

Wenn das gesellschaftlich Faktische zum pädagogisch Wünschenswerten erhoben wird

Gedanken zum Lernen mit digitalen Medien im Musikunterricht

Abstract

As a consequence of the extensive digitization of society the importance of the role of the digital media and e-learning in school has significantly increased. This trend is supported by school politics through the financing of better digital equipment in schools and the demand of a more comprehensive use of digital media in school instruction. This could in fact mean nothing less than a sustainable change of the whole culture of learning. Based on this inventory the article examines the opportunities, limits and dangers of digital media for music instruction and sets up 5 theses on the way music pedagogy should: on the one hand benefit from the use of digital media and on the other hand preserve and defend – as an aesthetic school subject – traditional analogue learning methods.

Ende des Jahres 2016 hat die Kultusministerkonferenz ein Grundsatzpapier zur „Bildung in der digitalen Welt“ veröffentlicht, das aus einer „zunehmende[n] Digitalisierung aller Lebensbereiche“ einschneidende Veränderungen für die Schule ableitet, die „Chance und Herausforderung zugleich“ seien: „Chance, weil sie [die Digitalisierung] dazu beitragen kann, formale Bildungsprozesse – das Lehren und Lernen – so zu verändern, dass Talente und Potenziale individuell gefördert werden; Herausforderung, weil sowohl die bisher praktizierten Lehr- und Lernformen sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neu gestaltet als auch die Bildungsziele kritisch überprüft und erweitert werden müssen.“¹

Auch die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen fordert in einer auf das Grundsatzpapier der KMK bezugnehmenden Veröffentlichung zum „Lernen im Digitalen Wandel“, dass „bekannte bzw. bestehende Inhalte in einen neuen Kontext“² gestellt werden und im „Unterricht aller Bildungsgänge, Schulstufen und Fächern [sic!] [...] digitale Aspekte fachlicher Kompetenzen aufgegriffen und dazu in allen künftigen Bildungs- und Lernplänen verankert werden sollen.“³ Auf diese Weise böte sich die Chance, „die Qualität von Lernen, Lehre und Ausbildung zu verbessern – durch neue Lernformen und Lehrmethoden, die zu mehr Diversität in unserem Bildungssystem und mehr Chancengleichheit führen.“⁴

Schaut man genau hin, so steht damit im Grunde nichts weniger als eine grundlegende Veränderung von Lernkultur und Lernumgebungen als Folge der Digi-

talisierung auf dem Spiel. Die Stoßrichtung der damit verbundenen didaktischen Konsequenzen wird klar, bedenkt man, wie die Kultusministerkonferenz Digitalisierung verstanden wissen will, nämlich „als Prozess [...], in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten.“⁵

Insgesamt kann man im Zuge der Diskussion um die Digitalisierung der Schulen somit durchaus von einem nicht unerheblichen Übergriff in die Lehr- und Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer sprechen. Dazu passt, dass das Land Nordrhein-Westfalen künftig

- a) von seinen Referendarinnen und Referendaren verlangt, dass im Rahmen der Ausbildung mindestens ein „Unterrichtsbesuch [...] in besonderer Weise Fragen der Medienkompetenz und des lernfördernden Einsatzes von modernen Informations- und Kommunikationstechniken“⁶ einbezieht. Suggestiert wird damit nichts weniger, als dass Unterrichtsplanung und pädagogische Praxis im Zweifel sinnvoll vom Medium aus gedacht werden können – eine Vorstellung, die sich in der Praxis schwerlich aufrecht halten lässt und manchem Lehramtsanwärter wie Fachleiter die Schweißperlen auf die Stirn treibt;
- b) für Schüler als auch für Lehrende jeweils einen ab dem Jahr 2020 obligatorischen Medienkompetenzrahmen zur Vorgabe macht, der weite Teile des Handelns und Arbeitens im unterrichtlichen Kontext umfasst und damit nachhaltig in die Unterrichtswirklichkeit eingreifen wird, was allein schon die Auflistung der ausgewiesenen Kompetenzbereiche verdeutlicht: „Bedienen und Anwenden“, „Informieren und Recherchieren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Analysieren und Reflektieren“ sowie „Problemlösen und Modellieren“.⁷

Es kann kaum geleugnet werden, dass Schule auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren muss. Allerdings zeigt sich in dieser kurzen Bestandsaufnahme bereits, dass eine Abwägung mit bisher (auch) erfolgreichen Wegen des Lernens ohne digitale Medien weitgehend unterbleibt und vielmehr normative Setzungen vorgenommen werden, dass bezüglich der positiven Effekte für das Lernen mit digitalen Medien oftmals mit Hilfe von Behauptungen argumentiert wird⁸ und damit im Grunde letztendlich das gesellschaftlich Faktische ohne grö-

tere Umschweife zum pädagogisch Wünschenswerten erhoben wird. In diesem Sinne konstatiert auch der Kölner Erziehungswissenschaftler Matthias Burchardt, dass die „aktuelle bildungspolitische Situation [...] von einem digitalen Fetischismus geprägt zu sein [scheint], vom Glauben, dass Geräte und Software das Problem der Bildung selbst und besser zu lösen in der Lage wären als es die traditionelle Pädagogik konnte.“⁹

Weitere Kritikpunkte an einer derart vorangetriebenen Digitalisierung der Schule sehen Skeptiker darüber hinaus u. a.

- in der den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie zuwiderlaufenden Arbeit mit digitalen Medien bereits im Kindergarten,
- in einer unüberschaubaren Verquickung von pädagogischen Interessen mit solchen der Hard- und Software verkaufenden Industrie,
- in der den Bildungsauftrag von Schule verkürzenden Begründung der Notwendigkeit der Arbeit mit digitalen Medien aus vornehmlich gesellschaftlich-ökonomischen Nützlichkeitsbetrachtungen¹⁰ heraus,
- in der Gefahr, dass die Verpackung bisweilen mehr zählt als der Inhalt,
- in der Vernachlässigung echter sozialer Beziehungen bei einer zunehmenden (unterrichtlichen) Kommunikation über digitale Plattformen sowie schließlich
- in der Gefahr des „gläsernen“ Schülers durch die Möglichkeit des Datenabgriffs bei der Arbeit mit Lernprogrammen.¹¹

Was aber bedeutet diese Gemengelage für den Musikunterricht, war diesem doch immer schon eine gewisse Affinität für die Nutzung digitaler Medien zu eigen (beispielsweise im Rahmen von Prozessen musikalischer Produktion)? Wie verträgt sich diese zudem mit der expliziten Forderung von Ralf Lankau nach einer Stärkung insbesondere der ästhetischen Fächer im Kontext seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Implementierung digitaler Medien in unseren Schulen? Kurz: Was muss eine Nutzung digitaler Medien im Musikunterricht beachten, wie kann sie mit Sinnhaftigkeit und Augenmaß geschehen? Den Versuch einer Antwort möchte ich nachfolgend im Rahmen von fünf Thesen geben.

1. Der Musikunterricht muss klare fachlich-inhaltliche Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Medien setzen.

„Faktenfreies‘ Präsentieren mit Powerpoint“¹² nennen Gerald Lembke und Ingo Leipner eine Unterrichtssituation, die wohl jeder Lehrer und Schüler auch aus dem Musikunterricht kennt: Ein Thema, nehmen wir in unserem Fall die Musik des Barock, wird im Rahmen eines powerpointgestützten Referats von Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Es finden sich die üblichen Informationen: die zeitgeschichtliche Dauer des Barocks in der Musik, seine bekanntesten Vertreter und auch Kennzeichen der Ba-

rockmusik. Dabei wird spätestens klar, dass Schlagworte des Vortrags unreflektiert aus dem Internet per ‚copy and paste‘ zusammengestellt wurden, weil die Vortragenden nicht in der Lage sind, die von ihnen auf Folie ausgewiesenen Begriffe wie etwa „polyphone Satztechnik“, „Terrassendynamik“ oder „Concerto grosso“ für die Zuhörenden nachvollziehbar zu erklären oder zumindest mit aussagekräftigen Musikbeispielen zu illustrieren.

Hier wurde in der Anlage des Unterrichtsprojektes offensichtlich vom Lehrer versäumt, den Schülerinnen und Schülern notwendige fachliche Kontexte für den Aufbau vernetzenden Wissens und damit für die Bearbeitung ihrer Thematik bereitzustellen, ihnen Strategien für eine verständige Informationsgewinnung unter Rückgriff auf verschiedene (auch analoge!) Quellen zu vermitteln und ihnen gleichzeitig die Anforderungen an ein instruktives Referat transparent zu machen. Stattdessen tappten die Schüler in die internettypische Falle, bloßes Faktenwissen zu referieren, das so, ohne eine weitergehende fachliche Kontextualisierung, totes Wissen ist und bleibt.

Eine andere, aber durchaus vergleichbare Problematik beim Einsatz digitaler Medien findet sich bei Unterrichtsprojekten, die meist vergleichbar ablaufen und zuhauf in entsprechenden Fachorganen publiziert werden. Ein Beispiel¹³ mag der Illustrierung dienen: Unter Nutzung digitaler Medien in jedem ihrer Arbeitsschritte sollen Schülerinnen und Schüler eine filmische Montage sogenannter „School-Sound-Beats“ erstellen. Dazu sollen sie zunächst in Kleingruppen ihr Schulgebäude und -gelände nach auffälligen „Geräuschobjekten“ durchforsten und diese filmen. Von allen gefilmten Objekten sollen die einzelnen Gruppen schließlich jeweils acht auswählen und zu einem kleinen Film zusammenschneiden, den sie anschließend den anderen Gruppen vorstellen. In einem letzten Arbeitsschritt werden alle Kleingruppenergebnisse schließlich zu einem fünfminütigen Endergebnis zusammengefügt. Zu dessen Einordnung und Bewertung wird eine beteiligte Schülerin wie folgt zitiert: „Wenn man unsere neun Beat-Ergebnisse hintereinander sieht, hat man, wenn man bei der Gruppe neun angekommen ist, schon wieder vergessen, was Gruppe eins genau gemacht hat. Erst wenn man dann die miteinander verschachtelten Beat-Ergebnisse aller Gruppen sieht, erinnert man sich wieder daran und ist verblüfft, wie viele unterschiedliche Gegenstands-Geräusche wir in unserer Schule entdeckt haben.“¹⁴

Mit diesem Projekt werden sicherlich einige der im Medienkompetenzrahmen NRW ausgewiesenen Kompetenzen geschult, und doch kann festgehalten werden, dass sich dieses Projekt an der Grenze zum Aktionismus bewegt, weil hier das reine Tun im Vordergrund steht und mehr zählt als eine kriterial verankerte Bewertung und Reflexion der (Zwischen-)Produkte. So ist zum Beispiel völlig unklar, nach welchen Gesichtspunkten die Schülerinnen und Schüler ihre Auswahl treffen, ob der Zusammenschnitt der Kleingruppen einer inneren Struktur folgen soll, wie sich gelungene von weniger gelungenen

Ergebnissen unterscheiden, welche (ästhetische, strukturelle oder sonstwie gelagerte) Idee den Zusammenschritt des Gesamtergebnisses leitet. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mehrere Wochen und sind am Ende (nur) über die Vielseitigkeit des Ergebnisses überrascht.

Hier werden digitale Werkzeuge insofern in einer sinnvollen Weise genutzt, als dass Vergleichbares mit analogen Medien aufgrund des ungleich höheren Zeitaufwands nicht realisierbar gewesen wäre. Es besteht aber der Verdacht, dass die genutzten Medien wichtiger sind als das eigentliche Ergebnis, schließlich kann es für die Schüler aufgrund mangelnder Kriterien zu diesem eigentlich kein fundiertes Feedback geben, das eine Weiterarbeit oder letztendlich auch eine Bewertung erlauben würde.

2. Musikunterricht kann nicht auf soziale Interaktion innerhalb der Lerngruppe und eine Kommunikation von Angesicht zu Angesicht verzichten.

Für jegliche Auseinandersetzung mit Musik ist – in Abhängigkeit etwa von Wissen, Erfahrungen und Befindlichkeit – die Möglichkeit verschiedenartiger Lesarten, divergierender Einschätzungen und damit unterschiedlicher Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen inhärent. Für den Musikunterricht bedeutet dies, dass es ultimative Wahrheiten nicht gibt, vielmehr die Auseinandersetzung mit Musik im Unterricht immer auch ein diskursives Moment beinhaltet: im Ringen um mögliche Interpretationen beim Musizieren, beim Finden und Vergleichen von (unterschiedlichen) Lösungen ästhetischer Probleme etwa im Rahmen von Improvisations- und Kompositionsprozessen, beim Austausch über Bedeutungsschichten einer gehörten Musik usw.

Das bedeutet, dass der Austausch von Sichtweisen und Standpunkten, dass das Führen eines ästhetischen Streits konstitutiv für einen diese Tatsache berücksichtigenden Musikunterricht ist. Dies ist meines Erachtens nur im sozialen Miteinander und direkten Austausch wirklich überzeugend möglich. Wenn Bildungswissenschaftler also zurecht darauf hinweisen, dass Lernen immer in Beziehungen stattfindet, so gilt das im besonderen Maße für den Musikunterricht – und zwar nicht nur, wie immer wieder betont, für Lehrer und Schüler, sondern gleichermaßen für die Schüler auch untereinander.

Nicht umsonst ist für Stefan Orgass musikalische Bildung als eine soziale Kategorie an zwischenmenschliche Interaktion gebunden. Für Orgass vollziehen sich musikalische Bildungsprozesse „in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung [...] sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen. [...] Hinsichtlich des ‚musikalisch gebildeten‘ Individuums lässt sich sagen, dieses zeichne sich durch jene musikalischen, musikbezogenen, sprachlichen und begründungsrele-

vanten Kompetenzen aus, die es ihm ermöglichen, an den [...] interaktiven Prozessen musikalischer Bildung teilzuhaben.“¹⁵

Es liegt auf der Hand, dass derartig konturierte Prozesse musikalischer Bildung angewiesen sind auf leibliche Anwesenheit, auf direkten zwischenmenschlichen Kontakt und Austausch. Dafür gibt es auf Seiten digitaler Medien kein Äquivalent.

Ein weiterer Aspekt sollte in diesem Zusammenhang noch Erwähnung finden. So befindet sich das gemeinhin geforderte sprachensible Unterrichten in meiner Wahrnehmung in einer eigentümlichen Schiefelage zu der gleichzeitig wiederkehrenden Forderung nach der Nutzung digitaler Werkzeuge und Plattformen im Rahmen von unterrichtlichen Kommunikationsprozessen. Die mangelnde (fach-)sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stellt gerade für den Musikunterricht, in dem quasi in einer Sprache über eine Sprache kommuniziert wird, in dem Kommunikation auf die Bildung passender Metaphern, Bilder und Analogien angewiesen ist, eine besondere Schwierigkeit dar. Es ist schwer nachzuvollziehen, wie dieser Schwierigkeit über eine auf digitale Werkzeuge ausgelagerte Kommunikation besser begegnet werden soll als mit Hilfe echter zwischenmenschlicher Kommunikation und direkter Feedbackschleifen bei gleichzeitiger Nutzung analoger, sprachlicher Unterstützungsmaterialien.

Musikunterricht ist damit zusammenfassend mehr als andere Fächer angewiesen auf soziale Interaktion und Kommunikationsprozesse in leiblicher Anwesenheit. Diese gilt es zu fördern durch Unterrichtskontexte und Lernumgebungen, die auf Handlungsorientierung, Diskurs und den Austausch von Bedeutungszuweisungen setzen.

3. Die Arbeit mit digitalen Medien im Musikunterricht ist stets von den Unterrichtszielen zu denken. Ihr gegenüber oder zumindest zur Seite gestellt werden sollte ein Lernen mit allen Sinnen.

Gerade für den Musikunterricht kann es bei der Frage nach der Rolle digitaler Medien im Verhältnis zu analogen Verfahren kein Entweder-oder, sondern nur ein Sowohl-als-auch geben. So gibt es unbestritten Bereiche des Musikunterrichts, die originär an den Einsatz digitaler Medien gebunden sind, etwa bei der Produktion und beim Schneiden von Musik, bei ihrer Aufnahme mit Hilfe von Smartphones, bei vielen Arten der Visualisierung von Musik, bei der Vertonung von Filmen etc.

Schwieriger sieht es aus bei Unterrichtsangelegen, die sich sowohl auf herkömmliche Art unterrichten lassen wie auch unter Zuhilfenahme neuer Medien. Hier versprechen Letztere oftmals eine spannendere, multimediale Form der Aufarbeitung vermeintlich sperriger Inhalte oder auch einen leichteren Weg für die Schüler zum Ziel und damit ein höheres Maß möglicher Teilhabe auch für

Leistungsschwächere – etwa wenn ein entsprechendes Computerprogramm die Harmonisierung einer Melodie nur aufgrund der Eingabe der Grundtöne der Akkorde vornimmt, anstatt dass Schüler die Harmonisierung selbst aussetzen und klanglich überprüfen müssen.

Und dennoch ist gerade in diesen Fällen stets Augenmaß gefragt, gilt es doch, Vor- und Nachteile des Rückgriffs auf digitale Medien genau abzuwägen unter Berücksichtigung etwa individueller Lernvoraussetzungen oder einer Bewertung der zu erwartenden Nachhaltigkeit in Gang zu setzender Lernprozesse.

Es sind fast schon (zum Teil neurobiologisch fundierte) Allgemeinplätze, die dies verdeutlichen: Nicht immer ist der einfachste Weg auch der beste. Nachhaltiges Lernen setzt immer auch Anstrengung voraus, auch Scheitern gehört unweigerlich zum Lernen dazu. Gleichzeitig ist Lernen, das verschiedene Eingangskanäle und Sinne anspricht, das mit Kopf, Herz und Hand geschieht, erfolgversprechender, verständiger und nachhaltiger als ein Lernen, das in seiner Sinnlichkeit beschränkt ist und sich – zugespitzt formuliert – mit einem Knopfdruck erledigen lässt. Gerade im Bereich der Nutzung und Schulung unterschiedlicher Sinne hat der Musikunterricht im Vergleich zu anderen Fächern durch seinen Bezug zu Hören, Sehen, Kinästhetik und Tiefensensibilität ein einzigartiges Potenzial, das der Arbeit mit digitalen Medien stets entgegengesetzt oder zumindest ergänzend hinzugezogen werden sollte.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Schule nicht ein Stück weit auch eine Gegenwelt zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bilden und in dieser Funktion kompensatorische Funktionen übernehmen sollte, beispielsweise indem dem multimedialen Feuerwerk digitaler Medien bewusst „Ruhe, Konzentration und Achtsamkeit“¹⁶ entgegengesetzt wird. Der Journalist Roland Rottenfuß bringt diese Aufgabe der Schule so auf den Punkt: „Kinder lieben [...] pappige Süßigkeiten mit Farbstoff und Unmengen zuckriger Limonade. In der Verantwortung von Älteren und auch der Politik läge es jedoch, ihnen einen maßvollen Umgang mit Suchtmitteln näherzubringen.“¹⁷

Die Frage der Kompensation (mangelnder) lebensweltlicher Erfahrungen durch die Schule verweist schließlich auf Bereiche des Musikunterrichts, die es gilt, entweder gegen eine nachhaltige Durchdringung mit digitalen Medien zu schützen oder sie diesen bewusst als Gegenpol entgegenzusetzen. So wird beispielsweise die Arbeit mit dem Computer, auch wenn dieser heute durchaus als Hilfsmittel Funktionen beim gemeinsamen Komponieren und Musizieren übernehmen kann, niemals die Erfahrungen ersetzen können, die das Musizieren mit einem Instrument für den Schüler bereithält: Erfahrungen, die beispielsweise gründen¹⁸

- in der Selbstbezüglichkeit und Sinnlichkeit des Instrumentalspiels,
- in der mit ihm verbundenen Erfahrung der eigenen Körperlichkeit,

- in der Nutzung des Instruments, um einem individuellen Ausdrucksbedürfnis nachzukommen,
- im atmenden Mitvollzug des Spiels bei der Erzeugung und Gestaltung von Tönen und Tonzusammenhängen,
- in der Möglichkeit, Musik sinnvoll darzustellen und zu gestalten,
- im Musizieren mit Anderen und dabei besonders
- im Spielen (im wahrsten Sinne des Wortes) mit den anderen Mitspielern und Stimmen: auf sie eingehen, ihnen antworten, sich unter- oder überordnen, ihnen widersprechen etc.,
- in der Wertschätzung für einen professionellen Musiker, weil man eine Ahnung davon gewinnt, was es heißt, ein Instrument auf hohem Niveau zu erlernen.

Es ist vom Lehrer also Augenmaß bei der Entscheidung gefragt, wann und wie digitale Medien sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können (oder ob man ihnen sogar bewusst etwas entgegensetzen soll). Die Voraussetzung dafür ist, dass der Unterricht planende Lehrer primär nicht, wie politisch nahegelegt, aus der digitalen (Lebens-)Welt heraus denkt, sondern weiter von den Unterrichtszielen, den Besonderheiten musikalischer Bildungsprozesse und seinen Schülern ausgeht.

4. Der Musikunterricht hat im Bereich der Medienerziehung eine besondere Aufgabe und muss daher stets eine reflexive Distanz zu digitalen Medien pflegen.

Als ein Fach, das besonders auf die Nutzung von Medien angewiesen ist und deren Gegenstand zunehmend über Distributionswege digitaler Medien verbreitet wird, kommt Musik im Fächerkanon im Bereich der Medienerziehung unzweifelhaft eine besondere Aufgabe zu.

Damit ist aber nicht gemeint, dass digitale Medien möglichst viel im Unterricht einzusetzen und von Schülerinnen und Schülern zu nutzen sind. Das Gegenteil ist der Fall: „Digitalisierung muss als Thema der Bildung stärker gewichtet werden, eine Digitalisierung von Schule, Lernen und Bildung ist dafür nicht erforderlich“,¹⁹ führt Matthias Burchardt aus. In die gleiche Richtung weist auch der Philosoph Konrad Liessmann, wenn er schreibt, dass „der vielbeschworene kritische Umgang mit den digitalen Medien eine Distanz zu diesen zur Voraussetzung hat, die sich aus Kenntnissen und Fähigkeiten speisen muss, die sich nicht der digitalisierten Welt verdanken“²⁰.

5. Der musikpädagogische Diskurs über Chancen und – insbesondere auch – Grenzen der Nutzung digitaler Medien im Musikunterricht sollte ausgiebiger und kontroverser geführt werden.

Angesichts der besonderen Rolle des Faches Musik im Umgang mit Neuen Medien und der großen Reichwei-

te der durch die Politik angestoßenen Veränderungen für die Lernkultur in deutschen Schulen (und damit letztendlich auch für den Musikunterricht), erscheint die verhältnismäßig geringe Resonanz im Fachdiskurs der letzten Jahre recht überraschend. Bei einem Blick in aktuelle Veröffentlichungen gewinnt man nicht den Eindruck, dass es sich hierbei um ein zentrales Thema des aktuellen Diskurses handelt. „Es liegt also schon länger eine umfangreiche Materiallage zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen mit digitalen Medien vor – einen erweiterten Diskurs, wie er noch in den 1980er und 1990er Jahren geführt wurde, vermisst man aber seit dem Beginn des neuen Jahrtausends“²¹, schreibt dementsprechend auch Michael Ahlers.²²

Dies war – Ahlers Ausführungen deuten es an – nicht immer so. Bei vergleichbaren Fragen zeigte sich die Fachgemeinde in der Geschichte der Musikpädagogik schon erheblich streitbarer. So wurde beispielsweise anlässlich der Einführung von Keyboards im Musikunterricht in den 1980er Jahren viel mehr um Chancen und Grenzen gerungen, obwohl die damals diskutierten Fragen durchaus mit den heute im Raum stehenden vergleichbar waren. Dies sei im Rahmen einer kurzen Rückschau am Beispiel von Ausführungen Christoph Richters verdeutlicht.

Richter schrieb damals, dass die sinnvolle Verwendung von Keyboards „daran zu messen [sei], wie weit sie als Hilfsmittel und Handwerkszeug für die Musiklehre und für instrumentales Musizieren [...] Anreize und Antrieb bietet.“²³ Richter forderte für den Einbezug der Keyboards in den Musikunterricht die Entwicklung „einer sorgfältig weitergedachten Didaktik“, die „nicht nur alle Umgangsweisen mit Musik in sich ergänzende Zusammenhänge bringt, sondern die auch möglichst viele Anwendungsmöglichkeiten der Musik in der jetzigen und späteren Lebenswelt der Schüler im Auge hat.“²⁴ Er warnte ferner davor, dass „das Tasteninstrument nicht zum Selbstzweck und zum alleinigen Inhalt des Unterrichts werden darf“²⁵. Dass in der Folge in der Praxis zeitweise allerdings genau dies geschah, verdeutlichte ein sechs Jahre später erschienener Aufsatz Richters, in dem er schrieb, er sei „also ein Verfechter des Einsatzes von Keyboards zu nennen [...], solange diese gute Möglichkeit nicht überfordert wird, d.h. solange sie nicht zum musikpädagogisch lange erwarteten Heilbringer hochstilisiert wird, solange sie nicht Autonomie über andere Methoden beansprucht, solange sie nicht mit wirtschaftlicher Power, mit erschlichenen scheinwissenschaftlichen Thesen, mit Promotion, Hilfe durch berühmte Leute [...] in die Stellung eines beherrschenden Konzepts gedrückt wird.“²⁶

Man könnte aus heutiger Sicht problemlos „Keyboard“ durch „digitale Medien“ ersetzen, und weite Teile der Ausführungen Richters hätten nichts an Aktualität seit damals eingebüßt. Gerade angesichts der von politischer Seite vorgenommenen normativen Setzungen in der Diskussion um digitale Medien und angesichts der kaum

abzusehenden Reichweite und Auswirkungen der Digitalisierung der Schulen scheint es für den musikpädagogischen Diskurs eigentlich mehr denn je geboten, die eingangs skizzierte Kontroverse der Bildungswissenschaften unter fachspezifischer Perspektive aufzugreifen, sich ausgiebig mit Chancen und Grenzen digitaler Medien im Musikunterricht auseinanderzusetzen, fachspezifische Besonderheiten herauszustellen, ggf. obligatorisch zu bewahrende „analoge Oasen“ zu benennen und zu verteidigen, über konzeptionelle Fundierungen des Medieneinsatzes nachzudenken, Fragen an die Unterrichtsforschung zu formulieren und im Rahmen von Forschungsvorhaben weiter zu verfolgen und damit letztendlich um das richtige Maß im Umgang mit der Digitalisierung der Schule auf allen Ebenen des Faches – von der Empirie bis zur Didaktik – zu ringen und das Fach Musik im Umgang mit digitalen Medien zukunftssicher aufzustellen. Dieser Text soll dazu ein erster Anstoß sein.

Literatur

Ahlers, Michael: Digitale Medien im Musikunterricht, Gütersloh 2017 [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Expertise_Digitale_Medien_im_Musikunterricht_Ahlers_01.pdf, letzter Abruf: 17.04.2019]

Ahlers, Michael: Medialität in musikpädagogischen Handlungsfeldern, in: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hg.): Handbuch der Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 364-370

Burchardt, Matthias: Stellungnahme. Bildung des Menschen am Thema „Digitalität“ statt Digitalisierung der Bildung, Köln 2016 [https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-3737.pdf, letzter Abruf: 17.04.2019]

Burchardt, Matthias: Digitalisierung in der beruflichen Bildung, bbw 5/2017, S. 4-7 [http://www.aufwach-s-en.de/wp-content/uploads/2017/06/Burchardt_Digitalisierung-in-der-beruflichen-Bildung-1.pdf, letzter Abruf: 16.04.2019]

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Lernen im Digitalen Wandel. Unser Leitbild 2020 für Bildung in Zeiten der Digitalisierung, Düsseldorf 2016

GEW (Hg.): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung (OVP), Essen 2016

Haas, Barbara: School – Sound – Beats. So klingt Schule – Smartphones, Tablets und Apps im Unterricht, in: Praxis des Musikunterrichts 133, S. 48-49

Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf, letzter Abruf: 16.04.2019]

Lankau, Ralf: Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht, Weinheim/Basel 2017

Lembke, Gerald/Leipner, Ingo: Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen, München 2015

Liessmann, Konrad Paul: Digitale Drogen, in: Neue Zürcher Zeitung, 1.2.2017 [https://www.nzz.ch/meinung/kolumnen/digitalisierung-der-bildung-digitale-drogen-ld.142767, letzter Abruf: 17.04.2019]

Orgass, Stefan: Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim 2007

Richter, Christoph: Musizieren als Methode und Ziel des Musikunterrichts. Gedanken zu einem neuen Arbeitsbuch, in: Musik und Bildung 10/1984, S. 672-684

Richter, Christoph: Einführung in die unterrichtspraktischen Kurse „Musizieren im Klassenunterricht“, in: Ehrenforth, Karl Heinrich



DISKUSSION
musikpädagogik

Digitalität im Musikunterricht

HILDEGARD-JUNKER-VERLAG

82

2. QUARTAL 2019