

Musiklehrkräfte im Spannungsfeld digitaler Innovation und unterrichtlicher Praxis

Einblicke in Alltagstheorien, Normen und implizite Logiken

Music teachers navigating the tension between digital innovation and teaching practice

Insights into everyday theories, norms and implicit logics

Zusammenfassung

Mit Hilfe der Dokumentarischen Methode werden in der vorliegenden Studie implizite und explizite handlungsleitende Wissensbestände von Musiklehrkräften rekonstruiert und Spannungsverhältnisse zwischen digitaler Innovation und unterrichtlicher Praxis herausgearbeitet. Musiklehrkräfte stehen vor der Herausforderung, digitale Tools und Praktiken in den Unterricht zu integrieren, Lernende fachspezifisch zu qualifizieren, die eigene Professionalisierung voranzutreiben und die zunehmend postdigitale Prägung der Musikkultur mit den Normen und Praxen des Schulfaches Musik in Einklang zu bringen. Mit Bezug zu Positionen aus musikpädagogischen Diskursen diskutieren wir unsere rekonstruktiven Einblicke im Hinblick auf Chancen und Herausforderungen einer digitalen Transformation des Faches und der Entwicklung von Professionalisierungsmaßnahmen für Musiklehrkräfte.

Summary

Using the documentary method, this study reconstructs implicit and explicit action-guiding knowledge of music teachers and identifies tensions between digital innovation and teaching practice. Music teachers are faced with the challenge of integrating digital tools and practices into the classroom, qualifying learners in a subject-specific way, advancing their own professionalisation and reconciling the increasing post-digital character of music culture with the norms and practices of music as a school subject. With reference to positions from music education discourses, we discuss our reconstructive insights with regard to the opportunities and challenges of a digital transformation of the subject and the development of professionalisation measures for music teachers.

Thade Buchborn¹ 
Annika Endres¹ 
Johannes Treß² 

¹Hochschule für Musik
Freiburg

²Pädagogische Hochschule
Freiburg

Schlagwörter:

Musiklehrkräfte, Digitalisierung, Fortbildung, Bedarfsanalyse, Dokumentarische Methode

Keywords:

music teachers, digitalisation, professional development, needs analysis, documentary method

1. Musikunterricht, Musiklehrkräfte und Digitalisierung

Bereits 2017 hält die Kultusministerkonferenz fest, dass die „zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche [...] zu einem stetigen Wandel des Alltags der Menschen“ (S. 8) führe und beschließt die Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, in der das Ziel formuliert wird, dass Schüler:innen im Rahmen ihrer Allgemeinbildung „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt werden“ (S. 11) sollten. Auch musikbezogene Praxen sind durch die Omnipräsenz digitaler Technologien in der Lebenswelt von Jugendlichen zunehmend digital geprägt: Beim Musikhören, Songwriting, Producing, Lernen von Instrumenten und Singen nutzen Jugendliche digitale Devices, Apps, Tutorials, Digital/Mobile Audio Workstations uvm. (Jörissen et al., 2023). Aufgrund der tiefgreifenden Integration von und Verflechtung mit Technologien in musikbezogenen Praxen wird daher auch in musikpädagogischen Kontexten vermehrt der Begriff der ‚Postdigitalität‘ als theoretische Rahmung genutzt (Clements, 2018; Godau & Haenisch, 2019).

Folgt man den dargestellten bildungspolitischen Forderungen der KMK kommt dem allgemeinbildenden Musikunterricht damit die Aufgabe zu, Schüler:innen Bildungsprozesse zu eröffnen, die ihnen eine selbstbestimmte, kritische und mündige Partizipation an musikalischen Praxen in einer zunehmend „digitalen Welt“ (KMK, 2017) ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es angemessene infrastrukturelle Bedingungen, neue Lehr-Lern-Konzepte und fachlich gut vorbereitete Lehrkräfte (Krupp et al. i. d. B.; Treß i. d. B.; Völker et al., i. d. B.). Über den Status Quo im Musikunterricht, Potentiale und Grenzen des Einbezugs digitaler Technologien und damit verbundener Fachpraxen sowie Lehr-Lern-Szenarien ist allerdings wenig bekannt.

Insbesondere hinsichtlich der Perspektiven von Musiklehrkräften liegen bislang wenige Befunde vor. Allgemein wird Lehrkräften nicht nur in Bezug auf ihre Kompetenzen, sondern auch in Bezug auf ihre Einstellungen zur Anwendung digitaler Technologien eine große Heterogenität zugeschrieben

(Petko, Döbeli Honegger & Prasse, 2018). Besonders Musiklehrkräfte bewerten deren Einsatz ambivalent (Brunner & Treß, 2021) und scheinen ihre Möglichkeiten nur in Ansätzen zu nutzen (Godau, 2022). In jüngster Zeit werden daher vermehrt Forderungen nach verstärkten Bemühungen laut, die sich insbesondere auf die Professionalisierung(sbereitschaft) von Lehrkräften zu richten hätten (z. B. Frederking, 2022).

Für Musiklehrkräfte gehen mit dem Einsatz von digitalen Medien und Technologien in der Unterrichtspraxis allerdings mitunter hohe Anforderungen und Herausforderungen einher (Buchborn & Treß, 2023; Gall, 2017). Bell (2015) fordert, dass Lehrkräfte Lernumgebungen gestalten sollten, in denen die Lernenden Musiktechnologie nicht nur nutzen, sondern auch zum kritischen Hinterfragen und kreativen Gestalten von digitalen Setups eingeladen werden. Laut Himonides (2017) sollten Lehrkräfte kritische Denker:innen sein, „who are willing to polish old tools, forge new ones, creatively misuse existing tools, methods and processes, and creatively use whatever is at their disposal to facilitate learning and development“ (S. 629). Burnard betont bereits 2009, dass eine zentrale Herausforderung im Musikunterricht darin bestünde, dass Lehrkräfte den Einsatz von digitalen Technologien im Verhältnis zu den spezifischen Charakteristika kreativer Lernprozesse reflektieren und für diese Prozesse insbesondere professionelle Lerngemeinschaften bedeutsam seien.

Weitgehend offen scheint zu sein, wie Lehrkräfte diesen hohen Ansprüchen und Anforderungen in der Unterrichtspraxis konkret begegnen (Buchborn & Treß, 2023) und welche Bedarfe sie in Hinblick auf die Weiterentwicklung ihrer Unterrichtspraxis und die eigene Professionalisierung sehen. Diesen Fragen gehen wir aktuell im Rahmen einer praxeologisch fundierten Bedarfsanalyse nach.¹ In unserer Studie erheben wir im Rahmen von Open Space-Veranstaltungen zum Thema „Digitalität, Musik und Unterricht“ sowie in Fortbildungsveranstaltungen Gruppendiskussionen unter Musiklehrkräften. Diese interpretieren wir mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021), die auf den methodologischen Grundannahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie basiert

¹ Die Studie wurde als Teil des Verbundprojektes KuMuS-ProNeD unter dem Förderkennzeichen 01JA23K05D durch die Europäische Union – NextGenerationEU finanziert und durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autor:innen und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend wider. Weder Europäische Union, Europäische Kommission noch Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend können für sie verantwortlich gemacht werden.

(Bohnsack, 2017). Auf diesem Wege können die Bedarfe, Normen, Überzeugungen und Alltagstheorien der beteiligten Musiklehrkräfte, aber auch implizite, handlungsleitende Wissensbestände und die Logiken des alltäglichen Umgangs mit Digitalität im Unterricht rekonstruiert werden.

In unserer Analyse werden wir zeigen, dass sowohl die rekonstruierten Normen und Alltagstheorien als auch die Umgangsweisen und impliziten Logiken des Unterrichtsalltags die durch die Digitalität hervorgerufene Transformation von Schule prägen. Abschließend werden wir erörtern, welche Eigenlogiken den analysierten Umgangsformen mit derartigen Erwartungen – auch mit Blick auf die Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen und Schulentwicklung – zugrunde liegen.

2. Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode

Die erkenntnistheoretischen Grundlagen unserer Studie bilden die Prämissen der von Ralf Bohnsack (2017) ausgearbeiteten praxeologischen Wissenssoziologie. Bohnsack geht davon aus, dass das Handeln in gesellschaftlichen Räumen an unterschiedlichen handlungsleitenden Wissensbeständen orientiert ist, die die Mitglieder sozialer Gruppen teilen. So leiten gesellschaftlich getragene, durch den alltäglichen Diskurs geprägte Normen, Alltagstheorien und Überzeugungen das Agieren in sozialen Kontexten. Dies ist aber auch von Logiken geprägt, die den Handelnden selbst in der Regel nicht explizit zugänglich sind und daher auf impliziten Wissensbeständen beruhen. Bohnsack nennt diese beiden Bereiche des handlungsleitenden Wissens kommunikatives und konjunktives Wissen. Einen empirischen Zugang zu diesen Wissensbeständen eröffnet die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2021), mit deren Hilfe sowohl die Alltagstheorien und Normen aber auch das implizite Wissen rekonstruiert werden kann, das die Alltagspraxis leitet und an dem habitualisierte Handlungen unabhängig von individuellen Motiven und Intentionen orientiert sind (Bohnsack, Pfaff & Weller 2010, S. 20). Im Kontext der Dokumentarischen Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018) steht dabei besonders die Rekonstruktion handlungsleitender Wissensbestände, Normen und polykontextueller Verflechtungen von Akteur:innen im Kontext Schu-

le und Unterricht im Zentrum des Interesses. In jüngerer Vergangenheit sind zudem vermehrt qualitativ-rekonstruktive Ergebnisse im Kontext des „digitalisierten Unterricht[s]“ (Thiersch & Wolf, 2021; Wolf & Thiersch, 2025) vorgelegt worden.

Die Datengrundlage unserer Studie bilden Gruppendiskussionen und -gespräche, die wir im Rahmen eines Open Space zu Digitalisierung und Musikunterricht sowie in Fortbildungsveranstaltungen zu digitalisierungsbezogenen Themen erhoben haben. An den Veranstaltungen haben an Grundschulen und Gymnasien tätige Musiklehrkräfte, Fortbildner:innen, Hochschullehrende und Studierende teilgenommen.

Im vorliegenden Beitrag nutzen wir Auszüge aus einer Gruppendiskussion, die zu Beginn der Open Space-Veranstaltungsreihe im Herbst 2023 erhoben wurde. An der Diskussion nahmen insgesamt sieben Personen teil: fünf Lehrkräfte, von denen zwei auch als Fortbildner:innen tätig sind, ein Student und eine Referendarin. Die Personen waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 26 bis 57 Jahre alt. Die Erhebung hat ein Hochschullehrender geleitet, der die Teilnehmenden zuvor auch zur Open Space-Veranstaltung begrüßte und über die Open Space-Veranstaltungsreihe, die geplanten Initiativen im Rahmen des Forschungsprojekts KuMus-ProNeD sowie des Kompetenzverbund lernen:digital² berichtete. Darauf folgte der Impuls zum selbstläufigen Gespräch der Teilnehmenden:

„Sie hätten jetzt (.) in der ersten (.) Runde erstmal Zeit sich miteinander, zu unterhalten (.) ähm was Sie selber, (.) in Ihrem Unterrichtsalltag; [*an den Teilnehmenden Studierenden gerichtet*] bei Ihnen vielleicht in Praktika, (.) ähm; weil Sie jetzt eben noch im Studium sind, aber vielleicht auch sonst Sie können auch natürlich Ihre Perspektive ausm Studium mit einbringen; also was Sie im Unterrichtsalltag für Erlebnisse mit bezogn auf dieses Themenfeld (.) Digitalisierung; gemacht habn“ (Z. 2-10).

Auf diesen Impuls hin entwickelte sich ein etwa einstündiges, selbstläufiges Gespräch unter den Teilnehmenden.

² Der Kompetenzverbund lernen:digital adressiert in etwa 200 Forschungs- und Entwicklungsprojekten die digitale Transformation von Schule und Lehrkräftebildung. Verbund- und Einzelprojekte der vier Kompetenzzentren MINT, Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung werden durch die Europäische Union – NextGenerationEU finanziert und durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert (vgl. <https://lernen.digital/kompetenzverbund/>).

In der Interpretation dieses Datenmaterials³ folgten wir den in der Dokumentarischen Methode üblichen Schritten: Zunächst wurde von der Gruppendiskussion ein Volltranskript gemäß der TIQ-Richtlinien⁴ angefertigt (Bohnsack, 2021). Nach diesem Transkriptionsverfahren werden neben den Inhalten des Gesprächs auch Besonderheiten der Sprechakte und der Interaktion abgebildet (z. B. Gesprächspausen, Überlappungen, Betonungen, Lachen, Angaben zur Sprachmelodie etc.). Dies bildet die Grundlage für die weiteren Schritte der Interpretation. In einem ersten Schritt wird mit Hilfe eines tabellarischen Themenverlaufs und der Analyse der Gesprächsinhalte im Rahmen der formulierenden Interpretation herausgearbeitet, welche Themen und Inhalte die Gesprächsteilnehmer:innen diskutieren. Getrennt von der inhaltlichen Ebene des Gesprächs wird im Verfahrensschritt der reflektierenden Interpretation rekonstruiert, wie die Teilnehmer:innen miteinander diskutieren. Im Vergleich der Inhalte und der jeweiligen Modi der Interaktion wird das Verhältnis zwischen kommunikativen, also explizit zugänglichen Wissensbeständen und dem konjunktiven Wissen der Akteur:innen sichtbar. Dies werden wir in der folgenden Ergebnisdarstellung anhand ausgewählter Transkriptauszüge zeigen. Bei der Darstellung unserer rekonstruktiven Befunde beziehen wir uns dabei insbesondere auf die Aussagen von zwei Akteur:innen zu Beginn der Gruppendiskussion, da sich anhand ihrer Redebeiträge sehr charakteristisch die zwei divergierenden Ausprägungen des handlungsleitenden Wissens illustrieren lassen, die wir in dieser ersten Diskussion herausarbeiten konnten. Wenngleich die beiden Akteur:innen also als ‚Eckpunkte‘ unseres bisherigen Samples betrachtet werden können, werden die herausgearbeiteten Wissensbestände auch von anderen Teilnehmenden der Diskussion geteilt, sodass wir trotz des bislang kleinen Samples bereits auf konjunktive Wissensbestände sozialer (Unter-)Gruppen schließen können und nicht nur von individuellen Meinungen und Haltungen ausgehen.

3. Alltagstheorien, Normen und implizite Logiken der professionellen Praxis von Musiklehrkräften bezogen auf (Post)digitalität

3.1 Schulerfahrung und Digitalisierung

Das Gespräch beginnt mit einem Impuls (s. o.), durch den die Beteiligten als berufstätige Lehrkräfte und Studierende adressiert und dazu aufgefordert werden, sich über ihre Erlebnisse im Unterrichtsalltag zum Thema Digitalisierung auszutauschen. Durch die prominente Platzierung im Impuls wird der Umgang mit Digitalisierung vom Interviewer als normative Erwartung gesetzt. Weil alle Anwesenden diese Norm aufgreifen und sie bis zum Ende der Diskussion durchgehend mit eigenen Erfahrungen und Argumentationen ko-konstruieren und re-aktualisieren, wird aber deutlich, dass diese nicht nur von außen an die Diskutierenden herangetragen wurde, sondern im untersuchten Feld präsent ist.

Im Anschluss an den Impuls folgt die Frage *Anjas, wer der Anwesenden überhaupt an einer Schule sei. Diese Frage initiiert eine Vorstellungsrunde, deren Modus wir exemplarisch an *Anjas Beitrag aufzeigen möchten:

```

75 Af:                L@(.)ok@ ähm *Anja, ich hab auch
76      Grundschule, seit; (.)oh Gott; über zwanzig Jahre, und
77      |
78      |             |             |             |             |
79 Em:                |             |             |             |             |
80      ähm bin auch ISP-Betreuung und Ausbildung von ISP und
81      Referendaren, (.) tätig äh für Musik, und ähm::
82      (1) ja: bei uns wird jetzt auch grad digitalisiert,
83      digitale Tafeln und so weiter, aber (.) alles im sehr
      kleinen Rahmen, und (.) joa. #00:10:03-5#

```

*Anja verortet sich zunächst institutionell an der „Grundschule“ (Z. 76). Mit dem Einwurf „oh Gott; über zwanzig Jahre“ (Z. 76) rahmt sie ihre schulpraktische Erfahrung auf ironisierend-distanzierende Weise als besonders langjährig. Indem sie betont, neben ihrer aktuellen Unterrichtstätigkeit „auch“ (Z. 79) Lehramtsstudierende im Praktikum („ISP“, Z. 79) sowie Referendar:innen im Fach Musik

³ An den Interpretationen hat neben den Autor:innen Alexandra Damm vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*, Bonn mitgearbeitet.

⁴ *TIQ* ist die Abkürzung von *Talk in Qualitative Social Research* (Bohnsack, 2021, S. 255-257). Das Verfahren ermöglicht es, bei der Transkription auch erweiterte Informationen über den Sprechakt, etwa zum Sprachfluß oder zur Sprachmelodie zu erfassen. Dazu werden u. a. folgende Zeichen genutzt: „ˆ“ = Hebung bzw. „ˆˆ“ = starke Hebung der Intonation; „ˆˆˆ“ = Senken bzw. „ˆˆˆˆ“ = starkes Senken der Intonation; „(.)“ = Pause von 1 Sekunde; @ = Lachen etc. Im Transkript wurden alle Namen und Ortsnamen pseudonymisiert, um eine Anonymisierung der Diskussionspartizipierenden zu gewährleisten. Asteriske vor bestimmten Begriffen kennzeichnen diese als Pseudonym. Die im folgenden genutzten Auszüge aus den Transkripten sind sprachlich nicht geglättet, um den natürlichen Sprechakt möglichst authentisch darstellen zu können.

zu betreuen, reiht sie sich ein in die Gruppe derjenigen Anwesenden, die angeben, vielfältigen schulbezogene Tätigkeiten nachzugehen. Ein Gegenbeispiel dazu bildet die Vorstellung des Studenten *Daniel, der argumentiert, mangels Unterrichtserfahrung erst einmal zuhören und dann sprechen zu wollen. Im Vergleich wird deutlich, dass *Anjas aktuelle und zudem langjährige Unterrichtstätigkeit eine Legitimation für ihre Beteiligung an der Diskussion darstellt, die für die Anwesenden sogar mehr zählt als institutionell zugewiesene Expertenrollen, wie z. B. die des ebenfalls anwesenden Fortbildners *Gernot (Gm). Der Charakter der Vorstellungsrunde offenbart somit eine institutionelle Logik des Erfahrungsraums Schule, der zufolge Expertise an unterrichtspraktische Erfahrung gekoppelt ist.

Ihre Vorstellung fortführend beschreibt *Anja den Digitalisierungsprozess an ihrer Schule dann mit einer Passivkonstruktion („wird [...] digitalisiert“, Z. 81). An dieser Formulierung wird deutlich, dass *Anja Digitalisierung als einen von außen gesteuerten Prozess erlebt, in dem sie fremdbestimmt agiert. Sie schreibt sich selbst demnach ein entsprechend geringes Enaktierungspotential zu. Dennoch beschreibt *Anja erste Schritte eines Digitalisierungsprozesses („digitale Tafeln und so weiter“, Z. 82), verweist jedoch darauf, dass sich „alles im sehr kleinen Rahmen“ (Z. 82-83) bewege. So deutet sich bereits in der Vorstellungsrunde an, dass sie Digitalisierung als schleppend verlaufenden Prozess erlebt. Der Vergleich mit anderen Stellen aus unserem Material wird zeigen, dass es sich beim Erleben von Digitalisierung als mühsamen, durch Hindernisse geprägten Prozess um einen von den Gesprächsteilnehmer:innen geteilten Orientierungsgehalt handelt.

3.2 Digitalisierung als Norm – hohes Enaktierungspotential

Im Anschluss an die Vorstellungsrunde wendet sich das Gespräch detaillierter dem individuellen Erleben von Digitalisierung an Schulen zu. Der Lehrer und Fortbildner *Gernot eröffnet dieses Thema wie folgt:

121 Gm: Praxis, also tatsächlich sind wir relativ (.) gut, (.)
 122 ausgestattet was das angeht, (.) ähm; waren auch ziemlich
 123 früh, und äh mit dabei, als es diesen Digitalpakt g- gab
 124 dann zur Coronazeit; (.) ähm: (2) und ich eh nutz es auch
 125 tatsächlich aus Überzeugung, di- ähm ab der (.) öh Klasse
 126 fünf sechs, dort no-nich ganz so intensiv, aber dann
 127 halt (1) je älter die Schüler werd'n, umso intensiver;
 128 weil man halt viel mit Musikproduktion mach'n kann, auch
 129 mit Soundscapes insgesamt äh=experimenteller Musik, ähm
 130 ich hab mich n=bissen reingelesen (.) und n bisschen: bin
 131 da aktiv geworden in Gamification, also in Spielansätze,
 132 wie man spielend *k*-lernen kann; ähm (2) äh ja. bis hin
 133 eben zur (.) Produktion, Musikproduktion, hinterher.
 134 und hab insgesamt sehr sehr gute Erfahrungen
 135 gemacht, ähm:: zumindest was des Tool;

136 (.) Tablet zunächst erstmal angeht, oder die
 137 Möglichkeitn; (.) ähm aber (.) es gibt
 138 andere Hürden und Schwierigkeitn (.) im Hintergrund;
 139 (.) die=ähm; (.) momentan; (1) ein: das Leben etwas
 140 schwerer machen. (.) und für die Fortbildung kann ich
 141 sagen; (.) *äh* weil ich eben auch seit Jahren eben halt
 142 das Angebot, das gleiche Angebot make, mit
 143 Digitalisierung, auch im Musikunterricht; dass es sehr
 144 wenich abgerufen wird. (.) also=es gibt sehr sehr wenige
 145 Leute die sich (.) generell auf diesen Weg machen
 146 wollen. #00:12:41-7#

Auf expliziter Ebene gibt *Gernot an, dass seine Schule aufgrund des Digitalpakts bereits frühzeitig über eine gute Ausstattung mit Tablets verfügt habe. Diese nutze er in Abhängigkeit vom Alter der Schüler:innen beispielsweise zur Musikproduktion, zum Erstellen von Soundscapes, experimenteller Musik sowie für den Einsatz von Gamification im Unterricht. Trotz vorrangig positiver Erfahrungen erwähnt er jedoch „Hürden und Schwierigkeitn (.) im Hintergrund“ (Z. 138).

Auf impliziter Ebene lässt sich auch an *Gernots Sprechakt erkennen, dass er die Erfahrung von Digitalisierung als schleppendem Prozess teilt. Er begegnet dieser Erfahrung mit Aktivität, indem er in einem Modus des Vorantreibens agiert. So deutet seine eingänglich genutzte Formulierung des „mit dabei“-Seins (Z. 123) erstmals ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer größeren Entwicklung an. Indem er hervorhebt, dass dies bereits „früh“ (Z. 123) geschehen sei, weist *Gernot seiner Schule eine Art Vorreiterrolle in schulischer Digitalisierung zu, die mit der Beantragung von Geldern beim Digitalpakt Schule und der Anschaffung von Tablets bereits viele wesentliche Stationen des Digitalisierungsprozesses passiert haben. In diesem Zuge markiert er aber auch sich selbst als Pionier dieser Entwicklung. Eine Rahmung von Digitalisierung als längerfristigen, kontinuierlichen Prozess findet sich – neben dem Hinweis auf die schon „seit Jahren“ (Z. 141) von ihm angebotene Fortbildung – auch in der Metapher des „Weg[s]“ (Z. 145).

In Bezug auf die Ausgestaltung dieses Digitalisierungsprozesses macht *Gernots Schilderung seines eigenen Handelns deutlich, dass er unter Digitalisierung nicht nur die Ausstattung von Räumen und Personengruppen mit Geräten versteht, sondern auch einen individuellen Lern- und Anwendungsprozess aufseiten der Lehrkräfte, der in die Hand genommen werden kann und muss. Digitalisierung bildet aus seiner Sicht demnach eine Norm der professionellen Praxis im Erfahrungsraum Schule, mit der sich Lehrkräfte aktiv auseinandersetzen müssen. Indem *Gernot angibt, digitale Tools „aus Überzeugung“ (Z. 125) im Unterricht einzusetzen und selbst in Gamification „aktiv geworden“ (Z. 131) zu sein, wird deutlich, dass er diese Norm nicht nur teilt, sondern sich selbst für deren handlungspraktische Bewältigung ein hohes

Enaktierungspotential zuschreibt. Seine Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Gamification zeigt, dass der Einsatz digitaler Tools für *Gernot mit didaktischen Überlegungen und konkreten Veränderungen des eigenen Unterrichts einhergeht. Erfahrungen gelungenen, digital gestützten Unterrichts scheinen bei ihm zu einer Erweiterung seines bisherigen unterrichtlichen Handlungsrepertoires zu führen.

Hier offenbaren sich deutliche Unterschiede zum Erleben der von *Anja repräsentierten Lehrkräftegruppe, die Digitalisierung als von außen gesteuerten Prozess beschreiben. Geteilte Erfahrungen beider Gruppen liegen jedoch im Erleben von „Hürden und Schwierigkeitn (.) im Hintergrund“ (Z. 138), die einem „das Leben etwas schwerer machen“ (Z. 139-140). So wird deutlich, dass alle Lehrkräfte Digitalisierung im schulischen Kontext als zwar kontinuierlichen, aber dennoch mitunter mühsamen Prozess wahrnehmen. Anders als seine Vorredner:innen führt *Gernot als Grund dafür jedoch nicht die mangelhafte Ausstattung an, sondern den fehlenden Willen vieler Lehrkräfte, sich auf den ‚Weg der Digitalisierung‘ machen zu wollen. Seiner Elaboration liegt eine indirekt geäußerte Kritik an der Untätigkeit einer von ihm wahrgenommenen Mehrzahl der Musiklehrkräfte zugrunde, die zu einem schleppenden Verlauf des schulischen Digitalisierungsprozesses beiträgt. Auf diesen Vorwurf reagiert *Anja im folgenden Abschnitt.

3.3 Digitalisierung als Norm – niedriges Enaktierungspotential

*Anja führt aus, dass ihre Schule sich „grade erst auf den Weg [der Digitalisierung] gemacht“ (Z. 150) habe, was darauf verweist, dass sie die Norm von Digitalisierung als Teil professioneller schulischer Praxis grundsätzlich teilt. Die wörtliche Übernahme der Metapher des ‚Wegs‘ zeigt, dass auch sie die Erfahrung einer langfristigen, immer noch andauernden Entwicklung gemacht hat. Auf impliziter Ebene wird dabei zugleich deutlich, dass die von *Anja repräsentierten Diskutierenden Digitalisierung jedoch nicht als individuelle Angelegenheit jeder einzelnen Lehrkraft, sondern vorrangig als institutionelle Aufgabe betrachten. Hinweise auf dieses Verständnis von Digitalisierung als einer institutionellen Aufgabe geben sowohl *Anjas vielfache Verwendung des Personalpronomens „wir“ (Z. 147) als „Schule“ (Z. 150) bzw. als Musikkollegium, als auch

die Fortbildung zu digitalen Tafeln, bei der das gesamte Kollegium durch eine:n externe Fortbilder:in eingewiesen wird. Aus *Anjas Perspektive scheint die Bewältigung dieser Aufgabe jedoch abhängig von Ressourcen, die von Dritten zur Verfügung gestellt werden. Das Empfinden dieser Abhängigkeit, welches beispielsweise an der verschachtelten Formulierung WLAN und digitale Tafeln „zur Verfügung /.../ @gestellt gekriegt [zu] ham@“ (Z. 153-156) sichtbar wird, offenbart ein geringes Enaktierungspotential.

147 Af: (1) Da kann ich vielleicht grad anschließen, (.) weil wir
148
149 ?m: | L°Mhm°
150 Af: sin so=ne Schule, die sich grade erst auf den Weg gemacht
151 hat, aber: nich weil wir=s nich wolltn, sondern (.) weil
152 unsre höchste Errungenschaft, dieses Jahr; überhaupt
153 erstmal WLAN war, dass wir (.) sozusagen zur Verfügung
154
155 ?f: | L°Mhmm
156 Af: @gestellt gekriegt ham@, (.) dann kann auch recht bald
157 die digitalen Tafeln, da machen wir aber intern
158 Fortbildungn; also für die ganze Schule (.) kommt jemand
159 für uns. (.) ahm: aber (.) bei uns, is alles wirklich, es
160 steht und fällt, dass unsre (1) unsre (.) Ausrüstung
161 in=(der Schule echt (2) noch kläglich is; also, (.)
162 dass man sich da richtig aufn Weg machen kann, (1) ja.
163 ah=also in der Aula, wo wir Musik unterrichtn, da gibt=s
164 net emal ne richtig: (.) gute Anlage, sondern; da gibt=s
165 v:ersuchen=wir dann uns mit Boxn irgenwie, (.) das
166 Ganze zu überbrücken; und Tablets gibt=s auch nur für.
167 (.) einzelne Gruppen, und man
168
169 ?f: | L°Mhmm
170 Af: muss drum kämpfen; und grad wenn man se braucht dann
171 hat=s jemand anders, und (.) des is immer so=n bisschen
172 Sachen die die ganze Sache echt n bisschen (.) ermüdend,
173 und schwer macht. und auch; irgendwann ma hat ma keine
174 Lust mehr. (.) sonst die Kinder, klar; die sind voll
175 dabei, und ma kann tolle, (.) grad mit Komposition,
176 sogar in der Grundschule, hab ich ja auch schon gemacht,
177
178 Gm: | L°Mhm;°
179 Af: mit Bilderkompositionen; Sonstiges, (.) tolle Sachen
180 machen, man steht aber ziemlich alleine da; also ohne
181 meine Söhne, (.) die mir da ahm im Hintergrund ah @ (.)@
182
183 ??: | Lg(3)g
184 Af: @mithelfn, hätt@ ich da echt schlechte Kartn, (.) weil
185 ja; weil man da auch echt auf sich allein gestellt is.

Zwar weist auch *Anja anhand des Erstellens von „Bilderkompositionen“ (Z. 179) auf Erfahrungen gelungener digital gestützter Unterrichtspraxis hin, dennoch wird deutlich, dass sie Digitalisierung überwiegend als Kompensieren eines Mangels an Ressourcen erlebt. Dies zeigt sich an ihrem Hinweis auf die ‚klägliche Ausrüstung‘⁵ (Z. 160-161) ihrer Schule und speziell die der Musikfachschaft, die nicht in einem Fachraum, sondern in der „Aula“ (Z. 163) unterrichte und das Fehlen einer Musikanlage „mit Boxn“ „überbrücken“ (Z. 165-166) müsse. Dafür spricht auch die Erfahrung eines Mangels an einer ausreichenden Zahl an Tablets, die *Anja zufolge darin resultiert, dass man schulintern um Geräte „kämpfen“ (Z. 170) müsse, was schließlich zu Ermüdung und Lustlosigkeit führe. Den von *Gernot eingebrachten Vorwurf, dass mangelnder Wille zur Digitalisierung die *Ursache* eines schleppend verlaufenden Digitalisierungsprozesses sein könnte, kon-

⁵ In einfache Anführungszeichen setzen wir Begrifflichkeiten aus dem Transkript, die wir sprachlich angepasst haben.

terkariert *Anja an dieser Stelle, indem sie Ermüdung und Lustlosigkeit stattdessen als *Resultat* eines mühevollen Versuchs, die Norm digital gestützten Unterrichts zu erfüllen, rahmt. Nicht zuletzt zeigt sich ihr Modus des Kompensierens mangelnder institutioneller Ressourcen auch an der Aussage, ‚alleine dazustehen‘ (Z. 180) bzw. ‚auf sich allein gestellt zu sein‘ (Z. 185). Dass *Anja zwar durchaus Fortbildungsbedarf und eine entsprechende Bereitschaft zur Weiterbildung hat, lässt vermuten, dass auch ein Mangel an Fortbildungsangeboten besteht, der hier durch das Zurückgreifen auf private Unterstützer aufgefangen wird.

3.4 Digitale Tools als notwendige Erweiterung vs. optionale Ergänzung bestehender Möglichkeiten

Eine weitere Differenz bezüglich des Orientierungswissens der Gruppe zeichnet sich hinsichtlich des Einsatzes digitaler Tools in der Unterrichtspraxis und der damit verbundenen Alltagstheorien ab. Dies wird im Vergleich der beiden folgenden Passagen deutlich.

```

359 Gm: ahm; ((schnalzt)) und ich hab (.) tatsächlich für
360 Klasse sieben, acht; wenn ma dann in die Rock- und
361 Pop-Musikdidaktik; so= n bischn reingeht, (.) ich
362
363 Em: |
364 |
364 Gm: hab noch (.) kein: (1) adäquaten Klassensatz von Highway
365 to Hell, (.) irgendwie is mir noch nich in die Finger
366 gekommen, und des immer mit Glockenspiel, dann irgendwie
367
368 ??: |
369 |
369 Gm: tatsächlich auch spielen könnte, so dass sich=s
370 authentisch anhört, (.) "und" für solche Sachen; find
371 ich is n Tablet einfach wunderbar. (.) ahm. (.) w:obei

```

*Gernot beschreibt, wie er Tablets nutzt, um den Song „Highway to Hell“ (Z. 364–365) mit Klassen der Stufe sieben und acht zu musizieren. Er bewertet den Einsatz der digitalen Tools in diesem Kontext als „einfach wunderbar“ (Z. 371) und stellt heraus, dass es keinen „adäquaten Klassensatz“ (Z. 364) für diesen Song für analoge Instrumentalbesetzungen gebe. Wenngleich den Ausführungen eine dichotome, zwischen analogen Instrumenten und digitalen Tools differenzierende Logik zugrunde liegt, zeigt sich, dass mit dieser Dichotomie für *Gernot keine Hierarchisierung einhergeht, denn die hier vorgenommene Bewertung digitaler Musizierpraxis als qualitativ höherwertiger ist kontextspezifisch. Das Musizieren mit digitalen Tools stellt für ihn in diesem spezifischen musikalischen Anwendungsfall eine notwendige Erweiterung seiner unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten dar.

Eine andere Logik lässt sich an der folgenden Passage rekonstruieren:

```

1427 Af: ja und ich muss sagen für mich ist wirklich auch die
1428
1429 Em: |
1430 |
1430 Af: Priorität im Tun; also (.) ich find schon immer Musik
1431 muss erfahren werden mit- mit Bewegungen mit Fühlen mit
1432
1433 Bf: |
1434 |
1434 Af: Hören mit (.) also äh und (.) da spielen für mich iPads
1435
1436 Em: |
1437 |
1437 Af: wirklich auch eher die Rolle dieses (.) aufnehmen: ä- und-
1438 und (.) vielleicht mal n=Projekt damit machen und nicht
1439 damit (.) Musik jetzt direkt; aber ich glaub in den
1440 weiterführenden Schulen ist das was Anderes aber in der
1441 Grundschule (.) äh ist es für mich nicht; die: höchste
1442 Priorität; (.) sondern da ist wirklich nur zum (.) Sachen
1443 aufnehmen oder als (.) Hilfsmittel; #00:50:34-0#

```

*Anjas Ausführungen liegt ebenfalls eine Differenzierung zwischen unterrichtlichen Aktivitäten mit und ohne digitale Tools zugrunde, allerdings priorisiert sie das „Tun“ (Z. 1430), die Erfahrung „mit Bewegung, mit Fühlen, mit Hören“ (Z. 1431–1434), stellt die Arbeit mit „iPads“ (Z. 1434) dieser unterrichtlichen Erfahrungswelt gegenüber und weist den Tools die Rolle eines „Hilfsmittel[s]“ (Z. 1443) zu.

Auf der Ebene des expliziten Wissens wird die Norm eines handlungsorientierten Unterrichts ersichtlich, in dem körperlich-taktile Erfahrungen ermöglicht werden. Wenngleich iPads nicht ausdrücklich abgesprochen wird, diese Erfahrungen ermöglichen zu können, legt die Formulierung „nicht damit (.) Musik“ (Z. 1438–1439) machen zu wollen nahe, dass *Anja iPads nicht wie *Gernot als Erweiterung des Instrumentariums erachtet, sondern lediglich als geeignete Dokumentationsstools („wirklich nur zum (.) Sachen aufnehmen“, Z. 1442–1443).

Auch wenn *Anja und Gernot der kontextspezifische Einsatz digitaler Tools verbindet, zeigt sich bei ihr durch die vage formulierte Einschränkung, iPads „vielleicht mal [für] n=Projekt“ (Z. 1438) zu nutzen, diesen aber „nicht: die: höchste Priorität“ (Z. 1441–1442) zuzuschreiben, auf der Ebene konjunkativen Wissens eine Orientierung an der Verwendung digitaler Tools als optionale Ergänzung der bestehenden Praxis.

3.5 Schulartenspezifische und altersbedingte Unterschiede in der Argumentation und Einschätzung

In der folgenden Passage offenbart sich ein zentrales Thema, das die Lehrkräfte in der gesamten Gruppendiskussion immer wieder auf unterschiedliche Art und Weise bearbeiten: Die schulart- und altersspezifische Differenzierung hinsichtlich der Nutzung digitaler Technologien im Musikunterricht.

332 Gm: LDas is ja auch nochmal n anderer; Hintergrund; also
 333 Grundschule f °äh:::°
 334
 335 (A) f: LIs nochmal ganz anders.
 336
 337 (F) f: L°Mhm°.
 338
 339 Gm: LGenau. also grad
 340 jetzt als Vater, würd ich aber auch sagen; irgendwo: (.)
 341 muss ja auch mal Schluss sein, ((schmunzelnd)) nich?
 342
 343 ?: LGenau.
 344 Gm: irgendwie mitm Gerät, oder vielleicht darfs auch gar
 345 nich: zu früh anfangen, keine Ahnung? (.) wobei ich das
 346 gar nich verteufeln will, wenn=s geschickt eingesetzt
 347 wird? (.) ähm; (.) °und angeleitet wird,° (.) °m°
 348 später kommt man glaub ich an den Geräten,
 349 einfach nich mehr dran (.) v:orbei.

*Gernot führt hier unter Zustimmung mehrerer Kolleginnen aus, dass der Einsatz von digitalen Technologien im Kontext der Grundschule aus seiner Sicht vor einem gänzlich anderen Hintergrund zu bewerten sei als in weiterführenden Schulen. Die zunächst professionell gerahmte Einschätzung – auch wenn er sich anfangs selbst dezidiert als Gymnasiallehrer vorstellt – ergänzt er in der Folge direkt mit einem persönlichen Kommentar „als Vater“ (Z. 340): Der Nutzung digitaler Technologien müssten eben auch Grenzen gesetzt werden. Direkt darauf erfolgt seinerseits allerdings eine ironische Distanzierung von dem aktiv vollzogenen Rollenwechsel durch Schmunzeln und seiner rhetorischen Frage nach Zustimmung („nich?“, Z. 341). Hierin offenbart sich eine Diskrepanz im Umgang mit digitalen Technologien in der Alltagspraxis als Lehrkraft und dem privaten Erfahrungsraum der Kindererziehung im Kontext der eigenen Familie.

An der insgesamt ausgeprägten Differenzierung hinsichtlich Alter der Lerngruppen und Schulart zeigt sich, dass die Lehrkräfte die Wahrung eines pädagogischen Schutzraums im Grundschulkontext als wichtig erachten. Bezogen auf ältere Schüler:innen hingegen wird die aktive Auseinandersetzung mit digitalen Technologien als unausweichlich und notwendig ausgearbeitet (Z. 349). Der kurze Ausschnitt bündelt unterschiedliche Strategien im Umgang mit Digitalisierung als Norm, die je nach Alter der Lerngruppe von einer Verteufelung über die Notwendigkeit der Begrenzung bis hin zum „geschickten“ Einsatz (Z. 346) und einer aktiven Auseinandersetzung reichen.

Auch hinsichtlich des Alters der Lehrkräfte weisen einige Passagen in der Diskussion darauf hin, dass besonders ältere Kolleg:innen die aktive Auseinandersetzung mit Digitalisierung im Musikunterricht tendenziell als Aufgabe der jüngeren Generation(en) betrachten. Dies wird besonders dann explizit, wenn seitens älterer Lehrkräfte auf die zentrale Bedeutung von jungen Kolleg:innen, Schüler:innen oder auch der eigenen Kinder (s.o.) als Impulsgeber:innen, Berater:innen und Helfer:innen in

der Auseinandersetzung mit digitalen Technologien verwiesen wird.

Damit zeigt sich, dass Digitalisierung von den Lehrkräften als sämtliche Lebensbereiche umfassende Entwicklung mit komplex verschränkten polykontextural gelagerten Logiken, Zwängen und Normen wahrgenommen wird. So zeigen sich Spannungsverhältnisse zwischen individuellen Erziehungsidealen und dem professionellen Auftrag als Lehrkraft und der Notwendigkeit, die heranwachsende Schüler:innengeneration vor den Gefahren der Digitalisierung zu schützen und dem Anspruch, die aktive Auseinandersetzung mit digitalen Technologien zu fördern.

3.6 Herausforderungen im Kontext von Fortbildungen

Ein weiterer Aspekt, der im Erhebungskontext – aber auch hinsichtlich der Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte – von Bedeutung ist, ist die Thematisierung von Fortbildungsangeboten. Hier zeigen sich Logiken, die über den Themenbereich der Digitalisierung und auch über den Kontext des Faches Musik hinausgehen. Während die Lehrkräfte von einem generellen Interesse an Fortbildungen berichten, heben sie hervor, dass eine unmittelbare Anwendbarkeit der Fortbildungsinhalte in der eigenen Unterrichtspraxis gewährleistet sein müsse. In Bezug auf Digitalisierung sei wichtig, dass die Rahmenbedingungen und die Ausstattung auch in der eigenen Schule gegeben sein müssten, um die in der Fortbildung thematisierten Inhalte umsetzen zu können.

Im Alltag, so die Lehrkräfte, werde das Teilnehmen an Fortbildungen allerdings aufgrund organisatorischer Probleme erschwert. Schulische und private Verpflichtungen würden das Besuchen von als wertvoll eingestuften Veranstaltungen verhindern. Zugleich berichten die Lehrkräfte von einem Überangebot an Fortbildungen. Zitate wie „Ich bin grad wirklich mit Fortbildungen vollgestopft“ (Z. 1848) verweisen darauf, dass die Befragten diesem im Alltag nur schwer gerecht werden können. Wenngleich die Lehrkräfte der wahrgenommenen Notwendigkeit einer Professionalisierung im Bereich der Digitalisierung durch das Besuchen von Fortbildungen Rechnung tragen, scheint dies im vollen Schulalltag nicht in dem als gefordert wahrgenommenen Maße leistbar zu sein. Der Druck, normativen Anforderungen (s. 3.1) zu entsprechen, geht mit Überforderung, Überlastung und Sättigung einher.

3.7 Fazit

Die ersten Befunde unserer rekonstruktiven Arbeit, die wir in diesem Beitrag stellvertretend an den Aussagen vor allem zweier Diskussionsteilnehmer:innen illustriert haben, lassen sich bereits in einem ersten Entwurf eines Orientierungsrahmens von Lehrkräften zusammenführen, in dem die Wissensbestände dargestellt sind, die den handlungspraktischen Umgang mit Digitalität in der professionellen Praxis leiten. Aufgrund der noch begrenzten Datenlage muss dieser selbstverständlich als vorläufig betrachtet werden, wenngleich sich einige unserer Befunde mit anderen rekonstruktiven Untersuchungen decken (vgl. z. B. Völker et al., i. d. B.). Auf der Ebene des expliziten Wissens verweisen unsere Interpretationen darauf, dass Lehrkräfte Digitalisierung als Norm ihrer professionellen Praxis wahrnehmen, die zum einen von außen an sie herangetragen wird, die sie aber auch selbst vertreten. An Fortbildungen zum Thema zeigen sich die Befragten daher auch interessiert und offen. Der geteilte, zentrale Anspruch, Schule und Musikunterricht digital zu gestalten, geht mit der Alltagstheorie einher, dass die (Unterrichts)Räume und die an der Unterrichtspraxis beteiligten Akteur:innen adäquat mit Geräten ausgestattet sein müssen. Hier zeigen sich dichotome Argumentationsmuster, in denen zwischen ‚haben‘ und ‚nicht haben‘ unterschieden wird. Entlang dieser Grenze deuten sich in der interpretierten Diskussion zwei Ausprägungen expliziten und impliziten Wissens an. Von uns befragte Lehrkräfte, die sich als unzureichend vorbereitet und qualifiziert und ihre Schule als schlecht ausgestattet beschreiben, führen dies als Grund an, weshalb sie sich nicht ‚auf den Weg machen‘ können. Sie beklagen neben unzureichenden Rahmenbedingungen auch die mangelnde Unterstützung vonseiten der Institution (vgl. Treß, i. d. B.).

Die Lehrkraft, die sich als gut ausgestattet beschreibt, sieht die Ursache für den schleppend verlaufenden Digitalisierungsprozess an Schulen vor allem in der mangelnden Bereitschaft einer Mehrzahl von Kolleg:innen begründet. Sie beschreibt sich selbst als überzeugt und aktiv und sieht in digitalen Tools und fachlichen Praxen eine notwendige Erweiterung ihrer professionellen Möglichkeiten.

Auf der Ebene des impliziten Wissens teilen die Vertreter:innen beider Ausprägungen die Erfah-

rung der Digitalisierung als schleppenden Prozess, der vom Durchlaufen unterschiedlicher, aufeinander aufbauender Stadien geprägt ist – etwa hinsichtlich der Ausstattung mit Geräten. Charakteristisch dafür ist die zentrale Metapher des ‚Weg[s]‘ (Z. 145). An den Schilderungen des Agierens in der schulischen Praxis aller Teilnehmenden an dieser ersten Diskussion zeigt sich ein Handeln im Modus des ‚Einzelkämpfers‘ und des mühsamen Ringens um Ressourcen. Dies ist verbunden mit dem Modus des Herstellens von Voraussetzungen für einen dem Kontext angemessenen, gelungenen digital gestützten Unterricht. Insgesamt ist das Handeln der Lehrkräfte gerahmt von den institutionellen Logiken der Schule, was etwa an den Abhängigkeiten von Ausstattungsentscheidungen in der Schulverwaltung, Datenschutzverordnungen, Lehrplänen etc. deutlich wird. Dem expliziten Interesse an und der wahrgenommenen Norm des Besuchs von Fortbildungen zu digitalisierungsbezogenen Themen steht eine Fortbildungspraxis gegenüber, die entlang der eigenen beruflichen und gesundheitlichen Ressourcen begrenzt wird.

Hinsichtlich des impliziten Wissens lassen sich ebenfalls Differenzen zwischen den beiden rekonstruierten Ausprägungen identifizieren. *Gernot und ein weiterer Gesprächsteilnehmer erfahren Digitalisierung als Prozess, der aktiv gestaltet werden kann und muss. Sie schreiben dem Individuum implizit ein hohes Enaktierungspotential zu. Ihre Ausführungen sind geprägt von unterrichtspraktischen Erfahrungen des Gelingens. Demgegenüber stehen die Aussagen der anderen Gesprächsteilnehmer:innen. Ihr Handeln ist von einer Erfahrung des Digitalisierungsprozesses geprägt, der von außen bzw. institutionell gesteuert wird und dem das Individuum passiv ausgeliefert ist. Sie schreiben der einzelnen Lehrkraft entsprechend ein niedriges Enaktierungspotential zu. Eine Parallele zeigt sich im Erleben von Digitalisierung als etwas Außenstehendes auch in der Ausarbeitung der eigenen Unterrichtspraxis. Hier werden digitale Tools als optionale Ergänzungen zu einer bestehenden Unterrichtspraxis dargestellt, in der nicht-digitale Praxen priorisiert werden. Dieser inhaltliche Kern des Faches Musik wird durch Attribute wie sinnlich, körperlich, ästhetisch, natürlich und künstlerisch ausgearbeitet, denen das Digitale als Gegenhorizont gegenübergestellt wird.

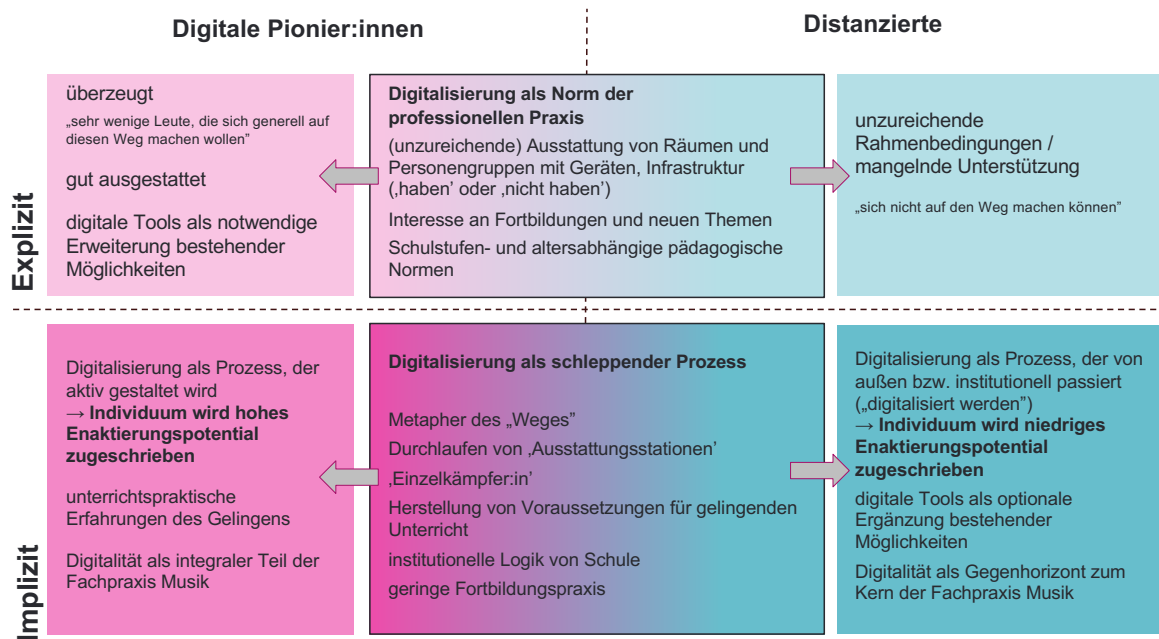


Abbildung 1: Zusammenfassende Darstellung der rekonstruierten Orientierungen, Deutungsmuster und Logiken der Lehrkräfte

4. Diskussion

Die Ergebnisse unserer Interpretation geben aufschlussreiche Einblicke in die alltäglichen Orientierungen, Deutungsmuster und impliziten Logiken von Musiklehrkräften im Umgang mit Digitalität im schulischen Unterrichtsalltag. Sie zeigen, wie stark sich die pädagogische Praxis im Spannungsfeld divergierender Logiken bewegt, die sich aus der zunehmenden Durchdringung schulischer Praxis mit digitalen Technologien ergeben. Die beschriebene Spannungslage verweist auf ein durch postdigitale Praxen erweitertes Verständnis der Polykontextualität schulischer Erfahrungsräume (Asbrand & Martens, 2018, S. 136). Demnach müssen Lehrkräfte nicht nur zwischen pädagogischen und technologischen Anforderungen navigieren, sondern zugleich in komplexen soziotechnologischen Verflechtungen agieren, die bis in generationsspezifische Vorstellungen von Bildung, Erziehung und professionellem Selbstverständnis hineinreichen.

Die handlungspraktischen Herausforderungen, die in der Literatur und auch von den Lehrkräften in der Gruppendiskussion als Prozess der Digitalisierung bezeichnet werden, scheinen daher nicht

lediglich als rein materialistisch ausgerichteter und auf technologische Innovationen beschränkter Veränderungsprozess erklärbar, sondern als sozio-kulturelle Transformation, die strukturierende Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis und die alltägliche Handlungspraxis von Lehrkräften weit über die Frage des Einsatzes bestimmter Technologien hinaus hat.

Zudem machen die Ergebnisse deutlich, dass die didaktische Rahmung des Einsatzes digitaler Technologien im Musikunterricht, wie etwa die Nutzung von iPads zur Musikproduktion mit *GarageBand*⁶, nicht deckungsgleich ist mit der Entwickler:innenlogik der Technologien selbst. Während Letztere häufig auf individualisierte Lernerfahrungen, individuelle Kreativität und dezentralisierte musikalische Praxis abzielen (Bell, 2018), ist die schulische Musikpraxis aus Sicht der Lehrkräfte traditionell stark durch gemeinsames Musizieren und körperlich-sinnliche Erfahrung geprägt. Diese Diskrepanz erzeugt Reibung – nicht nur auf der didaktisch-methodischen Ebene, sondern auch hinsichtlich der kulturellen und generationalen Wissensbestände, die Musiklehrkräfte in ihrer Praxis mobilisieren.

⁶ *GarageBand* ist ein auf den meisten Endgeräten der Firma Apple vorinstalliertes Sequenzerprogramm, das vielfältige Möglichkeiten der Musikproduktion eröffnet und vermutlich insbesondere aufgrund der Omnipräsenz von iPads an Schulen häufig eingesetzt wird.

Im Sinne von Thiersch und Wolf (2021) lässt sich das Spannungsverhältnis, das durch digitale Medien in der Schule entsteht, als Ausdruck einer „Renaissance der Erziehung und generationalen Differenzproduktion im institutionalisierten Unterrichtssetting“ (S. 79) deuten. Im Kontext des Musikunterrichts zeigt sich, dass die „strukturelle Zumutung“ (S. 79) der Einführung und Nutzung digitaler Technologien im Musikunterricht nicht zu einem Bedeutungsverlust pädagogischer Autorität führt, sondern vielmehr neue Formen ihrer Aushandlung hervorbringt. So reagieren Lehrkräfte – etwa wenn sie digitale Geräte unter von ihnen kontrollierten Bedingungen einsetzen oder den Zugang zu diesen bewusst regulieren – auf die durch technologische Neuerungen irritierten Rollen- und Generationsverhältnisse, indem sie ihre pädagogische Autorität neu positionieren. Wie etwa in der Diskussion um den zurückhaltenden Einsatz digitaler Technologien in der Grundschule deutlich wird, dient die bewusste Begrenzung digitaler Technologien auch dem Erhalt eines als schützenswert empfundenen pädagogischen Raums und kann als Strategie zur Re-Stabilisierung der eigenen Handlungsrolle interpretiert werden (vgl. Thiersch & Wolf, 2021).

Auffällig ist zudem die begrenzte fachspezifische Breite der thematisierten fachdidaktischen Anwendungsfelder im Musikunterricht. Die Diskussion beschränkt sich auf wenige Anwendungsszenarien wie Klassenmusizieren, digitale Dokumentation oder Songproduktion – weiterführende Fragen nach didaktischer Integration, kreativer Exploration oder kritischer Medienkompetenz bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt. Es fehlt somit eine tiefergehende kritisch-konstruktive Perspektive auf die zunehmende Technologisierung auch im Musikunterricht, wie sie etwa Bell (2015) oder Himonides (2017) einfordern.

Das von den Lehrkräften ausdifferenzierte Technologieverständnis erweist sich in vielen Fällen als dichotom ausgeprägt (vgl. Clements, 2018; Weidner & Stange, 2022): So unterscheiden die von uns Befragten zwischen digitalen Tools und analogen Instrumenten ebenso wie zwischen digital geprägtem und herkömmlichem Unterricht. Allerdings verweisen unsere Rekonstruktionen hinsichtlich des Einbezugs digitaler Tools und Praktiken auf einen Unterschied: Auf der einen Seite stehen Lehrkräfte, die digitale Medien als notwendige Erweiterung des musikpädagogischen Repertoires begreifen; auf der anderen Seite finden sich Positionen, die in der Digitalisierung eine Gefahr für zentrale musikpädagogische Werte wie Taktilität, körperliche

Expressivität und gemeinschaftliches Musizieren sehen (vgl. Ahlers & Godau, 2019). Gleichzeitig zeigen die Interpretationen aber auch, dass die unterrichtliche Praxis der Lehrkräfte schon heute durchdrungen ist von Medialität und Technologisierung, sei es hinsichtlich der Nutzung von digitalen Präsentationsmedien (Beamer, Smartboard, etc.) oder auch der Nutzung von iPads im Kontext der Songproduktion oder im Bereich der kreativen Filmvertonung. Dieser Befund deutet darauf hin, dass das theoretische Rahmenkonzept der Postdigitalität mit dem charakteristischen Verweis auf die Verwobenheit und Verflechtung analoger und digitaler Weltaneignungsprozesse (Clements, 2018) zwar auf expliziter Ebene keine Entsprechung in der Gruppendiskussion findet, jedoch aus analytischer Sicht eine zutreffende Beschreibung der Unterrichtsrealität der Lehrkräfte liefern kann. Als heuristischer Rahmen erlaubt der Begriff der Postdigitalität somit eine interpretative Perspektive auf die teils widersprüchlichen Umgangs- und Argumentationsweisen der Lehrkräfte im Unterrichtsalltag.

Die Analyseergebnisse legen nahe, dass innerhalb der untersuchten Gruppendiskussion eine unausgesprochene Norm wirksam ist, Digitalisierung als grundsätzlich positiven und erstrebenswerten Prozess zu rahmen. Diese Rahmung spiegelt sich nicht nur in den Interpretationsergebnissen wider, sondern wird auch durch forschungsseitige Perspektiven strukturell mitgetragen – etwa im Kontext großangelegter Programme wie *lernen:digital*. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit wir als Forschende selbst zur Etablierung und Aufrechterhaltung bestimmter Erwartungshaltungen beitragen und damit Teil jenes normativen Rahmens werden, den wir zu analysieren anstreben. Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, Fortbildungsinitiativen nicht allein unter dem Aspekt der Kompetenzvermittlung zu betrachten, sondern auch hinsichtlich des dadurch erzeugten potenziellen Veränderungsdrucks zu reflektieren, der die Handlungssouveränität der Lehrkräfte einschränken kann. Die Gefahr besteht, dass gut gemeinte Professionalisierungsmaßnahmen unbeabsichtigt zur Reproduktion jener Überforderung beitragen, die sie in ihren Analysen erst sichtbar machen.

5. Anknüpfungspunkte für Aus- und Weiterbildung und Ausblick

Trotz der begrenzten Datenlage der vorliegenden Studie zeigt sich in der Diskussion ein gemeinsa-

mes Orientierungswissen: die Vorstellung eines ‚guten Musikunterrichts‘ als sinnlich, kreativ und gemeinschaftlich fundierte Praxis. Ein Unterschied zeigt sich zwischen den beiden rekonstruierten Ausprägungen im handlungsleitenden Wissen der befragten Lehrkräfte: Während ein Teil der Befragten die Nutzung von Technologie mit dieser Vorstellung von Fachlichkeit in Einklang bringen kann, arbeiten die anderen Akteur:innen die fachliche Praxis des ‚herkömmlichen‘ Musikunterrichts als Gegenhorizont zu digital geprägten Alltagsszenarien aus. Dennoch könnte das geteilte Wissen beider Gruppen hinsichtlich der Fachlichkeit des Musikunterrichts einen fruchtbaren Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse darstellen, die nicht auf die Implementierung von Technologie zielt, sondern auf eine Transformation des Professionalisierungsverständnisses der Lehrkräfte und ihrer Unterrichtspraxis im Sinne fachdidaktisch und pädagogisch erstrebenswerter Zielsetzungen. Im Sinne von Postdigitalität dürfte die zunehmende Technologisierung und Mediatisierung des Unterrichts dann nicht mehr als zu erfüllende Norm verstanden werden, sondern als pädagogisch nutzbares Potenzial zur Förderung musikalischer Teilhabe, Kreativität und zur Reduktion von vielfältig wirksamen Exklusionsmechanismen.

Besonders relevant erscheint vor diesem Horizont eine Stärkung kritisch-reflexiver Forschungsperspektiven, die besonders die „praktische Klugheit der Akteur*innen“ (Bohnsack, 2017, S. 180) anerkennt und ernst nimmt. Dies bedeutet nicht nur, die Erfahrungen und Handlungslogiken der Lehrkräfte als empirisches Material zu erfassen, sondern sie zugleich als Ausdruck situierter Expertise zu verstehen, deren Eigenlogiken auch gegenüber wissenschaftlich oder bildungspolitisch formulierten Entwicklungszielen wie der Digitalisierung legitim bleiben müssen. Denn die in der Studie rekonstruierten Perspektiven der Lehrkräfte zeigen ein auf Alltagserfahrungen gegründetes Orientierungswissen, das trotz starker Dichotomisierungen eine hohe Durchdringung der Unterrichtspraxis mit diversen Technologien erkennen lässt.

Vor dem Hintergrund von Macgilchrist's Forderung nach „more sustainable edtech practices“ und ihrem pointierten Aufruf hin zu „Rewilding Technology“ (2021) wird deutlich, dass gerade diese widersprüchlichen Praxen der Lehrkräfte – zwischen skeptischer Distanz und optimistischer Aneignung – als produktive Ausgangspunkte für eine kritisch-utopische Neuverhandlung von Bildungstechnologien gelesen werden könnten. Von einer derartig

konstruktiven Warte aus betrachtet, erscheint der Musikunterricht mit all seinen diskursiven Widersprüchen hinsichtlich des Einsatzes digitaler Technologien als vielversprechender Ort für die kollektive Exploration, situative Anpassung, Begrenzung, dem Verzicht auf oder das kreative Zweckentfremden von Musiktechnologie. Die Lehrkräfte agieren mitunter schon jetzt im Sinne einer langsamen, relational gedachten und von standardisierten Nutzungserwartungen entkoppelten Praxis, wie sie Macgilchrist (2021) als Zukunftsperspektive stark macht.

Besonders vielversprechend erscheinen an dieser Stelle die Forderungen nach „collaborative working environments“, wie sie Burnard (2009) formuliert: Professionelle Lehr-/Lerngemeinschaften unter Lehrkräften in engem Austausch mit Hochschulen könnten dazu beitragen, Unsicherheiten zu reduzieren, Erfahrungen zu teilen und eine kritisch-reflektive Haltung gegenüber dem Einsatz von Musiktechnologie ohne Überforderung in die Praxis zu überführen (Godau & Krebs, 2018). Um Lehrkräfte ins aktive und selbstwirksame Handeln zu bringen und Transformationsprozesse wie die Digitalisierung nicht lediglich als passiv zu erleidende Veränderung wahrzunehmen, bedarf es praxisnaher Impulse, die individuell adaptierbar sind und auf konkrete schulische Rahmenbedingungen Rücksicht nehmen (Treß, 2024). Angezeigt erscheinen daher auch tiefergehende Forschungsbemühungen hinsichtlich einer *postdigitalen* Praxis des Musikunterrichts, um ein differenzierteres Bild der unterrichtlichen Handlungs- und Interaktionsprozesse zu erhalten.

Abschließend lässt sich feststellen: Die postdigitale Transformation des Musikunterrichts berührt nicht nur Fragen der Ausstattung oder Technologienutzung, sondern bringt fundamentale Fragen über pädagogische Normen, generationale Ordnung und professionelle Selbstverständnisse zur Sprache. Eine angemessene Reaktion auf diese Herausforderungen erfordert nicht nur technologische, sondern vor allem fachdidaktische und pädagogische Sensibilität – und eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem, was Musiklehrer:innen selbst als wesentlich für ihre Praxis erachten.

Literatur

- Ahlers, M. & Godau, M. (2019). Digitalität – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. *Diskussion Musikpädagogik*, 82, 4–9.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
- Bell, A. P. (2015). DAW democracy? The dearth of diversity in 'playing the studio'. *Journal of Music, Technology and Education*, 8(2), 129–146. https://doi.org/10.1386/jmte.8.2.129_1
- Bell, A. P. (2018). *Dawn of the DAW* (Bd. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190296605.001.0001>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. UTB. <https://doi.org/10.36198/978383858785>
- Bohnsack, R., Pfaff, N. & Weller, W. (Hrsg.). (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:18255>
- Brunner, G., & Treß, J. (2021). „Da ist so ein bisschen Aufbruchstimmung ...“: Einsichten zum Musikunterricht auf Distanz während der Corona-Pandemie. *Diskussion Musikpädagogik*, 92, 17–23.
- Buchborn, T., & Treß, J. (2023). Acting Self-Determinedly and Critically in a Post-Digital Future? A Critical Review on Digitalisation in Music Education. *Culture, Education, and Future*, 1(1), 66–82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8010504>
- Burnard, P. (2009). 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 International Publishing Group.
- Clements, A. (2018). A postdigital future for music education: Definitions, implications, and questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(1), 48–80. <https://doi.org/10.22176/act17.1.48>
- Frederking, V. (2022). Von TPACK und DPACK zu SEPACK.digital. Ein Alternativmodell für fachdidaktisches Wissen in der digitalen Welt nebst einigen Anmerkungen zu blinden Flecken und Widersprüchen in den KMK-Initiativen zur digitalen Bildung in Deutschland. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3*. (S. 481–522). Waxmann.
- Gall, M. (2017). Technology in music education in England and across Europe. In S. A. Ruthmann & R. Mantie (Hrsg.), *The Oxford handbook of technology and music education* (S. 30–48). Oxford University Press.
- Godau, M. (2022). Die Mitwirkung der Medienkoordination am Musikunterricht. Situationsanalytische Zugänge zur schulischen Einführung von iPad-Klassen. In C. Kuttner & S. Müntegoussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 237–259). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1>
- 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*. Waxmann (S. 51–67). <https://doi.org/10.25656/01:20704>
- Krebs, M. & Godau, M. (2018). Weiterbildung in der Digitalen Gesellschaft. In Keuchel, S., Werker, B. (Hrsg.), *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende*. Springer VS (S. 93–119). https://doi.org/10.1007/978-3-658-20711-3_6
- Krupp, V., Rudi, H., Schaubruch, J. & Heyn, L. (2026). Zum Einsatz digitaler Medien und zu Fortbildungsbedarfen in den Fächern Musik und Sport. Eine explorative Analyse. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 18(1), 1–21. <https://www.doi.org/10.62563/bem.v18i1.275>
- Himonides, E. (2017). Educators' roles and professional development. In S. A. Ruthmann & R. Mantie (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (S. 618–632). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.013.59>
- Jörissen, B., Kröner, S., Birnbaum, L., Krämer, F. & Schmiedl, F. (Hrsg.). (2023). *Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Per-*

- spektiven für ein Feld im Aufbruch.* kopaed.
<https://doi.org/10.25656/01:26963>
- KMK (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“.*
https://www.kmk.org/fileadmin/Da-teien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf
- Macgilchrist, F. (2021). Rewilding technology. *On Education. Journal for Research and Debate*, 4(12).
https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.12.2
- Petko, D., Döbeli Honegger, B. & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174.
<https://doi.org/10.25656/01:17094>
- Thiersch, S., & Wolf, E. (2021). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 74(1), 67–83.
<https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.67>
- Treß, J. (2024). Maker music education: Towards a post-digital, participatory and empowering music education. *International Journal of Music Education*.
<https://doi.org/10.1177/02557614241259755>
- Treß, J. (2026). Nach vorne gehen wollen und zurückgehalten werden. Eine Situationsanalyse von Musiklehrkräften im Spannungsfeld Musikunterricht und Digitalisierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 18(1), 1–16.
<https://www.doi.org/10.62563/bem.v18i2.274>
- Völker, J., Hall, E.-M., Krebs, M., Kuck, M. & Phung, V. (2026). „...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. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 18(1), 1–18.
<https://www.doi.org/10.62563/bem.v18i2.274>
- Weidner, V. & Stange, C. (2022). Musikalische Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik, Band 3*, (S. 259–286). Waxmann.

- Wolf, E. & Thiersch, S. (2025). Entfremdung und Verdinglichung in der digitalisierten Schule? Empirische Rekonstruktionen von iPad-Regeln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71(1), 41–57.

Autor:innen

Thade Buchborn 

Musikhochschule Freiburg
 t.buchborn@mh-freiburg.de

Annika Endres 

Musikhochschule Freiburg
 a.endres@mh-freiburg.de

Johannes Treß 

Pädagogische Hochschule Freiburg
 johannes.tress@ph-freiburg.de

Buchborn et al. 2026
 CC BY-NC 4.0
 b-em 18(1), S. 1–14

ISSN: 2190-317
 DOI: 10.62563/bem.v18i1.276

Elektronische Version / Electronic Version:
<https://bem.publia.org/bem/article/view/276/>

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.