

HEINZ GEUEN

# Verschwinden der Wirklichkeit oder Lust an der Gegenwart?

(Musik-)Fernsehen als Chance,  
Musikunterricht „neu zu denken“

## I. Die Medien und die „wirkliche“ Wirklichkeit

Mit seiner Schrift „Die Schule neu denken“<sup>1</sup> hatte Hartmut von Hentig vor ziemlich genau zehn Jahren eine radikale Reform der Schule gefordert. Schule sollte „das Leben zulassen“<sup>2</sup> – ein Leben, in dem „der ganze Mensch“ zu Entfaltung kommen müsse. Mannigfaltige Formen der Selbstorganisation, die Erweiterung der Fächer zu „Erfahrungsbereichen“, Initiativen zur Öffnung von Schule sollten kulturelle Vielfalt und Mitverantwortung fördern. Bürokratische und lebensfeindliche Strukturen der Schule galt es zu überwinden, Schüler und Lehrer sollten sich „selbstbestimmt“ aus dem institutionellen „Systemzwang“ der Schule befreien.<sup>3</sup> Unabhängig von der Frage, ob von Hentigs Forderungen im Zeitalter von PISA und Bildungsstandards noch aktuell sind oder überhaupt etwas mit der Realität von Schule zu tun haben, finde ich

seinen Ansatz, Schule (oder in unserem Fall vielleicht auch nur Perspektiven eines Unterrichtsfachs) einmal „neu zu denken“ bestechend. Dabei geht es mir hier vor allem um den Blick auf Probleme und Chancen, die Medienvielfalt und audiovisuelle Omnipräsenz für den Musikunterricht bedeuten können. Abschließend möchte ich mit einigen Überlegungen für einen pädagogischen Perspektivwechsel plädieren.

Wenn ich mich auf von Hentigs Reformanspruch beziehe, so geschieht dies mit einem kritischen Blick auf dessen Position zur Rolle des Fernsehens. Konsequent der Medienkritik Neill Postmans<sup>4</sup> folgend, diagnostiziert er, dass die Allgegenwärtigkeit der Fernsehbilder unsere Realitätswahrnehmung und unsere sozialen Beziehungen verändere und so zu einem „allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit“<sup>5</sup> führe. Viel ist seitdem in dieses Horn geblasen worden und nicht selten werden fernsehpä-

dagogische Forderungen mit einem medienasketischen Sendungsbewusstsein verknüpft, in dem audiovisuelle Medien allenfalls für Bildungszwecke Billigung finden. Das Fernsehen hat seitdem eine Menge Prügel einstecken müssen: Von der Gewaltproblematik auf dem Schulhof bis zur Jugendkriminalität, von der kulturellen Unmündigkeit bis zur sozialen Verwahrlosung reicht die Palette der Szenarien und Schuldzuweisungen. Natürlich spielt das Fernsehen auch diese Rolle als (un)heimlicher Erzieher, ebenso wenig kann man ignorieren, dass exzessiver und suchartiger Mediengebrauch nicht weniger problematisch ist als Drogenmissbrauch. Selbstverständlich brauchen Kinder erzieherische Begleitung im Umgang mit dem Fernseher und sicher ist es angesichts der Unzahl qualitativer Knockouts im Fernsehprogramm richtig, öfter einmal an das Ausschalten zu denken.

Doch nicht erst seit dem wir den Kon-

struktivismus entdeckt haben und uns allmählich klar geworden ist, dass „die“ Wirklichkeit eine Fiktion ist und wir vielmehr vor dem Hintergrund unendlich vieler, individuell differenzierter „Wirklichkeiten“ agieren, ist die medienkritische Formel vom „Verschwinden der Wirklichkeit“ problematisch geworden. Denn wer bestimmt, wo unsere „reale“, das heißt unverstellte und unmittelbare Wahrnehmungs- und Handlungswelt beginnt und wo unsere „Wirklichkeit“ lediglich mediale Modelle abbildet und internalisiert? Man kann ja einmal darüber nachdenken, ob und wie das gesellschaftliche Image beispielsweise von der Polizei, von Anwälten, Lehrern oder Ärzten in Fernsehserien erscheint oder ob nicht auch umgekehrt die „Fernsehrealität“ unser Bild gesellschaftlicher Gruppen bestimmt (und möglicherweise sogar bestimmen soll), wie es der amerikanische Kulturwissenschaftler John Fiske darlegt.<sup>6</sup> Wie auch immer man Henne und Ei identifizieren mag: Medien – und voran das Fernsehen – gehören zu unserer Wirklichkeit, sind Teil unserer Identitätskonstruktion und prägen unser Kultur- und Freizeitverhalten.

„Im musikhistorischen Sinne drücken Jugendliche sich kulturell musikalisch aus, indem sie populärmusikalische Gegenwartsbilder konsumieren, rezipieren und fortsetzen“, schreibt Gorny und fordert unter dieser Prämisse einen stärkeren Gegenwartsbezug der Musikpädagogik. In provozierender Umkehrung auf die Hentig/Postman-Formulierung anspielend spricht Dieter Gorny daher von einem „drohenden Verlust der Gegenwart“ und zielt damit auf die Schwierigkeiten vieler Musikpädagogen, sich auf die mediale Realität zum Beispiel der Musik einzulassen.<sup>7</sup> Mit einigem Recht mag man den VIVA-Chef und Medienmacher Gorny der Parteilichkeit verdächtigen. Die Frage bleibt jedoch, ob einer medienkritisch operierenden, vielleicht sogar kompensatorischen Musikpädagogik tatsächlich nichts anderes übrig bleibt als tapfer Reservate „authentischen“ (also: medienunabhängigen) Umgangs mit Musik zu kreieren und zu pflegen. Die Notwendigkeit, gelegentlich musikpädagogische Biotope dieser Art anzulegen, will ich nicht bestreiten (zumal es Schülern und Lehrern durchaus Spaß machen kann, darin zu „gärtnern“). Aber ist eine noch so engagierte „Artenschutzpolitik“ der musikpädagogische Königsweg? Sollen und müssen wir nicht vielmehr die „Bil-

derwelt der Klänge und die Klangwelt der Bilder“<sup>8</sup> in unseren pädagogischen Umgang mit Musik integrieren?

## II. Musikhören als Audiovision

Hören (und verstehendes Verarbeiten) von Musik ist nicht nur ein aktiv-schöpferischer auditiver Vorgang, sondern ein mehrkanaliger, wenn nicht sogar multimedialer Prozess. Dabei spielt bekanntlich die „Wechselbeziehung mit dem bisherigen Musikkonzept und mit dem allgemeinen Erfahrungsinventar einer Person, mit emotionalen, assoziativen, kognitiven Schemata und Prototypen“ eine große Bedeutung.<sup>9</sup> Helmut Rösings daraus resultierende Folgerung, „dass eine strikte Trennung in auditive und visuelle Wahrnehmung ein der Wahrnehmungsrealität nur bedingt gerecht werdendes Konstrukt darstellt“<sup>10</sup>, führt ihn zu einer Beschreibung der verschiedenen Verknüpfungen von auditiven und visuellen Ebenen, die wir beim „Hören“ von Musik realisieren. Der Musik sind offensichtlich intersensorielle Qualitäten zu eigen, die bei ihrer Rezeption – gewollt oder nicht – zu subjektiven und gesellschaftlich geprägten

zenierte visuelle Wahrnehmungsebenen, die Musik als mehrdimensionales Rezeptionsobjekt erscheinen lassen.<sup>11</sup> Selbst wenn wir vor dem heimischen CD-Player ein Streichquartett hören, imaginieren wir zahlreiche Bilder, sei es in Bezug auf die Aufführung selbst (zum Beispiel Bilder der die Musik ausführenden Instrumentalisten), sei es als gegenständlich oder abstrakt figurierende Vernetzungen mit Erlebnissen und Vorstellungen, die durch die Musik in uns ausgelöst werden. Gespräche mit DJs aus der Techno-Szene führen übrigens immer ganz schnell ins Gegenständlich-Körperhafte und Räumliche von Musik. In Bezug auf ihre instrumentalen Klanginszenierungen schilderte eine DJ mir einmal, eine Musik, die „wie ein dicker Gummiball auf einer Linie“ sei. Die Bässe seien „fett und weitreichend, so dass sie ruhig dahinten bleiben“ könnten. Die „nervösen, aufgeregten Sachen“ hingegen seien „immer ganz vorne“.<sup>12</sup>

Wir kennen alle die tagtägliche Bebilderung von Musik im Alltag. Welche ungeheure Wirkung geht zum Beispiel von Musik im Walkman aus, wenn wir mit ihr geradezu filmreif und melodra-



**Audiovision:** Bilder mit eigener Assoziations- und Bedeutungskraft

Analogiebildungen und Assoziationen führen. Mehr noch: Wie die musikpsychologische Forschung herausgefunden hat, bestehen bei der internen Verarbeitung von Informationen im Gehirn neuronale Korrespondenzen aller Sinne. Ein solcher intermodaler Wahrnehmungsvorgang führe, so Rösing, dazu, dass sich im musikalischen Erleben auditive und optische Reize stets miteinander verbinden. Neben einer realen musikbezogenen Wahrnehmung verfügen wir daher über imaginierte oder ins-

matisch unsere Umwelt etwa beim Joggen oder beim Zufahren inszenieren! Mit einer Sibelius-Sinfonie oder einer Ballade von Elton John auf den Ohren in der Abenddämmerung in den Frankfurter Hauptbahnhof einzufahren und das dramatische Hochhaus-Panorama auf sich wirken zu lassen, verändert nicht nur unsere Gefühlslage, sondern auch die Wahrnehmung der Musik selbst. Die audiovisuelle Konzeption von Videoclips macht sich genau diese, die Textualität des Hörens betreffende

Deutungsvielfalt zu eigen, wobei die Bilder nicht einfach die Musik oder den Text illustrieren oder ausleuchten, sondern mit eigener Assoziations- und Bedeutungskraft auf die Musik und den Rezipienten zurückstrahlen.

Wilfried Gruhn spricht auf der Basis umfangreicher musikpsychologischer Untersuchungen davon, dass die verbalisierte visuelle Repräsentation von Musik eine Dichte erreichen kann, die es nahe legt, von einer Textualität des Hörens zu sprechen. „Wir wissen“, sagt Gruhn, „dass die kognitive Verarbeitung von Sinnesreizen sehr stark vernetzt abläuft; akustische Wahrnehmungen können mit visuellen, haptischen, motorischen Stimulierungen einhergehen und rufen in der Regel vielfältige Assoziationen, Empfindungen, Stimmungen und Erinnerungen hervor. Hören wird also immer von Gedanken, Vorstellungen und inneren Bildern begleitet, deren Beschaffenheit davon abhängt, welche Erfahrungen mit Musik allgemein bzw. Musik der betreffenden Art bereits gemacht wurden, welche Repräsentationen der gehörten Klänge also aktiviert werden können“.<sup>13</sup>

Ich will diesen Gedanken aufnehmen und an einem Stück bildhafter Aneignung aus dem pädagogischen Alltag demonstrieren: Es kann im Sinne des geschilderten multisensoriellen Wahrnehmungs- und Verstehensprozesses durchaus „analytisch“ sein, Mussorgskys „Gnomus“ aus dem Klavierzyklus „Bilder einer Ausstellung“ mit minutiöser Liebe zum Detail als Klanggeschichte über den Versuch zu beschreiben, ein etwas in die Jahre gekommenes Auto in Gang zu bringen. Beginnen wir mit den vergeblichen Startversuchen und dem Abwürgen des Motors, verfolgen wir weiter den Zustand innerer Verzweiflung und die Versuche der Selbstbeschwichtigung bis uns endlich der Start gelingt. Wahrscheinlich verrät die detailgetreue Bebilderung der Töne mehr und Wesentlicheres über die Musik, als wenn man Formteile mit Buchstaben versieht, Motivvarianten bezeichnet oder musikgeschichtliche Rahmendaten kumuliert. Die hier knapp skizzierte Auto-Version ist mir übrigens vor einigen Jahren einmal von einem Achtklässler nach seiner Erstbegegnung mit der Mussorgsky-Komposition angeboten worden. Für Peter Schleuning sind Hörgeschichten dieser Art eine wesentliche Vorausset-

zung für eine verstehende Analyse, die er mit dem Terminus „Psychischer Kontrapunkt“ bezeichnet.<sup>14</sup>

Bildhafte Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Transpositionsprozesse sind daher im konstruktivistischen Sinne nicht falsch, sondern vielmehr eine wesentliche Prämisse für musikalisches Verstehen überhaupt. Die konstruktivistische Psychologie und ebenso die aktuelle musikpsychologische Forschung zeigen uns auf, wie eng, ja geradezu unausweichlich die Erkenntnis der Welt mit unseren subjektiven Sichtweisen und Geschichten verknüpft ist. Wir müssen daher auch für den Musikunterricht begreifen, dass Wissen nicht einfach von Lehrenden auf Lernende übertragen werden kann, dass die Konstruktion von Wissen immer bei der subjektiven Bedeutungszumessung durch den Lernenden ansetzt und neue affektive und kognitive Strukturen nur gelernt und erfahren werden können, wenn sie mit den bisherigen Erfahrungen sinnvoll verknüpft werden. Erst wenn

**Bildhafte Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Transpositionsprozesse sind im konstruktivistischen Sinne nicht falsch, sondern vielmehr eine wesentliche Prämisse für musikalisches Verstehen überhaupt.**

dieses erkenntnisleitende Interesse aktiviert wurde, kann Differenzenerfahrung überhaupt entstehen, kann also die verunsichernde Mutmaßung über andere Erklärungsmuster Bedeutung erlangen. Konstruktivisten nennen dies das Viabilitätsprinzip.<sup>15</sup> Im Fall des Mussorgsky-Beispiels wäre also zu überprüfen, welche inner- und außermusikalischen Sachverhalte die intuitive Deutungshypothese unterstützen oder in Zweifel ziehen. Unter anderem natürlich auch, welche Bedeutung dabei möglicherweise der auf die Bilder Viktor Hartmanns rekurrierenden poetischen Idee des Komponisten zukommt. Vielleicht aber auch, wie die Neuinterpretation Hartmanns durch Wassily Kandinsky die aufregende Bilder-Klang-Welt erneut in Bewegung setzen kann.

Eine konstruktivistische Musikpädagogik, die der subjektiven Kraft der Wahrnehmung genügend Raum lässt, ist allerdings ein gewagtes Unterfangen, zumal die Musikwissenschaft der vergangenen 100 Jahre ziemlich erfolgreich (und vielleicht etwas übereifrig) dazu beigetragen hat, die subjektivistische

Bilderwelt einer naiven Konzertführer-Hermeneutik in die Schranken zu verweisen. Die mediale Inszenierung assoziativen Hörens ist dem Verdacht der Beliebigkeit ausgesetzt und kollidiert folglich schnell mit der Ziel- und Wissenschaftsorientierung von Analyse und Interpretation. Und in der Tat eröffnet der Rekurs auf die „Bilder-Musik“ im Kopf des Rezipienten eine Reihe von Fragen: Ist ein Klavierkonzert von Mozart auch angemessen im Zusammenhang mit Champagner-Werbung erlebbar und verstehbar? Welche Konsequenzen haben Krimi-Chromatik und Horror-Dissonanzen auf unseren Umgang mit zeitgenössischer E-Musik? Bleibt Enyas gefühlvolle Ballade „Only Time“ für alle Zeiten mit den Bildern des 11. Septembers verkoppelt?

Konstruktivistische Multidimensionalität und prinzipielle „Geschichtslosigkeit“ der musikalischen und audiovisuellen Rezeption stehen in einem Spannungsverhältnis zu Fragen aufbauenden Lernens oder zum Problem der Formulierung von Grundkompetenzen und Bildungsstandards. Fragen, die im übrigen durch den derzeitigen didaktischen Trend zum Primat gemeinsamen Musizierens und zur Konzentration auf den Aufbau musikalisch-elementarer Grundfertigkeiten nicht gelöst werden können.

### III. Ein Blick in die Jugendkulturen

Musikunterricht hat bekanntlich keine große Lobby, weder in Politik und Gesellschaft, noch bei Schülerinnen und Schülern. Die Gründe für diesen Sachverhalt sind bekannt, sie wurden und werden vielfach thematisiert. Das Spektrum der genannten Gründe reicht von der Theorielastigkeit der Unterrichtsinhalte bis zur derzeit viel diskutierten Ferne des Musikunterrichts von der musikalischen Praxis. Es ist die häufig starke Konzentration auf die Tradition so genannter klassischer Musik, auf notierte Musik überhaupt, auf verbale Interpretation und musikhistorisches Faktenwissen. Es ist sicher oft auch die methodische Monokultur des lehrerzentrierten Erarbeitungsunterrichts. Diese begegnet den Schülerinnen und Schülern natürlich auch in anderen Fächern, aber im „weichen“ Fach Musik erzeugt sie möglicherweise stärkere Widerstände.



**Jugendkulturen:** *Postmoderne Universalbeliebigkeit?*

Wie auch immer man diese zugegebenermaßen holzschnittartige Diagnose differenzieren oder bewerten mag, so steht doch fest, dass es wohl kaum ein Unterrichtsfach gibt, in dem die kulturellen Differenzen zwischen Schülern und Lehrern stärker zu Tage treten als im Fach Musik. Diese Differenzen betreffen dabei nicht nur den musikalischen Gegenstand selbst, sondern auch und vor allem die psycho-sozialen Funktionen, die Musik im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt. Jürgen Terhag hat diesen Zusammenhang einmal bildhaft und treffend als Auseinanderklaffen von „Schul-Musik“ und „Schüler-Musik“ bezeichnet.<sup>16</sup> Wenn wir den Anspruch der Schülerorientierung also ernst nehmen, müssen wir uns folglich auch mit grundsätzlichen jugendkulturellen Verhaltensmustern beschäftigen. Dabei spielt der Medienaspekt, insbesondere das (Musik-)Fernsehen eine zentrale Rolle.

Wir haben es uns angewöhnt, etwas leichtfertig von der postmodernen

Universalbeliebigkeit (jugend-)kultureller Bedürfnisse und Stile zu sprechen. Im Vordergrund dieses Bildes stehen zumeist Orientierungslosigkeit, Spaßfaktor und materielle Bedürfnisbefriedigung. Aspekte wie Wert- und Zukunftsorientierung scheinen angesichts des offenkundigen Hedonismus allenfalls nachgeordnet zu sein. Dabei geht uns leicht der Blick dafür verloren, dass Jugendkulturen trotz Fun-Faktor und Konsumorientierung auch „Handlungsrepertoires und Orientierungsmuster von symbolischen Bezügen und Zugangsweisen“ verkörpern und dabei immer wieder neue „Strategien zur Weltaneignung und Weltauslegung“<sup>17</sup> ausprobieren. Zudem sind Jugendkulturen, wie Günter Kracht es ausdrückt „ausgesprochen klanggestützte Bildkulturen, erst in zweiter Linie Wort- oder Schriftkulturen. Ihre Visualität drängt zur Öffentlichkeit.“<sup>18</sup> Jugendkulturen beschreiben daher häufig weniger bestimmte Artefakte, sondern Räume und Orte, die besetzt werden. Soziokulturelle

Bedeutungen entstehen oft an den Rändern funktionsbestimmter Beziehungen (Schule, Sportplatz, Bushaltestelle), wobei die Familie als Erfahrungsraum – auch aufgrund der wachsenden Tendenz zur Auflösung traditioneller Familienstrukturen – immer mehr an Bedeutung verliert. Jugendliche Selbstkonzepte beruhen auf Unmittelbarkeit sinnlicher Erfahrung (die gleichwohl zumeist medial vermittelt oder kommuniziert wird), jugendkulturelles Verhalten ist prozess- und handlungsorientiert.<sup>19</sup> Der Jugendforscher Dieter Baacke spricht in diesem Zusammenhang von einer „präfigurativen Kultur“, die gesellschaftlichen Wandel erlebt und mitvollzieht, ohne über klare Modellbildungen für die Zukunft zu verfügen.<sup>20</sup> Der Münchner Soziologe Ulrich Beck geht davon aus, dass die viel beklagten Erscheinungen wie Individualisierung und Politikverleugnung hochpolitische Phänomene seien,<sup>21</sup> da es eher um die Verleugnung von Institutionen und Ritualen der Politik gehe als um ein tatsächliches Desinteresse an gesellschaftlichen Themen wie Arbeit, Ökologie, Krieg oder Aids. Jugendstudien belegen die Tendenz zu pragmatischen und gleichwohl selbstbewussten, „egotaktischen“ Entscheidungen.<sup>22</sup>

Für unseren Zusammenhang möchte ich das, was Cordula Krüger das „mediale Double-bind“<sup>23</sup> nennt, herausgreifen. Die von ihr beschriebene „Medienfalle“ besteht darin, dass sich Jugendliche zum einen über Markenprodukte und die damit verbundenen Qualitätszuweisungen definieren, zum anderen aber sehr wohl und sehr wissend zu den Strategien von Werbung und Marketing in Distanz gehen. Am Beispiel der Rezeption von Kino-Werbung kann man gut nachvollziehen, wie dieses mediale Double-bind funktioniert: Einerseits sind wir „Opfer“ einer medialen Kommunikationsstrategie, die uns bestimmte Produkte nahe bringen soll (eine Strategie die dem Kaufverhalten zufolge offensichtlich auch greift), andererseits sind wir uns über den „Medienbetrug“ vollkommen im Klaren: Wir erwarten keine Information, sondern Verführung, und nicht selten sind wir neugierig, oft regelrecht amüsiert angesichts des betriebenen audiovisuellen Aufwands. Zuweilen ist Werbung bereits so angelegt, dass sie selbstironisch auf ihre eigenen Strategien verweist. Die preisgekrönten Werbeclips der so genannten „Cannes-Rolle“ arbeiten nicht selten so, dass die „Medienfalle“ sich implizit oder explizit

selbst zitiert, frei nach dem Motto „Glauben Sie etwa das, was Ihnen in dieser Werbung erzählt wird?“.

Die hier angesprochene Nähe-Distanz-Polarität betrifft eine Reihe von jugendlichen Umgangsformen mit Medien. Sie beleuchtet zum Beispiel auch den generellen Umgang mit den in Filmen und Clips vorhandenen Inhalten. Es zeigt sich nämlich, dass Darstellungen (z. B. von Gewalt) nicht unabhängig vom Programmkontext des jeweiligen Senders rezipiert werden, dass zudem aber auch das Gruppenmilieu der Konsumenten eine große Rolle spielt.<sup>24</sup> Assimilierender, auf emotionale Nähe zielender Mediengebrauch, gleichgültig-neutrale Haltungen und distanzierend-kritische Verarbeitung des Gesehenen und Gehörten können sich dabei durchaus abwechseln.

Auch daran wird deutlich, dass eine einfache Korrelation zwischen beispielsweise gewaltträchtigen Darstellungen und Gewaltverhalten nicht möglich ist. Natürlich löst sich das mediale Double-bind in der subjektiven „Freiheit“ der Konsumenten nicht einfach auf. Wie wäre es sonst zu erklären, dass Markenzeichen zum Beispiel bei Textilien zum einen Massenprodukte sind, zum anderen aber als wesentliches Merkmal individueller Lebensführung fungieren? „Immerwährend betrügt die Kulturindustrie ihre Konsumenten um das, was sie immerwährend verspricht“, heißt es bei Adorno/Horkheimer in der „Dialektik der Aufklärung“.<sup>25</sup> Diese klassische These von der Funktion populärer Kultur als gigantische Veranstaltung des Massenbetrugs greift als Diagnose heutigen Mediengebrauchs zu kurz. Die Medienprofis – als solche sind Jugendliche sicher zu bezeichnen – haben entweder defensive Taktiken entwickelt oder benutzen die Medienprodukte oft „wissend“ zur gezielten Bedürfnisbefriedigung. Man mag der These von einem zumindest ambivalenten Rezeptionsverhalten Jugendlicher mit einiger Skepsis begegnen. Dem klassischen, kulturkritischen Manipulationsvorwurf steht allerdings das gestalterisch-produktive Potenzial Jugendlicher insbesondere in Bezug auf die neuen Musiktechnologien entgegen. Jugendliche betreiben in diesem Bereich eine Form zielgerichteter (Selbst-)Professionalisierung, die durch „herkömmlichen“ Unterricht nur schwer zu erreichen sein würde.<sup>26</sup>

Alles in allem soll hier das Bild von Jugendkultur und Medienumgang kei-



**Neue Musiktechnologien:** Kreative Potenziale von Jugendkulturen nutzen

nesfalls schön geredet werden. Orientierungslosigkeit, soziale und kulturelle Verwahrlosung, Drogenmissbrauch und extensive, nicht selten auch aggressive Selbstkonzepte Jugendlicher sind gesellschaftliche Realitäten. Dass Medien im Allgemeinen und Film, Fernsehen, Video im Besonderen dabei eine wichtige Rolle spielen ist offensichtlich. Dem berufsbedingten Optimismus des Pädagogen folgend gibt es gleichwohl auch Chancen, Musik- und Mediengebrauch Jugendlicher „anders zu denken“ oder zumindest in Bezug auf unser (musik-)pädagogisches Selbstkonzept einmal anders zu sehen.

#### **IV. (Musik-)Unterricht im Medienkontext**

Aus dieser Bestandsaufnahme lassen sich folgende konkrete Forderungen oder Anforderungen formulieren, die die Perspektive stärker auf das Zusammenführende als auf das Trennende zwischen schulischem Lernen einerseits und schillernder Medienwelt andererseits lenken:

- ▶ Wertewandel und Wertvorstellungen Jugendlicher müssen nicht nur zur Kenntnis genommen werden, sondern sind als ernsthafte Lebenskonzepte zu akzeptieren. Auch wenn uns manches sehr äußerlich erscheint: Hinter vordergründigem Desinteresse an sozialen und politischen Themen verbergen sich nicht selten echte Anliegen. Misstrauen gegen wertorientierte Institutionen (wie Schule und Politik) geht zuweilen mit durchaus hohen moralischen Ansprüchen innerhalb der eigenen Gruppe einher. „Respect“ ist nicht umsonst ein zentraler Begriff der Hip-Hop- und Skater-Kultur. Individualismus sollte nicht mit Egoismus

gleichgesetzt werden. Markenfixierung ist auch ein Teil eines (zuweilen hilflosen und nicht selten natürlich auch fremdgesteuerten) Prozesses der Identitätsfindung.

- ▶ Zukunfts- und Gegenwartsbezug von Schule und Bildung müssen stärker aufeinander bezogen werden. Wenn wir angesichts der ökonomischen und sozialpolitischen Umwälzungen kaum Aussagen über unsere eigene Zukunft machen können: Wie und was sollen dann Schülerinnen und Schüler ausgerechnet im Musikunterricht „für das Leben“ lernen? Natürlich ist eine Zukunftsorientierung beim Aufbau von Kompetenzen wichtig und geradezu existentiell. Andererseits muss man sicher nicht Dieter Gorny bemühen, um zu dem Ergebnis zu kommen, dass dem Musikunterricht die Gegenwartsorientierung oft große Probleme bereitet. Wir brauchen daher mehr Unterrichtskonzepte und -inhalte, die die mediale und kulturelle Kompetenz von Jugendlichen ernst nehmen und zu konkreten Gebrauchswerten führen. Das betrifft das praktische Musizieren ebenso wie die Einübung in das Hören, Erleben und Verstehen von Musik innerhalb und außerhalb der Schule.
- ▶ Musikunterricht ist zu oft reine Kopfarbeit. Rationalität und Emotionalität sind jedoch zusammengehörige nicht gegensätzliche Prinzipien. Emotionale Assoziationen, Bilder, Bewegung etc. sind daher nicht nur Hilfsmittel und „erste Zugänge“ beim Unterrichtseinstieg sondern selbst integraler Teil des Musikverstehens.
- ▶ Die kreativen Potenziale von Jugendkulturen werden zu wenig genutzt.

Die medialen Selbstsozialisationsprozesse von Jugendlichen (zum Beispiel in Bezug auf neue Musiktechnologien) könnten in die Unterrichtsarbeit einfließen, sei es dass wir einzelne Lernvorhaben delegieren oder zumindest dezentralisieren, sei es, dass wir die Neugier der Schülerinnen und Schüler durch entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen wecken und fördern.

► Schutzräume für sentimentale Sublimierungen müssen erhalten bleiben: Alles „aufzuklären“ bedeutet vieles zu zerstören, nicht zuletzt das Vertrauensverhältnis zum Musiklehrer. Welchen Sinn macht es, die nicht selten stärker sexuell als künstlerisch konnotierte Faszination von Boygroups oder die gefühlig-schwülstige Klang-, Sprach- und Bilderwelt mancher Pop-Ikonen zu „entzaubern“, wenn es gar nicht um die musikalisch-künstlerische Seite geht, sondern um emotionale Flucht-, Schutz- und Identifikationszonen? Wir selbst nehmen solche privaten Reservate im übrigen auch für uns in Anspruch (wer gibt zum Beispiel gerne über seine Lieblingssoaps Auskunft?).

► In Lernprozessen sollten Oralität und Visualität stärker berücksichtigt werden. Die (Musik-)Pädagogik laboriert noch immer an den medienpessimistischen Positionen der „Postman-Doktrin“ und damit auch an dem Primat der Schriftkultur. Bei der Beschäftigung mit Filmmusik und Videoclips können wir normalerweise nicht auf Notentexte zurückgreifen, sondern müssen andere Zugänge finden.<sup>27</sup> Die Einübung in narrative und/oder bildbezogene Verstehensprozesse ist kein Defizit, sondern eine Bereicherung unterrichtlichen Handelns.<sup>28</sup> Ein Desiderat für die Unterrichtspraxis sind allerdings auch mehr und bessere Lernmaterialien, die medienverbindend angelegt sind (z. B. Lern- und Unterrichtssoftware für den Musikunterricht).

► Schließlich wird es generell darum gehen, öfter als bisher die Fächergrenzen zu überschreiten und stärker themenorientiert als fachsystematisch zu arbeiten. Dies bedeutet nicht, auf fachspezifische Inhalte und Methoden zu verzichten oder gar das Fach Musik in einem ästhetisch-literarischen Sammelfach untergehen zu lassen. Fächerverbindender Unterricht hätte allerdings sehr wohl die Chance, der Multiperspektivität der

Medienwelt (und des Lebens überhaupt) gerecht zu werden und das Lernen an und in gesellschaftlichen „Echt-Situationen“ zu fördern.

Der derzeitige bildungs- und schulpolitische Trend zeigt in Richtung Zentralisierung von Schulabschlüssen. Andererseits stellt die Notwendigkeit, Bildungsstandards auch für das Fach Musik zu formulieren eine Chance dar, den Bildungswert unseres Faches zu legitimieren sowie Qualität und Nachhaltigkeit von musikbezogenem Lernen zu sichern. Kulturelles Leben und ästhetische Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind jedoch vielfältig und individuell. Will man also verbindliche Standards für das Fach Musik festlegen, so darf der kulturelle Erfahrungsraum nicht durch einen strikten inhaltlichen Kanon (wie beispielsweise in Baden-Württemberg) eingeengt werden. Angesichts der kulturellen und medialen Vielfalt, die das Fach Musik zum Gegenstand hat, wird die Zukunftsfähigkeit des Faches daher nicht von quantifizierbarem Bildungswissen abhängen, sondern davon, ob es uns neben dem zweifellos wichtigen Aufbau musikalischer Praxis gelingt, auch systematisch Kompetenzen zur Musikrezeption im Medienkontext aufzubauen. Dazu gehört auch die Gestaltung binnendifferenzierender und multisensoriell angelegter Lernarrangements. Musikpädagogisch gewendet lautete McLuhans bekanntes Diktum „The Medium is the Message“ daher: „Auch die Medien haben Botschaften!“ Botschaften, die in ihrer Vielschichtigkeit und Ambivalenz eine Chance zur „Lust an der Gegenwart“ bedeuten können.

Anmerkungen:

- 1 *Hartmut von Hentig*: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München (Hanser) 1994
- 2 Ebd., S. 209
- 3 *Hartmut von Hentig*: Systemzwang und Selbstbestimmung, München (Hanser) 1970
- 4 *Neill Postman*: Wir amüsieren uns zu Tode, Frankfurt (Fischer) 1985
- 5 *Hartmut von Hentig*: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien, München (Hanser) 1984
- 6 *John Fiske*: Fernsehen: Polysemie und Popularität. In: Rainer Winter/Lothar Mikos (G.): Die Fabrikation des Populären. Der John-Fiske-Reader, Bielefeld (transcript) 2001, S. 85–109
- 7 *Dieter Gorny*: Der drohende Verlust der Gegenwart. Bezüge zwischen audiovisuellem Medienmarkt und Musikpädagogik, in: Jürgen Terhag (Hg.): Populäre Musik und Pädagogik, Band 2, Oldershausen (Lugert) 1996, S. 15–19

- 8 *Helmut Rösing*: Bilderwelt der Klänge – Klangwelt der Bilder. Beobachtungen zur Konvergenz der Sinne. In: Dietrich Helms/Thomas Phleps (Hg.): Clipped Differences. Geschlechterrepräsentationen im Musikvideo [Beiträge zur Populärmusikforschung 31], Bielefeld (transcript) 2003
- 9 Ebd., S. 13
- 10 Ebd., S. 14
- 11 Helmut Rösing bezieht sich dabei u. a. auf Lawrence E. Marks: The Unity of Senses: Interrelations among the Modalities, New York (Academic Press) 1978
- 12 *Patricia Dittmar-Dahnke*: „Ich lege Fitness Club Musik auf!“ DJ Frau DD im Gespräch mit Heinz Geuen und Michael Rappe. In: Heinz Geuen, Michael Rappe (Hrsg.): Pop & Mythos. Pop-Kultur Pop-Ästhetik Pop-Musik, Schliengen (Edition Argus) 2001, S. 133
- 13 *Wilfried Gruhn*: Der Musikverstand, Hildesheim (Olms) 1998, S. 75
- 14 *Peter Schleuning*: Psychischer Kontrapunkt. Ein Vorschlag zum Analyse-Unterricht in Schule und Hochschule. In: W. D. Lugert / V. Schütz, (Hg.): Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik, Stuttgart (Metzler) 1991
- 15 Vgl. dazu z. B.: Rolf Arnold/Ingeborg Schüller: Wandel der Lernkulturen, Darmstadt (WBG) 1998, Kersten Reich: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht, Neuwied (Luchterhand) 2002, Horst Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, Neuwied (Luchterhand) 2003
- 16 *Jürgen Terhag*: Populäre Musik und Jugendkulturen, Regensburg (Bosse) 1989, S. 50ff
- 17 *Günter Kracht*: Jugendkulturen – Orte des Stauens, Kunst und Unterricht 11/1997
- 18 Ebd.
- 19 Vgl. dazu *Dieter Baacke*: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim (Juventa) 1987/1993, S. 178
- 20 Ebd.
- 21 *Ulrich Beck*: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, Frankfurt 1997
- 22 *Markus Stolz*: Quo vadis, Jugend? Generation XY ungelöst. In: Deese u. a.: Jugend und Jugendmacher, Düsseldorf (Metropolitan) 1996, S. 17
- 23 *Cordula Krüger*: Die Egotaktiker in der Medienfalle. In: Deese u. a.: Jugend und Jugendmacher, Düsseldorf (Metropolitan) 1996, S. 27 ff.
- 24 Vgl. dazu: *Thorsten Quandt*: Musikvideos im Alltag Jugendlicher. Umfeldanalyse und qualitative Rezeptionsstudie, Wiesbaden (Deutscher Universitätsverlag) 1997, S. 136 ff.
- 25 *Max Horkheimer/Theodor W. Adorno*: Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug, in: Dies.: Dialektik der Aufklärung, New York 1944, Frankfurt/M. 1969, S. 125
- 26 Vgl. *Niels Knolle*: Neue Wege der Selbst-Professionalisierung durch die Neuen Musiktechnologien. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.): Konzert – Klangkunst – Computer. Wandel der musikalischen Wirklichkeit. Mainz: Schott 2002. S. 94–109
- 27 Vgl. dazu z. B. den Beitrag von Michael Rappe in diesem Heft
- 28 Eine Möglichkeit dazu stellen zum Beispiel Video-Eigenproduktionen dar. Vgl. dazu: Peter Imort: „Der Song sprach in Rätseln, so wie unser bisheriges Leben verlaufen war.“ Zur medialen Konstruktion musikalischer Lebenswelten in eigenproduzierten Musikvideos Jugendlicher. In: Renate Müller u. a. (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische Geschmacksbildung, München (Juventa) 2002, S. 231–241