

---

DISKUSSION  
**musikpädagogik**

**Musik lernen: digital**

# Diskussion Musikpädagogik (DMP)

- Heft 01 Musikunterricht und der allgemeinbildende Auftrag  
 Heft 02 Über musikpädagogische Konzeptionen  
 Heft 03 Zur Reform der Ausbildung an den Musikhochschulen  
 Heft 04 Oral Culture – Anfangsunterricht im Fach Musik  
 Heft 05 Musical  
 Heft 06 Das Künstlerische an der Musik und am Musizieren  
 Heft 07 Der Computer im Musikunterricht  
 Heft 08 Die Zukunft der Musikpädagogik  
 Heft 09 Konzeptionen des Musikunterrichts  
 Heft 10 Musik und andere Künste  
 Heft 11 Multikultureller – interkultureller Musikunterricht  
 Heft 12 Zur Transfer-Studien von Hans Günther Bastian  
 Heft 13 Musiktheorie in der Lehrerausbildung  
 Heft 14 Musikunterricht – Musik in der Schule – Musiklehrerausbildung  
 Heft 15 Was ist Pop? Beiträge zum Begriff und zur Sache  
 Heft 16 Evaluation  
 Heft 17 Musikunterricht nach Pisa  
 Heft 18 Beiträge zur Didaktik der Oper und des Musiktheaters  
 Heft 19 Lernpsychologie – Lernforschung – Musikalisches Lernen  
 Heft 20 Kompetenzen vermitteln – Kultur erschließen  
 Heft 21 Die zweite Phase der Lehrerausbildung  
 Heft 22 Gedanken zu einem Bildungskanon im Fach Musik  
 Heft 23 Medienkultur und Musikunterricht  
 Heft 24 Didaktisches Denken und Handeln von der Musik aus  
 Heft 25 Reflexionen über Musikunterricht  
 Heft 26 Musikdidaktik 2005 – Musikalische Forschung  
 Heft 27 Bildungsstandards – Kompetenzen  
 Heft 28 Außerschulische Musikvermittlung  
 Heft 29 BA-/MA-Reform der Musiklehrerausbildung  
 Heft 30 Medienpädagogik  
 Heft 31 Kulturerschließender Musikunterricht  
 Heft 32 Musikpädagogische Seminare in der Lehrerausbildung  
 Heft 33 Musikalische Selbstkonzepte  
 Heft 34 Musikdidaktik für die Grundschule  
 Heft 35 Unterricht, der sich aus der Beschäftigung mit Musik ergibt  
 Heft 36 Szenische Interpretation von Musiktheater  
 Heft 37 Neue Forschungen und Anregungen zur Musikdidaktik  
 Heft 38 Chaos – Überlegungen, ausgehend von Haydns „Schöpfung“  
 Heft 39 Neue Anregungen für die Musikdidaktik  
 Heft 40 Konstruktivismus in der Musikpädagogik und im Musikunterricht?  
 Heft 41 Die Systematische Musikwissenschaft in ihrer Bedeutung für die Musikpädagogik  
 Heft 42 Konsequenzen für die zweite Ausbildungsphase nach der Hochschulreform  
 Heft 43 Musikgeschichte in der Musiklehrerausbildung  
 Heft 44 Grundfragen der Ästhetik  
 Heft 45 Grundsätzliche und didaktische Überlegungen zu Nigel Osborne, I am Goya  
 Heft 46 Promovieren in Musikpädagogik  
 Heft 47 Musikfilme  
 Heft 48 Die Spannung zwischen Person und Institution in Schule und Hochschule  
 Heft 49 Wissenschaft der Musikpädagogik – Wissenschaft vom Musikunterricht  
 Heft 50 DMP 50  
 Heft 51 Klassenmusizieren spezial  
 Heft 52 Musikgeschichten  
 Heft 53 Leonard Bernstein – Divertimento  
 Heft 54 Musikvermittlung als Aufgabe der Musikpädagogik  
 Heft 55 Interkulturelle Musikerziehung  
 Heft 56 Geschichte im Musikunterricht  
 Heft 57 Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis  
 Heft 58 Neurodidaktik  
 Heft 59 Hanns Eisler, Hollywooder Liederbuch  
 Heft 60 Internationale Musikpädagogik  
 Heft 61 Chorarbeit – Chormusik  
 Heft 62 Musikgeragogik  
 Heft 63 Von den Beziehungen zwischen Musikunterricht und wissenschaftlicher Musikpädagogik  
 Heft 64 Isang Yun und seine Kompositionen  
 Heft 65 Musik bewegt  
 Heft 66 Polyästhetische Musikerziehung – Integrative Musikpädagogik  
 Heft 67 Pop für Kinder  
 Heft 68 Evaluation  
 Heft 69 Partizipation am Musikleben – aus Genderperspektive  
 Heft 70 Inklusion im Musikunterricht  
 Heft 71 Werkbetrachtung im Musikunterricht  
 Heft 72 Promovieren in der Musikpädagogik  
 Heft 73 Philosophie in der Musikpädagogik und im Musikunterricht  
 Heft 74 Musikunterricht in der Grundschule  
 Heft 75 Musik-Psychoedukation  
 Heft 76 Geschichtsvergessenheit – Geschichtsbewusstsein  
 Heft 77 Überlegungen zur künstlerischen Ausbildung von Musiklehrern und zum künstlerischen Handeln im Musikunterricht  
 Heft 78 Hören  
 Heft 79 Inklusion II  
 Heft 80 Migration und Flucht  
 Heft 81 Resonanz – Hartmut Rosas Soziologie der Weltbeziehung als Anregung für den Musikunterricht  
 Heft 82 Digitalität im Musikunterricht  
 Heft 83 Aspekte des Musizierens und der künstlerischen Ausbildung  
 Heft 84 Musikvermittlung  
 Heft 85 Ethik im Musikunterricht  
 Heft 86 Zeitzeugen der Musikpädagogik  
 Heft 87 Community Music  
 Heft 88 Quereinsteiger  
 Heft 89 Das Musik-Abitur  
 Heft 90 Gestaltung des Musikunterrichts  
 Heft 91 Gestaltung von Hochschulseminaren  
 Heft 92 Corona  
 Heft 93 Konstruktion von Fachlichkeit  
 Heft 94 Intersektionalität  
 Heft 95 Schulbücher im Musikunterricht  
 Heft 96 Europa  
 Heft 97 György Ligeti, Klavieretüden  
 Heft 98 Sprachensible Musikpädagogik  
 Heft 99 Qualitätsoffensive Lehrerbildung  
 Heft 100 Hundert  
 Heft 101 Inklusion III  
 Heft 102 Ökologie & Klimakrise  
 Heft 103 MULEM-EX  
 Heft 104 Biografie  
 Heft 105 Diskursforschung in der Musikpädagogik  
 Heft 106 Kestenberg  
 Heft 107 Beyoncé  
 Heft 108 Musik als soziale Praxis  
 Heft 109 Musik lernen:digital



Einzelausgaben sind im Online-Store erhältlich.



Hildegard-Junker-Verlag

Hildegard-Junker-Verlag • Zweigstelle Hamburg  
 Aalwisch 21 • 22395 Hamburg • Telefon: +49 (0) 40 60441162  
 e-mail: hamburg@junker-verlag.de • junker-verlag.com

## Musik lernen:digital

Liebe Leser:innen,

das DMP-Heft 109 ist von der Anzahl der beteiligten Personen her ein ganz besonderes, denn insgesamt 25 Autor:innen haben mit Artikeln, Berichten und Rezensionen zu seinem Entstehen beigetragen. Im vorliegenden Heft widmen wir uns zum Abschluss der Förderphase des Kompetenzverbundes *lernen:digital* thematisch jenen Drittmittelprojekten, die im Zusammenhang mit Digitalisierung und Musikunterricht in den vergangenen zweieinhalb Jahren entstanden sind. Ziel ist eine Bestandsaufnahme über die Grenzen einzelner Hochschulverbünde hinweg: Welche musikpädagogisch relevanten Themen wurden bearbeitet? Welche Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wurden durchgeführt, und welche Formate der Lehrkräftefortbildung wurden erprobt?

Charakteristisch für die Beiträge dieses Heftes ist, dass sie überwiegend von Autor:innenteams verschiedener Hochschulstandorte verfasst wurden. Die kollaborative Struktur eröffnet eine Vergleichsperspektive, die über Einzelprojekte hinausgeht und den Blick auf gemeinsame Herausforderungen im Zusammenhang mit Digitalisierung und Musikunterricht, aber auch auf unterschiedliche konzeptionelle Zugänge lenkt. Ergänzt werden die thematischen Beiträge durch eine Zusammenstellung von Standortsteckbriefen (im Online-Teil), in denen die beteiligten Hochschulen ihre Projektergebnisse standortbezogen bündeln und darstellen.

Die Einleitung bildet der Beitrag von **Oliver Krämer**, der die Beteiligung musikpädagogischer Standorte am Kompetenzverbund analysiert und strukturelle Unterschiede zwischen Universitäten und Musikhochschulen, aber auch zwischen alten und neuen Bundesländern herausarbeitet. Anschließend nehmen **Mario Dunkel**, **Sarah-Indriyati Hardjowirogo**, **Lars Oberhaus**, **Malte Pelleter**, **Steffi Rocker**, **Ilka Siedenburg**, **Sophia Tobis**, **Julian Vorst** und **Arne Wachtmann** das Producing als zentrale postdigitale Musikpraxis genauer in den Blick. Anhand von Teilprojekten zu hybrider Improvisation, DJing und Sampling, Musikvideoproduktion sowie audiovisuellen Tutorials wird deutlich, wie eng technologische, ästhetische, kulturelle und soziale Dimensionen in gegenwärtigen musikpädagogischen Settings miteinander verflochten sind. Der Beitrag von **Marc Godau** und **Phillip Gosmann** setzt sich mit postdigitaler Musikkultur im Plattformzeitalter auseinander und verdeutlicht, wie audiovisuelle Praktiken, algorithmische Logiken und Social-Media-Formate neue Ästhetiken und Formen der Performativität und damit zugleich neue Lern- und Vermittlungsformen hervorbringen. Der Beitrag von **Veronika Phung** und **Christian Rolle** zur *Musical AI Literacy* diskutiert den musikpädagogischen Einsatz künstlicher Intelligenz nicht nur als methodisches Werkzeug, sondern als mögliche kreative Akteurin im Songwriting. Dabei zeigen sich Ambivalenzen zwischen Inklusionspotenzialen, Fragen der Autor:innenschaft und der Gefährdung kreativer Agency. **Esther Hall**, **Isolde Malmberg**, **Veronika**

**Phung** und **Christian Rolle** untersuchen, in welchem Verhältnis Lehrkräftefortbildungen zu formalen bildungspolitischen Vorgaben stehen. Ihre Analyse zeigt, dass eine strikte Orientierung an Lehrplänen weder immer möglich noch pädagogisch sinnvoll ist – vielmehr eröffnen Differenzen und gezielte Abweichungen Räume für Innovation und kritische Reflexion. **Matthias Krebs** blickt in seinem Beitrag aus struktureller Perspektive auf die Entwicklung digitaler Bildungsangebote. Auf der Grundlage von Expert:inneninterviews zeigt er, wie hochschulische Akteur:innen in bildungspolitisch geförderten Projekten zwischen institutionellen Anforderungen, wissenschaftlichen Diskursen und schulischer Praxis vermitteln müssen.

Fünf Online-Beiträge zum Thema erweitern diese Perspektiven noch: **Michael Ahlers**, **Finn Joris Brunken**, **Esther Hall** und **Christoph Stange** stellen das Phänomen der Hybridität als Schlüsselbegriff und ‚neues Normal‘ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zu postdigitaler Musikpädagogik. **Paul Geßner**, **Benjamin Hecht**, **Josef Schaubbruch** und **Sophia Tobis** nehmen mit elektronischer Tanzmusik ein Praxisfeld in den Blick, das in der Musikpädagogik bislang eine untergeordnete Rolle spielt. **Philipp Ahner**, **Mercé Bosch Sanfélix**, **Sandro Dalfovo**, **Tobias Rotsch** und **Lisa Werner** erörtern in ihrem Beitrag, welchen Herausforderungen sich Musikhochschulen angesichts der postdigitalen Transformation gegenübersehen, während **Tobias Rotsch** anschließend die Potenziale und Grenzen im Umgang mit Extended Reality (XR) im Musikunterricht beleuchtet. Abgerundet wird das Heft durch die Vorstellung einer empirischen Studie von **Oliver Krämer** und **Philipp Lang** zu Gelingensbedingungen digitalisierungsbezogener Fortbildungen.

Insgesamt zeigt das Thema dieses Heftes: Musik *lernen:digital* bedeutet mehr als die Implementierung neuer Technologien. Es geht um veränderte kulturelle Praktiken, um neue Formen ästhetischer Erfahrung, um Macht- und Deutungsfragen sowie um die Neuaushandlung professioneller Rollen. Digitalität ist kein fernes Zukunftsversprechen, sondern eine Realität, die musikpädagogisch gestaltet, reflektiert und kritisch begleitet werden muss.

Zu den freien Beiträgen dieser Ausgabe: **Matthias Handschick** geht anhand der Analyse aktueller deutscher Popsongs auf die Gemütslage und Einstellungen heutiger Jugendlicher im Spannungsfeld zwischen hedonistischem Exzess auf der einen und fatalistischem Zukunftspessimismus auf der anderen Seite ein. **Daniela Neuhaus**, **Gabriele Puffer** und **Nicolas Uhl-Sonntag** beschäftigen sich in ihrem Onlinebeitrag mit sogenannten Core Practices als Ansatz einer praxisorientierten Lehrkräftebildung.

Der Magazinteil rundet mit einem Tagungsbericht von **Christopher Ulferts** und zwei Rezensionen von **Matthias Handschick** und **Andreas Lehmann-Wermser** dieses umfangreiche Heft ab.

Rebekka Hüttmann, Oliver Krämer und Annette Ziegenmeyer

## Inhalt

### Musik lernen:digital

*Oliver Krämer*

#### Musikunterricht im Aufbruch in die digitale Welt?

Zur Beteiligung musikpädagogischer Standorte am Kompetenzverbund lernen:digital

*Mario Dunkel & Sarah-Indriyati Hardjowirogo & Lars Oberhaus & Malte Pelleter & Steffi Rocker & Ilka Siedenburg & Sophia Tobis & Julian Vorst & Arne Wachtmann*

#### Producing im Musikunterricht

Reflexion des Verbundprojekts  
„Digitalität – Diversität – Producing.  
Praktiken populärer Musik in Schule und Weiterbildung“

*Marc Godau & Phillip Gosmann*

#### Postdigitale Musikpädagogik im Plattformzeitalter

Über die konzeptionelle Rahmung einer Fortbildung für Lehrkräfte zur Rolle audiovisueller Kunst- und Vermittlungspraxis in postdigitaler Musikkultur

*Veronika Phung & Christian Rolle*

#### Lernziel ‚Musical AI Literacy‘?

Überlegungen zum Einsatz von KI beim Songwriting im Musikunterricht

*Esther Hall & Isolde Malmberg & Veronika Phung & Christian Rolle*

#### „Und wo ist jetzt der Lehrplanbezug?“

Fortbildungen im Kompetenzverbund lernen:digital und ihre Brückenschläge oder absichtliche Differenz zu Lehrplänen und Curricula

*Matthias Krebs*

#### Hochschule, Schule, Politik

Spannungsfelder digitalisierungsbezogener Professionalisierung in der Musikpädagogik

### Musik lernen:digital (Online)

*Michael Ahlers & Finn Joris Brunken & Esther Hall & Christoph Stange*

#### Hybridität im Musikraum

Theorien und Beispiele zum ‚neuen Normal‘

*Paul Gefßner & Benjamin Hecht & Josef Schaubruch & Sophia Tobis*

#### Kulturen elektronischer Tanzmusik

Unterrichtspraktische Perspektiven

*Philipp Ahner & Mercé Bosch Sanfélix & Sandro Dalfovo & Tobias Rotsch & Lisa Werner*

#### Hochschulen für Musik in postdigitalen Transformationen

*Tobias Rotsch*

#### Extended Reality im Musikunterricht

Herausforderungen im Wissenstransfer

*Oliver Krämer & Philipp Lang*

#### Was Musiklehrkräften an digitalisierungsbezogenen Fortbildungen wichtig ist

Ergebnisse einer Begleitstudie zu Gelingensbedingungen von Musiklehrkräftefortbildungen im Rahmen des Förderprogramms lernen:digital

#### Kompetenzverbund lernen:digital

Projektsteckbriefe der beteiligten Musikstandorte

### Freie Beiträge

*Matthias Handschick*

#### Die Playlist meiner Tochter oder: „Mal seh’n, was passiert ...“

Anmerkungen zum melancholischen Fatalismus im Deutsch-Rap der 2020er-Jahre

### Freie Beiträge (Online)

*Daniela Neuhaus & Gabriele Puffer & Nicolas Uhl-Sonntag*

#### Core Practices als neuer Ansatz der (Musik-)Lehrkräftebildung?

### Magazin

*Tagungsbericht von Christopher Ulferts*

#### Bericht zur Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF)

24.–26.09.2024, Hochschule für Musik Freiburg

*Rezension von Matthias Handschick*

#### Timo Maul: Mythos Neuorientierung. Musikpädagogik nach 1945 im Spiegel ihrer Fachgeschichte

*Rezension von Andreas Lehmann-Wermser*

#### Claudia Maria Cvetko: Mehr als ein Faszinosum. Afrika in der Musikdidaktik

Autor:innen

Impressum



## Musikunterricht im Aufbruch in die digitale Welt?

*Zur Beteiligung musikpädagogischer Standorte am Kompetenzverbund lernen:digital*

### Abstract

*Funded through the European Union's NextGenerationEU programme, the German Recovery and Resilience Plan (DARP) identifies the digitalisation of education as one out of six central priorities. Within this framework, the funding initiative lernen:digital supports university consortia in developing professional development programmes, digital teaching and learning materials, and school development concepts. Focusing on music as one of the addressed school subjects within the lernen:digital competence network, this article analyses the involvement of higher-education institutions in music education. It compares the level of participation of music education departments at universities with that of music academies and sheds light on regional disparities among the German federal states. The article also provides an overview of the content and topics addressed in the various music education sub-projects and concludes by discussing whether and how a sustainable transfer of the outcomes into educational practice can be achieved and how music teaching in schools may be transformed as a result.*

### Einleitung

In Folge der Corona-Krise setzte die Europäische Union mit dem Förderprogramm *NextGenerationEU* und einem Finanzvolumen von 750 Milliarden Euro ein umfangreiches Maßnahmenpaket auf, um auf ähnliche Krisen künftig besser vorbereitet zu sein. Der *Deutsche Aufbau- und Resilienzplan* (DARP), der aus diesen Mitteln finanziert wurde, sieht als einen von sechs Schwerpunkten Maßnahmen zur Digitalisierung der Bildung vor.<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang wurde vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) der so genannte Kompetenzverbund *lernen:digital* initiiert: ein bundesweites Förderprogramm, das Hochschulverbände mit der Aufgabe betraute, digitalisierungsbezogene Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte, Lehr- und Lernmaterialien sowie Schulentwicklungskonzepte zu gestalten.

Aus der Perspektive des Schulfachs Musik untersucht der folgende Beitrag die Beteiligung musikpädagogischer Hochschulstandorte am Kompetenzverbund *lernen:digital*, erörtert grundsätzliche Fragen der wettbewerblichen Fördermittelvergabe und beleuchtet dabei Unterschiede zwischen Universitäten und Musikhochschulen sowie zwischen den Bundesländern. Der Beitrag gibt ferner einen Überblick über Themen und Inhalte, die in den musikpä-

dagogischen Teilprojekten aufgegriffen wurden, und diskutiert abschließend, ob und wie die nachhaltige Transformation der Projektergebnisse in die musikpädagogische Praxis gelingen und Musikunterricht in der Schule dadurch erfolgreich weiterentwickelt werden kann.

### Bildungspolitische Zielsetzungen

Anhand offizieller Verlautbarungen auf verschiedenen politischen Ebenen lässt sich der Weg nachzeichnen, wie eine übergeordnete europäische Willensbekundung über mehrere Stationen hinweg bis zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen durchdekliniert wird und wie sich dabei die Zielsetzungen innerhalb des jeweils vordefinierten Rahmens konkretisieren (Tabelle 1).

Mit Blick auf das bereits 2020 verabschiedete europäische Förderprogramm *NextGenerationEU* und die darauf bezogene ARF-Maßnahme (Aufbau- und Resilienzfähigkeit) definiert der vom Bundesfinanzministerium herausgegebene *Deutsche Aufbau- und Resilienzplan* auf nationaler Ebene sechs Entwicklungsschwerpunkte, die mit den EU-Geldern umgesetzt werden sollen: 1. *Klimapolitik und Energiewende*, 2. *Digitalisierung der Wirtschaft und Infrastruktur*, 3. *Digitalisierung der Bildung*, 4. *Stärkung der sozialen Teilhabe*, 5. *Stärkung eines pandemieresilienten Gesundheitssystems* und 6. *Moderne öffentliche Verwaltung und Abbau von Investitionshemmnissen*.

Zur Digitalisierung der Bildung heißt es bereits erstaunlich konkret:

*Der Erfolg der digitalen Bildung hängt ganz zentral von den digitalen Kompetenzen des pädagogischen Personals ab. Die Lehrerinnen und Lehrer leisten schon heute gute Arbeit, doch die Schülerinnen und Schülern verfügen mittlerweile teilweise über bessere digitale Kompetenzen. Wenn es darum geht, Schulen auf ihrem Weg der Digitalisierung zu beraten und zu begleiten, kann es nicht nur um die digitale Ausstattung vor Ort gehen, sondern wir müssen uns vor allem auch an die Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen wenden. Ihre Fähigkeiten sind zentral bei der Umsetzung des digitalen Unterrichts.*

*Deswegen entwickeln wir gemeinsam mit den Ländern Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten, die wir in den DARP aufnehmen. Damit aktive und zukünftige Lehrkräfte forschungsbasiert und wissenschaftlich fundiert ihre didaktischen Kompetenzen auch in Bezug auf digitales und digital gestütztes Unterrichten stärken, gilt es, unter besonderer Berücksichtigung der*

Träger	Maßnahme	Zielsetzungen	Finanzvolumen
Europäische Kommission	<i>NextGenerationEU</i> <sup>2</sup>	die wirtschaftliche Erholung Europas von der Coronavirus-Pandemie unterstützen und eine grünere, digitalere und widerstandsfähigere Zukunft aufbauen	750 Mrd. €
Europäische Kommission	<i>Aufbau- und Resilienzfazilität (ARF)</i> <sup>3</sup>	die europäische Wirtschaft und Gesellschaft ... <ul style="list-style-type: none"> <li>• nachhaltiger und krisenfester machen,</li> <li>• auf den grünen Wandel und das digitale Zeitalter vorbereiten.</li> </ul>	650 Mrd. €
Bundesfinanzministerium	<i>Deutscher Aufbau- und Resilienzplan (DARP)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeiten und Potenziale der Digitalisierung ausschöpfen</li> <li>• gerechtere Bildungschancen für alle schaffen</li> <li>• zukünftigen Arbeitsmarkterfolg junger Menschen fördern</li> </ul>	25 Mrd. €
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	Kompetenzverbund <i>lernen:digital</i> mit vier Kompetenzzentren und Transferstelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungen, Materialien sowie Schulentwicklungskonzepte für einen digital gestützten Unterricht</li> <li>• Open Educational Resources</li> </ul>	205 Mio. €
	darunter: Kompetenzzentrum Sport/Musik/Kunst	<ul style="list-style-type: none"> <li>• forschungsbasierte Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für die Gestaltung digitalen und digital gestützten Unterrichts in den Fächern Kunst, Musik und Sport</li> <li>• ebenso kulturelle, poetische und ästhetische Bildung sowie Medienbildung</li> </ul>	5,9 Mio. € für das Fach Musik

Tabelle 1: Herleitung des bundesdeutschen Kompetenzverbundes *lernen:digital* aus der europäischen Maßnahme *NextGenerationEU*

*Fort- und Weiterbildung die Arbeiten von lehrerbildenden Hochschulen, von einschlägig tätigen Forschungsinstituten und von Lehrerfortbildungseinrichtungen in den Ländern miteinander zu verzahnen und bessere Möglichkeiten des Austausches zu schaffen.*

(Bundesministerium für Finanzen, 2021b, S. 606)

## 2. Strukturelle Umsetzungen

Auf der Basis dieser inhaltlichen Rahmensetzungen fanden 2022/2023 zeitlich gestaffelt Ausschreibungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für vier Kompetenzzentren und eine Transferstelle statt, die zusammen den Kompetenzverbund *lernen:digital* darstellen (Abbildung 1). Drei der Kompetenzzentren sind inhaltlich auf schulische Fächerverbünde zugeschnitten: Sie fokussieren die MINT-Fächer, die Sprachen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie die ästhetischen Fächer und Sport als schulische Fächergruppen jeweils unter einem eigenen Dach. Hinzu kommt ein viertes Kompetenzzentrum, das sich digitalisierungsbezogenen Fragen der Schulentwicklung widmet. Die mit Projektkoordinati-

on, Vernetzung und Wissenschaftskommunikation betraute Transferstelle bildet die fünfte Struktureinheit innerhalb des Kompetenzverbundes.

Zu den spezifischen Aufgaben der Funktionseinheiten heißt es auf der Projektwebsite:

*Der Kompetenzverbund *lernen:digital* gestaltet den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis für die digitale Transformation von Schule und Lehrkräftebildung. Vier Kompetenzzentren bündeln in den Bereichen MINT, Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung die Expertise aus rund 200 länderübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten. In den Projekten entstehen evidenzbasierte Fort- und Weiterbildungen, Materialien sowie Konzepte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in einer Kultur der Digitalität. Eine Transferstelle macht die Ergebnisse für Lehrkräfte sichtbar, fördert die ko-konstruktive Weiterentwicklung mit der Praxis und unterstützt den bundesweiten Transfer in die Lehrkräftebildung. (Kompetenzverbund *lernen:digital*, o. J.)*

Über Ziele und Struktur des Kompetenzverbundes informiert auch ein kurzes Erklärvideo auf YouTube

(1:45 Min.). Die geringen Klickzahlen sprechen allerdings für sich: Lediglich 160-mal wurde das Video bislang aufgerufen.<sup>4</sup>

Der Kompetenzverbund wird mit 205 Millionen Euro gefördert und hat eine Gesamtlaufzeit von April 2023 bis Juni 2026.<sup>5</sup> Allerdings gingen die Transferstelle und die vier Kompetenzzentren zu unterschiedlichen Zeiten innerhalb der Projektlaufzeit an den Start. Die Staffelung betraf sowohl die Ausschreibungen als auch die Bewilligungen und die konkreten Förderzeiträume. Die Transferstelle machte noch vor dem fachlichen Kompetenzzentrum MINT den Anfang. Das Kompetenzzentrum Schulentwicklung bildete noch nach dem Kompetenzzentrum Musik, Kunst, Sport das Schlusslicht. Die Hoch-

schulverbünde in diesem Kompetenzzentrum wurden für eine Laufzeit von 32 Monaten zwischen Juli 2023 und Februar 2026 gefördert. Einzig die Transferstelle läuft darüber hinaus noch bis Ende Juni 2026 weiter, um die Veröffentlichung der Projektergebnisse sicherzustellen.<sup>6</sup>

Bundesweit und über alle Fächer hinweg waren 139 Hochschulstandorte in 24 Hochschulverbänden aktiv und realisierten innerhalb der Projektlaufzeit 255 digitalisierungsbezogene Teilprojekte (Tabelle 2). Darunter befanden sich 15 musikpädagogische Standorte, die an sechs der acht Projektverbünde des Kompetenzzentrums Musik/Kunst/Sport beteiligt waren. Das entspricht einer Beteiligungsquote von knapp 11 % an der Gesamtheit der geförderten Universitäten und Hochschulen.

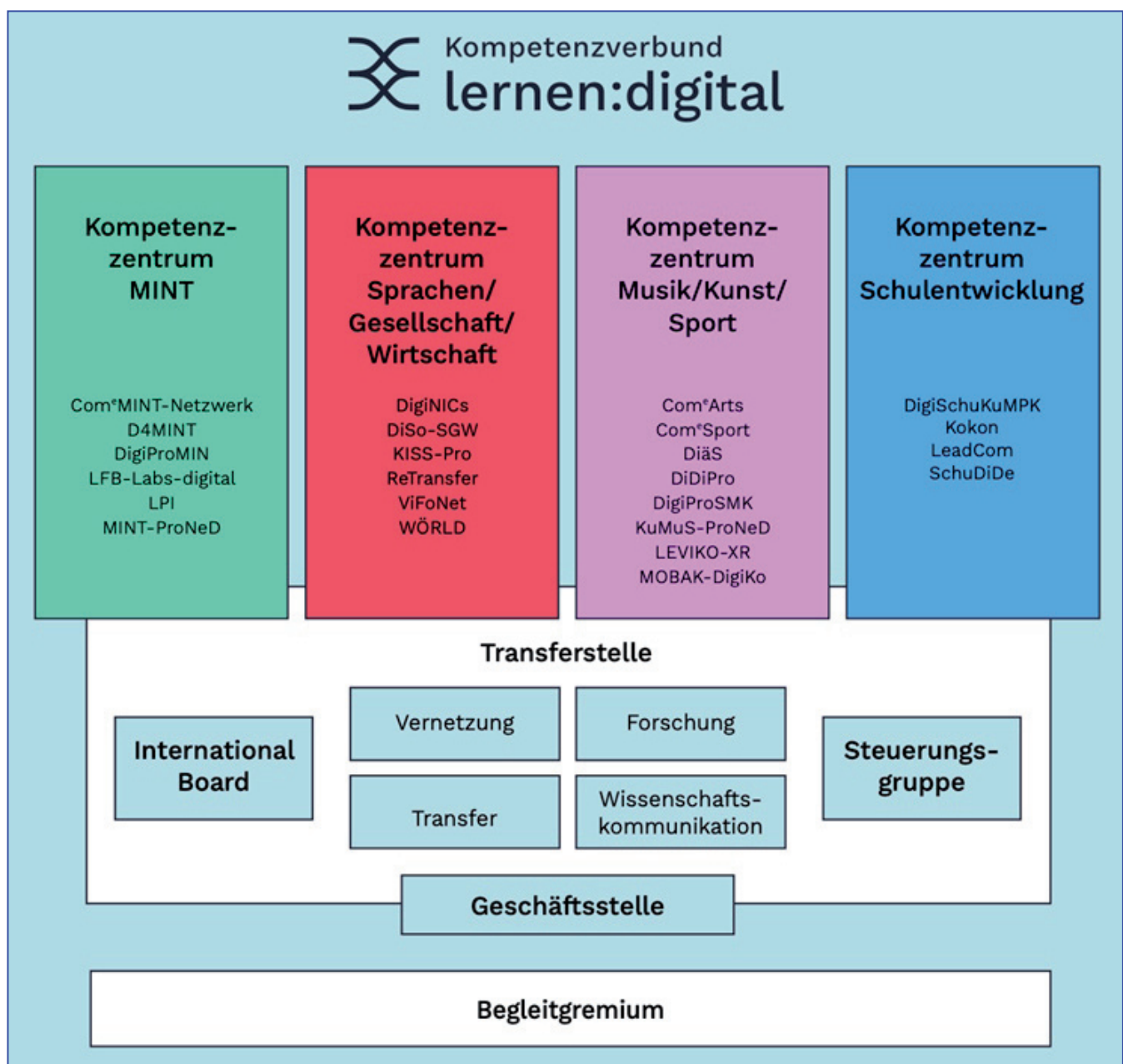


Abbildung 1: Grundstruktur des Kompetenzverbundes *lernen:digital* mit vier Kompetenzzentren und einer koordinierenden Transferstelle (<https://lernen.digital/kompetenzverbund/>)

Thematische Kompetenzzentren	Hochschulverbünde	Teilprojekte	Hochschulen
MINT	6	82	36
Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft	6	68	34
Musik/Kunst/Sport	8	68	47
Schulentwicklung	4	37	22
Insgesamt: 4	<b>24</b>	<b>255</b>	<b>139</b>

Tabelle 2: Übersicht über die Kompetenzzentren, Hochschulverbünde, Teilprojekte und beteiligten Hochschulen des Kompetenzverbundes *lernen:digital*<sup>7</sup>

### 3. Musikpädagogische Beteiligungen

Für die Entwicklung von Lehrkräftefortbildungen und digitalen Lernmaterialien im Fach Musik wurden rund 5,9 Millionen Euro investiert.<sup>8</sup> Insgesamt 15 der bundesweit 58 musikpädagogischen Standorte wurden mit dieser Summe im Rahmen von *lernen:digital* gefördert (= 26 % aller Standorte). Die Projektlandkarte (Abbildung 2) gibt eine Übersicht über die beteiligten musikpädagogischen Standorte innerhalb der Hochschulverbünde.

Was auf den ersten Blick deutlich wird, ist die unterschiedlich gelagerte Beteiligung der Bundesländer:

- Mit neun Bundesländern partizipiert etwas mehr als die Hälfte (56 %) gar nicht am Förderprogramm (dazu gehören die Stadtstaaten Hamburg, Bremen und Berlin, die neuen Bundesländer Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen sowie die alten Bundesländer Hessen, Saarland und Bayern).
- Drei Bundesländer (19 %) sind mit nur einem musikpädagogischen Standort am Programm beteiligt (dazu zählen Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg, deren Standorte im Hochschulverbund *DigiProSMK* miteinander kooperieren).
- Vier Bundesländer (25 %) sind mit mehr als einem musikpädagogischen Standort vertreten (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg).

### 4. Strukturelle Ungleichgewichte

Die Projektlandkarte zeigt ein deutliches Übergewicht der geförderten Standorte im Westen der Republik. Insbesondere vier der großen Flächenländer der alten Bundesrepublik (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg) profitieren mit ihren Beteiligungen überproportional vom Kompetenzverbund *lernen:digital*. Diese vier Bundesländer punkten mit regional ausdifferenzierten Standortstrukturen und einer doppelten Profilierung der Musiklehramtsausbildung sowohl an Universitäten als auch an Musikhochschulen. Mit insgesamt zwölf Beteiligungen (= 80 % aller 15 Standorte) konzentrieren sich hier die für das Fach

Musik verausgabten Fördergelder und damit in der Folge auch die Fortbildungsangebote für Musiklehrkräfte.

Dagegen bleiben neun der 16 Bundesländer (rund 56 %), zumindest was das Schulfach Musik angeht, ganz von der Fördermaßnahme ausgeschlossen, obwohl die Digitalisierung von musikbezogenen Bildungsangeboten und der Bedarf an Fortbildungen für Musiklehrkräfte auch in diesen Bundesländern eine Rolle spielen sollten. Mit Blick auf die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland (insbesondere auch im Bildungsbereich) und vor dem Hintergrund der ungleichen geografischen Verteilung der musikpädagogischen Beteiligungen lässt sich die wettbewerbliche Organisation des Förderprogramms daher grundsätzlich in Frage stellen. Es bleibt zu überlegen, ob ein solches Thema, von dem womöglich die Zukunftsfähigkeit des Musikunterrichts mit abhängt, nicht auf andere Weise in die Fläche projiziert und entwickelt gehört.

Was bei genauer Betrachtung der Länderbeteiligungen auch auffällt, ist das strukturelle Ungleichgewicht zwischen Ost und West (Tabelle 3): Nur zwei der 15 Projektstandorte (13 %) liegen in den neuen Bundesländern. Und auch beim Vergleich der verausgabten Fördersummen profitieren die fünf neuen Bundesländer mit 1 Mio. € proportional deutlich weniger als die neun alten Bundesländer mit 4,9 Mio. €.

Schlüsselt man die musikpädagogischen Beteiligungen zudem nach ihrem institutionellen Charakter auf, zeigt sich zwischen Musikhochschulen einerseits und Universitäten und pädagogischen Hochschulen andererseits ein weiteres Ungleichgewicht. Von den bundesweit 21 Musikhochschulen mit Musiklehramtsstudiengängen partizipieren nur vier am Kompetenzverbund. Von den insgesamt 27 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit Musiklehrkräftebildung werden immerhin elf Standorte gefördert. Die institutionelle Beteiligungsquote der Musikhochschulen liegt mit 19 % damit deutlich unter dem Vergleichswert von 30 % für die universitären Standorte.<sup>10</sup> Die geringere Beteiligung der Musikhochschulen ist möglicherweise ein wichtiges Indiz für deren strukturelle Benachteiligung. Schlankere Personalausstattung, eine weniger auf Forschung fokussierte Institutionenkultur, ein geringer

# Projektverbünde des Kompetenzzentrums



Standorte der Verbundkoordination sind unterstrichen

Abbildung 2: Projektlandkarte – geografische Verteilung der musikpädagogischen Projektstandorte im Kompetenzzentrum Sport/Musik/Kunst (Darstellung: Tillmann Eller)<sup>9</sup>

Institutioneller Charakter	Universitäten und Pädagogische Hochschulen	Musikhochschulen
Anzahl der Standorte	15 von bundesweit 58 musikpädagogischen Standorten (= 26 %)	
	11 (von 37 = 30 % der Universitäten)	4 (von 21 = 19 % der Musikhochschulen)
Anteil an der Förderung	73 %	27 %
... davon alte Bundesländer	insgesamt 13 Standorte (= 87 %)	
	10	3
... neue Bundesländer	insgesamt 2 Standorte (= 13 %)	
	1	1
Bewilligte Fördersummen	insgesamt 5,9 Mio. € für alle musikpädagogischen Standorte	
	3,5 Mio. €	2,4 Mio. €
... davon alte Bundesländer	insgesamt 4,9 Mio. €	
	3,2 Mio. €	1,7 Mio. €
... neue Bundesländer	insgesamt 1 Mio. €	

Tabelle 3: Beteiligungen von musikpädagogischen Instituten am Kompetenzverbund *lernen:digital* (nach verschiedenen Kriterien aufgeschlüsselt)

ausgeprägtes Antragsstellungs-Knowhow und fehlende Drittmittel-Infrastrukturen wirken sich offenbar als systembedingte Chancenungleichheit im Wettbewerb aus, wenn es um die Akquise von drittmittelstarken Forschungsprojekten geht.

Allerdings zeigt sich, auf einzelne Standorte heruntergerechnet, im Durchschnitt eine höhere bewilligte Fördersumme für die Musikhochschulen im Vergleich zu den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Tabelle 4). Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass die Musikhochschulen mit ihrer Antragstellung einen entsprechend größeren Nachholbedarf an digitaler Ausstattung kompensiert haben.

## 5. Adressierte Themen

Entlang der Ausschreibungsbedingungen des Kompetenzzentrums Musik/Kunst/Sport wurde in den verschiedenen Hochschulverbänden und innerhalb der musikpädagogischen Teilprojekte sowohl an ähnlichen als auch an unterschiedlichen digitalisierungsbezogenen Fortbildungsthemen gearbeitet. Auf der Metaebene lassen sich die Entwicklungsschwerpunkte an den Standorten zu sechs übergeordneten Themenfeldern zusammenfassen:

- postdigitale Musizierpraxis und Hybridität (digitale Interfaces, postdigitale Musiziersettings, Bodypercussion, Improvisation u. a.),

Vergleichskriterium	gesamt	Musikhochschulen	Universitäten	Päd. Hochschulen
Musikpädagogische Standorte	58	21 (= 36 %)	32 (= 55 %)	5 (= 9 %)
Lehramtsstudierende mit Fach Musik <sup>11</sup>	7.515	2.936 (= 39 %)	3.615 (= 48 %)	964 (= 13 %)
Beteiligungen an <i>lernen:digital</i>	15	4 (= 27 %)	9 (= 60 %)	2 (= 13 %)
Bewilligte Fördersumme	5.939.088 €	2.408.374 € (= 41 %)	3.086.149 € (= 52 %)	444.565 € (= 7 %)
Mittelwertpro Standort	395.939 €	481.675 €	342.905 €	222.282 €

Tabelle 4: Vergleich von Standorten, Studierendenzahlen, Beteiligungen und verausgabten Fördersummen

- digitale Musikproduktion und Plattformkulturen (DAWs, Sampling, Looping, DJing, VJing, Virtual Ensembles u. a.),
- künstliche Intelligenz und algorithmische Musikgestaltung (Songwriting mit KI, fachdidaktische Anwendungsszenarien für den Musikunterricht u. a.),
- *Extended Reality* und immersive musikalische Lernräume (VR-Onboarding, Motion Capturing, Sonification u. a.),
- Diversitätssensibilität und diskriminierungskritische Musikpädagogik (Macht- und Repräsentationsanalysen, Kritik stereotyper medialer Rollenbilder u. a.),
- kritisch-reflexive Medienbildung (Analysen von Musikvideos und Social-Media-Inhalten, Plattformlogiken, Politainment u. a.).

Die Themenübersicht macht deutlich, dass die musikpädagogischen Teilprojekte innerhalb des Kompetenzverbundes *lernen:digital* weniger isolierte technologische Aspekte in den Blick nehmen, sondern musikbezogene Digitalisierung vielmehr als kulturellen Transformationsprozess verstehen, der veränderte musikalisch-ästhetische Praktiken hervorbringt: ein Transformationsprozess, der der kritischen Reflexion bedarf und der im Hinblick auf musikalische Bildungs- und gesellschaftliche Teilhabechancen sozial gerecht gestaltet werden muss, weshalb die professionelle Handlungsfähigkeit von Musiklehrkräften in dieser Hinsicht unabdingbar ist.

## 6. Fachinterne Vernetzungen

Obwohl von den Organisationsstrukturen her nicht explizit vorgesehen, fanden innerhalb der Projektlaufzeit fachinterne Vernetzungen über die Grenzen der Hochschulverbände hinweg statt. Erste Möglichkeiten zum Austausch ergaben sich ein knappes Jahr nach Projektbeginn:

- Auf der Konferenz der *European Association for Music in Schools* (EAS) von 12.–15. Juni 2024 in Dublin gab es dazu erste Vorträge und Workshops.
- Beim Bundeskongress des *Bundesverbands Musikunterricht* (BMU) vom 25.–29. September 2024 in Kassel wurden aus den Projektverbänden heraus bundesweite Fortbildungen für Musiklehrkräfte durchgeführt.
- Bei der Jahrestagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (AMPF) vom 20.–22. September 2024 in Berlin wurde der projektübergreifende Austausch unter Fachkolleg:innen im Format eines Forums initiiert. Es gab themenfokussierte Gespräche zum digitalen Musizieren, zum Einsatz künstlicher Intelligenz, zum Umgang mit *Virtual Reality* und dem Aspekt der Immersion, zu strategischen Fragen nach der künftigen Ausrichtung des Musikunterrichts als Ort der Digitalität oder als Counterenvironment und zum Spannungsverhältnis zwischen Drittmittellogiken und der Freiheit von Forschung und Lehre.<sup>12</sup> Das Forum war als Begegnungsort inszeniert, um die

musikpädagogischen Standorte und Personen von *lernen:digital* miteinander zu vernetzen und den fachlichen Austausch zu vertiefen.

- Vom 14.–16. November 2026 veranstalteten die Pädagogische Hochschule und die Musikhochschule Freiburg gemeinsam das Symposium *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik* als wissenschaftliches Austauschformat über die Verbundgrenzen hinweg.<sup>13</sup>

Gelegenheiten der Vernetzung zwischen den musikpädagogischen Standorten gab es darüber hinaus beim Fachtag *digital.music.learning* in Rostock (28.–29. März 2025)<sup>14</sup>, bei den Ateliertagen *Music Transformation(s)* in Trossingen (28.–30. April 2024)<sup>15</sup>, bei der EAS-Konferenz in Évora, Portugal (4.–7. Juni 2025) und bei der BMU-Tagung für Fachseminarleiter:innen und Fachberater:innen in Lübeck (9.–11. Oktober 2025)<sup>16</sup>.

## 7. Fachübergreifende Schnittmengen

Die fachübergreifende Struktur der Kompetenzzentren und die meistens fachübergreifenden Hochschulverbände innerhalb dieser Zentren boten auch die Chance zum (sonst eher seltenen) Austausch zwischen Musik, Kunst und Sport. Der Dialog der beteiligten Fachdidaktiken führte zur Identifizierung von Schnittmengen, zur Entwicklung interdisziplinärer Fortbildungsansätze und schließlich zur Konkretisierung gemeinsam gestalteter Basismodule (im Verbundprojekt *DigiProSMK* z. B. zur Rolle des Körpers in der digitalisierten Welt bzw. ein Podcast zu Fragen künstlicher Intelligenz in künstlerisch-ästhetischen Unterrichtsfächern).

Der fachübergreifende Diskurs innerhalb des Kompetenzzentrum Musik/Kunst/Sport hat allerdings auch gezeigt, dass es mediale Formate und künstlerische Ausdrucksformen gibt, die von sich aus keinem Schulfach direkt zugeordnet sind, aber in verschiedenen Unterrichtsfächern eine wichtige Rolle spielen:

- Tanz und Bewegung (in den Fächern Musik und Sport),
- Musikvideo und Film als zeitgemäße Medienformate (in den Fächern Musik und Kunst)<sup>17</sup>,
- der Bereich der Social Media (z. B. TikTok-Clips, die in den Projekten aller drei Fächer des Kompetenzzentrums Musik/Kunst/Sport eine Rolle spielten).

Insbesondere Tanz und Filmbildung erscheinen in diesem Zusammenhang als eigenständige Bildungsbereiche mit langer Geschichte und außerschulischer pädagogischer Tradition, die im Kanon der Schule zwar (noch) nicht als eigenständige Fächer verankert sind, vor dem Hintergrund der Komplexität ihrer Inhalte allerdings durchaus das Potenzial dazu hätten, als ästhetische Fächer ihren Platz in der Schule zu finden. Das Schulfach Theater wurde bei der Benennung des Kompetenzzentrums ebenfalls nicht explizit berücksichtigt, obwohl

sich gerade auch das zeitgenössische Theater verstärkt medialer Inszenierungsformen bedient und in der Förderrichtlinie des BMBF in einem weiter gefassten Verständnis zunächst noch von „*musisch-kreativen Fächern und Sport*“ die Rede war (vgl. BMBF, 2022).

### 8. Wirkmächtige Drittmittellogiken

Große Drittmittelprojekte wie der Kompetenzverbund *lernen.digital* bergen für die Musikpädagogik als Fach im Allgemeinen und für musikpädagogische Forschung im Besonderen sowohl Chancen als auch Risiken. Mit den Fördergeldern von außen öffnet sich ein Spannungsfeld zwischen Freiheit von Forschung und Lehre als

tradiertem akademischem Gut auf der einen und wirkmächtigen Förderlogiken und Zuwendungsbedingungen auf der anderen Seiten. Die mit Projektbeteiligten und interessierten Fachkolleg:innen auf der AMPF-Tagung 2024 diskutierten und damals auf einem Padlet dokumentierten Aspekte lassen sich strukturiert zu folgenden Argumentationsmustern zusammenfassen (Tabelle 5).

In dem skizzierten Spannungsfeld bewegt sich die Musikpädagogik spätestens seit der Evaluationsforschung zur Wirksamkeit des musikalischen Bildungsprogramms *Jedem Kind ein Instrument* (2009–2013) und seit den Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2016–2023) mit Bundesmitteln gefördert wurden.<sup>18</sup> Bei genauer

Inhaltliche Dimensionen	Chancen	Risiken/Gefahren
Personalentwicklung	Möglichkeit wissenschaftlicher Nachwuchsförderung ( <i>Qualifikationsstellen, neue Kompetenzprofile</i> )	Abhängigkeit und Prekarisierung (wissenschaftliche Qualifizierung unter hohem Zeitdruck und Projektzwang)
Fachentwicklung	Gesteigerte Sichtbarkeit des Fachs innerhalb des Wissenschaftssystems, Möglichkeit zur Etablierung neuer Forschungsfelder	Inhaltliche Steuerung von außen, Anpassungsdruck an fachfremde Narrative und Förderlogiken, drohender Verlust fachlicher Eigenlogiken
Forschung & Entwicklung	Ressourcen ermöglichen Vorhaben, die es sonst nicht geben würde ( <i>Drittmittel als Ermöglichungsbedingung</i> )	Fokussierung auf Vorhaben, die förderfähig sind ( <i>Drittmittel als Zugangsvoraussetzung</i> )
Vernetzung	Internationale und institutionelle Vernetzung und Anschlussfähigkeit ( <i>Öffnung des fachlichen Horizonts über institutionelle und nationale und Grenzen hinaus</i> )	Bürokratisierung und Entfremdung von der eigentlichen beruflichen Qualifikation ( <i>hoher administrativer Aufwand bindet Zeit und Energie; Forschende werden zu Projektmanager:innen</i> )
Transfer	Praxisbezug und gesellschaftliche Relevanz ( <i>Forschung erreicht Schulen; Transfer wird nicht nur behauptet, sondern strukturell ermöglicht</i> )	Forschung an Hochschulen und Universitäten wird zur Auftragsforschung im Sinne der Fördergebenden
Infrastruktur & Chancengleichheit	Anschubfinanzierung zum Aufbau nachhaltiger Strukturen, Ausbau und Verstetigung von Forschungsinfrastruktur ( <i>Kompensation struktureller Unterfinanzierung des Fachs</i> )	Verfestigung institutioneller Ungleichheiten ( <i>etablierte Institutionen reproduzieren ihren Vorsprung; innovative, riskante oder unkonventionelle Denkansätze bleiben strukturell benachteiligt</i> )
Studium	Neue Möglichkeiten für Studierende ( <i>Konfrontation mit aktuellen Themen; Einbindung in Forschungsvorhaben; hochschulübergreifender Austausch</i> )	Fehlende Zeit des Personals für grundlegende Hochschulaufgaben in der Lehre und Betreuung von Studierenden
Drittmittel	Erfahrungen mit Drittmitteln erleichtern zukünftige Förderung	Drittmittelakquise wird zum Selbstzweck und Karrierewerkzeug

Tabelle 5: Chancen und Risiken von Drittmittelprojekten für die musikpädagogische Forschungslandschaft

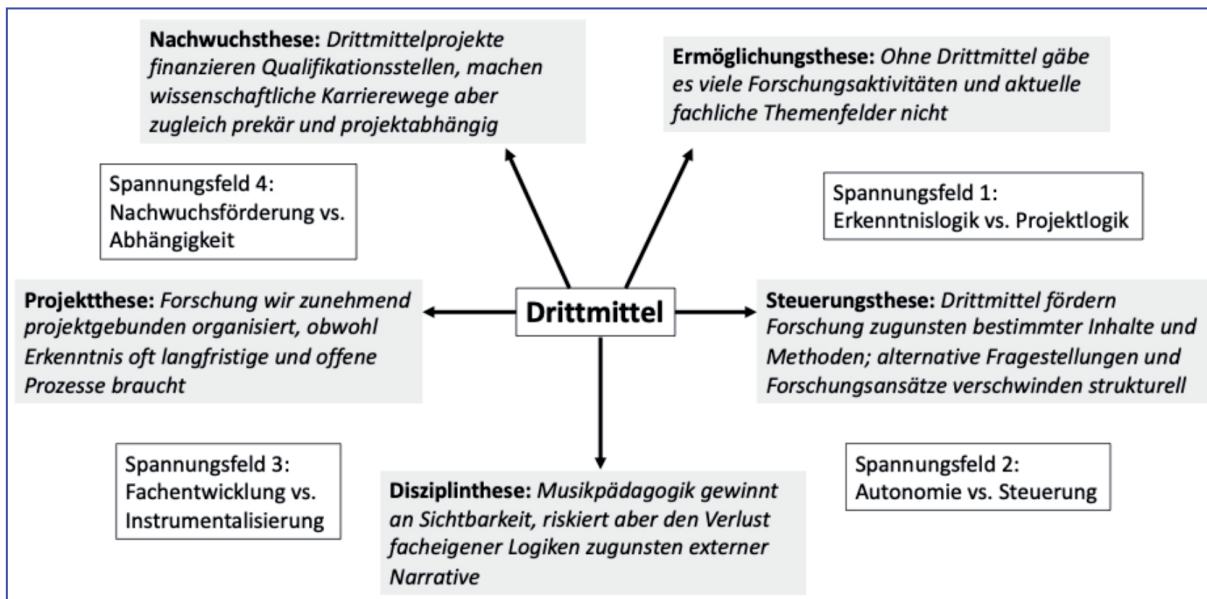


Abbildung 3: drittmittelfinanzierte Forschung als Spannungsfeld verschiedener Interessen

Betrachtung der Argumentationsmuster fällt auf, dass die identifizierten Chancen auf funktionaler und systemischer Ebene gelagert sind, während Risiken eher auf struktureller und epistemischer Ebene gesehen werden. Als Chance wird die Erschließung neuer Funktionsfelder für die eigene Institution und darüber hinaus auf die systemische Vernetzung mit Partnerinstitutionen gesehen. Mögliche Risiken beziehen sich auf die Verschiebung von Machtverhältnissen, auf die Produktion von Ungleichheit und Abhängigkeiten innerhalb des akademischen Systems sowie auf die mögliche Beeinflussung wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse im Fach.

Bei aller Abwägung zwischen Chancen und Risiken bleiben zwei zentrale Fragen: Wie lässt sich der Aufbau von Forschungsinfrastruktur, der durch Drittmittel möglich wird, mit der inhaltlichen Freiheit akademischer Forschungstradition übereinbringen und nachhaltig gestalten, so dass Menschen auf Qualifizierungsstellen nicht in Abhängigkeit geraten und bestimmte Themen mit dem Wegfall von Forschungsgeldern nicht plötzlich wieder verschwinden? Und welche Forschungsfragen sind es, die langfristig zu verschwinden drohen, weil sie sich nicht als förderfähig erweisen?

Große Drittmittelprojekte, so lässt sich festhalten, sind für die Musikpädagogik als vergleichsweise kleines Fach zugleich eine Wachstumsbedingung und ein Strukturproblem und stellen damit ein nicht auflösbares Spannungsfeld dar (Abbildung 3). Sie ermöglichen akademische Sichtbarkeit, Personalzuwachs und Anschlussfähigkeit an den Wissenschaftsdiskurs, bergen zugleich aber das Risiko, die Autonomie, inhaltliche Freiheit und epistemische Vielfalt des Fachs zu unterminieren.

## 9. Fazit

Die musikpädagogischen Projekte von *lernen.digital* standen von Beginn an unter besonderen Vorzeichen. Dazu zählen zum einen der kurze Förderzeitraum und zum anderen die hohen Kooperations- und Vernetzungsanforderungen, die aus dem Verbundcharakter der Fördermaßnahme, aber auch aus dem spezifischen organisatorischen Konstrukt hervorgehen, dass mit Bundesmitteln geförderte Projektverbünde von Hochschulen und Universitäten Fortbildungen für Lehrkräfte entwickeln und damit inhaltlich in die Schulbildung hineinwirken sollten, die eindeutig Ländersache ist.

### Kurze Laufzeit und fehlende Strukturen zum Projektbeginn

Der Start der musikpädagogischen Teilprojekte wurde zudem durch die späte Klärung der Rahmenbedingungen und der Governance erschwert. So wird im Zwischenbericht des Kompetenzverbundes bemängelt, dass die Transferstelle nur zwei Monate vor dem ersten Kompetenzzentrum an den Start gegangen sei, wodurch Koordinations-, Systematisierungs- und Steuerungsprozesse parallel zum Beginn der inhaltlichen Arbeit nachgeholt werden mussten (vgl. Altrichter et al., 2024, S. 86). Dazu gehört auch, dass in der Startphase des gesamten Projekts noch nicht hinreichend geklärt war, „inwiefern Personen, Prozesse und Systeme der Fortbildungsinstitutionen der Länder anschluss- und aufnahmefähig für die Materialien und Produkte aus den Projektverbünden sind“ (Altrichter et al., 2024, S. 86). Zudem fehlten zu Projektbeginn entsprechende Gütekriterien, an denen sich die zu entwickelnden Fortbildungen messen ließen (vgl. Altrichter et al., 2024, S. 91).

## Institutionelle Verwerfungen und Transfererschwernisse

Zusätzlich zum Fehlen rahmender Strukturen hebt der Zwischenbericht besondere Transfererschwernisse hervor, die in der generellen Konstruktion der Fördermaßnahme begründet sind (vgl. Altrichter et al., 2024, S. 86). Dazu gehören vor allem die unterschiedlichen Logiken des universitären Wissenschafts- und des schulischen Bildungssystems. Eine für das Gelingen problematische Schiefelage bestand von Beginn an darin, dass vom Kompetenzverbund *lernen:digital* zwar bewusst anwendungsorientierte, schulrelevante Forschung gefördert werden sollte, die Forschungsmittel aber ausschließlich den Universitäten und Hochschulen zugute kamen, während die Kooperation der Schulen und Fortbildungsinstitutionen auf freiwilliger Basis stillschweigend vorausgesetzt wurde (vgl. Altrichter et al., 2024, S. 88). Ob und wie die im Rahmen von *lernen:digital* entwickelten digitalisierungsbezogenen Lehrkräftefortbildungen nachhaltigen Erfolg haben werden, bleibt demnach stark von der Kooperationswilligkeit der Schulseite in den einzelnen Bundesländern abhängig. Kooperation, so zeigt die Erfahrung, gelingt vor allem dort, wo von den Universitäten und Hochschulen bereits bestehende Kontakte zur zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung aktiv genutzt werden.

## Projektende und Gefährdung der Nachhaltigkeit

Zum Projektende häufen sich zudem Befürchtungen hinsichtlich der Nachhaltigkeit der entwickelten Fortbildungsmaßnahmen. Wissenschaftliches Personal, das maßgeblich für die Entwicklung der Fortbildungsmaßnahmen verantwortlich war, geht notgedrungen von Bord. Im Hinblick auf die angestoßenen Qualitätsentwicklungen ist dies ein echter Kompetenzverlust. Zwar ist eine Fülle von Lehr- und Lernmaterialien entstanden, die als *Open Educational Resources* zum Selbstlernen oder zur Nutzung für Fortbildende auch über die Ländergrenzen hinaus langfristig zur Verfügung stehen. Angesichts der hohen Dynamik, mit der sich Digitalisierungsprozesse fortentwickeln, ist allerdings zu befürchten, dass diese Materialien ohne kontinuierliche Pflege, Überarbeitung und Aktualisierung schnell veralten. Ohne eine Anschlussförderung bleibt die Frage offen, wer künftig Verantwortung für die inhaltliche Weiterentwicklung und Qualitätssicherung übernehmen könnte.

Zudem kommt digitales Lehren und Lernen nicht ohne entsprechende Hard- und Software aus. Allerdings braucht es hier ebenfalls eine regelmäßige Wartung von Geräten und ggf. die Beschaffung von Ersatz sowie die beständige Durchführung von Updates. Woher die Mittel kommen sollen, die zusätzlich zu den Erstinvestitionen auch nach Projektende benötigt werden, um die aufgebaute technologische Infrastruktur langfristig nutzen zu können, bleibt ebenso unklar.

## Nachhaltigkeit auf inhaltlicher Ebene?

Mit großen bundesweiten Förderprogrammen und einem erheblichem Drittmittelvolumen engagiert sich der Bund in vergangenen Jahren verstärkt in der pädagogischen Forschung und Lehrkräftebildung und priorisiert damit zugleich bestimmte Themenfelder. Während in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (2016–2023) vor allem die Qualität von Praxisphasen und die Theorie-Praxis-Bezüge zwischen hochschulischem Lehramtsstudium und schulischem Berufsfeld im Fokus standen, waren es mit dem Förderprogramm *lernen:digital* nun Digitalisierungsaspekte, die bildungspolitisch in den Vordergrund gerückt wurden. Was aber passiert, wenn sich der Fokus der Förderung im Sinne rotierender politischer Aufmerksamkeit öffentlichkeitswirksam wieder neuen Themenfeldern zuwendet? Angesichts solcher Perspektivverschiebungen bleibt am Ende die Frage, ob und wie sich jenseits geschäftiger Betriebsamkeit die nachhaltige Transformation von Bildung und Schule erfolgreich gestalten lässt.

## Literatur

Altrichter, Herbert; Anja Durdel, Ann-Kathrin Schütte, Katharina Wilske & Patrick Boll (2024). *Startphase des Kompetenzverbundes lernen:digital und Einbettung in das Umfeld. Zwischenbericht der Evaluation Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung*. Hamburg: Ramboll Management Consulting. [https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/evaluation-kompetenzzentren.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/evaluation-kompetenzzentren.pdf?__blob=publicationFile&v=1) [10.02.2026].

Bade, Fabian; Phillip Feneberg, Benjamin Hecht, Oliver Krämer, Isolde Malmberg & Annette Ziegenmeyer (2025). *lernen:digital Musik – Hochschulen auf Abwegen, Umwegen, Zuwegen?* In: Ute Frey-Konrad, Viola Cäcilia Hofbauer, Olivier Blanchard & Lukas Bugiel (Hg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 353–356). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.27>

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (o. J.). *Kompetenzverbund lernen:digital*. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/de/Kompetenzverbund-lernen-digital-2508.html> [10.02.2026].

Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022). *Richtlinie zur Förderung von Verbundprojekten als „Kompetenzzentrum für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung in musisch-kreativen Fächern und Sport“ im Rahmen des Forschungs, Innovations- und Transferprojekts „Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung in Kooperation mit den Ländern*. In: Bundesanzeiger vom 06.12.2022. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2022/12/2022-12-06-Bekanntmachung-digitales-Unterrichten.html> [10.02.2026].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Ein Blick zurück, eine Blick nach vorn*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). [https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/abschlussbroschuere2024.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/downloads/files/abschlussbroschuere2024.pdf?__blob=publicationFile&v=7) | 10.02.2026].

Bundesministerium der Finanzen (BMF) (2021a). *Deutscher Aufbau- und Resilienzplan (DARP)*. Berlin: BMF. [https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren\\_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.html](https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.html) [10.02.2026].

Bundesministerium der Finanzen (BMF) (2021b). *Deutscher Aufbau- und Resilienzplan (DARP)*. Berlin: BMF. [https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren\\_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.html](https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.html)

bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Broschueren\_Bestellservice/deutscher-aufbau-und-resilienzplan-darp.pdf?\_\_blob=publicationFile&v=5 [10.02.2026].

Kompetenzverbund *lernen:digital* (o. J.). Kompetenzverbund. <https://lernen.digital/kompetenzverbund> [10.02.2026].

Deutsches Musikinformationszentrum (miz) (2018). *Ausbildungsstätten für das Fach Musik im Lehramt*. Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum / Deutscher Musikrat. <https://miz.org/de/infografiken/ausbildungsstaetten-fuer-das-fach-musik-im-lehramt> [10.02.2026].

Deutsches Musikinformationszentrum (miz) (2025). *Studierende in Studiengängen für Musikberufe – nach Hochschularten*. Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum / Deutscher Musikrat. <https://miz.org/de/statistiken/studierende-in-studiengaengen-fuer-musikberufe-nach-hochschularten> [10.02.2026].

Europäische Kommission (o. J. / a). *NextGenerationEU*. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/eu-budget/eu-borrower-investor-relations/nextgenerationeu\\_en?prefLang=de&trans=de](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/eu-budget/eu-borrower-investor-relations/nextgenerationeu_en?prefLang=de&trans=de) [10.02.2026].

Europäische Kommission (o. J. / b): *Aufbau und Resilienzfähigkeit (ARF)*. [https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility\\_de](https://commission.europa.eu/business-economy-euro/economic-recovery/recovery-and-resilience-facility_de) [10.02.2026].

Kranefeld, Ulrike (Hg.) (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Treß, Johannes; Thade Buchborn & Philip Stade (Hg.) (i. E.). *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*. Baden-Baden: Georg Olms / Nomos.

## Anmerkungen

- 1 „Um die Mittel der ARF zu erhalten, müssen die Mitgliedstaaten Pläne für umfangreiche Investitionen und Reformen vorlegen, die die wirtschaftliche Erholung befördern und die soziale Resilienz stärken. Deutschland hat den ersten Entwurf für einen Deutschen Aufbau- und Resilienzplan (DARP) im Dezember 2020 an die Europäische Kommission übermittelt. [...] Der Schwerpunkt des DARP liegt auf der Bewältigung der beiden großen Herausforderungen unserer Zeit, des Klimawandels und der digitalen Transformation. Dabei decken die klimafreundlichen Maßnahmen ein breites Spektrum ab: von der Dekarbonisierung durch erneuerbaren Wasserstoff über klimafreundliche Mobilität bis hin zu klimafreundlichem Bauen. Die Digitalisierung zieht sich durch fast alle Maßnahmen des Aufbauplans. Schließlich enthält der Aufbauplan eine nationale digitale Bildungsoffensive.“ (Bundesministerium der Finanzen, o. J.)
- 2 „NextGenerationEU ist ein bahnbrechendes befristetes Aufbauminstrument zur Unterstützung der wirtschaftlichen Erholung Europas von der Coronavirus-Pandemie und zur Schaffung einer grüneren, digitaleren und widerstandsfähigeren Zukunft“ (Europäische Kommission, o. J. / a).
- 3 „Die Aufbau- und Resilienzfähigkeit (ARF) ist ein befristetes Instrument und das Herzstück von Next Generation EU. Sie soll Europa helfen, stärker und robuster aus der Krise zu kommen. Die finanziellen Mittel hierfür nimmt die EU-Kommission im Namen der EU durch die Ausgabe von Anleihen auf den Kapitalmärkten auf. Mit diesen Geldern können die EU-Länder dann ehrgeizige Reformen und Investitionen finanzieren, um Wirtschaft und Gesellschaft im Einklang mit den Prioritäten der EU nachhaltiger und krisenfester zu machen und sie auf den grünen Wandel und das digitale Zeitalter vorzubereiten“ (Europäische Kommission, o. J. / b).
- 4 Der Kompetenzverbund *lernen:digital* – kurz erklärt: <https://www.youtube.com/watch?v=tvPPEWU9aT4> [10.02.2026].
- 5 Informationen gemäß der Homepage der Universität Potsdam, an der die Transferstelle und die Geschäftsstelle des Kompetenzverbundes *lernen:digital* angesiedelt sind: <https://www.uni-potsdam.de/de/prof-digitale-bildung/projekte/kompetenzverbund-lernendigital> [10.02.2026].
- 6 Vgl. Altrichter et al. (2024, S. 88).
- 7 Angaben gemäß der Homepage des Kompetenzverbundes *lernen:digital* (<https://lernen.digital/kompetenzzentren>). Das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) spricht auf seiner Homepage hingegen von insgesamt 191 Teilprojekten und nennt entsprechend abweichende Zahlen auch für die einzelnen Teilbereiche MINT (52 Teilprojekte), Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft (48 Teilprojekte), Musik/Kunst/Sport (65 Teilprojekte) und Schulentwicklung (26 Teilprojekte). Vgl. [https://www.bmftr.bund.de/DE/Bildung/Schule/Digitalisierung/KompetenzzentrenFuerDigitalesUnterrichten/kompetenzzentrenfuerdigitalesunterrichten\\_node.html](https://www.bmftr.bund.de/DE/Bildung/Schule/Digitalisierung/KompetenzzentrenFuerDigitalesUnterrichten/kompetenzzentrenfuerdigitalesunterrichten_node.html) [10.02.2026].
- 8 Die hier angestellte Berechnung der Fördersummen basiert auf Selbstauskünften der Verantwortlichen an den 15 Projektstandorten. Demnach wurden insgesamt 5.939.088,07 € bewilligt. Davon gingen 3.539.714,33 € an Universitäten und Pädagogische Hochschulen und 2.408.373,74 € an Musikhochschulen. 4.926.813,34 € flossen in die alten und 1.012.274,73 € in die neuen Bundesländer.
- 9 Die Landkarte der musikpädagogischen Projektstandorte basiert auf der interaktiven Landkarte des Kompetenzverbundes *lernen:digital* (<https://lernen.digital/kompetenzzentren> [10.02.2026]).
- 10 Die Anzahl der Studienorte für das Musiklehramt wurden ermittelt anhand der Übersicht des Deutschen Musikinformationszentrums (2018): <https://miz.org/de/infografiken/ausbildungsstaetten-fuer-das-fach-musik-im-lehramt> [10.02.2026].
- 11 Die Zahlen der Musiklehramtsstudierenden folgen der Veröffentlichung des Deutschen Musikinformationszentrums (2015): <https://miz.org/de/statistiken/studierende-in-studiengaengen-fuer-musikberufe-nach-hochschularten> [10.02.2026].
- 12 Die Gesprächsergebnisse der Gruppendiskussionen sind im Bericht über das Forum im Tagungsband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung nachzulesen (Bade et al., 2025, S. 353–356).
- 13 Zu diesem Symposium erscheint ein Tagungsband, in dem die Beiträge nachzulesen sein werden (Treß et al., i. E.).
- 14 <https://digitales-musizieren.net/fachtagung> [10.02.2026].
- 15 <https://www.hfm-trossingen.de/hochschule/landeszentrum/ateliertage-2025> [10.02.2026].
- 16 <https://www.bmu-musik.de/projekte/2025> [10.02.2026].
- 17 Eine Besonderheit im Verbundprojekt *DigiProSMK* war die Beteiligung der Filmhochschule Babelsberg als Verbundpartner und die Perspektive der Filmbildung, die dadurch mit ins Spiel kam.
- 18 Die Ergebnisse der Forschungen zum *JeKi*-Programm sind im Einzelnen dargestellt in der von Ulrike Kranefeld herausgegebenen Abschlusspublikation (2015). Im Fazit dieser Publikation geht Kranefeld allgemein auf die Chancen einer solchen Drittmittelförderung ein (Kranefeld, 2015, S. 279). Die Abschlussbroschüre zur *Qualitäts-offensive Lehrerbildung* diskutiert ebenfalls die Errungenschaften der Fördermaßnahme aus der verallgemeinernden Draufsicht (BMBF, 2023, S. 120–121). Dort heißt es: „Auf der Ebene der einzelnen lehrkräftebildenden Hochschulen liegt ein Verdienst der QLB in der Stärkung der Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Diese hat mancherorts zur interdisziplinären Zusammenarbeit angeregt, zum Beispiel zu Neukonzeptionen der Curricula. Außerdem sind viele neue Konzepte und Angebote für angehende Lehrkräfte verschiedener Schulformen entstanden, die auch Querschnittsthemen wie Digitalisierung adressieren. [...] Die Lehrkräftebildung hat damit innerhalb der Hochschulen an Wertschätzung und Sichtbarkeit gewonnen. Über die Hochschulen hinweg wird die Lehrkräftebildung heute auch als forschende Disziplin wahrgenommen und geschätzt. Dies ist vor allem auf die Vielzahl einschlägiger Publikationen zurückzuführen, die auch international verbreitet wurden. Die Begriffe „Sichtbarkeit“, „Forschung“ und „Nachwuchsförderung“ fielen in der Teilnehmendenbefragung entsprechend häufig. Darüber hinaus gelang es einigen Projekten, eine bessere Verknüpfung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu erzielen. Diese Verzahnung, unter anderem durch eine klarere Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten, ist ein wichtiger Schritt in Richtung eines kohärenten Professionalisierungsprozesses“ (S. 120).

Mario Dunkel & Sarah-Indriyati Hardjowirogo & Lars Oberhaus & Malte Pelleter & Steffi Rocker & Ilka Siedenburg & Sophia Tobis & Julian Vorst & Arne Wachtmann

## Producing im Musikunterricht

*Reflexion des Verbundprojekts „Digitalität – Diversität – Producing. Praktiken populärer Musik in Schule und Weiterbildung“*

### Abstract

*This article reflects on the research and development project DiDiPro (2023–2026), which aims to develop evidence-based, diversity-sensitive professional development formats for music teachers. Focusing on producing as a digital music practice, the project understands (post-)digital music education as an entanglement of technological, aesthetic, cultural, and social dimensions. Building on digital culture studies, music pedagogy, and intersectional diversity research, DiDiPro draws on principles of design-based research, particularly iterative development and qualitative evaluation conducted in collaboration with schools, and external partners. The article discusses four subprojects addressing hybrid improvisation, DJing and sampling, music video production, and audiovisual tutorials. These case studies reveal both the pedagogical potential of producing-oriented approaches – particularly regarding participation, reflexivity, and representation – and the structural tensions shaping theory-practice transfer. The findings underscore that diversity-sensitive (post-)digital music education requires sustained dialogue and pedagogical frameworks that systematically interweave musical practice and critical reflection.*

### Einleitung

Das Verbundprojekt *DiDiPro* (2023–2026) verfolgte das Ziel, diversitätssensible Fort- und Weiterbildungsangebote für (angehende) Musiklehrkräfte zu entwickeln, zu evaluieren und in der Breite der Lehrkräftebildung zu implementieren. Im Zentrum stand dabei das Producing als eine genuin digitale Musikpraxis, die technologische, ästhetische und kulturelle Dimensionen miteinander verschränkt (vgl. Théberge, 1997; Katz, 2010; Hepworth-Sawyer et al., 2019). Producing fungiert hier als exemplarisches Feld, in dem sich die Spannungsfelder von Digitalisierung und Diversität in der musikpädagogischen Praxis besonders deutlich abbilden.

Konzeptionell ist *DiDiPro* an der Schnittstelle zwischen Digitalitätsforschung (Bollmer, 2018), digitaler Musikpädagogik (Ahner, 2018) und diversitätsbezogener bzw. intersektional ausgerichteter Musikpädagogik (Dunkel, 2021; Honnens, 2021) angesiedelt. In der Verbindung dieser Perspektiven zielt das Projekt darauf, digitale Medienbildung im Musikunterricht nicht nur technisch und methodisch, sondern auch sozial- und

kulturkritisch zu fundieren. Aus didaktischer Sicht spielen darüber hinaus die Unterrichtsentwicklung (v. a. im Zuge der Digitalisierung) sowie die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterrichtsmaterialien im Bereich digitaler Medien eine wichtige Rolle.

Methodisch orientiert sich *DiDiPro* an den Prinzipien des Design-Based Research. In fünf Projektphasen werden theoriegeleitete Entwicklungszyklen von Planung, Erprobung, Evaluation und Revision durchlaufen. In phasenübergreifenden Entwicklungsteams arbeiten Hochschullehrende, Lehrkräfte, Studierende und externe Partner:innen (u. a. Partnerschulen, Landesmusikakademien, Ableton und Helvetia Rockt) zusammen, um sicherzustellen, dass die entwickelten Fortbildungsformate praxisnah, forschungsbasiert und diversitätssensibel ausgestaltet werden. Die qualitative Evaluation erfolgt vorwiegend über (teilnehmende) Beobachtungen und Interviews.

Zentral für das Projekt ist der phasenübergreifende Wissenstransfer: Die entwickelten Materialien werden in Kooperation mit den Lehrkräften der Entwicklungsteams sowie mit Landesmusikakademien und Landesinstituten erprobt. Anschließend werden sie als *Open Educational Resources* (OER) zugänglich gemacht. Auf diese Weise verbindet *DiDiPro* evidenzbasierte Entwicklung und Transfer in einem integrativen Modell nachhaltiger Professionalisierung von Lehrkräften.

Konzeptionell sollten die entwickelten Materialien so angelegt sein, dass sie primär für Fortbildungen und Beratungsangebote an Landesinstituten genutzt werden können. Das Material ist also als Fortbildungsmaterial und weniger als Unterrichtsmaterial für die Schule gedacht. Diese etwas technokratische Anlage des Metaprojekts – der zufolge Fortbildende primär als ‚Multiplikator:innen‘ agieren – führte im Rahmen von *DiDiPro* zu Herausforderungen.

Darüber hinaus haben die ehrgeizigen Zielsetzungen des Metaprojekts und das gleichzeitige Agieren innerhalb der vorhandenen Strukturen in der Lehrkräftebildung dazu geführt, dass Stakeholder aus Theorie und Praxis an sehr unterschiedlichen Institutionen mit eigenen Kulturen und Vorstellungen von ‚gutem Musikunterricht‘ unter Druck standen, gemeinsam in zweieinhalb Jahren fertige Fortbildungsmaterialien zu produzieren, ohne dass zuvor ein gemeinsames Verständnis davon entwickelt werden konnte, was Musikunterricht im postdigitalen Zeitalter (Macgilchrist, 2021) eigentlich sein soll

und wie man ihn darauf aufbauend sinnvoll gestalten könnte. Trotz dieser Herausforderungen gelang es allen fünf Teilprojekte von *DiDiPro* – von denen vier im Folgenden skizziert und reflektiert werden – äußerst sinnvolle Materialien zu entwickeln, welche zahlreiche Möglichkeiten für die Weiterentwicklung des Musikunterrichts in Theorie und Praxis bieten.

Die vier nachfolgend ausgeführten Reflexionen beleuchten unterschiedliche Perspektiven auf Producing als digitale Musikpraxis und geben Einblicke in Gelingensbedingungen von Transferprojekten im Bereich Musikpädagogik, Diversität und Digitalität. Ziel dieser Reflexionen ist die kritische Reflexion der Projektstrukturen und des eigenen Handelns mit Blick auf zukünftige Handlungsmöglichkeiten.

### Teilprojekt 1: Impro-Loop (Münster)

Das Projekt *Impro-Loop* widmet sich der Entwicklung genderreflexiver didaktischer Ansätze für improvisatorisches Musizieren in hybriden Kontexten. Für den Umgang mit den in diesen Feldern vorhandenen Gender-Biases (u. a. Born & Devine, 2015; Davis & Johnen, 2022; Siedenburg, 2023) haben wir uns für einen nicht-dramatisierenden genderreflexiven didaktischen Ansatz entschieden (Debus, 2017). Geschlecht wird dabei nicht explizit thematisiert, aber dennoch systematisch in die Gestaltung von Lernumgebungen einbezogen. Dabei geht es uns darum, Räume zu eröffnen, die es sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräften erleichtern, musikalische Praxen jenseits stereotyper Zuschreibungen zu erkunden, ohne dabei Geschlechterdifferenzen zu betonen und damit erneut ‚Doing Gender‘ zu betreiben. Auch durch das Ineinanderfließen digitaler und analoger Elemente sollen dichotome Denkmuster aufgebrochen werden. In dieses von uns als ‚hybrid‘ bezeichnete Setting können Lernende unterschiedliche Vorerfahrungen einbringen, denn Kompetenzen im traditionellen Instrumentalspiel sind ebenso hilfreich wie solche im Umgang mit digitalen Musik-Apps.

Angesichts der zu erwartenden Unterschiedlichkeit der Vorkenntnisse entschieden wir uns dafür, kollektive und interaktive Prozesse ins Zentrum zu stellen, also nicht in erster Linie auf ein individualisiertes Lernen zu setzen – ein Vorgehen, das sich auch in inklusiven Kontexten im Bereich musikalischer Improvisation bewährt hat (vgl. Meier & Weber, 2014; Siedenburg, 2019). Zusätzlich wird damit berücksichtigt, dass soziale Interaktionen sowohl für die Konstruktion von Gender als auch für das Improvisieren zentral ist (West & Zimmerman, 1987). Improvisation ermöglicht es unmittelbarer als andere Praxen, sich selbst aktiv in Beziehung zu anderen zu setzen. Differenzlinien aufgrund von Gender werden dabei – in der Regel unbewusst – mal reproduziert, mal gedehnt oder neu ausgehandelt (McMullen, 2016), was sich auch auf musikalische Vorlieben übertragen lässt. Ziel des nicht-dramatisierenden Vorgehens war

es, Gender-Differenzen didaktisch nicht zusätzlich zu betonen, sondern Raum für alternative Aushandlungsprozesse zu eröffnen. Damit verband sich die Hoffnung, musikalische Praxen jenseits tradierter Zuschreibungen zu stärken, zugleich aber auch die Frage, ob dies ohne Benennung von Gender-Biases gelingen kann. Zwar konnten im Rahmen des Projekts hierzu keine belastbaren Ergebnisse gewonnen werden, doch ergaben sich aus der Reflexion mit unterschiedlichen Zielgruppen einige Erkenntnisse. Unsere Beobachtungen während der praktischen Erprobung und der daran anschließenden Unterrichts- oder Fortbildungsreflexion ließen die unterschiedlichen Ausgangslagen und Bedürfnisse der beteiligten Zielgruppen deutlich erkennen. So thematisierten die Schüler:innen eines gymnasialen Oberstufenkurses (Q1) das Thema ‚Gender‘ von sich aus nicht explizit. Für uns als Durchführende stellte sich damit die Frage, ob genderbezogene Zuschreibungen tatsächlich eine geringe Rolle spielten oder ob die Lerngruppe weitere Impulse gebraucht hätte, um diese reflektieren zu können. Unseren eigenen Beobachtungen zufolge war Gender für die Arbeitsaufteilung unter den Schüler:innen durchaus relevant, ebenso aber weitere Aspekte wie etwa die musikalischen Vorkenntnisse. Die Frage, ob das Konzept der Nicht-Dramatisierung eher positiv im Sinne einer geringeren Polarisierung wirkte oder ob Reflexionsimpulse dennoch sinnvoll gewesen wären, konnte im gegebenen Rahmen damit nicht eindeutig beantwortet werden.

Bei der Durchführung des Konzepts im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung ergab sich ein anderes Bild. Studierende zeigten sich bereits sensibilisiert für Genderfragen; einige konnten auch theoretische Kenntnisse zum Thema in die Diskussionen einfließen lassen. Im musikalischen Handeln kam es dennoch unwillkürlich zu stereotypen Aufgabenverteilungen, indem die männlichen Studierenden digitale Praktiken wählten, während die weiblichen sich für Stimme oder akustische Instrumente entschieden. Die Übertragung von Wissen und Reflexionsfähigkeit in die eigene Praxis ergab sich also keinesfalls von selbst. Zu klären bleibt, ob im hochschuldidaktischen Kontext möglicherweise eine stärkere ‚Dramatisierung‘ von Gender durch vorheriges Thematisieren oder theoretisches Problematisieren hilfreich sein könnte, um das Bewusstsein auch für die unwillkürliche Reproduktion stereotyper Zuschreibungen in der Praxis zu schärfen.

In den Fortbildungsveranstaltungen mit praktizierenden Lehrkräften zeigte sich im Vergleich zu den Studierenden ein breiteres Spektrum an unterschiedlichen Haltungen. Auch hier ließen sich gendertypische Aufgabenverteilungen beobachten. Teilweise berichteten Lehrkräfte aus ihrer Unterrichtspraxis von ähnlichen Erfahrungen mit ihren Schüler:innen. Einige betonten ihr didaktisches Anliegen, nicht zwischen den Geschlechtern zu polarisieren und zeigten sich einem nicht-dramatisierenden, genderreflexiven Vorgehen gegenüber

aufgeschlossen. Für viele Lehrkräfte waren technische und praktische Fragen der Toolnutzung relevanter, während Genderaspekte auf geringeres Interesse und teils auf Skepsis stießen.

Über die Ursachen kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Die Geschlechterbilder der Lehrkräfte oder ihre eigenen Haltungen und Erfahrungen im Bereich musikbezogener Technik könnten hier ebenso relevant sein wie die Konfrontation mit anderen Herausforderungen im Schulalltag, die das Unterrichtsgeschehen möglicherweise konkreter beeinflussen oder beeinträchtigen als Genderfragen. Für uns als Fortbildner:innen entstand überdies der Eindruck, dass auch Haltungen eine Rolle spielten, die mehr von den allgemeinen gesellschaftlichen Kontroversen um Gender und Queerness beeinflusst waren als von eigenen Unterrichtserfahrungen.

Bei der Weiterentwicklung und Verbreitung genderreflexiver Ansätze liegt aus unserer Perspektive daher eine besondere Herausforderung darin, nicht nur bereits sensibilisierte Lehrkräfte zu erreichen, sondern auch mit jenen in Dialog zu treten, die im Kontext emotionalisierter politischer Diskurse andere Positionen vertreten oder die Reproduktion von Genderzuschreibungen bislang nicht als Problem wahrnehmen. Allerdings kann es dabei nicht darum gehen, die Abkehr von tradierten Rollenzuweisungen als allgemeingültiges Ideal zu setzen, zumal ein solches Vorgehen Gefahr läuft, bestehende Vorbehalte gegenüber genderreflexiven Vorgehensweisen zu verstärken. Dies gilt sowohl im Hinblick auf Lehrkräfte und Studierende als auch für die Schüler:innen, die ein geschlechterstereotypes Verhalten als Möglichkeit zur Provokation nutzen könnten (vgl. Heß, 2018, S. 212).

Eine wichtige Aufgabe künftiger Projekte wird es sein, die verschiedenen Bereiche des Bildungssystems und der Gesellschaft noch stärker miteinander in Dialog zu bringen. Die Anlage von *DiDiPro* als hochschulbasiertes Konzept mit Wirkung in die Schule machte deutlich, dass in Fragen der Genderreflexivität unterschiedliche institutionelle Interessen bestehen. Ein solcher Austausch erscheint daher notwendig, um gemeinsame didaktische Ziele formulieren und verfolgen zu können.

## Teilprojekt 2: Breaks & Samples (Münster)

Das Projekt *Breaks & Samples* entwickelt diversitätsreflexive Materialien, um Lehrkräften an DJing- und Sampling-basierte Musikpraxen heranzuführen. Das heißt: Es geht ganz zentral um musikalische Praxen, die sich ausdrücklich als Gestaltung von und mit vorhandenen Medienklängen entwickelt haben – bspw. Musik, Sound-Effekte oder Fieldrecordings auf Schallplatten, CDs oder aus YouTube-Videos. Dieser Ausgangspunkt ist wichtig, weil sich daraus direkt sowohl große Chancen für eine diversitätsreflexive musikpädagogische Arbeit ableiten als eben auch spezifische Schwierigkeiten, mit denen wir in der Entwicklung und Konzeption einer solchen Perspektive konfrontiert sind.

Der direkte, ausdrücklich händische Zugang zu Musik als praktische Auseinandersetzung mit der Medialität unserer ganz alltäglichen Erfahrung bietet ein enormes Potential für die pädagogische Arbeit, zu dessen Realisierung wir in unserem Projekt beitragen möchten. Insbesondere das DJing eröffnet niedrigschwellige, spielerische Zugänge: Fehler können in den Prozess integriert werden, musikalische Vorerfahrungen sind nicht zwingend notwendig, und die Praxis knüpft eng an die Lebenswelten von Schüler:innen an. Zugleich ergeben sich damit spezifische Problemstellungen, auf die wir im Folgenden kurz eingehen wollen: *Erstens* betrifft das die Schwierigkeit einer diversitätsreflexiven Perspektive auf eine Praxis, die selbst sehr komplex und konkret in die multiplen Dimensionen von Ungleichheit verstrickt ist. *Zweitens* berühren Sampling und DJing als ästhetische Praxen, die direkt an der Nutzung vorhandener Medien-Klänge ansetzen, unweigerlich urheberrechtliche Fragen, die im Rahmen von Fortbildungsmaterialien kaum gelöst, aber eben auch nicht ignoriert werden können.

DJing ist heute ein prägender Teil globaler Popmusikultur. Zugleich hat es eine lange Geschichte, die zunächst durch das Radio geprägt wird und sich bis in die Gegenwart aktueller Club- und Musikkulturen immer feiner verästelt (vgl. bspw. Brewster/Broughton, 2014). Geschichte und Gegenwart des DJings sind eng verbunden mit den Kämpfen marginalisierter Gruppen – von afro-diasporischen Communities in der New Yorker South Bronx bis hin zu queeren Clubkulturen (vgl. bspw. Katz, 2012; Lawrence, 2004). Andererseits ist das DJing ebenso gekennzeichnet durch die Fortschreibung von Ungleichheitsachsen. Insbesondere steht es geradezu paradigmatisch für den notorischen bestehenden Gender-Bias in digitaler Musikpraxis. Tatsächlich ist die Szene bis heute männlich dominiert, was stereotype Zuschreibungen in Bildungskontexten verstärkt (vgl. *female:pressure*, 2024; Schoop/Ptatscheck, 2022).

Diese durchaus komplexen, teils widersprüchlichen Zusammenhänge in Workshops an Lehramtsstudierende und/oder Lehrkräfte zu vermitteln, ist einerseits ein zentrales Ziel unserer Projektarbeit und andererseits immer wieder nur in begrenztem Maße möglich gewesen. Wiederholt wurde uns rückgemeldet, dass Teilnehmende sich in der Auseinandersetzung mit dem DJing doppelt überfordert fühlten: einerseits (und erwartbar) von der technischen Umsetzung, andererseits aber eben auch von der Breite des musikkulturellen Kontextes, den es hier zu vermitteln gelte. Gerade deswegen halten wir an unserem Ausgangspunkt fest, dass eine breite kulturwissenschaftliche Perspektive Teil einer angemessenen pädagogischen Auseinandersetzung mit DJ- und Sampling-Praxis sein muss.

Auch wenn es sich hierbei nur um spontane, von uns nicht systematisch erhobene Rückmeldungen aus unserer Workshop-Praxis handelt, zeigt sich darin doch eine generelle Problemlage in der musikpädagogischen Auseinandersetzung. So bemerken etwa Kattenbeck

und Kautny (2024, S. 36) entsprechend, dass der nur zögerliche Einbezug von HipHop in den schulischen Musikunterricht keineswegs auf schlichtes Desinteresse zurückzuführen sei. Sondern: „[Music pedagogy] also lacked the necessary expertise to develop an understanding of Hip-Hop musical practices [...] embedded in an understanding of Hip-Hop, its culture, and its history“ (ebd.).

Um Producing angemessen in den schulischen Musikunterricht einzubinden, ist es unerlässlich, auch die Genres und Musikkulturen ernst zu nehmen, in deren Rahmen dessen maßgebliche ästhetische Strategien entwickelt wurden. Dabei handelt es sich neben HipHop etwa um House und Techno. Deren musikkulturge-schichtlicher Kontext spielt allerdings in der Lehramtsausbildung nach wie vor eine marginale Rolle. Dies ist einerseits problematisch, weil sich in der demgegenüber etablierten Popgeschichtsschreibung entlang von üblichen ‚Pionieren‘ – von den Beatles zu Kraftwerk usw. – nicht nur eine althergebrachte Genie-Ästhetik, sondern vor allem Ausschließungsmechanismen entlang der Achsen ‚Gender‘ und ‚Race‘ weiter fortschreiben. Andererseits – und in diesem Sinne möchten wir die Rückmeldungen im Rahmen unserer Workshops verstehen – ist damit ein Desiderat angezeigt, dem nicht allein durch projektbasiert entwickelte Fort- und Weiterbildungsformate zu begegnen ist.

Wenn Producing als Thema des schulischen Musikunterrichts ernsthaft vermittelt und nicht nur als Gadget präsentiert werden soll, ist deswegen eine fundierte Einbindung in die reguläre Lehramtsausbildung notwendig, die dann durch gut gezielte Fortbildungen im Detail ergänzt wird. In unserem Projekt schlagen wir in diesem Sinne das Format der ‚Sample-Reise‘ vor, das im Rahmen eines DJ-Sets den vielfältigen Geschichten eines einzelnen Samples folgt. Ziel ist es, historisierende Großerezählungen zu brechen und stattdessen in kleinen, anekdotischen Gegengeschichten neue Perspektiven zu öffnen. Das Mixen von Tracks am DJ-Controller wird dann zu einer praktischen Auseinandersetzung mit Musikgeschichte.

Ein zweites Problem – das wir nur abschließend kurz umreißen – ist damit direkt verbunden: Die Musikgeschichte des DJings ist immer schon eine Geschichte des Bootlegs, des Remixes, des unerlaubten Samples gewesen – und damit eine Geschichte, die urheberrechtliche Grenzen herausfordert. In unserer Arbeit sind wir sehr konkret mit entsprechenden Fragestellungen konfrontiert: Wie kommen Lehrkräfte und Schüler:innen an die Tracks, die sie auflegen wollen? Wie bekommen sie diese wiederum in die geschlossenen Software-Systeme von iOS und anderen? Wie können sie in Klassensituationen mit urheberrechtlich geschützten Sounds arbeiten? Wie gestaltet sich das wiederum in öffentlichen Zusammenhängen, etwa bei Aufführungen?

Auch mit Blick auf solche Problemstellungen zeigt unsere Erfahrung, dass sie kaum im begrenzten Rah-

men einzelner *Best Practices* oder Workshop-Sitzungen abzubilden sind. Anstatt hier vorschnelle Lösungen anzubieten, möchten wir vorschlagen, auch in diesem Sinne auf die Erfahrungen und den Erfindungsreichtum der Musiker:innen zu hören. Digitale Musikpraxis vermitteln zu wollen, heißt in diesem Sinne auch, die Herausforderungen digitaler Musikkultur pädagogisch ernst zu nehmen.

### Teilprojekt 3: Musikvideos (Oldenburg)

Das Teilprojekt *Musikvideos* widmet sich der Frage, wie musikpädagogische Lernräume gestaltet werden können, in denen Schüler:innen audiovisuelle Medienformate nicht nur rezipieren, sondern selbst produktiv und kritisch bearbeiten. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass Musikvideos trotz ihrer hohen Relevanz in der medialen Alltagspraxis von Jugendlichen in musikpädagogischen Kontexten weiterhin randständig bleiben: Während Analyseformate seit den 1990er-Jahren Einzug in die Didaktik hielten, ist die ästhetisch-performative und medienpraktische Arbeit mit Musikvideos bislang kaum systematisch entwickelt worden (vgl. Oberhaus, Rucker & Strunz, 2025). Das Projekt setzt daher an der Schnittstelle von Musikpädagogik, Medienbildung und popkultureller Gegenstandsanalyse an und orientiert sich konzeptionell an hybriden Modellen wie dem Frankfurt-Dreieck (Brinda et al., 2020, S. 160) sowie an medienpädagogischen Zugängen, die Analyse, ästhetische Praxis und Reflexion als eng miteinander verschränkte Modi verstehen. Alle im Teilprojekt entwickelten Module folgen durchgängig dem Prinzip einer systematischen Verbindung von Analyse, Reflexion und Produktion.

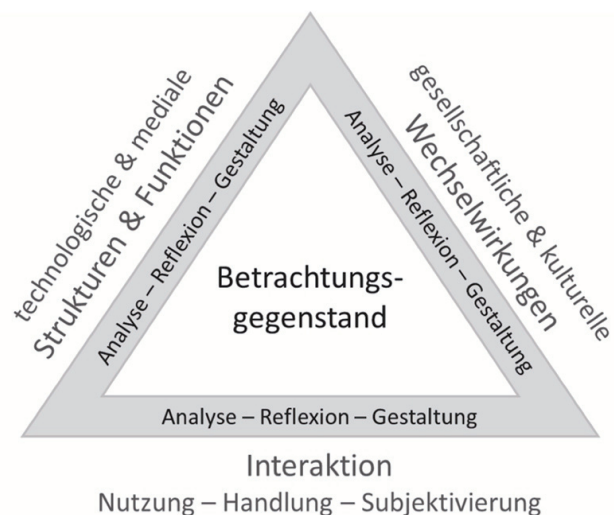


Abbildung 1: Frankfurt-Dreieck (Brinda et al., 2020, S. 160)

Zugleich bildet ein diskriminierungskritisches Verständnis von Musikunterricht eine zentrale konzeptionelle Grundlage. Musikalische und mediale Gegenstände werden hierbei nicht isoliert, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstanden. Dieser Ansatz

thematisiert, welche ästhetischen Praktiken und Repräsentationen im Unterricht sichtbar werden, wie Schüler:innen an der Gestaltung beteiligt sind bzw. werden und in welcher Weise Popkultur – einschließlich problematischer Inszenierungen – zum Ausgangspunkt für Identitätswürfe und gesellschaftliche Wahrnehmungen werden kann. Diskriminierungskritischer Musikunterricht verknüpft daher Analyse, Reflexion und Produktion zu einer integrativen Lernumgebung: Analyse macht Ungleichheitsstrukturen sichtbar, Reflexion eröffnet Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit eigenen Positionierungen, und ästhetische Praxis schafft Raum dafür, dominante Bilder und Narrative produktiv umzuschreiben. Diese Perspektive bildet die normative Grundlage für die im Teilprojekt entwickelten Lehr- und Lernmodule.

Zur analytischen und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit Musikvideos wurden Module zu Literal Videos als Verfahren kritischer Umtextung, zu Collage-Techniken als reflektierte Arbeit an Ton-Bild-Beziehungen sowie zu Kurzvideos und musikbezogenen Formaten auf Plattformen wie TikTok und YouTube entwickelt. Ergänzend entstanden Module zu Politainment, die politische Kommunikation in musikalischen Kurzvideos thematisieren, sowie zu Genderstereotypen, die visuelle und musikalische Konstruktionen von Geschlechtern analysieren und ästhetisch bearbeiten.

Im Rahmen der Erprobung von Materialien zur Produktion von Literal Videos in einem Workshop für Musiklehrende stellte sich heraus, dass Vorstellungen eines diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Umgangs mit Musikvideos im schulischen Kontext teilweise deutlich divergieren. Exemplarisch wurde dies im Zusammenhang mit dem geplanten Einsatz des Musikvideos *Lorbeerkrantz* von Kollegah deutlich, in dem sich der Rapper als Herrscher und Machthaber inszeniert. Ziel des Workshops war es, Möglichkeiten einer kreativen, kritischen und zugleich produktionsorientierten Auseinandersetzung mit solchen problematischen Darstellungen zu erproben (zur Thematisierung von Kollegah im Musikunterricht s. Dunkel, 2023). Der Workshop wurde aber von einer Kooperationspartnerin des Projekts, die im Praxisbereich zu den Entscheidungsträger:innen auf Landesebene zählt, gezielt unterbrochen mit der Begründung, dass das Video aufgrund seiner Bildsprache, die Bezüge zu nationalistischer Symbolik aufweist, Schüler:innen nicht zugemutet werden könne. Aufgrund dieser Intervention konnte die eigentliche Erprobung der Lehr- und Lernmaterialien nicht wie geplant fortgeführt werden. Anlass für die Unterbrechung war die Annahme, dass eine sensiblere Vorgehensweise mit dem Material geboten sei, um Schüler:innen nicht zu überfordern. Als Alternative wurde ein kleinschrittiger Umgang oder der Verzicht auf besonders kontroverse Materialien vorgeschlagen.

Die Diskussion solcher Aspekte war von der Workshop-Leitung durchaus erwünscht: Inwiefern handelt es sich bei den Bezügen um Verweise auf den Nationalsozialismus? Was sind die Chancen und Risiken der Behand-

lung eines solchen Videos im Musikunterricht? Welche Möglichkeiten gibt es, gleichzeitig musikpraktisch und reflektierend mit solchen Inhalten umzugehen? Solche Fragen nach Chancen, Risiken und didaktischen Rahmungen einer Auseinandersetzung mit problematischen Inhalten sind aus der Sicht des Teilprojekts zentral, da sie sowohl die Einordnung ästhetischer und historischer Bezüge als auch die Verschränkung musikpraktischer und reflexiver Zugänge betreffen. Zugleich wurde deutlich, dass Gatekeeper-Positionen im institutionellen Gefüge – verbunden mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und Vorstellungen fachlicher Zumutbarkeit – die praktische Erprobung produktionsorientierter, diskriminierungskritischer Konzepte erheblich begrenzen können. In dem erwähnten Workshop war die eigentliche Erprobung der Materialien infolge dieser Grundsatzdiskussion kaum mehr möglich.

Das Teilprojekt zielte von der didaktisch-konzeptionellen Anlage darauf, auch alternative Umgangsweisen mit problematischen Inhalten zu produzieren (z. B. Parodie) und diese diskursiv im Unterricht zu besprechen. Die gemachten Erfahrungen legen jedoch nahe, dass ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer im Bereich diskriminierungskritischer und produktionsorientierter Musikpädagogik maßgeblich von geteilten fachlichen Grundannahmen abhängt. Dort, wo Zielsetzungen, Zumutbarkeitsvorstellungen und didaktische Leitbilder deutlich auseinanderliegen, bedarf es expliziter Aushandlungsprozesse, um innovative Unterrichtsansätze nicht nur konzeptionell zu entwickeln, sondern auch praktisch erproben zu können.

Vor diesem Hintergrund unterstreichen die im Teilprojekt gewonnenen Erkenntnisse die Bedeutung kontinuierlicher fachlicher Austausch- und Kooperationsformate zwischen universitärer Musikpädagogik und den für die Lehrkräftebildung zuständigen Akteur:innen in den Bundesländern. Solche Strukturen könnten dazu beitragen, unterschiedliche Perspektiven auf Fachunterricht, Zumutbarkeit und Innovationspotenziale frühzeitig sichtbar zu machen und produktiv aufeinander zu beziehen. Perspektivisch erscheint es sinnvoll, Kooperationen zwischen Universität und institutionalisierter Praxis unabhängig von drittmittelabhängigen Projekten zu organisieren und strukturell zu verankern, etwa durch gegenseitige Beteiligung an Qualifizierungs- und Entscheidungsprozessen. Auf diese Weise ließen sich gemeinsame fachliche Verständnisse fördern und Voraussetzungen schaffen, unter denen diskriminierungskritische und produktionsorientierte Konzepte nachhaltiger in der Aus- und Fortbildung implementiert werden können. Hier wäre auch darüber nachzudenken, inwiefern die jeweils andere Seite (d. h. die Universitätsseite bzw. die institutionalisierte Praxisseite) in Stellenbesetzungen eingebunden werden kann, um der Herausbildung von Gatekeeper-Strukturen entgegenzuwirken, in denen eine Zusammenarbeit aufgrund stark divergierender Vorstellungen vom Fachunterricht kaum gelingen kann.

## Teilprojekt 4: Tutorials (Oldenburg)

Im Oldenburger Teilprojekt *Tutorials* steht die Frage im Zentrum, wie audiovisuelle Lernformate dazu beitragen können, (Musik-)Lehrkräfte im Bereich digitaler Musikproduktion weiterzubilden, und wie sie zugleich kritisch auf ihre eigenen kulturellen, sozialen und technologischen Voraussetzungen hin befragt werden können. Tutorials sind ein allgegenwärtiges Format aktueller Produktionspraxis: Sie vermitteln technische Abläufe, zeigen künstlerische Strategien auf, binden Nutzer:innen in Community-Strukturen ein und haben oftmals stärker als formale Lernkontexte Einfluss darauf, wie Producing heute gelernt, durchgeführt und bewertet wird (vgl. Dorgerloh & Wolf, 2020). Damit fungieren sie als pädagogische Mikromedien im Sinne modularer, informell nutzbarer Einheiten des Microlearnings (vgl. Hug, Lindner & Bruck, 2006; Hug, 2007), in denen technische, ästhetische und soziale Wissensbestände verdichtet vermittelt und Subjektivierungsprozesse angeregt werden (vgl. Jörissen, 2015).

Gleichzeitig offenbart die Sichtung populärer Online-Tutorials ein deutliches Muster: Viele dieser Videos repräsentieren die Geschlechter- und Machtlogiken digitaler Musikkulturen. Sichtbar sind überwiegend weiße, männlich gelesene Produzenten, die ihre Setups und „musical toys for boys“ in Szene setzen (Born & Devine, 2015, S. 146). Die damit verbundenen Repräsentationen reproduzieren ein bestimmtes Bild technischer Kompetenz. Sie affirmieren Technik als männlich konnotiertes Feld und schreiben, oftmals implizit, die Figur der technischen inkompetenten Frau\* fort, wie es kulturwissenschaftliche und musikpädagogische Studien zur Geschlechterdimension digitaler Musikpraxis eindeutig belegen (D’Errico, 2022; Tapsell, 2022; Wolfe, 2018).

Vor diesem Hintergrund stellte sich zu Beginn des Teilprojekts eine grundlegende Frage: Wer führt durch unsere Tutorials und verkörpert damit Expertise? Da die Wahl einer ‚echten‘ Sprecher:innenperson automatisch mit Repräsentationsfragen verknüpft ist, entschieden wir uns früh für die Arbeit mit einem Avatar (siehe Abbildung 2). Die erste Version war ein amorpher grüner Blob, dessen gallertartiger Körper auf die Klangbeispiele reagierte.

Schnell zeigte sich jedoch, dass diese abstrakte Figur zu wenig Identifikation ermöglichte und kaum pädagogische Präsenz entfalten konnte. In mehreren gestalterischen Iterationen entstand schließlich Didi: eine kleine humanoide Cartoon-Figur mit grünlicher Haut, Turnschuhen, Jeans, Hoodie und Beanie (siehe Abbildung 3). Didi lässt sich durch Stimme und Ausdruck eher weiblich lesen, kann aber ebenso non-binär verortet werden. Sie bewegt sich im Zwischenraum zwischen Kindlichkeit und Erwachsensein, von Menschlichem und Außerirdischem – und eröffnet damit bewusst einen Spielraum zwischen klaren Identitätszuschreibungen. Didi fungiert nicht als technikaffine ‚Expertin‘, sondern als freundliche, dialogorientierte Vermittlungsfigur, die den

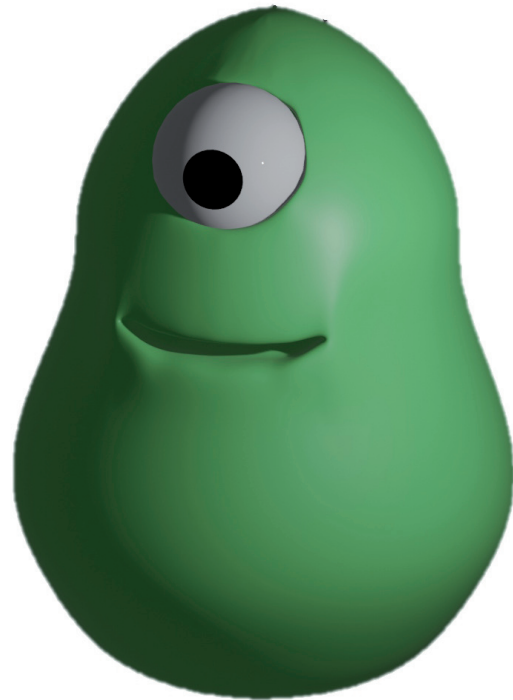


Abbildung 2: erste Version eines Avatars



Abbildung 3: Didi – weiterentwickelte Avatar-Figur

Lernprozess begleitet, ohne einen autoritären Wissensgestus zu erzeugen.

Die Entscheidung für eine Avatar-Figur ist jedoch nicht der einzige diversitätssensible Aspekt der Tutorials. Vielmehr wurde Diversität zu einem gestalterischen, strukturellen und epistemischen Prinzip auf mehreren Ebenen:

- *ästhetisch* – Didi spricht mit einer ruhigen und einladenden Stimme und meidet die in vielen Tutorials verbreitete Mischung aus ‚Tech Talk‘ und männlich kodierter Performanz. Die visuelle Gestaltung vermeidet einschüchternde Studio-Inszenierungen und setzt stattdessen auf Transparenz und Nahbarkeit.
- *didaktisch* – Die Tutorials kombinieren praktische Demonstrationen (Sampling, Beatmaking, Sounddesign, Mixing) mit Reflexionsangeboten: Woher kommt das Klangmaterial? Welche Vorstellungen prägen bestimmte Soundästhetiken? Wie unterscheiden sich individuelle ästhetische Urteile und Entscheidungen?
- *reflexiv* – Lernende werden aktiv eingeladen, Klänge und ästhetische Entscheidungen eigenständig und unabhängig von vorgegebenen Standards zu beurteilen und kritisch zu vergleichen, eigene Beispiele zu gestalten oder zu überlegen, warum in unterschiedlichen stilistischen oder musikkulturellen Zusammenhängen unterschiedliche ästhetische Standards gelten. Damit werden Tutorials zu Räumen der *Subjektivierung*, nicht nur der Wissensvermittlung.
- *stilistisch* – die Tutorials integrieren unterschiedliche musikalische Genres, Soundkulturen und ästhetische Strategien, anstatt implizit EDM, Trap oder kommerzielle Pop-Standards zu reproduzieren. Die Vielfalt der Beispiele eröffnet eine Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Hörkulturen.
- *perspektivisch* – Lehrkräfte, Studierende, Praxispartner:innen (*Ableton, Helvetia rockt*) und externe Coaches brachten Perspektiven zu Barrieren, Lernwegen, Sprache und Bildgestaltung ein. Dadurch wurde Diversität nicht nur thematisiert, sondern im Material selbst mitproduziert.

In der Entwicklung des Formats orientierte sich das Teilprojekt an der Logik des Design-Based Research: Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Überarbeitung erfolgten iterativ in Workshops, Fortbildungen und Entwicklungsteam-Sitzungen. Dieses Vorgehen erlaubte es, die Tutorials nicht nur funktional zu gestalten, sondern ihre Wirkung in realen Lernkontexten zu beobachten.

Dabei zeigte sich, dass audiovisuelle Tutorialformate ein doppeltes Potenzial haben: Einerseits ermöglichen sie flexible, individuelle Zugänge zu digitaler Musikproduktion; andererseits bieten sie – reflektiert eingesetzt – einen Erkundungsraum für Macht- und Repräsentationsfragen. In Workshops führten die Analyse und Dekonstruktion existierender Tutorials zu Aha-Erlebnissen: Welche Gesten, welche Stimmen, welche Arbeitsweisen gelten als ‚professionell‘? Warum? Was bedeutet es, wenn bestimmte Personengruppen in Tutorials, aber auch etwa in musikalischer Geschichtsschreibung kaum sichtbar sind? Diese Reflexionen flossen wieder zurück in die Gestaltung eigener Tutorials und machten damit die Lernenden selbst zu Produzent:innen, die über ihre eigenen ästhetischen, technischen und sozialen Entscheidungen Rechenschaft ablegen.

Die im Teilprojekt erarbeiteten Tutorials werden auf verschiedenen Plattformen (Open Music Academy, YouTube, ComPleTT, Sodix / Mundo) als *Open Educational Resources* unter CC-Lizenz bereitgestellt. Damit verbunden ist die Idee, Tutorials nicht als abgeschlossene Produkte zu verstehen, sondern als offene, weiterentwickelbare Lernräume. Die OER-Logik schafft die Möglichkeit, Materialien anzupassen, zu kommentieren und zu multiplizieren – etwa durch eigenständige Schüler:innentutorials oder angepasste Versionen für Fortbildungen oder Hochschulseminare.

Das Teilprojekt *Tutorials* legt offen, wie stark audiovisuelle Lernformate von sozialen, kulturellen und technologischen Einschreibungen geprägt sind und wie viel Potenzial sie entfalten können, wenn sie nicht nur technische, sondern auch diversitätssensible, reflexive und ästhetisch-experimentelle Dimensionen einbeziehen. Mit Didi entstand eine Figur, die diesen Anspruch verkörpert – nicht als Repräsentantin einer ‚richtigen‘ Art des Produzierens, sondern als Begleiterin eines vielfältigen, offenen, inklusiven Lernraums, in dem Doing und Reflecting zusammenfallen.

### Fazit

Die Reflexionen zeigen, welches Potenzial, aber auch welche Spannungen in der Verbindung von Digitalität, Diversität und produktionsorientierter Musikpädagogik liegen. Sie machen deutlich, dass digitales Musikproducing nicht nur eine zeitgemäße Erweiterung musikpädagogischer Inhalte darstellt, sondern ein zentrales Feld, in dem ästhetische Praxis, mediale Bedingungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse untrennbar miteinander verwoben sind. Producing erweist sich dabei weniger als bloßes Werkzeug, denn als kulturelle Praxis, an der sich Fragen von Teilhabe, Repräsentation, Geschlecht, Autorität und Normativität konkret verhandeln lassen.

Zugleich verdeutlicht *DiDiPro*, dass diversitätssensible und diskriminierungskritische Ansätze nicht einfach durch Materialentwicklung ‚implementiert‘ werden können. Vielmehr treffen unterschiedliche Vorstellungen von gutem Musikunterricht, divergierende institutionelle Logiken und teils widerstreitende Erwartungen von Theorie und Praxis aufeinander. Die im Projekt sichtbar gewordenen Gatekeeper-Strukturen, Unsicherheiten im Umgang mit ‚problematischen‘ Inhalten sowie die Priorisierung technischer Fragen gegenüber reflexiven Dimensionen markieren zentrale Herausforderungen für zukünftige Transferprojekte. Sie zeigen, dass Professionalisierung im Kontext digitaler Musikpraxis immer auch Aushandlungsprozesse über pädagogische Haltungen, normative Setzungen und Zumutbarkeiten erfordert.

Gleichzeitig lassen sich aus den Erfahrungen von *DiDiPro* wichtige Gelingensbedingungen ableiten. Besonders fruchtbar erwiesen sich Formate, die Doing und Reflexion systematisch verschränken, hybride Lernräume eröffnen und Diversität nicht nur thematisch, sondern ge-

stalterisch und strukturell in die Materialien einschreiben. Die Arbeit mit offenen, iterativen Formaten wie Tutorials, Improvisationssettings oder produktiver Medienarbeit zeigt, dass Reflexivität nicht im Widerspruch zu Praxis steht, sondern aus ihr hervorgehen kann.

Nicht zuletzt macht *DiDiPro* deutlich, dass nachhaltiger Theorie-Praxis-Transfer langfristige Dialoge zwischen Hochschulen, Lehrkräftebildung und schulischer Praxis voraussetzt, die über projektförmige Strukturen hinausreichen. Diversitätssensibler Musikunterricht im postdigitalen Zeitalter ist weniger als fertiges Modell zu verstehen, denn als offener Entwicklungsprozess – einer, der Widersprüche nicht auflöst, sondern produktiv macht.

## Literatur

- Ahner, Philipp (2018). Im Zusammenspiel der Dinge: Musik(-Lernen) und Digitalisierung als iterativer Prozess. In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 70 (4), S. 371–388.
- Bollmer, Grant (2018). *Theorizing Digital Cultures*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Born, Georgina & Kyle Devine (2015). Music technology, gender, and class: Digitization, educational and social change in Britain. In: *Twentieth-Century Music*, 12(2), S. 135–172.
- Brinda, Torste; Niels Brügger, Ira Diethelm, Thomas Knaus, Sven Kommer, Christine Kopf, Petra Missomelius, Rainer Leschke, Friederike Tilemann & Andreas Weich (2020). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt – Ein interdisziplinäres Modell. In Thomas Knaus & Olga Merz (Hg.), *Schnittstellen und Interfaces – Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* (fraMediale-Reihe, Bd. 7, S. 157–168). München: kopaed.
- Davis, Linda & Urs Johnen (2023). (Geschlechter-)Gerechtigkeit im Jazz. Soundtrack der Szene oder Zukunftsmusik? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 73, S. 32–38.
- Debus, Katharina (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In Ilke Glockenträger & Eva Adelt (Hg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen–Handlungsfelder–Praxis* (S. 25–41). Münster: Waxmann.
- D'Errico, Mike (2022). *Push: software design and the cultural politics of music production*. Oxford: Oxford University Press.
- Dorgerloh, Stephan & Karsten D. Wolf (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Weinheim: Beltz.
- Dunkel, Mario (2021). Mehr als ein ‚Buzzword‘: Zum Synergiepotenzial von Intersektionalitätsforschung und diversitätsbezogener Musikpädagogik. In: Valerie Krupp, Anne Niessen & Verena Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 31–48). Münster: Waxmann.
- Dunkel, Mario & Anna Schwenck (2022). Autoritäre Männlichkeit als (musik-)pädagogische Herausforderung: Eine qualitative Studie zur Kollegah-Rezeption. In: Thomas Wilke & Michael Rappe (Hg.), *HipHop im 21. Jahrhundert: Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungssaspekte einer (Jugend-)Kultur* (S. 97–125). Wiesbaden: Springer VS.
- Dunkel, Mario (2023). Echte Männer: Ästhetische Auseinandersetzungen mit autoritärer Männlichkeit in populärer Musik. In: *üben & musizieren* 41.1, S. 16–19.
- female:pressure (2024). *FACTS 2024*. <https://femalepressure.net/FACTS2024-femalepressure.pdf> [22.01.2026].
- Hepworth-Sawyer, Russ; Jay Hodgson & Mark Marrington (2019). *Producing Music*. Milton Park, Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Heß, Frauke (2018). *Gendersensibler Musikunterricht: Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Honnens, Johann (2021). Hegemoniale Männlichkeiten in musikbezogenen Aushandlungen von Jugendlichen. In: *Diskussion Musikpädagogik* 90, S. 52–59.
- Hug, Theo; Martin Lindner & Peter A. Bruck (Hg.) (2006). *Microlearning: Emerging Concepts, Practices, and Technologies after E-Learning. Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning & Working in New Media*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Hug, Theo (2007). *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples*. Münster: Waxmann.
- Jörissen, Benjamin & Torsten Meyer (2015). *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kattenbeck, Chris & Oliver Kautny (2024). Hip-Hop and Music Education. Challenges and Current Issues. In: Linus Eusterbrock, Chris Kattenbeck & Oliver Kautny (Hg.), *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education* (S. 23–50). Bielefeld: transcript.
- Katz, Mark (2010). *Capturing Sound. How Technology Has Changed Music*. Berkeley (CA): University of California Press.
- Katz, Mark (2012). *Groove Music. The Art and Culture of the Hip-Hop D.J.* Oxford: Oxford University Press.
- Lawrence, Tim (2004). *Love Saves the Day: A History Of American Dance Music Culture, 1970–1979*. Durham (NC): Duke University Press.
- Macgilchrist, Felicitas (2021). Theories of Postdigital Heterogeneity: Implications for Research on Education and Datafication. *Postdigital Science and Education* 3, S. 660–667.
- McMullen, Tracy (2016). Improvisation within a scene of constraint: An interview with Judith Butler. In: Gillian Siddall & Ellen Waterman (Hg.), *Negotiated Moments: Improvisation, Sound, and Subjectivity* (S. 21–33). Durham (NC): Duke University Press.
- Meier, Ulrike, & Martin Weber (2014). Mit Musik(-unterricht) geht alles besser ... Auch Inklusion? In: *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 133–152). Münster: Waxmann.
- Oberhaus, Lars; Christina Strunz & Steffi Rocker (2024). Musikvideos im Unterricht. Diskriminierungskritische und gendersensible Perspektiven. In: Thomas Krettenauer & Lars Oberhaus (Hg.), *Zwischen Kinosound und Game Audio. Film – Musik – Vermittlung* (S. 151–172). Münster: Waxmann.
- Schoop, Monika & Melanie Ptatscheck (2022). #GenderMachtPop. Machtverhältnisse und Geschlecht in der populären Musik. In *Samples*, 20. <https://gfpm-samples.de/index.php/samples/article/view/287/278> [22.01.2026]
- Siedenburg, Ilka (2019). Potenzialorientierung im Fach Musik: Individualisiertes Lernen im Kollektiv. In: Ralf Benölken, Marcel Veber & Michael Pfitzner (Hg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 235–250). Münster: Waxmann.
- Siedenburg, Ilka (2023). Improvisation als Doing Gender – Doing Gender als Improvisation? Impulse für eine gendersensible Improvisationsdidaktik. In: *Kulturelle Bildung Online, Dossier Improvisation*. <https://www.kubi-online.de/artikel/improvisation-doing-gender-doing-gender-improvisation> [22.01.2026].
- Siedenburg, Ilka & Julian Vorst (2025). Impro in Space – eine Reise durch den Weltraum. Hybrides Improvisieren im gendersensiblen Musikunterricht. In: *Musikunterricht aktuell*, 22/2025, S. 12–15.
- Tapsell, Daryl W. (2022). *Implicit Gender Bias in Music Technology Education*. Auckland: Auckland University of Technology.
- Théberge, Paul (1997). *Any Sound You Can Imagine. Making Music/ Consuming Technology*. Middletown (CT): Wesleyan University Press.
- West, Candace & Don H. Zimmerman, (1987). Doing gender. In: *Gender & Society*, 1 (2), S. 125–151.
- Wolfe, Paula (2018). *Women in the Studio. Creativity, Control and Gender in Popular Music Sound Production*. Milton Park, Abingdon, Oxfordshire: Routledge.

## Postdigitale Musikpädagogik im Plattformzeitalter

Über die konzeptionelle Rahmung einer Fortbildung für Lehrkräfte  
zur Rolle audiovisueller Kunst- und Vermittlungspraxis in postdigitaler Musikkultur

### Abstract

The article outlines how ideas from cultural theory and music education informed the design of training courses in the development project 'post-performative music practices in post-digital learning and education culture' at Paderborn University.<sup>1</sup> On the one hand, we highlight the transformation of musical art, learning and education practices in the platform society. This addresses the relevance of audio and video recordings as well as algorithm-mediated practices, aesthetics and forms of relationship, which provided the cultural context for the selection of course content. On the other hand, the training course responds to some criticism on digitalisation in music education. We emphasize how live music is favoured and how (educational) content creation on short video platforms tends to be ignored within music education as a school subject and a professional field. Subsequently, we present our didactic approach to the teacher training, in which face-to-face sessions, Zoom meetings, and social media channels were combined to encourage non-formal and informal learning as well as synchronous and asynchronous interaction. We also demonstrate how evaluation results were considered in developing the courses.

### Einleitung

Wie wandelt sich musikalische Bildung und Musikunterricht im 21. Jahrhundert? Und wie können Lehrkräfte auf diese Veränderungen vorbereitet werden? Diesen Fragen stellte sich das Entwicklungsprojekt »Postperformative Musikpraxen in postdigitaler Lern- und Bildungskultur« an der Universität Paderborn, in dem zwischen Juli 2023 bis Februar 2026 eine Fortbildung für Musiklehrkräfte aller Schulformen ausgearbeitet und in Zusammenarbeit mit Fortbildungsinstitutionen mehrerer Bundesländer (darunter Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) angeboten wurde.<sup>2</sup>

Im Folgenden möchten wir die kulturtheoretischen und musikpädagogischen Ausgangspunkte vorstellen, auf denen die didaktisch-methodische Gestaltung der Fortbildung aufbaut. Nach der Einführung in das zugrundeliegende Verständnis von Postdigitalität und der Plattformisierung gegenwärtiger Musik- und Bildungskultur leiten wir einige Kritikpunkte an der Digitalisierung in der Musikpädagogik ab. Dies mündet in eine Präsentation der Konzeption der Fortbildung und in ein abschließendes Fazit.

### Postdigitalität als Ausdruck kulturellen Wandels

Während Digitalisierung den Charakter von Computertechnologien betont, bezieht sich Postdigitalität auf eine Situation, in der Digitalität zur allgegenwärtigen Infrastruktur in fast allen Lebensbereichen geworden ist (vgl. Cramer, 2015). Einerseits sind traditionelle Unterscheidungen wie *virtuell* vs. *real*, *online* vs. *offline*, *digital* vs. *analog* oder *natürlich* vs. *künstlich* inzwischen zunehmend obsolet geworden (vgl. Ahlers & Godau, 2019), andererseits wurden neue Begriffe zur Kennzeichnung des Nicht-Digitalen – wie *Präsenzunterricht* oder *analoge Unterrichtsmaterialien* – notwendig (Flasche & Carnap, 2021, S. 261). Postdigitale Positionen distanzieren sich sowohl von Digitaleuphorien als auch von kulturpessimistischen Technikdeterminismen und fragen stattdessen nüchtern bis kritisch nach denjenigen Handlungs- und Wahrnehmungsformen sowie (Macht-)Verhältnissen, die unter Bedingungen einer abgeschlossenen Digitalisierung hervortreten (Godau, 2026a).

Für den Kulturwissenschaftler Felix Stalder (2016) zeichnet sich die Welt in der digitalen Transformation aufgrund der beschleunigten Entwicklung an Digitaltechnologien und der rasanten Zunahme an Daten, Informationen und Wissen seit dem Ende des 20. Jahrhunderts durch zunehmende Unübersichtlichkeit aus. Diese wird durch die Einbindung und das Angewiesensein auf algorithmische Empfehlungssysteme (*Algorithmizität*), die Neu- und Wiederverwendung bereits zuvor gedeuteten kulturellen Materials (*Referenzialität*) und die Mitwirkung in post-traditionellen Communities (*Gemeinschaft*) bewältigt.

Zentral für das hier vorgetragene Verständnis von Musik und Bildung unter Bedingungen der Postdigitalität ist das Phänomen der Plattformisierung. Dabei handelt es sich um ...

*the penetration of infrastructures, economic processes and governmental frameworks of digital platforms in different economic sectors and spheres of life, as well as the reorganisation of cultural practices and imaginations around these platforms.* (Poell, Nieborg & Dijck, 2019, S. 1)

Dies äußert sich u. a. in der wirtschaftlichen Dominanz der fünf Tech-Giganten Google, Apple, Facebook/Meta, Amazon und Microsoft (GAFAM). Diese Plattformen wirken auch in klassische Bildungsinstitutionen wie

die Schule hinein und konkurrieren bisweilen mit ihnen (z. B. O’Leary, 2023, S. 33). Ein Beispiel dafür sind die Education-Programme, Materialien und zertifizierten Pädagog:innen des Apple-Konzerns, dessen Übergewicht vor allem in Tablet-Klassen aus Bemühungen einer Vergrößerung des Absatzmarktes im Bildungsbe- reich seit den späten 1970er-Jahren resultiert.

Im Folgenden umreißen wir einige Aspekte musika- lischer Kunst-, Lern- und Bildungspraxis in der *platform society*. Hervorgehoben werden (1) die kulturelle Rele- vanz von Audio- und Videoaufnahmen, (2) dilettan- tische, ludische und humoristische Praktiken und Ästhe- tiken sowie (3) Effekte einer algorithmisch vermittelten Vernetzung auf schöpferische Prozesse, Musiklernen und Beziehungen.

### Die Ära der Postperformativität

Mit der Erfindung der Bild- und Tonaufnahme im aus- gehenden 19. Jahrhundert verlagerte sich allmählich der Ort musikalischer Erfahrung „from performance to recording to postperformance“ (Thibeault, 2012, S. 197). Entkoppelt von der Notwendigkeit einer Live- Darbietung findet heutzutage die Begegnung mit Musik überwiegend über (Mehrspur-)Aufnahmen und (Kurz-)Videos statt. Diese medienkulturellen Umbrü- che beförderten aurale und audiovisuelle Formen des Lernens und Musizierens fernab der Bindung an Noten- texte (Landy & Richards, 2024) und brachten Musik- praxen hervor, in denen Live-Darbietungen optional bis ausgeschlossen sind. Beispielsweise hat die irische New-Wave-Künstlerin Enya seit ihrem Debut vor vier- zig Jahren (*The Celts* – 1986) bis auf Playbackauftritte kein Live-Konzert gegeben und ist Namenspatronin eines ökonomischen Modells (*Enyanomics*), das für die Monetarisierung künstlerischer Praxis in expliziter Ausklammerung des Konzertbetriebs steht (Gray, 2002, S. 147). Gemäß dem Ethnomusikologen Thomas Turino wurden die beiden klassischen Felder *partizipatorischer* und *präsentatorischer Musikdarbietung* (z. B. Singen am Lagerfeuer oder Konzerte) seit dem 20. Jahrhundert um zwei weitere ergänzt. *High-Fidelity-Aufnahmen* (z. B. Live-Alben) sollen den Eindruck einer Echtzeitdarbie- tung erwecken, und *Studio Audio Art* setzt auf die exten- sive Nutzung von Aufnahmetechnik ohne Anspruch auf eine konzertante Reproduktion (Turino, 2009).

Die Möglichkeiten, (digitale) (Mehrspur-)Tonauf- nahmen zu erstellen und zu bearbeiten, bildeten die Grundlage neuer Kompositions- und Arrangierverfahren (z. B. Remixing, Overdubbing etc.), neuer Genres (z. B. Autotune-Rap, Beat-Making etc.) und neuer Berufs- und Expertisegruppen (z. B. Producer:in, Sound-Designer:in etc.). Dabei haben sich *Digital Audio Workstations* (DAWs) als essenzielle kulturelle Artefakte etabliert, wobei der Markt von wenigen Firmen dominiert wird (Kjus, 2024). DAWs gelangten seit den 1980er-Jahren durch kom- paktere, barrierefreie sowie kostengünstige Versionen

zunehmend auch in Privathaushalte, wodurch nicht nur *Homerecording* möglich wurde (Neuhausen, 2025), sondern professionelle Musikproduktionen zum obliga- torischen Standard unter Semiprofessionellen und Ama- teur:innen gerieten (Godau & Haenisch, 2019).

Darüber hinaus sind seit dem Beginn des Musikfern- sehens (MTV ab 1981) und Videostreamings auf YouTube (ab 2005) audiovisuelle Praktiken (z. B. Musikvideos, Virtual Ensembles) zu einem wesentlichen Bestandteil gegenwärtiger Kulturproduktion geworden (Cremata, 2025; Gosmann, 2024). Dabei beförderte insbesondere TikTok (2016) den sogenannten *short video turn*, in dem Mikroformate zum neuen Leitmedium avancierten (Godau, 2025). Hierin erweiterte sich das Spektrum musikalischer und pädagogischer Internet-Praxis um *Platform Musicians* und *Educational Content Creators*, die ausschließlich auf Social-Media-Plattformen agieren (Godau & Gosmann, 2025).

Die skizzierten kulturellen Praktiken mit DAWs und (Short-)Video-Plattformen sind geprägt von Fragmen- tierung, Offenheit, Serialität und Rekombinierbarkeit. Während in den frühen DAWs die Darbietungspraxis von Live-Ensembles wie Rockbands im Tonstudio nach- gestellt wurde, privilegierten neuere zunehmend die Transformation von Klängen nach dem Vorbild elek- tronischer Musik (Reuter, 2022, S. 4–7). Das gilt ebenso für Features zur Bearbeitung, Rhythmisierung und Mu- sikalisierung von Videos auf Short-Video-Plattformen (Godau, 2025). Aufgrund dieser Ausrichtung auf die Referenzialität aktueller Copy-Paste-, Sampling- oder Remix-Kulturen kann jedweder Inhalt zum Ausgangs- punkt für die Entwicklung neuer Inhalte und Bedeu- tungen werden (Stalder, 2016, S. 97).

### Amateurisierung musikalischer Praxen

Das Design von Computertechnologien setzte im 20. Jahrhundert verstärkt auf die alltägliche und kreative Nutzung durch Lai:innen (Godau, 2026b). Neben intuitiven Computern, Digitalkameras oder Smartphones gilt dies auch für das Internet 2.0 bzw. das Social Web, in dem Inhalte prinzipiell von allen Nutzer:innen als soge- nannter *User-Generated-Content* (UGC) erstellt werden können, wodurch Grenzen zwischen professionellen und amateur:innenhaften Praktiken zunehmend ver- schwommen sind.

Geprägt wird die Palette musikalischer Praktiken auf Kurzvideo-Plattformen von einer Bottom-Up-Kreati- vität und einem Amateurismus als ästhetisches Para- digma (Abidin, 2017, S. 4). So steigt offenbar die vom Publikum wahrgenommene Glaubwürdigkeit und Nähe von Content Creators (Xu et al. 2024, S. 15), wenn Musi- ker:innen als ‚freundliche Nachbar:innen‘ in Erschei- nung treten (Godau, 2026b, S. 118) oder Pädagog:innen auf Instagram (als *edugramers*) beispielsweise aus dem Wohnzimmer oder der Küche Lehr-/Lernmaterialien präsentieren (Godau & Gosmann, i. Dr.).

Das spielerische Erproben kann hier als primärer Lernmodus hervorgehoben werden. Beim ‚Herumspielen‘ mit vorgefertigten Samples, Funktionen und Werkeinstellungen können ästhetische Erfahrungen angestoßen werden, die in ein Erleben von Erfolg, Handlungsfreiheit und Spaß beim kreativ-schöpferischen Vergnügen fernab von Produktivität führen (vgl. Godau, 2026a). Zudem sind auf Short-Video-Plattformen ludische Praktiken einschließlich Games, Parodien und absurdem bis unangenehmen (Cringe-)Humor allgegenwärtig, mit denen u. a. Kritik an vorherrschenden Machtverhältnissen geübt werden kann (Godau, 2026b).

Verspieltheit und Amateurismus sind allerdings ambivalent zu werten. Zwar entsteht ein Gegengewicht zur institutionalisierten Kulturproduktion, zur Produktivität kapitalistischer Arbeit oder zum Optimierungsregime der Plattformen, zugleich aber werden Privatsphären zu medienöffentlichen Schauplätzen, werden Menschen der Lächerlichkeit preisgegeben und infantile Selbstüberschätzungen gefördert, während Plattformen weiter Daten sammeln (Godau, 2026b).

### Musikmachen und -lernen als Vernetzung

Gemäß Felix Stalder sind nicht Einzelpersonen, sondern netzwerkförmige Gemeinschaften wie *Communities of Practice* (Lave & Wenger, 1991) die Subjekte der „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016). In diesen verzahnen sich in einem kollaborativen, ubiquitären Vernetzt-Sein Online- und Offline- sowie formale und informelle Kontexte (vgl. Neuhausen, 2025; Veblen & Waldron, 2023). Das klassische selbstgesteuerte *Do-It-Yourself* (DIY) wird zum kollaborativen *Do-It-With-Others* (DIWO) oder zum *Do-It-For-Others* (DIFO) (Cayari, 2021, S. 303). Zudem treten vernetzte Schaffens- und Bildungsprozesse in den Vordergrund, in denen neben Menschen auch Musikmach-/Dinge (z. B. DAWs, Algorithmen etc.) als Mitwirkende agieren (Godau & Haenisch, 2019; Ismaiel-Wendt, 2016) oder Autor:innenschaft zwischen menschlichen und technischen Akteur:innen dezentral verteilt ist (Godau, 2025). Dies entspricht insgesamt einer Verschiebung vom westlich-abendländischen Kreativsubjekt hin zu einem post-anthropozentrischen und ko-kreativen Hybrid-Subjekt (Jörissen et al., 2020, S. 73).

Kennzeichnend dafür sind algorithmische Empfehlungssysteme, die etwa auf Social-Media-Plattformen sämtliche Inhalte kuratieren (Godau et al., 2025). In der Folge balancieren Musiker:innen zwischen künstlerischer Autonomie und Unterwerfung unter kommerzielle Plattformlogiken (Polak & Schaap, 2024). Hierbei entwickeln *Content Creators* eine Sensibilität für die Mitwirkung von Algorithmen, die Voraussetzungen für eine grundlegende Kompetenz schafft, Plattformdynamiken zu registrieren und kritisch-reflexiv in das Schaffen zu integrieren (Godau et al., 2025; O’Leary, 2023).

Plattformen wie YouTube, Facebook oder TikTok produzieren zumeist keine eigenen Inhalte, sondern sind in

ihrer Logik auf Inhalte von Nutzer:innen angewiesen, sodass diese zu *Prosumers* werden, die Online-Inhalte nicht nur konsumieren, sondern auch produzieren (vgl. Cremata, 2025, S. 1). Solche Hybridisierungsprozesse finden sich auch in musikalisch-künstlerischer Praxis, insofern die bereits erwähnten hypersimplen Musik- und Digitaltechnologien mit einer Erweiterung von Kompetenzansprüchen einhergehen. Dies wird besonders deutlich für *Hyphenated Musicians* (Tobias, 2013), die eine Vielzahl vormals getrennter Rollen (z. B. Instrumentalist:in, Songwriter:in, Produzent:in, Manager:in, Content Creator etc.) in Personalunion vereinen.

Im Unterschied zu *Face-to-Face*-Interaktionen oder klassischen parasozialen Beziehungen ist das soziale Miteinander auf Social-Media-Plattformen charakterisiert durch kollektive Wechselseitigkeit, (a)symmetrische Interaktivität und Ko-Kreationen, weshalb von Transparasozialität gesprochen werden kann (Lou, 2022, S. 15). Exemplarisch für solche reziproken Schaffensprozesse stehen Kommentar-Songs oder das Teilen erster Ideen auf TikTok, noch bevor ein Song komponiert wurde (Godau, 2025).

### Blinde Flecke musikpädagogischer Praxis

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wollen wir Herausforderungen vortragen, mit denen die Umsetzung einer postdigitalen Musikpädagogik konfrontiert ist. Nachdem wir zunächst Indizien präsentieren, wie sich im Fach und auch in Fortbildungsangeboten des Kompetenzzentrums Plattform-Standards bereits verwirklichen, werden wir zwei Kritikpunkte hervorheben, die die Konzeption der Fortbildung am Standort Paderborn leiteten.

Zunächst haben sich innerhalb musikpädagogischer Digitalisierungsprojekte seit der Jahrtausendwende und insbesondere durch Musikapps einige Standardisierungen herauskristallisiert. Entlang einer Affinität zum explorativen Musik-Erfinden überwiegen zwei Varianten offener Gestaltungsaufgaben: In der ersten Variante sollen Lernende Werbejingles, Filmmusik, (Klassen-)Songs o. ä. produzieren, wobei sich angebotene Aufgabenstellungen mit Apps oft auf *GarageBand* für iPads beschränken. Die ausschließlich auf Apple-Devices vorinstallierte DAW zählt in der internationalen Musikpädagogik zu den prominentesten Musiktechnologien der letzten 20 Jahre (Godau, i. Dr., S. 3). Dabei kehrt sowohl im musikpädagogischen Diskurs als auch in der empirischen Forschung ein Narrativ wieder, nach dem Lernende mit niederschweligen Anwendungen lebensweltnahe Musik erfinden können, indem sie ohne musiktheoretisches Vorwissen Klänge explorativ zusammenstellen (Godau, i. Dr.). In der zweiten Variante werden Aufgaben in der Tradition des *Fieldrecordings* und *Soundscapings* unter Nutzung synthetisierter Umgebungsgeräusche als *Open-Source*-Referenz gestellt. So werden beispielsweise mit der App *Koala* Natur- oder Umweltklänge aufge-

nommen, die anschließend als Samples die Grundlage von Kompositionen, Tracks, Songs oder improvisierten Klangcollagen bilden (vgl. Godau, 2026a).

Diese Standardisierungen von Aufgabenmustern wiederholen sich auch im Kompetenzverbund *lernen:digital*. Dies verrät ein grober Blick in zwei aktuelle Broschüren (Kallenbach et al., 2025a; 2025b), in denen insgesamt 13 Beiträge musikpädagogischer Teilprojekte – einschließlich unserem eigenen – konkrete Unterrichtsvorschläge präsentieren. Auch dort dominieren iPads und speziell die *GarageBand*-App, die als Material aufgelistet, auf der begleitenden Internetseite oder dem YouTube-Kanal der Projekte vorgeschlagen wird. Allgemein fällt für die Musikprojekte eine *Hands-On*-Explorationen als Ziel offener Aufgabenstellungen auf, in denen Apps Software ähnlich einer Technologiemesse ‚erprobt‘ werden sollen. Die dabei vermittelten Umgangsformen sind größtenteils zwischen Songwriting, DJing/Beatmaking und Fieldrecording angesiedelt.

Ausschlaggebend für die Gestaltung des Paderborner Entwicklungsprojekts waren zwei weitere Kritikpunkte an gegenwärtigen Tendenzen in der deutschsprachigen Musikpädagogik, nämlich (1) die ideologische Favorisierung synchroner musikalischer Interaktionen in physischer Ko-Präsenz und (2) die Nichtbeachtung eines gewandelten Berufsbildes durch Online-Plattformen.

Erstens richtet sich die Nutzung neuer Digitaltechnologien nicht selten an der Ersetzung eines etablierten analogen Instruments durch sein digitales Pendant aus, das mitunter zugleich „als ein (schlechterer) Ersatz oder Substitut von konventionellen Instrumenten“ (Gerland & Niediek, 2022, S. 88) abqualifiziert wird. Das äußert sich beispielsweise in der Beschränkung der App *GarageBand* auf Smart-Instrumente als niederschwelliges Keyboard, Gitarre, Bass oder Schlagzeug usw. (Godau, i. Dr.). Dass Lehrkräfte neue Medientechnologien qua Substitution in den Unterricht integrieren, lässt sich zwar als erste Stufe des SAMR-Modells begründen (Puentedura, 2006). Allerdings ignorieren bisweilen selbst Lehrkräfte mit Erfahrung im Producing eine unterrichtliche Nutzung von DAWs, da gelingendes Musizieren im Unterricht zwingend körperliche Ko-Präsenz, unmittelbare Rückmeldung und gemeinschaftliches Erleben erfordere (Godau, i. Dr., S. 27). Anstelle solche Begründung auf individuelle (In-)Kompetenzen einzelner Lehrpersonen zu reduzieren, könnten Substituierungen auch Ausdruck einer (impliziten) Liveness-Norm im Fach sein (Godau & Gosmann, 2024). Beispielsweise übersetzen Zeitschriften für den Musikunterricht in didaktischen Szenarien überwiegend postperformative Praktiken (z. B. Techno oder der Wellerman-Trend) in Live-Settings (Godau & Gosmann, 2024, S. 87). Besonders stark fielen Aversionen gegen asynchrone Musizier- und Lernformen an Schulen und Hochschulen während der Corona-Pandemie auf, wo Musikpädagog:innen das Online-Musizieren in Distanz eher als temporäre Notlösung duldeten und Fortbildungen zum synchronen Online-Musizieren

forderten (Brunner et al., 2021; Höfer, 2024, S. 135–136; Schmitt-Weidmann, 2023, S. 141). Nicht zuletzt übersieht das Argument defizitärer schulischer Infrastrukturen als mutmaßliche Digitalisierungshürde, dass diese bereits Ergebnis vorausgegangener didaktischer Entscheidungen sind (Godau, 2022a). Demgemäß entspräche die fehlende mediale Ausstattung im Unterricht weniger einer Ausgangsbedingung als vielmehr einer Folge dieser Bevorzugung von *partizipatorischen* und *präsentatorischen* Musizierformen (Turino, 2009) im Fach, deren Wurzeln sich in sämtliche Institutionen musikalischer und musikpädagogischer Ausbildung erstrecken.

Zweitens stehen Akteur:innen wie Rick Beato oder Nahre Sol exemplarisch für *Content Creators*, die sich auf YouTube, Instagram oder TikTok eine professionelle Karriere als *EduTubers*, *EduGrammers* oder *EduTokers* aufbauen. Der Professionsrahmen von Musikpädagog:innen hat sich dadurch erweitert, dass Social-Media-Plattformen auch Bildungsinfluencer:innen hervorbringen (Nypaver, 2023). Allerdings ist die fachliche Auseinandersetzung mit dem Musiklehren im Internet noch ein Randthema (O’Leary, 2023; Godau & Gosmann, 2025; Stick, 2025). Die Notwendigkeit der Förderung von Kompetenzen im *Content Creating* gründet einerseits u. a. auf Gefahren des Lernens mit Short Videos (Otto, 2025) und andererseits auf Indizien lernförderlicher Gestaltung kurzer Lehrvideos (Vaizman & Harpaz, 2023).

Nachdem wir die Elemente plattformisierter Musik- und Bildungskultur ausgeleuchtet und bestehende Kritikpunkte am musikpädagogischen Digitalisierungsdiskurs zusammengetragen haben, präsentieren wir im letzten Kapitel das darauf aufbauende Konzept der Paderborner Fortbildung.

## Postperformative Musikpraxen in postdigitaler Lern- und Bildungskultur

Das Paderborner KuMuS-ProNeD-Teilprojekt *Postperformative Musikpraxen in postdigitaler Lern- und Bildungskultur* entwickelte Fortbildungsmodule, in denen postperformative Praktiken und Ästhetiken musikalischer Plattform-Kultur einschließlich gewandelter Vorstellungen von Musikalität für den schulischen Musikunterricht fruchtbar gemacht werden sollten. Dies resultiert aus einer Zuspitzung von Ergebnissen vorangegangener Forschungs- und Entwicklungsprojekte zum Lernen in der Populären Musik (z. B. Godau & Haenisch, 2019; Godau et al., 2025), zu Musikunterricht (z. B. Godau, i. Dr.; Godau et al., 2025) und zu musikpädagogischer Professionalisierung (Godau, 2019; Godau & Krebs, 2017) im Zeitalter der (Post-)Digitalität. Den Ausgangspunkt dazu bildeten somit die referierten Erkenntnisse zu Musik und Bildung in Plattformkultur sowie die ausgewählten Kritikpunkte zur Digitalisierung in der Musikpädagogik. Zusätzlich wurden in einer explorativen Studie 1.287 Instagram-Reels auf musikpädagogische Vermittlungsformen hin analysiert (Godau & Gosmann, i. Dr.).

Übergeordnetes Ziel der Fortbildung war die musikdidaktische Sensibilisierung für Transformationen musikalischer Lern- und Bildungspraxis sowie musikpädagogischer Professionalisierung unter Bedingungen der Postdigitalität. Die inhaltlichen Schwerpunkte lagen auf (1) dem *Multitrack- und Multivideo-Recording* am Beispiel des Songwritings mit Digital Audio Workstations (DAWs) oder von Virtual Ensembles und (2) dem (*Educational*) *Content Creating* auf Kurz-/Video-Plattformen wie etwa Open-Verse-Challenges<sup>3</sup> oder Tutorials. Zudem diente (3) die Förderung einer *Community of Practice* dazu, offene und dezentrale Formen der Vernetzung auszuloten.

Fortbildungsdidaktisch waren die Angebote auf offene Lernsettings mit einem großen Maß an Vertrauen und Wertschätzung für individuelles Engagement, für ko-kreative Projekte und für eine Kultur des konsequenten Teilens von Materialien und Erfahrungen ausgelegt (Godau & Krebs, 2017). Daher wurden Gestaltungsaufgaben entwickelt, Akteur:innen aus künstlerischer und pädagogischer Plattformpraxis einbezogen und Open-Space-Methoden wie z. B. BarCamps genutzt. Darin eingeschlossen waren Diskussionen über divergente Positionen zu postperformativer Kunst, über fachkulturelle Herausforderungen musikunterrichtlicher Digitalisierung sowie über Perspektiven der Tätigkeit als Musiklehrkraft im Internet.

Die Anlage der Fortbildung basierte darauf, non-formales und informelles Lernen zu verzahnen sowie synchrone und asynchrone Interaktionen anzuregen. In *Präsenzangeboten* entwickelten die Teilnehmenden mit Apps (z. B. *Acapella*, *AloneQuartett*, *Clips* (Apple), *GarageBand*, *iMovie*, *Instagram* & *TikTok*) sowohl musikalisch-künstlerische Produkte als auch musikpädagogische Kurzvideos und leiteten daraus Planungsskizzen für den eigenen Unterricht ab. Zur Anbahnung einer kritischen Perspektive auf Plattformisierung wurden stets alternative Technologien diskutiert. In *Zoom-Meetings* wurden beispielsweise Sessions zum Distanzunterricht mit der Online-DAW Soundtrap oder der Erfahrungsaustausch mit *Edugramers* angeboten. Und schließlich wurde auf *Instagram*-, *TikTok*- und *YouTube-Kanälen* (@musikforschung2go, @ibfm.paderborn) regelmäßig Content sowohl als *Open Educational Resources* (OER) als auch zur Wissenschaftskommunikation von aktuellen Forschungsergebnissen veröffentlicht.

Begleitet wurde die Entwicklung durch eine formative Evaluation, die hier nur grob angedeutet werden kann. Erste Erkenntnisse über die Integration von postperformativen Praktiken in den Musikunterricht lieferte die Bedarfsanalyse, in der zwischen November 2023 und August 2024 neun Gruppen- und Einzelinterviews mit insgesamt 37 angehenden und berufstätigen Musiklehrkräften sowie mit neun Vertreter:innen aus der Hochschullehre geführt wurden. Innerhalb der legitimierenden Positionen wurden die oben genannten Argumente einer Substituierung akustischer Instru-

mente, eines niederschweligen Zugangs zu Musik, einer Reflexion von Lernprozessen und einer Verbesserung der Klangqualität bestätigt. Neu war die Erstellung von Aufnahmen als Geschenk (z. B. für Familienangehörige zu Weihnachten) oder als Andenken (z. B. am Ende der Grundschulzeit). Gerechtfertigt wurde die Nutzung von Recording-Tools zwar über ihre Speicherfunktion im Sinne des High-Fidelity-Recordings, jedoch fehlte etwa das Producing o. ä. im Sinne einer Studio-Audio-Art in den Begründungen. Abgeleitet wurde daraus eine verstärkte Konzentration auf Praktiken und Ästhetiken (post-)digitaler Musikkultur in den folgenden Fortbildungsveranstaltungen.

Entscheidend für die Entwicklung der Fortbildung war außerdem die geringe Teilnehmendenzahl bei Präsenzangeboten, die weder durch weitreichende Bewerbung noch durch die Anbindung einzelner Module an etablierte Fortbildungen wesentlich verbessert werden konnte. Als Konsequenz wurde zum einen die Produktion von Kurzvideos auf Social-Media-Plattformen ausgebaut, zum anderen begannen wir erste Kooperationen mit Lehrkräften, um Fortbildungsinhalte vor Ort in einer Schule im Rahmen gemeinsam entwickelter Unterrichtseinheiten zu distribuieren.

Nicht zuletzt weisen sämtliche Evaluationen auf mangelhafte schulische Infrastrukturen hin (z. B. ungenügende Anzahl an Tablets, instabile Internetverbindungen oder keine Möglichkeiten zum Kauf von Apps), sodass das Livemusizieren häufig die einzige Handlungsoption im Musikunterricht bleibt. Dieser Umstand bot Anlass, in den Fortbildungen über Strategien wie *Bring-Your-Own-Device* oder über die Umnutzung von lokalen Infrastrukturen wie *PowerPoint* oder *Canva* im Sinne eines Hackings (Godau, 2022b) Alternativen auszuloten. Darüber hinaus wurden die vorgestellten Elemente postdigitaler (Musik-)Praktiken wie zum Beispiel Referenzialität und Gemeinschaft oder Methoden wie BarCamps losgelöst von der unbedingten Nutzung digitaler Technologien thematisiert.

## Fazit

Medienumschwünge produzieren Kontroversen, in denen die je vorherrschenden Paradigmen infrage gestellt werden (Krommer, 2022). So verteidigte bereits Platon das ‚lebendige‘ Wort gegenüber dem ‚toten‘ Schrifttext aufgrund einer möglichen Gefährdung des menschlichen Gedächtnisses, Ebenso wurde an der Einführung des Schulbuchs bemängelt, dass die zentrale Position der Lehrperson als einziger Wissensquelle im Klassenzimmer untergraben würde. Und ähnlich gelagert sind strukturkonservative Kritikpunkte an der Digitalisierung im Bildungssystem, wenn diese einen „Autoritäts- und Kontrollverlust durch ‚neue‘ Medien“ (Krommer, 2021, S. 68) hervorheben. Dasselbe gilt für Debatten um live und medial-vermittelte Musik, die zunächst in fast sämtlichen künstlerischen Praxen diverse Dynamiken

produzieren. Dagegen wird in der Musikpädagogik oftmals starr zugunsten eines konzertanten Musikmachens in Anwesenheit aller Beteiligten entschieden und das *Content Creating* ausgespart.

Die Verteidigung traditioneller und präsenzbasierter Leitbilder des Musikmachens, -lernens und -unterrichtens läuft damit Gefahr, gegenwärtige Musikkulturen, Lernformen und Tätigkeitsfelder zu exkludieren und Chancen fachlicher Weiterentwicklung zu verlieren. Eine postdigitale Musikpädagogik darf sich daher nicht als Kampf um ‚Live is Life!‘ oder ‚Digital ist besser!‘ verstehen, sondern sollte aktuelle kulturelle und professionsbezogene Ausdifferenzierungen in ihrer Komplexität berücksichtigen. Das erfordert ein fachkritisches (Selbst-)Bewusstsein der Musikpädagogik gegenüber den eigenen Machtverhältnissen, die einer Veränderung musikunterrichtlicher Lernkultur(en) zuwiderlaufen. Vor dieser Folie geben die vermeintlichen infrastrukturellen Hürden Anlass, darüber nachzudenken, inwiefern postperformative künstlerische Ausdrucksformen wie die Film-, Video- und Musikproduktion oder asynchrone Beziehungen wie Brieffreundschaften, Fernbeziehungen, Messenger-Gruppen uvm. auf mehreren Ebenen des Bildungssystems strukturell ausgeschlossen werden.

Unsere Fortbildung versuchte, die Teilnehmenden zu sensibilisieren und Schulunterricht sowie professionelles Handeln kritisch zu reflektieren, indem die Konzentration anstelle auf einzelne digitale Devices auf die Transformation musikalischer Praktiken und Ästhetiken in einer von Plattformen geprägten Welt des 21. Jahrhunderts gelegt wurde. Dabei waren die Fortbildungsangebote vor allem als Erfahrungsräume gedacht, um neue Perspektiven für das didaktische Handeln und den Beruf als Musikpädagog:in kennenzulernen und zu diskutieren.

## Literatur

- Abidin, Crystal (2017). #familygoals: Family influencers, calibrated amateurism, and justifying young digital labor. In: *Social Media + Society*, 3 (2). <https://doi.org/10.1177/2056305117707191>
- Ahlers, Michael & Marc Godau (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 82, S. 4–9.
- Brunner, Georg; Gabriele Schellberg, Ilona Weyrauch, Andreas Bernhofer & Sabine Mommartz (2021). Musik(pädagogik) digital unterrichten an Universitäten. Eine Studie zur Akzeptanz digitaler Hochschullehre während der Pandemie im Vergleich zur Vor- und Nach-Corona-Zeit. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 92, S. 46–48.
- Cayari, Christopher (2021). Popular practices for online musicking and performance: Developing creative dispositions for music education and the internet. In: *Journal of Popular Music Education*, 5(3), S. 295–312.
- Cramer, Florian (2015). What Is ‘Post-digital’? In David M. Berry & Michael Dieter (Hg.), *Postdigital Aesthetics* (S. 12–26). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137437204\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137437204_2)
- Cremata, Radio (2025). Multiselfing in Music Education. In: *Education-Sciences*, 15(1), 55. <https://doi.org/10.3390/educsci15010055>
- Flasche, Viktoria & Anna Carnap (2021). Zwischen Optimierung und ludischen Gegenstrategien. Ästhetische Praktiken von Jugendlichen an der Social Media Schnittstelle. In: *Medienpädagogik*, 42, (Optimierung), S. 259–280. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.06.22.X>
- Gerland, Juliane & Imke Niediek (2022). Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. In: *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4(4), S. 85–95. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5778>
- Godau, Marc (2019). Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung: Musik-/kulturpädagogische Semantiken in Blogartikeln von Teilnehmenden einer Weiterbildung für Musiker\*innen. In: Joachim Ludwig & Helmut Ittner (Hg.), *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln: Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende*, Bd. 2 Forschung (S. 171–196). Wiesbaden: Springer VS.
- Godau, Marc (2022a). Die Mitwirkung der Medienkoordination am Musikunterricht. Situationsanalytische Zugänge zur schulischen Einführung von iPad-Klassen. In: Claudia Kuttner & Stephan Münte-Goussar (Hg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Schule und Gesellschaft*, Bd. 62. (S. 237–259). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_12)
- Godau, Marc (2022b). Hacking Music Education. Über das Potenzial einer Kulturtechnik des Digitalzeitalters für musikpädagogisches Denken und Handeln. In: *üben & musizieren*, 2/2022, S. 52–55.
- Godau, Marc (2025). Plattformisierung musikalischer Praxis. TikTok als Herausforderung für die Musikpädagogik. In: *üben & musizieren*, 4/2025. S. 34–35. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/plattformisierung-musikalischer-praxis> [20.01.2026].
- Godau, Marc (2026a). Musikalische Bildung im Zeitalter der Postdigitalität. Herausforderungen und Perspektiven für Musikpädagogik und Kulturelle Bildung im 21. Jahrhundert. In J. Schippling & J. Voit (Hg.), *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter. Perspektiven aus Forschung, Lehre und Praxis* (S. 63–83). transkript. <https://www.transkript-verlag.de/978-3-8376-7879-6/musikvermittlung-im-postdigitalen-zeitalter> [20.01.2026].
- Godau, Marc (2026b). Von der Dusche zu TikTok? Cringe-Gesang, Amateurismus und musikalische Bildung unter Bedingungen der Postdigitalität. In: Katharina Anzengruber, Martin Losert & Andreas Bernhofer (Hg.), *Cringe or worthy? Kunst- und musikpädagogische Überlegungen zu populären Jugendkulturen* (S. 113–142). Berlin: LIT. <https://lit-verlag.de/isbn/978-3-643-51285-7>.
- Godau, Marc (i. Dr.). Vom »Push the Keys« zum »Touch the Screen«? Eine Spurensuche zur Konkurrenz der Dinge im Musikunterricht. Zur Soziomaterialität der Einführung von der GarageBand-App in den schulischen Musikunterricht. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, Bd. 18 (Sonderausgabe), S. 1–50.
- Godau, Marc & Phillip Gosmann (2024). Liveness-Norm in der Musikpädagogik – warum die Orientierung an Live-Musik kulturelle Vielfalt und Digitalisierung verhindert. In: *Seminar*, 30(1), S. 76–91. <https://doi.org/10.3278/SEM2401W009>
- Godau, Marc & Phillip Gosmann (2025). Social Media Music Theory. Musiktheorie auf Instagram als Teil einer Musikpädagogik im Zeitalter der Postdigitalität. In: *Auditive Medienkulturen. ‘The Evolution of Sound’? Soundkulturelle Praktiken in Social Media-Mikroformaten*. <https://www.auditive-medienkulturen.de/2025/01/23/social-media-music-theory> [20.01.2026].
- Godau, Marc & Phillip Gosmann (i. Dr.). #edugramers #musikunterricht #musiklernen – Educational Short Videos auf Instagram als Momente einer postdigitalen Musikpädagogik. In: Johannes Treß, Thade Buchborn & Philip Stade (Hg.), *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*. Hildesheim: Georg Olms.
- Godau, Marc & Matthias Haenisch (2019). How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zum informellen Lernen in Popmusikalischer Praxis. In: Verena Weidner & Christian Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Musikpädagogische Forschung*, (Bd. 39 S. 51–67). Münster: Waxmann.
- Godau, Marc & Matthias Krebs (2017). Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. In: Alexander Cvetko & Christian Rolle (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, (Bd. 38 S. 73–86). Münster: Waxmann.

- Godau, Marc; Verena Weidner & Katharina Hermann (2025). (Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht. Einblicke in die Erstellung eines Unterrichtsdesigns im Forschungsprojekt Musical Communities in the (Post)Digital Age (MusCoDA). In: Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid (Hg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 172–187). Freiburg: OPUS-PHFR.
- Gosmann, Phillip (2024). Virtuelle Ensembles. Große Musik in kleinen Kacheln mit der Acapella-App. In: *Musik und Unterricht*, 155, S. 46–52.
- Gray, Breda (2002). The Irish Diaspora: Globalised Belonging(s). In: *Irish Journal of Sociology*, 11(2), S. 123–144. <https://doi.org/10.1177/079160350201100207>
- Höfer, Fritz (2024). Musikunterricht innerhalb einer Kultur der Digitalität. In: Katharina Anzengruber, Martin Losert & Andreas Bernhofer (Hg.), *Ästhetik im Musikunterricht. Festschrift für Michaela Schwarzbauer* (S. 119–138). Berlin: LIT.
- Ismail-Wendt, Johannes (2016). *post\_PRESETS: Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Jörissen, Benjamin; Martha Karoline Schröder & Anna Carnap (2020). Postdigitale Jugendkultur: Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In: Susanne Timm, Jana Costa, Claudia Kühn & Annette Scheunpflug (Hg.), *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 61–78). Münster: Waxmann.
- Kallenbach, Christiane; Alexander Kube; Maike Karnebogen; Ulrike Martin, Luisa Scherzinger; Maria Lara Semrau; Philip Seufert; Sheila Verseck & Stefanie Zeise (Red.) (2025a). *Unterrichtskonzepte und Fortbildungsangebote. Musik/Kunst/Medienbildung und Fächerübergreifend. Kompetenzverbund lernen:digital*. [https://lernen.digital/wp-content/uploads/2025/12/Broschuere\\_Musik\\_2\\_Auflage.pdf](https://lernen.digital/wp-content/uploads/2025/12/Broschuere_Musik_2_Auflage.pdf) [20.01.2026].
- Kallenbach, Christiane; Alexander Kube, Maike Karnebogen, Ulrike Martin, Luisa Scherzinger, Maria Lara Semrau, Philip Seufert, Sheila Verseck & Stefanie Zeise (Red.) (2025b). *Fortbildungs- und Professionalisierungsangebote. Musik/Kunst/Sport. Kompetenzverbund lernen:digital*. [https://lernen.digital/wp-content/uploads/2025/12/LI\\_Broschuere\\_MKS\\_2\\_Auflage.pdf](https://lernen.digital/wp-content/uploads/2025/12/LI_Broschuere_MKS_2_Auflage.pdf) [20.01.2026].
- Kjus, Yngvar (2024). The platformization of music production: How digital audio workstations are turned into platforms of labor market relations. In: *New Media & Society*, 0(0), S. 1–18. <https://doi.org/10.1177/14614448241304660>
- Krommer, Axel (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In: Uta Hauck-Thum & Jörg Noller (Hg.) *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. (S. 57–72). Berlin: J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_5)
- Landy, Leigh & John Richards (2024). *The Music of Sounds and the Music of Things: Sonic Creativity Within Sampling and DIY Cultures*. New York: Routledge.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lou, Chen (2022). Social media influencers and followers: Theorization of a trans-parasocial relation and explication of its implications for influencer advertising. In: *Journal of Advertising*, 51(1), S. 4–21. <https://doi.org/10.1080/00913367.2021.1880345>
- Neuhausen, Timo (2025). Die Rolle institutionalisierter Standards für die Hybridisierung musikalischer Praxen. Zur Soziomaterialität von Songwriting-Producing im Bedroom-Studio. In: Ute Frey-Konrad, Viola Cécilia Hofbauer, Olivier Blanchard & Lukas Bugiel (Hg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 255–267). Münster: Waxmann.
- Nypaver, Alisha C. (2023). *The Music Professors of YouTubeiversity* [Dissertation]. Temple University. <https://doi.org/10.34944/DSPACE/8901>
- O’Leary, Emmet J. (2023). Music Education on YouTube and the Challenges of Platformization. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22(4), S. 14–43. <https://doi.org/10.22176/act22.4.14>
- Otto, Thorsten (2025). Should educators be concerned? The impact of short videos on rational thinking and learning: A comparative analysis. In: *Computers & Education*, 234. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105330>
- Puentedura, Ruben R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. [https://hippasus.com/resources/tte/puentedura\\_tte.pdf](https://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf) [10.01.2026].
- Poell, Thomas; David Nieborg & José van Dijck (2019). Platformisation. Internet Policy Review. *Journal on internet regulation*, 8(4), S. 1–13. <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425>
- Polak, Nick & Julian Schaap (2024). Write, record, optimize? How musicians reflect on music optimization strategies in the creative production process. In: *New Media & Society*, 27(8), S. 4773–4789. <https://doi.org/10.1177/14614448241243095>
- Reuter, Anders (2022). Who let the DAWs out? The digital in a new generation of the digital audio workstation. In: *Popular Music and Society*, 45(2), S. 113–128. <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1972701>
- Schmitt-Weidmann, Karolin (2023). Digitalisierung als Lösung oder Problem für ein gelingendes Zusammenleben in der Zukunft? In: Karolin Schmitt-Weidmann (Hg.), *Lehre unter Strom. Digitale Perspektiven für Lehrende an Musikhochschulen* (S. 141–150). Berlin: Wolke Verlag.
- Stick, Christian (2025). *Musikbezogene Lehre in online verfügbaren Videos: Eine qualitativ-empirische Untersuchung von YouTube-Tutorials aus subjektivierungstheoretischer Perspektive*. musiconn.publish. <https://doi.org/10.25366/2025.264>
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Thibeault, Matthew Doran (2012). Music education in the postperformance world. In: Gary E. McPherson & Graham F. Welch (Hg.), *The Oxford handbook of music education, Vol. 2* (S. 517–529). Oxford: University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0034>
- Tobias, Evan S. (2013). Composing, songwriting, and producing: Informing popular music pedagogy. In: *Research Studies in Music Education*, 35(2), S. 213–237. <https://doi.org/10.1177/1321103X13487466>
- Turino, Thomas (2009). Four fields of music making and sustainable living. In: *The World of Music*, 51(1), S. 95–117.
- Vaizman, Tal & Gal Harpaz (2023). Retuning music teaching: Online music tutorials preferences as predictors of amateur musicians’ music self-efficacy in informal music learning. In: *Research Studies in Music Education*, 45(2), S. 397–414. <https://doi.org/10.1177/1321103X221100066>
- Veblen, Kari K. & Janice L. Waldron (2023). Digital Sociology and Online Music Communities: Models and Lessons from the Internet. In: *Visions of Research in Music Education*, 41(7), S. 74–89. <https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol41/iss1/7> [20.01.2026].
- Xu, Huimin; Csilla Weninger & Der-Thanq Victor Chen (2024). Microcelebrities’ identity construction on social media: A systematic review and synthesis. In: *European Journal of Cultural Studies*, 28(2), S. 493–518. <https://doi.org/10.1177/13675494241246077>

## Anmerkungen

- 1 Förderhinweis: Finanziert durch die Europäische Union – Next-GenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die der Autoren 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 das Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend können für sie verantwortlich gemacht werden.
- 2 Das Paderborner Projekt war Teil des Verbundes KuMuS-ProNeD, der im Rahmen des Kompetenzverbunds lernen:digital durch die Europäische Union – NextGenerationEU finanziert sowie durch das Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ, ehemals BMBF) gefördert wurde.
- 3 Plattform-Musiker:innen rufen zur Open-Verse-Challenge auf, indem sie die Strophe(n) eines Songs explizit ohne Gesang instrumental vortragen, damit andere User:innen alternative Lyrics erfinden und in einem Duett-Video veröffentlichen.

Veronika Phung &amp; Christian Rolle

## Lernziel ‚Musical AI Literacy‘?

Überlegungen zum Einsatz von KI beim Songwriting im Musikunterricht

### Abstract

*The rapid development of generative artificial intelligence is increasingly shaping music education, particularly in the field of songwriting. While AI-supported songwriting offers significant potential for inclusion, it also raises critical challenges related to creativity and learners' agency. This paper examines whether Musical AI Literacy can be fostered through AI-supported songwriting in school contexts. It draws on two teacher education modules that were developed, implemented, and evaluated within the lernen:digital competence network, funded by the German Federal Ministry of Education and Research.*

*The paper explores how AI may be conceptualised not merely as a tool, but as a potential creative partner within postdigital learning environments. Empirical insights from evaluations of the training programmes reveal persistent concerns regarding diminished creative agency, ambiguous authorship, and data protection. Against this backdrop, the paper argues that Musical AI Literacy must extend beyond technical competencies to encompass critical reflection on co-creativity, agency, and power relations in AI-supported creative processes. Such a perspective is essential if AI-based songwriting is to contribute meaningfully to music education and aesthetic learning.*

### 1. Einleitung

Mit dem Durchbruch generativer KI-Systeme wie *ChatGPT* ist die Künstliche Intelligenz (KI) nicht nur im digitalen Alltag präsent, sondern hat – etwa in Form datenschutzkonformer Angebote wie *Fobizz* – inzwischen auch Eingang in das digitale Klassenzimmer gefunden. Der Einsatz Künstlicher Intelligenz im Musikunterricht hat großes Potenzial, stellt Lehrkräfte jedoch vor bislang unbekannte Herausforderungen (Hecht & Krämer, 2025; Junker, 2025). Es eröffnen sich ungeahnte didaktische Handlungsspielräume (Rotsch & Werner, 2025), auch für den Bereich des Musikerfindens, wie etwa beim KI-gestützten Songwriting (z. B. Phung et al., 2025; Rotsch, 2024). Doch gibt es weiterhin große Unsicherheit, wie die neue Technologie fruchtbar genutzt werden kann. Generative KI bedeutet, dass auf Basis eingegebener Prompts (häufig Texteingaben) Texte, Bilder, Videos, Audio- oder MIDI-Dateien generiert werden. Der Output hängt dabei nicht nur vom Prompt, sondern vor allem von den Daten ab, mit denen die Modelle trainiert wurden. So generiert etwa die Musik-KI *AIVA Instrumentals*, die auf einen eher klassischen musikalischen Background hindeuten.

Es reicht nicht aus, digitale Musiktechnologien als methodisches Mittel zu verstehen, das im Unterricht genutzt werden kann, um diese oder jene Ziele zu erreichen. Die didaktische Aufgabe besteht darin, die musikalischen Praktiken, die in einer postdigitalen Kultur entstehen, so zum Gegenstand des Musikunterrichts zu machen, dass sich neue Erfahrungsräume für Bildungsprozesse eröffnen. KI-gestütztes Songwriting wird im musikdidaktischen Diskurs als eine vielversprechende Möglichkeit hervorgehoben (z. B. Zaddach, 2024). Der Wandel kultureller Praktiken durch generative KI ist nicht nur für die künstlerischen Schulfächer relevant (Väkevä, 2025), sondern für das Bildungs- und Wissenschaftssystem insgesamt. So entstehen in kurzer Abfolge immer neue KI-Richtlinien, Policies und Empfehlungen in Bildungseinrichtungen, in der Forschung, in wissenschaftlichen Verlagen (z. B. Elsevier, 2025) und politischen Institutionen (European Commission, 2024). Das alles betrifft auch die Musikpädagogik. Es ist nur konsequent, wenn der Ruf nach einer umfassenden KI-Didaktik für die Hochschulausbildung laut wird (s. dazu Väkevä & Partii, 2025).

Die zahlreichen musikpädagogischen Neuerscheinungen zeigen das große Interesse am Thema. Im Hinblick auf Möglichkeiten, KI für das Erfinden von Musik im Unterricht zu nutzen, überwiegen bislang allerdings Erfahrungsberichte und allgemeine pädagogische Überlegungen. Empirische Forschungen gibt es noch wenig. Im vorliegenden Beitrag werden wir anhand von zwei Fortbildungen zu KI-gestütztem Songwriting, die im Rahmen des vom BMFTR geförderten Verbundes *lernen:digital* konzipiert, erprobt und veröffentlicht wurden, einige grundsätzliche Fragen und Herausforderungen diskutieren. Wir beginnen mit einer kurzen Darstellung einiger Aspekte der didaktischen bzw. kompositionspädagogischen Debatte, die sich am Thema Songwriting entzündet. Dann stellen wir kurz die beiden Fortbildungen vor (siehe auch die Projektberichte im Online-Anhang zu diesem Heft). *SongwrAlting. Einsatz von Künstlicher Intelligenz beim Songwriting im Musikunterricht* wurde im Rahmen des Verbundvorhabens *COMeARTS Musik*<sup>1</sup> an der Universität zu Köln entwickelt. Die Fortbildung *Songwriting mit Künstlicher Intelligenz. Digitale Partner im kreativen Prozess?*<sup>2</sup> ist aus dem *KuMusProNeD*-Projekt der Hochschule für Musik Freiburg hervorgegangen. Anschließend werden einige Stimmen von Lernenden und (angehenden) Lehrenden aus der Evaluation der Fortbildung *SongwrAlting* präsentiert. Dies bildet die

Grundlage für die abschließende Diskussion und den Ausblick auf Forschungsdesiderata.

## 2. Songwriting im Diskurs

Songwriting ist seit vielen Jahren in Materialien für den Musikunterricht präsent und ein viel besprochenes Thema musikdidaktischer Literatur. Schaut man in Lehrpläne, Fachzeitschriften und Schulbücher, spielt das Erfinden von Musik in deutschen Klassenzimmern zwar nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle und wird zudem von Formen der musikalischen Improvisation und von Praktiken dominiert, die in der Tradition Neuer Musik stehen (Rolle & Weber, 2024), doch das Schreiben eigener Lieder – in der Regel in Gruppen oder im Klassenverband – hat seit den 1990er-Jahren eine steile Karriere erfahren. Das liegt nicht allein am Einzug populärer Musik in die Musikräume der 1980er-Jahre oder an der Zunahme von Bandklassen als einer verbreiteten Form des Klassenmusizierens in den vergangenen zehn Jahren, sondern könnte mit der Überzeugungskraft von Produktionsdidaktiken zusammenhängen, die auf die Bedeutung kreativer Arbeit für musikalische Bildungsprozesse verweisen (z. B. Wallbaum, 2000). Einen Einfluss hatten vermutlich auch Publikationen von Lucy Green (2002) zum informellen Musiklernen, die die Weise, *How Popular Musicians Learn*, als Vorbild für schulischen Musikunterricht propagierten, denn das Schreiben eigener Songs ist selbstverständlicher Teil der musikalischen Praxis vieler Bands. Nun hat sich diese Praxis durch die Entwicklung digitaler Musiktechnologie längst verändert, und es gibt Stimmen, die nahelegen, die Rockband als Modell populärer Musik werde vor allem in Musikräumen überleben (Godau & Gosmann, 2024). Auch das Songwriting hat durch die Möglichkeiten digitaler Musikproduktion auf Laptops und Tablets (auch ohne Studioausstattung) an Bedeutung gewonnen und kann einfacher als früher unter den Rahmenbedingungen des Musikunterrichts realisiert werden.

Erst in den letzten Jahren hat die Musikdidaktik auf die veränderten Praktiken der Musikproduktion reagiert und neue Modelle für das Songwriting im Unterricht entwickelt. Marc Godau und Matthias Haenisch beschreiben – Begriffe von Bruno Latour nutzend – Musikunterricht als Netzwerkarbeit, die Lernumgebungen gestaltet, indem sie menschliche und nicht-menschliche Akteure in musikalischen *Communities of Practice* zusammenbringt (Godau & Haenisch, 2019). „Songwriting (wird) als ein emergenter, kreativer Prozess unter Mitwirkung (im)materieller sowie sozialer Elemente in *Communities*“ konzeptualisiert (ebd., S. 54), um diese Praxis dann in Form eines 4-Räume-Modells auf den Musikunterricht zu übertragen (Godau et al., 2025). In dessen Mittelpunkt steht die *Digital Audio Workstation* (DAW), und die gemeinsam arbeitenden Gruppen von Schüler:innen wechseln zwischen vier verschiedenen Räumen, die nicht Arbeitsphasen, sondern Arbeitsmodi entsprechen. Es gibt keine

zwingende Reihenfolge, sondern die Arbeitsform wird nach Bedarf gewechselt. Es gibt:

- einen Raum, in dem aufgeführt bzw. veröffentlicht wird,
- einen Raum zum Sammeln, Ausprobieren und Explorieren,
- einen Raum, in dem geprobt und aufgenommen wird, und
- einen Raum zur Inspiration, in dem Musik u. a. rezipiert werden kann (ebd.).

Zwar wird Künstliche Intelligenz in der Beschreibung des Modells nicht ausdrücklich thematisiert, doch es liegt nahe zu vermuten, dass das „Mitwirken nicht humaner Entitäten in ihrer Verwobenheit mit Menschen“ (Godau & Haenisch, 2019, S. 54) generative KI einschließt. Aus der sozio-materiellen Perspektive des Vier-Räume-Modells wäre es unangemessen zu sagen, dass die Schüler:innen künstliche Intelligenz ‚nutzen‘; sie sind stattdessen als „digitale Partner im kreativen Prozess“ zu verstehen, wie es im Online-Fortbildungsmaterial des Freiburger Teilprojekts *KuMusProNeD* heißt (Buchborn, o. J., o. S.; siehe unten sowie außerdem Urmeneta & Romero, 2025).

Ob generative KI genutzt oder als Partnerin verstanden wird – in jedem Fall stellt sie die Musikpädagogik vor einige Herausforderungen. O’Leary beklagt, dass Musikpädagog:innen KI noch immer weitgehend ignorieren, was seiner Ansicht nach zu einer potenziellen Dequalifizierung und Deprofessionalisierung des Fachgebiets führen kann (O’Leary, 2025, S. 138). Doch seine machtkritische Analyse der Probleme macht klar, dass ein verantwortungsvoller Umgang informiert und kritisch erfolgen muss. Parada-Cabaleiro (2024) fordert entsprechend die Förderung von *AI Literacy* (als Teil von *Digital Literacy*) und beschreibt diese als „a set of competences including not only the ability to use but also to understand and critically assess the implications of using it“ (ebd., S. 623). Wir wollen im Folgenden die Frage stellen, wie Fortbildungen die wünschenswerte kritische KI-Kompetenz adressieren können, um Wege zu ihrer Vermittlung im schulischen Musikunterricht zu weisen. Wir wollen untersuchen, ob und wie es den beiden Fortbildungsmodulen zum Songwriting mit KI gelingt, dieses Ziel zu erreichen.

## 3. KI-gestützte Songwriting-Module im Rahmen der lernen:digital-Musikteilprojekte

### SongwrAlting. Einsatz von Künstlicher Intelligenz beim Songwriting im Musikunterricht

Eine detaillierte Darstellung des Fortbildungsmoduls *SongwrAlting* findet sich unter dem Titel *SongwrAlting! Der Weg zu einem eigenen Song mit KI* im Themenheft *Musikunterricht aktuell* des Bundesverbands Musikunterricht (BMU) (Phung et al., 2025). In diesem Beitrag

nehmen wir nur noch Bezug auf die für das Thema relevanten Aspekte. Der Einsatz der KI-Tools *Fobizz* und *AIVA* in Kombination mit der Digital Audio Workstation (DAW) *Garageband* stellt einen barrierearmen Zugang zum Songwriting in einem mehrschrittigen Produktionsprozess dar. Zunächst wird das sprachbasierte und datenschutzkonforme KI-Tool *Fobizz* für das Generieren der Liedidee (optional außerdem des Liedtextes) verwendet. An dieser Stelle haben die Nutzer:innen<sup>3</sup> die Wahl, ob sie den generierten Output übernehmen oder ob sie die Liedidee und den Liedtext lediglich als Anregung verstehen und eigenständig bearbeiten oder gar verwerfen wollen.

Anschließend wird die musikbezogene KI *AIVA* für das Generieren von Instrumentals eingesetzt. Das Exportieren ins mp3- oder MIDI-Format eröffnet verschiedene Möglichkeiten für die nächsten Arbeitsschritte und bedarf einer vorausgehenden methodisch-didaktischen Reflexion: In einer höheren Mittelstufen- und einer Oberstufenklasse ist es möglich, mit dem Instrumental im MIDI-Format (*Orchestrated Version*) die künstlerische Arbeit in *GarageBand* fortzusetzen und die Techniken des Instrumentierens am Tablet/iPad zu erlernen. Das Importieren der Datei in *GarageBand* hat den Vorteil, dass das durch *AIVA* generierte Arrangement visualisiert und bearbeitet werden kann. Die Schüler:innen können die Ergebnisse unmittelbar hören und ggf. korrigieren. Das Importieren der MIDI-Datei in *GarageBand* und die Visualisierung der instrumentalen Besetzung kann außerdem eine Grundlage für eine kritische Reflexion der KI-gestützten Musikproduktion bieten. So wurden in einem Fall sechs Klavierstimmen in einem Arrangement generiert. Das anschließende Gespräch über die Instrumentierung bot Anlass zur Reflexion und damit eine Gelegenheit zur Entwicklung KI-kritischen Urteilsvermögens.

In einer Unterstufenklasse ist es ferner denkbar, das generierte Instrumental direkt ins mp3-Format zu exportieren und mit den nächsten Arbeitsschritten (Generieren eines Songcovers in *Fobizz* und Fertigstellung der Lieddatei mit Song-Cover) fortzusetzen. Schüler:innen mit körperlich-motorischen Einschränkungen kann der Einsatz der genannten digitalen Musiktechnologien lernförderliche Alternativen zur Handhabung herkömmlicher Instrumente bieten. Der Einsatz von KI- und DAW-Tools als niedrigschwellige und günstige Werkzeuge bietet sowohl einen barrierearmen Zugang zur Musikproduktion für Laien als auch – unter geeigneter Anleitung durch die Lehrkraft – Raum für eigenständiges und individualisiertes Lernen, und dies direkt am Klangergebnis. Dass die genannten KI- und DAW-Apps nichts kosten, kommt dem Leitgedanken von Open Educational Resources (OER) entgegen. Allerdings bleibt anzumerken, dass eine kostenpflichtige Pro-Version von *AIVA* existiert, die bessere und genretreue Klangergebnisse produziert.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Fortbildung *SongwrAlting* nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten beim Instrumentalspiel berücksichtigt, sondern

durch (binnen-)differenzierende Maßnahmen in den Aufgabenformaten Möglichkeiten eröffnet, eine heterogene Schüler:innenschaft in ihrem künstlerischen Schaffensprozess so zu fördern, dass alle ihre Kreativität den jeweiligen Lernvoraussetzungen entsprechend entfalten können. Parada-Cabaleiro (2024) vertritt die Auffassung, dass sich in der Interaktion mit generativer KI (indem Musik komponiert und Bilder kreiert werden) ko-kreative Prozesse zwischen den Anwender:innen und der KI anbahnen lassen (ebd., S. 624). Letztere wird als „collaborator [...in] human-AI co-creativity“ (Urmeneta & Romero, 2025, S. 4) verstanden.

Zusammenfassend liegt der Fokus von *SongwrAlting* darauf, wie die Kombination aus KI-Anwendung und DAW auf sinnvolle Weise für Songwriting-Prozesse im Musikunterricht nutzbar gemacht werden kann. Deshalb geht es in der Fortbildung vor allem darum, Lehrkräften digitale Musiktechnologie-Kompetenzen zu vermitteln, die diese für die Arbeit im Klassenzimmer brauchen. Es stellt sich die Frage, wie KI-gestütztes Songwriting im Unterricht die Arbeitsmodi des oben erwähnten 4-Räume-Modells aufgreifen könnte.

### **Songwriting mit Künstlicher Intelligenz. Digitale Partner im kreativen Prozess?!**

Das im Folgenden beschriebene KI-gestützte Songwriting-Projekt der Hochschule für Musik Freiburg (Buchborn, o. J.) hat versucht, diese Frage zu beantworten, und dabei ein Verständnis von Songwriting zugrunde gelegt, das die Vernetzung von Personen, Ideen und digitalen Dingen in den Mittelpunkt eines postdigitalen Klassenzimmers stellt. Die auf der Homepage der *Open Music Academy* (OMA) verfügbaren Selbstlernmodule adressieren ein breites Themenspektrum. Sie umfassen sowohl fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte (z. B. didaktische Konzepte zum Songwriting) als auch KI-bezogene Unterthemen wie die Funktionsweisen von KI oder eine kritisch-reflexive Perspektive auf KI im Unterricht (Buchborn, o. J.). Durch unterstützende Reflexionsfragen im Anschluss an die jeweiligen Songwriting-Phasen werden die Nutzer:innen dazu angeleitet, über ihren Umgang mit KI-Tools zu reflektieren, z. B. ob sie beim Schreiben des Songtextes „das Arbeiten mit der Text-KI als kreativ“ (ebd., S. o. A.) empfunden haben und ob die KI beim Schreiben und Produzieren des Liedes eher „genervt, den Workflow unterbrochen“ (ebd.) hat. Mit diesen Reflexionsfragen thematisiert die Fortbildung darüber hinaus die verschiedenen Rollen von KI: Nicht nur als *collaborator* im kreativen Ko-Konstruktionsprozess, sondern auch als ein kreatives Artefakt („creative artefact“, Urmeneta & Romero, 2025, S. 4), das den menschlich-kreativen Schaffensprozess behindern kann.

In der fortgeschrittenen Weiterentwicklungsphase finden sich Unterthemen zum Unterrichtsbaustein *Songwriting mit KI* (Endres & Mestemacher, o. J.). Diese umfassen neben der Erstellung von Chord-Progressionen

bspw. auch das Erfinden von Melodien und Instrumenten. Beim Unterrichtsbaustein *Lernen über KI* erproben die Nutzer:innen über das Schreiben eines Märchens mit *Soekia GPT* die Funktionsweisen der KI und reflektieren sie zugleich. Letzteres erinnert an Parada-Cabaleiros Projekt (2024), in dem die Lehrkräfte *ChatGPT* für das Generieren einer Märchenerzählung – im Sinne des *digital storytelling* – nutzen.

Die weiterentwickelte Variante des Fortbildungsmoduls mit den oben genannten Unterrichtsbausteinen (Endres & Mestemacher, o. J.) sieht keine spezifische Reihenfolge der Bearbeitung vor. Dies entspricht dem Grundgedanken des 4-Räume-Modells nach Godau et al. (2025), den Songwriting-Prozess als nicht-linear zu begreifen. Der Wechsel zwischen den vier verschiedenen Räumen bzw. Modi kann zeitunabhängig und „so oft wie nötig“ (ebd., S. 180) stattfinden: Im Performance-Raum wird aufgeführt oder veröffentlicht, in einem Explorationsraum werden (erste) Ideen ausprobiert und gesammelt, im Inspirations- bzw. Rezeptionsraum sowie im Proben- bzw. Recording-Raum werden die Songs für die Präsentation vorbereitet. Folglich bleibt es den Nutzer:innen überlassen, welche Räume sie für ihr persönliches Songwriting-Projekt aufsuchen möchten, um sich mit ihren ‚digitalen Partnern‘ in kreative, ko-konstruktive Prozesse zu begeben.

#### 4. Perspektiven von Fortbildungsteilnehmenden, Seminarteilnehmenden sowie Schüler:innen

Die Erprobungen des *SongwrAlting*-Moduls als Lehrkräftefortbildung sowie als Hochschulseminar und Unterrichtseinheit in einer Oberstufenklasse wurden in verschiedenen Bundesländern (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) sehr gut angenommen. Im Anschluss an die Fortbildungen wurden Gruppendiskussionen mit den teilnehmenden Lehrkräften geführt (siehe auch Krebs et al., 2026 i. E.). In den Äußerungen zu möglichen Potenzialen hinsichtlich bestimmter KI-Anwendungen für Schulen (*Fobizz*) wurde einerseits genannt, dass mit ihrem Einsatz neue Räume für selbsttätiges und individualisiertes Lernen durch kreatives Ausprobieren an eigenen Geräten realisiert werden könnten. Mit Blick auf den Umgang mit generativen KI-Tools im künstlerischen Schaffensprozess (*AIVA*) äußerten Teilnehmende andererseits, dass die generierte Instrumentation nicht zum Liedtext passte. Neben diesen Bedenken wurden Stimmen der Lehramtsstudierenden laut, dass die Generierung von Musik mit Hilfe von *AIVA* die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit im Songwriting-Prozess gefährden könne. Diese Frage nach musikalischer ‚agency‘ wird im Zusammenhang mit digitalen Musiktechnologien viel diskutiert. Parada-Cabaleiro (2024) stellte fest, dass erwachsene Nutzer:innen, die über langjährige musikalische Erfahrungen verfügen, höhere Erwartungen an KI-Anwendungen haben als Kinder. Sie reagierten eher enttäuscht, wenn eine KI Inhalte

generierte, die nicht ihren spezifischen (klanglichen) Erwartungen entsprachen. Mit zunehmender Kompetenz der Musiker:innen wachse außerdem ihr Bedürfnis und Anspruch, ihre Musik selbst machen zu wollen (siehe dazu auch: Eusterbrock, 2022). Mehrfach angesprochen wurden in den Gruppendiskussionen außerdem Datenschutzbedenken und die rechtliche Ungewissheit, was die Urheberschaft angeht.

#### 5. Fazit und Ausblick

Mit den beschriebenen Fortbildungsmodulen zum KI-gestützten Songwriting haben wir versucht zu zeigen, wie DAWs und KI-Tools als Instrumente der Musikproduktion genutzt oder gar zu digitalen Partnern im kreativen Prozess werden können. Wenn es stimmt, dass in einer postdigitalen *Do-it-Yourself*-Kultur die traditionellen Grenzen zwischen musikproduzierenden Amateur:innen und Profis verschwinden (Godau et al., 2025), dürfte diese Entwicklung durch KI noch einmal verstärkt werden. Im Unterricht Räume für eine künstlerische Praxis zu eröffnen, die den Einsatz von KI beim Songwriting erlaubt, erscheint vor diesem Hintergrund vielversprechend. Gleichwohl ist die in den Gruppendiskussionen mit (angehenden) Lehrenden und Schüler:innen geäußerte Sorge ernst zu nehmen, die Barrieren senkende Verwendung von KI-Tools könne zu ‚unselbstständigen‘ Klangergebnissen führen; die Eigenleistung der Schüler:innen sei nicht mehr auszumachen – weder für die unterstützenden Lehrkräfte noch für die Schüler:innen selbst. Für die Förderung von Bildungsprozessen wäre es ein Problem, wenn die Erfahrung von Autor:innen-schaft bei einem generierten Song ausbliebe und sich damit auch das Erleben von Wirksamkeit und Autonomie nicht oder nur sehr bedingt einstellt. Wie Linus Eusterbrock in seinen Analysen zur Appmusik-Praxis ausführt, ist das „Erleben kreativer Handlungsmacht“ (Eusterbrock, 2022, S. 67) entscheidend für die Qualität ästhetischer Erfahrungen.

Aus der Sicht einer musikpädagogischen Praxis, die auf kritisches Denken und Urteilsvermögen zielt, stellen sich noch weitere Fragen. Es gibt viele Stimmen, die befürchten, dass die zunehmende Verwendung von Large Language Models (LLM) wie *ChatGPT* zur Entscheidungsfindung die Entwicklung von kritischem und innovativem Denken verhindere, die Entfaltung von Kreativität einschränke und sich schädlich auf die Identitätsentwicklung von Lernenden auswirke (z. B. Thibaud, 2025). Dabei besteht kaum Zweifel, dass es sinnvoll ist, KI in hochschulischen Bildungskontexten einzusetzen, um durch „AI Didactics“ (Väkevä & Partti, 2025) einen kritisch-reflektierten Umgang zu vermitteln. Strittig diskutiert wird allerdings, ob KI-bezogene Kompetenzen bereits im Primarbereich erworben werden sollten, um Lernende frühzeitig auf einen sachkundigen Umgang mit generativer KI vorzubereiten (siehe z. B. *AI literacy programmes*<sup>4</sup> wie in Chai et al., 2021). Man

kann die Auffassung vertreten, kleine Kinder sollten in der Schule vor allem Gelegenheit haben, zu singen und zu tanzen. Doch zur Wahrheit gehört auch, dass in einer Welt, in der Musik von vielen schon im frühen Alter über Streaming-Dienste konsumiert und geteilt wird, die Nutzung von KI längst zum Alltag gehört. Eine bewahrpädagogische Haltung könnte sich da als naiv erweisen. Gleichwohl bleibt die Frage, worin musikbezogene KI-Kompetenzen bestehen könnten und ob so etwas wie *Musical AI Literacy* tatsächlich durch ko-kreative Prozesse mit AIVA und ähnlichen Anwendungen gefördert werden kann.<sup>5</sup>

Wie können wir unseren Schüler:innen ein Bewusstsein für eine Welt vermitteln, in der KI omnipräsent ist? Ein möglicher Ansatz in Richtung einer *Musical AI Literacy* kann das Entwickeln eines *reflexiven musikalischen Urteilsvermögens* sein. Dazu gehört es, bewerten zu können, wie die erlebte und erfahrene Musik produziert wurde. Das ist besonders wichtig, weil KI-Systeme als machtvoll Spiegel wirken, insofern sie menschliche Daten erfassen und jene Aspekte reflektieren, die dem Selbstverständnis einer Mehrheit entsprechen – sprachliche Ausdrucksweisen, Überzeugungen und Vorurteile (Vallor, 2024). In gewissem Sinne begegnen wir uns selbst, wenn wir KI benutzen. KI-basierte Kompositionstools greifen auf Trainingsdaten zurück, die von großen Plattformen und Suchmaschinen, wie Google, Meta (Facebook, Instagram, WhatsApp) und Amazon, bereitgestellt werden. Die dokumentierten Inhalte und Narrative spiegeln die dem Internet eingeschriebenen ästhetischen und strukturellen Präferenzen wider und reproduzieren gesellschaftliche Biases. Es besteht die Gefahr, dass kulturelle Praktiken, ästhetische Traditionen und soziale Erfahrungen marginalisierter Gruppen nur verzerrt oder gar nicht repräsentiert werden. KI ist kein neutrales objektives Werkzeug, sondern verstärkt existierende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, indem sie dominante Narrative normalisiert und marginalisierte Sichtweisen weiter an den Rand drängt.

Ob im Alltag oder im Musikunterricht – wir werden uns damit auseinandersetzen müssen, wie KI genutzt wird und wie wir sie nutzen wollen, um Kunst zu schaffen, um Rat für alltägliche Fragen zu bekommen, um Politik zu gestalten und die Zukunft zu planen. Denn es besteht kein Zweifel: „*It is these tools that are increasingly being used to tell us who we are, what we can do, and who we will become*“ (Vallor, 2024, S. 35).

## Literatur

Buchborn, Thade (o. J.) openmusic.academy, Artikel „Unterrichtsbaustein Songwriting mit Künstlicher Intelligenz“, <https://openmusic.academy/revs/PB2ViCh8yUFz4faaHQLhYH>

Chai, Ching Sing; Pei-Yi Lin, Morris Siu-Yung Jong, Yun Dai, Thomas K. F. Chiu & Jianjun Qin (2021). Perceptions of and Behavioral Intentions towards Learning Artificial Intelligence in Primary School Students. In: *Educational Technology & Society*, 24 (3), pp. 89–101. <https://www.jstor.org/stable/27032858>

Endres, Annika, & Ilka Mestemacher (o. J.) openmusic.academy, Artikel Fortbildung „Songwriting mit KI“, <https://openmusic.academy/docs/v9iocUpQftsPmHTKZ3sx7j/songwriting-mit-ki>

Elsevier (2025). *The use of generative AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier [Elsevier Policies]*. <https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier>

European Commission (2024). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research*. ERA Forum Stakeholders' document. [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc\\_en?filename=ec\\_rtd\\_ai-guidelines.pdf](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en?filename=ec_rtd_ai-guidelines.pdf)

Eusterbrock, Linus & Julia Weber (2024). Kreative Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor\*innenschaft. Schulische und außerschulische digitale Musikproduktion im Vergleich. In: Daniela Neuhaus & Helmke Jan Keden (Hg.), *Musik – Digitalisierung – Bildung* (S. 61–76). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01>

Godau, Marc & Matthias Haenisch (2019). How Popular Musicians Learn In The Postdigital Age. Ergebnisse einer Studie zur Sozio-materiellität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In Verena Weidner & Christian Rolle (Hg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 51–68). Waxmann.

Godau, Marc & Philip Gosmann. (2024). Liveness-Norm in der Musikpädagogik: Warum die Orientierung an Live-Musik kulturelle Vielfalt und Digitalisierung verhindert. In: *Seminar*, 32 (1), S. 76–91.

Godau, Marc; Verena Weidner & Katharina Hermann (2025). (Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht – Einblicke in die Gestaltung eines Unterrichtsdesigns im Forschungsprojekt Musical Communities in the (Post)Digital Age (MusCoDA). In: Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid (Hg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 172–187). OPUS-PHFR. <https://doi.org/https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Green, Lucy (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. London: Routledge.

Hecht, Benjamin & Oliver Krämer (2025). Musikunterricht im Wandel: Wie KI die Planung, Durchführung und Reflexion von Musikstunden verändert. In: Georg Biegholdt, Susanne Dreßler & Jürgen Oberschmidt (Hg.), *#musikbleibt Musikunterricht nachhaltig gestalten. Tagungsband zum 6. Bundeskongress Musikunterricht Kassel 2024* (S. 98–106). Mainz: Schott.

Junker, Joachim (2025). Künstliche Intelligenz und Musikunterricht. Wege in die Zukunft musikbezogenen Lehrens und Lernens? In: Georg Biegholdt, Susanne Dreßler & Jürgen Oberschmidt (Hg.), *#musikbleibt Musikunterricht nachhaltig gestalten. Tagungsband zum 6. Bundeskongress Musikunterricht Kassel 2024* (S. 85–93). Schott.

O'Leary, Emmett (2025). Considering the Possibilities and Problems of AI in Music Education: The Need for Critical Literacies. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 24 (3), 138–164. <https://doi.org/10.22176/act24.3.138>

Krebs, Matthias; Esther Hall, Moritz Kuck, Veronika Phung, Christian Rolle & Jonas Völker (2026, i. E.). „Und ich will nicht immer nur Glockenspielen...“. Zum Konzept des Instruments im Kontext digitalen Musikunterrichts. In: Johannes Treß, Thade Buchborn & Philip Stade (Hg.), *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*. Freiburg: Olms.

Parada-Cabaleiro, Emilia (2024). Techville's Chronicles: A Music Pedagogy Project to Foster Children's AI Literacy Through Co-Creativity and Multimedia Storytelling. *International Conference on Computer Supported Education, CSEDU – Proceedings*, 1(Csedu), S. 623–630. <https://doi.org/10.5220/0012731000003693>

Phung, Veronika; Katharina Reich & Manuela Köstner (2025). SongwAIting! Der Weg zu einem eigenen Song mit KI. In: *Musikunterricht aktuell*, 22, S. 8–11.

Rolle, Christian & Julia Weber (2024). Composition Pedagogy in Germany. In: Michele Kaschub (Hg.), *The Oxford Handbook of Music Composition Pedagogy* (S. 799–820). New York: Oxford University Press.

Rotsch, Tobias (2024). Write me a random song!? Musikmachen und Musiklernen im Zeitalter künstlicher Intelligenz. In: *TELEVISION*, December, S. 34–37.

Rotsch, Tobias & Lisa Werner (2025). Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien. In: Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid (Hg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. (S. 197–211). OPUS-PHFR. <https://doi.org/https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Thibaud, Ezechiël (2025). The Impact of Generative AI on Education. In: Guy Tchiboza (Hg.), *International Perspectives of Generative AI in Education* (S. 29–64). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-99804-1>

University of Helsinki (2024). *Guidelines for the use of AI in teaching at the University of Helsinki*. <https://teaching.helsinki.fi/instructions/article/artificial-intelligence-teaching>

Urmeneta, Alex & Margarida Romero (2025). AI as a creative partner: a PRISMA review of AI's role in supporting creativity in education. *Frontiers in Education*, 10(August), 1–9. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1602151>

Väkevä, Lauri (2025). *Voicing Responsible AI Pedagogy for Music and Visual Arts Education*. Cham: Palgrave Macmillan.

Väkevä, Lauri & Heidi Partti (2025). Towards AI Didactics: Call for Teachers to Train Large Language Models for Research Writing in

Higher Arts Education. In: Guy Tchiboza (Hg.), *International Perspectives of Generative AI in Education* (S. 149–167). Cham: Springer Nature.

Vallor, Shannon (2024). The AI Mirror. In: *The AI Mirror: How to Reclaim Our Humanity in an Age of Machine Thinking* (S. 15–36). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197759066.003.0002>

Zaddach, Wolf-Georg (2024). Artificial Intelligence and the Creative Practice of Professional Songwriting. In: Michael Ahlers, Jan-Peter Herbst & Knut Holtsträter (Hg.), *Lied und populäre Kultur. Jahrbuch des Zentrums für Populäre Kultur und Musik. Songwriting von populärer Musik als kulturelle, kreative und ökonomische Praxis* (S. 137–156). Münster: Waxmann.

## Anmerkungen

- 1 Bei COMeARTS Musik handelt es sich um ein vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) gefördertes Drittmittelprojekt, das im Rahmen des Kompetenzverbunds *lernen:digital* in Zusammenarbeit zwischen der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt wurde.
- 2 Das Fortbildungsmodul ist auf der Homepage der *Open Music Academy* einsehbar (s. Buchborn, o. J.).
- 3 Da das SongwAIting-Modul sowohl mit Schüler:innen als auch (angehenden) Lehrkräften erprobt wurde, bezieht sich der Begriff der Nutzer:innen auf die beiden genannten Zielgruppen.
- 4 Zugrunde liegt die Auffassung, dass ein höheres Maß an KI-Kompetenz die Bereitschaft sowie die Fähigkeit von Schüler:innen erhöht, sich aktiv mit neuen Technologien auseinanderzusetzen (Chai et al., 2021).
- 5 Das ist sicherlich auch eine empirische Frage. Parada-Cabaleiro (2024) behauptet, in ihrer Studie zeigen zu können, wie KI-Kompetenz (AI literacy) im Musikunterricht im jungen Alter durch audiovisuelle ko-kreative Prozesse und digitales Storytelling gefördert werden kann. Das wäre zu prüfen.

Esther Hall & Isolde Malmberg & Veronika Phung & Christian Rolle

## „Und wo ist jetzt der Lehrplanbezug?“

Fortbildungen im Kompetenzverbund *lernen:digital* und ihre Brückenschläge oder absichtliche Differenz zu Lehrplänen und Curricula

### Abstract

Teachers participating in professional development programmes within the German initiative *lernen:digital* repeatedly express a strong interest in explicit curricular references. While such expectations are understandable, they pose challenges for professional development formats that are designed for use across different federal states and educational systems and are often published as open educational resources. This article examines the relationship between music curricula and teacher professional development from a critical-emancipatory curriculum research perspective. Drawing on selected curricula from Germany and Austria, four contrasting professional development formats are analysed: a module on AI-supported songwriting, a digital-pop music workshop on interpolation, a virtual-reality onboarding module, and a podcast series on artificial intelligence in music education. Using six analytical indicators, the study identifies

points of convergence as well as productive tensions between curricula and professional learning. The findings suggest that close curricular alignment is neither always possible nor pedagogically desirable. Instead, curriculum-sensitive design and transparent framing of professional development can support curriculum implementation while simultaneously fostering reflection, critique, and innovation in times of rapid digital transformation.

### Einleitung

Die im Rahmen von *lernen:digital*<sup>1</sup> entwickelten Fortbildungsmodul wurden vielfach erprobt. So interessiert die Lehrkräfte waren – eine Frage wurde immer wieder gestellt: „Und wo ist jetzt der Lehrplanbezug?“ Dass sich Lehrkräfte Fortbildungen wünschen, deren Inhalte unmittelbar einsetzbar erscheinen, ist bekannt. Die Bereit-

schaft zur Teilnahme steigt, wenn es einen klaren Bezug zu Klassenstufen und Lehrplänen<sup>2</sup> gibt. Für die Konzeption von Fortbildungen, die nicht nur in einem bestimmten Bundesland, sondern in verschiedenen Bundesländern oder auch in anderen deutschsprachigen Ländern angeboten werden sollen, ist das eine Herausforderung. Viele Produkte, die im Kontext von *lernen:digital* entstanden sind, werden nicht nur als Fortbildungskurse, sondern als Open Educational Resources zur Verfügung stehen. Fortbildungen so zu konzipieren, dass sie möglichst offen sind für verschiedene Altersgruppen und curriculare Rahmenbedingungen, kann man als Stärke verstehen, und doch erscheint es uns ratsam, die berechtigte Erwartung von potentiellen Nutzer:innen an Lehrplanbezüge zu berücksichtigen. Aber wie?

In diesem Beitrag wollen wir das Thema im Hinblick auf das Fach Musik diskutieren und Möglichkeiten erkunden, wie Fortbildungen ‚adapptionsfähig‘ oder ‚lehrplansensibel‘ gestaltet werden können. Als konkrete Beispiele werden wenige, möglichst unterschiedliche und uns gut bekannte Fortbildungsprodukte dienen, die im Rahmen von *lernen:digital* entstanden sind. Auch hinsichtlich der Lehrpläne haben wir eine Auswahl getroffen. Wir nehmen Bezug auf Richtlinien aus Brandenburg, Hessen und Niedersachsen sowie auf den seit kurzem gültigen österreichischen Unterstufenlehrplan (5.–8. Schulstufe), weil die Fortbildungen dort erprobt wurden bzw. weil wir mit den Vorgaben dort vertraut sind.

Dort wo es zentrale Vorgaben für das Abitur bzw. die Matura gibt, steigt gegen Ende der Schulzeit der Druck, den Unterricht eng an Lehrplänen zu orientieren. In manchen deutschen Bundesländern wird darüber hinaus erwartet, dass schulinterne Curricula entwickelt werden, die schulische Besonderheiten berücksichtigen und fächerübergreifendes Arbeiten erleichtern. Genauso unterschiedlich sind die jeweiligen Fortbildungssysteme. Die Zuständigkeit für Angebote liegt häufig bei den Landesinstituten, mit denen wir zusammengearbeitet haben, doch auch Verbände, Landesakademien, Medienzentren oder einzelne Schulen können als Anbietende auftreten. Mancherorts sind Fortbildungen verpflichtend, oft sind es Schulleitungen, die die Teilnahme genehmigen müssen. Solche nationalen und regionalen Strukturen sind relevant für die Ausrichtung und nachhaltige Bereitstellung von Fortbildungen. Daher können wir Spezifika dieser Art in der folgenden Diskussion nur andeuten.

Im folgenden Abschnitt geht es zunächst um die unterschiedlichen Funktionen und damit auch Qualitätsanforderungen, die Lehrpläne und Fortbildungen im Schulsystem haben. Wir formulieren fünf Indikatoren, die im dritten Abschnitt dazu dienen, vier Beispiel-Fortbildungen aus dem *lernen:digital*-Kontext zu analysieren und dabei einerseits ‚Treffpunkte‘ zu beschreiben und andererseits das Spannungsverhältnis zu verdeutlichen, das zwischen auf spezifische Inhalte ausgerichteten Fortbildungsmodulen und verschiedene Inhalte umfassenden Lehrplänen besteht.

## Eigenlogiken von Curricula und Fortbildungen

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, Eigenlogiken von Curricula einerseits und Lehrkräftefortbildungen andererseits nachzugehen, um Wege zu finden, beide Seiten fruchtbar ins Verhältnis zueinander zu setzen. Unsere Diskussion, wie eng oder lose der Bezug von Fortbildungsmodulen zu Lehrplänen sein kann, berührt einerseits den Bereich der Curriculumforschung, andererseits Forschungen zur (Musik-)Lehrkräftefortbildung. In der Curriculumforschung werden drei grundlegende Zugänge unterschieden (Jenert, 2021, S. 60): der *materiale* Zugang (häufig eine vergleichend angelegte Analyse von Curricula), der *prozessorientierte* Zugang (als Darstellung und Erforschung von Entwurf, Erstellung und Implementation von Curricula) und der *kritisch-emanzipatorische* Zugang (als soziologischer Blick darauf, inwiefern Curricula welche gesellschaftlichen Entwicklungen aufgreifen und abbilden). Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte der Förderlinie *lernen:digital* greifen mit der digitalen Transformation eine aktuelle und in die Zukunft weisende gesellschaftliche Entwicklung: Unser Vorhaben, das Verhältnis von schulischen Curricula und den in *lernen:digital* entwickelten Fortbildungsmodulen für Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Nähe bzw. Distanz zu untersuchen, folgt insofern dem *kritisch-emanzipatorischen* Zugang der Curriculumforschung.

Die Untersuchung wendet sich dabei gleichermaßen in beide Richtungen: Wir fragen erstens danach, ob und wie aktuell geltende Curricula die gesellschaftliche Entwicklung der digitalen Transformation bereits abbilden – man könnte auch sagen, wie zukunftsfähig sie in dieser Hinsicht sind. Und wir fragen zweitens danach, ob die Fortbildungen so gestaltet sind, dass ihre Umsetzung im Klassenraum bestehende curriculare Anforderungen zu erfüllen hilft, inwiefern sie also zu gesetzlichen Vorgaben passen.

Vor allem in den letzten zwanzig Jahren ist die wissenschaftliche Literatur zur Lehrkräftefortbildung stark angewachsen. Stellvertretend für weitere Publikationen nutzen wir im Folgenden den breit rezipierten, 2021 von der Bertelsmann-Stiftung herausgegebenen Katalog der Gütekriterien wirksamer Lehrkräftefortbildung (Lipowsky & Rzejak, 2021) (Tabelle 1). Diese Kriterien waren in vielen Teilprojekten von *lernen:digital* maßgebend für die Entwicklung der Fortbildungen. Es geht uns hier nicht darum, die entstandenen Produkte auf eine Einhaltung der Gütekriterien hin zu überprüfen, sondern die Kriterien dienen uns als Mittel, um zu rekonstruieren, was wir die Eigenlogik von Lehrkräfte-Fortbildungen nennen: worauf es dabei maßgeblich ankommt.

Es fällt zunächst auf, dass in den Leitlinien der direkte oder mittelbare Lehrplanbezug oder die Passung zu bestimmten Klassenstufen nicht explizit erwähnt werden. Dass Fortbildungsinhalte zu Anforderungen des Unterrichts passen sollen, wird gleichwohl in folgenden Punkten deutlich: „1. Orientierung am Stand der Unterrichts-

Inhaltliche Ausrichtung von Fortbildungen	Methodisch-didaktische Gestaltung von Fortbildungen
1. Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung: an Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht ansetzen	6. Stärkung der kollegialen Kooperation: unterrichtsbezogene Zusammenarbeit anregen und etablieren
2. Selbstgesteuertes Lernen von Schülerinnen und Schülern: Wissen über die Bedeutung von Lernstrategien aufbauen und Lernende in ihrer Selbstständigkeit unterstützen	7. Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen: Wissen erwerben, Handeln erproben und Erfahrungen reflektieren
3. Fokussierung auf zentrale unterrichtliche Anforderungen: relevante Kernpraktiken von Lehrpersonen aufgreifen	8. Feedback und Coaching: Lernprozesse und Erfahrungen von Lehrpersonen durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen unterstützen
4. Inhaltliche Fokussierung: in die Tiefe gehen und hierbei das Wissen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln	9. Angemessene Fortbildungsdauer: so lange wie nötig, so kurz wie möglich
5. Förderung des Wirksamkeitserlebens: den Zusammenhang zwischen Lehrerhandeln und Schülerlernen analysieren	10. Bedeutsame Inhalte und Aktivitäten: durch Praxisbezug den Nutzen und die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen

Tabelle 1: Leitlinien qualitativvoller Fortbildungsgestaltung (Lipowsky &amp; Rzejak, 2021, S. 29)

forschung“, „3. Fokussierung auf zentrale unterrichtliche Anforderungen“ oder „4. [...] in die Tiefe gehen“. Auch die Forderung nach bedeutsamen und relevanten Inhalten mit Praxisbezug im letzten Punkt (10.) lässt sich durchaus als Empfehlung lesen, Lehrplanbezüge herzustellen. Die Punkte zur methodisch-didaktischen Gestaltung (6.–10.) weisen darauf hin, dass die Qualität von Fortbildungen – neben ihrer inhaltlichen Ausrichtung – auch daran zu messen ist, ob es durch ansprechende Gestaltung gelingt, dass Lehrkräfte neue Inhalte in den eigenen Unterricht übernehmen (siehe auch: Bechtel, 2010, 2014).

Curricula wiederum haben verschiedene Funktionen, und es gibt unterschiedliche Typen (Scholl, 2016), doch an sie könnten durchaus ähnliche Qualitätskriterien angelegt werden. Die Orientierung am Stand der Unterrichtsforschung (1.), die Förderung selbstgesteuerten Lernens (2.) und eine Gestaltung, die Lehrkräfte ermuntert, ihren Unterricht am Lehrplan auszurichten (9.–10.), wären wünschenswert. Zur Frage, inwiefern diese und andere Kriterien in den Revisionsschleifen von Lehrplänen Berücksichtigung finden, gibt es wenig Forschung. Auch die Frage nach der konkreten Umsetzung von curricularen Vorgaben widerspricht zunächst der normativen Logik solcher Dokumente, deren Geltung nicht davon abhängt, ob und wie sich Lehrkräfte nach ihnen richten. Eine kritisch-emanzipatorische Analyse von Curricula, die über eine Dokumentenanalyse hinausgeht, wird dieser Frage allerdings nicht ausweichen können. Die Frage ist also nicht nur, ob Lehrpläne die zukunftsrelevante digitale Transformation überhaupt ‚abbilden‘, sondern ob sie dies in einer Weise tun, die entsprechenden Fortbildungen Anknüpfungspunkte bietet.

Noch einmal wird deutlich: Musiklehrpläne und Musiklehrkräftefortbildungen nebeneinander zu legen und ihre Passung zu untersuchen, kann nicht alleine bedeuten, danach zu fragen, ob und wie die entwickelten Module zu bestimmten Curricula passen, sondern die Analyse muss in beide Richtungen gehen: Fortbildungen können auch als Instrument der Lehrplankritik oder der Curriculumentwicklung verstanden werden – aber nur dann, wenn es überhaupt Anknüpfungspunkte gibt und die Erwartung von Lehrkräften nach curricularen Bezügen nicht völlig enttäuscht wird. Eine passende Entwicklung von Fortbildungen wird die prinzipiellen Unterschiede zu Lehrplänen im Hinblick auf Funktionen, Medium und Materialität, Geltungsbereich und Geltungsdauer beachten müssen. Auf welchen Ebenen liegen nun die Ähnlichkeiten und wo die Unterschiede?

Curricula und Fortbildungen unterscheiden sich hinsichtlich ...

- ihres *Mediums*: Während Curricula meist als Website-Texte vorliegen, bedienen sich Fortbildungen ganz verschiedener Formate von Live-Workshops über online verfügbare Selbstlernkurse bis hin zu Podcasts.
- ihrer *Zugänglichkeit*: Lehrpläne sind für alle jederzeit downloadbar, während Fortbildungsangebote häufig teilnahmebeschränkt sind und Materialien oft auf zugangsbeschränkten Online-Plattformen liegen.
- ihrer *Ausrichtung* auf Schulformen, Klassenstufen und zu fördernde Kompetenzfelder und ihrer *Reichweite*: Während Lehrpläne umfassende Regelungen anstreben und dabei eindeutig Bezug nehmen, können sich Fortbildungen auf ausgewählte Unterrichtsfelder beschränken und offen bzw. adaptierungsbedürftig sein, was die Ausrichtung auf bestimmte Zielgruppen angeht.

- ihrer *Aktualität*: Während Lehrpläne längerfristig Geltung haben, können Fortbildungsangebote kurzfristig konzipiert werden und auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen reagieren.

Ähnlichkeiten zwischen Curricula und Fortbildungen bestehen dagegen hinsichtlich ...

- ihrer *Zielgruppe* (in erster Linie Lehrkräfte),
- ihrer *grundsätzlichen Zielrichtung* (Qualitätssicherung von Unterricht, inhaltliche und methodische Impulse für Unterricht) und
- ihrer *Bezogenheit auf fachliche Lernziele* von Unterricht.

Eine Besonderheit stellen Fortbildungen dar, die vor allem auf die Erweiterung der Fachkompetenz von Lehrkräften abzielen. In *lernen:digital* ging es an vielen Stellen bspw. darum, Lehrkräfte zunächst in ihrer eigenen digitalen Handlungsfähigkeit fortzubilden, noch ohne engen Bezug auf Unterricht oder Vorgaben des Curriculums (vgl. Tabelle 1, Punkt 7). Wenn in solchen Fällen die Erwartung an Lehrplanbezüge enttäuscht wird, kann das im Framing der Fortbildung (z.B. im Titel oder in der Ankündigung) berücksichtigt und offengelegt werden. Das Bedürfnis von Lehrkräften, Fortbildungen als bedeutsam und praxisrelevant zu erleben (10.), müsste in solchen Kontexten dann auf andere Weise erfüllt werden, z. B. im Zusammenhang mit Reflexionsphasen und Feedback (7.–8.).

### Analyse von Treffpunkten und produktiven Spannungsverhältnissen

Wir setzen nun beispielhaft vier Fortbildungen aus *lernen:digital* konkreten Lehrplananforderungen vergleichend gegenüber (siehe Tabelle 2). Wieder geht es uns nicht um Bewertung von Modulen oder Lehrplänen, sondern darum, die Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Nähe und Distanz mit Argumenten anzureichern, die an konkreten Beispielen geschärft wurden. Fünf Indikatoren erscheinen uns hilfreich für die Analyse von Treffpunkten:

1. *Zielgruppe*: Geht es (zunächst) um die Kompetenzförderung von Lehrkräften oder wird die Kompetenzförderung von Schüler:innen zum Thema gemacht?
2. *Kompetenzorientierung*: Besteht eine Nähe zu den im Lehrplan formulierten Kompetenzen bzw. Kompetenzfeldern oder ist das Verhältnis eher von Distanz geprägt?
3. *Schulform und Schulstufenorientierung*: Wie klar und eindeutig oder offen und adaptionsbedürftig ist die Ausrichtung auf bestimmte Klassenstufen und Schulformen?
4. *Differenzierungsmöglichkeiten*: Welche Möglichkeiten zum Unterrichten in heterogenen Gruppen werden sichtbar, z. B. zur Förderung besonders technik- oder musikkaffiner Lernender, zum Einstieg für wenig Geübte oder Schüler:innen mit spezifischem Förderbedarf.

5. *Aktualität*: Wird auf technische, gesellschaftliche oder aktuelle Entwicklungen in der Unterrichtsforschung Bezug genommen, indem z. B. Querschnittsaufgaben adressiert oder neue Medienformate berücksichtigt werden?

### SongwrAlting: KI-gestütztes Songwriting

Die Fortbildung *SongwrAlting* zu KI-gestütztem Songwriting richtet sich primär an Lehrkräfte und Fortbildende, die sich anhand des Videotutorials auf die Arbeit mit Lernenden im Musikunterricht vorbereiten oder sich selbst fortbilden möchten. Das Modul wurde in Hamburg, im Saarland sowie an mehreren Fortbildungsinstitutionen in Hessen erprobt. Im Saarland wurde die Fortbildung auf ausdrückliche Empfehlung des Landesinstituts angeboten, da ‚Songwriting‘ neu im Lehrplan verankert worden war. Für die folgende Analyse ziehen wir die hessischen Kerncurricula im Fach Musik heran, weil daran die Herausforderungen besonders deutlich gemacht werden können.

Die Thematik generativer KI ist noch nicht im Lehrplan verankert. Im aktuellen Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe (HMKB, 2024) findet sich für die Klassenstufe 12 ein expliziter Bezug zum Gegenstand ‚Song‘ bzw. ‚Songwriting‘, insbesondere im Zusammenhang mit dem „Anwenden und Erläutern grundlegender formaler Prinzipien“ (HMKB, 2024, S. 31). Der Einsatz generativer KI-Tools kann hier produktiv ansetzen. Die Arbeit mit generativer KI lässt sich mit dem Einsatz einer Digital Audio Workstation (DAW, z.B. Garageband) verbinden, was die Aufnahme eigener Sing- oder Rapstimmen erlaubt. Durch Variationen in den Aufgabenformaten<sup>3</sup> gibt es Spielraum für Differenzierungsmaßnahmen, indem sowohl fehlende instrumentale wie technische Vorkenntnisse als auch Expertentum adressiert werden. Die freie Themen- und Stilwahl bei der Liedgenerierung unterstützt Neigungsdifferenzierung und eröffnet Potenziale für fächerübergreifende Projekte. Die Verwendung aktueller generativer KI-Anwendungen und DAW stellt einen deutlichen Lebensweltbezug her.

Demgegenüber zeigen die hessischen Curricula der Sekundarstufe I (Real- und Hauptschule) kaum Bezüge zu digitaler Musikpraxis: Zwar wird im Kompetenzbereich „Transformation von Musik“ (HMKB Realschule, 2002, S. 18) das kriterienbezogene Übertragen „musikalische[r] Verläufe und Wirkungen [...] in andere ästhetische und mediale Darstellungsformen“ (ebd., S. 25) angedeutet; digitalitätsbezogenes Lernen spielt jedoch keine zentrale Rolle. Die Kerncurricula für die Haupt- und Realschule wurden seit 2002 nicht mehr revidiert, obwohl im Jahre 2019 der Digitalpakt Schule beschlossen wurde und die Digitalisierung die hessischen Klassenzimmer längst erreicht hat. Das Beispiel macht deutlich, dass Fortbildungsangebote den geltenden Lehrplänen manchmal voraus sind und auch voraus sein sollten, um Relevanz für die aktuelle Unterrichtswirklichkeit zu haben.

	<b>Fortbildung</b> <i>Songwriting: KI-gestütztes Songwriting</i> und Lehrplan KC Hessen Gymnasium, Realschule und Hauptschule	<b>Fortbildung</b> <i>Interpolation in der Popmusik: Digital-kreativer Musikunterricht</i> und KC IGS 5-10 Niedersachsen	<b>Kursmodul</b> <i>Basismodul zum Einsatz und zur Begleitung von Virtual Reality im Unterricht</i> und RLP Berlin-Brandenburg Teil C Musik (1-10)	<b>Podcastreihe</b> <i>Unmask the Blackbox</i> und LP Österreich Musik Unterstufe
<b>1. Zielgruppe</b>	Das Modul richtet sich primär an Lehrkräfte als Vorbereitung für die Arbeit mit Schüler:innen.	Die Fortbildung adressiert Lehrkräfte und bereitet diese anhand einer Unterrichtseinheit auf die Umsetzung mit SuS vor.	Das Modul richtet sich primär an Lehrkräfte, ist mittelbar auch als Vorbereitung für die Arbeit mit SuS gedacht.	Die Podcastreihe richtet sich an Lehrkräfte und bietet Hintergrundwissen zu Medienströmungen (v. a. zu KI).
<b>2. Kompetenzorientierung</b>	Das Modul wird im Rahmen der DigCompEdu (Redecker, 2017) adressiert. Der LP Sek II (gymnasiale Oberstufe) adressiert den Gegenstand des Songwritings, während kein LP-Bezug zur Sek I (Real-/Hauptschule) vorliegt.	Die Fortbildung fokussiert die Entwicklung digitaler Lehrkräftekompetenzen nach DigCompEdu (Redecker, 2017) und thematisiert exemplarisch die Anbindung an das niedersächsische Curriculum.	Das Modul wird nur auf der Meta-Ebene adressiert, es liegt kein direkter Lehrplan- oder Kompetenzbezug vor.	Die Podcastreihe nimmt auf Kompetenzorientierung nur mittelbar Bezug: Hintergrundwissen und entwickelte Haltungen bei Lehrkräften sollen die Basis für Unterrichtsentwicklung und reflektierte Materialnutzung legen.
<b>3. Schulform- und Schulstufenorientierung</b>	Das Modul ist schulformbezogen offen und richtet sich an die Sekundarstufen I und II.	Die Inhalte sind schulformübergreifend angelegt und in den Sekundarstufen I und II einsetzbar.	Das Modul ist schulformbezogen offen.	Die Podcastreihe ist schulformbezogen offen.
<b>4. Differenzierbarkeit</b>	Das Modul bietet sowohl Förderung besonders technik- oder musikkaffiner Lernender als auch Einstiegsmöglichkeiten für Lernende ohne technische und instrumentale Vorkenntnisse über differenzierte Aufgabenformate. In den LP Sek I/II sind beide Aspekte nicht explizit erwähnt.	Durch den Einsatz differenzsensibler digitaler Materialien (Erklärvideos, Hilfsmaterialien, differenzierte Aufgabenformate) werden individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt sowie unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand eröffnet.	Differenzierbarkeit ist ein wichtiges Thema. Es geht darum, VR so einzusetzen, dass Menschen ihren Vorkenntnissen und individuellen Tendenzen entsprechend bei VR-Arbeit begleitet werden können.	Die Podcastreihe nimmt auf Differenzierbarkeit in Bezug auf einen Lehrplan keinen Bezug.
<b>5. Aktualität</b>	Das Modul adressiert aktuelle Themen in Bezug auf Rolle und Auswirkungen generativer KI auf den Lern- und künstlerischen Schaffensprozess. Es gewährt direkten Lebensweltbezug, neben dem zeitgemäßen Format des Videotutorials. Im LP Sek II wird der Lebensweltbezug angedeutet, im LP Sek I bleibt er unerwähnt.	Die Fortbildung greift aktuelle digitale Produktionsweisen (Interpolation, DAW-basiertes Songwriting) und gesellschaftlich relevante Fragestellungen auf und verbindet diese mit lebensweltbezogenen sowie lehrplanrelevanten Themen (kulturelle Bildung, Digitalisierung und kritische Medienkompetenz).	Das Modul hat hohe Aktualität, VR gilt als ein Zukunftsmedium, dessen möglicher pädagogischer Einsatz aktuell, also noch bevor die Technologie weit verbreitet ist, thematisiert werden sollte.	Die Podcastreihe hat hohe Aktualität, sie präsentiert Gespräche mit Personen, die nahe am Puls der Zeit denken und argumentieren.

Tabelle 2: vier Fortbildungen in ihrer Nähe und Distanz zu Lehrplänen

## Interpolation in der Popmusik: Digital-kreativer Musikunterricht

Die Fortbildung *Interpolation<sup>4</sup> in der Popmusik* fokussiert die professionelle Kompetenzentwicklung von Lehrkräften zur zeitgemäßen, kompetenzorientierten und kulturell verantwortungsvollen Gestaltung von Popmusikunterricht. Die in der Fortbildung erworbenen Kompetenzen werden anhand einer begleitenden Unterrichtseinheit in die schulische Praxis mit Schüler:innen übertragen.

Die curriculare Einordnung erfolgt exemplarisch auf Grundlage des niedersächsischen Kerncurriculum Musik für die Integrierte Gesamtschule der Schuljahrgänge 5–10 (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017; im Folgenden: NKIG). Die curricularen Vorgaben für die niedersächsische Oberstufe lassen sich jedoch in vergleichbarer Weise anbinden.

Eine deutliche curriculare Nähe zeigt sich im Anspruch der Lebensweltorientierung sowie in der Bedeutung populärer Musikformen (NKIG, S. 5). Die Fortbildung greift diesen Ansatz auf, indem zeitgenössische Popmusik, aktuelle Produktionsweisen und Interpolation zum Ausgangspunkt musikalischer Auseinandersetzungen werden und Musik als gestaltbarer kultureller Prozess erfahrbar gemacht wird. Auch im Hinblick auf digitale Medien bestehen substanzielle Anknüpfungspunkte: Das Curriculum betont deren Bedeutung für kreative und analytische Lernprozesse (NKIG, S. 5), die in der Fortbildung durch die kontinuierliche Arbeit in DAW-basierten Produktionsumgebungen integriert umgesetzt werden.

Ein weiterer curricularer Bezug ergibt sich im Bereich der Medienkompetenz (NKIG, S. 9), insbesondere durch die Thematisierung rechtlicher, ökonomischer und kultureller Rahmenbedingungen zeitgenössischer Popmusikproduktion.

Darüber hinaus werden mehrere fachliche Kompetenzbereiche adressiert. Differenziertes Hören, Beschreiben und Untersuchen von Musik (NKIG, S. 11) wird durch den vergleichenden Umgang mit Originalen und Bearbeitungen gefördert, während die Deutung musikalischer Strukturen unter Einbezug historischer, sozialer und kultureller Kontexte erfolgt. Diese Arbeitsweisen entsprechen curricularen Vorgaben, auch wenn moderne Popproduktion dort nicht explizit benannt ist.

Die eigenständige Produktion von Interpolationen eröffnet einen praxisorientierten Zugang zum Kompetenzbereich ‚Musik gestalten‘ (NKIG, S. 11). Zugleich zeigt sich eine Distanz, da musikalisches Gestalten im Curriculum primär an Singen, Instrumentalspiel und Bewegung gebunden ist und digitale Musikproduktion bislang nicht explizit berücksichtigt wird.

## Einsatz und Begleitung von Virtual Reality im Unterricht

In diesem Basismodul zum Einsatz und zur Begleitung von *Virtual Reality* im Unterricht werden Bausteine angeboten, die das erstmalige Einsteigen (*Onboarding*) in XR-Erlebnisse erleichtern sollen.<sup>5</sup> Die Entwickler:innen im Verbundprojekt *DigiProSMK* reagierten mit diesem Modul darauf, dass einige Erstnutzende von VR-Brillen von der Immersivität des Erlebens überfordert sind, was zu Unsicherheit oder körperlichem Unwohlsein (Schwindel, Übelkeit) führen kann. Die produktive Nutzung der Anwendungen (z. B. ein virtuelles DJ-Tool nutzen oder virtuell auf Fantasieinstrumenten Musik machen) wird damit schwierig. Die Gefahr besteht, dass die Anwendung frühzeitig abgebrochen und in der Folge abgelehnt wird.

Das Basismodul richtet sich an die Lehrkräfte: Sie erhalten ein *Onboarding* für sich selbst. Die Übertragung auf konkrete Unterrichtssituationen ist in der Folge eigenständig vorzunehmen, das Modul bietet dafür Reflexionsimpulse auf der Meta-Ebene an. Der Lehrplanbezug – hier zum länderübergreifenden Plan für Berlin und Brandenburg (LP B–BB) ist eher im weiten Sinne zu finden: z. B. im Kompetenzfeld ‚Wahrnehmen und Deuten‘ (‚SuS denken über eigene Wahrnehmungsprozesse nach‘, LP B–BB, S. 5) oder im Kompetenzfeld ‚Gestalten und Aufführen‘ (‚Sie erkunden und spielen unterschiedliche Instrumente, um eigene Gestaltungsabsichten zu verwirklichen‘, ebd.).

In diesem Falle erscheint es durchaus richtig, dem Modul keinen engeren Lehrplanbezug abzuverlangen. VR ist in Schulklassen noch ein Zukunftsthema und technisch erst an wenigen Orten zugänglich. Das Fortbildungsmodul greift inhaltlich nicht nur ein aktuelles, sondern vor allem ein zukunftsgerichtetes Thema auf. Es macht durchaus Sinn, VR pädagogisch vorzudenken und Lehrkräfte frühzeitig in Reflexionsprozesse über Einsatzmöglichkeiten und deren didaktischen Mehrwert zu bringen. Frühzeitig heißt hier nämlich auch, bevor eine Firma mit wirtschaftlichen Eigeninteressen das Themenfeld einnimmt und (pädagogisch) prägt.

### Unmask the Blackbox

Die Podcastreihe *Unmask the blackbox: Postdigitalität, KI und die Künste im Klassenzimmer* wurde ebenfalls im Projekt *DigiProSMK* erarbeitet.<sup>6</sup> Sie richtet sich in erster Linie an Musiklehrkräfte, die ihr Hintergrundwissen erweitern, und die eigene Meinungs- und Urteilsbildung zum Thema KI fundiert voranbringen möchten. Mit dem Podcast wurde ein Medium gewählt, das (etwa in der Auswahl der Themen und Gesprächspartner:innen) möglichst ebenso beweglich ist wie die Thematik selbst; ein Medium, das außerdem jederzeit und von überall aus individuell rezipiert werden kann.

Ähnlich wie im Modul zum *Onboarding* in VR wird in der Podcastreihe ein aktuelles, zukunftsweisendes Thema behandelt. Es finden sich keine Bezüge zu schulischen Lehrplänen und wenige Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung für Schüler:innen. Der Podcast ist ganz auf die Entwicklung von fundierten Urteilen und Haltungen der Lehrkräfte ausgerichtet. Deren Urteilsfähigkeit wird erst im nächsten Schritt die Grundlage für ihre Wahl von Inhalten und Methoden in der konkreten Musikstunde bilden.

Und auch der hier zum Abgleich herangezogene Lehrplan bietet umgekehrt keine direkte Verbindung zum Thema: Österreich befindet sich aktuell in einer Curriculumreform. 2023/24 trat der neue gesamtösterreichische Unterstufenlehrplan für die Schulstufen 5–8 in Kraft (schule.at, o. D.). 2026/27 werden die Oberstufenlehrpläne (Schulstufen 9–12/13) folgen. Obwohl der österreichische Lehrplan neu ist, findet sich der Begriff ‚KI‘ darin nicht. Wieder kann man die Thematik an verschiedenen Stellen als mitgemeint verstehen, z. B. in einer Kompetenzbeschreibung für die 8. Schulstufe: Hier sollen Schüler:innen „im Umgang mit neuen Medien Kreativität in der Gestaltung zeigen und sich als selbstwirksam erleben“, oder in zwei Anwendungsbereichen „vom einfachen Klangwerkzeug zum hochentwickelten Musikinstrument: elektrifizierte, digitale und virtuelle Instrumente“ (an dieser Stelle wird im Plan zusätzlich ein Verweis auf den Bereich der Medienbildung gesetzt) und „von der analogen Schallaufzeichnung zur digitalen Klangbearbeitung: Mediengestaltung (Podcasts, Hörspiele, Filmvertonungen) und Urheberrecht“. Man könnte sogar folgern, *Unmask the blackbox* bleibe absichtlich weit entfernt von Lehrplanbezügen oder Unterrichtsmaterialien. Denn mit dieser Distanz erhält der Podcast seine gedankliche Freiheit und bleibt unbeeinflusst von etwaigen Lehrplanvorgaben, welche zu einem Zeitpunkt erstellt wurden, an dem das Thema gesellschaftlich weniger bedeutend war wie gegenwärtig. Pointiert könnte man sagen: Das Fortbildungsangebot weist absichtlich einen fehlenden Lehrplanbezug auf.

### Diskussion: Fortbildungen und ihr Lehrplanbezug

Curriculare Richtlinien und Fortbildungen können als Instrumente der Sicherung von Unterrichtsqualität verstanden werden. Diese Funktion erfüllen sie auf unterschiedliche Weise. Das dürfte der Grund dafür sein, dass ihr Verhältnis zueinander in mancher Hinsicht von Nähe, und manchmal von Distanz gekennzeichnet ist.

Zugespitzt ließe sich der Unterschied so beschreiben: Während Lehrpläne vornehmlich der Qualitätssicherung sowie der Sicherung von Vergleichbarkeit dienen, und dabei alle Lehrkräfte erreichen, können Fortbildungen zwar flexibler auf neue Anforderungen reagieren (Buddeberg, 2016), ihre Reichweite bleibt jedoch unverlässlich. Am Beispiel digitaler Musiktechnologie

zeigt sich, wie schnell Lehrpläne altern können, selbst wenn sie wie bei dem Beispiel in Österreich noch fast neu sind. Gleichzeitig wird in Fortbildungen zu diesem Thema sichtbar, wie beständig das habituelle Wissen von Lehrkräften ist, das im Studium erworben wurde und in der schulischen Praxis Bestätigung erfährt. Im Rahmen der COMeARTS-Fortbildungen wurden Gruppendiskussionen mit Musiklehrkräften geführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet (Völker et al., 2026, i. E.; Krebs et al., 2026 i. E.). In den rekonstruierten handlungsleitenden Wissensbeständen zeigt sich, dass das iPad als digitale Musiktechnologie verstanden wird, die zu traditionellen Musikinstrumenten im Gegensatz steht. Die geteilten Überzeugungen und das implizite Wissen, das selbstverständlich erscheint und im Handeln unhinterfragt wirksam ist, stammen – so lässt sich vermuten – aus gemeinsamen Bildungsbiografien von Musiklehrkräften, die in ihrer Hochschulausbildung auf bestimmte Weise musikalisch sozialisiert wurden.

Curriculare Richtlinien existieren überwiegend als Texte. Fortbildungen können sehr unterschiedliche Formate haben. Sie bewegen sich in einer Bandbreite zwischen konkretem Unterrichtsbezug, der die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien einschließt, und aktuellen fachbezogenen Informationen und Vermittlungsformen, die Lehrkräften den Erwerb von Kompetenzen, und die Entwicklung von pädagogischen Haltungen ermöglichen. So gibt es beispielsweise eine große Anzahl an Podcasts, die sich an Lehrkräfte richten, ohne dass sie einen direkten Lehrplanbezug hätten. Stattdessen bieten sie aktuelle Informationen zu technologischen, musikkulturellen oder gesellschaftlichen Entwicklungen oder historisches Hintergrundwissen. Es ist zu beobachten, dass Lehrkräfte sich anders fortbilden als noch vor Jahren. Online-Formate wie Podcasts, Videotutorials, soziale Medien u. a. spielen eine zunehmend große Rolle.

Auch Fortbildungsformate, die keine konkreten Vorschläge für Unterricht bieten, können ‚curricular sensibel‘ gestaltet sein und Hilfestellung bieten, den jeweiligen Fortbildungsinhalt zu vorgeschriebenen Lehrplanthemen in Beziehung zu setzen. In Live-Fortbildungen können Lehrplanbezüge immerhin auf Nachfrage thematisiert werden (Arndt et al., 2026 i. E.). Es dürfte generell empfehlenswert sein, im Rahmen von Fortbildungen eine entsprechende Phase einzuplanen, in der solche Erwartungen adressiert werden können.

Eine besondere Herausforderung stellen Fortbildungsmaterialien dar, die online veröffentlicht werden und sich an überregionale Zielgruppen richten. Angesichts der Zahl unterschiedlicher Richtlinien im deutschsprachigen Raum ist eine Thematisierung aller Lehrplanbezüge sicher nicht sinnvoll. Anhand der oben genannten Indikatoren können Veröffentlichungen von Fortbildungsmodulen aber zumindest mit Metatext oder Stichworten versehen werden: Die Nennung der Zielsetzung, der adressierten Kompetenzbereiche und Schulformen bzw. Klassenstufen ist mühelos zu leisten.

Fortbildungen funktionieren nicht für sich allein. Ihr Erfolg hängt vom Fortbildungssystem ab, in dem sie entwickelt, disseminiert und implementiert werden. Durch möglichst gute Vernetzung mit Multiplikator:innen und Fortbildungsträgern wie Landesinstituten hat sich die Förderlinie *lernen:digital* um Transfer bemüht (Arndt et al., 2026 i. E.), und versucht, Bedingungen für eine nachhaltige Nutzung der Fortbildungsmodule zu gewährleisten. Zuletzt: Wo mag es hingehen? Direkt weiter bearbeitbare Formen von OER-Materialien (wie z. B. der *Open Music Academy*) gehört möglicherweise die Zukunft. Sie bieten Möglichkeiten, Fortbildungen lokal (schulformspezifisch, auf Länderebene) auf Lehrpläne zu beziehen, Lehrplanrevisionen zu berücksichtigen und Materialien sogar für andere Zielgruppen zu adaptieren.

## Literatur

- Arndt, Lara; Sebastian Becker-Genschow, Wiebke Fiedler-Ebke, Marie Giesen, Johanna Heitzer, Vivien Hohberg, Nadine Honke, Gesine Hopstein, Juliane Mackenbrock, Julia Mierau, Veronika Phung, Christian Rolle, Moritz Rüller & Günther Wolfswinkler (2026, i. E.). Das Konzept der ComeVerbünde Fortbildungen praxisnah, forschungsbasiert und implementationsfähig entwickeln. In: Volker Frederking, Johannes Lorenz, Katharina Scheiter & Dirk Richter (Hg.), *Kompetenzzentren für digital gestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Arts in education. Kunstpädagogik und Kunstdidaktik an der Universität Potsdam (o. D.). <https://artsineducations.net/2025/06/09/podcast-sendung-unmask-the-black-box-postdigitaltaet-ki-und-die-kuenste-im-klassenzimmer> [10.01.2026].
- COMeARTS MUSIK. Musikpädagogik der Universität zu Köln (o.D.). <https://www.hf.uni-koeln.de/42530> [24.01.2026].
- Bechtel, Dirk (2010). „Wie Lehrer lieber lernen.“ Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern. In: Niels Knolle (Hg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung 3, S. 179–199). Essen: Die Blaue Eule.
- Bechtel, Dirk (2014). *Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Köln: Dohr.
- Bildungsserver Berlin (o. D.). Teil C Musik. Jahrgangsstufen 1–10. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Musik\\_2015\\_11\\_16.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16.pdf) [10.01.2026].
- Buddeberg, Magdalena (2016). Globale Perspektiven im nationalen Curriculum am Beispiel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Maria Hallitzky, Anatoli Rakhkochkine, Barbara Koch-Priewe, Jan Christoph Störtländer & Mathias Trautmann (Hg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Comparative Research into Didactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven. National and International Perspectives*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 143–152.
- DigiProSMK – CoP2: Professionalisierung für hochimmersive, digitale Medien (o. J.). <https://DigiProSMK.de/projekt/cop2> [10.01.2026]
- Gräsel, Cornelia (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *ZfE* 13, S. 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB) (2002). *Kerncurriculum Realschule*. [https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum\\_musik\\_realschule.pdf](https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_musik_realschule.pdf) [05.01.2026].
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB) (2002). *Kerncurriculum Hauptschule*. [https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum\\_musik\\_hauptschule.pdf](https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_musik_hauptschule.pdf) [05.01.2026].
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (HMKB) (2024). *Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe*. [https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2024-11/kerncurriculum\\_gymnasiale\\_oberstufe-musik.pdf](https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2024-11/kerncurriculum_gymnasiale_oberstufe-musik.pdf) [15.08.2025].
- Jenert, Tobias (2021). Curriculumforschung. In: Tobias Schmohl, Thorsten Philipp & Johanna Schabert (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 57–66). Bielefeld: transcript.
- Koch, Barbara (2016). Bedingungen des Transfers von pädagogischen Innovationen. Wie Curricula transferwürdig und -fähig werden können. In: Maria Hallitzky, Anatoli Rakhkochkine, Barbara Koch-Priewe, Jan Christoph Störtländer & Mathias Trautmann (Hg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Comparative Research into Didactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven. National and International Perspectives* (S. 274–283). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Künzli, Rudolf; Anna-Verena Fries, Werner Hürlimann & Moritz Rosenmund (2013). *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kompetenzverbund *lernen:digital* (o. D.). <https://lernen.digital/kompetenzverbund> [12.12.2025].
- Kompetenzverbund *lernen:digital*, Transferstelle (o. D.) <https://lernen.digital/transferstelle> [12.12.2025].
- Krebs, Matthias; Esther Hall, Moritz Kuck, Veronika Phung, Christian Rolle & Jonas Völker (2026, i. E.). „Und ich will nicht immer nur Glockenspielen...“. Zum Konzept des Instruments im Kontext digitalen Musikunterrichts. In: Johannes Treß, Thade Buchborn & Philip Stade (Hg.), *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*. Freiburg: Olms.
- Lipowsky, Frank & Daniela Rzejak (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/Kurzf\\_Lehrerfortb\\_final\\_210908.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Kurzf_Lehrerfortb_final_210908.pdf) [10.01.2026].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum Musik für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10*. Hannover.
- Oelkers, Jürgen (2010). *Akzeptanz durch Unterstützung: Strategien zur Implementation von Lehrplan und Bildungsstandards*. Vortrag in der Sparkassenakademie Bayern in Landshut am 10. November 2010. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efca-0000-000011bc3a6a/Landshutdef.pdf> [13.12.2025].
- Redecker, Christine (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Nummer JRC Science for Policy Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Saylor, Grayson M. (2023). „Everything Old Is New Again“: The Rise of Interpolation in Popular Music. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/7300> [12.12.2025].
- Schlegel, Clemens M. (2002). Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.), *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung* (S. 245–261). Essen: Die Blaue Eule.
- Scholl, Daniel (2016). Welche Funktionen erfüllen Lehrpläne? Ein Raster zum Vergleich unterschiedlicher Lehrplantypen. In: Maria Hallitzky, Anatoli Rakhkochkine, Barbara Koch-Priewe, Jan Christoph Störtländer & Mathias Trautmann (Hg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Comparative Research into Didactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven. National and International Perspectives* (S. 39–48). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schule.at (o. D.) <https://me.schule.at/portale/musik/lehrplan.html> [15.01.2026]
- Stein, Nicole; Alexandra Dehmel & Benjamin Fauth (2025). *Gute Praxis in der Schulentwicklung – Schulentwicklung mit Guter Praxis*. Land Baden-Württemberg. [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents\\_E1253892699/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wissenschaft%20Praxis/IBBW\\_W%20BP\\_Band5\\_Transfer-Guter-Praxis\\_BF.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E1253892699/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wissenschaft%20Praxis/IBBW_W%20BP_Band5_Transfer-Guter-Praxis_BF.pdf) [12.12.2025].

Völker, Jonas; Esther Hall, Matthias Krebs, Moritz Kuck & Veronika Phung (2026, i. E.). „... obwohl wir uns, denke ich, alle einig sind, dass das ja niemals ein Instrument spielen ersetzt“. Orientierungen von Lehrkräften in Bezug auf Digitalisierungsprozesse im Musikunterricht. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b-em)*.

### Anmerkungen

- 1 Förderkennzeichen: 01JA23X01A; Finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ). Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die des Autors/der Autorin 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 Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend können für sie verantwortlich gemacht werden.
- 2 Aufgrund der landesspezifischen Bezeichnungen (Kerncurriculum, Bildungsstandards usw.) der Lehrpläne in Deutschland bezieht sich der Begriff des Lehrplans nachfolgend auf die institutionellen, landesweit gültigen Richtlinien und nicht auf schulinterne Curricula.
- 3 Konkrete Beispiele zu differenzierten Aufgabenformaten finden sich im Beitrag von Phung & Rolle (2026) in dieser Ausgabe.
- 4 Eine Interpolation bezeichnet die mitunter subtile Neuaufnahme musikalischer Elemente bestehender Songs in eine neue Komposition (Saylor, 2023).
- 5 Innerhalb der Projektstruktur des Verbundprojekts *DigiProSMK* ist das Basismodul in der Arbeitsgruppe CoP 2 (Professionalisierung für hochimmersive, digitale Medien) angesiedelt.
- 6 Die Podcastreihe entstand als fächerübergreifendes Basismodul innerhalb der Arbeitsgruppe CoP 3: Zeitbezogene ästhetische Bildung, Urteilsfähigkeit und Teilhabe im Kontext von Digitalisierung / Zeitgenössischen Kunstformen.

Matthias Krebs

## Hochschule, Schule, Politik

### *Spannungsfelder digitalisierungsbezogener Professionalisierung in der Musikpädagogik*

#### Abstract

*This article examines the development of digital educational materials and professional learning initiatives for music teachers not as a question of identifying appropriate technologies or didactic concepts, but as a practice of decision-making and legitimation, enacted by higher education actors within the context of publicly funded projects. Drawing on semi-structured expert interviews with project leaders and academic staff, a comparative reconstructive analysis was conducted to explore the structural conditions under which topics are selected, how their relevance is justified, and which tensions shape these processes.*

Prozesse digitaler Transformation im schulischen Bildungsbereich haben in den vergangenen Jahren erheblich an Dynamik gewonnen und werden zunehmend durch groß angelegte bildungspolitische Förderprogramme gerahmt. Programme wie *lernen:digital*<sup>1</sup> markieren dabei nicht nur eine verstärkte staatliche Steuerung digitaler Transformationsprozesse, sondern verlagern zugleich Verantwortung für deren konkrete Ausgestaltung in zunehmendem Maße auf Universitäten und Hochschulen. Damit geraten diese Institutionen in eine Schlüsselposition: Sie entscheiden mit darüber, welche Themen, Praktiken und Kompetenzen im Kontext digitaler Transformation als didaktisch relevant gelten und wie diese Relevanz begründet wird. Solche hochschulischen Entwicklungsprojekte sind somit nicht nur Orte pädagogischer Innovation, sondern zugleich Knotenpunkte, an denen bildungspolitische Erwartungen, institutionelle Handlungslogiken, wissenschaftliche

Perspektiven und schulische Praxisanforderungen aufeinandertreffen.

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, wie digitale Bildungsmaterialien und digitalisierungsbezogene Fortbildungsangebote für Musiklehrkräfte an den beteiligten Universitäten und Hochschulen entstehen: Welche Themen werden ausgewählt? Welche Vermittlungsformen gelten als angemessen? Und auf welcher Grundlage werden diese Entscheidungen legitimiert? Während ein Großteil der bisherigen musikdidaktischen Forschung zu Digitalisierung auf konkrete Unterrichtspraktiken, Kompetenzen oder technologische Potenziale fokussiert, bleibt häufig unbeachtet, dass die Auswahl und Rahmung digitaler Inhalte selbst das Ergebnis komplexer Entscheidungsprozesse sind. Digitale Transformation im Unterricht erscheint hier als dynamisches und umkämpftes Feld, in dem unterschiedliche Verständnisse von Relevanz, Professionalität und Unterrichtsqualität miteinander konkurrieren (vgl. Eickelmann et al., 2020; Kuttner & Münte-Goussar, 2022).

Der vorliegende Beitrag setzt genau an dieser Leerstelle an. Er versteht Digitalisierung nicht primär als pädagogische Herausforderung im Unterricht, sondern als Entscheidungs- und Legitimationsproblem der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Prose et al., 2024). Ziel ist es nicht, die Qualität einzelner Materialien oder Fortbildungsangebote zu bewerten oder deren Wirksamkeit zu überprüfen. Vielmehr zielt die rekonstruktive Analyse darauf, jene Entscheidungslogiken und Relevanzzuschreibungen sichtbar zu machen, anhand derer das Thema – hier: Digitalisierung – im Kontext eines konkreten Förderprojekts zur Material- und Fortbildungsentwick-

lung thematisch gefasst und legitimiert wird.

Im Zentrum steht in dieser Studie die Perspektive hochschulischer Projektbeteiligter – Musikpädagogikprofessor:innen und wissenschaftliche Mitarbeitende –, die im Rahmen bildungspolitisch geförderter Entwicklungsprojekte beauftragt sind, Lehr-/Lernmaterialien und Fortbildungsangebote für Musiklehrkräfte zu konzipieren. Dies ist bei *lernen:digital* mit dem Anspruch verbunden, Digitalisierung systematisch, nachhaltig und flächendeckend in Schule und Lehrkräftefortbildung zu verankern.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich hierbei zwei unterschiedliche Relevanzperspektiven gegenüberstehen: Eine innovationszentrierte Perspektive, die digitale Technologien und (post-)digitale Musikpraktiken primär als zukunftsweisende ästhetische und kulturelle Potenziale versteht, sowie eine implementierungszentrierte Perspektive, die sich an schulischen Rahmenbedingungen, unmittelbarer Praxistauglichkeit und infrastrukturellen Voraussetzungen orientiert. Diese Differenz ist nicht bloß als ‚Meinungsunterschied‘ zu verstehen, sondern strukturiert die Ausgestaltung der Fortbildungsangebote auf grundlegende Weise und führt zu wiederkehrenden Spannungsverhältnissen.

Der Beitrag begreift die dabei sichtbar werdenden Spannungen nicht als Defizite einzelner Projekte oder Akteur:innen, sondern als Ausdruck struktureller Aushandlungsprozesse im Kontext digitaler Transformation. Indem diese Prozesse empirisch rekonstruiert werden, möchte der Beitrag einen Reflexionsanlass dafür bieten, wie Relevanz, Professionalität und digitale Bildung im Feld der Musikdidaktik verhandelt werden.

## 1. Relevanz, Post-Digitalität und Professionalisierung als analytische Bezugspunkte

Die Analyse der hochschulischen Entwicklung von Materialien und digitalisierungsbezogenen Fortbildungsangeboten für Musiklehrkräfte erfordert eine theoretische Perspektive, die Digitalisierung nicht als eindeutig bestimmtes technisches Modernisierungsprojekt voraussetzt, sondern als kulturelle, institutionelle und professionsbezogene Aufgabe begreift. Im vorliegenden Beitrag ermöglicht dies, den Fokus auf jene Deutungs- und Begründungszusammenhänge zu richten, innerhalb derer bestimmte Themen und Vermittlungsformen als legitim und relevant erscheinen.

### 1.1 Post-Digitalität als Deutungsrahmen

Der Begriff ‚Post-Digitalität‘ bildet einen wichtigen, jedoch bewusst zurückhaltend eingesetzten Orientierungsrahmen der Studie. Prämisse ist ein kulturtheoretisches Verständnis, das digitale Phänomene nicht als isolierte technische Innovationen begreift, sondern als Teil komplexer Bedingungsgefüge, in denen (pädagogische) Praktiken, institutionelle Logiken, Wissensord-

nungen und normative Setzungen wechselseitig hervorgerufen werden. „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) verweist damit auf eine Situationsannahme, in der die (pädagogische) Bedeutung digitaler Technologien, Praktiken und Logiken nicht mehr allein über technische Innovation, sondern über ihre kulturellen, ästhetischen und sozialen Konsequenzen verhandelt wird (vgl. Reckwitz, 2017).

In postdigitaler Perspektive erscheint Digitalisierung nicht als klar umrissener Transformationsprozess mit eindeutigen Zielsetzungen, sondern als kontingentes Gefüge von Deutungen, Erwartungen und Praktiken, innerhalb dessen sich Vorstellungen von Bildung, Professionalität und Relevanz fortlaufend verschieben (z. B. Knox, 2019). Digitale Technologien werden folglich nicht als kausale Auslöser pädagogischer Veränderungen reflektiert, sondern als Elemente relationaler Arrangements, die pädagogisches Handeln ermöglichen, begrenzen und strukturieren, ohne dessen Bedeutung eindeutig festzulegen.

Für den vorliegenden Beitrag folgt daraus, (Post-)Digitalität weder normativ als anzustrebenden Zustand noch als pädagogisches Leitkonzept zu behandeln. Der Fokus richtet sich daher nicht auf der Frage, ob postdigitale Perspektiven angemessen oder wünschenswert sind, sondern darauf, wie Formen normativer Selbstreflexion in hochschulischen Entwicklungsprojekten herangezogen und thematisiert werden, um bestimmte Entscheidungen zur Gestaltung von Bildungsmaterialien und digitalisierungsbezogenen Fortbildungsangeboten zu legitimieren.

### 1.2 Relevanz als relationale Zuschreibung

Zentral für die Analyse ist darüber hinaus der Begriff der Relevanz. Relevanz wird hier nicht als objektive Eigenschaft von Inhalten, Technologien oder digitalen Praktiken verstanden, sondern als relationale Zuschreibung, die innerhalb spezifischer institutioneller, professioneller und diskursiver Kontexte hergestellt wird (vgl. Scheffer, 2013; Reißmann & Bettinger, 2022). Für hochschulische Entwicklungsprojekte bedeutet dies, dass Relevanz nicht einfach ‚ermittelt‘, sondern aktiv antizipiert, konstruiert und begründet wird. In diesem Prozess können unterschiedliche Bezugspunkte eine Rolle spielen: fachwissenschaftliche Diskurse, persönliche Expertise der Projektbeteiligten, institutionelle Profile der Universitäten und Hochschulen, politische Förderlogiken sowie Zuschreibungen darüber, was Lehrkräfte benötigen, erwarten oder leisten können. Die jeweils damit verbundenen – teilweise oppositionalen – Relevanzlogiken stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern werden in den Entscheidungsprozessen hochschulischer Akteur:innen situativ aufeinander bezogen und gegeneinander abgewogen. Relevanz erscheint damit als zentrales Bindeglied zwischen strukturellen Bedingungen und inhaltlichen Setzungen.

Die empirische Auseinandersetzung mit Bedeutungs- und Deutungsebenen von Digitalisierung im musikpädagogischen Feld ist insgesamt überschaubar. Neuere Studien (vgl. Höfer, 2016; Krebs, 2021; Sachsse, 2022; Völker et al., i. Dr.) zeigen – bei unterschiedlicher theoretischer und methodologischer Anlage – jedoch übereinstimmend, dass digitale musikpädagogische Praxis von einer ausgeprägten Inhomogenität der zugrunde liegenden Deutungsmuster geprägt ist. Digitalisierung erscheint dabei weniger als ein einheitliches Innovationsfeld denn als eine institutionell und professionell unterschiedlich gerahmte Kategorie, deren Bedeutung je nach Kontext, Akteursgruppe und Erfahrungszusammenhang variiert. Entsprechend bestehen im musikpädagogischen Diskurs unterschiedliche Perspektiven – etwa postdigitale Ansätze und kompetenzorientierte Ausbildungsverständnisse – nebeneinander, ohne dass bislang ein konsensfähiges, fachdidaktisch ausdifferenziertes Kompetenzmodell etwa im Sinne der KMK (2016) vorliegt.

Auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Musiklehrkräften liegt digitalisierungsbezogen im deutschsprachigen Raum bislang nur eine begrenzte wissenschaftlich-fachliche Beschäftigung vor (u. a. Godau & Krebs, 2017; Neuhaus et al., 2022): Fragen der Konzeption, Legitimation und Wirksamkeit sind in der musikpädagogischen Forschung bislang kaum systematisch betrachtet worden. Dagegen zeigt Forschung im Bereich digitaler Schulbücher, dass Digitalisierung mit Verschiebungen von Produktions-, Steuerungs- und Legitimationsstrukturen einhergehen (vgl. Macgilchrist, 2015). Vor diesem Hintergrund erscheint es umso relevanter, hochschulische Entwicklungsprojekte nicht primär unter dem Gesichtspunkt ihrer Inhalte oder Effekte zu betrachten, sondern die Entscheidungs- und Begründungslogiken in den Blick zu nehmen, anhand derer Digitalisierung im musikpädagogischen Feld als relevant ausgewiesen und professionell gerahmt wird.

### 1.3 ... zwischen Hochschule, Schule und Politik

Die Durchführung der hochschulischen Entwicklungsprojekte wird in diesem Beitrag in einem Spannungsfeld zwischen mindestens drei Bezugssystemen verortet: Hochschule, Schule und Bildungspolitik. Hochschulen agieren dabei nicht nur als Entwicklerinnen und Anbieterinnen von Bildungsmaterialien und Fortbildungsangeboten, sondern auch als Übersetzungsinstanzen, die politische Programme, wissenschaftliche Diskurse und schulische Praxisvorstellungen zueinander in Beziehung setzen und wechselseitig vermitteln.<sup>2</sup> Die Entwicklungsprojekte sind insofern keine neutralen Transferformate, sondern Orte, an denen Vorstellungen von Professionalität, Kompetenz und pädagogischer Verantwortung aktiv hervorgebracht, stabilisiert oder auch infrage gestellt werden.

Vor diesem Hintergrund werden Praktiken der Material- und Fortbildungsentwicklung hier nicht als lineare Implementationsprozesse oder als bloße Übertragung

vorab definierter Inhalte verstanden. Vielmehr erscheinen die Projekte als Aushandlungsräume, in denen unterschiedliche Relevanzlogiken, Zuständigkeiten und Erwartungshorizonte aufeinandertreffen und situativ neu justiert werden. Die Frage, was als ‚digitale Kompetenz‘ oder als legitimes Wissen im Musikunterricht gilt, ist damit stets auch eine Frage danach, wer diese Kompetenz definiert, auf welcher Grundlage dies geschieht und mit welcher Zielperspektive.

## 2. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Die im Folgenden präsentierte Analysedarstellung basiert auf einer Analyse von Expert:inneninterviews, die von einer Forscher:innengruppe realisiert und im Rahmen des Symposiums der Special Focus Group *DigiTiME* auf der *EAS Conference 2025* in Evorá (Portugal) zur Diskussion gestellt wurde.<sup>3</sup> Ausgangspunkt war das Interesse, unterschiedliche internationale Herangehensweisen von Fortbildungsangeboten für Musiklehrkräfte vergleichend zu betrachten.

Angesichts der Vielzahl an Projekten im Rahmen von *lernen:digital* bot es sich an, diese zunächst einander gegenüberzustellen. Im Verlauf der Auswertung zeigte sich jedoch, dass sowohl die thematischen Zuschnitte und methodischen Ansätze als auch die Projektziele eine erhebliche Breite aufwiesen. Vor diesem Hintergrund verlagerte sich der analytische Fokus auf die Begründungen der Themenwahl sowie auf die Spannungen, die im Zuge der Umsetzung der Fortbildungsangebote thematisch wurden. Die Studie ist damit in ihrer Aussagekraft bewusst begrenzt: Hierbei treten sowohl die institutionellen Grenzbereiche zwischen Bildungspolitik und Hochschulen (Governance- und Steuerungslogiken) als auch die Lehrkräfte selbst (Alltagslogiken) nur als antizipierte Referenzgrößen in Erscheinung.

Datengrundlage waren zehn leitfadengestützte Interviews, die im Mai 2025 online durchgeführt wurden, von jeweils etwa 30 Minuten Länge.<sup>4</sup> Befragt wurden Personen, die maßgeblich an der Konzeption, Koordination oder inhaltlichen Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten beteiligt waren. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wurde darauf geachtet, unterschiedliche Standorte einzubeziehen sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Projektleitungen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden herzustellen. Ziel war es nicht, statistische Repräsentativität zu erreichen, sondern eine möglichst breite Variation institutioneller Kontexte, Rollenprofile und projektspezifischer Ausrichtungen abzubilden.

Methodologisch ist die Studie wissenssoziologisch informiert und orientiert sich an der Deutungsmusteranalyse (vgl. Ullrich, 1999; Hoffmann, 2017). Die Analyse fokussiert dementsprechend nicht auf individuelle Überzeugungen, sondern auf die Art und Weise, wie Relevanz hergestellt wird. Die Interviewpartner:innen gelten insofern als Träger:innen feldspezifischer Deutungs- und Entscheidungslogiken, die im Rahmen hochschulischer

Entwicklungsprojekte wirksam werden. In einem ersten Schritt wurden die Interviews fallintern analysiert, um zentrale Argumentationsmuster, Entscheidungsbezüge und Relevanzbegründungen zu identifizieren. Im zweiten Schritt wurden diese fallbezogenen Befunde dann systematisch vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt, um übergreifende Deutungsmuster, wiederkehrende Legitimationsfiguren und strukturelle Spannungsverhältnisse sichtbar zu machen. Dabei lag der Fokus weniger auf Häufigkeiten als auf strukturellen Ähnlichkeiten und Differenzen in den Begründungslogiken.

Ziel der Analyse war nicht die Entwicklung einer Typologie im engeren Sinne, sondern die analytische Verdichtung zentraler Entscheidungs- und Relevanzlogiken. Die Nähe der Forschenden zum Feld wurde dabei analytisch produktiv gemacht, indem methodische Distanz insbesondere durch den vergleichenden Zugriff, die arbeitsteilige Auswertung sowie die systematische Rekonstruktion übergreifender Muster hergestellt wurde. Es ging nicht darum, eine vermeintlich externe Beobachter:innenposition einzunehmen, sondern Entscheidungs- und Legitimationslogiken aus einer feldnahen und zugleich analytisch reflektierten Perspektive sichtbar zu machen. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im Folgenden in zugeschnittener Form dargestellt.

### 3. Analyse: Entscheidungslogiken, Relevanzzuschreibungen und Spannungsverhältnisse

Auf Grundlage der Interviews lässt sich rekonstruieren, dass die Entwicklung digitalisierungsbezogener Fortbildungsangebote für Musiklehrkräfte von komplexen Entscheidungs- und Legitimationsprozessen geprägt ist. Diese Prozesse lassen sich analytisch entlang zweier miteinander verschränkter Ebenen rekonstruieren: (1) strukturelle Entscheidungsbedingungen und (2) inhaltliche Relevanz- und Legitimationsnarrative. Zusammengenommen machen sie sichtbar, wie Digitalisierung in hochschulischen Entwicklungsprojekten nicht einfach reaktiv umgesetzt, sondern aktiv gerahmt, begründet und ausgehandelt wird.

#### 3.1 Strukturelle Entscheidungsbedingungen der Themenwahl

Die Analyse zeigt zunächst, dass bildungspolitische Vorgaben bei den Themenentscheidungen in den Projekten eine zentrale Rolle spielen. Programme wie *lernen:digital* setzen – aus Sicht der Projektbeteiligten – Digitalisierung als relevantes Entwicklungsfeld, ohne konkrete fachliche Schwerpunktsetzungen verbindlich vorzugeben. Zugleich ist der Projektzeitraum mit etwas über zwei Jahren knapp bemessen, während der Auftrag explizit auf die Entwicklung konkreter Materialien und Methoden für die Unterrichtsentwicklung fokussiert ist. Forschungsarbeit, die von den Beteiligten weiterhin als zentraler Bezugspunkt hochschulischer Tätigkeit verstanden wird,

ist im Projektkontext nicht als zentraler Bestandteil vorgesehen, während gleichzeitig Aufgaben der Lehrkräfteprofessionalisierung übernommen werden sollen, die traditionell nicht zum primären Zuständigkeitsbereich von Hochschulen zählen. Projektbeteiligte beschreiben diesen Rahmen als zugleich verpflichtend und offen: Einerseits entsteht ein deutlicher Erwartungsdruck, Digitalisierung sichtbar und wirksam zu adressieren und Ansätze gegenüber Fördergebern zu legitimieren, andererseits eröffnen die vergleichsweise unspezifischen inhaltlichen Vorgaben Spielräume für eigenständige thematische Akzentsetzungen.

Innerhalb dieses Rahmens gewinnen die bestehenden inhaltlichen Profile der beteiligten Universitäten und Hochschulen sowie die vorhandenen Expertisen der Mitarbeitenden besondere Bedeutung. Die Analyse zeigt, dass die Themenwahl häufig an bereits bestehenden Interessenlagen und erprobten Praxisbezügen anknüpft, die im Projektkontext weiterentwickelt und neu gerahmt werden. Die Projektstellen dienen dabei einerseits dazu, bestehende personelle Strukturen zu sichern oder auszubauen. Andererseits wirken sich auch Neubesetzungen von Projektstellen unmittelbar auf die inhaltliche Ausrichtung der Fortbildungsangebote aus. Durch die hohe Zahl projektgebundener Stellen kamen Mitarbeitende mit sehr unterschiedlichen fachlichen und beruflichen Erfahrungshintergründen zusammen, von denen ein Teil erst am Anfang der Auseinandersetzung mit digitalisierungsbezogenen Fragestellungen in der Musikpädagogik stand. Dies hatte laut den Interviewten zur Folge, dass Themenwahl und Formatentwicklung stark pragmatisch orientiert waren, während didaktische Rahmungen häufig erst im Projektverlauf entstanden.

Hinzu kommt, dass das Qualifizierungsformat Lehrkräftefortbildung an vielen Hochschulen bislang nur eine randständige Rolle spielt und überwiegend im Kontext von befristeten Drittmittelprojekten verankert ist. Die Entwicklung der Angebote erfolgt damit nicht entlang etablierter hochschulischer Routinen, sondern unter experimentellen Bedingungen, in denen neue Rollenverständnisse hochschulischer Akteur:innen erst schrittweise ausgebildet werden. Das Fehlen eines konsensfähigen Kompetenzmodells fungiert hierbei als strukturierende Offenheit, innerhalb derer unterschiedliche didaktische Ansätze und Formate erprobt werden.

Bedarfsanalysen unter Musiklehrkräften werden in einzelnen Teilprojekten zwar durchgeführt und von den Projektbeteiligten als relevante Orientierung benannt. Sie fungieren jedoch weniger als systematische Entscheidungsgrundlage denn als grober Referenzrahmen, um Themenwahl und Angebotsstruktur plausibel zu machen. Lehrkräfte erscheinen damit primär als antizipierte Zielgruppe, deren Bedürfnisse und Erwartungen projektseitig eingeschätzt, jedoch selten systematisch differenziert erhoben oder ausgewertet werden. Zwar werden Lehrkräfte in den meisten Projekten als Kooperationspartner:innen oder Expert:innen in Entwicklungs- und Erprobungspha-

sen eingebunden, doch werden unterrichtspraktische, organisatorische und professionelle Bedarfe häufig retrospektiv aus den gemachten Erfahrungen abgeleitet.

Die Förderlogik des Programms, die primär auf praxisbezogene Material- und Formatentwicklung zielt, verstärkt diese strukturellen Spannungen. Die Interviewten berichten, dass im Projektverlauf gleichwohl wissenschaftliche Begleitaktivitäten entstehen und Ergebnisse etwa auf Konferenzen präsentiert werden. Zugleich werden die zeitlichen Ressourcen als unzureichend beschrieben, um die Entwicklungen systematisch zu fundieren. Hochschulische Akteur:innen bewegen sich zwischen dem Anspruch wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und der Erwartung unmittelbarer Professionalisierungswirkung.

Zusammenfassend wird deutlich, dass Themenentscheidungen in den untersuchten Projekten weder linear aus konkreten bildungspolitischen Setzungen oder konsenzfähigen musikpädagogischen Lehr-/Lernmodellen noch aus vorhandenen schulischen Bedarfsanalysen hervorgehen. Vielmehr erscheinen sie als Ergebnis eines fortlaufenden Aushandlungsprozesses zwischen Vorgaben, institutionellen Möglichkeiten an den Hochschulen und antizipierter schulischer Praxis – unter Bedingungen, in denen Fortbildungsstrukturen vielfach erst manifestiert und eine neue Rolle der Hochschule als Übersetzungs- und Vermittlungsinstanz schrittweise etabliert werden muss.

### 3.2 Relevanznarrative und Legitimationsfiguren

Auf einer zweiten Ebene zeigt sich, wie die in den Projekten ausgewählten Themen inhaltlich legitimiert werden. Die Projektbeteiligten greifen hierfür auf unterschiedliche Relevanznarrative zurück, mit deren Hilfe Digitalisierung als didaktisch bedeutsam, notwendig oder zukunftsrelevant ausgewiesen wird. Diese Narrative lassen sich analytisch bündeln, ohne dass sie in den Projekten selbst strikt voneinander getrennt sind.

Ein zentrales Relevanznarrativ ist wissenschaftlich-fachlich gerahmt. Digitale Themen werden mit Bezug auf musikpädagogische Forschung, ästhetische Bildungsansprüche und veränderte musikalische Praxisformen legitimiert. Hierbei wird häufig auf Post-Digitalität verwiesen, was dazu dient, Digitalisierung nicht als instrumentell-additiven Einsatz von Technologien („Tools“), sondern als integralen Bestandteil zeitgenössischer Musikpraxis zu rahmen. Relevanz entsteht hier aus dem Anspruch, musikpädagogische Praxis reflexiv an gegenwärtige kulturelle und ästhetische Aushandlungsprozesse anzuschließen. Daneben wirkt ein teleologisch-technisch orientiertes Relevanznarrativ. Digitale Phänomene wie Künstliche Intelligenz, VR/XR sowie veränderte Praktiken wie Producing oder DJing werden als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels beschrieben, der eine Auseinandersetzung im Musikunterricht erforderlich mache. Fortbildungsangebote und Materialentwicklungen wer-

den in diesem Zusammenhang als notwendige Antwort auf unausweichliche Entwicklungen positioniert und mit normativer Dringlichkeit versehen. Digitalisierung wird so häufig weniger aus konkreten musikpädagogischen Anforderungen heraus begründet als über ihre gesellschaftliche Sichtbarkeit und politische Rahmung.

Diese überwiegend innovationszentrierten Relevanzbegründungen stehen in einem Spannungsverhältnis zu den Erwartungen, Bedarfen und Haltungen, die Lehrkräften zugeschrieben werden. Während digitale Themen aus hochschulischer Perspektive häufig über Offenheit, Experimentierfreude und Zukunftsorientierung legitimiert werden, erscheinen Lehrkräfte vor allem als Adressat:innen praxisnaher, niedrigschwelliger und unmittelbar umsetzbarer Inhalte. Relevanz entsteht in diesem Zusammenhang aus der antizipierten Passung zwischen Bildungsinhalten und einer konstruierten schulischen Realität.

Damit gehen Differenzkonstruktionen einher, etwa in Bezug auf technische Ausstattung, (postdigitale) Wissensverständnisse sowie professionelle Routinen und Normen. In den Interviews erscheint digitale Transformation vor allem als potenzielle Überforderung für Lehrkräfte, der durch handlungsorientierte und niedrigschwellige Zugänge begegnet werden soll. Die häufige Bezugnahme darauf, dass Digitalisierung im schulischen Feld noch wenig verbreitet sei, stabilisiert zugleich eine Wissensdifferenz zwischen Hochschule und Schule, die Entscheidungsprozesse insofern prägt, als Relevanz, Themenwahl und Kompetenzverständnisse primär hochschulseitig definiert werden. Diese Differenz wirkt zugleich als Legitimation hochschulischer Gestaltungsansprüche, lässt curriculare Bezugnahmen in den Hintergrund treten und steht damit in Spannung zu dialogischen Verständnissen professioneller Entwicklung.

Ein weiteres zentrales Relevanznarrativ verortet die Themenwahl zwischen der Erwartung materialorientierter Angebote und dem Anspruch, digitale Bildung primär als Beitrag zur Entwicklung einer (selbst-)reflexiven professionellen Haltung von Lehrkräften zu rahmen. Relevanz entsteht hier aus der Vorstellung, Lehrkräfte zu einer eigenständigen, situativ angemessenen Auseinandersetzung mit digitalen Praktiken zu befähigen, anstatt vorgefertigte Unterrichtsmaterialien oder Lösungen bereitzustellen. In den Interviews wird beschrieben, dass die von hochschulischer Seite entwickelten Materialien vor allem zum Kennenlernen, Ausprobieren und experimentellen Erproben digitaler Praktiken anregen sollen.

Insgesamt zeigt sich eine Bandbreite teils gegensätzlicher Positionierungen in der Themenauswahl, in denen unterschiedliche Verständnisse von digitalisierungsbezogener Professionalität wirksam werden. Bildungspolitische Relevanzzuschreibungen werden von den Interviewten einer eigenen Logik folgend gerahmt, die nur teilweise an musikpädagogische Zielbestimmungen rückgebunden erscheint. Während aus hochschulischer Perspektive Professionalität vor allem mit Reflexivität

und Offenheit für neue Praxisformen und digitale Kulturen verbunden wird, wird Lehrkräften ein stärker auf didaktische Sicherheit, Handlungsentlastung und pragmatische Umsetzbarkeit ausgerichtetes Professionalitätsverständnis zugeschrieben. Die daraus entstehenden Spannungen verweisen auf ein zentrales Dilemma digitalisierungsbezogener Professionalisierung zwischen der Förderung pädagogischer Reflexivität und kurzfristiger schulischer Bewältigung.

#### 4. Digitalisierung als Entscheidungs- und Legitimationspraxis

Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, dass digitalisierungsbezogene Fortbildungsangebote und Materialien für Musiklehrkräfte nicht als unmittelbare Reaktion auf klar definierte Bedarfe entstehen, sondern als Ergebnis komplexer Entscheidungs- und Legitimationsprozesse. Digitalisierung erweist sich damit weniger als eindeutig bestimmtes Reformziel, sondern fungiert vielmehr als strukturierendes Deutungsangebot, an dem sich hochschulische Akteur:innen orientieren, um Themenwahl, Vermittlungsformate und pädagogische Zielsetzungen zu begründen.

##### 4.1 Entscheidungslogiken zwischen Vorgabe, Expertise und Antizipation

Die Analyse verweist auf eine Verschränkung von Hochschule, Schule und Bildungspolitik, innerhalb derer unterschiedliche Logiken, Zeitlichkeiten und Relevanzkriterien wirksam werden:

- Bildungspolitische Vorgaben markieren Digitalisierung als relevantes Handlungsfeld und erzeugen einen normativen Erwartungsrahmen, ohne jedoch konkrete fachliche Schwerpunktsetzungen verbindlich festzulegen.
- Die jeweilige hochschulische Expertise erscheint in den Interviews als eine zentrale orientierende Referenzgröße in den Entscheidungsprozessen: Themenwahl und Formatentwicklung knüpfen maßgeblich an vorhandene fachliche Profile, institutionelle Ressourcen und personale Erfahrungshintergründe an. Expertise fungiert damit nicht nur als Wissensressource, sondern auch als pragmatisches Entscheidungskriterium unter Bedingungen begrenzter Zeit, personeller Fluktuation und fehlender etablierter Fortbildungsroutinen.
- Lehrkräfte erscheinen in den Entscheidungsprozessen weniger als empirisch systematisch einbezogene Akteur:innen denn als antizipierte Zielgruppe, deren Erwartungen, Möglichkeiten und Einschränkungen projektseitig eingeschätzt werden.

Themenentscheidungen entstehen vor diesem Hintergrund nicht aus einer eindeutigen Quelle, sondern im Zusammenspiel unterschiedlicher Erwartungshorizonte, die projektintern aufeinander bezogen und gegeneinander abgewogen werden müssen.

Ihre zugrunde liegenden Logiken lassen sich damit weniger als lineare Ableitung aus Bedarfen, Festlegungen oder Fachdiskursen rekonstruieren. Vielmehr sind sie als relationale Aushandlungsprozesse zu beschreiben, in denen bildungspolitische Vorgaben, hochschulische Expertise und antizipierte schulische Praxis nicht hierarchisch geordnet sind, sondern situativ zueinander in Beziehung gesetzt werden. Hochschulisch verankerte Entwicklungsprojekte übersetzen somit bildungspolitische Steuerungsimpulse in konkrete Angebote, entwickeln dabei eigene fachliche und ästhetische Programmatiken und müssen diese zugleich an schulische Praxisbedingungen anschlussfähig machen. Fortbildungs- und Materialentwicklung erscheint vor diesem Hintergrund als kontingenter Übersetzungsprozess zwischen heterogenen sozialen Feldern.

##### 4.2 Relevanz als hergestellte Kategorie

Darüber hinaus macht die Analyse der Relevanznarrative deutlich, dass Relevanz im Kontext digitaler Entwicklungsprojekte nicht als objektive Eigenschaft bestimmter Themen oder Technologien vorausgesetzt werden kann. Sie muss aktiv hergestellt und legitimiert werden. Wissenschaftlich-fachliche Argumentationen, Zuschreibungen an Lehrkräfte sowie gesellschaftliche Begründungen fungieren dabei als zentrale Legitimationsfiguren, die je nach Kontext unterschiedlich kombiniert werden.

Auffällig ist, dass postdigitale Perspektiven in diesem Zusammenhang weniger als theoretischer Anspruch denn als argumentative Ressource auftreten. Sie ermöglichen es, Digitalisierung fachlich zu rahmen, ohne sich auf konkrete Technologien oder kurzfristige Trends festzulegen. Post-Digitalität fungiert damit vor allem als Deutungshorizont, innerhalb dessen Digitalisierung als pädagogisch notwendig, kulturell bedeutsam und zukunftsrelevant markiert werden kann.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Frage, wer im Kontext digitaler Transformation darüber entscheidet, was als relevante digitale Kompetenz im Musikunterricht gilt. Die Rekonstruktionen zeigen, dass hochschulische Entwicklungsprojekte nicht nur fachliche Orientierung bieten, sondern zunehmend Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung von Materialien und Fortbildungsformaten übernehmen. Damit verschiebt sich implizit die Definitions- und Legitimationsmacht für digitale Relevanz.<sup>5</sup> Diese Verschiebung wird von den Projektbeteiligten selbst teilweise kritisch reflektiert, insbesondere dort, wo die zentrale Rolle der Hochschulen als politisch intendiert, zugleich aber nicht als Ergebnis gleichrangiger Aushandlung mit schulischen Akteur:innen beschrieben wird. Vor diesem Hintergrund erscheint die digitalisierungsbezogene Fortbildungs- und Materialentwicklung als ein Prozess, in dem Deutungs-, Macht- und Verantwortungsverhältnisse neu justiert werden.

### 4.3 Spannungen als Strukturmerkmal digitalisierungsbezogener Förderprogramme

Die Spannungen zwischen bildungspolitischem Auftrag und wissenschaftlicher Ausrichtung, zwischen innovationszentrierter und implementierungsfokussierter Relevanzperspektive, zwischen Kompetenzentwicklung und Materialerwartung oder auch zwischen intendierter Zielgruppe und tatsächlichen Teilnehmenden lassen sich nicht als vorübergehendes Implementationsproblem verstehen, sondern sind als Ausdruck feldspezifischer Rationalitäten zu begreifen.

Innovationslogiken sind etwa eng mit hochschulischen Wissensordnungen, Drittmittelregimen und wissenschaftlichen Selbstverständnissen verbunden, während Implementierungslogiken an schulische Routinen, curriculare Vorgaben und infrastrukturelle Begrenzungen rückgebunden sind. Die Entwicklungsprojekte bewegen sich damit zwischen Polen, die sich nicht widerspruchsfrei aufeinander beziehen lassen, sondern permanent neu vermittelt werden müssen. Es handelt sich um strukturelle Antinomien, die aus der Position hochschulischer Entwicklungsprojekte im Gefüge von Politik, Wissenschaft und schulischer Praxis resultieren. Sie verweisen auf die grundlegende Mehrdeutigkeit dessen, was ‚Digitalisierung‘ im musikpädagogischen Feld jeweils bedeuten soll.

Diese Spannungen werden von den Projektbeteiligten nicht nur benannt, sondern in ihrer Bedeutung für das Handlungsfeld reflektiert. Sie markieren die Grenzen dessen, was Förderprogramme leisten können, und verweisen zugleich auf die impliziten Erwartungen, die an sie herangetragen werden. Digitalisierung erscheint hier als Projektionsfläche, auf der unterschiedliche Rationalitäten – Steuerung, Professionalisierung, fachliche Entwicklung – aufeinandertreffen.

Besonders deutlich wird diese Mehrdeutigkeit dort, wo digitale Praktiken zugleich als notwendige Zukunftskompetenz und zugleich als potenzielle Bedrohung eines voraussetzungslosen, leiblich-kooperativen Musizierens verhandelt werden. Professionalisierung gerät hier letztlich auch in ein Spannungsfeld konkurrierender Bildungsverständnisse, das sich nicht durch technische Optimierung bewältigen lässt, sondern eine neue bzw. erneute Bearbeitung von Zielen und Selbstverständnissen musikpädagogischer Bildung erfordert.

### 5. Zwischen Steuerung, Entwicklung und Professionalisierung

Der Zweck dieser Untersuchung bestand nicht darin, Verallgemeinerungen anzustreben, sondern ein tieferes Verständnis der untersuchten Themen zu erlangen. Ein zentrales Ergebnis der Analyse liegt in der Beobachtung, dass hochschulisch verankerte Digitalisierungsprojekte im Rahmen des Förderprogramms *lernen:digital* in einem mehrfach verschränkten Erwartungsraum operieren: Sie

sind zugleich bildungspolitische Steuerungsinstrumente, hochschulische Entwicklungsprojekte sowie Entwicklungsangebote für schulische Praxis und folgen damit je eigenen Logiken.

Diese Mehrfachadressierung erzeugt Spannungen, die sich nicht ohne Weiteres auflösen lassen, sondern vielmehr konstitutiv für das Handlungsfeld sind. In diesem Raum werden nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Vorstellungen davon verhandelt, was als zeitgemäßer Musikunterricht gilt, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen und welche Rolle Hochschulen im digitalen Wandel übernehmen. Relevanz erweist sich dabei als relationale und hergestellte Kategorie im Werden.

Vor diesem Hintergrund plädiert der Beitrag für einen Perspektivwechsel in der Betrachtung digitalisierungsbezogener Material- und Fortbildungsentwicklung. Anstatt Digitalisierung primär als Aufgabe der Kompetenzvermittlung oder technologischen Modernisierung zu begreifen, erscheint es fruchtbar, Fortbildungsangebote als Reflexionsräume professioneller Relevanzproduktion zu verstehen. Der Beitrag leistet damit einen empirisch fundierten Einblick in die Entscheidungs- und Legitimationspraxis hochschulischer Akteur:innen, der mit einer Blickverschiebung verbunden ist: von der Frage nach der ‚richtigen‘ Digitalisierung hin zur Frage nach den Bedingungen, unter denen digitale Praktiken und Bedeutungszuschreibungen in musikdidaktischen Kontexten thematisch gefasst und gerechtfertigt werden.

### Literatur

- Godau, Marc & Matthias Krebs (2017). Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP - Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. In: Alexander Cvetko & Christian Rolle (Hg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 73–86). Münster: Waxmann.
- Höfer, Fritz (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Augsburg: Wißner.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2016). Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. *Strategie der Kultusministerkonferenz Deutschland*. <https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [10.01.2026].
- Knox, Jeremy (2019). What does the ‘postdigital’ mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. In: *Postdigital Science and Education*, 1 (2), S. 357–370.
- Krebs, Matthias (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. In: Valerie Krupp, Anne Niessen & Verena Weidner (Hg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Münster, New York: Waxmann.
- Kuttner, Claudia & Stephan Münte-Goussar (Hg.). (2022). *Praxis-theoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität*. Wiesbaden: Springer.
- Macgilchrist, Felicitas (2015). Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung in der Schulbuchproduktion. In: *Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 107(1), S. 49–61.
- Neuhaus, Daniela; Christiane Lenord & Gabriele Puffer (Hg.). (2022). Materialien zur Musiklehrer:innenbildung. In: *DiMaWe*, 4 (2).
- Proske, Matthias; Kerstin Rabenstein & Oliver Reis (2024). Editorial: Digitale Technologien als eigensinnige Akteure der Transformation von

und im Unterricht. In: *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 13 (1), S. 3–17.

Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Reißmann, Wolfgang & Patrick Bettinger (2022). Digitale Souveränität und relationale Subjektivität: Neue Leitbilder für die Medienpädagogik? Editorial. In: *merz | medien + erziehung*, 66 (6), S. 3–12.

Sachsse, Malte (2022). Orientierungen und Normen in aktuellen musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen. Analysen, Kritik, Perspektiven. In: Peter W. Schatt (Hg.), *Musik – Macht – Widerstand* (S. 117–183). Münster: Waxmann.

Scheffer, Thomas (2013). Die transequentielle Analyse – und ihre formativen Objekte. In: Reinhard Hörster (Hg.), *Grenzobjekte: Soziale Welten und ihre Übergänge* (S. 89–114). Wiesbaden: Springer VS.

Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ullrich, Carsten G. (1999). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 28(6), S. 429–447.

Völker, Jonas; Esther Hall, Matthias Krebs, Moritz Kuck & Veronika Phung (i. Dr.). „...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. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b-em)*.

## Anmerkungen

- 1 Das vom BMBF geförderte Programm *lernen.digital* umfasst rund 200 Projekte in den Bereichen MINT, Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft,

Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung. Im Fokus stehen die Entwicklung evidenzbasierter Fortbildungsangebote, Materialien sowie Konzepte für Schul- und Unterrichtsentwicklung unter Bedingungen digitaler Transformation. An den Projekten sind auch mehrere Musikhochschulen beteiligt.

- 2 Förderprogramme wie *lernen.digital* sind dabei nicht nur finanzielle oder organisatorische Rahmenbedingungen, sondern wirken als machtvolle Ordnungssysteme: Sie setzen Themen, priorisieren bestimmte Verständnisse von Innovation und strukturieren die Handlungsspielräume hochschulischer Entwicklungsprojekte. Digitalisierung erscheint in diesem Zusammenhang häufig als normative Zielgröße – verbunden mit Erwartungen an Modernisierung, Zukunftsfähigkeit und Anschluss an gesellschaftlichen Wandel.
- 3 An der Datenerhebung und -auswertung waren Michael Ahlers, Finn Joris Brunken, Benjamin Hecht, Matthias Krebs, Veronika Phung und Timmy Schenk beteiligt, die teilweise auch selbst in unterschiedlichen Teilprojekten von *lernen.digital* beteiligt waren.
- 4 Zentrale thematische Schwerpunkte waren die Entstehung der Fortbildungsthemen, die Begründung ihrer Relevanz sowie die Art und Weise, wie Erwartungen, Bedarfe und Rahmenbedingungen schulischer Praxis in den Entscheidungsprozessen antizipiert und berücksichtigt wurden.
- 5 Eine vergleichbare Verschiebung lässt sich auch im Bereich der staatlichen Approbation von Bildungsmedien beobachten. Im Zuge der digitalen Transformation ziehen sich staatliche Steuerungs- und Kontrollinstanzen teilweise aus ihrer traditionellen Rolle zurück und delegieren die Verantwortung für Auswahl, Bewertung und Legitimation von Bildungsmedien zunehmend an Lehrkräfte (vgl. Krebs, 2021).

Matthias Handschick

# Die Playlist meiner Tochter oder: „Mal seh’n, was passiert ...“

Anmerkungen zum melancholischen Fatalismus im Deutsch-Rap der 2020er-Jahre

## Abstract

*This article examines five current German pop songs that reflect the attitudes of today's youth. Six central themes emerge: senseless partying and extravagance, alcohol and drug consumption, references to precarious social situations, a longing for social integration and love, a lack of prospects for the future, and an overarching sense of radical fatalism. These findings are related to relevant youth studies in order to ultimately highlight the relevance of "German pop" for music education.*

## 1. Einleitung

Da der Fortschritt bekanntlich nicht aufzuhalten ist und es auf dem Markt gar nichts anderes mehr gibt, besitzen auch wir nun ein mit nerviger Elektronik vollgestopftes Auto, bei dem irgendeine KI alle paar Minuten eine Warnung absondert, dass die zulässige Höchstgeschwindigkeit gerade übertreten werde, dass der Reifendruck überprüft werden müsse oder der Spurhalteassistent festgestellt habe, dass der Fahrer müde sei und sich eine

Pause gönnen solle. Auch lassen sich Smartphones aller Art direkt und kabellos über Bluetooth mit dem Soundsystem verbinden, was vor allem unsere Kinder zum Experimentieren herausfordert, zumal sich verschiedene Frequenzbereiche separat voneinander regeln lassen und der Klang der Anlage lokal differenzierbar ist, so dass der Fokus der Beschallung wahlweise zum Fahrer, in den mittleren Bereich oder in den Background der Limousine dirigiert werden kann.

Gleichwohl bei der letzten mehrstündigen Autofahrt zu Oma und Opa die Konzentration auf den Verkehr geringfügig unter der Experimentierfreude unserer Kinder gelitten hat, habe ich doch endlich wieder einmal mitbekommen, was der Nachwuchs denn musikalisch so alles konsumiert. Die um sich greifende Ohrstöpselkultur, bei der sich jede:r rund um die Uhr mit einem individuellen Programm versorgt, aber niemand mehr mitbekommt, was die oder der jeweils andere hört, hat dies in letzter Zeit leider weitgehend verhindert.

Ich war zugegebenermaßen positiv überrascht über die gesunde Mischung aus ganz offenbar durch fami-

liäre Sozialisation bedingtem klassischen Rock inklusive Soul und Reggae und einigen neueren, mir weitgehend unbekanntem Stücken, die ich als Fan Experimenteller Musik im weitesten Sinne als ‚Sprachkompositionen‘ einstufen würde. Die Genreangaben auf Spotify klären mich darüber auf, dass es sich um sog. ‚Deutsch-Rap‘ respektive ‚German Hip Hop‘ oder ‚German Pop‘ handelt. Ich bitte meine Tochter (11 Jahre alt) darum, mir eine Auswahl von fünf Stücken, die mir besonders gut gefallen, zwecks näherer Untersuchung in einer separaten Playlist auf meinem Handy zusammenzustellen. Die Künstler, die die Stücke veröffentlicht haben sind:

- Cro (Carlo Waibel), \*1990 in Mutlangen, mittlere Reife, Ausbildung zum Mediengestalter, Cartoon-Zeichner, Durchbruch 2011 mit dem Song *Easy*.
- Kasi (Jakob-Kasimir Herbst), \*2000 in Frankfurt am Main, nach dem Abitur Studium der Medienkulturwissenschaft in Freiburg im Breisgau, Durchbruch 2023 mit *Immatrikuliert*.
- Zartmann (kein präziser Name, keine Altersangabe, keine Angaben zum Werdegang), Durchbruch 2021 mit dem Song *2 Blocks*.

Die Titel und Texte der Stücke sind chronologisch angeordnet in den separat eingefügten Kästen einsehbar. Auffällig ist, dass mindestens einer der Künstler (Kasi) nach der Jahrtausendwende geboren wurde und ein weiterer, der sein Geburtsdatum geheim hält (Zartmann), dem online verfügbaren Videomaterial nach zu urteilen eher noch jünger sein dürfte. Ebenfalls auffällig ist, dass unter den Musikern ein ausgeprägter Teamgeist zu herrschen scheint. Mindestens zwei der Stücke sind Ko-Produktionen, mit von der Partie sind ein gewisser ‚Trettmann‘, ein Trio namens ‚AnnenMayKantereit‘ und das Produktionsteam ‚Kitschkrieg‘. Alle drei federführenden Künstler hatten sehr früh in ihrem Leben beachtlichen Erfolg. Die Musik, die sie machen, kann also mit Fug und Recht als Ausdruck des aktuellen Lebensgefühls von Jugendlichen in Deutschland betrachtet werden. Dieses soll im Folgenden etwas genauer unter die Lupe genommen werden.

Vor der Lektüre der Texte, um die es im Folgenden gehen wird, empfehle ich dringend, die Stücke anzuhören, um ein Gespür für die Eleganz des Vortrags der in schriftlicher Form schlicht und ergreifend holprig wirkenden Texte zu bekommen.

## 2. Historischer und gesellschaftlicher Kontext

Die Zeiten, in denen generalisierende Begriffe wie jene der „Wissensgesellschaft“ (Bell, 1975), der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986), der „Freizeitgesellschaft“ (Opaschowski, 2008) oder der „Informationsgesellschaft“ (Steinbicker, 2010) geeignet waren, unsere Existenzbedingungen auf eine zentrale Vokabel zusammenzuschumpfen, sind angesichts der immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Gesamtlage lange vorbei.

Dass inzwischen vielmehr eine enorme Heterogenität als das prägende Merkmal unserer Sozialität anzusehen ist, zeigt sich an neueren Wortbildungen wie der „Müdigkeitsgesellschaft“ (Han, 2010), die die Erschöpfung akzentuiert, in die uns der immer größere werdende Druck nach Individualisierung und Selbstoptimierung treibt, oder dem Begriff der sog. ‚Ich-AG‘, der das Individuum auf vollkommene Unabhängigkeit hin brieft, deren Schattenseite allerdings eine heillos überfordernde Eigenverantwortlichkeit ist. Diese Neologismen bedeuten nun keineswegs, dass der Einfluss von Informationstechnologien gesunken sei oder dass die Risiken durch unsere steigende Abhängigkeit von kaum noch beherrschbaren Technologien abgenommen hätten. Es sieht viel mehr so aus, als kämen laufend neue Problemfelder hinzu, während die alten sich exponentiell zuzuspitzen scheinen.

Darauf deuten insbesondere auch die immer kürzer werdenden Abstände hin, in denen unsere Welt von überwiegend menschengemachten schrecklichen Ereignissen heimgesucht wird wie Kriegen und Terroranschlägen, Krankheitsausbrüchen und Börsenbeben sowie dem Klimawandel geschuldeten sog. ‚Naturkatastrophen‘, bei denen es sich in Wirklichkeit um Kulturkatastrophen handelt.

Die einschneidenden konkreten Ereignisse, die bei Veröffentlichung der letzten drei der hier thematisierten Musikbeiträge bereits voll und ganz im Blickfeld der Produzierenden und der Konsumierenden gewesen sein dürften, sind die Corona-Pandemie, der mitten in Europa von Russland geführte Angriffskrieg gegen die Ukraine und der von der palästinensischen Hamas angezettelte grausame militärische Konflikt mit Israel. Ferner dürfte sich in allen nicht vollkommen bildungsfernen Gesellschaftsschichten das Bewusstsein dafür geschärft haben, dass der menschengemachte Klimawandel mit seinem erheblichem Katastrophenpotenzial nicht mehr aufzuhalten sein wird und dass die bis vor kurzem stabil erscheinende Weltordnung unter der wirtschaftlichen und militärischen Dominanz des Westens zunehmend ins Wanken gerät, was unter anderem im Zusammenhang mit internen Polarisierungen innerhalb westlich geprägter Gesellschaften zu betrachten ist.

Diese intragesellschaftlichen Polarisierungen, die Andreas Reckwitz in seiner Gesellschaftsanalyse *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne* (2019) als Folge der Ablösung einer ‚nivellierten Mittelstandsgesellschaft‘ von einer neuen ‚Klassengesellschaft‘ darstellt, scheinen sich parallel zu internationalen Konflikten zu verschärfen. Vieles deutet auch darauf hin, dass sich kollektive und individuelle Krisen gegenseitig bedingen, sofern man einen Zusammenhang zwischen den genannten gesellschaftlichen Polarisierungen und den steigenden Zahlen psychisch belasteter Menschen unterstellen darf. Und irgendwie scheint alles mit allem zusammenzuhängen. Sogar Erdbeben und die Gefahr von Vulkanausbrüchen sind gegenwärtig in den Nachrichtenmedien ungewöhnlich häufig präsent ...

Dass die genannten Entwicklungen sich in der aktuellen Jugendkultur niederschlagen, ist ebenso unspektakulär wie erwartbar. Interessant ist jedoch, einen Blick darauf zu werfen, in welcher Weise sich dieser Niederschlag realisiert und welche Handlungsoptionen sich für Jugendliche daraus ergeben oder eben auch nicht ergeben.

### 3. Kategorien aktueller jugendlicher Befindlichkeit

Im Anschluss an ein gerade abgeschlossenes größeres Forschungsprojekt im Bereich der qualitativen empirischen Forschung, dessen Ergebnisse in der Monografie *Wissensordnungen des Künstlerischen* (Handsick & Lessing, 2024) zusammengefasst sind, beginne ich mehr oder weniger automatisch damit, die Texte der fünf ausgewählten Songs zu kodieren. Es schält sich ein Kategoriensystem heraus, das folgende sechs inhaltliche Motive hervorkehrt, die in den Texten häufig aufscheinen: Sinnloses Feiern und Prassen, Alkohol- und Drogenkonsum, Hinweise auf prekäre soziale Situationen, Sehnsucht nach sozialer Eingebundenheit und Liebe, Zukunftslosigkeit sowie ein alles überlagernder radikaler Fatalismus. Entsprechende Textstellen sollen im Folgenden differenzierter beleuchtet werden.

#### a) Sinnloses Feiern und Prassen

Das Motiv des sinnlosen Feierns und Prassens tritt am deutlichsten in dem Song *Einmal um die Welt* (Cro, 2011; siehe Abbildung 1) zutage. Das lyrische Ich möchte hier eine attraktive Frau an die Hand nehmen und ihr alles bieten, was das Herz begehrt (Z. 15). Dabei spielt Geld keine Rolle, man kann nach Lust und Laune damit um sich werfen (Z. 13). Als frecher, utopischer Gegenentwurf zu den prekären sozialen Situationen, die sich ansonsten in den Texten abbilden, artikuliert der Song die Sehnsucht nach einer sorglosen Existenzform rauschhafter Verschwendung, in der jegliche lästigen Sachzwänge des realen Seins bedeutungslos werden. Wir können tun, was wir wollen (Z. 22), und leben jeden Tag, als ob er der letzte wäre (Z. 11), obwohl das Leben noch lang ist (Z. 23).

*Einmal um die Welt* entstand im Jahr 2011, also deutlich früher als die anderen hier thematisierten Werke. Möglicherweise ist die Form des jugendlichen Übermut, die sich in der dargestellten Situation spiegelt, nur vor dem Hintergrund der Tatsache möglich, dass weder die Corona-Krise noch die kriegerischen Auseinandersetzungen in Europa zu diesem Zeitpunkt auch nur ansatzweise erahnbar waren. Nichtsdestotrotz deutet das Arrangement bereits auf einige Zusammenhänge zwischen den identifizierten sechs Motiven hin, die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen. Der dargestellte rauschhaft-verschwenderische Lebensstil sichert nämlich zugleich auch die Aufmerksamkeit einer attraktiven Frau, womit auch die Sehnsucht nach sozialer Eingebundenheit und Liebe bedient wäre. Ebenfalls deutet sich in den Zeilen „Denn ab heute leb' ich jeden

Tag, / Als ob ich morgen tot wäre“ (Z. 10 f.) bereits eine gewisse Zukunftslosigkeit an, die in den späteren Beispielen tonangebend wird.

Auch in *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024; siehe Abbildung 4) ist das Motiv des sinnlosen Feierns und Prassens gegenwärtig. Man kommt von einem Festival (Z. 106), Sekt ist bestellt (Z. 107), der Song wird „auf Anschlag“ gedreht (Z. 109), „alles dreht sich wie Vinyl“ (Z. 115).

#### b) Alkohol- und Drogenkonsum

Alkohol- und Drogenkonsum spielt in allen fünf zu untersuchenden Liedtexten eine Rolle. Während in *Einmal um die Welt* (Cro, 2011) nur von „Champagner oder Schampus“ die Rede ist (Z. 14), wird in *Fünf Minuten* (Cro et al., 2020; siehe Abbildung 3) bereits ein „Spliff [Zigarette mit einer Mischung aus Tabak und Cannabis] gerollt“ (Z. 71). Auch, dass morgens die Augen weh tun (Z. 47), deutet auf nichts Gutes hin. In *Immatriku-*

1	<b>Einmal um die Welt (Cro, 2011)</b>
2	<i>Refrain:</i> Baby, bitte mach' dir nie mehr Sorgen um Geld,
3	Gib mir nur deine Hand, ich kauf' dir morgen die Welt.
4	Egal, wohin du willst, wir fliegen um die Welt,
5	Hauen sofort wieder ab, wenn es dir hier nicht gefällt.
6	Ost, West oder Nord,
7	Hab' den Jackpot an Bord.
8	Will von hier über London
9	Direkt nach New York,
10	Denn ab heute leb' ich jeden Tag,
11	Als ob ich morgen tot wäre.
12	Laufe durch den Park
13	Und werf' mit Geld, als ob es Brot wäre.
14	Nur noch Kaviar, Champagner oder Schampus,
15	Baby, ich erfüll' dir wirklich jeden Wunsch mit Handkuss.
16	Frühstück in Paris und danach joggen auf Hawaii
17	Und um das Ganze noch zu toppen, gehen wir shoppen in LA.
18	Also pack' dir deine Zahnbürste ein,
19	Denn ab heute bist du mehr als an nur einem Ort daheim.
20	Mit meinem Babe in der Hand
21	Und 'nem Safe an der Wand
22	Können wir tun, was wir wollen,
23	Und das Leben ist noch lang.
24	Also komm'.
25	<i>(Refrain)</i>
26	Sie will Kreditkarten
27	Und meinen Mietwagen.
28	Sie will Designerschuhe
29	Und davon ganz schön viel haben.
30	Manolo Blahnik, Prada, Gucci und Lacoste.
31	Kein Problem, dann kauf' ich halt
32	Für deine Schuhe gleich ein ganzes Schloss.
33	Sie will in Geld baden,
34	Und sie will Pelz tragen.
35	Und sie will schnell fahren,
36	Einmal um die Welt fahren.
37	Sie kann sich kaufen, was sie wollte, doch nie hatte,
38	Denn ich hab' jetzt die American Express und zwar die schwarze.
39	Also komm'...
40	<i>(Refrain)</i>

Abbildung 1: *Einmal um die Welt* (Cro, 2011)

41	<b>Fünf Minuten (Cro, AnnenMayKantereit, Trettmann &amp; Kitschkrieg, 2020)</b>
42	<i>Refrain:</i> Ich glaub', ich hab' vor fünf Minuten
43	Aufgehört, dich zu lieben
44	Dann hab' ich's aufgeschrieben
45	Und mittlerweile sind es sieben..
46	Ich wache auf im Morgenlicht
47	Und meine Augen tun so weh.
48	Wie spät es ist, weiß ich nicht,
49	Das ist okay.
50	Ich muss was essen
51	Und schau' nach, was noch da ist.
52	Mir fällt auf,
53	Dass es draußen warm ist.
54	Rumstehen am Wiener Platz
55	Warten auf die 13.
56	Man kann von hier so weit sehen
57	Wie sonst nirgendwo in dieser Gegend.
58	Mal schauen, was passiert, wenn ich
59	Einfach weitermache, so wie bisher.
60	<i>(Refrain)</i>
61	Emojis, die du schickst, auch die Nudes,
62	sorry, turnen mich nicht mehr an.
63	Weiß auch nicht, was es ist,
64	Du lässt mich kalt, besser ruf' mich nicht mehr an.
65	Noch bis letzte Woche
66	haben wir jede Nacht getextet, durchgemacht, wir zwei.
67	Jetzt typst du „I love you!“ und „Ich vermisse dich!“ ins Telefon,
68	Und ich schlaf' währenddessen einfach ein.
69	Facetime mit dir,
70	Hab' gesehen, dass du mich nicht mehr brauchst.
71	Ohne mich, rollst 'n Spliff, rauchst,
72	Glaub* mir, du sahst so happy aus, und ich
73	Wähl' deine Nummer
74	Leg' wieder auf.
75	Aus dieser Nummer
76	Kommen wir so nicht mehr raus
77	<i>(Refrain)</i>

Abbildung 2: *Fünf Minuten* (Cro et al., 2020; siehe Abbildung 3)

liert (Kasi, 2023; siehe Abbildung 3) steht wieder der Alkoholkonsum im Vordergrund. Das lyrische Ich kann sich „nicht mehr artikulier'n“ (Z. 83), sein „Zuhause ist die Kneipe“ (Z. 96). In Zartmanns *Eehhhyyy* wird Sekt bestellt (Z. 107) und „die Gläser sind gefüllt“ (Z. 114). ‚Richtig zu leben‘ (Z. 120) wird damit assoziiert, „am Strand auf Acid [unserer Generation geläufiger als ‚LSD‘]“ (Z. 119) zu sein. Am gefährlichsten erscheint die Situation in *Meinen die uns?* (Zartmann & Kasi, 2024; siehe Abbildung 5). Das lyrische Ich hat in seinem Magen „H2“ (Z. 130), gemeint ist Heroin der zweiten Generation, das vermutlich nicht besonders gesund ist. Die Zeile „Steck' paar Dinger in mein'n Mund“ (Z. 142) lässt darauf schließen, dass es mangels tragfähiger Zukunftsperspektiven im Prinzip auch egal ist, was nun noch eingeworfen wird und welche Risiken damit verbunden sind. Für einen kurzen Kick erhebliche gesundheitliche Beeinträchtigungen in Kauf zu nehmen, scheint in der Community, der sich die jungen Musiker verpflichtet fühlen, vollkommen normal zu sein.

### c) Hinweise auf prekäre soziale Situationen

Hinweise auf tendenziell prekäre soziale Situationen finden sich ebenfalls in mehreren der fünf Lieder. Am deutlichsten ist dies in *Immatrikuliert* (Kasi, 2023) der Fall. Hier wird die klassische Story des Underdogs nachgezeichnet, der an die höhere Tochter gerät, die mit ihren Eltern um die Welt jettet, aber auch gegen eine Affäre mit einem armen Schlucker nichts einzuwenden hat: „Du warst im Au-pair, ich war am Arsch / Amerika klingt cool, aber ich war nie da“ (Z. 92 f.); „Die Welt ist dein Zuhause, mein Zuhause ist die Kneipe“ (Z. 96). In *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024) ist es eher die psychosoziale denn die finanzielle Situation, die bedenklich stimmt: In der Schule wird gepennt (Z. 108), den Tag hat man „nicht im Griff“ (Z. 110). Man steht „am Abgrund“ (Z. 112), es gibt „kein Morgen“ (Z. 122). Eine tiefe Sehnsucht nach einem Zustand wird artikuliert, „wo man noch richtig lebt, / Wo man noch atmet, ohne dass der Hals im Wasser steht“ (Z. 120 f.).

In *Meinen die uns?* (Zartmann & Kasi, 2024) dokumentiert schon der Titel ein tief wurzelndes Gefühl des Ausgeschlossenenseins aus der Gesellschaft. Die rhetorische Frage ist eine Reaktion auf zahlreiche Vorwürfe, denen Jugendliche sich ausgesetzt sehen: „Es gibt manche, die uns sagen, dass mit uns etwas nicht stimmt“ (Z. 139); „Scheiß' auf alles, bin ein hoffnungsloser Fall“ (Z. 152); „Die wollten uns doch eh' nie haben, aber wir sind überall, / Und die stell'n uns tausend Fragen“ (Z. 154 f.).

Auch der Song *Einmal um die Welt* (Cro, 2011) kann mit seinem sinnlosen Geprasse als radikaler utopischer Gegenentwurf zu einer als defizitär erlebten Realität gelesen und damit als Hinweis auf eher prekäre soziale Situationen verstanden werden.

### d) Sehnsucht nach sozialer Eingebundenheit und Liebe

Die Sehnsucht nach sozialer Eingebundenheit, die sich in den Texten spiegelt, umfasst sowohl das Bedürfnis nach einem Aufgehobensein in freundschaftlichen Verbänden, sog. ‚Cliques‘, als auch eine Präferenz für die handelsübliche intime Zweierbeziehung. Ersteres artikuliert sich in Zeilen wie „Lass' den Liebsten ein Küsschen da“ (Z. 123) in *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024) oder „Ein paar Besties um mich 'rum, wir vergessen die Vernunft“ (Z. 134) in *Meinen die uns* (Zartmann & Kasi, 2024). Im letztgenannten Song ist es auch der Gebrauch der pluralen Pronomina ‚wir‘ und ‚uns‘, der auf die große Bedeutung eines zuverlässigen Freundeskreises hindeutet. Darüber hinaus ist aber auch die traditionelle intime Zweierbeziehung allgegenwärtiges Thema in den fünf betrachteten Texten. Die sinnlose Prasserei in *Einmal um die Welt* (Cro, 2011) ergibt überhaupt nur Sinn, um eine Frau damit zu beeindrucken und wäre ohne diesen Aspekt vollkommen uninteressant. *Fünf Minuten* (Cro et al., 2020) handelt vom Ende einer Liebesbeziehung, das zwar erstaunlich emotionslos zur Kenntnis genommen wird, aber den-

78 **Immatriculiert (Kasi, 2023)**  
 79 *Refrain:* Weißt du noch gestern Nacht?  
 80 Es war Viertel vor vier,  
 81 Ich war als Letzter da  
 82 Und plötzlich stand' ich vor dir.  
 83 Und ich kann mich nicht mehr artikulie'r'n,  
 84 Aber du findest das süß, sag, was hast du an mir?  
 85 Und dein Papa hätte gerne, dass du immatrikuliert bleibst  
 86 Und ich hätte gerne, dass du heute Nacht bei mir bleibst.  
 87 Erzähl' mir von New York oder Paris  
 88 Und wohin du sonst noch so mit deinen Eltern fliegst.  
 89 Erzähl' mir von dei'm Ex und warum es nicht mehr lief,  
 90 Und ich schreib' daraus ein'n Text und ich singe dieses Lied.  
 91 (*Refrain*)  
 92 Du warst im Au-pair, ich war am Arsch,  
 93 Amerika klingt cool, aber ich war nie da,  
 94 Meine Karte ist gesperrt, ich glaub', die nehmen hier nur bar,  
 95 Sag' dem Kellner mit 'nem Handschlag: „Ciao, ich zahl' beim nächsten Mal.“  
 96 Die Welt ist dein Zuhause, mein Zuhause ist die Kneipe,  
 97 Fünfer für ein Bier, für L.A. bin ich zu pleite,  
 98 Gibst du mir ein'n aus, dann bleib' ich noch an deiner Seite  
 99 In Australien ging's dir super, in Berlin geht es dir scheiße.  
 100 (*Refrain*)  
 101 Was du zuhause nicht bekommst, das suchst du in der Nacht,  
 102 Mittlerweile ist es Fünf und wir zwei sind noch wach.  
 103 Die ersten Sonnenstrahlen treffen gerade auf dein Dach,  
 104 Ist egal, was morgen ansteht, bitte sag' es einfach ab.

Abbildung 3: *Immatriculiert* (Kasi, 2023)

105 **Eehhhyyy (Zartmann, 2024)**  
 106 Guck', wir komm'n von ein'm Festival, volle Sitze im VW.  
 107 Gerade noch ein'n Sekt bestellt, eigentlich sollt' ich schlafen geh'n.  
 108 Fuck it, ja, das letzte Mal gepennt hab' ich im Unterricht.  
 109 Ich kenn' das nicht, dreh' den Song auf Anschlag und ich denk' an dich.  
 110 Und manchmal ist viel zu viel und ich hab' nicht mein'n Tag im Griff.  
 111 Nachmittags nachdenklich, doch wart' ma', bis es abends ist.  
 112 Steh'n Hand in Hand vor'm Abgrund und ich zähl' bis zehn.  
 113 Ich will noch etwas sagen, bevor ich geh'.  
 114 *Refrain:* Und ich sag': „Ey, guck', die Gläser sind gefüllt“.  
 115 Ich nehme noch ein nächstes, alles dreht sich wie Vinyl.  
 116 Und Baby, ja, ich lieb', wie du dich drehst.  
 117 Wenn das der letzte Sommer war, fuck it, ich hab' gelebt!  
 118 Wenn das mein letzter Sommer wär',  
 119 Ich wette, ich wär' am Strand auf Acid, wo bald alle Sorgen weg sind.  
 120 Ich wär', wo man auf's Ganze geht, wo man noch richtig lebt,  
 121 Wo man noch atmet, ohne dass der Hals im Wasser steht.  
 122 Und Berlin, eine letzte Nacht, Party, weil's kein Morgen gibt.  
 123 Lass' den Liebsten ein Küsschen da, doch bin weg, wenn die Sonne kickt.  
 124 Schau' in deine Augen, weiß', du wirst mich nie versteh'n.  
 125 Doch will dir noch was sagen, bevor ich geh'.  
 126 (*Refrain*)

Abbildung 4: *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024; siehe Abbildung 4)

noch mit einem zutiefst melancholischen Unterton vorgetragen wird: „Hab' gesehen, dass du mich nicht mehr brauchst“ (Z. 70). *Immatriculiert* (Kasi, 2023) wiederum handelt von einem jungen Mann, dem eine glückliche Nacht mit einer tendenziell schwer erreichbaren Frau einfach zufällt, obwohl er sich nicht einmal mehr artikulieren kann (Z. 83), sowie vom Sich-Klammern an dieses Glück: „Ist egal, was morgen ansteht, bitte sag' es einfach ab“ (Z. 104).

Von der Liebe im unmittelbaren Angesicht existenzieller Krisen erzählt der Song *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024). Hier finden sich Zeilen wie „Steh'n Hand in Hand vor'm Abgrund“ (Z. 112), „Und Baby, ja, ich lieb', wie du dich drehst. / Wenn das der letzte Sommer war, fuck

127 **Meinen die uns? (Zartmann & Kasi, 2024)**  
 128 Du siehst mich da, wo die Partys sind,  
 129 Hol' zwei Sterni und ich zahl' mit Cent,  
 130 war nie gut in Chemie, aber H2 in mei'm Magen drin.  
 131 Sie fragt mich, ob ich Zarti kenn', doch hab' den nie gesehen,  
 132 Ich schrei: „Fick' die AfD“, ich frag' mich wirklich, wer die wählt.  
 133 Und ich frag' mich, ob ich schlau bin, aber heute gehen wir dumm,  
 134 Ein paar Besties um mich 'rum, wir vergessen die Vernunft.  
 135 Vergessen kurz Probleme, ich glaub', wir sind das Problem,  
 136 Ja, ich schrei' laut, ich hoff's kann jeder seh'n.  
 137 Es gibt manche, die uns sagen, dass das alles kein'n Sinn hat.  
 138 Zukunft liegt in Trümmern und ich rauch' ein'n in mei'm Zimmer.  
 139 Es gibt manche, die uns sagen, dass mit uns etwas nicht stimmt, aber  
 140 Alles, was ich mir dann denk':  
 141 *Refrain:* Sag', mein'n die uns?  
 142 Steck' paar Dinger in mein'n Mund und streck' mein'n Finger in die Luft.  
 143 Sag', mein'n die uns?  
 144 Und wenn ja, kenn' ich den Grund nicht oder bin ich einfach – ?  
 145 Sag', mein'n die uns?  
 146 Mein'n die uns?  
 147 Ah, triffst mich in irgendeiner Bar,  
 148 Ich hab' mein Herz auf der Zunge, mir reicht's.  
 149 Ich streue Salz in die Wunde, mir reicht's,  
 150 Ich sag': „Mir reicht's nach der Runde“  
 151 Wie bin ich hier gelandet?  
 152 Scheiß' auf alles, bin ein hoffnungsloser Fall,  
 153 Kopf ist überall, ich fick' drauf, was die andern sagen, ich will eh' nur dir gefall'n.  
 154 Die wollten uns doch eh' nie haben, aber wir sind überall,  
 155 Und die stell'n uns tausend Fragen, aber Bro, die checken bald.  
 156 Es gibt manche, die uns sagen, dass das alles kein'n Sinn hat.  
 157 Zukunft liegt in Trümmern und ich rauch' ein'n in mei'm Zimmer  
 158 Es gibt manche, die uns sagen, dass mit uns etwas nicht stimmt, aber  
 159 Alles, was ich mir dann denk':  
 160 (*Refrain*)  
 161 Mein'n die uns? (Scheiß auf alles, wir sind jung)  
 162 Sag', mein'n die uns? (Selbe Gegend, selbe Jungs)  
 163 Mein'n die uns? (Wegen denen funktioniert-)  
 164 Sag', mein'n die uns?  
 165 Und wenn ja, kenn ich den Grund nicht oder bin ich einfach – ?  
 166 Sag', mein'n die uns?

Abbildung 5: *Meinen die uns?* (Zartmann & Kasi, 2024)

it, ich hab' gelebt“ (Z. 116/117) oder „Schau' in deine Augen, weiß', du wirst mich nie versteh'n. / Doch will dir noch was sagen, bevor ich geh'“ (Z. 124).

Sogar in der Grundhaltung des Sich-ausgeschlossen-Fühlens in *Meinen die uns* (Zartmann & Kasi, 2024) findet sich mit dem Geständnis „ich will eh' nur dir gefall'n“ (Z. 153) ein Hinweis darauf, dass eine haltgebende Zweierbeziehung Zielpunkt letzter Hoffnungen ist.

Aus der Genderperspektive heraus betrachtet, ist festzustellen, dass alle fünf untersuchten Texte aus männlichen Perspektiven heraus berichten. Nur in *Einmal um die Welt* (Cro, 2011) und in *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024) wird die Frau als „Baby“ (Z. 3; Z. 116) oder „Babe“ (Z. 20) angesprochen, in den anderen Beispielen sind keinerlei abwertende oder gar sexistische Tendenzen zu verzeichnen. Der Umgang mit dem weiblichen Geschlecht zeigt sich insgesamt als achtsam und voller Liebe bzw. Sehnsucht.

Deutliche Spuren in der Beziehungsrealität haben allerdings die Digitalisierung und die Erfahrungen während der Corona-Pandemie hinterlassen, was besonders in *Fünf Minuten* (Cro et al., 2020) deutlich wird. Hier geht es in Zeile 61 um „Emojis, die du schickst“ und „Nudes [Nacktfotos]“, die das lyrische Ich ‚nicht mehr antörnen' (Z. 62). „Noch bis letzte Woche / haben wir jede Nacht getextet, durchgemacht, wir zwei“, heißt es in den Zeilen 65 f., in Zeile 69 erscheint schließlich die „Fa-

etime [das Videotelefonat]“ als gängiges Kontaktformat im Alltag der Jugendlichen. Dass mit der Abhängigkeit der Beziehungen von digitalen Techniken, deren Funktion einer schlichten ‚On-off-Logik‘ unterliegt, die Beziehungen selbst zunehmend in den Bann einer solchen ‚On-off-Logik‘ geraten, ist ebenfalls kaum zu übersehen. Der wunderbar lakonische Refrain „Ich glaub‘, ich hab‘ vor fünf Minuten / Aufgehört, dich zu lieben. / Dann hab‘ ich’s aufgeschrieben / Und mittlerweile sind es sieben“ (Z. 42–45) spricht diesbezüglich Bände. Aber was will man schon machen, wenn die Emojis nicht mehr antönen ...

### e) Zukunftslosigkeit

Die bisherigen Beobachtungen, insbesondere die Neigung zum sinnlosen Feiern und Prassen sowie der relativ hemmungslose Konsum von Alkohol und Drogen erklären sich durch einige Textstellen, die extrem pessimistisch in die Zukunft blicken und hier unter dem Begriff der ‚Zukunftslosigkeit‘ rubriziert werden sollen. Schon in dem grundsätzlich eher übermütig-positiven Klamauk-Song *Einmal um die Welt* (Cro, 2011) finden sich die Zeilen „Denn ab heute leb‘ ich jeden Tag, / Als ob ich morgen tot wäre“ (Z. 10 f.). Eine deutlich andere Klangfarbe nimmt der Pessimismus in *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024) an. Das lyrische Ich und seine Partnerin stehen „Hand in Hand vor‘m Abgrund“, und er zählt bis zehn (Z. 112). Er möchte „noch was sagen“, bevor er geht (Z. 113), man erfährt aber nicht, was. Die allgemeine Perspektiv- und Sprachlosigkeit mündet folgerichtig in einen unstillbaren Hunger nach ein paar letzten schönen Stunden: „Wenn das der letzte Sommer war, fuck it, ich hab‘ gelebt“ (Z. 117). Auch in Berlin wird gefeiert, als gäbe es kein Morgen (Z. 122).

Interessant ist, dass die Gründe für den Pessimismus an keiner Stelle mehr konkretisiert werden müssen, sondern offenbar als allgemein bekannt und konsensfähig erachtet werden. Weder von militärischen Konflikten, die schon lange außer Kontrolle geraten sind, noch von der sich zuspitzenden Umweltproblematik wird explizit gesprochen, stattdessen wird die Sachlage in *Meinen die uns* (Zartmann & Cro, 2024) auf folgenden Nenner gebracht: „Zukunft liegt in Trümmern und ich rauch‘ ein‘n in mei‘m Zimmer“ (Z. 138).

Hier scheint sich in den letzten Jahren ein deutlicher Paradigmenwechsel vollzogen zu haben. Zwar war die Umweltproblematik auch vor 30 Jahren im Deutsch-Rap schon präsent, als z. B. Jens Albert (\*1973, Künstlername: *Der Wolf*) 1996 in seinem Top-Hit *Gibt’s doch gar nicht* textete: „Ich guck‘ mir unsere Umwelt an und frag‘ mich, wozu plan ich? / Ob Regenwaldabholzung, Atomkraft, Ozonloch / in der Nordsee Bohrinseln und was weiß ich sonst noch“. Anders als in der hoffnungslosen Haltung, die sich in den aktuellen Titeln spiegelt, wurde der Lage damals aber noch mit Tatendrang begegnet, indem im weiteren Verlauf des Songs zumindest in Erwägung

gezogen wurde, ein Stück Regenwald zu kaufen, wenn dies nicht am zur Verfügung stehenden Budget scheitern würde. Und obgleich Herr Albert die Umweltproblematik letztendlich auch nicht lösen konnte, gab er doch immerhin eine Antwort auf die drängende Frage, was sich eigentlich auf „Ozonloch“ reimt, nämlich das „Was-weiß-ich-sonst-Noch“. Darauf musste man auch erst einmal kommen. Das damalige Engagement in Bezug auf konkrete Probleme ist heute einer Haltung gewichen, der der folgende Abschnitt gewidmet ist.

### f) Radikaler Fatalismus

Fatalismus als Gefühl, einem mitunter auch bedrohlichen Schicksal ohnmächtig gegenüber zu stehen, ist bereits in vielen Textstellen deutlich angeklungen, insbesondere in jenen, die in dem vorherigen Abschnitt zur ‚Zukunftslosigkeit‘ zitiert wurden: „Wenn das der letzte Sommer war, fuck it, ich hab‘ gelebt“ (Z. 117). In höchst poetischer Weise zu sich selbst findet der tiefwurzelnde Fatalismus, der die Lebenshaltung der jungen Generation prägt, allerdings in der ersten Strophe des Songs *Fünf Minuten* (Cro et al., 2020): Das lyrische Ich wacht auf und weiß nicht, wie spät es ist. Es ist ihm auch egal. Es muss etwas essen und schaut nach, „was noch da ist“ (Z. 51), anstatt einkaufen zu gehen. Auch die völlig für sich stehende Mitteilung „Mir fällt auf / Dass es draußen warm ist“ (Z. 52 f.) dokumentiert eine durch und durch passiv-hinnehmende Haltung. In den Zeilen 54 und 55 wird rumgestanden und gewartet. Geradezu frappierend ist die Metaphorik des folgenden Abschnitts: Die Mitteilung „Man kann von hier so weit sehen / Wie sonst nirgendwo in dieser Gegend“ (Z. 56 f.), kann nicht anders gedeutet werden, als dass das lyrische Ich sehr wohl einen Überblick über das hat, was ist und was kommen wird. Die Konsequenz allerdings ist nicht eine Aktivität zur Abwendung des Drohenden, sondern der schnöde Ausspruch „Mal schauen, was passiert, wenn ich / Einfach weitermache, so wie bisher“ (Z. 58 f.). Dabei handelt es sich um die präzise Übernahme dessen, was die gegenwärtig tonangebende nationale und internationale Politik der Jugend vormacht: Sanktionen gegen aggressive Staaten, die durch Hintertüren problemlos unterlaufen werden können, Konferenzen zum Schutz der Weltmeere, die aufgrund kleingeistiger Klientelpolitik außer halbgenen Absichtserklärungen zu nichts führen, und Diskussionen um das Aus vom Verbrenner-Aus trotz stetigem Anstieg von Katastrophen, die auf den Klimawandel zurückzuführen sind. Die fatalistische Haltung ‚Mal schauen, was passiert, wenn wir einfach weitermachen so wie bisher‘ könnte gleichsam als Überschrift über das gegenwärtige Verhalten der gesamten Menschheit gestellt werden. Und das vermeintlich unreflektierte Gebrabbel einer bildungsunwilligen Jugend entpuppt sich bei näherem Hinsehen als aussagekräftige Poesie von äußerster Präzision, die ein pessimistisches Lebensgefühl voller Sehnsüchte transportiert und mul-

tipliziert, das sich zusammenfassend am treffendsten als ‚melancholischer Fatalismus‘ bezeichnen lässt.

#### 4. Musikalische Umsetzung

Ausgewählt wurden die fünf analysierten Beispiele aktueller deutschsprachiger Popmusik unter rein ästhetischen Kriterien, konkret unter dem Kriterium, dass es sowohl in Hinblick auf die Musik als auch in Hinblick auf die Qualität der Texte zumutbar sein musste, sie im Zuge der Gestaltung dieses Artikels mehrmals anzuhören. Was die Nummern vereint, sind tragfähige Bässe mit nachhaltigem Schub, ein angenehm fluffiger Groove mit hartem Off-Beat, eine hohe Textverständlichkeit und plausible Wort-Ton-Verhältnisse. Letztere, für die ich als ausgebildeter Gymnasiallehrer für Musik vor allem im Kontext der Analyse romantischer Kunstlieder sensibilisiert wurde, dürfen die hier untersuchten Stücke in mehrerlei Hinsicht ebenfalls für sich beanspruchen. Nicht nur der lakonische Tonfall, in dem die Dinge vorgetragen werden, passt perfekt zu ihrem Inhalt, sondern auch die begleitenden Arrangements sind äußerst ausgeklügelt und reagieren differenziert und sensibel auf die Semantik der Texte, was wohl in erster Linie dem Produzenten-Team ‚Kitschkrieg‘ zu verdanken ist.

In *Fünf Minuten* (Cro et al., 2020) sind es die harten Gitarren-Peaks auf der zweiten Zählzeit und die darauffolgenden zäh nach unten hin abschmierenden Töne, die den Zustand hochbewusster Lethargie passgenau symbolisieren, in *Eehhhyyy* (Zartmann, 2024) äußert sich die tiefsitzende Melancholie, mit der der möglicherweise ‚letzte Sommer‘ erlebt wird, vor allem in der Verwendung der V. Stufe als Mollakkord im zweiten und vierten Takt der immerfort kreisenden Akkordfolge ‚e-Moll, h-Moll auf der Terz, C-Dur, h-Moll‘. Auch ist hier der Begleitsatz der zweiten Strophe deutlich an den Text angepasst, in dem von halluzinogenen Drogen die Rede ist: Die harten, strukturierenden Beats werden ausgedünnt, in den Vordergrund tritt ein wabernder, verschwommener Sound; die instrumentalen Melodien verzichten auf diskrete Tonhöhen und glissandieren fortwährend von Ton zu Ton. Auch das kurze Nachspiel in spacig-funkelndem Sound, der nur noch entfernt an eine elektrische Gitarre erinnert, ist augen- bzw. ohrenscheinlich sehr bewusst konzipiert, indem er klanglich auf den LSD-Hit der Beatles, *Lucy in the Sky with Diamonds*, rekurriert.

#### 5. Die Analysen im Kontext aktueller Jugendstudien

Die Befunde der hier vorgenommenen Liedanalysen decken sich insoweit mit den Ergebnissen der aktuellen 19. Shell-Jugendstudie (Albert et al., 2024), als dass auch dort zutage tritt, dass Ängste und Sorgen bei den Jugendlichen zunehmen. Im Gegensatz zu den Rap-Texten vermag die Shell-Jugendstudie, die auf der Befragung von 2509 Jugendlichen im Alter 12–25 Jahren beruht, die

Ursachen für die Ängste jedoch genauer zu erfassen. Wie nicht anders zu erwarten war, wurzeln sie vor allem in den kriegerischen Auseinandersetzungen in Europa und in der Sorge um die wirtschaftlichen Entwicklungen (ebd. S. 13–15). Auch der Klimaschutz bleibt für Jugendliche ein zentrales Thema (S. 15). Demgegenüber lässt die Sinus-Jugendstudie (Calmbach et al., 2024) verlauten:

*Die von den Befragten genannten Sorgen sind insbesondere persönlicher Natur. Um gesellschaftliche Probleme und Probleme, die das soziale Umfeld betreffen, sorgt sich die junge Generation eher weniger. Etwa jede\*r Fünfte erwähnt, Angst vor sozialen oder vor gesundheitlichen Problemen im Freundeskreis oder in der Familie zu haben. Nur jede\*r fünfte Befragte nennt gesellschaftliche Probleme wie etwa Krieg, künstliche Intelligenz oder Klimawandel als persönliche Sorge. (ebd., S. 150)*

Die Differenz zwischen den Studien könnte damit zusammenhängen, dass die Befragten der Shell-Studie 12–25 Jahre alt waren, die der Sinus-Studie aber nur 14–17 Jahre. Trotz gravierender Kritik an der aktuellen Tagespolitik ist laut Shell-Studie die Identifikation mit dem Staat und das Vertrauen in seine Institutionen nach wie vor hoch (Albert et al. 2024, S. 16 f.). Anders, als die untersuchten Rap-Texte vermuten lassen, kommt die Shell-Jugendstudie zu dem Schluss, dass Jugendliche trotz der Krisen überwiegend optimistisch in die Zukunft blicken (zu 56 %). Entgegen dem in der Musik artikulierten Fatalismus steigt laut Shell-Jugendstudie das persönliche Engagement der Jugendlichen im Jahr 2024 sogar leicht an (ebd., S. 18), und auch bewusste Lebensführung (S. 20), politisches Engagement (S. 21) und die Bereitschaft, sich zu politischen Themen zu informieren (S. 23) und Position zu beziehen (S. 16) stehen durchaus hoch im Kurs. Möglicherweise erklären sich diese Widersprüche aus der Tatsache, dass Information und Engagement mit Anstrengung verbunden und deshalb nicht unbedingt präferierte Themen für jene Erholungsräume sind, denen der Musikkonsum zuzuordnen ist.

Größere Übereinstimmung ergibt sich hinsichtlich der übergeordneten Werteorientierungen. Der Wert stabiler sozialer Beziehungen wird auch in der Shell-Jugendstudie deutlich. Toleranz gegenüber vom Mainstream abweichenden Lebensentwürfen und -formen bleibt „Markenzeichen“ (ebd., S. 18) der Jugendlichen, wengleich mit 24 % auch ein stabiler Teil der Jugendlichen konservative Wertemodelle vertritt (S. 21). Religiöse Orientierungen sind dabei aber weiter rückläufig (S. 22). In den untersuchten Liedtexten spielen letztgenannte überhaupt keine Rolle mehr.

#### 6. Geltungsbereich der Untersuchung

Aus den Ergebnissen der Analysen Rückschlüsse auf die Befindlichkeiten einer ganzen Generation von Jugendlichen zu ziehen, wäre nur dann zulässig, wenn davon

auszugehen ist, dass die einschlägige Musik auch von einem Großteil der Jugendlichen dieser Generation konsumiert wird. Zu fragen ist also nach den Milieus, in denen die hier analysierte Musik ihren sozialen Ort hat.

Die beiden bereits zitierten Jugendstudien teilen das Spektrum jugendlicher Lebenswelten und Orientierungen unterschiedlich ein. So kommt die Sinus-Studie (Calmbach et al., 2024) zu insgesamt sieben relevanten Milieus (ebd., S. 40):

- Expeditive, die erfolgs- und lifestyleorientierten Networker:innen auf der Suche nach neuen Grenzen und unkonventionellen Erfahrungen,
- Neo-Ökologische, die nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientierten Jugendlichen mit kosmopolitischem Mindset und intellektuellen Interessen,
- Experimentalist:innen, die spaß- und szeneorientierten Nonkonformist:innen mit Fokus auf Leben im Hier und Jetzt,
- Adaptive, der leistungs- und familienorientierte moderne Mainstream mit hoher Anpassungsbereitschaft,
- Traditionell-Bürgerliche, die bescheidenen, natur- und heimatorientierten Familienmenschen mit starker Bodenhaftung,
- Konsum-Materialist:innen, die freizeit- und familienorientierte untere Mitte mit ausgeprägten markenbewussten Konsumwünschen, und
- Prekäre, die um Orientierung und Teilhabe bemühten Jugendlichen mit schwierigen Startvoraussetzungen und Durchbeißermentalität.

Die Shell-Jugendstudie (Albert et al., 2024) errechnet zwar keine Milieus, differenziert einige Ergebnisse jedoch nach den Kategorien ‚obere Schicht‘, ‚obere Mittelschicht‘, ‚Mittelschicht‘, ‚untere Mittelschicht‘ und ‚untere Schicht‘, wobei die Zugehörigkeiten sowohl aus den verfügbaren materiellen Ressourcen als auch aus dem sog. „Bildungskapital“ (Bourdieu, 2015b) der Herkunftsfamilien abgeleitet werden.

Die Themen und die Haltungen, die die untersuchten Musikbeispiele prägen, passen am ehesten zu den ‚Konsummaterialisten‘ und den ‚Prekären‘, eventuell auch noch zu den ‚Experimentalisten‘. Diese Einschätzung wird von der Sinus-Studie tendenziell bestätigt. Dort heißt es dazu:

*Obwohl Rap bei fast allen Jugendlichen beliebt ist, spielt er die größte Rolle für die Prekären und die Konsum-Materialisten. Das Herz dieser Jugendlichen schlägt dabei sowohl für Ami- als auch für Deutsch-Rap. Viele können sich mit den Texten identifizieren. Vor allem für die männlichen Befragten aus bildungsfernen sozialen Kreisen bietet Rap Ausdrucksmöglichkeiten, die ihnen sonst fehlen.* (Calmbach et al., 2024, S. 137 f.)

Dass auch solche Kinder und Jugendlichen Deutsch-Rap hören, die sich eher in Richtung ‚Expeditive‘ oder ‚Neo-Ökologische‘ entwickeln, zeigt das Auftreten der Musik

in der Playlist meiner Tochter. Allerdings – das muss eingeräumt werden – sind die ausgewählten Titel nicht repräsentativ für das gesamte Genre des Deutsch-Rap, sondern bilden lediglich eine relativ brave und intelligente Facette dieser Musikrichtung. Es existieren Beispiele, die politisch wesentlich weniger korrekt, dafür aber deutlich geschmackloser, sexistischer und brutaler sind.

## 7. Fazit

Die gegenwärtig unter Jugendlichen populäre Musik, namentlich der sog. ‚Deutsch-Rap‘, ist wie jedes Kulturgut Ausdruck einer bestimmten Zeit und der in ihr vorherrschenden Befindlichkeiten. Er dokumentiert einerseits in hohem Maße Zukunftsängste und das Gefühl von Machtlosigkeit gegenüber drohenden politischen und ökologischen Katastrophen und andererseits eine tiefe Sehnsucht nach Zugehörigkeit und sozialer Eingebundenheit. Als Genre, das nahezu alle Jugendlichen über die milieuspezifischen Grenzen hinweg erreicht, ist der Deutsch-Rap unserer Zeit musikgeschichtlich relevant und wird in unser kollektives kulturelles Gedächtnis eingehen. Es existieren Beispiele, die aus kompositorischer Perspektive betrachtet handwerklich gut gemacht sind und durchaus kreativ und sensibel auf die zugehörigen Texte eingehen, die auch ihrerseits mitunter intelligent und von poetischer Kraft sind.

Ob alles, was an fragwürdigen Praxen und fatalistischer Haltung in diesen Texten thematisiert wird, tatsächlich von den Jugendlichen, die die Musik konsumieren, unhinterfragt übernommen wird, sei dahingestellt. Insbesondere bezüglich des Umgangs mit harten Drogen und bezüglich des leichtfertigen Versendens sog. ‚Nudes‘ hoffe ich auf eine besser ausgeprägte Reflexionsfähigkeit bei meinen eigenen Kindern.

Nichtsdestotrotz scheint es empfehlenswert zu sein, öfter mal in die Playlists von Kindern und Jugendlichen hineinzuhören. Auch die Musikdidaktik sollte sich dem Deutsch-Rap weiter öffnen. In produktionsorientierten Unterrichtsprojekten lassen sich unter Einbezug digitaler Medien Schülerorientierung, Lebensweltbezug, Kreativität und individueller künstlerischer Ausdruck miteinander verbinden. Entsprechende Fortbildungen für interessierte Kolleg:innen sollten verstärkt angeboten werden.

## Literatur

- Albert, Mathias; Gudrun Quenzel, Frederick de Moll & Verian (2024). *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (Shell Jugendstudie 2024). Weinheim: Beltz.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bell, Daniel (1975). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bourdieu, Pierre (2015a). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (2015b). *Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital*, in: Ders.: *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1* (S. 49–79). Hamburg: VSA.

Calmbach, Marc; Bodo Flaig, Rusanna Gaber, Tim Gensheimer, Heide Möller-Slawinski, Christoph Schleer & Naima Wisniewski (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Han, Byung-Chul (2010). *Müdigkeitsgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.

Handschick, Matthias & Wolfgang Lessing (2024). *Wissensordnungen des Künstlerischen. Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten im schulischen Musikunterricht*. Bielefeld: transcript.

Opaschowski, Horst W. (2008). *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Reckwitz, Andreas (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.

Steinbicker, Jochen (2010). *Pfade in die Informationsgesellschaft. Eine historisch-komparative Analyse der Entwicklung der Informationsgesellschaft in Europa*. Weilerswist: Velbrück.

## Tagungsbericht

Tagungsbericht von Christopher Ulferts

### Bericht zur Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF)

24.–26.09.2025, Hochschule für Musik Freiburg

#### Musikpädagogische Theorie zwischen Empirie und Praxis

Mit einer Begrüßung durch den Rektor der Hochschule für Musik Freiburg wurde die diesjährige Tagung 2025 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung eröffnet. Sie stand unter dem Thema *Musikpädagogische Theorie zwischen Empirie und Praxis* und knüpfte damit an frühere Tagungen an, in denen über die Rolle von Theorie in der musikpädagogischen Forschung diskutiert und reflektiert worden war (zuletzt 2014).

Eckhardt Nolte eröffnete den inhaltlichen Teil der Konferenz mit seiner Keynote unter dem Titel *Grundlegende wissenschaftstheoretische Strukturen der Musikpädagogik*. Ausgehend von Kuhns Konzept einer historischen Wende in der Wissenschaftstheorie – also der Annahme, dass wissenschaftliche Entwicklungen nicht linear, sondern durch grundlegende Veränderungen in Denk- und Erkenntnismustern geprägt verlaufen – nahm er eine deskriptive Perspektive auf die Musikpädagogik ein: Im Mittelpunkt stand nicht die Frage, wie Musikpädagogik sein *sollte*, sondern wie sich musikpädagogische Theorie und Praxis im historischen Verlauf entwickelt haben. Schwerpunkt des Vortrags war die Dichotomie zwischen „Wissenschaftlicher Musikpädagogik“ (Ist) und „Musikdidaktik“ (Soll). Nolte argumentierte, es handle sich wissenschaftstheoretisch um zwei eigenständige Theoriebereiche mit jeweils spezifischem Wahrheitsbezug, eigener Funktion und unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkten, zwischen denen eine Kluft bestehe. Daraus leitete er Fragen nach dem Verhältnis der beiden Bereiche ab, beispielsweise unter welchen Bedingungen sich Erkenntnisse der Wissenschaftlichen Musikpädagogik für Aussagen der Musikdidaktik fruchtbar machen

ließen. Zudem argumentierte er für eine systematische Klärung von Normen und Werten in der Musikpädagogik sowie eine verstärkte wissenschaftstheoretische Fundierung des Faches, welche die verschiedenen Theoriefelder zueinander in Beziehung setze und sich stärker an der historischen Perspektive der Musikpädagogik orientiere.

Mit diesem wissenschaftstheoretischen Auftakt eröffnete Eckhardt Nolte eine Tagung, die den Dialog zwischen Theorie und Praxis in den Mittelpunkt stellte. Die nachfolgend dargestellten Beiträge griffen dieses Spannungsfeld auf – etwa in empirischen Untersuchungen zum Professionalisierungsprozess, in Studien zur Unterrichtsforschung oder im Forum zur partizipativen Forschung.

#### Symposium zum MIKADO-Projekt

Das Symposium bündelte Einblicke in Teilstudien des Crowd-Research-Projekts MIKADO, das den anhaltenden Nachwuchsmangel in der Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP) und in der Elementaren Musikpädagogik / Rhythmik (EMP) in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht. Rund 60 Forschende an 21 Standorten arbeiteten zusammen; die Teilstudien adressieren unterschiedliche Zielgruppen, weil die Ursachen als multifaktoriell gelten – analog zu Befunden der MULEM-EX-Studie zu Lehramtsstudiengängen im Fach Musik (BFG, 2024).

In der ersten Teilstudie richtete Katharina Bradler den Blick auf „Zweitstudierende“ als bislang wenig beachtete Gruppe. Gefragt wurde nach Gründen für ein künstlerisch-pädagogisches Studium im Anschluss an ein vorheriges (fachfremdes oder künstlerisches) Studium. Als Kernkategorie identifizierte Bradler persönliche Beweggründe, darunter beispielsweise Empfehlungen durch Einzelpersonen (insbesondere Lehrende), der Wunsch nach Erweiterung des fachlichen Horizonts, berufliche Sicherheit sowie das spezifische Interesse an musikpädagogischen Arbeitsfeldern. Fallanalysen zeigten zumeist mehrere Entscheidungsgründe. In der Kontextkategorie „die künstlerische Welt“ wurde eine Trennung zwischen künstlerischen und musikpädagogischen Logiken

sichtbar. Bradler resümierte, dass Zweitstudierende im Rahmen des Nachwuchsmangels eine attraktive Gruppe seien, deren unterschiedliche Interessen beispielsweise durch Profile im Studium berücksichtigt werden sollten. Ebenso betonte sie die Relevanz der Personengruppe der Hauptfachlehrenden, welche in der dritten Teilstudie untersucht wurden.

In der zweiten Teilstudie untersuchten Carmen Heß und Kerstin Weuthen Chancen und Herausforderungen der Musikschultätigkeit sowie – unter der Prämisse, dass Musikschullehrkräfte als Multiplikator:innen wirken – Bedingungen, unter denen sie ein IGP-Studium weiterempfehlen. Datengrundlage waren Gruppendiskussionen an drei kommunalen Musikschulen in Nordrhein-Westfalen, ausgewertet mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024). Zentrale Kategorie war das Ideal der künstlerischen Tätigkeit als Orientierungsrahmen: Es motiviere und legitimiere den Beruf, diene zugleich aber der Hierarchisierung und Abgrenzung gegenüber pädagogischen Praxisformen. Zur Einordnung nutzten die Vortragenden das Konzept professioneller Antinomien (Helsper, 2021, S. 166–176), welches aufzeigt, dass pädagogisches Handeln stets von widersprüchlichen Anforderungen geprägt ist. Diese Spannung sei im Beruf der Musikschullehrkraft besonders präsent: Das künstlerische Ideal gebe Orientierung, könne aber zugleich dazu führen, dass pädagogische Arbeit weniger Anerkennung erfahre.

In der dritten Teilstudie untersuchten Michael Dartsch und Wolfgang Lessing, wie künstlerische Hauptfachlehrende an Musikhochschulen die IGP wahrnehmen und welche Handlungsoptionen sie mit Blick auf den Nachwuchsmangel sehen. Grundlage bildeten drei Gruppendiskussionen mit Professor:innen an drei deutschen Musikhochschulen. Ausgewertet wurden diese mittels dokumentarischer Gesprächsanalyse (Bohnsack, 2021). Zum Zeitpunkt der Berichterstellung lief die Auswertung noch, doch erste Befunde deuten auf eine Passungslücke zwischen habitualisierten künstlerischen Orientierungen und den institutionell erwarteten pädagogischen Maßstäben der IGP hin, mit möglichen Folgen für Studien- und Berufsentscheidungen. Gruppenübergreifend reichten die Haltungen von offen bis ausdrücklich engagiert für musikpädagogische Anliegen. Zugleich zeige sich häufig eine implizite Hierarchisierung: Das rein künstlerische Studium erscheine „natürlich“ attraktiver, während künstlerisch-pädagogische Studiengänge mit vermuteten künstlerischen Defiziten assoziiert würden. Dies stabilisiere die Dichotomie „künstlerisch/pädagogisch“ und begünstige Kenntnislücken zu Inhalten, Anforderungsprofilen und Professionalisierungswegen in der IGP.

Im Anschluss an die drei Vorträge diskutierten die Vortragenden gemeinsam mit Anne Niessen und Patrick Witte – beide waren maßgeblich an der Studie MULEM-EX beteiligt – Ergebnisse und Forschungsdesign von MIKADO. Niessen betonte, dass das künstlerische Ideal in den Teilstudien vielgestaltig sichtbar

werde und damit Befunde aus MULEM-EX spiegle. Zugleich verwies sie auf unterschiedliche Stichprobenlagen (MULEM-EX fokussiere eher Personen vor einer Studienentscheidung, MIKADO zusätzlich Akteur:innen aus dem Feld). Witte akzentuierte „das Künstlerische“ als diskursive Macht, die Hierarchien strukturiere: Pädagogisches erscheine in dieser Gegenüberstellung rasch als starr, belastend und demotivierend. Aus dem Plenum kam die Frage, wie sich entsprechend zum „Ideal des Künstlerischen“ ein „Ideal des Pädagogischen“ stärken lasse. Zugleich hielten die Diskutierenden fest, dass es in den Interviews auch Personen gab, bei denen das übergreifende Dichotomiedenken nicht zu erkennen war. In den Teilstudien traten Spannungsfelder zwischen künstlerischer Orientierung, institutionellen Anforderungen und pädagogischer Praxis hervor, die exemplarisch das Tagungsthema – das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Musikpädagogik – verdeutlichten.

### Erleben des Referendariats im Fach Musik

Eingeleitet durch verschiedenste Medienberichte, die in zugespitzter Form das Belastungserleben von angehenden Lehrkräften im Referendariat schildern, widmeten sich Julia Ehniger, Moritz Kuck und Jonas Völker den fachspezifischen Besonderheiten des Vorbereitungsdienstes. Bereits in der MULEM-EX-Studie konnte festgestellt werden, dass die Befragten das Referendariat und den Berufseinstieg als sehr belastend wahrnehmen (BFG, 2024, S. 19). Durch Gruppendiskussionen, die mittels dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2014) ausgewertet wurden, rekonstruierten die Vortragenden drei Spannungsverhältnisse: In der Doppelrolle zwischen Künstler:in und Pädagog:in erlebten die Referendar:innen eine Herausforderung darin, ihr künstlerisches Selbstverständnis im pädagogischen Handeln einzubringen, und empfänden das System Schule als starr. Zudem stünde das eigene Verständnis von gutem Musikunterricht im Gegensatz zu den Ausbildungsanforderungen, die von unterschiedlichen Akteur:innen und dem Lehrplan an die Referendar:innen herangetragen würden. Auch der Stellenwert des Faches sei als herausfordernd erlebt worden, da einerseits außerunterrichtliches Engagement gefordert werde, das Fach Musik andererseits aber eine curriculare Randstellung einnehme.

In der anknüpfenden Diskussion wurde insbesondere über das Erleben des Lehrplans als restriktiv diskutiert. Hier zeigte sich bereits, dass dies auch bei den Zuhörer:innen des Vortrags sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde – von starker Restriktion einerseits zu ‚inhaltlicher Leere‘ und damit zu wenigen Vorgaben andererseits. Die Ausbildungsanforderungen aus unterschiedlichen Bereichen (Schule, Seminar, Lehrplan) und damit möglicherweise verbundene Widersprüche mit dem eigenen Verständnis von Unterricht wurden ebenfalls diskutiert.

## Forum Partizipative Forschung

Unter dem Titel *Shared Ownership – Mutual Benefit?* boten Daniela Bartels und Annemarie Michel ein Forum zum Austausch über partizipative Forschung in der Musikpädagogik an. In ihrem einleitenden Impulsvortrag stellten sie verschiedene Möglichkeiten vor, wie partizipative Ansätze Akteur:innen aus Forschung und Praxis zusammenbringen können – etwa durch gemeinsame Dateninterpretation – um so *shared ownership* (Shieh, 2021) anzustreben. Zugleich betonten sie das Handlungswissen von Lehrkräften (*wisdom of practice*; Ladson-Billings, 1994, S. 145) als Ressource für die Entwicklung musikpädagogischer und -didaktischer Konzepte. Anschließend diskutierten zunächst Kleingruppen, danach das Plenum, wie weitere Akteur:innen aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden könnten und welche Rahmenbedingungen dafür nötig seien.

In der Diskussion standen benötigte Kapazitäten (Zeit, Struktur, Koordination, Ressourcen), die Herstellung von Augenhöhe trotz Wissens- und Rollenunterschieden sowie die Reichweite der Beteiligung im Mittelpunkt. Unter Bezugnahme auf die Partizipationspyramide reichten die Positionen von der These, das Nachdenken über partizipative Forschung sei entbehrlich, wenn Wissenschaftskommunikation und Forschungsethik verlässlich greifen, bis zur Einschätzung, dass unter realen Bedingungen meist nur einzelne partizipative Elemente praktikabel seien. Andere Beiträge betonten spezifische Erkenntnisgewinne partizipativer Verfahren und plädierten für alltagstauglich geplante Rückkopplungen (z. B. gemeinsame Kategoriensichtungen). Insgesamt kamen viele Ideen auf, wie partizipative Elemente stärker in den Forschungsprozess eingebracht werden können, wenngleich für die Forschung mit Lehrpersonen viele bestehende Rahmenbedingungen als Hürden wahrgenommen wurden. Es zeigte sich, dass viele Teilnehmende das Forum als Format und Angebot gerne in Anspruch nahmen, um sich im Rahmen der Tagung zu einem bestimmten Thema auszutauschen. In den vielfältigen Gedanken und Fragen – von denen viele offen blieben – zeigte sich das große Interesse und die vielen Anschlussmöglichkeiten an dieses Thema.

### Fazit

Die diesjährige Tagung 2025 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung bot ein vielfältiges Programm und Einblicke in verschiedene Forschungsbereiche. Neben der Themenschiene, in welcher sehr unterschiedliche Blicke auf das Thema *Musikpädagogische Theorie zwischen Empirie und Praxis* geworfen wurden, spielten die Themen Digitalität und digitale Musikpraxis sowie Einsatz von KI in mehreren Beiträgen und in der Postersession eine vortragsübergreifende Rolle. Letzterem wurde eines der zwei Foren in diesem Jahr gewidmet, in welchem zum Thema „Einsatz und Bedeutung von KI-

und digitalen Tools in der qualitativen Forschung“ gearbeitet wurde. Aus Teilnehmendenperspektive war es außerdem interessant zu beobachten, welche forschungsmethodischen Zugänge gewählt wurden. In einigen der besuchten Beiträge, beispielsweise im MIKADO-Symposium, im Beitrag zum Erleben des Referendariats oder zur Leistungsbewertung bei Gestaltungsaufgaben wurde die dokumentarische Methode verwendet und so immer wieder auf das Verhältnis von Norm und Praxis Bezug genommen.

In der Abschlussrunde konnten die Teilnehmenden Rückmeldungen zur Tagung geben. Die Hochschule für Musik Freiburg wurde als Austragungsort gelobt, da sie auch jenseits der Vorträge Raum für Begegnungen bot. Zugleich wurde vielfach mehr Zeit für Austausch gewünscht – „für das Gute zwischendurch ... mit Kaffee“, wie es in der Abschlussrunde formuliert wurde. Dieser Vorschlag bezog sich sowohl auf informelle Gespräche abseits der Vorträge als auch auf längere Diskussionsphasen in den Vorträgen, insbesondere in den Symposien, welche mit den unterschiedlichen Perspektiven auf ein Thema großen Anklang fanden. Die Querbezüge von Digitalität und KI bis zu theoretischen Grundfragen unterstrichen die Aktualität der Beiträge und machten die Tagung zu einem gelungenen Ort, um auch über eigene Forschungsvorhaben nachzudenken.

### Literatur

- BFG (Hg.) (2024). *MULEM-EX: Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie. Hintergründe und Gründe für sinkende Zahlen in den Studiengängen für das Lehramt Musik. Eine Initiative der AG Schulmusik der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen (RKM). Bundesfachgruppe Musikpädagogik.* <https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf> [24.11.2025]
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung.* Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kuckartz, Udo & Stefan Rädiker (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Ladson-Billings, Gloria (1994). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Shieh, Eric (2021). “I don’t want to be helpless”: Learning policymaking with teachers. In: *Arts Education Policy Review*, Heft 124, S. 13–26.

## Rezensionen

Rezension von Matthias Handschick

**Timo Maul: Mythos Neuorientierung.  
Musikpädagogik nach 1945  
im Spiegel ihrer Fachgeschichte**

*Studien zur Historischen Musikpädagogik, Band 3;  
Brill & Fink 2025, 340 Seiten; 129,- Euro;  
ISBN: 3770569172*

Timo Maul hat in diesem Frühjahr eine Monografie mit dem Titel *Mythos Neuorientierung. Musikpädagogik nach 1945 im Spiegel ihrer Fachgeschichte* vorgelegt. Die 340 Seiten umfassende Dissertationsschrift wurde von Alexander J. Cvetko betreut, von der Universität Bremen angenommen und ist im Frühjahr 2025 in der Reihe „Studien zur Historischen Musikpädagogik“ (hrsg. von Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko und Stefan Hörmann) bei Brill & Fink erschienen.

Wie der Titel erahnen lässt, wird darin die Frage erörtert, ob – und wenn ja, in welcher Form – die vielbeschworene Neuorientierung der Musikpädagogik nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland und nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs überhaupt tatsächlich stattgefunden hat. Genauer gesagt wird untersucht, inwiefern zentrales Gedankengut aus dem Dunstkreis der musischen Erziehung und der Jugendmusikbewegung der 1920er- und 1930er-Jahre auch in den 1950er- und 1960er-Jahren noch einflussreich war oder sogar bestimmte Aspekte der Kestenbergs-Reform das ‚Dritte Reich‘ unbeschadet überdauert haben. Somit wird zugleich auch die verbreitete Annahme hinterfragt, der Nationalsozialismus habe die Musikpädagogik vollkommen umgekrempelt.

Die Ausführungen beginnen mit einer sorgfältigen Reflexion der Frage, was denn musikpädagogische Historiografie überhaupt sei, was sie zu leisten habe und welcher Methoden sie sich bediene. Dabei wird musikpädagogische Fachgeschichte in Anlehnung an Hans Heinrich Eggebrechts Überlegungen zum Begriff der Musikgeschichte „aufgefasst als Gesamtheit aller Geschichten, die die Disziplin Musikpädagogik über ihre Geschichte erzählt“ (S. 1). Das für die gewählte Thematik zentrale Narrativ der ‚Neuorientierung‘ wird in diesem Kontext als diskursives Konstrukt aufgefasst, das der wissenschaftlichen Überprüfung noch harret. Es ergeben sich zwei Forschungsfragen:

1. Wie ist die Erzählung der Neuorientierung der Musikpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg im Hinblick auf die Gesamtschau der musikpädagogischen Historiografie zu bewerten?

2. Welche Schlussfolgerungen sind auf dieser Grundlage für die musikpädagogische Geschichtsschreibung insgesamt zu ziehen?

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in zwei Teile, deren erster sich der Erfassung des Geschichtsbildes widmet und eine ausgesprochen spannende und erhellende Analyse des musikpädagogischen Schrifttums über die eigene Fachgeschichte bietet, während der zweite Teil das bis dahin rekonstruierte Geschichtsbild diskutiert und dabei auch in vorbildlicher Weise dafür sensibilisiert, wie gefährdet jede:r von uns selbst ist, sich durch die unreflektierte Reproduktion gängiger Narrative wie eben jenem der Neuorientierung der Musikpädagogik nach 1945 der Geschichtsklitterung schuldig zu machen.

Dieser plausiblen Systematik folgend, werden zuerst einige gängige Annahmen der Fachgeschichtsschreibung dargestellt und die Spur ihrer Verbreitung minutiös nachgezeichnet. Konkret handelt es sich um die Erzählung der ‚Verhaftung am Prinzip des Musischen‘ nach 1945 (S. 36) und um die Vermutung, „man habe nach 1945 an Entwicklungen angeknüpft, die durch den Nationalsozialismus unterbrochen wurden“ (S. 52), wobei insbesondere die Rückbesinnung auf Leo Kestenbergs und seine Reformen als Abkehr von nationalsozialistischem Gedankengut interpretiert wird. Ferner werden der immer wieder betonte große Einfluss Adornos auf den Prozess der Ablösung vom Prinzip des Musischen sowie bestimmte Begründungen für die Verwissenschaftlichung der Schulmusikpädagogik wie z. B. der sog. ‚Sputnik-Schock‘ unter die Lupe genommen (S. 172–174).

Diesen verbreiteten Narrativen werden alternative Darstellungen gegenübergestellt, insbesondere das Schrifttum Ulrich Günthers, in dem von einer weitgehenden Kontinuität musikpädagogischer Orientierungen über das ‚Dritte Reich‘ hinweg ausgegangen wird (S. 56 ff.). Derartige Argumentationen verdichten sich zu einem Bild, innerhalb dessen Kestenbergs Ideen bereits stark von der Ideologie des Musischen durchtränkt waren und mehr oder weniger nahtlos von nationalsozialistischen Akteuren übernommen wurden, wobei man sich lediglich von dem Sozialdemokraten Kestenbergs mit jüdischer Abstammung distanziert habe, der sich dann nach dem Zweiten Weltkrieg um so besser als Identifikationsfigur anbot, weil man mit der Bezugnahme auf ihn zugleich auch einen Bruch mit dem Nationalsozialismus zum Ausdruck bringen konnte.

Diese These wiederum wird von dem Hinweis auf zahlreiche personelle Kontinuitäten untermauert: Musikpädagogen also, die bereits vor dem ‚Dritten Reich‘ tonangebend waren, sich dann mit dem autoritären System arrangiert haben und auch danach ihre

Tätigkeiten weiter ausüben konnten, – allen voran Michael Alt, Georg Götsch, Fritz Jöde, Carl Orff und Eberhard Preußner. Kritisch reflektiert wird auch die zweifelhafte Rolle ausübender Künstler, Musikwissenschaftler und Verlage.

Überhaupt ist das Kapitel 5 der Arbeit über den Umgang der Musikpädagogik und Musikwissenschaft mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ebenso wichtig wie bedrückend, weil die aufgezeigten Versäumnisse und offenkundigen Fehlleistungen in der Fülle, in der sie dokumentiert werden, kaum das Bild einer ernsthaften Aufarbeitung vermitteln. Das wiederum erklärt, warum sich das Thema der Aufarbeitung in der Fachgeschichtsschreibung nahezu ausschließlich auf eine einzige Person, nämlich auf Theodor Wiesengrund Adorno, konzentriert.

Auch dieses maßgeblich von Ulrich Günther auf den Weg gebrachte Narrativ, dass nämlich Adorno mehr oder weniger allein verantwortlich für die kritische Aufarbeitung der Fachgeschichte und damit auch für die Abkehr vom musischen Denken, für die verstärkte Kunstwerkorientierung, für die Etablierung musikpädagogischer Forschung und vieles mehr sei, wird von Timo Maul relativiert, indem er feststellt: „Diese Fülle aller fachgeschichtlichen Entwicklungen, die Adorno angestoßen haben soll, machen ihn entweder zum einflussreichsten Musikpädagogen aller Zeiten oder die allermeisten Narrative fragwürdig, die monokausal bestimmte Entwicklungen allein auf seine Kritik zurückführen“ (S. 220–221).

In der Gesamtschau gelingt es Timo Maul, das schwarz-weiß gezeichnete Bild von der braunen musischen Erziehung und Jugendmusikbewegung auf der einen Seite und einer kunstwerk-werkorientierten kritischen Musikpädagogik mit ihren Lichtgestalten Kestenberg und Adorno auf der anderen Seite ein wenig zu perturbieren. Er zeigt auf, dass es durchaus auch innerhalb der Jugendmusikbewegung selbstkritische Stimmen gab und dass andererseits die Kestenberg zugeschriebenen Reformen gar nicht so unvereinbar mit dem Bildungsprogramm der Nationalsozialisten gewesen zu sein scheinen, wie es gerne dargestellt wird. Letztere Sichtweise wird vor allem von Ulrich Günther in seiner Dissertationsschrift *Die Schulmusik-erziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches* (1967) vertreten. Als Katalysator historischer Verzerrungen wird in diesem Zusammenhang eine in Fachkreisen weitgehend tatenlos akzeptierte Unklarheit darüber identifiziert, was die Begriffe der ‚musischen Erziehung‘ und der ‚Jugendmusikbewegung‘ überhaupt genau meinen oder meinen möchten. Diesbezüglich fehlt es an einer historischen Forschung, die auf unmittelbare Fakten bezogen ist und die dringend zu leisten wäre.

Ein Punkt, der meines Erachtens zu wenig Beachtung erfährt, ist allerdings die Tatsache, dass die nationalsozialistische Bewegung sicherlich nicht erst ab 1938,

als es zu formalen Veränderungen in den Richtlinien für die Lehrerbildung und in den Lehrplänen kam, Einfluss auf die schulische Musikpädagogik genommen hat, sondern dass es durch die Unterwanderung des gesamten Bildungssystems mit Hilfe linientreuer Verbände wie der Hitlerjugend, dem Nationalsozialistischen Lehrerbund sowie den Reichskulturkammern zu einer tiefgreifenden faktischen Umgestaltung der musikpädagogischen Realität gekommen sein muss. Demnach wäre die These einer weitgehenden inhaltlichen Kompatibilität des umfassenden musikalischen Bildungskonzepts von Leo Kestenberg mit den Vorstellungen nationalsozialistischer Kultur- und Bildungspolitik auch vor dem Hintergrund empirischen Materials wie z. B. von Zeitzeugenberichten oder anhand von konkreten Lehr- und Lernmaterialien zu diskutieren.

Nichtsdestotrotz bietet die Arbeit von Timo Maul einen differenzierten Einblick in die Mechanismen der Konstruktion musikpädagogischer Fachgeschichte und erzeugt das Bedürfnis, in Zukunft etwas genauer hinzuschauen und darüber nachzudenken, wer wann was in welchem Kontext aus welchen Gründen erzählt oder auch verschweigt.

Die Lektüre des Buches hat meinen Blick sowohl auf unsere Fachgeschichte als auch auf meine eigene Lehrpraxis geschärft und differenziert. Es ist äußerst lesenswert.

*Rezension von Andreas Lehmann-Wermser*

### **Claudia Maria Cvetko: Mehr als ein Faszinosum. Afrika in der Musikdidaktik**

*Eine historiographische und qualitative Studie. universi (2023); 28,- Euro; ISBN: 978-3961821310*

„Afrikanische Musik“ – schon der Begriff verlangt nach Erläuterungen – ist fester Bestandteil der schulischen Praxis des Musikunterrichts, der Fortbildungsangebote und der Schulbücher. Anders als die Musiken anderer Regionen der Welt – wer thematisiert schon japanische oder australische Musik? – ist sie unhinterfragter Bestandteil einer wie immer gearteten multikulturellen Musikdidaktik. Da tut es gut, einmal so wie Claudia Maria Cvetko in ihrer prämierten Dissertationsschrift den Hintergründen nachzugehen. Es gibt viel zu lernen.

Die Studie ist in der Anlage originell. Sie geht nämlich (nach den in deutschsprachigen fachdidaktischen Monografien unvermeidlichen methodischen Anmerkungen und Begriffsklärungen) zunächst der Geschichte der afrikabezogenen Schriften in der Musikpädagogik nach. Schon dieser etwa 80-seitige Teil ist erhellend, weil verschiedene Wendungen und Phasen deutlich werden. So ist die frühe Thematisierung in den

1920er-Jahren interessant, weil der seinerzeit aktuelle Fächerübergreifend zwar einerseits Reflex auf die Überlastung der Schüler:innen an den Höheren Schulen war (Pfeffer, 1928), aber eben auch progressives Moment der Bearbeitung der damals noch nicht lange zurückliegenden Kolonialzeit. Und es ist bezeichnend, dass dieser Impetus in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg komplett verloren ging. So konstatiert die Verfasserin, dass „„außereuropäische‘ Musik im Allgemeinen und Musik aus Afrika im Besonderen in der schulischen Unterrichtspraxis der 1970er-Jahre eher ein Randerscheinung war (sic!)“ (S. 142). Dass sich das mit den späten 1970er-Jahren änderte und dass insbesondere durch die Initiativen von Volker Schütz viel Material angeboten wurde – das wird auf knapp 40 Seiten dargelegt, wobei die letzten 25 Jahre wenig Raum erhalten, weil Afrika und afrikanische Musik in fast allen Schulbüchern thematisiert werde, weil Fortbildungen und Kongresse immer entsprechende Angebote bereit hielten: „Seit der Jahrtausendwende hat die Popularität von Musik aus Afrika innerhalb der Musikdidaktik nicht nachgelassen“ (S. 196).

Der zweite, fast 200 Seiten umfassende Teil analysiert die entsprechenden Seiten von annähernd 200 Schulbüchern. Gegenüber älteren Schulbuchanalysen (etwa Sollinger, 1994) betreibt Claudia Cvetko keine Untersuchung der Inhalte mit diffuser Methodologie. Vielmehr arbeitet sie aus den gebildeten Kategorien in einem Verfahren, das an Kuckartz' Inhaltanalyse angelehnt ist, 13 „Motive“ heraus (S. 223). Der Motivbegriff wird dabei nicht ganz klar bestimmt: Sie mögen von den subjektiv und explizit gemachten Motiven im engeren Sinn der Autorinnen und Autoren abweichen; „Motive“ sind auch selten identisch mit „Intentionen“ (S. 215). Eher sind es zu beobachtende Erscheinungsformen, die sich aus unterschiedlichen Quellen speisen können. Und unabhängig von eventuell vorliegenden expliziten Erläuterungen sind es eher strukturierende Zuschreibungen Cvetkos. Zu den genannten „Motiven“ zählen sehr traditionelle wie das „Evolutionismotiv“, das „afrikanische“ Musiken als Vorformen der entwickelten „westlichen“ verstehen will, aber auch andere wie das „Akkulturationsmotiv“, das sich von traditionellen Konstruktionen verabschiedet und die Phänomene der Begegnung von musikalischen Kulturen (etwa in Migrationskontexten) beschreibt. Diese Motive werden wiederum fünf Foki subsumiert: der Zeitlichkeit als didaktisches Mittel, der Musizierpraxis, der Grenzüberschreitungen, der Thematisierung ethischer Fragen und der Migrationsphänomene. Insbesondere das „Ethikmotiv“ wirft einige Fragen auf. Cvetko beschreibt dessen Intention wie folgt: „Im Fokus steht die Intention, Einstellungs- und Handlungsänderungen zu initiieren“ (S. 337). In dieser allgemeinen Form gilt das freilich auch für andere Motive und mag gegensätzliche Konzeptionen wie die von Olivier Blanchard (2019) oder von Schatt und Sachsse (2017) verbinden. Auf die

avancierten theoretischen Diskurse lässt sich Claudia Cvetko auch nicht ein. In der konkreten Analyse von Schulbuchseiten findet sie vielmehr Schnittstellen und Übereinstimmungen zwischen Charakterisierungen (S. 347). Sie vermag daneben aber auch inkonsistente Darstellungen in Schulbüchern zu zeigen, etwa wenn Hörbeispiele gleichzeitig als den Lernenden ‚fremd‘ und ‚vertraut‘ bezeichnet werden (S. 346), ohne dass diese Differenz markiert oder gar zum Gegenstand des Unterrichts würde. Jüngere empirische Studien (Völker, 2020; Buchborn et al., 2023) haben gezeigt, dass jenseits aller unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen diese Differenz aus der Sicht der Lernenden wichtig ist. Diese Erkenntnis ist nicht neu – schon vor mehr als zehn Jahren beklagte der Seminarleiter Klaus Riedel (2012) die unvermutete und scheinbar verständnislose Reaktion eines Schülers auf ‚afrikanische‘ Musik. Damit deutet sich an, dass Schulbücher und die unterrichtliche Wirklichkeit unabhängig voneinander sind. Die Analyse der erstgenannten kann nur bedingt die komplexen und widersprüchlichen Prozesse des Unterrichts erhellend, aber sie kann helfen, die Voraussetzungen in den Aufgabenstellungen und Materialien besser zu verstehen und auf Inkonsistenzen hin kritisch zu befragen.

Der dritte Teil ist insofern originell, als er biografisch vorgeht und drei für die Entfaltung des Themas wichtige Personen vorstellt: Volker Schütz, Thomas Ott und Markus Detterbeck. Die drei trennen nicht nur mehrere Jahrzehnte im Alter, sondern auch entscheidende biografische Erfahrungen. Bei Volker Schütz war die Körpererfahrung zentral, bei Thomas Ott die Faszination der Rhythmuserfahrung, bei Markus Detterbeck der Umgang mit Vokalmusik, bei den erstgenannten die Musiken Westafrikas, bei letzterem die Musik Südafrikas. Auch dadurch gelangen sie zu sehr unterschiedlichen didaktischen Positionen, die zum Teil nicht harmonisierbar sind. In der Frage, wie viel Reduktion die originalen Vorbilder benötigen oder vertragen, unterscheiden sich die drei Personen deutlich (S. 423). Das ist erhellend und generativ, weil keine (vorschnellen) Antworten gegeben, sondern den Lesenden Fragen gestellt werden. In einem abschließenden Teil werden noch einmal wichtige Ergebnisse zusammengefasst. Hier gelingt es Claudia Maria Cvetko sehr gut, die doch sehr unterschiedlichen Teilstudien aufeinander zu beziehen.

Was macht das Buch besonders lesenswert? Wer eine (mögliche und aufschlussreiche) ideologiekritische Darlegung erwartet, wird möglicherweise enttäuscht sein. Indem Claudia Maria Cvetko sich von einem wertenden Standpunkt entfernt und auch die (bildungs-)politischen Zusammenhänge nicht verfolgt, wird dafür der Blick frei für die o. g. Schwerpunkte. Dabei wird deutlich, wie vielfältig Strukturierungen und Zielsetzungen sind. Das gilt auch für den dritten Teil, obwohl hier die biografisch begründeten unterschiedlichen Motive am deutlichsten werden.

Was noch gefällt: Natürlich hat Claudia Maria Cvetko einen großen Überblick über die relevante Literatur (das Literaturverzeichnis umfasst mehr als 60 Seiten!). Aber sie verarbeitet diese durchaus kritisch (auch der Schreiber dieser Zeilen muss Kritik einstecken.) Das ist für Dissertationen nicht selbstverständlich und hilft ungemein bei der Einordnung. Und das Buch ist schön geschrieben. Was an englischsprachigen Veröffentlichungen oft wunderbar abzulesen ist – die verständliche und elegante Darstellung auch komplexer Sachverhalte – das gelingt Claudia Maria Cvetko über weite Strecken. So bereitet das Lesen Vergnügen.

### Literatur

Blanchard, Olivier (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster: Waxmann.

Buchborn, Thade; Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (2022). How Teachers and Students Construct Ethic Differences in the Music Classroom: Reconstructive Insights into Practices of Intercultural Music Education. In: Thade Buchborn, Thomas de Baets, Georg Brunner & Silke Schmid (Hg.), *Music Is What People Do* (S. 173–188). Innsbruck, Esslingen: Helbling.

Pfeffer, Charlotte (1928). Musik- und Turnunterricht in Mädchenschulen: ihre Berührungspunkte und Widersprüche. In: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.), *Musikpädagogische Gegenwartsfragen. Eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule: Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden*. Leipzig: Quelle & Meyer.

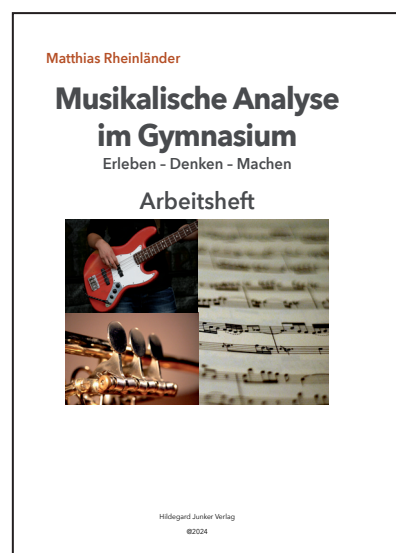
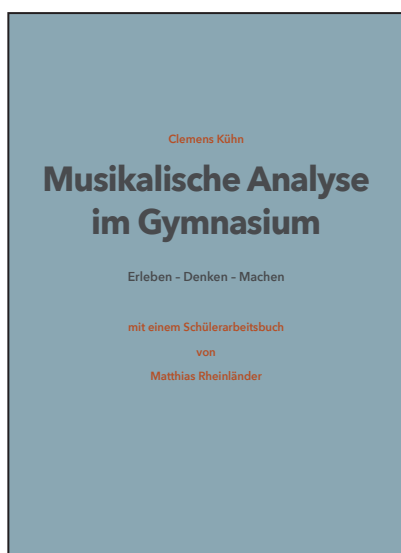
Riedel, Klaus (2012). Die Sicht eines Fachleiters: „Die jaulenden Afrikaner“ – Erörterung der Bemerkung eines Schülers im Musikunterricht. In: Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser (Hg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (S. 103–110). Augsburg: Wißner.

Schatt, Peter W. & Malte Sachsse (2017). *Begegnungen mit außereuropäischer Musik: II. Afrika, Nordamerika, Mittel- und Südamerika, Weltmusik*. Paderborn: Schöningh Westermann.

Sollinger, Irmgard (1993). Fremde Länder – eigne Sitten: Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sek I. In: *Musik und Unterricht* (22), S. 47–51.

Völker, Jonas (2020). „... als ob ein Deutscher sowas hört“: Interkulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In: Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle & Jonas Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (= Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, Bd. 8., S. 173–187). Hildesheim: Olms.

## Musikalische Analyse im Gymnasium – (eBook)



Hildegard-Junker-Verlag

Hildegard-Junker-Verlag • Zweigstelle Hamburg  
Aalwisch 21 • 22395 Hamburg • Telefon: +49 (0) 40 60441162  
e-mail: hamburg@junker-verlag.de  
junker-verlag.com

## Autor:innen

**Prof. Dr. Michael Ahlers**; Professor für Musikdidaktik an der Leuphana Universität in Lüneburg

**Prof. Dr. Philipp Ahner**; Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen

**Dr. Mercé Bosch Sanfélix**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen

**Finn Joris Brunken**; bis zum Projektabschluss akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

**Sandro Dalfovo**; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen

**Prof. Dr. Mario Dunkel**; Professor für Musikpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Paul Geßner**; akademischer Mitarbeiter für Musikpädagogik an der Universität Potsdam

**Prof. Dr. Marc Godau**; Leiter des Instituts für Begabungsforschung in der Musik an der Universität Paderborn und Professor für empirische Musikpädagogik

**Phillip Gosmann**; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Begabungsforschung in der Musik an der Universität Paderborn

**Esther Hall**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg

**Prof. Dr. Matthias Handschick**; Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Saar

**Dr. Sarah-Indriyati Hardjowirogo**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Benjamin Hecht**; wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Digitale Lehre an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

**Prof. Dr. Oliver Krämer**; Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

**Matthias Krebs**; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Mozarteum Salzburg und Universität zu Köln

**Philipp Lang**; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik und Theater Rostock

**Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser**; pensionierter Hochschullehrer, zuvor Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Theater und Medien Hannover

**Prof. Dr. Isolde Malmberg**; Professorin für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien

**Dr. Daniela Neuhaus**; akademische Rätin für Musikpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal

**Prof. Dr. Lars Oberhaus**; Professor für Musikpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Jun.Prof. Dr. Malte Pelleter**; Juniorprofessor für Musikpädagogik und Cultural Studies an der Universität Münster

**Veronika Phung**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln

**Prof. Dr. Gabriele Puffer**; Inhaberin des Lehrstuhls für Musikpädagogik an der Universität Augsburg

**Steffi Rocker**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Prof. Dr. Christian Rolle**; Professor für Musikpädagogik an der Universität zu Köln

**Tobias Rotsch**; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen

**Dr. Josef Schaubruch**; wissenschaftlicher Mitarbeiter für Musikpädagogik an den Hochschulen für Musik Mainz und Karlsruhe

**Prof. Dr. Ilka Siedenburg**; Professorin für Musikpädagogik an der Universität Münster

**Prof. Dr. Christoph Stange**; Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

**Sophia Tobis**; wissenschaftliche Mitarbeiterin für Musikpädagogik an der Universität Münster

## Autor:innen

**Dr. Nicolas Uhl-Sonntag**; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg

**Christopher Ulferts**; Student im Masterstudiengang Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln

**Julian Vorst**; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster

**Arne Wachtmann**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

**Lisa Werner**; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen

## Impressum

### HERAUSGEBER

Hildegard-Junker-Verlag  
in Verbindung mit Prof. Dr. Rebekka Hüttmann,  
Prof. Dr. Oliver Krämer und Prof. Dr. Annette Ziegenmeyer

### SCHRIFTFLEITUNG

Prof. Dr. Rebekka Hüttmann, Prof. Dr. Oliver Krämer und  
Prof. Dr. Annette Ziegenmeyer

### VERLAG / REDAKTION

Hildegard-Junker-Verlag  
Mathias Offner  
Aalwisch 21, 22395 Hamburg  
Tel.: +49 (0) 40 60441162  
E-Mail: [dmp@junker-verlag.de](mailto:dmp@junker-verlag.de)  
Website: [junker-verlag.com](http://junker-verlag.com)

### VERTRIEB, ABONNEMENT, ANZEIGENVERWALTUNG

Hildegard-Junker-Verlag Hamburg  
Aalwisch 21, 22395 Hamburg  
Tel.: +49 (0) 40 60441162  
E-Mail: [hamburg@junker-verlag.de](mailto:hamburg@junker-verlag.de)

### ERSCHEINUNGSWEISE

4 Hefte jährlich

### ABONNEMENTPREIS

Heft € 12,50

### EINZELPREIS

Heft € 14,50

### HERSTELLUNG UND LAYOUT

Hildegard-Junker-Verlag  
Mathias Offner (Layout)

### DRUCK

SAXOPRINT GmbH  
ISSN 1437-4722

**Diskussion Musikpädagogik** können Sie direkt über den Verlag beziehen.

© Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Beiträge werden sorgfältig geprüft. Alle Beiträge bitte an die Redaktion oder an den Verlag senden. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Inhaber der Urheber- und Verwertungsrechte von Texten, Bildern und Notensätzen, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

**Redaktionsschluss für Heft 110: 15. April 2026**

## Diskussion Musikpädagogik (DMP) - Sonderhefte



- DMP S1: Musiktheaterpädagogik
- DMP S2: Musikvermittlung – Konzertpädagogik in Detmold
- DMP S3: Klassenmusizieren – AfS-Bundeskongress
- DMP S4: Phasenverschiebung.  
Perspektiven der Vernetzung von erster und zweiter Ausbildungsphase
- DMP S5: Genießen – Erleben – Erkennen – Verstehen  
Grundfragen und Grundlagen der Musikvermittlung für erwachsene Laien
- DMP S6: Musik: Leben – Lernen – Lehren  
Blicke aus 55 Jahren Entfernung: Kiel – Schleswig – Lübeck – Berlin – Wien
- DMP S7: Wie viel und was muss festgelegt werden?  
Eckpunkte der Professionalisierung in der MusiklehrerInnenbildung
- DMP S8: Haltungen, Gesten und Musik  
Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater
- DMP S9: Zusammenspiel?  
Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen



Die Sonderhefte sind nur direkt über unsere Homepage [Junker-Verlag.com](http://Junker-Verlag.com) zu beziehen.



Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz des Themas ist das vorliegende Heft „DMP 109“ auch in einer digitalen Fassung über die Website des Hildegard-Junker-Verlags frei zugänglich ([www.junker-verlag.com/dmp-109](http://www.junker-verlag.com/dmp-109)).

### Kommende Heftthemen

- Heft 110: Musik und Emotion
- Heft 111: Rassismuskritik
- Heft 112: Musik in der Grundschule
- Heft 113: HipHop



Hildegard-Junker-Verlag

Hildegard-Junker-Verlag • Zweigstelle Hamburg  
Aalwisch 21 • 22395 Hamburg • Telefon: +49 (0) 40 60441162  
e-mail: [hamburg@junker-verlag.de](mailto:hamburg@junker-verlag.de) • [junker-verlag.com](http://junker-verlag.com)

