

Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis

Von Randolph Eichert und Wolfgang Martin Stroh (Bremen, Oldenburg)

Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft wurde von April 2000 bis März 2002 an der Universität Oldenburg eine empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Musiklehrern durchgeführt. Im Folgenden werden Ausschnitte aus dem Forschungsbericht mit einem Schwergewicht auf der Interpretation und den praktischen Empfehlungen wiedergegeben. Der vollständige Bericht ist zusammen mit allen statistischen Daten (inclusive den Quelldateien in SPSS) über www.uni-oldenburg.-de/medienkompetenz/ kostenlos zu beziehen.

1. Zielsetzung, Hypothesen und theoretische Begründung

1.1 Ziele, Hypothesen

Im Vorfeld der Untersuchung zur Medienkompetenz von Musiklehrern wurde davon ausgegangen, dass eines der Hauptprobleme musikbezogener Medienpädagogik aus der falschen Einschätzung der Medienkompetenz von Lehrern und Schülern resultiert. Der medienpädagogische Schlüsselbegriff „Medienkompetenz“ sollte daher nicht nur musikbezogen interpretiert sondern auch an einem musikpädagogisch zentralen Punkte empirisch erfasst werden: der Medienkompetenz von Musiklehrern.

Die Arbeitshypothese lautete: Musiklehrer sind nicht *weniger* oder *mehr*, sondern *anders* medienkompetent als ihre Schüler. Hinter dieser im Wesentlichen aus der Diskussion um die Rockdidaktik stammenden These stand die Hoffnung, dass die verbreitete Meinung, Kinder und Jugendliche verstünden mehr von neuen Medien als ihre Eltern und Lehrer, zu modifizieren sei. Kinder und Jugendliche hätten zwar mehr Fertigkeiten im Bedienen gewisser Spiele und Programme, seien aber den Erwachsenen unterlegen, wenn es um die Berücksichtigung der ökonomischen Interessen, um die strukturellen Hintergründe der Medienlandschaft, um längerfristig planvolle Handlungsstrategien und um kreativ-produktive Umgangsweisen mit Medien geht.

Die *andersartige* Medienkompetenz von Musiklehrern kann sich *einerseits* in einer besonderen Art, Medien privat und beruflich zu nutzen, *andererseits* in einem spezifisch professionellen

Profil von Medienkompetenz im Sinne kognitiver, technischer, reflexiver, kreativer, analytischer und evaluativer Fertigkeiten äußern. Die theoretische Grundlage dieser beiden Komplexe war einerseits das Konzept der „Psychologie musikalischer Tätigkeit“ (Stroh 1984) andererseits eine „Explikation von Medienkompetenz“ (Eichert et. al. 2002). Ziel der empirischen Untersuchungen war es, diese beiden Komplexe möglichst differenziert empirisch zu bestimmen.

Diese Bestimmung sollte kein Selbstzweck sein. Denn sie ist die Voraussetzungen zur Entwicklung erfolgreicher Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien. Dabei wurde von dem interaktionistisch-schülerorientierten Konzept der Musikdidaktik ausgegangen, das besagt, dass Lernen für die moderne Kommunikationsgesellschaft bedeutet, vorfindliche Kompetenzen in einem selbstbestimmten Optimierungsprozess ausdifferenzieren, bewusst zu handhaben und weiter zu entwickeln. Die Vorstellung, dass sich die Kompetenzen der Schüler in einem Lernprozess denjenigen der Lehrer angleichen sollten, galt dabei als überholt.

1.2 Theoretische Hintergründe

Es wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass der in der pädagogischen Debatte verwendete Medienkompetenzbegriff mindestens vage, wenn nicht sogar empirisch leer ist (Kuebler 1999, Neuss 2000). Eine explizite Definition des Begriffes der Medienkompetenz, bei der die einzelnen Teilfähigkeiten als notwendige und zusammen genommen hinreichende Bedingungen für Medienkompetenz aufgefasst werden, scheitert im Wesentlichen an der Vagheit der im Definiens gebrauchten Begriffe. Eine operationale Definition des Medienkompetenzbegriffes kommt ebenfalls nicht in Frage, da es sich bei der Medienkompetenz um eine Disposition handelt, die selbst aus verschiedenen Dispositionen zusammengesetzt ist. Operationale Definitionen von Dispositionsbegriffen sind mit einem grundsätzlichen logischen Problem konfrontiert, für das es bisher keine befriedigende Lösung gibt (Carnap 1936/1937, Westermann 2000). Aus diesem Grund wird das Verfahren der „Explikation“ des Medienkompetenzbegriffs angewandt, bei dem das Explikat durch die Angabe von paradigmatischen Beispielen hinsichtlich der einzelnen Fertigkeiten präzisiert wird.

Die Untersuchung geht davon aus, dass Medienkompetenz sich aus sechs Fertigkeiten zusammensetzt:

- Kognitive Fertigkeiten betreffen die Fähigkeit zur Orientierung innerhalb der Strukturen, Organisationsformen und Funktionen von Medien sowie strategische Kenntnisse bei der Verwendung von Medien.
- Technische Fertigkeiten beziehen sich auf Kenntnisse über technische Gegebenheiten und Funktionsweisen von Medien sowie über die Handhabung von Geräten.
- Reflexive Fertigkeiten implizieren Beobachtung, Beurteilung und Einschätzung des eigenen Umgangs mit Medien und des Medienbezogenen Verhaltens anderer Personen oder Personengruppen.
- Kreative Fertigkeiten kennzeichnen die Fähigkeit, Neues und Ungewöhnliches zu schaffen, Medien auf nicht vorhergesehene Weise zu benutzen oder bestehende Nutzungsarten weiter zu entwickeln.
- Analytische Fertigkeiten bedeuten Berücksichtigung der verwendeten Techniken und Strategien bei der Erstellung medialer Informationen sowie die Interpretation medialer Botschaften und die Entschlüsselung der Absichten des Autors.
- Evaluative Fertigkeiten beziehen sich auf das Einschätzen der Relevanz, Bedeutung, Glaubwürdigkeit oder Richtigkeit von medial übermittelten Informationen bzw. Botschaften.

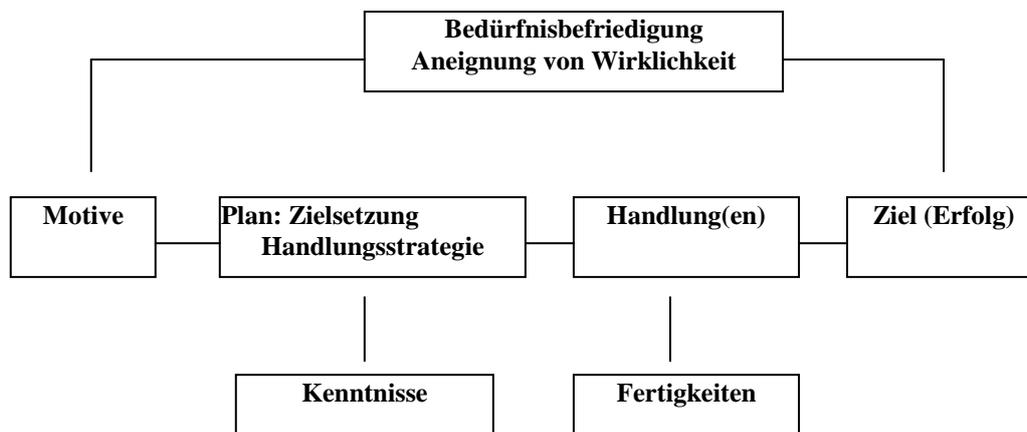
Bei dieser „Explikation“ des Medienkompetenzbegriffs beziehen sich die analytischen und evaluativen Fähigkeiten auf die durch ein Medium übermittelte Botschaft und nicht, wie bei Baacke und anderen (Baacke 1996, Dewe 1996, Theunert 1996) auf „gesellschaftliche Prozesse“. Dieser Aspekt wurde insbesondere im angelsächsischen Sprachraum in Zusammenhang mit der dort stattfindenden Diskussion um „media literacy“ hervorgehoben (Considine 1995, Hobbs 1996, Hobbs 1998). Mediale Botschaften sind demnach mithilfe bestimmter Sprachen gebildete „Konstrukte“, die (soziale) Realitäten repräsentieren.

Einige Autoren bestimmen den Medienkompetenzbegriff darüber hinaus unter Hinzunahme von ethischen (Baacke 1996, 120), moralischen, affektiven und ästhetischen Komponenten (Aufenanger 1999, Aufenanger 2000) oder sehen ihn als Teil einer weitreichenden sozialen, kulturellen, kommunikativen und situativen Kompetenz des Menschen (Mikos 1999a, Mikos 1999b).

Die Tätigkeitstheorie (Stroh 1984) unterscheidet – in Präzisierung der bisherigen „Explikation“ - nicht nur Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Motive, sie bringt diese Kategorien auch

zueinander in eine sinnvolle Beziehung. Unter Kompetenz (wörtlich „Fähigkeit“) versteht sie die Fähigkeit, plan- und zielvoll, bewusst und selbstbestimmt, erfolgreich und sozial verträglich zu handeln. Die Handlungen haben ein Ziel, an dem der Erfolg gemessen wird. Die Ziele werden aus den Motiven und Bedürfnissen heraus entwickelt. Sie können „manipuliert“ oder selbstbestimmt sein. Medienkompetent ist demnach ein Mensch, der im und durch den Umgang mit Medien plan- und zielvoll, bewusst und selbstbestimmt, erfolgreich und sozial verträglich handelt und dabei seine eigenen Motive „realisiert“, seine individuellen Bedürfnisse befriedigt.

Kenntnisse und Fertigkeiten sind Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit „kompetent“ gehandelt werden kann, damit die planvoll-bewusst entwickelten Ziele erreicht werden, damit die gesamte Tätigkeit der Bedürfnisbefriedigung - in der Tätigkeitstheorie als „Aneignung von Wirklichkeit“ definiert - dient. Kenntnisse sind notwendig, wenn bewusst geplant, wenn Ziele gesetzt, wenn die Handlungsmöglichkeiten eingeschätzt und wenn Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Kenntnisse allein genügen nicht für erfolgreiches Handeln. Insofern sind noch Fertigkeiten, ist quasi handwerkliches Können - die Tätigkeitstheorie führt hier noch die Kategorie der Operation ein -, erforderlich. Die Realisierung eines Planes, das konkrete Erreichen eines Zieles setzt entsprechende Fertigkeiten voraus. Ein richtiges Zusammenspiel von Kenntnissen und Fertigkeiten ist notwendig, damit „kompetent“ gehandelt wird.



Schematische Darstellung der tätigkeitstheoretischen Interpretation von Medienkompetenz

Der Einfachheit dieser Sicht von Medienkompetenz stehen zwei methodologische Probleme gegenüber: *Erstens* impliziert die logische Struktur der Medienkompetenz noch keine wertenden Aussagen über Inhalte. Hierzu gibt aber die „Explikation“ zumindest im Hinblick auf Fer-

tigkeiten und Kenntnisse Auskunft. Befragungen können dabei relevante Aussagen über Kenntnisse liefern, nicht jedoch über Fertigkeiten. Ob Fertigkeiten vorliegen, kann nur durch direkte Beobachtung von Handlungen ermittelt werden. In der Forschungspraxis tritt hier entweder das Laborexperiment in Aktion oder es wird der Weg der „Deutung von Symptomen“ beschritten. *Zweitens* ist nicht impliziert, wie festgestellt werden kann, dass ein Mensch erfolgreich handelt und seine individuellen Motive sozial verträglich „realisiert“. Das plan- und zielvolle, bewusste und Selbstbestimmte Handeln sind gegebenenfalls empirisch („objektiv“) feststellbar. Die Motiv-Frage ist jedoch ebenso schwer wie die Frage nach der Befriedigung von Bedürfnissen zu beantworten, da sich hier Manipulation im Sinne der oben angeführten ökonomischen Motive der Medienproduzenten, Gruppenzwang, Narzissmus und – um den Komponisten Hanns Eisler zu zitieren – „Dummheit“ im Sinne von Unwissenheit, Stumpfheit, Bequemlichkeit überlagern.

Es liegt methodologisch nahe, eine direkte oder indirekte „Abfrage“ von Kenntnissen, die hypothetisch auch auf Fertigkeiten und Fähigkeiten schließen lassen (obgleich sie streng genommen nur deren notwendige, nicht jedoch hinreichende Bedingungen sind) zu ergänzen durch eine quasi beobachtende Erfassung der Tätigkeit selbst. Im Rahmen einer quantitativen empirischen Untersuchung kann diese Art der Tätigkeitsbeobachtung nur rudimentär und im Spiegel der Selbstsicht des Handelnden ausfallen. Das, was Handelnde über ihren Umgang mit Medien berichten, kann als Anzeichen („Symptom“) für die Handlungen genommen werden, die dem Fragenden allerdings unsichtbar bleiben.

Die „Explikation“ bildet eine brauchbare Vorarbeit für die tätigkeitstheoretische Interpretation der Medienkompetenz. Mit Mitteln der quantitativen Empirie, insbesondere einer Fragebogen-Erhebung, kann entlang der Fertigkeiten, die die „Explikation“ hervorbringt, gearbeitet werden. Weitergehende Erhebungen können sich auf handlungsbeschreibende Momente beziehen. Hierzu zählen Fragen nach der Menge, der Intensität und der (bewussten) Zielsetzung von Medien-nutzung. Die Befragung soll und wird daher einen Komplex von Fragen nach dem „Umgang“ mit Medien neben einem Komplex von Fragen, die das Bündel von Fertigkeiten, die die „Explikation“ erzeugt hat, enthalten. Nur am Rande erfasst werden auf diese Weise die Motive und Bedürfnisse. Auch die Frage des „Erfolgs“ kann nur indirekt beantwortet werden: wenn ein Erwachsener ein Medium viel nutzt, so ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass er dies tut, weil die Nutzung „erfolgreich“ ist. Dagegen können einige Fragen direkt darauf abzielen zu erfahren, ob ein Befragter ein Medium bewusst und planvoll nutzt und ob er zumindest

die soziale Verträglichkeit zu reflektieren imstande ist. So verwenden wir beispielsweise als Testfrage für planvolles Radiohören die Frage nach dem Gebrauch von Radioprogrammzeitschriften, als Testfrage für bewussten Fernsehkonsum die Frage, wie oft der Befragte länger als beabsichtigt vor dem Fernseher sitzen bleibt. Während die erste Testfrage relativ objektive Ergebnisse zeitigen dürfte, da der Hintergedanke des Tests nicht einfach durchschaubar ist, ist die Interpretation der Antworten auf die zweite Testfrage eher mit Fehlern behaftet.

2. Durchführung

In einem *Pretest* (Sommer 2000) wurden 32 Lehrende und 57 Studierende des Faches Musik an der Universität Oldenburg mittels eines reduzierten Fragebogens nach der Art ihrer Mediennutzung befragt. Als praktische Konsequenz aus dem Pretest wurde eine siebenteilige *Fortbildungsveranstaltungsreihe* durchgeführt (Frühjahr 2001). Diese Veranstaltungsreihe testete eines der hypothetischen Handlungsstrategien, die sich als Konsequenz aus der Befragung ergeben haben (siehe unten unter 5.2 „lokale Fortbildungsnetzwerke“).

An der *Hauptuntersuchung* (Frühjahr bis Sommer 2001) nahmen 147 Musiklehrer des Weser-Ems-Gebietes teil. Sie bearbeiteten einen zweiteiligen Fragebogen mit 54 teils mehrgliedrigen Fragen (Teil 1: Mediennutzung, Teil 2: Medienkompetenz). Die Bearbeitung des Fragebogens erforderte circa 45 Minuten Zeit. Die Antworten wurden statistisch ausgewertet und eine vorläufige Ergebnisauswertung erarbeitet.

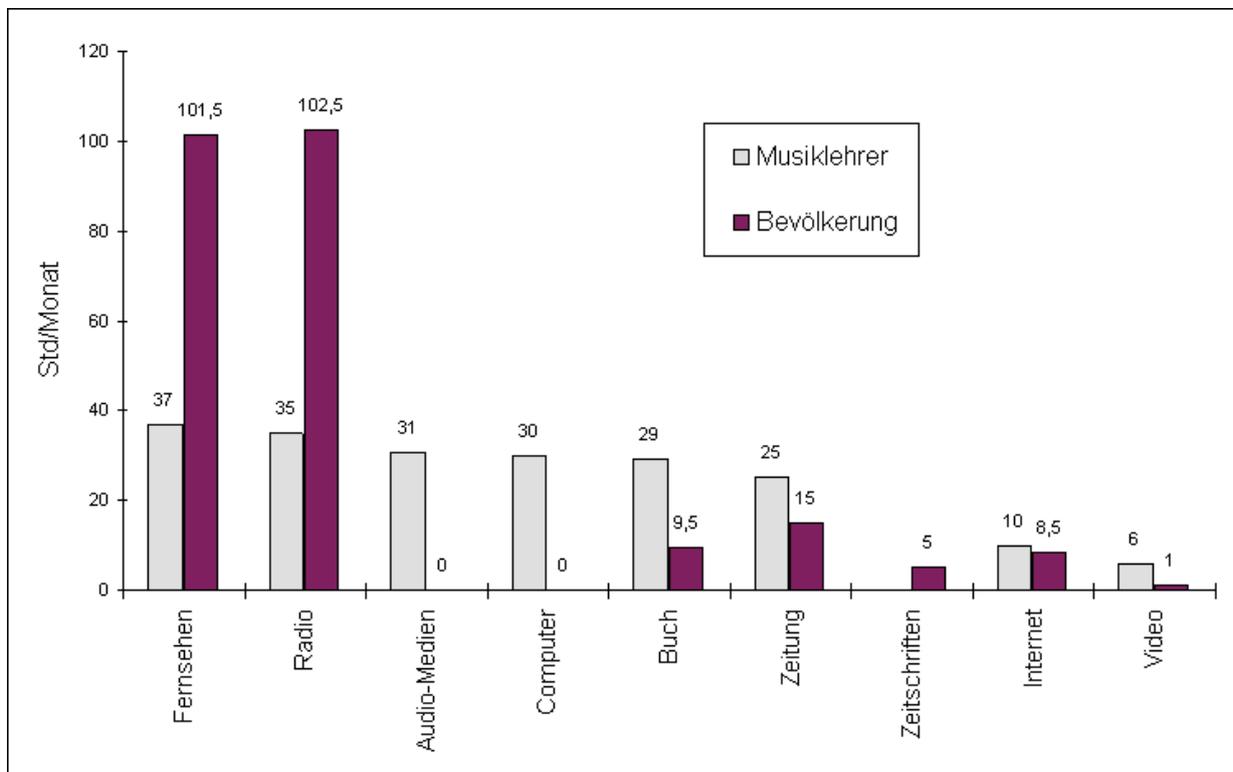
Auf der Basis dieser vorläufigen Ergebnisauswertung fand im Februar 2002 eine *Expertenbefragung* mit 12 Personen statt. Diese Befragung war Grundlage der Interpretation der Ergebnisse der Befragungen.

Die Struktur des Fragebogens, der in einem ersten Teil die subjektive Einschätzung des Umgangs mit Medien und in einem zweiten Teil anhand von „Quizfragen“ die 6 Dimensionen von Medienkompetenz abfragte, ist der folgenden Ergebnisdarstellung zu entnehmen.

3. Ergebnisse

3.1 Mediennutzung

Die „Rangliste“ der privat genutzten Medien unterscheidet sich nicht qualitativ von der des Bevölkerungsdurchschnitts. Fernsehen und Radio führen die Hitliste der favorisierten Medien an. Allerdings sind die absoluten Nutzungsdauern von Radio und Fernsehen bei den Musiklehrern erheblich geringer. Die Nutzungsdauern der Printmedien Buch und Zeitung fallen zwar gegenüber Fernsehen und Radio ab, sind aber bei Musiklehrern größer als es beim Bevölkerungsdurchschnitt der Fall ist.



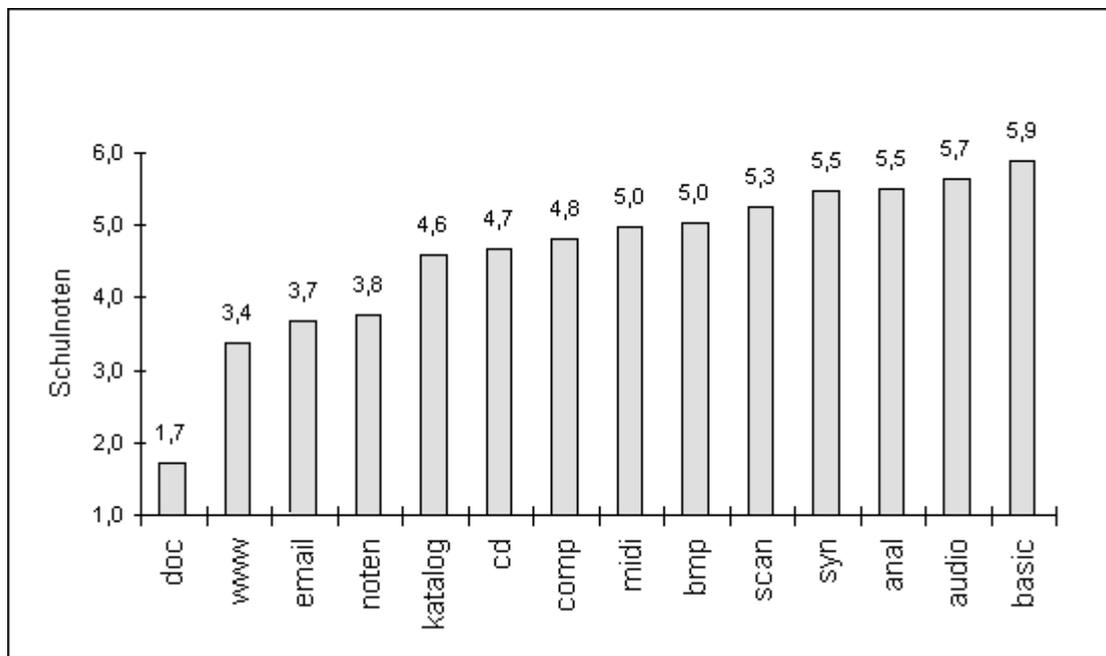
Private Mediennutzung: Musiklehrer und Bevölkerungsdurchschnitt¹

(nicht alle Medien wurden von beiden Erhebungen gleichermaßen erfasst)

Als Zweck der privaten Mediennutzung wird Unterhaltung (72%) und Entspannung (65%) etwa ebenso oft genannt wie Information (88%) und Weiterbildung (50%). (Prozente der Ja-Antworten bei Mehrfachnennungen.)

Die Nutzung des Computers unterscheidet Musiklehrer nicht von anderen Intellektuellen, also zum Beispiel von Lehrerkollegen anderer Fächer. Bevorzugt wird der PC zur Textverarbeitung

und das Internet zur E-Mail-Kommunikation verwendet. Musikspezifische Nutzungen fallen mit Ausnahme des Notenschreibens (Notenedition) nicht ins Gewicht. Auffällig ist, dass nicht einmal Midisequencing, Harddiskrecording und CD-Brennen eine wesentliche Rolle spielen.



Private Nutzungsart des Computers bei Musiklehrern

Erläuterung: Die Schulnoten wurden mit „häufig“ = „1“ bis „nie“ = „6“ vergeben. doc = Textverarbeitung, www = Internetnutzung, noten = Notenedition, katalog = Katalogrecherchen, cd = CD-Brennen, midi = Midi-Sequencing, bmp = Bildbearbeitung, scan = Noten scannen, syn/anal = Klangsynthese/-analyse, audio = Harddiskrecording, basic = Programmierung.

Fazit: Die private Mediennutzung von Musiklehrern und - wie die Ergebnisse des hier nicht eigens aufgeführten Pretests gezeigt haben - Musikhochschullehrern ist nicht musik- sondern allenfalls berufstypisch. Qualitativ ähnelt sie der Nutzungsart des Bevölkerungsdurchschnitts mit einem deutlichen Akzent hin zu den traditionellen Printmedien Buch und Zeitung. Geht man von der aus Lehrerfortbildungsveranstaltungen wohl bekannten Tatsache aus, dass alle Lehrer in die berufliche Medien-, insbesondere auch in die Computernutzung über eine private Nutzung „einsteigen“, dann sind die Voraussetzungen für eine musik-professionelle berufliche Mediennutzung denkbar schlecht. Bezüglich Internetnutzung, Midisequencing und Harddiskrecording muss zwar bemerkt werden, dass zwischen dem Erhebungsjahr 2001 und der aktuellen Publikation im Jahr 2003 zwei gewichtige Jahre liegen, dass aber das Midisequencing mindestens seit 1986 und das Harddiskrecording seit 1992 in Fachzeitschriften beschrieben und teilweise auch propagiert wird und auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen präsent ist. Zudem liegen Midisequencing und Notenedition technisch nahe beieinander, da jede

¹ Quelle für Bevölkerungsdurchschnitt: GfK-PC#TV, MA 2000 Radio, Massenkommunikation.

Notenedition ein Midifile hervorbringt und jedes Produkt von Midisequencing als Notenbild ausgedruckt werden kann. Offensichtlich jedoch ist das Hauptziel des PC-Einsatzes nach wie vor konventionell: Textverarbeitung zielt auf gedruckte Arbeitsblätter, E-Mail ist ein preiswerter Ersatz für Post und Telefon und Notenedition ist eine komfortable Methode zeitraubendes Notenschreiben, Transponieren und illegales Kopieren abzukürzen.

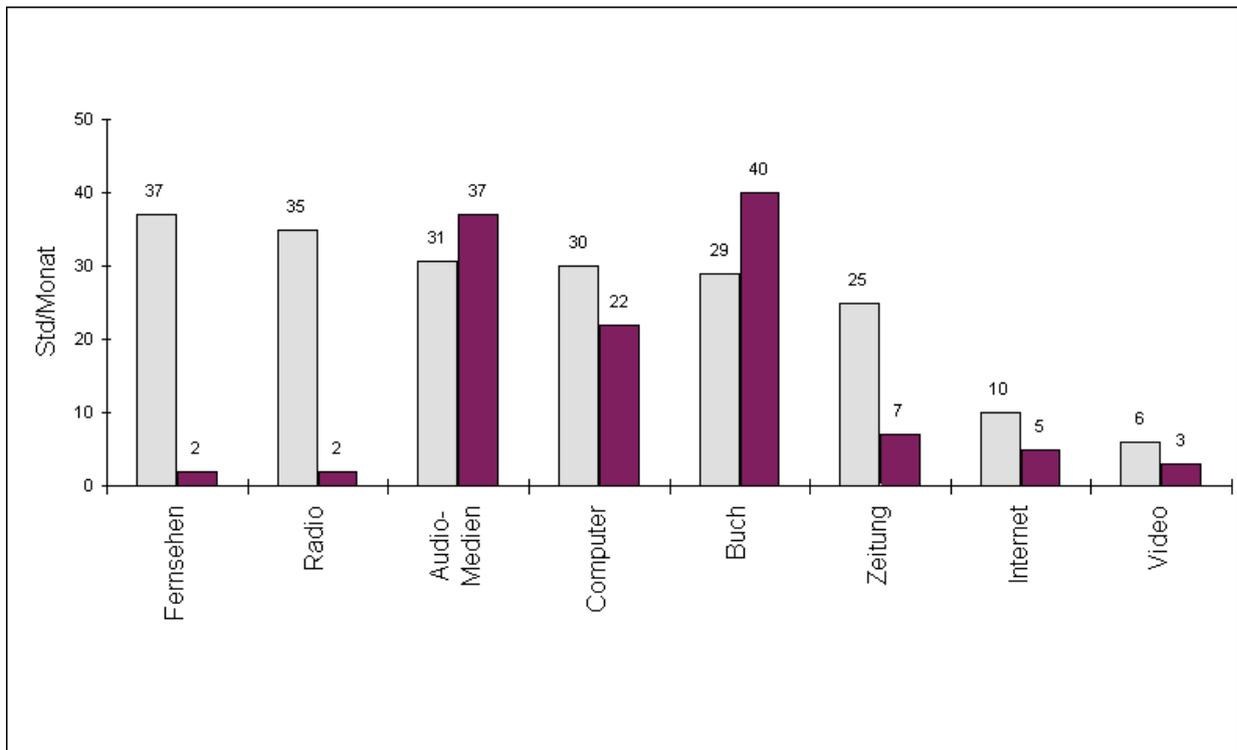
3.2 Informationsquellen zu und Herkunft von Medien

Um sich über neue Medien und Medienentwicklungen sowie Hintergründe von Medien oder Medienstrukturen zu informieren, werden vorwiegend altbewährte Wege beschritten. Wichtigste Informationsmittel sind Radio (59%), Fernsehen (57%) und Fachzeitschriften (53%). Die „weltweite Datenbank“ Internet spielt eine untergeordnete Rolle: erst 16% nutzen sie, nur 11% „häufig“. Medien (z.B. Videos, CDs) werden hauptsächlich auf herkömmlichen Wegen beschafft (Bibliotheken 46%), überspielt wird auf Musikkassetten (51%) und nicht auf wieder beschreibbare CD-ROMs. Die Ressourcen des Internets (Stichwort „Download“) werden erst ansatzweise (bei 20% der Befragten) genutzt. Häufig werden Tonträger von Kollegen überspielt (59%). Urheberrechtsfragen werden großzügig gehandhabt.

Fazit: Obgleich das Internet von Musiklehrern genutzt wird, hatte es zum Zeitpunkt der Befragung (Sommer 2001) in Musiklehrerkreisen die bisher gebräuchlichen Wege der Informations- und Materialbeschaffung noch nicht abgelöst.

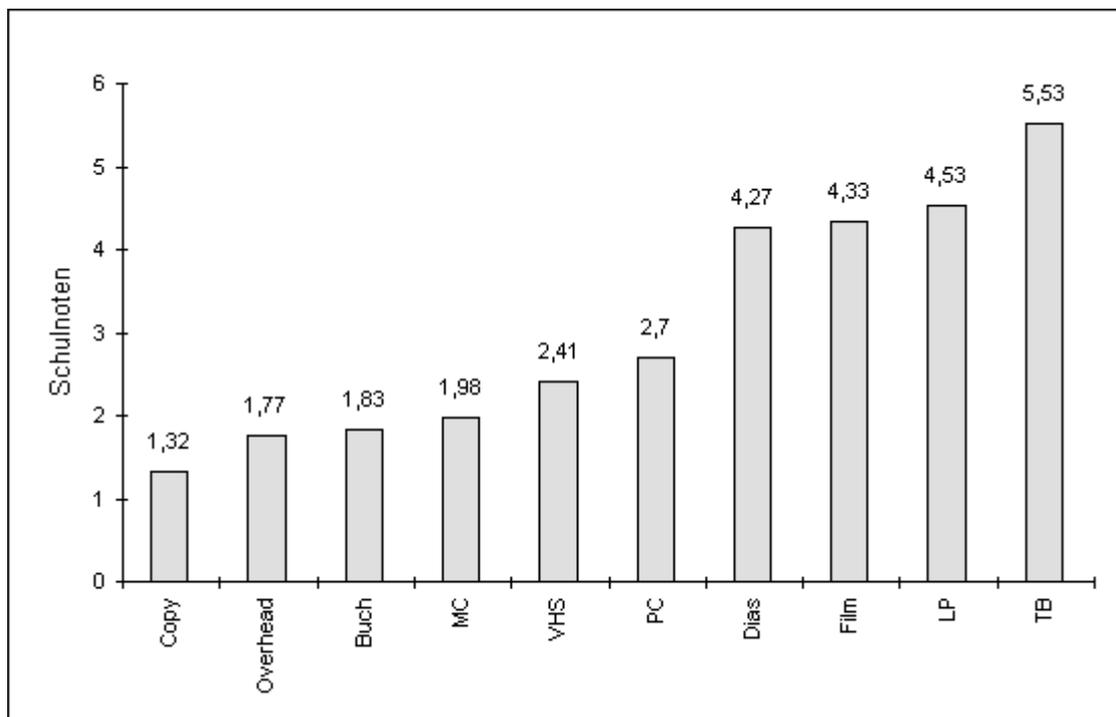
3.3 Medien und Musikunterricht

Bei der beruflichen Mediennutzung dominieren klassische Medien wie das Buch, die Musikkassette, CD und Fotokopie gegenüber neueren elektronischen Medien.



Private und berufliche Mediennutzung von Musiklehrern

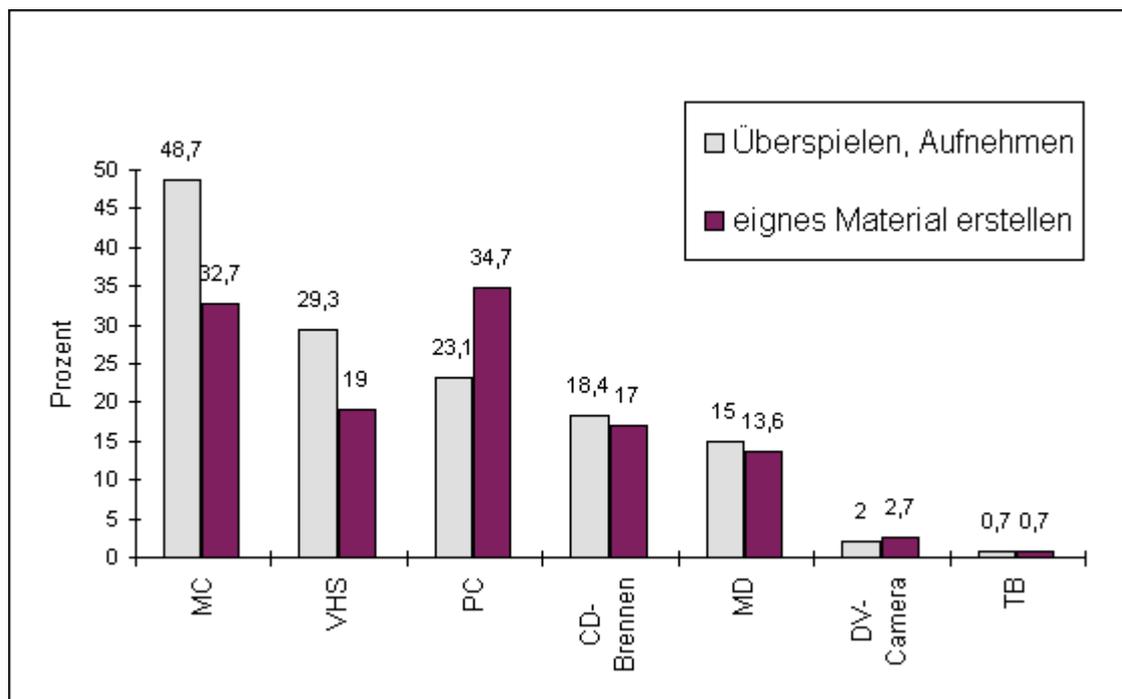
Die Musiklehrer stehen in der Einschätzung, wie gut die jeweiligen Medien als Unterrichtshilfen geeignet sind, hinter ihrer eher „traditionellen“ Nutzungsart, sie verspüren also wenig „Handlungsbedarf“:



Bewertung der Nützlichkeit von Medien für den Musikunterricht durch Musiklehrer

Erläuterung: Die Bewertung erfolgte nach Schulnoten. Copy = Fotokopien, Overhead = Overheadfolien, VHS = Videoband, TB = Tonband.

Bei der Nutzung von Medien im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung fällt auf, dass beim „passiven“ Überspielen/Aufnahmen von Tonmaterial der Computer stark hinter Kassette und Videoband zurückfällt, während er bei der „aktiven“ Erstellung eigenen Unterrichtsmaterials (Playbacks, Kompositionen, Loops etc.) eine der Kassette vergleichbare Rolle spielt:



Unterschiedliche Arten der Mediennutzung bei der Unterrichtsvorbereitung

Wenn neue Medien eingesetzt werden (Beispiel Computer), dann nahezu ausschließlich für traditionelle Zwecke (Erstellung von ausgedruckten Arbeits- oder Notenblättern).

Buch, Fotokopie, Overheadprojektor, CD und MC werden im Rahmen der Unterrichtsgestaltung für ungleich wichtiger erachtet als neue Medien. Bei der Abwägung zwischen mühelosem Zugriff auf traditionelle Medien und aufwendiger Installation neuer Medien - CD-Brennen gegenüber MC-Überspielen, Surroundklang gegenüber Stereo, Download gegenüber Griff in die Plattensammlung oder den Bücherschrank – scheint die negative Bilanz einer didaktischen Aufwand/Nutzenüberlegung den Ausschlag zu geben.

Fazit: Die technologischen Möglichkeiten neuer Medien werden im Zuge der Musikunterrichtsvorbereitung und -gestaltung wenig genutzt. Dieser Umstand wird nicht als negativ oder

behebenswert eingestuft. Der medientechnologische Fortschritt wird offensichtlich als musikdidaktisch wenig relevant eingeschätzt.

3.4 Medien als Thema des Musikunterrichts

Die Befragung erstreckte sich nicht auf Medien als Thema des Musikunterrichts. Dem aktuellen Stand der musikpädagogischen Diskussion entsprechend setzte eine Thematisierung von Medien im Unterricht voraus, dass die Musiklehrer in der Lage sind, die Produktionsbedingungen der Medien nicht nur zu durchschauen, sondern auch schulgemäß zu „praktizieren“. Die Zurückhaltung bei der Mediennutzung im Zuge von Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zeigt, dass die notwendigen Bedingungen für einen handlungsorientierten Unterricht, der Medien thematisiert, nicht erfüllt sind. Solch ein Unterricht setzte ja einen praktisch „medienkompetenten“ Musiklehrer voraus, und von dem kann nicht die Rede sein!

Die Folge ist, dass das Thema „Medien“ im Musikunterricht entweder entfällt oder einer musikdidaktischen Konzeption (Hören, Ansehen, Analysieren, Kritisieren) unterworfen wird, die nicht handlungsorientiert ist. Das Expertengespräch hat ergeben, dass Musiklehrer diesen Zustand keineswegs notwendig als negativ sehen. Es wurde explizit bezweifelt, ob der Musikunterricht über eine „Produktanalyse“ hinaus einen Beitrag zur Medienpädagogik leisten soll. Als denkbarer Beitrag wurde auch verstanden, dass der Musikunterricht die Vorzüge einer „Gegenwelt“ artikulieren könnte. Ob das aber noch gelingt und solch ein Standpunkt dem Musikunterricht angesichts PISA dienlich ist, wurde bezweifelt.

3.5 Medienkompetenz

37 „Quizfragen“ (d.h. indirekte Fragen, deren Antworten als Symptome von Fähigkeiten im Rahmen von Medienkompetenz interpretiert wurden) sollten Auskunft über die Medienkompetenz im engen Sinne geben. Das Ergebnis ist niederschmetternd. Selbst wenn angenommen wird, dass die eine oder andere Quizfrage falsch verstanden wurde oder ihren Zweck nicht erreichte, ist doch große Ignoranz in so gut wie allen Sparten von Medienkompetenz im Gesamtbild nicht methodologisch wegzuwischen. Hier einige „Daten“:

Das allgemeine Wissen über die gesellschaftliche Organisation von Medien und deren strukturelle Zusammenhänge ist mittelmäßig. Detailliertes Wissen über einzelne Organisations- und Gesellschaftsformen medialer Dienstleister ist bei den wenigsten Musiklehrern ausgebildet. Nur 29% wissen, dass „dpa“ eine privatwirtschaftliche Firma ist, Unsicherheit besteht bei der Frage nach privaten und öffentlich-rechtlichen Rundfunk- und Fernsehanstalten. 60 bzw. 70% ordnen die Fachzeitschriften „Musik und Unterricht“ und „Musik und Bildung“ den richtigen Verlagen zu, während die „Neue Musikzeitung“ und die „Neue Zeitschrift für Musik“ nur von 9 bzw. 20% richtig zugeordnet werden. Von Medienunternehmen, die an deutschen Fernsehsendern beteiligt sind, wurden 4 von 9 nur von unter 20% der Befragten genannt.

Theoretisches Wissen bezüglich des technischen Aufbaus moderner Medien ist kaum vorhanden.

Dies gilt auch für jene Techniken, die von großer musikalischer Bedeutung sind, wie Soundkarte, mp3-Player oder General Midi. So ist beispielsweise die musikspezifische Suchmaschine www.welbers.de nur 6% bekannt, „General Midi“ können 29% richtig einordnen, 22% können wenigsten drei Komponenten einer Soundkarte richtig erkennen. Die häufigste mp3-Abspielsoftware „winamp“ kennen 25%.

Der Gebrauch von Fernsehen und Radio ist nicht geplant und entspricht einem durchschnittlich „unprofessionellen“ Konsumverhalten. Professioneller Einsatz von Fernsehen und Radio als Informationsquelle über aktuelle Trends der Jugendkultur, über Neue Musik oder Musik der Welt ist unbekannt. 51% hören Radio nie aufgrund vorheriger Programmheftlektüre, nur 12% tun dies in wenigstens 50% der Fälle. 75% geben an, öfter mal länger als beabsichtigt vor dem Fernseher sitzen zu bleiben. Die Kenntnis von Inhalten und Interessen der aktuellen Kinder- und Jugendkultur ist oberflächlich. Dies gilt insbesondere für musikspezifische Themenbereiche. Aktuelle Mainstream-Musikgruppen werden mit Ausnahme der „Backstreet Boys“ weit unter 50% korrekt den entsprechenden Musikstilen zugeordnet. Die Sicherheit bei Jugend-Kultfilmen schwankt zwischen 40 und 60%. Das bewusste „musikpädagogische“ Radiohören einschließlich Überspielen von Sendungen oder Musiktiteln zum Zwecke der Unterrichtsvorbereitung und –gestaltung ist eindeutig nicht das Ziel von Radiohören und Fernsehkonsum der Musiklehrer.

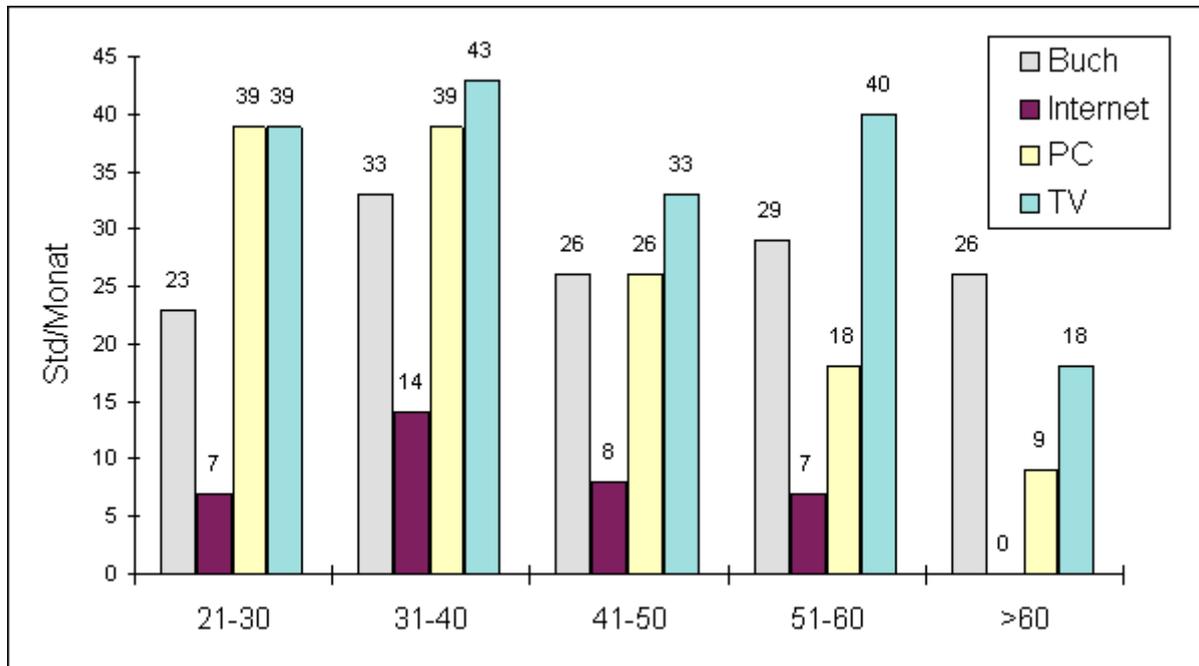
Der eigene Umgang mit Medien wird wenig reflektiert. Medienkritisches Verhalten wirkt eher klischeehaft im Sinne von „absichtslos Surfen ist doof“, denn 79% geben an, sich *nicht* absichtslos surfend im Internet zu bewegen, während gegenüber Radio und Fernsehen ein durchaus „surfendes“ Verhalten zu beobachten ist. Die neuen Medien Computer und Internet werden wesentlich distanzierter behandelt und benutzt als die traditionellen elektronischen Medien Fernsehen und Radio. „Distanz“ ist aber, wie die geringen Kenntnisse der neuen Medien zeigen, wohl oft eher Ignoranz als kompetente Kritikfähigkeit. Da aber über 50% nicht wissen, was eine „LAN-Party“ ist, ist anzunehmen, dass jugendkulturelle Formen der neuen Medienutzung auch nur teilweise vorhanden sind.

3.6 Alter und Geschlecht

Musiklehrer sind zwischen 25 und 65 Jahre alt. Wenn es keine institutionalisierte und selbst inszenierte Fort- und Weiterbildung gäbe, dann wäre aktuelle Medienkompetenz eine Angelegenheit der Jüngeren. Dem ist aber nicht so. Die „Altersspezifik“ der Medienkompetenz ist ein indirekter Gradmesser für die Fähigkeit von Musiklehrern, sich weiter zu bilden und sich in punkto Medien auf dem Laufenden zu halten. Oder aber – umgekehrt – ein indirekter Gradmesser dafür, dass die Jungen jenseits der Realität ausgebildet sind, leben und glücklich sind. Dennoch dürfte gelten: Erweist sich Medienkompetenz als stark altersabhängig, so spielen Weiter- und Fortbildung eine geringe Rolle, ist Medienkompetenz altersunabhängig, so muss auf ein funktionierendes System von Weiter- und Fortbildung geschlossen werden.

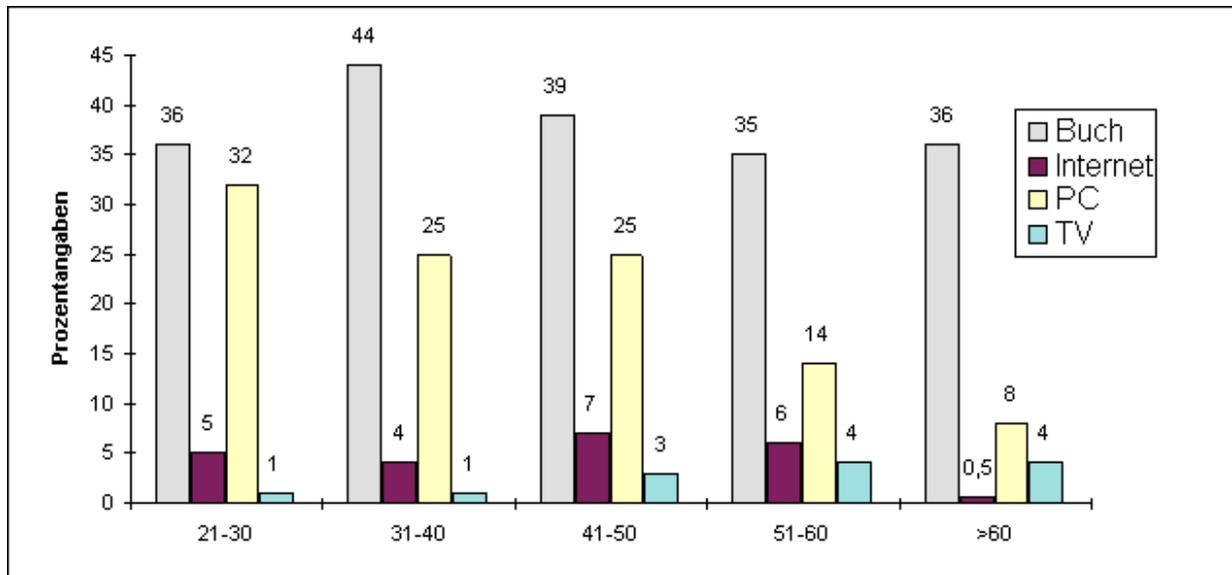
Betrachtet man einige ausgewählte Medien hinsichtlich ihrer privaten Nutzung, die stellvertretend für verschiedene Medienklassen (Printmedien, klassische elektronische Medien, digitale Medien) gelten können, zeigen sich altersabhängige Tendenzen.

Die Mediennutzung geht nur beim Computer mit dem Alter signifikant und kontinuierlich zurück. Das Buch wird eindeutig altersunabhängig benutzt. Die Internetnutzung ist altersabhängig, wobei die 30-40-Jährigen Favoriten sind und kein signifikanter Rückgang mit dem Alter zu verzeichnen ist. Das Fernsehen wird weitgehend wie das Buch genutzt mit der Ausnahme, dass die „ganz Alten“ keineswegs dem Klischee entsprechen und den ganzen Abend vor der Glotze sitzen.



Private Mediennutzung nach Altersgruppen

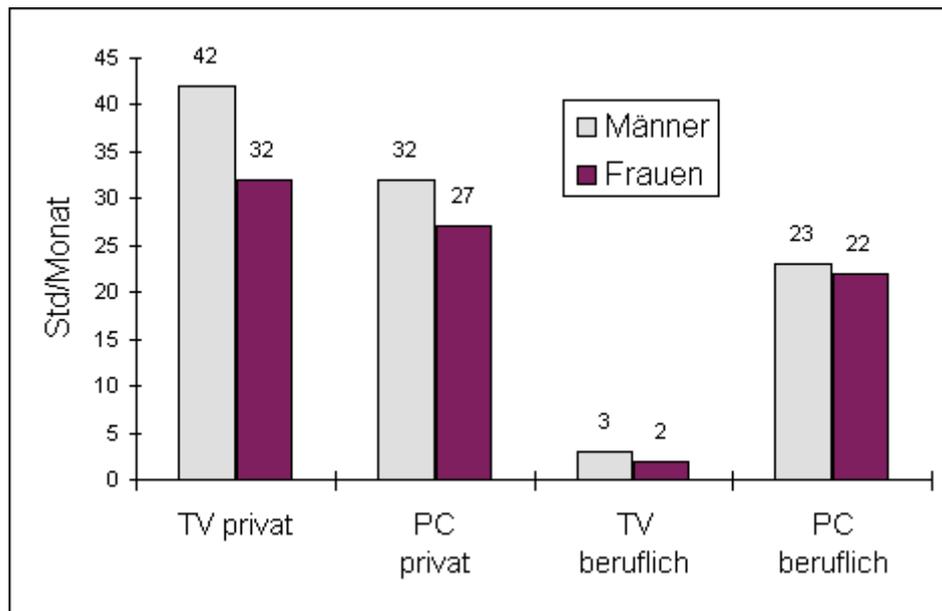
Die Altersabhängigkeit der beruflichen Mediennutzung entspricht der privaten: Die Nutzung des Buchs nimmt zu, bleibt aber altersunabhängig. Die altersabhängige Nutzung des Computers ist genauso ausgeprägt wie beim privaten Gebrauch. Internet und Fernsehen spielen eine so geringe Rolle, dass keine Altersspezifik festgestellt werden kann. Die folgende Abbildung fasst alle Ergebnisse in einer einzigen Grafik zusammen.



Berufliche Mediennutzung nach Altersgruppen

In allen Medien-Bereichen mit Ausnahme des Computers haben sich die älteren Musiklehrer fortlaufend weiterentwickelt. Die Computernutzung jedoch nimmt ab dem 50. Lebensjahr deutlich ab. Diese Musiklehrer waren beim Einzug des Computers ins System der Lehrerfortbildung 35 Jahre und älter: Der erste Fachartikel über den musikpädagogischen Einsatz von Computern erschien 1986 in „Populäre Musik im Unterricht“ (siehe Stroh 1986).

Da fast gleich viele Frauen wie Männer an der Befragung teilgenommen haben (49,7% Musiklehrer, 50,3% Musiklehrerinnen), kann die geschlechtsspezifische Verteilung der Antworten als geschlechtsspezifisches Medienerhalten gedeutet werden. Nur in wenigen Fällen der gesamten Befragung konnten dabei signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. Es zeigte sich zwar, dass Musiklehrerinnen Medien sowohl beruflich als auch privat etwas weniger häufig nutzen als ihre männlichen Kollegen. Aber nur die privaten Nutzungsdauern sind signifikant geschlechtsspezifisch, während die Unterschiede der beruflichen Nutzung von Fernsehen und Computer nicht signifikant sind:



Nutzungsdauern und -arten verschiedener Medien nach Geschlecht

3.7 „Profile“ hinsichtlich Informationsquellen

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde die Frage untersucht, ob sich in Sachen Medienkompetenz charakteristische „Profile“ abzeichnen. Das Computerprogramm SPSS errechnete dazu in seiner unnachahmlich geduldigen Art eine Cluster- und Faktorenanalyse nach der anderen. Überzeugende inhaltliche Interpretationen der vorgeschlagenen Häufungen im Hinblick auf Persönlichkeits- oder Handlungsprofile haben sich aber kaum ergeben. Vor allem zeichneten sich keine Cluster „Medien-“ oder „Computerfreak“ versus „Medien-“ oder „Computerhasser“ ab. Selbst kleinmaschige Korrelationen zwischen intensiver PC-Nutzung und „Dummheit“, „Kritiklosigkeit“, (Un-) „Informiertheit“ etc. ergaben sich aus den Daten nicht.

Lediglich hinsichtlich der Art und Weise, in der sich die Befragten über Medien, das Musikleben und die Kinder- und Jugendkultur informieren, kristallisierten sich unterschiedliche Profile heraus. Dazu wurde anhand der einschlägigen Items eine Faktorenanalyse mit 3 Hauptfaktoren berechnet. Betrachtet man die Ladungen der Items auf die einzelnen Faktoren, dann ergeben sich die folgenden Zuordnungen:

Faktor 1 Dieser Faktor zeigt die höchste Ladung auf Items, die Fachbücher und Zeitschriften als Informationsmedien auszeichnen. Hier sind diejenigen Personen erfasst, die sowohl bei der Information über Medien, Neuigkeiten und Angebote des Musiklebens als auch in Bezug auf aktuelle Trends in der Kinder- und Jugendkultur, musikpädagogische Fachzeitschriften, Fachbücher und Rezensionen präferieren.

Faktor 2 Hier zeigt sich einerseits eine hohe Ladung auf solchen Items, nach denen Informationen über Kinder und Jugendliche am liebsten direkt an den Quellen gewonnen werden. Andererseits lädt dieser Faktor hoch auf Items, die die Nutzung des Internets zeigen.

Faktor 3 Dieser Faktor umfasst Items, die als Informationsquelle Freunde, Bekannte und Kollegen oder das Fernsehen angeben.

Versucht man dieses Ergebnis zu interpretieren, so kann man hierin die Ausprägung dreier verschiedener Profilen hinsichtlich der Art und Weise der Informationsbeschaffung sehen. Entsprechend dem Faktor 1 informiert sich der erste Typ nur sehr indirekt und vermittelt über Medien, das Musikleben oder Trends in der Kinder- und Jugendkultur. Er greift hauptsächlich auf Fachzeitschriften und Fachbücher zurück, die selbst eine relativ traditionelle Medienform repräsentieren aber als besonders objektiv und kompetent gelten.

Der zweite Typ scheint es vorzuziehen, sich direkt vor Ort zu informieren. Er beobachtet Kinder und Jugendliche, spricht mit ihnen, besucht einschlägige Lokale und Veranstaltungen oder liest Jugendzeitschriften, wenn er etwas über aktuelle Trends dieser Generation wissen will. Außerdem benutzt dieser Typ vorrangig das Internet und damit das derzeit avancierteste technologische Medium, um sich zu informieren.

Schließlich präferiert der dritte Typ als Informationsquelle Freunde, Bekannte oder Kollegen. Im Gegensatz zum ersten Typ scheint für diesen Typ der Dialog oder Austausch mit Gleichgesinnten eine Rolle zu spielen. Information paart sich bei ihm vermutlich häufig mit Reflexion innerhalb einer kleinen Gruppe. Als Medium verwendet dieser Typ in erster Linie das Fernsehen oder die Tageszeitung.

4. Zusammenfassung und Interpretation

Die Arbeitshypothese, wonach Musiklehrer in zweierlei Hinsicht „anders“ medienkompetent als Schüler sind, hat sich *cum grano salis nicht* bestätigen lassen. Weder im Bereich der privaten und beruflichen Mediennutzung noch im Hinblick auf eine umfassende Medienkompetenz zeigte sich das erwartete Bild. Der in der Arbeitshypothese steckende Optimismus wurde enttäuscht. Zu vielen Musiklehrern fehlen die einfachsten notwendigen Voraussetzungen für eine pädagogisch sinnvolle „andere“ Medienkompetenz. Musiklehrer bewegen sich in der bunten Medienwelt überwiegend wie Normalbürger und nicht wie Musik-Profis. Sie spalten ihre musikbezogene Professionalität ab vom alltäglichen Umgang mit Medien. Bereits in der Oldenburger Studentenforschung konnte festgestellt werden, dass der Studienbereich „Medienmusikpraxis“ in der Lehrerbildung gleichsam gettoisiert ist. Hier sind die neuen Medien in Tonstudios und spezialisierte Lehrveranstaltungen verbannt und moderne Mediennutzung noch kein selbstverständlicher Bestandteil von Musiklehre, Gehörbildung, Musiktheorie, Analyse, musikwissenschaftlichem Arbeiten, Unterrichtsvorbereitung, Umgang mit den Angeboten der Musikfachzeitschriftenverlage und allen handlungsorientierten musikpädagogischen Konzepten, die nunmehr seit 20 Jahren die einschlägige Szene verunsichern. Medien spielen selbst in Oldenburg, wo es seit 1974 eine obligatorische „apparative Musikpraxis“ gibt, noch kaum eine Rolle im Studienalltag, sie spielen sich in einem gesonderten, hoch-professionell ausgestatteten Studien-Teilbereich ab. Ähnliches gilt für Musiklehrer und Hochschullehrer in der Musikausbildung. Wahrscheinlich ist diese Abspaltung auch einer der Gründe für die erstaunlich geringe Nachhaltigkeit und Ineffizienz von Lehrerfortbildung im Bereich neuer Medien.

Medienkompetenz wurde in der vorliegenden Untersuchung daran festgemacht, ob Musiklehrer mit Medien vielseitig umgehen, sich sowohl technisch-immanent als auch strukturell (politisch, ökonomisch, psychologisch) im gesamten Medienbetrieb gut auskennen und eine kritisch-reflektierte Distanz zu den Medien haben. Das aufgrund dieser Herangehensweise erzielte Ergebnis einer weitgehend inkompetenten Musiklehrerschaft muss insofern relativiert werden, als es zumindest theoretisch denkbar ist, dass die als Inkompetenz diagnostizierte Medienabstinenz auch eine Kompetenz zweiter Art, eine Art „intuitiv richtiger Abneigung“ sein könnte. Dies Problem kam vor allem im Expertengespräch mehrfach dann zur Sprache, wenn unklar war, ob eine distanzierte Einstellung Ausdruck von sachkundiger Inkompetenz oder kritischer Kompetenz war.

Es wurden Unterschiede zwischen beruflicher und privater Mediennutzung festgestellt. Die Medien Radio und Fernsehen werden auch dort, wo sie unter beruflichem Aspekt als Informationsquelle und Orientierungshilfe hervorragend geeignet wären, nur „privat“ genutzt. Zwar verhalten sich Musiklehrer sicherlich bezüglich musikalischer Medieninhalte beim Radiohören und Fernsehen genauso professionell und kritisch wie das beim Konzertbesuch der Fall ist. Sie geben sich dort nicht nur dem Flow der Musik hin, sondern achten auf kompositorische Qualität, auf Sound, Struktur, Interpretation, Herkunft usw. der Musik. Musiklehrer haben aber *nicht* erkannt, dass sie im Sinne teilnehmender Beobachtung aus den Medien viel über Kinder und Jugendliche erfahren könnten und dass sich aus den Medien Anregungen und Materialien für den Unterricht gewinnen ließen. Die Einstellung von Musik-Profis richtet sich auf Medieninhalte so, als ob diese nicht medial vermittelt wären.

Die Segnungen des Computers und Internets sind von den Musiklehrern auf musikspezifischer Ebene noch nicht erkannt. Obgleich seit Anfang der 90er Jahre Lehrerfortbildung in Computerei Hochkonjunktur hat und Fachzeitschriften sich mit Serien über Computer und Musikunterricht profilieren, scheint der Computer nur als Hilfe üblicher Aufgaben des Lehrersalltags – das Schreiben von Texten und Noten neben dem Übermitteln von E-Mails - zu dienen. Wird die Maschine Computer nach wie vor als „musikfeindlich“ betrachtet? Oder zählen die evidenten Vorteile bei der Erstellung von Playbacks, Arrangements und Audiozusammenstücken mittels Computer noch immer weniger als die Mühen der notwendigen Einarbeitung? Oder ist es einfach schick, als Musiker von Technik nichts zu verstehen?

Apropos Technik: Warum interessieren sich Musiklehrer zwar für die raffiniertesten technischen Details aus der Kunst der Fuge oder der motivischen Wendungen eines Beethovensonatensatzes, bemühen sich aber nicht um ein genaues Wissen aktueller musikbezogener Diskussion, die die Schüler beschäftigen. Wenn ein Musiklehrer nicht genau weiß, was „Napster“ wirklich macht, hat er im Frühjahr 2001 weder die breit geführte Debatte um ein Verbot dieser Firma noch die damit einhergehenden Ängste jener Kinder und Jugendlichen, die als „Kriminelle“ bezeichnet wurden (Stichwort „Musik-Piraterie“), verstanden. Warum also interessieren sich Musiklehrer nicht für die Hintergründe des Musikbetriebs, wenn sie es doch täglich mit den Vordergründen zu tun haben? Sind sie einfach „dumm“ und „unpolitisch“? Zeigt sich hier in punkto Medien ein Phänomen, das gleichermaßen auch in punkto Sozialgeschichte der Musik, Musikpsychologie oder Musikökonomie gilt? Warum hat Musiklehrer-Musikalität nicht jenen

durchschlagenden Intelligenzeffekt, den neue Studien über Transfereffekte von verstärktem Musikunterricht nachgewiesen haben? Oder könnten Musiklehrer sehr wohl „intelligent“ sein, wollen es aber nicht? Und hätte dies wiederum etwas mit dem Wesen von Musik in unserer Gesellschaft zu tun?

Musiklehrer erscheinen aufgrund der vorliegenden Untersuchung dabei zwar nicht als weltfremde, technikfeindliche, hinterwäldlerisch-verträumte Spinner. Sie erscheinen aber auch nicht als herausragende Profis im Umgang mit dem, was zumindest nach heutigem Verständnis zur Aufgabe eines Lehrers gehört: einer reflektierten und genauen Einsicht in die Erfahrungs- und Lebenswelt, aus der die Schüler kommen. Musiklehrer sind bezüglich Medien weitgehend einfach Durchschnitt.

5. Praktische Folgerungen und Empfehlungen

Wenn es auch keineswegs überraschend ist, dass Musiklehrer Defizite in den „harten“ technisch-theoretischen Bereichen und im Umgang mit neuen Technologien haben, so stellen sich doch die „weichen“ Kompetenzbereiche nicht besser dar. Geht man davon aus, dass die Musiklehrer, die den umfangreichen Fragebogen ausgefüllt haben, diejenigen Musiklehrer sind, die sich für das Problem Medienkompetenz interessieren, so erstaunt, dass selbst diese Gruppe weder über hinreichendes allgemeines Wissen über Medienstrukturen noch über spezielle Fertigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit medial übermittelter Information verfügt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Forderungen an Aufnahmeprüfungen, an Musiklehrerausbildung und -fortbildung und an Unterrichtsmaterialien gestellt werden können. Die Antwort auf diese Frage setzt aber realistische und realisierbare Vorstellungen von Musikunterricht in, mit und über Medien voraus. Wir stellen im Folgenden zunächst vier Modelle zur Diskussion, die im Verlauf der Untersuchung – vornehmlich im „Expertengespräch“ – zur Sprache gekommen sind. Die Abwägung der Vor- und Nachteile dieser Modelle nimmt auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Bezug.

5.1 Modelle

Modell 1: Musikerziehung als medienfreie Enklave

Es wäre denkbar, dass die Hauptfunktion der Musikerziehung in der Stärkung unmittelbar sinnlicher Erfahrungen jenseits simulierter Medienwelten liegt. Unmittelbare körperliche Erfahrungen in Form von Rhythmus, das Erleben sinnlicher auditiver Qualitäten, deren Zusammenspiel mit der eigenen Sensomotorik etc. könnte einen Gegenpol zu simulierten Welten neuer Technologien bilden, in denen Musik sich auf den Umgang mit der Maus oder Tastatur beschränkt. Die eigentliche Medienerziehung könnte in solch einem Modell der Medienpädagogik überlassen werden.

Vorteile: Dieses Modell wäre offensichtlich nicht darauf angewiesen, dass die Medienkompetenz von Musiklehrern verbessert würde. Da vermutlich alle Lehrkräfte ein primäres Interesse an Musik (unabhängig von technologischen Umständen) und instrumentaler Musikausübung haben und diese Aspekte während der Hochschulausbildung ohnehin einen Schwerpunkt darstellen, könnte sowohl in der Ausbildung als auch in der Lehre mit einer starken Motivation gerechnet werden. Die Motivation wäre wahrscheinlich in dem Maße höher, in dem die Musiklehrer nicht mit Anforderungen und Ansprüchen nach einer Ausbildung auf dem letzten technologischen Stand belastet sind.

Nachteile: Geht man davon aus, dass Medien in einem noch stärkeren Ausmaß den Alltagskommender Generationen prägen werden als es jetzt bereits der Fall ist, dann dürfte jeder Bereich, der sich dieser Entwicklung konsequent entzieht, über kurz oder lang zur Bedeutungslosigkeit verurteilt sein. Den kritischen und bewussten Umgang mit Medien wird man kaum dadurch fördern, dass man sich diesen Entwicklungen verweigert. Solch eine Strategie könnte auch negative Konsequenzen hinsichtlich des Interesses der Schüler haben. Warum sollte man sich an der Schule noch sonderlich für das Fach Musik interessieren, wenn dieses Fach ein Enklavendasein jenseits maßgebender gesellschaftlicher Tendenzen führt? Letztlich wäre die Schaffung eines technologie-freien Raums als Kontrapunkt zu den simulierten Medienwelten über kurz oder lang sehr schnell selbst eine Simulation, die sich von der Wirklichkeit weit entfernt.

Modell 2: Medien-Schwerpunktthemen im Musikunterricht

Es wäre denkbar, einzelne medienbezogene Themen als Schwerpunkt im Rahmen des Musikunterrichts zu behandeln. Dazu könnten beispielsweise soziologische Fragestellungen nach dem

Einfluss der Musikindustrie gehören oder die Wechselwirkungen zwischen Musik und Gesellschaft bzw. Politik und Wirtschaft. Die eigentliche Medienerziehung wäre in diesem Fall nach wie vor Aufgabe der Medienpädagogik, während die Musikpädagogik nur an solchen Stellen „eingreift“, an denen musikspezifische Aspekte eine Rolle spielen bzw. der Zusammenhang zwischen Medien und Musik betrachtet werden muss.

Vorteile: Medienpädagogik könnte als Bestandteil in die moderne Musikausbildung integriert werden. Das Fach Musik könnte in diesem Sinne den technologischen Herausforderungen der Informationsgesellschaft Rechnung tragen. Darüber hinaus könnten die medienpädagogischen Inhalte professionell an die Bedürfnisse des Musikunterrichts angepasst werden.

Nachteile: Angesichts des mangelhaften Interesses sowohl von Musiklehrern als unter Umständen auch von derzeitigen Musikstudenten steht zu befürchten, dass das Fach nicht nur an Attraktivität verliert, sondern zudem eine ablehnende Haltung provoziert. Im Rahmen des Hochschulstudiums würden entsprechende Medienmusik-Angebote unter Umständen bloß als Pflichtübungen absolviert, ohne jedoch einen echten Beitrag zur Medienerziehung bzw. zur Förderung der Medienkompetenz zu leisten.

Die Frage „was hat dies noch mit Musik zu tun?“ wäre in diesem Falle sehr Ernst zu nehmen. Das Fach Musik liefere auch hier Gefahr, im Anspruch einer kritischen Erziehung seinen eigentlichen Kern aus dem Auge zu verlieren. Wer den Umschlag der kritischen Musikerziehung, wie sie exemplarisch Wulf Dieter Lugert in seinem „Grundriß einer neuen Musikdidaktik“ 1975 dargelegt hat, in musikpraktische Betriebigkeit und Unverbindlichkeit, die heute der Lugert-Verlag erfolgreich betreibt, wahrgenommen hat, wird sich der Gefahr eines rein medienkritischen Musikunterrichts bewusst.

Modell 3: Musikunterricht als Vermittlung musikinformatischen Basiswissens

Unabhängig von der eigentlichen Medienpädagogik könnte sich die Musikpädagogik darauf beschränken, durch die Vermittlung von musikinformatischem Wissen eine Basis zur Beurteilung und Handhabung technologischer Entwicklungen zu bereiten. Das Verständnis der technologischen Grundlagen und Grundkenntnisse im Umgang mit neuen Musiktechnologien ist ohne Zweifel eine Voraussetzung für eine musikspezifische Medienkompetenz. Neben der Bereitstellung dieses Basiswissens könnte die Vermittlung von Medienstrukturen und ihrer Zusammen-

hänge sowie die Ausbildung analytischer und evaluativer Fertigkeiten der Medienpädagogik anheim gestellt werden.

Vorteile: Einerseits müsste sich die Musikpädagogik nicht mit Themen befassen, die vermutlich von vielen Musiklehrern als fachfremd eingestuft und beurteilt werden. Die Behandlung von Medien in Form von musikinformatischem Basiswissen behielte einen wesentlich deutlicheren Bezug zum Inhalt und Anliegen des Faches. Medienerziehung in Form von Musikinformatik würde den traditionellen Medienunterricht lediglich um einen wesentlichen technologischen Zweig bereichern, behielte jedoch im Übrigen seinen unverwechselbaren Charakter.

Nachteile: Einzelne Teile der Medienkompetenz würden bei diesem Modell völlig unberücksichtigt bleiben. Die Entwicklung analytischer bzw. evaluativer Fertigkeiten und die Kenntnisse über allgemeine Medienstrukturen müssten über zusätzliche Angebote bereitgestellt werden. Da nicht sicher ist, ob Lehrkräfte im Rahmen der beruflichen Weiterbildung als auch Studenten im Rahmen des hochschulischen Angebots entsprechende Möglichkeiten nutzen, droht offensichtlich die Gefahr, dass wichtige Bestandteile medialer Kompetenzen gar nicht erst erworben werden.

Modell 4: „Guter“ erfahrungsbezogener Musikunterricht

Bezugspunkt des Musikunterrichts ist in jedem Fall der Schüler, seine Lebenswelt, sein Alltag, seine Wünsche, Hoffnungen, Sehnsüchte, Probleme und Ängste, sein Körper, sein Aussehen, seine Sexualität usw. usf. „Was und wo hat dies alles mit Musik zu tun?“ wird zur Leitfrage des Unterrichts. Methodische Konzepte hierfür gibt es zur Genüge. In diesen Konzepten spielen Medien eine doppelte Rolle:

Erstens in didaktischer Hinsicht. Die Schüler leben mit Medien. Erfahrungsbezug bedeutet automatisch auch einen Blick auf die den Schüler umgebenden Medien. Eine lebensrelevante Orientierung in den Schüler-Medienwelten ist von gutem erfahrungsbezogenem Musikunterricht zu verlangen. Einen solchen Unterricht inhaltlich zu planen und durchzuführen ist eine Seite der Medienkompetenz von Musiklehrern.

Zweitens in methodischer Hinsicht. Die Medien stellen derart viele methodische Hilfen für eine interessante und handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung dar, dass es nur mit Unkenntnis zu

erklären wäre, wenn diese Hilfen nicht akzeptiert würden. An erster Stelle stehen die Möglichkeiten, Musik zu sammeln („sampeln“) und im Unterricht darzubieten, zu bearbeiten und in die körperorientierte Praxis zu integrieren. Die neuen Medien haben hierfür Labels wie „wav“ oder „mp3“ parat. Einfaches, effektives und lustbringendes Arrangieren, Herstellen von Übungspaybacks und Unterrichts-Lehrhilfen gehören zum Umfeld der Technologie mit der Bezeichnung Midifile, kurz „mid“. Und drittens kann Bild und Ton mittels neuer Technologien enger, schneller, billiger und professioneller als jemals zuvor zusammengeführt werden. Für Jugendliche selbst erschwinglich - beispielsweise im 50 Euro teuren Programm „Musik-Video Maker“ von Data Becker.

Ein didaktisch und methodisch „guter“ erfahrungsorientierter Unterricht mit schüler nahen Themen und handlungsorientierter Ausrichtung involviert derart viele Aspekte von Medien, dass er nicht nur ein hohes Maß an Medienkompetenz auf Seiten der Lehrer erfordert, sondern auch auf Seiten der Schüler schafft.

Vorteile: Der Unterricht ist „gut“. Alle denkbaren schülerorientierten Unterrichtsthemen sind geeignet, es müssen keine speziellen „Medienthemen“ sein.

Nachteile: „Gutes“ Unterrichten ist nicht leicht, erfordert großen Einsatz und souveräne Medienkompetenz. Die Motivation zur Aneignung dieser Medienkompetenz entstammt aber nicht mehr einem vagen und durchaus fragwürdigen Fortschrittsbegriff oder einem schlechten Gewissen aufgrund eines „Modernitätsrückstandes“ sondern ist schlichtweg der Wunsch, ein erfolgreicher Musiklehrer sein zu wollen, der seinen Job „gut“ macht.

Modell 5: Musik ja – Musikunterricht nein!

Die ambivalente Einstellung von Musiklehrern medienpädagogischen Aufgaben gegenüber stellt die Frage nach der Haltbarkeit des derzeitigen Zuschnitts der Schulfächer. Wenn, wie es aufgrund der zahlreichen Erfolgsmeldungen über verstärkte Musikausübung an allgemeinbildenden Schulen der Fall zu sein scheint, „Musik an der Schule“ politisch durchsetzbar ist, so ist ja keineswegs gesagt, dass die aktuelle Form von „Musik als Schulfach“, „Musik im 45-Minutentakt“, „Musik im unfreiwilligen Klassenverband“ usw. die optimale Form für Musik an der Schule ist. Sieht man von taktischen Erwägungen ab, so spricht eigentlich nichts für Musik als Schulfach (Stroh 2002). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen ergänzen diese Negativaussage durch eine positive Perspektive:

Das Schulfach „Musik“ wird ebenso wie zahlreiche andere Schulfächer aufgelöst und Musik wird von Personen, die ehemals „Musiklehrer“ hießen, im Rahmen neuer Lernfelder wie Medienpädagogik, interkulturelle Kommunikation, Körper-Geist-Seele-Training usw. professionell betreut. Die Frage, in welcher Weise medienpädagogische Aufgaben in den Kompetenzbereich von Musiklehrern bzw. Musikunterricht fallen, wird dann abgelöst durch die Frage, welche Rolle ein Musik-Profi in Lernfeldern wie Medienpädagogik spielt.

Vorteil: Die Überforderung eines Lehrers, der „Musik“ unterrichten und dabei medienpädagogisch tätig sein soll, hört auf. Alle taktischen Windungen, die die Musikpädagogik in jüngster Zeit in permanente Widersprüche verwickelt haben, sind aufgelöst. Der Musik-Profi hat eine neue, reizvolle und gesellschaftlich akzeptierte Aufgabe. Allerdings wird nicht mehr „Musik“ unterrichtet, sondern Musik im Rahmen der Medienpädagogik handlungsorientiert ausgeübt. Dies muss gewollt sein.

Nachteil: Sobald die taktische Argumentation fällt, dass Musik als Schulfach zwingend notwendig und eben dorthin medienpädagogische Anforderungen zu verlagern seien, dürfte auch Musik an den Schulen wegfallen – zumindest mit einem professionellen Anspruch. Dies ist aber nur taktisch, nicht inhaltlich begründbar.

5.2 Handlungsstrategien

Die folgenden Anmerkungen zu Handlungsstrategien folgen Modell 4 und beruhen auf den Tatsachen, die die empirische Untersuchung zur Medienkompetenz von Musiklehrern hervorgebracht hat.

Grundregel ist: Musiklehrer-Medienkompetenz ist als Teil der allgemeinen Musiklehrer-Kompetenz zu betrachten! Medienkompetenz losgelöst von Musikunterricht braucht es nicht zu geben. Anforderungen an die Medienkompetenz von Musiklehrern kommen nicht von der modernen Informationsgesellschaft oder den Medien – sprich Kirch, Sony, Gates oder Siemens -, sondern vom Musikunterricht, von der Schule, von den Schülern.

Die aktuelle Medienkompetenz von Musiklehrern entwickelt sich, wie die Untersuchung zeigte, entlang der durchschnittlichen Medienkompetenz eines intellektuellen Bundesbürgers. Sie ist noch wenig auf den Musikunterricht bezogen. Sie ist nicht musikspezifisch professionell. Dies gilt nicht nur für den Einsatz von Internet und Computer, sondern auch für so alltägliche Handlungen wie Radiohören und Fernsehen, für das Interesse an Medienstrukturen und „angesagten“ Themen in der Jugendmusikkultur. Musiklehrer verhalten sich den Medien gegenüber zwar nicht ablehnend, aber auch nicht wie Musik-Profis. Sie spalten Musikprofessionalität (Komponieren, Klavier spielen, Dirigieren, Musikunterrichten, in Konzerte Gehen usw.) von Medienkompetenz als einer musikprofessionellen Eigenschaft ab.

Die Chancen einer Verbesserung der selbstverständlichen Musikprofessionalität von Musiklehrern durch Medienkompetenz sollten im Vordergrund aller Handlungsstrategien stehen. Die Angst vor Medien geht meist einher mit der berechtigten Frage, ob sich Zeit- und Nerveneinsatz lohnt. Diese Frage kann aber nur im aktiven Umgang und nicht aus einer enthaltsamen „kritischen“ Distanz mit Medien beantwortet werden.

Zum Beispiel: Ist das Noten-Editieren am PC mit anschließendem Ausdrucken wirklich lohnender als das Kopieren eines handgeschriebenen Notenblattes? Ohne aktiven Umgang mit Medien wird diese Frage sicherlich mit „nein“ beantwortet. Bei aktivem Umgang mit Musik am PC indessen wird sich herausstellen, dass die Noten des einmal am PC editierten „Notenblatts“ auch transponiert, in eine Partitur eingefügt, über die Soundkarte (zur Kontrolle oder als Playback) abgehört, gegebenenfalls an die Schüler der Klasse per E-Mail verschickt, in ein Schul-Keyboard abspielreif als Midifile geladen, gut auffindbar archiviert und in ein bebildertes und betextetes Arbeitsblatt per Copy and Paste eingefügt werden können. Die Frage, ob sich Noten-edition lohnt, wird bei solcherart Kenntnis anders als zuvor ausfallen.

Das Beispiel zeigt zweierlei: Erstens muss pure Information aus Werbebroschüren oder Lehrerfortbildungskursen ergänzt werden durch aktiven Umgang mit den Medien. Zweitens muss sich Medienkompetenz lohnen. Medienkompetenz muss subjektiv gewinnbringend sein.

Konkrete Konsequenzen für die Lehrerausbildung, die Lehrerfortbildung, das pädagogische Schulklima und die Medienproduktion sollen abschließend genannt werden:

Lehrerausbildung

Neue Inhalte wie Popmusikdidaktik, Improvisation, Jugendkulturen, Interkulturelle Musikerziehung, „Musik und Theater/Tanz“ wurden in den vergangenen 25 Jahren nach und nach in die Musiklehrerausbildung aufgenommen. Zugleich wurden die Studiendauern verkürzt (in Niedersachsen von 100 SWS auf 64 SWS) und die Lehrenden-Studierenden-Relationen erhöht (in Oldenburg von 1:20 auf 1:80 für Professoren:Studenten). Es resultiert(e) eine vollkommenen Überfrachtung des Studiums einhergehend mit einer Überforderung der Studenten und Hochschullehrer.

Wenn zur bereits bestehenden Medienmusikpraxis, die sich derzeit vielerorts auf 4 SWS pro Studium beläuft, auch noch das Studiengebiet „musikbezogene Medienpädagogik“ hinzukäme, so wäre ein weiterer „Papiertiger“ geschaffen, würde die Überforderung der Studierenden wachsen und im Endeffekt der Medienpädagogik ein Bärenienst erwiesen. Neue Studieninhalte hätten nur einen Sinn, wenn alte wegfielen. Aber zu Abstrichen beim Altbewährten ist niemand bereit. Daher können derzeit nicht neue Inhalte oder Fächer hinzukommen, sondern müssen neue Ziele im Rahmen der alten Inhalte und Fächer formuliert und neue Methoden in alten Lernbereichen eingeführt werden.

Ein bereits vor Jahren in Oldenburg diskutierter und an der Musikhochschule Hannover teilweise verwirklichter Vorschlag betraf die Integration neuer Technologien in den Ausbildungsbereich Musiktheorie, Arrangement und Komposition. Im Rahmen von Pflichtveranstaltungen können hier die Studierenden den Umgang mit gängiger Musiksoftware und den Kommunikationsmöglichkeiten des Internets lernen. Dies ist erfahrene und „praktische Medienpädagogik“. – Ein zweiter Weg ist die Einbeziehung moderner Forschungs- und Präsentationsmethoden in musikwissenschaftliche Veranstaltungen. Samplingtechnologien, Klanganalysen, Datenbank-Recherchen, Videoclip- und Filmmusikproduktionen oder schlicht medienkritische Analysen des Marktangebots können handlungsorientiert an den Medien selbst stattfinden. Hierbei erarbeiten sich Studierende medienpädagogische Inhalte „by doing“ ohne zusätzlichen Zeitaufwand. – Ein dritter Weg ist die Modernisierung von Inhalten und Methoden musikdidaktischer Theorieveranstaltungen. Ausgangspunkt der Didaktikausbildung sollte weniger die Geschichte der Musikpädagogik oder der Kanon didaktischer Modelle zwischen Alt und Richter, sondern vielmehr die aktuelle Diskussion in musikpädagogischen Fachzeitschriften, auf den vds-Bundesschulmusikwochen und Fortbildungskongressen des Arbeitskreis für Schulmusik (AfS),

in einschlägigen Internet-Foren und im Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) sein. Hier wird seit längerem systematisch mit Midifiles, seit kurzem mit „hybriden“ CD ROMs und Online-Diensten gearbeitet, hier werden aber auch einschlägige Theorien der Medienwissenschaften diskutiert und sogar schultaugliche Geräte besprochen und vorgeführt. Eine aktive Teilnahme an der aktuellen Fachdiskussion würde den Musiklehrerstudierenden nicht nur einen Einblick in die Probleme des heutigen Musikunterrichts verschaffen, sondern auch einen Eindruck der lebhaften Fachdiskussion um neue Medien vermitteln.

Es ist zu erwarten, dass die Integration von Medienwissen, Mediennutzung und Medienreflexion in den bislang medienfernen Studienalltag die Abspaltung der beruflichen Professionalität von der privaten Mediennutzung, die die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, aufheben wird. Zumindest im Berufsfeld „Musikstudium“ gäbe es die Spaltung in Medien und Musik nicht mehr.

Lehrerfortbildung

Zur Zeit scheint die Lehrerfortbildung die Hauptstütze bei der Erhöhung der Medienkompetenz von Musiklehrern zu sein. Wie bereits erwähnt ist aufgrund der Untersuchungsergebnisse die Effizienz von Fortbildung anzuzweifeln. Viele Fortbildungsveranstaltungen laufen nach dem ritualisierten Schema von Selbsterfahrungs-Workshops ab: Musiklehrer wollen eine psychische Beratung beim Abbau ihrer Computer-Ängste erhalten und kleiden dieses Begehren in das Gewand einer sachbezogenen Fortbildung. Auf dem Kurs wird ihnen klar gemacht, wie gut Profis mit der neuesten Technologie umgehen können und dass sie selbst (als Anfänger) mit wenigen Mausclicks einen pfiffigen Popsong auf einem vorbereiteten Supercomputer mit vorinstallierter Software erstellen können. Mit einer Mischung aus Mut, Wut und abergläubiger Hoffnung sowie einer CD ROM in der Tasche, die neben dem selbst erklickten Popsong zahlreiche Computerprogramme enthält, verlässt der Musiklehrer die Fortbildung. Zu Hause verweigert der PC aufgrund einer älteren Windows-Version oder zu kleiner RAM-Kapazität die Installation eben des Programms, das den pfiffigen Popsong hervorgebracht hat. Binnen Kurzem ist die ursprüngliche Angst in gesteigerter Form wieder da...

Ein Weg aus diesem Kreislauf der Verzweiflung und Entmutigung ist weniger eine bessere Fortbildungsveranstaltungsdidaktik oder dem Sonderangebot eines schnelleren Computers bei Media Markt, sondern vielmehr ein erneuertes Fortbildungssystem. Die neuen Medien haben die Eigenschaft, dann „ganz einfach“ zu wirken, wenn sie in kleinsten Schritten in den Alltag

integriert sind. Anstelle der zentralen Fortbildungsveranstaltungen, in denen die neuesten Errungenschaften der Medien angepriesen werden, müsste es lokale Netzwerke von Freunden, Bekannten und Kollegen geben, die auf der aller untersten Ebene miteinander kommunizieren. Fast jeder Musiklehrer hat in seinem privaten oder beruflichen Umfeld einen Menschen, der im Hinblick auf eine neu-technologische Lösung eines Alltagsproblems kundiger ist als er selbst. Und jeder hat einen Bekannten, der etwas von ihm lernen könnte. Dies „kleine Know How“ ist Goldes Wert.

Ein diesem Gedanken geschuldetes lokales Fortbildungs-Netzwerk (das in Kreisen Jugendlicher und Kinder ja erprobte Praxis ist) setzt dreierlei voraus: der einzelne Musiklehrer muss darüber informiert sein, wer was kann, und einschätzen, was er selbst kann und anzubieten hat; er muss den Mut aufbringen zu fragen, Schwächen und Unkenntnis einzugestehen ohne sich umgekehrt als Technikfeind zu brüsten; und er muss die Zeit aufbringen, sich ein paar Stunden mit Freunden oder Kollegen hinzusetzen und eine ganz konkrete Aufgabe zu lösen. Ein geeigneter Rahmen für ein derartiges lokales Fortbildungsnetzwerk wäre eine „Know How-Börse“, die sich auf eine enge geographische Region beschränkt.

Ein Modell eines solchen Netzwerkes ist der von Niels Knolle 1994 gegründete „Arbeitskreis Neue Technologien und Musikunterricht“ (AnTuM), in dem sich in regelmäßigen Abständen Musiklehrer aus der Region Bremen-Oldenburg gegenseitig vorführen, welche Verfahren sie erfolgreich im Unterricht oder bei der Vorbereitung anwenden. Der Kreis umfasst 50 Musiklehrer, von denen sich jeweils circa 20 treffen. Ein zweites Modell ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als „fachinterne Fortbildungsreihe“ erprobt worden. Hier ist das Modell auch eine Alternative zu den an der Universität zentral angebotenen Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz von Multimedia in der Lehre. Das aus dem Pretest abgeleitete Fortbildungsprogramm zeigte, dass ein fachfremder, zentraler Veranstalter nicht die fachspezifischen Bedürfnisse hätte befriedigen können.

Das pädagogische Klima an Schulen

Die Idee des lokalen Fortbildungsnetzwerkes ist nicht auf die meist kleine Gruppe von Musiklehrern einer Region beschränkt. Sie kann und sollte eigentlich von der Schule selbst ausgehen, an der der Musiklehrer arbeitet. Hier kann das Modell interdisziplinär praktiziert werden, wobei vor Computerspezialisten oder Informatiklehrkräften gelegentlich gewarnt werden muss. „Spezialisten“ sind nicht die optimalen Mitglieder eines lokalen Fortbildungsnetzwerkes.

Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Übertragung des Netzwerk-Gedankens auf eine einzelne Schule oder einen engen Schulverbund ist ein entsprechendes pädagogisches Klima an der Schule. Hierunter ist zu verstehen, dass die Schulleitung keinen Druck auf die Fortbildungswilligkeit der Musiklehrer ausübt, keine Zeitpläne vorgibt, die nicht mit den Alltagserfordernissen des Unterrichtens zusammenpassen, die Fortbildungsaktivitäten nicht extern abfragt oder gar bewertet. Bekanntlich sind die Maßnahmen, die derzeit zwecks Leistungssteigerung an Schulen diskutiert werden, in diesem Sinne ausnahmslos kontraproduktiv. Die Bildungsminister und andere schulpraxisferne Personen, die sich derzeit berufen fühlen, das Modell der konkurrierenden Marktwirtschaft auf den Bildungssektor zu übertragen, erweisen der Fortbildung und insbesondere der Medienpädagogik keinen guten Dienst.

Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, nützen Appelle und moralische Reden über den „Modernitätsrückstand“, die „moderne Informationsgesellschaft“ oder einen „Anschluss an den Weltstandard“ einem einzelnen Musiklehrer nichts. Er erwartet Hilfe bei der Bewältigung der kleinen Probleme des Unterrichtsalltags. Und nur hier kann eine effektive Lehrerfortbildung ansetzen. Denn derart kleine Probleme gibt es in so großer Zahl, dass schnell daraus ein großes Problem wird. Verweigerung, Angst, Zynismus oder Aggressivität wären die Folge. Und das wäre keine Basis für Medienkompetenz.

Die Medien selbst

Eine ganz entscheidende Ursache für die aus pädagogischer Sicht mangelhafte Medienkompetenz von Musiklehrern ist die Erscheinungsweise der Medien selbst. Die Kommunikations-Massenmedien (Radio, Fernsehen, Internetprovider) sowie die Musikindustrie sind gar nicht an rundum medienkompetenten Nutzern interessiert. Sie sind an Nutzung interessiert, an Konsum und Umsatz. Nicht jedoch an Menschen, die kritisch auswählen, Inhalte hinterfragen, Interessen entlarven, gelegentlich bewusst „nein“ sagen und auch mit einem langsameren Textverarbeitungssystem ohne blinkende Büroklammern und dümmliche Werbebanner glücklich werden. Die „Medienmacher“ haben ein anderes Verständnis von Medienkompetenz als die Musikpädagogik. Und sie setzen alles daran, dass sie ihr Interesse durchsetzen.

Seit langem fehlt ein schlackenlos einfacher Musik-Computer wie es vor 10 Jahren der Atari ST gewesen ist. Zum Beispiel: Das heute auf viele MB aufgeblähte, permanent absturzgefährdete und mit mehreren Hundert für Musiklehrer irrelevanten „Features“ ausgestattete Musik-

programm „Cubase“ ist hervorgegangen aus dem Programm „Steinberg 24“. Dies Programm gab es in Hardware-Form: ein kleines Kästchen, das zwei MIDI-Ein- und Ausgänge aufwies, wurde auf den „Extension-Port“ des Commodore 64 gesteckt und verwandelte den C 64 in einen Musikcomputer. Es gab kein Programmieren, kein Hochfahren oder Abstürzen. Schaltete man den C 64 ein, war das absturzsichere Programm sofort „da“ wie eine Playstation und arbeitete in 24 Midi-Stimmen unbeirrt (bis heute). Welcher Musiklehrer benötigt wirklich mehr als 24 Stimmen, mehr als 2 Midi-Ein- und Ausgänge? Welcher Musiklehrer träumt nicht von solch einem Wundergerät – das es vor 16 Jahren auf dem Markt gab!

Dies Beispiel der Musiksoftware-Entwicklung ist prototypisch für die Hindernisse, die die Medien selbst der Medienkompetenz von Musiklehrern in den Weg legen. Den Musiklehrern wird es systematisch schwer gemacht, sich auf musikalischem Wege mit musikalischen Bedürfnissen und musikalischem Denken einem PC anzunähern. Es gibt erst in jüngster Zeit Programme, die im Hinblick auf die Bedürfnisse von Musiklehrern „abgemagert“ und zugleich einigermaßen professionell aufgemacht sind. Die „großen“ Musikprogramme wenden sich durch einen Bombast an Nebensächlichkeiten zugleich an musikalisch Regredierte, der Musiktheorie und Notenschrift Unkundige, die rezepthaft möglichst schnell gängige Musikproduktionen wünschen. Ohne diese Zielgruppe diskriminieren zu wollen – es muss einfach akzeptiert werden, dass dies *nicht* die Zielgruppe „Musiklehrer“ sein kann.

Auch auf dem Hardware-Sektor zeigen die Medienmacher wenig Interesse an der aktuellen musikpädagogischen Situation und Diskussion. Wo sind die Medien, die den Musiklehrern bei der Bewältigung der schwierigen Alltagsaufgaben im Bereich „interkultureller Musikerziehung“, „Musik und Tanz“, „Musik und Szene“, „haptische Kreativität“, „Sozialverhalten“, „Improvisation“ oder „Kommunikation“ im nicht-virtuellen Alltag behilflich sind? Wo sind die *Interfaces*, die die Griffigkeit eines Orff-Xylophons haben, wo ist das *Musik-Handy*, mit dem sich Gruppenimprovisation bewerkstelligen lässt, und wo ist das *Billigfunkgerät* von der Gängigkeit eines Transistorradios, das wirklich globale interkulturelle Kommunikation mit Kindern aus Nicaragua oder aus den Favelas Brasiliens ermöglichte? Wo ist der Plug-In-mp3-Recorder, mit dessen Hilfe Schüler Soundscapes erstellen und Akustikökologie praktizieren könnten?

Diese Forderung an die Medien selbst wird, wie die rhetorischen Fragen zeigen, schnell zu einer sehr politischen Forderung. Es ginge, wenn diese oder ähnliche Forderungen Ernst genom-

men würden, nicht mehr um Gewinne, Aktien, Börsenwerte, um Einschaltquoten, Werbeeinnahmen und Prozesse gehen harmlose Jugendliche als „Musik-Piraten“. Es ginge dann um unsere Schüler und Musiklehrer, um Pädagogik und Medienkompetenz, um die Menschen der ganzen Welt.

Zitierte Literatur²

- Aufenanger, S. (1999). Medienpädagogische Projekte – Zielvorstellungen und Aufgaben. In: Baacke et al. (1999), S. 95-97.
- Aufenanger, S. (2000). Medienkompetenz und Medienpädagogik – Eine Bestandsaufnahme. http://www.kreidestriche.de/onmerz/pdf-docs/aufenanger_medienkompetenz.pdf.
- Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter [Hrsg.] (2001). Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein (1996), S. 112-124.
- Carnap, R. (1936). Testability and Meaning. In *Philosophy of Science* (3), S. 420-471.
- Carnap, R. (1937). Testability and Meaning - Continued. In *Philosophy of Science* (4), S. 2-40.
- Considine, D. (1995). Media Literacy: The What, Why and How To's. <http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit/article.html>.
- Dewe, B.; Sander, U. (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In Rein (1996), S. 124-142.
- Eichert, R.; Pophusen, L. und Stroh, W.M.: Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis. Projektbericht. Uni-Oldenburg/DFG-Bonn 2002. Online-pdf: www.uni-oldenburg.de/medienkompetenz/.
- Hobbs, R. (1996). Expanding the Concept of literacy. <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/mlhobbs/expanding.html>.
- Hobbs, R. (1998). Literacy for the Information Age. <http://interact.uoregon.edu/MediaLit/FA/mlhobbs/nfoage.html>
- Kübler, H.-D. (1999). Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In Schell 1999, 25-47.
- Lugert, W.D. (1975): Grundriß einer neuen Musikdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Maas, G.; Schudack, A. (1994). Musik und Film: Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis. Mainz: Schott-Verlag.
- Maas, G. (1995). Neue Technologien im Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung, Bd. 16. Essen: Die Blaue Eule, S. 96-123
- Mikos, L. (1999a). Ein kompetenter Umgang mit Medien erfordert mehr als Medienkompetenz. *Medien + Erziehung*, 1, S. 19-20.
- Mikos, L. (1999b). Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. In Baacke et al. (1999), S. 56-61.
- Müller, R. (1990). Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule.
- Neuss, N. (2000). Operationalisierung von Medienkompetenz – Ansätze, Probleme und Perspektiven. In: *Medienpädagogik* 1, Jg. 2000. <http://www.medienpaed.com/00-1/neuss1.pdf>.
- Schütz, V. (1991). Musikmachen - Versuch einer didaktischen Revision. In: *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*, hg. von Lugert, W. D., und Schütz, V.. Stuttgart: Metzler, S. 182-203.
- Stroh, W. M. (1984). *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*. Stuttgart: Marohl-Verlag.
- Stroh, W.M. (1986). Der „Commodore 64“ als preiswerter Klangsammler und Rhythmusautomat. In: *Populäre Musik im Unterricht* Heft 16, S. 20-24.
- Stroh, W.M. (2002). Musik oder Musikunterricht an der Schule? In: *Diskussion Musikpädagogik* 14, S. 23-27.
- Terhag, J. (1984). Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. *Gedankengänge zwischen den Stühlen*. In: *Musik & Bildung* (5), S. 345-348
- Theunert, H. (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schel et al. (1999), S. 50-60.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*. Göttingen etc.: Hogrefe-Verlag.

² Umfangreiche Projekt-Literaturliste unter www.uni-oldenburg.de/medienkompetenz/.

Änderungen in der Druckfassung:

Musikpädagogische Forschungsberichte
Vom Kinderzimmer bis zum Internet – Musikpädagogische Forschung und Medien
Hrsg. v. H. Gembris, R.-D. Kraemer, G. Maas
Augsburg: Wißner, 2003, S. ***

Abstract

Es wurden mittels Fragebogen Daten zur Medienkompetenz von Musiklehrern erhoben. Ergebnisse: Die private Mediennutzung ist weitgehend nicht berufstypisch und musikspezifisch, dienstlich werden "analoge Medien" eingesetzt, ein gesteigerter Bedarf an "digitalen Innovationen" wird nicht artikuliert. Kenntnisse der strukturellen Hintergründe der Medienlandschaft sind gering. Medien werden im Unterricht primär unter dem Aspekt der Produktanalyse thematisiert.

Interpretation: Der Musikunterricht ist derzeit kein Ort kritischer Medienpädagogik. Unter Musiklehrern ist umstritten, ob der Musikunterricht überhaupt einen Beitrag zur Medienpädagogik leisten sollte. In Aus- und Weiterbildung steht ein technisches Verständnis von Medienkompetenz im Vordergrund. Falls überhaupt gewünscht, erforderte die Weiterentwicklung der Medienkompetenz von Musiklehrern ein pädagogisches Klima an den Schulen, das kollektives "learning by doing" fördert, sowie vor allem ein Interesse der Medien selbst an kompetenten Musiklehrern. Beides ist nicht der Fall.

A questionnaire evaluated data on media competence ("Medienkompetenz") of music teachers. Results: Music teachers's private use of media is not professional or specific musical. Music teachers in school prefer "old media", and there is little demand of "new media". Among teachers, there is no deep knowledge of the structural background of the media landscape. Media are part of the music-curriculum only under the aspect of "product analysis". Consequences: Music Teaching in public schools so far is not engaged in media-pedagogy. It is not clear, if some aims of media-pedagogy should be aims of music education also. Teacher's education and further education usually emphasize technical competence of media. In order to develop more and better competence of media, the climate at public schools should encourage learning by doing, and the media themselves should be interested in competent teachers. Both is not yet the case.

1. Zielsetzung, Hypothesen und theoretische Begründung

1.1 Ziele, Hypothesen

Im Vorfeld der Untersuchung zur Medienkompetenz von Musiklehrern wurde davon ausgegangen, dass eines der Hauptprobleme musikbezogener Medienpädagogik aus der falschen Einschätzung der Medienkompetenz von Lehrern und Schülern resultiert. Der medienpädagogische Schlüsselbegriff „Medienkompetenz“ sollte daher nicht nur musikbezogen interpretiert sondern auch an einem musikpädagogisch zentralen Punkte empirisch erfasst werden: der Medienkompetenz von Musiklehrern.

Die Arbeitshypothese lautete: Musiklehrer sind nicht *weniger* oder *mehr*, sondern *anders* medienkompetent als ihre Schüler. Hinter dieser im Wesentlichen aus der Diskussion um die Rockdidaktik stammenden These stand die Hoffnung, dass die verbreitete Meinung, Kinder und Jugendliche verstünden mehr von neuen Medien als ihre Eltern und Lehrer, zu modifizieren sei. Kinder und Jugendliche hätten zwar mehr Fertigkeiten im Bedienen gewisser Spiele und Programme, seien aber den Erwachsenen unterlegen, wenn es um die Berücksichtigung der ökonomischen Interessen, um die strukturellen Hintergründe der Medienlandschaft, um längerfristig planvolle Handlungsstrategien und um kreativ-produktive Umgangsweisen mit Medien geht.

Die *andersartige* Medienkompetenz von Musiklehrern kann sich *einerseits* in einer besonderen Art, Medien privat und beruflich zu nutzen, *andererseits* in einem spezifisch professionellen Profil von Medienkompetenz im Sinne kognitiver, technischer, reflexiver, kreativer, analytischer und evaluativer Fertigkeiten äußern. Die theoretische Grundlage dieser beiden Komplexe war einerseits das Konzept der „Psychologie musikalischer Tätigkeit“ (Stroh 1984) andererseits eine „Explikation von Medienkompetenz“ (Eichert et. al. 2002). Ziel der empirischen Untersuchungen war es, diese beiden Komplexe möglichst differenziert empirisch zu bestimmen.

Diese Bestimmung sollte kein Selbstzweck sein. Denn sie ist die Voraussetzungen zur Entwicklung erfolgreicher Fortbildungs- und Unterrichtsmaterialien. Dabei wurde von dem interaktionistisch-schülerorientierten Konzept der Musikdidaktik ausgegangen, das besagt, dass Lernen für die moderne Kommunikationsgesellschaft bedeutet, vorfindliche Kompetenzen in einem selbstbestimmten Optimierungsprozess auszdifferenzieren, bewusst zu handhaben und weiter zu entwickeln. Die Vorstellung, dass sich die Kompetenzen der Schüler in einem Lernprozess denjenigen der Lehrer angleichen sollten, galt dabei als überholt.

1.2 Theoretische Hintergründe

Es wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, dass der in der pädagogischen Debatte verwendete Medienkompetenzbegriff mindestens vage, wenn nicht sogar empirisch leer ist (Kuebler 1999, Neuss 2000). Eine explizite Definition des Begriffes der Medienkompetenz, bei der die einzelnen Teilfähigkeiten als notwendige und zusammen genommen hinreichende Bedingungen für Medienkompetenz aufgefasst werden, scheidet im Wesentlichen an der Vagheit der im Definiens gebrauchten Begriffe. Eine operationale Definition des Medienkompetenzbegriffes kommt ebenfalls nicht in Frage, da es sich bei der Medienkompetenz um eine Disposition handelt, die selbst aus verschiedenen Dispositionen zusammengesetzt ist. Operationale Definitionen von Dispositionsbegriffen sind mit einem grundsätzlichen logischen Problem konfrontiert, für das es bisher keine befriedigende Lösung gibt (Carnap 1936/1937, Westermann 2000). Aus diesem Grund wird das Verfahren der „Explikation“ des Medienkompetenzbegriffs angewandt, bei dem das Explikat durch die Angabe von paradigmatischen Beispielen hinsichtlich der einzelnen Fertigkeiten präzisiert wird.

Die Untersuchung geht davon aus, dass Medienkompetenz sich aus sechs Fertigkeiten zusammensetzt:

- Kognitive Fertigkeiten betreffen die Fähigkeit zur Orientierung innerhalb der Strukturen, Organisationsformen und Funktionen von Medien sowie strategische Kenntnisse bei der Verwendung von Medien.
- Technische Fertigkeiten beziehen sich auf Kenntnisse über technische Gegebenheiten und Funktionsweisen von Medien sowie über die Handhabung von Geräten.
- Reflexive Fertigkeiten implizieren Beobachtung, Beurteilung und Einschätzung des eigenen Umgangs mit Medien und des [Medienbezogenen Verhaltens](#) anderer Personen oder Personengruppen.

- Kreative Fertigkeiten kennzeichnen die Fähigkeit, Neues und Ungewöhnliches zu schaffen, Medien auf nicht vorhergesehene Weise zu benutzen oder bestehende Nutzungsarten weiter zu entwickeln.
- Analytische Fertigkeiten bedeuten Berücksichtigung der verwendeten Techniken und Strategien bei der Erstellung medialer Informationen sowie die Interpretation medialer Botschaften und die Entschlüsselung der Absichten des Autors.
- Evaluative Fertigkeiten beziehen sich auf das Einschätzen der Relevanz, Bedeutung, Glaubwürdigkeit oder Richtigkeit von medial übermittelten Informationen bzw. Botschaften.

Bei dieser „Explikation“ des Medienkompetenzbegriffs beziehen sich die analytischen und evaluativen Fähigkeiten auf die durch ein Medium übermittelte Botschaft und nicht, wie bei Baacke und anderen (Baacke 1996, Dewe 1996, Theunert 1996), auf „gesellschaftliche Prozesse“. Dieser Aspekt wurde insbesondere im angelsächsischen Sprachraum in Zusammenhang mit der dort stattfindenden Diskussion um „media literacy“ hervorgehoben (Considine 1995, Hobbs 1996, Hobbs 1998). Mediale Botschaften sind demnach mithilfe bestimmter Sprachen gebildete „Konstrukte“, die (soziale) Realitäten repräsentieren.

Einige Autoren bestimmen den Medienkompetenzbegriff darüber hinaus unter Hinzunahme von ethischen (Baacke 1996, 120), moralischen, affektiven und ästhetischen Komponenten (Aufenanger 1999 und 2000) oder sehen ihn als Teil einer weitreichenden sozialen, kulturellen, kommunikativen und situativen Kompetenz des Menschen (Mikos 1999a und 1999b).

Die Tätigkeitstheorie (Stroh 1984) unterscheidet – in Präzisierung der bisherigen „Explikation“ – nicht nur Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten und Motive, sie bringt diese Kategorien auch zueinander in eine sinnvolle Beziehung. Unter Kompetenz (wörtlich „Fähigkeit“) versteht sie die Fähigkeit, plan- und zielvoll, bewusst und selbstbestimmt, erfolgreich und sozial verträglich zu handeln. Die Handlungen haben ein Ziel, an dem der Erfolg gemessen wird. Die Ziele werden aus den Motiven und Bedürfnissen heraus entwickelt. Sie können „manipuliert“ oder selbstbestimmt sein. Medienkompetent ist demnach ein Mensch, der im und durch den Umgang mit Medien plan- und zielvoll, bewusst und selbstbestimmt, erfolgreich und sozial verträglich handelt und dabei seine eigenen Motive „realisiert“, seine individuellen Bedürfnisse befriedigt.

Kenntnisse und Fertigkeiten sind Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit „kompetent“ gehandelt werden kann, damit die planvoll-bewusst entwickelten Ziele erreicht werden, damit die gesamte Tätigkeit der Bedürfnisbefriedigung – in der Tätigkeitstheorie als „Aneignung von Wirklichkeit“ definiert – dient. Kenntnisse sind notwendig, wenn bewusst geplant, wenn Ziele gesetzt, wenn die Handlungsmöglichkeiten eingeschätzt und wenn Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Kenntnisse allein genügen nicht für erfolgreiches Handeln. Insofern sind noch Fertigkeiten, ist quasi handwerkliches Können – die Tätigkeitstheorie führt hier noch die Kategorie der Operation ein –, erforderlich. Die Realisierung eines Planes, das konkrete Erreichen eines Zieles setzt entsprechende Fertigkeiten voraus. Ein richtiges Zusammenspiel von Kenntnissen und Fertigkeiten ist notwendig, damit „kompetent“ gehandelt wird.

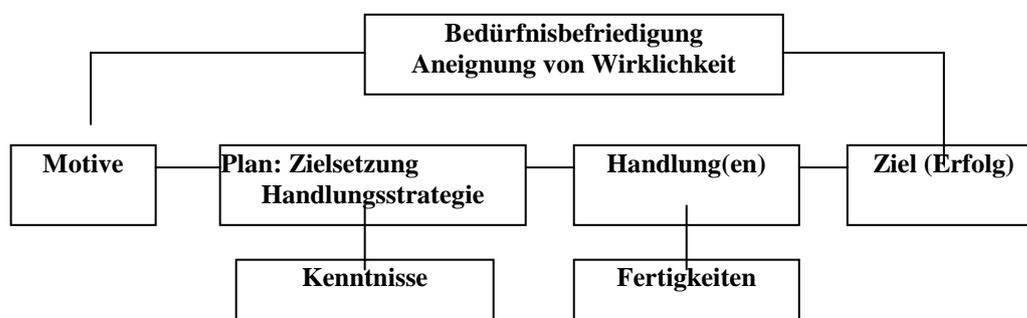


Abb. 1: Schematische Darstellung der tätigkeitstheoretischen Interpretation von Medienkompetenz

Der Einfachheit dieser Sicht von Medienkompetenz stehen zwei methodologische Probleme gegenüber: *Erstens* impliziert die logische Struktur der Medienkompetenz noch keine wertenden Aussagen über

Inhalte. Hierzu gibt aber die „Explikation“ zumindest im Hinblick auf Fertigkeiten und Kenntnisse Auskunft. Befragungen können dabei relevante Aussagen über Kenntnisse liefern, nicht jedoch über Fertigkeiten. Ob Fertigkeiten vorliegen, kann nur durch direkte Beobachtung von Handlungen ermittelt werden. In der Forschungspraxis tritt hier entweder das Laborexperiment in Aktion oder es wird der Weg der „Deutung von Symptomen“ beschritten. *Zweitens* ist nicht impliziert, wie festgestellt werden kann, dass ein Mensch erfolgreich handelt und seine individuellen Motive sozial verträglich „realisiert“. Das plan- und zielvolle, bewusste und selbstbestimmte Handeln ist gegebenenfalls empirisch („objektiv“) feststellbar. Die Motiv-Frage ist jedoch ebenso schwer wie die Frage nach der Befriedigung von Bedürfnissen zu beantworten, da sich hier Manipulation im Sinne der oben angeführten ökonomischen Motive der Medienproduzenten, Gruppenzwang, Narzissmus und – um den Komponisten Hanns Eisler zu zitieren – „Dummheit“ im Sinne von Unwissenheit, Stumpfheit, Bequemlichkeit überlagern.

Es liegt methodologisch nahe, eine direkte oder indirekte „Abfrage“ von Kenntnissen, die hypothetisch auch auf Fertigkeiten und Fähigkeiten schließen lassen (obgleich sie streng genommen nur deren notwendige, nicht jedoch hinreichende Bedingungen sind) zu ergänzen durch eine quasi beobachtende Erfassung der Tätigkeit selbst. Im Rahmen einer quantitativen empirischen Untersuchung kann diese Art der Tätigkeitsbeobachtung nur rudimentär und im Spiegel der Selbstsicht des Handelnden ausfallen. Das, was Handelnde über ihren Umgang mit Medien berichten, kann als Anzeichen („Symptom“) für die Handlungen genommen werden, die dem Fragenden allerdings unsichtbar bleiben.

Die „Explikation“ bildet eine brauchbare Vorarbeit für die tätigkeitstheoretische Interpretation der Medienkompetenz. Mit Mitteln der quantitativen Empirie, insbesondere einer Fragebogen-Erhebung, kann entlang der Fertigkeiten, die die „Explikation“ hervorbringt, gearbeitet werden. Weitergehende Erhebungen können sich auf handlungsbeschreibende Momente beziehen. Hierzu zählen Fragen nach der Menge, der Intensität und der (bewussten) Zielsetzung von Mediennutzung. Die Befragung soll und wird daher einen Komplex von Fragen nach dem „Umgang“ mit Medien neben einem Komplex von Fragen, die das Bündel von Fertigkeiten, die die „Explikation“ erzeugt hat, enthalten. Nur am Rande erfasst werden auf diese Weise die Motive und Bedürfnisse. Auch die Frage des „Erfolgs“ kann nur indirekt beantwortet werden: wenn ein Erwachsener ein Medium viel nutzt, so ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass er dies tut, weil die Nutzung „erfolgreich“ ist. Dagegen können einige Fragen direkt darauf abzielen zu erfahren, ob ein Befragter ein Medium bewusst und planvoll nutzt und ob er zumindest die soziale Verträglichkeit zu reflektieren imstande ist. So verwenden wir beispielsweise als Testfrage für planvolles Radiohören die Frage nach dem Gebrauch von Radioprogrammzeitschriften, als Testfrage für bewussten Fernsehkonsum die Frage, wie oft der Befragte länger als beabsichtigt vor dem Fernseher sitzen bleibt. Während die erste Testfrage relativ objektive Ergebnisse zeitigen dürfte, da der Hintergedanke des Tests nicht einfach durchschaubar ist, ist die Interpretation der Antworten auf die zweite Testfrage eher mit Fehlern behaftet.

2. Durchführung

In einem *Pretest* (Sommer 2000) wurden 32 Lehrende und 57 Studierende des Faches Musik an der Universität Oldenburg mittels eines reduzierten Fragebogens nach der Art ihrer Mediennutzung befragt. Als praktische Konsequenz aus dem Pretest wurde eine siebenteilige *Fortbildungsveranstaltungsreihe* durchgeführt (Frühjahr 2001). Diese Veranstaltungsreihe testete eines der hypothetischen Handlungsstrategien, die sich als Konsequenz aus der Befragung ergeben haben (siehe unten unter 5.2 „lokale Fortbildungsnetzwerke“).

An der *Hauptuntersuchung* (Frühjahr bis Sommer 2001) nahmen 147 Musiklehrer des Weser-Ems-Gebietes teil. Sie bearbeiteten einen zweiteiligen Fragebogen mit 54 teils mehrgliedrigen Fragen (Teil 1: Mediennutzung, Teil 2: Medienkompetenz). Die Bearbeitung des Fragebogens erforderte circa 45 Minuten Zeit. Die Antworten wurden statistisch ausgewertet und eine vorläufige Ergebnisauswertung erarbeitet.

Auf der Basis dieser vorläufigen Ergebnisauswertung fand im Februar 2002 eine *Expertenbefragung* mit 12 Personen statt. Diese Befragung war Grundlage der Interpretation der Ergebnisse der Befragungen.

Die Struktur des Fragebogens, der in einem ersten Teil die subjektive Einschätzung des Umgangs mit Medien und in einem zweiten Teil anhand von „Quizfragen“ die 6 Dimensionen von Medienkompetenz abfragte, ist der folgenden Ergebnisdarstellung zu entnehmen.

3. Ergebnisse

3.1 Mediennutzung

Die „Rangliste“ der privat genutzten Medien (s. Tab. 1) unterscheidet sich nicht qualitativ von der des Bevölkerungsdurchschnitts. Fernsehen und Radio führen die Hitliste der favorisierten Medien an. Allerdings sind die absoluten Nutzungsdauern von Radio und Fernsehen bei den Musiklehrern erheblich geringer. Die Nutzungsdauern der Printmedien Buch und Zeitung fallen zwar gegenüber Fernsehen und Radio ab, sind aber bei Musiklehrern größer als es beim Bevölkerungsdurchschnitt der Fall ist.

Als Zweck der privaten Mediennutzung wird Unterhaltung (72%) und Entspannung (65%) etwa ebenso oft genannt wie Information (88%) und Weiterbildung (50%). (Prozente der Ja-Antworten bei Mehrfachnennungen.)

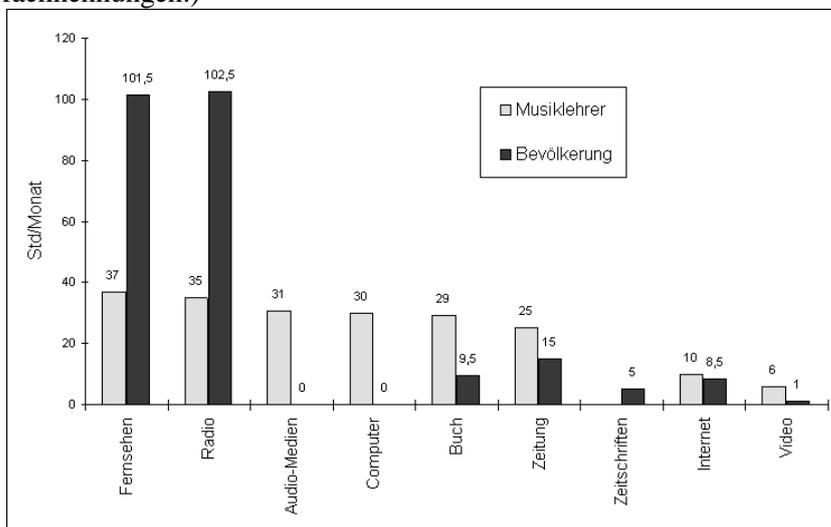
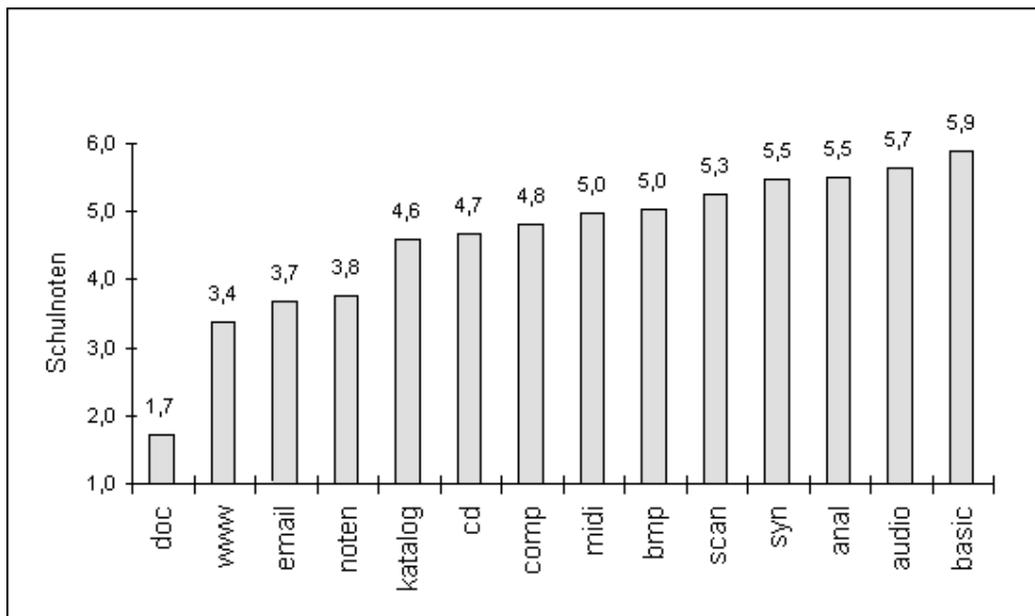


Tabelle 1: Private Mediennutzung: Musiklehrer und Bevölkerungsdurchschnitt³
(nicht alle Medien wurden von beiden Erhebungen gleichermaßen erfasst)

Die Nutzung des Computers unterscheidet Musiklehrer nicht von anderen Intellektuellen, also zum Beispiel von Lehrerkollegen anderer Fächer. Bevorzugt wird der PC zur Textverarbeitung und das Internet zur Email-Kommunikation verwendet. Musikspezifische Nutzungen fallen mit Ausnahme des Notenschreibens (Notenedition) nicht ins Gewicht. Auffällig ist, dass nicht einmal Midi-Sequencing, Harddiskrecording und CD-Brennen eine wesentliche Rolle spielen.

³ Quelle für Bevölkerungsdurchschnitt: GfK-PC#TV, MA 2000 Radio, Massenkommunikation.

**Ta-
2:
te**



**belle
Priva-
Nut-**

zungsart des Computers bei Musiklehrern

Erläuterung zu Tab. 2: Die Schulnoten wurden mit „häufig“ = „1“ bis „nie“ = „6“ vergeben. doc = Textverarbeitung, www = Internetnutzung, noten = Notenedition, katalog = Katalogrecherchen, cd = CD-Brennen, midi = Midi-Sequencing, bmp = Bildbearbeitung, scan = Noten scannen, syn/anal =Klangsynthese/-analyse, audio = Harddiskrecording, basic = Programmierung.

Fazit: Die private Mediennutzung von Musiklehrern und – wie die Ergebnisse des hier nicht eigens aufgeführten Pretests gezeigt haben – Musikhochschullehrern ist nicht musik- sondern allenfalls berufstypisch. Qualitativ ähnelt sie der Nutzungsart des Bevölkerungsdurchschnitts mit einem deutlichen Akzent hin zu den traditionellen Printmedien Buch und Zeitung. Geht man von der aus Lehrerfortbildungsveranstaltungen wohlbekanntem Tatsache aus, dass alle Lehrer in die berufliche Medien-, insbesondere auch in die Computernutzung über eine private Nutzung „einstiegen“, dann sind die Voraussetzungen für eine musik-professionelle berufliche Mediennutzung denkbar schlecht. (Vgl. Maas 1995, S. 108-109.) Bezüglich Internetnutzung, Midi-Sequencing und Harddiskrecording muss zwar bemerkt werden, dass zwischen dem Erhebungsjahr 2001 und der aktuellen Publikation im Jahr 2003 zwei gewichtige Jahre liegen, dass aber das Midi-Sequencing mindestens seit 1986 und das Harddiskrecording seit 1992 in Fachzeitschriften beschrieben und teilweise auch propagiert wird und auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen präsent ist. Zudem liegen Midi-Sequencing und Notenedition technisch nahe beieinander, da jede Notenedition ein Midifile hervorbringt und jedes Produkt von Midi-Sequencing als Notenbild ausgedruckt werden kann. Offensichtlich jedoch ist das Hauptziel des PC-Einsatzes nach wie vor konventionell: Textverarbeitung zielt auf gedruckte Arbeitsblätter, Email ist ein preiswerter Ersatz für Post und Telefon und Notenedition ist eine komfortable Methode zeitraubendes Notenschreiben, Transponieren und illegales Kopieren abzukürzen.