durch die Durchbrechung der musikalischen Linie durch Zusatzzeichen und durch die daraus folgende Gliederung in nicht musikalisch-logische Abschnitte gestört fühlen. Es ist für den blinden Anfänger nicht möglich, durch Ausfiltern der nicht benötigten Zeichen einen linearen Zusammenhang der Melodie herzustellen. Zwangsläufig muß darunter das Verstehen von notierter Musik, das Entstehen einer Klangvorstellung leiden. Wie das sukzessiv Aufgenommene vom und im Gehirn eines Blinden zu einer Einheit verwandelt wird, ist mir unbekannt. Auch nicht, welche Menge an Einzelfakten ein sehender Erwachsener, ein sehendes Kind aufnehmen und zu einer Totalen fügen kann. Aber wie viele Einzelfakten kann ein

blindes Kind im Wortsinn „begreifen“? Entsteht so etwas wie ein „Notenbild“ entsteht ein „Klangbild“?

4. Die Wiedergabe

[Vierte rhetorische Frage: Wie oft benötigen Sie die visuelle Kontrolle, bis Sie alle Informationen eines Stückes absolut richtig gespeichert haben?]

Die Wiedergabe von Musik läßt Rückschlüsse auf das Verstehen der auf-gezeichneten und gelesenen Musik zu und ist mit drei verschiedenen Ausdrucksmitteln möglich:

Klang — Sprache — Schrift

Wiedergabe basiert nicht nur auf der exakten Wahrnehmung und dem bemühten Verstehen, sondern benötigt als dritten Faktor das geschulte Gedächtnis.

4.1 Das Gedächtnis

Das Verstehen, Auswendiglernen und Behalten von Unterrichtsstoff ist sehr stark an die Art der Darbietung gebunden und nicht nur auf Lesen und Verarbeiten von Zeichen beschränkt. Visuell wahrnehmbare Unterrichtsmittel sind eine wesentliche Unterstützung, scheiden aber für das blinde Kind aus. Übrig bleibt das Hören der verbalen und der musikalischen Informationen. Das schließt auch das Erkennen der Tonhöhen und das der Klangfarben von Musikinstrumenten ein.

Das Musizieren ist ausnahmslos vom Auswendiglernen und -behalten abhängig. Daraus folgt, daß das musikalische Gedächtnis gut trainiert werden muß.

Das Gedächtnisvolumen wird außerdem für die Speicherung von Körperbewegung beansprucht, zu der auch die Speicherung der speziellen Motorik des Instrumentalspiels gehört. Die dem Instrumentalspiel angemessene Körper- und Handhaltung ist dem blinden Kind besonders schwierig zu vermitteln.

Die Gedächtnisschulung des blinden Kindes ist also ein „Lernfach“, von dem die Alltagsbewältigung des Blinden in hohem Maß abhängig ist. Durch das intensivere Training des Kurz- und Langzeitgedächtnisses

schneidet die Gedächtnisleistung des blinden Kindes im Vergleich mit der des sehenden Kindes besser ab. Das verleitet uns zu dem trügerischen Schluß, das Gedächtnis des blinden Kindes von vornherein als besser einzustufen als das des sehenden Kindes.

4.2 Das Musizieren

[Fünfte rhetorische Frage: Haben Sie mal versucht, mit geschlossenen Augen zum Klavier zu gehen, sich zu setzen und dann auswendig zu spielen?]

Das sinnvolle Musizieren basiert auch auf der körperlichen Spielfähigkeit. Das blinde Kind hat wegen der mangelnden visuellen Kontrolle erhebliche Schwierigkeiten, die instrumentengerechte Körperhaltung einzunehmen. Waltraut Rath stellt fest: *Das Sehen erweist sich als wichtiger Faktor beim motorischen Lernen. [...] Grob- und Feinmotorik: Es können sich psychomotorische Beeinträchtigungen mit fehlender Bewegungsharmonie und -geschwindigkeit sowie Schwierigkeiten bei der Auge-Hand-Koordination einstellen* (1987, S. 37 f.).

Kurt Herrmann fordert vom guten Blatt-Spieler das Nicht-Hinsehen auf die Finger und die Tastatur: *Und das Wichtigste, die Entwicklung des Tastsinnes durch blinde Orientierung lassen sie ganz außer acht. [...] Manche werden jetzt einwenden, bei Sprüngen, die weit über eine Handspanne hinausgehen, sei das Risiko zu groß. Das wird niemand bezweifeln, obgleich es hervorragende blinde Pianisten gibt* (1971, S. 27). Herrmann verweist auf Mozart, übersieht aber einen Lernschritt: Mozart und auch wir, die ohne Hinsehen spielen, haben vor dem Spiel die Tasten gesehen und uns das Tastenbild, den Tastenraum eingeprägt. Rath schreibt dazu: *Ist die Orientierung im Raum erschwert, wird ein freies und uneingeschränktes Bewegungsverhalten nur bedingt möglich sein* (1987, S. 38).

Die Wiedergabe der Musik durch instrumentales Musizieren hat diesen Besonderheiten des Blinden Rechnung zu tragen. Das Raum- und Körpergefühl muß sich der Blinde durch viel Üben und spezielles Training erwerben.

4.3 Verbale Musikwiedergabe

Die verbale Kommunikation steht im Zusammenhang mit der Intelligenzentwicklung jedes einzelnen blinden Kindes. Generalisierende Aussagen lassen sich nicht machen, da es keine speziellen Tests für Blinde gibt. *Bisher vorliegende Untersuchungen lassen den Schluß zu, daß die Intelligenztestwerte sehbehinderter Schüler normal verteilt sind. [...] Demnach wären Sehbehinderte weder intelligenter noch weniger intelligent als Normalsichtige* (Rath 1987, S. 41).

Die mir bekannten blinden Kinder verfügen alle über ein ausgeprägtes Sprechbedürfnis und Sprachgewandtheit. Da sie nicht malen und non-verbales körpersprachliches Verhalten nicht wahrnehmen und kontrollieren können, bleibt die Sprache als primäres Kommunikationsmittel übrig. Auf die Problematik der bildhaften Erläuterung von musikalischen Ereignissen wurde bereits hingewiesen. Eine Beschreibung ist gut möglich, wenn dabei die Augen oder/und die Finger dem Notentext folgen können. Das ist mit der Punktschrift nicht möglich; die Fachsprache ist bei Anfängern und kleinen Kindern nicht verwendbar.

4.4 Aufzeichnung von Musik

Kinder unter 9 Jahren haben beim Schreiben von Noten noch kein schnelles Schreibtempo und können auch die Notenköpfe und -hälse nicht immer in derselben Größe exakt schreiben; doch das Schreiben verbessert sich mit zunehmender Übung. Im Alter von 9 Jahren ist Kindern auch die doppelte Codierung des Klanges in einem einzigen Zeichen geläufig. So kann man den Schluß ziehen: Die Notenzeichen der Symbolschrift können von sehenden Kindern von 9 Jahren ganz gut geschrieben und verstanden werden.

Jeder Blinde, der die Punktschrift beherrscht, kann ein Gerät verwenden, das die Punktzeichen fühlbar ausdrückt oder sie in Schwarzschrift umwandelt. So ließe sich mit den Punktkombinationen für Noten auch ein Notentext schreiben, wenn Kinder unter 9 Jahren und Anfänger in der Lage wären, diese Punkt-Notenschrift problemlos zu benutzen. Leider gibt es aber kein Gerät mit einem Programm, das Notenzeichen der Symbolschrift in Punkt-Notenzeichen umwandelt und umgekehrt.

5. Das Kommunikationsmittel „Kästchenschrift“

Notenschrift ist die Voraussetzung für eine sachliche Kommunikation zwischen dem Blinden und dem Sehenden im nicht therapeutisch begründeten Instrumentalunterricht.

Der Entwicklung einer speziellen Musik-Notation für blinde Kinder unter 9 Jahren liegen 4 Überlegungen zugrunde:

- (1) Blinde Kinder benötigen so früh wie möglich Musikunterricht, um ihre Hörfähigkeiten optimal zu trainieren;
- (2) Blinde Kinder benötigen einen **fachgerechten** Instrumentalunterricht und eine Musiziermöglichkeit ebenso wie sehende Kinder;
- (3) Blinde Kinder sollen so oft wie möglich zusammen mit sehenden Kindern etwas unternehmen können;
- (4) Dem Musikerzieher soll ein Kommunikationsmittel zur Verfügung gestellt werden, das er ohne großen Zeitaufwand lernen und anwenden kann.

Die Suche nach einem Kommunikationsmittel führte zur Entwicklung einer Schriftform, die für Kinder zwischen 6 und 9 Jahren leicht zu lernen und zu „begreifen“ ist und in die sich relativ einfach und nicht allzu zeitaufwendig Musikalien der ersten Unterrichtsjahre übertragen lassen.

5.1 Beschreibung der „Kästchenschrift“

Die *Kästchenschrift* ist eine Verbindung wesentlicher Elemente der Symbolschrift und der Punkt-Notenschrift. Sie ist auf einem 5-Linienraster aufgebaut, das unserem 5-Linien-System entspricht. Durch senkrechte, unterteilende Linien entstehen Kästchen. Dieses Raster ist die Basis für alle Zeichen und zum Erkennen der Tonhöhen und Tonlängen unabdingbar. Die Höhe der Kästchen darf nicht verändert werden. Sie ist genormt, um sich die Tonhöhenabstände einprägen und leichter den nächsten Ton finden zu können.

Auf die Linien und in die Kästchen werden dicke waagerechte Linien von verschiedener Länge gezogen. Sie sind die Notenzeichen. Wie bei der Symbolschrift bestimmt die Lage auf den Linien oder in den Kästchen die Tonhöhe.

Die *Tonlänge* ergibt sich aus der Länge der waagerechten Linie. Durch das *Taktzeichen* (in Punktschrift) wird die Bedeutung eines Kästchens festgelegt. In der Regel ist es eine ♩-Note. Die waagerechten Striche sind mit ebenso dicken senkrechten Strichen verbunden, den Führungslinien. An ihnen entlang fühlt und findet der Notenleser das nächste Notenzeichen.

Die *Taktstriche* können nicht durch die Kästchenreihen durchgezogen werden. Diese Markierungen werden zwischen, über oder unter die Kästchenreihen geschrieben.

Die *Notenschlüssel* sind als Buchstaben vorangesetzt, da diese besser als die gebräuchlichen Schlüsselzeichen zu fühlen sind.

Vorzeichen werden an den Anfang der Kästchenreihe notiert. Benötigt man im Verlauf des Musikstückes eine Erhöhung oder Erniedrigung, dann kann das Vorzeichen über bzw. unter den Kästchenreihen stehen. Bei chromatischen Tonfolgen kann das Vorzeichen unmittelbar vor dem Notenstrich notiert werden. Man läßt dann an der betreffenden Stelle die waagerechten Linien 2, 3 und 4 weg.

Dynamische Zeichen werden in Punktschrift oder mit graphischen Symbolen vermerkt.

Artikulation wird weitgehend durch die graphischen Zeichen der Symbolschrift wiedergegeben.

Fingerzahlen werden durch graphische Zeichen symbolisiert.

Diese zusätzlichen Zeichen stehen über oder unter den Kästchenreihen.

Zum *Notendruck* benutzt man das *Stereokopierverfahren*: Auf einen mit einem Kunststoff überzogenen Karton werden im normalen Kopierer die Zeichen aufgedruckt. In einem zweiten Gerät wird das Blatt einer Wärmebehandlung unterzogen, die alle geschwärzten Stellen so verändert, daß sie plastisch und damit fühlbar sind. Dieses neue Verfahren gestattet die Verwendung vielfältiger graphischer Zeichen.

Es bedeuten:

- ⋮ = Vier-Viertel-Takt
- △ = 1.Finger (= 2.Finger
- = 3.Finger) = 4.Finger
- ▽ = 5.Finger
- > = Betonungszeichen ···· = *staccato*
- ◊ = *forte* ◡ = *piano*

Beispiel mit Doppelgriffen:

Carl Off, *Klavierstück*

The image shows a musical score for a piano piece by Carl Off, titled "Klavierstück". It consists of two staves, G (Gitarre) and F (Finger), with a grand staff bracket on the left. The G staff contains a sequence of notes with various fingerings (△, □, ▽) and dynamics (>, ◊, ◡). The F staff contains a sequence of notes with fingerings (△, ▽) and dynamics (>, ◊, ◡). The notation includes a four-quarter time signature (⋮) and a key signature of one sharp (F#).

5.2 Vergleich der Kästchenschrift mit der Symbolschrift und der Punktschrift

Mit Kästchenschrift geschriebene Musik ist auf einem Blatt ähnlich angeordnet wie die mit Symbolschrift geschriebene. Der sehende Lehrer wird diese Schrift in wenigen Stunden lernen können. Die Probleme beginnen dann, wenn er sich nicht der grundsätzlich anderen Informationsaufnahme der blinden Kinder bewußt ist. Er muß das Kind aus der Isolation der linearen Lesetechnik lösen und in die komplexe Notationsform einführen. Das fällt Kindern, die die Punktschrift in der Schule gelernt haben, in den ersten Monaten ziemlich schwer. Doch können sie bereits in den ersten Unterrichtsstunden ohne Kenntnis der Notennamen den Verlauf einer Melodie ertasten.

5.3 Die Anordnung der Zeichen

In der Anordnung der Zeichen besteht kein Unterschied zwischen Kästchenschrift und Symbolschrift. Ähnlich wie bei dieser sind alle Zeichen in den verschiedenen Ebenen geordnet. Die Kombination mit der Punktschrift erleichtert dem Kind den späteren Übergang zur Punkt-Notenschrift. Das musikalische Erlebnis wird von der ersten Unterrichtsstunde an möglich und setzt nicht die Kenntnis einer bestimmten Menge von Zeichen voraus. Hier ist die geeignete Auswahl der Spielliteratur und die Methode des Unterrichts sehr wichtig.

5.4 Verbale Beschreibung musikalischer Ereignisse

Kästchenschrift-Noten sind von ähnlicher Struktur wie Symbolschrift-Noten. Der Blinde kann bei der Beschreibung von Gebilden ausgehen, die denen der Sehenden adäquat sind. Das Auf und Ab einer Melodie, die vertikale Schichtung der Klänge, der Takte, die Anordnung der Fingersätze, der Interpretationszeichen ist in einzelnen Vorgängen, durch horizontales und vertikales Fühlen tast- und damit verbal beschreibbar.

5.5 Das Musizieren

Mit Punkt-Notenschrift läßt sich erst nach vielen Jahren Klavierunterricht ein Vom-Blatt-Spiel erleben. Man muß dazu die Kürzel, die Intervalle und/oder die Generalbaßzeichen kennen. Blinde Kinder, die die Kästchen-

schrift gelernt haben, können schon nach einem Jahr mit einer Hand vom Blatt spielen, während die andere Hand die Notenstriche fühlt. Dem Zusammenspiel mit sehenden Kindern oder mit dem Lehrer steht nur die eigene Körpergröße im Wege: Die Arme müssen lang genug sein, um das Notenblatt auf dem Notenständer erreichen zu können.

5.6 Aufzeichnung von Musik

Die Kästchenschrift kann vom Blinden nicht geschrieben werden. Die Punkt-Notenschrift ist hier eindeutig allen anderen Schriften überlegen. Mit den technischen Geräten, die für die Erzeugung von Punkt-Schrift benutzt werden, lassen sich selbstverständlich auch Punkt-Notenzeichen erzeugen. Für die Punkt-Buchstabenschrift gibt es Computer-Programme, die die Punkte in die Schwarzschrift transformieren. Für die Punkt-Notenschrift gibt es ein solches Programm nicht.

5.7 Lehrer und Schüler

Da blinde Kinder unter 10 Jahren in der Regel keine Punkt-Notenschrift kennen, sieht sich der Musik- und Instrumentallehrer einem Kommunikationsproblem gegenüber, das er schwerlich ohne Hilfe lösen kann. Auch er kann keine Punkt-Notenschrift.

Die aktive Beschäftigung mit der Punkt-Notenschrift überfordert einen „normalen“ Instrumentallehrer. Es ist nicht verwunderlich, daß blinde Kinder entweder von blinden Lehrern unterrichtet werden oder einen nur auf das Hören beruhenden Instrumentalunterricht erhalten. Letzteres kann aber nicht die Grundlage für einen fachgerechten Unterricht sein, da viele Ungenauigkeiten beim Bewältigen des Lernstoffes entstehen können.

Die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler über Taktzahl, Spiel der rechten oder linken Hand, Spielfehler ist mit der Kästchenschrift ohne Schwierigkeiten möglich. Sie ermöglicht die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler genauso wie die Symbolschrift.

6. Aspekte und Perspektiven

Wahrnehmung gedruckter Musik ist mit dem Begriff *Notenlesen* nicht umfassend bezeichnet. Und wie sich gezeigt hat, verbirgt sich hinter dem Begriff *Wahrnehmung* ein Bündel von Fragen.

6.1 Kästchenschrift und Punkt-Notenschrift: Grenzen und Möglichkeiten

Auch die Kästchenschrift hat ihre Grenzen. Man muß sich ihrer Vor- und Nachteile bewußt sein, um sie richtig einzusetzen. Zusammenfassend läßt sich festhalten: Kästchenschrift

- ◆ kommt unserer Art zu sehen und wahrzunehmen wesentlich näher als die Punkt-Notenschrift;
- ◆ benutzt eine Vielzahl von Zeichen;
- ◆ ist raumgreifend und wirkt dadurch auf die Denkweise ein;
- ◆ kann man lernen, ohne von Punkschrift etwas zu verstehen;
- ◆ kann man bereits im Alter von 6 Jahren lernen;
- ◆ kann in wenigen Stunden vom sehenden Lehrer gelernt und angewendet werden;
- ◆ ermöglicht ein Zusammenmusizieren mit sehenden Kindern;
- ◆ reicht für die Literatur der ersten 4 Unterrichtsjahre aus.
- ◆ Notenmaterial kann wesentlich schneller und weniger aufwendig als mit Punkschrift hergestellt werden.

Aber:

Die Kästchenschrift kann nie die Punkt-Notenschrift ganz ersetzen. Sie ist ein dieses vorgeschaltetes Medium. Möchte der Schüler später ein Musikstudium aufnehmen, muß er als Jugendlicher die Punkt-Notenschrift lernen. In diesem Alter hat er bereits eine große Anzahl musikalischer Erlebnisse und Erfahrungen gesammelt, Fachkenntnisse erworben und kann darauf aufbauen. Punkt-Notenschrift ist dann wesentlich leichter zu verstehen.

Mit Hilfe der Kästchenschrift ist es möglich, den Gegensatz zwischen unserer Symbolschrift und der Punkt-Notenschrift bis zu einem gewissen Grad aufzuheben. Doch bleibt die Grenze immer bestehen, wenn es um das Erfassen des ganzen Textes geht. Den zyklischen, sukzessiven Auf-

nahmeprozess kann man leider durch kein noch so schönes Medium ausgleichen.

Entscheidend ist der Ansatz: Wie kommt man vom graphischen Zeichen zu einer inneren Vorstellung von Musik?

6.2 Wahrnehmung von Behinderung

Die Ausrichtung unseres Alltags auf überwiegend visuelle Wahrnehmung läßt allzu leicht vergessen, daß es unter uns eine Bevölkerungsgruppe gibt, die wenig oder gar nichts sieht und deswegen von den Segnungen dieses optischen Zeitalters unwiderruflich ausgeschlossen ist.

Daß gerade die Musik für Nichtsehende wichtig ist und Verbindungen zwischen ihnen und den Sehenden herstellen kann, bedarf keiner näheren Begründung. Es ist jedoch überraschend, daß es so gut wie keine Untersuchungen und/oder Fachliteratur über das Teilgebiet Instrumentalunterricht mit Blinden im deutschsprachlichen Raum gibt.

Die musikpädagogische Forschung leitet ihre Aussagen über die Wahrnehmung vom „normalen“ Menschen ab. Da jedoch immer mehr behinderte, besonders blinde Kinder am Regelschulunterricht mit nicht-behinderten Kindern teilnehmen, erscheinen die Fragen nach der Wahrnehmungsleistung in einem anderen Zusammenhang und bedürfen der Klärung. Es ist nicht zulässig, die Untersuchung dieser Kinder ihrer besonderen Befindlichkeit wegen ausschließlich dem Gebiet der Sonderpädagogik zuzuordnen.

Allerdings muß man die Frage stellen: Wie läßt sich *Behinderung* definieren?

Werner Probst zitiert die Definition des Deutschen Bildungsrates von 1974, daß die Betroffenen *in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich beeinträchtigt ist* (1991, S. 12).

„Wahrnehmung“ sollte nicht nur die Personen untersuchen, die ihre „5 Sinne“ beieinander haben. Wir müssen auch die Personen „wahrnehmen“, die einen totalen oder partiellen Ausfall nur eines Sinnes haben, ohne sie deshalb als Behinderte in eine besondere Gruppe einzuordnen und auch gesondert zu untersuchen.

Auf Seite 11 führt Probst aus: *Instrumentalspiel mit Behinderten darf nicht der mitleidsgetragene Sonderfall an einer Musikschule sein, es ist die Einlösung der Verpflichtung, eine Angebotsschule für alle zu sein. Behinderte haben wie nichtbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Recht auf Bildung und Förderung.*

Durch nichts kann man sich besser über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten eines blinden Menschen besser informieren als durch eigene Anschauung. Da Paderborn sowohl eine Schule für blinde Kinder als auch eine Blindenschriftdruckerei hat, lag es nahe, auf die Probleme dieser Bevölkerungsgruppe hinzuweisen. Obwohl es nicht üblich ist, zu wissenschaftlichen Tagungen das Subjekt, für das das Objekt der Forschung bestimmt ist, leibhaftig vorzuführen, hielt ich es für angemessen, zwei blinde Kinder (Pascal 7 Jahre und Lucia 12 Jahre alt) zur Demonstration einzuladen. Ihr ungezwungenes, interessiertes Verhalten war eindrucksvoller, als es jede verbale Beschreibung sein konnte.

Der Unterricht mit blinden Schülern hat zu vielen Fragen und einigen Erkenntnissen geführt. Die Beschäftigung mit blinden Kindern und deren Schwierigkeiten der Wahrnehmung hat auch die Wahrnehmungsleistungen der sehenden Kinder in einem anderen Aspekt erscheinen lassen und blieb nicht ohne Auswirkungen auf deren Unterricht.

6.3 Kultureller Aspekt

Zweifellos ist das Notenlesen nicht ausschließlich als das Entziffern und Benennen von Noten anzusehen. Die Symbolnotenschrift ist mehr als nur ein „Mittel zum Zweck“. Sie ist ein Schlüssel zur Musik und hat eine übergeordnete Bedeutung. Sie ist wie die Schreibschrift ein Kulturgut und ein Medium, das auf komplexe Weise einen Zugang zu einer besonderen Welt des menschlichen Geistes öffnet. Sie ist ein „Kunstwerk“ an sich.

Auch die Punktschrift ist zu einem weltweiten Kulturgut geworden, obwohl sie synthetisch entstanden ist, viele Mängel hat und durch ihre begrenzte Erscheinungsform nie die Komplexität eines in Symbolschrift geschriebenen Musikstückes wiedergeben kann. Der Blinde bleibt im Wahrnehmen, im Aufnehmen an die Eindimensionalität gebunden. Das kann im positiven Sinn zu einer Konzentration führen, im negativen zu einer Unbeweglichkeit in der Wahrnehmung der vielfältigen Umwelt.

Durch die neuen technischen Apparate ist es möglich geworden, den Blinden aus der Eindimensionalität der Aufzeichnung von Schriftzeichen zu lösen und in größerem Umfang an unserer aufgezeichneten Welterfahrung teilnehmen zu lassen.

Die Aneignung von Umwelt und Wissen geschieht durch die Sehenden, die eine Vorauswahl treffen. Vermittlung und Teilnahme an Lebens- und Welterfahrung dürfen aber nicht von der Frage ausgehen:

„Was will, was kann der Blinde begreifen?“

sondern von dieser Fragestellung:

„Auf welche Weise kann ich, der Sehende, den Blinden an der Vielfalt des Lebens teilnehmen lassen?“

Das Handicap des Blinden wird zu einem Handicap des Sehenden, wenn letzterer keine Wege findet, dem Blinden bei der Verminderung seiner Einschränkungen und der ihn umgebenden Grenzen zu helfen.

Literatur

- Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hrsgg.) (1994): Musikpsychologie. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Fuchs, Peter (1969): Musikhören. Stuttgart: Klett.
- Gruhn, Wilfried (Hrsg.) (1991): Wahrnehmen-Lernen-Verstehen. Bosse: Regensburg.
- Herrmann, Kurt (1971): Vom Blatt. Primavista-Lehrgang für Klavierspieler; Textband. Zürich: Hug.
- IPMS / Internationales Punkt-Musikschrift-System nach den Ergebnissen der Pariser Verhandlungen im April 1929. Deutsche Ausgabe 1930. Hannover: Verein zur Förderung der Blindenbildung.
- Kleinen, Günther (1991): „Selbstähnlichkeit“ als Ausgangspunkt musikalischer Wahrnehmungsleistungen: Kritik am kognitionspsychologischen Ansatz. In: Gruhn, W. (Hrsg.) (1991), S. 97 ff.
- Leimer, Karl (1938): Rhythmik, Dynamik, Pedal und andere Probleme des Klavierspiels nach Leimer-Giesecking. Mainz: Schott
- de la Motte-Haber, Helga (1991): Wahrnehmung-Aufmerksamkeit-Gedächtnis. Überlegungen zu vernachlässigten Forschungsaspekten der kognitiven Psychologie. In: Gruhn, W. (Hrsg.) (1991), S. 11 ff.

- Pech, Karel (1969): Hören im „optischen Zeitalter“. In: Musik und Gesellschaft 5. Karlsruhe: Braun.
- Probst, Werner (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen. Mainz: Schott.
- Rath, Waltraut (1987): Sehbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzenbach, Peter/Bryner-Kronjäger, Brigitte (1990): Üben ist doof. Gedanken und Anregungen für den Instrumentalunterricht. 3. Aufl. Waldgut: logo.
- Steger, Hanns (o.J., 1989?): Üben ist menschlich. Musikalisches Lernen im Umfeld lebenswichtiger Fertigkeiten. Wolfenbüttel: Mösel.
- Wiesenthal, Roselore (1994): Instrumentalunterricht mit blinden Kindern. Beobachtungen zur Wahrnehmungsfähigkeit und der Lebenssituation; Beschreibung einer Notenschrift; Methodische Hinweise. Paderborn: ohne Verlag.

Musikalien

- Edison, June (1984): Peanuts-Klavierschule. Bonn: Boosey & Hawkes.
- Engel, Gerhard et al. (1990): Spiel und Spaß mit der Blockflöte. Schule für die Sopranblockflöte. Mainz: Schott.
- Kroeber-Asche, Lili/Guido Waldmann (1979): Neue Wege am Klavier. Wolfenbüttel: Mösel.
- Mareck, Hans-Georg (1981): Puppentanz; Kleine Entdeckungsreisen. In: Finke-Siegmund, Ingeborg u.a. (Hrsg.) (1981): Für junge Pianisten, Heft 1 und 2. 2. Aufl. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Orff, Carl (1933): Klavier-Übung. Kleines Spielbuch. Mainz: Schott.
- Runze, Klaus (1982): Zwei Hände – zwölf Tasten. 2. Aufl. Mainz: Schott.

Dr. Roselore Wiesenthal
Fürstenallee 41
33102 Paderborn

Kleines Glossar

AV-Medium	(audio-visuelles Medium) Sammelbezeichnung für auditive oder visuelle Medien vor allem in der Bildungsarbeit (z.B.: Overhead-Projektor, Videorekorder)
Bildplatte	s. Laserdisc
CD	(Compact Disc) Von den Firmen Philips und Sony 1993 eingeführter digitaler Tonträger, der als Ersatz für die Schallplatte konzipiert war. Im Gegensatz zu dieser ist die CD u.a. von innen nach außen bespielt und wird optisch per Laserstrahl bei variabler Umdrehungszahl abgetastet. Musik und Zusatzinformationen (Laufzeit, Spurnummer etc.) sind als digital codierte Informationen auf der CD enthalten; durch eine Fehlerkorrektur können kleinere Beschädigungen des Tonträgers unhörbar cachtet werden.
CD-I	(Compact Disc Interactive) Im Format der CD gehaltenes Medium, bei dem zusätzlich zur Musik Bilder und Texte gespeichert sein können. Das System wurde von Philips entwickelt und erfordert Abspielgeräte, die auf lange Sicht die herkömmlichen CD-Spieler ablösen sollen. Die Geräte werden sowohl an die Stereoanlage als auch an den Fernsehmonitor angeschlossen. Je nach Programm kann durch den Nutzer in die Modalitäten der Wiedergabe eingegriffen werden („interaktiv“).
CD-ROM	(CD-Read-Only-Memory) Datenspeicher im Format einer CD, der nur von entsprechend ausgestatteten Computern ausgelesen werden kann.
DAT	(Digital Audio Tape) Digitales Kassettentonband, das sich durch Rauschfreiheit, extrem hohe Dynamik und lange Spieldauer von der herkömmlichen Audiokassette (MC) unterscheidet. Ähnlich dem Videorekorder wird die digitale Information mit einem rotierenden

	Tonkopf in Schrägschrift auf das Kassettenband geschrieben.
DCC	(Digital Compact Cassette) Von Philips entwickelter digitaler Tonträger, der die traditionelle MC ersetzen soll. Im Gegensatz zu DAT arbeitet DCC mit Datenreduktion, d.h. die aufzuzeichnenden Musiksignale werden vor der Codierung einer Analyse unterzogen, wobei für das Hören weniger bedeutsame Anteile des Schalls eliminiert werden. Durch diese Operation wird der Speicherbedarf reduziert. Die Digitalinformation (inkl. Text- und Zeitcodierung) wird mit feststehenden Tonköpfen in acht parallelen Spuren auf das Magnetband geschrieben. DCC-Rekorder können herkömmliche Audiokassetten zwar abspielen, nicht jedoch neu bespielen.
DOS	(Disc Operating System) Betriebssystem für PCs. Anfang der 60er Jahre entwickelte Microsoft (Bill Gates) für IBM PC-DOS, das bis heute als Prototyp der Betriebssysteme gilt.
Drumcomputer	(auch: Drummachine) Spezialgerät, das die Kombination voreingestellter Schlagzeugklänge mit abgespeicherten oder frei eingegebenen Rhythmen erlaubt.
Harddiskrecording	Aufnahme von Klängen in digitalisierter Form auf einer Computerfestplatte. Diese Form der Musikaufzeichnung ermöglicht vielfältige Klangmanipulationen, benötigt aber zugleich große Mengen Speicherkapazität.
Keyboard	(engl. für Tastatur) Sammelbezeichnung für Tasteninstrumente. Im engeren Sinne Bezeichnung für Tasteninstrumente mit elektronischer Klangerzeugung.
Laserdisc	(LD) Der CD verwandtes Speichermedium für Bild und Ton. Vom Format der Langspielplatte verwandt verfügt auch die LD über bis zu zwei bespielte Seiten. Die Abtastung erfolgt wie bei der CD. Abspielgeräte können üblicherweise neben LDs auch CDs abspielen.

	Durch Programmierung von Filmabschnitten (Kapiteln) auf der LD selbst ist die Bedienung ähnlich komfortabel wie bei der CD und das Auffinden bestimmter Filmstellen wesentlich schneller möglich als bei der Videokassette.
MC	(MusiCassette) Von Philips entwickeltes Klangaufzeichnungsmedium: die traditionelle Audiokassette.
MD	(Music Disc) Konkurrenzsystem der Firma Sony zur DCC von Philips. MD arbeitet ebenso wie DCC mit datenreduzierter Digitaltechnik, speichert jedoch die Daten ähnlich einem Computer auf einer in Spuren und Sektoren aufgeteilten Diskette.
MIDI	(Musical Instrument Digital Interface) Genormte Schnittstelle zur Datenübertragung zwischen elektronischen Musikinstrumenten.
Multimedia	Im Kontext Computer: Einbindung von Texten, Bildern, Filmen und Klängen in Programmpakete. Beispiel: Lexikon-Datenbanken, bei denen textliche Erklärungen ggf. um Abbildungen, Klangbeispiele oder Filmausschnitte ergänzt sind.
PC	(Personal Computer) Von IBM entwickeltes und heute weitverbreitetes unabhängiges kleines Computersystem für den Einsatz am Arbeitsplatz.
Peripherie	Sammelbezeichnung für alle Geräte, die mit einem Computer-Hauptgerät (z.B. PC) gekoppelt werden können (Drucker, Modem etc.). Diese Geräte erfüllen zusätzliche Funktionen, sind jedoch für den Betrieb des eigentlichen Systems nicht notwendig.
Sampling	Im Kontext Musik und Computer: Übersetzung von Klängen in digitale Signale. Hierbei wird der Klang in regelmäßigen Abständen (Sampling-Frequenz) analysiert und der ermittelte Wert in ein Datenwort übersetzt. Die Qualität ist abhängig von der Sampling-Frequenz und der „Länge“ des Datenwortes. Sampling ist

	Voraussetzung sowohl für die CD-Technik als auch für Harddiskrecording.
Sampler	(Sampleplayer) Abspielgerät für digital konservierte Klänge (s. Sampling). Üblicherweise können die gespeicherten Klänge über eine Klaviatur in unterschiedlicher Tonhöhe wiedergegeben werden. So kann beispielsweise diatonisches Hundebellen erzeugt werden.
Sequencer	Ursprünglich: Kleincomputer als Teil eines Synthesizers, der Tonfolgen speichern und beliebig oft – auch in veränderter Form (z.B. schneller/langsamer, höher/tiefer) – abspielt. Heute: Computerprogramm zur Speicherung und Nachbearbeitung von Klangfolgen. Im Gegensatz zum Harddiskrecording werden nicht die originalen Klänge abgespeichert sondern MIDI-Daten.
Soundeditor	Computer-Software zur Klangprogrammierung und -bearbeitung eines Synthesizers oder Samplers, die über eine MIDI-Schnittstelle an einen Computer angeschlossen sind.
S-VHS	(Super-VHS) Gegenüber dem weitverbreiteten VHS-Format verbessertes Aufnahmeverfahren bei Videorecordern. Durch die Trennung von Farb- und Helligkeitsinformationen gewinnt die Bildwiedergabe an Qualität. S-VHS-Geräte können herkömmliche VHS-Kassetten abspielen, umgekehrt können Recorder herkömmlicher Bauart S-VHS-Kassetten nur mangelhaft wiedergeben.
Windows	Computerbenutzeroberfläche der Firma Microsoft für PCs. Diese Software ist dem Betriebssystem der Apple-Computer nachempfunden und sichert sowohl eine weitgehend ähnliche Bildschirmgestaltung für Programme unterschiedlicher Software-Anbieter wie auch einen weitgehenden Datenaustausch zwischen verschiedenen Programmen und Hardware-Elementen (Soundkarten, Druckern etc).

Thomas Hilgers/Andreas Stork