

Handschick, Matthias

Partizipative und kritisch-reflexive Musikpädagogik im Kontext digitaler Medien. Eine analytische Studie auf der Basis fünf konkreter Unterrichtsmodelle

Martin, Kai [Hrsg.]; Stick, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung. Weimar 2021, S. 64-81



Quellenangabe/ Reference:

Handschick, Matthias: Partizipative und kritisch-reflexive Musikpädagogik im Kontext digitaler Medien. Eine analytische Studie auf der Basis fünf konkreter Unterrichtsmodelle - In: Martin, Kai [Hrsg.]; Stick, Christian [Hrsg.]: Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung. Weimar 2021, S. 64-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217506 - DOI: 10.25656/01:21750

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217506>

<https://doi.org/10.25656/01:21750>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kai Martin | Christian Stick (Hrsg.)

Musikpädagogik in Zeiten von
Globalisierung und Digitalisierung

Impressum

Dieser Band versammelt Beiträge, die im Nachgang eines musikpädagogischen Symposiums an der Landesmusikakademie Sondershausen verfasst worden sind.

Das Copyright der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autor*innen.

Herausgeber: Kai Martin/Christian Stick
Hochschule für Musik FRANZ LISZT Weimar
Platz der Demokratie 2/3, 99423 Weimar

Weimar 2021

Redaktion und Layout: Annabelle Weinhart

Vorbemerkung

Zentrale Bereiche unseres Lebens werden aktuell von Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen bestimmt. Diese verändern in fundamentaler Weise unsere bisherige Art zu denken und zu leben. Die Veränderungsprozesse vollziehen sich so tiefgreifend, dass wir sie weder überblicken noch in ihrer Tragweite einschätzen können. In ihrer Dynamik revolutionieren Sie zudem den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen und damit auch den Musikunterricht.

Vor dem Hintergrund dieser Situation fand im November 2018 ein musikpädagogisches Symposium in der Landesmusikakademie Sondershausen statt, das sich diesen Umwandlungsprozessen gewidmet hat. An diesem Symposium haben elf Wissenschaftler*innen teilgenommen und intensive Diskussionen zu den beiden Themenbereichen geführt. Dabei wurde ein freies Tagungsformat gewählt. D.h., es wurde ausdrücklich auf das serielle Abhalten von Vorträgen verzichtet, so dass das gemeinsame Nachdenken und Gespräche im Vordergrund stehen konnten.

Die in diesem Band versammelten Beiträge greifen Themen dieser gemeinsamen Gespräche auf und eröffnen ein breites Spektrum an unterschiedlichen Perspektiven auf die aktuellen Wandlungsprozesse.

Die Herausgeber danken den Autor*innen für interessante Diskussionen während der Tagung und vor allem für die Erarbeitung ihrer Beiträge zu diesem Band. Ein besonderer Dank gilt Annabelle Weinhart für die umsichtige Redaktion. Der LMA Sondershausen sowie der HfM Weimar danken wir für die Unterstützung des Symposiums.

Weimar, im Januar 2021

Kai Martin
Christian Stick

Inhalt

Vorbemerkung	3
<i>Alexandra Kertz-Welzel</i> Globalizing music education oder: Wie lässt sich Musikpädagogik kultursensibel internationalisieren?	5
<i>Daniela Bartels, Annette Ziegenmeyer</i> The development of a “global mindset” as a goal of music teacher education	23
<i>Kai Martin</i> Digitalisierungsprozesse und die Veränderung des Menschen – Folgen aktueller Entwicklungen aus musikpädagogischer Perspektive	36
<i>Matthias Handschick</i> Partizipative und kritisch-reflexive Musikpädagogik im Kontext digitaler Medien. Eine analytische Studie auf der Basis fünf konkreter Unterrichtsmodelle	64
<i>Friedrich Platz, Anna Wolf, Johannes Hasselhorn</i> Lässt sich die Lernwirksamkeit von Musikunterricht durch den Einsatz neuer (digitaler) Medien steigern?	82
<i>Andrea Dreyer</i> Kunstunterricht digital?	103
Anhang	
Teilnehmer*innen des Symposions	109

Matthias Handschick

Partizipative und kritisch-reflexive Musikpädagogik im Kontext digitaler Medien

Eine analytische Studie auf der Basis fünf konkreter Unterrichtsmodelle

Abstract

Musikunterricht kann sowohl die Partizipation am Kulturleben als auch die Partizipation an der digitalen Welt fördern. Darüber hinaus können verschiedene Unterrichtsmodelle zur kritischen Reflexion der zunehmenden Digitalisierung unserer Lebenswelt anregen. Gegenstand dieser Reflexionen können Funktionsweisen von Medien, ihr Einfluss auf unsere Wahrnehmung, aber auch die langfristigen psychologischen und soziologischen Folgen der digitalen Revolution sein.

Participative and critical music education in the context of digital media

An analytical study based on five concrete teaching models

Abstract

Music education can promote participation in cultural life as well as participation in the digital world. Furthermore, different teaching models can inspire reflection on the consequences of increasing digitalization of our living environment. These reflections can involve the operating modes of digital media, its influence on our perception but also the long-term psychological and sociological effects of digital revolution.

<i>Modell A</i>	1. Einleitung
<i>Modell B</i>	2. Stand der Diskussion
<i>Modell C</i>	3. Partizipative Aspekte der angeführten Modelle
<i>Modell D</i>	4. Kritisch-reflexive Aspekte der angeführten Modelle
<i>Modell E</i>	5. Fazit und Ausblick

Modell A

Der gelernte Elektriker Patrick Schäfer, der als Lehrer für Informatik an einem Berufsbildenden Zentrum in Saarbrücken-Brebach tätig ist, hat mich eingeladen, sein App-Music-Studio zu besuchen, das er im Rahmen einer Abordnung an die Staatliche Förderschule körperliche und motorische Entwicklung am Webersberg in Homburg anbietet. Das Studio ist im obersten Stockwerk der Klinikschule in einer verwinkelten Kammer mit Dachschrägen untergebracht, das gerade Platz für die derzeit neun Musikerinnen und Musiker bietet, mit denen Patrick Schäfer einmal wöchentlich arbeitet. Es ist ausgestattet mit einer PA, einem großen Bildschirm und zehn iPads, die per Funk mit einem digitalen Mischpult verbunden sind, das sich ebenfalls vom iPad aus steuern lässt. „Barrierefrei heißt für mich: ohne Kabel“, sagt Patrick Schäfer. Da Mithat heute nicht an der Probe teilnehmen kann, darf ich selbst mitspielen und die Gitarren-App übernehmen. Ich mache mich mit der Benutzeroberfläche des iPads vertraut und tippe die verschiedenen Felder an, denen die Powerchords zugeordnet sind, die wir für das Stück „All right now“ (Free) benötigen, das heute geprobt wird. Nach und nach kommen mit sichtlicher Vorfreude die Musikerinnen und Musiker herein, begrüßen mich und nehmen ihre Plätze ein. Die Souveränität, mit denen die Jugendlichen die komplizierten Einparkmanöver ihrer Rollstühle managen, flößt mir Respekt ein. Patrick Schäfer verteilt die iPads und stellt die verschiedenen Halterungsvorrichtungen ein, sodass jedel/jeder mit dem Zeigefinger an ihre/seine Benutzeroberfläche herankommt. Danach läuft alles wie in jeder anderen Probe auch. Die Stimmen werden einzeln und in verschiedenen Gruppierungen geprobt, rhythmische Unklarheiten werden behoben, persönliche Feedbacks von einzelnen Bandmitgliedern werden diskutiert und schließlich erfolgt der Gesamtdurchlauf, bei dem die Sängerin, die heute nicht anwesend sein kann, über eine zusätzliche Tonspur zugeschaltet wird.

Anstatt meinen Mitspielerinnen und Mitspielern neugierig zuzuschauen, bin ich überwiegend mit meiner eigenen Aufgabe beschäftigt. Das Musizieren mit dem Zeigefinger auf dem iPad erfordert Konzentration und hat offenbar genauso eine körperliche Dimension wie das Handling einer realen Gitarre, denn meine Einsätze werden deutlich präziser, wenn ich körperlich mitgroove. Auch bin ich gedanklich genauso bei der Musik wie beim Spielen auf einem herkömmlichen Instrument. Ich antizipiere die harmonischen Fortschreitungen mental und höre meine Einsätze innerlich voraus, bevor ich das iPad befehle. Über eine Anschlagsdynamik verfügt der Touchscreen zwar nicht, aber nach einer Weile bemerke ich, dass nicht nur der präzise Einsatz, sondern auch das Abphrasieren jedes einzelnen Akkords, den ich steuere, von musikalischer Bedeutung ist.

Nachdem die Strophen und der Refrain stehen, ist das Solo dran, das Dennis übernimmt. Er fährt seinen Rollstuhl dazu aus dem Halbrund ins Zentrum der Formation und beginnt zu rocken. Die Benutzeroberfläche seines iPads besteht nun aus verschiedenfarbigen Streifen, die mit den Tönen der Bluestonleiter im verzerrten Gitarrensound belegt sind. Der Touchscreen

reagiert so sensibel, dass die Töne nicht einzeln angetippt werden müssen, sondern mit virtuellen Wischbewegungen ganze Klangkaskaden erzeugt werden können. Dennis baut sein Solo strategisch gut auf, erschließt die Lagen sukzessive und lässt die Partie professionell in einem kreisenden Pattern kulminieren, bevor der nächste Refrain einsetzt.

Nach seiner Performance darf ich die Gitarrensolo-App auch ausprobieren und stelle fest, dass der Sound nicht nur über das Touchpad gesteuert wird, sondern auch auf Bewegungen, die ich mit dem ganzen iPad durchführe, reagiert, sodass sich durch Schüttelbewegungen ein Vibrato erzeugen lässt oder einzelne Töne wie durch das Ziehen der Saite auf dem Griffbrett einer Gitarre in ihrer Höhe beeinflusst werden können. Die 60 Minuten vergehen wie im Flug, die Bandmitglieder sind mit ihrer Interpretation des Songs am Ende der Probe durchaus zufrieden.

Der nächste Auftritt des App-Music-Studios findet in der großen Gebläsehalle in Neunkirchen statt – nicht jede Spielstätte verfügt über eine geeignete Rampe, um den Musikerinnen und Musikern die Bühne zugänglich zu machen. Mitwirken werden neben den Jugendlichen aus der Klinikschule am Webersberg eine Gruppe angehender Steuerfachangestellter vom Berufsbildungszentrum Brebach sowie eine Kollegin von dort, die den Gesangspart übernimmt.

Nachdem die organisatorischen Fragen für den Auftritt geklärt sind, führt Patrick Schäfer mir seine neueste Erfindung vor, einen digitalen Boomwhacker, der nicht nur auf den geringsten Kontakt reagiert, sondern auch transparent und von innen farbig beleuchtet ist, sodass er an Laserschwerter aus Star-Wars-Filmen erinnert und neben seinem musikalischen Potenzial auch optisch nicht unattraktiv wirkt.

Für die Musikerinnen und Musiker, für die Patrick Schäfer das Equipment entwickelt, stellt das App-Music-Studio sichtlich eine Bereicherung dar. Für viele von ihnen ist das Musizieren mit herkömmlichen Instrumenten aufgrund fortgeschrittener neuromuskulärer Erkrankungen oder erheblicher Lähmungen nicht möglich. Am meisten habe ich an diesem Mittag aber zweifellos selber gelernt: nicht nur, dass das Musizieren auf iPads mehr mit Musik zu tun hat, als mir bisher bewusst war, sondern auch, dass innovative Musikpädagogik offenbar weder ein Musikstudium noch ein Pädagogikstudium voraussetzt, sondern dass Liebe zur Musik und ein aufrichtiges Interesse an jungen Menschen, gepaart mit technischem Knowhow und einer gesunden Portion Pragmatismus, zu erstaunlichen und musikpädagogisch höchst relevanten Ergebnissen führen können.¹

1. Einleitung

Die folgende Untersuchung ist Teil des Forschungsprojekts „SaLUt“, das der Optimierung der saarländischen Lehramtsstudiengänge und Weiterbildungsmaßnahmen in

¹ Informationen zum App-Music-Studio finden sich unter <http://www.iband-saar.jimdo.com> (letzter Zugriff: 31.03. 2019).

Bezug auf die Themen Heterogenität und Inklusion dient und im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird. In diesem Kontext widmet sie sich anhand der Darstellung, Analyse und Interpretation fünf konkreter Unterrichtssituationen, die aufgrund ihrer klaren Konzeptionen modellhaften Charakter haben, der Frage, inwiefern der schulische Musikunterricht im Kontext digitaler Medien einem kritisch-reflexiven und partizipativen Anspruch gerecht werden kann.

Die Begriffe, die den Titel der Untersuchung bestimmen, umreißen relativ klar definierte Bedeutungsfelder, sollen aber trotzdem kurz problematisiert werden: „Partizipation“ wird friedfertig übersetzt mit „Teilhabe“, im Fremdwörterlexikon ist allerdings noch etwas hinzugefügt: Die Bedeutung des Verbs „partizipieren“ wird spezifiziert als „von etwas, was ein anderer hat, etwas abbekommen“ (Dudenredaktion, 2010, S. 774), wodurch zum Ausdruck kommt, dass Teilhabe immer auch mit der Neuordnung von Ansprüchen verbunden ist und in diesem Sinne einen Vorgang bezeichnet, der mit Umverteilung, mindestens aber mit der Relativierung exklusiver Besitzstände oder Zugangsrechte verbunden ist und deshalb durchaus politisches Konfliktpotenzial birgt. Um diesen Sachverhalt näher zu erläutern werden im Verlauf der Abhandlung auch Theorien von Pierre Bourdieu und Jaques Rancière erwähnt werden.

Die Wortkombination „kritisch-reflexiv“ orientiert sich in dem hier gewählten Kontext an Bernd Schorb (1997) und dient der Abgrenzung gegenüber normativen medienpädagogischen Ansätzen (wir weisen Schülerinnen und Schüler auf die mit der Mediennutzung verbundenen Gefahren hin) oder gegenüber funktionalen medienpädagogischen Ansätzen (Schülerinnen und Schüler erlernen in handlungsorientierten Settings den praktischen Umgang mit neuen Medien). Selbstverständlich beschwört ein kritisch-reflexiver Anspruch die Maximen der kritischen Theorie der Frankfurter Schule herauf, nach denen gesellschaftliche Prozesse auf der Basis dialektischer und interdisziplinärer Betrachtungsweisen aufzuschlüsseln sind (Horkheimer, 1992), was in diesem Kontext z.B. bedeutet, dass wir bei den folgenden Analysen einerseits unsere fortgeschrittene Geprägtheit bzw. Abhängigkeit von digitalen Medien bereits mitdenken müssen und andererseits sowohl ästhetische als auch ökologische und ökonomische sowie psychologische und soziologische Aspekte der Thematik zu berücksichtigen haben, um die interne Logik der schleichenden aber dafür umso radikaleren Veränderungen zu begreifen, die mit dem unaufhaltsamen Einzug digitaler Medien und Techniken in unsere Lebenswelt einhergehen.

Neben dem zunehmenden Einfluss von Computern und neuen Medien auf unsere Lebenswelt beschreibt der Begriff „Digitalisierung“ vor allem auch eine veränderte Kultur der Kodierung, Speicherung und Übermittlung von Informationen, zu deren Teilaspekten neben unserer fortschreitenden Vernetzung auch das Design, die Selektion

und die Kontrolle von Informationen bzw. Informationsflüssen (Lyotard, 1993) gehören. Auch im Kontext der folgenden Ausführungen umspannt der Begriff „Digitalisierung“ diesen Horizont, es wird jedoch Wert darauf gelegt, dass „digital“ seiner ursprünglichen Bedeutung nach zunächst nur bedeutet, dass Signale oder Daten in Schritten erfasst und dargestellt werden und nicht stufenlos bzw. analog (Goodman, 1997, S. 154–157). Digitalisierung findet also mitunter auch schon dort statt, wo noch gar keine elektronischen Geräte im Einsatz sind, z.B. bei der Erfassung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in einer Notenskala von eins bis sechs, die keine Zwischenstufen erlaubt, oder bei den Erhebungstechniken quantitativer empirischer Studien, bei denen auf einer Skala von eins bis fünf angekreuzt werden soll, was man zu diesem oder jenem Sachverhalt denkt oder empfindet. Die Tatsache, dass wir den Begriff „Digitalisierung“ weitgehend synonym mit „Computerisierung“ verwenden, hängt damit zusammen, dass Informationen digitalisiert werden müssen, um sie zu rationalisieren und ihre Verarbeitung durch Computer, d.h. durch elektronische, programmgesteuerte Rechenanlagen, zu ermöglichen.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsdefinitionen lässt sich die eingangs formulierte Frage, welchen Beitrag der schulische Musikunterricht zu einer partizipativen und kritisch-reflexiven Medienpädagogik im digitalen Zeitalter leisten kann, in zwei konkretere Teilfragen untergliedern:

- Welche Möglichkeiten der Partizipation bieten bestimmte Unterrichtsmodelle, in denen digitale Medien eine Rolle spielen, konkret?
- In welcher Weise und auf welcher Ebene entfalten die diskutierten Modelle ihr kritisch-reflexives Potenzial?

Modell B

Schülerinnen und Schüler einer fünften Klasse gestalten in Kleingruppen Märchenhörspiele. Nach ausführlicher Diskussion entscheiden sich die Gruppen für „Die Bremer Stadtmusikanten“, „Der Wolf und die sieben Geißlein“, „Frau Holle“, „Rotkäppchen“ und „König Drosselbart“. Bei der Auswahl der Märchen spielen die Möglichkeiten der musikalischen Illustration bereits eine wichtige Rolle. Der anschließende Erarbeitungsprozess umfasst mehrere anspruchsvolle Schritte: Zunächst muss der Märchentext gegliedert und umgeformt werden, indem z.B. Dialoge entwickelt werden, die bestimmte Teile der erzählenden Texte ersetzen. Auf der Grundlage der Textbearbeitungen werden anschließend tabellarische Partituren hergestellt, in denen den einzelnen Textbausteinen Geräusche und Musik zugeordnet werden. Dann müssen die Geräusche und die Musikeinlagen eingespielt werden, wobei die Kinder auch eigene Instrumente zum Klingen bringen. Bei den Bremer Stadtmusikanten kommen Klavier, Klarinette und Querflöte zum Einsatz. Die Aufnahmen werden von den Kindern selbst gemacht, für das anschließende Schneiden und Zusammensetzen der Aufnahmen steht jeder Gruppe eine

digitale Audio-Workstation zur Verfügung. Im Verlauf der Arbeiten wird ausgiebig über die Wirkungsweisen der Klangelemente diskutiert, um diese noch weiter zu optimieren. Dabei kommt es nicht selten vor, dass die Schülerinnen und Schüler freiwillig in den Pausen durcharbeiten oder sogar Freistunden nutzen, um ihre Projekte voranzubringen. Am Ende der Projektphase sind fünf Märchenhörspiele von fünf bis sieben Minuten Dauer entstanden, auf die die Urheberinnen und Urheber zu Recht stolz sind.

In der Evaluation des Projekts wird deutlich, dass die außergewöhnliche Motivation der Schülerinnen und Schüler ihre Ursache einerseits in den Gruppenarbeiten hat, in nicht unerheblicher Weise aber auch mit den technischen Medien, die selbstständig benutzt werden durften, zusammenhängt.²

2. Stand der Diskussion

Die beiden Themen Partizipation und Digitalisierung sind im musikpädagogischen Diskurs seit geraumer Zeit präsent. Die Partizipation möglichst aller Bevölkerungsschichten an Musikkultur ist seit Leo Kestenberg (1921) erklärtes Ziel verantwortungsbewusster Bildungspolitik und Musikpädagogik, wobei das, was als Musikkultur bezeichnet wird, zeitgeistbedingten Schwankungen unterworfen ist. Während Vertreterinnen und Vertreter der Jugendmusikbewegung und der musischen Erziehung eine volksnahe „Wiederfindung des musischen Lebensgrundes“ (Götsch, 1950, S. 126, zitiert nach Fuchs, 2015, S. 15) proklamierten, sind die Überlegungen, die Kestenberg (1921) selbst anstellt, primär der Hinführung breiter Bevölkerungsschichten zur artifiziellen abendländischen Musik verpflichtet. Michael Alt, der wie Kestenberg das musikalische Kunstwerk ins Zentrum der pädagogischen Bemühungen stellt, erweitert das Repertoire zwar um „mikrophonale Musik“ (Alt, 1968, S. 15), teilt aber Adornos Vorbehalte gegenüber den Erzeugnissen der „Kulturindustrie“ (Adorno, 1978, S. 15), sodass eine Öffnung gegenüber populärer Musik, die über die sog. „Abhol- und Aufklärungspädagogik“ (Rolle, 2010, S. 209) hinausgeht, erst deutlich später zu verzeichnen ist. Neue Impulse wurden mit der Integration Experimenteller Musik Anfang der 1970er Jahre gesetzt (Denkman, 1972), interkulturelle Perspektiven sorgten schließlich in den 1990er Jahren für eine Erweiterung des Kulturbegriffs auch in der Musikpädagogik (Böhle, 1996; Schütz, 1997). Eine theoretische Neubestimmung des Begriffs Partizipation leistete die von Stefan Orgass entwickelte Kommunikative Musikdidaktik, die sich von jeglichem normativen Kulturverständnis endgültig trennt und feststellt, dass Partizipation sich vor allem durch Bedeutungszuweisungen in intersubjektiven Verständigungsprozessen vollzieht (Orgass, 1996). Ebenfalls grund-

² Das Modell wurde von Holger Fröhlich entwickelt und ausführlich dargestellt (Fröhlich, 2012, S. 38–56).

sätzlich problematisiert wird das Begriffspaar „Benachteiligung und Teilhabe“ in kulturpädagogischen Kontexten von Jürgen Vogt, der die bis heute vorherrschende Orientierung an der sog. „Hochkultur“ auf der Basis aktueller Kulturtheorien und aktueller Gerechtigkeitstheorien diskutiert und relativiert (Vogt, 2013).

Gegenüber dem Partizipationsdiskurs ist die Auseinandersetzung mit Digitalisierung ein vergleichsweise junges Themenfeld in der Musikpädagogik. Da digitale Techniken vor allem in denjenigen Musiksparten eine größere Rolle spielen, die im Allgemeinen nicht zum bevorzugten Repertoire der klassisch ausgebildeten Musiklehrkräfte gehören – gemeint sind die Bereiche der Populären Musik und der Neuen Musik – werden die digitalen Medien von vielen Musiklehrkräften in erster Linie als Konkurrenz im Zeitplan der Schülerinnen und Schüler betrachtet, die seriösen Statistiken zufolge mehrere Stunden täglich an den Endgeräten hängen³, anstatt Hausaufgaben zu machen oder Musikinstrumente zu üben. Während viele Jugendliche sich die neuen Technologien in Windeseile selbst aneignen und in ihre musikalischen Praxen integrieren, rümpfen Musiklehrkräfte die Nase und überlassen das Thema der allgemeinen Medienpädagogik. Die Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Jugendlichen einerseits und den Angeboten, die der real existierende Musikunterricht im Bereich der neuen Medien macht bzw. nicht macht, ist von der empirischen Unterrichtsforschung mehrfach belegt (Heß, 2011; Fiedler & Handschick, 2014). Eine erhöhte Sensibilität für das Thema Digitalisierung entwickelte der Bundesverband Musikunterricht, als das Bundesministerium für Bildung und Forschung erhebliche Geldmittel für entsprechende Projekte zur Verfügung stellte. So wird in dem Positionspapier „Musikunterricht und Digitalisierung“ eine „darauf ausgerichtete Lehrerbildung sowie die Schaffung hinreichender administrativer, materieller und rechtlicher Rahmenbedingungen“ (BMU, 2019, S. 2) gefordert.

Aktuelle Ansätze zur Integration neuer Medien in den Musikunterricht weisen einen überwiegend funktionalen Charakter auf (z.B. Fröhlich, 2012; Krebs, 2010), indem sie vor allem danach fragen, was Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht mit neuen Medien alles machen können, aber kaum darüber nachdenken, was die neuen Medien dabei mit den Schülerinnen und Schülern und mit der Musik machen. Kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit dem Thema Digitalisierung, die sich mit der zuletzt gestellten Frage auseinandersetzen, sind überwiegend in theoretischen Beiträgen zur Musikpädagogik und Musikdidaktik zu finden (z.B. Klug, 2004; Weber, 2014; Ahner, 2019), transferieren den kritisch-reflexiven Anspruch aber nur selten in den Unterricht selbst.

³ <https://de.statista.com/themen/101/medien>

Modell C

Zehn Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassenstufen, die einer Arbeitsgemeinschaft namens „Klangbaustelle“ angehören, erkunden, ausgestattet mit Mikrofonen und digitalen Aufnahmegegeräten, die Umgebung ihrer Schule hinsichtlich alltäglicher oder auch besonderer Klangphänomene, die zu einem Hörspiel in Form eines akustischen Portraits des kleinen Städtchens Waldshut am südlichen Rande des Schwarzwalds verarbeitet werden sollen. Sarah und Rebecca halten sich länger in der Unterführung auf, die die Stadtteile rechts und links der Bahntrasse Basel-Schaffhausen miteinander verbindet, um die besonderen akustischen Verhältnisse dort einzufangen; Julia richtet die Teleskopstange, an dem das Mikrophon angebracht ist, über das Becken des Brunnens in der Fußgängerzone, um das Sprudeln des Wassers, das aus einem relativ hoch angebrachten Speier fällt, besonders deutlich aufzeichnen zu können; Melanie versucht, das klangliche Durcheinander auf dem Weihnachtsmarkt aufnahmetechnisch zu differenzieren; Lucas überwacht schließlich das Überspielen der Audiodateien auf den Computer und begeistert sich für das Schneiden und Sortieren der Files.

Nach einer ausgiebigen Phase des Experimentierens wird das Material schließlich zu der siebenkanaligen Audioinstallation „Klangspuren“ verarbeitet. Mit Hilfe eines frei verfügbaren digitalen Schneide- und Editionsprogramms werden dazu die eingefangenen Klangsituationen sortiert und zu teils witzigen, teils denkwürdigen Miniaturen neu formiert. Zur Erstellung des mehrkanaligen Files von exakt einer Stunde Dauer unternehmen wir eine Exkursion in das elektronische Studio der Musikhochschule Freiburg, das zum damaligen Zeitpunkt von Prof. Orm Finnendahl geleitet wird. Die tatsächliche Aufführung der Installation im Rahmen einer Schulkunstaussstellung erfolgt dann aber mangels eines geeigneten technischen Equipments vor Ort über sieben dezentral stationierte CD-Player, die in den Räumlichkeiten der Ausstellung verteilt sind und von mehreren Personen manuell einigermaßen synchron gestartet werden. Da die Installation überwiegend aus Stille besteht, die nur hin und wieder von äußerst kurzen und obskuren Kombinationen verschiedener Geräusche und Klänge unterbrochen wird, stellt die leichte Ungleichzeitigkeit, in der die verschiedenen Tonspuren gestartet werden, kein Problem dar. Aus der einen Ecke des Raumes ertönt das Zischen einer Espressomaschine beim Milchaufschäumen zu Stimmengewirr, hastigen Schritten und dem Piepen einer elektronischen Kasse, nach einer Pause folgen Hundegekläff, Hühnergackern, eine Autohupe und getretener Kies aus einem anderen Winkel der Waldshuter Stadtscheuer, in der die Ausstellung stattfindet. Das nächste Konglomerat bilden der akustische Abdruck eines Faschingsumzugs und Wasserklänge, gefolgt von dem Geräusch eines Türschlosses und Kaufhausmusik.

Während der Vernissage, die gut besucht ist, setzen die kleinen Klangskulpturen, die nie in den Vordergrund treten, denkwürdige akustische Akzente, die in vielfältiger Weise mit den bildnerischen und skulpturalen Ausstellungsstücken zusammenwirken.⁴

3. Partizipative Aspekte der angeführten Modelle

Die drei Modelle, die bisher dargestellt wurden, sind in unterschiedlicher Weise partizipativ veranlagt. Im Fall des App-Music-Studios an der Klinikschule am Webersberg in Homburg (Modell A) tritt der Sachverhalt am klarsten zutage: Die Jugendlichen nehmen an Musikwettbewerben teil und treten in diesem Rahmen auch auf größeren Bühnen auf. Digitale Techniken ermöglichen hier Menschen mit erheblichen körperlichen Beeinträchtigungen die aktive Teilnahme am Kulturleben in einer Weise, die ohne diese Techniken nicht möglich wäre.

Im Fall des Märchenhörspielprojekts (Modell B) nimmt der Aspekt des kreativen Umgangs mit digitalen Medien eine noch stärkere Rolle ein als in Modell A. Indem die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse die Transformation und die musikalische Illustration der Märchen quasi in Eigenregie bewerkstelligen, partizipieren sie nicht nur an Kultur, sondern auch an der digitalen Welt. Durch die gestalterische Tätigkeit werden die digitalen Medien nicht nur bedient, sondern operativ genutzt, was das Verständnis dieser Medien und den persönlichen Bezug zu ihnen intensivieren dürfte.

Ein weiterer Aspekt von Partizipation tritt in dem Projekt „Klangspuren“ (Modell C) hinzu. Auch hier arbeiten Schülerinnen und Schüler kreativ mit digitalen Medien. Im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern, die an dem Märchenhörspielprojekt (Modell B) beteiligt sind, arbeiten sie aber nicht mit einem musikalischen Material, das vorab als solches definiert ist (Flöte, Klarinette, Klavier) oder mit Geräuschen, die in erster Linie illustrativen Charakter haben, sondern sie entscheiden auf ihren Streifzügen durch die Stadt selbst darüber, was überhaupt zum Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung wird. Mit diesem Schritt nehmen sie gegenüber der gesamten, sie umgebenden Welt eine ästhetische Haltung ein, betrachten sie sozusagen aus der Perspektive von Künstlerinnen und Künstlern und partizipieren so an einer Hoheit, die im Allgemeinen einer überschaubaren kulturellen Elite vorbehalten ist, die sich nach Pierre Bourdieu (1987) über einen spezifischen Habitus und über ein exkludierendes Schulsystem, das genau diesen Habitus begünstigt (Kuhlmann, 2008), sorgfältig von anderen Bevölkerungsschichten abgrenzt.

⁴ Es handelt sich dabei um das Projekt „Klangspuren“, das von der Kulturstiftung der Länder als eines von bundesweit vier Musikprojekten in dem Wettbewerb „KINDER ZUM OLYMP!“ (2007) prämiert wurde. Eine ausführliche Darstellung und Analyse des Projekts ist einsehbar (Handschick, 2009a).

In keiner Weise soll bestritten werden, dass auch im Rahmen des Märchenhörspielprojekts (Modell B) vielfältige ästhetische Erfahrungen gemacht werden können (Fröhlich, 2012) – das gleiche gilt auch für das App-Music-Studio (Modell A) – allerdings werden bei diesen Beispielen die bestehenden Verhältnisse – die Verteilung der kulturellen Kompetenzen sozusagen – nicht nachhaltig tangiert, weil sich Partizipation eben nur in dem Rahmen ereignet, der dafür vorgesehen ist. „Die Politik bestimmt, was man sieht und was man darüber sagen kann, sie legt fest, wer fähig ist, etwas zu sehen und wer qualifiziert ist, etwas zu sagen, sie wirkt sich auf die Eigenschaften der Räume und die der Zeit innewohnenden Möglichkeiten aus«, schreibt der französische Philosoph Jaques Rancière (2008, S. 26–27). In diesem Sinne handelt es sich tatsächlich um ein Politikum, wenn Schülerinnen und Schüler an Orten und gegenüber Dingen, die dafür nicht bestimmt sind, ästhetische Verhaltensweisen an den Tag legen. Z.B. könnten Fragen daraus erwachsen nach den Gründen für die unterschiedlichen ästhetischen Qualitäten verschiedener Lebensräume oder danach, inwiefern sich in ästhetischen Verhältnissen Machtverhältnisse spiegeln.

Modell D

Der auf elektronische Musik spezialisierte Komponist Orm Finnendahl ist zu Besuch am Hochrhein-Gymnasium Waldshut, um mit der Klasse 10a einen Projekttag zu gestalten, im Rahmen dessen ein einfaches Kompositionsprinzip, nämlich das Zerlegen und Neuzusammensetzen einfacher musikalischer Prozesse, thematisiert werden soll. Zu diesem Zweck installiert Finnendahl im Musiksaal eine live-elektronische Vorrichtung, mit deren Hilfe akustische Signale quasi ohne Zeitverlust transponiert, diminuiert oder augmentiert, multipliziert sowie auf verschiedene Weise zusätzlich verfremdet werden können, um sogleich wieder zum Livegeschehen hinzugespielt zu werden.

Die Schülerinnen und Schüler haben zur Vorbereitung auf den Projekttag eigene Gestaltungsübungen mit dem Versatzstück-Prinzip unternommen, unter anderem Improvisationen und Kollagenkompositionen mit chromatischen Tonleitern, Decrescendi und anderen klar definierten musikalischen Prozessen. Realisiert wurden die kleinen Studien sowohl im Ensemble mit herkömmlichen Musikinstrumenten als auch am Computer mithilfe eines einfachen, frei nutzbaren Audio-Editors. Über die technischen Möglichkeiten, die Finnendahl an dem Projekttag bereitstellt, verfügt das Hochrhein-Gymnasium jedoch nicht. Es ist also eine vollkommen neue Erfahrung für die Schülerinnen und Schüler, die mit ihren Instrumenten oder Klangerzeugern in das Mikrofon spielen, zu erleben, wie die Elektronik ihre Inputs augenblicklich Multiplikationen und anderen komplexen Operationen unterzieht und die Resultate aus den Lautsprechern zurückkommen, noch bevor sie die jeweilige musikalische Phrase beendet haben. Sie wirken wie erschlagen von der Klangmasse und der Unberechenbarkeit der Apparatur. Die

Musiziersituation wird unbeherrschbar, obwohl sie die algorithmischen Kettenreaktionen, von deren klanglichen Formationen sie eingeholt werden, selbst ausgelöst haben.

Mit dieser Erfahrung wurde eine wichtige Grundlage für das Verständnis der Komposition „Versatzstücke“ für Klavier und achtkanaliges Zuspielband von Orm Finnendahl geschaffen, denn das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine, bei dem die Herrschaftsverhältnisse in vielen Bereichen schon umgeschlagen zu sein scheinen, ist ein wesentlicher Aspekt, unter dem sich das Stück betrachten lässt. Auch der Zugang zur strukturellen Ebene der Komposition dürfte angebahnt sein, denn die Live-Elektronik, von der die spontanen Musizieraktionen der Schülerinnen und Schüler verarbeitet wurden, folgte dem gleichen Programm wie diejenige, mit deren Hilfe das Zuspielband für „Versatzstücke“ generiert wurde. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler beim Hören des Stücks Situationen wiedererkannt haben, die sie selbst in der Konfrontation mit der Technik beim Musizieren erlebt haben, denn die fünf Sätze der Komposition spiegeln unter anderem auch exemplarische Verhältnisse wieder, die zwischen Mensch und digitaler Apparatur entstehen können: ein Zusammenspiel, bei dem die Initiative von der menschlichen Interpretin/vom menschlichen Interpreten ausgeht, die sukzessive Verkehrung der Verhältnisse, ein letztes Sich-Aufbäumen der Pianistin/des Pianisten gegen die Übermacht der Technik und das Verstummen beider.⁵

4. Kritisch-reflexive Aspekte der angeführten Modelle

Wie bereits im zweiten Teil dieser Abhandlung angedeutet, wäre das kritisch-reflexive Potenzial eines Unterrichtsmodells in Bezug auf digitale Medien daran zu messen, inwiefern es Situationen entstehen lässt, in denen Schülerinnen und Schüler nicht nur lernen, die entsprechenden Medien zu bedienen bzw. operativ einzusetzen, sondern darüber hinaus auch ein Bewusstsein für die übergeordneten psychologischen und soziologischen, ferner auch ökologischen und ökonomischen sowie ästhetischen Aspekte von Digitalisierung entwickeln können. Da kritische Reflexion ein höchst individuelles und durch Beobachtung schwer zu erfassendes Phänomen ist, wäre es vermessen, zu behaupten, dass sie in diesem oder jenem Projekt stattgefunden habe und in anderen nicht. Doch auch, wenn sich nur Vermutungen darüber anstellen lassen, was in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler vor sich ging, können die reflexiven Potenziale, die den unterschiedlichen Unterrichtsmodellen innewohnen, gedanklich differenziert werden.

⁵ Das Unterrichtsmodell „Versatzstücke“ ist auf der interaktiven Lernplattform „Abenteuer Neue Musik“ des Deutschen Musikrats unter „<http://www.musicademy.de/index.php?id=2262>“ dokumentiert, außerdem liegt eine ausführliche Veröffentlichung dazu vor (Handschick, 2009b). Analytische Details zu „Versatzstücke“ aus der Feder des Komponisten finden sich bei Finnendahl (2009), ferner sind Informationen zu finden bei Handschick (2015, S. 199–201).

Das digitale Equipment, mit dem die Schülerinnen und Schüler an der Klinikschiule am Webersberg in Homburg arbeiten (Modell A) ist dazu in der Lage, den erdigen Sound der klassischen E-Gitarre täuschend echt zu imitieren, dennoch unterscheiden sich die digitalen Instrumente in mancherlei Hinsicht von ihren analogen bzw. mechanischen Vorbildern. Dass diese Unterschiede durchaus bewusst und damit auch zum Gegenstand von Reflexion werden, zeigt sich z.B., wenn Patrick Schäfer zu Beginn der Probe in die Runde fragt, ob die Gitarren alle gestimmt sind und seine Bandmitglieder ihm selbiges mit ironischem Grinsen bestätigen.

Auch darf man davon ausgehen, dass während der Arbeiten an den Märchenhörspielen (Modell B) immer wieder Situationen aufgetaucht sind, in denen Schülerinnen und Schüler über bestimmte Besonderheiten der Computerprogramme, mit denen sie arbeiten, stolpern und dabei Dinge entdecken, die auf grundsätzliche Eigenheiten digitaler Techniken verweisen. Allein schon das Aufnehmen, Anhören und Schneiden der Aufnahmen birgt eine Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten, die etwas zu tun haben mit dem Wesen der technischen Reproduktion im Allgemeinen. Sicherlich werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Computerprogramm experimentiert haben und die Klangelemente ihrer Märchenhörspiele in Schichtungen und Loops angeordnet haben. Sie werden Simultaneitäten, akustische Überblendungen und plötzliche Schnitte arrangiert haben und es wird ihnen dabei nicht verborgen geblieben sein, dass sich die Dinge eben doch anders anhören, wenn sie die digitalen Prozeduren durchlaufen haben.

Verstärkt vollzieht sich diese Art der Medienreflexion auch in dem Projekt „Klangspuren“ (Modell C), weil es hier nicht um die möglichst wirklichkeitsgetreue Reproduktion akustischer Phänomene zur Illustration einer traditionellen Narration geht, sondern um die bewusste Verfremdung unserer hörbaren Umwelt. Wenn Schülerinnen und Schüler selbstgefundene Klänge und Geräusche auf eine Weise behandeln, die unseren konventionellen Sinnzuschreibungen entgegensteht, ist es unvermeidlich, dass sich neue Beziehungen zwischen den Elementen herstellen und nicht nur die Klänge und Geräusche selbst Eigenschaften offenbaren, die bisher noch nicht bewusst wahrgenommen wurden, sondern auch die technischen Hilfsmittel, mit denen die Eingriffe vorgenommen wurden, werden Hinweise darauf geben, wie Wahrnehmungen und Wirklichkeitskonstruktionen sich durch Medien verändern und darüber hinaus auch vorsätzlich modifiziert und manipuliert werden können.

Noch einen Schritt weiter geht das Projekt „Versatzstücke“ (Modell D), indem es nicht nur die Funktionsweise digitaler Medien und ihren Einfluss auf unsere Wahrnehmung der Welt thematisiert, sondern eine Ahnung davon vermittelt, dass der Prozess der Digitalisierung bereits ein Stadium erreicht hat, in dem das Verhältnis zwischen Mensch und Technik einen dialektischen Umschwung zu erleiden droht: Je mehr wir

bei der Bewältigung unserer Aufgaben auf Computer zurückgreifen, desto mehr übernehmen diese Computer auch die Kontrolle über unser Leben und mutieren von Rechenknechten zu Herrschern über unsere Geschicke.

Mit diesen Möglichkeiten weisen die bisher geschilderten Unterrichtsmodelle bereits erhebliche kritisch-reflexive Potenziale auf. Wir müssen jedoch davon ausgehen, dass die Folgen des umfassenden Digitalisierungsprozesses, dem wir ausgesetzt sind, noch wesentlich weiter reichen, denn augenscheinlich betreffen diese Folgen neben unserer Wahrnehmung der Welt auch unsere Erinnerungskultur, unsere Selbstkonzepte und die Beziehungen, in denen wir zu uns selbst und zu unseren Mitmenschen stehen. Wie aber lassen sich diese Aspekte im Schulunterricht problematisieren?

Modell E

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7c des Hans-Thoma-Gymnasiums Lörrach erfinden Fabelwesen. Sie gestalten jedel/jeder einen fiktiven Eintrag in ein Tierlexikon, der Auskunft gibt über die Gattungszugehörigkeit, die Körperform, den Lebensraum, die Ernährungsgewohnheiten, das Sozialverhalten und die Fortpflanzungsweise ihres Wesens. Außerdem soll auf der linken Seite des Doppelbogens ein Bild von dem Wesen gemalt werden. Es entstehen Drachen, die Feuer spucken, blutsaugende Vampire, Phantasiegestalten mit mehreren Armen und Beinen, polypenartige Kreaturen, die in Höhlensystemen im Erdinneren leben und sich über Sonar verständigen, ruhelos umherirrende Einzelgänger und unberechenbare Monster. Angeregt werden die Schülerinnen und Schüler dabei von dem Ensemblestück „Vampyrotheone“ von Olga Neuwirth, einer wilden Klangorgie für 19 Musikerinnen und Musiker mit einem höchst heterogenen Instrumentarium, das von der Violine bis zur E-Gitarre und von der Flöte bis zum Baritonsaxophon reicht und neben herkömmlichen Musikinstrumenten auch ungewöhnliche Klangerzeuger integriert. Einige Instrumente werden elektrisch verstärkt, spezifisch digitale Techniken kommen jedoch nicht zum Einsatz. Die Musik lebt von extremen Gegensätzen, schillernden Klangfarben und explosiven Ausbrüchen. Sie ist niemals statisch, sondern sämtliche Parameter jedes einzelnen Klangelements befinden sich in rastloser Bewegung.

Die Fabelwesen, die die Schülerinnen und Schüler der Klasse 7c erfunden haben, verkörpern den Charakter der Musik treffend. Nicht nur die bildlichen Darstellungen, sondern auch die begleitenden Texte sind äußerst kreativ und beschreiben heimatlose und unberechenbare Lebewesen, deren Verhalten als bedrohlich bis asozial einzustufen ist. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler ihre Wesen gegenseitig vorgestellt haben, werden diese zurückverwandelt in Musik: eine Gruppe arbeitet zu fünft am geöffneten Flügel, eine andere mit Schlaginstrumenten, wieder andere mit ihren eigenen Stimmen oder mit gemischtem Instrumentarium. Auf den ersten Blick hat weder das Stück von Olga Neuwirth noch das zugehörige ästhetisch transformative Unterrichtsprojekt etwas mit Digitalisierung zu tun.

Erst nach den künstlerischen Aktionen wird thematisiert, was es auf sich hat mit dem furchteinflößenden Wesen, dem Olga Neuwirth ihre Komposition gewidmet hat: Die Vorlage, an der die Komponistin sich orientiert, ist der von Vilém Flusser und Louis Bec erfundene „Vampyroteuthis infernalis“, ein Riesenkrake, der bis zu vier Tonnen wiegt, in der Tiefsee lebt und sogar Wale töten kann. Gewaltige, zangenartig angelegte Zähne, die einzeln bewegt werden können, befinden sich um seinen Mund herum, auf der Zunge und in der Speiseröhre. Er neigt zum Kannibalismus und zum Selbstmord, verfügt über Leuchtorgane, die zum Teil auf den Armen sitzen und vom Gehirn aus gesteuert werden, um über Hautverfärbungen mit seinen Artgenossen zu kommunizieren. Die Welt nimmt Vampyroteuthis als zentripetalen Strudel wahr, den er selbst erzeugt, indem er Wassermassen in sich hineinsaugt und gewaltsam wieder ausstößt. Wahrnehmen bedeutet für ihn, zwischen Verdaubarem und Unverdaubarem zu unterscheiden. Auch sein Sexualverhalten ist höchst extravagant: Das kleine Männchen verfügt über drei Geschlechtsorgane, mit denen es das größere Weibchen in Paarungsakten, die über Tage hinweg andauern, an mehreren Körperstellen gleichzeitig erregt, bis dieses Eier in spiralförmigen Schalen ablegt, die solange oxidiert werden, bis die Nachkommen schlüpfen.

Die im Stil einer wissenschaftlichen Abhandlung formulierte und über 60 Seiten lange Fabel von Flusser und Bec (1993) zieht einen in ihren Bann. In seiner umfassenden Hässlichkeit erscheint Vampyroteuthis infernalis gewissermaßen als das evolutionäre Gegenstück des Menschen. Doch je präziser die Ausführungen werden, desto klarer stellt sich heraus, dass sich in der Grundstruktur des Vampyroteuthis einige Charakteristika unserer eigenen Existenz spiegeln. Besonders die digitale Revolution, die unsere Lebensweise und unser Selbstverständnis in den letzten 25 Jahren massiv verändert hat, scheint unsere vampyroteuthischen Eigenschaften zu verstärken: Der Wahrnehmung der Welt als Strudel, der unaufhörlich auf uns einstürzt, entspricht unsere Kultur des Surfens im digitalen Netz, bei dem wir Informationen massenhaft aber passiv konsumieren und die Dinge an- und wegeklicken, wie es uns gefällt. Der Fähigkeit der Vampyroteuthes, über flüchtige Hautverfärbungen miteinander zu kommunizieren, entspricht das Flimmern unserer Bildschirme, die Mitteilungen machen, ohne dass dabei etwas Objekthaftes zurückbleibt. Den extravaganten Sexualpraktiken der Vampyroteuthes entspricht unser Bedürfnis nach permanenter multimedialer Stimulanz, ihr antisozialer Charakter gemahnt uns an die Gefahr, dass wir unsere realen sozialen Umfeldler vernachlässigen und uns in virtuellen Welten verlieren. Was als zoologische Studie begann, entpuppt sich als fundamentale Kritik unserer digitalisierten Kultur.⁶

5. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung ist anhand der Darstellung, Analyse und Interpretation fünf konkreter Unterrichtssituationen, die aufgrund ihrer klaren Konzeptionen modellhaften

⁶ Auch zu dem Unterrichtsmodell „Vampyrotheone“ liegt bereits eine Veröffentlichung vor (Handschick, 2014).

Charakter haben, der Frage nachgegangen, inwiefern der schulische Musikunterricht im Kontext digitaler Medien einem kritisch-reflexiven und partizipativen Anspruch gerecht werden kann. Dabei hat sich gezeigt, dass sich sowohl Partizipation als auch kritische Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen vollziehen können. In Bezug auf Partizipation lassen sich grundsätzlich zwei Aspekte theoretisch voneinander abgrenzen, nämlich die Partizipation am Kulturleben durch aktives Musizieren auf der Basis digitaler Medien und die Partizipation an der digitalen Welt durch musikalische oder musikbezogene Tätigkeiten. Darüber hinaus können Musikprojekte, in denen digitale Medien eine Rolle spielen, nicht nur ästhetische Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten, sondern auch ästhetische Kompetenzen im Sinne von Zuständigkeiten entstehen lassen, indem sie Schülerinnen und Schüler an der Entscheidung darüber teilhaben lassen, was überhaupt zum Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Reflexion werden soll.

Im Falle der kritischen Reflexion sind noch feinere Differenzierungen möglich. So wird sich im Zuge des aktiven Umgangs mit digitalen Medien nicht nur ein Bewusstsein für die spezifischen Funktionsweisen dieser Medien herausbilden, sondern es wird mehr oder weniger zwangsläufig auch erfahrbar werden, wie Medien unsere Wahrnehmung verändern und wie sich mit ihrer Hilfe Wirklichkeitskonstruktionen beeinflussen und manipulieren lassen. Weitere kritische-reflexive Potenziale im Hinblick auf den überhandnehmenden Einfluss digitaler Techniken sowie die langfristigen psychologischen und soziologischen Folgen von Digitalisierung liegen in der produktiven Auseinandersetzung mit thematisch entsprechend ausgerichteten Musikwerken.

Trotz der Möglichkeit, verschiedene Ebenen von Partizipation und kritischer Reflexion theoretisch zu unterscheiden, scheint eine präzise Verortung und Abgrenzung dieser Ebenen in der musikpädagogischen Praxis kaum möglich zu sein, weil es sich bei Partizipation und kritischer Reflexion einerseits um Phänomene handelt, die nur begrenzt durch Beobachtung erfassbar sind, und andererseits davon auszugehen ist, dass in vielen Situationen mehrere Ebenen von Partizipation und kritischer Reflexion gleichzeitig tangiert werden. Differenziert einschätzen lässt sich jedoch das Potenzial, das verschiedenen musikalischen Praxen oder Gegenständen im Hinblick auf Partizipation und kritische Reflexion innewohnt.

Aus diesem Ergebnis der Untersuchung lässt sich ableiten, dass musikpädagogische Praxen sowohl eine politische Dimension (Partizipation) als auch eine erkenntnistheoretische Dimension (Reflexion) aufweisen. Dieser Sachverhalt bedeutet jedoch nicht, dass Musikpädagogik mit politischer Agitation oder soziologischer Theoriebildung gleichgesetzt werden kann oder dass das eine durch das andere ersetzbar wäre. Denn die Gegenstände des Musikunterrichts sind und bleiben künstlerische Tätigkeiten und Phänomene, deren Wesen darin besteht, dass sie nicht nur Perspektiven der kritischen Reflexion von Wirklichkeit bieten, sondern auch eine „kritische Emanzipation von der

Wirklichkeit“ ermöglichen und damit die Voraussetzung dafür schaffen, „dass anstelle einer Wirklichkeit eine Vielzahl möglicher Wirklichkeiten wahrgenommen werden kann“ (Brandstätter, 2009, S. 34–35).

Literatur

- Adorno, Th. W. (1978). *Philosophie der neuen Musik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ahner, P. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 82, S. 10–17.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- BMU (Hrsg.) (2019). *Musikunterricht und Digitalisierung. BMU-Position zur Entwicklung des Musikunterrichts im Zeitalter der Digitalisierung* (https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU_Positionen_Digitalisierung_DRUCK.pdf).
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhle, R. (1996). *(Inter)kulturell orientierte Musikdidaktik*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- Brandstätter, U. (2009). *Ästhetische Erfahrung und Ästhetische Bildung*, aus: dies.: *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung* (2. Auflage). Augsburg: Wißner.
- Denkman, G. (1972). *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht*, Wien: Universal Edition.
- Dudenredaktion (2010). *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Duden-Verlag.
- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen* (https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/413/file/Fiedler_Handschick_Produktive_Methoden_im_Test.pdf).
- Flusser, V. & Bec, L. (1993). *Vampyrotheutis infernalis*. Göttingen: European Photography.
- Finnendahl, O. (2009). Was heißt hier Komposition? In: J. P. Hiekel (Hrsg.), *Vernetzungen. Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik* (S. 56–67). Mainz: Schott.
- Fröhlich, H. (2012). *Musikalisches Handeln im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien*. Augsburg: Wißner.
- Fuchs, M. (2015). *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Innsbruck: Helbling.

- Goodman, N. (1997). *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Götsch, G. (1953). *Musische Bildung, Bd. 1 – Besinnung*. Wolfenbüttel: Möeseler.
- Handschick, M. (2009a). Experimentelle Musik aus digitalisierten Alltagsklängen. Ein analytischer Praxisbericht mit Anmerkungen zum kreativen Umgang mit neuen Medien im Musikunterricht heute. In: J. P. Hiekel (Hrsg.), *Vernetzungen. Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik* (S. 139–157). Mainz: Schott.
- Handschick, M. (2009b). Versatzstücke. Ein einfaches Kompositionsprinzip kennen lernen und anwenden. *Musik & Bildung*, Heft 2/2009, S. 68–73.
- Handschick, M. (2014). Eine fabelwesenhafte Musik. Eine Begegnung mit dem Ensemblestück »Vampyrotheone« von Olga Neuwirth. *Musik & Bildung*, Heft 4/2014, S. 30–37.
- Handschick, M. (2015). *Musik als »Medium der sich selbst erfahrenden Wahrnehmung«. Möglichkeiten der Vermittlung Neuer Musik unter dem Aspekt der Auflösung und Reflexion von Gestalthaftigkeit* (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 3). Hildesheim: Olms.
- Heß, F. (2011). *Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht* (<http://www.bem.info/index.php?journal=ojs&page=editor&op=proofGalley&path%5B%5D=44&path%5B%5D=102>).
- Hiekel, J. P. (Hrsg.) (2009). *Vernetzungen. Neue Musik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Technik*. Mainz: Schott.
- Horkheimer, M. (1992). Traditionelle und kritische Theorie (Erstausgabe 1937). In M. Horkheimer, *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze*. Frankfurt: Fischer.
- Huster, E.-U. & Boeckh, J. & Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.). *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: Springer.
- Kestenberg, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Klug, H. (2004). Musikpädagogik im Medienzeitalter. *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 23, S. 22–25.
- Krebs, M. (2010). Musikmachen im Web 2.0. Neue Möglichkeiten, gemeinsam im Internet zu musizieren. *Üben & Musizieren*, 2010, Nr. 5, S. 18–22.
- Kuhlmann, C. (2008): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In E.-U. Huster & J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung* (S. 301–319). Wiesbaden: Springer.
- Lyotard, J.-F. (1993). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht* (frz. Originalausgabe 1979). Wien: Passagen.

- Maas, G. / Terhag, J. (Hrsg.) (2010). *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule*. Oldershausen: Lugert-Verlag.
- Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*. Augsburg: Wißner.
- Rancière, J. (2008). *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien* (2. Auflage), Berlin: b_books.
- Rolle, C. (2010). Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: G. Maas & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 8. Zwischen Rockklassikern und Eintagsfliegen – 50 Jahre Populäre Musik in der Schule* (S. 206–215). Oldershausen: Lugert.
- Schorb, B. (1997). Medienerziehung. In: J. Hüther & B. Schorb & C. Brehm-Klotz (Hrsg.), *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 215–218). München: KoPäd.
- Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik & Bildung*, 197, Heft 5, S. 4–8.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik* (<http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>).
- Weber, B. (2014). Digitale Medien im Musikunterricht der Grundschule. In M. Fuchs (Hrsg.), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge* (S. 298–310). Innsbruck: Helbling.