

Vom Like zum Mashup?

Partizipation als Gegenstand und Kategorie einer
Didaktik der Popmusik

1. Anliegen und Vorgehen

Dieser Beitrag befasst sich mit jüngeren medialen Erscheinungsformen und Praktiken von Popmusik aus musikpädagogischer Perspektive. Damit steht er in einem engen gedanklichen Zusammenhang zu zwei weiteren Arbeiten dieses Jahres: einem derzeit in Ausarbeitung befindlichen Vortrag bei der Tagung der *Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP)* in Essen, der sich Musikblogs als Orten der Konstruktion virtueller Bilder musikbezogenen Gelingens widmete, und einem Beitrag für die Tagung der *Gesellschaft für Populärmusikforschung (GfPM)* in Oldenburg, der Praktiken der Differenzkonstruktion in Kommentaren zu *YouTube*-Musikvideos ins Auge fasste. Gemeinsam ist diesen Überlegungen einerseits der Versuch, Popmusik als multimediale Praxis in den Blick zu nehmen – damit zwei häufig recht isoliert nebenherlaufende musikpädagogische Diskurse verbindend –, andererseits eine interdisziplinäre Bezugnahme vor allem auf mediensoziologische und medienpädagogische Erkenntnisse. Während Michael Ahlers noch vor zehn Jahren zur Behebung des von ihm diagnostizierten Forschungsdefizits wissenschaftlicher Musikpädagogik hinsichtlich digitaler Medien in erster Linie empirische Studien einforderte (Ahlers, 2009, S. 52), fokussieren die drei genannten Beiträge ästhetische und bildungstheoretische Fragen im Zusammenhang mit Lern- und Erfahrungspotenzialen der einschlägigen musikalisch-medialen Inhalte selbst. Grund dafür ist die Wahrnehmung, dass empirische Erforschung einer Anbindung an musikpädagogische Grundfragen (nach konzeptioneller Rahmung, nach didaktischen Intentionen, nach Prinzipien und Orientierungen, nach Normen; Schatt, 2007) bedarf, wenn sie beispielsweise praxiale Aspekte in konkreten interaktiven-medialen Unterrichtssettings oder in Situationen informellen oder nichtformalen Lernens untersucht.

In diesem Beitrag dient der Begriff der Partizipation zunächst als heuristisches Instrument: Seine unterschiedlichen bis heterogenen Bedeutungsfacetten in Bereichen aktueller popmusikalischer Formate im Web 2.0 einerseits, in (musik-)didaktischen Kontexten andererseits bilden Anlässe und zeigen An-

satzpunkte dafür auf, Kernfragen bei dem Vorhaben zu identifizieren und zu diskutieren, Popmusik und digitale Medien in musikdidaktisch fruchtbarer Hinsicht aufeinander zu beziehen. Der erste Schritt besteht in einer Sichtung und Beschreibung von Partizipationsofferten ausgewählter musikalisch-medialer Formate – verstanden im Sinne des Tagungsthemas als virtuelle musikalische Lernwelten –, bevor die dort entworfenen oder implizierten Vorstellungen von Partizipativität kritisch hinterfragt werden. In Abschnitt 3 werden von diesen Vorstellungen teils bloß abweichende, teils genau entgegengesetzte Modellierungen von Partizipation in bildungswissenschaftlichen und musikdidaktischen Kontexten gegenübergestellt sowie Möglichkeiten und Gefahren ihrer gegenseitigen Annäherung bzw. Anverwandlung diskutiert. Im Schlusskapitel werden vor dem Hintergrund der bisher gewonnenen Einsichten Fragen nach Potenzialen und Chancen sowie Problemen partizipativer Formate, die im Zusammenhang mit aktueller Popmusik entworfen wurden, hinsichtlich der Ermöglichung von Partizipation aus musikpädagogischer und musikdidaktischer Perspektive entwickelt sowie diesbezügliche Forschungsdesiderata benannt.

2. Aktuelle Popmusiken als partizipative Musiken

Karl-Heinz Reuband kam in einer empirischen Studie zu dem Ergebnis, „dass die Lebenszufriedenheit mit kultureller Partizipation korreliert.“ (Reuband, 2013, S. 77). Ein Blick auf das Forschungssetting, das zu dieser Aussage führte, lässt jedoch aufhorchen: „Untersucht wird, wie sehr Partizipation an der Hochkultur (Besuch von Oper, Theater, klassischem Konzert und Museen) Lebenszufriedenheit begünstigt.“ (Reuband, 2013, S. 77). Nicht nur kommt hier ein seltsam exklusives Verständnis von Partizipation zum Tragen, das die Erfüllung von Kriterien einer bloß formalen Teilnahme an institutionalisierten Praktiken eines bestimmten soziokulturellen Milieus vorsieht,¹ sondern das Beispiel zeigt auch, wie eng die Attribution gelungener Partizipation von dem zugrunde gelegten Kultur- sowie Musikbegriff abhängt. Die oben zitierten Formulierungen lassen umgekehrt die Frage aufkommen, ob Partizipation an Popkultur, Sub- und Jugendkulturen denn dann überhaupt möglich, sinnvoll und der Lebenszufriedenheit gleichermaßen zuträglich ist.

Demgegenüber gibt es im kulturwissenschaftlich-soziologischen Diskurs um populäre Musik² die starke Tendenz, diese innerhalb eines relativ offenen

1 Auch wenn dies im Zuge der Operationalisierung im Rahmen des empirischen Settings als notwendig erachtet wurde (Reuband, 2013, S. 79–81).

2 Bei der Unterscheidung von populärer Musik und Popmusik folge ich Diederichsen, der die Entstehung der Popmusik in den 1950er-Jahren ansetzt und sie u.a. über ihre Multi-

Kulturbegriffs zu verorten und in diesem Zuge weniger Trennendes als vielmehr Gemeinsames in Bezug auf andere Musiken zu betonen: „Music constructs our sense of identity through the experiences it offers of the body, time, and sociability, experiences which enable us to place ourselves in imaginative cultural narratives“. (Frith, 1998, S. 275). Dieses „Sich-Einfügen“ in kulturelle Narrative kann bereits als partizipativer Prozess im emphatischen Sinne angesehen werden: als Akt der Selbsterfahrung von Individualität im Zuge einer Verbindung mit anderen vor einem gemeinsamen oder zumindest kommunikativ anschlussfähigen Erfahrungshintergrund bezüglich symbolischer Formen. In eine ähnliche Richtung weist Diederichsen, wenn er die dezentrale Rezeption von Popmusik als deren Signum beschreibt: „Die Parameter der Popmusik (Star-Körperlichkeit, Sound, spezifische Öffentlichkeit, Intimitätsfunktion) setzen sich nicht an einem Ort zu einem Medium zusammen, weder an einem Ort der Produktion noch an einem Ort der Rezeption.“ (Diederichsen 2014, S. XVIII). Dieses partielle Zusammenfallen von Produktion und Rezeption habe sich infolge der Etablierung der *Zweiten Kulturindustrie* – geprägt insbesondere durch den Verbund zwischen Popmusik und Fernsehen, der an die Stelle desjenigen aus Radio und Kino getreten war – entwickelt (Diederichsen 2014, XXI); das heißt, die Entwicklung und Verbreitung neuer Technologien führten zu veränderten Produktions- und Rezeptionsweisen von Musik. Kinder und Jugendliche erfahren in ihrem Alltag nicht länger nur, dass sie eine Position zu Musiken einnehmen und kommunizieren können, sondern auch, dass sie durch ihr Interaktionsverhalten die Geltung einer bestimmten Musik erst generieren. Dieser Aspekt soll nun zunächst an wenigen einschlägigen Beispielen erläutert und diskutiert werden.

2.1 Chart-System, TV- und YouTube-Stars

Besonders augenfällig wird die Mitarbeit an künstlerischer Geltung durch die Rezipientinnen und Rezipienten im Chart-System³: Bereits früh veröffentlichten Zeitschriften wie *Phonogram* (1891), *Phonoscope* (1896) oder das *Billboard-Magazin* (seit 1894) Veröffentlichungszahlen von Notenblattverkäufen oder ASCAP-

medialität („Die Epoche der Popmusik beginnt dort, wo populäre Musik untrennbar mit Bildern verbunden zu sein beginnt“, Diederichsen, 2014, S. 73) ihre teilweise Subversivität („Im Gegensatz zu einer Elite und ihrer sich abgrenzenden Hochkultur, trennt sich die Popmusik von der populären Kultur auf deren Terrain und mit deren Mitteln“, S. XII) und eben Partizipativität (siehe Text) definiert. Ich wähle hier den Terminus „Popmusik“ aufgrund der Schwerpunktlegung auf jüngere, multimediale Phänomene sowie den Partizipationsaspekt.

3 Für die Zahlen und Fakten des folgenden Abschnitts siehe wikipedia.de (25.02.2019).

Rankings.⁴ Seit 1934 finden sich die Bestsellercharts der Plattenlabels im *Billboard Magazine* und seit 1936 führen einige Zeitschriften gar eigene Hitparaden auf der Basis u.a. von Airplay- und Verkaufsstatistiken sowie eigene Hörer- und Lesercharts. Downloadcharts für Singles und Alben seit den 2000er-Jahren und Streamingcharts seit den 2010er-Jahren spiegeln zwar die Veränderung des Produkts, aber keine Veränderung des Prinzips: Mögen diese Zahlen auch lediglich Abbildungen eines Konsumverhaltens oder Mittel zu dessen Motivation und Verstärkung sein, so besteht ihr partizipationsrelevantes Moment darin, dass Rezipierende sowohl Rückmeldungen über ihr persönliches Konsum- und Nutzungsverhalten erhalten als auch ihre musikalischen Präferenzen orientieren, generieren und modifizieren, indem sie sie mit öffentlich gemachten Präferenzen Anderer vergleichen können (dazu vertiefend Roose & Schäfer, 2010).

Song Contests machten dieses Moment ausgesprochen erfolgreich zum integralen Bestandteil ihres Sendekonzepts: Beim seit 1956 ausgestrahlten *Eurovision Song Contest* werden die Gewinner durch ein Telefonvoting, seit 2013 zudem mithilfe einer Mobile App gekürt (dazu vertiefend Wolther, 2008). Jüngere Formate greifen dies auf und führen es weiter: Bei dem 2002 gestarteten *Deutschland sucht den Superstar (DSDS)* entscheiden die Zuschauerinnen und Zuschauer nach den Qualifikationsrunden ebenfalls per Telefon über das Weiterkommen „ihrer“ Kandidatinnen und Kandidaten. Da jedoch nicht nur professionelle Musikerinnen und Musiker medial in Erscheinung treten, sondern potentiell alle zu Akteuren in den medial erzeugten öffentlichen Räumen werden können, verschafft der Akt des Votings zunehmend das Gefühl eines Beteiligtseins an der medialen Konstruktion von „Stars“.

Etwa mit Beginn des neuen Millenniums – Diederichsen zufolge die Zeit der *Dritten Kulturindustrie*, in der das Internet als Leitmedium multimediale Erfahrungen weiter dezentralisiert, mobilisiert und mithilfe vielfältiger Vernetzungsmöglichkeiten weiter in den Alltag und die Freizeitkultur integriert (Diederichsen, 2014, S. XXII) – werden neuartige Formen des Partizipativen virulent. Insbesondere gilt dies für Anwendungen im Zusammenhang mit dem sogenannten Web 2.0:⁵ „Bei der Gestaltung von Internetanwendungen gehört es mittlerweile also immer dazu, eine Schnittstelle zu implementieren, die den Nutzern Partizipation ermöglicht.“ (Epting, 2013, S. 68). Die oben knapp skizzierten Entwicklungen kulminieren gewissermaßen im Phänomen des *YouTube*-Stars, von denen Justin Bieber einen Prototyp darstellt. Ein frühes Internetvideo, in dem er das Chris-Brown-Cover *With You* vor heimischer Kamera performt

4 *American Society of Composers, Authors and Publishers* (Verwertungsgesellschaft)

5 Zum Begriff generell siehe wikipedia.de (27.03.2019); zu seiner Genese und der Problematik seiner Unschärfe Jörissen & Marotzki, 2008, S. 204–206.

(Justin Bieber, 2008), verweist in einem doppelten Sinne auf Partizipation: Es zeigt zum einen einen unausgereiften, aber durch sein ungeschliffenes Talent als authentisch ausgewiesenen Sänger im frühen Teenageralter, der seinen musikalischen Beitrag ohne technische und finanzielle Hürden professioneller Studioproduktion und – zumindest zu diesem Zeitpunkt – ohne die Berücksichtigung traditioneller Distributionsinstanzen in die Welt hinausschickt. Dies funktioniert nicht zuletzt deshalb, weil seine Authentizität als Währung bei einem Publikum anerkannt wird, welches unmittelbar eine subjektive Haltung zu seiner Leistung artikulieren kann und diesen Akt selbst entweder – in Form der Erteilung von *Likes* und dem *Posting* wohlwollender Kommentare – als persönlichen Beitrag zum Erfolg des Künstlers oder – durch *Dislikes* und polemische Kommentare – als kritische Distanzierung davon erfahren kann. Gleichzeitig wird durch diese Praktiken Sinn erzeugt: Es werden virtuelle Dialoge, Berührungspunkte des Kommentierenden mit Bieber und damit ein persönliches Beteiligtsein an dessen Erfolg inszeniert;⁶ die Szene wird interpretiert vor dem Hintergrund anderer musikkultureller Referenzen und im Sinne einer alternativen und originellen Lesart zu den Liebesbekundungen in vielen anderen Kommentaren eingebracht⁷ etc. Die hier sichtbaren Prinzipien finden ihre Fortsetzung in Diensten wie *Musical.ly* bzw. *TikTok* (siehe den Beitrag von Fritz Höfer in diesem Band; ferner Jansen, 2018), wengleich die Inhalte zunehmend aus den Grenzen bestimmter Plattformen entbunden erscheinen, relativ frei im Netz fluktuieren und ständig in unterschiedliche Kontexte integriert werden („Syndication“, Jörissen & Marotzki, 2008, S. 221).

2.2 Kollaborative Web-2.0-Produktionen

An Projekten wie Darren Salomons *In B-flat*⁸ partizipieren Nutzer nicht als „Produzenten“ der Inszenierung von Stars, sondern im engeren Sinne als Produzen-

6 „I remember when I commented on one of your vids like 10 years plus ago and we chatted. I said you would be famous in no time.“ (Duc Ngo, n. d.).

7 So charakterisiert ein Nutzer Justin Bieber als Kind der 90er-Jahre, indem er die hinter dem Sänger zu sehenden Poster von Tupac und Bart Simpson identifiziert, als popkulturelle Zeichen decodiert, einen historischen Zusammenhang zwischen ihnen und Bieber knüpft und seine Erkenntnis auf zugleich wohlwollende wie wissend-ironisierende Weise kundtut: „with a tupac and bart simpson on the poster, is it safe to say he’s a 90s kid? [Sonnenbrillen-Smile]“ (Hanggao’s NawngLLC, n. d.).

8 Als weitere Beispiele können *marker/music* desselben Autors (Salomon, n. d. b.) oder – mit der Einschränkung, dass hier vorher gecastete und vorwiegend professionelle Musikerinnen und Musiker an der Kollaboration beteiligt sind – *Playing For Chance* des Künstlerkollektivs um Mark Johnson (2019) angeführt werden.

ten eines musikalischen Gesamtergebnisses. Zahlreiche Einsendungen folgten einem Aufruf per E-Mail und via Website des Initiators und schufen musikalische Beiträge nach folgenden Vorgaben:

- Sing or play an instrument, in Bb major. Simple, floating textures work best, with no tempo or groove. Leave lots of silence between phrases.
- Record in a quiet environment, with as little background noise as possible.
- Wait about 5–10 seconds to start playing.
- Total length should be between 1–2 minutes.
- Thick chords or low instruments don't work very well.
- Record at a low volume to match the other videos.
- You can listen to this mix on headphones while you record.
- After you upload to YouTube, play your video along with the other videos on this page to make sure the volume matches. (Salomon, n. d. a., 3. Antwort).

Bereits hier zeigt sich, dass derartige Projekte weniger den sozialen Kontakt anstreben, als vielmehr das gemeinsam erreichte Erlebnis. Die hier sich zusammenfindenden projekt- oder ergebnisorientierten Communitys können mit Jörrissen & Marotzki (2008) als „Achievement-Communitys“ bezeichnet werden, die darauf abzielen, „dass etwas geschaffen wird, was die Summe der Einzelbeiträge übertrifft; es geht eher um die *Emergenz* [Hervorhebung im Original] eines kollektiven Geistes („hive mind“) als um Sozialität.“ (Jörrissen & Marotzki, 2008, S. 214). Allerdings scheint gerade bei *In B-flat* die Rolle eines initiiierenden und koordinierenden „Komponisten-Projektleiters“ entscheidend zur Gewährleistung der ästhetischen Stimmigkeit des Ergebnisses zu sein, auch wenn Salomon mit der Frage der Autorenschaft kokettiert und den gleichwertigen Beitrag aller hervorhebt.⁹ Ähnliches gilt für die Seite der Rezipientinnen und Rezipienten: Zwar können sie per Mausklicks über Start- und Endzeitpunkt, Lautstärke, Reihenfolge und Wiederholungen der Einzelbeiträge entscheiden und auf diese Weise immer wieder neue Versionen des Stücks generieren. Damit partizipieren sie zwar an der Gestaltung des musikalischen Materials zu fluktuierenden Gesamtformen, schaffen aber primär Anreize zur Einnahme subjektiver ästhetischer Wahrnehmungsmodi in Interaktion mit dem Medium und weniger mit anderen Menschen.

Jörrissen & Marotzki treffen hier eine interessante Unterscheidung zwischen Partizipation und der Herstellung von Sozialität:

9 So antwortet er auf die Frage nach dem Autor des Stücks: „Interesting question! I think the traditional concept of authorship doesn't really apply here. You wrote it, the participants wrote it, I wrote it. For lack of a better idea, if you need to credit the music, it would probably be best to say ‚by inbflat.net‘.“ (Salomon, n. d. a., Antwort 7).

Man kann zusammenfassend sagen, dass es bei den meisten projektorientierten und bei vielen sharing-orientierten Communitys weniger um Gemeinschaftlichkeit geht als (häufig) um *Partizipation* [Hervorhebung im Original] von Netzbürgern (Netizens), nicht selten auch im Sinne einer dezidierten Gegen-Öffentlichkeit. Der Aspekt der Bildung weist hierbei eine starke Betonung des Aufbaus von Sach-, aber auch von Orientierungswissen (Mittelstrass 2002) auf. (Jörissen & Marotzki, 2008, S. 215).

Übertragen auf unser Beispiel ist festzuhalten, dass ästhetische und soziale Intentionen sich nicht als identisch erweisen müssen. Darüber hinaus scheint die Realisation von Partizipation – abhängig davon, woran partizipiert wird, auf welche Weise und aus welchen Gründen –, durchaus differente Wissensformen zu implizieren bzw. zu begünstigen. Welche Aspekte des ästhetischen Produkts dafür sorgen, dass es von den Partizipierenden auch als Ergebnis von Gemeinschaftlichkeit wertgeschätzt wird und welche Aspekte des Prozesses dazu beitragen, Wertschätzung von anderen gegenüber der eigenen Leistung zu erfahren sowie Anerkennung der Leistung anderer zu artikulieren, muss durchaus unklar bleiben in dem Maße, wie das sprachliche Moment des künstlerischen Aushandlungsprozesses im Dunkeln bleibt bzw. gar nicht erst stattfindet.

2.3 Literals

In *Literals* wird die Audiospur eines Musikvideos ersetzt durch eine Coverversion, die in der Regel musikalisch weitgehend identisch mit dem Original ist, dieses aber neu textiert. Exemplarisch kann das *Literal* von Manfred Groove u.a. (Luksan Wunder, 2017) über die Vorlage *Kids (2 Finger an den Kopf)* von Marteria (Green Berlin, 2013) angeführt werden, das in Tab. 1 nur in Ausschnitten wiedergegeben werden kann.

Wie bei vielen *Literals* werden die Aktionen der Protagonistinnen und Protagonisten sowie die Machart des Videos teils genauestens beschrieben – wodurch insbesondere Distanz geschaffen wird, wenn Fachbegriffe für die Kameraführung („*Jumpcuts*“, „*Steady-Cam*“, „*Shot*“, „*Slow-Mo*“) benutzt werden –, teils ironisch kommentiert. Die Pseudosozialkritik des Originals wird dadurch entlarvt, ebenso die pubertäre Attitüde und die schlechten Manieren der Sängerinnen („gehen ohne zu grüßen“) und vor allem die Bildsprache und Symbolik des Videos, die zwischen banal („Fisch“) und pornografisch („*lasziv*“, „*Cock*“, „*Päderastenfantasie*“, „*Lolita*“, „*Sexanspielung*“) angesiedelt wird. Diese Form von Referenzialität verdankt sich nicht einer konkreten Schnittstelle der jeweiligen Plattform, sondern einem kreativen und originellen Spiel mit Verweisungsstrukturen des Internets, die eine Artikulation von Positionierungen (zu *Cyber-Gendering*, zu

Tab. 1:

Original'	Literal'
Alle haben 'nen Job — ich hab Langeweile!	Man sieht einen Stock, den lässt jemand schleifen
Keiner hat mehr Bock auf Kiffen, Saufen, Feiern	Ziemlich hohe Socken und ziemlich dünne Beine
So ist das hier im Block, Tag ein Tag aus	Video von Doppel-Tschopp, Steinschleuder rauf
Halt mir zwei Finger an den Kopf und mach: Peng! Peng! Peng! Peng!	Jetzt doppelt kurzer Rock, dreimal: Kau! Gum! Mi! — Stein!
Alle haben 'nen Job...	Lauf' mal wie James Dean, ich weiß nicht, wer das ist Ach ja, du bist ja vierzehn, aber dafür zu lasziv Schwenk zu dem alten Herrn, fass' die Krawatte und mach' nichts Dann lieber dicke Backen machen Schul! Ter! Dan! Cen!
Alle spielen jetzt Golf, jeder fährt Passat	Übertrieben locker, Mädchen wirft Papier
Keiner tätowiert sich Wu-'lang auf'n Arsch	Performen im Büro, kleine Mädchen randalier'n
Keiner tanzt mehr Moonwalk seit Michael Jackson starb	Das Geburtstagskind muss arbeiten und wird terrorisiert
Alle auf Salat — keiner mehr verstrahlt	Jumpcuts! Dann Frauen zumüllen, sie scheint konsterniert
Jeder macht Diät — niemand isst mehr Fleisch	Wasserspender: Bier — Fisch, sag was über Style — Fisch
Niemand hat 'nen Trichter — alle saufen Wein	Das ist wohl ein Symbol — vielleicht für eingeschlossen sein — Fisch
In der guten alten Zeit war'n alle donnerstags schon breit	Zum Bier kommt auch noch Wein in den Wasserspender rein
Ich sitz' auf'm Sofa, Rauch das ganze Zeug allein	Wie macht man Kinder cool? Fusionbändchen!
Alle sind jetzt „Troy“, niemand geht mehr raus	Übt mal lieber Kellnern! Das wird mal euer Job!
Keiner kämpft mehr bis zum „Endboss“ — alle geben auf	Fein gemacht, zwei Typen heben Hände über'n Kopp
Jeder geht jetzt joggen, redet über seinen Bauch	Kid Simius dreht seine Koteletten in den Shot
Bevor die „Lila Wolken“ kommen sind alle längst zuhaus'	Marteria läuft weiter und der Schläger wird zum Cock

Original'	Literal*
Alle haben 'nen Job...	Sandwich ohne schauen, gehen ohne zu grüßen Steady-Cam zurück, ernster Blick trotz dieser Mütze Ein Riesen-Schinken-Sandwich, komm beiß mal ab! Okay, rätet was jetzt kommt – Schnitt: Auf! Den! Takt! Drauf!
[...]	[...]
Alle haben 'nen Job...	Parkhaus dritter Stock, die eine jetzt alleine Wackelt mit dem Rock, Handbewegung: Langeweile! Bückt euch mal nach vorne – Päderastenfantasie Wirre Choreographie und dann: Juckt! Doch! Uns! Nicht!
Alle haben 'nen Job...	Der Pimp im Slow-Mo-Walk, null Kontrolle über Beine Kids vom Bahnhof/Zoo, sie werfen viele Teile Warum schaut sie denn so ernst trotz Schlägertanz? Ach ja, sie ist ja Lolita mit Sex! An! Spiel! Lung!
[...]	[...]

* Text verfügbar unter songtexte.com (n. d. a.), o.].

** Text verfügbar unter songtexte.com (n. d. b.)

Rollenstereotypen, zur diskursiven Deutungshoheit über Symbole und Narrationen usw.) im Medium des Musikalisch-Medialen ohne großen technischen und finanziellen Aufwand erlaubt.

2.4 *Remixes und Mashups*

Seit 2005 stellt Trent Reznor, Frontman der Rockband *Nine Inch Nails (NIN)* unter Mithilfe zahlreicher Fans und Spender auf seiner Website (NINRemixes.com, n. d.) Rohfassungen seiner Songs zur Verfügung. Interessierte können diese in Form unbearbeiteter Einzelspuren herunterladen, individuell abmischen und mastern oder sogar in Form einer Coverversion umfänglich verändern sowie das Ergebnis erneut auf die Seite hochladen. Vermittels der Zählung der Aufrufe und der Abstimmungsergebnisse erhalten die *Producer* ein Feedback zu ihren Produkten, die unter ihrem Nutzernamen auf der Seite abspielbar sind. Allerdings ist kein Forum zur diesbezüglichen ästhetischen Urteilsbildung eingerichtet, so dass Diskursivität nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Die hier¹⁰ zu beobachtende freie Bereitstellung geistigen Eigentums als Material für die Erstellung von *user generated content* radikalisiert und legalisiert eine Entwicklung, die mit der *Mashup*-Praxis seit Mitte der 1990er-Jahre eingeleitet wurde und bei der gesampelte Audioinhalte verschiedener Interpreten collageartig zusammengemischt wurden.¹¹ Ein spätes, aber durchaus paradigmatisches Beispiel stellt Roy Kerrs alias *Freelance Hellraisers A Stroke of Genius* dar, welches die Titel *Hard to Explain* von *The Strokes* mit Christina Aguileras *Genie in a Bottle* kombiniert. Diese Praxen folgen einer Ästhetik, die Diederichsen für Popmusik insgesamt als charakteristisch ausweist:

Anders als noch beim Jazz und in der frühen Rock-Musik eignet man sich heute das Fremde, das Geklaute, das Präfabrizierte nicht durch eine eigene Rekonstruktion an, durch ein eigenes Spielen, sondern durch die je spezifische Kombination und den spezifischen Gebrauch. Man eignet sich also nicht nur die musikalisch-notierbare Seite, Figuren, Motive, Klänge etc. reproduzierend an, sondern bereits fertige musikalische Produkte, Waren. (Diederichsen, 2014, S. 229).

Diese Ästhetik setzt in Zeiten des Web 2.0 zunehmend auf den positiven Wert von Partizipation, auf den Glauben an den Mehrwert von Kollektivität, welche die Emergenz von etwas Neuem und Einzigartigem als Ergebnis einer mimetischen Auseinandersetzung mit bereits Vorhandenem durch andere erst ermöglicht:

10 Für weitere Beispiele siehe z.B. Wicke, 2011, S. 117–118.

11 Zur juristischen Seite dieser Praxis siehe Döhl, 2016.

The combination is so perfect that both original songs, excellent in their own right, suddenly sound incomplete, like two works in progress needing someone to complete them: two genies in different bottles waiting to be rubbed the right way. ‚Come, come, come and let me out‘. (Lynskey, 2009).

Obwohl oder vielleicht gerade weil die bis hierher beschriebenen Formate scheinbar Partizipation mehr und mehr begünstigen, ist Skepsis an einer allzu positiven Lesart angebracht. Vielmehr muss die im Titel „Vom Like zum Mashup?“ suggerierte Teleologie einer Entwicklung sowie Hierarchisierung der Formate je nach Art und Umfang der implementierten Partizipationsmöglichkeiten schon deshalb verworfen werden, da diese bloße Offerten darstellen, deren konkrete Wahrnehmung sehr unterschiedlich ausfallen kann und nicht immer beobachtbar ist. Bei *In B-flat* ist eine starke Steuerung der Partizipationsmöglichkeiten zu konstatieren und bei *NIN* stellt das Ergebnis eine weitgehend positivistische Agglomeration mehr oder weniger gelungener und individueller Stellungnahmen im Medium des Musikalischen dar. Darüber hinaus finden wir bei vielen Autoren sogar Warnungen vor der Herrschaft einer normativen Partizipationskultur¹²:

Die Ausstellung von Konsum als Produktion, ja die Entwicklung von Virtuosität, Handwerk und Handschrift beim Konsum, zwingt unter diesen veränderten Bedingungen eines weitgehend alternativlos verhängten – und nicht gegen alt-autoritäre Strukturen erkämpften – Partizipationskonsums dazu, die Vorstellung dessen zu revidieren, was denn Konsequenz wäre. (Diederichsen, 2014, S. 228).

Epting konnotiert Partizipation zwar nicht derart pejorativ, sieht sie aber unzureichend verwirklicht vor allem aufgrund der Passivität vieler Nutzer:

Dass die Demokratisierung der Medienlandschaft sich nicht im erhofften Umfang verwirklicht, liegt jedoch auch im Nutzerverhalten selbst begründet. Die meisten Web 2.0-Nutzer agieren vor allem konsumierend. (Epting, 2013, S. 258).

Um dennoch die Bildungspotenziale der umrissenen Praktiken herausarbeiten zu können, gilt es – wie oben bereits an einigen Stellen angedeutet –, die partizipativen Elemente aktueller Popmusik mit bildungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Vorstellungen von Partizipation in Beziehung zu setzen.

12 Siehe hierzu weiterführend z.B. Maase, 2019, S. 224–243.

3. Partizipation als (musik-)didaktische Leitidee

3.1 Spannungsfelder

Im „Leitbild Medienkompetenz“ der *Landesanstalt für Medien NRW* bildet „Partizipation“ ein zentrales Themenfeld neben „Schutz“ und „Bildung“ und wird erläutert als das Anliegen, „Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen fördern“ (Landesanstalt für Medien NRW, n. d.) zu wollen. Hier wie in vielen Bildungsdiskursen fungiert Partizipation nicht als deskriptiver, sondern als normativer Begriff, der häufig mit dem der „Teilhabe“ enggeführt wird.¹³ Allerdings variiert das Begriffsverständnis bereits im selben Schaubild, wo an anderer Stelle (unter „Chancengleichheit“) die „Gleichberechtigte [*sic*] Partizipation aller an den Kommunikationsmedien“ gemeint ist (Landesanstalt für Medien NRW, n. d.).

Bemerkenswert erscheint, dass sich trotz dieser qualitativen Differenzen (zwischen deskriptivem und normativem Begriffsverständnis, zwischen Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und Partizipation an Medien) gegenwärtig eine Tendenz abzeichnet, als partizipativ identifizierte Aspekte des Umgangs mit digitalen Medien einigermaßen bruchlos in didaktische Settings zu transferieren. So regt Ulf-Daniel Ehlers für E-Learning-2.0-Lernszenarien einen Wechsel von der „Rezeption“ zur „Partizipation“ an: „Nicht die Rezeption, sondern die aktive Beteiligung steht im Vordergrund, also die Frage, inwieweit ein Lernszenario dazu anregt, individuelle, persönliche Lernumgebungen zu kreieren, eigene Lerninhalte zusammenzustellen und mit anderen zu teilen.“ (Ehlers, 2010, S. 66). Infolgedessen solle auch die Qualität von Lernprozessen nicht länger durch „Experten“, sondern durch „Lernende und Peers“ beurteilt, sollen „Content“ durch „User Created Content“, „Tutorverfügbarkeit“ durch „Interaktion“ sowie „Aneignungsprozesse“ durch „Beteiligungsprozesse“ abgelöst werden (Ehlers, 2010, S. 65). Partizipation wird hier zur normativen Leitfigur, entlang derer Unterricht insgesamt nach dem Vorbild informeller, digitalbasierter Lernsettings neu konstituiert wird. Ähnliche Kurzschlüsse finden sich in musikdidaktischer Literatur, z.B. bei Winfried Sakai:

Secondly, music pedagogical scholars are looking for changes into more self-determined democratic paths, as for instance, informal learning. Against this background, I argue for a music pedagogical move to social networking and digitally music production, editing, and recording in the world of digital musical cultures. (Sakai, 2013, S. 330).

13 Zum musikpädagogischen Teilhabediskurs, auf den im Rahmen dieses Beitrags nicht näher eingegangen werden kann, siehe knapp Krupp-Schleußner, 2016, S. 25–40.

Dabei weist der Autor Partizipation eine zentrale Rolle zu: „Again, the pupils decide (alone or together) about their own preferences for music cultural artifacts as well as for different profiles in the net and different forums. Thus, democratic self-determination and participation will be accomplished.“ (Sakai, 2013, S. 335). Eine Musikdidaktik, die Partizipationsbegriffe der „Netzkultur“ rückhaltlos verwirklichen wollte, würde sich selbst überflüssig machen. Dies wäre sicher bildungsökonomisch opportun, aber nur dann unproblematisch, wenn nicht begründete Zweifel daran bestünden, dass alle Schülerinnen und Schüler Partizipation im Zuge ihrer Mediensozialisation in informellen Lernwelten gleichermaßen ausgebildet haben und wenn ferner gesichert wäre, dass sie ihre Entscheidungen begründet treffen, die Geltungsansprüche ihrer ästhetischen Urteile kritisch reflektieren (Rolle, 2014, S. 4–5) und darüber hinaus die Vielfalt der Musikkulturen angemessen berücksichtigen würden. So betonen Herzig und Grafe die Notwendigkeit von schulpädagogischen Interventionen schon allein aufgrund der „Partizipationslücke“ infolge unterschiedlicher Zugänge zu den Voraussetzungen von Partizipation, das „Transparenzproblem“, welches für Kinder und Jugendliche darin bestehe, Zusammenhänge zwischen Funktionen und Wirkungen von Medien von selbst zu erkennen, sowie die „ethische Herausforderung“, Misserfolge traditioneller Formen von Ausbildung und Sozialisation im Hinblick auf eine zukunftsfähige Mediennutzung zu kompensieren (Herzig & Grafe, 2010, S. 120–121). Alexandra Klein weist darauf hin, dass empirische Studien die in virtuelle Communitys gesetzten Hoffnungen auf egalisierte Partizipationschancen nicht nur nicht bestätigten, sondern auch neuartige Grenzbeziehungsprozesse sichtbar machten sowohl hinsichtlich der Unterscheidung von Nutzung und Nichtnutzung als auch der Art und Weise der Nutzung, bei der sich die mediale Expertise und damit die Möglichkeit von Partizipation maßgeblich durch soziodemografische Merkmale beeinflusst zeigt (Klein, 2010, S. 169). Sie kommt zu dem Schluss: „Partizipation, verstanden als die Artikulation und Verwirklichung der eigenen Interessen, ist auch in virtuellen Arrangements für sozial heterogene Akteure unterschiedlich voraussetzungsvoll.“ (Klein, 2010, S. 170).

Konsequenterweise beschreiben Geuen und Orgass Partizipation als ein Prinzip von Musikunterricht, dass sich nur im Zuge kontinuierlicher Praxis verwirklichen lässt und zudem in seiner Komplexität berücksichtigt werden muss. Sie unterscheiden hier drei Ebenen: Neurobiologisch-kognitivistisch partizipieren Subjekte bereits an der Konstituierung musikalischer „Gegenstände“ in autopoietischen Wahrnehmungsprozessen als Voraussetzung für Verständigung

überhaupt.¹⁴ In kulturalistischer Perspektive bestätigen und verhandeln sie für den Umgang mit Musik maßgebliche Sinnvermutungen, Kategorien und Schemata kognitiv und kommunikativ in neuartigen Sinnkonstruktionen, übernehmen so partiell das „Programm Kultur“ und entwickeln es ebenso partiell weiter (Geuen & Orgass, 2007, S. 77). In politischer Hinsicht üben sie sich in demokratischer Kommunikation und Interaktion und schreiten auf diesem Wege von bestimmter Teilnahme zu bestimmender Teilhabe auf der Basis von Kenntnissen und einem Bewusstsein von sozialer Verantwortung (Geuen & Orgass, 2007, S. 77–80).

Wie bei Sakai wird auch hier Partizipation als Demokratielernen stark gemacht, entscheidend ist aber, dass dieses in einen engen Zusammenhang mit musikalischer Wahrnehmung, Musiklernen, Sinn- und Bedeutungszuweisungen gestellt wird. Partizipation wird als wesentliche Voraussetzung dafür angesehen, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsinhalte als relevant für sich einschätzen können. Ein Musikunterricht, der an außerschulische Musikpraxen anknüpfen will, muss sich nicht allein technischer Aspekte dieser Praxen vergewissern, sondern auch der Diversität der damit verbundenen Bedeutungskonstruktionen. Die Analyse der Lernvoraussetzungen würde zum entscheidenden Bestandteil einer „gemeinsamen Themenfindung“ i. S. v. Geuen und Orgass (2007, S. 94–98): einem Instrument, das die Anwesenden nicht ihrem Schicksal überlässt, sondern sowohl eine „rückhaltlose Information“ zu Beginn als auch eine begleitende „komplementäre Kontextualisierung“ (Geuen & Orgass, 2007, S. 98–108) als orientierendes Handeln einer kenntnis- und erfahrungsreichen Lehrperson vorsieht. Diese Überlegungen könnten sich als geeignetes Theorie-Modell für eine Bestimmung von Sinn und Funktion von Partizipation in Bezug auf aktuelle Popmusiken erweisen.

3.2 Partizipation als Aushandlung von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten

Insbesondere im Bereich der Produktionsdidaktik bieten die in Abschnitt 2 untersuchten Formate vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten aufgrund der ge-

14 „Für partizipationstheoretische Überlegungen ist dies von entscheidender Bedeutung: Ob der Gegenstand, den die bzw. der Lehrende durch die von ihr bzw. ihm getroffene Unterscheidung im Blick hat, identisch ist mit den Gegenständen, die die Schülerinnen und Schüler mit den durch sie getroffenen Unterscheidungen meinen, muss sich erst in der Interaktion herausstellen: Ist Beethovens *Siebte Sinfonie* eine ‚Apotheose des Tanzes‘ (Richard Wagner) oder doch nur ein Stück mit Instrumenten ohne elektrische Verstärkung und ohne Schlagzeug?“ (Geuen & Orgass, 2007, S. 74–75).

sunkenen und weiterhin sinkenden Schwelle der technischen Realisierbarkeit. Allerdings gilt es heute umso mehr, Antworten auf anders gelagerte Fragen zu finden: So leicht die bloße „Herstellung“ von *Literals* zunächst erscheinen mag, verdanken diese sich differenzierten, kritisch-reflexiven Lesarten von Produkten aktueller Netzkultur, die Schülerinnen und Schülern möglicherweise nicht „von selbst“ als fragwürdig erscheinen. *Mashups* sind mithilfe von Tools wie *Virtual DJ* problemlos in zunächst einmal „richtig“ klingender Form realisierbar, doch werden Lernende jenseits eines bloßen instrumentellen Machens wohl nur in Ausnahmefällen „von selbst“ die vergleichsweise widrigen Bedingungen der Entstehung der ursprünglichen *Mashup*-Praxis abstrahieren, ethische und ästhetische sowie urheberrechtliche Bedenken diskutieren oder einen gleichermaßen differenzierten, sprachlich-terminologisch angemessenen und sachkundigen ästhetischen Streit unter sensibler Anerkennung aller zu berücksichtigenden Positionen führen.

Vor diesem Hintergrund ist eine Forderung wie: „Gleichzeitig bedeutet musikpädagogische Medienkompetenz eine Orientierung am leitenden Ziel des Musikunterrichts, der Ermöglichung musikalischer Erfahrungen“ von Martin Eibach kritisch zu hinterfragen (Eibach, 2005). Sie spiegelt die vor nunmehr 15 Jahren noch recht große Bedeutung technischer Hürden, die überwunden werden sollten, um zu dem spezifisch Musikalischen erst vordringen zu können. So konstatieren auch Eichert & Stroh mit Blick auf Medienkompetenz von Musiklehrenden: „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.“ (2004). Vor diesem Hintergrund erschien es nötig, zu betonen: „Die neuen Medien dürfen im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule niemals Selbstzweck sein, sondern ihre Verwendung muss sich mit Blick auf dieses ‚ästhetische Paradigma‘ behaupten können.“ (Eibach, 2005). Diese „Abarbeitung“ an der Diskrepanz zwischen technischer Zugänglichkeit und „reiner“ Nutzung ästhetischer Erfahrungspotenziale fand zudem statt vor einer wahrgenommenen Leitdifferenz zwischen „traditionellen“ und „neuen“ Medien, die sich bis in die Formulierung struktureller didaktischer Leitfragen fortsetzte: „Bieten die neuen Medien im Unterschied zu den traditionellen Medien verbesserte musikalisch-ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten?“ (Eibach, 2005).

Derartige Fragen sind zwar nicht zuletzt aufgrund der bundesweit sehr unterschiedlichen technischen Ausstattung der Musikräume an allgemeinbildenden Schulen sowie angesichts der oft wenig umfassenden Implementation medialer Aspekte in Hochschulcurricula der Musiklehramtsstudiengänge sowie weiterhin uneinheitlicher Einstellungen und Haltungen von Musiklehrenden

zum Einsatz neuer Medien¹⁵ auch heute noch alles andere als obsolet, stellen sich aber auf andere Weise. So zeigt selbst die obige lediglich exemplarische Durchfluchtung gegenwärtiger Musikformen im Bereich der populären Musik die Notwendigkeit einer Problematisierung des Begriffs des „Musikalischen“ selbst: Nicht nur bilden audiovisuelle Elemente einen Kernbestandteil vieler Formate (z.B. *You Tube*-Videos, *Literals*), sondern diese gewinnen ihre Geltung weniger in der ästhetischen, nämlich subjektiven kontemplativen, korrespondierenden und imaginativen Betrachtung als vielmehr in einer komplexen Referenzialität zeitlich und räumlich als kontingent erfahrener Zeichenkonstellationen untereinander sowie im Verhältnis zu Rezipierenden, die an verschiedenen Schnittstellen und zu jeweils unterschiedlichen Graden zu Produzierenden werden können.

Die Identifikation eines autonomen, genuin musikalisch-ästhetischen Phänomens im Gesamt einer plural verfassten musikalischen Welt erscheint heute nur noch gewaltsam leistbar: Zumindest in der Ästhetik der populären Musik bildet Multimedialität einen wesentlichen Faktor, der den epistemologischen Universalitätsanspruch eines an Selbstzweckhaftigkeit und Vollzugsorientiertheit geknüpften Paradigmas ästhetischer Erfahrung permanent konterkariert: Die im Rahmen dieses Beitrags lediglich angedeutete Durchfluchtung einiger weniger aktueller Musikpraxen zeigte diese teilweise als Foren, teilweise zumindest als Offerten der Aushandlung von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten in – wenngleich häufig virtuellen – Kommunikations- und Interaktionskontexten. Sie erscheinen nicht allein zweckhaft gerichtet – auf Aufmerksamkeit, Anerkennung, Geltung, Kritik –, sondern spielen mit der Ununterscheidbarkeit von Rezipierenden und Produzierenden, mit der Frage der Autorenschaft, mit Kontexten, Referenzen und damit der Offenheit dessen, was genau vollzogen werden kann und soll und worin dieser Vollzug besteht. Insofern erscheinen Forderungen einer Ablösung des Paradigmas ästhetischer Erfahrung durch dasjenige musikalischer und musikbezogener Bedeutung und Bedeutsamkeit (wie bei Orgass 2007, S. 123; zur Begrifflichkeit siehe auch Krause, 2008) als durchaus triftig.

4. Perspektiven

Vor dem Hintergrund des Gesagten ist eine zutreffende Feststellung von Michael Ahlers:

German teaching methodology in music education by now is developing quite divergently: aesthetics, action-oriented approaches or music-making are prioritised.

15 Vgl. beispielsweise für die Situation in Deutschland Ahlers, 2012 sowie 2018 (S. 367–369), für Österreich Höfer, 2016.

All methodologies include digital media but none indicates how to integrate ICT [information and communications technology; MS] effectively. Their handling is comparable to 30-year old concepts of how to integrate popular music into music lessons and uses justifications such as the social, vocational, pedagogical and catalytic rationale [...]. (Ahlers, 2012, S. 131),

um eine entscheidende Facette zu ergänzen: Es geht heute nicht nur um eine möglichst effektive Integration digitaler Medien in den Musikunterricht, sondern darum, die didaktischen Konsequenzen dieser Integration konzeptionell zu durchdenken mit Blick u.a. auf Inhalte, Partizipationsformen und -möglichkeiten und damit verbundene Probleme. Didaktische Aspekte im Umgang mit populärer Musik mit digitalen Medien sind gerade zusammenzudenken, um überhaupt die Inhaltsebene digitaler musikalischer Formate in den Blick zu bekommen. Zum Schluss sollen daher einige musikdidaktische Herausforderungen sowie Forschungsdesiderata benannt werden.

4.1 Herausforderungen und Chancen

Sollte sich die hier mit Geuen & Orgass (2007) vertretene Position als konsensfähig erweisen, dass in einem zeitgemäßen Musikunterricht Schülerinnen und Schülern breite und differenzierte Möglichkeiten zur Partizipation am Unterricht sowie an Musikkultur eröffnet werden und sie zu deren Wahrnehmung kontinuierlich befähigt werden sollten, dann wäre es geboten, ihre in informellen Kontexten erworbenen Kenntnisse und Handlungsroutinen in Bezug auf Praktiken musikmedialer Partizipationsformen ernst zu nehmen, aufzugreifen und didaktisch fruchtbar zu machen. Dies hieße aber auch, diese Praktiken zu differenzieren, zu erweitern und ggf. zu korrigieren (vgl. dazu Orgass' Überlegungen zum Umgang mit ersten Bedeutungszuweisungen 2007, S. 660), scheint doch ein Automatismus zwischen kenntnisreicher Nutzung partizipativ angelegter Formate und einer ethisch verantworteten Verwirklichung von Partizipation als Teilhabe in sozialer Verantwortung ein Trugbild zu sein.

In dem Maße, in dem der Zugang zu diesen Lernwelten im Zuge technischer Innovationen erleichtert und die Schwierigkeiten der Bedienung gesenkt werden, treten diverse Medientypen und damit verbundene Praktiken in ein Verhältnis der Gleichzeitigkeit bzw. der konsekutiven Verbindung, die die Unterscheidbarkeit zwischen „traditionellen“ und „neuen“ Medien verschwimmen lässt: So erscheint die *Mashup*-Praxis mithilfe von *Virtual DJ* als Virtualisierung einer sehr viel älteren Praxis der Arbeit mit realen Schallplatten, so verdankt sich der *user generated content* von *NIN* weiterhin der Einspielung elektromechanischer Instrumente und bildet Justin Bieber's Stimme ein unabdingbares Moment

einer komplexen medialen, ökonomischen, aber eben auch musikalischen Inszenierung. Die Herausforderung an die Lehrperson besteht zunehmend weniger in der technischen Beherrschung von ganz bestimmten Apparaturen (z.B. eines bestimmten Sequenzerprogramms), als vielmehr

1. in einer angemessenen Selektion aus einem überbordenden digitalen Medienangebot,
2. einem flexiblen Changieren zwischen unterschiedlichen Anwendungen,
3. einem stets zu aktualisierenden Überblickswissen über musikalische Entwicklungen der Gegenwart sowie
4. über die jeweiligen Funktionen medialer Aspekte in bestimmten ästhetischen Konzeptionen

mit Blick auf deren mögliche Relevanz für bestimmte Lerngruppen auf Grundlage einer Kenntnis musikalischer Lern-, Erfahrungs- und Partizipationspotenziale.

Auf dieser Basis kann der Blick geschärft werden für die immensen Chancen einer inhaltlichen Auseinandersetzung für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf eine

- Dekonstruktion der Beziehungen zwischen Machtinszenierungen, Rollenstereotypen und Geltungsdiskursen (anschließbar an Cultural Studies, vgl. Geuen & Rappe, 2015),
- Reflexion der Bedeutung von Interaktion und Partizipation an der Generierung von Geltung einer Musik,
- Reflexion von Formen der Teilhabe an musikkulturellen medialen Kontexten,
- selbsttätige Erprobung von und Auseinandersetzung mit zentralen Konstituenten gegenwärtiger Teilkulturen,
- Arbeit an und mit Techniken und Formen diverser aktueller Popmusiken zur
- Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle, 1999), aber auch für eine
- differenzierte Diskussion des künstlerischen wie sozialen Innovationspotenzials multimedialer Material- und Sinnkonfigurationen,

nicht zuletzt in fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterrichtsformen.

In Bezug auf die konkrete Unterrichtspraxis ist anzunehmen, dass sich die Heterogenität der Lerngruppen nicht zuletzt mit Blick auf jugendkulturelle Formen der Mediennutzung (vgl. u.a. Hitzler & Niederbacher, 2010, insbesondere S. 12–15) noch verstärken wird: Die Vielfalt medialer musikalischer Formate legt nicht nur hinsichtlich ihres Differenzierungsgrades differente und hinsichtlich ihrer musikalischen Stilstiken variable informelle Praxen nahe, die aufgrund

unterschiedlicher sozialer Herkunft und (sub-)kultureller Orientierungsmuster unterschiedlich genutzt werden und so zusätzlich zu „klassischen“ Differenzlinien (wie z.B. „Instrumentalspiel – kein Instrumentalspiel“, Kranefeld & Heberle, in Vorbereitung) weitere Grenzlinien in den unterrichtlichen Interaktionskontext einziehen, damit aber – positiv gewendet – vielfältigeres Expertentum begünstigen und andere Differenzlinien bearbeiten helfen können.

4.2 Desiderata

Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wie beispielsweise die vom *Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest* (JIM, KIM, miniKIM, FIM) oder von Branchenvertretern wie dem *Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien* (Bitkom) durchgeführten liefern zwar wertvolle, aber in der Regel rein quantitative Aussagen. Die hier vorgestellten Überlegungen zum Aspekt der Partizipation verweisen auf die Notwendigkeit einer fachdidaktisch fokussierten sowie qualitativ-inhaltlichen Klärung der Eigenarten der Nutzung. So wäre bei Aussagen wie denjenigen, dass ein Drittel der 16–18-Jährigen in der Lage sind, am Computer zu komponieren (Bitkom, 2014, S. 54), zu fragen, was auf welche Weise nach welchen Maßgaben von wem und mit wem komponiert wird und in welche Kontexte diese Praxis eingebunden ist.

Der Partizipationsbegriff kann bei der Sichtung des weiten musikmedialen Feldes ein erstes heuristisches Instrument liefern, jedoch bleibt seine inhaltliche Füllung – die Beantwortung von Fragen danach, welche medialen Praktiken und Sinnzuweisungen aus welchen Gründen und in welcher Hinsicht Partizipation unter welchen Bedingungen ermöglichen können – ein musikpädagogisches Forschungsdesiderat. Partizipation in einem noch ausdifferenzierenden Sinne könnte einen wesentlichen Bezugspunkt im dringend gebotenen Nachdenken über eine – bisher nur in Ansätzen erfolgte¹⁶ – dezidiert *musikpädagogische* theoretische Modellierung von Medienkompetenz (als Zielkategorie für Schülerinnen und Schüler) und medienpädagogischer Kompetenz (auf Seiten von Musiklehrerinnen und Musiklehrern) bilden. Ansätze aus der allgemeinen Medienpädagogik können dafür ein Vorbild liefern, bedürfen aber der fachdidaktischen Formatierung dergestalt, dass sie im Hinblick auf die Inhalte der jeweiligen höchst unterschiedlichen musikalischen und musikbezogenen Lernwelten im Zusammenhang unterschiedlichster dinglich-materialer Praktiken

16 Vgl. z.B. die Arbeiten des Projekts *ME[I]MUS*, auszugsweise vorgestellt bei Eibert, 2005 oder die Studien von Eichert & Stroh (u.a. vorgestellt in 2004). Siehe ähnliche Forderungen bei Höfer, 2016, S. 28 und Ahlers, 2018, S. 368.

zugeschliffen werden. Dazu würde nicht zuletzt die Schärfung eines integrativen Begriffs von musikalischer Analyse gehören (vgl. z.B. Jost, 2015).

Gerade weil man sich bei dieser Arbeit ständig in einem Spannungsfeld zwischen Bedürfnissen nach übergreifender Gültigkeit und Konkretisierung bewegt,¹⁷ entbindet die rasante Entwicklung der Musiklandschaft in Tuchfühlung mit medialen Innovationen nicht von der Aufgabe, neuesten Entwicklungen auf der Spur zu bleiben und sie didaktisch zu reflektieren – und dies immer wieder neu. Dazu kann die kritische Analyse vermeintlicher Best-Practice-Beispiele (z.B. Björks *Biophilia*-Curriculum, vgl. Ministry for Education, Science & Culture, n. d.) ebenso dienen wie die Erforschung von Zusammenhängen zwischen Partizipation, informellen Aneignungsprozessen (vgl. z.B. Weber, 2017) und Musiksozialisation, um auf lange Sicht einen Unterricht entwerfen, konzeptionell zu begründen und von Schülerinnen und Schülern gestalten lassen zu können, der auf für sie wahrnehmbare Weise mit ihnen selbst zu tun hat.

Literatur

- Ahlers, M. (2009). *Schnittstellen-Probleme im Musikunterricht*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Ahlers, M. (2012). Information communication technology as creativity support tools? On German music education's history in ICT: Selected Research and Recent Developments. In M. Gall, G. Sammer & A. de Vugt (Hrsg.), *European Perspectives on Music Education 1: New Media in the Classroom* (S. 125–134). Innsbruck: Helbling.
- Ahlers, M. (2018). Medialität in musikpädagogischen Handlungsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 364–370). Münster: Waxmann/UTB.
- BITKOM – Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (Hrsg.) (2014). *Jung und vernetzt: Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft*. Berlin: Bitkom. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf> [05.04.2019].
- Diederichsen, D. (2014). *Über Pop-Musik*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Döhl, F. (2016). *Mashup in der Musik: Fremdreferenzielles Komponieren, Sound Sampling und Urheberrecht*. Bielefeld: transcript.

17 Herzig und Grafe stellen dies als ein Grundproblem medienpädagogischer Theoriebildung heraus: „In der deutschsprachigen Diskussion werden Kompetenzen häufig so formuliert, dass sie möglichst unanfällig gegen technologische Veränderungen in der Medienlandschaft sind. Je konkreter Kompetenzen in Bezug auf einzelne Medienarten oder Medienangebote ausgelegt werden, desto schneller müssen sie ‚korrigiert‘ werden. Auf der anderen Seite sind übergreifende Kompetenzen im Hinblick auf (medien-)pädagogische Praxis erst noch zu konkretisieren.“ (Herzig & Grafe, 2010, S. 124).

- Duc Ngo, Kommentar (n. d., 10 Monate vor Abrufdatum) zu: „With You – Chris Brown Cover – Justin singing“ von Justin Bieber (YouTube-Kanal). Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=eQOFRZ1wNLw> [09.04.2019].
- Ehlers, U.-D. (2010). Qualität für digitale Lernwelten: Von der Kontrolle zur Partizipation und Reflexion. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 59–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eibach, M. (2005, 26. April). Inhaltliche Beschreibung: Medienkompetenz im Musikunterricht. Theoretischer Hintergrund des Projektes ME[I]MUS. Verfügbar unter: <http://netzspannung.org/cat/servlet/CatServlet?cmd=document&subCommand=show&forward=%2fnetzkollektor%2foutput%2fproject.xml&entryId=304524§ion=content&lang=de> [31.07.2018].
- Eichert, R. & Stroh, W. M. (2004). *Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis*. Verfügbar unter: <http://www.musik-for.uni-oldenburg.de/medienkompetenz/material/MPFo2004.pdf> [05.04.2019].
- Epting, P. (2013). *Musik im Web 2.0: Ästhetische und soziale Aspekte*. Berlin: Logos.
- Frith, S. (1998). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr.
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität: Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive* (= Berichte aus der Pädagogik). Aachen: Shaker.
- Geuen, H. & Rappe, M. (2015). Pop als postkoloniale Gehörbildung: Überlegungen zu einer Cultural Studies-basierten Didaktik der populären Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 289–305). Berlin: LIT.
- Green Berlin (YouTube-Kanal): Marteria – Kids (2 Finger an den Kopf) [Offizielles Video]. YouTube, 05.12.2013 (Veröffentlichungsdatum), Web, 09.04.2019, 17:57. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=fkMg_X9lHMc
- Hanggao's NawngLLC, Kommentar (n. d., 1 Jahr vor Abrufdatum) zu „With You – Chris Brown Cover – Justin singing“ von Justin Bieber (YouTube-Kanal). Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=eQOFRZ1wNLw> [09.04.2019].
- Herzig, B. & Grafe, S. (2010). Digitale Lernwelten und Schule. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 115–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hitzler, R. & Niederbacher, A. (2010). *Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute* (Erlebniswelten, Bd. 3, 3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höfer, F. (2016). Wieviel Wissenschaft braucht der Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht? *PH-Skript. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre*, 10, 26–30.

- Jansen, J. (2018, 2. August). Teenie-App: Musical.ly ist tot, lang lebe Tik Tok. *FAZ.NET*. Abgerufen von <http://www.faz.net>.
- Johnson, M. (Produzent) (2019). *Playing For Change*. Abgerufen am 04.04.2019 von <https://playingforchange.com>
- Jost, C. (2015). Popmusik – Didaktik – Analyse: Zur Reflexion populärer Musikkulturen im Rahmen unterrichtlichen Handelns. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 115–132). Berlin: LIT.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2008). Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation. In F. von Gross, W. Marotzki & U. Sander (Hrsg.), *Internet – Bildung – Gemeinschaft* (S. 203–225). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Justin Bieber (YouTube-Kanal): With You – Chris Brown Cover – Justin singing. YouTube. 10.02.2008 (Veröffentlichungsdatum), Web, 09.04.2019, 17:51. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=eQOFRZ1wNLw>
- Klein, A. (2010). Bin ich schon drin oder was? Partizipation und Internet. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 165–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (in Vorbereitung). *Praktiken der Passung: Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit: Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung* (= FolkwangStudien, Band 7). Hildesheim: Olms.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Münster, New York: Waxmann.
- Landesanstalt für Medien NRW (n. d.). *Leitbild Medienkompetenz*. Verfügbar unter: <https://www.medienanstalt-nrw.de/foerderung/medienkompetenz/leitbild-medienkompetenz.html> [05.04.2019].
- Luksan Wunder (YouTube-Kanal): Literal Video – Marteria – Kids (2 Finger an den Kopf). YouTube, 09.05.2017 (Veröffentlichungsdatum), Web, 09.04.2019, 18:05. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=fAxRwWO75_k
- Lynskey, D. (2009, 26. November). When Christina met the Strokes: the song that defines the decade. *The Guardian*. Verfügbar unter: <https://www.theguardian.com>
- Maase, K. (2019). *Populärkulturforschung: Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Ministry for Education, Science & Culture (Hrsg.) (n. d.). *Biophilia Educational Projekt. Inspiring children to explore their creativity through music and science*. Reykjavik. Verfügbar unter: <https://biophiliaeducational.org> [05.04.2019].
- NINRemixes.com (n. d.). Verfügbar unter: <http://ninremixes.com/8/multitracks.php> [04.04.2019].
- Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik* (= FolkwangStudien, Band 6). Hildesheim: Olms.

- Reuband, K.-H. (2013). Macht Kultur glücklich? Überlegungen und Befunde zum Verhältnis von kultureller Partizipation und Lebenszufriedenheit. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 77–92.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24). Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9), 1–8.
- Roose, J. & Schäfer, M. S. (2010). Fans und Partizipation. In J. Roose, M. S. Schäfer & T. Schmidt-Lux (Hrsg.), *Fans: Soziologische Perspektiven* (2. Aufl., S. 319–342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sakai, W. (2013). Self-Determination and Music Education in Technological Cultures. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 82, 330–337.
- Salomon, D. (Seitenbetreiber) (n. d. a.). In *Bb 2.0 FAQ*. Verfügbar unter: <http://www.inbflat.net/faq.html> [04.04.2019].
- Salomon, D. (Seitenbetreiber) (n. d. b.). *marker/music*. Verfügbar unter: <http://www.markermusic.com> [04.04.2019].
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- songtexte.com (n. d. a.). *Kids (2 Finger an den Kopf) Songtext*. Verfügbar unter: <https://www.songtexte.com/songtext/marteria/kids-2-finger-an-den-kopf-2b5d2012.html> [04.04.2019].
- songtexte.com (n. d. b.). *Literal-Video: Kids (2 Finger an den Kopf)*. Verfügbar unter: <https://genius.com/Manfred-groove-literal-video-kids-2-finger-an-den-kopf-lyrics> [04.04.2019].
- Weber, B. (2017). Aneignung populärer Musik in informellen Bildungskontexten. Versuch einer geschichtlichen Rekonstruktion und interdisziplinären Dimensionierung des Aneignungsbegriffs. In D. Elflein & B. Weber (Hrsg.), *Aneignungsformen populärer Musik: Klänge, Netzwerke, Geschichte(n) und wildes Lernen* (S. 13–35). Bielefeld: transcript.
- Wicke, P. (2011). *Rock und Pop: Von Elvis Presley bis Lady Gaga*. München: C. H. Beck.
- wikipedia.de (25.02.2019). *Musikcharts*. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Musikcharts#Geschichte> [04.04.2019].
- wikipedia.de (27.03.2019). *Web 2.0*. Verfügbar unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Web_2.0 [04.04.2019].