

„...obwohl wir uns denke ich alle einig sind, dass das ja niemals ein Instrument spielen ersetzt“
Handlungsleitende Wissensbestände von Lehrkräften in Bezug auf Digitalisierungsprozesse im Musikunterricht






“...although I think we can all agree that this will never replace playing an instrument”
Teachers' action-guiding knowledge with regard to digitalisation processes in music lessons

Zusammenfassung

Der Beitrag nimmt explizite wie implizite Wissensbestände von Musiklehrkräften zur Digitalisierung in den Blick und analysiert deren Bedeutung für das professionelle Handeln im Musikunterricht. Die empirische Basis bilden dokumentarische Interpretationen von Gruppendiskussionen aus dem Projekt COMeARTS. Drei schulformübergreifend geteilte Orientierungsmuster konnten rekonstruiert werden: (1) das iPad als Nicht-Instrument, (2) Teilhabe durch Digitalisierung sowie (3) Unerfahrenheit im Umgang mit digitalen Musiktechnologien. Ihr Verhältnis wird über ein Dreiecksmodell veranschaulicht, das differenzierte Einsichten in den modus operandi der Herstellung von Wissen und Praktiken eines digitalisierungsbezogenen Musikunterrichts ermöglicht. Die Rekonstruktionen zeigen, wie kommunikative Orientierungsschemata und konjunktive Orientierungsrahmen das Sprechen über unterrichtliche Praxis strukturieren. Dabei auftretende Inkonsistenzen im Verhältnis von Norm und Handlungspraxis einerseits sowie zwischen unterschiedlichen normativen Ordnungen andererseits lassen Rückschlüsse auf die Praxis selbst zu. Damit liefert die Studie eine empirisch fundierte Grundlage für die reflexive Weiterentwicklung musikpädagogischer Professionalisierung im digitalen Wandel.

Summary

This article examines both explicit and implicit knowledge structures held by music teachers regarding digitalization and analyzes their significance for professional practice in music education. The empirical basis consists of documentary interpretations of group discussions conducted within the COMeARTS project. Three cross-school-type orientation patterns were reconstructed: (1) the iPad as a non-instrument, (2) participation through digitalization, and (3) lack of experience with digital music technologies. Their interrelation is illustrated through a triangular model that enables nuanced insights into the modus operandi by which knowledge and practices related to digitalized music education are generated. The reconstructions show how communicative and conjunctive knowledge structure the discourse about classroom practice. Inconsistencies between norms and actual practice, as well as tensions between different normative orders, allow for inferences about the practice itself. The study thus provides an empirically grounded basis for the reflective development of professionalization in music education amid the digital transformation.

Jonas Völker¹ 
Esther Hall² 
Matthias Krebs³ 
Moritz Kuck³ 
Veronika Phung³ 

¹ Hochschule für Musik
Detmold

² Leuphana Universität
Lüneburg

³ Universität zu Köln

Schlagwörter:

Digitalisierung, Musikpädagogik, Dokumentarische Methode, Lehrkräfteperspektiven, Erfahrungsraum Musikunterricht

Keywords:

digitalisation, music education, documentary method, teachers' perspectives, space of experience in music lessons

1. Einleitung

Musikunterricht ist ein Ort des Austarierens zwischen Bewahrung – u.a. kultureller Traditionen – und Wandel, insbesondere vor dem Hintergrund digitaler Innovationen. Einerseits sollen Schüler:innen hier mit Traditionen und Kulturtechniken in Verbindung gebracht und dadurch in ihrer gesellschaftlichen Identitätsbildung unterstützt werden. Andererseits besteht die Aufgabe darin, sie auf eine Zukunft vorzubereiten, die sich kaum eindeutig umreißen lässt und sich grundlegend von tradierten Leitbildern unterscheidet. Insbesondere durch technologische Entwicklungen scheinen sich Gegensätze in der musikalischen Praxis zu verstärken: So bringen etwa die veränderten Möglichkeiten der digitalen Musikproduktion neue Gestaltungsformen hervor, relativieren oder entwerten aber auch traditionelle kompositorische Wissensbestände. In der Folge lässt sich unter Musiklehrkräften häufig eine konservative Ausrichtung an etablierten Narrativen und tradiertem Fachwissen beobachten. Diese Dynamik spiegelt sich exemplarisch in einem Zitat aus unseren Gruppendiskussionen wider:

„...obwohl wir uns denke ich alle einig sind, dass das [iPad] ja niemals ein Instrument spielen ersetzt“.

Von besonderem Interesse für unseren Beitrag ist die Frage, welche Formen von Wissen sich hier zeigen. Dabei kann es sich weniger um ein etabliertes fachspezifisches Wissen handeln, denn der Fachdiskurs beinhaltet durchaus Perspektiven, die das iPad als Musikinstrument anerkennen (u.a. Augustyn, 2013; Krebs, 2018). Vielmehr artikuliert sich auf der Ebene des expliziten Wissens eine alltagstheoretische Vorstellung, der zufolge das iPad gerade nicht als Instrument gelten kann. Zugleich deutet die Aussage auf tiefer liegende implizite Wissensbestände hin, die innerhalb der Diskussionsgruppe geteilt werden und ein „stillschweigendes“ (Polanyi, 1966) Verständnis davon erkennen lassen, was unter Musik, Musizieren und Musikinstrumenten zu verstehen ist. Dieses Wissen entzieht sich der theoretischen Reflexion durch die Akteur:innen, ist in der Praxis verankert und bildet sich im geteilten Erfahrungsraum des Musiklehrkraft-Seins heraus.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht eben dieser geteilte Erfahrungsraum der Musiklehrkräfte. Konkret fragen wir nach den handlungsleitenden *Wissensbeständen von Lehrkräften in Bezug*

auf Digitalisierungsprozesse im Musikunterricht. Diese Perspektive auf das professionelle Handeln von Musiklehrkräften ist vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Entwicklungen von besonderer Relevanz: Die Digitalisierung von Schule und Unterricht ist ein zentrales Anliegen gegenwärtiger Bildungsinitiativen, wie sie sich etwa im Kompetenzverbund *lernen:digital*¹ manifestieren. Ziel des Verbunds ist es, die „digitale Transformation von Schule und Lehrkräftebildung“ (Kompetenzverbund *lernen:digital*, 2025, Absatz 1) durch die Entwicklung, Erprobung und Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen, digitalen Unterrichtsmaterialien sowie innovativer Konzepte für die Unterrichtsentwicklung nachhaltig zu gestalten.

Diese entwicklungsorientierte Zielsetzung der Fortbildungsmaßnahmen erfordert ein umfassendes Verständnis der beruflichen Praxis von Musiklehrkräften im Umgang mit digitalen Technologien. Ohne eine fundierte Auseinandersetzung mit den fachbezogenen Perspektiven besteht die Gefahr, an den tatsächlichen Bedürfnissen und Praxiserfahrungen der Lehrkräfte vorbei zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag nimmt die expliziten wie impliziten Wissensbestände von Musiklehrkräften zur Digitalisierung in den Blick und schafft damit eine empirisch fundierte Grundlage für die Entwicklung gezielter (Fort- und Weiter-)Bildungsinitiativen.

2. Stand der Forschung und Erkenntnisinteresse

Fragen nach den Bedingungen, Potenzialen und Herausforderungen des didaktischen Einsatzes digitaler Technologien im Musikunterricht gehören seit Langem zu den wiederkehrenden Themen der musikpädagogischen Forschung. Empirische Studien zeigen dabei wiederholt, dass Musiklehrkräfte heterogene Haltungen zur Digitalisierung aufweisen – von grundlegender Ablehnung bis hin zu affirmativen Positionen (Maas, 1995; Eichert & Stroh, 2004; Höfer, 2016; Aigner et al., 2023). Forschungsergebnisse aus qualitativen Interviewstudien und quantitativ ausgerichteten Akzeptanzstudien im deutschsprachigen Raum legen nahe, dass Lehrkräfte digitalen Medien einerseits eine große gesellschaftliche und fachdidaktische Relevanz zuschreiben. Sie sehen potenzielle Einsatzmöglichkeiten in nahezu allen Lehrplanbereichen und Unterrichtsthemen sowie in verschiedenen Sozialformen

¹ Mit seinen vier Kompetenzzentren und rund 200 länderübergreifenden Teilprojekten bildet *lernen:digital* eines der bislang umfangreichsten Programme zur digitalen Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland.

und Anwendungsebenen. Andererseits bleibt jedoch die tatsächliche Mediennutzung laut den Selbstaussagen der Lehrkräfte gering, wofür in den Studien eine unübersichtliche Liste von individuellen Gründen angeführt wird (z. B. Höfer, 2016). Musik wird dabei vorrangig als analoge Praxis verstanden, deren Kern in ästhetischen, performativen und sozialen Interaktionen liegt (Krebs, 2021).

Derartige Einstellungen stehen überwiegend im Widerspruch zu Sichtweisen in der akademischen Musikpädagogik, in der sich zunehmend die Einsicht etabliert hat, dass sich „der Musikunterricht als pädagogisches Arbeitsfeld [...]“ den „globalen Transformationsprozessen“ (Aigner, 2017, S. 20) der Digitalisierung nicht entziehen könne. In verschiedenen musikpädagogischen Studien wurde nachgezeichnet, wie die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft sowohl bestehende Musikpraktiken transformiert als auch neue hervorgebracht hat (z. B. Sachsse, 2020; Godau, 2024) und darüber hinaus auch das Musikkernen selbst tiefgreifenden Veränderungen unterliegt (z. B. Burnard, 2007; Partti, 2014). Vor diesem Hintergrund wird eine deutliche Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung und Haltung von Musiklehrkräften einerseits und den Erkenntnissen in der musikpädagogischen Forschung andererseits sichtbar. Diese Diskrepanz illustrieren etwa Ahlers und Godau (2019), die feststellen, dass derzeit noch keine „digitale Generation“ von Lehrkräften am Werk sei, die grundlegend anders an die Gestaltung und Begleitung von Lehr-/Lernarrangements herangehe oder die agency nicht-humaner Aktanten bewusst reflektiere und in ihre Praxis integriere (S. 8). Bislang fehlt es jedoch an empirischen Untersuchungen, die über eine rein analytisch-deskriptive Perspektive auf die Begründungsmuster der Lehrkräfte hinausgehen, indem sie die zugrunde liegenden handlungsleitenden Wissensbestände von Musiklehrkräften rekonstruieren und damit ein vertieftes Verständnis für ihre Praxis im Kontext der Digitalisierung ermöglichen.

In jüngster Zeit werden zunehmend auch die institutionellen sowie strukturell-administrativen Rahmenbedingungen in den Fokus genommen. So zeigt etwa die Interviewstudie von Kattenbeck (2023), wie bereits Bildungsinstitutionen wie Musikhochschulen durch Zulassungsprüfungen und Studieninhalte bestimmte Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf ‚legitime‘ musikalische Praktiken und Bildungsziele nahelegen – Set-

zungen, die sich später auch in Präferenzen für bestimmte Unterrichtspraktiken niederschlagen. Im Kontext von Fort- und Weiterbildungsprojekten untersuchen Godau und Krebs (2017) die Antinomien und Ambivalenzen im Spannungsverhältnis zwischen Technologiekritik und der Ermöglichung kreativen Handelns. In einer Diskursanalyse rekonstruiert Krebs (2021) Normen in Bezug auf den didaktischen Technologieeinsatz an Musikschulen und arbeitet dabei widersprüchliche Wissensordnungen heraus.

Die genannten Studien verdeutlichen einerseits die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen – einschließlich Erwartungen, Rollen und Wissenslogiken – für den Musikunterricht. Andererseits weisen sie darauf hin, dass eine wissenssoziologische Perspektive neue Erklärungsansätze für den didaktischen Einsatz digitaler Medien und Technologien im Musikunterricht bietet. Das vorliegende Forschungsprojekt setzt genau an dieser Stelle an. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Welches (Praxis-)Wissen leitet Musiklehrkräfte im Umgang mit digitalen Technologien im Musikunterricht?* Eine umfassende Rekonstruktion dieser impliziten wie expliziten Wissensbestände kann Spannungsfelder und Ambivalenzen sichtbar machen, ein vertieftes Verständnis der Unterrichtspraxis ermöglichen und somit konkrete Ansatzpunkte zur Förderung von Transformationsprozessen im Musikunterricht liefern.

3. Methodisches Vorgehen

Um das beschriebene Erkenntnisinteresse zu adressieren, wurden im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen des lernen:digital-Teilprojektes *COMeARTS Musik*² Gruppendiskussionen mit Musiklehrkräften zum Thema Digitalisierung im Musikunterricht durchgeführt. Hierfür wurde eine alltagsnahe Gesprächssituation gestaltet, die an vertraute Formen kollegialen Austauschs im schulischen Alltag angelehnt war – etwa an Gespräche im Lehrer:innenzimmer oder während der Pausen. Die Erhebungsmethode erwies sich als besonders geeignet, da sie einen Zugang zum geteilten, handlungsleitenden Wissen ermöglicht, das durch strukturiertes Erleben in der Unterrichtspraxis angeeignet wird und diese zugleich strukturiert (Mannheim, 1964). Im Anschluss an Bohnsack (2014) sowie Asbrand & Martens (2018) verstehen wir diese Gespräche unter Musiklehrkräften nicht

² COMeARTS Musik ist als Verbundprojekt an der [Universität zu Köln](#) sowie der [Leuphana Universität Lüneburg](#) angesiedelt.

als bloße Summe individueller Meinungen, „sondern als selbstreferenzielle soziale Systeme [...], die eigenen, kollektiv geteilten bzw. hergestellten Regeln folgen und von tiefer liegenden Sinnstrukturen bestimmt sind“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 49).

3.1 Methodologische Grundlagen: Konjunktive Erfahrungsräume und Orientierungsmuster

Die vorliegende Studie folgt dem Forschungsprogramm der Dokumentarischen Methode, das darauf abzielt, nicht nur explizit geäußerte Alltagskommunikation nachzuvollziehen, sondern darüber hinaus auch habitualisierte, vorreflexive Wissensbestände zu rekonstruieren sowie deren Genese in gruppenspezifischen Erfahrungsräumen sichtbar zu machen.

Die erkenntnistheoretische Grundlage hierfür bildet die *Praxeologische Wissenssoziologie* (Bohnsack, 2017), der zufolge sich „die Bewahrung, Entstehung und Veränderung von Wissen im Sinne von Handlungswissen über eine Praxis“ (Theisohn, 2022, S. 92) in sog. *konjunktiven Erfahrungsräumen* vollzieht. Darunter sind kollektiv geteilte Erfahrungshintergründe sozialer Gruppen zu verstehen, die sich jedoch nicht notwendigerweise aus denselben bzw. gemeinsamen Erlebnissen speisen. Vielmehr konstituieren sich allgemein milieuspezifische konjunktive Erfahrungsräume auf der Basis von „Gleichartigkeiten der ‚Erlebnisschichtung‘“ (Bohnsack, 2014, S. 113; s. auch Asbrand & Martens, 2018, S. 20).

Das Musiklehrkraft-Sein kann als ein solcher konjunktiver Erfahrungsraum verstanden werden, da seine Angehörigen „durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack, 2014, S. 113; s. auch Asbrand & Martens, 2018, S. 20). Entscheidend ist dabei nicht, ob sich die Musiklehrkräfte persönlich kennen oder gemeinsame Erfahrungen gemacht haben, sondern vielmehr die strukturelle Gleichartigkeit von Erfahrungen – in diesem Fall die Sozialisation als Musiklehrkraft innerhalb der Institution Schule –, aus denen sich geteilte Wissensbestände entwickeln (Asbrand & Martens, 2018, S. 20).

Für die Rekonstruktion der handlungsleitenden Wissensbestände von Lehrkräften in Bezug auf Digitalisierungsprozesse im Musikunterricht ist die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen zentral. Das kommunikative Wissen wird in der Terminologie der Dokumentari-

schen Methode durch den Begriff des *Orientierungsschemas* beschrieben. Es umfasst u.a. kommunikativ vermittelte Normen schulischen (Musik-)Unterrichts und des Fachdiskurses, Einstellungen und Überzeugungen davon, wie (Musik-)Unterricht sein soll, Bewertungen pädagogischer Programmatiken und didaktischer Konzepte und Alltagstheorien. Demgegenüber verweist das konjunktive bzw. implizite Wissen auf habituelle Strukturen des Musiklehrer:in-Seins und wird mit dem Begriff des *Orientierungsrahmens* beschrieben. In ihrer Alltagskommunikation greifen Menschen stets auf beide Wissens Ebenen zurück. Diese Gleichzeitigkeit von explizitem und implizitem, kommunikativem und konjunktivem Wissen bestimmt das Handeln bzw. die Interaktion von Individuen oder Gruppen und wird mit dem Begriff des *Orientierungsmusters* theoretisch gefasst (s. Abb. 1; vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 21-24):



Abbildung 1: Konjunktiver Erfahrungsraum (nach Bohnsack, 2017, S. 103)

Die beiden Wissens Ebenen können miteinander korrespondieren, stehen jedoch nicht selten in einem Spannungsverhältnis. Bohnsack (2017) bezeichnet eine solche Inkonsistenz zwischen Orientierungsschema und Orientierungsrahmen als notorische Diskrepanz zwischen Norm und Habitus (S. 103). Um Zugang zu den handlungsleitenden Wissensbeständen der Musiklehrkräfte zu erhalten, gilt es daher, nicht nur auf der Ebene expliziter Aussagen und normativer Setzungen zu verbleiben, sondern insbesondere jene impliziten, habitualisierten Wissensstrukturen freizulegen, die das professionelle Handeln in der Unterrichtspraxis maßgeblich prägen.

3.2 Forschungspraxis: Dokumentarische Methode der Interpretation

Das qualitativ-rekonstruktive Interpretationsverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) eignet sich besonders für die Bearbeitung der formulierten Forschungsfrage, da sie darauf abzielt, sowohl explizite Wissensbestände wie Alltagstheorien, Normen oder Überzeugungen als auch das handlungspraktische Wissen von Akteur:innen – also jenes Wissen, „welches in der selbsterlebten Praxis [...] erworben wurde“ (Bohnsack, 2020, S. 31) – analytisch zugänglich zu machen. Der Interpretationsprozess folgt mehreren aufeinander aufbauenden Analyseschritten. Diese wurden im vorliegenden Forschungsprojekt vom Autor:innenteam kollaborativ bearbeitet und in gemeinsamen Interpretationswerkstätten diskutiert. Datengrundlage des Beitrags sind sechs Gruppendiskussionen, die im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zu den Themen *Future Songwriting*, *Netzwerke des Pop* und *Klang gestalten* mit Musiklehrkräften im Saarland und Hamburg durchgeführt wurden (Tab. 1).

Tabelle 1: Gruppendiskussionen und Teilnehmende (eigene Tabelle)

Gruppendiskussion	Teilnehmende
Gruppe 1	Paul, Anja, Fritz, Alex, Valeria
Gruppe 2	Anne, Kathi, Lena, Tobias, Tina, Erik
Gruppe 3	Theo, Simon, Lena, Benedikt, Christian, Marco
Gruppe 4	Silvia, Hugo, Jürgen, Laura, Daniel, Zoe
Gruppe 5	Timo, Tim, Dieter, Lola
Gruppe 6	Andreas, Tobias, Olga, Matthias

Zunächst wurde das erhobene Datenmaterial gesichtet, thematisch strukturiert und entlang sogenannter „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2013, S. 250) besonders aussagekräftige Passagen ausgewählt. Diese wurden dann in einem zweischrittigen Verfahren dokumentarisch interpretiert: Im Zuge der *formulierenden Interpretation* wurde festgehalten, *was* die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen explizit thematisierten. Darauf aufbauend markierte die *reflektierende Interpretation* einen Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie*.

Hierbei wurde untersucht, *wie* die Musiklehrkräfte ihre Themen interaktiv bearbeiteten, d.h. auf welche impliziten, atheoretischen Wissensbestände sie sich dabei bezogen. In *komparativen Analysen* wurden die Gruppendiskussionen fallüber-

greifend miteinander verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowohl hinsichtlich der behandelten Themen als auch in der Art und Weise, wie darüber kommuniziert wurde, herauszuarbeiten. Dadurch ließen sich übergreifende Strukturen des kollektiven (Praxis-)Wissens identifizieren und geteilte handlungsleitende Wissensbestände rekonstruieren.

4. Ergebnisse

Um sowohl einen Einblick in unsere empirischen Daten als auch in unser methodisches Vorgehen zu geben, werden im Folgenden ausgewählte Arbeitsschritte aus unserem Interpretationsprozess dargestellt. Die *Ankerpassage* (4.1) wurde einerseits anhand thematisch-inhaltlicher Kriterien im Hinblick auf unser Erkenntnisinteresse ausgewählt. Andererseits legt die interaktive Dichte sowie das besondere Engagement der Beteiligten im unmittelbaren Umfeld der Passage nahe, dass hier zentrale Relevanzen der Musiklehrkräfte zum Ausdruck kommen (Asbrand & Martens, 2018, S. 177). Aus Gründen der Lesbarkeit und des begrenzten Umfangs verzichten wir in diesem Beitrag auf eine ausführliche Darstellung der formulierenden Interpretation. Stattdessen haben wir eine Darstellungsweise gewählt, die mehrere Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode in einer Gesamtinterpretation zusammenführt.

In der Ankerpassage treten handlungsleitende Wissensbestände zutage, die Einblicke in das Praxiswissen der Musiklehrkraft sowohl im Hinblick auf einzelschulspezifische Gegebenheiten als auch auf fachspezifische konjunktive Erfahrungen ermöglichen. Durch fallinterne und fallübergreifende *komparative Analysen* wurde vom Einzelfall abstrahiert und homologe Orientierungsmuster unter den Lehrkräften herausgearbeitet, die sich hinsichtlich der jeweiligen Schulformen, ihrer Generationenzugehörigkeiten und ihrer pädagogischen Arbeit mit verschiedenen Schüler:innenklientels unterscheiden.

In der vorliegenden Studie haben sich schließlich drei zentrale Orientierungsmuster (4.2) herauskristallisiert, die das Verhältnis von Musiklehrkräften zur Digitalisierung prägen: (1) das iPad als Nicht-Instrument, (2) Teilhabe durch Digitalisierung sowie (3) Unerfahrenheit im Umgang mit digitalen Musiktechnologien. Sie treten in den Gruppendiskussionen als zentrale Bezugspunkte hervor, an denen Lehrkräfte ihre Vorstellungen über den Einsatz von digitalen Technologien im Musik-

unterricht ausrichten. Die analytische Trennung dieser Orientierungsmuster dient dazu, die unterschiedlichen Ebenen handlungsleitenden Wissens differenziert zu betrachten. Da die Orientierungsmuster jedoch (sowohl im Unterricht als auch in den Gruppendiskussionen) nicht isoliert auftreten, sondern in sich überlagernden Kontexten miteinander verwoben sind, erfolgt abschließend eine dezidierte Betrachtung ihrer Verschränkungen (4.3).

4.1 Ankerpassage

Die Ankerpassage (Abb. 2) ist in eine umfassendere Diskussion über Digitalisierung im Musikunterricht eingebettet. Zuvor sprechen die Teilnehmenden zunächst über ihre bisherigen Erfahrungen mit digitalen Technologien, formulieren ein Plädoyer für entdeckendes Lernen und thematisieren Fragen zur technischen Ausstattung an Schulen. Im weiteren Verlauf rückt der musikbezogene Einsatz von iPads, insbesondere die Nutzung von GarageBand, in den Fokus. Dabei wird GarageBand zunächst als digitales Werkzeug eingeführt und dessen Rolle im Vergleich zu traditionellen Instrumenten kritisch diskutiert. In der Ankerpassage greift Lena³ diesen Vergleich auf und überträgt ihn auf musikunterrichtliche Kontexte mit Bezug auf ‚etablierte‘ Klasseninstrumente.

In der dargestellten Interaktionsbewegung knüpft Lena an eine zuvor von Marco entfaltete Alltagstheorie an, die die Nutzung von GarageBand als legitimen Einstieg in musikalische Praxis für Schüler:innen ohne instrumentale Vorerfahrung beschreibt. Marcos Aussage, dass wer „wenig Zugang“ (Z. 169) zu traditionellen Instrumenten habe, zunächst „diese Vorerfahrungen machen“ (Z. 170) müsse, verweist auf eine (dem kommunikativen Wissen zuzuordnende) Überzeugung davon, wonach musikalische Bildung als schrittweise bzw. aufbauend zu verstehen sei. Die Verwendung des Modalverbs „müssen“ legt dabei eine normative Ordnung nahe, der zufolge bestimmte Voraussetzungen – nämlich frühzeitiger Zugang zu Instrumentalspiel („von klein auf“, Z. 168) – als Bedingung für Teilhabe an musikalischen Praxen gelten. Es dokumentiert sich hier ein Orientierungsschema, in dem musikalisches Lernen als kumulativ verstanden wird: Wer diese Vorerfahrungen nicht hat, muss sie nachholen, etwa durch niedrigschwellige digitale Tools. Zugleich offenbart sich auf der Ebene des konjunktiven Wissens eine implizite Hierarchisierung musikalischer Zugänge, die über die Frage des „Anspruch[s]“ (Z. 166) markiert wird: Wer „voll drauf auf diesem musikalischen Zug“ (Z. 167) ist, will „ein Instrument [...] von der Pike auf lernen“ (Z. 168).

166	Marco: ja, das ist immer so die Frage, mit welchem Anspruch man da rangeht.
167	Also der eine, der voll drauf auf diesen musikalischen Zug drauf ist, der sagt ich will das ein
168	Instrument lernen, ich möchte das von der Pike auf lernen, von klein auf. Der wird sicherlich
169	nicht diesen Weg gehen über Garageband. Aber wenn ich halt echt wenig Zugang habe und
170	überhaupt erst mal diese Vorerfahrungen machen muss, ist das glaube ich ein recht hilfreiches
171	Tool.
172	Lena: Und ich glaube ehrlich gesagt wenn das (.) Rumtippen auf der (.) eh (.) Doro @(.)@ @oder wie
173	das Instrument hieß@ (.) dann wird zu einem richtigen Song (? //genau//) dann haben die ja auch irgendwas
174	geschaffen (.) und dann hat das ja auch irgendwie einen Mehrwert (.) obwohl wir uns denke ich alle
175	einig sind dass das ja niemals ein Instrument spielen ersetzt (.) aber ich denke es ist auch ein
176	schönes Mittel für die (.) Vielfalt (.) also ich kann das total nachvollziehen (3) ich bin zwar am
177	Gymnasium (.) aber komme auch aus einem (2) oder bin da jetzt auch in einem Umfeld (.) wo ehrlich
178	gesagt kaum ein Kind ein Instrument spielt und wenn dann ist es meistens Geige oder Klavier (.)
179	das ist also etwas (.) was ich gerade Klavier (.) sehr schlecht (? //mhm//) in der Menge in meinem Musikunter-
180	richt einsetzen kann (2) und (.) ich will nicht immer nur Glockenspielen (.) nicht immer nur Boomwackers und
181	vielleicht auch nicht immer nur Singen (.) und wenn ich dann sag dann (.)
182	lockere ich das mal auf, in dem man mit dem iPad Musik machen (2) Ich mein, klar, die Reflexion
183	finde ich auch wichtig. Man kann da mit den Kindern drüber reden, dass das natürlich nicht
184	@dasselbe@ ist wie Musik, wirklich produzieren mit dem Instrument. Aber ich denke, es kann auch
185	ein Einstieg sein, um jemanden zu motivieren und sagt "Ey, hör mal, da sind drei
186	Trommeln und zwei Becken, vielleicht kriege ich das mit einem Schlagzeug auch hin. Vielleicht
187	habe ich Lust, Schlagzeugunterricht zu nehmen" oder so, vielleicht ein bisschen @(.)@

Abbildung 2: Transkriptausschnitt GD3, transkribiert nach dem Transkriptionssystem Talk in Qualitative Research (TiQ) (Bohnsack et al., 2013; eigene Abbildung)

³ Alle in diesem Beitrag genannte Namen wurden zum Schutz der Anonymität der Teilnehmenden pseudonymisiert.

Dieser Weg gilt offenbar als der hochwertigere. Im Gegensatz dazu erscheint der Einsatz von GarageBand als niedrigschwellige, aber weniger anspruchsvolle Alternative für jene, denen der Zugang zu traditionellen Instrumenten fehlt. Diese Unterscheidung legt eine stillschweigend geteilte Vorstellung davon nahe, dass nicht alle Formen musikalischer Praxis denselben Wert besitzen – eine Vorstellung, die sich in der weiteren Diskussion als strukturierender Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte erweist.

Lena übernimmt diese Denkfigur, rahmt sie aber aus ihrer eigenen beruflichen Erfahrung heraus neu: In einem Umfeld, „wo ehrlich gesagt kaum ein Kind ein Instrument spielt“ (Z. 177–178), erscheine ihr der Einsatz des iPads als ein Weg, musikalische Vielfalt zu ermöglichen. Dabei werden sowohl die Norm (Teilhabe) als auch die spezifische schulische Rahmung ihrer Praxis (Gymnasium, heterogene Lerngruppen, eingeschränkte Instrumentalressourcen) als legitimierender Kontext für diese Einschätzung herangezogen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Lenas Bezugnahme auf GarageBand auch von Unsicherheit durchzogen ist: Sie erinnert sich nicht an den Namen des digitalen Instruments („Doro oder wie das Instrument hieß“, Z. 172–173), spricht zunächst zögerlich und formuliert ihren Eindruck im Konjunktiv. Ihre Aussage, dass „wenn das Rumtippen [...] zu einem richtigen Song“ (Z. 172–173) werde, die Schüler „irgendwas geschaffen“ (Z. 173–174) hätten, ist durch eine konditionale Struktur („wenn – dann“) geprägt, die den pädagogischen oder musikalischen Mehrwert des digitalen Tuns explizit an ein bestimmtes Ergebnis bindet. Erst wenn das informelle „Rumtippen“ – ein Begriff, der bereits abwertende Konnotationen trägt – zu einem „richtigen Song“ führt, wird daraus im Verständnis von Lena eine schöpferische Leistung mit „Mehrwert“ (Z. 174). Diese Formulierung lässt auf eine implizite Differenz zwischen unterschiedlichen Formen musikalischer Produktivität schließen: Zwischen dem bloßen Ausprobieren (als vermeintlich wertlos) und dem Herstellen eines als „richtig“ bewerteten Songs (als legitimer musikalischer Output). Die Frage, was in diesem Kontext als „richtiger Song“ gilt – und was nicht –, bleibt unausgesprochen, verweist aber auf ein habituelles Qualitätsverständnis, das sich an traditionellen kompositorischen Erwartungen orientieren dürfte. Damit wird ein Bewertungsmaßstab aktualisiert, der digitale Musikproduktion nur dann anerkennt, wenn sie einem als legitim vorausgesetzten musikalischen Resultat ent-

spricht. Die von Lena geteilte Alltagstheorie spiegelt somit nicht nur eine Unsicherheit im Umgang mit der Technologie, sondern auch eine implizite Hierarchisierung zwischen analogen und digitalen musikalischen Praktiken wider.

Die Kombination aus ironischer Parasprachlichkeit, vorsichtiger Distanzierung und begrifflicher Unschärfe deutet darauf hin, dass sich hier eine Form von Unerfahrenheit im Umgang mit digitalen Musiktechnologien artikuliert. Diese ist nicht ausschließlich als technisches Defizit zu verstehen, sondern verweist auf fehlende habitualisierte Vertrautheit mit dem digitalen Musizieren. Lenas Aussage, „obwohl wir uns denke ich alle einig sind, dass das ja niemals ein Instrument spielen ersetzt“ (Z. 174–175), markiert dabei eine Grenzziehung, in der das iPad nicht als gleichwertiges musikalisches Medium anerkannt wird. Die Berufung auf kollektive Einigkeit verweist auf einen als geteilt angenommenen Wissensbestand innerhalb des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte was als Instrument zu verstehen ist („Geige oder Klavier“, Z. 178); ein konjunktiver Erfahrungsraum der vermutlich durch die geteilte musikalisch-berufliche Sozialisation an ‚klassischen‘ Instrumenten und an traditionell ausgerichteten Bildungsinstitutionen geprägt ist. Das iPad erscheint in diesem Rahmen nicht als vollwertiges Musikinstrument, sondern als didaktisches Hilfsmittel – etwa im Sinne des Prinzips „Jedem das gleiche Instrument“ – und wird mit Boomwhackern oder Glockenspielen verglichen. Lenas anschließende Betonung der Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung darüber, „dass das natürlich nicht dasselbe ist wie Musik, wirklich produzieren mit dem Instrument“ (Z. 183–184), stabilisiert diese Differenzkonstruktion: Dem traditionellen Instrument wird eine besondere Qualität ästhetischer Erfahrung zugeschrieben, die dem digitalen Gerät nicht im gleichen Maße zugetraut wird. Indem Lena die Nutzung von iPads für Schüler:innen ohne musikalische Vorerfahrungen als potenziellen Motivator beschreibt („Lust, Schlagzeugunterricht zu nehmen“, Z. 187), formuliert sie abschließend ein hierarchisches Stufenmodell musikalischer Bildung, in dem das Digitale als vorbereitende Zwischenstufe fungiert, jedoch nicht als gleichwertiger Ort musikalischer Praxis.

Zugleich versucht Lena, diese Abwertung digitaler Technologien durch die Wendung „schönes Mittel für die Vielfalt“ (Z. 176) pragmatisch zu relativieren. Der Begriff „Vielfalt“ bleibt dabei unscharf, deutet jedoch darauf hin, dass das iPad zwar nicht

als gleichwertiges Instrument anerkannt wird, wohl aber als ergänzendes Element in einem didaktisch pluralen Unterrichtsverständnis. Die Bezugnahmen auf Vielfalt und Teilhabe im Sinne pädagogischer Programmatiken kennzeichnen dabei schulische Normen, die auf Inklusion, Differenzsensibilität und Bildungsgerechtigkeit abzielen. Die Spannung zwischen Ausschluss (Nicht-Instrument) und Einschluss (Vielfalt) verweist damit auf die notorische Diskrepanz (Bohnsack, 2017), die aus der Gleichzeitigkeit inkonsistenter Wissensbestände (Norm und Habitus) resultiert.

Zusammenfassend dokumentiert sich in der fokussierten Passage Folgendes: (1) Auf der Ebene des konjunktiven Wissens zeigt sich eine tief verankerte Hierarchisierung musikalischer Praktiken: Digitale Musiktechnologien gelten nur dann als wertvoll, wenn sie in „richtige Songs“ münden oder als Motivationsbrücke zum klassischen Instrument dienen. Die Abwertung des iPads als Nicht-Instrument tritt dabei nicht nur habitualisiert zutage, sondern wird auch explizit formuliert und spiegelt damit alltagstheoretische Annahmen im kommunikativen Wissen der Lehrkräfte wider. So wird das iPad zwar funktional integriert, bleibt aber symbolisch marginalisiert. (2) Auf der Ebene des kommunikativen Wissens artikuliert sich eine normativ aufgeladene Vorstellung von Teilhabe durch digitale Technologien: Der Einsatz von GarageBand wird – insbesondere im Hinblick auf Schüler:innen ohne instrumentale Vorerfahrung – als legitime Möglichkeit verstanden, musikalisches Handeln zu ermöglichen. Diese alltagstheoretische Rahmung steht in Einklang mit schulischen Programmatiken zu Vielfalt und Bildungsgerechtigkeit. (3) Schließlich positioniert sich Lena – implizit wie explizit – als Unerfahrene im Umgang mit digitalem Musikmachen. Ihre vorsichtige, zögerliche Sprache sowie ihre Abgrenzung zur vermeintlich „richtigen“ Musikproduktion lassen darauf schließen, dass es sich hierbei nicht um ein rein technisches Defizit, sondern um fehlende habitualisierte Praxismuster handelt.

4.2 Orientierungsmuster

Im Folgenden werden diese rekonstruierten Orientierungsmuster unter Einbezug weiterer Passagen

als Ergebnis unserer komparativen Analysen weiter entfaltet.

4.2.1 iPad als Nicht-Instrument⁴

Eine zentrale Stellung in den Gruppendiskussionen nimmt jeweils die Auseinandersetzung mit der Rolle des iPads im Musikunterricht ein. Über die Gruppen hinweg zeigt sich ein geteiltes Orientierungsmuster, das auf einer expliziten wie impliziten Differenz zwischen traditionellen Instrumenten und digitalen Geräten basiert.

Auf der Ebene des kommunikativen Wissens artikuliert sich diese alltagstheoretische Vorstellung vom iPad als Nicht-Instrument besonders deutlich im titelgebenden Zitat, es könne „niemals ein Instrument spielen ersetz[en]“ (GD3, Lena, s. 4.1). Ergänzt wird diese explizite Abgrenzung durch die wiederkehrende Bezeichnung des iPads (bzw. digitaler Musiktechnologien allgemein) als „hilfreiches Tool“ (GD3, Marco). Das iPad erscheint in diesen Äußerungen überwiegend nicht als eigenständiges musikalisches Ausdrucksmittel, sondern als pragmatisches Hilfsmittel im Sinne eines funktionalen Werkzeugs. So verweist Hugo (GD4) auf die „unwahrscheinlich viele[n] Möglichkeiten mit digitalen Tools“, während Alex (GD1) in ihnen „eine ganz große Chance“ sieht. Explizit wird die dichotome Gegenüberstellung von Musikinstrumenten und Tools zudem in Dieters Aussage (GD5), dass man „gerade [denjenigen] die eben kein traditionelles Instrument spielen [...] musikalische Werkzeuge an die Hand geben kann“ oder der Überzeugung von Matthias (GD6), dass „wenn jemand wirklich Expertise in so einem Tool [hat], er genauso einfach meilenweit voraus [ist], wie wenn er Expertise auf einem Instrument hat“. Trotz der positiven Einschätzungen zum Potenzial digitaler Technologien im Musikunterricht spiegelt sich in der fast durchgängig funktionalen Zuschreibung als „Tool“ eine alltagstheoretisch verankerte und kommunikativ geteilte Überzeugung wider, die das iPad auf eine dienende Rolle im pädagogischen Setting reduziert.

Diese Degradierung digitaler Technologien zeigt sich auch auf der Ebene des konjunktiven Wissens. Hier dokumentiert sich ein tief verankertes Instrumentenverständnis, das musikalische Bildung

⁴ Wir haben den Begriff des ‚Nicht-Instruments‘ für dieses Orientierungsmuster gewählt, ohne damit die Verwendung digitaler Technologien auf ein traditionelles Verständnis von instrumentaler Spielpraxis reduzieren zu wollen. In den Gruppendiskussionen wurden durchaus auch Praktiken beschrieben, die sich eher dem digitalen Musikmachen im weiteren Sinne zuordnen lassen (z.B. Arrangieren, Producing). Dennoch erwies sich der (auch implizite) Vergleich zum traditionellen Musikinstrument als besonders emotional aufgeladen und zentral für die Argumentationen der Lehrkräfte.

mit Langzeitlernen, körperlich-motorischer Auseinandersetzung und handwerklicher Könnerschaft verknüpft. Entsprechende Zuschreibungen artikulieren sich besonders deutlich in Aussagen wie, dass „Instrumente und das originäre Erleben von Musik [...] immer noch den größten Stellenwert im Musikunterricht haben“ (GD4, Laura) sollten. Auch Benedikts Einschätzung, man müsse das „Saxofon wenigstens mal über zwei Jahre [...] durch[h]alten“, selbst wenn es am Anfang „noch gar nicht toll klingt“ (GD3), verweist auf ein Verständnis von musikalischer Praxis als disziplinierte, überdauernde Übung, in der „handwerkliches Können“ (GD3, Benedikt) eine zentrale Rolle spielt. Auch Christian hebt hervor, dass das iPad zwar musikalisches Handeln ermögliche, dieses aber durch Reflexion ergänzt werden müsse, um als ästhetisch sinnhaft gelten zu können: „wie die Klangprodukte zustande kommen, wie deren Qualität zu sehen ist, wie das zu bewerten ist“ (GD3).

Diese Aussagen verweisen auf einen konjunkti-ven Erfahrungsraum, in dem sich eine enge Verbindung zwischen traditioneller Musizierpraxis, einem ‚echten‘ Musikerleben und einem normativen Verständnis musikalischer Bildung zeigt. Zwar betonen viele Lehrkräfte pragmatische Vorteile und motivationale Potenziale des iPads, etwa als „super ökonomisch, zeitsparend, platzsparend“ (GD4, Silvia) oder als „große Chance“ (GD4, Laura) für kreative Unterrichtsgestaltung, indem „man einfach mal kleine Melodien ausprobiert, komponiert, improvisiert“ (GD4, Silvia). Jedoch bleibt das iPad in diesem Deutungsmuster ein didaktisches Hilfsmittel, das sich nur bedingt in etablierte musikalische Bildungsideale integrieren lässt – und genau deshalb gesteuert, reflektiert und begrenzt eingesetzt werden müsse: „Mit diesen tollen Klangergebnissen, die [...] wir so schnell rauskriegen, bin ich mir nicht hundertprozentig sicher, ob ich das so toll finde“ (GD3, Benedikt). Auch Silvia hebt hervor, dass das iPad beim Songwriting zwar unterstützen, aber kein „Grundwissen“ ersetzen könne: „dass da auch was Gutes bei rumkommt, glaube ich, braucht schon so ein Grundwissen“ (GD4, Silvia).

Die Notwendigkeit, den Einsatz digitaler Medien didaktisch zu rahmen, entspringt somit weniger genuin musikpädagogischen Überlegungen bzw. Programmatiken als vielmehr einem tief verankerten Impuls, tradierte Qualitätsmaßstäbe zu wahren. Auch dort, wo digitale Technologien den Zugang zu musikalischer Praxis erleichtern sollen bzw. können, wird diese Form des Musizierens nicht als gleichwertig zum traditionellen Instru-

mentalspiel bewertet. Vielmehr bleibt das iPad ein Werkzeug – „ein Tool von vielen“ (GD3, Benedikt) –, das nicht aus sich heraus legitim ist, sondern seine Berechtigung erst durch die bewusste pädagogische Einbettung erhält: „28 Leute, fünf Leute spielen nur ein Instrument, die passen da nicht zusammen. Und dann ist es vielleicht schon gut auch, dass du was machst [...] mit einem iPad“ (GD4, Jürgen).

Insgesamt zeigt sich ein Orientierungsmuster, in dem das iPad als funktionaler Zugang zur Musik verstanden wird, dem jedoch kein eigenständiger musikalischer Bildungswert zugesprochen wird. Es bildet damit einen Kristallisationspunkt für das Spannungsverhältnis zwischen normativen Erwartungen (etwa der schulischen Forderung nach Digitalisierung) und dem tief verankerten Habitus der Lehrkräfte, der musikalische Bildung an analoge Instrumentalpraktiken koppelt.

4.2.2 Teilhabe durch Digitalisierung

Ein weiteres geteiltes Orientierungsmuster dokumentiert sich in der Vorstellung, dass Digitalisierung Teilhabe an musikalischer Praxis ermögliche. Das Sprechen über Teilhabe ist dabei überwiegend dem kommunikativen Wissen zuzurechnen: Es handelt sich vor allem um explizit geäußerte Überzeugungen, Normbezüge und pädagogische Leitvorstellungen, die nicht zwangsläufig auf konkret erfahrene oder habitualisierte Handlungspraxen zurückgehen. Zugleich lassen sich – in Anknüpfung an 4.2.1 – auch konjunkti-ve Wissensbestände identifizieren. Die dort rekonstruierte habitualisierte Verortung des iPads als (fachneutrales) Lernwerkzeug verweist auf implizite Praxismuster, in denen digitale Technologien vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten Eingang in die Unterrichtspraxis finden. Gerade weil fachspezifische Routinen im Umgang mit digitalen Musiktechnologien fehlen (s. 4.2.3), wird das iPad nicht als Musikinstrument verstanden, sondern als didaktisches Hilfsmittel im Sinne einer teilhabeorientierten Unterrichtsgestaltung funktionalisiert.

Die im Folgenden differenzierten Schwerpunkte verdeutlichen die kommunikative Rahmung von Teilhabe, lassen aber zugleich auch punktuell jene impliziten Wissensbestände erkennen, die in konkreten unterrichtlichen Erfahrungen der Lehrkräfte verankert sind.

- *Digitale Technologien als Katalysator für musikalische Praxis:*

Zentral ist die Überzeugung, dass das iPad musikalische Aktivitäten für Schüler:innen erst möglich macht – etwa durch niederschwellige Produktions-

formen wie „sampeln und loopen“ (Theo, GD3). Zudem verweist Theo auf das Potenzial von Garage-Band, um z. B. zweistimmig musizieren zu können: „Du nimmst erst die eine Stimme auf...“. Seine Ausführungen bleiben jedoch hypothetisch und zukunftsbezogen („wir wissen noch gar nicht, was wir damit richtig ordentlich machen sollen“), sodass die hier artikulierten Teilhabeerwartung primär als Orientierungsschema zu deuten ist. In der Zuschreibung, dass das analoge zweistimmige Spielen zu voraussetzungsreich sei („bei mir brechen die ja alle zusammen“), wird zudem ein impliziter Bezug zur habitualisierten Unterrichtserfahrung sichtbar, die auf begrenzte Möglichkeiten musikalischer Ensemblepraxis in heterogenen Gruppen verweist – ein Hinweis auf konjunktives Erfahrungswissen.

- *Anschluss an populäre Musik und Lebensweltbezüge:*

In mehreren Diskussionen wird betont, dass das iPad den Zugang zu Pop- und Rocksounds ermöglichte und damit näher an der Lebenswelt der Schüler:innen liege. Anja bringt dies mit der Einschätzung zum Ausdruck, dass das Orff-Instrumentarium mit einem Pop-/Rocksong nichts mehr gemeinsam habe („wir sind uns glaube ich einig [...], 20 Leuten Orff-Instrumentarium in die Hand drücken, das hat dann auch nichts mehr mit einem Rocksong zu tun“) und formuliert die Erwartung, dass das iPad „eine coole Chance [bietet], mal was zu machen, was mit der Lebenswelt auch irgendwie zu tun hat von den Schülern“ (GD1). Diese Äußerungen sind als kommunikatives Wissen zu verstehen, da sie explizit geteilte Überzeugungen und normative Zielvorstellungen artikulieren, ohne auf konkrete Unterrichtssituationen oder eigene Praxiserfahrungen Bezug zu nehmen. Dennoch deutet die Abgrenzung zu „20 Leuten Orff-Instrumentarium“ auf eine implizite Erfahrungsstruktur hin: Das als wenig sinnvoll empfundene gemeinsame Musizieren mit klassischen Schulinstrumenten scheint wiederholt als erfahrungsbasierte, habitualisierte Praxis erlebt worden zu sein, die nun reflexiv infrage gestellt wird.

- *Digitale Teilhabe als Antwort auf sozio-ökonomische und bildungsbezogene Exklusion:*

Mehrere Lehrkräfte verweisen auf das Potenzial des iPads für Kinder aus „bildungsfernen Familien mit viel Migrationshintergrund“ (GD4, Zoe) oder aus einem „prekären Umfeld“ (GD3, Marco). Die Argumentation verweist auf schulische Normen wie Inklusion oder Teilhabegerechtigkeit, bleibt dabei jedoch in der Regel auf einer allgemeinen Ebene: Schüler:innen könnten „mitmachen“ (GD1, Valeria),

durch digitale Musikproduktion „ein relativ tolles Ergebnis“ erzielen (GD3, Marco), oder durch Bezugnahme auf ihre „Idole“ angesprochen werden (GD4, Zoe). Das dabei entstehende Bild ist normativ gerahmt und diskursiv legitimiert, verweist aber kaum auf konkret durchgeführte Unterrichtssituationen. Teilhabe wird eher antizipiert als erfahren. Lenas Hoffnung „jemanden zu motivieren“ (GD3), möglicherweise ein (analoges) Instrument spielen lernen zu wollen und Marcos Bezugnahme auf Schüler:innen aus einem „prekären Umfeld [...], die niemals ein Instrument in die Hand nehmen“ (GD3) würden, lassen jedoch auf eine gewisse erfahrungsbasierte Rahmung schließen, die nahelegt, dass entsprechende Situationen im Schulalltag erlebt wurden. In solchen Momenten zeichnet sich ein Übergang vom kommunikativen zum konjunktiven Wissen ab, etwa in der Form pädagogisch eingeübter Umgangsweisen mit Differenz.

- *Digitale Teilhabe bei Schüler:innen mit Förderbedarf:*

Hinsichtlich inklusiver Bildung wird mehrfach auf die besondere Zugänglichkeit des iPads für Schüler:innen mit körperlich-motorischen Einschränkungen verwiesen. Laura betont: „Das ist auch für motorisch beeinträchtigte Kinder [...] eine unheimlich gute Möglichkeit. Also da kann eigentlich jeder Schüler drauf spielen“ (GD4). Marco führt dies aus einer sonderpädagogischen Perspektive aus: „Ich kann einem Schüler mit schwerer Behinderung so ein iPad hinlegen [...] der kann durch das iPad partizipieren“ (GD3). Im Fall Marcos ist aufgrund seiner beruflichen Tätigkeit als Förderschullehrer davon auszugehen, dass hier nicht nur eine kommunikative Bezugnahme auf normative Inklusionsvorstellungen vorliegt, sondern ein erfahrungsgesättigter, konjunktiv gerahmter Zugang (i.S. eines implizit verfügbaren Handlungswissens) zum Ausdruck kommt.

Insgesamt zeigt sich die Vorstellung von Teilhabe durch Digitalisierung in den Gruppendiskussionen überwiegend als kommunikativ geteiltes Orientierungsschema. Die Argumentation stützt sich häufig auf bildungspolitische Leitideen und fachdidaktische Normen, bleibt dabei jedoch zumeist auf der Ebene symbolischer Affirmation. Nur in Einzelfällen – insbesondere bei der Lehrkraft Marco oder in Äußerungen, die wiederkehrende Praxiserfahrungen implizieren (z. B. Frustration mit analogen Instrumenten) – treten konjunktive Wissensbestände deutlich hervor. Die Diskrepanz zwischen Anspruch (Norm) und Wirklichkeit (Handlungspraxis) führt zu argumentativen Kompensationen, et-

wa durch Verweise auf fehlende Ausbildung (s. 4.2.3) oder begrenzte Infrastruktur („Wir wissen noch gar nicht, was wir damit machen sollen“, GD3, Theo).

4.2.3 Unerfahrenheit im Umgang mit digitalen Musiktechnologien

Das vorangegangene Zitat leitet über zu einem weiteren geteilten Orientierungsmuster, das sich in der wiederholten Selbstverortung der Lehrkräfte als (noch) Unerfahrene im Umgang mit digitalen Musiktechnologien dokumentiert.⁵ Diese Selbstpositionierungen erfolgen überwiegend explizit – etwa im Modus von Bekenntnissen oder Rechtfertigungen – und lassen sich auf der Ebene des kommunikativen Wissens als Teil eines professionellen Selbstverständnisses rekonstruieren, das sich angesichts der bildungspolitisch geforderten Digitalisierung neu verorten muss.

So betonen viele Lehrkräfte offen ihre begrenzte digitale Vorerfahrung, formulieren diese jedoch nicht primär als Defizit, sondern rahmen sie als Chance für Weiterentwicklung: „Bei mir [sind] einfach die Vorkenntnisse nicht so groß“ (GD3, Theo); „Ich würde noch lange nicht behaupten, dass ich da am Ende bin“ (GD3, Lena). Diese Aussagen stehen oft in Verbindung mit einer prinzipiellen Offenheit für digitale Werkzeuge („Ich lerne erst langsam die Anknüpfungspunkte“, GD3, Lena) sowie dem Wunsch nach praxisnaher Fortbildung. Sie verweisen zugleich auf ein kommunikativ geteiltes Verständnis der Lehrer:innenrolle im digitalen Wandel: Offenheit und Lernbereitschaft gelten als normatives Ideal – ein Umstand, der sich auch im Narrativ eines „unendliche[n] Lernprozess[es]“ (GD3, Christian) widerspiegelt.

Diese Selbstverortung als Lernende:r fungiert jedoch nicht nur als Ausdruck pädagogischer Reflexivität, sondern kann auch als kompensatorische Erzählfigur verstanden werden, mit der die Spannungen zwischen normativen Erwartungen (Digitalisierung als Pflicht) und eigenen Praxisroutinen (fehlender digitaler Einsatz) bearbeitet werden. So dient der Verweis auf mangelnde Ausbildung („Ich hatte auch nichts. Gar nichts“, GD6, Tobias) oder fachfremde Studienverläufe („Ich habe Komposition studiert [...]. Es gab keinen Kurs oder so was“,

GD6, Andreas) nicht zuletzt der Legitimation aktueller Handlungspraxen: Wer es nie gelernt habe, könne es im schulischen Alltag auch nur schwer umsetzen – ein Argumentationsmuster, das zwischen Anspruch und faktischem Handeln vermittelt.

Auf der Ebene des konjunktiven Wissens lässt sich hingegen ein habitualisierter Umgang mit Unsicherheit erkennen, der sich weniger im expliziten Sprechen als in der Beschreibung alltäglicher Praxis verdichtet. So schildert Silvia ihren Prozess des Hineinwachsens als schrittweises Abschiednehmen vom Anspruch der Perfektion und als allmähliche Entwicklung eines pragmatischen Zugangs: „Ich habe mich auch so ein bisschen davon verabschiedet, immer alles gleich perfekt und toll und auf dem höchsten Stand zu machen [...] man wächst so damit rein“ (GD4, Silvia). Diese Aussagen verweisen auf eine tief verankerte Handlungsethik, die das digitale Arbeiten als potenziell „bedrohlich“ für professionelle Selbstgewissheiten rahmt und nur unter relativer Entlastung („kleine Schritte“, „intuitives Lernen“) integrierbar macht.

Ein besonders interessantes Spannungsverhältnis ergibt sich zwischen der Norm des digitalen Lehrhandelns (z. B. durch bildungspolitische Setzungen oder schulische Vorgaben) und dem habitualisierten Professionsverständnis vieler Lehrkräfte, das stark an analoge Formen musikalischen Lernens – etwa über Vorspielen, Mitmachen oder gemeinsames Musizieren – gebunden ist. Diese Spannung artikuliert sich etwa dort, wo trotz grundsätzlich vorhandener Offenheit, konkrete didaktische Integrationsmöglichkeiten fehlen: „Ich habe mir das öfter angeguckt, aber mir fällt keine Idee ein, wie ich das irgendwie einsetzen kann“ (GD5, Timo). Selbst bei Lehrpersonen, die sich an anderer Stelle als digital aufgeschlossen positionieren, bleiben Unsicherheiten bestehen („Ich weiß genau genommen gar nicht genau, wie das geht“, GD5, Dieter).

In der Folge entsteht eine Lücke zwischen Anspruch und unterrichtlicher Wirklichkeit – ein Zwischenraum, der durch kommunikativ stabilisierte Entlastungsstrategien gefüllt wird: Digitales Arbeiten wird als wünschenswert beschrieben, aber (noch) nicht für praktikabel gehalten. Dieser Zustand wird nicht als Scheitern, sondern als Teil einer professionellen Übergangssituation inszeniert, in

⁵ Die wiederholte Thematisierung eigener Unerfahrenheit ist insofern nicht überraschend, als alle Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen zugleich Teilnehmende von Fortbildungsveranstaltungen des lernen:digital-Teilprojektes COMeARTS Musik waren. Das Sample versammelt somit Lehrkräfte, die sich als Lernende im Hinblick auf Digitalisierung im Musikunterricht verstehen – eine Perspektive, die durch das Setting der Gruppendiskussionen zusätzlich aktiviert worden sein dürfte.

der sich auch die Schüler:innen einbringen könnten: „Dann kommen die Schüler bestimmt auch auf Ideen [...] und können uns wiederum erklären, was sie Neues herausgefunden haben. Und wir können dann auch [...] weiter [...] lernen“ (GD3, Christian). So verschiebt sich die Verantwortung auf das Kollektiv oder auf zukünftige Lernprozesse.

Alter und Generationenzugehörigkeit erscheinen in diesem Zusammenhang weniger als Ursache, sondern als narrative Ressource: Sie ermöglichen, die eigene Unsicherheit zu kontextualisieren („Selbst die, die ganz alt sind, haben schon mit dem Kassettenrekorder aufgenommen“, GD3, Theo) oder die fehlende Motivation anderer Kolleg:innen plausibel zu machen („die jetzt auch nicht mehr so die Motivation haben“, GD4, Silvia). Das Alter wird damit zur kulturellen Differenzkategorie, die zugleich auf individuelle Biografien und institutionelle Transformationsprozesse verweist.

Insgesamt zeigt sich im Orientierungsmuster der Unerfahrenheit ein komplexes Gefüge aus Norm, Rechtfertigung und habitualisierter Praxis. Der Diskurs über digitale Selbstverortung ist geprägt von kommunikativen Wissensbeständen, die das eigene Handeln als lernbereit, aber noch nicht kompetent beschreiben. Auf konjunktiver Ebene hingegen bleibt der digitale Einsatz häufig randständig, eingebettet in ein implizites Professionsverständnis, das analoge Unterrichtserfahrung als zentralen Referenzrahmen erhält.

4.3 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Die rekonstruierten Orientierungsmuster zeigen sich in unterschiedlicher Ausprägung in allen unseren Gruppendiskussionen. Dies gilt trotz teils deutlicher Unterschiede zwischen den teilnehmenden Lehrkräften – etwa hinsichtlich der unterrichteten Schulform, die damit verbundenen Schüler:innenklientels oder ihrer beruflichen Erfahrung und Altersstruktur. Die Muster sind daher als übergreifende Antworten auf die Forschungsfrage zu verstehen, welches geteilte (Praxis-)Wissen den Umgang von Musiklehrkräften mit digitalen Technologien leitet.

Die in 4.2 vorgenommene Trennung der Orientierungsmuster ist analytisch begründet, entspricht jedoch nicht ihren tatsächlichen Erscheinungsformen in der Praxis. In der Ankerpassage (4.1) lassen sich ihre Verschränkungen exemplarisch nachvollziehen: Lenas (selbst zugeschriebene) Unerfahrenheit im Umgang mit GarageBand, die Vorstellung, dass die Einbeziehung des iPads im

Musikunterricht Zugang zu und Teilhabe an musikalischer Praxis ermöglichen kann sowie das sowohl kommunikativ als auch konjunktiv verankerte und ineinandergreifende Wissen um das iPad als Nicht-Instrument sind eng miteinander verwoben.

Gerade die Gleichzeitigkeit expliziter Aussagen und impliziter Wissensbestände verweist auf eine zentrale methodologische Unterscheidung der Dokumentarischen Methode: Zwischen kommunikativem Wissen – in Form expliziter Normen, Alltagstheorien und Überzeugungen (Orientierungsschemata) – und konjunktivem Wissen, also dem impliziten, habitualisierten Erfahrungswissen, das in Interaktionen und Praxis eingelassen ist (Orientierungsrahmen). Erst im Zusammenspiel von Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen konstituiert sich ein Orientierungsmuster resp. ein konjunktiver Erfahrungsraum im Sinne der praxeologischen Wissenssoziologie.

Die drei Orientierungsmuster – (1) iPad als Nicht-Instrument, (2) Teilhabe durch Digitalisierung und (3) Unerfahrenheit im Umgang mit digitalen Musiktechnologien – beruhen auf je unterschiedlichen Anteilen beider Wissensformen:

Die Vorstellung des *iPads als Nicht-Instrument* speist sich sowohl aus kommunikativen als auch aus konjunktiven Wissensbeständen. Sie manifestiert sich u.a. in der wiederkehrenden Bezeichnung als „Tool“ und bringt eine geteilte Überzeugung zum Ausdruck, dass das iPad „niemals“ ein Musikinstrument im eigentlichen Sinne sein könne. Dieser Alltagstheorie liegt ein Orientierungsrahmen zugrunde, der tief in der musikalisch-professionellen Sozialisation (z. B. im Kontext klassischer Instrumentalausbildung) verankert ist. Dieses implizite Wissen wird in den Diskussionen nur selten explizit benannt, aber über Bezugnahmen auf typische Unterrichtssituationen, Erwartungshaltungen und Wertzuschreibungen indirekt aktualisiert.

Die in den Diskussionen geteilte Perspektive auf *Teilhabe durch Digitalisierung* ist hingegen vorrangig dem kommunikativen Wissen zuzuordnen. Die Bezugnahmen auf Inklusion, Niedrigschwelligkeit, Lebensweltbezug oder Chancengleichheit verweisen auf explizite schulische und fachdidaktische Normen, die diskursiv erworben und in der Lehrer:innenbildung verankert sind. Zwar treten in einigen Fällen Hinweise auf erfahrungsbasierte Praktiken zutage – etwa die Frustration mit klassischem Orff-Instrumentarium oder die Heterogenität der Lerngruppen –, doch insgesamt bleibt diese Orientierung stark normativ gerahmt und weniger durch habitualisierte Handlungspraxis gesättigt.

Demgegenüber zeigt sich in den Positionierungen als *Unerfahrene im Umgang mit digitalen Musiktechnologien* eine engere Verzahnung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände. Einerseits wird auf der kommunikativen Ebene ein Bild der eigenen digitalen Kompetenz konstruiert – häufig im Modus der Rechtfertigung, Relativierung oder des Bekenntnisses. Andererseits verweisen konkrete Beschreibungen von Unsicherheiten im Unterricht oder pragmatischen Strategien des „Hineinwachsens“ auf konjunktive Wissensbestände, die auf fehlende Einbettung digitaler Praxis in habitualisierte Unterrichtsroutinen schließen lassen.

Zur abschließenden Verdichtung der Ergebnisse und zur Veranschaulichung des dynamischen Zusammenspiels dieser Orientierungsmuster wird im Folgenden ein Dreiecksmodell herangezogen, das deren wechselseitige Beziehungen strukturell sichtbar macht (Abb. 3). Es verdeutlicht, dass die herausgearbeiteten Orientierungsmuster nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern in einem komplexen sich wechselseitig beeinflussenden Deutungsgeflecht zueinander wirken, das die Wahrnehmung und den didaktischen Einsatz digitaler Technologien im Musikunterricht maßgeblich strukturiert:



Abbildung 3: Dreiecksmodell zur Veranschaulichung der wechselseitigen Beziehungen zwischen den rekonstruierten Orientierungsmustern (eigene Abbildung)

Das Modell veranschaulicht einen semantischen Raum, in dem das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte im digitalen Wandel situiert ist. In ihrer wechselseitigen Bedeutungsabhängigkeit konstituieren die drei Orientierungsmuster eine kollektive Deutungslogik, die zentrale Struk-

turen und Spannungsverhältnisse gegenwärtiger digitaler Praxis im Musikunterricht rahmt.

So ist die überwiegend kommunikativ geteilte Vorstellung von Teilhabe eng verknüpft mit dem Orientierungsmuster des Nicht-Instruments. Gerade weil das iPad nicht als vollwertiges Musikinstrument verstanden wird, erscheint es als besonders geeignet für niedrigschwellige Zugänge zu musikalischer Praxis – insbesondere für Schüler:innen ohne Vorerfahrungen. Diese Argumentationsfigur stützt sich auf die paradoxe Aufwertung eines vermeintlichen Defizits: Das, was dem iPad an musikalischen Status fehlt, macht es pädagogisch anschlussfähig. Zugleich fungiert die kommunikativ artikulierte Unerfahrenheit als narrative Ressource, um die Spannung zwischen Norm (Digitalisierung als schulischer Auftrag) und Habitus (Musikalität als instrumentale Könnerschaft) bearbeitbar zu halten.

Was analytisch zunächst widersprüchlich erscheinen mag, verweist empirisch auf einen stabilen, wenngleich spannungsreichen konjunktiven Erfahrungsraum: Das vermeintliche Defizit des iPads – seine fehlende Bedeutung als Instrument – wird unter Rückgriff auf das Ideal der Teilhabe zur pädagogischen Ressource umgedeutet.⁶ Die fehlende Erfahrung wird nicht als Problem verstanden, sondern als Ausdruck eines kollektiven Übergangszustands und damit als legitime Zwischenposition im Prozess digitaler Transformation.

Das Dreiecksmodell macht so ein dynamisches Spannungsverhältnis sichtbar, das sich zwischen tradiertem Habitus, bildungspolitischer Norm und schulischer Alltagspraxis entfaltet. Es beschreibt keinen stabilen Zustand, sondern einen prozesshaften Aushandlungsraum, in dem Lehrkräfte ihre professionelle Identität angesichts digitaler Herausforderungen neu justieren. In der Summe ergibt sich ein Bild digitaler Praxis im Musikunterricht, das weniger durch technische Innovation als durch kulturelle Reinterpretation geprägt ist und somit tief in den handlungsleitenden Strukturen des Berufshabitus verwurzelt bleibt.

5. Diskussion

Die rekonstruierten Orientierungsmuster und das daraus abgeleitete Dreiecksmodell ermöglichen

⁶ In dieser Umdeutung zeigt sich zugleich ein Potenzial des iPads bzw. digitaler Technologien, ein zentrales Dilemma musikunterrichtlichen Handelns zu bearbeiten, nämlich die Spannung zwischen einer auf musikalische Expertise ausgerichteten Bildungsvorstellung, die meist nur einem privilegierten Teil der Schüler:innen durch häusliches Üben und außerschulischen Instrumentalunterricht zugänglich ist und dem Anspruch auf allgemeinbildende Teilhabe für alle.

differenzierte Einsichten in den *modus operandi* der Herstellung von Wissen und Praktiken eines digitalisierungsbezogenen Musikunterrichts. Die in diesem Beitrag dargestellten empirischen Einsichten erweitern den Blick auf bestehende Fachdiskurse, etwa zum Instrumentenbegriff (u. a. Buchborn, 2019), zur digitalen Teilhabe (u. a. Förster, 2022) und zur musikalischen (Un-)Erfahrungheit (u. a. Niessen, 2006), die in der wissenschaftlichen Diskussion häufig isoliert betrachtet oder nicht systematisch aufeinander bezogen werden.

Dies zeigt sich sowohl auf der Makroebene, verstanden als übergreifende Sinnstrukturen in Form konjunktiver Wissensbestände, als auch auf der Mikroebene, etwa in konkreten Äußerungen über situative Handlungsweisen innerhalb der Praxis. Dabei werden in den Gruppendiskussionen teils deutliche Kontraste zu Positionen aus dem musikpädagogischen Fachdiskurs sichtbar. So nehmen etwa Fragen von Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit in der musikpädagogischen Forschung einen zentralen Stellenwert ein (z. B. Lehmann-Wermser & Krupp, 2014) und eröffnen Perspektiven für ein teilhabegerechtes musikpädagogisches Handeln. In unseren Daten zeigt sich jedoch, dass die schulische Norm der Teilhabe (durch Digitalisierung) zwar kollektiv geteilt wird, jedoch häufig nicht über ein theoretisches Bekenntnis hinausreicht. In dieser Differenz offenbart sich exemplarisch jene für das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums konstitutive notorische Diskrepanz zwischen Norm und Handlungspraxis (Bohnsack, 2017, S. 104). Sie beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen dem Erfahrungswissen, das in der konkreten Praxis entsteht und dem Wissen um die normativen Erwartungen, die mit dieser Praxis verbunden sind. Der konjunktive Erfahrungsraum der Lehrpersonen konstituiert sich somit gerade aus dem Aufeinandertreffen von erlebter Praxis und normativen Setzungen – ein Spannungsfeld, das sich in unseren Daten deutlich abzeichnet.

Dabei tritt diese Diskrepanz nicht nur im Verhältnis von Norm und Handlungspraxis zutage, sondern auch zwischen unterschiedlichen normativen Positionen: etwa zwischen wissenschaftlichen Normen im Fachdiskurs, bildungspolitischen Anforderungen und Alltags- bzw. Common-Sense-Theorien, die in der schulischen Praxis selbstverständlich geteilt werden. Hier liegt eine methodische Begrenzung – aber auch eine Stärke – der (dokumentarischen Interpretation von) Gruppendiskussionen:

Die Lehrkräfte verhandeln nicht primär konkrete Unterrichtssituationen, sondern positionieren sich in Bezug auf geteilte Deutungsangebote, berufliche Anforderungen und erlebte Strukturen. Das Reden über Praxis wird so selbst zum Ort professioneller Auseinandersetzung – mit eigenen impliziten Regeln, Rahmungen und blinden Flecken.

Ein Beispiel hierfür verweist zurück auf den Einstieg des Beitrags und das titelgebende Zitat, dem zufolge das iPad „niemals ein Instrument spielen ersetz[en]“ könne. Diese Aussage bringt nicht nur eine konkrete Bewertung digitaler Technologien im Kontext des Musikunterrichts zum Ausdruck, sondern verdichtet – als Common-Sense-Theorie – eine habitualisierte Unterscheidung zwischen ‚echter‘ musikalischer Praxis und ‚didaktisierten‘ digitalen Anwendungen. In der musikpädagogischen Forschung hingegen finden sich zahlreiche Gegenpositionen, die digitale Technologien explizit als Musikinstrumente verstehen (z. B. Fröhlich, 2012) oder deren Potenziale für kreative Formen ästhetischer Partizipation betonen (z. B. Partti, 2014).⁷ Dass solche Vorstellungen im professionellen Deutungsraum der Lehrkräfte kaum Resonanz finden, verweist auf die Wirkmächtigkeit konjunktiver Wissensbestände und auf deren relative Unabhängigkeit von normativen Setzungen des Fachdiskurses.

Auch im Hinblick auf die rekonstruierte Vorstellung von Teilhabe durch Digitalisierung lassen sich im musikpädagogischen Fachdiskurs zahlreiche Anknüpfungspunkte identifizieren. Darin ist etwa die Annahme weit verbreitet, dass „neue Medientechnologien gerade für Kinder ohne formales musikalisches Training neue Möglichkeiten der Vermittlung kreativer Prozesse“ eröffnen und somit Partizipation und Teilhabe fördern (Bullerjahn, 2011, S. 29–30). Beide Positionen vermitteln einen offenen bzw. weit gefassten Musik- und Instrumentenbegriff, der sich von tradierten Vorstellungen löst und verschiedene Formen musikalischen Ausdrucks einbezieht. Im Gegensatz dazu dokumentiert sich in unseren Gruppendiskussionen ein deutlich enger gefasstes Musikverständnis, das stark an traditionellen Musikpraktiken orientiert ist. Auch das Verständnis von Teilhabe bezieht sich primär auf die aktive Teilnahme am lokalen, musikpraktischen Unterrichtshandeln und weniger auf kreative oder mediengestützte Formen ästhetischer Partizipation. Dies unterstreicht ebenso, dass die Wirkmächtigkeit normativer Setzungen aus dem Fachdiskurs dort an Grenzen stößt, wo habitualisierte,

⁷ Vgl. hierzu auch Sachsse (2022), der auf Grundlage eines breiten Korpus akademischer Texte „Normen in aktuellen musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen“ herausarbeitet.

konjunktive Wissensbestände das professionelle Handeln strukturieren. Zwar wird das Leitbild von Partizipation und Teilhabe im musikpädagogischen Diskurs breit geteilt und findet grundsätzlich auch bei den Lehrkräften Zustimmung – in der konkreten Unterrichtspraxis bleibt es jedoch häufig ohne unmittelbare handlungsleitende Konsequenz.

Insgesamt wird deutlich: Selbst dort, wo normative Zielsetzungen aus dem Fachdiskurs Anschluss an die Praxis finden könnten, stoßen sie auf tief verankerte, habitualisierte Wissensbestände, die deren transformative Wirkung begrenzen.

6. Fazit & Ausblick

Die vorliegende Studie hat auf Basis dokumentarischer Interpretationen von Gruppendiskussionen mit Musiklehrkräften handlungsleitende Wissensbestände im Umgang mit digitalen Technologien im Unterricht rekonstruiert. In komparativen Analysen wurden drei übergreifend geteilte Orientierungsmuster herausgearbeitet: das iPad als Nicht-Instrument, Teilhabe durch Digitalisierung sowie Unerfahrenheit im Umgang mit digitalen Musiktechnologien. Sie gründen auf je spezifischen Verschränkungen von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen und gewähren empirisch fundierte Einblicke in die konjunktiven Erfahrungsräume professioneller Praxis bzw. des Musiklehrkraft-Seins.

Deutlich wurde, dass die rekonstruierten Orientierungsmuster nicht isoliert auftreten, sondern in einem dynamischen, spannungsreichen Bedingungsverhältnis zueinanderstehen. Die Studie macht damit nicht nur ein handlungsleitendes Praxiswissen von Musiklehrkräften sichtbar, sondern verweist zugleich auf Brüche und Diskrepanzen zwischen normativen Setzungen, institutionellen Erwartungen und alltäglichem beruflichen Handeln. Es zeigt sich ein reproduzierendes Moment im professionellen Umgang mit Digitalisierung: Werte, Haltungen und routinierte, habitualisierte Praktiken der Lehrkräfte werden durch normative Impulse aus dem akademischen Diskurs oder der Bildungspolitik nicht substanziell verändert. Stattdessen bleibt das professionelle Selbstverständnis weitgehend in einem Habitus verhaftet, der stark in traditionellen bzw. tradierten Vorstellungen über Musik und Musikunterricht eingelassen ist. Digitalisierung wird auf der Ebene kommunikativen Wissens zwar anerkannt, jedoch nur begrenzt in die tieferliegenden, konjunktiven Orientierungsrahmen und Routinen der Unterrichtspraxis integriert.

Die Ergebnisse der Studie bieten wichtige Impulse für die Weiterentwicklung musikpädagogischer Professionalisierung im digitalen Wandel. Anstatt die Diskrepanz zwischen Fachdiskurs und schulischer Alltagspraxis als Defizit zu problematisieren, könnten sie als Ausgangspunkt für reflexive Aus-, Weiter- und Bildungsformate dienen. Solche Formate sollten an die konjunktiven Wissensbestände und Erfahrungsräume der Lehrkräfte anknüpfen, um daraus produktive Irritationen zu entwickeln und epistemologische Kontingenzen sichtbar zu machen (Krebs, 2025). Konkret erscheint es dabei notwendig, fachspezifische Einsatzmöglichkeiten digitaler Technologien im Musikunterricht differenziert aufzuzeigen und so deren Anschlussfähigkeit an bestehende Fachpraxen zu verdeutlichen. Ebenso gilt es, vorhandene Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Musiktechnologien zu enttabuisieren und deren Potenziale für niedrigschwellige, kreative Zugänge zur musikalischen Praxis erfahrbar zu machen. Vor diesem Hintergrund könnte auch eine kritische Auseinandersetzung mit der Diskussion um Postdigitalität (Treß et al., i. Dr.) angeregt werden, um die digitale Transformation im Fach Musik nicht allein technologisch, sondern vor allem kulturell, didaktisch und professionstheoretisch zu reflektieren. Die Studie leistet hierzu einen Beitrag, indem sie empirisch fundiert aufzeigt, wie digitale Technologien im Unterricht nicht nur als funktionale Werkzeuge, sondern auch als Träger normativer Zuschreibungen, professioneller Selbstverortungen und kultureller Bewertungen in Erscheinung treten.

Literatur

- Ahlers, M., & Godau, M. (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 82, 4–9.
- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Wißner.
- Aigner, W., Hahn, M., & Huber, M. (2023). *Vom Distance Learning zum Digital Learning? Abschlussbericht zum Forschungsprojekt MUDIL 2.0 – Musikalisches Distance & Digital Learning: Erfahrungen, Auswirkungen, Perspektiven*. pub.mdw. <https://doi.org/10.21939/mudil-2.0>
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Augustyn, C. (2013). iPad im Musikunterricht. Motivation zum praktischen Musizieren mit Hilfe

- neuer Tablet-Computer. In P. Micheuz, A. Reiter, G. Brandhofer, M. Ebner, & B. Sabitzer (Hrsg.), *Digitale Schule Österreich: Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013* (S. 280–290). Österr. Computer Ges.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktualisierte Aufl.) (S. 241-270). Springer.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Auflage). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (27–66). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktualisierte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Bullerjahn, C. (2011). Musikalische Kreativität – eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogische Konsequenzen. In P. Vandr  & B. Lang (Hrsg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung* (S. 23–40). ConBrio.
- Burnard, P. (2007). Creativity and technology: Critical agents of change in the work and lives of music teachers. In J. Finney & P. Burnard (Hrsg.), *Music education with digital technology* (S. 196–206). Continuum.
- Eichert, R., & Stroh, W. M. (2004). Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis. In H. Gembris, R.-D. Kraemer, & G. Maas (Hrsg.), *Vom Kinderzimmer zum Internet. Musikpädagogische Forschung und Medien* (S. 36–65). Wißner.
- Fröhlich, H. (2012). *Musikalisches Handeln im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien* (Forum Musikpädagogik, 108). Wißner.
- Förster, A. (2022). Digitale Musikinstrumente im sonderpädagogischen Kontext. Eine explorative Erhebung mit Musiklehrer*innen an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 61–78). Waxmann.
- Godau, M. (2024). Singen auf TikTok und Co. Sind Gesangspraktiken in (post)digitaler Kultur (k)ein Thema für die Musikpädagogik? In M. Fuchs (Hrsg.), *Tagungsband zum 19. Leipziger Symposium zur Kinder- und Jugendstimme* (S. 53–81). Logos.
- Godau, M., & Krebs, M. (2017). Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP - Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. In A. Cvetko, & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Bd. 38, S. 73–86). Waxmann.
- Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an  sterreichischen Schulen*. Wißner.
- Kattenbeck, C. (2023). „Beatmaker haben ja nicht den Luxus, auch Musiker zu sein.“: Zur Notwendigkeit, die westliche Kunstmusik in der Musiklehrer*innenausbildung zu provinzialisieren. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec, & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 44th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 347–363). Waxmann.
- Kompetenzverbund *lernen.digital*. (2025). (<https://lernen.digital/kompetenzverbund/>; zuletzt abgerufen am 27.02.2026)
- Krebs, M. (2018). Digitales Instrumentarium. Die Musikkapp als zukünftiges Instrument in der Musikschule. * ben & Musizieren*, 1, 40–43.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkr ften über den unterrichtlichen Einsatz digitaler Technologien. In V. Krupp, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Krebs, M. (2023). Körperlichkeit in digitalen Musikpraktiken mit Apps. Beitrag zur Entwicklung einer technologiesensiblen Theorie musika-

- lisch-ästhetischer Bildung. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec, & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 323–345). Waxmann.
- Krebs, M. (2025). Zwischen Diskurs und Praxis. Ein integrativer Ansatz zur kritisch-reflexiven Analyse kultureller Ordnungen in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, *105*, 18–23.
- Lehmann-Wermser, A., & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (AMPF Bd. 35, S. 21–39). Waxmann.
- Maas, G. (1995). Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen. In G. Maas (Hrsg.), *MusiklerInnen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. (AMPF Bd. 16, S. 96–123). Die Blaue Eule.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In ebd., *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Luchterhand.
- Niessen, A. (2006). Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 175–199). Die Blaue Eule.
- Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education*, *32*(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0255761411433727>
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Peter Smith.
- Sachsse, M. (2020). 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* (S. 73–102). Waxmann.
- Sachsse, M. (2022). Orientierungen und Normen in aktuellen musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen: Analysen, Kritik, Perspektiven. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Macht – Widerstand* (S. 118–183). Waxmann.
- Theisohn, E. (2022). Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht. Transcript.
- Treß, J., Buchborn, T. & Stade, P. (Hrsg.) (i. Dr.). *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg. Olms/ Nomos.

Autor:innen

Jonas Völker

Hochschule für Musik Detmold
jonas.voelker@hfm-detmold.de

Esther Hall

Leuphana Universität Lüneburg
esther.hall@leuphana.de

Matthias Krebs

Universität zu Köln
matthias.krebs@uni-koeln.de

Moritz Kuck

Universität zu Köln
moritz.kuck@uni-koeln.de

Veronika Phung

Universität zu Köln
veronika.phung@uni-koeln.de

Völker et al. (2026)

CC BY-NC 4.0

b-em 18(1), S. 1-17

ISSN: 2190-317

DOI: 10.62563/bem.v18i1.272

Elektronische Version / Electronic Version:
<https://bem.publia.org/bem/article/view/272/>

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.