

# Orientierungen und Normen in aktuellen musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen

## Analysen, Kritik, Perspektiven

### 1. Ausgangspunkte und Erkenntnisinteresse

#### 1.1 Erwartungen

Im Dezember 2016 forderte die KMK in ihrem Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* Akteur\*innen in verschiedenen „Handlungsfelder[n]“ (KMK, 2016, S. 3)<sup>1</sup> und institutionellen Kontexten dazu auf, umfassende und häufig weitreichende Maßnahmen zu planen, aufeinander abzustimmen und umzusetzen, um „[d]en digitalen Wandel der Gesellschaft in die Lehr- und Lernprozesse im Bildungssystem zu integrieren“ (KMK, o.J.). Selbst ungeachtet der vereinfachenden sprachlichen Opposition von Gesellschaft und Bildungssystem sowie der präpositionalen Gerichtetheit (*von* der Gesellschaft *in* das Bildungssystem) in dieser Formulierung zeichnet sich der Umfang der daraus erwachsenden grundlagentheoretischen und insbesondere fachdidaktischen Herausforderungen allein für das Handlungsfeld der Curriculums- und Unterrichtsentwicklung im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ab. Denn wie ein Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD, 2018) zutreffend herausstellt, ist es mit der fachspezifischen Umsetzung des verbindlichen Kompetenzrahmens – also mit der fachlichen Förderung digitaler Kompetenzen – nicht getan, sondern es bedarf ebenso eines Nachdenkens über eine digitale Förderung fachlicher Kompetenzen sowie der Entwicklung von Perspektiven auf „[f]achliche digitale Kompetenzen über die KMK-Standards hinaus“ (ebd., S. 2), beispielsweise verstanden als „[d]igitale personale Bildung im Fachunterricht“ (ebd., S. 3). Auch die inhaltliche bzw. materiale Seite einer „Bildung der Zukunft“ (OECD, 2020, S. 9) im Zeitalter digitaler Transformation gerät zunehmend in den Fokus bildungspolitischer, allgemeinpädagogischer und ökonomischer Diskussionen – z. B. unter dem Schlagwort von „Core Subjects and 21st Century Themes“ im Rahmen der sogenannten „21st century skills“ (Partnership for 21st Century skills, 2009) –, die auf diese Weise mindestens impliziten Druck auf die Fächer ausüben, sich zu ihnen zu positionieren.<sup>2</sup>

---

1 Diese sind „Bildungspläne und Unterrichtsentwicklung, curriculare Entwicklungen“, „Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehenden und Lehrenden“, „Infrastruktur und Ausstattung“, „Bildungsmedien“, „E-Government und Schulverwaltungsprogramme“, „Bildungs- und Campusmanagementsysteme“, „Rechtliche und funktionale Rahmenbedingungen“ (KMK, 2016, S. 4).

2 Für das Fach Musik aktuell noch in erster Linie in den USA (z. B. Gilbert 2016), wemngleich Bemühungen um eine fächerübergreifende Popularisierung des OECD-Rahmenkonzepts auch hierzulande nicht zu übersehen sind (z. B. OECD, 2020, oder Fadel, Bialik & Trilling, 2017).

Dies gilt selbstverständlich auch für das Fach Musik und den diesbezüglichen pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs. Insofern ist der Bemerkung Michael Ahlers' und Marc Godaus zuzustimmen, dass „eine Auseinandersetzung mit der Digitalisierung insgesamt von und innerhalb der Musikpädagogik erwartet [wird]“ (Ahlers & Godau, 2019, S. 4). Sie ist gleichwohl dahingehend zu präzisieren, dass diese Erwartungen sich nicht allein auf die Ausweitung von grundlagentheoretischen und empirischen Forschungstätigkeiten beziehen, sondern auch auf die Formulierung fachdidaktischer, präskriptiver Aussagen, Orientierungen und Normen. Um indessen zu erkennen, wie weit der deutschsprachige musikpädagogische und musikdidaktische Diskurs davon entfernt ist, diesen Anforderungen konsensbasiert nachkommen zu können, bedarf es eigentlich keiner eingehenden Untersuchung wie der in diesem Beitrag angestrebten, sondern es genügt ein flüchtiger Blick. Er zeigt eine unverkennbare Enthaltensamkeit, die vermutlich weniger auf fehlenden ländereinheitlichen Bildungsstandards im Fach, auf von Schule zu Schule sehr unterschiedlichen technischen Kapazitäten und (wenn überhaupt vorhandenen) Digitalkonzepten oder einem Mangel an geeigneten Bildungsmedien beruht; entscheidender dürften starke inhaltliche Diskrepanzen bei der Analyse und Beurteilung digitaler Transformationsprozesse durch Lehrende (Höfer, 2016, S. 136–137)<sup>3</sup> sowie eher vereinzelte und oft heterogene paradigmatische und konzeptuelle Zugänge in fachdidaktischen Texten (Ahlers, 2017) sein. Hinzu kommt, dass die einschlägige Beschäftigung mit Aspekten der Digitalisierung innerhalb der Musikpädagogik nach wie vor zumeist „innerhalb von Spezialist\*innen-Kreisen vor[kommt]“ (Ahlers, 2017, S. 50), erkennbar nicht zuletzt daran, dass selbst laut dem noch aktuellen *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018) „Musiklernen mit digitalen Medien [...] als Sonderform des Lernens jenseits und quer zu Bildungseinrichtungen verstanden werden“ könne (Platz & Stöger, 2018, S. 385; siehe auch Sachsse, 2021c). Gerade jedoch angesichts einer Diskurslage, die zumindest bis vor wenigen Jahren noch von einem „Schwanken zwischen Euphorie und Apokalypse“ (Aigner, 2016, S. 78) gekennzeichnet war auf der einen, bildungspolitischen Forderungen nach fachdidaktischer Geschlossenheit und Verbindlichkeit auf der anderen Seite, erscheint eine (erneute) Vergewisserung über zentrale Orientierungsofferten sowie über Maßgaben, Leitlinien, regulative Ideen, Zwecksetzungen – kurz: Normen (Zirfas, 2014, S. 676) für musikdidaktisches Handeln in Bezug auf wesentliche Aspekte der Digitalisierung essenziell.

---

3 So berichteten österreichische Lehrkräfte nicht nur von ihren Technikängsten, von schulischen Ausstattungsdefiziten und Sorgen vor permanenter Mehrarbeit und Ablenkungsgefahren, sondern auch von ihren persönlichen Auffassungen von Zielen des Musikunterrichts, die als mit digitalen Medien in Konflikt stehend eingeschätzt wurden (Höfer, 2016, S. 136–137).

## 1.2 Zwischen Orientierungsbedürfnis und Normierungskepsis

Die stets neue Diskussionsbedürftig- und -notwendigkeit von Orientierungen und Normen<sup>4</sup> resultiert aus der Kontingenzen ihrer Begründungen in einer Moderne, in der Rekurse auf Transzendenz ihre universale Bindekraft verloren haben und sich folglich „nichts mehr von selbst versteht“ (Meseth, Casale, Tervooren & Zirfas, 2019, S. 1). Die hiermit einhergehenden Freiheiten oder zumindest Potenziale zur kritischen Dekonstruktion von Ideologismen und Dogmen finden ihre Kehrseite darin, dass nunmehr

„eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit sowie eine bodenlose Unsicherheit akut [wird], weil der Bereich des Auch-anders-sein-Könnens, der Bereich der Kontingenzen, mit jeder Wirklichkeit auch jede Ordnung und damit jede Form sozialen und individuellen Lebens erfasst“ (ebd., S. 2).

Schärfer formuliert dies noch Zygmunt Bauman, dem zufolge innerhalb der „flüchtigen Moderne“ (Bauman, 2017, S. 7–23) „unter Bedingungen akuter und auswegloser *Unsicherheit*, die alle Aspekte des individuellen Lebens durchdringt“, „die orientierungsrelevanten Werte ebenso wie die Art der Orientierung an diesen Werten“ (ebd., S. 160; Hervorh. i. O.) flexibel werden. Als Resultat stelle sich ein Gefühl von „Anomie“ – welche das „Fehlen oder schon die Unklarheit der Normen“ meint (ebd., S. 30) – ein. Diese Wahrnehmung gerate in fatale Wechselwirkung mit einem permanenten Anpassungs-, paradoxerweise aber gleichzeitig Individualisierungs- und Selbstverwirklichungsdruck der Gesellschaft auf ihre Individuen (ebd., S. 67):

„In einer Welt, in der absichtlich instabile Dinge zum Baustoff von Identitäten werden, die von Haus aus wenig Stabilität besitzen, muß man permanent auf der Hut sein und darauf achten, daß die Geschwindigkeit der eigenen Anpassung, die eigene Flexibilität, mit dem permanenten Wandel in der Welt ‚da draußen‘ synchron bleibt“ (ebd., S. 103).

Selbst wenn man die recht pessimistische Grundtendenz der Diagnose Baumans nicht vollständig teilt, erscheint es doch vor diesem Hintergrund ebenso brisant wie bezeichnend, dass die Suche nach musikdidaktischer Orientierung im Umgang mit ‚digitalem Wandel‘ seit einigen Jahren immer wieder zu außerschulischen Handlungs- und Aneignungspraxen in informellen Lernkontexten (Hoffmann, 2016) führt – die Normen also ausgerechnet in einem Feld gesucht werden, welches gerade in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2019) noch in besonderem Maße auf Unmittelbarkeit, Flüchtigkeit, „gezielte Kurzfristigkeit“ und eine „Unendlichkeit der Möglichkeiten“ (Bauman, 2017, S. 150) abgestellt sein dürfte. Die Menge ubiquitärer Identifikations-, aber auch Lernangebote lässt gleichwohl die Diskussion von Normen und Orientierungen für einen allgemeinbildenden schulischen Musikunterricht noch dringlicher erscheinen, will er nicht angesichts ausgesprochen vitaler und medial präsender außerschulischer digitaler Musikpraxen oder informeller Open Educational Practices (beispielsweise mit YouTube, hierzu musikbezogen Krebs & Godau, 2015) in eine Legitimationskrise geraten.

4 Zum Zusammenhang beider Begriffe Kapitel 2.2.

Damit wird keinesfalls einer Einführung von Bildungsstandards, Medienkompetenzrahmen oder -modellen für das Fach Musik das Wort geredet, sondern das Desiderat einer grundlagentheoretischen Vergewisserung über derzeit verhandelte Zieldimensionen eines musikdidaktischen und musikpädagogischen Teildiskurses adressiert. Denn geht man von der Prämisse aus, dass die „Praxis der Normerzeugung [...] allgegenwärtig“ ist (Meseth et al., 2019, S. 6), so ist anzunehmen, dass auch in Zuständen scheinbarer „Anomie“ (Bauman, s. o.) Normen nie gänzlich abwesend sind:

„Normen umgeben uns in jedem Kontext, sie stehen uns nicht gegenüber, sondern wir bringen sie hervor und reproduzieren sie Sprechakt für Sprechakt. Wir sind von Normen umgeben und werden in unserem Denken, Handeln und Fühlen von ihnen orientiert“ (Meseth et al., 2019, S. 6).

Nimmt man ferner – mit Judith Butler – an, dass Normen an „Prozessen der Wissenskonstruktion“ maßgeblich beteiligt sind (Wrana, Ott, Jergus, Langer & Koch, 2014, S. 227) und dass gerade „pädagogisches Wissen“ (wie es in den zu untersuchenden Texten erzeugt wird) „Machteffekte und Machtausübung durch Kategorisierungen und Differenzierungen von Personen und ihren Eigenschaften ermöglicht“, dann „schafft pädagogisches Wissen nicht zuletzt auch Voraussetzungen, um mittels politischer Programme oder Technologien (Be-)Handlungsweisen für Personengruppen zu organisieren“ (ebd., S. 227). Auch wenn wir auf Grundlage einer bloßen Analyse öffentlich zugänglicher musikdidaktischer Texte noch nicht wissen können, ob und wie die in ihnen entfalteten „Normen in sozialen Praktiken transformiert werden“ (ebd.), ist doch die andere Seite der Normenfrage offensichtlich: Dort nämlich, wo Normen unkenntlich, implizit, unhinterfragt oder ungeteilt – und damit möglicherweise illegitim – bleiben, werden sie als Orientierungsmaßstäbe fragwürdig. Dies gilt erst recht dann, wenn blinde Flecken, Einseitigkeiten und Ausblendungen bei der Konstruktion pädagogischen Wissens dafür sorgen, dass dieses „der Offenheit der anthropologischen Bestimmung, den subjektiven Bildungs- und Erziehungsnotwendigkeiten sowie den individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen nicht gerecht“ wird (Zirfas, 2014, S. 684–685).

### 1.3 Erkenntnisinteresse

Wenn also Normen einerseits hilfreich, erwünscht, notwendig und eingefordert, andererseits „als Maßstäbe und Regeln der Beurteilung und Bewertung“ niemals „theoretisch ohne Zweifel und praktisch handlungsorientierend“ (ebd., S. 684) sein können, erscheint ihre Sichtbarmachung und Diskussion gerade in einem Feld geboten, welches charakterisiert ist durch weitgehend fehlende fachspezifische Rahmenvorgaben, einen kontroversen Fachdiskurs, heterogene Einschätzungen von Praktiker\*innen sowie bundesweit große Unterschiede beim Stand der Implementation digitaler Medien im Musikunterricht.

Ziele sind dabei,

1. eine Sachbasis für die Diskussion der eingangs thematisierten Orientierungsbestrebungen und -notwendigkeiten von Musikunterricht im Angesicht technischer, sozialer und kultureller Implikationen dynamischer digitaler Transformationsprozesse zu schaffen. Aigner (2018, S. 19–33) und Ahlers (2017) sichten zwar bereits konzeptionelle Literatur zum digitalen Medieneinsatz im Musikunterricht aus nationaler und internationaler Perspektive, forschen jedoch nicht gezielt und vergleichend nach präskriptiven Forderungen, die in ihnen entfaltet werden;
2. fachdidaktische Positionen und mögliche Gründe für Kontroversen deutlicher herauszuarbeiten. Dies erscheint relevant nicht nur angesichts wirksamer, theoretisch gleichwohl kaum haltbarer Dichotomien bei der fachdidaktischen Beurteilung digitaler Medien (Sachsse, 2020b; 2021c), sondern auch angesichts einer bisweilen konstatierten Loslösung der fachdidaktischen Diskussion von übergreifenden bildungstheoretischen Erwägungen (Ahlers, 2017, S. 50);
3. darauf aufbauend Perspektiven für eine (musik)pädagogisch geleitete musikdidaktische Auseinandersetzung mit Aspekten von Digitalität zu entfalten.

Dieser Artikel versteht sich damit auch als ein musikpädagogischer Beitrag zur in jüngerer Zeit intensivierten Normendiskussion in Sozialwissenschaft, Philosophie und Erziehungswissenschaft (Meseth et al., 2019, S. 5). Er sucht nach „normativen Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis“ exemplarisch im Feld der Musik und macht sie „selbst zum Gegenstand der Forschung“ (ebd., S. 7). Zu diesem Zweck wird hier eine diskursanalytische Forschungshaltung eingenommen, deren kritische Potenziale für interdisziplinäre (überblicksartig Langer, Nonhoff & Reisigl, 2019) ebenso wie für dezidiert musikpädagogische Forschungspraxen (Vogt, 1993, S. 103; Bugiel, 2015, S. 76–78; Rolle, 2018, S. 436; Wirmer, 2020, S. 196) bereits mehrfach herausgestellt wurden; dieser diskursanalytische Ansatz soll aber in diesem Beitrag mit Blick auf spezifische Gegenstände (musikdidaktische Texte), Untersuchungsaspekte (Orientierungen und Normen) und Inhalte (Verhältnis von Digitalisierung und Musikunterricht) dimensioniert werden.<sup>5</sup> Dabei steht eine ‚Machtanalyse‘ zwar nicht im Vordergrund, sondern vielmehr die Darstellung der Positionen, die aus musikpädagogischer Sicht im Zusammenhang mit der Digitalisierung entfaltet wurden. Wenn dabei allerdings gezeigt wird, welche Positionen aus welchen Gründen für wen Geltung besitzen, gelangen unweigerlich auch Machtverhältnisse zur Darstellung.

---

5 Damit baut der Beitrag auf früheren methodischen und inhaltlichen Überlegungen auf – insbesondere auf Sachsse (2021a) –, differenziert diese jedoch auf der Basis weiterer Analysen mit Blick auf ebendiese neuen bzw. geschärften Analyseaspekte entscheidend aus.

## 2. Diskursanalytischer Zugriff

### 2.1 Gegenstandskonstruktion – Korpus und Sample

Diskurse werden hier im Foucault'schen Sinne verstanden als

„Aussageordnungen, die sich über einen gemeinsamen Gegenstand definieren, impliziten wie expliziten Regeln gehorchen, spezifischen Funktionen unterliegen, bestimmte Formen annehmen und die von den Machtmechanismen gekennzeichnet sind, die sie hervorgebracht haben“ (Neumeyer, 2010, S. 178).

Sie sind machtförmig insofern, als sie laut Foucault wie Macht funktionieren: Macht

„bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen, und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte, insofern sie handeln oder handeln können“ (Foucault, 2005, S. 256).

Dies ist beim Versuch ihrer analytischen Beschreibung stets selbstreflexiv zu bedenken, da auch der Analytiker dieser Macht ausgesetzt ist. Ebenso ist zu berücksichtigen, dass Diskurse gleichzeitig „künstlich erzeugte Größen, Konstruktionen des Forschers“ (Schneider, 2011, S. 89) sind. Dies gilt schon für die Definition ihres „gemeinsamen Gegenstand[s]“ (Neumeyer, 2010, S. 178, s.o.) und damit für die Bestimmung der Grenzen jener untersuchten Aussagenordnungen.

Das hier in den Blick genommene Sample<sup>6</sup> besteht hauptsächlich aus öffentlich zugänglichen<sup>7</sup> musikdidaktisch-konzeptionellen Texten bzw. Textstellen, Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen – solchen Texten also, die „das normative planerisch-konstruktive Moment der Musikdidaktik“ enthalten (Hörmann & Meidel, 2016, S. 17) und somit für das spezifische Erkenntnisinteresse dieses Beitrags besonders ergiebig erscheinen. Sie alle fokussieren den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, sodass jenes „normative [...] Moment“ sich mitunter deutlich anders darstellen könnte als in vergleichbaren Texten beispielsweise aus der Musizierpädagogik (wozu m.W. noch keine entsprechenden Untersuchungen vorliegen). Hochschuldidaktische Texte werden nur dort berücksichtigt, wo sie präskriptive Aussagen über den vorgestellten Musikunterricht enthalten (z. B. bezüglich der jeweiligen Lehrer\*innenrolle). Entsprechend dem eingangs benannten Kontext entstammen die meisten Texte der deutschsprachigen Diskussion; internationale Literatur wird insbesondere herangezogen, um das Spektrum der vorfindlichen normativen Orientierungen angemessen (wenngleich aus naheliegenden Gründen keinesfalls vollständig) abzubilden. Hinzu kommen einzelne Blog-Einträge sowie Werbetexte auf Websites digitaler Tools für den Musikunterricht. Im Literaturverzeichnis sind die Texte des Samples von anderen referenzierten Texten getrennt aufgeführt: um Transparenz zu ermöglichen und

6 Es bildet einen Ausschnitt aus einem Gesamt-Korpus digitalisierungsbezogener musikpädagogischer und musikdidaktischer Texte, dem ich mich in den letzten Jahren anhand verschiedener Aspekte und aus interdisziplinären theoretischen Perspektiven zugewendet habe.

7 Zum Zusammenhang zwischen gewählten Materialsorten und Gegenstandskonstruktion in erziehungswissenschaftlichen Diskursanalysen Wrana et al., 2014, S. 226.

um ihren anderen methodologischen Stellenwert (als Texte, „über die man schreibt“, Eco, 2010, S. 137; kursiv i.O.) herauszustellen gegenüber Texten, „mit deren Hilfe man schreibt“ (ebd.).

Berücksichtigt wird Material seit Beginn der 2010er-Jahre – eine notgedrungen etwas willkürlich gesetzte Grenze, die jedoch erlauben soll, einen Zeitbereich in den Blick zu nehmen,

1. ab dem digitale Medien in der deutschsprachigen – mit einigem zeitlichen Versatz zur englischsprachigen – musikdidaktischen Diskussion stärker thematisiert werden, vermutlich als Konsequenz aus der Verankerung digitaler Mediennutzung in Curricula, Stoffverteilungsplänen und Lehrwerken (Ahlers, 2018b, S. 407–408) sowie der Implementation von ICT (information and communications technology) in fast allen Musikstudiengängen seit 2012 (Ahlers, 2012, S. 128);
2. in dem Digitalisierung infolge der intensivierten Entwicklung, Verbreitung und Nutzung von Web-2.0-Technologien, Social Media und mobiler Endgeräte einen qualitativ neuen technologischen Stand erreicht hat und darüber hinaus in ihrer gesellschaftlichen Transformationskraft zunehmend wissenschaftlich<sup>8</sup> und künstlerisch reflektiert wird.

Insofern erscheint es in heuristischer Absicht legitim, seit 2010 sowohl quantitativ als auch qualitativ eine grundsätzlich veränderte Diskurslage anzunehmen als sie frühere Veröffentlichungen (z.B. Strasbaugh, 2007; Eichert & Stroh, 2004; Maas, 1995<sup>9</sup>) vorfanden, insbesondere hinsichtlich der neuartigen technologischen, sozialen und kulturellen Situation, über die in den Texten gesprochen wird.

Fragen zu Digitalität, Digitalisierung, digitalen Medien, Internet bzw. Web 2.0 sowie damit zusammenhängenden Praktiken oder Phänomenen bilden in allen gewählten Texten einen – wenngleich nicht den einzigen – inhaltlich-thematischen Schwerpunkt. Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, musikdidaktische Texte einzubeziehen, die besagte Aspekte lediglich am Rande erwähnen, möglicherweise in ihrer Bedeutung marginalisieren oder völlig darüber schweigen. Gleiches gilt für eine – auch quantitative – Verortung digitalisierungsbezogener Texte im Feld musikdidaktischer Texte insgesamt.

Nicht immer finden sich in den untersuchten Texten konkrete Handlungsanweisungen oder explizite Richtig-Falsch-Unterscheidungen, normative „Sätze, die ein Sollen oder ein Wollen formulieren“, vorschreiben, „was man tun darf und was nicht“, „was erlaubt oder verboten ist“ oder „was man selbst will und für richtig hält“ (Meseth et al., 2019, S. 6). Sehr selten jedoch sind Formulierungen, die überhaupt „keine Form pädagogischen Handelns nahelegen“ (ebd., S. 12). Denn bereits Vorschläge darüber, welche Bezugspunkte für ein Nachdenken über richtiges, gutes oder

8 Ahlers führt in seinem Handbuchartikel musikpädagogische Studien, die die „Kompetenzen von Lehrenden wie Schülerinnen in Bezug auf ‚music and media literacy‘ erforschen, im englischsprachigen Raum seit 2010, im deutschsprachigen Raum seit 2016 auf (Ahlers, 2018b, S. 408).

9 Siehe auch den Überblick zum Forschungsstand im deutschsprachigen Raum bei Aigner (2017, S. 21).

auch nur sinnvolles und relevantes didaktisches Handeln herangezogen werden sollten, enthalten normative Momente. Bevor jedoch in Kapitel 2.3 und 2.4 geklärt werden kann, auf welche Weise in diesem Beitrag Orientierungen und Normen extrapoliert und interpretiert werden sollen, müssen diese zentralen Begriffe zunächst systematisch unterschieden werden.

## 2.2 Orientierungen und Normen – systematische Unterscheidungen

Wie bereits angedeutet wurde, hängen Orientierungen und Normen eng miteinander zusammen. Peter W. Schatt versteht „Orientierungen“ als „Leitvorstellungen für unterrichtliches Handeln“, welche „grundsätzliche Hilfen bei der Konzipierung von Unterricht in Musik im Ganzen geben sollen“ (Schatt, 2021, S. 108<sup>10</sup>). Sie sind nicht identisch mit ‚Zielen‘ des Musikunterrichts, musikalischen Lernens bzw. musikalischer Bildung, können aber – im Falle dezidiert pädagogischer Orientierungen (siehe Kapitel 7) – Überschneidungen mit diesen aufweisen. Werner Jank führt die Begriffe Orientierungen und Normen explizit zusammen, wenn er „Unterrichtsprinzipien und deren bildungstheoretische Grundlagen (allgemein- und fachdidaktische Modelle und Konzeptionen)“ sowie „curriculare Vorgaben“ als Beispiele für „normative („präskriptive“) Orientierungen“ (Jank, 2018, S. 356–357) für den schulischen Musikunterricht nennt.<sup>11</sup>

In diesem Beitrag wird als Resultat aus der gewählten Methodik eine heuristisch motivierte präpositionale Unterscheidung erprobt, bei der Normen die Inhalte des jeweils ‚Gesollten‘ (bzw. Erwünschten, Erhofften, Erwarteten) bezeichnen, Orientierungen hingegen dasjenige, aus dem diese gewonnen bzw. abgeleitet werden (also ‚woran‘ sich orientiert wird, z. B. an spezifischen Vorstellungen von Jugendkulturen, an technologischen Möglichkeiten oder an Subjektfiguren).

Die „Orientierungen“, die in den folgenden Kapiteln unterschieden werden, sind Ergebnisse der Gruppierung und Verdichtung vornehmlich präskriptiver Aussagen, die in einer gewissen – aussagehomogenen – Regelmäßigkeit<sup>12</sup> auftauchen. Sie stellen keine kategorial getrennten oder auch nur trennbaren Entitäten dar, sondern überschneiden und durchkreuzen sich an zahlreichen Punkten. Sie dienen damit als tentative Ordnungsstrukturen, mit deren Hilfe die mit ihnen zusammenhängenden Normen oder normativen Implikationen dargestellt, beschrieben und interpretiert werden sollen. Normen wiederum sind gleichwohl nie losgelöst von deskriptiven Seinsdiagnosen zu betrachten: Sie rekurrieren in der Regel auf „eine Zweideutigkeit der Begrifflichkeit, die einerseits das Allgemeine deskriptiv beschreibt und andererseits das Gesollte normativ fordert“ (Zirfas, 2014, S. 675).

10 Zur instrumentalpädagogischen Rezeption des Begriffs Stiller (2018).

11 Thomas Ott verwendet den Begriff in einem ähnlichen Sinne im Kontext von Konzeptionen, ohne ihn jedoch näher zu definieren (Ott, 2018).

12 Zu diesem Begriff Foucault (1981, S. 201–212).

### 2.3 Orientierungen und Normen beschreiben und darstellen

Die hier gewählte Darstellungsform steht im Dienste der Absicht, zentrale Orientierungen und Normen sichtbar zu machen und anhand von Beispielen zu belegen. Die dafür herangezogenen Textstellen stellen Funde aus vorgängigen Einzelanalysen dar, werden hier aber nicht umfassend kontextualisiert – teils aus umfangsbedingten, vor allem aber auch methodologischen Gründen: Die Frage, „was an Aussagen<sup>13</sup> vorliegt, was es an positiven Einheiten des Gesagten gibt“, zielt dezidiert „auf Beziehungen, auf Verhältnisse, auf Zusammenhänge von Aussagen, nicht auf Autoren, Werke und Absichten“ (Schneider, 2011, S. 90).

Präziser gesprochen wird damit also – wie häufig, wenn von Diskursanalyse die Rede ist – eigentlich gar kein präexistenter, klar umrissener „Diskurs“ analysiert, sondern es werden Aussagen gefunden, beschrieben, gruppiert sowie hinsichtlich ihrer Funktionen und Bedingungen reflektiert, um auf diese Weise letztlich eine „diskursive Formation“ – verstanden als das „allgemeine Aussagensystem, dem eine Gruppe sprachlicher Performanzen gehorcht“ – darzustellen, dadurch aber auch gleichzeitig hervorzubringen (Foucault, 1981, S. 169). Nicht textimmanent erschließbar ist indes, ob die in ihnen verhandelten Normen „den Handlungs- und Freiheitsspielraum von Personen in einem bestimmten Kontext“ (Meseth et al., 2019, S. 6) eingrenzen, regulieren und sanktionieren, ob ihre Erfüllung kontrolliert wird oder auch nur, ob Akteur\*innen sie überhaupt als Normen einschätzen sowie der Meinung sind, dass man sich nach ihnen richten sollte. Im Rahmen des hier gewählten Ansatzes können zwar Aussagenordnungen als normative Wissenskonstruktionen und Orientierungsofferten gelesen werden – wie allerdings „diese Normen in sozialen Praktiken transformiert werden“ (Wrana et al., 2014, S. 227, s.o.), liegt außerhalb des gewählten Zugriffs.<sup>14</sup>

Chronologie, Sukzessivität und Logiken der Entwicklung spielen in der Darstellung eine eher untergeordnete Rolle: Das Verständnis von Diskurs als „Praxis, die ihre eigenen Formen der Verkettung und der Abfolgen besitzt“ (Foucault, 1981, S. 241), erscheint gerade dort plausibel, wo diese Praxis als Teil spätmoderner Gesellschaften gekennzeichnet ist durch eine neuartige „Konstellation der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher sozialer Eigenzeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen,

13 Eine Aussage wird hier im Foucault'schen Sinne verstanden als ein „Atom“, also „die elementare Einheit des Diskurses“ (Foucault, 1981, S. 117). Sie liegt gewissermaßen noch ‚unterhalb‘ von Propositionen, Sätzen oder Sprechakten – für ihre Konstituierung genügt „irgendeine Folge von Zeichen, von Figuren, von Graphismen oder Spuren“ (ebd., S. 123). Dabei bildet sie jedoch keine strukturelle Einheit, sondern vielmehr eine Funktion, „die den Zeichen eigen ist und von der ausgehend man dann durch die Analyse oder die Anschauung entscheiden kann, ob sie einen ‚Sinn ergeben‘ oder nicht, gemäß welcher Regel sie aufeinanderfolgen und nebeneinanderstehen, wovon sie ein Zeichen sind und welche Art von Akt sich durch ihre (mündliche oder schriftliche) Formulierung bewirkt findet“ (ebd., S. 126).

14 Solches wäre ein veritables Desiderat beispielsweise videografischer musikpädagogischer Unterrichtsforschung. Insbesondere Ansätze der dokumentarischen Methode scheinen hier anschlussfähig, spielt die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen dort doch eine zentrale Rolle (z. B. Theisohn, Buchborn, Treß & Völker, 2020).

in der Zeitlichkeit und auch Zukünftigkeit sich jeder Synchronisierung entziehen“ (Reckwitz, 2016, S. 133).

Diskursforschung wird hier also weniger als konzises, einer festgelegten Abfolge vorher definierter methodischer Schritte folgendes Forschungsprogramm verstanden (wie dies beispielsweise von Rainer Diaz-Bone gefordert wird), sondern vielmehr als „Forschungsperspektive“ (Wedl, Herschinger & Gasteiger, 2014). Dies hat zwei Gründe:

1. Der Anspruch, Wissensordnungen und normative Gehalte zu identifizieren und zumindest ansatzweise dekonstruieren zu wollen, ist nicht voraussetzungslos leistbar. Wenn die Praxis der Dekonstruktion die „Aufdeckung und das Sichtbarmachen des Ausgeschlossenen und das Aufspüren des konstitutiven Außen“ (Moebius, 2009, S. 427, Derrida referierend) meint, dann kann dies nicht allein textimmanent, sondern nur infolge einer Konfrontation von Aussagen mit anderen sowie mithilfe von Kontextualisierungen durch nicht dem Sample angehörigen Aussagen geschehen. Da der Forschende hier – wie oft bei Diskursanalysen – zudem selbst Diskursteilnehmer ist, können nicht dieselben Ansprüche an Objektivität, Reliabilität und Reproduzierbarkeit in Anschlag gebracht werden, wie beispielsweise bei einer qualitativen Inhaltsanalyse. Analysen wie die hier unternommenen können daher

„aufgrund der bereits vorliegenden Erkenntnisse – oder Erfahrungen – niemals gleich aussehen [...], da wir ‚am Ende des Buches zu dem, um das es geht, in neue Beziehungen treten können‘ (Foucault, 2005a, S. 55). Insofern steht gerade die Nachvollziehbarkeit und Plausibilität der Schlussfolgerungen im Fokus von Diskursanalysen“ (Wedl et al., 2014, S. 552).

2. Die hier in den Blick genommene diskursive Formation ist sehr jungen Datums und erlaubt nicht die Einnahme einer historisch distanzierten Position. Von Beginn der Arbeit an wurde der Korpus daher dynamisch gedacht, sodass er nicht nur die Aufnahme neuerer Texte erlaubt, sondern in diesem Zuge auch Modifikationen an der Ausgangsfragestellung sowie Erweiterungen oder Fokussierungen der Untersuchung provozieren kann. Die gesuchte Irritation durch neue Aspekte im Prozess einschließlich der unter diesem Eindruck unternommenen Relektüre bereits erschlossen geglaubter Positionen sperrt sich gegen eine im Voraus festgelegte Schrittfolge der Methode, erfordert jedoch umso mehr „die im Forschungsprozess notwendigerweise reflexive Verschränkung von Theorie, Gegenstandsbezug, Analyseinstrumentarium und Kritik“ (ebd., S. 539).

Voraussetzung dafür ist die konsequente Integration einer (selbst)reflexiven Haltung bei interpretativen Schlussfolgerungen und kritischen Einwänden in die eingenommene diskursanalytische Forschungsperspektive. Das Spannungsfeld zwischen der Forderung einer Sichtung objektiver positiver Aussagen (Foucault) und der Ambition, auch „implizite Normativität“ (Meseth et al., 2019, S. 10) offenlegen zu wollen, markiert freilich den Spielraum wissenschaftlicher Interpretationsarbeit des Forschenden.

## 2.4 Interpretation und Kritik – Möglichkeit und Grenzen

Die Aussagen in ihrer Positivität zu etablieren und auf ein Tableau zu bringen bedeutet nicht, sie nicht zu interpretieren und zu kritisieren – im Gegenteil: Die dekonstruktive Stoßrichtung ist ein Grundmoment einer als kritisch-reflexiv verstandenen Diskursanalyse (Jäger, 2015). In inhaltlicher Nähe auch zu aktuellen Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Diskursanalyse (Wrana et al., 2014, S. 227–233) sollen diskursive „Wissensformierungen“ einer „De-Ontologisierung von Normalisierungen in sozialen Ordnungen“ (ebd., S. 227) zugeführt werden. Dazu gehört die „Freilegung von Strukturen des ‚Normalen‘“ ebenso wie die „Dekonstruktion dieser Normalität durch quer [sic!] oder entgegenlaufende Diskurse“, beispielsweise durch eine Konfrontation getroffener Unterscheidungen mit dadurch „subaltern gewordenen Alternativen“ (Langer et al., 2019, S. 7).

Damit wird vom Foucault der *Archäologie des Wissens* abgewichen, der „Interpretieren“ eher als „eine Weise“ versteht, „auf die Aussagearmut zu reagieren und sie durch die Vervielfachung des Sinns zu kompensieren“ – und zwar aus einer „exegetische[n] Position“ heraus, für die Diskurs ein „unerschöpflicher Schatz [ist], aus dem man stets neue, jedesmal unvorhersehbare Reichtümer ziehen kann“ (Foucault, 1981, S. 175). Seine Methode charakterisiert er folglich als „weder formalisierend noch interpretativ“ (ebd., S. 193). Doch auch wenn er seine „Archäologie“ nicht als „interpretative Disziplin“ (ebd., S. 198) auffasst, soll sie gleichwohl nicht versuchen,

„das zu wiederholen, was gesagt worden ist, indem sie es in seiner Identität erreicht. Sie behauptet nicht, sich selbst in der uneindeutigen Bescheidenheit einer Lektüre auszulöschen, die das ferne, prekäre, fast verloschene Licht des Ursprungs in seiner Reinheit wiederkommen ließe. Sie ist nicht mehr und nicht weniger als eine erneute Schreibung: das heißt in der aufrecht erhaltenen Form der Äußerlichkeit eine regulierte Transformation dessen, was bereits geschrieben worden ist“ (Foucault, 1981, S. 199–200).

Auch in diesem Beitrag wird nicht nach einem ursprünglichen Sinn, einem gemeinsamen bzw. vereinheitlichenden Signifikat oder wahren Intentionen gefahndet, doch werden die Zusammenstellung der Aussagenkonstellationen, deren Gegenüberstellung, Vergleich sowie das Nachdenken über Zusammenhänge bereits als interpretative Akte aufgefasst.

Umberto Eco hat zu Recht darauf hingewiesen, dass die Interpretation von Texten manchmal nur durch einen schmalen Grat von deren Benutzung getrennt wird (Eco, 2004, S. 47–48). Gerade weil der Autor dieser Diskursanalyse selbst Diskursteilnehmer ist, kann die hier zu entfaltende Argumentation keine Freiheit von ‚blinden Flecken‘ beanspruchen, strebt aber gleichwohl „Plausibilität, Widerspruchsfreiheit, Angemessenheit und Stimmigkeit“ (Zierer, 2009, S. 339 & 942) infolge von Dichte und Textnähe an. Dabei muss sie darüber hinaus darum bemüht sein, „Kritik“ konsequent als „Praxis einer Distanzierungsbewegung“ (Schäfer, 2019, S. 178<sup>15</sup>) aufzufassen und als „sensibles, zweifelndes Denken“ in Kraft zu setzen, das nicht auf die Etablierung

15 Hilmar Schäfer charakterisiert hier den Kritikbegriff des späten Foucault.

alternativer Ansichten, sondern auf ein „Öffnen und Offenhalten von Möglichkeitsräumen“ (ebd., S. 179) gerichtet ist.

Die folgenden Kapitel 3 bis 7 stellen den Analyseteil dieser Arbeit dar, in welchem das bisher entwickelte methodische Instrumentarium auf musikdidaktische Texte angewendet wird. Folgende musikdidaktische Orientierungen werden dafür auf Basis einer Sichtung, Gruppierung und Verdichtung gefundener Aussagen (s. o. Kap. 2.3) unterschieden, dargestellt, interpretiert und kritisch reflektiert:

- Soziale und kulturelle Orientierungen
- Medienästhetische Orientierungen
- Anthropologische Orientierungen
- Orientierungen an Musiktechnologien
- Pädagogische Orientierungen

Die Unterkapitel nehmen jeweils entweder Teilaspekte der übergeordneten, abstrakteren Orientierungen in den Blick, knüpfen im Sinne von Zwischenbetrachtungen Zusammenhänge zwischen ihnen oder problematisieren die diskursive Herstellung von Normativität anhand von Beispielen bzw. punktuellen Vertiefungen.

### 3. Soziale und kulturelle Orientierungen

#### 3.1 Einführung: Zur Idee einer Orientierung an informellen Lern- und Erfahrungswelten

Das in jüngerer Zeit immens gestiegene Interesse an „informellem Lernen“ in einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen und Fachdidaktiken ist nicht zuletzt als Effekt einer veränderten Sicht auf Digitalisierungsprozesse zu verstehen (Rohs, 2016, S. 29–30). Diese bewirken – als Katalysatoren für die Pluralisierung der Zugänge zu Wissen, für die Diversifizierung von Aneignungsformen, für die Erschließung neuer (virtueller und hybrider) Räume und Praktiken sowie für die Konstituierung neuartiger Formen sozialer Vergemeinschaftung – eine umfassende Transformation von Lernen, Lehren und Bildung. Tully & Wahler stellten bereits 2008 sogar fest: „Neue Medien und moderne digitale Technologien erzwingen gewissermaßen situatives, selbstgesteuertes informelles Lernen“ (S. 201). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Erforschung außerinstitutioneller Lernräume sowie ein Nachdenken über sich daraus möglicherweise ergebende Implikationen für Bildungseinrichtungen disziplinübergreifende Bedeutung.

Auch in aktuellen musikpädagogischen und -didaktischen Digitalisierungsdiskursen werden informelle Lern- und Erfahrungswelten als Orientierung für die Gestaltung schulischen Musikunterrichts herangezogen, zumal hierfür schon der Boden bereitet wurde u. a. durch die sehr einflussreichen Veröffentlichungen Lucy Greens (v. a. 2002 & 2008) sowie das an diese anschließende *Musical-Futures*-Projekt. In ihrer Folge hat sich im englischsprachigen (insbesondere britischen und kanadischen)

musikpädagogischen und -didaktischen Diskurs ein (Praxis-)Forschungsfeld etabliert, welches nicht allein Formen informellen<sup>16</sup> Musiklernens in verschiedenen Ländern, sozialen Gruppen, Gemeinschaften und Lebensaltern analysiert, sondern darüber hinaus die hierbei gewonnenen Erkenntnisse für eine Veränderung schulischen Musiklernens fruchtbar zu machen sucht.

### 3.2 Irritationen, Perforationen, Entgrenzungen, Transformationen

Jüngere medien- und kultursoziologische Forschungen erlauben ein zunehmend differenziertes Bild von musikalischen und musikbezogenen Umgangsweisen junger Menschen mit digitalen Medien außerhalb der Schule, von Dynamiken virtueller Vergemeinschaftungsformen, von individualisierten Aneignungsvorgängen (z. B. Weber, 2017b; Zuther, 2019) und damit verbundenen Praxen<sup>17</sup> der Wissenskonstruktion. Dort, wo derartigen Praxen und Praktiken besonders positive Eigenschaften attestiert werden – Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit, Partizipativität, Kollaborativität, Kreativität, Immersivität, Multimodalität –, wird schulischer Unterricht oft als defizitär und innovationsbedürftig beschrieben (z. B. O’Neill, 2014, S. 2). Ahlers konstatiert eine massive „Schieflage“ zwischen der freizeithlichen Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen und ihrer Berücksichtigung im Instrumentalunterricht, im allgemeinbildenden Musikunterricht sowie in musikdidaktischen Zeitschriften (Ahlers, 2018a, S. 369–370). Schulische und außerschulische Handlungsfelder präsentierten sich in aktuellen Mediennutzungsstatistiken geradezu als „antipodisch“ (ebd., S. 368), weshalb sich aus Schüler\*innensicht eine „Schere zwischen privater und institutioneller Nutzung“ (ebd., S. 369) gerade in künstlerisch-ästhetischen Fächern öffne. Matthias Krebs spricht daher von einem „Dualismus zwischen Medienalltag und Mediennutzung im Schulunterricht“, der nur durch eine „Zuwendung der Lehrenden zu digita-

16 Zur in jenem Diskurs verfolgten Konzeptualisierung des ‚informal learning‘ siehe Wright (2016), zur Problematik des Begriffs z. B. Sachsse (2021c) oder Godau (2017).

17 Der Praxisbegriff wird in diesem Beitrag im Sinne von Andreas Reckwitz – und damit in enger Nähe von Praktiken – verwendet: „Die einzelne Praktik oder ein ganzer ‚Praktikenkomplex‘ [...] ist damit über eine implizite, in der Regel nicht verbalisierte Wissensordnung strukturiert und tendiert zur Wiederholung. In der Praxis, d. h. der Serie von temporalen Ereignissen, die eine Aktualisierung der sozial-kulturellen Praktiken durch einzelne Körper, mit bestimmten Artefakten, in präzisen raum-zeitlichen Situationen betreiben, ergibt sich dabei jedoch immer wieder ein Potential für überraschende Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten“ (2016, S. 35). Diejenigen Formen musikalischer Betätigung, die wesentliche Orientierungsmomente in den untersuchten Texten bilden, weisen einerseits Regelmäßigkeiten, Wiederholungen und damit relative Stabilität auf – sonst könnten sie keine Orientierungen liefern –, scheinen andererseits aber auch durch starke Dynamiken, Bedeutungsoffenheiten und Invarianzen gekennzeichnet: Denn anders ließen sich die stark differierenden Vorstellungen von ihnen innerhalb der Diskurse kaum erklären, die offenbar an sehr spezifischen situativen Momentaufnahmen gewonnen wurden. Wenn im Folgenden als Kompromiss der auch musikpädagogisch geläufigere Begriff der Musikpraxis bzw. Musikpraxen (statt Musikpraktik bzw. Musikpraktiken) präferiert wird, dann wird dabei auch deren Interdependenz mit inkorporierten sozialen Praktiken mitgedacht.

len Technologien und einen konsequenten Einbezug digitaler Medien im (Musik-) Unterricht“ (Krebs, 2017, o. S.) aufgearbeitet werden könne.

Neben diversen Bemühungen um die Implementation digitaler Web-2.0-Technologien (womit i.d.R. sowohl Hard- als auch Software gemeint sind; siehe Kapitel 6) werden derartige Diagnosen häufig – mittels einer Funktionalisierung von Aspekten informeller Lernwelten, deren Subjekten und Artefakten – in didaktische Orientierungsmomente überführt. So stellt z. B. Rekha S. Rajan Lehrenden die Aufgabe, auf den mediatisierten Erfahrungen von Schüler\*innen aufzubauen (Rajan, 2014, S. 10). Außerschulisch gewonnene Expertisen auf Seiten der Schüler\*innen werden aufgefasst als Potenziale, Ressource und Movens (Ashworth, 2007, S. 5), bisweilen gar als innerer Druck zu dringend notwendigen Veränderungen schulischen Musikunterrichts: So konstatierte Seymour Papert bereits 1998, „children are beginning to produce a pressure on the school from within, a kind of subversive force coming into the system“ – an „eventually irresistible pressure to change the structure and the content and the nature of schooling“ (Papert, 1998, 3. Abschnitt). Diesem Druck nicht nachzugeben bedeute Papert zufolge eine Entfremdung zwischen der Gesellschaft und einer Schule, welche aus Sicht von Schüler\*innen mit dem kulturellen und technologischen Wandel nicht Schritt halten könne und somit zunehmend irrelevant werde (ebd., 2. Abschnitt).

Eine Orientierung an informellen Lern- und Erfahrungswelten impliziert auch eine veränderte Auffassung der Rolle von Musiklehrenden, die von ihren Schüler\*innen lernen und als Impulsgebende für die Ko-Konstruktion von Wissen (O’Neill, 2014, S. 3) oder sogar von Identitäten und Selbstverständnissen<sup>18</sup> agieren sollen. Bei Evan S. Tobias werden Lehrende zu Ethnograph\*innen, „investigating and identifying their students’ interests along with how they and others engage with music outside of school“ (Tobias, 2013, S. 33). Lernprozesse erscheinen nicht länger an bestimmte Räume und Zeiten gebunden, informelle und formale, virtuelle und physische Sphären durchdringen sich gegenseitig, Grenzen zwischen Schule und ‚Leben‘ werden durchlässig und sollen es auch werden (ebd., S. 11). Der Grad, in dem die Lehrperson Inhalte und Richtung des Lernens kontrolliert und überwacht, wird entsprechend als variabel, flexibel und dynamisch gedacht (ebd., S. 4).

Die Opposition informeller und formaler musikalischer Aneignungspraxen und -praktiken bildet in der Diskussion um außerschulische Orientierungen eine typische Argumentationsfigur, die sprachlich – mitunter mithilfe dichotomer Metaphorik – konstruiert wird. Gleichwohl führen die häufigen Verweise auf eine vermeintlich Orientierung bereitstellende „world outside school“ (Partti, 2012, S. 96–97) doch zu der Frage, wie diese Welt als musikalische, wie eine ‚reale‘ und wie eine erwünschte Lebensgestaltung in ihr denn konzeptualisiert werden könnte. Trotz vielfältiger Überschneidungen lassen sich grob zwei wesentliche Orientierungsmomente in den untersuchten Diskursen ausmachen: private bzw. freizeitliche jugendkulturelle sowie semi-professionelle und professionelle Musikpraxen.

---

18 Schüler\*innen solle so ermöglicht werden, „[to] co-create, co-construct, and co-learn, all while co-shaping their sense of self“ (Cremata & Powell, 2017, S. 313).

### 3.3 Orientierung an privaten und freizeithlichen jugendkulturellen Musikpraxen

Während die oben zusammengefassten Aussagen von digitalen juvenilen Musikpraxen eher im Allgemeinen sprechen – ihnen gleichwohl ein grundsätzliches und teils umfassendes Veränderungspotenzial zuschreiben –, werden auch Praxen im Zusammenhang mit spezifischen Medienphänomenen oder Web-Plattformen auf mögliche Implikationen für schulisches Musiklernen hin befragt.

So charakterisiert Fritz Höfer Kurzvideos, die insbesondere jugendliche Nutzer\*innen mithilfe der Social-Media-App *TikTok*<sup>19</sup> erstellen und öffentlich teilen, als Ergebnisse kreativer, performativer und oft sehr kompetenter und kenntnisreicher Medienutzung, aber auch informeller Musiklernprozesse (Höfer, 2019, S. 212). Aus der soziologischen, kulturwissenschaftlichen, performativitätstheoretischen und medienästhetischen Analyse des Phänomens *TikTok* und der damit verbundenen jugendkulturellen Musikpraxen zieht der Autor didaktische Konsequenzen: Es gelte, digitale „Jugendpraxen“ als „Ausgangspunkt neuartiger musikpädagogischer Konzepte [zu] betrachten“ (ebd., S. 220) und Musikunterricht parallel zur „Lebenspraxis“ von Schüler\*innen „dynamisch weiter[zu]entwickeln, sodass Jugendlichen das Gefühl gegeben wird, dass (Musik-)Unterricht etwas mit ihnen zu tun hat“ (ebd., S. 221). Es müsse

„an informellen und nonformalen Lernprozessen außerhalb des Musikunterrichts angedockt bzw. müssen derartige Prozesse und Räume auch in den institutionellen Musikunterricht aufgenommen werden“ (ebd., S. 221–222).

„Ähnliche Lernumgebungen“, wie im Zusammenhang mit *TikTok* zu beobachten, „gilt es im institutionellen Musikunterricht zu implementieren“ (ebd., S. 224).

Obwohl diese Schlussfolgerungen sehr nachvollziehbar auf interdisziplinäre Forschung gestützt werden, ist nicht von der Hand zu weisen, dass sie eine Fülle normativer Implikationen mit sich bringen, die zu pädagogischen und institutionellen Ansprüchen an Musikunterricht und musikalische Bildung in ein antinomisches Verhältnis treten können. Denn die Frage einer möglichen ‚Implementation‘ informeller digitaler Praxen geht weit über technische Aspekte hinaus und lässt die Frage aufkommen, inwieweit die Lernenden unreflektiert der Macht unterworfen werden könnten, die von solchen Praxen ausgeht. Sie berührt zunächst den Musikbegriff: *TikTok*s Datenbank lizenzierter Musiktitel besitzt einen deutlichen popmusikalischen Schwerpunkt einschließlich popkultureller Referenzen (Stars, Memes, Tropes etc.), Musik erscheint fast immer audiovisuell (siehe dazu auch Kapitel 4.3) in Verbindung mit performativen Momenten, zudem stark ausschnitthaft in geloopter Form. Dasjenige, was die Nutzer\*innen sehen, hören und ggf. in eigenen Produktionen verwenden, ist nicht zuletzt Ergebnis des Wirkens von Algorithmen auf Basis vorgängi-

19 *TikTok* ermöglicht die Ton- und Video-Aufnahme kurzer Clips (Standarddauer 15 Sek.) unter Rückgriff auf eine Datenbank lizenzierter Original-Titel und User-Generated-Content. Die App bietet nicht nur diverse Bearbeitungswerkzeuge, sondern auch Interaktionsmöglichkeiten zwischen Nutzer\*innen, die sich beispielsweise gegenseitig liken, folgen, kommentieren, die ihre Beiträge teilen oder sogar gemeinsame Split-Screen-Duette kreieren können. Einen guten Eindruck können Zusammenschnitte ‚viralere‘ *TikTok*-Videos bei *YouTube* liefern.

ger eigener und fremder Entscheidungen und dessen, was bereits populär ist oder im Begriff ist, es zu werden. Darüber hinaus könnte ‚Implementation‘ aber auch kulturelle, soziologische, musiktheoretische, musikwissenschaftliche Aspekte sowie Ziel-, Inhalts-, Methodenentscheidungen des Musikunterrichts im Ganzen wesentlich neuorientieren. So wäre zu fragen, inwiefern mit der Implementation bestimmter wünschenswerter Aspekte (z.B. selbstmotiviertes ‚Musicking‘) nicht auch bestimmte problematische Aspekte von Social-Media-Mechanismen mitgeführt werden könnten wie beispielsweise

1. die Aufgabe langfristiger Reflexion zugunsten einer „Aktualität der kurzen Postings“ (Diederichsen, 2017, S. 269);
2. softwarebedingte ‚Machtstrukturen‘: diskriminierende Algorithmen und Moderationsregeln, Cyber-Mobbing, Datenschutzrisiken (siehe u.a. jugendschutz.net 2020) oder allgemein gesprochen verschiedene Facetten dessen, was Shoshana Zuboff als „Überwachungskapitalismus“ beschrieben hat (2018).

Wenn die musikalischen und musikbezogenen Normen (hinsichtlich des Musikbegriffs, hinsichtlich ‚kanonischer‘ Inhalte oder hinsichtlich Qualitätskriterien für das Gelingen von Performances und für die Formulierung ästhetischer Urteile), die in jugendkulturellen musikalischen Alltagswelten und medial konstruierten Wissensordnungen gelten, unterrichtlich lediglich reproduziert<sup>20</sup> würden, drohte der an anderer Stelle proklamierte „musikpädagogische Auftrag, Kindern und Jugendlichen eine Lernumgebung anzubieten, die ihren Alltagserfahrungen mit den neuen Medien entspricht“ (Krebs, 2017, o.S.), neue bzw. andere soziale Differenzlinien im Unterricht zu etablieren.

Für eine Formulierung normativer didaktischer Überlegungen zeichnet sich daher ein Dilemma ab. Das Anliegen, Musikunterricht in Tuchfühlung mit jugendkulturellen Musikpraxen dynamisch weiterentwickeln zu wollen, hat zunächst gewichtige Argumente auf seiner Seite: Curricula fordern „vielfältige Bezüge zur musikalischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ (Kultusministerium Hessen, 2021, S. 3), die unterrichtliche Herstellung von „Gegenwartsbedeutung“ bildet nicht nur eine der Grundfragen didaktischer Analyse nach Klafki, sondern könnte sich auch als Katalysator von Partizipation seitens der Schüler\*innen erweisen, in deren Folge diese den Unterricht als für sich besonders relevant erfahren könnten.<sup>21</sup> Allerdings wird sich infolge der Ambiguität der in Rede stehenden Medienphänomene sowie der „Komplexität von informellen virtuellen Lernprozessen“ (Höfer, 2019, S. 223) kaum eine theoretisch tragfähige und pädagogisch verantwortbare Orientierung finden können, die allein in jenen informellen Praxen selbst geborgen ist. Es entsteht ein kaum auflösbarer Widerspruch zwischen dem Wunsch, „Jugendliche als musikalische ExpertInnen“ behandeln zu wollen, und der Notwendigkeit, den Punkt zu bestimmen, an dem sie eben „oft [...] nicht in jeder Hinsicht ExpertInnen ihrer eigenen Musik [sind], z.B. was deren Geschichte, Traditionen und Wurzeln angeht“. Um dann „Unterstützung und Instruktion“ geben zu können und „um ihre Kompeten-

<sup>20</sup> Hierzu auch Vogt, 2015, S. 24.

<sup>21</sup> Siehe zur musikdidaktischen Dimension dieses Begriffs Geuen & Orgass, 2007.

zen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu stärken und weiterzuentwickeln“ (Müller, 2017), müsste dasjenige, was im Hinblick auf diese hier scheinbar recht willkürlich gewählten Aspekte („Geschichte, Traditionen und Wurzeln“, s.o.) als Expertise gelten soll, immer wieder und für jede\*n neu und jeweils anders geklärt werden. So würde zwar keine Orientierung für längerfristiges musikdidaktisches Handeln ermöglicht, wohl aber Normativität, die von allen, einigen oder wenigen am Unterricht Beteiligten situativ immer wieder neu hervorgebracht würde – und zwar gerade in den Leerstellen des pädagogisch nicht hinreichend Durchdachten.<sup>22</sup>

Als Zukunftsaufgabe zeichnet sich nicht lediglich ab, Inspiration in einem imaginären „rich musical life [...] outside of school“ zu suchen, welches so oft als Kontrast zum schulischen Musikunterricht genannt wird (O’Neill, 2014, S. 6). Vielmehr geht es darum zu klären, 1. was dessen ‚Reichtum‘ jenseits von bloß quantitativer Vielheit ausmacht, 2. was ‚Reichtum‘ dabei für wen bedeuten kann und wie voraussetzungsreich sein Erwerb einzuschätzen ist sowie 3. worin eigentlich der Mehrwert formalen Musiklernens bestehen soll, wenn dieses sich den – letztlich ja doch lediglich hypothetischen bzw. unterstellten – außerschulischen Musikpraxen lediglich anzuverwandeln hat (zu dieser Frage auch Orgass, 2019, S. 37).

Wenn nicht explizit gefragt wird, welcher Art von „qualifizierenden Übungen“ (Sloterdijk, 2019, S. 248) sich die Subjekte des Lernens aus welchen Gründen und mit welchem Ziel unterziehen sollen, werden Sein und Sollen nahezu ununterscheidbar und alte Probleme des Paradigmas ‚schülerorientieren‘ Musikunterrichts erscheinen in neuem Gewand. Normsetzungen werden dadurch nicht aufgelöst, sondern lediglich verlagert

1. in ein vermeintliches ‚So-Sein‘ digitaler informeller Lernwelten und somit willkürlich vervielfacht aufgrund ihrer (im Übrigen noch unzureichend erforschten) Vielgestaltigkeit, Heterogenität und Ambivalenz;
2. in konkrete Unterrichtssituationen, wobei möglicherweise gerade tendenziell ‚offene‘ Settings (s.o.) eine Bühne bereitstellen könnten, auf der sich vorschulisch bzw. außerunterrichtlich angelegte Ungleichheiten als wirksame Hierarchieverhältnisse etablierten könnten (z. B. Siedenburg, 2016, S. 8).

Anders verhält es sich indes dort, wo semiprofessionelle und professionelle Praxen der Musikproduktion mit digitalen Medien explizit oder implizit inhaltliche Dimensionen eines musikunterrichtlich ‚Gesollten‘ markieren.

### 3.4 Orientierung an semiprofessioneller und professioneller Musikproduktion – zwischen Simulation und Propädeutik

Die Beobachtung, dass digitale Musiktechnologien professionelle Expertisen, Routinen und Handwerkszeuge zunehmend auch Amateur- bzw. Hobbymusiker\*innen zugänglich haben werden lassen (u. a. durch immer erschwinglicheres Homerecor-

<sup>22</sup> Auswege könnten Instrumente wie eine gemeinsame Themenfindung bieten, die normative Implikationen unterrichtlicher Entscheidungen stets zum Gegenstand demokratischer Aushandlungsprozesse im Musikunterricht selbst macht (Geuen & Orgass, 2007, S. 94–108).

ding-Equipment in Verbindung mit frei verfügbaren Open Educational Resources), trägt zur Wahrnehmung einer weiteren Entgrenzung – neben derjenigen zwischen schulischem und außerschulischem Musiklernen – bei: „[D]igital music and information technology are dissolving the boundaries between specialized musical expertise and amateur music-making“ (Allsup, 2016, S. 51). Die sich hier bietenden Chancen für ein vergleichsweise niedrigschwelliges unterrichtliches ‚Musicking‘ (Small, 1998) liegen auf der Hand (Allsup, 2016, S. 68). So dürfte es auch kein Zufall sein, dass aktuelle empirische Forschungsvorhaben wie diejenigen im Verbundprojekt *Mubitec* gerade „nach dem besonderen Potential musikalischer Praxis“ für „Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien“ (BMBF, 2021) fragen.

Musikbezogene Aktivitäten dieser Art bewegen sich bisweilen in einem Spektrum zwischen Simulation und Propädeutik. In Videospielen wie *Rockband* oder *Rocksmith* werden Spielende in die Rolle professioneller Instrumentalist\*innen versetzt, deren Erfolg beim Publikum sie mit ihren Spielhandlungen – rhythmisch koordinierten Eingaben entweder auf einem Spielcontroller oder einem richtigen Instrument – beeinflussen. Der Erwerb „grundlegende[r] musikalische[r] Kompetenzen“ soll hier „vor allem das Gefühl der aktiven Teilhabe an Prozessen des Musikmachens vermitteln“ (Claussen, 2017, S. 144), wobei freilich unklar bleibt, ob und inwiefern Wege von dieser Illusion von Teilhabe in der individuellen Auseinandersetzung mit dem Spiel zu deren sozialer, diskursiver und interaktiver Verwirklichung führen können. Während Musikvideospiele bestimmte ‚analoge‘ Praxen wie das Instrumentalspiel in einer Rockband lediglich simulieren, ähneln sie genau damit authentischen (semi)professionellen Praxen im Feld digitaler Musikproduktion. Sie seien „aktuellen Formen musikalischer Praxis in Teilen näher [...] als traditionelle Instrumentalmusik“ (ebd., S. 144).

Gängiger sind jedoch Argumentationen, die gewissermaßen umweglos authentische Praxen propädeutisch einüben lassen wollen. So zielen diverse Unterrichtsvorschläge darauf, Aspekte digitaler Musikproduktion in den Unterricht zu importieren: Schüler\*innen sollen mit Sequenzerprogrammen einschließlich virtueller Instrumente und Effekt-PlugIns Musik arrangieren und produzieren, Field-Recordings betreiben, Audiodateien konvertieren und schneiden, PDFs erstellen, gemeinfreie Noten bei *IMSLP* herunterladen (*Musikunterricht und Computer*<sup>23</sup>, 2012, S. 4–5), Open-Source-Software, Freeware und mobile Endgeräte nutzen, um z. B. Podcasts zu erstellen oder Blogs und Wikis zu schreiben (Spang, 2013). Sie sollen sich mit Urheberrechtsfragen und Creative-Common-Lizenzen beschäftigen (Haas, 2013), Arbeitsschritte zeitgemäßer Filmmusikkomposition und -produktion nachvollziehen (Eberhard & Bandura, 2013), wie DJs sampeln und remixen (Saure, 2014a; Höfer, 2014), Songs mehrspurig in Annäherung an authentische Tonstudioverfahren (Hempel, 2017) und nach Maßgabe von Radiotauglichkeit produzieren, eigene Aufnahmen teilen, tauschen (Dorok & Brandt, 2012), auf Social-Media-Kanälen veröffentlichen und kommentieren lassen (Dorok, 2014). Eine an bestimmten Praxisgemeinschaften wahrgenommene Entgrenzung zwischen amateurhafter und professioneller Musikproduktion wird auf den

---

23 Im Folgenden *MuC* abgekürzt.

Musikunterricht projiziert, je nach gewähltem Vorbild mit unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Konsequenzen.

Christopher Cayari vertritt die Auffassung, es sei die Aufgabe von Lehrenden, „to translate virtual performance practices to the classroom, thus preparing students to create digital music within the classroom and beyond“ (Cayari, 2017, S. 8). Normativität scheint vor allem dort auf, wo konkrete, ausschnittshafte musikalische Praxen weitgehend ungebrochen in Bildungskontexte transferiert werden. Dies zeigt sich beispielsweise in einer Formulierung wie dieser:

„As we explore making music in a society where recording technologies abound and social media websites are ubiquitous, educators can respond to these movements by helping students discover ways they can use virtual tools to become life-long creative music makers“ (Cayari, 2017, S. 14).

Sehr fraglich ist dabei indes, ob alle Schüler\*innen „successful video creator[s]“ (ebd.) werden wollen und ob dies tatsächlich die einzig mögliche didaktische Konsequenz aus der beobachteten Popularität – in diesem Fall – virtueller Ensembleprojekte und der „ubiquity of mediated and recorded music practices“ (ebd., S. 9) ist. Dies erscheint umso brisanter, als mit dem Sinken der Einstiegsschwelle für ‚Musicking‘ bisweilen auch ein deutlicher Anstieg der Erwartungshaltung assoziiert wird, beispielsweise hinsichtlich schulischer und außerschulischer Performances, die im Angesicht der digitalen Ubiquität technisch und musikpraktisch perfekter Darbietungen schnell an professionellen Standards gemessen werden können (Scheid, 2014, S. 228).

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich darüber hinaus die Beantwortung von Fragen des Transfers deskriptiver empirischer Erkenntnisse in konzeptionelle didaktische Settings als entscheidende Zukunftsaufgabe ab. Wo beispielsweise explizit „postdigitale Musikpraxen erforscht und musikpädagogische Konsequenzen abgeleitet werden“ sollen (Godau & Haenisch, 2019, S. 52), wäre kritisch zu prüfen, ob „die musikpädagogische Anerkennung aktueller Auswirkungen der Digitalisierung auf Populäre Musikkulturen im 21. Jahrhundert“ (ebd.) wirklich eine tragfähige pädagogische Zieldimension abgibt, oder ob nicht vielmehr – andersherum – eine erst noch zu entwerfende Kultur eines (post)digitalen Musikunterrichts darüber bestimmen sollte, was an welchen Praxen und Elementen welcher digitaler populärer und nicht-populärer Musikkulturen auf welche Weise aus welchen Gründen für die Subjekte eines solchen Musikunterrichts bildungswirksam werden könnte.

### 3.5 Zwischenfazit: Verwechslungen

Die in diesem Kapitel aufgeworfene Problematik, Musikunterricht an informellen außerschulischen Lern- und Erfahrungswelten – seien es diejenigen der Schüler\*innen, seien es diejenigen von Musiker\*innen, die jene Schüler\*innen möglicherweise nacheifernswert finden könnten – orientieren zu wollen, basiert nicht zuletzt auf narrativ erzeugten und konturierten Subjektformen sowie teilweise auch kategorialen Festlegungen jugendkultureller Identitäten (Breinbauer, zitiert bei Vogel, 2019,

S. 320): Infolge erhöhter Zugänglichkeit und Mobilität digitaler Medientechnologien hätten junge Menschen in selbstgewählten, partizipativen Lernumgebungen nicht zuletzt auch Wege zur autonomen Konstruktion ihrer Identität gefunden und seien ermutigt, sich selbst neu, individuell und selbstbewusst zu denken (O’Neill, 2014, S. 8–9). Ein blinder Fleck besteht jedoch in der Verkennung der Tatsache, dass diese vermeintlichen „Identitäten“ stets auf Adressierungen und Repräsentationen beruhen:

„[T]hese learning identities are ‚constructed by authorities and promoted‘ in education and elsewhere ‚to deal with cultural, economic, and technological change‘ in the hope that they will ‚bring new economic and cultural configurations and stabilities in the future“ (O’Neill, 2014, S. 9; Zitat im Zitat von Loveless & Williamson, 2013).

Gerade dort also, wo von vermeintlichen Interessen, agencies, Musikgeschmäckern, bevorzugten Lernumgebungen, Selbstlernpraktiken oder gar subversiven Kräften (Papert, s.o. Kap. 3.1) von Kindern und Jugendlichen die Rede ist, gilt es zu berücksichtigen, dass es in aller Regel nicht sie selbst sind, die sich hier artikulieren, sondern Pädagog\*innen auf der Grundlage je spezifischer Bilder von Menschen und Musiken sowie Vorstellungen von deren tatsächlichem wie wünschenswertem Verhältnis (Sachsse, 2014). Sie sind es, die entscheiden, was an welchen außerschulischen digitalen, ‚juvenilen‘ musikalischen und musikbezogenen Umgangsweisen, an deren Inhalten und Ergebnissen denn eigentlich zur Orientierung dienen soll und mit welchen Konsequenzen: „Über Kindheit zu reden heißt, daß *Erwachsene* reden“ (Lenzen, 1985, S. 11, Hervorh. i. O.). Dies kann insbesondere dort zum Problem werden, wo nicht jugendsoziologische Forschungen, sondern persönliche Erfahrungen als Schüler\*in in der Retrospektive sowie bestimmte berufliche Expertisen zum Modell prospektiver didaktischer Überlegungen werden. Wenn beispielsweise Jen Long in ihrer Rede beim Symposium *Fresh Thinking for Music Education* für einen – technologisch ermöglichten – „do it yourself“-Ethos (Youth Music, 2013, 12:03) plädiert sowie betont, „[that] it’s important to educate young people on the different careers that are available to them working in music“ (ebd., 13:02), zeichnet sie eine musikspezifische Version des unternehmerischen Selbst („enterprising self“) als pädagogisches Vorbild. Dieses meint „both an active self and a calculating self, a self that calculates about itself and that acts upon itself in order to better“ (Rose, 1996, zitiert bei O’Neill, 2014, S. 6). Versteht man die bei Long formulierten „Ansprüche an die Subjekte (Mobilität, Flexibilität, Kreativität und Eigenverantwortung)“ als Manifestationen von „Rechtfertigungsordnungen neuer kapitalistischer Wirtschaftsordnungen [...] auf der diskursiven Ebene“ und das „unternehmerische Selbst“ als „eine neue hegemoniale Subjektivierungsweise“ (Keller, Schneider & Viehöver, 2012, S. 8), dann wird die suggerierte Souveränität der Subjekte musikalischer Bildung fragwürdig, denn ihre vermeintlichen Ambitionen entpuppten sich als die Ambitionen anderer. So sehr bestimmte Aspekte dieses Bildes einschlägigen pädagogischen Vorstellungen einer autonomen Persönlichkeitsbildung zu entsprechen scheinen, so nahe ist hier die Gefahr, die Bedürfnisse junger Menschen mit netzöffentlichen Subjektivierungsformen und Affektkonstellationen, soziale Verantwortlichkeit mit Produktivität (siehe auch Kap. 7.2), Anerkennung und Wertschätzung mit Aufmerksamkeit, juve-

nile Formen der Teilhabe an Musikkultur mit professionellen und semiprofessionellen Praxen der Musikproduktion zu verwechseln und damit jeweils Erstere der Macht der jeweils Letzteren zu unterwerfen.

Bei der Suche nach schulischen Orientierungen in (semi)professionellen Praxen der Produktion und Aneignung von Musik scheinen also nicht lediglich zahlreiche, potenziell vorbildhafte Berufsfelder und Expertisen miteinander zu konkurrieren, sondern auch Ansprüche des ‚Eigenen‘ und des ‚Authentischen‘. Wenn Godau et al. formulieren, das von ihnen beforschte Songwriting-Projekt ihrer Schüler\*innen orientiere sich auf der einen Seite „an den individuellen Möglichkeiten der Lernenden (durch Auswahl der App und ihr Anpassen an die eigenen Fähigkeiten) und ihren Vorstellungen beim Komponieren“ und ziele auf der anderen Seite „auf Initiierung eines möglichst authentischen Musiklernens ab“, das sich „durchgehend an musikalischer Praxis“ orientiere (Godau, Krebs & Junker, 2016, S. 45), so provoziert dies Fragen nach inhaltlichen, stilistischen und qualitativen Spezifika dieser authentischen Praxen, nach dem Verhältnis, in das Schüler\*innen sich mit ihnen setzen sollen, und den Gründen, aus denen sie dies tun sollen.

Im folgenden Kapitel werden daher genuin auf die ästhetische Eigenart musikalischer Medien bezogene Orientierungsofferten untersucht. Selbstverständlich sind Musik, Kunst und einschlägige Ästhetik Teil des Kulturellen. Insofern gibt es enge Bezüge zu Kapitel 3 und insbesondere auch teilweise Überschneidungen mit den in Kapitel 3.3. untersuchten Praxen. Allerdings fokussieren die in 4. vorgestellten Orientierungen stärker inhaltlich-materiale, stilistische und künstlerische Aspekte von – sowie musikalisch-ästhetische Erfahrungen mit – digitaler bzw. digital vermittelter Musik.

## 4. Medienästhetische Orientierungen

### 4.1 Digitale künstlerische Praxis und ästhetische Erfahrung – ein problematisches Verhältnis

Inbesondere viele produktionsdidaktische Ansätze gehen von der Beobachtung und Einschätzung aus, dass digitale Technologien zeitgemäße künstlerische Produktion nicht lediglich verändern, sondern inspirieren, stimulieren und verbessern können. Über die bloße Benutzung von digitalen Hilfsmitteln als ‚Werkzeuge‘ hinaus wird ihr Potenzial darin gesehen, „neue Haltungen und Denkweisen zu befruchten“ (Aigner, 2016, S. 80). Konträr zu Positionen, die Musiklernen mit digitalen Medien als „in seiner Sinnlichkeit beschränkt“ (Mönig, 2019, S. 25) auffassen, soll gerade

„das wirklich Andere eines digitalen Musizierens [...] erforscht werden, ein Umgang mit Klangerzeugungs- und Klangveränderungspraktiken, etwa mit ‚Starten, Stoppen, Pitchen, Umkehren, Verlangsamen und Beschleunigen‘ (Marco Pale-

wicz), die dem traditionellen Instrumentarium nicht möglich sind“ (Röbke, 2016, S. 5).

Die Suche nach Orientierungen für eine gelingende musikalisch-ästhetische Praxis im Modus des Digitalen muss sich dabei abheben von Einschätzungen, die das künstlerisch und ästhetisch Bildsame vor allem oder sogar ausschließlich in analogen, physischen und leiblichen Sphären verorten. So stellen Dorok und Brandt fest, es

„begreifen sich nicht wenige Schulmusiker als Künstler und ihren Unterricht als Hort ästhetischer Bildung, die mit echtem Musizieren an Naturinstrumenten einfach nachhaltiger gelingt als mit ‚Bauklötzchen schieben am Bildschirm‘“ (2012, S. 6).

Höfer zufolge befürchteten österreichische Musiklehrende von digitalen Medien ein „Zurückdrängen positiver Aspekte des Musikunterrichts, wie sinnliche Erfahrung und Erfahrungen, die sich aus dem sozialen Moment des gemeinsamen Musizierens erschließen“ (Höfer, 2017b, S. 137).<sup>24</sup>

Möglicherweise trägt der derzeit gültige Lehrplan Musik für die Grundschule in NRW solchen Kontroversen bezüglich des ästhetischen Erfahrungspotenzials digitaler Medien Rechnung, wenn er ihren Einsatz für die Gestaltung von Musik als Additum erwähnt, statt als Obligation einfordert (MSB NRW, 2021, S. 104). Dies gilt zumindest in NRW auch für die bereits etwas betagten Curricula für die Haupt- und Realschulen, wo Schüler\*innen beispielsweise Kompositionen „auch unter Verwendung digitaler Werkzeuge“ (MSW NRW, 2013a, S. 26, 30 & 35; MSW NRW, 2013b, S. 19 & 22; Hervorh. MS) realisieren sollen. Im Lehrplan für das Gymnasium finden wir hingegen Formulierungen ohne das „auch“ (MSB NRW, 2019, S. 24 & 29).

Im Folgenden sollen zwei ausgewählte Richtungen analysiert werden, die bei einer Orientierungssuche in diesem Feld eingeschlagen werden.

## 4.2 Orientierung an digitalen und hybriden künstlerischen Verfahrensweisen

Bei Johannes Steiner dient die (dem Komponisten und Musiktheoretiker Andrew Hugill entlehnte) Figur des „digital musician“ als Vorbild der Ausbildung und Übung einer ‚digital musicianship‘ – einer „Könnerschaft“ im „bewusste[n] Einsatz“ digitaler Technologien für Komposition, Improvisation und Live-Performance (Steiner, 2016, S. 17). Vor diesem Hintergrund wurden in dem Projekt *digi-*

24 Dazu mag beitragen, dass Musik längst – über das enge Feld digitalwirtschaftlicher Fachliteratur hinaus – im netzöffentlichen Diskurs auf diversen Social-Media-Plattformen häufig als ‚Content‘ bezeichnet wird. Anders als der Begriff vermuten lässt, tendiert er dazu, gerade formale Aspekte materieller Träger von Informationen (z. B. ihren Warenwert, ihre Zielgruppe oder ihr Datenvolumen) in den Blick zu rücken und dafür inhaltliche Differenzierungen (zwischen Bildern, Texten, Musik, Videos) wie auch Qualitäten einzuebennen. Die Rede von Musik als Content verhält sich zur Rede von Musik als künstlerisch-ästhetischer Praxis oder als kunstvoll gestaltetem ‚Objekt‘ selbstbezoglicher Wahrnehmungsvollzüge inkommensurabel.

*tal MUSICIANship* gemeinsam mit Schüler\*innen einer Schwerpunktklasse für Musik und Tanz einer neunten Schulstufe ästhetische Kriterien diskursiv entwickelt, in hybriden Formen der Klangerzeugung und -gestaltung exploriert und schließlich in eine computergestützte musikalische und choreographische Performance überführt, in der die recht heterogenen Gruppenergebnisse mithilfe einer integralen künstlerischen Leitidee zusammengefügt wurden (ebd., S. 18–32). Das Spiel – im Sinne von „play“, siehe Kapitel 5.2.2 – erhält hier bestimmte Rollen und Funktionen (z. B. im Rahmen eines ersten Ausprobierens der Klangmöglichkeiten einer App oder als Ausgangspunkt improvisatorischen Erfindens) und wird dadurch in den Dienst einer reflektierenden ästhetischen Praxis (die freilich selbst Spiel sein kann) gestellt.<sup>25</sup>

Auch wenn die Produktionen hier vielfach ihren Ausgang bei Erkundungen bestimmter Musizier-Apps nahmen, scheint die Orientierung an künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten, Verfahrensweisen und Zielvorstellungen eine Überschreitung technologiezentrierter Wissensordnungen zu stimulieren.<sup>26</sup> Eine Folgerung wie „Technisch komplizierte Musik-Apps scheinen für den alltäglichen Musikunterricht nicht geeignet“, weil sich die „Komplexität von professionellen Musikanwendungen [...] nicht mehr ohne Weiteres intuitiv erschließen“ (ebd., S. 36) lasse, wird möglich vor dem Hintergrund einer konzeptionellen Positionierung, die – konträr zu den in den Kapiteln 6 und 3.4 beschriebenen Ansätzen – Technologien oder vorbildhafte (semi-) professionelle digitale Praxen und Praktiken dezentrieren und stattdessen Schüler\*innen als künstlerisch Forschende fokussieren. Als solche durchlaufen diese – erst stärker angeleitet, dann zunehmend selbstständig – typische (wenngleich normhaltige, weil freilich keineswegs alternativlose) Phasen künstlerischer Gestaltungsprozesse („Impuls“, „Variation“, „Improvisation“, „Individualisierung“, „Konkretisierung“) und sollen diese später sogar als Tutor\*innen jüngeren Schüler\*innen vermitteln (ebd., S. 35–36). Dabei sollen sie einen „ungezwungenen Umgang“ mit „ungewöhnlichen Klängen“, zugleich aber auch ästhetische Urteilsfähigkeit entwickeln, um z. B. „gelungene von nicht gelungenen Improvisationen zu differenzieren“ (ebd., S. 36).

Zu beantworten wäre – wie für jeden auf ästhetische Praxis gerichteten Unterricht –, inwiefern eine von künstlerischen Praxen entlehnte ästhetische Normativität ihr Spannungsverhältnis zu pädagogischen Ansprüchen austarieren kann; ist Unterricht doch schließlich wesentlich „eine pragmatische und nicht eine ästhetische Situation“ (Schatt, 2008, S. 228) und damit weder selbstzweckhaft noch ausschließlich vollzugsorientiert.<sup>27</sup> Auch im digitalen Raum dürfte es darum gehen, „der sinnlichen Grundierung ästhetischer Reflexion und der reflexiven Bindung ästhetischer Phänomene dadurch gerecht zu werden, dass [der Unterricht] ästhetisches Denken in Kraft setzt“ (ebd., S. 230). Eine musikalische Bildung in der digitalen Welt hätte nicht „die

25 „Die eigentliche musikalische Gestaltungsarbeit kann erst beginnen, wenn diese erste ‚heiße‘ Phase des Ausprobierens etwas abgeflaut ist. Hier ist der Spieltrieb des Ausprobierens so stark, dass alle anderen Aspekte nebensächlich sind“ (Steiner, 2016, S. 35).

26 Dafür sprechen Feststellungen wie diese: „Im Verlauf der Projektwoche wurde recht bald klar, dass für eine intensive Auseinandersetzung herkömmliche Musik-Apps nicht die für das Projekt benötigten Gestaltungsmöglichkeiten bieten konnten“ (ebd., S. 27).

27 Selbstweckhaftigkeit und Vollzugsorientierung machen Christian Rolle zufolge die Besonderheit musikalisch-ästhetischer Erfahrung aus (1999, z. B. S. 88 & 121).

Bedingungen des Kunstschaffens rückhaltlos in Kraft zu setzen“, sondern „pädagogische Pragmatik auf ästhetische Praxis und diese auf die Intentionalität ästhetischen Denkens“ (ebd.) zu beziehen. Eine Herausforderung stellen zudem konkurrierende Vorstellungen darüber dar, was das Spezifische digitaler Musiken und darauf gerichteter ästhetischer Praxis ausmacht, welche digitalen Musiken im Unterricht Berücksichtigung finden sollen und welcher Art sich diese gestalten sollte.

### 4.3 Stilistiken, Reizstruktur und Phänomenalität digitaler Musiken als Orientierungsmomente

Die in Kapitel 3 beschriebenen Orientierungen an jugendkulturellen Musikpraxen wie auch die Orientierungen an Musiktechnologien in Kapitel 6 scheinen insgesamt eine Verlagerung inhaltlicher Schwerpunkte des Musikunterrichts hin zu im weiteren Sinne ‚populären‘ digitalen bzw. postdigitalen Musikkulturen nahezulegen. In einem Text von Martina Vasil, Lindsay Weiss und Bryan Powell sollen mit dem Einbezug von iPads und Digital Audio Workstations (DAWs) auch diejenigen musikalisch-ästhetischen Praxen unterrichtlich implementiert werden, die damit assoziiert werden. Ihr Plädoyer für eine „Popular Music Pedagogy“ stützen sie mittels einer Argumentationsfigur, die inhaltliche Implikationen der eingeführten Technologien behauptet und dadurch normativ setzt:

„With the incorporation of iPads as instruments in music classrooms (Randles, 2013) and the proliferation of digital audio workstations, which can be used in many ways including for composition and to record student work (Demski, 2011), there is no denying the strong connection between PMPs [Popular Music Pedagogies, MS] and technology“ (Vasil et al., 2018, S. 88).

Unterrichtsentwürfe, die explizit auf die Produktion von bzw. die Auseinandersetzung mit bestimmten Musiken gerichtet sind, bestätigen dies nur teilweise. Sie widmen sich zwar bevorzugt Elektronischer Pop- bzw. Tanzmusik (Bandura & Eberhard, 2012; Saure, 2014; Dorok, 2015; Herbst, 2016), Singer-Songwriter-Pop (analytisch: Fromm & Dorok, 2013; produktionsorientiert: Godau et al., 2016), Hip-Hop (Teiner, 2017), jedoch auch Minimal Music (Wehle, 2012; Höfer, 2017) und Neuer Musik (allgemein: Eberhard, 2013; Hempel, 2015; Junker, 2017; seriell: Fromm, 2012; 12-Ton: Schneider, 2013). Der Wunsch nach einer teilweisen Parallelisierung von Musiken der Schüler\*innen und Inhalten des Musikunterrichts auf der einen, die Ausrichtung auf pragmatische Umsetzbarkeit durch die jeweils gewählten Technologien auf der anderen Seite mögen hier dazu beitragen, das sich in der Zusammenschau der untersuchten diskursiven Formation ein Musikbegriff abzeichnet, in dem beispielsweise gregorianische, barocke<sup>28</sup>, klassische oder romantische Kunstmusik und teilweise auch ‚Weltmusik‘ bzw. ‚Musiken der Welt‘ tendenziell marginalisiert erscheinen.

28 Ausnahmen bilden beispielsweise Schneider (2012) und Jötten (2016).

Zu diesen Ausblendungen könnten weitere hinzutreten dadurch, dass mobile audiovisuelle Formate und dezentrale multimodale Rezeptionsweisen zunehmend als Charakteristika digitaler Musiken fokussiert werden: „This may be described as a change from music and lyrics-based to music- and (mobile) image-based materials“ (Scheid, 2014, S. 227).<sup>29</sup> Einsichten in Besonderheiten kindlichen und jugendlichen Musikhörens motivieren ein Design von „pedagogical frameworks for ‚multimodal music learning‘ that mirror young children’s contemporary listening processes“ (Lewis, 2020, Abstract). Kai Martin zieht hingegen nicht nur die Konsequenz, „dass wir das Rezeptionsverhalten Jugendlicher kennen, ggf. berücksichtigen und es gemeinsam mit ihnen reflektieren“ sollten, sondern Jugendlichen solle auch „eine bedeutende musikalische Praxis, das kontemplative Hören von Musik (ohne visuellen Reiz)“, welche durch audiovisuelle Rezeptionsweisen weiter „marginalisiert“ (2021, S. 51) zu werden drohe, ermöglicht werden. Marc Mönig weist Schule sogar „kompensatorische Funktionen“ zu, u. a. um „dem multimedialen Feuerwerk digitaler Medien bewusst ‚Ruhe, Konzentration und Achtsamkeit‘ [Lembke & Leipner, 2015]“ (2019, S. 25) entgegenzusetzen.

Musikdidaktische Aussagen zum audiovisuellen Charakter gegenwärtigen Musikhörens bewegen sich hier in einem Spektrum zwischen ihrer weitgehenden Abbildung („mirror“ bei Lewis, s. o.), komplementären Ergänzung (Martin) und Kompensation (Mönig). Interessant ist bei letzteren vor allem die Entgegensetzung von auf digitale Medien gerichteten Rezeptionsweisen und kontemplativem Hören, ist letzteres doch beispielweise ausdrückliches Ziel der postdigitalen Klangpraxis des ASMR (deren Geltung als ‚Musik‘ freilich zur Debatte steht; Sachsse, 2020b). Gründe dafür mögen zu finden sein

- a) in einer Dichotomisierung des ‚Analogen‘ und des ‚Digitalen‘: Bei Trevor Thwaites haben Musiklehrende bei aller Wertschätzung für die neuartigen Erfahrungsmöglichkeiten virtueller Phänomene doch gleichzeitig „an important role to play in developing embodied programmes in which sensory ways of knowing and doing are valued as essential attributes rather than being regarded as a redundant human trait“ (Thwaites, 2014, S. 46). Der sinnlich-leibliche Umgang des Menschen mit Musik scheint hier infolge seines Vermittelt-Seins durch digitale Technologien an Tiefe, Differenziertheit und Qualität einzubüßen;
- b) in einer gleichsam tieferliegenden epistemologischen Problematik, die die Trennung bzw. Trennbarkeit von Musik und Medien überhaupt betrifft. So konstatiert Christoph Richter zwar einerseits, Medien „gehören als Hilfsmittel des Erlebens, Verstehens und Handelns zur Sache dazu, für die sie Hilfsmittel sind“ (Richter, 2015, S. 639), konzeptualisiert sie andererseits jedoch als von Musik Verschiedenes: „Häufig sieht man den vielfarbigem, vielfältig erscheinenden und wunderbar belebten Wald der Musik vor den zum Teil kaum sichtbaren und wirksamen Bäumen der Medien nicht“ (ebd., i.O. kursiv). Derartige Vorstellungen kritisierte Norbert Schläbitz bereits 18 Jahre zuvor:

<sup>29</sup> Kai Martin spricht gar von einem „Triumph des Visuellen“ (2021, S. 44–51).

„Der Glaube an eine natürliche Wirklichkeit, welche abzugrenzen wäre von einer medial aufbereiteten, gründet [...] auf dem Trugschluß, mediale Wirklichkeit wäre von der Alltagslebenswelt zu trennen und es würde so etwas wie eine Erfahrungswelt außerhalb der Medien existieren“ (Schläbitz, 1997, S. 320).

Hinsichtlich der Orientierungsfunktion jeweils aktueller digitaler Musiken erscheint indes bemerkenswert, dass eine vergleichsweise ähnliche Diagnose (Audiovisualität bzw. Multimodalität) höchst unterschiedliche musikdidaktische Konsequenzen motiviert, während ein ausgesprochen heterogen dimensioniertes Konzept wie Kreativität scheinbar nur eine einzige didaktische Folgerung zulässt: sie fördern zu wollen.

## 5. Anthropologische Orientierungen

### 5.1 Förderung musikalischer Kreativität mit digitalen Medien

Musikdidaktische, präskriptive Aussagen zum Thema Kreativität unter „Anthropologische Orientierungen“ zu subsumieren, mag zunächst vergrößernd erscheinen angesichts der zahlreichen Facetten des schillernden Kreativitätsbegriffs (z.B. Stöger, 2018). Jedoch charakterisiert es hinreichend präzise dasjenige, worauf sich jene Aussagen meist richten: auf generative Vermögen von Individuen oder Gruppen, Neues, Neuartiges, Originelles bzw. Innovatives hervorzubringen und/oder Gegebenes auf neue, neuartige, originelle bzw. innovative Art und Weise zu (re)kombinieren, oft im Modus von musikalischer Produktion (Lothwesen, 2014, S. 187).

In musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen findet man Verweise auf Kreativität insbesondere dort, wo produktionsdidaktische und technologische Ideen miteinander verbunden werden und in der Folge das Neue und Neuartige, Innovative und ‚Schöpferische‘ in besonderem Maße adressieren und prämiieren (Sachsse 2020a, S. 23–25). Ein besonderer Fall liegt indes vor, wenn „Kreativität“ nicht lediglich akzidentell erwähnt, sondern explizit zum Ziel musikdidaktischer Bemühungen gemacht wird. Digitalen Medien wird zuerkannt, Kreativität unterstützen (als „creativity support tools“, Ahlers, 2018b, S. 408), fördern (ebd.), vermitteln, erschließen bzw. aufschließen zu können (Watson schreibt von „Using technology to unlock musical creativity“; 2011). Technologie (siehe Kapitel 6) ermöglicht, begünstigt und inspiriert hier zwar mitunter auch künstlerisch-ästhetische Praxis (siehe Kapitel 4), tritt jedoch hinter diese zurück und ‚verschwindet‘ geradezu zugunsten einer Realisation letztlich eigenwerter Kreativität. So skizziert Krebs eine Vision,

„musikalische Ausdrucksmöglichkeiten zu schaffen, die sich nur noch über die Kreativität des Nutzers, nicht durch die Bedienung eines Geräts definieren. Aber warum von Hardware reden, scheint doch genau deren allmähliches Verschwinden die Magie der digitalen Welt auszumachen“ (Krebs, 2011, S. 54).

Musik-Apps werden hier gleichsam zum Katalysator einer individuellen musikalischen Kreativität, die als etwas Eigenständiges – zu der bloßen „Bedienung eines Geräts“ Anderes – gedacht wird. Ähnlich argumentiert Claudia Bullerjahn, bei der

allerdings neue Technologien nicht bisher bestehende technikerne Barrieren aufheben, sondern die Kluft jener mangelnden musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten überbrücken, die Kinder bis dato noch von der Nutzung ihrer Kreativität trennt: „Neue Medientechnologien eröffnen zusätzlich gerade für Kinder ohne formales musikalisches Training neue Möglichkeiten der Vermittlung kreativer Prozesse“ (Bullerjahn, 2011, S. 29–30). Meist werden dabei die durch Technologie wegfallenden Hürden stärker gewichtet als die neu hinzutretenden, wie sich beispielweise in folgendem Zitat in der Hierarchisierung (E-Gitarre bedienen ist schwerer als geschultes Hören und kompetenter Software-Einsatz) zeigt:

„Der Computer wird durch die Software zu einem kreativen Gestaltungswerkzeug und übernimmt die Funktion eines Musikinstruments. Die Schüler müssen keine E-Gitarre bedienen können, ihr fachlich geschultes Ohr sowie Kompetenzen im Umgang mit der Software reichen aus“ (Fröhlich, 2012, S. 121).

Dies ist bemerkenswert, da an anderen Stellen der untersuchten Diskurse die Ansprüche an Subjekte keineswegs sinken, sondern vielmehr steigen: Im „Education“-Bereich auf der Website der browserbasierten Online-DAW *Soundtrap* – die mittlerweile auch von immer mehr Schulen genutzt wird – fällt das Wort „kreativ“ gleich viermal: u. a. in einem Zitat einer New-Yorker Musiklehrerin, die es mit selbsttätigem, tiefergehenden Denken und Lernen assoziiert, zu dem Schüler\*innen allerdings offenbar erst gezwungen werden müssen:

„Ich möchte, dass meine Schüler\*innen lernen, auf einer tieferen Ebene zu denken. Soundtrap unterstützt projektbasiertes Lernen, das sie aus der Einstellung ‚Gib mir einfach die Antworten‘ herausreißt und sie dazu zwingt, selbst zu denken und kreativ zu werden“ (zitiert bei Soundtrap, 2020).<sup>30</sup>

Auch im Homepage-Bereich „Music Makers“ findet sich der Begriff viermal, sodass im Verbund mit den anderen über die Seite verteilten Nennungen Kreativität als obskure – weil inhaltlich unbestimmte – Positivität mit starkem Anforderungscharakter etabliert wird. Sie wird in den Bereich nicht nur des Gesollten, sondern Gemussten oder gar Erzwungenen bzw. von sich aus Erzwingenden gerückt:

„Wenn du einfach kreativ werden musst. Entdecke unsere umfangreiche Sammlung von Beats, Loops und Instrumenten oder schließe einfach ein eigenes Instrument an. Wenn dich die Kreativität packt, hast du jetzt keine Ausrede mehr“ (Soundtrap, 2020b).

Kreativität erscheint so als ein voraussetzungsreiches Sollen, ohne dass jedoch ebendiese Voraussetzungen oder dasjenige, worauf jenes Sollen sich richten soll, näher geklärt würden. So bleibt Kreativität hier zwar als Orientierungsmoment äußerst vage, potenziert aber gleichzeitig Normativität gewissermaßen als Hülle, die zu füllen sehr Verschiedenes bedeuten könnte.

30 Zum Spannungsverhältnis zwischen „Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ“ (Reckwitz, 2017, S. 12) siehe in produktionsdidaktischen Kontexten Sachsse 2020a, in musikpädagogischen Kontexten allgemein Vogt, 2015, S. 24.

Dies gilt auch dort, wo Kreativität als Fundament digitaler musikbezogener Praxen diese immer schon zu bestimmen scheint und somit Seiendes und Gesolltes ineinander aufgehen lässt. So konstatiert beispielsweise Pamela Burnard:

„Young people today are members of a ‚computerized generation‘ whose musical creativity is infused with digital imagery, video games, YouTube, internet sites and a robust commitment to engaging creatively with affordable digital devices for recording and sharing music, particularly out of school“ (Burnard, 2012, S. 7).

Trifft diese Diagnose zu, so bliebe schulischem Musikunterricht kaum anderes übrig, als lediglich diese vielfältigen außerschulischen Äußerungsformen von Kreativität zu verstehen und nachzuvollziehen. Für eine Orientierung musikdidaktischer Bemühungen wäre hingegen erst noch zu klären, worin Kreativität bezogen auf welche digitalen oder hybriden Praxen bestehen könnte; worin sie sich eigentlich von Nicht-Kreativität unterscheidet (zumal wenn jungen Menschen als Angehörigen einer ‚computerized generation‘ bereits eine kreative Betätigung per se unterstellt wird); worin ihre kognitiven, psychischen, sozialen und vielleicht auch ökonomischen Voraussetzungen bestehen; woran sich die Qualität kreativer Leistungen überhaupt bemessen lassen sollte, wenn doch digitale Medien den Vollzug des Musikalischen für alle so niedrigschwellig haben werden lassen; worin ferner die Attraktivität für junge Menschen liegen sollte, etwas zu tun, was erzwungen wird, aber kaum Belohnung verspricht, weil es ohnehin schon alle tun. Den Standort digitaler Medien in kreativen Prozessen gilt es dabei sorgfältig zu bedenken: Denn bisweilen scheint es so, als würde gerade dort, wo sie dem Menschen kreative Leistungen (zu denen schließlich auch das Spielen eines Instruments gezählt werden könnte) abnehmen, dieser umso stärker auf sich selbst zurückgeworfen werden. So stellt Ann Clements fest: „The reduction of failure and the narrowing of approach through standardized interfaces have resulted in a perceived loss of creative skill“ (Clements, 2018, S. 72). Ihre in utopistischer und transhumanistischer Rhetorik angedeutete Vision einer „Postdigital Future for Music Education“ (Clements, 2018), in der analoge und digitale Formen musikalischen Lernens und Lehrens in hybrider Wechselwirkung gemeinsam „a cyborg of advanced creative thinking“ hervorbringen, „capable of elevating society’s values and resulting in the betterment of life on this planet“ (ebd., S. 73–74), wäre daher vermutlich besser umzudrehen: dergestalt, dass eine gemeinsame Verständigung über jene Wertmaßstäbe und Kriterien einer Verbesserung von Leben und Gesellschaft vielfältige kreative Spielräume inspirieren und ermöglichen sollte, statt umgekehrt darauf zu warten und zu hoffen, dass besagter „cyborg“ der Musikdidaktik diese Werte vorgibt.

Das Kreative erscheint indes häufig in Engführung mit dem Spielerischen. So will der *YouTube*-Kanal *Colourful Keys* (2018) „Music Education with Gamification and Creativisation“ neu denken, Heidi Partti im Musikunterricht „musical play“ ermöglichen, „in which the students’ musical creativity is taken seriously“ (Partti, 2012, S. 100) und auch einige Musikvideospiele zielen auf das „Erleben von Kreativität und Musikalität“ (Claussen, 2021, S. 164). Im folgenden Kapitel wird sich jedoch zeigen, dass beide Konzepte nur in bestimmten Fällen kompatible Orientierungen bilden, abhängig von der jeweiligen Konzeptualisierung des Spielerischen.

## 5.2 (Computer-)Spielende Menschen als musikdidaktische Orientierung

Wenn Tim Summers Computer- und Videospielemusiken als Katalysatoren eines dialogischen Musiklernens fruchtbar zu machen sucht (Summers, 2020, S. 61), stellt dies eine vergleichsweise späte fachdidaktische Wendung schon seit längerem geläufiger Ideen<sup>31</sup> dar. Sie besteht darin, von digitalen Spielen – unter dem Eindruck ihrer nicht zuletzt kommerziell höchst erfolgreichen Integration herausfordernder Spielmechaniken und multimodaler Stimuli – in erster Linie methodische Prinzipien abzuleiten, um Lernsettings anschaulich, problemorientiert, erfahrungsbasiert, anwendungsbezogen, flexibel changierend zwischen individuell und kollaborativ, leicht zugänglich und doch herausfordernd, aufbauend und motivierend zu gestalten (Gee, 2003, S. 2). Eine solche digitale Gamification<sup>32</sup> erscheint als eine mögliche Konsequenz aus technischem und kulturellem Wandel, nach deren Maßgabe sich Musikunterricht auf inhaltlicher und methodischer Ebene zu verändern hat (Spring-Keller & Schmid, 2015, S. 196). Spaß, Motivation und das Gefühl eines Lernens im „flow“ (ebd., S. 116–117; siehe auch Claussen, 2017, S. 142) bilden hier anthropologische Orientierungen<sup>33</sup>, auf die hin musikdidaktische Maßnahmen ausgerichtet werden sollen. Dahinter stehen meist implizite Vorstellungen vom Menschen als „Homo ludens“ (Huizinga, 2019; siehe auch Sachsse, 2021b) in verschiedenen Facetten. Roger Caillois, dessen auf Johan Huizinga aufgebaute Spieltheorie insbesondere „Wettkampf, Zufall, Rollenspiel und die rauschhafte Immersion“ (Claussen, 2021, S. 250) fokussiert, Marshall McLuhan, der „Spiele[n] als Ausweitungen unseres Selbst“ (Claussen, 2017, S. 139) gesellschaftsverändernde Kraft zuwies, oder Schillers „humanistisch ästhetisches Ideal“ (ebd.) vom Menschen, welcher „erst da ganz Mensch [ist], wo er spielt“ (zitiert ebd.), bilden neben Huizingas These vom „Ursprung der Kultur im Spiel“ (Huizinga, 2019) zentrale theoretische Bezugspunkte im wenig übersichtlichen Gamification-Diskurs.

Jüngere Ansätze nutzen dabei auch leichtere Programmierbarkeit von audiovisuell ansprechenden multimedialen Gestaltungen eigens für Lernzwecke konzipierter „serious games“, die ein unterhaltsames, motivierendes, gleichsam unbemerktes und beiläufiges, damit aber zugleich effektiveres und ‚tieferes‘ Lernen ermöglichen sol-

31 Vorschläge zur Initiierung und Gestaltung spielerischen Lernens begegnen mittlerweile in diversen Kontexten, z. B. in Wirtschaft und Management, in der beruflichen (Weiter-)Bildung sowie in den meisten Fachdidaktiken (siehe zu letzteren exemplarisch Zielinski, Aßmann, Kaspar & Moormann, 2017). Popularität und Präsenz der Thematik wurden noch unterstrichen durch die thematische Ausrichtung des digitalen *gamescom congress* 2020, in dem mehrere Vorträge und Symposien die Chancen spielerischen digitalen Lernens herausstellten (siehe <https://www.gamescom.de/die-gamescom/rueckblick/gamescom-congress/> [20.06.2021]). Musikdidaktische Impulse stammten zunächst vorwiegend aus der Instrumental- und Gesangspädagogik, haben aber seit etwa Mitte der 2010er-Jahre auch den schulmusikalischen Diskurs erreicht.

32 Zum Begriff, zu damit verbundenen Konzepten und bildungstheoretischen Problematiken siehe Buck, 2017.

33 Auch Marc Fabian Buck verweist auf die anthropologische Grundierung von Gamification-Ansätzen: „Verschiedene Domänen, Lebensbereiche oder: Grundpraxen menschlicher Existenz und Koexistenz (Fink, 1995) sollen dabei einer Logik unterworfen werden, die dem Spiel entstammt“ (Buck, 2017, S. 269).

len<sup>34</sup>, in dem Unterhaltung und pädagogischer Mehrwert Hand in Hand gehen („edutainment“, Addis, 2005). Die Tatsache, dass Adriano Baratè, Mattia G. Bergomi und Luca A. Ludovico in ihrem einschlägigen Artikel den von Konrad Lorenz beschriebenen Schimpansen Sultan – den ein freies Spiel mit Stöcken zu der Idee, diese zusammenzufügen und damit letztlich zur Lösung einer Aufgabe geführt hat – als Gewährsmann spielerischen Lernens heranziehen, verweist allerdings nicht allein auf die anthropologische Fundierung, sondern auch auf die tendenziell behavioristischen Implikationen mancher derartiger Ansätze.

Denn die Anforderungen an eine engagierende Spielmechanik, die gezielt kompetitive Anreize durch einen langsam steigenden Schwierigkeitsgrad, durch Feedback über Erfolg und Misserfolg der Spielhandlungen sowie durch eine immersive Umgebung setzt, bestehen fundamental darin, Spieler\*innen einen Entscheidungsspielraum zur Verfügung zu stellen, in den manchmal graduelle, meist jedoch binäre Richtig-Falsch-Unterscheidungen von vornherein fix eingezogen sind. So müssen bei *iClef* vorgegebene Noten in Verbindungen mit wechselnden Schlüsseln möglichst richtig gelesen und umgesetzt werden (Baratè et al., 2013, S. 91–94), so gilt es bei *[Score] FollowingPuccini*, vorgespielte Audiosegmente in einer Partitur wiederzufinden (ebd., S. 102–103), so verlangen „Guitar Games“ oft die richtige haptische Aktion zur richtigen Zeit (entweder mittels eines Spielcontrollers, eines Touchscreens oder eines angeschlossenen Instruments; Claussen, 2021, S. 17). Dies ist nicht zuletzt ein Resultat der konstitutiven Problemorientierung und Regelhaftigkeit, die beide i. d. R. vom Spiel vorgegeben sind und auf diese Weise technologiezentrierte Wissensordnungen (siehe Kapitel 6) in Kraft setzen können, welche musikalische und musikbezogene Inhalte als Lernobjekte modellieren.<sup>35</sup>

Gerade wenn Claussens These zutreffen sollte, dass digitale Gamifizierung starre didaktische Strukturierungen nahelegen könnte (Claussen, 2021, S. 97), erscheint es gewinnbringend, Visionen eines gamifizierten (Musik-)Unterrichts in den Blick zu nehmen, wie sie exemplarisch in dem Programm *Classcraft* aufscheinen, um diskursive Formungen von didaktischer Normativität offenlegen und dekonstruieren zu können.

### 5.2.1 Fallbeispiel: Etablierung diskursiver Normativität in *Classcraft*

In der browserbasierten Anwendung *Classcraft* werden Schüler\*innen zu Teilnehmer\*innen an einem virtuellen Rollenspiel, in dem fachspezifische Aufgaben in Fantasy-Geschichten eingewoben werden. Sie spielen mit selbstkreierten Avataren – Krie-

34 „The effectiveness of games as teaching tools is due to their potential to engage players. As we said before this is the moment in which the deep learning process starts“ (Baratè et al., 2013, S. 90).

35 „[A] learning object is a digital file intended to be used for pedagogical purposes, which includes, either internally or via association, suggestions on the appropriate context within which to utilize the object. In this sense, we can think to a learning object as a file that contains organized education-oriented information and a number of relationships among contents that constitute the context“ (Baratè et al., 2013, S. 100).

ger\*innen, Heiler\*innen, Magier\*innen –, deren charakteristische Grundfähigkeiten sie durch die Erfüllung von Aufgaben, durch Kooperationen mit Mitschüler\*innen oder einfach durch gutes Verhalten im virtuellen wie im realen Raum verbessern können. Darüber hinaus können sie verschiedene Sorten von Punkten erwerben, mit denen sie sich innerhalb der Spielwelt beispielsweise Accessoires für ihren Avatar oder in der realen Welt bestimmte Vorteile erwerben können – von Hausaufgabenbefreiungen über Kaugummi-Kauen im Unterricht bis hin zu Hilfestellungen in Klausuren. Alle im Spiel erworbenen Fortschritte und kassierten Verluste werden im integrierten Learning-Management-System gespeichert und können die Basis lehrerseitigen Assessments bilden. Die Homepage bewirbt dies wie folgt:

„Classcraft bietet Lehrern leistungsstarke Tools. Es verbindet reale Interaktionen mit Teilnahmedaten aus bestehenden Inhalten, Plattformen und Systemen. Das ermöglicht einen tiefgreifenden Einfluss auf den Bildungserfolg: Schulische Leistung, Verhalten im Unterricht, Sozial intelligentes Lernen, Schulklima, Anwesenheit und Strafen, Motivation der Schüler“ (Classcraft Studios Inc., 2021a, i.O. mit Aufzählungszeichen).

Das Programm und die damit verbundenen intendierten Unterrichtspraxen muten wie eine Realisierung des Buchs *The Multiplayer-Classroom* von Lee Sheldon (2020, erstmals 2011) an, grundiert von den für nachfolgende Gamification-Konzepte sehr einflussreichen Ideen Jane McGonigals (2012). Gerade in dieser Umsetzung zeigt sich jedoch sehr anschaulich, wie sich Utopien eines hybriden, leistungsbetonten, aber doch gerechten und von hoher Motivation und gelingender sozialer Interaktion getragenen Unterrichts vermischen mit einem Bildungsbegriff, bei dem Foucaults Schilderungen von Benthams Panopticon in *Überwachen und Strafen* Pate gestanden haben könnten (Foucault, 2016, S. 265).

Schüler\*innen nehmen – freilich je nach Grad der unterrichtlichen Implementation von *Classcraft* – im Huizinga’schen Sinne – nicht „freiwillig“ teil und das Spiel kann auch nur dann als zum „gewöhnlichen Leben“ (Huizinga, 2019, S. 37, i.O. kursiv) – also hier zu der schulischen Leistungs- und Anforderungssituation – Anderes aufgefasst werden, wenn die wechselseitige Verschränktheit beider ausgeblendet oder nicht erkannt wird. Außerdem sind Erfahrungen, die über das Spiel hinausgehen, offenbar nicht eingeplant: „Classcraft ist eine durchdesignte Lernerfahrung“ (Classcraft Studios Inc., 2021c).

Gerade die *Classcraft*-Ressourcen für das Fach Musik<sup>36</sup> zeigen, dass – zumindest nach aktuellem Entwicklungsstand – hier konventionelle Inhalte und musikbezogene Umgangsweisen sehr stark nach ihrer Darstellbarkeit im und als Spiel selektiert, neu angeordnet und gemäß formaler Bedingungen zugeschnitten sind. Während keine inhaltlich-fachliche Orientierung gegeben wird (die vorgefertigten Aufgabenmodule erscheinen dem Planenden weitgehend losgelöst von jeglichen Modellen, übergreifenden konzeptionellen Erwägungen oder sinnvoll sequenzierter Progression), wird

36 Zahlreiche kostenfreie, thematisch jedoch äußerst verschiedene und qualitativ heterogene Module lassen sich vom *Classcraft-Marketplace* aus in die eigene Musikklasse importieren (Classcraft Studios Inc., 2021b, als Filter „Music“ auswählen).

doch durch Regeln, ludische Logiken und Mechaniken der normative Rahmen vorgegeben, in den die didaktischen Ideen der Lehrperson sich einfügen müssen.

Normativität wird jedoch nicht nur durch digitale Interfaces, Datenmanagement und enge Spielregeln impliziert, sondern gerade auch diskursiv eingebettet und gefestigt. (Musik-)Unterricht als Rollenspiel erfordert die permanente Erfindung und Fortspinnung fiktiver Meta-Narrationen über das eigentlich didaktisch Intendierte: Beispielsweise müssen die Aufgaben auf einer Karte platziert, der Weg der Schüler\*innen dorthin erzählt (hierfür dient das Menüelement „Story“) und ihr Sinn aus der Geschichte heraus plausibilisiert und motiviert werden.<sup>37</sup>

Auf welche Weise hier im Umgang von Lehrenden und Lernenden mit dem Spiel welche „diskursiven Praktiken“ (Foucault, 1981, S. 193) in Kraft gesetzt, welche Sinnzuweisungen produziert und in welchem Verhältnis diese zu machtförmigen softwareseitigen Normgefügen gesehen werden können, wäre erst noch zu erforschen. Bereits an der gleichsam ‚zweidimensionalen‘ Zusammenstellung eines Tableaus über die Website verteilter Aussagen<sup>38</sup> lässt sich aber das Bild eines Fachunterrichts gewinnen, der es vermeintlich nötig hat, seinen Inhalten, Gegenständen und Themen durch Gamification eine außerhalb ihrer selbst liegende Reizstruktur aufzomodulieren, um überhaupt erst „die Schule für die Schüler ansprechend und bedeutungsvoll zu gestalten“ (Classcraft Studios Inc., 2021a). Schüler\*innen kommen primär hinsichtlich ihrer Defizite in den Blick, für die die Software Lösungen zu bieten verspricht: Defizite in sozialem Umgang, Leistungsbereitschaft und Verhalten scheinen behebbar durch eine Mischung aus Kontrolle, Bestrafung und Belohnung.<sup>39</sup>

Vor diesem Hintergrund kann die Unterdomain „Innovationen in der Bildung“ der *Classcraft*-Website (Classcraft Studios Inc., 2021f) als Beitrag zur Herstellung hegemonialer Diskursordnungen gelesen werden. Die fünf fett gedruckten Überschriften auf der Seite („Classcraft bereitet den Weg zu glücklicheren und motivierteren SchülerInnen“; „Die Gamifizierung in der Bildung stärkt die Motivation“; „In einer gut verwalteten Klasse floriert der Lernerfolg“; „Ein gutes Schulklima ist wichtiger denn je“; „Individuelles Lernen fördert den Erfolg im Unterricht“) sind mehr als lediglich Werbeslogans, gespeist aus pädagogischen Binsenweisheiten: Sie erhalten eine besondere Dignität dadurch, dass unter jeder von ihnen wissenschaftliche Studien internationaler Universitäten sowie Äußerungen von Vertreter\*innen weiterer Institutionen angeführt werden, deren Ergebnisse die Aussagen belegen sollen. Zusammen mit Empfehlungen begeisterter Lehrer\*innen (Classcraft Studios Inc., 2021g) bilden sie eine diskursive Formation, die digitale Gamification mit *Classcraft*

37 Narrative – wie auch fachliche – Logik ist allerdings offenbar ein eher optionales Kriterium. So heißt es in der Beschreibung zur Aufgabe „The Forgotten Sounds“ von William Sawyer: „Included we have a quest for a guitar. You are a young adventurer in search of the 6 golden strings. On your path you must find out different musical notation ideas as well as a brief bio on Jimmi [sic!] Hendrix. It’s fun and simple“ (Classcraft Studios Inc., 2021d).

38 Auf die musikpädagogische Relevanz von Werbetexten einschlägiger Musiksoftware- bzw. Musiktechnologieentwickler\*innen haben kürzlich Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch & Marc Godau zu Recht hingewiesen (2019, S. 273–274).

39 „Fördern“ wird konsequenterweise durch „Spürbare Konsequenzen auf spielerische Art, um negatives Verhalten abzubauen“ definiert (Classcraft Studios Inc., 2021e).

als Universallösung zur Funktionssteigerung (Foucault, 2016, S. 265) anthropologischer, ethischer und sozialer Momente von Erziehung, Bildung und Lernen in Schule und Unterricht legitimiert, plausibilisiert und normalisiert.

### 5.2.2 Öffnungsbewegungen: von ‚game‘ zu ‚play‘

Schlechte Umsetzungsbeispiele entbinden die Musikdidaktik allerdings nicht davon, darüber nachzudenken, wie sich „die Schule als ein Ort etablieren“ könnte, der „Gamifizierung und Durchdringung gesellschaftlicher Strukturen mit digitalen Technologien [...] ebenso wie die Verbreitung von Videospiele“ aufnimmt, „Möglichkeiten bietet, ihre Potenziale zu nutzen und sich gleichzeitig kritisch damit auseinanderzusetzen“ (Claussen, 2017, S. 144–145). Dies erfordert es allerdings, Differenzierungen an die Stelle einer Universalisierung des Gamification-Konzepts und seiner Hypostasierung zum Mittel der Förderung von „deep learning“, „active participation“, „creativity in solving challenging and complex problems“ und der Einführung von „various styles and skills in music“ (Partti, 2012, S. 93) zugleich zu setzen. Auch ist stets präzise zu unterscheiden zwischen dem äußerst relevanten Anliegen, Computer- und Videospielemusiken zum Gegenstand des Musikunterrichts machen zu wollen (Sachsse, 2021b), und dem fragwürdigen Bestreben, die Strukturen dieses Unterrichts an in ihnen wirksamen spielerischen Logiken auszurichten.

Eine stärkere Orientierung an einem Verständnis von Spiel als (freiem, phantasiévolem) ‚play‘ statt als (regelmäßigem, zielgerichtetem) ‚game‘ könnte indes eine dekonstruktive Funktion übernehmen und spielerisches Musiklernen – wie Partti es u. a. vorschlägt – im Sinne eines ‚Herumspielens‘, einer imaginativen und kooperativen Exploration von Möglichkeiten beispielsweise von Musik-Apps<sup>40</sup> formatieren: chaotisch, aber mit dem Potenzial für eine gemeinsamen Aushandlung der im freien Spiel emergierenden Regelwerke in virtuellen und hybriden Räumen (Partti, 2012, S. 95). Musikunterrichtliche Räume für derartige Formen des ‚play‘ mit digitalen Medien könnten „Sinnhorizonte“ eröffnen, „die dann im freien Spiel zu einer eigenen Weltdeutung verarbeitet und transformiert werden können“ (Stenger, 2014, S. 273).

Nur zu häufig geraten Ansätze spielerischen Lernens jedoch in Konflikte mit theoretisch-anthropologischen Grundannahmen über das Spiel: „Auch wenn viele Fähigkeiten beim Spielen erworben werden, so ist dieser Erwerb nicht das Ziel des Spiels. Gespielt wird um des Spielens willen, nicht um eines Nutzens willen, der außerhalb des Spiels liegt“ (Stenger, 2014, S. 267). Die unterstellte Metastufigkeit des Gamification-Ansatzes und seine vermeintlich gleichwertige Übertragbarkeit auf alle Fächer implizieren auch eine prinzipielle Austauschbarkeit der in Rede stehenden Gegenstände. Anders verhält sich dies bei den im folgenden Kapitel untersuchten Orientierungen: Sie verorten das normativ Gesollte im Objekt- bzw. Phänomenbereich digi-

40 Dies ähnelt der Praxis „entdeckenden Spielens“ mit Musik-Apps, die Eusterbrock, Godau, Haenisch und Rolle als Gegenpol zu der stärker durch die ludischen Mechanismen der jeweiligen Technologie regulierten und eingehegten Praxis des „Mal-eben-Spielens“ auffassen (2021, S. 209).

taler Musiktechnologie, die es zu bedienen, zu nutzen, zu kombinieren, in Abläufe zu integrieren und gleichsam zu beherrschen gilt.

## 6. Orientierung an Musiktechnologien

### 6.1 Diskursive Konstruktion technologiezentrierter Wissensordnungen

Seit Beginn der 2010er-Jahre wenden sich musikdidaktische Überlegungen verstärkt Potenzialen und Limitationen bestimmter Technologien – seien es Hardware-Devices, Software-Applikationen oder Lernplattformen – zu. Bereits Aufsatztitel wie *Ein Tablet im Musikunterricht. Wie ein iPad in den normalen Musikunterricht integriert werden kann* (Hecker, 2017), *Das portable Tonstudio. Mit Linux im Musikunterricht kostenlos und quelloffen produzieren* (Trefß, 2015) oder ein Teaser wie *YouTube – zeitgemäße Möglichkeiten richtig im Unterricht einsetzen* (Titelseite *MuC*, 2013) konstruieren nicht nur Differenzen (Tablet als zum Unterricht Anderes kann – und implizit auch: sollte – in diesen integriert werden), sondern auch eine Logik des zeitlichen Nacheinanders und der hierarchischen Gerichtetheit (Unterrichtsgestaltung sollte Technologie folgen bzw. auf diese ‚richtig‘ reagieren). Dies zeigt sich auch in der Überschrift eines Zeitschriftenartikels von Bernd Saure:

„Schöne neue Medienwelt? Sind die PCs schon von gestern? An deutschen Schulen scheint der Siegeszug der iPads kaum noch aufzuhalten. Wir zeigen Ihnen, wo die besonderen Vorteile dieser Geräte im Klassenzimmer liegen und wie ihr Einsatz modernen Musikunterricht und eine zeitgemäße Schulkultur fördern kann“ (Saure, 2014b, S. 7).

Digitale Medien scheinen sich hier weitgehend unabhängig von Schule zu entwickeln, drängen dann aber nahezu unkontrollierbar („kaum noch aufzuhalten“) hinein und machen gerade erst teuer angeschaffte Technologien („PCs“) obsolet. Den Lesenden bleibt zumindest ihre gesunde Skepsis bezüglich utopischer Heilsversprechen (so lässt sich zumindest das Fragezeichen hinter „Schöne neue Medienwelt“ deuten) und die Arbeit an einer Wendung ihres Musikunterrichts („modern[...]“) und ihrer Schulkultur („zeitgemäß[...]“) zum Besseren, auch wenn sie von den iPads offenbar erzwungen wird. Da das bloße Vorhandensein von Technologie im Klassenzimmer allerdings noch kein erfolgreiches Lernen und Lehren in Verbindung mit ihr garantiert, wurden und werden auch in der Musikpädagogik diverse Überlegungen angestellt, um die „Entfaltung der transformativen Wirkungskraft von Technologie“ (Aigner, zitiert bei Rübke, 2016, S. 6) im Musikunterricht zu ermöglichen.

## 6.2 Orientierung an Modellen der Technologienutzung: SAMR und TPACK<sup>41</sup>

Das SAMR-Modell verspricht, den Grad der unterrichtlichen Integration von Technologien kriteriengeleitet beschreibbar, systematisierbar und qualitativ beurteilbar machen zu können (Puentedura, 2006). Insofern erscheint seine musikpädagogische Rezeption – wie sie beispielsweise Marc Godau (2014) unternommen hat – durchaus attraktiv, z. B. um „die Relevanz des Technologieeinsatzes innerhalb der Angebotsplanung zu hinterfragen“ oder „Musikapps zu systematisieren“ (ebd.). Das Modell unterscheidet vier Hierarchiestufen: Auf den beiden unteren Sorge Technologie lediglich für eine „Verbesserung“ („Enhancement“) nicht-technologiebasierter Lern- und Lehrmittel im Sinne ihrer „Ersetzung“ („Substitution“) oder ihrer „Erweiterung“ („Augmentation“), während erst durch die „Änderung“ („Modification“) und schließlich die „Neubelegung“ („Redefinition“) traditioneller (Aufgaben-)Formate und Unterrichtssettings eine „Umgestaltung“ („Transformation“) i. S. qualitativ optimierter, innovativer und anders als durch Technologie nicht leistbarer oder auch nur vorstellbarer Formen des Lernens und Lehrens ermöglicht werde (Wilke, 2016). Mittlerweile häufig kritisiert für seine hierarchische und technozentrische Struktur, seine Tendenz, Komplexität und Facettenreichtum von Lern-Lehrkontexten auszublenden und stattdessen „the types of technology teachers should use to move themselves up the hierarchical continuum of SAMR“ überzubetonen – „giving primacy to technology rather than good teaching“ (Hamilton, Rosenberg & Akcaoglu, 2016, S. 439) –, verweist das Modell auf eine Tendenz, trotz einer expliziten Technologiezentrierung nicht allein Spezifika menschlichen Umgangs mit diesen Technologien, sondern paradoxerweise gerade „die *agency* der nicht-humanen Aktanten“ (Ahlers & Godau, 2019, S. 8, Hervorh. i. O.) zu verbergen.

Diese Problematiken teilweise adressierend, jedoch als ebenso ‚von der Technologie her‘ gedacht erweisen sich die Ausführungen William Bauers. In seinem mehrfach aufgelegten Buch *Music Learning Today. Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music* zieht er das auch im deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs inzwischen häufiger rezipierte TPACK-Modell heran, um das je spezifische Wissen (gedacht als Integral aus technologischem, pädagogischem und sachlichem/inhaltlichem Wissen) zu skizzieren, welches Lehrkräfte benötigen, um bei ihren Schüler\*innen bestimmte „curricular outcomes“<sup>42</sup> zu ermöglichen, zu fördern, zu erleichtern bzw. zu begünstigen (Bauer, 2020, S. 10). Ähnlich wie im deutschsprachigen Diskurs um eine Fokussierung digitaler Dinge im Musikunterricht erhalten Lehrkräfte eine Rolle als „Facilitator“ (Stadermann & Schulz-Zander, zitiert bei

41 Das Akronym SAMR steht für die vier in diesem Modell unterschiedenen Stufen der schulischen Technikintegration: Substitution, Augmentation, Modification und Redefinition. TPACK bezeichnet drei Wissensdimensionen, über welche Lehrkräfte für die optimale Nutzung bestimmter Technologien jeweils verfügen müssen: Technological, Pedagogical und Content Knowledge.

42 Nach Standards der US-amerikanischen *National Association for Music Education (NAfME)* bestehen diese aus den Kompetenzbereichen „creating“, „performing“ und „responding to music“ (siehe NAfME, 2021).

Ahner, 2019, S. 13), welcher Lernprozesse „unter Integration neuer Medien“ sowohl „ermöglichen“ als auch „erleichtern“ (ebd.) soll.

Bei Bauer werden dabei weder die angestrebten Kompetenzen noch die zu erarbeitenden Inhalte als grundsätzlich neu- oder andersartig gedacht, sie werden mithilfe von Technologie nun aber vorgeblich leichter, schneller, besser, differenzierter und vor allem für alle Schüler\*innen erreichbar: So könnten Zugänge zu Kreativität mittels Improvisation und Komposition auch ohne formal erworbene musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten beschränkt werden (ebd., S. 47; siehe auch Kapitel 5.1 in diesem Beitrag), könnten Hörfähigkeit („aural skills“) und das musiktheoretische Verständnis musikalischer Strukturen und Stilikonzepte gestuft, sequenziert und auf alternativen Wegen erworben und darüber hinaus grafisch und haptisch unterstützt werden. Auch wenn Auswahl und Einsatz technologischer Komponenten (Computern, Peripheriegeräten, *MIDI*, *DAWs*, *MusicXML*, Graphiken, Videos, Lern-Software, Websites, Blogs, Wikis, Podcasts, Learning Management Systems etc.) ihr Ziel also letztlich im Kompetenzerwerb finden, bilden sie hier gleichwohl den Ausgangs- wie auch zentralen Bezugspunkt didaktischen Nachdenkens. Die optimale Kenntnis und Beherrschung einer Vielzahl technologischer Hilfsmittel bildet die Voraussetzung ihrer optimalen schulischen Integration, die gerade dadurch als optimierungsbedürftig ausgewiesen wird. Digitale Technologien werden als Potenzial und Ressource konzeptualisiert, die durchaus individuelle musikalische Teilhabemöglichkeiten an Kultur und Gesellschaft schaffen können. Dafür braucht es Bauer zufolge jedoch kompetente Lehrpersonen, die die jeweiligen Musiktechnologien immer wieder aufs Neue sichten, kritisch prüfen, auswählen und ihre Schüler\*innen im Umgang damit anleiten (ebd., S. 15). Technologie wird hier gleichzeitig zum Katalysator einer generellen Musikalisierung des Lebens innerhalb und außerhalb von Schule sowie zum Schlüssel zu Partizipation und Ausdruck, den freilich die Lehrperson in der Hand hält.

Paradoxerweise scheinen, obwohl – oder gerade: weil – sich Musiklernen mithilfe von Technologien angeblich leichter, besser, schneller und sogar natürlicher (ebd., S. 162) vollziehen kann, die Ansprüche an Lehrende und Schüler\*innen zu wachsen:

1. Musiklehrende sollen mit Entwicklung und Wachstum immer neuer Technologien sowie darauf zielender „new musical trends, teaching and learning approaches“ (ebd., S. 166) Schritt halten, sie sollen die musikalischen Aktivitäten innerhalb ihrer Schule medial dokumentieren und (schul)öffentlich sichtbar machen (z. B. mittels einer Homepage, *YouTube*, elektronischer Newsletter und/oder Social-Media) sowie sich mit Musikkolleg\*innen in Communities of Practice zum Zwecke der Weiterbildung und Kollaboration vernetzen. Dem Imperativ permanenter Erneuerung, Weiterentwicklung und Innovation des Technologiesektors sind auch sie unterworfen (ebd., S. 172): Sie sind angehalten, ihr „TPACK“ in formalen und informellen Kontexten stets weiter zu professionalisieren sowie sich ständig verfügbar zu halten. Technologie ermöglicht demnach nicht allein Produktivität und Kreativität, sondern verpflichtet auch dazu (siehe Kapitel 5.1 dieses Beitrags).
2. Kreative Arbeiten von Schüler\*innen können mithilfe von Technologie also nicht nur leichter veröffentlicht werden, sondern sollen es auch. Analog zu Tendenzen innerhalb von Online-Communities des Web-2.0 sowie des digitalen Kreativ-

sektors werden Schüler\*innen zu „Produser\*innen“, die mithilfe digitaler Medien „musical outcomes“ produzieren und durch diese sich selbst bzw. ihre Kompetenzen sichtbar werden lassen. Während Lehrer\*innen durch Technologien (wie z. B. E-Portfolios, Videoschnittprogramme, Audioaufnahmegeräte, Online-Tests sowie entsprechende Noten-Management-Systeme) effizienter und effektiver in ihrem musikbezogenen Assessment würden, profitierten Schüler\*innen „from this by receiving regular, high quality feedback to support their attainment of desired musical outcomes“ (Bauer, 2020, S. 131) – seien diese „outcomes“ Wissensbestände, Verstehensleistungen, Aufführungen, Präsentationen oder Musikproduktionen.

Während digitalen Technologien bei Bauer jedoch meist eine Mittlerfunktion für die ‚facilitation‘ von etwas außerhalb ihrer selbst Liegendem zukommt, welches als normativ Gesolltes bereits zuvor bzw. andernorts bestimmt wurde (in diesem Fall in existierenden Kompetenzstandards), scheinen andere musikdidaktische Ansätze den Zweck von Technologien immer stärker in diese selbst zu verlagern. Gelegentlich erscheint dies als eine mögliche Konsequenz aus dem gewählten Theoriehintergrund der Akteur-Netzwerktheorie (Latour), welche eine Symmetrie zwischen menschlichen und nicht menschlichen Akteur\*innen in Interaktionssituationen postuliert und so – wenngleich heuristisch motiviert – auf eine Dezentrierung menschlicher Handlungsmacht abzielt (Godau, 2019, S. 53).

Dort jedoch, wo die deskriptive musikpädagogische Forschungsperspektive umgedreht wird und nunmehr präskriptive musikdidaktische Konzepte präformiert, droht Technologie zum Ausgangspunkt, Zentrum und Ziel durchaus asymmetrischer Wissensordnungen und somit zur Trägerin einer Macht zu werden, die in alle Bereiche des Unterrichts hineinwirkt.

### 6.3 Die Ordnung der digitalen ‚Dinge‘ – Orientierungssuche in technologischen Objektwelten

Das Themenheft *MusicApps. Unterrichten mit Smartphones und Tablets* (Ahner, Hertzsch, Heitinger & Flad, 2019) stellt ein weiteres Beispiel für eine musikdidaktische Konkretisierung technologiezentrierter Wissensordnungen dar. Im Zentrum dieses Ansatzes steht ein Clustermodell, welches im Rahmen des Forschungsprojekts *KlangApps* am Landeszentrum Musik-Design-Performance in Trossingen entwickelt wurde. In diesem Zuge wurden und werden Apps systematisiert und kategorisiert nach den primären musikalischen und musikbezogenen Praktiken und Umgangsweisen, die sie ermöglichen:<sup>43</sup> Klang und Schall erzeugen (kombinieren, imitieren, kreieren), verarbeiten (wiedergeben, bearbeiten, aufnehmen), messen (hinsichtlich Frequenz, Schalldruck oder Spektrum) und ordnen (notieren, Musiklehre trainieren) (Ahner, 2019b, „Grafik Hauptcluster“ und „Grafik Untercluster“). Der Aufbau des

43 Siehe auch das prinzipiell ähnliche Vorgehen bei Junker (2015), der ausgehend von einer Auflistung von Android-Apps Vorschläge für deren musikunterrichtlichen Einsatz entfaltet.

entsprechenden Themenheftes folgt dieser Systematik und stellt ausgewählte Apps zu jedem Bereich kurz vor, um daraufhin „[m]ögliche Umgangsformen mit diesen Apps“ (Ahner et al., 2019, S. 8) zu benennen. Auch wenn diese Umgangsformen letztlich an Kompetenzbereiche rückgebunden werden, bilden die Technologien doch den Ausgangspunkt der musikdidaktischen Überlegungen: Der mögliche ebenso wie der intendierte Umgang mit Klängen folgt einer ‚Ordnung der Dinge‘ innerhalb des iOS- und Android-Universums.<sup>44</sup> Obwohl diese Ordnung eine didaktisch-intentional hergestellte und vermittelte sein mag, wird doch die Verantwortung für zentrale inhaltliche und methodische Entscheidungen an Affordanzen und Implikationen jeweils App-interner Wissensordnungen ausgelagert: an jeweils spezifische Sequenzierungen von Lehrgängen (z. B. in Gehörbildung oder allgemeiner Musiklehre) mit unterschiedlichsten Visualisierungsformen von Musik, heterogenen musiktheoretischen Bezugssystemen, deutlichen stilistischen und musikkulturellen Schwerpunktsetzungen<sup>45</sup> oder gar Beschränkungen, die nicht nur implizite Arbeit an musikalischen Kanones betreiben, sondern zudem in konkreten Unterrichtssituationen soziokulturelle Ungleichheiten bzw. Differenzen (re)aktualisieren können.<sup>46</sup> Wenn Philipp Ahner die praxiale Entstehung solcher und weiterer Differenzordnungen durch den Umgang mit digitalen ‚Dingen‘ als Resultat „[m]angelnder Passungen und Nebenwirkungen“ (2019, S. 13) bezeichnet, wird nahegelegt, sie durch bloße Verbesserung von Abläufen beheben zu können statt durch ein grundlegendes Überdenken der normativen Rahmung und Ausgestaltung einschlägiger Unterrichtskonzepte, welche eine größtmögliche „Passung“ von Menschen und digitalen ‚Dingen‘ anstreben (s. u., Kapitel 7.3.2). Eine Radikalisierung dieses Gedankens mag man in der von Winfried Sakai aufgegriffenen Forderung sehen, bereits in der Grundschule solle mit der systematischen Schulung des Umgangs mit Touchscreens begonnen werden, weil dies entdeckendes Lernen und sensomotorische Entwicklung fördere (Sakai, 2014, S. 6).

In dem Maße, in dem Technologien diskursiv<sup>47</sup> im Zentrum der musikdidaktischen Überlegungen positioniert werden, werden Lehrende und Schüler\*innen zu

44 Der starke Fokus auf Apple- und Android-Systeme verweist auf eine „zunehmende Zentralisierung der Technologiebeschäftigung“ (Godau, 2018, S. 112 im Rekurs auf Thwaites) in der musikpädagogischen und -didaktischen Auseinandersetzung mit Musik-Apps, die Normativität durch die Begrenzung von Kontingenz Vorschub leistet.

45 So weisen beispielsweise Online-DAWs große Unterschiede hinsichtlich der bereitgestellten Auswahl virtueller Instrumente, Loops und Samples auf: Häufig liegt hier ein Schwerpunkt auf Materialien eines Bereichs, den man als „western-european culture“ bezeichnen könnte, während beispielsweise postkoloniale Musikkulturen unterrepräsentiert sind. Zu Recht formuliert Godau aus ähnlichen Gründen daher in einer etwas plakativen, aber treffenden Personifizierung, „dass Instrumente weder gegeneinander austauschbar sind, noch wert- und normneutrales Musizieren erlauben. *Die MusikmachDinge, Musiktechnologien oder Musikinstrumente sind nie unschuldig!*“ (Godau, 2018, S. 111; kursiv i.O.).

46 So ist z. B. die Frage, ob und inwiefern Festlegungen auf bestimmte Musikgenres und Unterrichtsformen in Verbindung mit bestimmten Technologien in konkreten Unterrichtssettings genderspezifische Differenzenkonstruktionen begünstigen, Gegenstand zahlreicher Forschungsaktivitäten v. a. im Zusammenhang mit informellem Musiklernen (exemplarisch Butler, Bylica & Wright, 2021).

47 Im Sinne Foucaults (siehe Kapitel 2) werden nicht nur Wörter und Sätze, sondern auch Diagramme (wie in diesem Fall eine Grafik zu App-Clustern) als Aussagen betrachtet. Eine systematische diagrammatische Analyse der – nach Wahrnehmung des Verfassers seit einiger

ihren Nutzer\*innen gemacht. Benjamin Jörissen hat diese Subjektform aus Sicht einer emanzipatorischen politisch-philosophischen Agenda als konsensuell, die „Akzeptanz“ von Digitalität „im Rahmen einer prästabilisierten Harmonie von Nutzer\_innen‘-Subjekten einerseits und technologischen Akteuren andererseits“ als „erstaunlich“ problematisiert (Jörissen, 2020, S. 343). Wenn die Bedingungen von Wahrnehmung und Wahrnehmbarem, die ästhetischen Erscheinungsformen und Wissensordnungen durch Digitalität wesentlich präformiert seien, dann könne „Software ‚paradigmatisch‘ in dem Sinne“ werden, „dass ihre Logiken Infrastrukturen so dominieren, dass ihre Verwendung nicht mehr zur Disposition steht“ (ebd., S. 348). Der „technische Logos“ könne so zunehmend als „Essenz menschlicher Ordnung“ erscheinen, obwohl er „ihr durchaus nicht an[gehört]“ (ebd., S. 347). Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Notwendigkeit gerade für pädagogisch-didaktisches Nachdenken, die je spezifischen „Ausschlüsse [...] aufscheinen“ (ebd., S. 348) zu lassen – ein explizites Anliegen der philosophischen Geste der Dekonstruktion (Moebius, 2009, S. 427).

Insofern werden Bestrebungen verständlich, digitale Musiktechnologien in eine kritische Distanz zu Subjekten, zur Gesellschaft und zur Schule zu rücken und Musikunterricht als eine Instanz zu denken, die zur Erkenntnis ihrer Mechanismen, Wirkungen und Funktionen, zur selbstreflexiv-kritischen Bewusstmachung mediatierter Wahrnehmungen als solche sowie zur rationalen Verständigung darüber befähigen soll.

## 7. Pädagogische Orientierungen

### 7.1 Desorientierungen – digitale Medialität als das zu Musik und Pädagogik Andere

Im Kontext der bisher dargestellten Orientierungen finden sich immer wieder auch Aussagen über wünschenswerte Formen und Inhalte des Musikkernens, zu Potenzialen künstlerischer Betätigung und ästhetischen Erfahrens sowie zur Förderung erstrebenswerter Kompetenzen im digitalisierten schulischen Musikunterricht. Nur selten bilden sie jedoch einen integralen Fokus oder werden mit Blick auf Besonderheiten digitaler Transformationsprozesse und der soziohistorischen Kontexte, in die diese eingebettet sind, präzisiert. Rekurse auf gängige musikpädagogische „Zieldimensionen“ (Dartsch et al., 2018, S. 177–220), z. B. musikalischer Bildung oder ästhetischer Erfahrung, begegnen eher akzidentell (zu letzterer siehe Kapitel 4 dieses Beitrags). Ähnlich wie dies in der Vergangenheit für bildungspolitische Vorgaben für Kompetenzen im digitalen Zeitalter konstatiert wurde, mag man hier ein „Primat des Pädagogischen“ (Macgilchrist, 2017, S. 147) durchaus vermissen.

Ursachen dafür können nicht zuletzt in Diskursfiguren gesucht werden, die das Digitale als einer musikdidaktischen Intentionalität geradezu Entgegengesetztes

---

Zeit stark gewachsenen – Bedeutung von Schaubildern auch in musikdidaktischen Modellierungsprozessen (wie angedacht bei Niegot, 2019) stellt indes ein Desiderat musikpädagogischer Grundlagenforschung dar.

dimensionieren. Die Feststellung, Schüler\*innen seien in ihrer Freizeit einem „multimedialen Feuerwerk digitaler Medien“ (s. o.) ausgesetzt, führt Mönig zu der Frage, ob nicht der Schule die „Kompensation (mangelnder) lebensweltlicher Erfahrungen“ (Mönig, 2019, S. 25) obliege, in deren Zuge Bereiche des Musikunterrichts – gleichsam als „analoge Oasen“ (ebd., S. 26) – „entweder gegen eine nachhaltige Durchdringung mit digitalen Medien zu schützen oder sie diesen bewusst als Gegenpol entgegenzusetzen“ seien (ebd., S. 25). Bildet an manchen Punkten des diskursiven Spektrums (siehe insbesondere Kapitel 6 dieses Beitrags) Technologie eine leitende, Zeiten, Räume, Sozialformen und Handlungen organisierende und integrierende Orientierung, wird sie hier als etwas wahrgenommen, was den Blick auf die ‚eigentlichen‘ fachlichen Ziele verdeckt. So warnt auch Thwaites: „It seems that disciplinary knowledge, understanding and wisdom are being moved to the periphery as the information-society becomes its own reality“ (Thwaites, 2014, S. 32). Richter zufolge sollen Medien gezielt als Mittel zur Erreichung pädagogischer Ziele im Anschluss an „allgemein-menschliche, gesellschaftliche, ästhetische und anthropologische Überlegungen“ (Richter, 2015, S. 641) eingespannt werden. Obwohl offenbleibt, welche dies genau sind, scheinen sie für diese Autoren weitgehend unabhängig von den Medien zu existieren. Medien erlangen im besten Fall den Status einer „Dienstleistung“ (ebd., S. 640), die bemessen wird an dem Kriterium ihrer „Nützlichkeit“ (ebd., S. 641) und die sich stets zwischen der Skylla ihres möglichen „Schaden[s]“ (ebd., S. 640) und der Charybdis des durch sie dräuenden „Verlust[s]“ (ebd., S. 641) bewegt. Musikunterricht wird damit nicht lediglich als ein sozialer Raum modelliert, in dem der Umgang mit Medien normativ reguliert ist. Sondern diese Normen – und damit auch die erwünschten Umgangsweisen mit Musik und die Qualitäten ihres Vollzugs – werden einer von Digitalisierung weitgehend freien und unberührten, ihr zugleich vorgängigen wie sie überdauernden Sphäre zugewiesen.

Gleichwohl lassen sich doch einige Aussagen verdichten, die pädagogische Orientierungen auf einen musikdidaktischen Umgang mit digitalen Medien entfalten. Ihnen wenden sich die folgenden Unterkapitel zu.

## 7.2 Aufklärung und Wahrnehmungserziehung als medienpädagogische Zieldimensionen

Die medienpädagogische Zielsetzung, Schüler\*innen einen bewussten, vernünftigen, (selbst)reflektierten und autonomen Umgang mit Medien ermöglichen zu wollen, nimmt im musikpädagogischen Nachdenken über Medien spätestens seit Michael Alts *Didaktik der Musik* (1968) einen festen Platz ein. Sie gründet sich stets auf eine entweder implizite oder explizite Diagnose einer Differenz zu einem Status Quo, in dem Subjekte beispielsweise als von der Kulturindustrie manipulierte bzw. manipulierbare (Adorno), als einer „Medieninvasion“ orientierungslos gegenüberstehende (Ehrenforth, 1985) oder lediglich als passiv rezipierende statt aktiv produzierende (Schläbitz, 1997, S. 8) gedacht werden. Mit Peter Sloterdijk könnte man dies lesen als Ausdruck einer Vertikalspannung, einer „Geste [...] der Unterordnung des Nicht-

Verständig-Seins unter das Verständige“ (2019, S. 260). Der wünschenswerte Umgang mit Medien wird dabei in Relation zu dieser Seins-Diagnose jeweils unterschiedlich konzeptualisiert: Für Schläbitz bedeutet er beispielsweise nicht weniger, als dass Schüler\*innen erkennen, „was unser Sein in der Welt bestimmt“ (Schläbitz, 1997, S. 323).

Die Unterscheidung zwischen einer bereits stattfindenden Mediennutzung junger Menschen von einer pädagogisch erwünschten mit der Konsequenz eines auf Behebung dieser Differenz zielenden Musikunterrichts zeigt sich in aktuellen Digitalisierungsdiskursen in neuen, allerdings nicht neuartigen, Facetten. Martin sieht darin, dass Jugendliche als „Digital Natives“ keine eigene Vorstellung davon haben, „wie eine Welt ohne Computer und digitalen Fortschritt aussieht“, ein Defizit. Da sie dazu neigen könnten, die „Entwicklung, in die sie hineingeboren wurden, kritiklos hin[zu]nehmen“, solle im Musikunterricht thematisiert werden, „dass die schöne neue Smartphonewelt neben den vielen Annehmlichkeiten, die sie den Menschen bietet, auch die Gefahr birgt, in hohem Maße freiheitseinschränkend zu wirken“ (Martin, 2021, S. 60–61). Die hier zu beobachtende Tendenz, Medien als handelnde Akteure vorzustellen, von denen bestimmte – mitunter problematische oder gar gefährliche – Wirkungen ausgehen, zeigt sich bei Richter in zugespitzter Form. Die „Macht der Medien“ ist für ihn eine „heimliche“ (Richter, 2015, S. 633). Wie bei Medikamenten scheint sich ihr Wirken im Verborgenen zu vollziehen, „in vielen Fällen unbemerkt und unbefragt“ (ebd., S. 636). Dieses als problematisch eingeschätzte Eigenleben der Medien nötige Lehrende, bei der Unterrichtsplanung – wie die gewählte Metaphorik nahelegt, gleichsam wie Ärzte ihren Patienten – einen Medienumgang zu verschreiben, „der die Reichweite und die Nebenwirkungen mitsamt den Kontraindikationen durchdenkt“ (ebd., S. 639). Wie in der Pharmazie erscheint die Grenze zu Drogen fließend, weshalb man „Lernen, Lehren und Leben“ nicht „ihren Wirkungen und Konsequenzen überlassen“, „sich nicht von ihren schicken Angeboten verführen lassen“ dürfe (ebd., S. 638). Unterricht ziele daher vor allem auf eine kritische Auswahl von und einen reflektierten Umgang mit Medien durch die Schüler\*innen (ebd., S. 641). Diese sollen den „löchrigen Wirklichkeitsgrad“ der Medien durchschauen, die „Transparenz der einschränkenden Leistungen“ und die „Grenzen jedes Mediums“ (ebd., S. 640) einsehen und später anderen einsehen helfen.

In anderen Ansätzen bildet hingegen gerade der Eigenwert des zu Erkennenden zentrale Orientierungsmomente für eine auf Wahrnehmungsschulung gerichtete Mediendidaktik. So weist Sakai Musikunterricht die Funktion zu, Mediennutzung anzuleiten, reflektieren zu lassen und so Erfahrungen zu ermöglichen, die über bloßen Konsum hinausgehen (Sakai, 2014, S. 6).

Ähnlich argumentiert Daniel Klug, wenn er schreibt: „Audiovisuelle Medienprodukte wie Musikvideos, Werbespot [sic] oder Web-Clips nehmen in der Lebenswelt Jugendlicher und junger Erwachsener eine zentrale Bedeutung ein“ (2015, S. 201) und daraus folgert:

„Eine zeitgemäße, an die steigende Nutzung angepasste Medienkompetenzförderung bedarf einer verstärkten Integration der Analyse von audiovisuellen Medienangeboten im fächerübergreifenden Schulunterricht und speziell im schulischen Musikunterricht“ (ebd.).

Es müsse „eine ICT-basierte Lernaktivierung zur ästhetischen Re- und Dekonstruktion musikalischer Produkte fokussiert“ (ebd., S. 206), „das kritische Potential zum Hinterfragen alltäglicher (musikalischer) Medienprodukte in der anschließenden Rekonstruktion angeregt und gefördert und in der Dekonstruktion in reflektiertes, wissensbasiertes Handeln überführt werden“ (ebd., S. 206–207).

Diese Ideen finden sich realisiert in der eigens entwickelten Software *trAVis* (ein „musikzentriertes Transkriptionsprogramm für audiovisuelle Medienprodukte“). Dieses Programm verspricht „eine gegenstandsangemessene Transkription und Analyse der spezifischen Formen der Verschränkung filmischer, tonaler und musikalischer Elemente“ (Jost, Klug, Schmidt, Reautschnig & Neumann-Braun, 2013, S. 81). Dadurch, dass „bildbezogene und texthermeneutische Ansätze mit musikwissenschaftlichen Zugängen“ verbunden werden, könne „das komplexe Zusammenspiel von Bild, Text und Ton/Musik interdisziplinär transkribiert, analysiert und vor allem auch ganzheitlich visualisiert werden“ (ebd., S. 82). Eine solche „angemessenere [...] Protokollierung sozialer Wirklichkeit“ soll in der Folge „als Voraussetzung für die Interpretation zunehmend komplexer werdender medialer Wirklichkeiten“ (ebd., S. 126) dienen. Technologie fungiert hier also als Hilfsmittel zur Bewältigung von Anforderungen, die sie selbst erzeugt: Zum Verständnis komplexer multimedialer Zeichenkonstellationen bedarf es einer spezifischen Expertise, die aber interessanterweise nicht mehr (zumindest nicht gänzlich bzw. hinreichend) von beliebigen Rezipient\*innen in direkter Auseinandersetzung mit ebendiesen Zeichenkomplexen erworben werden kann und/oder soll, sondern von einem interdisziplinären Forscher\*innenteam in Form einer Webapplikation bereitgestellt werden muss.

Die Normativität der bisher referierten medienpädagogischen Überlegungen erscheint hier ausgerichtet an einer musikspezifisch dimensionierten Subjektfigur der „Kritiker\*innen“, wie Felicitas Macgilchrist sie auch im Kompetenzrahmen der KMK ausgemacht hat (Macgilchrist, 2017, S. 151–153): „Die Kritikerfigur, die entworfen wird, ist ein\_e Medienkritiker\_in. Er/sie reflektiert nicht nur über Medieninhalte, sondern auch über Träger, Ideologien und Praktiken“ (ebd., S. 152). Die Konflikte zu den in Kapitel 3 beschriebenen Positionen liegen auf der Hand: Wenn man – freilich oft auf der Basis intentional konstruierter Bilder von Jugend – annimmt, dass junge Menschen ihre eigene Auseinandersetzung mit Musik bereits als selbstbestimmte und autonome, neuartige und organische Weise einer Arbeit an ihrer gewünschten Identität (O’Neill, 2014, S. 8) empfinden, stünde dies zumindest in einem Spannungsverhältnis zu der Forderung, sie die intentionale Gemacht- bzw. Fabriziertheit der Formen, Mittel und Kontexte dieses Umgangs durch Technologien, Algorithmen, soziale, politische und kulturelle Kräfteverhältnisse – und damit insgesamt auch die Machtkonstellationen, denen sie ausgesetzt sind – erkennen lassen zu wollen.

## 7.3 Partizipation und Teilhabe an, durch und mit Digitalität ermöglichen

### 7.3.1 „Participatory turn“ und „participatory culture“ als Illusionen von Teilhabe

Eng mit der Orientierung an kritischer Medienreflexion verbunden ist diejenige an Partizipation<sup>48</sup> mithilfe digitaler Medien oder an ihnen. Ausgehend von der Annahme, dass Schüler\*innen „ihr Wissen und ihre Fähigkeiten mithilfe digitaler Medien eigenmotiviert und -verantwortlich weiter entwickeln“, sollen Unterrichtskonzepte laut Krebs nicht allein darauf abzielen, „bewusste Entscheidungen mit Musik treffen zu können, die aktive Aneignung des Lebensumfeldes oder die Befähigung zur musikbezogenen Orientierung in der Medienlandschaft zu fördern“, sondern auch „mediale Partizipation und mediale Kommunikation“ (Krebs, 2017, o.S., auf Henry Jenkins rekurrend) zu ermöglichen.

Allerdings kursieren sehr uneinheitliche Verständnisse von Partizipation gerade zwischen künstlerischen und mediensoziologischen Diskursen auf der einen, pädagogisch-didaktischen Diskursen auf der anderen Seite (Sachsse, 2019b). Teilweise erweist sich die musikdidaktisch intendierte Fokussierung auf Partizipation als Facette einer Orientierung an bestimmten Charakteristika von informellen Netzkulturen sowie privaten und (semi-)professionellen digitalen Musikpraxen (siehe dazu Kapitel 3). Dies ist auch dort der Fall, wo für einen „participatory-turn“ des Musikunterrichts argumentiert wird. Die Diagnose „we are living in a time of participatory tools, participatory attitudes and participatory aspirations“ fundiert beispielsweise bei Charles Crook den Hinweis auf eine Disbalance zu gängigen Unterrichtsformen: „[E]ducational practice does not seem to be easily bringing these elements into an expected alignment“ (Crook, 2012, S. 64). Ein „participatory turn‘ towards educational practice“ (ebd., S. 79) soll daher Elemente eines in Web-2.0-bezogenen Praktiken vermeintlich bereits vollzogenen ‚participatory turn‘ in irgendeiner Weise aufgreifen.

Die Charakterisierung beispielsweise von Social-Media-Plattformen als ‚partizipativ‘ kann jedoch verschleiern, dass mit ihrer unterrichtlichen Fokussierung gar keine pädagogische Leitidee, sondern ein unterstelltes So-Sein schnittstellenbasierter Interaktionsmechanismen (z.B. Liken, Folgen etc.) und netzöffentlicher Subjektivierungspraktiken als Orientierungsofferte erwogen wird. Berücksichtigt man ferner, dass offenbar nur recht wenige Jugendliche Web-2.0-spezifische ‚Partizipations‘-Angebote aktiv und produktiv wahrnehmen (Shell-Studie 2019; siehe auch Müller, 2017, oder Epting, 2013, S. 261), so wird das „public desire to participate“ (s.o.) als Begründungsfigur fraglich, da damit ein Teil netzöffentlicher – noch dazu asymmetrischer – Praktiken zum Vorbild eines Ganzen erwünschter Unterrichtskultur erhoben wird.

48 Siehe zu diesem Zusammenhang auch Handschick (2021, S. 77–79).

### 7.3.2 Demokratie, Gerechtigkeit und individuelle Förderung verwirklichen

Durchaus lassen sich aber andere Ausführungen finden, die den Umgang mit digitalen Medien im Musikunterricht ausdrücklich in den Dienst einer Erziehung zur Teilhabe an Demokratie und Gerechtigkeit – oft über den Weg individualisierten Unterrichts bzw. individueller Förderung – stellen.

So sehen Radio Cremata und Bryan Powell in digitalen Medien eine Chance, Lernenden ihre je eigene interpretative und performative Auseinandersetzung mit selbst gewählten Musiken zu ermöglichen, um so die „dictatorial cultures sometimes found in traditional secondary school large ensembles“ aufzubrechen und stattdessen „through digital exchange“ neues Wissen zu konstruieren und Selbstgefühl („sense of self“) zu entwickeln (Cremata & Powell, 2017, S. 312). Diese individuelle Perspektive öffnen sie zu einer sozialen: „The democratic nature of e-collaboration through deterritorialized spaces empowers students as agents of their own musical learning“ (ebd., S. 313). Bei Sakai sollen Schüler\*innen ihre Lerngegenstände selbstbestimmt authentischen mediatisierten Musikkulturen entnehmen, selbstgewählte Zugänge dazu finden, Bedeutungen gemeinsam aushandeln, kritisch diskutieren und sich dadurch in exemplarischen Formen musikbezogener Teilhabe in einer globalisierten Welt üben. Schulischer Musikunterricht stellt den Rahmen für gewissermaßen propädeutische Interaktionen mit vergleichsweise ‚harmlosen‘ Inhalten bereit, welche aber Perspektiven kritischen Denkens auf der Grundlage einer „immanent attitude to democratic values“ (Sakai, 2013, S. 335) eröffnen im Angesicht einer komplexen, ökonomisierten, hegemonialen und ‚post-demokratischen‘ gesellschaftlichen Konstellation (ebd., S. 335–336).

Johannes Treß begründet die Entscheidung für das Betriebssystem *Linux* im Musikunterricht mit Wertorientierungen eines quelloffenen, partizipativen und demokratischen Internets ähnlich denen, die Felix Stalder als Zukunftsorientierungen digitaler Kultur ins Spiel bringt<sup>49</sup>: Die „Philosophie der Open-Source-Software“ stehe „als hervorragendes Beispiel für Werte, die in unserer Gesellschaft als zentral angesehen werden: Freiheit, Offenheit, Gleichberechtigung, Teilhabe und Emanzipation“ (Treß, 2015, S. 34). Jabari Evans sieht in Hip-Hop-Recording-Projekten an amerikanischen Elementary Schools Möglichkeiten zur Förderung der Chancengerechtigkeit afroamerikanischer Jugendlicher:

„Building these bridges between formal and informal learning environments of Black youth, Hip-hop and digital media as music education may solve an instructional deficit and offer Black youth off [sic!] all ages interesting pathways for professional development in the ever-changing new media environment“ (Evans, 2019, S. 31).

Digitale Medien erscheinen hier als „Brücke“ zwischen Jugendkulturen, die anders als in Kapitel 3.3 beschrieben nicht als vielgestaltiges Gesamt weitgehend austauschbarer außerschulischer Musikpraxen konzeptualisiert werden, sondern als soziokul-

49 Vgl. Stalders Überlegungen zu „Commons“ als Alternative zur „Post-Demokratie“ (2019, S. 206–279).

turell zerklüftete Lebenswirklichkeiten, die schulischen Musikunterrichts zur pädagogischen Orientierung mehr bedürfen als dieser ihrer zur musikpraktischen Orientierung. Zwar ebnet digitale Medien hier auch einen möglichen Weg zu professioneller Musikproduktion (vgl. Kapitel 3.4), allerdings nicht als Selbstzweck, sondern mit der Perspektive ökonomischen Aufstiegs und kultureller Selbstverwirklichung.

Häufig wird der Weg zu mehr Teilhabe – analog zu allgemeindidaktischen und bildungspolitischen Diskussionen (z. B. Allert & Asmussen, 2017, S. 55) – über eine Förderung individuellen Medienumgangs bzw. eine individuelle musikalische Förderung mithilfe von Medien gesucht (z. B. Eberhard, 2017, S. 32). Godau beispielsweise geht zunächst aus von einer Untersuchung der Potenziale individueller Förderung durch App-Musik im inklusiven Musikunterricht – z. B. über anpassbare und dadurch barrierefreie Bedienungen und Einstellungen, „um individuelles Kompetenzerleben im Rahmen ästhetisch-musikalischer Prozesse zu fördern“ (Godau, 2018, S. 111) –, perspektiviert diese jedoch gesellschaftspolitisch im Sinne von Teilhabe als „Partizipation, demokratischen Verhältnissen und Chancengleichheit“ (ebd., S. 110). Dabei wird der „Anspruch, im Unterricht Lernumgebungen zu schaffen, die multiplen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Wahrnehmungs-, Zugangs- und Ausdrucksformen umfangreich entgegenkommen“, sowie „Wünschen, Vorstellungen und Möglichkeiten gerecht“ (ebd., S. 113) zu werden erhoben, wenngleich nicht inhaltlich im Sinne normativer Orientierung gefüllt.

Eine solche Offenheit kann freilich dann zum Problem werden, wenn die Pluralisierung individueller Zugänge zu und Umgangsweisen mit Musiktechnologien zu einer Vereinzelnung gleichsam hermetisch gedachter Interaktionen zwischen Menschen und digitalen ‚Dingen‘ führt statt zu einer solidarischen „Parteinahme für Gemeinsamkeit“ (Schaller, zitiert bei Orgass, 1999, S. 12–13) unter den am Unterricht beteiligten Individuen. Dies deutet sich beispielsweise an, wenn Ahner für eine Berücksichtigung von „Adaptivität und Passung“ (2019a, S. 10) durch Lehrende plädiert, um „mit den wahrgenommenen Unterschieden der Lernenden bedarfsgerecht und angemessen umzugehen“ (ebd., S. 11). Allerdings bleibt nicht nur ungeklärt, worin diese „Bedarfe“ – ebenso wie die im Folgenden angesprochenen „Lernprozesse [...] als aktive Aneignungen“, „Auseinandersetzungen, Reibungen, Irritationen“ (ebd., S. 14) – bestehen könnten, sondern sie erweisen sich infolge der Wahl des theoretischen Konzepts der Passung als von den jeweils aktuellen Technologien abhängig, deren schneller Wandel Lehrende zu Getriebenen werden zu lassen droht:

„Lehrkräfte müssen dabei mit den sich rasch verändernden ‚Passungen‘ zurechtkommen, die Interaktionsdesigner in Technologieunternehmen in konzeptionellen, gestalterischen und technischen Entwicklungen von Endgeräten und interaktiven Umgebungen auf der Grundlage von Usability-Tests vorgenommen haben“ (ebd.).

Es fällt schwer, in der Metapher gelingender „Musik-Ding-Mensch-Interaktionen“ (ebd., S. 12) pädagogische Orientierungen auszumachen, die über Vorstellungen von Subjekten als adäquate Nutzer\*innen von Technologien hinausweisen. Die angestrebte pädagogische Orientierung an lernenden Individuen und die technologiezentrierte Theorieperspektive mit Fokus auf den ‚Dingen‘ (s. o., Kapitel 6.3) geraten hier in ein Spannungsverhältnis und scheinen eine implizite Grenze zu markieren zu

sozialen Dimensionen zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse durch Kollaboration, Teamwork und Vergemeinschaftung mit digitalen Medien und über diese hinaus.

## 8. Zusammenfassung und Fazit

### 8.1 „Zerstückelte“ Diskurse und hegemoniale Subjektivierungen

Wie zu Beginn ausgeführt, diente die Unterscheidung als zentral wahrgenommener Orientierungen einer tentativen Systematisierung in heuristisch-analytischer Absicht. Tatsächlich gehen diese in Texten oft vielfältige Verbindungen und Überlagerungen ein, aus denen sie hier zum Zwecke ihrer Sichtbarmachung, Beschreibung und Kritik herausgelöst wurden. Dadurch hat die Analyse jedoch nicht nur ein großes Spektrum auf Digitalisierungsaspekte bezogener musikdidaktischer Orientierungsmomente aufzuzeigen, sondern auch eine spezifische diskursive Formation als „Raum mannigfaltiger Entzweigungen“, als „eine Menge verschiedener Gegensätze“ (Foucault, 1981, S. 222) zeichnen können. Gegensätze finden sich sowohl zwischen einzelnen Orientierungen als auch in inhaltlichen Ausdifferenzierungen formal gesehen gleicher bzw. ähnlicher (also z. B. an gleiche Terminologie anschließender) Orientierungsmomente. Ein „Primat des Pädagogischen“ (Macgilchrist, 2017, S. 147) ist dabei eher selten auszumachen. Auch wenn dies nicht quantitativ exakt bemessen wurde, scheinen tendenziell jugend- und mediensoziologische, musiktechnologische, künstlerische, medienästhetische und auf anthropologische Teilaspekte (Kreativität, Spiel) gerichtete Orientierungen zu dominieren. Dasjenige, was aus forschungspragmatischen Gründen der Korpus- und Samplebildung als ‚musikdidaktische Digitalisierungsdiskurse‘ bezeichnet wurde, präsentiert sich „nicht als die geschlossene und übervolle Totalität einer Bedeutung [...], sondern als eine lückenhafte und zerstückelte Figur“ (Foucault, 1981, S. 182). Ursachen dafür könnten darin zu finden sein, dass Musikpädagogik und -didaktik sich mit ähnlichen Problemen konfrontiert sehen, wie Marc Fabian Buck und Katharina Walgenbach sie für die Erziehungswissenschaft beschreiben:

„In der Erziehungswissenschaft fehlt es derzeit noch an Theorien, die den Anspruch erheben, Praktiken der Quantifizierung, Automatisierung und Steuerung pädagogischen Geschehens im Kontext von Digitalisierung begrifflich zu differenzieren (Buck 2020). Solange diese Leerstelle bestehen bleibt, kann sie beliebig gefüllt werden mit vagen Zielvorstellungen oder Methoden“ (Buck & Walgenbach, 2020, S. 307).

Dass die mit den jeweilig vorgetragenen präskriptiven Aussagen verbundene Normativität teils impliziten Charakter besitzt – in ihren Prämissen oder nicht offengelegten Entscheidungen, die Schlüssen von Seiendem auf Gesolltes zugrunde liegen –, könnte dazu beitragen, dass Verständigung hinsichtlich digitaler Transformationsprozesse weniger erschwert wird durch eine Heterogenität von Positionen, sondern vielmehr dadurch, dass Positionen gar nicht hinlänglich geklärt sind. Wenn in der Folge jedoch musikdidaktisches (also potenziell handlungsleitendes) Wissen über Fragen

der Digitalisierung in besonderem Maße „anhand von Ungewissheit und Paradoxien“ konzipiert wird, resultieren daraus „Unbestimmtheitseffekte“, die sich – wie in diesem Beitrag gezeigt wurde – in teils dichotomisierenden, verkürzenden, vereinfachenden, pauschalisierenden oder ausschließenden Normkonstruktionen niederschlagen können. Diese werden Teil von „Machtverhältnissen, Erkenntnispolitiken und hegemonialen Einsätzen“ (Wrana et al., 2014, S. 232) und konstituieren diese zugleich auf verschiedenen Diskursebenen: sei es in konzeptionellen theoretischen Texten, Musikcurricula, Materialien für die praktische Unterrichtsgestaltung, Serious-Games oder Online-Plattformen für kollaborative Musikproduktion und gamifizierten Musikunterricht.

Für eine differenzierende Identifikation und Bearbeitung entsprechender Problemfelder wären verschiedene musikdidaktische Orientierungen in reflexive Distanz zueinander zu setzen, zu überschreiten, produktiv aufeinander zu beziehen und hinsichtlich ihrer normativen Zieldimensionen kritisch zu reflektieren, was jedoch – wie gezeigt wurde – nur selten geschieht.<sup>50</sup> Dazu gehört auch eine Sensibilisierung für die Frage nach in den Teildiskursen – auf der Grundlage von diskursiver „Subjektivierungsmacht“ (ebd., S. 231) – präsupponierten und entworfenen Subjektfiguren: „Schüler\_innen werden als Subjekte adressiert, ob implizit in Annahmen über ihre Fähigkeiten und Wünsche oder explizit in Kompetenzmodellen und Zukunftsprognosen“ (Macgilchrist, 2017, S. 46). Auch in der Auseinandersetzung über musikalische Bildung in der digitalen Welt „ringen konfligierende Projekte um die Hegemonie über die Subjekte, die entworfen werden“ (ebd.) – in diesem Fall beispielsweise als „Expert\*innen“ für ihre vermeintlich ‚eigenen‘ Musikpraxen, als „unternehmerisches Selbst“ (bzw. „entrepreneurial self“), als „digital musicians“ (Steiner/Hugill), als kreativ Schaffende, als Techniknutzer\*innen, als „Produser\*innen“, als Spielende oder als Medienkritiker\*innen. Jede dieser Figuren ist nicht nur Ergebnis diskursiver Kräfteverhältnisse, sondern nimmt selbst auch „eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte“ (Foucault, 2010, S. 30) vor. Versteht man mit Foucault „ein Unterrichtssystem“ als ein Instrument der „Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen“ (ebd.), scheint eine wichtige gesellschaftliche Verantwortung von Musikunterricht auf: Sie besteht darin, eben nicht im Sinne einer „Doktrin [...] die Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse und die Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe der sprechenden Individuen“ weiter voranzutreiben, sondern stattdessen – soweit irgend möglich – „jedem Individuum den Zugang zu jeder Art von Diskurs“ (ebd., S. 29) offenzuhalten und zu ermöglichen.

50 Ein wichtiger Schritt dazu wurde jüngst unternommen beim AMPF-Symposium *Forschungsansätze im Dialog. Zum Verhältnis unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge zu musikalischer Bildung mit Digitaltechnologien* (Rolle, Eusterbrock, Fiedler, Friedmann, Godau, Haenisch, Hasselhorn, Krebs, Knigge, Stenzel, Weidner & Lehmann-Wermser, 2021). Hier wurden die unterschiedlichen Bildungs- und Lernbegriffe in laufenden Forschungsprojekten zum „Musikmachen mit mobilen Digitaltechnologien“ (ebd., S. 237) vergleichend reflektiert, woraufhin die Einsicht in ihre große Divergenz zu Fragen u. a. nach ihrer „Beziehung zu musikpädagogischen Orientierungen“ anregte (ebd., S. 238).

## 8.2 Diskursive Normativität als disziplinäre Herausforderung

Da sich die hier fokussierten Themen nicht lediglich auf einen abgrenzbaren Bereich isolierter digitaler Komponenten richten, sondern Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen von Musikunterricht im Ganzen betreffen, erscheint es als essentiell, die analysierten Diskurse aus ihrem Status als Spezialdiskurse – welcher der „Tragweite der Digitalisierungsprozesse“ (Buck & Walgenbach, 2020, S. 307) nicht gerecht wird – in einen größeren disziplinären Rahmen zu überführen. In diesem Kontext wäre es auch angezeigt, sich normativen bzw. präskriptiven Vorstellungen von musikalischer Bildung in der digitalen Welt zu widmen. Eine Aufteilung von ‚Zuständigkeitsbereichen‘ – wie vorgeschlagen bei Hörmann & Meidel (2020) – an eine forschende wissenschaftliche Musikpädagogik einerseits und eine Unterricht planende, selbst aber nicht wissenschaftsfähige Musikdidaktik andererseits dürfte dabei wenig helfen, suggeriert sie doch die Möglichkeit einer gleichsam wertfreien, „gesichertes Wissen“ (ebd., S. 21) erzeugenden Forschung<sup>51</sup> ebenso wie einer plausibilisierbaren und legitimierbaren Planungsarbeit, innerhalb derer Wissenschaftlichkeit lediglich optionalen oder akzidentellen statt konstitutiven Charakter besitzt. Durch die Neugruppierung und Gegenüberstellung von Aussagen konnte gerade aufgezeigt werden, dass und wie theoretische Entscheidungen („im Sinne von Entscheidungen für Forschungsansätze“) und normative Entscheidungen („im Sinne pädagogischer Handlungsaufforderungen“) (Vogel, 2019, S. 321) in vielfache Wechselwirkung treten. Insofern wäre die bereits 1978 von Wolfgang Brezinka vorgebrachte Forderung, „zwischen Sein und Sollen, zwischen Wirklichem und Gewolltem, zwischen Erkenntnissen und Entscheidungen“ (zitiert bei Balzer & Bellmann, 2019, S. 24) zu unterscheiden, an Musikpädagogik und -didaktik in gleichem Maße heranzutragen.

Die Aufgabe, die die KMK an die Fächer formuliert hat (siehe Kapitel 1.1), scheint vor dem Hintergrund dieser Ausführungen aktuell dennoch nur äußerst schwer lösbar: Auch wenn einige gesellschaftliche Aspekte und Konsequenzen der Digitalisierung heute infolge von Forschung zunehmend reflexiv werden, sind sie so facettenreich und komplex, sind ihre Entwicklungen weiterhin so dynamisch und ihre (musik)pädagogischen Beurteilungen so divergent, dass sich aus den exemplarisch beschriebenen Orientierungen kaum regulative Ideen bzw. Normen gleichsam ‚destillieren‘ ließen, die prospektiv zukünftiges gelingendes Lehr- und Erziehungshandeln initiieren und steuern können. Dies hängt jedoch nicht allein mit Besonderheiten und Heterogenität der unter dem Oberbegriff ‚Digitalisierung‘ subsumierten Praktiken, Diskurse, Subjektivierungsweisen und Artefakte<sup>52</sup> zusammen, sondern mit dem pädagogischen Normproblem selbst, wie Jörg Ruhloff es umrissen hat:

„Normen kommen ihrem Begriff nach später als Handlungen. Sie kommen dann, wenn es, wie in der Pädagogik, auf glaubwürdiges Handeln ankommt, immer zu spät“ (Ruhloff, 2019, S. 166).

51 Dass die in diesem Artikel dargestellten Ergebnisse dies nicht sind und auch nicht sein können, wurde eingangs herausgestellt und begründet (siehe Kapitel 2.3 und 2.4).

52 Diese Begriffe bilden die Dimensionen der praxeologischen Kulturanalyse nach Reckwitz (2016, dort Kapitel 1).

Sehr wohl jedoch können einmal analysierte und problematisierte Normen zum Ausgangspunkt in die Zukunft gerichteter Überlegungen sein, auch wenn diese – wie die im Schlusskapitel entfalteten – lediglich propositionalen Charakter beanspruchen können.

## 9. Perspektiven

### 9.1 Musikpädagogische und musikdidaktische Desiderata

Wenn auf Grundlage der Ausführungen in den Kapiteln 3 bis 7 für eine stärkere Zentrierung musikdidaktischer Überlegungen auf genuin pädagogische Erwägungen hin plädiert wird, soll dies nicht suggerieren, dass die von diesen begründet unterschiedenen Orientierungsmomente als unzureichend, fehlerhaft oder schlicht illegitim ausgeblendet werden sollten oder auch nur könnten. Vielmehr sind sie als nachvollziehbare Ausdrücke von Bedürfnissen aufzufassen, erkannten musikdidaktischen Chancen und Herausforderungen hochgradig komplexer sozialer, kultureller, technologischer und anthropologischer Transformationsprozesse sinnkonstituierend zu begegnen. Sie verweisen darauf, dass Bildung „ein spezifisches Selbst-Welt-Verhältnis“ im Sinne einer „Wechselwirkung“ bezeichnet und dass ein Nachdenken über Prozesse der „Selbstbildung“ stets einer auf Beobachtung und Erklärung fußenden „Realitätsvergewisserung“ (Tenorth bei Wigger, 2019, S. 188) bedarf. Eine Diskussion präskriptiver Aussagen über erwünschte „Verbindungen zwischen Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ muss sich auf tragfähige, zwischen den „jeweils erforschten Technologien und Praktiken“ (Lehmann-Wermser bei Rolle et al., 2021, S. 238) differenzierenden Seins-Diagnosen beziehen oder zumindest beziehen lassen. Dies gilt nicht nur für musikdidaktische Konzepte und Modelle, sondern auch für – wie auch immer vorläufige und lerngruppenbezogene – Antworten auf Fragen der „gegenwärtigen und der vermutlichen zukünftigen Bedeutung potentieller Ziel-Themen-Zusammenhänge“ im Rahmen didaktischer Analyse (Klafki, 2007, S. 274). Nicht nur gängige Formulierungen hinsichtlich diagnostizierter Lernvoraussetzungen wie „Die Erfahrung zeigt [...]“, „Da die Lehrkraft nicht wissen kann [...]“, „Setzt man kompetente Schülerinnen und Schüler voraus [...]“ (Krebs, 2017, o.S.) indizieren jedoch, dass die konstatierte Differenz von Sein und Sollen meist eine vermutete ist, zumal unterschiedliche Zielvorstellungen häufig anhand und entlang unterschiedlicher digitaler Musiktechnologien entworfen worden zu sein scheinen. Einige der vorgefundenen und beschriebenen pädagogisch-didaktischen Leitideen (Aufklärung, Wahrnehmungs- und Demokratieerziehung) finden sich ähnlich bereits in früheren musikpädagogischen Mediendiskursen. Unklar bleibt in vielen der untersuchten Texte, inwiefern didaktische Normsetzungen angesichts von Besonderheiten von Digitalität nicht auch spezifisch konturiert werden müssten – inwiefern also z.B. die „sinnliche Erfahrung und ästhetische Praxis“ (ebd.) sich hier anders und an nicht nur anderen, sondern andersartigen Inhalten vollzieht; ob anders und über Anderes ‚aufgeklärt‘ werden sollte oder welche neuartigen Bedingungen der Möglichkeit

von „Kreativität“ welche Konsequenzen haben sollten, wenn durch einfache Verbreitungsmöglichkeiten im Web 2.0 plötzlich „[j]eder Mensch [...] ein Künstler“ (Mertens, 2012, S. 8) zu sein scheint.

Nur selten ist aber dasjenige, worauf sich die Rede vom ‚Digitalen‘ oder von ‚digitalen Medien‘ jeweils bezieht, in den Texten identisch oder auch nur klar benannt. Dies verweist auf eine Problematik, von der auch die KMK-Strategie nicht frei ist: von der impliziten Grundannahme ‚der einen‘ digitalen Welt. Die Notwendigkeit, Welten im Plural zu denken, ergibt sich allerdings nicht allein aus der Fülle der medialen Angebote und Inhalte der *World Wide Wunderkammer* (Noltze, 2020) des Internets, sondern vor allem aus ihren unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, welche neue Ungleichheiten abhängig von Einkommen und Bildungsstand der Eltern, von Herkunft, Geschlecht oder individuellen Förderbedarfen schaffen könnten, ohne alte abzubauen.

Dringend geboten erscheint es daher, musikpädagogische Forschungen zu informellen digitalen Erfahrungs- und Lernwelten zu intensivieren mithilfe von

„more dynamic, culturally responsive, and contextsensitive ways of understanding and interpreting young peoples’ own meaning making processes in relation to the music learning opportunities that are an integral part of their musical worlds“ (O’Neill, 2014, S. 11).

Die Ergebnisse einer solchen musikpädagogischen Grundlagenforschung wären nicht didaktisch abzubilden oder als normative Richtschnur zu setzen, sondern als Impuls

- a) für eine Dekonstruktion verkürzender, vereinfachender, dichotomisierender und ausschließender musikdidaktischer Diskursfiguren sowie
- b) für die Ausdifferenzierung didaktischer Analysen (Weber, 2017a)<sup>53</sup> zu eben jenen informellen musikalischen und musikbezogenen Erfahrungs- und Lernwelten in virtuellen und hybriden Räumen

fruchtbar zu machen.

Darauf möglicherweise aufbauende Entwürfe für Zielvorgaben fachlicher Bildung in der digitalen Welt müssen jedoch stets rückzubinden sein an einen „musikpädagogisch gehaltvollen Begriff“ eines „didaktisch intendierte[n] Musikkernen[s] als Erwerb von Können, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen“ (Orgass, 2017, S. 29), welcher gleichwohl Raum lässt für einen „produktiven, auch erquicklichen Umgang mit Unwägbarkeit“ (ebd., S. 30). Voraussetzung dafür wäre es angesichts der vielfach konstatierten umfassenden digitalen „Durchdringung“ von Musikleben und Alltagswelten (Ahlers & Godau, 2019, S. 8) sowie der anhaltenden Dynamik digitaler Transformationsprozesse, musikalische Bildung im digitalen Zeitalter als Form der „produktiven Verwicklung“ zu begreifen, bei deren Konzeption die

53 Zu den Aufgaben einer solchen didaktischen Analyse als Unterrichtsvorbereitung (im Anschluss an Klafki) gehöre es, dass sie „die didaktische Funktion des Mediums bestimmt, methodische Aspekte umfasst, lerntheoretische und klangästhetische Implikationen berücksichtigt und die verschiedenen Kompetenzbereiche der Medienbildung mit einbindet“. Sie frage nach „didaktischen Legitimationspotentialen“ digitalen Medieneinsatzes zum Beispiel hinsichtlich „kulturelle[r] Teilhabe“ oder „ästhetische[r] Erfahrung“ (Weber, 2017a, S. 44).

fachdidaktische Formatierung eines „gestaltenden und produktiven Umgang[s] mit Unbestimmtheit“ (Allert & Asmussen, 2017, S. 28) ein zentrales Desiderat darstellte.

Insofern dürften Antworten auf die Frage nach einer musikalischen Bildung in der digitalen Welt auch infolge einer intensivierten grundlagentheoretischen wie empirischen Forschungsaktivität kaum in Regulierungen, Standardisierungen und normativen Modellen zu finden sein, denn schließlich sind die Ergebnisse von

„Erziehung, Unterricht, Bildung [...] nicht strukturell identisch mit den zahllosen normierten Gegenständen und Vorgängen, die unsere heutige Lebenswirklichkeit durchziehen und das Dasein erleichtern, indem sie unter anderem lästige Wiederholungen von gleichen Tätigkeiten vereinheitlichen und beschleunigen“ (Ruhloff, 2019, S. 166).

Ruhloff plädiert daher aus guten Gründen für einen kommunikativen und dialogischen „pädagogische[n] Vernunftgebrauch“ statt für „Normen und Normativität in Erziehung, Unterricht, Bildung“ (ebd., S. 168).

Damit dürften die sich zunehmend stärker artikulierenden Bedürfnisse nach pädagogischer Orientierung hinsichtlich musikspezifischer Aspekte von Digitalität allerdings kaum befriedigt sein. Eine mögliche Hilfe im Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen problematischer „Anomie“ (Bauman, siehe Kapitel 1.2) und begründeter Normierungsskepsis könnte eine zeitgemäße und fachspezifisch gewendete Konturierung und Diskussion dessen sein, was Wolfgang Klafki als „*epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ bezeichnet hat (Klafki, 2007, S. 56; Hervorh. i. O.). Sie stellen die Ergebnisse eines Versuchs dar, formale und inhaltliche Aspekte von Bildung auf der Basis einer zeitkritischen Gesellschaftsanalyse sowie unter Berücksichtigung bereits vorgenommener Orientierungen trotz bzw. gerade wegen ihrer teilweisen Disparität miteinander in Beziehung zu setzen. Derartige Überlegungen könnten durchaus an „21st century skills“ und „Core Subjects and 21st Century Themes“ der OECD (Partnership for 21st Century Skills) anschließen, hätten jedoch Besonderheiten und Eigenwert musikalisch-ästhetischer Weltzuwendung herauszuarbeiten und zu behaupten.

## 9.2 Musikdidaktische „Schlüsselprobleme“ in der digitalen Welt?

### 9.2.1 Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung

Mündigkeit, Selbstbestimmtheit und damit individuelle Freiheit durch Bildung zu ermöglichen kann als eine pädagogische Grundintention seit den klassischen Bildungstheorien Kants, Pestalozzis und Humboldts gelten (Klafki, 2007, S. 45). Wenn bei der Nutzung von Musiktechnologie – z. B. infolge von Datensammlung und -speicherung, der selektiven Steuerung des Musikhörens durch Algorithmen oder der Ausnutzung von Suchpotentialen ludischer Mechaniken für die Setzung von Lernanreizen – „Menschen jeweils einen bedeutenden Teil ihrer Autonomie an Maschinen bzw. die Software ab[geben]“ (Martin, 2021, S. 42), könnte dies dafür sprechen,

Autonomie als musikdidaktisches Schlüsselproblem begreifen zu müssen. Wenn darüber hinaus die Annahme zutrifft, dass Nutzer\*innen soziale Netzwerke „in der Regel nicht selbstbestimmt nutzen“ (ebd., S. 57), dann wären musikdidaktische Konzepte zu entwickeln, die das Spannungsfeld zwischen einer – subjektive Relevanz ermöglichenden – Anknüpfung an jugendliche sozioästhetische Alltagswelten und der „Reflexion über die eigene Auseinandersetzung mit Musik“ (ebd., S. 59) in zeitgemäßer und theoretisch tragfähiger Weise adressieren. Wenn darüber hinaus musikalische Bildung in der digitalen Welt einen Beitrag zur „freie[n] Entfaltung der Persönlichkeit“ (Klafki, 2007, S. 54) zu leisten hat, dann wäre u. a. zu klären, worin eine Förderung „der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit“ (ebd.) nicht zuletzt angesichts neuartiger Produktions- und Rezeptionsästhetiken in virtuellen und hybriden Räumen (Sachsse, 2020b) bestehen könnte. Zieldimensionen wie die Ausbildung und Förderung von „Musical Literacy“ (NAfME, 2021) oder „critical digital citizenship“ (Macgilchrist, 2017, S. 162–163) wären also nicht als Gegensatz, sondern als Komplement zu konzipieren zu einer – fachdidaktisch noch zu konkretisierenden – „ästhetischen Kompetenz“<sup>54</sup> (Welsch, 2017, S. 23–27), mit welcher „Kunsterfahrung als Schule der Pluralität“ (ebd., S. 23) auch und gerade in der Sphäre des Digitalen als möglich, sinnvoll und bereichernd gedacht werden kann.

## 9.2.2 Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit in nationaler und internationaler Perspektive

Erst seit im Zuge der Corona-Pandemie schulischer Musikunterricht zeitweise vollständig auf Online- und Hybrid-Formate angewiesen war, wird sozialen Ungleichheiten bei der Mediennutzung – wenngleich bereits lange zuvor als „digital divide“ diagnostiziert und problematisiert (z. B. Albert, 2015, S. 34) – umfassende Aufmerksamkeit zuteil.<sup>55</sup> Musikdidaktische Überlegungen hätten diese nicht allein als potenziell innerhalb von Lerngruppen wirksame Differenzkategorie abzuwägen, sondern Schüler\*innen für neue Ungleichheiten im Zuge des digitalen Wandels zu sensibilisieren. Leitbilder wären hier nicht „smooth and competent users“, welche von Technologiefirmen vorgegebene Musikanwendungen beherrschen und – Ungleichheiten in Kauf nehmend – in affirmativer, kreativer, produktiver und in erster Linie selbstorientierter Weise anwenden, und auch nicht „digital nomads“, die auf die Ansprüche der New Economy mit permanenter Selbstoptimierung als „entrepreneurial selves“ reagieren, sondern „collective subjects“: Diese setzen sich – manchmal durchaus konflikthaft – gemeinschaftlich, aktiv partizipierend, solidarisch und im Bewusstsein ihrer und unser aller vielfältiger Verwobenheiten mit den ‚Sachen‘ („[in] recog-

54 Wolfgang Welsch fasst darunter das Vermögen und die Bereitschaft, „sich auf Unterschiedlichkeit einlassen zu können“ (Welsch, 2017, S. 23), die „Sensibilität für Unterschiede“ als „Realbedingung von Toleranz“ (ebd., S. 27) sowie den „Möglichkeitssinn“ (für Alternativen, Offenheit, „Verrücktheiten“; ebd., S. 29–30).

55 Siehe z. B. das von Felicitas Macgilchrist und Kerstin Rabenstein geleitete Forschungsprojekt „Bildung, Technologie und Ungleichheit in der Pandemie“ (<http://www.gei.de/abteilungen/mediale-transformationen/etic.html> [05.09.2021]).

nition of our constitutive entanglement with the ‚stuff‘ of this world“ (Macgilchrist, Allert & Bruch, 2020) auseinander. Solche ‚Verwobenheiten‘ können z. B. gefunden werden in streaming- und algorithmenbasierte Praktiken des Musikhörens in Verbindung mit der ökonomischen Wertschöpfung von Musiker\*innen, Ensembles oder Influencer\*innen; in musikbezogenen Formen von Diskriminierung bzw. Differenzkonstruktionen<sup>56</sup> im Netz oder in der ungleichen Repräsentiertheit ‚dominanter‘ bzw. hegemonialer und ‚marginalisierter‘ Musikkulturen in TV-Serien, Videospielen und Videoportalen. Über musikalische Bildung in der digitalen Welt nachzudenken hieße daher, über musikalische Bildung in einer globalisierten Welt nachzudenken<sup>57</sup>; ihr fachlicher Horizont müsste – wie Klafki dies einst für Allgemeinbildung forderte – „heute nicht mehr national, ja nicht einmal nur eurozentrisch begrenzt werden, er muß universal, muß ein Welt-Horizont sein“ (Klafki, 2007, S. 54).

Ein Blick auf interdisziplinäre – insbesondere pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche – Diskurse könnte auch für die fachdidaktische Relevanz von in musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen bislang weniger berücksichtigten Themen und Problemfeldern sensibilisieren. So könnte auch die bereits bei Klafki als Schlüsselproblem charakterisierte „Umweltfrage“ (Klafki, 2007, S. 58) unter historisch anderen Vorzeichen zunehmend fachdidaktische Beachtung finden. Bezogen auf Digitalisierung beträfe dies z. B. Fragen der Nachhaltigkeit einer Benutzung chipbasierter Musikhardware oder die rezeptive und reflexive Auseinandersetzung mit (post-)digitalen musikalisch-künstlerischen Produktionen, die sich mit Umweltzerstörung auseinandersetzen (für Beispiele siehe Hart, 2018). Eine konstruktive Diskussion und Bearbeitung dieser und angrenzender Problematiken würde voraussetzen, Digitalität nicht lediglich als ein Set von für den Musikunterricht möglicherweise relevanten Medien, Praktiken, Gegenständen und Themen unter vielen, sondern als konstitutives Orientierungs- wie auch Irritationsmoment kritisch-konzeptionellen Nachdenkens über musikalische Bildung in einer globalisierten Welt zu begreifen.

## Literatur

### 1. Primärquellen (= Sample)

Ahner, P. (2019a). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderungen der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. *DMP 82* (2), 10–17.

Ahner, P. (2019b). *KlangApps – Clustermodell und Communities*. Landeszentrum MUSIK-DESIGN-PERFORMANCE. Verfügbar unter <https://landeszentrum.net/klangapps/> [19.09.2021].

<sup>56</sup> Siehe hierzu Sachsse, 2019a.

<sup>57</sup> Zum Beispiel im Anschluss an Überlegungen, wie sie derzeit im BMBF-Projekt „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ entfaltet werden [[https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung_node.html)] [18.09.2021].

- Ahner, P., Hertzsch, L., Heiting, D. & Flad, T. (2019). *Music Apps. Unterrichten mit Smartphones und Tablets*. Mainz: Schott.
- Aigner, W. (2016). Think Differently. Auf dem Weg in die vierte Dimension, oder: Was (Musik-)Technologie für die Musik(-Pädagogik) wirklich leisten kann. In J. Steiner (Hrsg.), *Digital MUSICIANship: Digitales Klassenmusizieren. Innovative Konzepte für den Musikunterricht* (S. 75–85). Innsbruck: Helbling.
- Albert, D. J. (2015). Social Media in Music Education: Extending Learning to Where Students “Live”. *Music Educators Journal*, 102 (2), 31–38. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0027432115606976> [19.09.2021].
- Allsup, R. E. (2016). *Remixing the Classroom. Toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Ashworth, D. (2007). *Electrifying Music. A Guide to Using ICT in Music Education. The Paul Hamlyn Foundation*. Verfügbar unter <https://www.musicalfutures.org/wp-content/uploads/1970/01/electrifyingmusiccol.pdf> [19.09.2021].
- Bandura, M. & Eberhard, D. M. (2012). Elektro-Pop aus dem PC. Gestalten und Arrangieren mit Loops – Produktion elektronischer Popmusik im Klassenunterricht. *Musikunterricht und Computer*, 1, 10–14.
- Baratè, A., Bergomi, M. G. & Ludovico, L. A. (2013). Development of Serious Games for Music Education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 9 (2), 89–104.
- Bauer, W. (2020). *Music Learning Today. Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music* (2. Aufl.). New York: Oxford Univ Pr.
- Billner, A. (2015). „We can dance all night“. Produktion eines radiotauglichen Songs mit dem Tablet. *Musikunterricht und Computer*, 4, 6–11.
- Bolden, B. & Nahachewsky, J. (2015). Podcast creation as transformative music engagement. *Music Education Research*, 17 (1). 17–33. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969219> [19.09.2021].
- Bullerjahn, C. (2011). Musikalische Kreativität – eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogische Konsequenzen. In P. Vandrè & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 23–40). Regensburg: ConBrio.
- Burnard, P. (2012). Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music. In O. Odena (Hrsg.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (S. 5–27). Burlington, VT: Taylor & Francis Ltd.
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20 (3), 360–376. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374> [19.09.2021].
- Claussen, J. T. (2017). Aus Spiel wird Ernst: Vom Verlassen des Zauberkreises, der Allgegenwärtigkeit digitaler Systeme und Musikvideospiele im Schulunterricht. In W. Zielinski, S. Aßmann, K. Kaspar & P. Moormann (Hrsg.), *Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht* (S. 139–147). Düsseldorf: kopaed.
- Claussen, J. T. (2021). *Musik als Videospiel. Guitar Games in der digitalen Musikvermittlung*. Hildesheim: Olms.
- Clements, A. (2018). A Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17, 48–80. Verfügbar unter <https://doi.org/10.22176/act17.1.48> [19.09.2021].
- Cremata, R. & Powell, B. (2017). Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International Journal of Music Education*, 35 (2), 302–315. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0255761415620225> [19.09.2021].

- Crook, C. (2012). The 'digital native' in context: Tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 63–80.
- Dorok, S. (2014). Social Audio im Netz. Soundcloud bietet die Möglichkeit, schnell und unkompliziert Audioaufnahmen zu veröffentlichen, zu teilen und kommentieren zu lassen. *Musikunterricht und Computer*, 3, 39–45.
- Dorok, S. (2015). Audiotool. Elektronische Musik produzieren ohne Installation. *Musikunterricht und Computer*, 4, 36–43.
- Dorok, S., & Brandt, T. (2012). Zeit des Umbruchs! Computerraum war gestern: Kabellose Netzwerke, mobile Endgeräte und intuitive Software eröffnen bereits heute völlig neue Kreativmöglichkeiten für den Musikunterricht. *Musikunterricht und Computer*, 1, 6–9.
- Eberhard, D. M. (2013). Kreativ & experimentell. Neue Musik mit dem Computer komponieren. *Musikunterricht und Computer*, 2, 25–31.
- Eberhard, D. M. (2017). Digitale Medien im inklusiven Musikunterricht – Potenziale und Nutzungsmöglichkeiten. Digitalisierung und Inklusion sind bedeutsame Themen unserer Zeit. Die Verwendung digitaler Medien im inklusiv gedachten Musikunterricht kann eine sinnvolle Ergänzung sein. *Musikunterricht und Computer*, 6, 30–34.
- Eberhard, D. M. & Bandura, M. (2013). In the Mood. Schülerexperimente am Computer zur Wirkung von Filmmusik. *Musikunterricht und Computer*, 2, 18–24.
- Evans, J. (2019). "Deeper than Rap": Cultivating racial identity and critical voices through Hip-hop recording practices in the music classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 11, (3), 20–36. Verfügbar unter <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-3> [19.09.2021].
- Fröhlich, H. (2012). *Musikalisches Handeln im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien* (Forum Musikpädagogik, 108). Augsburg: Wißner.
- Fromm, M. (2012). Wie klingt eigentlich Pi? Die grafische Notation am Matrix-Editor bietet sich an für die Komposition von serieller Musik. *Musikunterricht und Computer*, 1, 20–23.
- Fromm, M. & Dorok, S. (2013). Den Original Tracks auf der Spur. Remixing im Unterricht erlaubt einen tiefen Blick in die Struktur von Popsongs. *Musikunterricht und Computer*, 2, 6–10.
- Gee, J. P. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Entertainment*, 1 (1), S. 5.
- Godau, M. (13.10.2014). Theorie der Praxis – Systematisierung durch SAMR. *Forschungsstelle Appmusik*. Verfügbar unter <http://forschungsstelle.appmusik.de/theorie-der-praxis-samr/> [19.09.2021].
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, 9). Berlin: LIT.
- Godau, M. (2018). *Inklusion und Appmusik – wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann*. Verfügbar unter [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/41765/file/psm6\\_2\\_97-120.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/41765/file/psm6_2_97-120.pdf) [19.09.2021].
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51–67). Münster: Waxmann.

- Godau, M., Krebs, M. & Junker, J. (2016). Songwriting mit Apps. Die Live-Performance von Schülerkompositionen mit iOS-Apps als Beispiel authentischen Musiklernens mit Tablets im Unterricht. *Musikunterricht und Computer*, 5, 38–46.
- Gomes, J. D.C., Figueiredo, M. J.G., Amante, L. G.C. D. & Gomes, C. M.C. (2014). *Musical Paddy-Paper: A Collaborative Learning Activity Supported by Augmented Reality*. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED557368> [19.09.2021].
- Haas, B. (2013). Global präsent. Medienkompetenter Unterricht heute: YouTube im Musikunterricht richtig einsetzen. *Musikunterricht und Computer*, 2, 11–16.
- Hecker, S. (2017). Ein Tablet im Musikunterricht. Wie ein iPad in den normalen Musikunterricht integriert werden kann. *Musikunterricht und Computer*, 6, 36–39.
- Hempel, C. (2015). Komposition mit „Klangpaletten“ auf dem iPad. Assoziative Verklänglichung zeitgenössischer Malerei. *Musikunterricht und Computer*, 4, 12–21.
- Hempel, C. (2017). Das Tonstudio in der Westentasche. Mit Cubasis lassen sich komplexe Audioproduktionen für den Unterricht und für die Unterrichtsvorbereitung umsetzen. *Musikunterricht und Computer*, 6, 10–19.
- Herbst, J. (2015). Dub Reggae – das virtuelle Mischpult als Instrument. *Musikunterricht und Computer*, 5, 28–37.
- Höfer, F. (2014). Everything is a Remix. DJing, Sampling und Remixing prägen die moderne Popmusik. Wir zeigen Ihnen, wie Sie im Unterricht Sounds am Computer kombinieren, editieren und damit komponieren. *Musikunterricht und Computer*, 3, 32–38.
- Höfer, F. (2017). Klassenmusizieren mit Smartphone & Co. Live-Arrangements mit virtuellen Instrumenten auf Tablets und Smartphones mit iOS und Android. *Musikunterricht und Computer*, 6, 24–29.
- Höfer, F. (2019). TikTok – App-Musicking als aktuelle jugendkulturelle Musikpraxis in ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In B. Gritsch, F. Höfer & G. Enser (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 207–230). Münster: Waxmann.
- Jost, C., Klug, D., Schmidt, A., Reautschnig, A. & Neumann-Braun, K. (2013). *Computergestützte Analyse von audiovisuellen Medienprodukten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jötten, M. (2016). Trainingscamp für polyphones Hören. Mithilfe einer beliebigen Audio-Software ist es möglich, das polyphone Hören mit Schülern zu trainieren. Am Beispiel einer Fuge von Bach wird dies mit Kristal Audio demonstriert. *Musikunterricht und Computer*, 5, 24–27.
- Junker, J. (2015). Digitale Nachtgesänge. Android-Apps für den Musikunterricht. *Musikunterricht und Computer*, 6, 22–25.
- Junker, J. (2017). Digital Urban Symphony. Ein Soundscape-Projekt unter Verwendung von Digitalrecordern: Audacity, Ableton Live 9 und TouchOSC. *Musikunterricht und Computer*, 6, 40–45.
- Klug, D. (2015). (Er-)Forschendes Lernen mit Hilfe von Web-Applikationen. Analyse audiovisueller Medienprodukte im Musikunterricht. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (Forum Musikpädagogik, 125, S. 201–211). Augsburg: Wißner.
- Krebs, M. (2011). App-Musik – neues Musizieren? *üben & musizieren*, 5, 52–54.
- Krebs, M. (2017). Medienbildung im Musikunterricht. Der digitale Medienalltag als Herausforderung für die Musikpädagogik. In *mebis – Landesmedienzentrum Bayern*. Verfügbar unter <https://www.mebis.bayern.de/p/22279> [19.09.2021].
- Krebs, M. & Godau, M. (2015). Unrichtiger Unterricht. Musiklernen via YouTube. *Musikforum*, 2, 28–30.

- Lewis, J. (2020). How children listen: Multimodality and its implications for K-12 music education and music teacher education. *Music Education Research*, 22 (4), 373–387. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1781804> [19.09.2021].
- Martin, K. (2021). Digitalisierungsprozesse und die Veränderung des Menschen – Folgen aktueller Entwicklungen aus musikpädagogischer Perspektive. In K. Martin & C. Stick (Hrsg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung* (S. 36–63). Weimar: Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar.
- Mertens, G. (2012). Alles Künstler? Vom Wert der künstlerischen Kreativität im digitalen Zeitalter. *Musikforum*, 1, 8–9.
- Mönig, M. (2019). Wenn das gesellschaftlich Faktische zum pädagogisch Wünschenswerten erhoben wird. Gedanken zum Lernen mit digitalen Medien im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 82 (2), 22–27.
- Müller, R. (2017). Musikalische Internetaktivitäten Jugendlicher aus musiksoziologischer Perspektive. *KuBi-online*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.25529/92552.350> [19.09.2021].
- National Association for Music Education (NAfME) (2021). *Standards*. Verfügbar unter <https://nafme.org/my-classroom/standards/> [19.09.2021].
- Noltze, H. (2020). *World Wide Wunderkammer. Ästhetische Erfahrung in der digitalen Revolution*. Hamburg: Edition Körber.
- O’Neill, S. (2014). Introduction. Music and Media Infused Lives. In S. O’Neill (Hrsg.), *Music and Media Infused Lives. Music Education in a Digital Age* (Research to Practice, 6, S. 1–15). Waterloo, ON: Canadian Music Educators Association.
- Ozoaghuta, P. C. (2020). Music learners and the profile of music teachers in the digital world: The Nigerian scenario. In K. S. Astuti, G. G. McPherson, B. Sugeng, N. Kurniasari, T. Herawan, C. Drake, Ashadi, E. Retnowati & A. C. Pierewan (Hrsg.), *21st Century Innovation in Music Education. Proceedings of the 1st International Conference of the Music Education Community (INTERCOME 2018), October 25–26, 2018, Yogyakarta, Indonesia* (S. 68–72). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Papert, S. (1998). *Child Power: Keys to the New Learning of the Digital Century*. Verfügbar unter <http://pirun.ku.ac.th/~btun/papert/childpower.pdf> [19.09.2021].
- Partti, H. (2012). *Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities*. Helsinki: Sibelius Academy.
- Platz, F. & Stöger, C. (2018). Orte. Einleitung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 385–386). Münster: Waxmann.
- Rajan, R. S. (2014). Tapping into Technology: Experiencing Music in a Child’s Digital World. *General Music Today*, 28 (1), 8–11. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1048371314544169> [19.09.2021].
- Richter, C. (2015). Was machen die Medien aus oder mit der Musik? In A. Bense, M. Gieseck & B. Müßgens (Hrsg.), *Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien. Festschrift für Bernd Enders* (Beiträge zur Medienästhetik der Musik, 15, S. 633–641). Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück.
- Richter, C. (2016). Musikunterricht im digitalen Zeitalter? Das Wort zum ersten Quartal. *Diskussion Musikpädagogik*, 69 (1), 3.
- Röbke, P. (2016). Vorwort. In J. Steiner (Hg.), *Digital MUSICIANship: Digitales Klassenmusizieren. Innovative Konzepte für den Musikunterricht* (S. 5–6). Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

- Sakai, W. (2013). Self-Determination and Music Education in Technological Cultures. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 82, 330–337. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.270> [28.12.2021].
- Sakai, W. (2014). Music Cultural Pedagogy in the „Network Society“. *Journal of Education and Training Studies*, 2 (2), 1–8. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=EJ1055473> [28.12.2021].
- Saure, B. (2014a). Der richtige Mix. Djing mit dem iPad macht nicht nur Spaß, sondern bietet auch im Unterricht individuelle Ausdrucksmöglichkeiten und Einblicke in die Welt zwischen „Auflegen“ und Musizieren. *Musikunterricht und Computer*, 3, 15–17.
- Saure, B. (2014b). Schöne neue Medienwelt? Sind die PCs schon von gestern? An deutschen Schulen scheint der Siegeszug der iPads kaum noch aufzuhalten. Wir zeigen Ihnen, wo die besonderen Vorteile dieser Geräte im Klassenzimmer liegen und wie ihr Einsatz modernen Musikunterricht und eine zeitgemäße Schulkultur fördern kann. *Musikunterricht und Computer*, 3, 7–14.
- Scheid, M. (2014). Music education – privately, personally and professionally. The school subject of Music, digital media and tools. *Education Inquiry*, 5 (2), 215–232. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23255> [19.09.2021].
- Schneider, M. (2012). Die Inventio als Clip. Mit dem AVS Video Editor zur Polyphonie: Bachs Inventio Nr. 1 als spannendes Bild-in-Bild-Video. *Musikunterricht und Computer*, 1, 30–35.
- Schneider, M. (2013). 12 Töne sollt ihr sein. Zwölftonmusik im 21. Jahrhundert: Komponieren mit Handys im Unterricht. *Musikunterricht und Computer*, 2, 32–37.
- Spang, A. (2013). Explore.Create.Share. Neue Lernkultur im Musikunterricht: Im Schulprojekt „Mobiles Lehren und Lernen mit Wikis, Blogs und Tablets“ wird das Internet aktiv in den laufenden Unterricht eingebunden. *Musikunterricht und Computer*, 2, 38–45.
- Spang, A. (2016). Gamification im (Musik-)Unterricht. *Musikunterricht und Computer*, 5, 12–17.
- Spring-Keller, F. & Schmid, S. (2015). Gamification and Playfulness in Collaborative Music Composition. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (Forum Musikpädagogik, 125, S. 187–199). Augsburg: Wißner.
- Steiner, J. (2016). Das Forschungsprojekt digital MUSICIANship. In J. Steiner (Hrsg.), *Digital MUSICIANship: Digitales Klassenmusizieren. Innovative Konzepte für den Musikunterricht* (S. 11–39). Innsbruck: Helbling.
- Summers, T. (2020). Video Games as Spaces for Musical Dialogic Education, or, ‘Why are games good at teaching music, and what can we learn from them?’ In T. Busch, P. Moormann & W. Zielinski (Hrsg.), *Musikalische Praxen und virtuelle Räume* (S. 53–63). München: kopaed.
- Teiner, M. (2017). Presonus Studio One 3 Prime: Der Love-Beat-Generator. Mit Presonus Studio One steht eine mächtige DAW für den Musikunterricht kostenlos zur Verfügung. *Musikunterricht und Computer*, 6, 20–23.
- Thwaites, T. (2014). Technology and Music Education in a Digitized, Disembodied, Posthuman World. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13 (2), 30–47.
- Tobias, E. S. (2013). Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture. *Music Educators Journal*, 99 (4), 29–36. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/0027432113483318> [19.09.2021].

- Treß, J. (2015). Das portable Tonstudio. Mit Linux im Musikunterricht kostenlos und quell-offen produzieren. *Musikunterricht und Computer*, 4, 26–34.
- Vasil, M., Weiss, L. & Powell, B. (2018). Popular Music Pedagogies: An Approach to Teaching 21st-Century Skills. *Journal of Music Teacher Education*, 28 (3), 85–95. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1177/1057083718814454> [19.09.2021].
- Wagner, C. (2017). Digital Gamification in Private Music Education. *Antistasis*, 7 (1), S. 115–122.
- Watson, S. (2011). *Using Technology to Unlock Musical Creativity* (Illustrated edition). New York: Oxford University Press.
- Weber, B. (2017a). Musikunterricht im digitalen Wandel. In M. Rheinländer & B. Weber (Hrsg.), *Digitale Medien im Musikunterricht. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. Kongress „Musikunterricht und Multimedia“ an der Niedersächsischen Landesmusikakademie Wolfenbüttel 20.–21. Mai 2016* (S. 27–48). Handorf: Lugert.
- Wehle, K. (2012). Zwischen Vogelkonzert und Minimal Music. Die Arbeit mit Samples und Loops bildet einen zeitgemäßen Beitrag zur Hörerziehung, schult die Medienkompetenz und eröffnet ein unübersehbares Kreativfeld für angehende Komponisten. *Musikunterricht und Computer*, 1, 15–19.
- Wright, R. (2016). Introduction: The Complexities of Informal Learning and Non-Formal Teaching in 21st Century Society. In R. Wright, B. A. Younker & C. Beynon (Hrsg.), *21st Century Music Education: Informal Learning and Non-Formal Teaching Approaches in School and Community Contexts* (Research to Practice, 7, S. 1–17). Waterloo, ON, Canada: Canadian Music Educators' Association.

## Lehrpläne

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). *Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13*. Verfügbar unter <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g9-musik.pdf> [30.10.2021].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9\\_mu\\_klp\\_%203406\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/207/g9_mu_klp_%203406_2019_06_23.pdf) [06.09.2021].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (01.07.2021). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Musik*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/288/ps\\_lp\\_mu\\_einzeldatei\\_2021\\_08\\_02.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/288/ps_lp_mu_einzeldatei_2021_08_02.pdf) [06.09.2021].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013a). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/51/KLP\\_HS\\_Musik.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/51/KLP_HS_Musik.pdf) [06.09.2021].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013b). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Verfügbar unter [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/53/rs\\_musik.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/53/rs_musik.pdf) [06.09.2021].

## YouTube-Videos

- Colourful Keys (13.09.2018). *Rethinking Music Education with Gamification and Creativisation*. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=cUNOa66YLM0> [20.06.2021].
- mygamescomcongress (28.08.2020). *Classcraft: Der Unterricht wird zum Rollenspiel-Abenteuer | gamescom congress 2020*. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=Or9tRALADJM> [15.09.2021].
- Youth Music (08.01.2013). *Jen Long: Fresh Thinking for Music Education*. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=FZA1Inn9gVI> [19.09.2021].

## Websites

- Classcraft Studios Inc. (2021a). *Startseite*. Verfügbar unter <https://www.classcraft.com/de/> [02.11.2021].
- Classcraft Studios Inc. (2021b). *Classcraft Marketplace*. Verfügbar unter <https://marketplace.classcraft.com/en> [25.07.2021].
- Classcraft Studios Inc. (2021c). *Warum Gamification im Unterricht verwenden?* Verfügbar unter <https://www.classcraft.com/de/Gamification/> [02.11.2021].
- Classcraft Studios Inc. (2021d). *William Sawyer: The Forgotten Sound*. Verfügbar unter <https://marketplace.classcraft.com/en/quests/cweec2fW7tHWNzjZs/the-forgotten-sound> [02.11.2021].
- Classcraft Studios Inc. (2021e). *Klassenmanagement ist wichtig für gutes Lernen*. Verfügbar unter <https://www.classcraft.com/de/lehrer/klassen-management/> [02.11.2021].
- Classcraft Studios Inc. (2021f). *Innovationen in der Bildung*. Verfügbar unter <https://www.classcraft.com/de/Forschung/> [02.11.2021].
- Classcraft Studios Inc. (2021g). *Empfehlungen*. Verfügbar unter <https://www.classcraft.com/de/empfehlungen/> [02.11.2021].
- jugendschutz.net. (2020). *Praxisinfo. TikTok. Kinder und Jugendliche für Risiken sensibilisieren*. Verfügbar unter [https://fis.jugendschutz.net/fileadmin/user\\_upload/Snippet\\_News\\_Dokumente/PraxisInfo\\_TikTok\\_2020.pdf](https://fis.jugendschutz.net/fileadmin/user_upload/Snippet_News_Dokumente/PraxisInfo_TikTok_2020.pdf) [19.09.2021].
- Soundtrap (2020a). *Your everywhere Studio*. Verfügbar unter <https://www.soundtrap.com/edu/?lang=de> [02.11.2021].
- Soundtrap (2020b). *Macht gemeinsam Musik. Online*. Verfügbar unter <https://www.soundtrap.com/musicmakers?lang=de> [02.11.2021].

## 2. Sekundärquellen

- Addis, M. (2002). New technologies and cultural consumption. Edutainment is born! *European Journal of Marketing*, 39 (7/8), 729–736. Verfügbar unter <https://doi.org/10.2139/ssrn.319503> [19.09.2021].
- Ahlers, M. (2017). Paradigmen und Konzepte zum Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht. In M. Rheinländer & B. Weber (Hrsg.), *Digitale Medien im Musikunterricht. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. Kongress „Musikunterricht und Multimedia“ an der Niedersächsischen Landesmusikakademie Wolfenbüttel 20.–21. Mai 2016* (S. 49–61). Handorf: Lugert.

- Ahlers, M. (2018a). 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 & New York: Waxmann.
- Ahlers, M. (2018b). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 405–410). Münster & New York: Waxmann.
- Ahlers, M. & Godau, M. (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. *Diskussion Musikpädagogik*, 82 (2), 4–9.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie* (Forum Musikpädagogik, 144). Augsburg: Wißner.
- Allert, H. & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). Bielefeld: transcript.
- Alt, M. (1973). *Didaktik der Musik* (3., erweiterte Aufl.). Düsseldorf: Schwann.
- Bauman, Z. (2017). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buck, M. F. (2017). Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 268–282.
- Buck, M. F. & Walgenbach, K. (2020). Digitalisierung der Bildung – kritische Explorationen. *Zeitschrift für Pädagogik* 3, 305–308. Verfügbar unter <https://doi.org/10.3262/ZP2003305> [19.09.2021].
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchung zur „Krise des Konzerts“ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. J. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 59–79). Aachen: Shaker. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/330599116\\_Wenn\\_man\\_von\\_der\\_Krise\\_spricht\\_-\\_Diskursanalytische\\_Untersuchung\\_zur\\_Krise\\_des\\_Konzerts%27\\_in\\_Musik-\\_und\\_musikpadagogischen\\_Zeitschriften](https://www.researchgate.net/publication/330599116_Wenn_man_von_der_Krise_spricht_-_Diskursanalytische_Untersuchung_zur_Krise_des_Konzerts%27_in_Musik-_und_musikpadagogischen_Zeitschriften) [19.09.2021].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2021). *Verbundvorhaben: Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien (Mubitec)*. Verfügbar unter <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/2558.php> [19.09.2021].
- Butler, A., Bylica, K. & Wright, R. (2021). Informal learning of popular music: Gender monoglossia and heteroglossia. *British Journal of Music Education*, 38 (1), 43–57. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1017/S0265051720000169> [19.09.2021].
- Diederichsen, D. (2017). *Körpertreffer. Zur Ästhetik der nachpopulären Künste*. Berlin: Suhrkamp.
- Eco, U. (2004). *Die Grenzen der Interpretation* (3. Aufl.). München: dtv.
- Ehrenforth, K. H. (Hrsg.) (1985). *Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung*. Mainz: Schott.
- Eichert, R. & Stroh, W. M. (2004). *Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis*. Verfügbar unter <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/medienkompetenz/material/MPFo2004.pdf> [19.09.2021].
- Eusterbrock, L., Godau, M., Haenisch, M. & Rolle, C. (2021). Spielwiese und Spielzeug: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In V. Krupp, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 42, S. 199–216). Münster & New York: Waxmann.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Hamburg: ZLL21.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Foucault, M. ([2005] 2019). *Subjekt und Macht*. In Ders., *Analytik der Macht*, hrsg. v. D. Defert & F. Ewald (8. Aufl., S. 240–263). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2016). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (16. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. Verfügbar unter <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> [19.09.2021].
- Geuen, H. & Orgass, S. (2007). *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*. Aachen: Shaker.
- Gilbert, A. D. (2016). The Framework for 21st Century Learning: A first-rate foundation for music education assessment and teacher evaluation. *Arts Education Policy Review*, 117 (1), 13–18. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.966285> [19.09.2021].
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education* (New ed). Aldershot, Hants & Burlington, VT: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy* (New ed). Farnham: Ashgate.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M. & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*, 60 (5), 433–441. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y> [19.09.2021].
- Handschick, M. (2021). Partizipative und kritisch-reflexive Musikpädagogik im Kontext digitaler Medien. Eine analytische Studie auf der Basis fünf konkreter Unterrichtsmodelle. In K. Martin & C. Stick (Hrsg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung* (S. 64–81). Weimar: Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar.
- Hart, H. (2018). *Music and the Environment in Dystopian Narrative. Sounding the Disaster* (reprint). Edmonton, AB, Canada: Palgrave Macmillan.
- Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen* (Forum Musikpädagogik, 138). Augsburg: Wißner.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Münster: Waxmann.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik*, 86 (2), 20–32.
- Huizinga, J. (2019). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (26. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7. Aufl.). Münster: Unrast.
- Jank, W. (2018). Unterrichtsgestaltung: Schulischer Musikunterricht, In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 355–360). Münster & New York: Waxmann.
- Jörissen, B. (2020). Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 341–356.
- Keller, R., Schneider, W. & Viehöver, W. (2012). Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs*

- *Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 7–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf) [19.09.2021].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.). (o.J.). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (Website)*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [10.09.2021].
- Langer, A., Nonhoff, M. & Reisigl, M. (Hrsg.). (2019). *Diskursanalyse und Kritik (Interdisziplinäre Diskursforschung)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Lothwesen, K. S. (2014). Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 6, S. 183–212). Berlin: LIT. Verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/267513024\\_Kreativitaet\\_in\\_der\\_Musikpaedagogik\\_Anmerkungen\\_zu\\_Begriffsverständnis\\_und\\_Thematisierungskontexten\\_Creativity\\_in\\_Music\\_Education\\_Notes\\_on\\_conceptualisations\\_and\\_contexts\\_of\\_its\\_discussion/link/5476f9ad0cf2778985b09ea0/download](https://www.researchgate.net/publication/267513024_Kreativitaet_in_der_Musikpaedagogik_Anmerkungen_zu_Begriffsverständnis_und_Thematisierungskontexten_Creativity_in_Music_Education_Notes_on_conceptualisations_and_contexts_of_its_discussion/link/5476f9ad0cf2778985b09ea0/download) [19.09.2021].
- Maas, G. (1995). *Musiklernen und Neue (Unterrichts-) Technologien*. Essen: Die Blaue Eule.
- Macgilchrist, F., Allert, H. & Bruch, A. (2020). Students and society in the 2020s. Three future 'histories' of education and technology. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), 76–89. Verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1656235> [19.09.2021].
- McGonigal, J. (2012). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. London: Vintage.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (2019). Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer.
- Moebius, S. (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 419–444). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumeyer, H. (2010). Methoden diskursanalytischer Ansätze. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen* (S. 177–200). Stuttgart: Metzler.
- Niegot, A. (2019). Display / dis-play – „diagrammatic reasoning“ in musikpädagogischen Modellierungsprozessen („diagrammatic reasoning“ in music pedagogical modelling processes). *zaeb.net*, 11 (2), 1–20.
- Orgass, S. (1999). Musikalische Bildung als soziale Kategorie – Musikunterricht als bildungsrelevante Praxis. Überlegungen aus der Sicht Kommunikativer Musikdidaktik. *Musik & Bildung*, 6, 10–15.
- Orgass, S. (2017). Didaktisch intendiertes Musiklernen als Erwerb von Können, Qualifikationen, Kompetenzen und kategorialem Vermögen. In N. Bailer & G. Enser (Hrsg.), *Insel-Bilder. Musikdidaktische Konzeptionen im Diskurs* (S. 29–46). Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

- Orgass, S. (2019). Reflexionslogische Überlegungen zum lebensweltlichen Hintergrund wissenschaftlicher Musikpädagogik. In B. Gritsch, F. Höfer & G. Enser (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 37–80). Münster: Waxmann.
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Münster: Waxmann.
- Partnership for 21st Century Skills (Hrsg.). (2009). *P21 Framework Definitions*. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> [01.05.2022]
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Verfügbar unter <http://www.hippasus.com/resources/tte/> [19.09.2021].
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24). Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2018). Diskursanalytische Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 435–439). Münster & New York: Waxmann.
- Rolle, C., Eusterbrock, L., Fiedler, D., Friedmann, S., Godau, M., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Krebs, M., Knigge, J., Stenzel, M., Weidner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2021). Bericht zum Symposium „Forschungsansätze im Dialog. Zum Verhältnis unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge zu musikalischer Bildung mit Digitaltechnologien“. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung, 42, S. 237–238). Münster & New York: Waxmann.
- Ruhloff, J. (2019). Pädagogischer Vernunftgebrauch statt Normen, Normierung, Normativität. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 157–169). Wiesbaden: Springer.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert* (FolkwangStudien, 14). Hildesheim: Olms.
- Sachsse, M. (2019a). Ethnie und Nation als semantische Reservoirs virtueller musikbezogener Differenzkonstruktionen. In R. v. Appen & M. Dunkel (Hrsg.), *(Dis-)Orienting Sounds – Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik* (Beiträge zur Populärmusikforschung, 45, S. 47–78). Bielefeld: transcript.
- Sachsse, M. (2019b). Vom Like zum Mashup? Partizipation als Gegenstand und Kategorie einer Didaktik der Pop-Musik. In B. Gritsch, F. Höfer & G. Enser (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 181–203). Münster & New York: Waxmann.
- Sachsse, M. (2020a). Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 11–42). Münster & New York: Waxmann.
- Sachsse, M. (2020b). Postdigitale Klangästhetiken als kollektive Imaginationen im virtuellen Raum – zur musikpädagogischen Relevanz von ASMR und elektronischer Pop-Avantgarde. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1, S. 73–102). Münster & New York: Waxmann.

- Sachsse, M. (2021a). Zwischen Implementation und Kompensation. Zur Konstruktion digitaler Lern- und Erfahrungswelten in musikdidaktischer Literatur. In C. Maurer, K. Rincke & M. Hemmer (Hrsg.), *Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020* (S. 115–118). Regensburg: Universität Regensburg. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-216590> [19.09.2021].
- Sachsse, M. (2021b). Von spielenden Menschen und gefallenen Engeln – Narrative Aspekte von Videospelmusiken im Fokus einer musikpädagogischen Diagrammatik. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Narration – Narrativ. Zur Kultur des Musik-Denkens* (Studien zur Musikkultur, 2, S. 101–147). Münster & New York: Waxmann.
- Sachsse, M. (2021c). Informelles Musiklernen mit digitalen Medien zwischen Gegenbild, Abbild und Utopie. In G. Brunner, S. Schmid, C. Lietzmann, & J. Treß (Hrsg.), *Mastery & Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 317–330). Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.
- Schäfer, H. (2019). Kritik als Praxis der Distanzierung. Zum sozialwissenschaftlichen Analysepotenzial von Michel Foucaults Spätwerk. In A. Langer, M. Nonhoff & M. Reisigl (Hrsg.), *Diskursanalyse und Kritik* (S. 169–191). Wiesbaden: Springer VS.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schläbitz, N. (1997). *Der diskrete Charme der Neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung* (Forum Musikpädagogik, 26). Augsburg: Wißner.
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middleton, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Sheldon, L. (2020). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game* (2. Aufl.). Boca Raton FL: Taylor & Francis Ltd.
- Shell (Hrsg.) (2019). *Zusammenfassung Shell Jugendstudie*. Verfügbar unter [https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/\\_jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf) [19.09.2021].
- Siedenburg, I. (2016). *Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung*. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg\\_2015\\_Pop\\_Gender\\_MP.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf) [19.09.2021].
- Sloterdijk, P. (2019). *Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Stenger, U. (2014). Spiel. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 267–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Stiller, B. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik und Musikvermittlung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 289–294). Münster & New York: Waxmann.
- Stöger, C. (2018). Kreativität. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 260–267). Münster & New York: Waxmann.

- Strasbaugh, L. G. (2007). *Digitale Medien im Musikunterricht. Ansätze zur Didaktik und Methodik des computergestützten Musikunterrichts* [Dissertation Technische Universität Berlin, Fakultät I – Geisteswissenschaften]. Verfügbar unter <https://doi.org/10.14279/depositonce-1503> [19.09.2021].
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Tully, C. J. & Wahler, P. (2008). Ergebnislinien zum außerschulischen Lernen. In P. Wahler, C. J. Tully & C. Preiß (Hrsg.), *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (2., erw. Aufl., S. 201–223). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogel, P. (2019). Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: Springer.
- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte 1992* (Forum Musikpädagogik, 2, S. 91–106). Augsburg: Wißner.
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9–29. Verfügbar unter <https://www.zfkm.org/15-vogt1.pdf> [19.09.2021].
- Weber, B. (2017b). 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.
- Wedl, J., Herschinger, E. & Gasteiger, L. (2014). Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch: Bd. I. Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 537–563). Bielefeld: transcript.
- Weidner, V., Stenzel, M., Haenisch, M. & Godau, M. (2019). „... like being in a band baby!!!“ Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. (Musikpädagogische Forschung, 40, S. 263–278). Münster & New York: Waxmann.
- Welsch, W. (2017). Ästhetische Welterfahrung. In M. Schwarzbauer & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Ästhetische Kompetenz – Nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg* (S. 5–32). Wien: LIT.
- Wigger, L. (2019). Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (183–202). Wiesbaden: Springer.
- Wilke, A. (06.01.2016). *Das SAMR Modell von Puentedura*. Verfügbar unter <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/> [19.09.2021].

- Wirmer, H. (2020). Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische Forschung und der Diskurs des Elementaren. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, 1, S. 191–199). Münster: Waxmann.
- Wrana, D., Ott, M., Jergus, K., Langer, A. & Koch, S. (2014). Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch: Bd. I. Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 224–238). Bielefeld: transcript.
- Zielinski, W., Aßmann, S., Kaspar, K. & Moormann, P. (Hrsg.) (2017). *Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht*. Düsseldorf & München: kopaed.
- Zierer, K. (2009). Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (6), 928–944.
- Zirfas, J. (2014). Norm und Normalität. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 675–685). Wiesbaden: Springer VS.
- Zuther, D. (2019). *Popmusik aneignen. Selbstbestimmter Erwerb musikalischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern* (Studien zur Populärmusik). Bielefeld: transcript.