

*Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber,
Malte Sachsse, Katharina Bradler (Hrsg.)*

47. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung

**47th Yearbook of the German Association
for Research in Music Education**

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 47

Yearbook of the German Association for
Research in Music Education

Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber, Malte Sachsse,
Katharina Bradler (Hrsg.)

47. Jahresband des Arbeitskreises
Musikpädagogische Forschung

47th Yearbook of the German
Association for Research in Music
Education



Waxmann 2026
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 47 Research in Music Education, vol. 47

ISSN 0937-3993

Print-ISBN 978-3-8188-0210-3

E-Book-ISBN 978-3-8188-5210-8

<https://doi.org/10.31244/9783818852108>

Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber, Malte Sachsse & Katharina Bradler

Vorwort..... 9

Editors' Note

Eckhard Nolte

Grundlegende wissenschaftstheoretische Strukturen

der Musikpädagogik.....13

Fundamental epistemological structures of music education

Chris Kattenbeck

Musikpädagogik in der Sonic Fiction – zum Potenzial

von Theory-Fiction für die musikpädagogische Forschung 37

Music education in Sonic Fiction – On the potential of

Theory-Fiction for music education research

Verena Bons

„Blinde Flecken“, Limitationen und Hürden der Dokumentarischen

Methode: ein erster Diskussionsanstoß für die musikpädagogische

Forschungspraxis51

‘Blind spots’, limitations and challenges of the documentary method:

An initial contribution to the discussion in music education research practice

Matthias Goebel

Gegenwartsbezüge durch strukturierte Abstraktion vom historischen

Einzelfall – theoriegeleitete Quelleninterpretation in der Historischen

Musikpädagogik am Beispiel der Systemtheorie..... 63

Connections to the present through structured abstraction from the

historical case – Theory-based source interpretation in historical music

education using the example of systems theory

Jan Duve

„Bass darf kurz die Schnauze halten“

Empirische Perspektiven auf musikalisches Lernen mit digitalen Tools 75

“Bass can shut up for a second”

Empirical perspectives on musical learning with digital tools

<i>Jonas Völker, Malte Sachsse, Björn Jeddeloh & Tillmann Eller</i>	
„Man kann halt irgendwie nicht stolz sein auf das, was man gemacht hat“ Schüler*innenperspektiven und Designprinzipien zum Einsatz generativer KI im Musikunterricht	89
<i>“You can’t really be proud of what you’ve made” Students’ perspectives and design principles for the use of generative AI in music lessons</i>	
 <i>Philipp Becker, Verena Bons, Thade Buchborn, Sophia Hofrichter, Julius Kopp & Wolfgang Lessing</i>	
Demokratiebildung in Amateurmusikensembles? Eine dokumentarische Studie zu Normen und impliziten Logiken der Praxis ländlicher Blasmusikvereine und Chöre	103
<i>Democracy education in amateur music ensembles? A documentary study of the norms and implicit logics underlying the practices of rural brass bands and choirs</i>	
 <i>Benjamin Eibach</i>	
„Jeder brauchbare Schüler muß da seinen Platz erhalten, mag er Geige spielen, blasen oder die Trommel schlagen.“ Schülerorchester im 19. und frühen 20. Jahrhundert: Rekonstruktion schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Positionierungen	119
<i>“Every capable student must be given a place, regardless of whether he plays the violin, a wind instrument or the drum.” School orchestras in the 19th and early 20th century: A reconstruction of musical practices and pedagogical positions</i>	
 <i>Chris Kattenbeck</i>	
Was heißt hier eigentlich Beatmaking? Zur Artikulation musikalischer Praxen, ihrer Re-Artikulation im schulischen Musikunterricht und der Ambivalenz musikalischer Gentrifizierung	131
<i>What is actually meant by Beatmaking? On the articulation of musical practices, their re-articulation in school music education, and the ambivalence of musical gentrification</i>	
 <i>Hanno Menting, Anne Fritzen, Rahel Püst, Alexander Riedmüller-Rezzani & Michael A. Herzog</i>	
Wie Musikschulen über „Digitalisierung“ sprechen: eine qualitative Inhaltsanalyse von Musikschulwebseiten	145
<i>How music schools talk about “digitalization”: A qualitative content analysis of music school websites</i>	

Julia Ehninger, Moritz Kuck & Jonas Völker

„... und ich kann eben nicht einfach nur Musik machen“

Spannungsverhältnisse im Erleben des Referendariats im Fach Musik 159

“... and I can't just focus on making music”

Navigating tensions during the teacher training phase

Viola Cäcilia Hofbauer

Planung von Musikunterricht im Vergleich

Eine empirische Studie zur Unterrichtsplanungskompetenz

von Musiklehrkräften der Grundschule und Sekundarschule 173

Music lesson planning in comparison

An empirical study on the lesson planning skills of primary and secondary music teachers

Katharina Zink & Johannes Hasselhorn

Grundvorstellungen in Musik 187

Basic concepts in music

Julia Ehninger

Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht

Perspektiven von Lehrkräften zum Umgang mit einer Herausforderung 201

Assessing creative tasks in the music classroom

Teachers' perspectives on navigating a challenge

Thade Buchborn, Johannes Treß & Annika Endres

Domesticating AI in the music classroom? 215

Music teachers' orientations in an emerging practice

Carmen Heß & Kerstin Weuthen

Musikschultätigkeit zwischen Ideal und Realität:

das ‚Künstlerische‘ als Orientierungsrahmen und Spannungsfeld 231

Music school teaching between ideal and reality:

The “artistic” as an orienting framework and a source of tension

Hanno Menting, Alexander Riedmüller-Rezzani, Anne Fritzen,

Rahel Püst & Michael A. Herzog

Digitale Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht –

ein Systematic Literature Review zum aktuellen Forschungsstand 245

Digital learning support in instrumental and vocal teaching –

A systematic literature review on the current state of research

Verena Bons

KI erkunden und kritisch nutzen – qualitative Forschungspraxis
mit KI in der Musikpädagogik 263

*Exploring and critically using AI – Qualitative research practice
with AI in music education*

Monika Unterreiner

Bericht zum Symposium „Musikalisches Lernen
und Lehren in der digitalen Welt“ 267

*Report on the symposium “Learning and teaching music
in the digital world”*

Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber, Malte Sachsse & Katharina Bradler

Vorwort

Editors' Note

Die Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) fand vom 24. bis 26. September 2025 an der Hochschule für Musik Freiburg statt – erneut unter einem Schwerpunktthema: „Musikpädagogische Theorie zwischen Empirie und Praxis“. „Musikpädagogische Forschung ohne Theorie(n) gibt es nicht“ – dieser Eröffnungssatz des Call for Papers mag selbstverständlich klingen. Doch er entstand vor dem Hintergrund, dass theoretische und philosophische Beiträge, besonders aus der Musikdidaktik, auf AMPF-Tagungen und Netzwerktreffen kaum noch präsent sind. Gerade solche Arbeiten haben jedoch in der Vergangenheit kritische Diskussionen über die Grundlagen des Fachs angestoßen. Unklar bleibt oft, welche Funktionen und Leistungen theoretische oder philosophische Forschung als eine „Praxis des Theoretisierens“ (Rolle, 2012, S. 341) für Empirie und Praxis besitzt. In seiner Keynote thematisiert **Eckhard Nolte** ein grundsätzliches Problem von Forschung, die nicht nur untersuchen, sondern auch Praxis verbessern möchte: die Differenz von Sein und Sollen. Anhand prominenter philosophischer Positionen zeigt er, in welche Fettnäpfchen Forschung treten kann, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen nicht bewusst ist. **Chris Kattenbeck** untersucht Theory-Fiction als experimentelle Praxis des Theoretisierens, die etablierte Grenzziehungen zwischen Wissenschaft, Kunst, Theorie, Fiktion und Realität gezielt unterläuft. Unter Rückgriff auf Habermas argumentiert er, dass Theory-Fiction insbesondere für musikpädagogische Forschung mit praktischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse produktiv sein kann, indem sie Perspektivverschiebungen ermöglicht, hegemoniale Narrative irritiert und neue begriffliche sowie spekulative Erkenntnisräume eröffnet. **Vereena Bons** thematisiert dagegen Grenzen innerhalb der Wissenschaft – konkret die Limitationen und „blinden Flecken“ der Dokumentarischen Methode. Anhand eines Forschungsbeispiels diskutiert sie, welche Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen verbale Erhebungsverfahren bei der Rekonstruktion sozialer Praxis eröffnen und wie daraus Impulse für die Weiterentwicklung qualitativer Forschung entstehen. **Matthias Goebel** demonstriert exemplarisch, wie Theorie – hier die Systemtheorie – im Rahmen von Quelleninterpretationen sichtbar machen kann,

was sonst verdeckt bliebe, und wie sich durch sie Gegenwartsbezüge herstellen lassen.

Andere Beiträge adressieren das Schwerpunktthema zwar weniger explizit, liefern jedoch für das Verständnis musikpädagogischer Theorie-Praxis-Bezüge höchst relevante Einsichten in diverse Facetten musikalischen Lernens und Lehrens inner- und außerhalb von Institutionen, Professionalisierungsprozessen und Forschungspraxen. **Jan Duve** rekonstruiert videografisch, welche Formen vertiefter musikalischer Auseinandersetzung entstehen, wenn Schüler*innen mit digitalen Tools arbeiten. Dabei identifiziert er zwei zentrale Phänomene: die selbstbestimmte Anpassung der Lernumgebung sowie musikalische Verbindungsprozesse wie Vokalisieren und Entrainment. Er richtet damit den Fokus auf Schüler*innenperspektiven und Prozesse musikalischen Lernens im Musikunterricht, ebenso wie auch ein anderer Beitrag im Band: **Jonas Völker, Malte Sachsse, Björn Jeddelloh** und **Tillmann Eller** rekonstruieren Schüler*innenperspektiven auf generative KI im Musikunterricht. Ein zentrales Ergebnis ihrer Analysen ist, dass musikerzeugende KI, anders als text- und bildgenerierende Anwendungen, von Schüler*innen kaum als eigenständige künstlerische Praxis anerkannt, sondern eher als Infragestellung eigener Gestaltungsmacht und Autor*innenschaft erlebt wird. Daraus leiten die Autoren zwei musikdidaktische Designprinzipien ab, die auf bedeutungsvolle Mensch-Maschine-Interaktionen sowie eine kritisch-reflexive AI Literacy im Musikunterricht zielen.

Spannungsverhältnisse zwischen musikalischer Praxis und ihren institutionellen Rahmenbedingungen sind zahlreich. Sie zeigen, wie Erwartungen und Ideale den sozialen, historischen und kulturellen Realitäten des Musizierens oft widersprechen. **Philipp Becker, Verena Bons, Thade Buchborn, Sophia Hofrichter, Julius Kopp** und **Wolfgang Lessing** untersuchen Blasmusikvereine und Chöre im ländlichen Raum. Ihre Ergebnisse widerlegen die Alltagstheorie, Amateurensembles böten per se Gelegenheiten zur Demokratiebildung: Hierarchische Strukturen und traditionelle Vorstellungen der Mitglieder scheinen Mitbestimmung eher zu behindern. **Benjamin Eibach** wendet sich Schülerorchestern zur Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik zu. Anhand eines Hammer Gymnasiums zeigt er, wie fall- und strukturgeschichtliche Forschungszugänge bei der Erschließung schulmusikalischer Praxen und Diskurse zusammenwirken können. **Chris Kattenbeck** zeichnet am Beispiel des Beatmaking nach, wie sich außerschulische musikkulturelle Praxen verändern, wenn sie für den schulischen Musikunterricht aufbereitet werden. Der Vergleich einer typischen außerschulischen Form des Beatmaking mit Unterrichtsmaterialien zeigt, dass dabei nicht nur spezifische Wissensformen und kulturelle Bezüge marginalisiert werden können, sondern sich auch die grundlegende Logik der Praxis verändern kann. Mit ihrer Analyse von 685 Musikschulwebsites zeigen **Hanno Menting, Anne Fritzen, Rahel Püst, Alexander Riedmüller-Rezzani** und **Michael A. Herzog**, dass Digitalität häufig an ein Modernitätsnarrativ gekoppelt ist oder als Selbstdarstellung einem „institutional myth“ unterliegt.

Das professionelle Wissen und Handeln von Musiklehrkräften in Schule und Musikschule ist traditioneller Schwerpunkt musikpädagogischer Forschung, auf das eine Mehrzahl der Beiträge eingeht und dabei auch neue Akzente setzt: **Julia Ehninger, Moritz Kuck** und **Jonas Völker** rekonstruieren anhand von Gruppendiskussionen mit Musikreferendar*innen in NRW, wie sich deren fachspezifisches (Belastungs-)Erleben im Spannungsfeld zwischen habituell verankerten Überzeugungen und institutionellen Anforderungen konstituiert. **Viola Hofbauer** vergleicht mittels qualitativer Interviews und KI-gestützter Analyse die Unterrichtsplanungskompetenz von Musiklehrkräften der Grundschule und der Sekundarstufe. Während Grundschullehrkräfte Flexibilität und Heterogenitätsmanagement priorisieren, orientieren sich Sekundarschullehrkräfte stärker an Lehrplan und Differenzierungsplanung. **Katharina Zink** und **Johannes Hasselhorn** übertragen das aus der Mathematikdidaktik stammende Konzept der Grundvorstellungen auf die Musikpädagogik. Auf Basis von Schulbuchanalysen und Lehrkräfteinterviews erarbeiten sie vier Grundvorstellungen zum Thema Notenwerte und diskutieren deren Potenzial für die pädagogische Diagnostik. **Julia Ehninger** rekonstruiert mithilfe der Dokumentarischen Methode, wie Musiklehrkräfte bei der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben mit den institutionalisierten normativen Erwartungen von Transparenz und Fairness umgehen. Ihr Ergebnis: Das pragmatische Bearbeiten dieser Spannungen hat weitreichende Konsequenzen für das Verständnis von Leistung im Musikunterricht. **Thade Buchborn, Johannes Treß** und **Annika Endres** rekonstruieren, an welchen Normen und impliziten Wissensbeständen der Umgang von Musiklehrkräften mit generativer KI orientiert ist. Das von ihnen beobachtete Changieren zwischen spielerischer Experimentierfreude und einer vorsichtigen bis ablehnenden Haltung gegenüber KI nehmen sie zum Anlass, Implikationen für musikpädagogische Forschungspraxen im Zeichen rapider Transformationen durch generative KI zu diskutieren. **Carmen Heß** und **Kerstin Weuthen** zeigen auf Basis von Gruppendiskussionen mit Musikschullehrkräften, wie das „künstlerische Ideal“ deren professionelles Selbstverständnis zugleich trägt und untergräbt – und so als professionsspezifisches Dilemma wirksam wird. Durch ein systematisches Literaturreview zu Publikationen der Jahre 2014–2024 zur digitalen Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht können **Hanno Menting, Alexander Riedmüller-Rezzani, Anne Fritzen, Rahel Püst** und **Michael A. Herzog** die Effektivität digitaler Tools in musikbezogenen Lernprozessen – abhängig von der Qualität der Tools, der Technologieverfügbarkeit und der Unterstützung durch Lehrkräfte – bestätigen, vorausgesetzt, sie sind in eine didaktische Strategie eingebettet.

Zwei Berichte schließen den Band, indem sie Einblicke in die Diskussionen eines Symposiums (**Monika Unterreiner**) und eines Forums (**Verena Bons**) geben, die musikalisches Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Digitalität sowie Künstlicher Intelligenz im Kontext empirischer musikpädagogischer Forschung behandelten.

Wie in vorherigen AMPF-Bänden fällt auch hier die große Vielfalt an Themen und Zugängen der Beiträge auf, die es schwer macht, thematische Überschneidungen oder gemeinsame Diskussionen zu identifizieren. Vielleicht könnte gerade diese Vielstimmigkeit und Interdisziplinarität ein Anlass sein, zu den mit dem Schwerpunktthema adressierten theoretischen Fragen in einen disziplinübergreifenden Austausch zu kommen.

Eine anregende und erkenntnisreiche Lektüre wünschen
Lukas Bugiel, Julia Bali-Weber, Malte Sachsse und Katharina Bradler

Kurz vor Veröffentlichung dieses Bandes ist Eckhard Nolte im Alter von 83 Jahren verstorben. Er hat das Nachdenken über die Grundlagen der Musikpädagogik als Wissenschaft und viele Generationen von Wissenschaftler*innen des Faches wesentlich geprägt. Wir danken seinem Sohn Alexander Nolte dafür, dass er die Veröffentlichung seines letzten Textes unterstützt hat. Eckhard Nolte sei dieser Band gewidmet.

Literatur

Rolle, C. (2012). Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 337–343). Die Blaue Eule.

Eckhard Nolte

Grundlegende wissenschaftstheoretische Strukturen der Musikpädagogik

Fundamental epistemological structures of music education

This article focuses on the dichotomous theoretical structure of the field of music education, which consists of the coexistence of two distinct theoretical subfields: “scientific music education,” which aims to generate knowledge about musical learning and teaching, and “music didactics,” which develops practical concepts for music instruction. From an epistemological perspective, it corresponds to the dichotomy of “is and ought.” Against this backdrop, fundamental differences between the two theoretical subfields become visible. These differences demonstrate that they are independent theories, separated by a logical gap according to Hume’s Law. This implies that it is not possible to directly translate scientific music education findings on musical learning into practical application within music instruction; rather, this can only be achieved indirectly, by way of prior normative determinations. Furthermore, possibilities become apparent to establish the subfield of music didactics, whose scientific validity is occasionally questioned, as a normative science.

„Aus der Feststellung einer Tatsache lässt sich niemals ein Satz herleiten, der eine Norm, eine Entscheidung oder einen Vorschlag für ein bestimmtes Vorgehen ausspricht.“ (Popper, 1957, S. 100)

„[Es ist] nicht möglich [...], mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln der Logik aus Aussagesystemen rein kognitiv-informativen Charakters normative oder andersartige präskriptive Konsequenzen abzuleiten.“ (Albert, 1991 [1968], S. 79)

„Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur was er kann und – unter Umständen – was er will.“ (Weber, 1968, S. 151, Herv. i. Orig.)

„Zwischen rein deskriptiven und rein normativen Aussagen besteht eine ‚logische Kluft‘ im Sinne der vollen logischen Unabhängigkeit.“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 25)

„Normen [sind] keine objektiven Tatsachen, sondern menschengemachte Forderungen, die gewissen Werten zur Realisierung verhelfen sollen.“ (Schurz, 2014, S. 39)

1.

Wissenschaftstheoretische Probleme, wie sie durch die vorangestellten Zitate angesprochen werden, gehören nicht zu den Themen, denen das besondere Augenmerk der musikpädagogischen Forschung gilt. Dies erscheint verständlich angesichts der Tatsache, dass sich die Musikpädagogik weithin als akademische Disziplin hat etablieren können und sich nicht mehr dem wissenschaftlichen Legitimationsdruck früherer Zeiten ausgesetzt sieht. Dies kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Fach auch weiterhin offene oder nur partiell beantwortete Fragen hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Grundlagen mit sich herumträgt. Hierzu zählt nicht zuletzt die Unterscheidung zwischen „Wissenschaftlicher Musikpädagogik“ im Sinne eines auf Erkenntnis zielenden Forschungsbereichs und „Musikdidaktik“ als eines auf die Durchführung von Musikunterricht ausgerichteten Theoriebereichs.¹ Dieser Differenzierung kommt grundlegende wissenschaftstheoretische Bedeutung zu, da die Spezifika der beiden konstitutiven theoretischen Teilbereiche sowie deren Verhältnis zueinander das theoretische Gefüge des Faches insgesamt maßgeblich bestimmen. Wenn der Unterschied zwischen den beiden Theoriebereichen, auf den bereits Abel-Struth (1970, 1975) hinweist, hier wieder thematisiert wird (zuvor Nolte, 2023; Hörmann & Meidel, 2020, 2016; ähnlich Cvetko, 2023; Kruse-Weber, 2023), so aufgrund des Umstandes, dass in diesem Kontext bislang weitgehend unbeachtete wissenschaftstheoretische Sachverhalte es ermöglichen, die zweiteilige Fachstruktur klarer als bisher zu konturieren und wissenschaftstheoretisch zu fundieren sowie Perspektiven für den in seiner Wissenschaftlichkeit nicht unumstrittenen Bereich der Musikdidaktik aufzuzeigen.

Diesen Intentionen folgen die nachstehenden Ausführungen in mehreren Schritten. Ausgangspunkt bildet ein Blick in die allgemeine Wissenschaftstheorie und das Konzept einer fachspezifischen historisch fundierten deskriptiven Wissenschaftstheorie (2). Hieran anknüpfend, wird zunächst der historische Weg dokumentierter musikpädagogischer Theorie bis zur Herausbildung der zwei Theoriebereiche der Musikpädagogik kurz skizziert (3). Eine systematische Gegenüberstellung verdeutlicht sodann grundlegende Unterschiede zwischen beiden (4). Diese vertiefend, wird gezeigt, dass es sich wissenschaftstheoretisch um zwei durch eine „logische Kluft“ voneinander getrennte Theoriebereiche handelt, zwischen denen keine direkte Verbindung möglich ist (5). Angesichts dieses Befundes geht es um die Frage, wie ein indirekter Bezug zwischen beiden gestaltet werden kann, um wissenschaftliche Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar machen zu können (6). Abschließend werden wissenschaftstheoretische Be-

1 Die nicht überzeugende Terminologie – vor allem, was die Bezeichnung „Wissenschaftliche Musikpädagogik“ betrifft – wird hier trotz Vorbehalts beibehalten. In Teil 4 werden am Schluss mögliche alternative Bezeichnungen vorgeschlagen, die sich aus wissenschaftstheoretischer Sicht anbieten.

dingungen benannt, unter denen eine Musikdidaktik als normative Wissenschaft möglich sein könnte (7).

Eine wichtige Rolle spielt bei dem skizzierten Gedankengang das Problem der Normativität in der Musikpädagogik, das, obwohl weithin präsent im Fach, in der Fachdiskussion sehr zurückhaltend, aber mit offenbar zunehmendem Interesse bearbeitet wird (Nolte, 2023, S. 114; Hirsch, 2023, S. 52). Hier besteht ein erhebliches Forschungsdefizit. Was wissen wir über Normen und Werte – offene und verdeckte –, die das Fach durchdringen? Wo überall treten sie in Erscheinung? Woher stammen sie? Wer bestimmt das Sollen? „Kein Imperativ ohne Imperator“, so der Rechtswissenschaftler Kelsen (1979, S. 23) im Kontext der Normenproblematik seines Faches. Besondere Beachtung bedarf das Verhältnis der beiden Theoriebereiche zueinander, das nicht selten als das von Lieferant und Empfänger unterrichtspraktisch direkt umsetzbarer empirischer Forschungsergebnisse aufgefasst zu werden scheint – eine Sichtweise, die im Widerspruch zu wissenschaftstheoretischen Sachverhalten steht.

2.

Die Wissenschaftstheorie ist zwar nicht Vormund der Musikpädagogik, bei wissenschaftstheoretischen Fragen aber eine zuständige Instanz. Als Fach beginnt sie sich im späten 19. Jahrhundert zu entwickeln und in den 1920/30er Jahren als eigenständige akademische Disziplin zu konsolidieren. Ihr durch den logischen Positivismus und den Kritischen Rationalismus geprägtes Wissenschaftsmodell geht darauf aus, auf der Grundlage von Rationalität und Logik die Aufgaben von Wissenschaft schlechthin zu definieren. Das Ziel besteht darin, ein Regelwerk der Erkenntnismethoden, einen „überhistorischen Kanon von Kriterien der Wissenschaftlichkeit“ (Bayertz, 1980, S. 55) und der Überprüfung wissenschaftlicher Aussagen auf ihre Wissenschaftlichkeit hin zu erstellen, ständig zu erweitern und zu differenzieren. „Wissenschaftstheorie“, so Stegmüller, „ist angewandte Logik“ (1973, S. 7–8). Sie folgt einem kumulativen Verfahren der Festlegung, Erweiterung und Differenzierung von wissenschaftlichen Regeln.²

Diesem Konzept tritt mit der „historischen Wende“ in der Wissenschaftstheorie der 1960er und 1970er Jahre ein komplementäres Modell an die Seite, das maßgeblich durch Thomas S. Kuhn und dessen viel beachtete Schrift „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1976 [1973], engl. 1962) geprägt ist und das wissenschaftstheoretische Denken tiefgreifend beeinflusst.³ Kuhns Schrift, „ein fundamentaler Angriff auf die Standardwissenschaftstheorie“ (Schurz, 2014,

2 Zu den Aufgaben der Wissenschaftstheorie im Einzelnen siehe Stegmüller (1973, S. 1–64). Zur historischen Entwicklung des Faches: Moulines, 2008, 2006 und Bayertz, 1980.

3 Zur Wissenschaftstheorie Kuhns siehe ausführlich Hoyningen-Huene, 1989.

S. 16), stellt nach Einschätzung von Fachvertretern „das einflussreichste wissenschaftstheoretische Werk im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts“ dar (Moulines, 2008, S. 103). Ein Kerngedanke Kuhns soll hier aufgegriffen werden, da er sich eignet, namentlich zur Klärung wissenschaftstheoretischer Grundlagen von Einzelwissenschaften beizutragen.

Anders als in der Standardwissenschaftstheorie, bei der es üblicherweise allein um Fragen der Rechtfertigung von erkenntnisrelevanten Theoremen geht, lenkt Kuhn den Blick auf die historische Entwicklung und den Entstehungszusammenhang der Wissenschaften (Kuhn, 1976, S. 15–24).⁴ Er kritisiert die mangelnde Beachtung der faktischen Einzelwissenschaften und deren Geschichte und weist wie auch einige andere Autoren darauf hin, dass die Kriterien der Wissenschaftstheorie mit der realen Wissenschaftspraxis vielfach nicht übereinstimmen. Den Schlüssel zum wissenschaftstheoretischen Verständnis der Einzelwissenschaften sieht er in deren historischer Entwicklung, wie sie sich anhand schriftlicher Zeugnisse belegen lässt. Anders als der allgemeinen Wissenschaftstheorie geht es ihm um den „Entwurf der recht abweichenden Konzeption der Wissenschaft, wie man sie aus geschichtlich belegten Berichten über die Forschungstätigkeit selbst gewinnen kann“ (Kuhn, 1976, S. 15). Damit gibt Kuhn den Anstoß zu einer Neuausrichtung der Wissenschaftstheorie, bei der das Konzept einer wissenschaftshistorisch ausgerichteten deskriptiven Forschung als notwendige Ergänzung Eingang in das Fach findet (Moulines, 2008, S. 99; Bayertz, 1980, S. 52).

„Es wäre naiv anzunehmen, dass sich diese Regeln und Kriterien [von Wissenschaft] durch reine Logik und oder bloße Intuition gewinnen lassen könnten; dazu ist Wissenschaft viel zu komplex. Das wäre ebenso, als wenn jemand ein Lehrbuch über Methoden des Brückenbauens schreiben möchte, ohne sich die de facto [sic!] Geschichte des Brückenbauens genau anzusehen. [...] [O]bwohl die Aufgabe der Wissenschaftstheorie primär darin besteht, die Methoden und Kriterien *rationaler* Wissenschaft herauszufinden, so ist es hierzu dennoch unumgänglich, *auch* die *faktischen* Wissenschaften in ihrer historischen Entwicklung zu studieren.“ (Schurz, 2005, S. 127, Herv. i. Orig.)

Dementsprechend erscheint es sinnvoll, auch in der Musikpädagogik für einen fachgeschichtlichen quellenbasierten Forschungsbereich mit wissenschaftstheoretischem Erkenntnisinteresse zu plädieren, dessen Bearbeitung sowohl dem

4 Ein weiterer Kerngedanke Kuhns, auf den hier nicht weiter eingegangen werden kann, verbindet sich mit den von ihm eingeführten Begriffen des Paradigmas und des Paradigmenwechsels (Kuhn, 1976 [1973], S. 161, 186). Möglicherweise bietet sich hier ein alternativer Beschreibungsansatz für das, was in der Musikpädagogik gemeinhin unter den Bezeichnungen „musikpädagogische Reform“ und „Neuansatz“ verhandelt wird.

Verständnis des Faches als auch der Festigung des fachlichen Selbstverständnisses dienen kann. Diesem Gedanken folgen die weiteren Ausführungen.

3.

Zurück zu dem in Teil 1 thematisierten Problem der dichotomen Theoriestruktur der Musikpädagogik. Folgt man dem in Teil 2 angesprochenen Konzept einer fachhistorisch ausgerichteten deskriptiven Wissenschaftstheorie, so ist die Entstehung der Doppelstruktur in der Geschichte der theoretischen Substanz des Faches nachweisbar und findet ihren Niederschlag in dessen Schrifttum. Die nachstehende historische Skizze soll zeigen, worin die theoretische Substanz des Faches zunächst besteht und wo sie sich in zwei Theoriebereiche ausfaltet.

Quellen, die auf die Praktizierung musikalischer Unterweisung hindeuten, gehen nach heutiger Kenntnis bis auf das späte 3. Jahrtausend v. Chr. zurück (Nolte & Weyer, 2011); Texte, in denen von der Bedeutung der Musik für die Erziehung die Rede ist, finden sich seit den griechischen Philosophen wiederholt. Ab wann vom Beginn einer spezifisch musikpädagogischen Literatur gesprochen werden kann, ist indes eine offene Frage. Spätestens jedoch mit den Schriften Guidos von Arezzo kurz nach 1.000 n. Chr. ist dies offenkundig der Fall. Hierfür sprechen nicht nur die Würdigungen, die der „Musicus-Paedagogicus et Theoreticus“ (Smits van Waesberghe, 1953) von Seiten der musikwissenschaftlichen Forschung erfährt (u. a. Hüsch, 1950); hierfür sprechen vor allem die Guidoni'schen Schriften selbst, die sich mit ihren Ausführungen zum Unterricht in den liturgischen Gesängen deutlich vom übrigen Musikschrifttum der Zeit, in dem es um die gelehrte Darstellung bloßen Wissens über die Musik geht, abheben.

Guido ist ein Theoretiker der Praxis. Seine Überlegungen gehen von der Praxis aus und führen wieder zur Praxis (Nolte, 1997). Anstoß sind ihm die Missstände, die er rund um die Lehre und die Ausführung der liturgischen Gesänge beobachtet und die er durch die Verbesserung des musikalischen Unterrichts und der Lernbedingungen der Schüler zu beheben hofft. Gestützt auf eigene Erfahrungen als Gesangslehrer von Klosterschülern und versiert in der Musiktheorie, entwickelt er ein auf die kirchlich-religiöse Zweckbestimmung der Musik ausgerichtetes Konzept von Gesangsunterricht, in dessen Zentrum das Erlernen des Singens nach Noten steht und das einen tiefen Einschnitt gegenüber der bisherigen Praxis bedeutet. Die wichtigste Voraussetzung dafür – und das ist das epochale musikhistorische Verdienst Guidos – ist die Grundlegung der abendländischen Notenschrift, die für die Entwicklung der europäischen Musik von größter Bedeutung ist. Aufgrund der damit möglichen genauen diastematischen Notierung der Tönhöhen wird die seit Jahrhunderten geübte Praxis des Auswendiglernens und ständigen Memorierens der Melodien hinfällig. Im Übergang zum Singen nach Noten vollzieht sich bei Guido der Wechsel vom reinen Auswendiglernen musikalischen Materials zum Erlernen musikalischer Fähigkeiten;

es erfolgt die grundlegende didaktische Umorientierung von einer materialen zu einer formalen Ausbildung im Gesang. Verschiedene Beobachtungen führen ihn dorthin und zeigen, dass er hinsichtlich musikalischen Lernens genau nach dem sucht, was die Pädagogik später als formale Bildung bezeichnen wird (Nolte, 1997, S. 38–40).

Wenn dieses Konzept hier besondere Aufmerksamkeit erfährt, so nicht nur, weil es womöglich den Beginn eines spezifisch musikpädagogischen Schrifttums markiert, sondern weil es von nachhaltigem Einfluss auf die weiteren Stationen des musikpädagogischen Denkens ist – gewissermaßen ein Paradigma im Sinne Kuhns darstellt (siehe Anm. 4) – und weithin dem entspricht, was heute als musikdidaktische Konzeption bezeichnet wird. Elemente davon wirken bis in die Gegenwart nach, wie etwa die Verknüpfung von auditiver und visueller Wahrnehmung als Lernhilfe oder die Verwendung von Tonsilben.

Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, die Geschichte musikpädagogischer Theorie hier im Einzelnen weiter zu verfolgen, dies ist eine offene Aufgabe. Überschaute man die Literatur zum musikalischen Lernen und Lehren im Anschluss an Guido, so handelt es sich bis in das 19. Jahrhundert hinein um Werke zur praktischen Durchführung musikalischer Unterweisung. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen wird beschrieben, was woran in welcher Weise im schulischen wie auch im privaten Musikunterricht gelernt werden soll. Musikpädagogische Theorie bedeutet in diesem Sinne Theorie des praktischen Musikunterrichts. Je nach historischem Kontext werden didaktische Intentionen erkennbar, die über das rein musikalische Lernen hinausgehen. So finden sich beispielsweise im 15./16. Jahrhundert im Nachklang antiker Autoren Hinweise auf als förderlich eingeschätzte affektive und ethische Wirkungen der Musik. In besonderem Maße treten derartige Theoreme dann im 19. Jahrhundert hervor, wo die musikpädagogische Theorie im Zeichen von Neuhumanismus und Pestalozzi'scher Pädagogik wie kaum zuvor durch die allgemeine Pädagogik beeinflusst wird und es beispielsweise bei Nägeli um die Vermittlung einer ‚wahren Tonkunstbildung‘ geht (Nolte, 2016, S. 70), ungeachtet der bescheidenen konkreten Schulverhältnisse (Gruhn, 1993, S. 17–28). Wenig später erhält der Bereich musikpädagogischer Theorie die Bezeichnung „Musikalische Didaktik“ (Schilling, 1851), die in der Version „Didaktik der Musik“ oder kurz „Musikdidaktik“ bis heute gebräuchlich ist.

Auf institutioneller Ebene wirksam ist Musikdidaktik seit jeher dort, wo musikpädagogische Praxis stattfindet. Sie ist freilich auch dort präsent, wo sie selbst Gegenstand der Lehre ist. Das ist im 19. Jahrhundert an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren der Fall, wo sie – teils auf Methodik reduziert – Teil der Ausbildung ist, ebenso wie an Hochschulen für Musik in der Ausbildung gymnasialer Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Dies trifft auch auf die nachfolgenden Institutionen zu, deren Aufgabe in der Ausbildung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern besteht.

Um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert setzt nun parallel zum skizzierten historischen Werdegang musikdidaktischer Theorie eine neue Entwicklung ein. Musikalisches Lernen und Lehren werden Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Diese Entwicklung wird gefördert durch das Fach Musikwissenschaft, das sich im ausgehenden 19. Jahrhunderts an den Universitäten zu etablieren beginnt. Unter den Forschungsarbeiten zur Musik, die dort entstehen, finden sich bald auch solche, die sich mit der Musik und ihrer Vermittlung befassen. Hierzu gehören Dissertationen zur Geschichte des Musikunterrichts und seiner Theorie (Abert, 1899; Sannemann, 1904; Löbmann, 1908; Spiegel, 1910) wie auch Arbeiten zu psychologischen Aspekten (Meißner, 1914; Bennedik, 1914). Es entsteht ein Forschungsfeld mit musikpädagogischen Themen. Hugo Riemann widmet der „Musikerziehung“ in seinem „Grundriß der Musikwissenschaft“ von 1914 ein mehrseitiges Literaturverzeichnis. Besondere Bedeutung für die musikpädagogische Forschung kommt dem Wirken Hermann Kretzschmars (Pfeffer, 1992) und Georg Schünemanns zu (Abel-Struth, 1970, S. 59–60). Auch von der Psychologie gehen musikpädagogische Forschungsimpulse aus, u. a. zur empirischen Erforschung musikalischer Fähigkeiten von Kindern (Pfeffer, 1992, S. 171–190) sowie zur Musikalität und zum musikalischen Hören (Abel-Struth, 1970, S. 157–161). Mit dem Beginn der hier exemplarisch benannten musikpädagogischen Forschungsarbeiten, also zu Anfang des 20. Jahrhunderts, ist die dichotome Theoriestruktur der Musikpädagogik gegeben.

Musikpädagogische Forschungsaktivitäten entwickeln sich später auch an den Pädagogischen Hochschulen, vor allem, als diese in den 1970er Jahren das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten und den wissenschaftlichen Hochschulen gleichgestellt bzw. in diese integriert werden. Dort tritt die Wissenschaftliche Musikpädagogik neben die bereits vorfindliche Musikdidaktik unter ein gemeinsames Dach in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das Fach Musik in der Schule.

4.

Lässt sich die dichotome Theoriestruktur der Musikpädagogik fachgeschichtlich auf die Herkunft der beiden Theoriebereiche aus unterschiedlichen Zeiten und Kontexten zurückführen, so ermöglicht die wissenschaftstheoretische Betrachtung einen vertieften Einblick in die substanziellen Unterschiede. Den Ansatz dazu bietet die unterschiedliche Zielgerichtetheit der Theoriebereiche. Während die Wissenschaftliche Musikpädagogik nach Erkenntnissen über musikalisches Lernen und Lehren sucht, befasst sich die Musikdidaktik mit der Frage nach Handlungskonzepten für Musikunterricht. Der Frage nach dem, „was ist“, steht die Frage nach dem, „was getan werden soll“, gegenüber. Wissenschaftstheoretisch gewendet, geht es um die Fragen nach „Sein und Sollen“, welche zueinan-

der in einem „allerelementarsten Gegensatz“ stehen (Weber, 1968, S. 127 Anm. 1). Unbestritten ist, dass „die Gegenüberstellung von Sein und Sollen, von Aussagen und Normen (Aussagesätzen und Normsätzen), der deskriptiven und präskriptiven Sprache, von theoretischen und praktischen Sätzen zu den seit *Hume* und *Kant* grundlegenden Unterscheidungen“ gehört (Weinberger, 1987, S. 58, Herv. i. Orig.).

Ebendiese Unterscheidung wird in jüngster Zeit (wieder) verstärkt in den Wissenschaften erörtert, so beispielsweise in der Philosophie (Bauer & Meyerhuber, 2019), in der Erziehungswissenschaft (Meseth et al., 2019), der Musikwissenschaft (Janz & Papenburg, 2023) und der Rechtswissenschaft (Karageorgoudis & Noller, 2021). In der Musikpädagogik wird sie gegenwärtig namentlich im Hinblick auf die wissenschaftstheoretischen Folgerungen erörtert, die sich für das Fach daraus ergeben (Nolte, 2023); auch die Verwendung als Instrument der Kritik im Fach wird thematisiert (Hirsch, 2023).

Stellt sich die dichotome Theoriestruktur der Musikpädagogik als Dichotomie von Sein und Sollen dar, so lassen sich die wesentlichen wissenschaftstheoretischen Unterschiede zwischen den beiden Theoriebereichen durch Gegenüberstellungen, wie sie in dem Zitat von Weinberger (s. o.) aufscheinen, verdeutlichen. Die nachstehend aufgeführten Begriffspaare stellen nur eine Auswahl aus den in der Literatur genannten dar. Der jeweils zuerst genannte Begriff betrifft die Wissenschaftliche Musikpädagogik (das „Sein“), der zweitgenannte die Musikdidaktik (das „Sollen“).

Theoretische Sätze vs. praktische Sätze

Kant unterscheidet zwischen „theoretischen“ und „practischen“ Sätzen, die den Kern der Dichotomie zum Ausdruck bringen. „Theoretische Sätze heißen die, welche sich auf den Gegenstand beziehen und bestimmen: was demselben zukomme oder nicht zukomme; – practische Sätze hingegen sind die, welche die Handlung aussagen, wodurch, als nothwendige Bedingung desselben, ein Object möglich wird“ (Jäsche, 1800, S. 171–172, Herv. i. Orig.). Ergänzend heißt es, praktische Sätze gehörten dem Inhalt nach in die „Moral“, also in die Ethik, die sich mit der Frage nach dem richtigen Handeln befasst. Den praktischen Sätzen hinzuzurechnen sind evaluative Sätze (Morscher, 2021, S. 147), Normsätze, Wunschsätze sowie Sätze, die Ziele ausdrücken (Weinberger, 1988, S. 55).

Ist-Sätze vs. Soll-Sätze⁵

Aussagesätze vs. Normsätze

deskriptive Sprache vs. präskriptive/normative Sprache

Die genannten Begriffspaare benennen mit jeweils unterschiedlichen Nuancen im Wesentlichen die gleichen Sachverhalte, wie sie im Kern in dem von Kant verwendeten Begriffspaar zum Ausdruck kommen.

In neueren Studien wird häufig zwischen „Ist-Sätzen“ und „Soll-Sätzen“ unterschieden, zwischen Sätzen, „die *beschreiben, was ist*“, und Sätzen, „die *vorschreiben, was sein soll*“ (Morscher, 2021, S. 147, Herv. i. Orig.). Die Bezeichnungen gehen offensichtlich auf das Englische „Is“ und „Ought“ zurück, die David Hume, von dem noch die Rede sein wird, hierfür verwendet (Hume, 2000 [1739/40], S. 302). Ist-Sätze betonen die Realität der beschriebenen Tatsachen und Zustände, Soll-Sätze das normativ Bestimmende des Handelns. Während die Wissenschaftliche Musikpädagogik sich weitgehend in Ist-Sätzen ausdrückt, ist für den musikdidaktischen Sprachgebrauch das Nebeneinander von Ist- und Soll-Sätzen kennzeichnend. Dies beruht auf der Eigenart musikdidaktischer Argumentation und ist für diese unerlässlich (siehe Teil 6). Sätze mit „sollen“ finden sich gehäuft bei Lernzielangaben in Lehrplänen. Dagegen fehlt in Aussagen über Gesolltes oft das Wort „sollen“, so beispielsweise in Formulierungen wie: „es ist Aufgabe ...“, „Ziel ist es ...“, „es wird empfohlen ...“, „er/sie muß...“ (Brezinka, 1978, S. 96). Missverständlich und verschleiernd sind kryptonormative Aussagen, die der sprachlichen Form nach Ist-Sätze, inhaltlich aber Soll-Sätze darstellen (Morscher, 2021, S. 148–149).

Aussagesätze und Normsätze gelten als „disjunkte semantische Satzkategorien“ (Weinberger, 1987, S. 114); sie machen den Unterschied aus zwischen „Fakten und Werten, zwischen dem Bereich des Wirklichen und dem Bereich des Normativen“ (Morscher, 1974, S. 5). Normsätze benennen Gebote, Verbote, Anweisungen, Vorschläge, Anregungen. Sie sagen nichts über Tatsachen, sondern zielen auf Handlungen oder Unterlassung von Handlungen; sie sagen, was getan werden soll oder nicht. Sie richten sich an Handelnde. „Die wesentliche und grundlegende pragmatische Rolle der Normsätze ist Verhaltensregulierung“ (Weinberger & Weinberger, 1979, S. 110–111).

Zugleich drücken Normsätze Wertungen aus; im Hintergrund steht ein Maßstab, an dem sich das Sollen orientiert. Hierauf verweist die Etymologie des Wortes „Norm“. Bezeichnet das lateinische Wort „norma“ ursprünglich das Winkelmaß des Baumeisters, so erhält es im übertragenen Sinn die Bedeutung von Richtschnur und Maßstab. Ähnlich verhält es sich mit dem Wort „Wert“ und dessen ursprünglicher Bedeutung im Sinne von „Kaufsumme“, das der Sphäre der Ökonomie entstammt. Beide Wörter erhalten erst im 19. Jahrhundert eigenstän-

5 Die Bezeichnungen werden nicht einheitlich verwendet, es ist auch von Seinssätzen, Sollensätzen und Sollenssätzen die Rede.

dige Bedeutung in der Philosophie (Lutz-Bachmann, 2021, S. 250–252; ausführliche Begriffsstudien bei Staae, 2018).

Normsätze sind im Unterschied zu Aussagesätzen kein Ergebnis wissenschaftlicher Erkenntnis. Vielmehr werden sie in Geltung gesetzt. „Normen, Werte, Zwecke, die in praktischen Sätzen zum Ausdruck kommen, sind keine an und für sich bestehenden Entitäten; sie sind vielmehr willenhafte (stellungsnehmende) Setzungen“ (Weinberger, 1987, S. 59). Aussagesätze werden als wahr oder falsch bewiesen, Normsätze als geltend erklärt. Obwohl sie nicht das Ergebnis von Erkenntnis sind, können Normen und Werte sowie logische Beziehungen zwischen ihnen aber sehr wohl Gegenstand der Forschung sein (Schurz, 2014, S. 43).

Die deskriptive Sprache ist „die Sprache der Wissenschaft“; ihr steht die präskriptive Sprache als „Sprache der Praxis“ gegenüber (Albert, 1980, S. 198). Indem die deskriptive Sprache Tatsachenbehauptungen formuliert, ist sie „für die Wissenschaft unentbehrlich“ (Popper, 1993 [1974], S. 246). Nach Brezinka ist in der Wissenschaft gar „nur der deskriptive (beschreibende und interpretierende) Sprachgebrauch zulässig, während der präskriptive (vorschreibende) und der emotive (gefühlansprechende) ausgeschlossen bleiben sollen“ (Brezinka, 1971, S. 59). Die Wissenschaft bedarf einer präzisen, eindeutigen und unmissverständlichen Sprache. Die erste Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten ist daher das „Bemühen um sprachliche Klarheit“ (Stegmüller, 1972, S. 5). Ein Unterschied zwischen deskriptiver und präskriptiver Sprache besteht ferner hinsichtlich des Bezuges zur Realität. Während Aussagen deskriptiver Sätze sich der Realität anpassen (indem sie diese möglichst präzise beschreiben), fordern normative/präskriptive Sätze hingegen dazu auf, die Realität ihren Aussagen anzugleichen (Weinberger, 1987, S. 59 unter Bezug auf J. R. Searle).

Wahrheit vs. normative Geltung, Richtigkeit
wahr/falsch vs. richtig/falsch

Deskriptive Aussagen sind entweder wahr oder falsch. Oder wie Popper es formuliert: „Die hauptsächliche regulative Idee für den deskriptiven Gebrauch der Sprache ist die Wahrheit (im Unterschied zur Falschheit)“ (1993 [1974], S. 246). Die Frage, ob wahr oder falsch, wird mittels wissenschaftlicher Methoden nach Maßgabe der Wahrheit beantwortet. Der in der Wissenschaft weithin akzeptierte Wahrheitsbegriff beruht auf der auf Aristoteles zurückgehenden Koinzidenztheorie der Wahrheit, wonach ein Satz dann als wahr gilt, wenn seine Behauptung mit der Realität übereinstimmt (Detel, 2007, S. 34; Gözl, 1986, S. 2, 15–18). Deskriptive Sätze sind wahrheitsdefinit, d.h. verifizierbar oder falsifizierbar.

Demgegenüber sind normative Aussagen aus wissenschaftstheoretischer Sicht weder wahr noch falsch. Die Wahrheit als regulative Idee greift nicht. Normative Aussagen sind nicht wahrheitsdefinit, können weder verifiziert noch fal-

sifiziert werden (Nolte, 1998, S. 174, 179). Es fehlt die Möglichkeit, sie empirisch zu überprüfen.

„[D]ie Wahrheit faktualer Aussagesätze können wir durch Beobachtung der Wirklichkeit erkennen und prüfen. Es gibt keine analoge Möglichkeit, die Geltung von Normen durch Beobachtung des tatsächlichen Geschehens zu testen. Denn die Geltung einer Norm [...] wird durch normgemäßes Verhalten [...] weder begründet noch widerlegt, ebensowenig wie durch normwidriges Verhalten [...]. Normsätze sind also in diesem Sinne unverifizierbar, sie sind weder wahr noch falsch“ (Weinberger, 1989, S. 226–227).

Legitimieren sich wissenschaftliche Aussagen mittels Wahrheitsnachweis, so berufen sich normative Aussagen auf normative Geltung. „Die ‚Wahrheit‘ von deskriptiven Sätzen bedeutet, daß die ausgesagten Sachverhalte ‚bestehen‘, während die ‚Richtigkeit‘ von normativen Sätzen die Verbindlichkeit der gebotenen (bzw. verbotenen) Handlungsweisen widerspiegelt“ (Habermas, 1999, S. 273). Eine Norm kann nicht als wahr bewiesen, sondern nur als geltend erklärt werden. Hierbei handelt es sich nicht um einen Akt der Erkenntnis, sondern um eine Setzung. Normen sind wertende Setzungen, die auf Entscheidungen beruhen. Anders als Naturgesetze, die unveränderlich sind und keine Ausnahmen zulassen, so Popper, sind „Normen und normative Gesetze von Menschen gemacht“ und können „durch Entscheidung oder Übereinkunft“ verändert werden (Popper, 1957, S. 95).

Logik (Aussagenlogik) vs. Normenlogik, Wertlogik

Die Logik ist das „Organon des kritischen Argumentierens [...] und der rationalen Kritik“ (Popper, 1993 [1974], S. 247). Sie ist maßgeblich für die Folgerichtigkeit von Aussagen und Grundlage jeder wissenschaftlichen Arbeit. Diese Funktion erfüllt die Logik seit jeher, und zwar hinsichtlich logischer Bezüge zwischen Aussagesätzen, nicht aber bezüglich Normsätzen. Die anfangs umstrittene Frage, ob auch zwischen normativen/präskriptiven Aussagen logische Bezüge bestehen können, ist wissenschaftstheoretisch positiv beantwortet. Analog zur Aussagenlogik hat sich eine Logik der Normen (Normenlogik, deontische Logik) und Werte entwickelt.⁶ Danach können Normen sich zu Normensystemen verbinden oder auch in Widerspruch zueinander treten. Ebenso sind innerhalb eines Normensystems normenlogische Syllogismen möglich. Normenlogische Argumentation kann allerdings immer nur systemimmanent mit Bezug auf die oberste für gültig erklärte Norm erfolgen. Wechselt die Norm, hat dies ein anderes Bezugssystem

6 Zur Entwicklung der Normenlogik siehe von Wright (1994) und Morscher (2012, S. 247–280). Darstellungen der Normenlogik finden sich u.a. bei Weinberger & Weinberger (1979) und Kutschera (1973).

zur Folge. Während das Argumentieren in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik den Regeln der Aussagenlogik folgt, gelten für die Musikdidaktik die Regeln der Normenlogik, sofern es sich nicht um deskriptive Textpassagen handelt.

Wertfrei vs. wertbesetzt

Wertfreiheit der Aussagen gilt seit Max Weber als ein grundlegendes Merkmal von Wissenschaftlichkeit. Für eine Musikpädagogik, die Wissenschaftlichkeit für sich in Anspruch nimmt, muss dieser Grundsatz mithin gelten. Anders verhält es sich mit der Musikdidaktik. Musikdidaktische Entscheidungen sind nicht wertfrei und können es auch gar nicht sein. Jede Entscheidung erfolgt wertbesetzt, denn sie bedeutet, etwas zu präferieren und zugleich etwas anderes zurückzusetzen. Dem Ergebnis musikdidaktischer Entscheidung, also etwa einem Lernziel, wird ein Wert beigemessen. Dies und der fehlende Wahrheitsgehalt unterscheidet es von einer wissenschaftlichen Aussage.

Nun wäre es aber falsch anzunehmen, Wissenschaft sei stets völlig wertfrei. Selbstverständlich gilt Wertfreiheit für das wissenschaftliche Produkt, das Ergebnis wissenschaftlicher Forschung. Sie trifft aber nicht ungebrochen zu auf Wissenschaft als Prozess, d.h. auf die Organisation und Durchführung von Forschung. Allgemein anerkannt ist, „daß der Erkenntnisprozeß von Normierungen, Wertungen und Entscheidungen durchsetzt ist“ (Albert, 1991 [1968], S. 72; 1980, S. 202) und anders nicht gestaltet werden kann. Beim wissenschaftlichen Erkennen wie beim Handeln ist es notwendig, unter einer großen Zahl von Möglichkeiten eine Auswahl zu treffen; daher sind im „Prozeß des wissenschaftlichen Handelns [...] Werturteile unentbehrlich“ (Brezinka, 1978, S. 97). Die Maßstäbe, so Brezinka, müssen dabei von den Forscherinnen und Forschern durch Wertungen und Abwägungen selbst gesetzt werden. Dies darf jedoch nicht ohne sachliche Begründung geschehen und muss intersubjektiv überprüfbar sein.

Die aufgezeigten Unterschiede zwischen theoretischen und praktischen Sätzen (Kant) und den anderen analogen Gegenüberstellungen sind deutliche Belege für die dichotome Struktur der theoretischen Substanz der Musikpädagogik als Ganzes. Danach lässt sich das Fach als deskriptiv-normative Wissenschaft im Sinne der Einteilung der Wissenschaften nach Weingartner (1971, S. 140) bezeichnen, vorausgesetzt, der Teilbereich Musikdidaktik erfüllt entsprechende Bedingungen der Wissenschaftlichkeit (hierzu Teil 7).

Dies legt es nahe, die bislang verwendeten Bezeichnungen für die beiden theoretischen Teilbereiche des Faches durch solche zu ersetzen, die dem wissenschaftstheoretischen Befund entsprechen. Der konsequente Vorschlag geht dahin, diese in Anlehnung an Kants Unterscheidung zwischen „theoretischen“ und „practischen“ Sätzen als „Theoretische Musikpädagogik“ und „Praktische Musikpädagogik“ zu bezeichnen. Sollte „Musikdidaktik“ als eingefahrene Bezeichnung den Vorrang gegenüber letzterer haben, wäre zumindest mit „Theoretische Mu-

sikpädagogik“ ein wissenschaftstheoretisch begründeter Ersatz für die Bezeichnung „Wissenschaftliche Musikpädagogik“ gegeben.

5.

Wird die These von der dichotomen Theoriestruktur der Musikpädagogik durch die in Teil 4 aufgezeigten Unterschiede zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik und Musikdidaktik untermauert, so wird sie aufgrund des Hume'schen Gesetzes unabweisbar (Nolte, 2023, S. 114–117). Dieses besagt, dass es logisch nicht möglich ist, aus rein deskriptiven Aussagen unvermittelt Handlungsanweisungen für die Praxis abzuleiten und umgekehrt. Geschieht dies dennoch, liegt ein Sein-Sollen-Fehlschluss vor. In Kurzfassung heißt dies:

Aus reinen Ist-Sätzen lassen sich direkt keine reinen Soll-Sätze ableiten.
Aus reinen Soll-Sätzen lassen sich direkt keine reinen Ist-Sätze ableiten.

In ausführlicherer Formulierung: „[Es ist] nicht möglich [...], mit den uns zur Verfügung stehenden Mitteln der Logik aus Aussagesystemen rein kognitiv-informativen Charakters normative oder andersartige präskriptive Konsequenzen abzuleiten“ (Albert, 1991 [1968], S. 79). Eine andere Formulierung deutet die Konsequenzen an, die sich daraus für die Theoriestruktur der Musikpädagogik ergeben. Es kann „zwischen einem rein deskriptiven und einem rein normativen System in keiner Richtung die Folgerungsbeziehung bestehen [...]. Damit können solche Systeme dann auch nicht zueinander äquivalent sein“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 25, Herv. i. Orig.). Und noch deutlicher heißt es in einer weiteren Paraphrase, dass zwischen rein deskriptiven und rein normativen Aussagen „eine ‚logische Kluft‘ im Sinne der vollen logischen Unabhängigkeit“ (Stuhlmann-Laeisz, 1986, S. 28) beider voneinander besteht. In der Literatur sind zahlreiche weitere Paraphrasierungen des Humeschen Gesetzes zu finden (Hübner, 2021, S. 41), zu denen auch die eingangs dieses Beitrags wiedergegebenen Zitate gehören.

Aufgrund der Tatsache, dass „der Unterschied zwischen Sein und Sollen [...] logisch nicht zu überbrücken [ist]“ (Brezinka, 1971, S. 7), ergibt sich für unseren Zusammenhang, dass Wissenschaftliche Musikpädagogik und Musikdidaktik zwei eigenständige Theoriebereiche darstellen, zwischen denen keine direkte logische Verbindung möglich ist. Erkenntnisse der Wissenschaftlichen Musikpädagogik oder anderer Wissenschaften lassen sich demnach nicht direkt in musikdidaktische Handlungsanweisungen, Empfehlungen oder Ratschläge umsetzen; der direkte Weg etwa von empirisch belegten Fakten zur Anwendung in der Unterrichtspraxis ist aus Gründen der Logik nicht möglich.

Dies erscheint zunächst nicht einleuchtend. Denn wenn Johann mit Hinweis auf das Regenwetter folgert, Mylord möge besser den Regenschirm mitnehmen,

gilt das im Alltag als Sache des gesunden Menschenverstandes, jedenfalls nicht als Fehlschluss. Dennoch ist es einer (ähnliche Beispiele bei Romfeld, 2019, S. 122), weil Johann nämlich bei seinem Argument die notwendige zweite normative Prämisse (dazu später) auslässt, wonach es wünschenswert wäre, dass Mylord nicht nass würde.

Die Erkenntnis, dass Soll-Sätze logisch nicht direkt aus Ist-Sätzen ableitbar sind, geht, wie bereits angedeutet, auf den schottischen Philosophen und Namensgeber des Gesetzes, David Hume (1711–1776), zurück.⁷ Nach Hume treffen Ist-Sätze Feststellungen über Dinge der Realität und sind Angelegenheit der Vernunft („reason“), die über wahr und falsch entscheidet. Soll-Sätze dagegen betreffen keine Dinge der Realität, vermitteln keine objektiven Wahrheiten und sind keine Angelegenheit der Vernunft, sondern gründen in den Gemütszuständen des Individuums und dem dort befindlichen „moral sens“. Die beiden Bereiche mit ihren völlig verschiedenen Bezügen werden nach Hume in Darstellungen zur Moral fälschlicherweise miteinander vermischt. Die zusammenfassende klassische Stelle bei Hume lautet in der Übersetzung von Theodor Lipps:

„In jedem Moralsystem, das mir bisher vorkam, habe ich immer bemerkt, daß der Verfasser eine Zeitlang in der gewöhnlichen Betrachtungsweise vorgeht, das Dasein Gottes feststellt oder Betrachtungen über menschliche Dinge vorbringt. Plötzlich werde ich damit überrascht, daß mir anstatt der üblichen Verbindungen von Worten

7 Hume, 2000 [1739/40], S. 293–302. Im pädagogischen Kontext und speziell auch in der Musikpädagogik ist vom Sein-Sollen-Fehlschluss weithin unter der von Moore stammenden Bezeichnung „naturalistischer Fehlschluss“ die Rede (Hirsch, 2023, S. 59). Dies ist jedoch irreführend; die beiden Schlüsse berühren sich zwar, beinhalten aber Verschiedenes (Quante, 2025, S. 137). Nach Moore entsteht ein naturalistischer Fehlschluss dann, wenn das Adjektiv „gut“, das „undefinierbar“ ist und eine nichtnatürliche Eigenschaft bezeichnet, fälschlicherweise durch die Benennung von natürlichen Eigenschaften wie z.B. „begehrt“ definiert wird (Moore 1996 [1903], S. 38, 41). „Und doch ist ein solch simpler Fehler in bezug auf ‚gut‘ weit verbreitet. Es mag sein, daß alle Dinge, die gut sind, *auch* etwas anderes sind. [...] Aber viel zu viele Philosophen haben gemeint, daß sie, wenn sie diese anderen Eigenschaften nennen, tatsächlich ‚gut‘ definieren [...]. Diese Ansicht möchte ich den ‚naturalistischen Fehlschluss‘ nennen“ (Moore, 1996 [1903], S. 40–41, Herv. i. Orig.). „‚Gut‘ bezeichnet nun einen einzigen einfachen Gedankengegenstand unter zahllosen anderen; aber dieser Gegenstand ist häufig mit anderen identifiziert worden – ein Irrtum, der der ‚naturalistische Fehlschluß‘ genannt werden kann“ (Moore, 1996 [1903], S. 9–10). „Wenn er [jemand] aber ‚gut‘, welches nicht im selben Sinn ein natürlicher Gegenstand ist, mit einem natürlichen Gegenstand verwechselt, dann besteht Grund, von einem naturalistischen Fehlschluß zu sprechen“ (Moore, 1996 [1903], S. 44). Während es sich beim Hume’schen Gesetz um einen logischen Fehlschluss handelt, beschreibt der naturalistische Fehlschluss einen definitiven Fehler, einen „definist fallacy“, so bereits Frankena (1939, S. 471), ebenso Morscher (2021, S. 158, Anm. 17), ähnlich Hübner (2021, S. 45). Wenn von dem fehlerhaften definitiven Ergebnis dann weiter auf eine Soll-Aussage geschlossen wird, entsteht zusätzlich ein Sein-Sollen-Fehlschluss.

mit „ist“ und „ist nicht“ kein Satz mehr begegnet, in dem nicht ein „sollte“ oder „sollte nicht“ sich befände. Dieser Wechsel vollzieht sich unmerklich, aber er ist von größter Wichtigkeit. Dies *sollte* oder *sollte nicht* drückt eine neue Beziehung oder Behauptung aus, muß also notwendigerweise beachtet und erklärt werden. Gleichzeitig muß ein Grund angegeben werden für etwas, das sonst ganz unbegreiflich bleibt, nämlich dafür, wie diese neue Beziehung zurückgeführt werden kann auf andere, die von ihr ganz verschieden sind.“ (Hume, 2013 [1739/40], II, S. 547, Herv. i. Orig.)

Das Hume'sche Gesetz ist ungeachtet des Versuchs der Widerlegung ernsthaft nicht angezweifelt worden. Nach klassischer Logik trifft es schon deshalb zu, weil ein Syllogismus mit Ist-Sätzen als Prämissen immer nur einen Ist-Satz als Konklusion haben kann. Bei Poincaré (1913, S. 226–227) heißt es:

„Mag ein gewandter Dialektiker die Voraussetzungen [Prämissen], von denen er ausgeht, auch noch so sehr durcheinanderwirbeln, sie verbinden und zu Schlüssen aufeinandertürmen: Was er erhält, wird stets wieder eine Aussage sein. Niemals wird er zu einem Gesetz gelangen, das da lauten würde: Tue dies! oder Tue dies nicht!“

Den definitiven Beweis für die Richtigkeit des Hume'schen Gesetzes erbringen neuere Untersuchungen mit Hilfe der modernen Logik (z.B. Kutschera, 1973; Morscher, 2012; Stuhlmann-Laeisz, 1983, 1986; Schurz, 1997). Damit wird deutlich, dass Wissenschaftliche Musikpädagogik aus sich heraus keine Hinweise zum praktischen Musikunterricht hervorbringen kann (Nolte, 2020, S. 8). Angesichts dessen ergibt sich die Frage, ob und ggf. wie es dann überhaupt möglich ist, musikpädagogische oder sonstige Forschungsergebnisse für die Unterrichtspraxis nutzbar zu machen.

6.

Ein Weg, wie trotz des Hume'schen Gesetzes wissenschaftliche Erkenntnisse für die musikpädagogische Praxis nutzbar gemacht werden können, deuten folgende Ausführungen Alberts an:

„Es ist ohne Zweifel richtig, daß wir für die praktische Anwendung wissenschaftlicher Aussagen Klarheit darüber benötigen, was wir wollen. Außerdem ist nicht zu bestreiten, daß Aussagesysteme rein kognitiv-informativer Natur an sich keine Antwort auf diese Frage geben. [...] Die reine Wissenschaft gibt uns also in Anwendung auf praktische Probleme Mittel an die Hand, praktische Möglichkeiten zu untersuchen und damit herauszubekommen, wie wir die vorliegende Situation bewältigen können, aber sie sagt uns nicht, daß wir irgendeine der in Frage kommenden Möglichkeiten realisieren sollen, sie schreibt uns also nicht unsere Entscheidung vor. Daraus geht hervor, daß die Resultate einer wertfreien Wissenschaft niemals ausreichen können, wenn es um die Bewältigung praktischer Situationen geht. Anders

ausgedrückt: die Notwendigkeiten des Handelns gehen stets über das hinaus, was uns die Erkenntnis liefern kann.“ (Albert, 1991, S. 79–80)

Nicht also führt der Weg von der Wissenschaft zur Praxis, sondern umgekehrt von der Praxis zur Wissenschaft. Er beginnt mit der Beantwortung der Frage nach dem, „was wir wollen“ (Albert). Danach folgt die Frage an die Wissenschaft, welche Mittel verfügbar sind, um „die vorliegende Situation [zu] bewältigen“ (Albert). Denn: „Die Auffindung geeigneter *Mittel* für gegebene *Zwecke* ist der wichtigste praktische Aufgabenbereich angewandter *deskriptiver* Wissenschaft“ (Schurz, 2013, S. 308, Herv. i. Orig.).

Das bedeutet, dass es zunächst Aufgabe der Musikdidaktik ist, festzulegen, welchen Zweck, welche Absichten oder Ziele sie verfolgt (siehe Abb. 1). „Handeln ohne Intentionen und Präferenzen, die den Intentionen zuzuordnen sind, ein Handeln somit ohne Werte ist nicht vorstellbar“ (Lutz-Bachmann, 2021, S. 253). Die Wissenschaftliche Musikpädagogik oder auch andere Wissenschaften stehen sodann zur Verfügung, um die geeigneten Mittel zur Realisierung der Intentionen aufzuzeigen.

„Der wissenschaftlichen Betrachtung zugänglich ist nun zunächst unbedingt die Frage der Geeignetheit der Mittel bei gegebenem Zwecke. Da wir [...] gültig festzustellen vermögen, *welche* Mittel zu einem vorgestellten Zwecke zu führen geeignet oder ungeeignet sind, so können wir auf diesem Wege die Chancen, mit bestimmten zur Verfügung stehenden Mitteln einen bestimmten Zweck überhaupt zu erreichen, abwägen und mithin indirekt die Zwecksetzung selbst, auf Grund der jeweiligen historischen Situation, als praktisch sinnvoll oder aber als nach Lage der gegebenen Verhältnisse sinnlos kritisieren.“ (Weber, 1968 [1904], S. 149, Herv. i. Orig.)

Bei den verfügbaren Mitteln sollte es sich um notwendige und optimale handeln, nicht um nur hinreichende, weil sonst die Gefahr von Nebenschäden besteht (Schurz, 2013, S. 308). Die Entscheidung über die Auswahl der Mittel liegt allein in der Kompetenz der Musikdidaktik. Hierbei kann diese, vor allem, was eventuelle negative Folgen der Auswahl betrifft, auch wiederum den Rat der Wissenschaft einholen.

„Wir können [in der Wissenschaft] weiter, *wenn* die Möglichkeit der Erreichung eines vorgestellten Zweckes gegeben erscheint, natürlich immer innerhalb der Grenzen unseres jeweiligen Wissens, die *Folgen* feststellen, welche die Anwendung der erforderlichen Mittel *neben* der eventuellen Erreichung des beabsichtigten Zweckes [...] haben würde. Wir bieten alsdann dem Handelnden die Möglichkeit der Abwägung dieser ungewollten gegen die gewollten Folgen seines Handelns und damit die Antwort auf die Frage: was ‚*kostet*‘ die Erreichung des gewollten Zweckes in Gestalt der voraussichtlich eintretenden Verletzung *anderer* Werte?“ (Weber, 1968 [1904], S. 149–150, Herv. i. Orig.)

Sucht man nach dem Kern dieses Verfahrens, so findet er sich im sogenannten praktischen Syllogismus. Im Unterschied zum theoretischen Syllogismus weist der praktische, der auch als Zweck-Mittel-Schluss bezeichnet wird, in einer der beiden Prämissen sowie in der Konklusion einen Soll-Satz auf. Zur Verdeutlichung des Unterschieds stellt Poincaré die beiden Syllogismen folgendermaßen einander gegenüber: „Si les prémisses d’un syllogisme sont toutes les deux à l’indicatif, la conclusion sera également à l’indicatif. Pour que la conclusion pût être mise à l’impératif, il faudrait que l’une des prémisses au moins fût elle-même à l’impératif“ (Poincaré, 1913a, S. 225).⁸

Hieraus ergibt sich folgender Sachverhalt:

Theoretischer Syllogismus	Praktischer Syllogismus / Zweck-Mittel-Schluss
1. Prämisse: Ist-Satz	1. Prämisse: Soll-Satz
2. Prämisse: Ist-Satz	2. Prämisse: Ist-Satz
Konklusion: Ist-Satz	Konklusion: Soll-Satz

Wesentlich für unseren Zusammenhang ist, dass eine Folgerung entsteht, die eine Handlung benennt. Dabei ist zu beachten, dass die Verwendung des praktischen Syllogismus keinen Akt der Erkenntnis darstellt und die Argumentation den Bereich der Aussagen-Logik verlässt. Als Soll-Satz hat die Konklusion keinen Wahrheitsbezug, besitzt aber einen Handlungsimpuls. Genau umgekehrt hat die Konklusion des theoretischen Syllogismus den Wahrheitsbezug, aber keinen Handlungsimpuls. Der praktische Syllogismus geht auf Aristoteles zurück, der hierfür Beispiele anführt, aber theoretisch nicht weiter erörtert. Als Zweck-Mittel-Schluss spielt er in der Handlungstheorie eine zentrale Rolle (von Wright, 1994, S. 123–140); ferner dient er als kausaler Erklärungsansatz für Handlungen (Corcilius, 2008, S. 102, 131). Anscombe bezeichnet den praktischen Syllogismus in ihrem Klassiker der Handlungstheorie als „one of Aristotle’s best discoveries“ (1957, S. 57). Er gilt als die „Figur praktischer Überlegung, deren Konklusion in einer Handlung besteht“ (Corcilius, 2008, S. 106).

In der Musikdidaktik spielt der praktische Syllogismus als Zweck-Mittel-Schluss eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Curricula und musikdidaktischen Konzeptionen (Nolte, 2023, S. 122–123). Er ist weithin bei musikdidaktischen Entscheidungen beteiligt, insbesondere, wenn bei der Festlegung von Zielen und Inhalten des Unterrichts Faktisches und Normatives zusammentreffen. Dementsprechend stellt er auch ein wichtiges Element bei der Professionalisierung von Musiklehrkräften dar (Bugiel, 2025, S. 308–311). Wissenschaftstheoretisch fungiert er als der wohl wichtigste Vermittler zwischen Wissenschaftlicher Musikpädagogik / anderen Wissenschaften und Musikdidaktik (siehe Abb. 1).

8 „Wenn die Prämissen eines Syllogismus beide im Indikativ stehen, steht auch die Konklusion im Indikativ. Damit die Konklusion im Imperativ steht, muss wenigstens eine der Prämissen selbst im Imperativ stehen“ (Übers. vom Verf.).

7.

Hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit der Musikdidaktik werden gelegentlich Zweifel geäußert. Bei der Frage nach dem wissenschaftlichen Status sind zumindest zwei verschiedene Ausgangspositionen denkbar, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Wenn aus positivistisch geprägter Sicht die Aufgabe von Wissenschaft allein darin zu sehen ist, wahre Aussagen über die Welt zu erstellen, dann hat die Musikdidaktik dort keinen Platz. Denn „wenn nicht zumindest gewisse *formale* Bedingungen der Wissenschaftlichkeit erfüllt sind, die man zusammen als *rationale Suche nach Wahrheit* bezeichnen kann“, kann eine Tätigkeit als „unwissenschaftlich“ eingestuft zu werden (Stegmüller, 1973, S. 5, Herv. i. Orig.). Die Aussagen der Musikdidaktik sind nicht wahrheitsfähig, denn sie sagen nicht, was ist, sondern was getan werden soll. Folglich fallen sie aus diesem Wissenschaftsverständnis heraus.

Andererseits: Musikdidaktik ist Theorie für Praxis. Als solche erfüllt sie eine andere Funktion als die, wahre Aussagen zu generieren. Ihrer praktischen Aufgabe kann sie nur dann gerecht werden, wenn sie Soll-Aussagen erstellt. Dabei ist sie auf normative Vorgaben (siehe Abschn. 6) angewiesen. Ohne normative Richtschnur (Normen, Werte) ist Musikdidaktik, die in allen ihren Gestaltungsbereichen Entscheidungen zu treffen hat, schlechterdings nicht möglich. Als normative Theorie aber befindet sie sich in Gesellschaft anderer normativer Theorien, die in der Wissenschaftstheorie unter der Bezeichnung „normative Wissenschaften“ geführt werden (Weingartner, 1971, S. 133). Nichts spricht also grundsätzlich dagegen, auch die Musikdidaktik den normativen Wissenschaften zuzuordnen.

Dies setzt allerdings voraus, dass sie strikte Mindestanforderungen der Wissenschaftlichkeit erfüllt. Einige der wichtigsten davon seien hier angesprochen.

- Musikdidaktik als praktische Theorie artikuliert sich in Konzepten (musikdidaktischen Konzeptionen) für Musikunterricht von unterschiedlicher Reichweite. Unter dem Zeichen von Wissenschaftlichkeit müssen diese intersubjektiv überprüfbar sein. Konkret bedeutet dies, dass zuvorderst die normativen Ausgangspositionen und deren Begründung offengelegt werden. Da oberste Normen und Werte Setzungen sind, würde ihre Herleitung aus Tatsachen einen Sein-Sollen-Fehlschluss darstellen. Auch Bemühungen um eine Letztbegründung können nicht zielführend sein. Denn diese würden nach Albert in das unbefriedigende „Münchhausen-Trilemma“ führen, wonach die Wahl bestünde zwischen einem infiniten Regress, der Verstrickung in einen logischen Zirkel oder dem Abbruch des regressiven Verfahrens an einem bestimmten Punkt, der schlichtweg zum letztgültigen erklärt wird (Albert, 1991 [1968], S. 16). In welcher Weise sich oberste Normen und Werte in der Musikdidaktik möglichst kontrolliert und überzeugend bestimmen lassen, ist eine offene Frage. Hier liegt das wissenschaftstheoretische Hauptproblem der Musikdidaktik. Einen Ansatz, der die Objektivierung des Verfahrens anstrebt, bietet

das von Habermas beschriebene diskurstheoretische Verfahren, bei dem in einem nach bestimmten Regeln gestalteten Diskurs unter Gleichberechtigten durch allgemeinen Konsens die „Richtigkeit“ von Normen und Werten festgestellt wird (Habermas, 1999, 1989 [1973]). Ähnliche Verfahren beschreiben J. Rawls und R. M. Hare (Studer, 1984). Inwieweit diese oder andere Verfahren wie etwa das „Prinzip der kritischen Prüfung“ Alberts (1991, S. 35–44) fachspezifisch geeignet sind, bleibt zu prüfen.

- Bei einer musikdidaktischen Theorie mit wissenschaftlichem Anspruch muss klar unterschieden werden zwischen normativer und deskriptiver Sprache. Dabei dürfen „Werturteile und normative Sätze nicht als Aussagen über Tatsachen oder als aus solchen Aussagen abgeleitete Sätze ausgegeben werden, sondern sie sollen von diesen klar unterschieden und als erfahrungswissenschaftlich unbegründbar gekennzeichnet werden“ (Brezinka, 1978, S. 101).
- Eine musikdidaktische Theorie mit wissenschaftlichem Anspruch muss in sich widerspruchsfrei sein. Für die deskriptiven Aussagen darin gelten die Aussagenlogik und das Wahrheitskriterium. Für die normativen Aussagen gilt Analoges: Die didaktischen Entscheidungen und die Deduktionen müssen der Normenlogik folgen und anhand dieser überprüfbar sein. Es gilt die Kohärenztheorie der Wahrheit, d.h., die normativen Aussagen müssen systemimmanent in Bezug auf die oberste Norm richtig sein.
- Bei der Übernahme von Theoremen aus anderen Wissenschaftsbereichen ist deren kritische Prüfung auf Normative hin angezeigt, um die Kompatibilität mit den theorieeigenen Normativen zu klären.
- Der wichtigste Zugriff der Musikdidaktik auf wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgt über den praktischen Syllogismus oder Zweck-Mittel-Schluss (siehe Abb. 1). Dieser spielt bei didaktischen Entscheidungen eine wesentliche Rolle. Die gewonnenen Konklusionen, „hypothetische Imperative“ im Sinne Kants (1993 [1788], S. 37; siehe auch Schurz, 2013, S. 322), stellen sachlich gestützte Soll-Aussagen dar.
- Die Bestimmung der Zwecke und Ziele ist Aufgabe der Musikdidaktik und muss der an die Wissenschaft gerichteten Frage nach den geeigneten Mitteln vorausgehen. Die Entscheidung darüber, welche der verfügbaren Mittel zur Anwendung kommen, obliegt wiederum der Musikdidaktik und muss begründet sein.
- Wissenschaftstheoretisch gilt der Satz, wonach Sollen Können impliziert (Timmermann, 2003, S. 113; Albert, 1971, S. 219). Folglich muss die Musikdidaktik bei der Bestimmung dessen, was sein soll, die Realisierbarkeit des Sollens prüfen gemäß dem alten römischen Rechtsgrundsatz, „ultra posse nemo obligatur“, wonach also niemand zu mehr verpflichtet ist, als zu dem, was er zu leisten vermag (siehe Abb. 1). Das Können stellt die notwendige Bedingung des Sollens dar; ein Soll-Satz, der nicht zu verwirklichen ist, ist zu verwerfen. Konkret heißt dies, dass bei der Frage des Könnens die Antwort von der

Unterrichtspraxis kommen muss und dass diese auch in der Lage sein muss, die Antwort zu geben.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die theoretische Substanz des Faches Musikpädagogik wissenschaftstheoretisch nicht nur durch die beiden dichotomen Theoriebereiche, sondern auch durch die Unterrichtspraxis mitbestimmt ist, so dass wissenschaftstheoretisch letztlich von der Trias Wissenschaftliche Musikpädagogik (Forschung) – Musikdidaktik (Planung von Unterricht) – Unterrichtspraxis als Fachstruktur ausgegangen werden muss (Nolte, 1998; anschließend Hörmann & Meidel, 2016, 2020). Dies umso mehr, als von der Unterrichtspraxis auch wichtige Impulse zur Forschung gelangen können, deren praktischer Auftrag neben der Wahrheitssuche in der „Auffindung geeigneter Mittel für gegebene Zwecke“ (Schurz, 2013, S. 308) besteht. erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Situation des Guido von Arezzo (Teil 3), dessen Impulse zur Theoriebildung von der Unterrichtspraxis ausgehen. Da Guido keine Wissenschaft zu Rate ziehen kann, übernimmt er, der Praktiker, die Rolle des Forschers und entwickelt selbst die geeigneten Mittel zum Zweck. In dieser Doppelfunktion wird sich auch heute noch manche Fachvertreterin und mancher Fachvertreter wiederfinden.

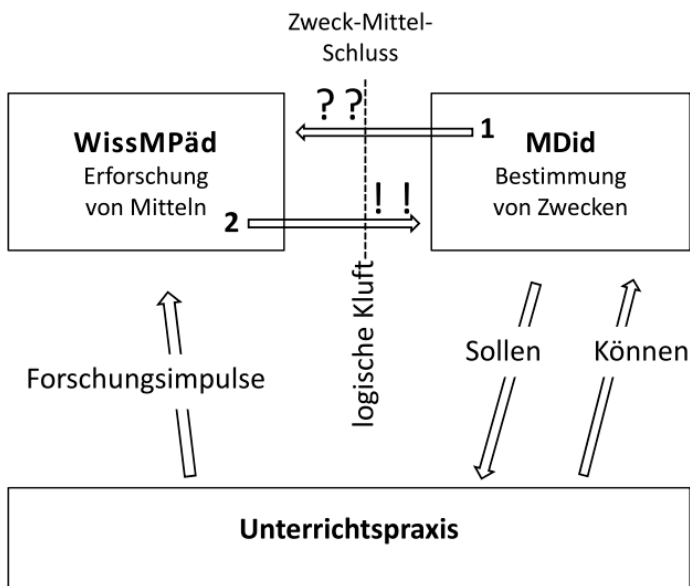


Abbildung 1: Bezüge

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* 1. Schott.
- Abel-Struth, S. (1975). Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. Zur Diskussion von Musikpädagogik und Musikdidaktik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In H. Antholz & W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen* (S. 9–21). Schwann.
- Abert, H. (1899). *Die Lehre vom Ethos in der griechischen Musik*. Breitkopf & Härtel.
- Albert, H. (1971 [1966]). Theorie und Praxis. In H. Albert & E. Topisch (Hrsg.), *Werturteilsstreit. Max Weber und das Problem der Wertfreiheit und der Rationalität* (S. 200–236). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Albert, H. (1980). Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In E. Topitsch (Hrsg.), *Logik der Sozialwissenschaften* (S. 196–225). Athenäum, Hain, Scriptor, Hanstein.
- Albert, H. (1991 [1968]). *Traktat über kritische Vernunft*. Mohr.
- Anscombe, G. E. M. (1957). *Intention*. Blackwell.
- Bauer, A. M. & Meyerhuber, M. I. (Hrsg.) (2019). *Philosophie zwischen Sein und Sollen. Normative Theorie und empirische Forschung im Spannungsfeld*. de Gruyter.
- Bayertz, K. (1980). *Wissenschaft als historischer Prozeß. Die antipositivistische Wende in der Wissenschaftstheorie*. Fink.
- Benedik, F. (1914). *Psychologische Grundlagen der Gehörbildung mit Bezug auf Eitz*. Beltz.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Beltz.
- Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. Reinhardt.
- Bugiel, L. (2025). Musikpädagogisches Entscheiden. Einige Grundlagen einer Angewandten Musikdidaktik als Beitrag zur Professionalisierung von Musiklehrkräften. In U. Frey-Konrad, V.-C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 301–314). Waxmann.
- Corcilus, K. (2008). Aristoteles' praktische Syllogismen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In U. Meixner, Chr. Rapp & K. Corcilus (Hrsg.), *Focus: the practical syllogism* (S. 101–132). Mentis.
- Cvetko, A. (2023). „eine problematische Trennung“? Warum das Bamberger Fachstrukturmodell Sprengkraft hat: Einblicke in die Geschichte einer Schieflage. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen, Brennpunkte, Perspektiven* (S. 131–150). Waxmann.
- Detel, W. (2007). *Grundkurs Philosophie. Logik*. Reclam.
- Frankena, W. K. (1939). The Naturalistic Fallacy. *Mind*, 48, 464–477.
- Gölz, W. (1986). Wahrheit und Sein. Zur Rehabilitierung des traditionellen Wahrheitsbegriffs. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 11(2), 1–23.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Wolke.
- Habermas, J. (1989). Wahrheitstheorien [1972]. In J. Habermas, *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (S. 127–183). Suhrkamp.

- Habermas, J. (1999). Richtigkeit vs. Wahrheit. Zum Sinn der Sollgeltung moralischer Urteile und Normen. In J. Habermas, *Wahrheit und Rechtfertigung. Philosophische Aufsätze* (S. 271–318). Suhrkamp.
- Hirsch, M. (2023). Der naturalistische Fehlschluss in der Musikpädagogik und seine Verwendung als Instrument der Kritik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2155/2309>
- Hörman, St. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. Cvetko, St. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 11–68). Waxmann.
- Hörmann, St. & Meidel, E. (2020). Auf dem Weg zum Bamberger Fachstrukturmodell 2.0. *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 20–32.
- Hübner, D. (2021). *Einführung in die philosophische Ethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüschen, H. (1950). Guido von Arezzo als Musikerzieher. *Zeitschrift für Musik*, 111, 476–480.
- Hume, D. (2000 [1739/40]). *A Treatise of Human Nature*. Hrsg. von David Fate Norton, Mary J. Norton. University Press.
- Hume, D. (2013 [1739/40]). *Ein Traktat über die menschliche Natur*. Zwei Bände. Auf der Grundlage der Übersetzung von Theodor Lipps neu herausgegeben von Horst D. Brandt. Meiner.
- Jäsche, G. B. (Hrsg.) (1800). *Immanuel Kant's Logik*. Nicolovius.
- Janz, T. & Papenburg, J. G. (Hrsg.) (2023). *Ästhetische Normativität in der Musik*. Klostermann.
- Kant, I. (1993 [1788]). *Kritik der praktischen Vernunft*. Meiner.
- Karageorgoudis, G. & Noller, J. (Hrsg.) (2021). *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft*. Mentis.
- Kelsen, H. (1979). *Allgemeine Theorie der Normen*. Hrsg. von K. Ringhofer & R. Walter. Manx.
- Kruse-Weber, S. (2023). Das Bamberger Fachstrukturmodell, die Klavierpädagogik von Frieda Löbenstein und eine Einladung zum Denken über die Fachgrenzen hinaus. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen, Brennpunkte, Perspektiven* (S. 131–150). Waxmann.
- Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuhn, Th. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage). Suhrkamp.
- Kutschera, Fr. von (1973). *Einführung in die Logik der Normen, Werte und Einstellungen*. Alber.
- Löbmann, H. (1908). *Die Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen von Michael Traugott Pfeiffer und Hans Georg Nägeli*. Germania.
- Lutz-Bachmann, M. (2021). Werte und Normen. In R. Forst & K. Günther (Hrsg.), *Normative Ordnungen* (S. 249–277). Suhrkamp.
- Meißner, H. (1914). *Beitrag zur Entwicklung des „musikalischen Sinnes“ beim Kinde während des schulpflichtigen Alters*. Trowitzsch.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer.

- Moore, G. E. (1996 [1903]). *Principia Ethica*. Reclam.
- Morscher, E. (1974). Das Sein-Sollen-Problem logisch betrachtet. Eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Diskussion. *Conceptus. Zeitschrift für Philosophie*, 7(25), 5–29.
- Morscher, E. (2012). *Normenlogik. Grundlagen – Systeme – Anwendungen*. Mentis.
- Morscher, E. (2021). Das Sein-Sollen-Problem. Hermeneutik und Reglementierung. In G. Karageorgoudis & J. Noller (Hrsg.), *Sein und Sollen. Perspektiven in Philosophie, Logik und Rechtswissenschaft* (S. 145–182). Brill/Mentis.
- Moulines, C. U. (2006). *La philosophie des sciences : l'invention d'une discipline (fin XIXe – début XXe siècle)*. Ed. Rue d'Ulm.
- Moulines, C.U. (2008). *Die Entwicklung der modernen Wissenschaftstheorie (1800–2000)*. LIT.
- Nägeli, H. G. (1809). *Die Pestalozzische Gesangbildungslehre, nach Pfeiffers Erfindung kunstwissenschaftlich dargestellt*. Nägeli.
- Nolte, E. (1997). Zur Bedeutung Guidos von Arezzo als Musikpädagoge. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musikpädagogische Biographieforschung* (S. 36–51). Die Blaue Eule.
- Nolte, E. (1998). Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin – Struktur und Aufgaben. In Ludwig-Maximilians-Universität München. Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik durch Alfred Gleißner (Hrsg.), *Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus am 3.12.1996* (S. 168–181). Ludwig-Maximilians-Universität.
- Nolte, E. (2016). Hans Georg Nägelis Konzept einer „wahren Tonkunstbildung“ und dessen grundlegende Theoreme. *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft*, 2014/15, 69–87.
- Nolte, E. (2020). Anmerkungen zur jüngeren Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik*, 86, 8–9.
- Nolte, E. (2023). Zur Dichotomie von Sein und Sollen in der Musikpädagogik. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen, Brennpunkte, Perspektiven* (S. 109–130). Waxmann.
- Nolte, E. & Weyer, R. (2011). *Musikalische Unterweisung im Altertum*. Peter Lang.
- Pfeffer, M. (1992). *Hermann Kretzschmar und die Musikpädagogik zwischen 1890 und 1915*. Schott.
- Poincaré, H. (1913). *Letzte Gedanken*. Akademische Verlagsgesellschaft.
- Poincaré, H. (1913a). *Dernières pensées*. Flammarion.
- Popper, K. R. (1957). *Der Zauber Platons*. Francke.
- Popper, K. R. (1993 [1974]). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf*. Hoffmann & Campe.
- Quante, M. (2025). *Allgemeine Ethik*. Nomos.
- Riemann, H. (1914). *Grundriß der Musikwissenschaft*. Quelle & Meyer.
- Romfeld, E. (2019). Bridging the Gap? Vom Nutzen und Nachteil des Brückenprinzips für die Ethik. In A. M. Bauer & M. I. Meyerhuber (Hrsg.), *Philosophie zwischen Sein und Sollen* (S. 121–138). de Gruyter.
- Sannemann, F. (1904). *Die Musik als Unterrichtsgegenstand in den evangelischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts*. Ebering.
- Schilling, G. (1851). *Musikalische Didaktik oder die Kunst des Unterrichts in der Musik*. Kuhnt.
- Schurz, G. (1997). *The Is-Ought Problem. An Investigation in Philosophical Logic*. Kluwer.

- Schurz, G. (2005). Rationale Rekonstruktion: die Methode der Wissenschaftstheorie. In B. Gesang (Hrsg.), *Deskriptive oder normative Wissenschaftstheorie* (S. 123–144). Ontos.
- Schurz, G. (2013). Wertneutralität und hypothetische Werturteile in den Wissenschaften. In G. Schurz & M. Carrier (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften. Neue Ansätze zum Werturteilsstreit* (S. 303–337). Suhrkamp.
- Schurz, G. (2014). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smits van Waesberghe, J. (1953). *De musico-paedagogico et theoretico Guidone Aretino eiusque vita et moribus*. Olschki.
- Spiegel, W. (1910). *Die Bedeutung der Musik für die griechische Erziehung*. Warneck.
- Staaake, M. (2018). *Werte und Normen*. Nomos.
- Stegmüller, W. (1972). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Band IV, Personelle und statistische Wahrscheinlichkeit. Erster Halbband, Personelle Wahrscheinlichkeit und rationale Entscheidung*. Springer.
- Studer, H. (1984). Ansätze der Begründung moralischer Normen: Habermas, Hare und Rawls. In W. Krawietz, H. Schelsky, G. Winkler & A. Schramm (Hrsg.), *Theorie der Normen. Festgabe für Ota Weinberger zum 65. Geburtstag* (S. 323–345). Duncker und Humblot.
- Stuhlmann-Laeisz, R. (1983). *Das Sein-Sollen-Problem. Eine modallogische Studie*. Frommann.
- Stuhlmann-Laeisz, R. (1986). Über das logische Verhältnis zwischen Normen und Tatsachen. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 11(1), 17–29.
- Timmermann, J. (2003). Sollen und Können: „Du kannst, denn du sollst“ und „Sollen impliziert Können“ im Vergleich. *History of Philosophy & Logical Analysis*, 6(1), 113–122.
- von Wright, G. H. (1994). *Normen, Werte und Handlungen*. Suhrkamp.
- Weber, M. (1968). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Mohr.
- Weinberger, Chr. & Weinberger, O. (1979). *Logik, Semantik, Hermeneutik*. Beck.
- Weinberger, O. (1987). *Recht, Institution und Rechtspolitik. Grundprobleme der Rechtstheorie und Sozialphilosophie*. Steiner.
- Weinberger, O. (1988). *Norm und Institution. Eine Einführung in die Theorie des Rechts*. Manz.
- Weinberger, O. (1989). *Rechtslogik*. Duncker & Humblot.
- Weingartner, P. (1971). *Wissenschaftstheorie I. Einführung in die Hauptprobleme*. Frommann-Holzboog.

Eckhard Nolte (* 1943 – † 2026)

Chris Kattenbeck

Musikpädagogik in der Sonic Fiction – zum Potenzial von Theory-Fiction für die musikpädagogische Forschung

Music education in Sonic Fiction – On the potential of Theory-Fiction for music education research

This article examines Theory-Fiction (TF) as an experimental mode of theorising and explores its relevance for music education research. Drawing on O'Sullivan's account of TF and an analysis of Eshun's Sonic Fiction (SF), it shows how TF can operate as a form of theorising. The article uses a distinction by Habermas to argue that TF is particularly compatible with practical and emancipatory modes of theorising. Rather than aiming at verification or control, it enables perspective shifts, challenges hegemonic narratives, and opens new conceptual spaces. TF is thus understood not as a substitute for established research approaches, but as a complementary practice of critical and speculative theorising in music education.

1. Einleitung

Theory-Fiction (TF) bezeichnet eine experimentelle Praxis des Schreibens, die Grenzziehungen zwischen Wissenschaft, Kunst, Theorie, Fiktion und Realität gezielt unterläuft (O'Sullivan, 2024). Prominente Beispiele sind Plants *Zeros and Ones* (1997), Haraways *Staying with the Trouble* (2016) oder Negarestanis *Cyclo-nopedia* (2008). Während TF in unterschiedlichen Feldern – etwa den Cultural Studies (z.B. Holt, 2019), Sound Studies (z.B. Pelleter, 2021) oder Postcolonial Studies (z.B. Ismaiel-Wendt, 2016) – rezipiert wird, findet sie in der Musikpädagogik bislang kaum Beachtung. Ein Grund dafür dürfte sein, dass TF sich einem systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Zugriff weitgehend entzieht und damit quer zu etablierten Vorstellungen wissenschaftlicher Theoriearbeit steht. Gerade daraus ergibt sich jedoch – so meine These – ein Potenzial für die musikpädagogische Forschung, speziell für die Praxis des Theoretisierens.¹ In Anlehnung an Rolle (2012, S. 341–342) verstehe ich darunter den vielfältigen Um-

1 Zum Potenzial von TF als kreativer Methode für den Unterricht oder die Hochschullehre siehe Kattenbeck (2023).

gang mit Theorie, der sich nicht auf deren Produktion beschränkt, sondern auch ihre Erprobung, Veränderung, Differenzierung und Kritik umfasst.

Um dieses Potenzial sichtbar zu machen, frage ich im Folgenden danach, was TF ist und wie sie operiert. Ausgangspunkt dafür ist O'Sullivan's *On Theory-Fiction and Other Genres* (2024), in dem TF allerdings nicht über eine geschlossene Definition oder eine abschließende Merkmalsliste bestimmt wird. Vielmehr nähert O'Sullivan sich TF essayistisch, indem er unterschiedlichste Beispiele, Praktiken und Schreibweisen versammelt und in wenigen Sätzen skizziert, um den Möglichkeitsraum von TF möglichst weit abzustecken. Das ist produktiv, bleibt jedoch abstrakt und schwer greifbar. Im Folgenden greife ich daher ausgewählte Merkmale von TF auf, die O'Sullivan als charakteristisch für unterschiedliche Ausprägungen dieser Praxis beschreibt, und veranschauliche sie an einem konkreten Beispiel. Ziel ist es, nachvollziehbar zu machen, was TF sein kann, ohne die Praxis festzuschreiben.

Als exemplarischen Fall wähle ich Eshuns *More Brilliant than the Sun* (1998) beziehungsweise dessen deutsche Übersetzung *Heller als die Sonne* (1999), das auch von O'Sullivan als Beispiel für TF angeführt wird (2024, S. 24). Eshun selbst verwendet den Begriff TF allerdings nicht, sondern spricht von „Sonic Fiction“ (SF) – ein Ausdruck, den ich im Folgenden aufgreife, um die von Eshun praktizierte Art des Schreibens sowie die daraus hervorgehenden Texte zu bezeichnen.² Für mein Anliegen eignet sich SF, weil die Praxis explizit bei Musik und Klang ansetzt und damit einen Zugang eröffnet, der für musikpädagogische Fragestellungen möglicherweise besonders anschlussfähig ist. Zudem lassen sich an Eshuns Vorgehen zentrale Merkmale und Operationsweisen von TF in konzentrierter Form konkretisieren.

Auf Grundlage der Konkretisierung diskutiere ich anschließend, inwiefern SF – als eine spezifische Form von TF – als Praxis des Theoretisierens verstanden werden kann und was sich daraus für TF allgemein schließen lässt. Abschließend skizziere ich erste Überlegungen zum Potenzial von TF für die musikpädagogische Forschung. Zunächst rekonstruiere ich jedoch den argumentativen Ausgangspunkt von *Heller als die Sonne* und konzeptualisiere das Buch als eine afrofuturistische Gegenerzählung. Da TF eng mit den Perspektiven, Anliegen und Verortungen ihrer Autor*innen verbunden ist (O'Sullivan, 2024, S. 15), ist dies ein sinnvoller erster Schritt, um die weiteren Ausführungen nachvollziehen und einordnen zu können.

2 Eshun nutzt SF nicht einheitlich, sondern auf vielfältige Weise. In diesem Beitrag verwende ich aus pragmatischen Gründen den Begriff ausschließlich zur Beschreibung seines Vorgehens und seiner Texte.

2. *Heller als die Sonne* als afrofuturistische Gegenerzählung

Eshun beginnt *Heller als die Sonne* mit einer grundlegenden Kritik an der seit den 1980er-Jahren im Musikjournalismus wie auch in der Wissenschaft dominierenden Auseinandersetzung mit Schwarzer Musik. Er wirft der „Mainstream-Musikpresse“ vor, vor allem „weiße Gitarrenrockmusik“ als Ausdruck des Zeitgeists zu lesen und aufgrund ihrer vermeintlichen Komplexität einer ernsthaften Analyse zu unterziehen, während Schwarze Musik allenfalls als „Erholung [...] von der strengen Komplexität“ thematisiert werde (1999, S. –008).

Darüber hinaus richtet sich Eshuns Kritik gegen die Tendenz, Schwarze Musik primär als „humanistische, emphatisch im 19. Jahrhundert verankerte“ Musik und als Teil eines „nicht enden wollende[n] Kampf[es] um den Status als Mensch“ zu deuten (1999, S. –007). Diese „Zwangslogik“ führe zu einseitigen, quasi-deterministischen Lesarten und blende die vielfältigen Verflechtungen Schwarzer Musik mit Technologie, Science-Fiction und Zukunftsentwürfen aus. In der Folge würden bestimmte Musiker*innen, Praxen und Genres aus dem „dominanten humanistischen Strang der Geschichtsschreibung über Schwarze Musik“ ausgeschlossen, etwa Dr. Octagon, Lee ‚Scratch‘ Perry oder 4 Hero, Hip-Hop, Dub oder Drum’n’Bass (S. –002).

In *Heller als die Sonne* richtet Eshun den Blick gezielt auf diese ausgeblendeten Akteur*innen, Genres und Praxen. Damit knüpft er an Arbeiten an, die sich der medien-, genre- und stilübergreifenden ästhetischen Strategie des Afrofuturismus zuordnen lassen. Geprägt wurde der Begriff von Dery (1994), um Praxen und Produkte der afrodiasporischen Kultur zu beschreiben, die Schwarze Menschen in Verbindung mit Technologie, Science-Fiction und Zukunft thematisieren. Beispiele dafür finden sich in Literatur, bildender Kunst, Film, Street Art und nicht zuletzt in der Musik.

Gemein ist den Beispielen, dass sie als Schwarze Interventionen in den von *Weiß* beherrschten Diskurs über die Zukunft gelesen werden können, als Gegenerzählungen im Sinne der „schiere[n] Möglichkeit einer Alternative zur Gegenwart“ (Pelleter, 2021, S. 19). Entworfen werden diese Gegenerzählungen, indem Afrofuturist*innen Symbole und Geschichten der Vergangenheit aufgreifen und darauf aufbauend alternative Zukünfte entwerfen, um die Gegenwart zu verändern. Dabei schreiben sie sich zwar als Schwarze in den Zukunftsdiskurs ein, lehnen aber zugleich ein essentialistisches Konzept von Schwarzsein ab (Womack, 2013).

Heller als die Sonne lässt sich vor diesem Hintergrund als eine afrofuturistische Gegenerzählung begreifen, die dominanten Erzählungen nicht nur auf der Ebene ihrer Inhalte widerspricht, sondern ebenso durch die Art und Weise, wie Eshun Musik beschreibt, deutet und historisiert.

3. Beispiel: „The Adventures of Grandmaster Flash on the Wheels of Steel“

Wie Eshuns SF entstehen, lässt sich exemplarisch an seiner Auseinandersetzung mit dem Stück „The Adventures of Grandmaster Flash on the Wheels of Steel“ (1981) von Grandmaster Flash zeigen. Über den folgenden Abschnitt (1:05–1:18 min) schreibt er beispielsweise:

„Der Scratch baut eine Spannung auf, das Gefühl, man stünde am Rande eines waghalsigen Unternehmens. Wenn der Rest der Zeile schließlich ausgespielt wird, findet die Zündung des Refrains im Kopf statt, als Energieblitz explosiver Phonogewalt. Während auf dem einen Deck Queens ‚Another One Bites The Dust‘ abgespielt wird, beschleunigt das grollende Keuchen des Scratches die Basslinie und das Gitarren-feedback, das einem Flugzeug gleich abhebt. Gedämpfte Studiostimmen jubeln über diese sich aufschwingende Kurve, bis der Track einen Schockschnitt erfährt, mit dem plötzlich die Streicher von Chics ‚Good Times‘ einsetzen, wobei die Tempi mit einem Ruck wechseln, der das Nervensystem hell erleuchtet.“ (1999, S. 18)

Eshun beschreibt hier nicht nur den Ablauf der Musik und die verwendeten Techniken, sondern auch seine eigene Wahrnehmung und affektive Involviertheit.³ Die Musik erscheint damit nicht nur als Objekt distanzierter Analyse, sondern auch als ein Geschehen, das körperlich und affektiv erfahren wird. Bei dieser Beschreibung belässt Eshun es jedoch nicht, sondern er verbindet sie mit weiteren Ausführungen, in diesem Fall mit Assoziationen zum Namen Grandmaster Flash:

„Das ‚Flash‘ verweist auf [...] den DJ als DC-Comics-Superhelden, der Titel ‚Grandmaster‘ bezeugt [...] eine ungewöhnliche Tiefe der Kennerschaft der Kampftechnik des DJ-ing.“ (1999, S. 16)

Diese Assoziationen führt Eshun sodann weiter aus. Wenn Flash ein „Grandmaster“ ist, so die implizite Logik, dann verweist dies nicht nur auf technische Virtuosität, sondern auf eine spezifische Form von Initiation:

„Mit Flash verwandelt sich der DJ in einen Eingeweihten, der in einer Mikrososnischen Wissenschaft unterwiesen wird, die aus Stimmen neue Rhythmus-effekte macht. [...] 1998 tauft der Breakbeatzauberer Droppin‘ Science [...] diese Verfahrensweise ‚Skratchadelia‘.“ (1999, S. 17)

3 Eshun markiert seine Wahrnehmung nicht als individuell, sondern universalisiert gewissermaßen seinen subjektiven Eindruck. Gleichwohl handelt es sich erkennbar um eine situierte, von seiner eigenen Hörweise und Position geprägte Beschreibung und Analyse.

Den Begriff *Skratchadelia* greift Eshun wiederum auf und nutzt ihn als ein Konzept, das unterschiedliche Ebenen – Technik, Klang, Körper, Geschichte – miteinander verschaltet. Auf dieser Grundlage rekonstruiert er sodann eine spezifische genealogische Erzählung:

„Skratchadelia ist das Medium, [...] in dem John Cage zu *Flashs* Vorläufer wird. Mit ‚Imaginary Landscape N1‘ von 1937, für manipulierte Turntables komponiert, hat Cage lange vor dem ersten Turntablisten, dem 11jährigen Grand Wizard Theodore, gescratcht.“ (1999, S. 21)

Diese dominante Erzählung von Cage als Wegbereiter des Turntablism nimmt Eshun jedoch unmittelbar wieder zurück und stellt sie um:

„Dennoch ist Cage nicht der ursprüngliche Cut Creator – denn das würde heißen, das banale Faktum der frühen Geburt mit Vorgängigkeit und künstlerischer Priorität zu verwechseln. Pop rettet den Nichtpop immer wieder retroaktiv: Hier eilt Flash Cage zu Hilfe.“ (1999, S. 21)

Damit entwirft er eine Gegenerzählung, in der nicht Cage, sondern Grandmaster Flash der erste DJ ist. Denn Flash ist es, der, „indem er die Decks mythenschöpferisch zu ‚Wheels of Steel‘ erklärt, [...] die Maschinenmythologie des Turntables“ einläutet und damit eine neue Form des Musikmachens etabliert (Eshun, 1999, S. 16). Diese setzt voraus, „dass die Decks für den DJ ein Bewusstseinszustand geworden sind“ (S. 16), ein Zustand, der sich etwa „auf 3D/Robert Del Najas Gemälden für die 96er Headz-CD“ manifestiert und bei Cage noch nicht vorhanden gewesen sei (S. 16) – weshalb dieser auch nicht der Wegbereiter des DJings gewesen sein könne.

Die Analyse von „The Adventures ...“ hat gezeigt, wie Eshuns SF konkret operieren. Im Folgenden dient das Beispiel nun nicht mehr als Gegenstand eigener Betrachtung, sondern als Bezugspunkt für die Erläuterung und Veranschaulichung zentraler Merkmale von TF. Ziel ist es, TF anhand von SF als einer spezifischen Variante insgesamt greifbarer zu machen.

4. Sonic Fiction als eine Variante von Theory-Fiction

Ein zentrales Merkmal von TF besteht O’Sullivan zufolge in der bewussten Suspendierung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen zugunsten spekulativer Verfahren. Spekulieren lässt sich dabei als eine Praxis verstehen, die sich partiell von Kriterien wie Begründbarkeit oder historischer Korrektheit löst, um bestehende Ordnungen, Genealogien oder Zuschreibungen experimentell neu anzuordnen. Entscheidend ist dabei nicht die Etablierung alternativer Wahrhei-

ten, sondern die Ermöglichung von Umstellungen und Rekombinationen (2024, S. 8–9).

Eine solche Stoßrichtung findet sich auch in Eshuns SF, der in diesem Zusammenhang den Begriff Mythowissenschaft ins Spiel bringt:

„Mythowissenschaft ist das Wissensgebiet, das Sun Ra erfunden hat [...]. Ein Virilio-Sample definiert ihn sehr einfach: ‚Wissenschaft und Technik erschließen das Unbekannte, nicht das, was man weiß. Wissenschaft erschließt das, was nicht rational ist.‘“ (1999, S. 4)

Mythowissenschaft zielt somit nicht auf die Generierung gesicherter Erkenntnisse, sondern auf die Produktion von Mythen im Sinne spekulativer Erzählungen, die das Unbekannte erschließen sollen. Im Beispiel zeigt sich dies darin, dass Eshuns Gegenerzählung nicht als lineare Genealogie angelegt ist, sondern als spekulative Umstellung, in der Kategorien wie Priorität, Ursprung und Innovation neu angeordnet werden. Eshuns Vorgehen zielt dabei nicht auf die Etablierung einer neuen Wahrheit, sondern auf die Kritik am Bekannten, insbesondere an dominanten Erzählungen über Schwarze Musik. Im Beispiel richtet sich diese Kritik gegen die Erzählung von Cage als Wegbereiter des Djings und damit gegen „das Narrativ der westlichen, weißen, männlichen Avantgarde als DIE Brutstätte (medien-)musikalischer Innovationen“ (Gilli, 2019, o. S.), das eine Hierarchie zwischen *weißer* und Schwarzer Musik etabliert (Sofer, 2020). Mit seiner Gegenerzählung von Flash als dem „ursprüngliche[n] Cut Creator“ bzw. DJ (Eshun, 1999, S. 21) widerspricht Eshun dieser Darstellung und entwirft stattdessen ein „Diskontinuum“ (S. –004), das einer anderen Chrono-Logik folgt als die dominanten linearen Fortschrittserzählungen.

Die hier auf Ebene der SF sichtbare kritische Stoßrichtung beschreibt O’Sullivan allgemein als Merkmal vieler TF. TF erscheint bei ihm als eine Praxis, die sich bewusst von dominanten Ordnungen des Denkens, Erzählens und Bewertens absetzt und stattdessen minoritäre Perspektiven und Verfahren stark macht. Kritik entsteht dabei zumeist nicht durch explizite Widerlegung, sondern durch Perspektivverschiebung: Indem TF etablierte Narrative, Genealogien und Hierarchien neu anordnet, werden ihre Selbstverständlichkeiten unterlaufen und ihre Geltungsansprüche relativiert (2024, S. 9–10, 20–21).

Ein weiteres zentrales Merkmal von TF besteht im systematischen Unterlaufen etablierter Grenzziehungen. O’Sullivan beschreibt TF als eine Praxis, die sich bewusst zwischen bestehenden Kategorien bewegt und deren Trennlinien porös werden lässt – nicht nur zwischen Theorie und Fiktion, sondern ebenso zwischen Wissenschaft und Kunst, Analyse und Narration, Beschreibung und Erfindung. Indem TF diese Unterscheidungen gezielt irritiert statt stabilisiert, wird es möglich, dominante Narrative zu verschieben, minoritäre Perspektiven zu artikulieren oder spekulative Umstellungen vorzunehmen (2024, S. 9, 15).

In Eshuns SF realisiert sich diese Grenzverwischung in einer spezifischen Produktionsweise, die er als Mixillogik bezeichnet – eine Logik des Kombinierens und (Re-)Mixens, in der Begriffe, Konzepte, Erkenntnisweisen, Klänge, Bilder und Erzählungen miteinander verschaltet werden, ohne entlang etablierter Grenzziehungen oder Hierarchien organisiert zu sein. Auch wissenschaftliche Theorien können dabei aufgegriffen werden, verlieren jedoch ihren privilegierten Status und erscheinen als eine Komponente unter anderen:

„Technotheorie, Cultural Studies und Co. verlieren ihre wabbelige Wampe, ihre faule, aufgeblasene, fettärschige, hierarchische Dominanz und werden zu einer einzelnen Komponente in einem Gedankensynthesizer, der sich auf mehreren Ebenen zugleich bewegt.“ (1999, S. –004)

Erkennbar wird diese Vorgehensweise etwa an Eshuns Begriffsneuschöpfungen wie Mythowissenschaft oder Mixillogik oder an seiner Erläuterung des Turntablebewusstseins – einer zunächst psychologisch anmutenden Kategorie – mithilfe eines Plattencovers. Ausgangspunkt solcher Kombinationen ist dabei zumeist Musik, die nicht als zu deutender Gegenstand fungiert, sondern als auslösendes Moment, von dem aus neue Begriffe, Bilder und Erzählungen hervorgebracht werden.

Ein weiteres Merkmal vieler TF besteht im spezifischen Umgang mit Konzepten. O’Sullivan beschreibt TF als eine Praxis, in der Begriffe nicht als stabile analytische Kategorien fungieren, sondern als bewegliches Material, das deterritorialisiert, d.h. aus etablierten Bedeutungszusammenhängen herausgelöst und in neue Konstellationen überführt werden kann. Konzepte werden dabei nicht erklärt, sondern dramatisiert, also z.B. narrativ oder affektiv aufgeladen und dadurch in Bewegung gesetzt. Auf diese Weise werden Begriffe zu produktiven Elementen, aus denen neue Bedeutungen, Relationen und Denkfiguren hervorgehen können (2024, S. 8–10).

In Eshuns SF findet sich eine solche Praxis nicht zuletzt in seiner Selbstbeschreibung als „Konzept-Ingenieur“ (1999, S. 223). Der Begriff verweist darauf, dass es ihm um ein aktives, generatives Arbeiten mit konzeptuellem Material geht: Er greift Begriffe, Fiktionen, Mythen oder theoretische Versatzstücke auf, löst sie aus ihren gewohnten Zusammenhängen, übersetzt sie in andere Kontexte, intensiviert und verschaltet sie, um sie mit neuen Funktionen und Potenzialen zu versehen oder von ihnen ausgehend neue Konzepte hervorzubringen. Im Beispiel zeigt sich dies etwa darin, dass Eshun eine musikalische Technik wie das Scratching nicht lediglich beschreibt, sondern durch Begriffe wie Skratchadelia in ein anderes begriffliches und imaginatives Feld überführt. Der Begriff fungiert dabei weniger als erklärende Kategorie denn als eine Art Verdichtung, durch die unterschiedliche Ebenen – Klang, Technik, Wahrnehmung und Geschichte – miteinander verschränkt und neu konfiguriert werden.

5. Theory-Fiction als Form des Theoretisierens

Nachdem zentrale Merkmale von TF anhand von SF konkretisiert wurden, stellt sich die Frage, welches Potenzial TF für die Praxis des Theoretisierens bietet – und inwiefern sie womöglich selbst eine Form des Theoretisierens darstellt. Eine Antwort hängt wesentlich davon ab, welches Verständnis von Theorie man zugrunde legt und welche Funktionen man theoretischem Denken zuschreibt. Im Folgenden stütze ich mich auf eine Systematik von Habermas (1969), die auch in musikpädagogischen Diskussionen – etwa bei Vogt (2012) – als Referenzrahmen herangezogen wurde. Zentral für Habermas' Systematik ist, dass er unterschiedliche Formen wissenschaftlichen Theoretisierens nicht über Gegenstandsbereiche oder Methoden bestimmt, sondern über ihr erkenntnisleitendes Interesse. Er unterscheidet dabei drei solche Interessen: ein technisches, ein praktisches und ein emanzipatorisches. Diese Differenzierung greife ich als Heuristik auf, um auszuloten, in welchen Hinsichten und für welche Formen des Theoretisierens TF anschlussfähig ist. In meinen Ausführungen bleibe ich zunächst eng bei SF und ziehe davon ausgehend vorsichtige Rückschlüsse auf TF allgemein.

Das technische Erkenntnisinteresse zielt nach Habermas auf die „informative Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns“ (1969, S. 157) und ist vor allem in den empirisch-analytischen Wissenschaften verortet. Kennzeichnend ist das Bemühen, regelhafte Zusammenhänge zu identifizieren, um Prognosen zu ermöglichen und Handlungen plan- und kontrollierbar zu machen. Laut Vogt (2012, S. 348) zeigt sich dieses Erkenntnisinteresse insbesondere in empirischer Forschung, die den Forderungen einer evidenzbasierten Bildungspolitik entsprechen will. Aufgrund ihrer spekulativen und experimentellen Arbeitsweise lässt sich SF mit den Anforderungen des technischen Erkenntnisinteresses kaum in Einklang bringen, da sie weder auf Verallgemeinerung noch auf die Sicherung kontrollierbarer Handlungsergebnisse zielt.

Das zweite Erkenntnisinteresse ist das praktische. Es zielt auf Verstehen, genauer: auf die Ermöglichung intersubjektiver Verständigung über Bedeutungen, Handlungen und Weltverhältnisse (Habermas, 1969, S. 158). Verbunden ist dieses Interesse vor allem mit den historisch-hermeneutischen Wissenschaften, wozu Vogt (2012, S. 348) auch die qualitativ arbeitenden Sozialwissenschaften zählt. Theoretisieren dient hier weniger der Prognose oder Steuerung von Handeln als der Erschließung von Sinnzusammenhängen und der Differenzierung von Verständigungsmöglichkeiten.

Meines Erachtens lässt sich SF nun dieser Form des Theoretisierens zuordnen – wenn auch in eher unkonventioneller Gestalt. Indem Eshun neue Konzepte wie *Skratchadelia* hervorbringt, artikuliert er Dimensionen musikalischer Praxis, die von etablierten Kategorien nicht oder nur unzureichend erfasst werden. Auf diese Weise wird es möglich, Schwarze Musik neu zu beschreiben und zu verstehen – etwa als technokulturelle Praxis – ohne sie entweder als simpel zu disqualifizieren oder in überkommene humanistische Erzählungen einzuordnen. Dass

diese Begriffsarbeit über bloße Spielerei hinausgeht, zeigt ihre Rezeption in den Sound, Cultural und Postcolonial Studies, wo Konzepte aus Eshuns SF genutzt werden, um mediale Prozesse, Produktionsweisen und ästhetische Erfahrungen in Bezug auf Musik analytisch zu erschließen (z.B. Großmann, 2013; Ludewig, 2014; Rappe, 2012). Vor diesem Hintergrund lässt sich SF als eine Form der Theoriearbeit verstehen, die im Sinne des praktischen Erkenntnisinteresses neue Verständigungsräume eröffnet und bestehende Deutungsmuster differenziert.

Das dritte von Habermas benannte Erkenntnisinteresse ist das emanzipatorische. Es ist den „kritischen Wissenschaften“ (Vogt, 2012, S. 349) zugeordnet und zielt auf die Reflexion und Überwindung von Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen (Habermas, 1969, S. 159). Theoriearbeit, die diesem Interesse verpflichtet ist, hinterfragt Selbstverständlichkeiten, legt die sozialen und historischen Bedingungen von Wissen offen und macht die Wirksamkeit von Ideologie sichtbar. In diesem Sinne fungiert sie als reflexives Moment oder Korrektiv, das sowohl empirisch-analytische als auch historisch-hermeneutische Formen des Theoretisierens problematisiert und ergänzt (Vogt, 2012, S. 349).

Aus meiner Sicht lässt sich auch SF als eine Form kritischen Theoretisierens im Sinne des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses begreifen. In seinen Texten richtet sich Eshun dezidiert gegen hegemoniale Theorien und Erzählungen – etwa indem er der verbreiteten Vorstellung widerspricht, Europa beziehungsweise die *weiße* Avantgarde sei der Ursprung medialer Innovationen. Indem Eshun nicht Cage, sondern Grandmaster Flash als den „ursprünglichen Cut Creator“ (1999, S. 21) positioniert, legt er die Selektivität scheinbar neutraler Geschichtsschreibungen offen und macht ihre ideologischen Voraussetzungen sichtbar. Zugleich entwirft er eine alternative Perspektive auf Musikgeschichte, in der Schwarze Musik nicht als nachgeordnetes Phänomen erscheint, sondern als Ort technologischer Imaginationen und zukünftiger Entwürfe.

In den vorangegangenen Überlegungen wurde SF als eine spezifische Ausprägung von TF untersucht. Die gewonnenen Erkenntnisse lassen entsprechend vorsichtige Rückschlüsse auf TF allgemein zu. SF – und damit auch TF – kann demnach als eine Form des Theoretisierens verstanden werden, die sich insbesondere für Forschung eignet, die ein praktisches und/oder emanzipatorisches Erkenntnisinteresse verfolgt. Dabei geht es weniger darum, herkömmliche Formen des Theoretisierens zu ersetzen, als vielmehr darum, sie durch eine Praxis wie TF produktiv zu ergänzen und zu erweitern. In einer solchen Funktion eröffnet TF möglicherweise auch für die Musikpädagogik Anschlussmöglichkeiten, die ich im Folgenden zumindest andeutungsweise skizziere.

6. Das Potenzial von Theory-Fiction für die musikpädagogische Forschung

Eine mögliche Anschlussstelle von TF für die musikpädagogische Forschung zeigt sich in der Arbeit mit Begriffen bzw. Konzepten. Wie andere Disziplinen operiert auch die Musikpädagogik mit spezifischen Begriffen, die keine stabilen Entitäten bezeichnen, im Gebrauch jedoch häufig als solche behandelt werden – etwa Werk oder Komponist (Vogt, 2006, S. 15–16). Problematisch ist dies, da so ihr historisches Gewordensein und ihre Kontingenz aus dem Blick gerät und ihre impliziten normativen Setzungen unsichtbar bleiben. Die bei Eshun zu beobachtende Praxis spekulativer Begriffsbildung legt nahe, dass TF hier alternative Wege eröffnen kann, Begriffe nicht nur zu präzisieren oder kritisch zu prüfen, sondern sie – wie es z.B. Vogt (2006, S. 22) fordert – gezielt umzubauen oder durch neue Konzepte zu ergänzen, um andere Perspektiven auf musikpädagogische Phänomene zu eröffnen.

Eine weitere Anschlussmöglichkeit von TF liegt in ihrer spekulativen Arbeitsweise. Bei SF hat sich diese exemplarisch im Umgang mit musikbezogenen Erzählungen über Entwicklung, Ursprung und Innovation gezeigt, wodurch dominante Deutungsmuster irritiert und kritisiert werden. Neben dieser explizit kritischen Stoßrichtung lässt sich Spekulieren jedoch auch als eine Praxis verstehen, mit der Theorien, Modelle oder Annahmen probeweise durchgespielt und weitergedacht werden können, um ihre impliziten Voraussetzungen, Reichweiten und Grenzen sichtbar zu machen. Ein Beispiel hierfür findet sich bei Stefan Bengtsson und Jonas Andreasen Lysgaard, die in „Fiction Science. Educational Substance as a Technology of the Anthropocene“ (2023) ein fiktionales Szenario entwickeln, um ihrem an anderer Stelle entwickelten Modell der Dark Pedagogy ‚Leben einzuhauchen‘. Dass Spekulieren als epistemisches Verfahren in der Bildungsforschung generell an Bedeutung gewinnt, zeigt sich auch darin, dass „education fiction“ zunehmend als Forschungsmethode diskutiert wird, um Bildungszukünfte spekulativ zu erkunden und kritisch zu reflektieren (Hrastinski, 2025).

Darüber hinaus kann Spekulieren dazu dienen, theoretische Annahmen auf eine Weise wirksam werden zu lassen, wie dies etwa in posthumanistisch informierten Arbeiten geschieht (O’Sullivan, 2024, S. 19). Dort werden beispielsweise „spekulative Onto-Erzählungen“ (Bennett, 2024, S. 30) genutzt, um die Vitalität und Agency nicht-menschlicher Akteure beschreibbar zu machen – ein Zugriff, der in Ansätzen auch Eingang in die musikpädagogische Forschung gefunden hat (Burnard & Köbli, 2024). In diesem Sinne kann TF für die musikpädagogische Forschung als eine Praxis verstanden werden, die Theorie nicht nur kritisch reflektiert, sondern sie spekulativ irritiert, experimentell weiterdenkt und in veränderten Konstellationen erprobt.

Ein weiteres Potenzial von TF könnte darin liegen, sinnliche Erfahrungsdimensionen erkenntnistheoretisch produktiv zu machen. Gerade Forschungsgegenstände, die wesentlich durch ästhetische Wahrnehmungen und subjektive Erfahrungen geprägt sind, entziehen sich häufig einer vollständig propositionalen Beschreibung. TF eröffnet hier die Möglichkeit, solche Erfahrungsdimensionen nicht nur zu thematisieren, sondern sie epistemisch wirksam werden zu lassen.

Nicht zuletzt bietet TF Anschlussmöglichkeiten in Bezug auf ihre spezifische Schreib- und Darstellungsweise. Musikpädagogische Theoriearbeit ist stark an linearer, begrifflich-propositionaler Argumentation orientiert. TF verzichtet darauf nicht zwingend, kann diese aber mit narrativen oder ästhetischen Verfahren kombinieren, sodass Theorie nicht nur entfaltet, sondern exponiert und erprobt wird. Die Art der Darstellung ist damit keine nachgeordnete Vermittlungsform, sondern epistemisch wirksamer Bestandteil des Theoretisierens. Anschlussfähig ist dies etwa an Forderungen nach Forschungspluralismus, die betonen, dass Form und Darstellung vom jeweiligen Gegenstand her zu entwickeln sind und alternative Schreibweisen erkenntnisproduktiv sein können (z. B. Schläbitz, 2025).

Neben den skizzierten ließen sich weitere Anschlussmöglichkeiten von TF für die musikpädagogische Forschung benennen, auf deren Ausführung ich hier aber verzichte. Stattdessen seien abschließend einige Grenzen und Risiken der Praxis knapp benannt: Ein zentrales Risiko liegt in der begrenzten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit spekulativer und ästhetischer Verfahren, die Vergleichbarkeit, Anschlussfähigkeit und kritische Prüfung erschweren. Hinzu kommt die Gefahr einer Ästhetisierung theoretischer Arbeit, bei der formale Originalität oder narrative Wirkung gegenüber begrifflicher Präzision und theoretischer Trennschärfe in den Vordergrund treten. Zudem sieht TF keine systematische Reflexion der eigenen Situiertheit vor, sodass die Standortgebundenheit der Autor*innen unreflektiert bleiben kann. Schließlich ist TF nicht für alle Fragestellungen gleichermaßen geeignet.

7. Fazit

Ziel des Beitrags war es, das Potenzial von TF für die Praxis des Theoretisierens in der Musikpädagogik auszuloten. Argumentiert habe ich, dass TF insbesondere für Forschung mit praktischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse anschlussfähig ist, wo es um Verstehen, Perspektivverschiebung, Kritik oder die Eröffnung neuer Denk- und Handlungsmöglichkeiten geht. Dabei ist TF nicht als Ersatz für etablierte Formen musikpädagogischer Theoriearbeit zu verstehen, sondern als begrenzte, aber produktive Ergänzung, deren Potenzial es in Zukunft weiter auszuloten gilt.

Literatur

- Bengtsson, S. & Lysgaard, J. A. (2023). Fiction Science. Educational Substance as a Technology of the Anthropocene. In B. Baker, A. Saari, L. Wang & H. Tavares (Hrsg.), *Flashpoint Epistemology Volume 1: Arts and Humanities-Based Rethinkings of Interconnection, Technologies, and Education* (S. 168–189). Routledge.
- Bennett, J. (2024). *Lebhaftes Materie. Eine politische Ökologie der Dinge*. Matthes & Seitz.
- Burnard, P. & Köbli, N. A. (2024). Posthumanist New Materialist Pathways for Reimagining Music Education Research: What Matters? What Can this Offer Music Educators? *Music Education Research*, 26(3), 251–263.
- Dery, M. (1994). Black to the Future: Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate, and Tricia Rose. In M. Dery (Hrsg.), *Flame Wars. The Discourse of Cyberculture* (S. 179–222). Duke University Press.
- Eshun, K. (1998). *More Brilliant than the Sun. Adventures in Sonic Fiction*. Quartet Book.
- Eshun, K. (1999). *Heller als die Sonne: Abenteuer in der Sonic Fiction*. ID Verlag.
- Gilli, L. (2019). Grammophonmusik, Musique Concrète und Hip Hop-Turntablism: ein ‚Nicht-Forschungsstand‘. *Online-Magazin der GfM-AG Auditive Kulturen und Sound Studies*, o. S.
- Großmann, R. (2013). Sonic Fiction – Zum Begreifen musikalisch-medialer Gestaltung. Ein Plädoyer zum (Wieder-)Lesen der Textsammlung ‚Heller als die Sonne‘ von Kodwo Eshun. In B. Enders, J. Oberschmidt & G. Schmitt (Hrsg.), *Die Metapher als ‚Medium‘ des Musikverstehens* (S. 161–172). Electronic Publishing Osnabrück.
- Habermas, J. (1969). *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Suhrkamp.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Holt, M. (2019). *Pop Music and Hip Ennui. A Sonic Fiction of Capitalist Realism*. Bloomsbury Academic.
- Hrastinski, S. (2025). Fiction in Research: The Case of Education Fiction. *Policy Futures in Education*, 23(8), 1431–1445.
- Ismaiel-Wendt, J. S. (2016). *post_PRESETS. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Kattenbeck, C. (2023). Die Musik ermutigen, die Sonne zu überstrahlen. Sonic Fictioning als Möglichkeit einer kritisch-kreativen Auseinandersetzung mit Musik. In H. J. Keden, S. Rogg, C. Rolle & R. Schneider (Hrsg.), *Musikwissenschaft und Musikvermittlung. Festschrift für Andreas Eichhorn* (S. 72–90). Allitera.
- Ludewig, B. (2014). Klänge, die weh tun: Über die Eröffnung sonischer Möglichkeitsräume in der dystopischen Musik des Hardcore Techno. In S. Binas-Preisendörfer, J. Bonz & M. Butler (Hrsg.), *Pop / Wissen / Transfers. Zur Kommunikation und Explikation popkulturellen Wissens* (S. 63–90). LIT Verlag.
- Negarestani, R. (2008). *Cyclonopedia: Complicity with Anonymous Materials*. re.press.
- O'Sullivan, S. (2024). *On Theory-Fiction and Other Genres*. Palgrave Macmillan.
- Pelleter, M. (2021). „Futurhythmaschinen“. *Drum-Machines und die Zukünfte auditiver Kulturen*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Plant, S. (1997). *Zeros and Ones. Digital Women and the New Technoculture*. Fourth Estate.
- Rappe, M. (2012). Numbers. Anmerkungen zum globalisierten Gebrauch eines Breakbeats. In D. Diederichsen, J. Ismaiel-Wendt & S. Stemmler (Hrsg.), *Translating HipHop* (S. 232–245). Orange Press.

- Rolle, C. (2012). Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 337–344). Die Blaue Eule.
- Schläbitz, N. (2025). „Form follows content“ oder: Wider die Mainstreamforschung – für Forschungspluralismus in der Musikpädagogik. Waxmann.
- Sofer, D. (2020). Categorising Electronic Music. *Contemporary Music Review*, 39(2), 1–22.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 9, 11–25.
- Vogt, J. (2012). Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 345–356). Die Blaue Eule.
- Womack, Y. L. (2013). *Afrofuturism. The World of Black Sci-Fi and Fantasy Culture*. Lawrence Hill Books.

Chris Kattenbeck
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Kunst und Musik / Fach Musik
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
chris.kattenbeck@uni-koeln.de

Verena Bons

„Blinde Flecken“, Limitationen und Hürden der Dokumentarischen Methode: ein erster Diskussionsanstoß für die musikpädagogische Forschungspraxis

‘Blind spots’, limitations and challenges of the documentary method: An initial contribution to the discussion in music education research practice

Music education research has increasingly adopted the Documentary Method across diverse topics and data types. Although now established, it is a dynamic approach shaped by researchers’ reflection on limitations in procedures and underlying theory. Because methods are perspective-bound instruments, they inevitably create ‘blind spots’ and may leave ‘gaps’ where phenomena remain hard to access or require methodical adaptation. This paper offers an overview of the Documentary Method in music education, situates blind spots and gaps in an interdisciplinary debate, and uses an empirical example to discuss a possible methodological challenge for music education research.

1. Einleitung

Seit wenigen Jahren wird in der musikpädagogischen Forschung vermehrt mit der Dokumentarischen Methode (DM) (Bohnsack, 2021) gearbeitet. Ein weites Spektrum an Forschungsgegenständen und unterschiedliche forschungsmethodische Werkzeuge (von Einzelinterviews über Gruppendiskussionen bis hin zu Videoerhebungen) (Buchborn et al., 2026) sprechen dafür, dass sich die DM in der musikpädagogischen Forschung etabliert hat. Zugleich ist sie seit jeher ein dynamischer Forschungsansatz, dessen vielfältige Ausprägungen Ergebnis steter Weiterentwicklung im Anschluss an die Reflexionen bisheriger Grenzen sind (Bohnsack, 2021).

Die Thematisierung solcher Limitationen erkennt an, dass Forschungsmethoden „soziale Wirklichkeit aus einem spezifischen Blickwinkel betrachten und so empirische Daten auf eine bestimmte Art und Weise zum Sprechen bring[en]“ (Otzen & Rose, 2021, S. 102). Mit jedem methodischen Zugriff bleiben daher Aspekte unsichtbar, die ein anderer Zugriff sichtbar machen könnte. Als Metapher

dient der ‚blinde Fleck‘, der sich auf den (nicht als Makel zu verstehenden) Umstand bezieht, dass das Auge auch bei vollem Sehvermögen eine blinde Stelle hat (Schondelmayer et al., 2019, S. 10). Von ‚Leerstellen‘ einer Methode spreche ich, wenn Forschungsgegenstände mit einer bestimmten methodischen Perspektive bislang kaum bearbeitet werden, etwa wegen hoher Hürden oder nötiger Adaptationen. Über ‚blinde Flecken‘ und Leerstellen oder Limitationen und Hürden zu sprechen, bedeutet daher nicht, die DM zu diskreditieren, sondern zur Reflexion anzuregen, schließlich kann „[d]ie Methode selbst [...] nicht wissen, was sie nicht weiß, aber wer eine Methode anwendet, muss sich diese Frage stellen“ (Hoffmann et al., 2025, S. 4).

Nach einem kurzen Überblick über die DM in der Musikpädagogik (2) skizziere ich den interdisziplinären Diskurs zu ‚blinden Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ der DM (3). Anhand eines eigenen Forschungsbeispiels diskutiere ich eine mögliche methodisch-methodologische Limitation für die musikpädagogische Forschung und schließe dann mit Gedanken zur weiteren Diskussion der Thematik (4).

2. Die Dokumentarische Methode in der Musikpädagogik: Forschungsbereiche, Begründungen und mögliche Limitationen

Studien zu Interkulturalität (Buchborn & Bons, 2021; Buchborn & Tralle, 2024; Tralle, 2024; Völker, 2023), Kompositions- (Theisohn, 2023) und Improvisationsprozessen (Trefß, 2022), Teilhabe (Beisiegel, 2022), Demokratiebildung (Buchborn & Stade, 2025), Schulkultur im Kontext der professionellen Instrumental- ausbildung an einer ehemaligen Spezialschule (Lessing, 2017), Inklusion an Musikschulen (Löbber, 2024), Eignungsprüfungen im Lehramt Musik (Tralle et al., 2025), Ensemblepraxen ländlicher Räume (Bons, 2025; Borchert, 2024) und Schulpraktischem Klavierspiel (Endres, 2025) sowie – auch als Beispiel für musikpädagogische Forschung in einem mehrsprachigen Kontext – zum Alltagshandeln von Musiklehrkräften im venezolanischen Musikvermittlungsprogramm *El Sistema* (Bießmann, 2025) zeugen von der thematischen Vielfalt sowie vom (zugewiesenen) erkenntnistheoretischen und fachdidaktischen bzw. alltagspraktischen Potential dieses Forschungszugangs für musikpädagogische Kontexte.

Für die Eignung der DM argumentiert wird dabei vor allem mit der ihrer Grundagentheorie, der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017), inhärenten praxistheoretischen Tradition, den ‚Ort des Sozialen‘ (Reckwitz, 2003) in geteilten Wissensbeständen zu sehen (Bons, 2025). Handeln in musikalischen bzw. musikpädagogischen Kontexten wird somit als soziale Praxis gefasst: Im Handeln konstituieren sich einerseits gemeinsame Überzeugungen, Normen und Alltagstheorien – Wissensbestände, die den Akteur*innen explizit verfügbar sind –, andererseits unausgesprochene Übereinkünfte, die auf impliziten Wissensbe-

ständen der Akteur*innen beruhen – einem „Einanderverstehen im Modus des Selbstverständlichen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 288).

Hier setzt die DM an: Die methodisch kontrollierte Interpretation von Datenmaterial – von Einzelinterviews über Bilder bis zu Videos – zielt auf die Rekonstruktion impliziter Wissensbestände (Bohnsack, 2021). Das Spannungsverhältnis von explizitem und implizitem Wissen gilt für die Musikpädagogik als bedeutsam, nicht zuletzt angesichts von Zugangs- und Adressierungsdisparitäten in musikalischen Praxen (Beisiegel, 2022; Bons, 2025). Daran knüpft die Dokumentarische Entwicklungsforschung an, die rekonstruierte Wissensbestände von Praxisakteur*innen zum Ausgangspunkt von Entwicklungsprozessen macht (Buchborn, 2022). Die Etablierung der DM in der musikpädagogischen Forschung zeigt sich zudem in forschungsmethodischen und hochschuldidaktischen Veröffentlichungen, in denen sie – abhängig vom jeweiligen Forschungsgegenstand – als geeigneter Ansatz für musikpädagogische Fragestellungen behandelt wird (Buchborn et al., 2022; Heberle, 2019; Kranefeld, 2017; Zenk, 2017).

Limitationen hinsichtlich der DM in musikpädagogischer Forschung werden allenfalls in den Methodenkritiken musikpädagogischer Dissertationsschriften thematisiert (Bons, 2025; Borchert, 2024; Löbbert, 2024; Theisohn, 2023; Tralle, 2024; Treß, 2022; Völker, 2023). Die eigene Standortgebundenheit und ihre Auswirkungen im Forschungsprozess stellt dabei eine oft diskutierte Fragestellung dar. So wird hervorgehoben, dass dokumentarische Interpretationsarbeit in großem Maße von den (u. a. milieu-, geschlechts-, erfahrungsspezifischen) Vorerfahrungen der Interpretierenden abhängt. Daraus ggf. resultierenden Limitationen begegnet wird erwartungsgemäß durch den in der DM angelegten systematischen Vergleich von verschiedenem empirischem Datenmaterial (um die Interpretationen nach und nach vom eigenen Standort abzulösen) sowie durch die Reflexion eigener Erfahrungen, die die Forschung beeinflussen könnten (Bons, 2025; Borchert, 2024; Löbbert, 2024; Tralle, 2024; Treß, 2022; Völker, 2023). Andere mögliche Limitationen werden eher vereinzelt diskutiert:

Theisohn (2023) und Völker (2023) gehen von möglichen Datenlücken aufgrund der jeweils gewählten Kamerapositionierung aus, durch die Interaktionen der Akteur*innen ggf. nicht vollständig erhoben werden konnten. Bons (2025), Theisohn (2023) und Völker (2023) diskutieren, welche Auswirkungen die Anwesenheit von Erhebungsinstrumenten auf die Interaktion der Akteur*innen hat. Im Kontext einer beforschten Unterrichtseinheit kritisieren Völker (2023) und Treß (2022) ihre Rolle als Lehrende und Forschende in Personalunion. Völker (2023) und Bons (2025) thematisieren die Frage, ob das gewählte Gruppenerhebungssetting geeignet ist, auch individuelle Orientierungsrahmen¹ abzubilden,

1 Mit individuellen Orientierungsrahmen sind persönliche Sichtweisen und Deutungsmuster gemeint, die sich aus den eigenen Lebenserfahrungen einer Person ergeben und daher von den gemeinsam geteilten Orientierungen einer Gruppe abweichen können.

und inwiefern ein genaueres Augenmerk darauf für die jeweilige Forschung gewinnbringend wäre. Bons (2025) diskutiert das Potential teilnehmender Beobachtungen in Ergänzung zu den durchgeführten Gruppendiskussionen, insbesondere in Bezug auf die gemeinsame Musizierpraxis der Akteur*innen (dazu in diesem Beitrag: Kap. 4). Zu einer möglichen Beeinflussung der Ergebnisse durch soziale Erwünschtheit im Erhebungsprozess äußern sich Bons (2025), Borchert (2024) und Tralle (2024). Löbbert (2024) reflektiert die Bedeutung ihres vorab gewählten theoretischen Blickwinkels für die Interpretation der Ergebnisse. Reflexionen zum Sample und der damit verbundenen Reichweite der Ergebnisse bzw. der Aussagekraft der Typenbildung finden sich schließlich bei Bons (2025), Borchert (2024), Löbbert (2024) und Tralle (2024), zur gewählten Schulform und möglichen Übertragungen auf andere Schulformen bei Treß (2022).

Zusammenfassend zeigt sich: Die DM ist in der qualitativen musikpädagogischen Forschung etabliert; ihre möglichen Hürden, Limitationen und ‚blinden Flecken‘ werden jedoch bislang nur randständig diskutiert. Die reflektierten Probleme sind zudem häufig nicht DM-spezifisch, sondern betreffen qualitative Forschung generell. Daher stehen sowohl systematische Überblicke zu Forschungserfahrungen mit der DM in der Musikpädagogik als auch Diskussionen spezifischer Hürden dieses Forschungszugangs aus.

3. Diskussion zu und Umgang mit ‚blinden Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ der Dokumentarischen Methode – Einblicke in den interdisziplinären Diskurs

Ergänzend zu den musikpädagogischen Befunden richtet sich der Blick nun auf den interdisziplinären Diskurs. Bei Bohnsack (2021) wird deutlich, dass die DM ein dynamischer Forschungsansatz ist, dessen frühere ‚blinde Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ bereits teilweise bearbeitet wurden. So hat sich die Methode sowohl hinsichtlich ihrer Forschungsgegenstände als auch ihrer Erhebungsformen ausdifferenziert: Neben Gruppendiskussionen sind heute Interviews, Bild- und Videointerpretationen fest etabliert; methodologisch markieren die Hinwendung zum ‚Orientierungsrahmen im weiteren Sinne‘ sowie die Unterscheidung verschiedener Formen impliziten Wissens weitere Entwicklungsschritte (Bohnsack, 2017; Nohl, 2017). Dass mit diesen (mittlerweile etablierten) Aspekten die Methodenentwicklung nicht abgeschlossen ist, wird in Beiträgen deutlich, die Limitationen dezidiert fokussieren. So verweist z.B. Nohl (2019) auf die Eignung einer leicht adaptierten DM auch für die Interpretation öffentlicher Diskurse, womit die Grenze zwischen dem bisherigen Verständnis von explizit-kommunikativem Wissen und einem konjunktiven Wissen der Schreibenden neu ausgelotet wird. Darüber hinaus verweisen verschiedene Autor*innen auf Triangulationsbedarfe

in ihren Forschungsprojekten, um vermeintlich ‚blinde Flecken‘ der DM auszugleichen:

Schmitt-Howe (2019) spricht sich für eine Triangulation von DM mit der Grounded Theory Methodology (GTM) aus, um ihr gesamtes erhobenes Datenmaterial mit einem System aus formulierenden und reflektierenden Codes auswerten zu können. Damit würden ‚blinde Flecken‘ durch den Nichteinbezug von Datenmaterial für die dokumentarische komparative Analyse vermieden. Aufgrund ihres Interesses sowohl an habituellen Orientierungen als auch an expliziten Begründungsmustern trianguliert Klinge (2019) ebenfalls mit der GTM. Bohnsack (2021) sieht in ergänzenden teilnehmenden Beobachtungen Potential, Einblick in die teilweise für die Akteur*innen „gänzlich unspektakulären alltäglichen Praktiken“ (Bohnsack, 2021, S. 136) zu erhalten, da diese „in der Regel weder in den Gruppendiskussionen noch in den Interviews dargestellt“ (Bohnsack, 2021, S. 136) würden. Als (methodologische) Herausforderungen, die auch mit ‚blinden Flecken‘ und ‚Leerstellen‘ einhergehen können, empfindet Schmid (2024) sowohl die „Unschärfen“ (S. 68) der Begrifflichkeiten, die im dokumentarischen Diskurs teilweise verschieden verwendet werden (z.B. Orientierung, Orientierungsrahmen) als auch die methodologisch verankerte Annahme der Habitusstabilität, die eine Erforschung von Veränderungsprozessen vor Schwierigkeiten stellt. Schäffer (2019) bezeichnet zudem die – für qualitative Forschung typische – Abwesenheit von Zahlen in den Ergebnisdarstellungen als Herausforderung, da diese den Diskurs mit der quantitativen Forschung erschwere.

Überdies thematisiert die Dokumentarische Organisationsforschung, wie die organisationalen Rahmungen, innerhalb derer die Akteur*innen handeln, mit der DM ‚gesehen‘ werden können: So diskutiert etwa Kessler (2023), inwiefern eine Notenkonferenz als Erhebungssetting den Fokus auf das organisationale Handeln eines Lehrkräftekollegiums eher erlauben würde als eine klassische Gruppendiskussion. Kessler (2023) weist schließlich auf ‚Leerstellen‘ innerhalb der von dokumentarischer (Organisations-)Forschung berücksichtigten Akteur*innenperspektiven hin und plädiert für ausgewogenere Perspektiven.

Die Intersektionalitätsforschung sensibilisiert für die Spannung zwischen dem Potential der DM, Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren, und der Gefahr, diese aufgrund der DM-Forschungspraxis zu reproduzieren: Die Schwerpunktsetzung auf die eigenen Relevanzsetzungen von Akteur*innen könnte zu Ignoranz gegenüber Kategorien der Intersektionalität führen; auch (implizite) Machtverhältnisse zwischen Forschenden und Befragten könnten sich gerade bei Verbalerhebungen auf die Ergebnisse auswirken, da sich die Befragten an (möglichen) Erwartungen der Forschenden orientieren oder bestimmte Relevanzsetzungen bewusst ausklammern könnten. Ebenso spiegelten sich hegemoniale Repräsentationssysteme in der Auswertung; sie beruht nicht nur auf den Deutungen der Forschenden, sondern vor allem auch auf einer durch Forschende getroffenen Auswahl von berücksichtigten Aspekten im Datenmaterial (Hametner & Wrbschek, 2025).

4. Verbaldaten in einem musizierbezogenen Forschungsprojekt? Diskussion eines möglichen ‚blinden Flecks‘ anhand eines musikpädagogischen Forschungsbeispiels

Im Folgenden stelle ich eine Fragestellung zur DM in der Musikpädagogik vor, die sich mir im Rahmen meiner Forschung stellte und die ggf. einen ‚blinden Fleck‘ thematisiert, der auch für andere musikpädagogische Forschungsprojekte von Relevanz sein könnte. Möglicherweise zieht seine Thematisierung in diesem Beitrag aber auch eine Diskussion mit methodologischer Klärung nach sich.

In meinem Dissertationsprojekt (Bons, 2025) untersuchte ich handlungsleitende Wissensbestände jüngerer Blasmusikvereinsmitglieder anhand von fünf Gruppendiskussionen, die mit der DM bis zur sinngenetischen Typenbildung ausgewertet wurden.² Entlang dreier Vergleichsdimensionen, die sich aus den Gesprächsschwerpunkten im Datenmaterial ergaben – *Soziale Beziehungen im Verein*, *Intergenerationelles Miteinander* und *Musizieren* – ließen sich zwei Typen unterscheiden: Für Typ 1 ist der Musikverein ein Medium musikalisch-sozialer Zugehörigkeit zur Dorfgemeinschaft, für Typ 2 ein musikalisch-soziales Freizeitangebot unter anderen möglichen Alternativen. Bei den Gruppendiskussionen, die ich (am Ende des dokumentarischen Arbeitens) Typ 1 zuordnete, fiel auf, dass diese nur wenig über das *eigene individuelle Musiziererleben* sprachen – vielmehr standen Funktionen und Anlässe des Musizierens (z. B. das feierliche Umrahmen von Ortsveranstaltungen) im Zentrum der Gespräche. Bei Typ 2 hingegen kam es zum detaillierten Austausch über emotionale Highlights, Enttäuschungen oder negative Musiziererfahrungen. Im Nachfrageteil³ der Typ-1-Gruppendiskussionen finden sich daher Rückfragen, in denen ich nach der Rolle der *Musik* für sie selbst fragte. Daraufhin stellten die Teilnehmenden der verschiedenen Gruppen selbst erstaunt fest, dass sie das Musizieren in diesem Kontext kaum thematisiert hatten. Gewiss wurde durch meine Rückfrage auch eine normative Rahmung vorgegeben, denn das, worüber sie bislang sprachen, wurde von mir offenbar nicht als *Sprechen über Musik* anerkannt. Beim komparativen Analysieren der Daten fiel mir schließlich der folgende Ausschnitt einer Gruppendiskussion auf, der aus dem Nachfrageteil einer Typ-1-Diskussion stammt:

- Bf: [...] aber ja in der Probe ist halt die Musik im
Vordergrund und danach spielt=s halt nicht mehr
Dm: └ Hm ┘
Bf: so=ne große Rolle also klar man redet da noch
drüber so wie=s war aber dann redet man ja auch
über andere Sachen

2 Für einen ausführlichen Einblick in die rekonstruktive Arbeit: Bons, 2025.

3 Zur Gestaltung von Gruppendiskussionen im Rahmen dokumentarischer Forschung: Schäffer, 2018.

In diesem Ausschnitt zeichnet sich, ebenso wie in anderen Typ-1-Gruppendiskussionen, eine Zweiteilung ab (Bons, 2025, Kap. 6.2.3): *Erst* wird geprobt bzw. musiziert und *dann* findet der gemeinschaftliche Teil des Abends statt. Das Musizieren an sich erweist sich bei Typ 1 zwar als kollektive Praxis, die unweigerlich mit geselligen Momenten einhergeht, allerdings wird die Musizierpraxis selbst noch nicht als Erleben von gemeinschaftlichem *Miteinander* (im Sinne einer Interaktion) ausgearbeitet. Die Ernsthaftigkeit und der Anspruch, den die Musikvereinsmitglieder mit dem Musizieren verbinden, werden in Beschreibungen wie „kaum irgendwie Zwische[n]gequatsche [...] bis zehn komplett konzentriert durch und nach zehn [ist] dann nach der Probe und da [ist] dann locker“ (Bons, 2025, S. 151) herausgestellt, der Wert des geselligen Miteinanders nach der Probe in Beschreibungen wie „die zwei Stund[en] nach der Probe sin[d] so wichtig wie die zwei Stund[en] in der Probe“ (Bons, 2025, S. 150), wobei nach der Probe eher gesellige Anliegen diskutiert würden wie Dorfangelegenheiten, vergangene gemeinsame Musikvereinserebnisse etc.

Im oberen Transkriptbeispiel betont Bf, dass während des zweiten Teils des Abends das Sprechen über Musik weniger im Vordergrund stünde. Wohl bleibt an dieser Stelle unklar, was Bf mit „wie’s war“ (Z. 4) meint. Im Kontext der anderen Ergebnisse der *Vergleichsdimension Musizieren* dieses Falls ist aber denkbar, dass es sich um einen (kurzen) Austausch handelt, etwa über das Gefühl des Mithaltens, oder über die Bewertung der Stücke (gefallen sie oder nicht?) (Bons, 2025, Kap. 6.2.3).

Deutlich wird bei Typ 1 jedoch in jedem Fall, dass die gemeinsame *Musikpraxis* (innerhalb der gesamten gemeinsamen *Musikvereinspraxis*) in einer starken *Instrumentalkomponente* erlebt wird: Es dokumentiert sich ein (implizites) Verständnis von gemeinsamer *Musikpraxis*, die nur das gemeinsame Musizieren während des ersten Teils des Abends umfasst; weniger jedoch eine *Verbalkomponente*, bei der auch *das Sprechen übers Musizieren* einen Teil der Musikpraxis darstellen würde. Diese Verbalkomponente wird hingegen bei Typ 2 sehr deutlich. Eine Zweiteilung der Musikvereinspraxis wie bei Typ 1 – erst Musizieren, dann Geselliges – zeichnet sich dabei nicht ab; das Musizieren wird vielmehr als Teil des gemeinschaftlichen Miteinanders erlebt (Bons, 2025, Kap. 6.3.3).

Es gilt nun zu reflektieren: Beim Gruppendiskussionsverfahren handelt es sich um eine Verbalerhebung, die die verbalen Interaktionen der Teilnehmenden fokussiert. Dabei wird angenommen, dass sich im gemeinsamen Gespräch die (expliziten wie impliziten) Logiken der Alltagspraxis reproduzieren (Schäffer, 2018). Im Anschluss an Bohnsack (2021) ist davon auszugehen, dass handlungsleitendes Wissen, also „die Grundstruktur eines Falles [...] in *allen* Dimensionen und Aktivitätsbereichen dieses Falles reproduziert wird und somit dort auch beobachtbar ist“ (Bohnsack, 2021, S. 136, Herv. i. O.). Zwei Optionen sind denkbar: Handelt es sich für die Befragten beim Musizieren womöglich um einen so selbstverständlichen Akt, dass er kaum der Erwähnung bedarf (s. Kap. 3 dieses Beitrags)? Um weitreichendere Einblicke in ihr Musizierverständnis zu

erlangen, würde eine Gruppendiskussion in jedem Fall von triangulierenden Erhebungsmethoden profitieren, die sich auf die tatsächliche Alltagspraxis richten – jenseits der ‚Laborsituation Gruppendiskussion‘ –, z.B. Videoerhebungen oder teilnehmende Beobachtungen. Möglicherweise handelt es sich aber bei der Musikpraxis von Typ 1 auch um eine habitualisierte Praxis, die – anders als bei Typ 2 – im Alltag nicht verbal erlebt wird (z.B. durch Gespräche über das Musizieren). Dieser Annahme folgend bieten die erhobenen Gruppendiskussionen quasi keinen Einblick in die Musikpraxis von Typ 1, der über die Feststellung ‚nicht-verbal erlebte Musikpraxis‘ hinausgeht. Auch hier wären andere Erhebungsverfahren innerhalb der DM oder sogar ethnografische Forschungszugänge notwendig, um weitere empirische Einsichten ins Musizerverständnis zu erlangen. Im Umkehrschluss könnte dies jedoch auch bedeuten, dass gerade das Gruppendiskussionsverfahren als verbale Erhebungsform hier einen Aspekt offenlegt, der durch andere Erhebungsformate weniger aufgefallen wäre: Da es die fehlende Sprechpraxis gewissermaßen abbildet, wird besonders deutlich, dass sich die Typen in ihrer Musikpraxis durch die Existenz bzw. Abwesenheit eines Sprechens über Musik unterscheiden. Selbstverständlich kann aber auch von vornherein gefragt werden: Wenn das Musizieren als performative bzw. körperlich-leibliche Praxis im Forschungsfokus steht – warum wird dann kein Erhebungsverfahren genutzt, das eine unmittelbarere Beobachtung zulässt, als es das Gruppendiskussionsverfahren erlaubt? Diese Frage ist im Gesamtzusammenhang der Studie zu beantworten, bei der das Musizieren nur einen Teilbereich der Musikvereinspraxis darstellt; der Fokus auf Musizieren als Vergleichsdimension ergab sich daher erst aus den Gesprächen selbst. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik anhand weiterer Erhebungsverfahren wäre sicherlich gewinnbringend.

5. Fazit und Ausblick

Die DM war immer schon ein dynamischer Zugang, der sich gerade durch die Bearbeitung eigener Grenzen weiterentwickelt hat. ‚Blinde Flecken‘ und Leerstellen können daher als produktive Hinweise auf notwendige methodische Präzisierungen, Triangulationen und Weiterentwicklungen verstanden werden. Die Reflexion möglicher ‚blinder Flecken‘ ist dabei auch erkenntnistheoretisch und forschungsethisch bedeutsam, weil sie die Sichtbarkeit bestimmter Praxen, Perspektiven und Machtverhältnisse mitbetrifft.

Die musikpädagogische Forschung hat die DM zwar breit rezipiert, aber noch keine entsprechend ausgearbeitete Diskussion ihrer spezifischen Grenzen, Leerstellen und methodologischen Folgeprobleme entwickelt. Für die weitere Diskussion im Fach wäre es daher zentral, systematischer zu unterscheiden zwischen allgemeinen Herausforderungen qualitativer Forschung und solchen Limitatio-

nen, die aus den methodologischen Prämissen und Erhebungsformaten der DM selbst hervorgehen.

Das in diesem Beitrag skizzierte Forschungsbeispiel veranschaulicht den Umstand, dass Forschungsverfahren innerhalb der DM – wie in jeder anderen Methode auch – ‚Erkenntnisbrillen‘ erzeugen, mit denen gewisse Aspekte gesehen werden, andere nicht. Die sich daran anschließende Frage, ob Verbaldaten Zugang zu Praxen geben können, die im Alltag ggf. nicht verbal erlebt werden, verdeutlicht jedoch das Potential einer dezidierten Auseinandersetzung mit ‚blinden Flecken‘, Limitationen und Hürden für die musikpädagogische Forschungscommunity: So könnte die bewusste Reflexion der sprachlichen oder nichtsprachlichen Verfasstheit des Forschungsgegenstands in künftige musikpädagogische Forschungsdesigns mit einbezogen werden; die Triangulation mit anderen, stärker praxisnahen oder nichtverbalen Erhebungsverfahren würde damit ggf. nicht nur der methodischen Absicherung dienen, sondern zu einer gegenstandslogischen Notwendigkeit werden.

Über das konkrete Beispiel hinaus spricht der Beitrag damit für eine intensivere methodologische und forschungspraktische Diskussion innerhalb der musikpädagogischen Forschungscommunity. Erforderlich erscheint u.a. ein systematischerer Austausch über konkrete Forschungserfahrungen mit der DM – etwa im Hinblick auf Erhebungsentscheidungen, Auswertungsprozesse, organisationale Rahmungen und die Frage, welche Akteur*innenperspektiven mit welchen Designs sichtbar werden und welche nicht. Eine solche Diskussion könnte dazu beitragen, nicht nur die Anwendung der DM im Fach zu reflektieren, sondern auch ihre Reichweite für unterschiedliche musikpädagogische Gegenstände genauer zu bestimmen und ihre Weiterentwicklung im Anschluss an fachliche Forschungserfahrungen produktiv zu unterstützen.

Literatur

- Beisiegel, J. (2022). Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Wege der (Nicht-)Teilnahme an musikalischen AG-Angeboten an Schulen. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 43rd Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 43–60). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996125.04>
- Bießmann, A. (2025). *Lehren im Musikprogramm »El Sistema«: Erfahrungsräume zwischen Mission und Gestaltung in Venezuela*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839437599>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bons, V. (2025). *Der Musikverein als musikalisch-sozialer Erfahrungsraum: Eine Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens jüngerer Blasmusikvereinsmitglieder*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850326>

- Borchert, J. (2024). *Musikvereine in Kooperationsbeziehungen. Eine rekonstruktive Studie zu den Beziehungen von Musikvereinen zu anderen Institutionen kultureller Bildung wie Schulen, Musikschulen und Musikhochschulen*. Hochschule für Musik Freiburg. <https://opus.bsz-bw.de/hfmfr/frontdoor/index/index/docId/2112>
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken* (S. 55–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T. & Bons, V. (2021). „And it turns out that it only has two chords“. Secondary school music teachers' orientations on dealing with learners' music cultures in the classroom. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), *Pop – Power – Positions. Global Relations and Popular Music*. <http://vibes-theseries.org/buchborn-bons-classroom/>
- Buchborn, T., Kranefeld, U. & Niessen, A. (2026). Qualitative und rekonstruktive Verfahren. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (2., vollst. überarbeitete Aufl.). Waxmann.
- Buchborn, T. & Stade, P. (2025). It actually has little to do with democracy. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 46th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 29–44). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.03>
- Buchborn, T. & Tralle, E.-M. (2024). Interkulturalität im Studienalltag an Musikhochschulen. Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden des Faches Musik. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 334–352). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6083-15>
- Buchborn, T., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2022). Interkulturalität an Musikhochschulen (er)forschend studieren. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 4(2), 29–41. <https://doi.org/10.11576/DIMAWE-4900>
- Endres, A. (2025). Irgendwie is Schupra auch so ne Insel im Hochschulbereich. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 46th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 181–192). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.14>
- Hametner, K. & Wrbsouschek, M. (2025). Ungleichheitserfahrungen rekonstruieren?: Intersektionalität als machtkritische Perspektive für die Forschungspraxis der Dokumentarischen Methode. *Sozialer Sinn*, 26(1), 15–33. <https://doi.org/10.1515/sosi-2025-0002>
- Heberle, K. (2019). Studienprojekte auf Basis von Gruppendiskussionen. In K. Heberle, U. Kranefeld & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Studienprojekte im Praxissemester: Grundlagen und Beispiele Forschenden Lernens in der Musiklehrer_innenbildung in Nordrhein-Westfalen* (S. 131–152). Waxmann.
- Hoffmann, N. F., König, H., Deppe, U., Siebholz, S. & Tyagunova, T. (2025). Präzisierungen, Reflexionen und (Selbst-)Kritiken qualitativer Bildungs- und Sozialforschung an den Rändern der Methoden. Zur Einführung in den Band. In N. F. Hoffmann, H. König, U.

- Deppe, S. Siebholz & T. Tyagunova (Hrsg.), *An den Rändern der Methoden* (S. 1–13). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48850-5_1
- Kessler, S. (2023). Schule als Organisation mit der Dokumentarischen Methode erforschen. Ein Studienreview. In J.-H. Hinzke, T. Bauer, A. Damm, M. Kowalski & D. Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 189–212). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6022-10>
- Klinge, D. (2019). Die elterliche Entscheidung für eine Sekundarschule und die Reproduktion von Ungleichheit – Rationales Abwägen oder habituelle Routine? In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 16–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In K. S. Lothwesen & M. L. Schulten (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Waxmann.
- Lessing, W. (2017). *Erfahrungsraum Spezialebene: Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. transcript.
- Löbbert, C. (2024). *Musikschulkultur und Inklusion: Eine empirische Studie*. Georg Olms. <https://doi.org/10.5771/9783487425009>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Otzen, A. & Rose, N. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen* (S. 102–121). Martin-Luther-Universität. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=23750
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Aufl.). Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. Eine sozialtheoretische Perspektive / A Perspective in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Schäffer, B. (2018). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 101–107). Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2019). Zählen und Messen als blinder Fleck der Dokumentarischen Methode. Anmerkungen zum triangulierenden Umgang mit dem Gemessenen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 68–87). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Schmid, E. (2024). Vielfältige Perspektiven und blinde Flecken. Rückfragen zur dokumentarischen Analyse von Professionalisierungsprozessen. In J. Korte, D. Wittek & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium* (S. 58–82). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29993>

- Schmitt-Howe, B. (2019). Triangulation durch Dokumentarische Methode und Grounded Theory Methodology (GTM) auf der Basis von problemzentrierten (Gruppen-)Interviews am Beispiel betrieblicher Diskurse zu Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 33–51). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742074>
- Schondelmayer, A.-C., Dörner, O., Loos, P. & Schäffer, B. (2019). Einleitung – Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und Blinde Flecken* (S. 7–15). Barbara Budrich.
- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren: Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript.
- Tralle, E.-M. (2024). *Interkulturalität – Biographie – Musikunterricht: Eine biographieanalytische Untersuchung mit Musiklehrkräften*. Waxmann.
- Tralle, E.-M., Buchborn, T. & Immerz, A. (2025). Zwischen Fleiß, guten Kontakten, finanziellen Engpässen und ‚anderen Welten‘ – Die Eignungsprüfung aus der Perspektive von Studierenden und Absolvent*innen. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung / 46th Yearbook of the German Association for Research in Music Education* (S. 45–58). Waxmann.
- Treß, J. (2022). *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-39002-0>
- Völker, J. (2023). „Als ob ein Deutscher sowas hört?!“: Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht. Georg Olms.
- Zenk, C. (2017). Fotografien im Rahmen wissenschaftlicher Studien. In K. S. Lothwesen & M. L. Schulten (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik: Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 67–82). Waxmann.

Verena Bons
 Hochschule für Musik Freiburg
 Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
 79102 Freiburg
 v.bons@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-6898-3099>

Matthias Goebel

Gegenwartsbezüge durch strukturierte Abstraktion vom historischen Einzelfall – theoriegeleitete Quelleninterpretation in der Historischen Musikpädagogik am Beispiel der Systemtheorie

Connections to the present through structured abstraction from the historical case – Theory-based source interpretation in historical music education using the example of systems theory

In this article, I examine the ways in which theory-based interpretation of sources can help to structure and make more transparent the process of abstraction from single historical cases – a step which is central to establishing connections to the present, which are required in historical music education. Using an example – a historical study of influences on institutional music education, in which I have carried out an interpretation based on Niklas Luhmann's systems theory – three potential benefits are identified. Firstly, theory enables a transparent interpretative process by guiding the analysis step by step. Secondly, it allows for the systematic identification of connections and reduces the risk of random interpretation. Thirdly, it supports abstraction from the specific historical case and thus makes it easier to establish connections with the present.

1. Fragestellung

Im vorliegenden Beitrag gehe ich der Frage nach, inwiefern eine theoriegeleitete Quelleninterpretation im Rahmen fachhistorischer musikpädagogischer Forschungsvorhaben dazu genutzt werden kann, den für die Herstellung von Gegenwartsbezügen zentralen Schritt der Abstraktion vom historischen Einzelfall zu strukturieren und damit transparenter zu gestalten.

Mit Interpretation ist der Vorgang gemeint, bei dem das aus den Quellen angesammelte Wissen aufeinander bezogen wird und eine historische Darstellung entsteht. Mit dem Begriff theoriegeleitet verweise ich auf die Frage, ob Begriffe aus ‚großen‘ sozial- und kulturwissenschaftlichen Theoriekontexten – bspw.

Systemtheorie, Diskurstheorien, Akteur-Netzwerk-Theorie usw. – hilfreich bei diesem Interpretationsvorgang sein können.

Zur Gliederung: Erstens werde ich mein Vorhaben begründen, indem ich es in die aktuelle Methodendiskussion der Historischen Musikpädagogik einordne. Zweitens folgt ein Blick auf die geschichtswissenschaftliche und fachhistorisch-musikpädagogische Diskussion zum Einsatz von Theoriekontexten im Rahmen historischer Forschung. Drittens verweise ich als Beispiel auf eine eigene fachhistorische Studie (Goebel, 2024a). In dieser habe ich Begriffe der Systemtheorie nach Niklas Luhmann zur theoriegeleiteten Quelleninterpretation genutzt. Ich schließe den Beitrag viertens mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse und einem Ausblick auf einen weiteren Forschungsauftrag ab.

2. Begründung des Vorhabens

In der Methodendiskussion zur Historischen Musikpädagogik der vergangenen Jahre besteht Einigkeit darin, dass fachhistorische Studien wenigstens mittelbar einen Gegenwartsbezug aufweisen sollten, um auch als musikpädagogische und ‚nicht nur‘ historische Forschungen gelten zu können (Antholz, 2001, S. 320; Pfeffer, 2003, S. 27; Cvetko, 2016, S. 97). Cvetko folgend, sei dies in der Vergangenheit jedoch häufiger nicht der Fall gewesen. So ließe sich bei fachhistorischen Studien „mehrheitlich“ keine „Relevanz für die Gegenwart“ (Cvetko, 2015, S. 48) ausmachen.

Einen Weg, solche Gegenwartsbezüge zu begründen, habe ich in meinem AMPF-Beitrag (Goebel, 2025) mithilfe einer geschichtsdidaktischen Perspektive beschrieben: So lässt sich (fach-)historisches Arbeiten – ausgehend vom Erinnerungsbegriff – als grundsätzlich gegenwartsbezogene Tätigkeit verstehen. Die Ergebnisse historischer Forschung ermöglichen Erinnerungsvorgänge, die stets in der Gegenwart ausgeführt werden. Solches Erinnern kann von gegenwärtigen Erfahrungen geprägt sein und aktuelles und zukünftiges Handeln beeinflussen. Dieser grundsätzliche Gegenwartsbezug bleibt allerdings allgemein, v. a. im Blick auf die methodische Anlage historischer Studien (Goebel, 2025, S. 330–331).

Eine konkretere Perspektive ergibt sich durch den Begriff des „Sinnzusammenhangs“ (Bergmann, 2012, S. 40–44), der darauf abzielt, „historische Sachverhalte und Entwicklungen“ über die „in ihnen auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen“ (Bergmann, 2012, S. 40) zu setzen. Der Begriff des Sinnzusammenhangs skizziert damit einen Forschungsweg: den des Vergleichs zwischen historischen und gegenwärtigen Situationen anhand ausgewählter, im historischen Einzelfall auffindbarer Probleme. Dieser Vergleich könne allerdings nur auf einer allgemeineren Ebene stattfinden, da historische und aktuelle Situationen niemals identisch seien und eine unmittelbare Gegenüberstellung zu unangemessenen „kurz-

schlüssige[n] Analogien“ (Bergmann, 2012, S. 40) führen könne. Nötig ist eine Abstraktion vom Einzelfall.

Offen bleibt, wie dieser Abstraktionsvorgang – d.h. zunächst die Identifizierung eines zu vergleichenden Problems und sodann dessen Aufbereitung, sodass eine Vergleichbarkeit mit der Gegenwart auch tatsächlich möglich wird – ausgeführt werden soll. Es liegt kein klar ausgewiesener methodischer Gang vor, so dass die je forschenden Personen bei diesem Abstraktionsschritt allein auf ihre eigene interpretative Urteilskraft angewiesen sind. Dieser Schritt der Abstraktion sollte methodisch genauer reflektiert werden, um eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse zu erhalten. An diesem Punkt setzt der vorliegende Beitrag an. Im Zentrum steht die Frage, ob ein theoretischer Bezugsrahmen als Leitlinie zur Quelleninterpretation dazu beitragen kann, den gewünschten Abstraktionsvorgang stärker zu strukturieren und damit transparenter zu gestalten.

3. Einsatz von Theorie in der Geschichtswissenschaft und Historischen Musikpädagogik

In der geschichtswissenschaftlichen Diskussion findet man rasch eher skeptische Positionen zum Einsatz und Nutzen von großen Theoriekontexten für historisches Arbeiten. Pohlig und Hacke fassen in der Einleitung zu einem Sammelband zu *Theorie in der Geschichtswissenschaft* (2008) zusammen, dass es zwar üblich geworden sei, regelmäßig Theoriekontexte aus den Sozial- und Kulturwissenschaften auf einen möglichen Einsatz und Gewinn für die historische Forschung zu reflektieren. Gleichwohl werde dabei aber öfter ein „Unbehagen“ (Pohlig & Hacke, 2008, S. 7) mit Blick auf den möglichen Nutzen von Theorie formuliert. Die historische Forschungspraxis und mögliche Bezugstheorien stünden „relativ unvermittelt nebeneinander“ (Pohlig & Hacke, 2008, S. 7). Ein solches Unbehagen formuliert bspw. Baberowski deutlich in Bezug auf eine Studie zu *Stalinism as Civilization* von Stephen Kotkin aus dem Jahr 1995 – Kotkin verfasste seine Arbeit entlang diskurstheoretischer Annahmen nach Foucault. Baberowski folgend sei „von den Anregungen Foucaults, Geschichte zu schreiben“ (Baberowski, 2009, S. 119) nichts spürbar. Ein „theoretischer Mehrwert dieser Alltagsgeschichte“ (Baberowski, 2009, S. 119) ergebe sich nicht. Zurückhaltend äußert sich auch Rüsen: Es sei „umstritten“, ob es zur Verdichtung der „Geschehnisse der Vergangenheit“ zu einem sinnvollen Bericht „einer Theorie bedarf und ob diese Theorie die Form eines relativ eigenständigen gedanklichen Gebildes mit höherem Abstraktionsgrad als die historische Darstellung selber hat“ (Rüsen, 2019, S. 120).

Baberowski und Rüsen hinterfragen jeweils den Nutzen von Theorie für die Konstruktion einer zunächst nur zurückblickenden historischen Erzählung. Eine solche würde entstehen, sobald historische Ereignisse in sinnvoller Weise aufei-

ander bezogen werden. Eine aus anderen Fachkontexten entlehnte Theorie sei dafür nicht notwendig.

Optimistischere Einschätzungen finden sich an solchen Stellen, an denen über Vergleichsmöglichkeiten von Einzelfällen über ihren jeweiligen historischen Kontext hinaus nachgedacht wird. So könne Theorie den „Gegenstandsbereich strukturieren helfen und Abstraktionsmöglichkeiten erschließen“ (Pohlig & Hacke, 2008, S. 14). Durch die „Übernahme einer bestimmten These für einen anderen Zusammenhang“ könne „eventuell“ eine „Vergleichbarkeit von Problemen in verschiedenen Epochen und Gesellschaften“ herbeigeführt werden (Pohlig & Hacke, 2008, S. 14).

Dieser Punkt einer Vergleichbarkeit korrespondiert mit der erwähnten Forderung nach einem Gegenwartsbezug fachhistorisch-musikpädagogischer Forschung. Entsprechend finden sich in der Methodendiskussion der Historischen Musikpädagogik ähnlich gelagerte Vorschläge. So empfiehlt Bernd Clausen, einen theoretischen „Bezugsrahmen“ (Clausen, 2021, S. 19) zur Quelleninterpretation zu wählen. Am Anfang einer historischen Studie stünde oft ein Einzelfall, der zunächst nur eine Aussagekraft für den jeweiligen historischen Kontext entfaltet. Sodann müsse geklärt werden, „wie erstens ein solcher Fall zu beschreiben ist, und zweitens, ob anders als eine Ereignisgeschichte zu erzählen, [...] nicht Erklärungsmodelle nötig, vor allem aber zielführend für ein über den Einzelfall hinausgehendes Verständnis“ (Clausen, 2021, S. 20) sind.¹

4. Beispiel: theoriegeleitete Interpretation entlang der Systemtheorie

In einer eigenen fachhistorischen Studie habe ich die Geschichte der Musikschule Frankfurt von 1860 bis 1885 nachgezeichnet (Goebel, 2024a). Ziel war es zunächst, Einflüsse auf das dort stattfindende institutionelle musikpädagogische Handeln, wie es etwa bei der Gestaltung des Unterrichtsangebots, der Formulierung von Lehrplänen, bei der Darstellung der Einrichtung in der Öffentlichkeit,

1 Der hier behandelte Ausschnitt aus der Methodendiskussion der Historischen Musikpädagogik beschäftigt sich damit, wie ein historischer Einzelfall mithilfe eines theoretischen Bezugsrahmens auf eine allgemeinere Ebene übertragen werden kann, um einen Gegenwartsbezug herzustellen. Es handelt sich damit um ein idiographisches (das Besondere abbildendes) Verfahren. Daneben wurde in den letzten etwa zehn Jahren ein nomothetischer (Gesetze bildender) Ansatz diskutiert (Cvetko, 2015, 2016). Dieser zielt durch den Vergleich mehrerer historischer Situationen auf „Verallgemeinerungen in Form von Mustern oder Kategorien“ (Cvetko, 2015, S. 40). Dieses Verfahren ist damit anders gelagert als das hier behandelte (zur Methodendiskussion in der Historischen Musikpädagogik siehe zusammenfassend Goebel, 2024b, S. 17–18).

der Einwerbung von Mitteln für den Schulbetrieb etc. vorkam, zu identifizieren.² Ich konnte drei wesentliche Einflussbereiche beschreiben:

Erstens – Musikgeschmack: Wichtig war der Musikgeschmack der Leiter der Einrichtung. Dieser war explizit klassisch. Im zeitgenössischen Verständnis war damit Musik von Johann Sebastian Bach, Händel, Haydn und v. a. von Mozart gemeint. Diese Musik sollte von den Schüler*innen der Musikschule auf möglichst hohem Niveau gespielt, gehört, verstanden und wertgeschätzt werden. Musik der damals aktuellen Neudeutschen Schule, etwa von Wagner, Liszt, Raff u.a., stieß auf Ablehnung und wurde nicht unterrichtet (Goebel, 2024a, S. 40, 67–84).

Zweitens – bürgerliche Werte und Normen:³ Von Bedeutung waren zeitgenössische bürgerliche Werte und Normen zur Erziehung von Jungen und von Mädchen. Auf solche nahmen die Leiter der Musikschule bei der Gestaltung des Lehrgangs Rücksicht. Das konkretisierte sich etwa darin, dass der Unterricht zum Teil nach Geschlecht getrennt stattfand. So konnten Schülerinnen nur Gesang- und Klavierunterricht erhalten, der eine eher pädagogische Ausrichtung hatte. Es ging um die Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit als Musiklehrerin. Der Zugang zum Unterricht für Orchesterinstrumente blieb Schülerinnen in der Regel verwehrt (Goebel, 2024a, S. 40–41, 107–122).

Drittens – Bestreben zum Selbsterhalt: Einfluss hatten kulturpolitische Aspekte, die sich bspw. durch die Eingliederung der vormals Freien Stadt Frankfurt nach Preußen im Jahr 1866 ergaben, sowie finanzielle Zwänge, da sich die Musikschule zunächst nicht von selbst trug und sie auf Fördergelder angewiesen war (Goebel, 2024a, S. 85–106). Weiterhin wirkte sich auch die Konkurrenzsituation zu anderen musikalischen Ausbildungsstätten der Stadt – allen voran das 1878 eröffnete Hoch'sche Konservatorium – auf den Betrieb der Musikschule aus (Goebel, 2024a, S. 123–141). Beim Umgang mit diesen verschiedenen Aspekten ist in den Quellen vorrangig eine Tendenz zur Absicherung des eigenen Bestands der Einrichtung als handlungsleitend spürbar (Goebel, 2024a, S. 141, 162–165). Dieser Aspekt der Selbsterhaltung nahm eine Doppelfunktion ein. Er erschien sowohl als langfristiges Ziel als auch als situativ wirksamer Einfluss auf das Handeln der beteiligten Personen. Das Bestreben zum Selbsterhalt konkretisierte sich in den Entscheidungen der Musikschulleitung je verschieden, bspw. wurden auch unfaire Mittel genutzt. So unterstellte die Musikschulleitung dem Hoch'schen Konservatorium in der Presse eine unfähige Schulleitung, sprach dieser „Kunstbegeisterung“ sowie „pädagogische Bildung und Organisationstalent“

2 Zum Begriffsverständnis des institutionellen musikpädagogischen Handelns im Rahmen der Studie siehe Goebel (2024a, S. XI–XII).

3 Zum hier genutzten Begriffsverständnis von Wert und Norm siehe Lucke (2014). So sei eine Norm zu begreifen als eine „mehr oder weniger verbindliche standardisierte Verhaltensvorschrift, welche das in bestimmten Situationen Ver- oder Gebotene eindeutig festlegt“. Normen könnten dabei als „Konkretisierungen abstrakter, meist sehr allgemein formulierter Werte“ auftreten (Lucke, 2014, S. 339).

(Goebel, 2024a, S. 140) ab und rückte sie in die Nähe eines musikalischen „Un-geschmacks“ (Goebel, 2024a, S. 138).

Die Darstellung der drei Einflussbereiche hat zunächst nur eine Gültigkeit für den konkreten historischen Einzelfall, für das institutionelle musikpädagogische Handeln vor Ort in Frankfurt im Untersuchungszeitraum. Durch die sodann folgende theoriegeleitete Interpretation wird eine Abstraktion vom Einzelfall vorgenommen und damit eine allgemeinere Darstellungsebene erreicht. Die Interpretation verläuft entlang einiger Ausschnitte aus der soziologischen Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Leitend sind v. a. der zentrale Kommunikationsbegriff (Luhmann, 1985, S. 191–241; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 43–46; Goebel, 2024a, S. 165–167) sowie einige weitere, mit diesem eng verknüpfte Begriffe⁴ der Systemtheorie.

Luhmann geht von einer grundlegenden Differenz von System und Umwelt aus (Luhmann, 1985, S. 242–285; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 42–43, 50–53; Goebel, 2024a, S. 170–171). Ein System wird erst als eigenständiges erkennbar, wenn es sich von seiner Umwelt unterscheidet. Systeme bestehen aus Kommunikationen. Folglich sind es die jeweiligen Kommunikationen, die sich voneinander unterscheiden und dadurch verschiedene Systeme – bspw. das Kunstsystem, das Moralsystem, das Politiksystem u. a. m. – konstituieren. Da Kommunikation unmittelbar Systeme konstituiert, kann nicht außerhalb eines Systems kommuniziert werden. Zur genaueren Beschreibung der Systeme bzw. ihrer Kommunikation ist ein Blick auf die jeweiligen Kommunikationsregeln – mit diesem Begriff, der nicht von Luhmann stammt, fasse ich vereinfachend die systemtheoretischen Begriffe Sinn, Funktion, Code und Strukturelle Kopplung zusammen – hilfreich. Diese Regeln strukturieren die jeweilige Kommunikation eines Systems vor.

Aus diesem Theorieausschnitt habe ich folgenden Grundgedanken zur Interpretation der Quellenbefunde abgeleitet: In der Logik der Systemtheorie muss es auch ein ‚System Musikschule‘ bzw. ‚System institutionelle Musikpädagogik‘ geben, in dessen Rahmen Vorgänge bzw. Kommunikationen, wie sie aus den Quellen hervorgehen, ablaufen. Dieses System muss über eigene und spezifische Kommunikationsregeln verfügen. Wenn es gelingt, diese zu beschreiben, dann müsste erkennbar werden, wie institutionelles musikpädagogisches Handeln abläuft und welche Einflüsse auf dieses einwirken (Goebel, 2024a, S. 157–158).

Luhmann geht davon aus, dass jede Kommunikation im Kern aus der Zuweisung eines binären Codes, d.h. eines positiven oder negativen Wertes besteht (Luhmann, 1985, S. 602–603; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 59–60; Goebel,

4 Es handelt sich um die Begriffe System, Komplexität, Emergenz, Autopoiesis, Sinn, Funktion, Code, Differenz, strukturelle Kopplung, Politik-, Kunst- und Moralsystem. Die Auswahl dieser Begriffe orientiert sich an der an die „Geschichts- und Kulturwissenschaften“ gerichtete Einführung in die Systemtheorie von Becker und Reinhardt-Becker (2001, v. a. S. 21–136). Als Originaltext, zu dem der Zugang über die genannte Einleitung erfolgte, wurde v. a. *Soziale Systeme* (Luhmann, 1985) herangezogen (Goebel, 2024a, S. 157).

2024a, S. 166). Im Politiksystem lautet der Code machtvoll versus machtlos, im Moralsystem geachtet versus nicht-geachtet und im Kunstsystem schön versus hässlich.⁵ Der binäre Code des gesuchten Systems institutionelle Musikpädagogik setzt die Bestimmung der Funktion dieses Systems voraus. Als solche konnte ich zunächst die Selbsterhaltung der Einrichtung markieren (Goebel, 2024a, S. 172). Dieser Aspekt war für die Gründer bei all ihrem Handeln von wesentlicher Bedeutung. Der Code des gesuchten Systems adressiert damit die Frage, ob eine Kommunikation geeignet oder nicht-geeignet für den Aufbau und Erhalt der Musikschule ist. Diese Formulierung – geeignet versus nicht-geeignet für den Erhalt – erinnert an politisches Kommunizieren – machtvoll versus machtlos (Goebel, 2024a, S. 167–170).

Der Code des gesuchten Systems institutionelle Musikpädagogik muss allerdings noch weiter ausdifferenziert werden. Würde man den Code bei einer Variante von machtvoll versus machtlos belassen, wäre der Sinn bzw. Sinnhorizont des Systems auf politisches Kommunizieren beschränkt. Das würde der Qualität des institutionellen musikpädagogischen Handelns und seiner weiteren zwei Einflüsse (Kunstbegriff, Normen), wie sie aus den Quellen hervorgehen, allerdings nicht gerecht. Das System institutionelle Musikpädagogik wäre zudem nicht unterscheidbar vom Politiksystem und würde damit als eigenständiges System gar nicht existieren (Goebel, 2024a, S. 170). Eine weitere Ausdifferenzierung ist in der Logik der Systemtheorie mittels Interpenetrationen bzw. struktureller Kopplungen möglich. Das bedeutet, dass ein System zur Bestimmung seiner Funktion und seines Codes Leistungen anderer Systeme in Anspruch nimmt (Luhmann, 1985, S. 286–345; Becker & Reinhardt-Becker, 2001, S. 65–67; Goebel, 2024a, S. 170–171). Solche Kopplungen konnte ich mit dem Kunst- (Goebel, 2024a, S. 173–178) und dem Moralsystem (Goebel, 2024a, S. 178–179) beschreiben. Ich möchte dies anhand eines Beispiels aus den Quellen, einer Anzeige für einen Unterrichtskurs an der Musikschule Frankfurt vom November 1862, illustrieren:

„Die HH. Wülsinghoff und Henkel in Frankfurt a. M. haben für diesen Winter ‚kunstwissenschaftliche Vorträge‘ angekündigt. Ersterer wird eine Reihe von Vorlesungen halten, welche in allgemein faßlicher Weise die Elemente des Generalbasses und der Harmonielehre darlegen und besonders für Damen berechnet sind. Henkels’s Anzeige lautet: Unterrichtscursus in der Methodik des Clavierspiels, verbunden mit Vortrag über Theorie und Literatur der Musik, mit besonderer Rücksicht auf das Studium der classischen Meister (Bach bis Beethoven) für Damen, namentlich solche, welche sich dem Lehrberufe widmen“ (o. V., 1862, S. 190; Goebel, 2024a, S. 117–118, 180).

5 Eine Übersicht über die verschiedenen Systeme und ihre Codes und Funktionen bietet Reese-Schäfer (2011, S. 186–187). Gerade der Code des Kunstsystems ist umstritten, vgl. bspw. Weidner (2012, S. 306).

Aus systemtheoretischer Perspektive ist folgende Deutung möglich: Dass die Kurse angeboten wurden, kann erstens damit erklärt werden, dass es eine Nachfrage für solche Angebote gab; tatsächlich gab es von Anfang an mehr Schülerinnen als Schüler an der Musikschule Frankfurt. Damit folgt die Schaffung dieses Unterrichtsangebots der Logik der Selbsterhaltung. Es ist sinnvoll bzw. geeignet zum Erhalt der Einrichtung, die Nachfrage des Publikums zu bedienen. Das beworbene Unterrichtsangebot ist zudem fassbar mit den Begriffen des Kunst- und Moralsystems. Die „classischen Meister“ entsprachen dem musikalischen Ideal der Gründer. Damit ist die Zuweisung des Codes „schön“ im Sinne des Kunstsystems möglich. Der Hinweis, dass der Kurs an Frauen gerichtet ist, die sich „dem Lehrberufe widmen“, macht das Angebot zu einer geachteten Option im Sinne des Moralsystems. Damit erscheint der Kurs insgesamt als geeignet zum Aufbau und Erhalt der Einrichtung. Institutionelles musikpädagogisches Handeln wird als „politische Kommunikation“ fassbar, „die den Erhalt der jeweiligen Institution zum Ziel hat und hierzu Fragen nach dem favorisierten Kunst- bzw. Musikbegriff reflektiert, die Kompatibilität mit Normen und Konventionen der jeweiligen Zielgruppe überprüft, also alle drei Aspekte zueinander in ein ständiges Verhältnis setzt“ (Goebel, 2024a, S. 180).

5. Mögliche Sinnzusammenhänge und Gegenwartsbezüge

Durch die theoriegeleitete Interpretation ist eine systemtheoretisch inspirierte Skizze eines Systems institutionelle Musikpädagogik entstanden (Goebel, 2024a, S. 180–181). Diese Skizze ist gleichzeitig eine Abstraktion vom historischen Einzelfall Musikschule Frankfurt. Sie beinhaltet einen allgemeineren Vorschlag zum Ablauf und zu möglichen Einflüssen auf institutionelles musikpädagogisches Handeln. Die Skizze kann nun ein Werkzeug sein, um solches Handeln auch zu anderen Zeiten und ggf. in der Gegenwart zu erforschen. Dadurch würden die in der historischen Situation „auffindbaren Probleme, Wertvorstellungen und Erfahrungen in eine Beziehung zu gegenwärtigen Problemen“ (Bergmann, 2012, S. 40) gesetzt – ein Sinnzusammenhang und ein Gegenwartsbezug bahnen sich an.

Die Skizze markiert die drei Bereiche Reflektion des Musik- bzw. Kunstbegriffs, Streben nach Selbsterhalt und gesellschaftliche Normen als wesentliche Säulen des musikpädagogischen Handelns an musikalischen Bildungseinrichtungen. Diese Einflüsse könnten auch heute noch etwa bei der Erstellung von Lehrplänen, Formulierung von Leitbildern, Stellenausschreibungen u. a. m. eine Rolle spielen. Ein kurzer Blick in aktuelle Leitbilder einiger Musikhochschulen bekräftigt diese Vermutung.

Zum Musik- bzw. Kunstbegriff heißt es im Leitbild der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt: „Wir reflektieren unser künstlerisches [...] Handeln auf Grundlage der Sicherung, Pflege und Neudeutung des kulturellen

Erbes“ (HfMDK Frankfurt, 2014). Der Umgang mit dem „kulturellen Erbe“ wird damit als wichtige Säule des institutionellen Handelns vor Ort bezeichnet.

Eine Selbsterhaltungsstrategie wird im Leitbild der Hochschule für Musik und Theater München erkennbar. Bereits an zweiter Stelle heißt es: „Die Hochschule trägt durch ihre vielfältigen Veranstaltungen wesentlich zum Musik- und Theaterleben der Kulturmétropole München bei“ (HMT München, 2015). Durch die Einschätzung des eigenen Beitrags zum städtischen Kulturleben als „wesentlich“ verleiht sich die Hochschule eine grundlegende Bedeutung und macht sich damit gleichsam unersetzbar. Das darf als Aufruf zur Förderung und zum Erhalt der Einrichtung verstanden werden.

Normen, die auf das institutionelle Handeln und das Agieren der jeweiligen Personen vor Ort einwirken, sind im „Verhaltenskodex“ der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin gesammelt. Dieser Kodex „beschreibt auf Grundlage des Leitbildes der Hochschule, welche Werte an der HfM gelebt werden und gibt Orientierung für ethisch, sozial und rechtlich korrektes Handeln“ (HfM Berlin, o. J.). Benannt wird u. a. ein „Eintreten für Chancengleichheit“. Dieser Wert wird u. a. auf das Geschlecht bezogen und soll sich etwa in der „Erhöhung des Frauenanteils“ in den Studiengängen konkretisieren. Diese Maßnahme steht im völligen Kontrast zu den im 19. Jahrhundert an der Musikschule Frankfurt wirksamen geschlechtsbezogenen Normen.

Dass die drei Aspekte auch in gegenwärtigen Leitbildern vorkommen, mag nicht überraschend sein. Die mittels der theoriegeleiteten Interpretation gewonnene Skizze legt nahe, dass die Bereiche strukturell miteinander verknüpft sind. Entsprechend ist es nun ein Forschungsauftrag, die Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen heute zu untersuchen. Meine fachhistorische Forschung gibt hierzu den Denkanstoß.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Mein Ziel war es, zu überprüfen, inwiefern eine theoriegeleitete Quelleninterpretation dazu genutzt werden kann, den Abstraktionsschritt vom historischen Einzelfall zu einer allgemeineren Ebene nachvollziehbar zu gestalten. Drei Aspekte möchte ich zusammenfassend hervorheben:

Erstens: Theoriebegriffe können den Interpretationsgang strukturieren. Sie wirken mit ihren Postulaten – bspw. zum Ablauf von Kommunikation – wie ein Geländer, an dem man sich beim Interpretationsgang Schritt für Schritt orientieren kann. Das verleiht einer theoriegeleiteten Interpretation Transparenz.

Zweitens: Der durch einen Theorierahmen klar strukturierte Interpretationsgang ermöglicht eine systematische Beschreibung von Zusammenhängen. Ohne eine Theorieleitung würden manche Zusammenhänge ggf. nur zufällig gefunden – oder auch gar nicht.

Drittens: Eine theoriegeleitete Interpretation führt zu einer Darstellung auf einer allgemeineren Ebene, d.h. zu einer Abstraktion vom historischen Einzelfall. Werden andere historische oder gegenwärtige Situationen mit demselben theoretischen Bezugsrahmen erschlossen, können Vergleiche auf dieser allgemeineren Ebene methodisch klarer strukturiert angebahnt werden. Dadurch entstehen Sinnzusammenhänge bzw. Gegenwartsbezüge. Das ist ein Gewinn gerade für Einzelfallstudien im Rahmen der Historischen Musikpädagogik, für die ein Gegenwartsbezug konstitutiv ist.

Der Einsatz von Theorie wirft allerdings auch Probleme auf. Diese betreffen v. a. die Passung von Theorie und historischer Empirie. Ein historischer Einzelfall dürfte mit all seinen Details und Widersprüchlichkeiten immer komplexer sein als eine Theorie mit allgemeingültigem Anspruch. Entsprechend wird ein Einzelfall weder vollständig mit einer Theorie beschreibbar noch eine Theorie umfassend auf einen Einzelfall anwendbar sein können. Es besteht damit die Gefahr, bei der Interpretation entweder die Theorie oder den Einzelfall zu stark zu betonen. Im ersten Fall könnte an den historischen Gegebenheiten vorbeiginterpretiert werden und schlimmstenfalls eine ahistorische Darstellung entstehen. Im zweiten Fall könnte die Theorie so stark „verwässern“, dass von dieser nur noch eine „rein modegeleitete Begriffskosmetik“ (Füssel & Neu, 2021, S. 14) übrig bleibt.

Hinweise zum Umgang mit dieser Spannung zwischen Theorie und historischer Empirie fallen in der Literatur eher zurückhaltend aus. Es gelte etwa, eine Interpretation zu wählen, die „nicht die Bodenhaftung – die Quellenbindung – verliert, die das theoretische Instrumentarium behutsam einsetzt“ (Ulbricht, 2009, S. 16). Eine solch vorsichtige, pragmatische Vorgehensweise scheint typisch für historisches Arbeiten zu sein. So merken die Historiker Marian Füssel und Tim Neu an, dass „historische Forschung immer von einem pragmatischen Eklektizismus im Umgang mit sozialwissenschaftlichen oder anthropologischen Ansätzen geleitet wird“ (Füssel & Neu, 2021, S. 14). Ähnlich plädiert der Historiker Rudolf Schlögl für eine nicht allzu strenge Auslegung und Anwendung von Theorie. Bspw. sei im Blick auf die Systemtheorie „Übersetzungsarbeit“ und auch Vergrößerung“ (Schlögl, 1997, S. 119) notwendig und angemessen, damit sie auf die historische Empirie anwendbar werde.

Als Ausblick möchte ich abschließend auf einen Forschungsauftrag für die Historische Musikpädagogik hinweisen: Es wäre ein Gewinn, die konkreten Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Theoriekontexte für eine Quelleninterpretation darzustellen. Welche Theorien eignen sich für welche Quellen und Fragestellungen besonders gut? Für die Systemtheorie hat das Rudolf Schlögl ausgearbeitet: Eine systemtheoretisch geleitete Interpretation erlaube es, „Vermutungen über den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturbeziehungen und individuellen Einstellungen [...] in eine überschaubare, weil begrifflich genaue Form zu bringen“ (Schlögl, 1997, S. 119). Diese Aussage kann mit Blick auf

die vorgestellte fachhistorische Fallstudie bestätigt werden. Wie verhält es sich in Bezug auf andere Theoriekontexte?

Literatur

- Antholz, H. (2001). Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (S. 319–327). Die blaue Eule.
- Baberowski, J. (2009). Brauchen Historiker Theorien? In J. Baberowski (Hrsg.), *Arbeit an der Geschichte* (S. 117–127). Campus.
- Becker, F. & Reinhardt-Becker, E. (2001). *Systemtheorie. Eine Einführung für die Geschichts- und Kulturwissenschaft*. Campus.
- Bergmann, K. (2012). *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht* (3. Aufl.). Wochenschau.
- Clausen, B. (2021). „Es wird daher Zeit, dass die Konservatorien ihre Lehrpläne revidieren“. In A. Babbe & V. Timmermann (Hrsg.), *Konservatoriumsausbildung von 1795 bis 1945* (S. 13–32). Georg Olms.
- Cvetko, A. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht*. Lit.
- Cvetko, A. (2016). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“. In B. Clausen, A. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik* (S. 69–105). Waxmann.
- Füssel, M. & Neu, T. (2021). Reassembling the Past?! Zur Einführung. In M. Füssel & T. Neu (Hrsg.), *Akteur-Netzwerk-Theorie und Geschichtswissenschaft* (S. 1–25). Brill/Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657781416_002
- Goebel, M. (2024a). *Einflüsse auf institutionelles musikpädagogisches Handeln*. Brill/Fink.
- Goebel, M. (2024b). Blicke zurück und nach vorne. Zur historischen Musikpädagogik. *musikunterricht aktuell*, 20, 16–19.
- Goebel, M. (2025). Verdrängung jüdischer Privatmusiklehrkräfte aus dem Berufsfeld des Privatmusikunterrichts ab 1933. In U. Frey-Konrad, C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des AMPF* (S. 329–340). Waxmann.
- HfM Hanns Eisler Berlin (o. J.). *Verhaltenskodex – Code of Conduct*. Abgerufen am 2. April 2026 von <https://www.hfm-berlin.de/hochschule/verhaltenskodex>
- HfMDK Frankfurt (2014). *Leitbild*. Abgerufen am 2. April 2026 von <https://www.hfmdk-frankfurt.de/thema/leitbild>
- HMT München (2015). *Leitbild*. Abgerufen am 2. April 2026 von <https://hmtm.de/unsere-werte/leitbild/>
- Lucke, D. (2014). Norm und Sanktion. In G. Endruweit, G. Trommsdorf & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3. Aufl., S. 338–342). UVK.
- Luhmann, N. (1985). *Soziale Systeme*. (2. Aufl.). Suhrkamp.
- o. V. (1862, 21. November). Vermischtes. *NZfM*, 29(21), 190.
- Pfeffer, M. (2003). Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie für die Musikpädagogik. In S. Hörmann, B. Hofmann & M. Pfeffer (Hrsg.), *In Sachen Musikpädagogik* (S. 15–34). Peter Lang.

- Pohlig, M. & Hacke, J. (2008). Einleitung: Was bedeutet Theorie für die Praxis des Historikers? In M. Pohlig & J. Hacke (Hrsg.), *Theorie in der Geschichtswissenschaft* (S. 7–23). Campus.
- Reese-Schäfer, W. (2011). *Niklas Luhmann zur Einführung* (6. Aufl.). Junius.
- Rüsen, J. (2019). Geschichtstheorie. In S. Jordan (Hrsg.), *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft* (S. 120–124). Reclam.
- Schlögl, R. (1997). „Aufgeklärter Unglaube“ oder „mentale Säkularisierung“? In T. Mergel & T. Welskopp (Hrsg.), *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft* (S. 95–121). C.H. Beck.
- Ulbricht, O. (2009). *Mikrogeschichte*. Campus.
- Weidner, V. (2012). ‚Die‘ Musiktheorie ‚der‘ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 300–315). Die blaue Eule.

Matthias Goebel

HfMDK Frankfurt

matthias.goebel@hfmdk-frankfurt.de / m-goe@live.de

<https://orcid.org/0009-0000-3010-7173>

Jan Duve

„Bass darf kurz die Schnauze halten“

Empirische Perspektiven auf musikalisches Lernen mit digitalen Tools

“Bass can shut up for a second”

Empirical perspectives on musical learning with digital tools

This article examines how musical learning with digital tools unfolds in school music education. Starting from a video-based process analysis of a music analysis task using a DAW, it develops a reconstructive operationalisation of musical learning grounded in music-psychological and music-educational theory. The findings identify two central categories: the proactive shaping of the digital learning environment and musical processes of connection, such as entrainment and vocalisation. These are discussed as empirical indicators of in-depth musical engagement and musical learning.

1. Einleitung

Digitale Tools sind aus dem allgemeinbildenden Unterricht nicht mehr wegzudenken und auch in der Musikpädagogik Gegenstand eines umfassenden Diskurses (Ahlers & Godau, 2019; Sachsse, 2022). Während digitale Medien in frühen Debatten teilweise unter dem Verdacht standen, fachliches Lernen im Musikunterricht zugunsten technischer Bedienkompetenzen zu marginalisieren (Neuhaus, 2024), hat sich diese polarisierende Sichtweise inzwischen deutlich differenziert. Heute wird weniger zwischen einem Lernen mit und einem Lernen über Medien unterschieden, allerdings wird betont, dass musikbezogene Lernziele auch in digital gestützten Lernumgebungen leitend bleiben müssen (Ahlers & Godau, 2019). Zwar liegen zahlreiche didaktische Konzepte und Praxisberichte zum Einsatz digitaler Medien vor, doch fehlt es an empirischen Studien, die musikalisches Lernen mit digitalen Tools prozessual und gegenstandsnah rekonstruieren. Bislang ist nur in Ansätzen beschrieben, wie sich musikbezogene Lernprozesse unter digitalen Bedingungen ausbilden, insbesondere im schulischen Kontext (Ahner, 2019; Duve, 2022; Duve & Vorberg, 2026, i. E.). Dies gilt erst recht für die Frage, inwiefern sich durch und mit digitalen Tools genuin musikalische Kompetenzen anbahnen lassen, die über reine Bedien- oder Reproduktionshand-

lungen hinausgehen. Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, eine mikroanalytische, empirisch-rekonstruktive Perspektive auf *vertiefte musikalische Auseinandersetzung* in Lernprozessen mit digitalen Tools zu eröffnen.

2. Vertiefte Auseinandersetzung im Musikunterricht mit digitalen Tools

Vertiefte Auseinandersetzung wird als ein wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts beschrieben, etwa im Kontext von kognitiver Aktivierung:¹ Unter dem Begriff der „Verarbeitungstiefe“ (Niessen, 2010) wurde auch in der Musikpädagogik ein Konzept rezipiert, in dem Unterrichtsqualität an die Anregung einer „intensiven Beschäftigung mit Musik“ (S. 65) geknüpft wird. Im Unterschied zu einer als „oberflächlich“ beschriebenen Auseinandersetzung sollen durch erhöhte Verarbeitungstiefe sowohl Leistung als auch Motivation der Lernenden gefördert werden (S. 78). Dort ist zwar zunächst eine Eigenschaft der didaktischen Planung des Unterrichts beschrieben, die im Lernprozess erreichte Verarbeitungstiefe aber entsprechend mitgedacht. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Begriff der *vertieften musikalischen Auseinandersetzung* gewählt, um den Fokus stärker auf die prozessuale Ebene zu lenken, in der Lernende sich hörend und handelnd mit musikalischem Material befassen.

In Bezug auf Musikunterricht mit digitalen Tools wird allerdings ebendieses Potenzial einer vertieften Auseinandersetzung stellenweise bezweifelt, da ihnen – im Unterschied zu traditionellen Instrumenten – die nötige Verschränkung von Wahrnehmung, Aktivität und Kognition fehle (Gruhn, 2022). Demgegenüber gehen Donner und Jörissen (2022) davon aus, dass digitale Medien die Möglichkeiten musikalischer Auseinandersetzung durch „körperliche, sinnliche, materiell-mediale“ (S. 260) Dimensionen erweitern. Diese Diskrepanz verweist unmittelbar auf eine empirische Leerstelle: Ob und in welcher Weise digitale Tools tatsächlich eine vertiefte musikalische Auseinandersetzung im Unterricht ermöglichen oder erschweren, ist kaum untersucht. Entsprechend bleibe häufig unklar, „wie sich musikbezogene Lernprozesse in Lernumgebungen mit digitalen Dingen [...] im Sinne einer aktiven Aneignung durch die Lernenden vollziehen“ (Ahner, 2019, S. 15). Vereinzelte Studien, die sich dieser Frage widmen, operieren oft mit Laborsituationen, während rekonstruktive Untersuchungen in authentischen fachspezifischen Settings unterrepräsentiert bleiben (Lachner et al., 2025). Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die folgende Fragestellung verfolgt:

1 Für eine musikpädagogische Wendung des Konzepts der kognitiven Aktivierung s. Gebauer (2016).

Welche Formen vertiefter musikalischer Auseinandersetzung im schulischen Musikunterricht mit digitalen Tools lassen sich rekonstruieren?

Eine Beantwortung dieser Fragestellung bedarf einer Operationalisierung des Konzepts der vertieften Auseinandersetzung. Erste Hinweise finden sich in der Musikpsychologie: Dort werden die Phänomene des *Entrainments* und *Alignments* diskutiert, welche den Nachvollzug musikalischer Klänge durch Gesten oder körperliche Anpassungen, also das Phänomen der Synchronisierung zu einem musikalischen Stimulus beschreiben (Bremmer & Nijs, 2022).² Diese gelten als Hinweis auf „einen unmittelbaren Zugang zur Musik“ (Senn & Kopiez, 2018, S. 542). Anschließend an das Konzept der „embodied cognition“ (Leman et al., 2018) können diese unmittelbar beobachtbaren Phänomene auch als körperliches Zeichen für musikalische Verstehensprozesse gewertet werden: „Such movements help people to develop an [...] understanding of music“ (S. 31). Im Folgenden wird Entrainment bzw. Alignment allein nicht als unmittelbarer Beleg einer vertieften musikalischen Auseinandersetzung verstanden, sondern wird genutzt, um Schlüsselszenen zu markieren, in denen vertiefte musikalische Auseinandersetzung vermutet wird.

Darüber hinaus beschreiben soziomaterielle Studien aus der Musikpädagogik zunehmend Phänomene der *Verbindung* zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen (Godau, 2018; Duve, 2020). Solche Verbindungen – je nach theoretischem Zugriff auch als Netzwerke, Hybride oder Relationen gefasst – können insofern als Hinweise auf vertiefte Auseinandersetzung verstanden werden, als dass Lernen sich dort zeige, wo Dinge in musikalische Praktiken eingebunden und funktional auf musikalische Fragestellungen bezogen werden (Ahner, 2021). Diese Verbindungsprozesse vollziehen sich zudem nicht isoliert, sondern in sozialen und interaktionalen Kontexten. Sie zeigen sich etwa in gemeinsamen Entscheidungen, Korrekturen, Wiederholungen sowie in expliziten und impliziten Verständigungsprozessen über musikalische Zusammenhänge. Digitale Tools fungieren in solchen Situationen nicht lediglich als Hilfsmittel, sondern können Interaktionen mitstrukturieren, indem sie bestimmte Handlungen nahelegen, andere erschweren oder neue Formen der Kooperation ermöglichen (Duve, 2022). Greher und Marshall (2021) heben hervor, dass digitale Tools Lernprozesse insbesondere dort unterstützen, wo musikalisches Material auch von Schüler*innen bearbeitet werden kann.

2 Im musikpsychologischen Diskurs unterscheiden sich Entrainment und Alignment insofern, als dass Ersteres eine rhythmische Synchronisation (Mitwippen, Klopfen, o.ä.), Zweiteres ein körperlicher Nachvollzug einer musikalischen Eigenschaft (gestisches Andeuten einer Melodie, „Luftinstrumente“ usw.) beschreibt. Für den Kontext der vorliegenden Studie werden beide Phänomene als potenzielle Marker für Schlüsselszenen angesehen.

3. Studiendesign und Auswertung

Um mithilfe der dargestellten Operationalisierung eine empirische Beantwortung der Fragestellung zu unternehmen, erscheint ein methodisches Vorgehen erforderlich, das sowohl die prozesslogischen Vollzüge von unterrichtlicher Interaktion als auch deren körperliche und materialgebundene Dimensionen erfassen kann. Entsprechend wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt, das auf der Erhebung videografischer Daten basiert und verschiedene interpretative Auswertungsverfahren kombiniert. Die empirische Untersuchung stützt sich auf eine videografische Prozessanalyse, da sie es erlaubt, das Zusammenspiel von sprachlichen, körperlichen, räumlichen und materiellen Aspekten des Lernens in situ festzuhalten (Dinkelaker & Herrle, 2009). Gerade für musikpädagogische Fragestellungen, die auf inkorporierte, multimodale und interaktionale Prozesse zielen, bietet die videografische Prozessforschung einen methodischen Zugang, der fachspezifische Phänomene in besonderem Maße auflösen kann (Kranefeld, 2017).

Das empirische Material entstammt einer videografischen Erhebung im Rahmen eines Design-Based-Research-Projekts zur Vermittlung musiktheoretischer Inhalte mit digitalen Medien (Duve & Vorberg, 2024, 2026, i.E.). Die hier analysierte Lernumgebung bezieht sich auf den Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Die Lernaufgabe bestand darin, die formale Struktur einer Fuge von Johann Sebastian Bach (c-Moll, BWV 847) zu analysieren. Anders als in notenbasierten Zugängen erfolgte die Analyse unter Nutzung einer digitalen Audio Workstation. In sieben Zweiergruppen arbeiteten Schüler*innen eines Musik-Grundkurses der Jahrgangsstufe Q1 in NRW an iPads mit der Software GarageBand, um formale Abschnitte hörend, visuell und manipulativ zu erschließen. Dazu wurde eine dreistimmig aufbereitete MIDI-Datei der Fuge in der App angelegt, die dann mithilfe der unterschiedlichen zur Verfügung stehenden Werkzeuge editiert und unterteilt werden kann (siehe Abb. 1).

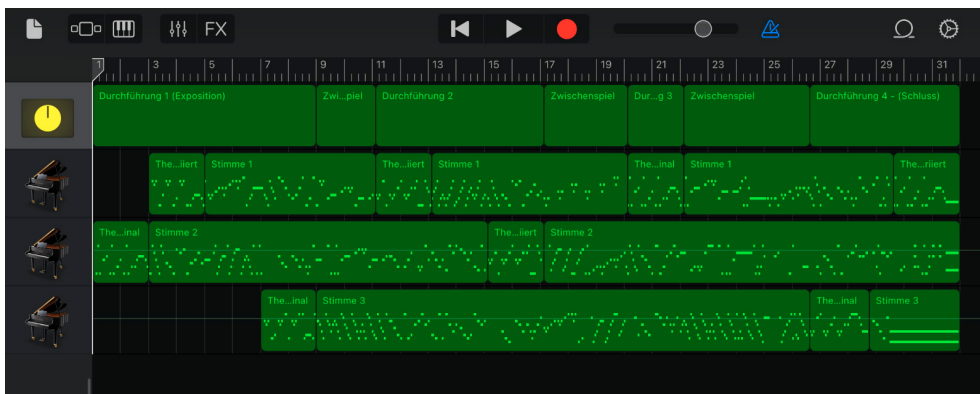


Abbildung 1: Screenshot der Lernaufgabe in GarageBand

Die Auswertung der Videodaten erfolgte in einem ersten Schritt über die Identifikation sogenannter Schlüsselszenen. Darunter werden Passagen verstanden, in denen sich zentrale Aspekte der untersuchten Fragestellung in verdichteter Form zeigen (Kranefeld, 2020). Die Auswahl dieser Szenen orientierte sich an der im theoretischen Teil entwickelten Operationalisierung vertiefter Auseinandersetzung, insbesondere an beobachtbaren Phänomenen wie Entrainment und Alignment sowie Prozessen des Verbindens. Diese Phänomene werden dabei nicht als unmittelbare Indikatoren musikalischen Lernens verstanden, sondern fungieren zunächst als beobachtbare Marker, die auf relevante Sequenzen im Datenmaterial verweisen. Die Identifikation solcher Szenen bildet somit den Ausgangspunkt für eine weiterführende rekonstruktive Analyse. Erst im Rahmen einer mikroanalytischen Betrachtung der ausgewählten Interaktionsverläufe wird untersucht, wie sich die Bearbeitung der Aufgaben konkret vollzieht, welche Praktiken und Aktivitäten sich dabei rekonstruieren lassen und in welcher Weise sich die Lernenden auf musikalisches Material beziehen. Ziel ist es dabei nicht, musikalisches Lernen unmittelbar sichtbar zu machen, sondern Prozesse zu rekonstruieren, in denen sich lernrelevante Formen der Auseinandersetzung – etwa im Umgang mit Problemen, in Phasen der Korrektur, im Vergleich von Lösungen oder in reflexiven Bezugnahmen – empirisch beschreiben lassen.

Zentraler methodischer Bezugspunkt dafür ist die multimodale Interaktionsanalyse nach Deppermann (2018). Dieser Ansatz ermöglicht es, Interaktionen als multimodale Gefüge zu analysieren, in denen Sprache, Körperbewegungen, Blickrichtungen, Gesten sowie der Umgang mit Artefakten gemeinsam zur Herstellung von Bedeutung beitragen. Gerade für die Analyse musikbezogener Lernprozesse mit digitalen Tools erweist sich dieser Zugang als besonders geeignet, da musikalische Auseinandersetzung häufig nicht ausschließlich sprachlich artikuliert wird, sondern sich in Handlungen, Gesten und musikalischen Äußerungen und Klängen manifestiert. Die multimodale Interaktionsanalyse wurde durch Methoden der Agency-Analyse (Bethmann et al., 2012) ergänzt, um Prozesse der Selbstpositionierung, Verantwortungsübernahme und Handlungsmächtigkeit innerhalb der Gruppenarbeit und im Umgang mit der digitalen Lernumgebung genauer zu erfassen.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Fallanalyse: „Bass darf kurz die Schnauze halten“

Die folgende Schlüsselszene soll exemplarisch dazu dienen, die zentralen Phänomene der Studie zu verdeutlichen. In der zugrunde liegenden Videosequenz arbeiten Michel und Lina³ daran, bei vorherigem Anhören bereits notierte Passagen der Bach-Fuge erneut auf Themeneinsätze zu untersuchen.

3 Namen anonymisiert.



Abbildung 2: Standbild aus dem Videomaterial. Zwei Schüler*innen sitzen vor einem iPad mit GarageBand

Michel: Ok, also was ist das Erste/

Lina: Suppi, sieben bis neun\ Dann können wir ja da: (.) [Sopran Alt\]

Michel: [Sieben bis neun,] welche- Sopran Alt\ Das heißt ich mach mal (.) Bass darf kurz ((tippt auf iPad)) <<flüsternd<Schnauze halten->

Lina: ((lacht)) <<lachend>Bass darf kurz die Schnauze halten\>

Michel: Das ja- warte, wir hören das nochmal, [aber-]

Lina: [Wir] hören das nochmal von sieben bis neun\

Michel: ((spielt Musik ab)) <<den Kopf schüttelnd>Sorry, aber das kein Thema\> ((stoppt die Musik))

Lina: ((schreibt auf das Arbeitsblatt)) Dann aber\

Lina: ((beide hören weiter der Musik zu)) <<nickt im Tempo der Musik mit>> Wait\ Mach nochmal Bass aus\ Und spiel mal ab 9\

Michel: <<tippt auf das iPad>>

Lina: Weil vielleicht ist das nämlich scho:n/ (.) alleine 'n Thema\ Weißt was ich mein/ ((beide hören)) <<mitnickend>Weißt was ich mein/> (.) da is' wieder so'n: <<singt gleichzeitig mit der Musik>dededem\> Dö-dö-döm\ Ja\

Michel: Also Thema\

Die von den Schüler*innen kontrollierte Passage wurde auf Grundlage ihrer Mitschrift ausgewählt, die für die Takte 7 bis 9 Einträge in den Stimmen Sopran und Alt enthält. Vor diesem Hintergrund entscheidet Michel, die Bassstimme in GarageBand stummzuschalten, was er mit einem pointierten Kommentar begleitet. In der Folge hören sich beide Schüler*innen das nun reduzierte Arrangement wiederholt an und gelangen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass es sich bei der notierten Stelle nicht um einen Themeneinsatz handelt. Was auf den ersten Blick wie ein unscheinbarer Korrekturvorgang erscheint, verweist bei genauerer Betrachtung auf einen Prozess der vertieften musikalischen Auseinandersetzung in der digitalen Lernumgebung: Der zunächst gemachte Fehler wird nicht durch einen externen Hinweis oder durch Abgleich mit einer Musterlösung korrigiert, sondern auf Basis eigener Höreindrücke, die durch eine gezielte Umgestaltung der Lernumgebung ermöglicht werden. Das Stummschalten einzelner Stimmen erlaubt es den Schüler*innen, ihre auditive Wahrnehmung zu fokussieren und musikalische Strukturen differenzierter zu prüfen. Deutlich wird dabei nicht nur die zentrale Rolle des Hörens, sondern auch das Potenzial digitaler Tools, musikalisches Material nach individuellem Bedarf zu isolieren, zu wiederholen und zu variieren.

Im weiteren Verlauf nehmen die Schüler*innen die betreffende Passage erneut in den Blick. Zunächst hören sie den Abschnitt mit allen drei Stimmen. Während des Hörens lassen sich bei Lina Anzeichen von Entrainment erkennen: Sie nickt sanft im Takt mit, unterbricht das Hören dann abrupt und fordert: „Wait, mach nochmal den Bass aus und spiel mal ab 9“. Michel passt die Konfiguration in GarageBand entsprechend an und spielt die betreffende Stelle erneut ab. Tatsächlich wird nun ein Themeneinsatz hörbar. Besonders aufschlussreich ist in diesem Moment Linas Reaktion: Während der Wiedergabe singt sie die letzten drei Töne des Themas mit („de-de-dem“). Dieses Vokalisieren stellt eine Form verkörperter musikalischer Auseinandersetzung dar und wird unmittelbar nach dem Stoppen der Wiedergabe wiederholt: Lina überprüft ihre Wahrnehmung, indem sie die Tonfolge erneut allein singt („dö-dö-döm“) und ihre Einschätzung anschließend mit einem bestätigenden „Ja!“ affirmiert. Auch Michel gelangt zu dem Urteil: „Also Thema“. In dieser Sequenz zeigt sich ein enges Zusammenspiel von Hören, Körperbewegung und vokaler Artikulation. Die Schüler*innen nutzen aktiv die Möglichkeiten der digitalen Lernumgebung, isolieren Stimmen, synchronisieren sich hör- und sichtbar mit der Musik und ergänzen musikalische Strukturen in Echtzeit durch Mitsingen. Auf dieser Grundlage gelingt es ihnen schließlich, die Aufgabe korrekt zu bearbeiten und ihre Notizen entsprechend zu korrigieren.

Die Art und Weise der Aufgabenbearbeitung weist dabei ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit auf. Eine Betrachtung der Schlüsselszenen mit Methoden der Agency-Analyse verdeutlicht, dass die Schüler*innen über eine ausgeprägte Handlungs- und Wirkmacht im Umgang mit den digitalen Tools verfügen, sie selbstbewusst und sicher bedienen und sich auch körperlich nahezu beiläufig

und sicher dazu positionieren. Auf der Sichtstrukturebene des Materials zeigt sich dies in zahlreichen weiteren Fällen: Spuren werden isoliert, Wiedergaben gestartet und gestoppt, Tempi verändert, Abschnitte geschnitten, kopiert und wiederholt. Teilweise sind diese Handlungen in der Aufgabenstellung angelegt oder durch das Design der Lernumgebung nahegelegt, etwa durch die Aufteilung der einzelnen Stimmen auf separate Spuren. Darüber hinaus werden jedoch auch andere Konfigurationen selbstständig exploriert und funktional eingesetzt, etwa indem Passagen, in denen ein Thema vermutet wird, unter bestätigte Themeneinsätze kopiert und gleichzeitig abgespielt werden oder die Pianorolle als visuelle Hilfe zu Rate gezogen wird. Auch auf sprachlicher Ebene lassen sich deutliche Hinweise auf eine hohe Selbstbestimmung und Wirkmacht der Schüler*innen finden, was sich im vorliegenden Fall unter anderem in der direkten, jugendsprachlich adressierenden Ansprache des Tools zeigt („darf kurz die Schnauze halten“). Vergleichbare Formen proaktiver, selbstermächtigender Auseinandersetzung finden sich in zahlreichen weiteren Sequenzen, etwa in Äußerungen wie „Lass uns nochmal“, „Wir können hier auch noch“ oder „Ich mach nochmal“. Die Schüler*innen gestalten die Lernumgebung also selbstbewusst und eigenmächtig mit.

4.2 Merkmale vertiefter Auseinandersetzung mit digitalen Tools

Auf Grundlage der dargestellten Fallanalyse lassen sich im übrigen Material fallübergreifend relevante Phänomene identifizieren, die im Anschluss an die formulierte Fragestellung und die entwickelte Operationalisierung als Hinweise auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit digitalen Tools interpretiert werden können. Im Fallbeispiel konnte zunächst das Phänomen des *Isolierens* rekonstruiert werden, insbesondere das gezielte Stummschalten oder Soloschalten einzelner Stimmen. Hinzu kommen Formen des *Vokalisierens*, etwa das Mit- oder Nachsingen thematischer Elemente sowie körperliche Synchronisierungen im Sinne von *Entrainment*. Darüber hinaus finden sich im weiteren Datenmaterial zusätzliche Strategien, die in der Fallanalyse nicht sichtbar wurden: Dazu zählen *audio-visuelle Zugänge*, etwa das Öffnen der Pianorolle in GarageBand, um Themeneinsätze anhand der grafischen Notendarstellung zu identifizieren, sowie *Editing-Strategien*, bei denen Spuren dupliziert, Passagen kopiert, verschoben oder unter anderen Stimmen eingefügt werden, um musikalische Strukturen vergleichend zu prüfen. Auf den ersten Blick erscheinen diese Phänomene heterogen und nur lose miteinander verbunden. Bei fallübergreifender Betrachtung lassen sie sich jedoch zu zwei induktiv gewonnenen Kategorien bündeln (vgl. Abb. 3).

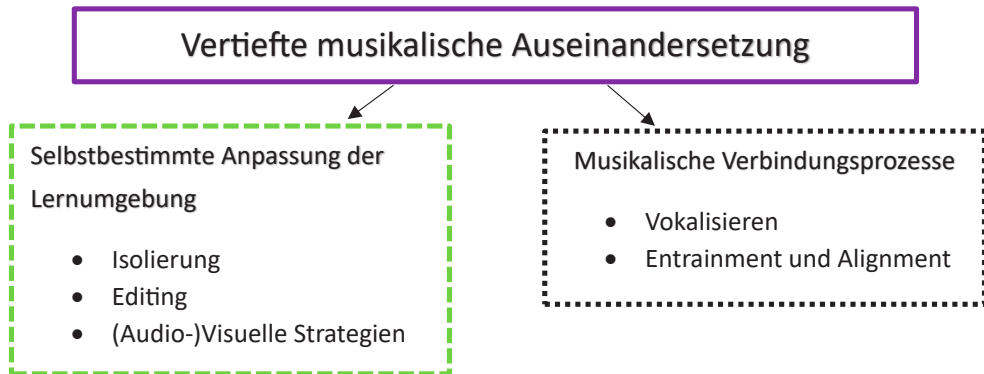


Abbildung 3: Übersicht über Phänomene vertiefter musikalischer Auseinandersetzung

Die erste Kategorie umfasst eine ***selbstbestimmte Anpassung der Lernumgebung***. Dazu zählen insbesondere das *Isolieren*, das *Editing* sowie die Nutzung *audio-visueller Lösungsstrategien*. In diesen Interaktionsmustern zeigt sich, dass die Schüler*innen die digitale Lernumgebung nicht bloß oberflächlich bedienen, sondern durch aktives Konfigurieren und Anpassen für ihre jeweiligen Analysebedürfnisse modifizieren. Diese Befunde korrespondieren mit den Ergebnissen der Agency-Analyse, die auf ein hohes Maß an Handlungs- und Wirkmacht der Lernenden im Umgang mit digitalen Tools verweist. Die Lernenden wählen eigenständig Bearbeitungswege, verändern Parameter der Software und strukturieren den Arbeitsprozess in nicht-linearen Sequenzen, die sich an ihren aktuellen Wahrnehmungen und individuellen Lösungswegen orientieren. Eine solche Selbstbestimmtheit in der Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen wird auch in internationalen Studien zu digitalen Lernumgebungen als lernförderlich beschrieben: Insbesondere lernendenzentrierte, offene und nicht-lineare Zugänge mit digitalen Tools könnten demnach Lernpotenziale eröffnen (Greher & Marshall, 2021; Rush, 2023).

Zugleich sind die Befunde anschlussfähig an allgemeindidaktische Diskussionen um soziomaterielles Lernen, geht man mit Gebhard et al. (2015) davon aus, dass Dinge im Lernprozess von Lernenden „aktiviert“ (S. 5) werden müssen, um sich in spezifischer Weise zu vernetzen und zur Problemlösung beizutragen (vgl. auch Fetzer, 2013). Auch wenn sich diese Überlegungen nicht explizit auf digitale Musiktools beziehen, lässt sich anhand des vorliegenden Materials nachvollziehen, wie digitale Artefakte erst durch die aktive Anpassung und Nutzung durch die Lernenden zu vertiefter Auseinandersetzung beitragen können. Dort zeigt sich auch die von Gruhn geforderte Verbindung von körperlich-haptischen Aktivitäten mit Wahrnehmung und Kognition: Erst das Zusammenspiel aus haptischer (selbstbestimmter) Tool-Bedienung, dem aktuellen Höreindruck und der (Wieder-)Erkennung von bekannten Melodien führt im Fallbeispiel zu einer korrekten Lösung der Aufgabe.

In Abgrenzung zu diesen Phänomenen der Anpassung der Lernumgebung lässt sich die zweite Kategorie der **musikalischen Verbindungsprozesse** beschreiben. Hierzu zählen insbesondere das *Vokalisieren* und Formen von *Entrainment* und *Alignment*. Diese Phänomene verweisen auf eine unmittelbare, verkörperte Beziehung zur Musik, die über rein kognitive Zugänge hinausgeht. Bemerkenswert ist dabei, dass diese Verbindungsprozesse im untersuchten Setting nicht unabhängig von den digitalen Tools auftreten, sondern durch diese vermittelt oder zumindest unterstützt werden. Das gezielte Isolieren von Stimmen, das wiederholte Abspielen einzelner Passagen oder das visuelle Nachvollziehen musikalischer Verläufe schaffen Bedingungen, unter denen sich körperliche und vokale Anschlussmöglichkeiten entfalten können. Diese Befunde bestätigen die bereits beschriebenen Praktiken des Verbindens beim Musik-Erfinden mit digitalen Tools (Duve, 2022). Diese können dann als Hinweis auf eine Vertiefung gewertet werden, insofern sie „Anlässe zu Reflexions-, Evaluations- und Überarbeitungsprozessen“ schaffen (S. 191). In der Fallanalyse wurde deutlich, wie die verkörperte Verbindung zur Musik – etwa durch Mitsingen oder rhythmisches Mitgehen – einen Evaluationsprozess auslöst, der zur Korrektur vorheriger Annahmen und zur präziseren Aufgabebearbeitung beiträgt. Besondere Aufmerksamkeit verdient das in weiteren Fällen beobachtbare Phänomen, dass Formen des Vokalisierens und Entrainments auch in Situationen auftreten, in denen die Musik bereits länger verklungen ist. Über die bloße Feststellung hinaus, dass die Arbeit mit digitalen Tools überhaupt zum Mitsingen anregt, deutet sich hier ein Zusammenhang mit dem in der musikpsychologischen Forschung diskutierten Konzept der *Audiation* an, verstanden als Anbahnung innerer Hörvorstellungen. Wenn Schüler*innen während der Aufgabebearbeitung musikalische Strukturen – etwa das Fugenthema – vor sich hin summen oder vokalisieren, kann dies als Hinweis darauf gelesen werden, dass entsprechende innere „Repräsentationen“ von Musik aktiviert oder ausgebildet werden (Gruhn, 2014, S. 86–87).

5. Fazit und Ausblick

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen und einer empirischen Operationalisierung konnte gezeigt werden, dass die **selbstbestimmte Anpassung der digitalen Lernumgebung** sowie **musikalische Verbindungsprozesse** als Phänomene vertiefter Auseinandersetzung verstanden werden können. Diese zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie im videografischen Material immer auch zu einer erfolgreichen und progressiv fortschreitenden Aufgabebearbeitung führen, und markieren wiederholt Übergänge, an denen musikalische Strukturen überprüft, Annahmen revidiert oder analytische Befunde präzisiert werden. Entscheidend ist dabei weniger das isolierte Auftreten einzelner Phänomene wie Entrainment, Alignment oder Verbindungsprozesse als vielmehr deren funktionale Einbettung in den Verlauf der Aufgabebearbeitung. Erst im Rahmen

der rekonstruktiven Analyse wird sichtbar, in welcher Weise diese Praktiken zur Klärung musikalischer Fragestellungen beitragen, Problemlösungen vorantreiben oder analytische Befunde absichern. Die identifizierten Kategorien ergeben sich somit nicht aus der bloßen Beobachtung einzelner Marker, sondern aus der Analyse ihrer Rolle innerhalb eines fortschreitenden Bearbeitungsprozesses. In diesem Sinne sind rekonstruktive Verfahren unabdingbar, um solche Zusammenhänge nachvollziehbar zu machen und daraus Rückschlüsse auf vertiefte musikalische Auseinandersetzung mit digitalen Tools zu ziehen.

Die vorliegenden Ergebnisse sind in ihrer Reichweite zunächst begrenzt und bedürfen einer weiterführenden empirischen Absicherung. Die Analyse basiert auf ausgewählten Fallbeispielen aus einem spezifischen schulischen Kontext und kann daher keine generalisierenden Aussagen über musikalisches Lernen mit digitalen Tools insgesamt beanspruchen. Zukünftige Forschung könnte etwa andere digitale Devices, unterschiedliche Schulstufen, alternative Lernfelder oder verschiedene musikalische Genres in den Blick nehmen, um zu prüfen, inwiefern sich vergleichbare Prozesse vertiefter musikalischer Auseinandersetzung rekonstruieren lassen.

Über die empirische Anschlussforschung hinaus eröffnen die Ergebnisse auch Perspektiven für die Gestaltung von Lernumgebungen im Musikunterricht. Insbesondere im Kontext von Unterrichtsentwicklung und Design-Based Research (Duve & Vorberg, 2026, i.E.) lassen sich aus den rekonstruierten Prozessen Hinweise für die Entwicklung vertiefender Aufgabenformate ableiten, z.B. indem man multimodale, selbstbestimmte Anpassungsprozesse möglich macht. Je genauer empirisch beschrieben werden kann, unter welchen Bedingungen sich vertiefte musikalische Auseinandersetzungen im Zusammenspiel von Lernenden, digitalen Tools und musikalischem Material entfalten, desto gezielter können Lernumgebungen gestaltet werden, die solche Prozesse anbahnen und unterstützen.

Literatur

- Ahlers, M. & Godau, M. (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. *Diskussion Musikpädagogik*, 82(2), 4–9.
- Ahner, P. (2019). Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. *Diskussion Musikpädagogik*, 82(2), 10–17.
- Ahner, P. (2021). Digitalisierung. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. überarb. Aufl., S. 235–245). Cornelsen Skriptor.
- Bethmann, S., Helfferich, C., Hoffmann, H. & Niermann, D. (Hrsg.). (2012). *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Beltz.
- Bremmer, M. & Nijs, L. (2022). Embodied music pedagogy. In T. Buchborn, T. De Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is what people do. European perspectives on music education* (S. 29–45). Helbling.

- Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 51–86). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110538601-004>
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91676-7>
- Donner, M. & Jörissen, B. (2022). Digitale Designs und ästhetische Praxis. In M. Ahlers, B. Jörissen, M. Donner & C. Wernicke (Hrsg.), *MusikmachDinge im Kontext* (S. 231–264). Georg Olms.
- Duve, J. (2020). Komponieren am Raster. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven* (S. 97–110). Waxmann.
- Duve, J. (2022). *Praktiken des Komponierens mit Loops und Samples. Eine Videostudie zur Soziomaterialität digitaler Gruppenkompositionsprozesse* (Rahmentext zur kumulativen Dissertation). <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-22767>
- Duve, J. & Vorberg, J. (2024). Quinten- und Quantensprünge. Fugen analysieren und selbst komponieren mit GarageBand. *Musik und Unterricht*, 155, 22–25.
- Duve, J. & Vorberg, J. (2026, i.E.). Designprinzipien für die forschungsbasierte Entwicklung von Musiktheorieunterricht mit digitalen Tools. In T. Buchborn & J. Treß (Hrsg.), *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*.
- Fetzer, M. (2013). Lernen in einer Welt der Dinge. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–135). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfogp7.10>
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. LIT.
- Gebhard, U., Hummrich, M., Rabenstein, K. & Reh, S. (2015). Räume, Dinge und schulisches Wissen. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 4(1), 3–14.
- Godau, M. (2018). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 43–56). Waxmann.
- Greher, G. R. & Marshall, S. H. (2021). The app scavenger hunt: Helping future music educators embrace change. In G.R. Greher & S.L. Burton (Hrsg.), *Creative Music Making at Your Fingertips* (S. 56–66). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190078119.003.0005>
- Gruhn, W. (2014). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Georg Olms.
- Gruhn, W. (2022). From French Horn to Smartphone. Leveraging Digital Technology and the Digital Turn. *Philosophy of Music Education Review*, 30(1), 44–59. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.30.1.04>
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). LIT.
- Kranefeld, U. (2020). Kompositionsprozesse in fallanalytischer Perspektivierung. Methodologische und methodische Überlegungen. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 43–54). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Lachner, A., Scheiter, K. & Stürmer, K. (2025). Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König,

- M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 106–114). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-007>
- Leman, M., Maes, P. J., Nijs, L. & Van Dyck, E. (2018). What Is Embodied Music Cognition? In R. Bader (Hrsg.), *Springer Handbook of Systematic Musicology* (S. 747–760). Springer Handbooks. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55004-5_34
- Niessen, A. (2010). Die Bedeutung von Verarbeitungstiefe im Musikunterricht – Dimensionen von Unterrichtsqualität in einer Musikstunde. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 63–82). Olms.
- Neuhaus, D. (2024). Lernen über Medien. Musikbezogene Digitalisierungsprobleme aus medienkritischer Sicht. In D. Neuhaus & H. J. Keden (Hrsg.), *Musik – Digitalisierung – Bildung* (S. 17–39). Kopaed.
- Rush, K. (2023). Is “Watching and Copying” the New “Listening and Copying”? Situating YouTube in How Popular Musicians Learn. *IASPM Journal*, 13(3), 76–88. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2023\)v13i3.7en](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2023)v13i3.7en)
- Sachsse, M. (2022). Orientierungen und Normen in aktuellen musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen – Analysen, Kritik, Perspektiven. In P.W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Macht – Widerstand* (S. 117–183). Waxmann.
- Senn, O. & Kopiez, R. (2018). Musikalisches Entrainment: Rhythmus – Microtiming Swing – Groove. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 543–568). Hogrefe.

Jan Duve
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
jan.duve@tu-dortmund.de
<https://orcid.org/0000-0001-5182-9415>

Jonas Völker, Malte Sachsse, Björn Jeddelloh & Tillmann Eller

„Man kann halt irgendwie nicht stolz sein auf das, was man gemacht hat“

Schüler*innenperspektiven und Designprinzipien zum Einsatz generativer KI im Musikunterricht

“You can’t really be proud of what you’ve made”

*Students’ perspectives and design principles
for the use of generative AI in music lessons*

This paper, situated within the research project KIMu_Lab (Artificial Intelligence in Music Teacher Education), explores how upper secondary students engage with generative AI (genAI) in music lessons and how this shapes creative and reflective learning. Using a documentary developmental research approach, students’ practices are reconstructed at surface and deep structural levels. The findings reveal a tension: while students engaged in depth with text- and image-generating AI, their work with music-generating AI remained less differentiated. Students perceived AI-assisted music creation as undermining authorship and agency. Building on these findings, two design principles for music education are proposed, addressing meaningful human-machine interaction and critical AI literacy.

1. Einleitung und Desiderat

Generative Künstliche Intelligenz (im Folgenden genKI) beeinflusst wenige Jahre nach Einführung von *OpenAI*s Large Language Model *ChatGPT* in bemerkenswertem Ausmaß musikalische und musikbezogene Erfahrungs- und Lernprozesse in informellen und formalen Kontexten (Bade, 2023). In dem Maße, in dem algorithmenbasierte Social-Media-Plattformen (Godau et al., 2025) wie *YouTube*, *Spotify* oder *TikTok* sowohl KI-generierte Inhalte distribuieren als auch Nutzer*inneninteraktionen KI-basiert gestalten, prägen sie – auf mehr oder weniger wahrnehmbare Weise – das Musikhören als alltägliche kulturelle Praxis.¹ Viele

1 Laut aktueller JIM-Studie hören 93 Prozent der Jugendlichen in Deutschland im Jahr 2025 regelmäßig Musik, zu der Streamingdienste heute den wichtigsten Zugangsweg darstellen (mpfs, 2025, S. 20).

Jugendliche in Deutschland nutzen KI-Anwendungen regelmäßig für Hausaufgaben, zum Lernen, für Erklärungen von Sachverhalten, zur Informationssuche und „zum Spaß“ (mpfs, 2025, S. 62),² immerhin sieben Prozent auch, um Musik zu machen (mpfs, 2025, S. 63). Musiklehrkräfte integrieren KI zunehmend in unterschiedliche Lehr-Lern-Designs (Rotsch & Werner, 2025) und zentrale Planungsentscheidungen (Trefß, 2024).

Gleichwohl lassen sich in der musikpädagogischen Forschung bisher nur wenige Anhaltspunkte finden, die (auf schulischer Ebene) „pädagogisch-didaktische Einsatzszenarien von KI im Fachunterricht“ (KMK, 2024, S. 8) leiten sowie (auf hochschuldidaktischer Ebene) Orientierung dabei geben können, „Fähigkeiten im Umgang mit KI [...] als feste[n] Bestandteil in alle drei Phasen der Lehrkräftebildung einzubetten“ (KMK, 2024, S. 8). Dies erschwert es nicht nur, dem bildungspolitischen Auftrag einer fortgesetzten fachspezifischen Curriculumentwicklung im Sinne einer „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2016) nachkommen zu können, sondern auch, Implikationen aktueller technischer, sozialer und kultureller Transformationsprozesse für schulischen Musikunterricht sichtbar machen, verstehen und gestalten zu können.

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Studie, die innerhalb des Praxisprojekts KIMu_Lab (Künstliche Intelligenz in der Musik_Lehramtsausbildung)³ verortet ist, das Ziel, Schüler*innenperspektiven auf genKI im Musikunterricht herauszuarbeiten und auf dieser empirischen Grundlage Designprinzipien für den musikdidaktischen Umgang mit genKI zu entwickeln.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden die Designelemente und das zugrunde liegende Unterrichtsdesign der Studie dargestellt (Kap. 2) sowie das methodische Vorgehen erläutert (Kap. 3), anschließend rekonstruktive Einsichten aus der Unterrichtsforschung entfaltet (Kap. 4) und auf dieser Grundlage Designprinzipien formuliert (Kap. 5). Abschließend folgen eine Diskussion der Befunde, eine methodische Einordnung sowie ein Ausblick (Kap. 6).

2. Designelemente und Unterrichtsdesign

Im Zentrum des Praxisprojekts KIMu_Lab stand ein musikpädagogisches Hochschulseminar, in dem Lehramtsstudierende KI-bezogenen Musikunterricht im Team planten, schulpraktisch erprobten und reflektierten. Auf Basis eigener Explorationen multimodaler genKI-Anwendungen und in Auseinandersetzung mit musik- und allgemeindidaktischer Literatur entwickelten die Studierenden zunächst mehrere Designelemente, von denen letztlich vier in die konkrete Pla-

2 Die JIM-Studie differenziert hierbei nicht nach Schulfächern, sodass Anteile möglicherweise musikspezifischer Nutzungen nicht aus den Daten hervorgehen.

3 Als Teilprojekt von KI:edu.nrw wird KIMu_Lab im Rahmen der Digitalen Hochschule (DH) NRW gefördert.

nung einfließen: Die Schüler*innen sollten dazu motiviert und befähigt werden, 1. individuelle und kollektive künstlerisch-kreative Gestaltungsabsichten zu realisieren und darüber 2. zur Entwicklung einer differenzierten und reflektierten Haltung gegenüber generativen KI-Anwendungen zu gelangen. Dafür sollten in methodischer Hinsicht 3. Räume für Selbsttätigkeit bereitgestellt werden, in denen gleichwohl 4. sowohl fachliche als auch überfachliche (KI-spezifische) Arbeitsweisen und Kompetenzen zur Lösung der Gestaltungsaufgabe zur Anwendung gebracht werden sollten.

Auf dieser Grundlage entwarfen die Studierenden ein vier Doppelstunden umfassendes Unterrichtsdesign, in dem Oberstufen-Schüler*innen zentrale Elemente (Dialogtext bzw. Libretto, Musikstück, Kostüme und Bühnenbild) einer Musiktheaterszene mithilfe von KI-Tools gestalten sollten. Ausgangspunkt dafür war eine analytische Beschäftigung mit dem Olympia-Akt aus Jacques Offenbachs Oper *Hoffmanns Erzählungen* (1851), dessen Sujet – die wahnhafte Liebe eines Menschen zu einer anthropomorphen Maschine, geschildert aus der Perspektive romantischer Aufklärungskritik – unter aktuellen Bedingungen neu gestaltet werden sollte. Dafür standen den Schüler*innen text-, bild- (*ChatGPT* und *DALL-E* über *Fobizz*) und musikerzeugende (*Aiva*, *Udio* und *Moises*) Software zur Verfügung.

Da AI Literacy als potenzielle musikdidaktische Zieldimension bisher weder ausformuliert noch empirisch validiert wurde, operierte unser Design notwendigerweise mit einer theoretischen Leerstelle hinsichtlich der Legitimation seiner zentralen Planungsentscheidungen. Behelfsweise wurde daher auf die Arbeitsdefinition im *AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education* zurückgegriffen (OECD, 2025, S. 6). Zusätzlich wurde der von Hecht und Krämer (2025) entworfene KI-Würfel, der typische musikdidaktische Umgangsweisen beispielhaft auf KI-bezogene Szenarien überträgt, als heuristisches Planungsinstrument herangezogen.

3. Methodisches Vorgehen

Die zuvor skizzierte Unterrichtsreihe wird in diesem Beitrag in doppelter Hinsicht in den Blick genommen: Zum einen bildete sie das empirische Feld für die Rekonstruktion einschlägiger Wissensbestände, zum anderen wird sie als Realisierung eines forschungsbasiert entwickelten Unterrichtsdesigns zum Gegenstand musikdidaktischer Reflexion und Entwicklung. Methodisch folgt die Studie dabei dem Ansatz einer dokumentarischen Entwicklungsforschung (Buchborn, 2022; Buchborn & Völker, 2025), indem rekonstruktive sowie produkt- und beobachtungsbasierte Einsichten aus der Unterrichtspraxis zusammengeführt und für die begründete Entwicklung didaktischer Konsequenzen genutzt werden. Empirische Rekonstruktion und didaktische Weiterentwicklung werden damit als eng miteinander verschränkt vorgestellt, in der Durchführung – an der sich auch die

folgende Ergebnisdarstellung orientiert – aber in zwei zeitlich aufeinander folgende methodische Schritte geteilt.

Zunächst richtet sich der Analysefokus auf die Rekonstruktion der Handlungspraxen der Schüler*innen im Umgang mit genKI im Musikunterricht auf der Tiefenstrukturebene (Kap. 4.1) sowie auf der Sichtstrukturebene (Kap. 4.2).⁴ Grundlage hierfür bilden audio- und videographische Aufzeichnungen sowie teilnehmende Beobachtungen des oben beschriebenen Oberstufenunterrichts. Ergänzend werden retrospektive Einsichten in die von den Schüler*innen verwendeten Prompts bei der Arbeit mit unterschiedlichen genKI-Anwendungen berücksichtigt.

Die gewonnenen Erkenntnisse bilden zusammen die Grundlage für die Formulierung empirisch fundierter Designprinzipien (Kap. 5). Diese übersetzen Forschungsergebnisse reflexiv in didaktische gegenstandsspezifische Leitprinzipien und fungieren damit zugleich prospektiv als strukturierende Leitlinien für die Gestaltung zukünftiger KI-bezogener Lernumgebungen im Musikunterricht. Somit stellen Designprinzipien sowohl lokal (bezogen auf die konkrete Unterrichtssituation) als auch global (anschlussfähig an breitere musikpädagogische Diskurse) evidenzbasierte Leitlinien für die Gestaltung KI-bezogener Lehr-Lernarrangements im Musikunterricht bereit.

4. Ergebnisse aus der rekonstruktiven Unterrichtsforschung

Im Folgenden werden zunächst die Analyseergebnisse des beforschten Unterrichts vorgestellt (4.1 und 4.2) und anschließend zu einer zusammenführenden Perspektive verdichtet (4.3).

4.1 ... auf der Tiefenstrukturebene

Die Tiefenstrukturebene bezieht sich auf jene nicht unmittelbar sichtbaren Logiken des unterrichtlichen Handelns, die das Verhalten von Schüler*innen leiten und strukturieren. Zur Rekonstruktion dieser Handlungspraxen bietet die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014) einen geeigneten Zugang, da ihr analytischer Zugriff darauf abzielt, zwischen explizitem kommunikativem und implizitem konjunktivem Wissen zu unterscheiden. Auf diese Weise können mögliche

4 Während Sichtstrukturen in der Unterrichtsforschung als „verhaltensnahe, gut beobachtbare und abgrenzbare Merkmale“ (Pauli & Reusser, 2006, S. 783) charakterisiert sind, fokussiert die Tiefenstruktur die „Mikroebene des unterrichtlichen Handelns“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 375), bspw. in Interaktionen unter Schüler*innen sowie deren Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen (Decristan et al., 2020).

Diskrepanzen zwischen institutionalisierten normativen Erwartungen und habitualisierten Wissensbeständen sichtbar gemacht werden (Bohnsack, 2017, S. 103).

4.1.1 Sequenz 1: Kannst du zeichnen?

36 Sm1: Was könntet ihr euch denn vorstellen [zu] übernehmen? So,
 37 kann jemand von euch schneiden oder so? **schmunzelt**

38 Sw4: Sollen doch Bilder malen von den Outfits [.] Also ich kann
 39 auf jeden Fall gerne Lied machen oder Text schreiben,
 40 aber so malen und so bin ich nicht so gut- mach ich
 41 nicht so gerne. [...]

42 Sw4: Ja dann machen wir den Song

43 Sm1: Ja aber das ist ja ne Oper **hält beide Arme ausgestreckt mit**
 44 **Handinnenflächen nach oben vor den Körper** Also Musik und Text
 45 gehen ja Hand in Hand **bewegt die Handinnenflächen abwechselnd auf und**
 46 **ab**

47 Sw4: Aber ich **will nicht** den Rest machen oder so. Ich will nur
 48 den Text schreiben, das ist das Lustige daran.

49 Sm1: in Richtung Sw5 Und was willst du machen? [...]

50 Sw5: **hebt die Schultern**

51 Sw4: in Richtung Sw5 Kannst du zeichnen?

52 Sw5: **schüttelt den Kopf** wobei ich kann's versuchen.

53 Sw4: Ja dann wär das doch super.

54 Sm1: Du kannst ja auch mit KI einfach erstellen.

55 Sw5: **lacht** Das habe ich in 5 Minuten fertig.

56 Sm1: Ja, aber du musst ja auch so den Prompt überlegen und
 57 dann geht es auch wieder so um KI **führt die rechte Hand mit**
 58 **ausgestrecktem Zeigefinger an die rechte Schläfe und dreht die Hand auf der**
 59 **Meta-Ebene** und so.

Abbildung 1: Transkriptausschnitt aus einer KI-bezogenen Gruppenarbeitsphase (Sequenz 1)

In der ersten Sequenz organisiert die Gruppe die Bearbeitung des Arbeitsauftrags primär über eine pragmatische Aufgabenteilung entlang zugeschriebener Kompetenzen. Darin dokumentiert sich ein konjunktives Wissen, das kreative Gruppenarbeit nicht als gemeinsamen ästhetischen Aushandlungsprozess, sondern als funktionale Koordination individueller Beiträge rahmt. Des Weiteren zeigt sich eine deutliche Dominanz sprachlicher gegenüber künstlerischen und speziell musikalischen Ausdrucksformen: Sw4 versteht „den Song machen“ (Z. 42) explizit als das Schreiben des Textes; musikalische Parameter wie Melodie, Harmonik und Rhythmus bleiben dagegen ausgeblendet. So wird Sm1s Hinweis, bei einer Oper gingen „Musik und Text [...] Hand in Hand“ (Z. 44–45) von Sw4 durch die Fokussierung auf „das Lustige“ (Z. 48) am Textschreiben unterlaufen. Darin dokumentiert sich ein implizites Erfahrungswissen, in dem textbezogenes Arbeiten mit höherer Vertrautheit verbunden ist, während musikalische

Gestaltung Unsicherheit und geringe Agency markiert. Vor diesem Hintergrund erscheint KI in den Aushandlungen als Ressource zur Vereinfachung und Beschleunigung künstlerischer Aufgaben. Die Äußerung „Das habe ich in 5 Minuten fertig“ (Z. 55) verweist auf ein kommunikatives Wissen über KI als effizientes Werkzeug zur schnellen Produkterzeugung. Das begleitende Lachen markiert zudem ein konjunktives Wissen, in dem die Nutzung von KI ambivalent positioniert wird: Einerseits wird ihre Leistungsfähigkeit anerkannt, andererseits wird sie implizit von einer ernstzunehmenden ästhetischen Praxis abgegrenzt. Die Zeitmarke („5 Minuten“) kann darüber hinaus als impliziter Verweis auf schulische Normen verstanden werden, denen zufolge Gestaltungsaufgaben üblicherweise längere Arbeitsprozesse erfordern. Indem die Bearbeitung hier als kurzfristig lösbar markiert wird, zeigt sich zugleich eine latente Spannung gegenüber diesen Erwartungserwartungen. Diese Spannung wird in der Sequenz situativ bearbeitet: Der Hinweis auf die „Meta-Ebene“ verschiebt den Fokus vom Produkt auf den Umgang mit KI selbst. Hier artikuliert sich ein kommunikatives Wissen, das Reflexion über KI als schulisch legitime Praxis ausweist. Im konjunktiven Wissen wird damit ein Modus der Aufgabenbearbeitung sichtbar, in dem die potenziell als „[zu] einfach“ (Z. 54) markierte KI-Nutzung durch ihre Einbettung in reflexive Auseinandersetzung legitimiert wird.

4.1.2 Sequenz 2: Eigentlich gibt man dieses Künstlersein total auf

100 Sw1: Ja, also für mich persönlich ist halt erstaunlich wie schnell
 101 KI etwas erstellen kann. Auch zum Beispiel jetzt den ganzen
 102 Song oder so [...] Das ist jetzt nicht das Beste aber trotzdem
 103 schon heftig wie schnell so ne KI halt -nen Song erstellen
 104 kann. [...] Und ja ich finde aber, man kann sich nicht wirklich so
 105 kreativ selbst ausleben? Sondern KI erstellt das für einen [...]
 106 Sw2: [...] Da kann ich mich eigentlich nur anschließen **schüttelt leicht den Kopf**
 107 dass ich das ähm- das ich das jetzt auch ziemlich krass finde
 108 wie schnell mir doch diese KI einfach dieses Lied dann auch
 109 ausgespuckt hat. Also in zehn Minuten war das eigentlich dann
 110 auch schon **fertig**,
 111 Sm1: [...] ich fand=s so=n [...] bisschen nervig mit KI zu arbeiten,
 112 irgendwie? Weil **nimmt beide Hände vor das Gesicht** es halt so diesen
 113 Schaffensprozess irgendwie so- [...] keine Ahnung also man kann
 114 halt irgendwie nicht stolz sein auf das was man gemacht hat.
 115 Also man macht sich vielleicht Gedanken zum Prompt oder so,
 116 aber die KI kann das alles und eigentlich gibt man so dieses
 117 **hebt die linke Hand und beugt Zeige- und Ringfinger** Künstlersein total auf. [...]
 118 Sw3: [...] wie schon gesagt so dass man- am Endeffekt ist man das halt
 119 nicht selber was erstellt wird, ähm man gibt nur einen Rahmen
 120 dafür was gemacht wird **blickt nach rechts in Richtung Lehrkräftepult** Und [...] so
 121 [...] dieser Prozess wenn man halt kreativ ist trifft man ganz
 122 ganz viele kleine Entscheidungen und die macht halt die KI für
 123 einen die dann nicht unbedingt immer nachvollziehbar ist und
 124 irgendwie ist dann auch nicht mehr so was Persönliches.

Abbildung 2: Transkriptausschnitt aus der Abschlussreflexion im Plenum (Sequenz 2)

In der zweiten Sequenz, der abschließenden Plenumsdiskussion, artikulieren die Schüler*innen zunächst ein kommunikatives Wissen über KI als hochleistungsfähiges Werkzeug: Hervorgehoben werden vor allem die Geschwindigkeit und Effizienz, mit der ein Song „erstellt“ (Z. 105) bzw. „ausgespuckt“ (Z. 109) wird. KI erscheint damit auf der Ebene expliziter Äußerungen als technisch beeindruckende Instanz, die in kurzer Zeit verwertbare Ergebnisse hervorbringt. Zugleich wird die eigene Rolle kommunikativ auf das Setzen eines Rahmens oder das Formulieren von Prompts reduziert. Diese Fremdverortung von Kreativität geht mit einer expliziten Abwertung künstlerisch-kreativer Selbstwahrnehmungsmöglichkeiten einher. Die wiederholte Distanzierung vom KI-gestützten Arbeiten als etwas, auf das man „nicht stolz sein“ (Z. 114) könne, verweist auf eine habitualisierte Vorstellung von musikalisch-kreativer Praxis, in der Bedeutungszuweisung, kleinschrittige Entscheidungen und nachvollziehbare Eigenleistung zentral sind. Kreativität wird demnach nicht am Ergebnis, sondern am erfahrbaren Schaffensprozess festgemacht. Gerade weil KI diesen Prozess aus Sicht der Schüler*innen verkürzt oder ersetzt, erscheint sie nicht als Erweiterung, sondern als Infragestellung eigener künstlerischer Agency. Darin wird eine Verschränkung sichtbar zwischen normativen Erwartungen, die im Unterricht kritisch-reflexive Distanz gegenüber KI nahelegen, und habitualisierten Wissensbeständen, in denen künstlerische Praxis an Eigenleistung und Autor*innenschaft gebunden bleibt. Die kritischen Äußerungen im Plenum lassen sich daher nicht nur als individuelle Meinungen lesen, sondern auch als kommunikativ anschlussfähige Form, KI im Unterricht zu thematisieren. Zugleich dokumentiert sich darin ein konjunktives Wissen, das KI-Nutzung im Musikunterricht gerade dann problematisch macht, wenn sie als Substitution des eigenen schöpferischen Handelns erfahren wird. Die Sequenz macht somit sichtbar, dass die Nutzung von KI im Musikunterricht nicht nur an schulischen Normen der Reflexion, sondern ebenso an habitualisierten Vorstellungen davon gemessen wird, was als ‚eigentliches‘ musikalisch-kreatives Handeln gilt.

4.2 ... auf der Sichtstrukturebene

Ergänzend zur dokumentarischen Analyse auf der Tiefenstrukturebene wurde der Umgang der Schüler*innen mit genKI auf einer produkt- und prozessorientierten Sichtstrukturebene untersucht. Diese umfasst den einsehbaren Einsatz der KI-Tools (z.B. Prompting-Strategien, Anzahl und Art von Iterationen), über teilnehmende Beobachtung zugängliche Entscheidungsprozesse während der Erarbeitungsphasen sowie künstlerische und technische Merkmale der entstandenen Ergebnisse. Die so gewonnenen Befunde eröffnen komplementäre Perspektiven auf die Nutzung generativer KI und machen sichtbar, wie Schüler*innen den Arbeitsauftrag konkret bearbeiten und welche unterschiedlichen Vorgehensweisen sie dabei entwickeln.

Durch den Arbeitsauftrag und das Referenzwerk (Offenbachs Oper *Hoffmanns Erzählungen*) wurden methodische und inhaltliche Setzungen durch die Studierenden vorgenommen: Die Schüler*innen waren angehalten, sich text-, bild- und musikerzeugender genKI zu bedienen, um in künstlerischer Auseinandersetzung mit der Opernszene individuelle Sichtweisen auf das aktuelle Verhältnis von Mensch und Maschine zu gewinnen und zu inszenieren. Dabei gingen sowohl die für Bühnenbild und Kostüme als auch die für das Libretto zuständigen Schüler*innen differenziert und planvoll vor, veränderten ihren Ausgangsprompt mehrmals, wählten ihr Endergebnis zielgerichtet und begründet aus und entwickelten eigene, app-verbindende Arbeitsweisen. Die Bild-Expert*innen etwa collagierten zunächst Impressionen von traumhaften Stränden in *Pinterest* als Gegenbilder zu dem, was *ChatGPT* ihnen als Bühnenbild ausgeben sollte. Eine Schülerin promptete eine Bild-KI mit einer selbst erstellten iPad-Zeichnung, die von der KI lediglich noch verfeinert werden sollte. Die für die Musik zuständigen Schüler*innen nutzten zwar die von anderen Gruppenmitgliedern mit *ChatGPT* erzeugten Arien- bzw. Songtexte, arbeiteten sonst aber app-intern und veränderten auch die von *Udio* bei der ersten Eingabe vorgeschlagenen Titel nicht. Die Anzahl der Iterationen, Vielfalt der explorierten Genres und die Länge der erstellten Fragmente unterschieden sich zwar zwischen den Musik-Gruppen, im Vergleich zu den Text- und Bild-Gruppen prompteten, diskutierten und veränderten sie jedoch deutlich weniger.

4.3 Von der Rekonstruktion zur Konstruktion

Auf der Ebene der Unterrichtsbeobachtungen (Kap. 4.2) zeigte sich, dass die Arbeit mit musikerzeugender KI im Vergleich zu text- und bildgenerierender KI in mehreren Dimensionen zurückbleibt, etwa hinsichtlich inhaltlicher Differenziertheit, time-on-task, Lernprogression, reflexiver Diskursivität und wahrgenommener Produktzufriedenheit. Die rekonstruktive Analyse (Kap. 4.1) ermöglicht zugleich eine tiefergehende Perspektive auf die Bedingungen dieses Befunds, der über Erklärungen einer bloßen geringeren Vertrautheit mit den eingesetzten Anwendungen hinausgeht. So wird deutlich, dass ästhetische Kriterien und Maßstäbe für die Beurteilung KI-generierter Musik von den Schüler*innen kaum explizit thematisiert werden, weder in Gruppen- noch in Plenumsphasen. Dies lässt sich als Zusammenspiel mehrerer möglicher Deutungszusammenhänge verstehen: sei es, dass ihnen hierfür (z.B. philosophische) Referenzsysteme fehlen; sei es, dass sie eine Beurteilung unter ästhetischen Gesichtspunkten, wie sie sie ggf. im Musikunterricht für menschlich geschaffene Kunstwerke gelernt haben anzuwenden, für KI-Produkte als sinnlos einschätzen oder sei es, dass sie sich nicht in der Lage sehen, gezielt auf die Verbesserung eines Ergebnisses hinzuwirken, das sie ohne Hilfe von KI zumindest so schnell nicht selbst hätten erstel-

len können.⁵ Dies verweist auf den spezifischen Anforderungscharakter musikerzeugender KI sowie auf deren – im Unterschied zu text- und bilderstellenden KI-Apps – fehlende Integration in alltägliche Handlungsroutinen. Beides wurde durch das Unterrichtsdesign nicht hinreichend antizipiert in seinem Bemühen um methodische Offenheit und multimodale ästhetische Erfahrungen (mitsamt der damit einhergehenden tendenziellen Gleichbehandlung verschiedener Kategorien von genKI).

Insgesamt zeigt sich, dass die Nutzung von genKI in unserem Material insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der Musik weder als eigenständige künstlerische Praxis anerkannt wird noch als Ermöglichung persönlich bedeutsamen Handelns. Sie wird teilweise sogar als Hemmnis für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit markiert. Dass genKI bereits auf Knopfdruck für die Schüler*innen akzeptable Ergebnisse bereitstellt, steht dabei in einem Spannungsverhältnis zu unterrichtsmethodischen Logiken, in denen Gestaltungsprodukte als Resultat längerer Arbeits- und Entscheidungsprozesse entstehen, die mit Anstrengungen der Aneignung und Anwendung von Wissen, Können und Kreativität verbunden sind.

5. Entwicklungsergebnisse: Designprinzipien

Die im Folgenden dargestellten Designprinzipien sind als ein weiteres Ergebnis der dokumentarischen Entwicklungsforschung zu verstehen, deren Genese „zwischen Konstruktion und Rekonstruktion“ (Buchborn, 2022) changiert. Sie entstehen weder ausschließlich aus theoretisch-didaktischen Setzungen noch allein aus empirischer Rekonstruktion, sondern aus dem wechselseitigen Bezug beider Perspektiven und generalisieren damit „situationsbezogene Erfahrungen [mit dem Ausgangsdesign] in einer mehr oder weniger großen Reichweite“, um prospektiv eine „Grundlage für die praktische Gestaltung von Lernumgebungen“ (Euler, 2014, S. 105) zu bieten.

5.1 Designprinzip 1: Schaffung vielfältiger Anlässe für bedeutungsvolle Mensch-Maschine-Interaktionen mit genKI

Das erste Designprinzip zielt darauf ab, im Musikunterricht vielfältige Anlässe für bedeutungsvolle Mensch-Maschine-Interaktionen mit genKI zu schaffen. Diese sollten charakterisiert sein durch mindestens folgende Merkmale:

5 Die Qualität eines KI-Musikstücks wird zwar an einer Stelle der abschließenden Plenumsdiskussion kurz infrage gestellt, sofort jedoch mit Verweis auf die Geschwindigkeit der Songerstellung quasi ‚entschuldigt‘: „Das ist direkt so, ist jetzt nicht das Beste, aber trotzdem schon heftig wie schnell so eine KI halt einen Song erstellen kann“ (4.1.2, Z. 102–104).

- a) die Motivation und Befähigung der Schüler*innen zu einer zielgerichteten (aber nicht notwendig linearen) Verfolgung begründeter bzw. begründbarer musikalisch-ästhetischer Gestaltungsabsichten, die im Prozess gleichwohl offen für Überraschendes bleiben sollen und jederzeit modifiziert werden können;
- b) die Motivation und Befähigung zu iterativen Weiterentwicklungen der initiativen Prompts in zwischenmenschlichen Aushandlungen nach Maßgabe jener Gestaltungsideen;
- c) die Gestaltung von Anforderungssituationen, in denen den Schüler*innen die Anwendung musikalischer und musikbezogener Kompetenzen (z.B. Rezeptions- und Urteilskompetenz) möglich, notwendig und relevant erscheint;
- d) die Gestaltung von Anforderungssituationen, in denen ihnen die Anwendung von AI-Literacy (OECD, 2025) in musikspezifischer Hinsicht möglich, notwendig und relevant erscheint.

Dieses Designprinzip behält die Betonung von Selbsttätigkeit in einer methodisch offenen kreativen Gestaltungsarbeit mit genKI bei, zielt jedoch stärker auf die Befähigung der Schüler*innen zur Nutzung der ihnen zur Verfügung stehenden Freiräume. Ein Re-Design könnte etwa das Sprechen bzw. ästhetische Urteilen über Musik in einem forschenden Lernen zu KI-Künstler*innen und ihrer Musik im Kontext digitaler Medienkulturen üben und auf diesem Wege eine Grundlage für ein gleichermaßen neugieriges wie reflektiertes, künstlerisch orientiertes Prompt Engineering⁶ schaffen.

5.2 Designprinzip 2: Ausbildung einer kritisch-reflexiven AI Literacy

Das zweite Designprinzip ist mit dem ersten eng verzahnt, fokussiert jedoch stärker kritisch-reflexive Seiten von AI Literacy in Ergänzung zu ihren kreativ-gestalterischen Facetten. Es sieht vor, im Musikunterricht Anregungen für erfahrungs- und anwendungsbasierte, kenntnisreiche, kritische und differenzierte Reflexionsprozesse über Bedingtheiten und Implikationen der musikalisch-ästhetischen Nutzung von genKI zu schaffen. Um diese zu qualifizieren, sind vielfältige Lerngelegenheiten – z.B. mit Blick auf ästhetische, kulturelle, soziale, ökonomische, ökologische und ethische Aspekte von genKI – zur Verfügung zu stellen.

Die in beiden Sequenzen beobachtbare Tendenz, KI-Nutzung reflexiv zu rahmen und zu legitimieren, verweist darauf, dass die kritisch-reflexive Ausei-

6 Dieser Begriff wird hier nicht im programmiertechnischen Sinne verstanden, sondern als strategische Fähigkeit zur sukzessiven Verbesserung eines Inputs (z.B. durch präzise sprachliche Beschreibung des gewünschten Musikstücks) an die KI dergestalt, dass deren Output sich so weit wie möglich den Zielvorstellungen des Promptenden annähert (OECD, 2025, S. 34).

nandersetzung mit KI von den Schüler*innen als erwartbarer Bestandteil von Musikunterricht bereits anerkannt wird. Fachdidaktisch anschlussfähig wird eine solche Auseinandersetzung jedoch erst dann, wenn sie nicht primär als schulische Pflichterfüllung, sondern als eigenständige, für die Lebenswelten der Schüler*innen bedeutsame und über den institutionellen Rahmen hinausweisende Praxis ausgewiesen und erfahren wird.

6. Diskussion, Methodenkritik und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie verweisen auf ein Spannungsverhältnis im musikpädagogischen Umgang mit genKI: Während text- und bildgenerierende Anwendungen vergleichsweise differenziert und planvoll genutzt werden, bleibt die Auseinandersetzung mit musikerzeugender KI in zentralen Hinsichten zurück. Diese Diskrepanz eröffnet einen produktiven Ausgangspunkt für die Diskussion der Befunde im Lichte aktueller musikpädagogischer und kulturtheoretischer Perspektiven.

Aus musikpädagogischer Sicht lässt sich genKI zunächst als Teil jener „MusikmachDinge“ verstehen, mit denen Ismaiel-Wendt (2016, S. 3–4) technische Artefakte beschreibt, die nicht lediglich als Werkzeuge fungieren, sondern selbst aktiv an musikalischen Hervorbringungsprozessen beteiligt sind. Die rekonstruktiven Analysen zeigen diesbezüglich jedoch eine Ambivalenz: GenKI wird zwar durchaus als autonome, kreative Instanz mit einer eigenen Handlungsmacht imaginiert, zugleich jedoch als funktionales Werkzeug, als zeitökonomische Abkürzung oder als Bedrohung künstlerischer Selbstwirksamkeit wahrgenommen. Theoretische Ansätze, die genKI als ko-kreative Akteurin in musikalischen Handlungskonstellationen konzeptualisieren und daraus Potenziale für Musikhören, Kreativitätsentwicklung und Bildung ableiten (Väkevä & Partti, 2025), markieren damit weniger eine bereits eingelöste Unterrichtspraxis als vielmehr eine didaktische Leerstelle. Unsere Befunde legen nahe, dass gezielte Lerngelegenheiten erforderlich sind, in denen die soziale Anschlussfähigkeit von KI systematisch in ästhetische Handlungskontexte überführt und als Teil musikalischer Praxis fruchtbar gemacht wird. Ein solches spielerisch-exploratives Ausloten der kreativen Möglichkeiten und Grenzen von genKI könnte eine Anschauungsgrundlage schaffen, vor deren Hintergrund Fragen ihrer ethischen Angemessenheit für Schüler*innen überhaupt erst relevant erscheinen und differenziert-kritisch reflektiert werden können (siehe hierzu auch Phung & Rolle, 2026, S. 33).

Die dargestellten rekonstruktiven und musikdidaktischen Forschungsergebnisse sind gleichwohl in technischer Hinsicht methodisch begrenzt. Dort, wo die Schüler*innen etwa ihre eigenen Geräte und Accounts nutzten und im Unterricht lediglich die Produkte ihrer Arbeit sichtbar machten, sind vorhandene For-

schungsdaten zur Prompt-Historie nur mittelbar zugänglich.⁷ Die verwendeten Musik-KI-Tools erlauben indes lediglich eine näherungsweise Nachvollziehbarkeit der Prompting-Prozesse.⁸ Für ein Re-Design wäre daher zu erwägen, zusätzliche Erhebungsinstrumente wie Prompt-Tagebücher, Bildschirmmitschnitte oder die gezielte Auswahl von gleichermaßen datenschutzkonformen wie wissenschaftlich zugänglichen Apps einzusetzen. Auf diese Weise ließe sich auch die spezifische Rolle von genKI in musikbezogenen Lern-Lehr-Settings noch präziser herausarbeiten. Ein vertieftes Verständnis der komplexen und ambivalenten Implikationen, die aus der normativen Entscheidung für die musikdidaktische Integration von genKI resultieren können, erscheint essenziell für die Weiterentwicklung eines auf vielfältige musikalisch-ästhetische Praxen, kritisches Urteilsvermögen und musikkulturelle Teilhabe gerichteten Musikunterrichts.

Literatur

- Bade, F. (2023). Rollen und Potenziale von ChatGPT in musikpädagogischen Kontexten: Eine explorative Fallstudie zur Integration künstlicher Intelligenz in den Prozess musikalischer Kreation und Bildung im schulischen Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 100(4), 48–57.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion: Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T. & Völker, J. (2025). Conducting Documentary Design Research: Insights into methodology, research approach and practice. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J.-H. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte*

7 Hier zeigt sich ein Konflikt zwischen der Entwicklungs- und der Forschungsseite des Projekts: Im Interesse einer Vernetzung formaler und informeller Lernwelten erschien die Erlaubnis zu einer solchen ByoD-Nutzung zwar didaktisch sinnvoll, schuf jedoch parallele, mit dem gewählten Forschungsdesign nicht zugängliche virtuelle Räume.

8 Das bedeutet jedoch keineswegs, dass die oben herausgearbeiteten Unterschiede zwischen den jeweiligen Nutzungs-Praktiken aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit spekulativ sind. Es erklärt vielmehr, warum teilweise lediglich auf formale Aspekte (z.B. Anzahl von Iterationen) der Prompting-Prozesse rekuriert werden konnte und nicht etwa qualitative Analysen der Mensch-Maschine-Interaktionen (wie sie etwa bei einigen Bildgruppen durchaus möglich und spannend gewesen wären) vorgenommen wurden.

- und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung (S. 56–75). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6204>
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A. K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft), 66, 102–116. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001102>
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-based research* (S. 97–112). Steiner. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>
- Godau, M., Maxelon, D. & Neuhausen, T. (2025). Algorithmische Hyperawareness im Songwriting von Plattform-Musiker:innen: Postdigitale Subjektivität und die Transformation musikkultureller Praktiken auf TikTok und Co. In M. Alt, L. Gilli, M. Haber, S.-I. Hardjowirogo & S. R. Richter (Hrsg.), *Auditive Medienkulturen: „The Evolution of Sound“? Soundkulturelle Praktiken in Social Media-Mikroformaten*. <https://www.auditive-medienkulturen.de/2025/01/23/algorithmische-hyperawareness-im-songwriting-von-plattform-musikerinnen/>
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023965-4>
- Hecht, B. & Krämer, O. (2025). Musikunterricht im Zeichen künstlicher Intelligenz: Der KI-Würfel als fachdidaktisches Modell. In J. Borchert, F. K. Krönig, N. Leinen-Peters & C. Rora (Hrsg.), *Das Ästhetische im Zeichen künstlicher Verstehenssimulation* (S. 159–173). Logos.
- Ismail-Wendt, J. (2016). *Post_PRESETS: Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Universitätsverlag Hildesheim/Olms.
- KMK (08.12.2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf
- KMK (10.10.2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf
- mpfs (2025). *JIM-Studie 2025 Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf
- OECD (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education* (Review draft). OECD. <https://ailiteracyframework.org>
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 774–798. <https://doi.org/10.25656/01:4488>
- Phung, V. & Rolle, C. (2026). Lernziel ‚Musical AI Literacy‘? Überlegungen zum Einsatz von KI beim Songwriting im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 109(1), 30–35.
- Rotsch, T. & Werner, L. (2025). Künstliche Intelligenz im Musikunterricht: Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 197–211). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Treß, J. (2024). Augmentierte Unterrichtsplanung auf dem Prüfstand: Eine explorative Studie mit Musiklehrkräften zur KI-gestützten Unterrichtsplanung. In B. Clausen, J.

- Ehninger & M. Sachsse (Hrsg.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 121–133). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999188.10>
- Väkevä, L. & Partti, H. (2025). Generative AI as a Collaborator in Music Education: An Action-Network Theoretical Approach to Fostering Musical Creativities. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 24(3), 16–52. <https://doi.org/10.22176/act24.3.16>.

Jonas Völker
jonas.voelker@hfm-detmold.de
<https://orcid.org/0009-0004-1643-8303>

Malte Sachsse
malte.sachsse@hfm-detmold.de
<https://orcid.org/0000-0002-2030-0831>

Björn Jeddelloh
bjoern.jeddelloh@hfm-detmold.de
<https://orcid.org/0009-0009-8450-6140>

Tillmann Eller
tillmann.eller@hfm-detmold.de
<https://orcid.org/0009-0001-4221-3990>

*Philipp Becker, Verena Bons, Thade Buchborn, Sophia Hofrichter,
Julius Kopp & Wolfgang Lessing*

Demokratiebildung in Amateurmusikensembles?

Eine dokumentarische Studie zu Normen und impliziten Logiken der Praxis ländlicher Blasmusikvereine und Chöre

*Democracy education in amateur music ensembles?
A documentary study of the norms and implicit logics
underlying the practices of rural brass bands and choirs*

In recent years, the potential of amateur music ensembles to promote democracy has been highlighted in many places. In order to empirically verify these attributions, we use the documentary method to interpret group discussions among choir and wind band members. Our reconstructions show that although the inclusion of members' perspectives is emphasized as important, everyday practice is hierarchical. Key decisions are made by board members, while members without board positions play a passive role. Since it is implicitly assumed that board members are distinguished by long membership, knowledge of the association and a high level of commitment, access to decision-making power is correspondingly limited. Against this background, we discuss the potential and limitations of democracy education in amateur music ensembles.

1. Einleitung

Das Ensemblesmusizieren von Amateur*innen ist in den vergangenen Jahren verstärkt mit dem Ausbau und der Sicherung von Demokratie in Verbindung gebracht worden (zuletzt Deutscher Musikrat, 2026). Gemeinsames Musizieren, so etwa die Präsidentin des Deutschen Musikrats Lydia Grün, „schult [...] das Zuhören, das aufeinander Eingehen, das Aushalten von Dissonanzen oder auch das gemeinsame Suchen nach Harmonie. [...] Gerade weil Musik solche starke Wirkmächte in sich trägt, wird sie in antidemokratischen und autoritären Systemen verhindert und instrumentalisiert“ (Grün, 2026, S. 5). Im Gegensatz zu Legitimationsversuchen, die den Wert gemeinsamen Musizierens durch neurobiologisch bedingte Transfereffekte (Jäncke, 2008) oder im Beitrag zu einem gelingenden

Leben betonen (Bartels, 2018), ist dieser Begründungsversuch im deutschen Sprachraum bislang nur in Ausnahmefällen von wissenschaftlicher Seite verfolgt worden (Bossen & Tellisch, 2020); im angloamerikanischen Schrifttum hingegen tritt er in der Diskussion um „artistic citizenship“ (Elliott et al., 2016; Kertz-Welzel & Lessing, 2026) stärker in Erscheinung. In Deutschland wird der Zusammenhang von gemeinsamem Musizieren und Demokratie vor allem in den Selbstbeschreibungen der Amateurmusikverbände oder in Würdigungen von politischer Seite thematisiert (Deutscher Musikrat, 2025). Das Bedürfnis nach einer politischen Legitimierung zeigt sich auch daran, dass die Mitwirkung in einem Amateurmusikensemble (sofern damit auch Auftritte in der Öffentlichkeit verbunden sind) mitunter als „freiwilliges Engagement“ gewichtet wird (BKJ, 2019, S. 11–12). Ein entsprechendes Engagement wird im 5. deutschen Freiwilligensurvey dann als Beitrag zum „Zusammenhalt der Gesellschaft“ und zu einer „gelingenden und lebendigen Demokratie“ gewürdigt (Simonson et al., 2019, S. 6). Es lässt sich fragen, ob damit Kennzeichnungen, die zuvor ausschließlich dem Ehrenamt galten, auf Aktivitätsformen ausgeweitet werden, die vor gut 20 Jahren wahrscheinlich noch als ‚Hobby‘ bezeichnet worden wären. Derart emphatische Zuschreibungen verdeutlichen die Notwendigkeit, den in den Legitimationsmustern der Vereine und Verbände adressierten Aspekt der Demokratiebildung empirisch in den Blick zu nehmen.

Laut Kenner und Lange (2022) beschreibt „Demokratiebildung [...] einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten und Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation“ (S. 62). Einen Ansatz für die Ensemblepraxis hat Hawkins mit dem „Framework for Democratic Music Education“ (2024) konzeptionell ausgearbeitet. Er knüpft eine auf demokratischen Grundprinzipien basierende Chorarbeit an folgende Anforderungen:

„In summary, a democratic music education begins with equitable decision-making, incorporates community and belonging, recognizes student agency and achievement, engages them in learning through open and guided communication, and enables them to have world-shifting impact throughout their lives.“ (Hawkins, 2024, S. 270)

Ob sich in Amateurmusikensembles entsprechende Bedingungen für eine demokratische musikpädagogische Praxis identifizieren lassen und damit die Voraussetzungen für Demokratiebildungsprozesse gegeben sind, untersuchen wir in diesem Beitrag auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Chor- und Musikvereinsmitgliedern, die wir mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021) auswerten. In der Analyse orientieren wir uns an den von Hawkins (s. o.) formulierten Bedingungen. Welche Befunde zum Thema Demokratiebildung in Vereinen bereits vorliegen, erörtern wir in einem kurzen Literaturbericht (2.). Daran anschließend geben wir Einblicke in Methodologie und Methode unserer Studie (3.), bevor wir unsere Ergebnisse vorstellen (4.) und diese abschließend diskutieren (5.).

2. Stand der Forschung

Auch im Diskurs zur Amateurmusik finden sich die eingangs zitierten normativen Positionen. So bezeichnet Suppan den Musikverein bereits 2003 als „Schule des demokratischen Denkens“ (S. 13). Donath et al. (2025) verweisen darauf, dass die Amateurmusik einen Beitrag zu Integration und Zusammenhalt leisten kann.

In empirischen Studien zu Amateurmusikensembles finden sich Erkenntnisse zu einzelnen Aspekten der von Hawkins (2024) angeführten Anforderungen für demokratische Ensemblearbeit. So verweisen mehrere Studien auf die große Bedeutung von Aspekten der Gemeinschaft und Zugehörigkeit für die Mitglieder von Vereinen (für einen Überblick Bons, 2025). Betrachtet man die Etablierung von Prozessen gerechter Entscheidungsfindung, ergibt sich allerdings ein ambivalentes Bild: Obgleich Musikvereinsmitglieder es als wichtig erachten, insbesondere jüngeren Mitgliedern Mitbestimmung auf Augenhöhe zu ermöglichen, folgen die impliziten Logiken der Vereinspraxis eher traditionellen Top-down-Strukturen im intergenerationellen Miteinander (Bons et al., 2023). Bons (2025) ergänzt dies um die Perspektive der jüngeren Mitglieder, die ihrerseits Mitsprache zwar als wichtig erachten, sich in der Praxis allerdings an den älteren orientieren.

Eine Ursache für diese Dynamiken könnte in der von Ardila-Mantilla (2016, S. 199) und Bons (2025, S. 200–218) identifizierten „Logik des Hineinwachsens“ liegen. Demnach werden jüngere Mitglieder in bestehende Praxen eingeführt, auch in der Erwartung, dass sie sich mit dem Verein identifizieren. Mit dem Prozess des Hineinwachsens könnte also zugleich die Übernahme etablierter Normen einhergehen, die primär von der älteren Generation tradiert werden.

Differenzierte Einblicke in Bezug auf das Demokratieerleben Jugendlicher im Vereinswesen liefern Studien zu Sportvereinen, denen ebenfalls zugeschrieben wird, einen Beitrag zu Integration und Zusammenhalt zu leisten (Burrmann & Braun, 2025). Insbesondere für jugendliche Mitglieder gilt es nicht als selbstverständlich, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Die prinzipiell vorhandenen Potenziale werden in der Alltagspraxis oftmals nicht realisiert, sodass demokratische Bildungsprozesse kaum eröffnet werden (Ahlrichs & Fritz, 2021, S. 10; Sturzenhecker & Richter, 2010).

Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Riekmann (2011), die sich mit demokratischer Bildung in Jugendverbänden und -vereinen beschäftigt. Sie verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen demokratiebildenden Grundvoraussetzungen und einer Institutionsform, die nicht vollständig demokratisierbar sei. Auch sie erkennt eine unzureichende Nutzung von Potenzialen und verweist insbesondere auf exkludierende Entscheidungsstrukturen und das Vorherrschen eines Dienstleisterverständnisses (S. 312). Es zeigen sich Parallelen zu den Befunden von Bons (2025) zu den Mitbestimmungsmöglichkeiten jüngerer Musikvereinsmitglieder, da sich auch hier ein Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen und den Potenzialen von Musikvereinen und ihrer von Hierarchisierungen ge-

prägten Alltagspraxis zeigt. Differenzierte empirische Befunde in Hinblick auf die von Hawkins als notwendig beschriebenen gerechten Entscheidungsfindungsprozesse stehen jedoch aus. Allerdings lassen sich von der Forschung von Frevel zu *Funktion und Wirkung von Laienmusikvereinen im kommunalen System* (1993) zumindest erste Hinweise ableiten. Er hält fest, dass sich Identitätsbildung als Stärkung „bereits vorhandene[r] Identitätsmuster“ (Frevel, 1993, S. 106) vollzieht. Seine Erkenntnisse verweisen daher eher auf Prozesse der Homogenisierung von Standpunkten als auf Prozesse der offenen und moderierten Kommunikation.

Um anknüpfend an diese vagen Befunde die Praxis von Amateurmusikensembles differenzierter nachvollziehen zu können, fragen wir in diesem Beitrag, ob sich in den von uns untersuchten Musikvereinen und Chören Hinweise auf Prozesse gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung, auf Anerkennung von Eigeninitiative der Teilnehmenden und auf das Anregen von Bildungsprozessen durch offene und moderierte Kommunikation zeigen.

3. Methodologie und Methode

In diesem Beitrag nutzen wir Daten, die wir im Rahmen des Projektes *ZuLaMu*¹ erhoben haben. Darin haben wir Ensembles mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens zu ihrer Vereinspraxis befragt (Buchborn et al., 2024). Durch die Interpretation dieser Daten entlang der Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021) gewinnen wir Einblicke in die Alltagstheorien und Normen, aber auch in die impliziten Logiken der Ensemblepraxis.

Für diesen Beitrag haben wir unser Datenmaterial unter folgenden inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewählt: Notwendigkeit und Verfahrensweisen des Einbezugs von Mitgliederperspektiven, Entscheidungsfindungs- und Beteiligungsprozesse, Reflexionen über Hierarchien zwischen Funktionsträger*innen und Mitgliedern, Erzählungen über Handlungsspielräume einzelner Akteur*innen etc. Aus diesem Sample haben wir Passagen ausgewählt, die von einer interaktiven Dichte geprägt sind, an der sich das „konjunktive Wissen“ (Bohnsack, 2021) der Befragten zeigt. Im Gegensatz zu Alltagstheorien und Normen – dem sogenannten „kommunikativen Wissen“ (Bohnsack, 2021) – ist das konjunktive Wissen den Akteur*innen einer Praxis in der Regel nicht reflexiv zugänglich. Da es dennoch handlungsleitend wirksam wird, zeigt es sich in den Vollzügen der alltäglichen Praxis, lässt sich aber auch in Gesprächen und Erzählungen über alltägliches Erleben rekonstruieren. Hinweise auf die impliziten Logiken, die Prozessen der Entscheidungsfindung und Interaktionen innerhalb der Ensembles zugrunde liegen, lassen sich an Passagen illustrieren, in denen die Vorstandsarbeit sowie die Kommunikation zwischen Vorstand und Vereinsbasis thematisiert werden.

1 Das Verbundprojekt Zukunft. Land. Musik (ZuLaMu) wird durch das BMLEH im Zeitraum 2023–2026 gefördert.

4. Ergebnisse

Da sich die Vorstandsarbeit bei unserer rekonstruktiven Arbeit zur Alltagspraxis von Musikvereinen und Chören als zentrales Thema für die Frage nach dem Potenzial für Demokratiebildung herauskristallisiert hat, illustrieren wir die von uns herausgearbeiteten handlungsleitenden Wissensbestände nachfolgend am Beispiel von zwei Passagen, in denen Mitglieder mit Vorstandsamt miteinander diskutieren, sowie einer Passage mit Musikvereinsmitgliedern, die kein Vorstandsamt bekleiden.

4.1 „Wir vom Vorstand bestimmen“ – hierarchisch geprägte Entscheidungsfindungsprozesse

Das folgende Transkript stammt aus einem Gespräch zwischen zwei Musikvereinsmitgliedern mit Vorstandsfunktion, die der von uns gestellten Frage nach der Zusammenarbeit zwischen Vorstand und Ensemble nachgehen.

- 1 Af: (.) Ja gut (.) wir vom Vorstand (.) bestimmen. @(.)@
 2 Bm: Ja wenns jetzt irgendwas größeres isch (.) m- sind wir
 3 schon, (.) wir sogn so:, (.) also wenns Veränderungen sin
 4 die einfach gemacht werden müssen; (.) ähm (.) die machn
 5 wir dann auch, (.) un (.) da: steht aber au dann
 6 de=Vrein hinder uns weil wir sin ja gewählt von denen
 7 (.) un=da: (.) gibts dann au net irgndwie so dass da
 8 jemand nit dran glaubt oder so irgndwelche (.) Punkt hat
 9 kla: es gibt Rückfragen (.) was ja auch (.) gut isch
 10 dass mer nachfrägt und net alles akzeptiert was da in
 11 der Vorstandschaft bei uns da irgendwie: (.) entschieden
 12 wird (.) aber=da isch jetzt net=so dass da: jemand dann
 13 (.) äh: wir wolln irgendwas schlechtes oder so. weil die
 14 in=de Vorstandschaft isch ja wie in jedem Verein (.) da
 15 sin halt die wo: (.) scho meischstens lang dabei sin: (.)
 16 un:d den Verein kennen die Mitglieder kennen; (.) un:d ähm
 17 (.) da:- äh- nochmal (.) n=Schnuff mehr (.) reingeben
 18 in den Verein gebn als=n normales Mitglied; un=deswegen
 19 isch des eigntlich sch:o v:orausgesetzt (.) dass da kein
 20 (3) kein: (.) m- kein Scheiß gmacht wird sag=ich jetzt mal.
 21 Af: (4) #00:17:36-2#
 22 Gut=un dadurch dass=de Vorstand die: Veränderungen
 23 entscheidet, (.) s:in=au im Normalfall die dafür
 24 zuständich- die Idee voranzutreibn, (2) ä:hm (2) ja=es
 25 Bm: Ja
 26 Af: wird was entschiedn dann wird direkt halt ne Perso:n
 27 (.) auserkoren die=s m:achn? soll? darf? wie mans auch
 28 nenn=n mag, (.)

Abbildung 1: Transkriptausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit zwei Vorstandsmitgliedern eines Musikvereins

Zu Beginn des Gesprächs schreibt Af dem Vorstand die Entscheidungskompetenz innerhalb des Vereins zu („wir vom Vorstand [...] bestimmen“, Z. 1). Sie formuliert damit zunächst eine Alltagstheorie. Zugleich wird deutlich, dass Af auf der impliziten Ebene zwischen Mitgliedern, die ein Vorstandsamt innehaben, und jenen ohne entsprechende Funktionen differenziert. Das Lachen am Ende der Aussage Afs ist jedoch zunächst nicht eindeutig zu interpretieren. Eine Lesart wäre, dass sie sich von ihrer Feststellung ironisch distanziert, weil sie den Wahrheitsgehalt der Aussage anzweifelt. Möglicherweise konfligiert der formulierte Machtanspruch mit den in der Vereinspraxis etablierten Normen wie Mitgliedermitbestimmung oder flache Hierarchien.

Im nächsten Diskurszug elaboriert Bm die Proposition Afs. Auch er verwendet zur Ausarbeitung der Vorstandsrolle das Pronomen „wir“ (Z. 2), wodurch er sich und Af der Gruppe der Vorstände zuordnet und sich implizit von regulären Mitgliedern abgrenzt. An seiner Elaboration wird deutlich, dass er den von Af aufgeworfenen Orientierungsgehalt teilt. Im Modus der Argumentation begründet er, dass der Vorstand Entscheidungen eigenständig trifft. Damit bestätigt er implizit ein hierarchisches Verhältnis zwischen Vorstand und Mitgliederbasis.

Die Aussage, dass „Veränderungen [...] gemacht werden müssen“ (Z. 3–4), impliziert einen von außen kommenden Zugzwang des Vorstandes. Zugleich schwingen Orientierung an Innovation und Aufgabenerledigung mit. Der Verweis darauf, dass der Verein hinter ihnen stehe und sie gewählt seien, scheint die Sonderrolle des Vorstandes zu legitimieren.

Während die Elaboration also zunächst von einer bürokratisch-institutionellen Logik geprägt ist, folgt nun eine Passage, in der Bm andere Faktoren ausführt, die für eine Vorstandsrolle qualifizieren. Im Unterschied zu „normale[n]“ (Z. 18) Mitgliedern zeichne sich die Gruppe der Vorstände durch besonderes Engagement („n Schnuff mehr reingeben“, Z. 17), lange Mitgliedschaft und dadurch aus, dass sie den Verein und die Mitglieder gut kennen (Z. 15–20). Diese als natürlich ausgearbeitete hierarchische Ordnung und das damit einhergehende Rollenverhältnis wird durch den einleitenden Verweis „isch ja wie in jedem Verein“ (Z. 14) normalisiert. Bm schließt die argumentative Passage mit einer Zwischenkonklusion. Gerade weil sich Vorstandsmitglieder durch gute Kenntnis des Vereins, lange Mitgliedschaft und Engagement auszeichnen, kann vorausgesetzt werden, „dass da [...] kein Scheiß gmacht wird“ (Z. 19–20). An den Ausführungen zeigt sich, dass Entscheidungen in diesem Verein wesentlich von den Älteren und Erfahreneren getroffen werden.

Nach einer Gesprächspause führt Af in einer Anschlussproposition eine weitere Alltagstheorie aus. Dadurch, dass der Vorstand „Veränderungen“ entscheiden würde, sei er „im Normalfall“ auch dafür zuständig „die Idee voranzutreiben“ (Z. 22–24). Dann werde „direkt eine Person auserkoren, die’s machen soll, darf, wie auch immer man’s auch nennen mag“ (Z. 26–28). Durch die argumentative Koppelung von Entscheidungskompetenz und der Delegation für die Durchführung an Einzelpersonen legitimiert sie erneut die Handlungsmacht und

das hohe Enaktierungspotential² des Vorstandes. Sie sind Entscheidende und Gestaltende zugleich.

Die analysierte Passage verstärkt den Eindruck eines Spannungsverhältnisses zwischen der im Eingangsstatement von Af proponierten und in der weiteren Folge ausgearbeiteten Alltagspraxis der Vorstände und den in der Vereinspraxis etablierten Normen. In dieser Passage treten diese etwa in der Feststellung Bms zu Tage, dass es gut sei, wenn bei Entscheidungen des Vorstandes nachgefragt und nicht alles akzeptiert werde. Hier wird die Norm einer kritischen Haltung und der Wichtigkeit von Mitbestimmung (Z. 9–12) erkennbar. In diesem Kontext werden die „Rückfragen“ (Z. 9) der Mitglieder auch positiv gewertet, wenngleich die eigentliche Praxis der Entscheidungsfindung dadurch nicht in Frage gestellt wird. So zeichnet sich das Bild einer aktiven, die Geschicke des Vereins lenkenden Vorstandschaft, die der eher als passiv ausgearbeiteten Gruppe der Mitglieder ohne Vorstandsamt gegenübersteht. Auffällig ist, dass eine Abstimmung mit der Mitgliederbasis oder Formen der Beteiligung in dieser Passage kaum thematisiert werden. Entsprechende Praxen stünden allerdings auch sowohl mit der das Gespräch eröffnenden Aussage Afs als auch mit der Zwischenkonklusion Bms im Widerspruch. Auf impliziter Ebene zeigt sich, dass lange Mitgliedschaft, gute Kenntnis des Vereinslebens und Engagement wichtige Faktoren zur Qualifizierung für ein Vorstandsamt darstellen und dessen Handeln legitimieren. Der Wahlvorgang hingegen scheint den Vorstand in seiner Funktion lediglich formal zu bestätigen.

4.2 „Vielleicht werden die Widerstände dann auch n bisschen geringer“ – Mitgliederperspektiven einbeziehen, um Vorstandsarbeit zu erleichtern

Die folgende Passage entstammt einem Gespräch, in dem Mitglieder des Vorstandes eines Chores die Zusammenarbeit zwischen Vorstand und Ensemble reflektieren.

2 Enaktierungen bezeichnen „die Prozesse der Umsetzung der Orientierungen in Alltagshandeln“ (Bohnsack, 2021, S. 140).

312 Af: Letztendlich seh ich wenich Möglichkeiten Vorschläge
 313 machen (1) vielleicht auch bei den Gesprächen: vielleicht
 314 genauer hinhör=n; ja? was woll=n se nä un net nur sich
 315 Bf: L m-mh J
 316 Af: aufregen etz wird wieder hinten rum tuschelt
 317 sonnern da dann (.) da dranbleib=n
 318 Bf: L n=ja: (.) un einfach do vielleicht wirklich mal
 319 Cf: L m-mh J
 320 Bf: no:chfrog=n
 321 Cf: L ja ja
 322 Af: um dann des mit mit einzubezieh=n
 323 (2)
 324 Af: vielleicht wer=n die Widerstände dann auch a bissl
 325 geringer wenn die märk=n äh ma nimmt=s ernst. warum se net
 326 Cf: L ja J
 327 Bf: L ja:,J
 328 Af: woll=n nä? Un=dann sind=s vielleicht au=bereit das ein
 329 oder andere doch noch (.) mitzumachen,
 330 Cf: L doch (...) das m-mh
 331 Af: wenn man ne auf ner ander=n (.)
 332 beim ander=n Thema entgegegen kommt nä?
 333 Bf: Ja;; (.) genau.
 334 Cf: L Das is richtich ja;
 335 (3)
 336 Af: Wir mach=n nen Auftritt mit
 337 dafür mach=mer a Feschtle mehr. @(.)@

Abbildung 2: Transkriptausschnitt einer Gruppendiskussion mit drei Vorstandsmitgliedern eines Chors

Zu Beginn des Auszuges knüpft Af an eine von uns formulierte Leitfrage an: „Welche konkreten Ideen für Kommunikation zwischen Vorstand und Verein fallen euch ein?“. Af sieht für Mitglieder ohne Vorstandsamt wenig Möglichkeiten, Vorschläge zu machen, und nimmt zugleich den Vorstand in die Pflicht. Dieser könne „genauer hinhören“, was die Mitglieder wollten (Z. 314), anstatt sich darüber aufzuregen (Z. 316), dass „jetzt [...] wieder hintenrum getuschelt“ (Z. 316) würde. Zunächst gewährt die Imitation wörtlicher Rede Einblicke in die aktuelle Praxis. Vorstand und Vereinsbasis bilden zwei Gruppen, die sich wechselseitig zu kritisieren scheinen. Insbesondere die Kritik des Vorstandes an dem auf der Hinterbühne des Vereins geäußerten Unmut der Mitglieder sieht Af kritisch. Man solle besser hinhören, sich über Kritik nicht aufregen, sondern stattdessen „dranbleiben“, also vermutlich den Ursachen nachgehen. Es wird eine Orientierung an der Norm des Einbezugs deutlich, die zu einer Kritik der etablierten Praxis führt. In interaktiv dichter Folge arbeitet die Gruppe diese Gedanken weiter aus. Bf schlägt vor, im Einzelfall nachzufragen (Z. 320). Cf validiert (Z. 321). Die interaktiv dichte, gemeinsame Ausarbeitung dieses Aspekts verdeutlicht, dass die Sprechenden die Norm eines regelmäßigen Austauschs zwischen den Mitgliedern und dem Vorstand teilen und künftig stärken wollen. An der anschließenden Elaboration wird deutlich, dass Af einer Neuausrichtung einen un-

mittelbaren Nutzen für die Vorstandsarbeit zuschreibt. Wenn der Vorstand die Einwände der Vereinsbasis ernst nehmen würde, könnte dies Widerstände abbauen (Z. 324); Mitglieder wären eher bereit „das ein oder andere mitzumachen“ (Z. 329). Wenngleich der Beginn der Passage als Selbstkritik gelesen werden kann, zeigt sich hier, dass der Einbezug der Vereinsbasis in Entscheidungsfindungsprozesse zu Gunsten einer störungsfreien Vorstandstätigkeit funktionalisiert wird. Die Kommunikation zwischen Vorstand und Vereinsbasis wird also in den Dienst des Zwecks gestellt, Widerstände zu vermindern. Es dokumentiert sich eine Tauschlogik, in der Belohnungen bzw. Anreize dabei helfen, die Interessen des Vorstands durchzusetzen. Sehr plastisch wird dieses Konzept in der exemplifizierenden Elaboration in Z. 336/337: Wenn die Mitglieder sich bereit erklären, einen Auftritt mitzusingen, könne man im Gegenzug ein Fest mehr veranstalten.

Auf der Ebene des konjunktiven Wissens dominiert auch hier eine Orientierung an einer aktiven Vorstandschaft mit Entscheidungsmacht und hohem Enaktierungspotenzial. Ein stärkerer Einbezug der Basis könnte einen entsprechend agierenden Vorstand zusätzlich in seiner Souveränität stärken. Der Anspruch, genauer nach den Interessen und Bedürfnissen der Mitglieder zu fragen, eine offene und moderierte Kommunikation oder gemeinschaftliche Entscheidungsfindungsprozesse zu initiieren, verbleibt auf der Ebene der Norm. Dass entsprechende Aspekte in der Diskussion thematisiert werden, könnte auf eine gewisse Bereitschaft der Vorstandsgruppe für mittel- oder langfristige Transformationsprozesse hindeuten.

4.3 „Eigentlich wird man immer gut informiert“ – Ko-Konstruktion von Hierarchie und Seniorität durch Mitglieder ohne Vorstandsamt

Dass die herausgearbeiteten Orientierungsgehalte nicht nur den Erfahrungsraum von Mitgliedern mit Vorstandstätigkeit, sondern auch das Handeln der Vereinsbasis prägen, zeigen unsere Interpretationen von Daten, die wir mit Vereinsmitgliedern ohne Vorstandstätigkeit erhoben haben.

1 Cf: Ich find man merkt- oder-; so kommts mir vor, (.) dass (.)
 2 die Leute die (.) des ähm; (.) halt so organisatorisch
 3 oder so in der Ebene des machn, (.) dass die des schon
 4 länger machn, (.) un=dass die aber au (.) offen (.) sin
 5 für Kritik, weil ich find=ez- eigntlich (.) ich hätt jetz-
 6 (.) wenig Sachen=wo ich sag da- oder überhaupt eigntlich
 7 nix wo ich sag da- des könnt mer jetz noch (.) so viel
 8 besser oder da- da hätt ich jetz ne Idee wie=man des
 9 irgendwie andersch oder besser machen können; (.) aber
 10 Bf: L Ja;; J
 11 Cf: ebn; (.) ich find au (.) eigntlich wird man (.) immer gut
 12 (.) informiert? (.) hab ich so s=Gfühl? (.) und=s=sch
 13 eigntlich au alles arbeitsplanmäßig oder=so o- gut
 14 organisiert,

Abbildung 3: Transkriptausschnitt einer Gruppendiskussion mit Musikvereinsmitgliedern ohne Vorstandsfunktion

Auch in diesem Auszug wird zwischen den Mitgliedern mit und ohne Vorstandsamt differenziert, ohne dass dies expliziert wird. Diese Dichotomie scheint eine Selbstverständlichkeit im Vereinsalltag zu sein, die von der Vereinsbasis ebenso wie von den Vorstandsmitgliedern in der alltäglichen Interaktion ko-konstruiert wird. Im Vorstandsamt sind Mitglieder tätig, die bereits lange im Verein aktiv sind und sich durch organisatorisches Engagement und Kompetenz auszeichnen. Implizit wird die dichotome, organisatorisch und hierarchisch geprägte Struktur akzeptiert. Dem Vorstand wird eine kompetente, aktive Rolle und Entscheidungsmacht zugeschrieben, während die Mitglieder selbst ihr Handeln eher passiv ausarbeiten. Sie erheben keine Ansprüche, eigene Impulse einzubringen, sehen aber auch keinen Anlass für Veränderung. In der Einschätzung, dass die Vereinsbasis vom Vorstand „immer gut informiert“ (Z. 11–12) werde, spiegelt sich implizit die Erwartungshaltung an die eigene Rolle, die darin zu bestehen scheint, die Geschicke des Vereins passiv und informiert zu verfolgen. Eine stärkere Mitbestimmung oder -gestaltung scheint auch auf der Normebene nicht das Ziel. Zugleich zeigt sich, dass die Kommunikation im Verein eher einseitig geprägt ist und dennoch als gut empfunden wird. Dass das Zusammenspiel von Vorstand und Vereinsbasis im Alltag von beiden Gruppen getragen und konstruiert wird, zeigt auch die Passage, in der Cf betont, dass sie die Leitung als offen für Kritik erlebt. Hier wird auf die grundsätzliche Möglichkeit verwiesen, dass Mitglieder ihre Perspektiven einbringen können, zugleich wird deutlich, dass diese im Alltag nicht genutzt wird.

5. Diskussion und Fazit

Misst man die rekonstruierten Befunde an den eingangs zitierten Kriterien von Hawkins, so müsste man die Frage nach demokratiebildenden Potenzialen von

Amateurmusikensembles zurückhaltend beantworten: Weder lassen die Gruppendiskussionen Hinweise für Prozesse „gerechter“ Entscheidungsfindung (equitable decision-making) erkennen, noch gibt es Anzeichen dafür, dass eine mögliche Eigeninitiative von Mitgliedern bei wichtigen Aspekten des Vereinslebens (agency and achievement) von den Vorständen wertschätzend aufgegriffen wird. Ebenso wenig werden in unserem Datenmaterial Impulse aus der Vorstandschaft mit der Mitgliederbasis durch eine offene Diskussionskultur abgestimmt (open and guided communication), was die Entstehung von Selbstwirksamkeit verhindert. Zwar ist nicht ausgeschlossen, dass Mitglieder durch die Delegation bestimmter Aufgabenbereiche selbstständige Handlungskompetenz gewinnen, doch dies wäre eher als Begleiterscheinung zu werten. Durch die Tatsache, dass die befragten Mitglieder in unserem Sample ihre Rolle ko-konstruieren und den von ihnen gewählten Vorständen ein Mandat zum Füllen von Entscheidungen erteilen, lässt sich vermuten, dass diese Delegation von Verantwortung durchaus als Grundlage für eine beidseitig getragene und damit weitgehend stabile Alltagspraxis fungieren kann, die sich modellhaft als ein Ineinandergreifen von getrennten und geteilten Erfahrungsräumen darstellen lässt.

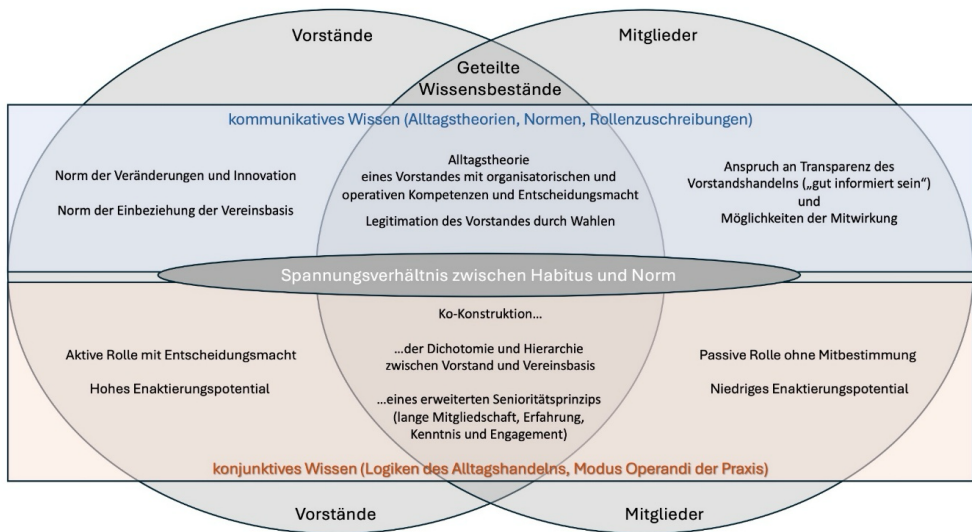


Abbildung 4: Geteilte Wissensbestände zwischen Vorstand und Vereinsbasis

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die von uns untersuchten Ensembles in ihrer Binnenstruktur in keiner Weise die ihnen von Verbänden und kulturpolitischen Akteur*innen zugeschriebene Rolle als Orte demokratischer Willensbildung erfüllen. Weil die rekonstruierte Alltagspraxis auch auf der Seite der Mitglieder in gewisser Weise zu ‚funktionieren‘ scheint, ließe sich provokativ fragen, ob die von Hawkins definierten Kriterien nicht eher als Ansprüche gewertet werden müssen, die von Verbänden und Politik an die Vereine herangetragen

werden und dabei eine Praxis einfordern, die die Vereinsakteur*innen weder im Blick haben noch für erstrebenswert halten.

Dass eine derart zugespitzte Frage nicht nur den normativen Geltungsansprüchen demokratischen Handelns nicht gerecht wird, sondern gerade auch die Perspektive der Akteur*innen nicht vollumfänglich erfasst, zeigt sich in den untersuchten Textstellen an der Tatsache, dass die befragten Vorstände parallel zu der in Anspruch genommenen Entscheidungskompetenz durchaus heterogene Bedürfnislagen auf Seiten der Mitglieder wahrnehmen, die nun allerdings nicht durch offene Einbeziehung, sondern vielmehr durch eine Strategie gezielter Steuerung bewältigt wird. Die Heterogenitäten, auf die diese Strategie antwortet, sind keineswegs nur unvermeidbare, von einigen notorisch unzufriedenen Mitgliedern verursachte Begleiterscheinungen, sondern können zumindest teilweise auch als Konsequenzen ebendieser Strategie begriffen werden: Folgt man den Befunden von Bons (2025), so dominiert in der Praxis von Musikvereinen eine Orientierung am Erfahrungswissen der älteren Mitglieder. Im Anschluss an Franz (2010) spricht Bons von einem „Senioritätsprinzip“ (Bons, 2025, S. 257). Auch in den hier vorgestellten Daten ist deutlich zu erkennen, dass die Entscheidungskompetenz der Vorstände nicht allein durch die Wahl, sondern vor allem durch den Erfahrungsvorsprung der zu wählenden Mitglieder bestimmt wird. Gemessen an der Herkunft des Begriffs „Senioritätsprinzip“ (der ja eigentlich eine höhere Bezahlung älterer Arbeitnehmer*innen unabhängig von ihrer aktuellen Leistung meint) müsste man hier streng genommen von einem ‚erweiterten Senioritätsprinzip‘ sprechen. Denn die Befähigung zum Vorstandsposten wird in Musikvereinen nicht allein durch Alter und Erfahrung, sondern zugleich auch durch eine Bereitschaft zum Engagement legitimiert. Dadurch, dass dieses Engagement aber von vornherein in eine bestimmte Richtung kanalisiert wird, ergibt sich die Situation, dass nur jene Aktivitäten praxiswirksam werden können, die sich mit vorab definierten Leitlinien in Übereinstimmung bringen lassen. Mitglieder, die zu Vorständen avancieren, garantieren also durch ihr vorstandskonformes Engagement eine Kontinuität der Alltagspraxis. Das kann jedoch zu der Konsequenz führen, dass Orientierungen auf Seiten anderer Mitglieder, die diesen Leitlinien nicht entsprechen, kein Gehör finden bzw. in ihrem möglichen Willen zum Engagement gebremst werden. Daraus können latente Exklusionstendenzen resultieren: Mitglieder, die sich nicht abgeholt fühlen, „tuscheln“ oder – dies wird an anderen Stellen im Material genannt – treten gar nicht mehr in Erscheinung. Um dieser Gefahr zu begegnen, setzen die Vorstände unseres Samples wiederum auf das erweiterte Senioritätsprinzip, indem sie Beteiligungsoptionen diskutieren, die sich bei näherem Hinsehen gerade nicht als teilhabefördernd erweisen, sondern im Grunde traditionelle Top-down-Strukturen fortschreiben.

Die Orientierungen der Mitglieder, die auf diese Weise ungehört bleiben, sind nicht lediglich kontingenter Natur, sondern verweisen auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, die sich – so Bons (2025) – im Nahraum der Musikvereine typischerweise in Aspekten wie „Konkurrenz um Mitglieder in einem sich

vergrößernden Freizeitangebot“, einem „fehlende[n] Interesse der Bevölkerung an ‚traditionellen‘ Auftritten“, einem „Rückgang in der Bereitschaft zur Übernahme ehrenamtlicher Aufgaben“ sowie „geringe[n] Anfänger:innenzahlen“ zeigen (S. 255). Diese Befunde decken sich mit entsprechenden Tendenzen im Bereich des Sports (Schubert et al., 2024, S. 2–3). Sie deuten auf die Notwendigkeit eines verstärkten Einbezugs auf Seiten aktueller und potenzieller Mitglieder hin, der durch das erweiterte Senioritätsprinzip nicht berücksichtigt wird; dieses erweist sich insofern sogar als kontraproduktiv, als mit ihm implizit eine Exklusion divergierender Interessenlagen betrieben wird. Diese Exklusion kann zu latenten Verweigerungen oder gar Austritten führen, durch die für die Ensembles ein Transformationsdruck entsteht, der sich durch eine Fortschreibung des erweiterten Senioritätsprinzips selbstläufig verstärkt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Forderung nach verstärkter Teilhabe nicht allein ein Mittel ist, um Transformationsprozesse zu gestalten, sondern selbst das Ziel dieser Prozesse sein muss. Damit aber werden die von Hawkins genannten Kriterien zu mehr als einem bloßen ‚nice to have‘. Die Einbeziehung heterogener Interessenlagen ist keine Zusatzaufgabe, die Vereine nun auch noch leisten müssen, sondern eine Notwendigkeit, um dem gesellschaftlich erzeugten und durch das erweiterte Senioritätsprinzip verstärkten Transformationsdruck begegnen zu können. Die in *ZuLaMu* erhobenen Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass Ensembles, sofern es ihnen gelingt, sich von den impliziten Voraussetzungen ihres Alltagshandelns zu lösen, von sich aus viele Möglichkeiten finden, bestehende Routinen in Frage zu stellen; dazu zählen u.a. das Erproben neuer Konzertformate, die Berücksichtigung bislang nicht berücksichtigter Zielgruppen sowie eine veränderte Haltung zu Fragen der Ensemblezugehörigkeit und der individuellen Verbindlichkeit.

Amateurmusikensembles sind damit nicht von sich aus bereits Orte demokratischen Handelns, haben aber durchaus das Gestaltungspotenzial, sich in diese Richtung zu entwickeln. Gerade dazu ist es aber wichtig, sie nicht im Vorhinein schon als Lernorte für Demokratie zu apostrophieren, da hierdurch eher ein Verbleib in Strukturen, die diesem Anspruch nicht vollumfänglich gerecht werden, gefördert wird.

Literatur

- Ahlrichs, R. & Fritz, F. (2021). Sportvereine als Orte von politischer Bildung und Demokratiebildung: Ergebnisse ausgewählter Evaluations- und Forschungsprojekte im Spiegel des 16. Kinder- und Jugendberichts. *Forum Kinder- und Jugendsport*, 2(1), 6–14. <https://doi.org/10.1007/s43594-021-00036-7>
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten: Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Lit Verlag. https://doi.org/10.26530/OA-PEN_622218

- Bartels, D. (2018). *Musikpraxis und ein gutes Leben: Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?* Wißner.
- BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. (2019). *Freiwilliges Engagement in Kultur: Teilhabe, Beteiligung, Potenzial*. <https://www.bkj.de/publikation/freiwilliges-engagement-in-kultur-teilhabe-beteiligung-potenzial/>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bons, V. (2025). *Der Musikverein als musikalisch-sozialer Erfahrungsraum: Eine Rekonstruktion des handlungsleitenden Wissens jüngerer Blasmusikvereinsmitglieder*. Waxmann.
- Bons, V., Borchert, J., Buchborn, T. & Lessing, W. (2023). Wie kann kulturelle Bildung generationsübergreifende Begegnungen im ländlichen Raum ermöglichen und fördern? Empirische Befunde aus dem Feld der Blasmusikvereine und Handlungsempfehlungen für die Vereinsarbeit. In N. Kolleck & L. Fischer (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 213–226). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742673>
- Bossen, A. & Tellisch, C. (Hrsg.). (2020). *Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung*. Universitätsverlag Potsdam.
- Buchborn, T., Lessing, W., Bons, V., Becker, P., Hofrichter, S. & Koch, K. (2024). Wie können Transformationsprozesse forschend begleitet und gestaltet werden? Einblicke in eine dokumentarische Entwicklungsstudie zu Transformationsprozessen von Musikensembles von Amateur*innen im ländlichen Raum. In B. Clausen, J. Ehninger & M. Sachsse (Hrsg.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 135–147). Waxmann.
- Burrmann, U. & Braun, S. (Hrsg.). (2025). *Freiwilliges Engagement in Sportvereinen in peripher-ländlichen Räumen: Ergebnisse aus dem BLEIB-Projekt*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-48056-1>
- Deutscher Musikrat (2025). *Amateurmusik als Werkstatt der Demokratie*. Abgerufen am 11.12.2025 von <https://www.musikrat.de/media/magazin/amateurmusik-als-werkstatt-der-demokratie>
- Deutscher Musikrat (2026). *Wie klingt Demokratie? Musik als Gesellschaftskraft*. Schott Music.
- Donath, S., Mörmel, J. & Schmidt, E. (2025). Engagement in der Amateurmusik: Kulturelle Bildung, Ehrenamt und zivilgesellschaftliche Strukturen im Wandel. *kubi-online*. <https://doi.org/10.25529/rq14-h221>
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. (Hrsg.). (2016). *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford University Press.
- Franz, J. (2010). *Intergenerationelles Lernen ermöglichen: Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Frevel, B. (1993). *Funktion und Wirkung von Laienmusikvereinen im kommunalen System: Zur sozialen, kulturellen und politischen Bedeutung einer Sparte lokaler Freizeitvereine*. Minerva.
- Grün, L. (2026). Grußwort (S. 5–7). In Deutscher Musikrat (Hrsg.), *Wie klingt Demokratie? Musik als Gesellschaftskraft*. Schott Music.
- Hawkins, I. (2024). Lift Every Voice: A Case for Democratic Music Education. In L. F. Nathan, J. F. Mendonca & G. Rojas Ayala (Hrsg.), *Designing Democratic Schools and*

- Learning Environments* (S. 265–272). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46297-9_24
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Hogreve.
- Kenner, S. & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Wochenschau Verlag.
- Kertz-Welzel, A. & Lessing, W. (2026). Artistic Citizenship. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 420–427). Waxmann.
- Riekman, W. (2011). *Demokratie und Verein*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94140-0>
- Schubert, P., Kühn, I. & Kuhn, D. (2024). *Sportvereine in der Krise? Gesellschaftliche Integrationsanker mit Problemen bei der Mobilisierung von Ehrenamtlichen: Sonderauswertung des ZiviZ-Survey 2023*. ZiviZ im Stifterverband.
- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C., Karnick, N., Arriagada, C., Hagen, C., Hameister, N., Huxhold, O. & Tesch-Römer, C. (2019). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der deutsche Freiwilligensurvey 2019*. Springer VS.
- Sturzenhecker, B. & Richter, E. (2010). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik* (S. 103–115). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92534-9_8

Philipp Becker
Hochschule für Musik Freiburg
p.becker@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0009-0003-6452-2158>

Julius Kopp
Hochschule für Musik Freiburg
julius.kopp@posteo.de
<https://orcid.org/0000-0003-1048-9156>

Verena Bons
Hochschule für Musik Freiburg
v.bons@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-6898-3099>

Wolfgang Lessing
Hochschule für Musik Freiburg
lessing@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0003-0871-1969>

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-7709-0743>

Benjamin Eibach

„Jeder brauchbare Schüler muß da seinen Platz erhalten, mag er Geige spielen, blasen oder die Trommel schlagen.“

Schülerorchester im 19. und frühen 20. Jahrhundert: Rekonstruktion schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Positionierungen

“Every capable student must be given a place, regardless of whether he plays the violin, a wind instrument or the drum.”

School orchestras in the 19th and early 20th century:

A reconstruction of musical practices and pedagogical positions

This study investigates the history of German school orchestras in the 19th and early 20th century. It starts with a case study, which is then placed in the context of common musical practice in schools and the educational debate of the time. Finally, the relationship between the individual case and historical structures is examined. The aim is to reflect on the potential of linking case studies and structural history for historical research in music education.

1. Einführung

Derzeit erlebt Instrumentalspiel in Schulen einen Boom: Angebote zum Erlernen von Musikinstrumenten, Klassenmusizieren und Ensemblespiel sind weit verbreitet (Heß, 2018). Darum wurden die Fragen nach Legitimation und Ausgestaltung des Musizierens im Rahmen eines allgemeinbildenden Musikunterrichts bereits breit diskutiert (etwa Schäfer-Lembeck, 2005). Zudem waren unterschiedliche Formen schulischer Musizierpraxis vielfach Gegenstand empirischer Forschung (etwa Göllner, 2017). Die historische Dimension des Instrumentalspiels in der Schule ist jedoch erst ansatzweise erschlossen. Hier ergibt sich ein disparates Bild (Eibach, 2025, S. 4–8, 75–85): Einerseits trifft man in Überblicksdarstellungen auf ein etabliertes Narrativ, wonach das vokale Musizieren lange Zeit ein „Monopol“ einnahm, das erst mit den sogenannten *Kestenberg-Reformen* gebrochen wurde (Pfeffer, 2005, S. 19). In der Tat findet das Instrumentalspiel – zumindest in Preußen – erstmals in Richtlinien aus der Weimarer Zeit umfangreichere Erwähnung (Nolte, 1975). Darin wird verlangt, die

Bildung von Schulorchestern zu fördern und auch im Unterricht Instrumentalmusik zu pflegen (Boelitz, 1924). Andererseits gibt es durchaus ältere Beispiele für instrumentales Musizieren in Schulen. Bereits Kestenbergs Zeitgenosse Richard Münnich (1925, S. 30) hielt fest, „die Jugend“ habe durch die „freiwillige Bildung“ von Schülerorchestern „die Frage der Instrumentalmusik in der Schule schon bejahend entschieden, als von einem umfassenden Musikunterricht“ im Sinne der Reformen „noch kaum die Rede“ gewesen sei. Folglich ließe sich das Narrativ vom Monopol vokalen Musizierens durchaus erweitern und differenzieren. Der damit verbundenen Frage, welchen Stellenwert Instrumentalspiel im schulischen Kontext während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts einnahm, wurde im Rahmen eines unlängst abgeschlossenen Forschungsprojekts nachgegangen (Eibach, 2025). Eine der dabei identifizierten Musizierformen soll im vorliegenden Beitrag genauer beleuchtet werden: die von Münnich erwähnten Schülerorchester an höheren Knabenschulen. Dazu wird zunächst die zentrale methodische Prämisse der folgenden Untersuchung entfaltet (Kap. 2). Dann wird die Praxis der Schülerorchesterarbeit zur Zeit des Kaiserreichs rekonstruiert. Zu diesem Zweck wird ein Beispiel, das in dem erwähnten Projekt nur punktuell betrachtet werden konnte, umfassender dargestellt (Kap. 3). Anschließend weitet sich der Fokus: Muster schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Debatten, die bei eingehender Untersuchung der Schülerorchesterarbeit im 19. und frühen 20. Jahrhundert zutage traten (Eibach, 2025, S. 247–301), werden aufgezeigt und in Beziehung zu dem zuvor beschriebenen Beispiel gesetzt. Diese Muster betreffen Organisationsform, Besetzung und Repertoire von Schülerorchestern sowie den ihnen beigemessenen erzieherischen Wert (Kap. 4). Somit orientiert sich die Untersuchung an Prinzipien einer Fall-Struktur-Analyse (Gerhardt, 2010). In diesem Sinne wird zum Abschluss zweierlei dargelegt: (1.) das Verhältnis, in dem der eingangs beschriebene Einzelfall und die damals gegebenen Strukturen stehen, sowie (2.) das Erkenntnispotential, welches ein Oszillieren zwischen Fall- und Strukturgeschichte für die Historische Musikpädagogik bietet (Kap. 5).

Die Untersuchung verfolgt also vor allem zwei Erkenntnisinteressen: Auf inhaltlicher Ebene wird ein Beitrag zur weiteren Erschließung der historischen Entwicklung eines Bereichs schulmusikalischer Praxis geleistet, der von der fachgeschichtlichen Forschung bislang selten betrachtet wurde. Auf methodologischer Ebene geht es darum, zu reflektieren, welchen Wert die Verknüpfung unterschiedlicher Betrachtungsweisen für die Historische Musikpädagogik haben kann.

2. Methodische Prämisse und Quellenbasis

Die Betrachtungsweise der folgenden Untersuchung bewegt sich zwischen zwei Polen, die in der Historischen Musikpädagogik bislang meist voneinander getrennt waren (Eibach, 2025, S. 22–30): Gerade in älteren Arbeiten wurde eine individualistisch-akteurorientierte Perspektive eingenommen. Die Autoren erzählten Fachgeschichte entlang von Ereignissen oder widmeten sich Leben, Denken und Schaffen bedeutsamer Personen. Beispiele hierfür sind die Monographie von Braun (1957) zu den preußischen Reformen der Schulmusikerziehung oder die Arbeit von Schattner (1961) über Nägeli. Demgegenüber entstanden in jüngerer Vergangenheit Untersuchungen, die einen überindividuell-strukturorientierten Ansatz verfolgten. Wegweisend dafür war die Studie von Nolte (1982) zum Musikverständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Weitere Beispiele sind die Arbeiten von Hörmann (1995) zur Werkbetrachtung oder von Cvetko (2015) zum Geschichtenerzählen im Musikunterricht. Diese Studien verbindet, dass darin auf breiter Quellenbasis längere Entwicklungslinien der Fachgeschichte herausgearbeitet werden. Es geht um die Rekonstruktion von Mustern beziehungsweise von Möglichkeitsbedingungen musikpädagogischen Denkens und Handelns; die Auseinandersetzung mit den Biographien oder den Motiven einzelner Akteure spielt dabei allenfalls eine untergeordnete Rolle.

Folgt man dem Historiker Jürgen Kocka (1986, S. 79), erscheinen diese beiden unterschiedlichen Perspektiven jeweils ergänzungsbedürftig: Sicherlich nehmen bestimmte historische Strukturen Einfluss auf das Denken und Handeln. Gleichzeitig gilt aber, dass sowohl Entstehung als auch Verstetigung oder Veränderung solcher Strukturen auf individuelle oder kollektive Handlungen zurückzuführen sind, denen bestimmte Motive zugrunde liegen. Daher wird im Folgenden von der Prämisse ausgegangen, dass eine auf Ereignisse und Akteure fokussierte Betrachtungsweise sowie ein strukturgeschichtlicher Ansatz komplementär und verknüpfbar sind.

Grundlage der Untersuchung bilden verschiedene Quellentypen: Zur Rekonstruktion schulmusikalischer Praxis wurden Archivalien, Publikationen von Lehrern, Notenausgaben, Festschriften und Schuljahresberichte genutzt. Die pädagogische Diskussion, welche diese Praxis flankierte, wurde vor allem anhand von Zeitschriftenbeiträgen sowie Berichten über Debatten, die bei Rektorenkonferenzen geführt wurden, nachgezeichnet (zu Eigenheiten und Nutzung solcher Quellen etwa Eibach, 2023, 2025).

3. Das Schülerorchester am Königlichen Gymnasium zu Hamm

Um 1897 fand sich am Königlichen Gymnasium zu Hamm in Westfalen gut eine Handvoll jugendlicher zum Musizieren mit Streichinstrumenten, Klavier und Kornett zusammen.¹ Geprobt wurde in Eigenregie (Kewer, 1997, S. 15). Dieser zunächst wohl eher lose Zusammenschluss schuf sich bald festere Strukturen und organisierte sich in Form eines Schülervereins: Im Bericht über das Schuljahr 1903 heißt es, bei einem Fest-Gottesdienst anlässlich des Kaisergeburtstags habe erstmals ein „neugegründeter Schülerorchesterverein“ mitgewirkt (Königliches Gymnasium zu Hamm [KGHW], 1904, S. 15). Mit der Zeit stieg die Mitgliederzahl und pendelte sich im niedrigen zweistelligen Bereich ein (KGHW, 1907, S. 10): Ein Foto aus dem Jahr 1908 zeigt 16 Musiker, überwiegend mit Streichinstrumenten (Kewer, 1997, S. 17).

Neben Proben und Auftritten kam auch die Geselligkeit nicht zu kurz: Die Schüler unternahmen Ausflüge ins Hammer Umland (Kewer, 1997, S. 18–21). Bei dem oben erwähnten Gottesdienst begleiteten die Musiker den Schulchor. Zwar probte das Orchester nach der Vereinsgründung weiterhin eigenständig. Doch im Rahmen dieses Auftritts wurden Orchester und Chor von Hermann Eickhoff dirigiert. Er war akademisch gebildeter Lehrer und 1899 an das Gymnasium Hamm gekommen. Dort unterrichtete er vorwiegend alte Sprachen, Religion und Geschichte. Als Sohn eines Organisten dürfte Eickhoff schon in seiner Kindheit mit Musik in Berührung gekommen sein. Jedenfalls verfügte er über die Fähigkeiten, um in Hamm für einige Jahre Gesangunterricht zu erteilen. Außerdem gründete er einen Chor und initiierte regelmäßige Musikaufführungen, bei denen er gelegentlich selbst als Pianist auftrat. Auch das Schülerorchester wirkte bei diesen Konzerten mit (Anonymus, o. J. a; KGHW, 1902, S. 23, 1903, S. 24, 1907, S. 14).

Eickhoff war ein Förderer der Orchesterarbeit: Dies zeigt sich etwa daran, dass er den Schülern Auftrittsmöglichkeiten bot und für die von ihm verwaltete Musikaliensammlung nicht nur Chor-, sondern auch Orchesternoten angeschafft wurden; darunter waren Arrangements klassischer und romantischer Instrumentalmusik sowie Orchesterstimmen zu Chören aus Oper und Oratorium (KGHW, 1903, S. 33, 1908, S. 45).

Nachdem Gesangunterricht und Chorleitung 1910 von Karl Stein übernommen worden waren, fanden die Schüleraufführungen weiterhin unter Beteiligung des Orchesters statt. Steins musikbezogene Qualifikation war hoch. Aus seiner

1 Das Hammer Schülerorchester wurde als Beispiel herangezogen, da die Quellenlage in Hinblick auf die Intention der vorliegenden Untersuchung günstig erschien: Nach umfangreichen Recherchen fanden sich sowohl Quellen, anhand derer sich schulmusikalische Praxis rekonstruieren ließ, als auch Dokumente, in denen Beteiligte über ebendiese Praxis reflektierten. Ich danke Jörg Asshoff und Alexander Fox vom Gymnasium Hammonense für Unterstützung bei der Recherche und das zur Verfügung gestellte Material sowie Sebastian Stöppler für Hilfe bei der Sichtung von Schuljahresberichten.

Personalkarte geht hervor, dass er neben einer Ausbildung im Lehrerseminar zu Soest auch Unterricht am Dortmunder Konservatorium erhielt und in der Weimarer Zeit erfolgreich die Zusatzprüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen ablegte; bereits zuvor hatte er sich weitergebildet, um mit den Richtlinien vertraut zu werden, die unter Kretzschmar eingeführt worden waren (Anonymus, o. J. b; KGHW, 1911, S. 14).

Neben ihrem schulischen Engagement waren Eickhoff und Stein publizistisch tätig. Ihre Veröffentlichungen zeigen, dass ihnen die hergebrachte Form schulischer Unterweisung in Musik, die sich oftmals im Singen von Chorälen sowie Volks- und Vaterlandsliedern erschöpfte, unzureichend erschien (Eickhoff, 1904; Stein, 1913). Beide traten für eine Erweiterung der Inhalte um sogenannte Kunstmusik und eine Auseinandersetzung mit Komponisten und deren Werken ein. Dabei erachteten sie die Orchesterarbeit als wertvoll. Stein (1913, S. 249) schrieb, Schüler, die ein Instrument spielten und im Orchester musizierten, verfügten über eine ausgeprägte Fähigkeit, die Notentexte von Kunstliedern mitzuverfolgen und zu verstehen. Eickhoff (1904, S. 276) sprach sich dafür aus, bekannte Chöre, etwa Händels *Hallelujah*, unter Begleitung von Schülerorchestern aufzuführen; dabei sollten möglichst viele Schüler einbezogen werden. Eickhoff (1904, S. 276) forderte: „Jeder brauchbare Schüler muß da seinen Platz erhalten, mag er Geige spielen, blasen oder die Trommel schlagen“. Dabei verband Eickhoff (1904, S. 276) zwei Intentionen mit der Orchesterarbeit: Zum einen die Vermittlung kulturkundlicher Aspekte, zum anderen die Bildung des Geschmacks, namentlich die Entwicklung von Präferenzen für Kunstmusik.

Überdies war die Orchesterarbeit in Hamm eingebunden in die patriotische Festkultur und erfuhr somit eine Funktionalisierung im Sinne vaterländischer Erziehung (Lemmermann, 1984, S. 8). Während des Ersten Weltkriegs äußerte sich die Vaterlandsliebe auch praktisch. Mit Schülerkonzerten erzielte Einnahmen wurden zur „Linderung der Kriegsnot“ eingesetzt und etwa zugunsten des Roten Kreuzes gespendet; dies wurde als patriotischer Akt markiert (KGHW, 1915, S. 12, 19). Allerdings führte der Kriegsbeginn zu einem Einschnitt in der Orchesterarbeit. Etliche Mitglieder meldeten sich zum Dienst an der Front, sodass die Schule mit Anfang der Kriegsjahre nur noch über einen „arg zusammengeschnittenen“ Orchesterverein verfügte (KGHW, 1915, S. 12).

4. Muster schulmusikalischer Praxis und pädagogischer Debatten

Offenbar gab es während des Untersuchungszeitraums an etlichen höheren Lehranstalten Bemühungen darum, Schülerorchester zu etablieren, auch wenn sie oftmals nicht zu beständigen Einrichtungen wurden. Genaue Zahlen zur Verbreitung zu ermitteln, ist schwierig (Eibach, 2025, S. 258–261). Zumindest ein grober Eindruck lässt sich durch die Sichtung von Schuljahresberichten gewinnen. Über eine stichprobenartige Recherche in der Sammlung digitalisierter Jahresberichte

der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf (2026) mit den Suchbegriffen *Schulorchester* und *Schülerorchester* war für mehr als 70 höhere Lehranstalten in der Zeit zwischen 1884 und 1906 nachzuweisen, dass sie – zumindest zeitweilig – über ein Orchester verfügten. Diese Schulen waren über das gesamte Reichsgebiet verteilt – von Freiburg im Süden über Trier im Westen und Königsberg im Osten bis hin zu Putbus im Norden. Natürlich besitzt diese Zahl für sich genommen wenig Aussagekraft; tatsächlich dürfte sie höher anzusetzen sein, da die Sammlung der Schuljahresberichte Lücken aufweist und zudem nicht der gesamte verfügbare Bestand erfasst werden konnte. Festhalten lässt sich: Dass ein Gymnasium wie das in Hamm über ein Schülerorchester verfügte, stellte wohl keinen Ausnahmefall dar.

Das Orchester war als Schülerverein organisiert. Solche Vereine waren seit Ende des 19. Jahrhunderts an höheren Schulen verbreitet (Watermann, 2025, S. 1–73): Sie wurden meist auf Initiative der Schülerschaft gegründet und deckten ein breites Spektrum an Interessengebieten ab – von Rhetorik über Turnen bis zu Musik. Das Für und Wider solcher Vereine wurde im pädagogischen Kontext kontrovers diskutiert (Eibach, 2025, S. 252–261): Kritiker fürchteten, unter dem Engagement in Schülervereinen könne die Beteiligung im Unterricht leiden. Vereine, die nur der Geselligkeit dienten, wurden daher abgelehnt. Gruppen, in denen ein bestimmtes Können entwickelt wurde, attestierte man hingegen erzieherischen Wert. Man sah darin einen Ausgleich zum Unterricht, der vorwiegend den Verstand beanspruchte. Darum wurde einerseits zwar betont, mit den Schülervereinen sollten keine neuen Fächer geschaffen werden. Andererseits war ein loser Bezug zum Unterricht oft eine Bedingung, um Vereinsgründungen zu erlauben. Für den Schulleiter Alfred Rausch (1904, S. 28–29) war ein solcher Bezug dann gegeben, wenn sich Schüler zusammenfanden, um eine der schönen Künste gemeinsam zu betreiben, und sich dabei Dingen widmeten, die über das im Unterricht Mögliche hinausgingen. Musikvereine wurden daher in der Regel zumindest gebilligt – auch weil man meinte, musikbegeisterte Schüler ließen sich ihre Aktivitäten sowieso nicht verbieten. Manche Rektoren sprachen sich sogar ausdrücklich dafür aus, diese Aktivitäten zu unterstützen – etwa durch den Kauf von Noten oder Instrumenten.

Doch gab es auch Kritik. So vertrat der Gymnasiallehrer Jacob Klassert (1896, S. 5) die Auffassung, Schülerorchester seien „vom Übel“, denn sie entzögen dem Gesangunterricht die ohnehin „knapp bemessene Zeit und das Interesse“.

Weiterhin fürchtete man, Schülervereine könnten einen Deckmantel für Alkoholexzesse bieten. Rausch (1904, S. 66) berichtet von einem Gesangsverein, bei dessen Zusammenkunft man „ein Faß Bier aufgelegt“ habe. Die Nachwirkungen seien von den Müttern der Beteiligten noch tagelang beklagt worden. Ein Foto von einem Ausflug des Hammer Orchesters zeigt, dass auch dessen Mitglieder bei ihren geselligen Unternehmungen dem Gerstensaft zusprachen (Kewer, 1997, S. 20).

Angesichts der Angst vor Entgleisungen gab es Überlegungen, die Zulassung von Schülervereinen an eine weitere Bedingung zu knüpfen (Eibach, 2025, S. 256): Ein Lehrer sollte Aufsicht führen und die Leitung haben. Andere Stimmen sprachen sich hingegen für die Leitung durch Schüler aus, da ansonsten der besondere Wert freier Entfaltung verlorengehe. Doch selbst unter Aufsicht eines Lehrers konnte ein Schülerorchester von den Teilnehmern als Freiraum erfahren werden, wie Erinnerungen eines Braunschweiger Gymnasiasten nahelegen: Er stellt fest, die Mitwirkung und der Einfluss des Singlelehrers, dem die Leitung oblag, sei von den Mitgliedern des Orchesters nicht als Hemmnis empfunden worden (Hartwig, 1960, S. 25).

Die Besetzung von Schülerorchestern war oftmals unvollständig. Für Eickhoff (1904, S. 276) erschien es allerdings auch gar nicht nötig, über alle Orchesterinstrumente zu verfügen: In der Regel werde das Klavier „als Fundament des Ganzen dienen müssen“. In der Tat wurden in Schülerorchestern häufig Tasteninstrumente herangezogen, um den Mangel an anderen Instrumenten zu kompensieren. Angesichts einer lückenhaften Besetzung sahen sich Orchesterleiter teils gezwungen, Stücke selbst zu arrangieren (Eibach, 2025, S. 261–268). Solche Arrangements fanden ihren Weg auch in den Musikalienhandel. Eine umfangreiche Notenreihe, die auch Eickhoff (1904, S. 276) kannte, trug den Titel *Das Streicherorchester der Mittelschule* (Schmidt, 1902). Die einzelnen Ausgaben enthielten fertig eingerichtete Streichersätze, teils ergänzt um Parts für Tasteninstrumente. Der Schwerpunkt lag auf Kompositionen der Klassik – vor allem auf Sinfoniesätzen oder neu instrumentierten Klavierwerken. Zudem boten die Hefte Informationen zu Leben und Werk der Komponisten und zur Form der darin enthaltenen Stücke. Außerdem wurden musikalische Fachbegriffe im Notentext erläutert. Ein Heft war Richard Wagner gewidmet (Schmidt, 1914). Vergegenwärtigt man sich die opulente Besetzung und die großangelegte Form der Originale, muten diese Bearbeitungen skurril an. Die Ausgabe für Schülerorchester bietet ein auf 72 Takte zusammengestrichenes Arrangement von Passagen aus den *Meistersingern*. Da wundert es nicht, wenn sich Kritiker solcher Bearbeitungen zu Wort melden. Fritz Jöde (1917, o. S.) beklagte, auf dem Gebiet der „Schulorchester-Musik“ tummelten sich zu viele „gewissenlose Arrangeure“. August Halm (1916, S. 139) attestierte dem Musizieren von Arrangements größerer Orchesterwerke einen „mißzerzieherischen Einfluß“; da die Ausführenden oftmals technisch überfordert seien, werde ihr Spiel zu grob.

Die Verlage boten auch Stücke zur Umrahmung patriotischer Veranstaltungen an: Breitkopf etwa hatte *Vaterländische Feierklänge* im Programm (Schmidt, 1916). Bedarf an solchen Stücken war vorhanden: Auch außerhalb von Hamm wirkten Schülerorchester bei patriotischen Festlichkeiten mit (Lemmermann, 1984). Richter (2010, S. 494) hat herausgearbeitet, dass gerade den Feiern der Herrschergeburtstage eine „gesinnungsbildende Intention“ zugrunde lag: Es ging um Loyalität, Treue und Unterordnung. Somit wurde nicht nur das gesungene

Lied mit ideologisch aufgeladenem Text für die vaterländische Erziehung vereinbart. Auch Instrumentalmusik erfuhr eine solche Funktionalisierung.

Etliche Schulleiter schrieben der Mitwirkung bei Aufführungen positive Effekte auf Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung zu (Eibach, 2025, S. 268–270): Das gemeinsame Hinarbeiten auf eine Aufführung stärke das Zusammengehörigkeitsgefühl. Bei der Vorbereitung lerne man, sich in einen Gegenstand zu vertiefen; überdies könnten Auftritte vor Publikum dabei helfen, Schüchternheit zu überwinden.

Neben solch allgemein-erzieherischen Aspekten wurden mit der Orchesterarbeit allerdings auch fachliche Ziele verfolgt. Dies zeigen die oben vorgestellten Notenausgaben: Vermittelt durch die Informationstexte, sollten beim Musizieren Kenntnisse von Komponistenbiographien, Musikgeschichte, Formenlehre und Musiktheorie erworben werden. Zudem wurde die Grund-Idee der Kunsterziehungsbewegung für die Schülerorchesterarbeit relevant (Seippel, 2012): Ausgehend von Hamburg hatten sich seit Ende des 19. Jahrhunderts Konzertformate für Schülerinnen und Schüler etabliert. Um sie an das Verständnis von Kunstmusik heranzuführen, ermöglichte man ihnen den Besuch von Aufführungen mit zumeist professionellen Musikerinnen und Musikern. Der Berliner Lehrer Alfred Seiffert (1906) plädierte allerdings dafür, anstelle von Berufsmusikern Schüler selbst für ihresgleichen musizieren zu lassen. Seiffert versprach sich davon, die Zuhörerschaft stärker zum eigenen Musizieren anzuregen als durch professionelle Aufführungen. Deren hoher Grad an Perfektion wirke auf Kinder und Jugendliche nämlich eher entmutigend als motivierend.

Der Ansatz, Schülerorchester für Kinder und Jugendliche musizieren zu lassen, den ja auch Eickhoff in Hamm realisierte, wurde in der Weimarer Zeit weiterverfolgt: Wie Hörmann (1995, S. 29–30) gezeigt hat, sollten Schülerorchester damals gezielt für die musikalische Werkbetrachtung im Rahmen des Musikunterrichts herangezogen werden, um die dort behandelten Stücke zu Gehör zu bringen.

5. Fazit: Erkenntnispotential einer Relationierung von Einzelfall und Strukturen

Der Hammer Verein erweist sich in mancherlei Hinsicht als ein typisches Beispiel für die Schülerorchester der Kaiserzeit: Die Arbeit war selbst organisiert, wurde jedoch durch einen Lehrer protegiert; die Besetzung bestand überwiegend aus Streichern; musiziert wurden vor allem Arrangements von Werken der Kunstmusik; der Klangkörper war in das Leben an der Lehranstalt eingebunden, wirkte im Rahmen von Veranstaltungen mit und wurde somit Bestandteil der allgemeinen schulischen Erziehungsmaßnahmen. Bemerkenswert erscheint, dass die in Hamm tätigen Gesanglehrer der Orchesterarbeit darüber hinaus explizit

auch positive Effekte für das musikalisch-fachliche Lernen zuschrieben. Insgesamt sind in der pädagogischen Diskussion gegenüber den Schülerorchestern nämlich mindestens vier unterschiedliche Positionierungen zu erkennen:

1. *Ablehnung*: Die Schülerorchester wurden als Gefahr für den etablierten Schulgesangunterricht betrachtet und daher missbilligt.
2. *Billigung*: Die Schülerorchester wurden als Ausgleich zum regulären Unterricht angesehen und akzeptiert, solange dieser nicht unter der Orchesterarbeit litt.
3. *Förderung*: Die Schülerorchester erfuhren Unterstützung, weil man sich vom Musizieren und der Mitwirkung bei Aufführungen positive Effekte auf Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung versprach. Hier verfolgte man den Gedanken einer Erziehung *durch* Musik, genauer gesagt: durch die Tätigkeit des Musizierens.
4. *Einbindung*: Die Schülerorchester wurden aber auch als Einrichtungen betrachtet, die Potential für eine Erziehung *zur* Musik boten. Dies zeigt das Beispiel aus Hamm sehr deutlich. Gut qualifizierte und progressiv denkende Lehrer wie Seiffert und Eickhoff bemühten sich um eine Integration der Orchester in das schulische Musikleben. Sie hatten eine Erweiterung der Inhalte und Ziele schulischer Unterweisung in Musik im Sinn. Daher erprobten sie, wie sich Schülerorchester in Hinblick auf damals noch nicht allgemein verbreitete Zieldimensionen wie das Verstehen und Genießen von Kunstmusik in die pädagogische Arbeit einbeziehen ließen.

Durch das Oszillieren zwischen fall- und strukturgeschichtlicher Betrachtungsweise werden die Spielräume sichtbar, welche einzelne Akteure im Rahmen der vorgefundenen Gegebenheiten ausloteten und nutzten. Richtet historische Forschung den Fokus auf Strukturen und Spielräume, kann sie dabei helfen, Handlungsoptionen angesichts gegenwärtiger Herausforderungen zu explorieren: Mittlerweile ist Instrumentalspiel fester Bestandteil des Musikunterrichts. Doch auch im 21. Jahrhundert pflegen Kinder und Jugendliche außerhalb des Unterrichts spezifische musikalische Praktiken – etwa populäre und (post-)digitale Musikpraktiken. Und auch heute lassen sich diese außerunterrichtlichen Praktiken kaum ignorieren, wenn man als Lehrkraft oder als Musikpädagogin oder -pädagoge über schulisches Musik-Lernen nachdenkt. Sieht man diese Praktiken als Bedrohung des Status quo an oder ringt man sich allenfalls zähneknirschend zu deren Billigung durch, können Entwicklungsmöglichkeiten verbaut werden. Der Blick auf die Schülerorchester der Kaiserzeit zeigt doch, dass musikalische Praktiken, die Kinder und Jugendliche außerhalb des Unterrichts pflegten, innovatives Potential boten. Ein Potential, das in der Vergangenheit mitunter der Weiterentwicklung schulmusikalischer Praxis zugutegekommen ist und sich schließlich sogar in den Richtlinien niedergeschlagen hat.

Inwieweit sich außerunterrichtliche musikalische Praktiken heutzutage im schulischen Kontext fördern oder sogar in den Unterricht integrieren lassen und auch, in welchen Fallstricken man sich dabei verheddern kann, ist natürlich

von Fall zu Fall zu diskutieren (etwa Godau et al., 2025 für das Songwriting). Das historische Beispiel verdeutlicht: Gegenstand des musikpädagogischen Nachdenkens kann dabei nicht allein die Frage sein, inwiefern bestimmte außerunterrichtliche Praktiken Potential bieten, um bereits etablierte Lern- und Bildungsziele zu realisieren. Vielmehr ließe sich weiterhin prüfen, inwieweit sich aus diesen Praktiken Impulse ergeben, um verbreitete Vorstellungen von Musik-Lernen oder musikalischer Bildung zu hinterfragen. Daran anknüpfend könnten Inhalte und Zielstellungen des Musikunterrichts auch künftig immer wieder Neujustierungen erfahren. Der Blick in die Vergangenheit stimmt zumindest verhalten optimistisch, dass eine Veränderung der Strukturen, die pädagogisches Denken und Handeln prägen, dann auch in Zukunft gelingen kann – auch wenn dafür ein langer Atem erforderlich sein dürfte.

Literatur

- Anonymus (o. J. a). *Personalblatt A. Eickhoff, Hermann*. BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL – Personalbögen der Lehrer höherer Schulen Preußens. Signatur: GUT LEHRER, 76131.
- Anonymus (o. J. b). *[Personalkarte] Stein, Karl*. BBF/DIPF/Archiv, Gutachterstelle des BIL – Personalbögen der Lehrer höherer Schulen Preußens. Signatur: GUT LEHRER, 166932.
- Boelitz, O. (1924). Reform des Musikunterrichts in den höheren Lehranstalten. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen*, 66(9), 135–139.
- Braun, G. (1957). *Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform*. Bärenreiter.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichtenerzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien*. Lit.
- Eibach, B. (2023). Fachzeitschriften des 19. und frühen 20. Jahrhunderts und ihr Wert bei der Erforschung der Geschichte der Musikpädagogik. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Quellenkunde. In E. Meidel, S. Kruse-Weber, B. Clausen, A. J. Cvetko & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Vermessung der Musikpädagogik. Reflexionen – Brennpunkte – Perspektiven* (S. 49–69). Waxmann.
- Eibach, B. (2025). *Instrumentalspiel im schulischen Kontext. Historische Studien als Beitrag zu einer Ideengeschichte der Musikpädagogik*. Brill/Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846769645>
- Eickhoff, H. (1904). Musik und Gymnasium. *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 58, 273–279.
- Gerhardt, U. (2010). Fall und Struktur: Grundlagen und Anwendung der Fall-Struktur-Analyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11(1), 75–90.
- Godau, M., Weidner, V. & Hermann, K. (2025). (Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 172–187). OPUS_PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Halm, A. (1916). Schulmusik (Selbstanzeige). August Halm, Kammermusik, 1. Heft. *Die Freie Schulgemeinde. Blatt des Bundes für Freie Schulgemeinden*, 7(4), 139.
- Hartweg, H. (1960). Vom Orchesterverein vor dem ersten Weltkrieg. In Wilhelm-Gymnasium Braunschweig (Hrsg.), *Festschrift: Wilhelm-Gymnasium Braunschweig 1885–1960* (S. 25–26). Eigenverlag.
- Heß, C. (2018). Klassenmusizieren in der Schule. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 306–308). Waxmann.
- Hörmann, S. (1995). *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts*. Lang.
- Jöde, F. (1917). Beliebte Armeemärsche. *Pädagogische Reform. Zugleich Zeitschrift der Hamburger Lehrmittel-Ausstellung*, 41(Beilage zu Nr. 42), o. S.
- Kewer, L. (1997). Das Schülerorchester des Gymnasium Hammonense in der Zeit von 1897 bis 1945. Nach Aufzeichnungen des Orchestervereins und Erinnerungen mehrerer Abiturienten. In Verein der Freunde des Gymnasiums Hammonense (Hrsg.), *Gymnasium Hammonense. 100 Jahre Scholorchester. 1897–1997* (S. 15–28). Rochol.
- Klassert, J. (1896). *Die Musik als Erziehungsmittel und ihre ethische Wirkung überhaupt*. Großherzogliches Gymnasium Mainz.
- Kocka, J. (1986). Sozialgeschichte zwischen Strukturgeschichte und Erfahrungsgeschichte. In W. Schieder & V. Sellin (Hrsg.), *Sozialgeschichte in Deutschland: Entwicklungen und Perspektiven im internationalen Zusammenhang. Band 1: Die Sozialgeschichte innerhalb der Geschichtswissenschaft* (S. 67–88). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Königliches Gymnasium zu Hamm i. W. [KGHW] (Hrsg.). (1902–1915). *Berichte über die Schuljahre 1901–1914*. Griebisch.
- Lemmermann, H. (1984). *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890–1918*. Eres Edition.
- Münnich, R. (1925). Die Musik im neuen Lehrplan der höheren Schulen Preußens. *Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege*, 20(3/4–7), 17–19, 30–31, 38–40 & 45–46.
- Nolte, E. (Hrsg.). (1975). *Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation*. Mainz.
- Nolte, E. (1982). *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule*. Schöningh.
- Pfeffer, M. (2005). Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein-bildenden Schule. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis* (S. 13–28). Wißner.
- Rausch, A. (1904). *Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze*. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
- Richter, A. (2010). *Inszenierte Bildung. Schulische Festkultur im 19. Jahrhundert*. Garmond.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.). (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen*. Allitera.
- Schattner, H. J. (1961). *Volksbildung durch Musikerziehung. Leben und Wirken Hans Georg Nägels*. Arbogast.

- Schmidt, H. (1902). *Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft II: Klassische Stücke*. Breitkopf & Härtel.
- Schmidt, H. (1914). *Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft IX: Richard Wagner. Die Meistersinger von Nürnberg, Lohengrin – Walküre*. Breitkopf & Härtel.
- Schmidt, H. (1916). *Das Streichorchester der Mittelschulen. Heft X: Vaterländische Feierklänge*. Breitkopf & Härtel.
- Seiffert, A. (1906). Jugendkonzert und Schulorchester. *Allgemeine Musikzeitung: Wochenschrift für das Musikleben der Gegenwart*, 33(25), 422–425.
- Seippel, E. (2012). *Die Volksschülerkonzerte in Hamburg 1898–1921*. Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02556-9>
- Stein, K. (1913). Das Kunstsololied in unseren höheren Schulen. *Monatsschrift für Schullgesang*, 7(10), 249–250.
- Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf (2026). *Besondere Sammlungen. Schulprogramme & schulspezifische Schriften*. Digitalisierte Version. <https://digital.ulb.hhu.de/topic/titles/11504160>
- Watermann, D. (2025). *Schülervereine. Selbstverwaltung in den Franckeschen Stiftungen (1843–1945)*. Verlag der Franckeschen Stiftungen.

Benjamin Eibach
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4)
Arbeitsbereich Musikpädagogik
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
benjamin.eibach@uni-hamburg.de

Chris Kattenbeck

Was heißt hier eigentlich Beatmaking?

Zur Artikulation musikalischer Praxen, ihrer Re-Artikulation im schulischen Musikunterricht und der Ambivalenz musikalischer Gentrifizierung

What is actually meant by Beatmaking? On the articulation of musical practices, their re-articulation in school music education, and the ambivalence of musical gentrification

Using beatmaking as an example, this article examines how a musical practice changes when it is translated into school music contexts. Based on articulation theory, beatmaking is understood as a cultural practice that is constituted by the combination of heterogeneous elements. Using a semi-fictional vignette, a typical out-of-school articulation of beatmaking is first reconstructed and then contrasted with two school-based re-articulations. The analysis reveals shifts from an asynchronous, phonographic mode of production to synchronous, performance-oriented forms of music-making. These shifts are interpreted using the concept of musical gentrification. Finally, the article argues that translating musical phenomena into school settings can have ambivalent cultural and social effects, including the risk of rendering specific skills invisible and weakening students' ties to their everyday musical practices and cultures.

1. Einleitung

Wenn musikalische Phänomene in der Schule thematisiert werden, durchlaufen sie notwendigerweise Transformationsprozesse. Sie werden ‚schulifiziert‘ (Cre-mata, 2019), d.h. curricular gerahmt, didaktisch strukturiert und auf Lernziele hin ausgerichtet. Diese Transformationen sind unvermeidlich, aber keineswegs trivial: Sie beeinflussen maßgeblich, welche Dimensionen eines Phänomens sichtbar werden – und welche ausgeblendet, umgedeutet oder neu gerahmt werden (Rolle, 2016, S. 226).

In meinem Beitrag zeichne ich einen solchen Transformationsprozess exemplarisch nach. Am Beispiel des Beatmaking, das zu Beginn der 1980er Jahre im

Kontext der Hip-Hop-Kultur entstand (Schloss, 2014, S. 31–43), untersuche ich, wie sich eine musikalische Praxis verändert, wenn sie in den Musikunterricht übersetzt wird. Als theoretische Brille dient mir die Artikulationstheorie (Slack, 2016), die es erlaubt, Beatmaking als Geflecht heterogener Elemente zu rekonstruieren und zu untersuchen, welche Elemente bei der Übersetzung aufgegriffen, modifiziert oder ersetzt werden. Die Analyse stützt sich auf empirisches Material aus einer qualitativen Studie zum Beatmaking (Kattenbeck, 2022) sowie auf Unterrichtsmaterial (Bredemeier & Bredemeier, 2021; Haider, 2021), das exemplarisch zeigt, wie Beatmaking für den schulischen Kontext transformiert wird. Auf Grundlage der Analyse diskutiere ich abschließend die Übersetzung des Beatmaking mithilfe des Konzepts der *musical gentrification* (Dyndahl et al., 2014), das es ermöglicht, nicht nur die Art der Transformationen, sondern auch deren kulturelle und soziale Konsequenzen aus machtkritischer Perspektive zu beleuchten.

2. Die Artikulationstheorie

In diesem Beitrag betrachte ich Beatmaking aus Perspektive der Artikulationstheorie. Diese geht davon aus, dass kulturelle Einheiten – etwa Praxen, Identitäten oder Diskurse – aus spezifischen Verbindungen heterogener materieller und immaterieller Elemente entstehen. „Artikulation“ bezeichnet dabei zugleich die Art einer Verbindung, den Prozess des Verbindens sowie die dabei entstehende Einheit. Drei Prinzipien sind hierbei zentral: Erstens sind Verbindungen nicht dauerhaft, sondern müssen fortlaufend neu hervorgebracht werden. Zweitens sind sie nicht notwendig, sondern kontingent: Sie können dis-artikuliert, also gelöst, und in veränderter Form re-artikuliert, also neu geknüpft, werden. Drittens entstehen Artikulationen innerhalb von Machtverhältnissen, wodurch bestimmte Verbindungen begünstigt und andere blockiert oder unsichtbar gemacht werden. Kulturelle Praxen erscheinen damit nicht als feste oder ursprüngliche Einheiten, sondern als historisch und kontextuell kontingente Formationen (Slack, 2016, S. 1–3).

Vor diesem Hintergrund lässt sich Beatmaking als eine kulturelle Praxis verstehen, die in konkreten Kontexten aus der spezifischen Verbindung unterschiedlicher Elemente hervorgebracht wird. Diese Perspektive erlaubt es, sowohl die Komplexität des Geflechts, das Beatmaking jeweils konstituiert, analytisch zu erfassen als auch zu rekonstruieren, welche Elemente aufgegriffen, umgedeutet oder ersetzt werden, wenn die Praxis von einem Kontext in einen anderen übersetzt wird – etwa aus dem außerschulischen Bereich in den schulischen Musikunterricht.

3. Die Artikulation von Beatmaking im außerschulischen Bereich

Im Folgenden zeichne ich mithilfe einer semifiktionalen Vignette das komplexe Geflecht nach, das Beatmaking im außerschulischen Bereich als kulturelle Praxis konstituiert. In der Vignette beschreibe ich, wie die aufstrebende Beatmakerin Flora einen Beat baut. Die Grundlage dafür bilden empirische Daten aus einer qualitativen Studie zur künstlerischen Handlungsfähigkeit beim Beatmaking (Kattenbeck, 2022).¹ Die Vignette ist semifiktional, insofern ich „verschiedene Stränge aus meinem empirischen Material aufgenommen und in einen denkbaren, aber nicht real vorgefundenen Zusammenhang gebracht habe“ (Elster, 2021, S. 109; siehe auch Willis, 2019). Flora ist somit keine real existierende Person, ihre Beschreibung sowie jene des Beatbauprozesses jedoch zugleich nicht völlig fiktiv, sondern in empirischen Daten verankert.

Die kursiv gesetzte Vignette dient dazu, jene heterogenen Elemente und Verbindungen anschaulich sichtbar zu machen, die in abstrahierenden Darstellungen nur begrenzt erfassbar wären. An geeigneten Stellen unterbreche ich sie, um herauszuarbeiten, welche Elemente relevant werden und wie durch deren spezifische Verbindung Beatmaking als komplexe Praxis konstituiert wird. Ergänzend sind die Elemente und ihre Verbindungen in Abbildung 1 schematisch dargestellt.

Die Darstellung beschreibt eine mögliche Artikulation, die notwendigerweise perspektivisch und unvollständig bleibt. Zugleich ist sie jedoch aus der Analyse wiederkehrender Muster meines empirischen Materials hervorgegangen und deckt sich zudem mit anderen Darstellungen von Beatbauprozessen (z.B. Shelvock, 2017). Die Vignette kann daher beanspruchen, eine typische Artikulation von Beatmaking im außerschulischen Bereich abzubilden.

Flora hört seit vielen Jahren Hip-Hop. Dabei haben es ihr besonders die Beats angetan. Stundenlang könnte sie den Instrumental-Alben von J Dilla oder Georgia Anne Muldrow lauschen und sich mit anderen Beat-Nerds darüber austauschen. Vor zwei Jahren beschloss sie dann, es selbst einmal zu versuchen.

Wie sie das Ganze am besten angehen sollte, wusste sie jedoch nicht so recht. Aus dem Klavierunterricht, den sie als Kind erlebt hatte, kannte sie vor allem ein Vorgehen, bei dem grundlegende Fähigkeiten schrittweise aufgebaut und Stücke, die von anderen Personen komponiert worden waren, nach und nach

1 In der Studie untersuche ich, wie sich die Expertise von Beatmaker*innen zeigt, auf welchen Wissensformen sie beruht und wie diese erworben werden. Zugrunde lag der Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign, das auf der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology (Charmaz, 2014) und der Situationsanalyse (Clarke, 2012) beruhte. Das Kernmaterial bestand aus Interviews mit elf Beatmaker*innen.

erarbeitet wurden. Beim Versuch, selbst Beats zu bauen, merkte Flora jedoch schnell, dass ihr ein solches Vorgehen kaum Orientierung bot. Zum einen erwies es sich für sie als hilfreicher, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht schrittweise und isoliert zu erlernen, sondern durch das Bauen eigener Beats. Zum anderen kam für sie die Erarbeitung fremder Beats nie in Frage, wusste sie doch aus ihrer Zeit als Beat-Nerd, dass das Nachbauen von Beats verpönt ist. Beim Beatmaking geht es stattdessen stets darum, etwas Eigenes zu schaffen.

*Das heißt allerdings nicht, dass Flora sich nicht an anderen Beats bzw. Beatmaker*innen orientiert. Aktuell ist es insbesondere Muldrow, die sie inspiriert. Beeindruckt ist sie vor allem von der Art, wie Muldrow Jazz- und Soul-Samples aus den 1970er Jahren in ein retrofuturistisches Gewand hüllt und dadurch dem Boom Bap neuen Schwung verleiht. Flora, die sich ebenfalls in der Boom-Bap-Ecke verorten möchte, versucht seit einigen Wochen, ganz ähnliche Beats zu bauen – natürlich mit einem Twist, der zu ihr passt und sie auf der Suche nach ihrem ganz persönlichen Stil weiterbringt. Ein Beat, der „nach ihr klingt“, wäre für Flora ein ganz besonderes Kompliment – weit bedeutsamer als ein sauberer Mix oder ein virtuoser Sample-Flip.*

An dieser Stelle unterbreche ich die Vignette, um einige Elemente sichtbar zu machen, die in dieser Artikulation des Beatmaking miteinander verknüpft sind. Dazu gehören die Beats als musikalische Werke der Praxis, die zumeist als phonographische Artefakte (z.B. als digitale Datei) vorliegen, sowie Beatmaker*innen wie J Dilla, Georgia Anne Muldrow oder eben Flora, die diese Artefakte herstellen. Daneben werden Beat-Nerds als weitere wichtige menschliche Akteur*innen sichtbar. Als Kenner*innen und Liebhaber*innen sind sie mit den ästhetischen und ethischen Regeln des Beatmaking zumeist ebenso vertraut wie die Beatmaker*innen und tragen wesentlich dazu bei, diese Regeln als zentrale Elemente des Geflechts zu stabilisieren.

Zum Beatmaking-Geflecht zählen außerdem spezifische Formen des Lehrens und Lernens – erkennbar etwa an Floras Entscheidung, Fertigkeiten und Kenntnisse nicht isoliert und schrittweise zu üben, sondern beim und durch das Bauen eigener Beats. Dieses Vorgehen verweist auf eine Strategie, die ich als „Aufs Ganze gehen“ bezeichnet habe (Kattenbeck, 2022, S. 164–168). Sie ist eng mit der ethischen Regel verbunden, Beats nicht nachzubauen, sondern stets etwas Eigenes zu schaffen – und dabei idealerweise einen persönlichen Stil zu entwickeln, der als Bewertungskriterium, einem weiteren Regel-Element, im Zweifel wichtiger ist als handwerkliches Können oder Virtuosität.

Nicht zuletzt werden spezifische Vorstellungen von Werk, Originalität und Kreativität erkennbar. Deutlich wird dies an Floras Orientierung an Muldrow, die Jazz- und Soul-Aufnahmen als Ausgangsmaterial nutzt und in neue ästhetische Kontexte überführt. Damit greift sie, wie Großmann (2016) formuliert, auf „bereits ‚fertige Musik‘ [zurück], die nun entgegen allen in der europäischen Kunst-

musik etablierten Vorstellungen von abgeschlossenem Werk, Originalität und Urheberschaft als solche Gegenstand musikalischen Spiels und kompositorischer Arbeit wird“ (S. 397). Auch für Flora bedeutet Originalität nicht radikale Neuheit, sondern die Fähigkeit, vorhandenes Klangmaterial so zu transformieren, dass ein persönlicher Stil erkennbar wird.

Flora sitzt mittlerweile an ihrem Laptop, hat die DAW geöffnet, die Boxen, das Interface sowie den Plattenspieler angeschaltet und ihr MIDI-Keyboards eingesteckt. Nachdem sie ihren Arbeitsplatz hergerichtet hat, macht sie sich auf die Suche nach Samples für ihren ersten Loop. Sie schlendert zum Plattenregal und zieht nach kurzer Zeit „Brand New Life“ von Brandee Younger hervor. In der Hoffnung, auf dem Album geeignete Samples zu finden, legt sie die Platte auf den Plattenspieler.

Gleich der erste Song gefällt ihr gut. Doch viel Sample-Material bietet er nicht. Dafür ist er zu dicht instrumentiert. Sie hört ihn daher nicht zu Ende, sondern springt zum nächsten. Ähnlich verfährt sie auch mit den übrigen Songs: Kurz Reinhören, abwägen, weiter geht's. Schließlich wird sie bei einer Stelle in „Running Game“ hellhörig. Die Drums setzen hier kurz aus und die Harfe spielt, nur begleitet vom Kontrabass, allein weiter. Der zweite und dritte Takt der von Younger improvisierten Melodie gefallen ihr ausgesprochen gut und vor ihrem inneren Ohr kann sie hören, wie sich aus der Wiederholung dieser zwei Takte ein perfekter Loop ergibt.

An dieser Stelle unterbreche ich die Vignette ein zweites Mal, um das Geflecht um weitere Elemente zu ergänzen. Diese betreffen vor allem die materielle, technische und epistemische Dimension des Beatmaking. So wird etwa erkennbar, dass Flora mit einer Vielzahl von Instrumenten arbeitet, die sie auf spezifische Weise konfiguriert. Verwendet werden die Instrumente entsprechend einer für Beatmaking typischen musikpraktischen Konvention, bei der nicht die Erzeugung von Klängen im Vordergrund steht, sondern die Arbeit mit bereits vorhandenem Klangmaterial. Dieses kann auf verschiedene Weise akquiriert werden – etwa durch Sampling von Schallplatte oder das Einspielen eigener Aufnahmen. Ein solches Vorgehen, das Großmann (2016) als phonographische Arbeit bezeichnet, erfordert spezifische Wissensformen, etwa eine Form auditiven Wissens, die es Beatmaker*innen erlaubt, geeignete Sample-Stellen rasch zu identifizieren, Klänge als Loops zu hören oder weitere Klänge im Kopf ‚mitlaufen‘ zu lassen. Denn Flora hört die zwei Takte aus Youngers „Running Game“ nicht nur als Loop,

...

... sondern ergänzt innerlich auch eine passende Bassline, die sie später mithilfe ihres MIDI-Keyboards einspielen könnte – oder vielleicht fragt sie auch

ihre Mitbewohnerin, die mit ihrem E-Bass schon häufiger Basslines für sie aufgenommen hat.

Beim erneuten Hören der zwei Takte wird Flora jedoch unsicher. Der Kontrabass ist zwar nur leise im Hintergrund zu hören, könnte sich aber mit der Bassline, die ihr vorschwebt, in die Quere kommen. Um das zu verhindern, müsste sie ihn vermutlich herausfiltern. Da sie nie so genau weiß, wie man das am besten macht, zögert sie kurz, entscheidet sich dann aber, die beiden Takte dennoch zu sampeln.

Im Anschluss widmet sie sich sogleich dem Kontrabass und versucht, ihn mithilfe verschiedener Equalizer- und Filtereinstellungen zu entfernen – zunächst ohne Erfolg. Sie sucht daher im Internet nach Hilfe und stößt dort auf ein Videotutorial, das erklärt, welche Frequenzen sie anvisieren muss, um einen Kontrabass herauszufiltern. Nach ein wenig Herumprobieren ist der Bass schließlich verschwunden, während die Harfe weiterhin klar zu hören ist.

*Entspannt lehnt Flora sich zurück. Der erste Baustein ihres Beats ist – zumindest vorläufig – fertig. Sie weiß, viele weitere werden folgen. Und sie weiß auch, dass sie die Bausteine fortwährend bearbeiten, aufeinander abstimmen, sie arrangieren und schließlich das Ganze mixen und vielleicht auch mastern wird. Was sie noch nicht weiß, ist, was sie dann mit dem Beat anfangen wird. Möglicherweise lädt sie ihn direkt bei Bandcamp hoch. Oder sie bietet ihn befreundeten Rapper*innen an. Vielleicht speichert sie ihn aber auch erstmal nur auf der Festplatte ...*

Wir werden es wohl nie erfahren, da ich Flora an dieser Stelle verlasse, um dem Beatmaking-Geflecht ein letztes Mal einige Elemente hinzuzufügen bzw. die bereits vorhandenen auszudifferenzieren. So lässt sich etwa das Element musikpraktische Konventionen dahingehend präzisieren, dass Beatmaking nicht auf Live-Performance zielt, sondern eine asynchrone Praxis ist, bei der Beats zunächst hergestellt und erst im Anschluss aufgeführt werden. Ergänzt werden kann außerdem, dass Beatmaker*innen zumeist solitär agieren. Daran ändert auch Floras Überlegung, ihre Mitbewohnerin die Bassline einspielen zu lassen, nichts. Vielmehr zeigt sich darin eine spezifische Vorstellung von Autor*innenschaft, nach der nicht alle für die Produktion eines eigenen Beats notwendigen Schritte von den Beatmaker*innen selbst ausgeführt werden müssen.

Anhand Floras Versuch, den Kontrabass herauszufiltern, lässt sich zudem die Strategie des „Aufs Ganze gehen“ näher bestimmen, nämlich als probleminitiiert und produktorientiert. Das heißt, Beatmaker*innen lernen insbesondere dann, wenn sie mit Problemen konfrontiert sind, und lösen diese, indem sie zugleich an ihrem Beat weiterbauen. Zumeist geschieht dies durch Ausprobieren oder mithilfe verschiedener Ressourcen wie Videotutorials, die ebenfalls als Teil des Geflechts verstanden werden können. Nicht zuletzt wird deutlich, dass Flora

über spezifisches musiktheoretisches Wissen verfügen muss, das weniger auf klassischer Harmonie- oder Notenlehre fußt als etwa auf einem Wissen über Frequenzspektren.

Bis hierhin wurde deutlich, wie Beatmaking als kulturelle Praxis aus der komplexen Artikulation unterschiedlicher materieller, sozialer, ästhetischer, ethischer, diskursiver, technischer und epistemischer Elemente hervorgeht. Gewiss hätte ich dem Geflecht noch viele weitere Elemente hinzufügen, die einzelnen Elemente präziser ausdifferenzieren und auch die Verbindungen zwischen ihnen ausführlicher nachzeichnen können. Für mein Anliegen genügt jedoch diese beispielhafte Rekonstruktion, da sie jene Elemente hervorhebt, die für die Frage zentral sind, wie Beatmaking sich verändert, wenn es in den schulischen Musikunterricht übersetzt wird.

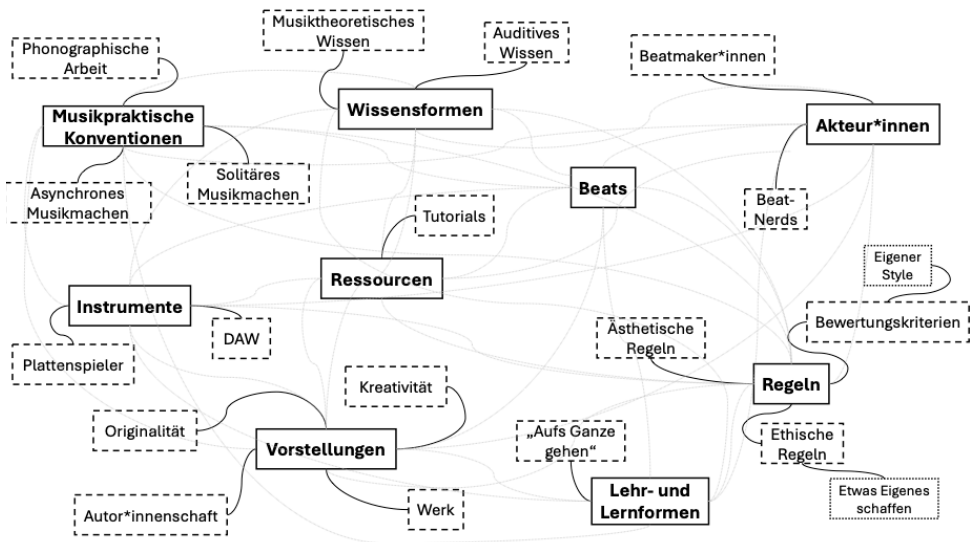


Abbildung 1: Die Artikulation von Beatmaking im außerschulischen Bereich

4. Die Re-Artikulation von Beatmaking im schulischen Musikunterricht

Im Folgenden beschreibe ich exemplarisch anhand von zwei Unterrichtsvorhaben aus einem „Musik und Unterricht“-Heft zum Thema Hip-Hop, wie Beatmaking musikdidaktisch konzeptualisiert wird.

Das erste Unterrichtsvorhaben (UV1) (Bredemeier & Bredemeier, 2021) widmet sich dem Song „Schwarz“ von Lea und Casper. Ausgangspunkt der musikpraktischen Arbeit ist ein Arrangement, das den Song in mehrere Bausteine

gliedert: Bodypercussion- bzw. Beatboxing-Pattern, Percussion-Loops für u.a. Boomwhackers und Drumset sowie tonale Loops für u.a. Orff-Instrumente oder Keyboards. Die Bausteine werden mithilfe von Noten und Hörbeispielen zunächst separat und schrittweise eingeübt, bevor der Song dann zusammengesetzt und im Klassenverband musiziert wird.

Vergleicht man UV1 mit der zuvor rekonstruierten Artikulation des Beatmaking, wird deutlich, dass es im Zuge der Übersetzung zu einer Re-Artikulation gekommen ist. So wird etwa die für Flora konstitutive Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen, durch das Nachspielen eines vorgegebenen Beats ersetzt. Eine zentrale ethische Regel der Praxis weicht damit einem Konzept reproduktiver Aneignung. Auch die Lernlogik verschiebt sich. Statt Floras Strategie des „Aufs-Ganze-Gehens“ wird der musikalische Prozess in klar abgegrenzte Schritte zerlegt und werden Kompetenzen nicht an einem entstehenden musikalischen Produkt erworben, sondern in einer linear aufeinanderfolgenden Übungslogik isolierter Teilhandlungen. Die materielle Dimension der Praxis wird ebenfalls neu gerahmt. Während Flora mit unterschiedlichen Instrumenten in einer digitalen Produktionsumgebung arbeitet, sieht UV1 das Musizieren mit traditionellen Instrumenten vor. Dadurch verändert sich nicht nur das klangliche Resultat, sondern auch die ästhetische Logik der Praxis: Aus einer digitalen Produktionspraxis wird eine analoge Aufführungspraxis. Hinzu tritt eine grundlegende Veränderung der musikpraktischen Konventionen: Beatmaking basiert auf der Arbeit mit bereits existierendem Klangmaterial; phonographische Arbeit bleibt in UV1 jedoch vollständig ausgespart. An die Stelle des Transformierens von Klangmaterial tritt das Erzeugen von Klängen. Auch die soziale Organisation und zeitliche Logik der Praxis verschieben sich: Während Flora überwiegend solitär arbeitet und Beats in einem iterativen, nicht-linearen Prozess entstehen, wird der Beat in UV1 live durch mehrere Schüler*innen realisiert. Entsprechend verschiebt sich auch das Verständnis dessen, was ein „Beat“ ist: nicht länger ein phonographisches Artefakt, sondern ein gemeinsam aufgeführtes musikalisches Werk. Eine solitäre, asynchrone Produktionspraxis wird somit in eine kollektive, synchrone Aufführungspraxis überführt.

Das zweite Unterrichtsvorhaben (UV2) (Haider, 2021) verfolgt einen anderen Ansatz: Im Mittelpunkt steht nicht die Reproduktion, sondern die Produktion eines eigenen Beats. In Dreiergruppen entwickeln die Schüler*innen zunächst einen Avatar inklusive Lebensgeschichte, aus dessen Perspektive heraus sie komponieren. Dazu nehmen sie mithilfe einer App Sounds aus der Umgebung, ihr Instrumentalspiel oder ihre Stimme auf und fügen diese zu einem loopbasierten Stück zusammen. Anschließend präsentieren sie das Stück, indem sie es live performen oder eine zuvor aufgenommene Performance abspielen.

Auch in UV2 zeigt sich nun eine spezifische Re-Artikulation des Beatmaking. Die Verpflichtung, etwas Eigenes zu schaffen und einen persönlichen Stil zu entwickeln, wird zwar aufgegriffen, allerdings vermittelt über die Konstruktion eines Avatars, aus dessen Perspektive heraus die Schüler*innen Musik machen.

Der persönliche Stil als Bewertungskriterium wird damit durch die Passung zwischen Musik und Avatar ersetzt. In Bezug auf die materielle Dimension kommen zwar digitale Instrumente zum Einsatz und es wird mit bereits aufgenommenen Klängen gearbeitet; allerdings fehlt der für Beatmaking charakteristische Zugriff auf die Medienarchive des Sounds, d.h. auf den historisch gewachsenen Bestand medial zirkulierender Klängaufnahmen (z.B. bereits veröffentlichte Musikstücke). Schließlich verändert sich auch die soziale Organisation und zeitliche Logik der Praxis. Die im Vorhaben verwendeten Apps ermöglichen kein iteratives, asynchrones Vorgehen, sondern Klänge werden in Echtzeit aufgenommen und kombiniert. Zudem arbeiten die Schüler*innen in Dreiergruppen, wodurch eine solitäre Form des Musikmachens in eine kollektive überführt wird.

5. Diskussion

Die Analyse der beiden Unterrichtsvorhaben hat gezeigt, wie Beatmaking im Zuge der Übersetzung in jeweils spezifischer Weise re-artikuliert wird. Dabei werden bestimmte Elemente aufgegriffen, andere hingegen ausgeblendet oder durch funktional ähnliche, aber inhaltlich anders gelagerte ersetzt. Aus einer solitären, asynchronen Form phonographischer Arbeit mit der DAW, die auf die Herstellung eines neuen Werks zielt, wird so etwa – wie in UV1 – eine kollektive, synchrone Form des Klassenmusizierens mit ‚traditionellen‘ Instrumenten, deren Ziel das Nachspielen eines bestehenden Werks ist; oder – wie in UV2 – eine kollektive, synchrone Form des Musizierens in Kleingruppen mit digitalen Instrumenten, deren Ziel die Herstellung eines Werks ist, das zu einem zuvor entwickelten Avatar passt.

Diese Re-Artikulationen sind weder überraschend noch per se problematisch, sondern konstitutiv für schulisches Lernen. Denn im Musikunterricht geht es nicht darum, Phänomene unverändert zu reproduzieren, sondern darum, sie in Bezug auf bestimmte Kompetenzerwartungen und Bildungsziele didaktisch zu rahmen, zu strukturieren und zugänglich zu machen. So zielte etwa UV1 vermutlich darauf, Schüler*innen einen niedrigschwelligen Zugang zu einer populären Musikpraxis zu eröffnen, musikpraktische Fertigkeiten zu fördern und das gemeinsame Musizieren in Gruppen einzuüben – und kann in dieser Hinsicht als durchaus gelungen gelten. Das bedeutet jedoch nicht, dass es nicht zugleich auch kritisch zu reflektierende Implikationen aufweisen kann. Diese Ambivalenz schulischer Übersetzungsprozesse diskutiere ich im Folgenden mithilfe des Konzepts der *musical gentrification*.

In Anlehnung an stadtsoziologische Gentrifizierungsdiskurse beschreibt das von Dyndahl et al. (2014) entwickelte Konzept komplexe Prozesse, „by which musics, musical practices, and musical cultures of relatively lower status are made to be objects of acquisition by subjects who inhabit higher or more powerful positions“ (S. 54). Übertragen auf den Musikunterricht lässt sich argumentieren,

dass musikalische Praxen wie das Hip-Hop-Beatmaking innerhalb des musikpädagogischen Feldes in Deutschland nach wie vor über einen vergleichsweise niedrigen Status verfügen und ihre Akteur*innen dort nur begrenzte Deutungs- und Entscheidungsmacht besitzen (Kattenbeck & Kautny, 2024). Die Thematisierung solcher Praxen erfolgt stattdessen durch musikpädagogische Akteur*innen wie Lehrkräfte, Fachautor*innen oder Wissenschaftler*innen, die festlegen, welche Praxen in welcher Form thematisiert und nach welchen Maßstäben bewertet werden. Die Thematisierung bislang randständiger musikalischer Praxen kann dabei zugleich als Mittel sozialer Positionierung fungieren, indem sie etwa Expertise für populäre Musik, Innovationsfähigkeit oder kulturelle Offenheit signalisiert und so zur Generierung symbolischen Kapitals beiträgt (Dyndahl, 2021).

Dyndahl et al. (2014) zufolge gehen Prozesse musikalischer Gentrifizierung sowohl mit inklusiven als auch mit exklusiven Effekten einher. Einerseits kann die schulische Thematisierung dazu beitragen, musikalische Praxen wie das Beatmaking symbolisch aufzuwerten und als legitim bzw. bildungsrelevant anzuerkennen. Andererseits zeigen empirische Befunde, dass Prozesse, die unter dem Anspruch der Öffnung und Anerkennung stehen, zugleich mit Ausschlüssen einhergehen: Bestimmte Musiken, Stile oder Praxen werden bevorzugt aufgenommen, während andere marginalisiert oder ausgeklammert werden (S. 54–57).

Darüber hinaus geht musikalische Gentrifizierung mit einer Veränderung der gentrifizierten Praxen einher, da diese in den neuen Kontexten häufig an hegemoniale Werte, Normen und Methoden angepasst werden. In den beiden analysierten Unterrichtsvorhaben zeigt sich eine solche Anpassung etwa in der Re-Artikulation des Beatmaking entsprechend der in der Musikpädagogik verbreiteten Liveness-Norm. Diese privilegiert musikalische Lern- und Ausdrucksformen, die auf synchrone Aufführung vor Publikum ausgerichtet sind. Musikkernen wird damit auf die Vorbereitung bzw. Durchführung von Live-Performances fokussiert, während andere Praxen – etwa asynchrone Formen phonographischer Arbeit – in ihrer Bedeutung tendenziell abgewertet oder unsichtbar gemacht werden (Godau & Gosmann, 2024, S. 86–87). Die Veränderung muss dabei nicht Ergebnis bewusster Strategien oder expliziter hegemonialer Interessen sein, sondern kann ebenso aus pragmatischen Erwägungen, der Verfügbarkeit bestimmter Materialien (z. B. Instrumenten) oder eingeübten didaktischen Routinen hervorgehen. Gleichwohl bleibt sie wirksam, insofern sie bestehende Ordnungsmuster reproduziert und stabilisiert (Dyndahl, 2021, S. 20–25).

Eine solche Re-Artikulation des Beatmaking bleibt nicht folgenlos, sondern zieht eine Reihe potenzieller Konsequenzen nach sich. So verlieren etwa für außerschulisches Beatmaking zentrale Wissensformen in beiden Unterrichtsvorhaben an Bedeutung, während andere Formen musikalischen Handelns und Wissens privilegiert werden. In UV1 tritt an die Stelle phonographischer Arbeit das kollektive Nachspielen eines vorgegebenen Arrangements, während in UV2 zwar eigenes Klangmaterial erzeugt und als Loop organisiert wird, die performative Produktionsweise jedoch deutlich vom außerschulischen Beatmaking abweicht.

Für Schüler*innen kann dies unterschiedliche Folgen haben: Während diejenigen profitieren, deren musikalische Vorerfahrungen mit schulischen Logiken kompatibel sind, besteht für andere die Gefahr, dass ihre musikalischen Kompetenzen im Unterricht wenig Anerkennung finden (vgl. auch Hornberger, 2017, S. 34–35). Entsprechend kann sich die Anschlussfähigkeit zwischen schulischer Thematisierung und außerschulischer Praxis verengen.

Das gilt auch für den Fall, dass Schüler*innen außerhalb der Schule nicht selbst Beats bauen. Denn Studien zeigen, dass Schüler*innen eine glaubwürdige Vermittlung von Hip-Hop wichtig ist (z.B. Viertel, 2020, S. 203–204). Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass etwa die in den beiden Unterrichtsvorhaben hervorgebrachte Klangästhetik nur begrenzt an jene anschließt, die den Schüler*innen aus ihrer alltäglichen Hörpraxis vertraut ist. Das kann wiederum dazu führen, dass die schulische Re-Artikulation als wenig stimmig und als von der eigenen musikalischen Erfahrung entkoppelt wahrgenommen wird (vgl. auch Kautny, 2022, S. 440).

Es sei an dieser Stelle betont, dass es mir nicht darum geht, die analysierten Unterrichtsvorhaben als defizitär zu bewerten. Vielmehr wollte ich mithilfe des Konzepts der *musical gentrification* zeigen, dass die Re-Artikulation von Beatmaking auch in überzeugenden Unterrichtsvorhaben mit Transformationen einhergeht, die ambivalente und mitunter problematische Implikationen haben können.

6. Fazit

Am Beispiel des Beatmaking habe ich untersucht, wie sich eine musikalische Praxis verändert, sobald sie in musikdidaktische Materialien für den schulischen Musikunterricht übersetzt wird. Die Rekonstruktion dieser Transformation habe ich mithilfe der Artikulationstheorie vorgenommen, die es erlaubt, Übersetzungsprozesse nicht als lineare Übertragungen, sondern als kontingente und zugleich machtförmig strukturierte Re-Artikulationen zu begreifen, in denen bestimmte Elemente stabilisiert und andere abgeschwächt oder ersetzt werden.

Ergänzend habe ich das Konzept der *musical gentrification* herangezogen, um die Ambivalenz von Übersetzungsprozessen sichtbar zu machen: Zum einen kann die Thematisierung von Beatmaking im Musikunterricht als symbolische Aufwertung und Legitimierung gelesen werden. Zum anderen geht sie potenziell mit Exklusionsmechanismen und einer Veränderung der Praxis einher – etwa, wenn die für Beatmaking typische asynchrone, phonographische Produktionsweise in eine synchrone Aufführungs- und Reproduktionslogik übersetzt wird, wodurch Beatmaking-spezifische Wissensformen im Unterricht unsichtbar bleiben und die Anschlussfähigkeit an die musikkulturellen und lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen begrenzt werden kann.

Wenngleich ich die Unterschiede der schulischen gegenüber der außerschulischen Praxis bewusst kontrastiv herausgearbeitet habe, sei abschließend darauf hingewiesen, dass ich nicht für eine möglichst ‚authentische‘ Übersetzung außerschulischer Praxen in den Unterricht plädiere. Vielmehr verstehe ich den Beitrag als Impuls für eine erhöhte Sensibilität gegenüber den Prozessen und Konsequenzen schulischer Re-Artikulationen – und damit als Teil einer an den Cultural Studies orientierten kritisch-reflexiven Musikpädagogik (Geuen et al., 2026, S. 108), die pädagogische Übersetzungsprozesse nicht nur beschreibt, sondern ihre kulturellen und sozialen Implikationen – etwa in Bezug auf Teilhabemöglichkeiten oder lebensweltliche Anschlussfähigkeit – systematisch in den Blick nimmt.

Literatur

- Bredemeier, A. & Bredemeier, J. (2021). Lea & Casper, „Schwarz“. *Musik und Unterricht*, 144, o. S.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Cremata, R. (2019). Popular Music: Benefits and Challenges of Schoolification. In Z. Moir, B. Powell & G. D. Smith (Hrsg.), *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Education. Perspectives and Practices* (S. 415–428). Bloomsbury Academic.
- Dyndahl, P. (2021). Musical Gentrification: Strategy for Social Positioning in Late Modern Culture. In P. Dyndahl, S. Karlsen & R. Wright (Hrsg.), *Musical Gentrification. Popular Music, Distinction and Social Mobility* (S. 12–33). Routledge.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G. (2014). Cultural Omnivorousness and Musical Gentrification. An Outline of a Sociological Framework and its Applications for Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 39–69.
- Elster, C. (2021). *Pop-Musik sammeln. Zehn ethnografische Tracks zwischen Plattenladen und Streamingportal*. Transcript.
- Geuen, H., Kattenbeck, C. & Stöger, C. (2026). Kulturwissenschaften. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 104–110). Waxmann.
- Godau, M. & Gosmann, P. (2024). Liveness-Norm in der Musikpädagogik – warum die Orientierung an Live-Musik kulturelle Vielfalt und Digitalisierung verhindert. *Seminar*, 30(1), 76–91.
- Großmann, R. (2016). Gespielte Medien und die Anfänge ‚phonographischer Arbeit‘. In M. Saxer (Hrsg.), *Spiel (mit) der Maschine. Musikalische Medienpraxis in der Frühzeit von Phonographie, Selbstspielklavier, Film und Radio* (S. 381–400). Transcript.
- Haider, M. (2021). Your Hip-Hop. Musikkultur entwickeln und entdecken. *Musik & Unterricht*, 144, o. S.

- Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 19–36). Waxmann.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann.
- Kattenbeck, C. & Kautny, O. (2024). Hip-Hop and Music Education. Challenges and Current Issues. In L. Eusterbrock, C. Kattenbeck & O. Kautny (Hrsg.), *It's How You Flip It. Multiple Perspectives on Hip-Hop and Music Education* (S. 23–50). Transcript.
- Kautny, O. (2022). Musikpädagogische Forschung im Dialog mit den Hip Hop Studies. In T. Wilke & M. Rappe (Hrsg.), *HipHop im 21. Jahrhundert. Medialität, Tradierung, Gesellschaftskritik und Bildungsaspekte einer (Jugend-)Kultur* (S. 429–450). Springer VS.
- Rolle, C. (2016). Zum Verhältnis von Profimusik, Laienmusik und Schulmusik. In M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Zur ästhetischen Dimension von Schule* (S. 223–238). Beltz/Juventa.
- Schloss, J. G. (2014). *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop*. Wesleyan University Press.
- Shelvock, M. (2017). Groove and the Grid. Mixing Contemporary Hip Hop. In R. Hepworth-Sawyer & J. Hodgson (Hrsg.), *Mixing Music* (S. 170–187). Routledge.
- Slack, J. D. (2016). Articulation Theory. In K. Jensen, J. Pooley, E. W. Rothenbuhler & R. T. Craig (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (S. 1–8). Wiley-Blackwell.
- Viertel, C. (2020). *Battle-Rap, Beatbox, Breaking – Hip-Hop in schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Kontexten. Eine quantitative Untersuchung mit Schüler*innen und Lehrenden in der Sekundarstufe 1*. Waxmann.
- Willis, R. (2019). The Use of Composite Narratives to Present Interview Findings. *Qualitative Research*, 19(4), 471–480.

Chris Kattenbeck
 Universität zu Köln
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Department Kunst und Musik / Fach Musik
 Gronewaldstr. 2
 50931 Köln
 chris.kattenbeck@uni-koeln.de

Hanno Menting, Anne Fritzen, Rahel Püst,
Alexander Riedmüller-Rezzani & Michael A. Herzog

Wie Musikschulen über „Digitalisierung“ sprechen: eine qualitative Inhaltsanalyse von Musikschulwebseiten

*How music schools talk about “digitalization”:
A qualitative content analysis of music school websites*

This study investigates how German public music schools represent digitalization on their websites. Drawing on a textcorpus of 685 school websites from 2024 (9.3 million words), 155 occurrences of the German term Digitalisierung (digitalization) were analyzed using qualitative content analysis. Results reveal that digitalization primarily functions as a symbolic marker of modernity and legitimacy rather than a reflection of pedagogical transformation. Schools construct digitalization as a modernization narrative, often linked to pandemic experiences, funding programs, or administrative optimization. Simultaneously, ambivalent discourses emerge that contrast digital progress with the value of embodied, analog music practice. These findings indicate a tension between external expectations of innovation and the preservation of traditional educational identity. Digitalization thus appears less as a technical process than as a communicative strategy for organizational self-legitimation within cultural education.

1. Einleitung

Musikschulen sind als Einrichtungen non-formaler kultureller Bildung (Dartsch, 2018, S. 171) zunehmend mit den Herausforderungen der digitalen Transformation konfrontiert (VdM, 2020, S. 2; VdM, 2021). Diese Transformation betrifft nicht nur die technische Infrastruktur, die Integration digitaler Medien und Tools in den Unterricht oder die Umstellung auf eine zunehmend digitale Verwaltung (VdM, 2021, S. 1), sondern auch grundlegende Fragen der organisationalen Identität, Legitimation und Außenkommunikation (Menting et al., 2026, i. E.). Der digitale Wandel ist längst Teil der alltäglichen Praxis von Musikschulen und stellt ihr Selbstbild und ihr Selbstverständnis im Spannungsfeld von pädagogischer Tradition, gesellschaftlichem Innovationsdruck und institutionellen Beharrungskräften zunehmend zur Diskussion. Der Verband deutscher Musik-

schulen (VdM) konstatiert in diesem Zusammenhang einen „erheblichen Nachholbedarf in der Transformation ihrer Bildungsarbeit in eine digitale Zukunft“ (VdM, 2021, S. 1) und fordert explizit den Ausbau digitaler Strategien, Kompetenzen und Infrastrukturen (VdM, 2020, S. 2). Vor dem Hintergrund dieser Forderungen und der gesellschaftlichen Anpassungsnotwendigkeiten stellt sich die Frage, ob Musikschulen Digitalisierungsaspekte als relevant für ihre organisationale Selbstbeschreibung begreifen und wenn ja, wie sie diese darstellen.

Organisationseigenen Webseiten kommt dabei eine eigene Bedeutung zu: Aus einer postdigitalen Perspektive (Knox, 2019) fungieren Webseiten als zentrale Schnittstellen organisationaler Kommunikation (Schünzel & Traue, 2019, S. 1003). Dabei sind sie nicht nur Informationsplattformen, sondern können zugleich Medien der Legitimation und Selbstpositionierung sein. Organisationen nutzen solche digitalen Kommunikationsräume, um sich gegenüber ihrer Umwelt zu verorten, ihre Handlungsfähigkeit zu betonen und Anschluss an bildungspolitische oder gesellschaftliche Diskurse herzustellen (Metag & Schäfer, 2019; Laba, 2023; VdM, 2008). Die Frage, ob und wie Musikschulen in diesen Räumen über Digitalisierung sprechen, reflektiert daher implizit ihr Selbstverständnis als Akteur*innen im postdigitalen Raum.

Eine vorausgehende Web-Content-Mining-Studie hat auf Basis eines umfangreichen Textkorpus archivierter deutscher Musikschulwebseiten (der Jahre 2014 bis 2024) erstmals empirisch gezeigt, dass digitalisierungsbezogene Begriffe seit dem Jahr 2020 signifikant an Sichtbarkeit gewonnen haben (Menting et al., 2026, i. E.). Dieser Befund legt nahe, dass die Digitalisierung in der Außendarstellung von Musikschulen überwiegend reaktiv – etwa infolge pandemiebedingter Anforderungen – und weniger strategisch-proaktiv verhandelt wird (Menting et al., 2026, i. E.). Die vorangegangene Studie wertet allerdings den Textkorpus im Wesentlichen zunächst auf der Ebene der Frequenzanalyse aus und bezieht sich damit vor allem auf die Häufigkeit und relative Verteilung digitalisierungsbezogener Begriffe (Dumm & Niekler, 2016, S. 99). In einem zweiten Schritt erfolgte nun eine qualitative Analyse, um Fragen nach den inhaltlichen Bedeutungen, semantischen Kontexten und diskursiven Funktionen, die der Begriff „Digitalisierung“ innerhalb der organisationalen Selbstdarstellung tatsächlich einnimmt, nachzugehen. Der Fokus der Untersuchung liegt auf dem Textkorpus des Jahres 2024, welcher als jüngster, umfangreichster und zugleich empirisch reichster Datensatz des Projekts den aktuellen Stand organisationaler Online-Kommunikation im Musikschulwesen repräsentiert. Mittels einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) der Textstellen, in denen der Begriff „Digitalisierung“ vorkommt, wird untersucht, welche semantischen Muster, Deutungsrahmen¹ und

1 „Semantische Muster“ verstehen wir als wiederkehrende Bedeutungszuweisungen (Krause-Benz, 2008), typische Wortfelder, Metaphern oder narrative Figuren, die sich über mehrere Texte hinweg zeigen. Als „Deutungsrahmen“ betrachten wir die wiederkehrende Interpretation, Problematisierung oder Legitimation bestimmter Phänome-

kommunikativen Strategien in der Außendarstellung deutscher Musikschulen erkennbar werden. Dabei wird am Beispiel unterschiedlicher Musikschulen sichtbar, dass postdigitale Veränderungen nicht einheitlich oder gleichzeitig verlaufen, sondern sich je nach Kontext unterschiedlich schnell und in jeweils eigener, kulturell geprägter Weise entwickeln (Jandrić et al., 2018, S. 3–4).

2. Theoretischer Rahmen

Organisationen agieren in institutionellen Umwelten, in denen Legitimation ein zentraler Faktor ihrer Handlungsfähigkeit ist. Gemäß dem neo-institutionalistischen Ansatz konstituiert sich organisationale Identität in erster Linie durch symbolische Praktiken und kommunikative Selbstbeschreibungen (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1983). Öffentlich zugängliche Kommunikationsformen, wie Webseiten, fungieren dabei als zentrales Medium der Legitimation durch Darstellung (Schreyögg & Geiger, 2024, S. 457) und können damit als „kommunikative Dokumente“ (Schünzel & Traue, 2019, S. 1001) verstanden werden, die Bedeutungen konstruieren und institutionelle Selbstbilder performativ hervorbringen. Zur Herstellung und Sicherung von Legitimität vermitteln Organisationen über Sprache und Diskurse dabei nicht nur, welche Handlungen sie ausführen, sondern auch, welche Identität sie besitzen und wofür sie stehen. Gegenüber Dritten handelt es sich hierbei durchaus auch bewusst um strategische Positionierungen (Metag & Schäfer, 2019; Brune et al., 2009, S. 229; Baroutsis, 2019, S. 5). Für Musikschulen bedeutet dies, dass ihre Webkommunikation Ausdruck organisationaler Identitätsarbeit ist, in der pädagogische Leitbilder, kulturelle Werte und strategische Zielsetzungen miteinander verknüpft werden.

Analytisch ist dabei zwischen organisationaler Selbstverortung – also der inhaltlichen Positionierung in Bezug auf Digitalisierung – und der kommunikativen Inszenierung zu unterscheiden, d. h. der Art und Weise, wie diese Positionierung rhetorisch und diskursiv hergestellt wird. Begriffe wie „Digitalisierung“ können als sogenannte Rationalitätsmythen fungieren – also als „Strukturen, die nicht notwendig auf ihre Effizienz hin überprüft worden sein müssen, sondern an deren Rationalität meist unhinterfragt geglaubt wird“ (Büchner, 2018, S. 344). Die Verwendung des Begriffs „Digitalisierung“ auf Musikschulwebseiten lässt sich somit als Indikator für Formen symbolischer Selbstdarstellung lesen, die möglicherweise von den tatsächlichen organisationalen Praktiken entkoppelt ist.

ne durch Akteur*innen (z. B. „Digitalisierung als Modernisierungszwang“, „Digitalisierung als Bedrohung des Analogen“).

3. Methodisches Vorgehen und Limitationen

Die qualitative Analyse dieses Beitrags basiert auf dem im Rahmen der vorangegangenen Web-Content-Mining-Studie² erhobenen Textkorpus deutscher Musikschulwebseiten (Püst et al., 2026). Die Daten stammen dabei aus dem über die *Wayback Machine*³ des Internet Archive erschlossenen und zuvor im Projektkontext aufbereiteten HTML-Korpus. Der Fokus richtet sich im vorliegenden Beitrag ausschließlich auf den Textkorpus der Webseiten des Jahres 2024. Dieser Textkorpus umfasst insgesamt 9.322.848 Wörter. In der vorangegangenen frequenzanalytischen Studie wurden darin 5.268 digitalisierungsbezogene Keywords identifiziert. Die vorliegende Analyse beschränkt sich ausschließlich auf das Wort „Digitalisierung“, welches im Textkorpus 155-mal gefunden wurde.⁴ Insgesamt konnten im Jahr 2024 Webseiten von 685 öffentlichen Musikschulen in Deutschland berücksichtigt werden. Als Auswertungseinheit fungierte zunächst der gesamte extrahierte Textkorpus aller 155 Fundstellen; als Kodiereinheit dienten die einzelnen Textpassagen, in denen der Begriff „Digitalisierung“ eingebettet ist. Der Umfang des Textkontexts bzw. der zu codierende Textzusammenhang wurde für jedes Vorkommen des Wortes „Digitalisierung“ individuell eingeschätzt und von einem Forschenden festgelegt. Nach der computergestützten Volltextsuche wurden alle relevanten Textpassagen (n = 155; verteilt auf 77 Musikschulen) als Analyseeinheiten definiert, extrahiert und als ein zusammenhängender Textkorpus in MAXQDA importiert. Im Anschluss wurden die Textpassagen im Zuge einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse induktiv codiert und ausgewertet (Mayring, 2022). Für die Kategorienbildung wurde zunächst eine vollständige Pilotcodierung durch den Erstautor durchgeführt, um ein initiales Kategoriensys-

2 Zum methodischen Vorgehen bzgl. Web Content Mining: Pujar & Mundada, 2021; Liu, 2011.

3 <https://archive.org/web/>; Die Wayback Machine bietet die Möglichkeit, historische Momentaufnahmen von Webseiten aufzurufen bzw. nach diesen zu suchen (Guyt et al., 2024, S. 140).

4 Die Beschränkung auf den Begriff „Digitalisierung“ begründet sich methodisch und inhaltlich: Wir gehen davon aus, dass „Digitalisierung“ als nominalisierter Sammelbegriff den übergeordneten Transformationsdiskurs repräsentiert und im Zuge einer forschungsmethodischen Annäherung als legitimatorisches Schlüsselwort herangezogen werden kann, mit dem Organisationen ihre Form der Selbstinszenierung kommunizieren. Im Unterschied zu konkreten technischen Begriffen (wie „App“, „WLAN“, „Online-Unterricht“) oder dem Adjektiv „digital“, das sich auf konkrete Kontexte (wie „digitale Ausstattung“ oder „digitaler Unterricht“) bezieht, erlaubt gerade die Reduktion auf den Kernbegriff „Digitalisierung“ die Analyse von organisationalen Selbstpositionierungen und diskursiven Rahmungen. Die Beschränkung auf einen Begriff ermöglicht zudem eine vollständige und systematische Erfassung aller Verwendungskontexte, was bei der Einbeziehung verwandter Termini aufgrund der Korpusgröße und begrifflichen Überlappungen nicht realisierbar gewesen wäre. Für eine weitergehende Überblicksanalyse siehe: Fritzen et al., 2026, i. E.

tem zu entwickeln. Dieses wurde zur Überprüfung der Intercoderreliabilität von Erst- und Zweitautor*in im Anschluss auf das Material angewandt, modifiziert und ausdifferenziert. Direkte Zitate aus dem Material werden im Text mit der jeweiligen Absatznummer aus dem in MAXQDA codierten Korpus ausgewiesen (Format: Abs. XXX).

Im Zentrum der Analyse steht die Frage, in welchen Themen- und Bedeutungszusammenhängen Musikschulen den Begriff „Digitalisierung“⁵ auf ihren Webseiten verwenden sowie ob, und wenn ja, welche Formen organisationaler Selbstpositionierung daraus hervorgehen. Die Rekonstruktion von semantischen Themen und Mustern, Argumentationslogiken und diskursiven Rahmungen wurde dabei als vordergründiges Ziel verfolgt.

Die vorliegende Analyse unterliegt mehreren Limitationen. Sie basiert ausschließlich auf öffentlich zugänglichen Webseitentexten, die primär der Außendarstellung dienen. Interne Dokumente, Konzepte oder Interviews mit Akteur*innen könnten ein differenzierteres Bild organisationaler Digitalisierungspraktiken liefern. Zudem erlaubt die Analyse von Selbstbeschreibungen keine eindeutigen Rückschlüsse auf tatsächliche Praktiken, nicht zuletzt da die Kluft zwischen „talk“ und „action“ (Brunsson, 1989) erheblich sein kann. Schließlich beschränkt sich die Untersuchung auf das Jahr 2024 und ein einzelnes Keyword („Digitalisierung“). Eine Längsschnittanalyse oder die Einbeziehung verwandter Begriffe⁶ könnten dynamische Entwicklungen, semantische Verschiebungen und weitere relevante Diskurskontexte und diskursive Funktionen sichtbar machen.

4. Ergebnisse

Die induktive inhaltsanalytische Auswertung aller 155 Textstellen führte zur Identifikation von sechs Hauptkategorien, die unterschiedliche Themen- und Bedeutungszusammenhänge repräsentieren, in denen Musikschulen den Begriff „Digitalisierung“ verwenden. Diese Kategorien umfassen Modernisierungsnarrative, pandemiebedingte Transformationsprozesse, Spannungsfelder zwischen digitaler und analoger Praxis, konkrete Infrastruktur- und Verwaltungsmaßnahmen, Förderstrukturen (vor allem finanzieller Art) sowie neue Personalstrukturen.

Digitalisierung als Modernisierungsnarrativ und Zukunftssicherung

Eine zentrale Verwendungsweise des Begriffs „Digitalisierung“ lässt sich als Modernisierungsnarrativ rekonstruieren: Musikschulen positionieren sich dabei

5 Es wurde kein Wortstamm wie „digital*“ genutzt, sondern nur das Wort „Digitalisierung“.

6 Wie sie im Vorprojekt erhoben wurden: z.B. „Digitalität“, „digital*“ usw., oder auch technikorientierte Begriffe wie z.B. „iPad“, „Smartphone“, „Videokonferenz“ usw.

als zukunftsorientierte, zeitgemäße Bildungseinrichtungen, die den Anschluss an gesellschaftliche und technologische Entwicklungen nicht verpassen wollen. Besonders prägnant zeigt sich dies in exemplarischen Formulierungen, wenn von einem „wichtigen Schritt in Richtung Digitalisierung“ (Abs. 100) oder von „Digitalisierungsstrategie“ (u. a. Abs. 419) gesprochen wird. Die metaphorische Rahmung von Digitalisierung als Weg, Prozess oder zukunftsorientierte Strategie suggeriert eine zielgerichtete Entwicklung, deren Nichtverfolgung implizit als Rückstand gedeutet wird. Explizit wird diese Argumentationslogik in angrenzenden Aussagen wie: „Nur wenn wir den Weg gehen, bleiben wir interessant für Kinder und Jugendliche“ (Abs. 465) oder: „Um zukunftsfähig zu bleiben, bedürfe es zeitgemäßer musikpädagogischer Konzepte“ (Abs. 394) in Bezug auf den Einsatz digitaler Tools durch die Mitarbeitenden. Digitalisierung erscheint hier als Existenzbedingung für die Attraktivität und Relevanz von Musikschulen. Digitalisierung wird nicht als abgeschlossener Zustand, sondern als kontinuierlicher Prozess („Schritte“ [Abs. 19], „Weg“ [Abs. 348, 465, 945]) dargestellt, in dem sich die Organisationen befinden.

Pandemiebedingter Digitalisierungsschub als Wendepunkt

Die COVID-19-Pandemie wird in zahlreichen Textstellen als Katalysator und Legitimation für Digitalisierungsbemühungen angeführt. Formulierungen wie „Während der Coronapandemie fand der Unterricht oft in digitaler Form statt. Diese Zeit brauchte [sic!] die Digitalisierung der [Name der Musikschule]⁷ entscheidend voran“ (Abs. 60) oder „Wie in so vielen Lebensbereichen, hat coronabedingt die Digitalisierung auch schneller als gedacht Einzug an der Musikschule gehalten“ (Abs. 84) verdeutlichen die Rolle der Pandemie als Digitalisierungsbeschleuniger. Oftmals wird die Pandemie als Chance zur Transformation kontextualisiert: „Zunächst notgedrungen verstand man die Situation auch als Chance[,] sich neuen Unterrichtsmethoden, vor allem aber dem Thema der Digitalisierung zu öffnen“ (Abs. 783). Eine Musikschule beschreibt exemplarisch: „In kürzester Zeit ermöglichen daraufhin alle Lehrkräfte und die Leitung der Musikschule die Digitalisierung des Unterrichts in Form von Online-Unterricht, Chats und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien“ (Abs. 586). Diese Passage illustriert, wie aufgrund pandemiebedingter Anpassungsnotwendigkeiten Handlungsfähigkeit und Innovationskraft der Organisation demonstriert werden sollen. Mehrfach wird betont, dass die Pandemie gezeigt habe, „wie dringend wir die Digitalisierung brauchen, um in Situationen, wie wir sie aktuell erleben, effektiv arbeiten, aber auch lehren und lernen zu können“ (Abs. 394). Digitalisierung erscheint hier auch als Resilienzfaktor für zukünftige Krisen.

⁷ Um eine grundlegende Anonymität der Zitate aus dem Textkorpus zu gewährleisten und eine verkürzte Darstellung und Interpretation von Aussagen und damit zusammenhängende Zuschreibungen zu vermeiden, wurden Namen von Musikschulen, Personen, Städten oder Bundesländern aus den Zitaten entfernt.

Spannungsfeld: Digitalisierung versus analoge Musikpraxis

Eine besonders aufschlussreiche Kategorie bilden Textstellen, die Digitalisierung in ein Spannungsverhältnis zur traditionellen Musikpraxis setzen. Hier zeigen sich Ambivalenzen und Legitimationsbedürfnisse: „[...] bedanke [sic!] sich bei allen Beteiligten und zeigte sich froh, dass trotz des Digitalisierungswahns noch immer analog musiziert wird“ (Abs. 358) – diese Formulierung offenbart durch die Verwendung des Begriffs „Digitalisierungswahn“ eine kritische Distanzierung bei gleichzeitiger Betonung der Unverzichtbarkeit analoger Praxis. Auch die Formulierung „Eigenes Musizieren ist außerdem ein sinnvoller Ausgleich im Zeitalter der Digitalisierung“ (Abs. 950) positioniert Musikpraxis als Gegenpol und Korrektiv zur digitalisierten Lebenswelt. Besonders explizit wird diese Spannung in der Kritik: „Die zunehmende Digitalisierung der Schulen und die Überflutung durch Konsumangebote in unserer Gesellschaft bewirken eine einseitige Persönlichkeitsentwicklung unserer Kinder und Jugendlichen. Die Allgegenwart der digitalen Medien und virtuellen Welten lässt die natürliche Sinneswahrnehmung verkümmern und damit die Grundlage jeglicher Bildung und des Lernens“ (Abs. 191). Hier erscheint Digitalisierung als Bedrohung, gegen die die Musikschule sich positioniert. Eine eher ambivalente Haltung spiegelt sich in folgender Formulierung: „Die Vorteile müssen überwiegen und die Digitalisierung muss einen Mehrwert bieten“ (Abs. 271).

Neben derartigen pessimistischen oder ambivalenten Positionierungen wird mehrfach in optimistischer Art betont, dass digitale Angebote den Präsenzunterricht nicht ersetzen, sondern ergänzen sollen: „Dabei soll die App den Präsenzunterricht keinesfalls ersetzen, sondern vielmehr den Einsatz digitaler Hilfsmittel sinnvoll voranbringen“ (Abs. 424).

Konkrete Infrastrukturmaßnahmen, technische Ausstattung und Verwaltungsdigitalisierung

Ein wesentlicher Teil der Textstellen beschreibt konkrete technische Maßnahmen und Infrastrukturprojekte. Diese Beschreibungen dienen in vielen Fällen der Dokumentation und Legitimation von Investitionen sowie der Demonstration von Handlungsfähigkeit. Häufig genannt werden: WLAN-Ausbau („WLAN für alle Außenstellen“ [Abs. 462]), Endgeräteausstattung („seit 2023 haben alle Lehrkräfte ein iPad“ [Abs. 60]), Verwaltungssoftware (Abs. 195) oder Musikschul-Apps (Abs. 60). Die Beschreibung technischer Ausstattung hat dabei eine Darstellungsfunktion und macht abstrakte Digitalisierungsbemühungen konkret und nachvollziehbar. Gleichzeitig signalisiert sie Professionalität und Handlungsfähigkeit.

Förderung und finanzielle Unterstützung als ambivalente Ermöglichungsstruktur

Auffällig häufig werden externe Förderprogramme und finanzielle Unterstützung explizit erwähnt. Dies dient mehreren kommunikativen Funktionen: Erstens wird die Abhängigkeit von öffentlicher Förderung, Stiftungszuwendungen oder Spenden deutlich gemacht: „dank einer sehr großzügigen Spende von [...], kam] Unterstützung bei der Digitalisierung der Musikschule hinzu“ (Abs. 86). Zweitens werden erfolgreiche Mittelakquisitionen als Leistungsnachweis präsentiert: „Projektförderungen im Rahmen des Kulturinvestitionsprogramms Digitalisierung EU-REACT des Landes [...] erfolgreich abgeschlossen“ (Abs. 4). Drittens wird politische Unterstützung hervorgehoben: „Gerade in der Pandemie hat sich gezeigt, wie dringend wir die Digitalisierung brauchen [...], so Landrat [Name des Landrats]“ (Abs. 394). Die direkte Zitation politischer Entscheidungsträger auf Musikschulwebseiten verleiht den Digitalisierungsbemühungen Legitimität und gesellschaftliche Relevanz. Auch kritische Positionierungen zu Förderprogrammen lassen sich finden: „Da Musik- und Kunstschulen nicht vom Digitalpakt für Schulen profitieren, sei es richtig und wichtig, sie im Rahmen der Co-Finanzierung von Projekten zu unterstützen“ (Abs. 394) oder „Die öffentlichen Musikschulen wurden bei der landesweiten Digitalisierungsoffensive in den Schulen lange nicht mitgedacht“ (Abs. 442). Dies deutet auf eine (wahrgenommene) strukturelle Benachteiligung hin.

Personalentwicklung und neue Rollenmuster

Die Digitalisierung führt zur Etablierung neuer Funktionen und Rollen in den Organisationen. Mehrfach werden Digitalisierungsbeauftragte oder Digitalagenten erwähnt: „Aktuell treibt er als Digitalagent die Digitalisierung der Musikschule voran und kümmert sich um Videobeiträge und die Betreuung der Social-Media-Kanäle“ (Abs. 28) oder „[Name] ist Ansprechpartner im Bereich Koordination der Homepage und Digitalisierung der Musikschule“ (Abs. 37). Diese Rollenzuschreibungen verdeutlichen eine organisationale Differenzierung: Digitalisierung wird als eigenständiger Aufgabenbereich institutionalisiert, der auf spezifische Zuständigkeiten verweist und möglicherweise besondere Kompetenzen erfordert. Die Formulierung von Aufgabenzuschreibungen wie „Begleitung der Digitalisierung der Schule für Musik; Betreuung der Musikschulsoftware“ (Abs. 159) oder „Koordination Digitalisierung“ (Abs. 166) zeigen darüber hinaus auch eine zunehmende Ausdifferenzierung und Formalisierung dieses Bereichs.

5. Diskussion

Die Ergebnisse offenbaren ein spannungsreiches Verhältnis zwischen strategischer Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen und der Behauptung organisationsspezifischer Identität. Musikschulen scheinen dabei einem isomorphen Druck⁸ (DiMaggio & Powell, 1983, S. 150) zu unterliegen: Digitalisierung wird als Legitimationssymbol adaptiert, um gesellschaftliche Anerkennung und Professionalität herzustellen (Heite & Kessl, 2009). Die rekurrente Betonung von „Schritten in Richtung Digitalisierung“ lässt sich vor dem Hintergrund der analysierten Textstellen so interpretieren, dass sie weniger konkrete technische oder pädagogische Transformationen beschreibt, sondern primär der symbolischen Positionierung dient. Denn die untersuchten Musikschulen kommunizieren damit weniger ein differenziertes Bild tatsächlicher Veränderungen als vielmehr die Anschlussfähigkeit an etablierte Narrative eines zeitgenössischen Bildungsdiskurses. Vor diesem Hintergrund kann Digitalisierung als eine Art „institutional myth“ (Meyer & Rowan, 1977, S. 345) verstanden werden, der vor allem auf der Ebene der Selbstdarstellung wirksam wird. Die Ergebnisse legen nahe, dass sich Musikschulen dabei an etablierten Erwartungsstrukturen orientieren. Aussagen über eine mögliche Entkopplung von symbolischer Bezugnahme und organisationaler Praxis lassen sich auf Basis der vorliegenden Daten jedoch nicht treffen.

Die COVID-19-Pandemie wird retrospektiv als Katalysator konstruiert (Abs. 84, 60), wobei diese Rahmung dazu dient, organisationale Handlungsfähigkeit hervorzuheben. Diese Form der organisationalen Sensemaking-Strategie (Weick, 1995, S. 28) integriert disruptive Erfahrungen in eine kohärente Fortschrittserzählung, verschleiert möglicherweise jedoch, ob eine nachhaltige Veränderung von Lernprozessen oder primär Ad-hoc-Anpassungen erfolgten (und wie diese innerhalb der Organisation bewertet werden).

Die in den Ergebnissen sichtbare Spannung zwischen Digitalisierungsimperativen und analoger Musikpraxis verweist auf einen grundlegenden Widerspruch: Musikschulen müssen sich als zeitgemäß präsentieren und zugleich ihren Eigenwert als Orte körperlich-sinnlicher Erfahrung legitimieren.⁹ Die Versicherung, digitale Formate könnten Präsenzunterricht „niemals ersetzen“ (Abs. 1010), kann als präventive Grenzziehung gegenüber einer möglichen Substituierbarkeit gelesen werden. Zugleich lässt sich diese Formulierung auch als Hervorhebung der Besonderheit und Eigenlogik „traditioneller“ Musizierformen interpretieren. Ex-

8 DiMaggio & Powell (1983) beschreiben, dass Organisationen innerhalb eines bestimmten organisationalen Feldes (z.B. Musikschulen, Universitäten, Krankenhäuser) im Laufe der Zeit ähnlicher (isomorph) werden. Dieser Prozess setzt dabei nicht unbedingt ein, weil dies funktional oder effizient ist, sondern weil sie institutionellen Zwängen und Erwartungen ihrer Umwelt unterliegen.

9 Hier könnte sich eine Analogie zwischen den Einzelansichten von Lehrkräften und organisationalem Selbstbild zeigen (bspw. Krebs, 2021).

plizite kritische Positionen zur Digitalisierung bleiben allerdings marginal. Eine mögliche Interpretation neben der, dass derartig explizite Positionen tatsächlich nur noch sehr selten in Musikschulen anzutreffen sind, wäre, dass sie vermutlich als kommunikatives Risiko gegenüber Fördernden oder institutionellen Anforderungen wahrgenommen werden.

Ein zentraler Befund ist die Dominanz verwaltungsbezogener gegenüber pädagogischen Digitalisierungsthemen, die sich auch in der tendenziellen Häufung entsprechender Codierungen im Material widerspiegelt.¹⁰ Während dadurch nach außen zwar der Eindruck pädagogischer und vor allem organisationaler Modernisierung vermittelt wird, beziehen sich konkrete Beschreibungen überwiegend auf administrative und infrastrukturelle Optimierungen. Dies legt möglicherweise nahe, dass Organisationen vor allem solche Digitalisierungsmaßnahmen verfolgen, die mit überschaubarem Aufwand realisierbar und mit geringen Risiken verbunden sind. Zugleich kann der Befund auch auf dezentrale Organisationsstrukturen innerhalb der Musikschulen verweisen, in denen insbesondere der konkrete Unterricht von einzelnen Lehrkräften gestaltet wird und entsprechende Praktiken nicht systematisch auf Organisationsebene erfasst oder kommuniziert werden. Vor diesem Hintergrund bleibt offen, inwiefern komplexere und tiefgreifendere Transformationsprozesse tatsächlich ausbleiben oder lediglich in den untersuchten Selbstdarstellungen weniger sichtbar sind.

6. Fazit

Die Analyse zeigt, dass Aussagen, die im Umfeld des Begriffes „Digitalisierung“ getätigt werden, auf Musikschulwebseiten des Jahres 2024 primär als legitimatisches Symbol fungieren, das weniger konkrete pädagogische Transformationen beschreibt als vielmehr organisationale Anpassungsfähigkeit und Modernität signalisiert. Die identifizierten Ambivalenzen verweisen auf grundlegende Spannungsfelder kultureller Bildungsorganisationen in digitalisierten Gesellschaften (Jörissen & Unterberg, 2019, S. 13–14; Jörissen et al., 2023).

Musikschulen navigieren in ihren Selbstdarstellungen zwischen verschiedenen, teils widersprüchlichen Erwartungen, indem sie zugleich als innovativ und traditionsbewusst, effizient und bildungsorientiert, digital und analog auftreten. Die diskursive Bearbeitung dieser Widersprüche erfolgt durch rhetorische Strategien der Komplementarität („ergänzen statt ersetzen“), der Prozessualisierung („Schritte in Richtung“) und der Externalisierung (Verweis auf Förderstrukturen und Pandemiezwänge). Ob diese kommunikativen Strategien in nachhaltige organisationale Lern- und Transformationsprozesse münden oder primär der Aufrechterhaltung von Legitimität bei weitgehender Beibehaltung bestehender Praktiken dienen, bleibt eine empirisch offene Frage.

¹⁰ Siehe hierzu auch: Püst et al. (2026, S. 8).

Literatur

- Baroutsis, A. (2019). Understanding media mentalities and logics: Institutional and journalistic practices, and the reporting of teachers' work. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(4), 545–559. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1399861>
- Brune, G., Seyfarth, F. C. & Spoun, S. (2009). Hochschulmarketing in Zeiten von Blogs, Wikipedia und YouTube: Zur prozessanstoßenden Kommunikation für öffentliche Universitäten. In U. J. Heuser & S. Spoun (Hrsg.), *Virale Kommunikation* (S. 215–244). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845220024-215>
- Brunsson, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations*. John Wiley & Sons.
- Büchner, S. (2018). Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation / On the Relationship of Digitization and Organization. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(5), 332–348. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-0121>
- Dartsch, M. (2018). Lernformen und Lernwege. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 169–176). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dumm, S. & Niekler, A. (2016). Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. In M. Lemke & G. Wiedemann (Hrsg.), *Text Mining in den Sozialwissenschaften* (S. 89–116). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07224-7_4
- Fritzen, A., Menting, H. & Püst, S. (2026, i. E.). „Neue Wege in bisher unbekannte Welten“ – Organisationale Selbstpositionierungen deutscher Musikschulen in ihrer Webkommunikation zur Digitalisierung (Themenband „Musik(schul)unterricht neu gestalten“ der GMPU, Klagenfurt). Waxmann.
- Guyt, J. Y., Datta, H. & Boegershausen, J. (2024). Unlocking the Potential of Web Data for Retailing Research. *Journal of Retailing*, 100(1), 130–147. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2024.02.002>
- Heite, C. & Kessl, F. (2009). Professionalität und Professionalisierung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 682–697). Beltz.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jörissen, B., Kröner, S., Birnbaum, L., Krämer, F. & Schmiedl, F. (Hrsg.). (2023). *Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch*. kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:26963>
- Jörissen, B. & Unterberg, L. (2019). DiKuBi-Meta [TP1]: Digitalität und Kulturelle Bildung. Ein Angebot zur Orientierung. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:18486>
- Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>

- Krause-Benz, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Olms.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen: Eine Untersuchung zum ablehnenden und befürwortenden Sprechen von Musikschullehrkräften über den unterrichtlichen Einsatz digitaler Technologien. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Laba, N. (2023). *Organizational identity design: A multimodal discourse analysis of Australian university homepages*. Abgerufen am 22.08.2025 von <https://unsworks.unsw.edu.au/handle/1959.4/101189>
- Liu, B. (2011). *Web Data Mining: Exploring Hyperlinks, Contents, and Usage Data*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19460-3>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Metag, J. & Schäfer, M.S. (2019). Hochschulkommunikation in Online-Medien und Social Media. In B. Fährnrich, J. Metag, S. Post & M. Schäfer (Hrsg.), *Forschungsfeld Hochschulkommunikation* (S. 363–391). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22409-7_17
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Pujar, M. & Mundada, M. R. (2021). A Systematic Review Web Content Mining Tools and its Applications. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(8). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120886>
- Püst, R., Menting, H., Riedmüller-Rezzani, A., Fritzen, A. & Herzog, M. A. (2026). A Reproducible Workflow for Diachronic Web Content Analysis. In C. Stephanidis, G. Margitis, S. Ntoa, M. Antona & G. Salvendy (Hrsg.), *HCII 2026, CCIS 3047* (S. 1–11). https://doi.org/10.1007/978-3-032-30552-7_11
- Schreyögg, G. & Geiger, D. (2024). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43439-7>
- Schünzel, A. & Traue, B. (2019). Websites. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1001–1013). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_71
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2008). *Arbeitshilfe Öffentlichkeitsarbeit für Musikschulen*. VdM-Verlag.
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2020). *Personalentwicklung und Nachwuchsgewinnung – Fachkräftemangel entgegenreten!* Beschluss der Bundesversammlung, 3. Oktober 2020. https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/vdm-positionspapier-personalentwicklung-beschluss-bundesversammlung-3-10-2020.pdf
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (Hrsg.). (2021). *Musikschulen dürfen digital nicht abgehängt werden – Musikalische Kinder- und Jugendbildung in Gefahr!* <https://miz.org/de/dokumente/musikschulen-duerfen-digital-nicht-abgehaengt-werden>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Hanno Menting
hanno.menting@hfm-weimar.de
<http://orcid.org/0009-0001-2801-8953>

Anne Fritzen
anne.fritzen@hfm-weimar.de
<http://orcid.org/0009-0008-2893-782X>

Rahel Püst
stefan.puest@h2.de
<http://orcid.org/0009-0005-9757-2973>

Alexander Riedmüller-Rezzani
alexander.riedmueller@hfm-weimar.de
<http://orcid.org/0000-0002-9199-3954>

Michael A. Herzog
michael.herzog@h2.de
<http://orcid.org/0000-0002-7597-2272>

Julia Ehninger, Moritz Kuck & Jonas Völker

„... und ich kann eben nicht einfach nur Musik machen“

Spannungsverhältnisse im Erleben des Referendariats im Fach Musik

“... and I can’t just focus on making music”

Navigating tensions during the teacher training phase

This paper explores how pre-service music teachers experience the teacher training phase (Referendariat). Drawing on three group discussions with participants in North Rhine-Westphalia, Germany, analyzed using the Documentary Method, the findings converge in three interconnected patterns: discrepancies between beliefs about good music teaching and institutional training requirements, tensions between artistic and pedagogical roles, and the ambivalent status of music as a school subject between curricular marginalization and its function in school representation. Taken together, these patterns constitute a subject-specific conjunctive space of experience shaped by a music-related habitus. The paper discusses implications for music teacher education and further empirical research.

1. Einleitung und Stand der Forschung

„Hölle Referendariat – so werden die Lehrer von morgen vergrault“, titelte der SPIEGEL (Fokken et al., 2024). Solche zugespitzten medialen Darstellungen greifen ein Phänomen auf, das auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Aufmerksamkeit erfährt: das hohe Belastungserleben angehender Lehrkräfte im Referendariat. Angesichts des bundesweiten Lehrkräftemangels, den das Fach Musik in besonderer Weise betrifft, erscheint der schlechte Ruf des Referendariats von hoher bildungspolitischer wie professionsbezogener Relevanz.

Erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten haben das Belastungserleben im Referendariat in den letzten Jahren verstärkt in den Blick genommen. Dabei zeigen empirische Studien eine hohe subjektiv wahrgenommene Beanspruchung während des Vorbereitungsdienstes (Peitz, 2022, S. 723). Als Einflussfaktoren wurden u.a. *arbeitsbezogene*, *soziale* sowie *individuelle Ursachen* identifiziert (im Überblick siehe Walter & Rothland, 2023). Zu den *arbeitsbezogenen Ursachen* zählen etwa die zeitintensive Vor- und Nachbereitung von Unterricht, die Unterrichtsbesuche sowie die permanente Bewertungssituation. Als *soziale*

Ursachen werden Beziehungen zu Auszubildenden und Mentor*innen genannt. In Bezug auf *individuelle (personenbezogene) Ursachen* konnte u.a. festgestellt werden, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung mit einem geringeren Beanspruchungserleben einhergeht (Walter & Rothland, 2023, S. 106). Julia Košinár (2021, S. 100–101) konnte verschiedene Typen im Umgang mit den Ausbildungsanforderungen identifizieren: Referendar*innen, die die Ausbildung als aktive Gestaltungsaufgabe wahrnehmen, sowie Referendar*innen, die sich an die Anforderungen anpassen oder diese nicht bearbeiten.

Hinsichtlich der Ausprägung der wahrgenommenen Belastung kommen Studien jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. So berichten Kristin Wolf et al. (2021, S. 60) im Rahmen der Evaluation des Vorbereitungsdienstes in NRW von einer eher niedrigen emotionalen Erschöpfung. Diese und weitere Untersuchungen verweisen zugleich auf eine – trotz Belastung – vorhandene Berufszufriedenheit, ein hohes Arbeitsengagement und eine insgesamt positive Einstellung zum Beruf (Keller-Schneider & Hericks, 2022; Wolf et al., 2021, S. 60). Zu berücksichtigen ist, dass sich ein Großteil der Studien auf Gelegenheitsstichproben stützt. Außerdem konnten bislang keine schulformbezogenen Unterschiede in der Belastung nachgewiesen werden (Rothland & Walter, 2023, S. 102, 111).

Bisher ist nur wenig zu Besonderheiten für das Fach Musik bekannt. Im Rahmen der MULEM-EX Studie thematisierten die Befragten im Zusammenhang mit dem Vorbereitungsdienst bzw. dem Berufseinstieg u.a. die hohe Belastung sowie die hohen Ansprüche an die Unterrichtsqualität (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 19). Von Musikstudierenden wird das Referendariat bereits als sehr belastend antizipiert (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 18). Personen, die noch nicht als Musiklehrkraft tätig sind, nehmen dabei Schule häufig als „starres und einschränkendes System“ wahr und assoziieren mit der Arbeit an der Schule ein unflexibles Tätigkeitsfeld, das kaum Raum für künstlerische und kreative Entfaltung bietet (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 18).

Insgesamt zeigt sich, dass bislang eine empirisch fundierte Perspektive fehlt, wie Musikreferendar*innen den Vorbereitungsdienst erleben. Dies stellt ein Desiderat dar, dessen Bearbeitung sowohl bildungspolitisch als auch für die Professionsforschung und für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung im Fach Musik bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund richtet der vorliegende Beitrag den Blick auf das Fach Musik und fragt danach, wie Lehramtsanwärter*innen das Referendariat erleben und welche fachspezifischen Besonderheiten sich dabei rekonstruieren lassen.

2. Methode

Zur Bearbeitung des formulierten Erkenntnisinteresses wurde ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign gewählt. Die Datengrundlage hierfür bilden drei Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis fünf Musikreferendar*innen aus unterschiedlichen Studienseminaren und Schulformen in Nordrhein-Westfalen,¹ die im Zeitraum von November 2024 bis Februar 2025 online (via Zoom) oder in Präsenz durchgeführt wurden.² Das Format der Gruppendiskussion bietet sich an, weil es eine Gesprächsform darstellt, die der alltäglichen Kommunikation nahekommen kann, wie sie auch auf der Hinterbühne des Fachseminars oder im Lehrer*innenzimmer stattfinden könnte.³ Derartige Gespräche unter Menschen, die einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund teilen, folgen kollektiv geteilten Regeln und sind von tieferliegenden Sinnstrukturen geprägt (Asbrand & Martens, 2018, S. 49). Damit erweist sich die Erhebungsmethode als besonders geeignet, Einblicke in das strukturidentische Erleben und Wissen von Musikreferendar*innen zu ermöglichen.

Die Auswertung erfolgte mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014). Dieses Interpretationsverfahren zielt darauf ab, das im Handeln und Sprechen eingelagerte praktische Wissen zu rekonstruieren, das über die Ebene expliziter Beschreibungen und Bewertungen hinausgeht. Dabei wird zwischen zwei Wissensformen unterschieden:

- dem *kommunikativen Wissen*, das in expliziten, reflexiv verfügbaren Normen, Einstellungen, Bewertungen und Alltagstheorien artikuliert wird, und
- dem *konjunktiven Wissen*, das in impliziten Routinen und kollektiven Erfahrungen verankert ist (Bohnsack, 2017).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich sowohl auf jene expliziten als auch impliziten, habitualisierten Wissensbestände, die das professionelle Handeln der Musikreferendar*innen strukturieren. Menschen, die in ähnlichen sozialen und beruflichen Kontexten agieren, teilen sogenannte konjunktive Erfahrungsräume (Bohnsack, 2017). Für die hier untersuchte Gruppe lassen sich mindestens zwei solcher Erfahrungsräume unterscheiden: der des Referendar*in-Seins und der des Musikreferendar*in-Seins. Beide Erfahrungsräume werden in Gruppendiskussionen in besonderer Weise sichtbar und überlagern sich, indem sich die

- 1 Das Sample umfasst insgesamt 13 Teilnehmende (7 Frauen, 6 Männer), die sich auf die Lehrämter Gymnasium/Gesamtschule (10), Sonderpädagogik (2) und Haupt-, Real- und Gesamtschule (1) verteilen.
- 2 Für das Forschungsvorhaben wurde ein Antrag bei der Ethikkommission der Universität zu Köln gestellt. Das Vorhaben wurde am 22.10.2024 als „ethisch unbedenklich“ bewertet.
- 3 Der Eingangsstimulus lautete: „Wie erlebt ihr euer Referendariat?“. Weiterführende Nachfragen wurden offen und erzählgenerierend formuliert und folgten erst nach Abschluss der selbstläufigen Darstellungen der Gruppe.

Teilnehmenden nicht nur auf individuelle Erfahrungen beziehen, sondern kollektiv geteilte Orientierungsmuster,⁴ etwa zur Lehrplankonformität oder zur Bedeutung des Musikmachens, hervorbringen.

Im Zuge der dokumentarischen Analyse wurden Ankerpassagen identifiziert, die besonders verdichtete Ausdrucksformen kollektiver Erfahrungen enthalten,⁵ und anschließend im Sinne der Dokumentarischen Methode zunächst formulierend und dann reflektierend interpretiert (Bohnsack, 2014). Darauf aufbauend erfolgten fallinterne und fallexterne komparative Analysen, um geteilte Orientierungsmuster herauszuarbeiten. Diese mehrstufige Vorgehensweise ermöglichte es, unterschiedliche Dimensionen des fachspezifischen (Belastungs-)Erlebens im Referendariat zu rekonstruieren und als konjunktiven Erfahrungsraum zu beschreiben.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der dokumentarischen Analysen dargestellt. Der Abschnitt gliedert sich in drei Teile: Zunächst wird eine Ankerpassage exemplarisch rekonstruiert (3.1). Dieser Abschnitt führt die Ergebnisse der einzelnen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode zu einer Gesamtinterpretation zusammen und gibt erste Hinweise auf fachspezifische Orientierungsmuster. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse der komparativen Analysen präsentiert (3.2). Dabei werden die aus den Gruppendiskussionen rekonstruierten Orientierungsmuster in Beziehung gesetzt und zu drei übergreifenden Spannungsfeldern verdichtet, die den konjunktiven Erfahrungsraum des Musikreferendar*in-Seins strukturieren. Die zusammenfassende Betrachtung (3.3) verknüpft die drei Spannungsfelder und analysiert diese hinsichtlich ihrer wechselseitigen Bezüge.

4 Orientierungsmuster entstehen aus dem Zusammenspiel von kommunikativem Wissen (Orientierungsschemata) und konjunktivem Wissen (Orientierungsrahmen). Sie beruhen auf der Gleichzeitigkeit expliziter Normen und impliziter, habitualisierter Erfahrungsstrukturen und verweisen auf kollektive Deutungs- und Handlungshorizonte innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums (Bohnsack, 2017).

5 Neben dem Kriterium der interaktiven und metaphorischen Dichte wurden Passagen nach ihrer thematischen Relevanz für das Erkenntnisinteresse sowie ihrer Eignung für den fallübergreifenden Vergleich ausgewählt.

3.1 Ankerpassage

421 **S5:** Ich muss aber S2 grundsätzlich zustimmen, ähm denn ich finde das (.)
 422 genauso, dass man eben nicht einfach nur=ich glaube das was S2 meint ist
 423 dass er nicht einfach frei entscheiden kann, (.) was er jetzt im
 424 Klassenmusizieren zum Beispiel mit der Klasse macht sondern das muss immer
 425 irgendwo rauf abgestimmt sein, (.) und das muss sich irgendwie einfügen
 426 und ich finde eben nicht dass der Kernlehrplan das hergibt. Denn der Fokus
 427 im Kernlehrplan (.) hat auch, ähm liegt, (.) vor allem auch da drauf, das
 428 was man gemacht hat, immer wieder zu interpretieren irgendwo anzubinden
 429 und dieses einfach mal Musik machen; Musik, um daran Freude zu empfinden
 430 (.)oder sonst irgendwas,(.)das (.) kommt viel zu kurz. Also ich hab (.)
 431 ähm auch EMP noch studiert, (.) und Instrumentalpädagogik, (.) und ich
 432 kenn deswegen aus der EMP heraus wie es ist, ähm in der Schule zu
 433 arbeiten? ähm; aber halt mit nem ganz anderen Fokus; nämlich der Fokus
 434 der Praxis; und jetzt bin ich im normalen ähm Lehrberuf in
 435 Anführungszeichen, (.) und ich habe genau die gleichen Schwierigkeiten
 436 dass ich nicht sagen kann okay komm, (.) ich mache jetzt einfach mal,
 437 nein (.) da ist immer dieser; (.) @(.)@ das Teufelchen was da sitzt aber
 438 das muss ja jetzt lehrplankonform sein und wenn man keine Schule hat; (.)
 439 bei der es (.) ähm in Anführungszeichen (.) egal ist, w=wo die Kinder am
 440 Ende eines Schuljahres landen? (.) von den musikalischen Kompetenzen
 441 tatsächlich, (.) dann hab ich den Druck, den Lehrplan zu erfüllen und
 442 dann steht da (.) Komponistenleben drauf und dann kann ich das noch so
 443 langsam ähm langweilig finden, aber am Ende wird verlangt dass ich das
 444 mache; und das wird auch (.) im (.) im=im Fachseminar, (.) so
 445 weitergegeben. Die erzählen zwar immer ja das muss schülerzentriert,
 446 un=und alles sein? (.) aber am Ende (.) bin ich diejenige, die das
 447 irgendwie (.) dann umsetzen muss und diese starke Anbindung und diese
 448 starke reflexive Ebene mit reinbringen kann=und ich kann eben nicht
 449 einfach nur Musik machen.

Abbildung 1: Ankerpassage

Die Passage markiert den ersten längeren Redebeitrag von S5. Dieser Redebeitrag stellt eine individuelle Positionierung dar und geht zugleich auf vorherige Redebeiträge von S2 und S4 ein. Bereits der Einstieg („Ich muss aber S2 grundsätzlich zustimmen, [...] dass man eben nicht [...] einfach frei entscheiden kann“, Z. 421–423) fungiert kommunikativ als argumentative Absicherung und verweist zugleich konjunktiv auf ein geteiltes Erfahrungswissen: Die von S2 benannte Fremdbestimmung wird nicht weiter erläutert, sondern als selbstverständlicher gemeinsamer Bezugspunkt aktualisiert. Gerade diese Unbestimmtheit verweist auf geteilte Erfahrungen struktureller Vorgaben, die keiner weiteren Begründung bedürfen.

Im Anschluss interpretiert S5 den Kernlehrplan zunächst auf der Ebene des kommunikativen Wissens: Dieser fokussiere „interpretieren“ (Z. 428), während „einfach mal Musik machen“ (Z. 429) zu kurz komme. Gleichzeitig dokumentiert sich darin konjunktiv eine unhinterfragte Orientierung schulischen Handelns am Lehrplan. Der Lehrplan erscheint damit in einer doppelten Funktion: als Gegenstand expliziter Kritik und als selbstverständlich wirksame Instanz, die das berufliche Handeln strukturiert. In der Gegenüberstellung von reflexiven und praktischen Umgangsformen wird eine implizite Bewertung sichtbar, die unmittelba-

res Musizieren höher gewichtet und damit beispielhaft das Spannungsverhältnis zwischen curricularer Norm und künstlerisch-pädagogischem Habitus markiert.

Diese Gegenüberstellung verankert S5 biografisch, indem sie auf ihre Ausbildung in EMP (Elementare Musikpädagogik) und Instrumentalpädagogik verweist. EMP fungiert hierbei als Gegenhorizont zum „normalen Lehrberuf“ (Z. 434) und verweist auf einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem Praxisorientierung und Unmittelbarkeit zentrale Orientierungsmaßstäbe darstellen. Die Diskrepanz zwischen dieser musikalischen Sozialisation und den schulischen Anforderungen bildet ein leitendes Deutungsmuster der gesamten Passage.

An mehreren Stellen verdichten sich handlungsleitende Wissensbestände durch metaphorische und indirekte Formulierungen. Die Metapher des „Teufelchens“ (Z. 437) steht sinnbildlich für die im Alltagshandeln permanent wirksame Stimme der Lehrplankonformität. Auch hier zeigt sich die Verschränkung beider Wissens Ebenen: Kommunikativ wird Lehrplanbindung als äußere Forderung thematisiert, konjunktiv erscheint sie als internalisierte Kontrollinstanz. Inhalte wie das „Komponistenleben“ (Z. 442) fungieren als Stellvertreterthemen, an denen sich die Erwartung der Lehrplankonformität konkretisiert.

Im weiteren Verlauf betont S5 die Diskrepanz zwischen offizieller Ausbildungsrhetorik („schülerzentriert und alles“, Z. 445–446) und der erlebten Praxis, in der sie sich allein verantwortlich sieht, widersprüchliche Anforderungen umzusetzen. Diese Passage dokumentiert erneut die notorische Diskrepanz zwischen Norm und Handlungspraxis, die für das Referendariat charakteristisch erscheint.

Die Aussage „und ich kann eben nicht einfach nur Musik machen“ (Z. 448–449) bildet die Verdichtung dieser Orientierungen. Kommunikativ äußert S5 eine resignative Feststellung. Auf der Ebene des konjunktiven Wissens verweist die Formulierung auf ein geteiltes Erfahrungswissen: dass die Freiheit, Musik als unmittelbare Praxis und Selbstzweck zu vermitteln, durch die Strukturen des Referendariats begrenzt bleibt. Gleichzeitig erscheint darin ein Gegenhorizont, der auf eine elementare, durch Freude (vgl. auch Z. 429) geprägte Form von Musikpraxis verweist.

3.2 Spannungsfelder ...

Die vorangegangene Darstellung und Interpretation der Ankerpassage diene der exemplarischen Veranschaulichung des rekonstruktiven Vorgehens. Die im Folgenden präsentierten Spannungsfelder sind demgegenüber Ergebnisse der komparativen Analysen, die im Rahmen gemeinsamer Forschungswerkstätten der Autor*innen erarbeitet wurden und sich im gesamten Material in homologer Weise wiederfinden: (1) die Diskrepanz zwischen *Überzeugungen von gutem Musikunterricht und Ausbildungsanforderungen*, (2) ein Rollenkonflikt zwischen *Künstler*in- und Musiklehrkraft-Sein* sowie (3) der *Stellenwert des Fachs Musik*

zwischen curricularer Randstellung und schulischer Repräsentation. Entsprechend dem oben skizzierten methodischen Vorgehen wird das erste Spannungsfeld (3.2.1) zunächst ausschließlich anhand weiterer Beiträge aus der Gruppendiskussion der Ankerpassage entfaltet. Die Darstellung der nachfolgenden beiden Spannungsfelder erfolgt anschließend auf Basis des Materials aus allen Gruppendiskussionen, um deren fallübergreifende Struktur sichtbarer zu machen.

3.2.1 ... zwischen Überzeugungen von gutem Musikunterricht und Ausbildungsanforderungen

Das erste Spannungsfeld betrifft die Diskrepanz zwischen den Überzeugungen der Referendar*innen davon, was guter Musikunterricht ist oder sein sollte, und den Anforderungen des Ausbildungssystems. Dieses Spannungsfeld wird im Material durch verschiedene Orientierungsmuster konturiert, die sich in allen drei Gruppendiskussionen offenbaren und unterschiedliche Facetten des erlebten Widerspruchs sichtbar machen.

Es konkretisiert sich zunächst im *Primat des Musikmachens*, das in mehreren Beiträgen (der Gruppendiskussion der Ankerpassage) als zentrale Zielperspektive markiert wird. Während S5 „einfach mal Musik machen“ (Z. 429) der reflexiven Logik des Lehrplans gegenüberstellt, beschreibt S4, wie bedeutsam es sei, dass Schüler*innen Musik „wie einen treuen Freund in ihrem Leben erfahren [...] und sagen: ‚Boah, ich habe Bock, weiter Musik zu machen‘“. In diesen Formulierungen dokumentiert sich eine grundlegende Orientierung an musikalischer Praxis, die als Kern fachlicher Bildung verstanden wird und zugleich einen geteilten Erfahrungsraum sichtbar macht.

Demgegenüber steht die Erfahrung des *Lehrplans als Restriktion*, die im gesamten Datenmaterial wiederkehrt. S3 beschreibt beispielsweise den schulinternen Lehrplan als „sehr eingengt“ und hat das Gefühl, „dass die eigene Art, wie man Musik versteht, gar keinen Platz hat“. Der Lehrplan erscheint hier nicht nur als fachliche Struktur, sondern als Inbegriff einer curricularen Normativität, die Spielräume einengt und divergierende musikpädagogische Vorstellungen marginalisiert.

Eine weitere Dimension dieses Spannungsfeldes ist das *Erleben von Fremdbestimmung*. Bei S2 zeigt sich dies in einer resignativen Haltung: Er berichtet, dass er sich trotz seiner „Lust“ an der Arbeit mit Kindern „mit diesem Pflichtprogramm [...] nicht arrangieren“ könne, daran „blockiere“ und nicht wisse, wie er die an ihn gerichteten Erwartungen „schaffen soll“. Ähnlich verweist S3 auf eine grundlegende Ohnmachtserfahrung, wenn sie davon spricht, dass ihre eigene musikalische Orientierung „keinen Platz in der Schule“ habe. Diese Äußerungen markieren ein gemeinsames Gefühl mangelnder Gestaltungsfreiheit, das nicht nur kommunikativ benannt, sondern konjunktiv geteilt ist.

Hinzu kommt eine erlebte *Diskrepanz zwischen Fachseminar und Unterrichtspraxis*. Während im Seminar normative Leitlinien wie „Schülerzentrierung“ betont werden, erscheinen diese Vorgaben den Referendar*innen im schulischen Alltag nur eingeschränkt umsetzbar. S4 berichtet etwa, ihre Fachleiterin sei „total offen“ in der Auslegung des Lehrplans, zugleich erlebe sie jedoch im Kollegium eine deutlich engere Ausrichtung an curricularen Vorgaben und traue sich in ihrer Rolle als Referendarin nicht, diese zu hinterfragen. Das Fachseminar wird damit zu einem Ort, an dem Musikunterricht unter Optimalbedingungen gedacht wird, während seine Realisierung in der schulischen Praxis von den Referendar*innen als individuell zu bewältigende Herausforderung wahrgenommen wird. Dabei zeigt das Material deutliche Unterschiede darin, wie die Einzelnen mit dieser Diskrepanz umgehen und in welchem Ausmaß sie diese als belastend erleben (s. Kap. 4).

Schließlich offenbart sich in mehreren Beiträgen eine *resignative Grundhaltung gegenüber systemischen Anforderungen*. Diese zeigt sich nicht als individuelles Phänomen, sondern als kollektiv geteilte Erfahrung, die auf habitualisierte Orientierungsrahmen verweist. Das Spannungsfeld zwischen eigenen Vorstellungen von gutem Musikunterricht und den Anforderungen des Systems bildet damit eine zentrale Struktur des konjunktiven Erfahrungsraums der Musikreferendar*innen.

3.2.2 ... zwischen Künstler*in- und Musiklehrkraft-Sein

In den drei Gruppendiskussionen mit insgesamt dreizehn Personen (s. FN1) verorten sich fünf Referendar*innen explizit als Künstler*innen, die allesamt den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen absolvieren. Ihre Äußerungen verweisen auf ein zweites Spannungsfeld zwischen dem Künstler*in- und dem Musiklehrkraft-Sein. Auf dessen kommunikativer Ebene lassen sich im komparativen Vergleich aller Gruppendiskussionen zwei wiederkehrende Orientierungsschemata rekonstruieren, die beide auf Passungsprobleme verweisen: zum einen in Bezug auf das *künstlerische Selbstverständnis*, zum anderen hinsichtlich der *künstlerisch-musikpraktischen Expertise*.

Erstens wird Schule von diesen fünf Referendar*innen kollektiv als starres und regelhaftes System gerahmt, das nur schwer vereinbar mit einem *künstlerischen Selbstverständnis* ist. So fragt eine Referendarin: „Darf ich eigentlich auf Bühnen stehen?“ Diese Frage markiert ein Gefühl der Fremdbestimmung und Unsicherheit im Umgang mit institutionellen Vorgaben. Ein anderer Referendar berichtet, aufgrund seiner musikalischen Nebentätigkeit das Referendariat nicht bestanden zu haben: „Ich hatte schlechte Beurteilungen, keine Frage, aber es steht halt in der Langzeitbeurteilung irgendwie drin, dass ich mich davon ablenken ließe, was ich sonst mit der Musik noch so mache“. Der Referendar verteidigt seine künstlerische Tätigkeit als Ressource und versteht das, was er an

„15 Wochenenden im Jahr“ tut, als Teil seiner „fachlichen Autorität“, die ihn als Musiklehrer ausmache. Was die Ausbilder*innen als Ablenkung werten, begreift er selbst als konstitutiven Bestandteil seiner professionellen Identität.

Zweitens findet die eigene *künstlerisch-musikpraktische Expertise* im Schulalltag und im Vorbereitungsdienst kaum Raum. So verweisen die Referendar*innen darauf, dass diese Expertise der Schule eigentlich zugutekäme – etwa bei Schulkonzerten oder Projekten – im Regel- und Ausbildungsunterricht jedoch kaum Platz finde. Laut einem Referendar sei „gemeinsam irgendwas musikalisch machen [...] Gold wert“ an seiner Schule, vertrage sich aber nicht mit den didaktisch-pädagogischen Ansichten der Fachleitung. Bei allen fünf Personen wird wiederholt ein positiver Gegenhorizont einer freieren, selbstbestimmteren musikalischen Praxis außerhalb der schulischen Rahmenbedingungen gezeichnet. Ein Referendar, der bereits länger im Berufsleben steht, hat seinen eigenen Umgang mit dieser Diskrepanz gefunden. Da Musik keinen hohen schulischen Stellenwert habe (siehe auch 3.2.3), sei es möglich, „unter dem Radar“ zu fliegen und sich dadurch größere Freiräume zu eröffnen.

Während sich diese beiden Orientierungsschemata auf kommunikativer Ebene finden, verweist die konjunktive Ebene auf einen tieferliegenden Orientierungsrahmen. Das künstlerische Selbstverständnis sowie die künstlerisch-musikpraktische Expertise prägen auf habitueller Ebene maßgeblich die Vorstellungen davon, was als guter Musikunterricht gilt. Künstlerische Praxis bildet damit einen zentralen Referenzrahmen für musikpädagogisches Handeln insgesamt. Gleichzeitig wird das Unterrichten im institutionellen Kontext Schule als von dieser künstlerischen Praxis getrennt wahrgenommen. In dieser Trennung wird sichtbar, dass das Spannungsverhältnis zwischen dem Künstler*in- und Musiklehrkraft-Sein nicht primär als Rollenproblem bearbeitet wird, sondern auf einer tieferliegenden Ebene die habituell verankerten Vorstellungen von gutem Musikunterricht bestimmt. Vor diesem Hintergrund lässt sich das zweite Spannungsfeld als eine spezifische Ausprägung und zugleich als Stabilisierung des ersten verstehen (vgl. 3.2.1). Damit konkretisiert das zweite Spannungsfeld jene Diskrepanz zwischen Norm und Habitus, die im ersten Spannungsfeld grundlegend angelegt ist.

3.2.3 ... zwischen curricularer Randstellung und schulischer Repräsentation

Das dritte Spannungsfeld betrifft den ambivalenten Stellenwert des Fachs Musik, der im Material zwischen curricularer Randstellung und hoher Bedeutung im Kontext schulischer Repräsentationen oszilliert. Dieser Gegensatz verdichtet sich pointiert etwa in folgender Äußerung eines Referendars: „Und Musik fällt da ja sehr, sehr gerne einfach hinten rüber, es sei denn, es ist Tag der offenen Tür. Dann ist es plötzlich das wichtigste Fach überhaupt.“

Auf der kommunikativen Ebene wird die curriculare Randstellung des Faches vielfältig thematisiert. Sie zeigt sich diskursiv in Bezeichnungen wie „Laberfach“ oder „Wischwaschi-Fach“ sowie schulorganisatorisch in der „Verramschung des Fachs“ durch Unterrichtsausfall, fachfremd erteilten Unterricht und die Verlagerung in Randstunden des Stundenplans. Zugleich wird diese Randstellung teilweise auch positiv gerahmt, indem die damit verbundenen Freiräume als „Riesenvorteil“ des Fachs hervorgehoben werden. Im Kontext des Referendariats erweist sich diese zugeschriebene „Freiheit“ jedoch häufig als begrenzt: Gerade weil Musik in der Wahrnehmung der Lehramtsanwärter*innen im schulischen Alltag vielfach eine geringe Relevanz aufweist, erscheinen die im Fachseminar formulierten Ansprüche an Unterrichtsgestaltung „völlig unangemessen“ und werden als belastend erlebt.

Im Zusammenhang mit der schulischen Repräsentation wird überdies deutlich, dass die Referendar*innen außerunterrichtliches musikbezogenes Engagement als von der Schule unhinterfragte Selbstverständlichkeit verstehen. Eine Referendarin äußert sich dahingehend, dass die „Erwartungshaltung von der Schule ist, dass man sich einbringt so nach dem Motto: ‚Ja, hier ist ein Gottesdienst, da kannst du ja wohl mal eben irgendwie spielen und das mal machen, du bist doch Musiker‘“. Einige Referendar*innen sehen in der außerunterrichtlichen musikalischen Betätigung eine Möglichkeit, „sich musikalisch auszuleben“ und damit ihr künstlerisches Selbstverständnis in pädagogische Zusammenhänge einzubringen, oder auch als strategische Möglichkeit, „positiv aufzufallen“. Außerunterrichtliches Engagement wird allerdings auch als Belastung erlebt, da es zulasten der Unterrichtsvorbereitung gehe, ohne durch Entlastungsstunden oder Mitsprachemöglichkeiten hinsichtlich der zu übernehmenden Ensembles im AG-Bereich angemessen kompensiert zu werden. Im Kontext der Begutachtungslogik des Referendariats erhält dieses Engagement eine ambivalente Bedeutung.

Insgesamt zeigt sich ein geteiltes Erfahrungswissen darüber, dass schulische Wertschätzung im Fach Musik weniger über den regulären Unterricht als über sichtbares Engagement im repräsentativen Bereich hergestellt wird. Zudem wird deutlich, dass das dritte Spannungsfeld die vorherigen Spannungsfelder nicht nur ergänzt, sondern jeweils in Teilen strukturell rahmt: Während die Referendar*innen einerseits aufgrund der Unterrichtsbedingungen, die mit der curricularen Randstellung des Fachs einhergehen, weder ihren eigenen Vorstellungen von gutem Musikunterricht noch den Anforderungen des Fachseminars gerecht werden können (siehe auch Spannungsfeld in 3.2.1), macht andererseits die hohe Bedeutung schulischer Repräsentation künstlerische Professionalität zwar sichtbar, verschiebt sie jedoch in einen Bereich außerhalb des regulären Unterrichts (siehe auch Spannungsfeld in 3.2.2). Der ambivalente Stellenwert des Faches Musik bildet damit eine zentrale Bedingung dafür, wie die referendariatsbezogenen Spannungsverhältnisse insgesamt erlebt und bearbeitet werden.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die drei rekonstruierten Spannungsfelder bilden kein additives Nebeneinander, sondern stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis. In ihrer Verschränkung konturieren sie den konjunktiven Erfahrungsraum des Musikreferendar*in-Seins. Zentral ist dabei die im ersten Spannungsfeld sichtbar werdende Diskrepanz zwischen den habituell verankerten Überzeugungen von gutem Musikunterricht und den normativen Anforderungen des Ausbildungssystems. Diese Diskrepanz wird im zweiten Spannungsfeld auf spezifische Weise zugespitzt: Das künstlerische Tun erscheint insbesondere für manche Lehramtsanwärter*innen der Schulformen Gymnasien/Gesamtschulen auf konjunktiver Ebene als zentraler Referenzrahmen für musikpädagogisches Handeln, während schulisches Unterrichten zugleich als von dieser Praxis getrennt wahrgenommen wird. Das dritte Spannungsfeld rahmt diese beiden Spannungsverhältnisse strukturell. Zum einen stellen die im Material vielfach thematisierte curriculare Randstellung des Fachs Musik und seine wahrgenommene geringe Relevanz im schulischen Alltag eine Hintergrundfolie dar, vor der das Spannungsverhältnis zwischen den eigenen musikpädagogischen Überzeugungen und den Ausbildungsanforderungen konkret erfahren wird. Zum anderen verschiebt die hohe Bedeutung des Fachs im Kontext schulischer Repräsentation künstlerische Professionalität zugleich in außerunterrichtliche Bereiche und verlagert sie damit weitgehend aus dem regulären Ausbildungs- und Unterrichtsgeschehen. Auf diese Weise werden die beschriebenen Spannungen institutionell stabilisiert.

In ihrer Verschränkung verweisen unsere Analyseergebnisse somit auf ein strukturidentisches Erleben des Referendariats im Fach Musik, das sich nicht aus einzelnen, individuellen Konfliktlagen erklären lässt, sondern aus der wechselseitigen Bedingtheit der Spannungsfelder hervorgeht. Zugleich machen die Analysen deutlich, dass das rekonstruierte Erleben in besonderer Weise durch einen fachbezogen, mitunter künstlerisch(-pädagogisch) ausgebildeten Habitus geprägt ist, der als spezifisches Alleinstellungsmerkmal von Musikreferendar*innen verstanden werden kann. Dieser Habitus ist dabei wesentlich auf langjährige Erfahrungen mit professioneller künstlerischer Praxis zurückzuführen und zugleich durch musikbezogene Ausbildungs- und Sozialisationswege grundiert. Er bildet den zentralen Bezugspunkt, an dem die Anforderungen des Ausbildungssystems im Referendariat wahrgenommen, bewertet und bearbeitet werden.

4. Diskussion und Ausblick

Unsere Ergebnisdarstellung und der analytische Fokus dieses Beitrags richteten sich auf ein *typisches, fachspezifisches (Belastungs-)Erleben* im Referendariat. Die Rekonstruktionen geben Hinweise darauf, wie Lehramtsanwärter*innen im Fach

Musik das Referendariat in den herausgearbeiteten Spannungsfeldern erleben bzw. – dokumentarisch gesprochen – wie sie die Diskrepanz zwischen habituell verankerten Überzeugungen und institutionellen Erwartungen bearbeiten. Dabei sind einige Limitationen der vorliegenden Studie zu berücksichtigen: Die drei Gruppendiskussionen umfassen überwiegend Referendar*innen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen aus Nordrhein-Westfalen, sodass schulform- und bundeslandspezifische Unterschiede nur ansatzweise herausgearbeitet werden konnten.

In unserem Material werden unterschiedliche Formen professionellen Handelns sichtbar, die sich auf einem Spektrum zwischen einer (pro-)aktiven, gestaltungsmächtigen und einer resignativen, von Ohnmacht geprägten Haltung verorten lassen. Diese Befunde schließen an die von Košinár (2021, S. 100–101) beschriebenen Typen im Umgang mit Anforderungen im Referendariat an. Das Belastungserleben der Referendar*innen erscheint vor diesem Hintergrund weniger als Ausdruck individueller Überforderung oder mangelnder Eignung, sondern als Folge einer strukturellen Spannung zwischen einem biografisch und fachlich geprägten Habitus und den normativen Anforderungen des Referendariats. Professionalisierung im Referendariat lässt sich somit als ein teilweise konflikthafter Aushandlungsprozess verstehen, in dem habituell verankerte Überzeugungen, fachliche Normen und institutionelle Erwartungen aufeinander bezogen und bearbeitet werden.

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen der MULEM-EX-Studie (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, 2024, S. 18–19) zeigt sich in den Gruppendiskussionen eine geteilte Vorstellung von Schule als starrem, regelhaftem System, das nur begrenzte Gestaltungsspielräume bietet. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Referendar*innen ihre pädagogische Tätigkeit grundsätzlich positiv bewerten und diese selbst nicht in Frage stellen. Erste Hinweise deuten zudem auf schulartspezifische Unterschiede hin: Insbesondere Referendar*innen für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen verorten sich explizit als Künstler*innen und thematisieren die damit verbundenen Passungsprobleme im Referendariat.

Aus den vorliegenden Ergebnissen lassen sich schließlich erste didaktische Implikationen für das Studium und den Vorbereitungsdienst ableiten: Wenn Schule als starres System erfahren wird und sich auf absehbare Zeit nur begrenzt verändern lässt, ergibt sich für die Ausbildung von Musiklehrkräften die Notwendigkeit, Studierende und Referendar*innen darin zu unterstützen, unter systemischen Bedingungen handlungsmächtig zu bleiben. Eine fachdidaktische Konsequenz besteht somit darin, künstlerisch-pädagogische Professionalität sowohl über die empirisch informierte Vermittlung methodisch-fachdidaktischer Kompetenzen als auch über das Einüben einer resilienten Haltung im Umgang mit institutionellen Restriktionen sowie der Reflexion der eigenen musikalischen Sozialisation auszubilden.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bundesfachgruppe Musikpädagogik (2024). *MULEM-EX. Musiklehrkräftemangel – eine explorative Studie*. <https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Mulem-EX-31-05-2024-Einzelseiten.pdf>
- Fokken, S., Himmelrath, A. & Olbrisch, M. (2024, 22. Januar). *Hölle Referendariat – so werden die Lehrer von morgen vergrault*. Der Spiegel.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1231–1250). Springer VS.
- Košinár, J. (2021). Typen der Anforderungsbearbeitung und Professionalisierungsverläufe im Referendariat. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 93–104). Waxmann.
- Peitz, J. (2022). Das Referendariat. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Aufl., S. 721–734). Waxmann.
- Walter, J. & Rothland, M. (2023). Belastung und Beanspruchung im Referendariat: Ein systematischer Forschungsüberblick. *Seminar*, 29(2), 97–123. <https://doi.org/10.3278/SEM2302W009>
- Wolf, K., Staab, R., Jörg, V. & Kunter, M. (2021). *Analysen zur Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen (2019/2020)*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/20211221_evaluation_des_vorbereitungsdienstes_in_nrw.pdf

Julia Ehninger
 Bergische Universität Wuppertal
 Gaußstraße 20
 42119 Wuppertal
ehninger@uni-wuppertal.de
<https://orcid.org/0000-0003-0554-7630>

Jonas Völker
 Hochschule für Musik Detmold
 Neustadt 22
 32756 Detmold
jonas.voelker@hfm-detmold.de
<https://orcid.org/0009-0004-1643-8303>

Moritz Kuck
 Universität zu Köln
 Gronewaldstr. 2
 50931 Köln
moritz.kuck@uni-koeln.de
<https://orcid.org/0009-0005-6047-5053>

Viola Cäcilia Hofbauer

Planung von Musikunterricht im Vergleich

Eine empirische Studie zur Unterrichtsplanungskompetenz
von Musiklehrkräften der Grundschule und Sekundarschule

Music lesson planning in comparison

*An empirical study on the lesson planning skills of primary and
secondary music teachers*

This interview study is the first to investigate the lesson planning competence (LPC) of primary music teachers in comparison to secondary music teachers. The perceived challenges of lesson planning differ significantly across grade levels: For primary school music teachers, heterogeneity, action-oriented learning, and loudness play a key role. Secondary school music teachers, on the other hand, primarily plan for complex methodologies and performance assessment. The results of an AI blind test indicate that regardless of grade level and subject content, there are specific characteristics that differentiate the lesson planning competence of primary and secondary school music teachers. An AI-scaled implementation rate has again proven to be a convincing alternative to traditional frequency counts of code segments.

1. Einleitung

Musiklehrer*innen empfinden die Planung ihres Musikunterrichts häufig als herausfordernd (Hofbauer, 2017, S. 164; Unterreiner, 2021, S. 57). Die Unterrichtsplanung stellt eine Kernaufgabe von Lehrkräften dar (Baumert & Kunter, 2006). Sie korreliert mit der Qualität des anschließenden Unterrichts (König & Rothland, 2022). Daher ist die Ausbildung von fachbezogenen Planungskompetenzen ein zentrales Anliegen der Lehrkräftebildung (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2019).

Trotz dieser praktischen Relevanz wird zur Unterrichtsplanungskompetenz von Lehrkräften erst seit einigen Jahren vermehrt geforscht (Rothland, 2022, S. 349). Forschungsdesiderate betreffen demnach neben Studien zur Unterrichtsplanung ausgebildeter Lehrkräfte vor allem die musikpädagogische

Perspektive. Für eine valide fachspezifische Operationalisierung des Konstrukts fehlen zudem empirische Grundlagen, bspw. zur Entwicklung der Kompetenz, zu Herausforderungen im Unterrichtsplanungsprozess und zur Beschreibung von erfolgreichen Unterrichtsplanungskonzepten und -praktiken (Cevikbas et al., 2024). Anzunehmen ist, dass sich die Unterrichtsplanungskompetenz je nach Schulstufe unterscheidet, da der Schulkontext (Schulstufe und -form, regionaler Kontext, Klassenzusammensetzung etc.) bei der Unterrichtsplanung eine Rolle spielt (Shavelson & Stern, 1981; Westerman, 1991). In der musikpädagogischen Forschung liegen bislang noch keine schulstufenvergleichenden Studien zur Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Musiklehrkräften vor. Die vorliegende Studie möchte daher einen Beitrag hierzu leisten.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Unterrichtsplanung wird als eine Kernaufgabe von Lehrkräften angesehen (Baumert & Kunter, 2006; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2019). Daher beschäftigt sich die Forschung zur Lehrpersonprofessionalisierung damit, welche Faktoren für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen eine Rolle spielen (Baer et al., 2011; Brunner et al., 2006; Kunter et al., 2011). Allgemein- und fachdidaktische Planungsmodelle dienen meist als Grundlage für die Umsetzung in Praxisphasen und machen einen wesentlichen Bestandteil von Prüfungen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase von Lehrkräften aus. Allerdings basieren solche Planungsmodelle unzureichend auf empirischen Studien (König & Rothland, 2022, S. 775). Die empirische Bildungsforschung beschäftigt sich seit einigen Jahren zunehmend mit der Unterrichtsplanung von Lehrkräften als Kompetenzbereich (König & Rothland, 2022). Die Planungskompetenz wird dabei eher als ein allgemein-didaktisches Konstrukt beschrieben (Wernke & Zierer, 2017).

Für unser Forschungsvorhaben legen wir daher die von Rothland (2022) vorgeschlagene Arbeitsdefinition einer Unterrichtsplanungskompetenz (UPK) zu Grunde, da hier auch die fachliche Perspektive der Unterrichtsplanung sowie die affektiv-motivationale Disposition der Lehrkraft berücksichtigt wird. Unterrichtsplanungskompetenz (UPK) wird beschrieben als „erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (cognitive abilities and skills) sowie damit verbundene affektiv-motivationale Dispositionen von Lehrkräften, die sich inhaltlich und funktional auf Anforderungen der Planung von Unterricht beziehen und die erfolgreiche Bewältigung solcher Anforderungen wahrscheinlich machen“ (König & Rothland, 2022, S. 781). Das fachspezifische Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (Puffer, 2021, S. 36) berücksichtigt auch affektiv-motivationale und sensomotorische Komponenten. Denn der künstlerisch-pädagogische Beruf der Musiklehrkraft erfordert weitaus mehr Anforderungen als eine rein wissensbasierte Perspektive.

Die bisherige allgemein-pädagogische Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz beschäftigt sich vor allem mit der Beschreibung einer mehrdimensionalen Kompetenzstruktur (Kirsch, 2022; Cevikbas et al., 2024) und mit Fächer- und Schulartspezifika (Haag & Streber, 2017; Weingarten, 2019).

In einer Studie zur sachunterrichtlichen Planungskompetenz zeigten sich Hinweise auf eine mehrdimensionale Kompetenzstruktur und es wurden erste Ansätze zur Messung von Effekten des Praxissemesters auf die Unterrichtsplanungskompetenz entwickelt (Kirsch, 2022). Bei der Analyse von prüfungsrelevanten schriftlichen Unterrichtsplanungen zeigten sich Unterschiede zwischen den Fächern Mathematik, Deutsch und Musik (Weingarten, 2019). Weitere fächerbezogene Unterschiede konnten auch in unserer vorangegangenen Studie (Harnischmacher et al., 2025) eruiert werden. Haag und Streber (2017) konnten zeigen, dass Elemente der Allgemeinen Didaktik in der Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften auch schulartspezifisch berücksichtigt werden. Bspw. spielte eine kollegiale Vorbereitung in der Grundschule eine große Rolle, in der Stichprobe der Realschullehrkräfte war dies eher eine Ausnahme. Die Schulstufe wurde in der Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz noch unzulänglich in den Blick genommen. Dabei zählt der Schulkontext als ein wichtiger Einflussfaktor in Bezug auf die Unterrichtsqualität (Helmke, 2009) und wird als Vorbedingung von Lernen beschrieben (Shavelson & Stern, 1981; Westerman, 1991).

Trotz vermehrter Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz in der Allgemeinpädagogik und angrenzenden Fachdisziplinen existieren bisher kaum musikpädagogische Studien. Unsere Studie schließt an unsere vorangegangene Untersuchung an, welche durch praxisnahe und teils explorative Analysen der Unterrichtsplanungen von professionellen Lehrkräften im Fächervergleich erstmals einen ersten Beitrag leisten konnte (Harnischmacher et al., 2025). Dabei wurde die Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Musiklehrkräften im Vergleich zu Mathematik- und Deutschlehrkräften untersucht. Es konnten planungsbezogene Unterschiede zwischen den Fächern gezeigt werden, die über den eigentlichen Inhalt hinausgehen. Die Musiklehrkräfte betonten vor allem Herausforderungen und fachspezifische Interessen in den Interviews. Curricula, Differenzierung und die Berücksichtigung von Schüler*inneninteressen wurden – entgegen bisherigen Befunden in der musikpädagogischen Forschung (Niessen, 2004; Harnischmacher et al., 2017) – als wichtige Bestandteile der Unterrichtsplanungskompetenz im Musikunterricht beschrieben. Methodisch konnte die Studie eine KI-skalierte Durchführungsrate als überzeugende Alternative zu traditionellen Häufigkeitsauszählungen von Codesegmenten liefern (Harnischmacher et al., 2025).

In unserer aktuellen Studie interessieren uns vor allem interindividuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Planungspraxis im Musikunterricht in der Grundschule und der Sekundarschule. Die vorliegende Studie baut auch methodisch auf unserer vorangegangenen Studie auf, in welcher wir erstmals die Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Musiklehrkräften unter Be-

rücksichtigung motivational-emotionaler Faktoren untersucht haben (Harnischmacher et al., 2025). Als Forschungsmethode wurde für den Vergleich der UPK im Musikunterricht zwischen Grundschule und Sekundarschule erneut eine qualitative Datenbasis mit strukturierten Interviews gewählt. Mit Hilfe eines Mixed-Method-Ansatzes haben wir folgende Fragestellung teils explorativ untersucht:

Inwiefern unterscheidet sich die Unterrichtsplanungskompetenz von Grundschul- und Sekundarschulmusiklehrkräften?

Da bisher keine Studien vorliegen, die den Vergleich der UPK im Fach Musik zwischen den Schulstufen systematisch untersuchen, erhoffen wir uns die Beschreibung von spezifischen Merkmalen und potenziellen Gemeinsamkeiten der UPK im Musikunterricht der Grundschule und der Sekundarschule.

3. Methode und Stichprobe

Mit Hilfe teilstrukturierter Interviews wurden im Schuljahr 2023/24 ausgebildete Musiklehrkräfte (2. Staatsexamen) aus Berlin und Brandenburg zu ihrer Unterrichtspraxis befragt. Die Stichprobe ($N = 23$) setzte sich aus zwei Teilstichproben zusammen (Grundschulmusiklehrkräfte $n = 11$ und Sekundarschulmusiklehrkräfte $n = 12$) und wurde mit Hilfe des Schneeballverfahrens rekrutiert, um eine passgenaue Stichprobe zu erhalten. Die Datenanalyse erfolgte im Mixed-Methods-Ansatz, um die qualitativen und quantitativen Ergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen (Vogl, 2017, S. 293), und orientiert sich an der Fokussierten Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da die Methode einerseits theoriegeleitet-deduktive sowie andererseits auch explorativ-induktive Analysen von qualitativen Daten ermöglicht (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 97). Die Interviews wurden im Team mit MAXQDA24 (VERBI Software, 2025) kodiert.

Zunächst wurde mit Hilfe eines KI-Blindtests (zur Methode siehe Harnischmacher et al., 2025) ein Vergleich der Schulstufen Grundschule versus Sekundarschule durchgeführt. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um in einem ersten Schritt den Schulstufenvergleich möglichst voraussetzungs- und vorurteilsfrei vorzunehmen. In ChatGPT-4.5 wurden die schulstufen- und fachinhaltsbereinigten Zusammenfassungen der 23 randomisierten Interviews der Schulstufen (Grundschule und Sekundarschule) einer imaginären Schulstufe A oder B zugeordnet.

Um Textmaterial zu quantifizieren, wird üblicherweise eine Häufigkeitsauszählung von Wörtern und Codes durchgeführt. Solche Ergebnisse liefern Hinweise dazu, welche Themen häufig genannt werden, und es wird daraus geschlossen, dass diese Themen eine besondere Bedeutung haben. Für unsere Fragestellung möchten wir jedoch erfahren, ob ein Thema im geplanten Unterricht tatsächlich eine Rolle spielt. Additiv haben wir daher auch KI-basierte Analysemethoden eingesetzt (Rahman et al., 2023) und eine KI-skalierte Durch-

führungsrates (Harnischmacher et al., 2025) angewendet und weiterentwickelt. Die KI-skalierte Durchführungsrates wurde bei ausgewählten Codesegmenten (Schüler*inneninteresse, Herausforderungen, Flexibilität, Differenzierung, Lehrplanorientierung und Fachinteresse) mit Hilfe von ChatGPT-4.5 erhoben. Dabei wurde auf einer fünfstufigen Likert-Skala (immer – häufig – manchmal – selten – nie) beurteilt, inwiefern ein codiertes Thema wie bspw. die Differenzierung auch laut der Interviewangaben in der geplanten Durchführung des Unterrichts zum Tragen kommt. Um Positionseffekte zu vermeiden, erfolgte die Eingabe der Codesegmente aus den 23 Interviews randomisiert im vorläufigen Chat von ChatGPT-4.5. Die Ergebnisse der Bewertung wurden zunächst auf Plausibilität geprüft. Um stabile Ergebnisse pro Codesegment zu erhalten, wurden fünf Ratings durchgeführt und anschließend gemittelt. Damit wurde dem Umstand Rechnung getragen, dass es sich bei ChatGPT um eine für diese Zwecke untrainierte KI handelt. Die mit SPSS 30 ermittelte Intercoderreliabilität für das gesamte Rating ist mit Fleiss' Kappa = 0.69, $p < .001$ substantiell (hoch).

4. Ergebnisse

4.1 Kategoriensystem

Wie in der fokussierten Interviewanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) üblich, ergibt sich hier das Kategoriensystem zunächst aus dem Interviewleitfaden. Das Kategoriensystem deckt sich mit den Ergebnissen unserer vorangegangenen Studie (vgl. 4.3, Abb. 1 sowie Harnischmacher et al., 2025, S. 291). Die zehn Hauptkategorien entsprechen dem Interviewleitfaden.¹ Die Subkategorien Differenzierung, Schüler*inneninteresse und Schüler*innen- sowie Lehrer*innenmotivation wurden im Zuge der Datenanalyse ergänzt. Das Kategoriensystem deckt sich mit den Ergebnissen unserer vorangegangenen Studie (vgl. 4.3, Abb. 1 sowie Harnischmacher et al., 2025, S. 291). Der detaillierte Vergleich der Teilstichproben (Grundschule vs. Sekundarschule) zeigt jedoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Unterrichtsplanungskompetenz der befragten Musiklehrkräfte, auf welche in den folgenden Abschnitten eingegangen wird. Auf Grundlage der Fragestellung legt die qualitative Inhaltsanalyse nahe, dass vor allem sechs Kategorien einen Erkenntnisgewinn in Aussicht stellen: Schüler*inneninteresse, Herausforderungen, Flexibilität, Differenzierung, Lehrplanorientierung und Fachinteresse. Die restlichen Kategorien wurden entweder kaum codiert (bspw. Lehrer*innenmotivation) oder waren inhaltlich eher trivial (bspw. Entwicklung). Die weiteren Analyseschritte beschränken sich auf diese sechs Kategorien.

1 Der Interviewleitfaden kann bei der Autorin eingesehen werden.

4.2 Schulstufenvergleich im KI-Blindtest

Die Ergebnisse eines KI-Blindtests (zur Methode siehe Harnischmacher et al., 2025) weisen darauf hin, dass es unabhängig von den Schulstufen und Fachinhalten spezifische Merkmale gibt, worin sich die Unterrichtsplanungskompetenz von Musiklehrkräften der Grundschule und der Sekundarschule unterscheiden. Obwohl es keine Hinweise auf eine Schulstufenzugehörigkeit in den bereinigten Interviews gab, erfolgten die Zuordnungen mehrheitlich korrekt und waren auch in den fehlerhaften Zuordnungen noch homogen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass neben den Schulstufenspezifika und sich daraus ergebenden Fachinhalten auch weitere erziehungswissenschaftliche Planungsaspekte existieren, in denen sich die Unterrichtsplanungen von Grundschulmusiklehrkräften und Sekundarschulmusiklehrkräften unterscheiden. Die weiteren Analysen knüpfen daran an.

4.3 Durchführungsrate und Qualitative Analyse

Verschiedene Aspekte der Unterrichtsplanungskompetenz unterscheiden sich in den Interviews je nach Schulstufe (Grundschule vs. Sekundarschule). Dies wird durch die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in den Kategorien Schüler*inneninteresse, Herausforderungen, Flexibilität, Differenzierung, Lehrplanorientierung und Fachinteresse deutlich (vgl. Abb. 1).

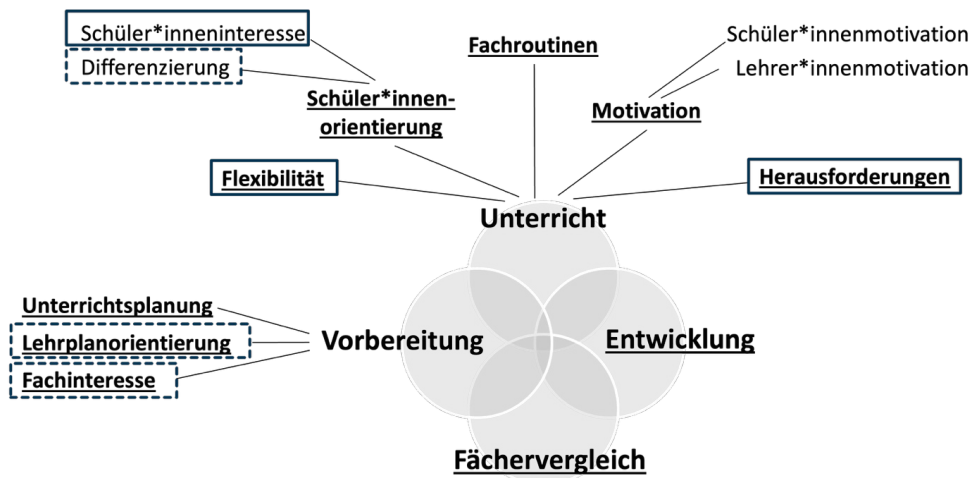


Abbildung 1: Kategoriensystem mit Schwerpunktsetzung in Grundschule und Sekundarschule ($N = 23$)

Für den Vergleich der UPK im Musikunterricht der Grundschule ($n = 11$) versus Sekundarschule ($n = 12$) wurde die mittlere Häufigkeit der sechs Codesegmente (Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Flexibilität, Lehrplanorientierung, Fachinteresse und Herausforderungen) ermittelt. Wenn man jedoch die Häufigkeitsauszählungen als Gradmesser einer gewissen Bedeutsamkeit (Vogl, 2017) für den Unterricht interpretiert, dann stimmen die quantitativen Beobachtungen auf den ersten Blick mit der qualitativen Analyse überein. Jedoch scheinen die Unterschiede eher gering zu sein (vgl. Abb. A1 im Anhang). Die Ergebnisse in Form der fachbezogenen Mittelwerte der Durchführungsrate (vgl. Abb. 2) derselben Stichprobe ($N = 23$) zeigen größere Unterschiede und eine höhere Übereinstimmung mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse.

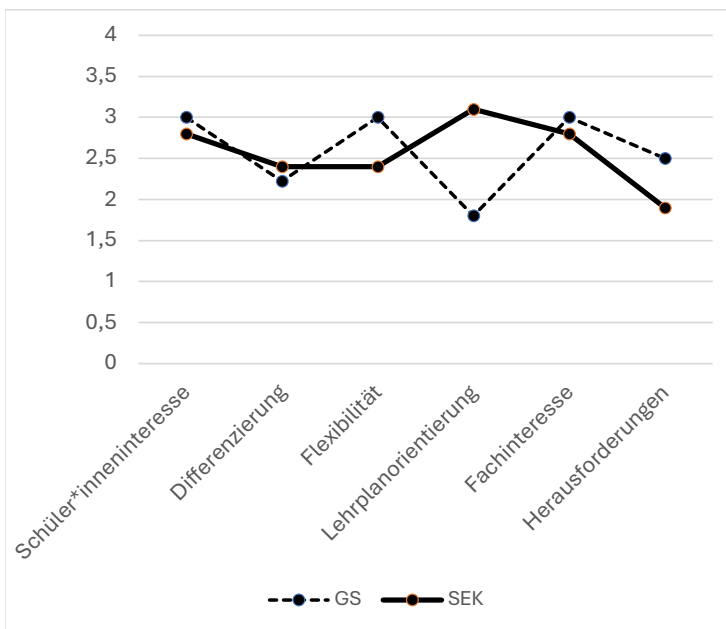


Abbildung 2: Schulstufenbezogene Mittelwerte der KI-skalierten Durchführungsrate für Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Flexibilität, Lehrplanorientierung, Fachinteresse und Herausforderungen ($N = 23$)

Die qualitative Analyse und die Ergebnisse der KI-basierten Durchführungsrate stimmen darin überein, dass sich die UPK in den Teilstichproben Grundschule versus Sekundarschule vor allem in den folgenden drei Kategorien unterscheidet: Flexibilität, Lehrplanorientierung und Herausforderungen.

Die befragten Grundschulmusiklehrkräfte berücksichtigen mehr *Flexibilität* bei der Planung vorab und beim Unterrichten:

„Und zwar sind die Kinder Menschen und die muss man da abholen, wo sie sich gerade auch befinden. Das heißt also, wenn man merkt, die sind gar nicht gut drauf und sie dann knechtet mit irgendeiner Theoriestunde, ist das nicht gut. Und dann sollte man umschwenken und etwas für sie machen, dass sie wieder runterkommen und ja, oder sich bewegen oder wenn man sieht, die sind hibbelig, dass man etwas mehr Bewegung reinbringt.“ (MuGS8_Pos. 70)

Die Sekundarstufenmusiklehrkräfte betonen vor allem die *Lehrplanorientierung* und beschreiben, dass Sie zunächst den Rahmenlehrplan oder das schulinterne Curriculum zur Planung ihres Musikunterrichts einbeziehen:

„Der Rahmenlehrplan hat schon einen großen Einfluss, wenn man die Sequenz plant, weil man guckt ja erst mal, okay, also was für Themen sollen gemacht werden, dann sucht man sich ein Thema raus.“ (MuSEK3_Pos. 20)

Die empfundenen *Herausforderungen* bei der Unterrichtsplanung scheinen sich in den Schulstufen zu unterscheiden. Hierzu zählen bei den Grundschulmusiklehrkräften die Berücksichtigung von Heterogenität und Handlungsorientierung:

„Das ist halt eine große Herausforderung, diese Masse an Kindern, die ja alle, wenn die wirklich noch klein sind, körperlich wahnsinnig aktiv sind, die sehr, sehr, also mit einer sehr großen Affektivität auf diese Instrumente oder generell auf Musikbewegungen reagieren, also die dann irgendwie in einen guten Rahmen zu kriegen, das muss sehr gut geplant sein, auch die Individualität der Lerngruppen, dann habe ich in mehreren Klassen aktuell Kinder, die sehr verhaltensauffällig sind, wo ich auch immer gucken muss, wie plane ich, dass die mir an bestimmten Stellen nicht komplett ausbrechen.“ (MuGS4_Pos. 76)

Zusätzlich wurde die aus der Handlungsorientierung resultierende Lautstärke von den befragten Musiklehrkräften der Grundschule betont:

„Und als Zweites finde ich tatsächlich Lautstärke und Aufforderungscharakter von Instrumenten, von allem was du tust, ist eine Herausforderung.“ (MuGS10_Pos. 90)

In der Teilstichprobe der Sekundarschulmusiklehrkräfte wurde vor allem die komplexe Methodik und die Leistungsbewertung im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung als herausfordernd empfunden:

„Dann eine Herausforderung, die es in jedem Fach gibt, aber im Musikunterricht finde ich sie besonders schwer, ist einfach die Bewertung. Ich kann im Matheunterricht einen Test schreiben und dann steht da richtig und da steht da falsch und so und dann steht da eine Note. Und wenn ich aber im Musikunterricht Schülerpräsentationen bewerte, ist das eine sehr viel persönlichere Sache. [...] Das irgendwie gut zu bewerten, finde ich auch echt schwer. Was für Kriterien sind wichtig? Mit welchem Mindset gehe ich ran?“ (MuSEK6_Pos. 9)

Ein weiteres Ergebnis beim Vergleich der Musiklehrkräfte der Grundschule und der Sekundarschule betrifft den unterschiedlichen Umgang mit den Themen Differenzierung, Lehrplanorientierung und Fachinteresse im Prozess der Unterrichtsplanung.²

Die Grundschulmusiklehrkräfte planen Differenzierung weniger vorab ein und differenzieren im Musikunterricht eher flexibel und adaptiv. Die Sekundarschulamusiklehrkräfte berücksichtigen Differenzierung dagegen vorab in ihrer Unterrichtsplanung.

Die Berücksichtigung des eigenen Fachinteresses wird in beiden Teilstichproben als wichtiger Faktor für die Planung von Musikunterricht betont. Die Musiklehrkräfte der Grundschule beschreiben in diesem Zusammenhang eher die Anpassung von Methoden, die Kolleg*innen der Sekundarstufe beziehen sich mehr auf Inhalte. Das Schüler*inneninteresse wird ebenfalls von beiden Interviewgruppen in die Unterrichtsplanung einbezogen. Dabei stehen die Selbstständigkeit und das Mitspracherecht sowie die Motivation und Begeisterung der Schüler*innen im Vordergrund.

5. Diskussion

Unsere Interviewstudie untersucht erstmals die Unterrichtsplanungskompetenz von ausgebildeten Grundschulmusiklehrkräften im Vergleich zu ausgebildeten Sekundarschulamusiklehrkräften. Das fachwissenschaftliche Forschungsinteresse basiert auf weiteren Erkenntnissen zu Besonderheiten der Kompetenzen von Musiklehrkräften (Puffer, 2021, S. 36) unter Berücksichtigung von Schulstufenspezifika (Shavelson & Stern, 1981; Westerman, 1991).

Unsere Vermutung im Rahmen der grundlegenden Fragestellung zu schulstufenbezogenen Unterschieden der Unterrichtsplanungskompetenzen kann klar bestätigt werden. Ein KI-Blindtest zeigt sogar jenseits der Schulstufenzugehörigkeiten und Fachinhalte planungsbezogene Unterschiede zwischen den Teilstichproben Grundschule versus Sekundarschule. Der KI-Blindtest prüft jedoch nicht im engeren Sinne Hypothesen, was einschränkend anzumerken ist.

Die Musiklehrkräfte betonen alle, dass die Unterrichtsplanung von Musikunterricht fachspezifische *Herausforderungen* bereithält. Dies deckt sich mit bisheriger Forschung zu Herausforderungen im Musikunterricht (Hofbauer, 2017; Unterreiner, 2021). Die empfundenen Herausforderungen bei der Unterrichtsplanung scheinen sich laut der Interviews in den Schulstufen zu unterscheiden (vgl. Kap. 4.2 und 4.3). Diese Hinweise auf Schulstufenspezifika bieten eine Basis für

2 Aus Platzgründen werden hier die qualitativen Unterschiede nur genannt und nicht mit Zitaten unterfüttert. Bei Interesse können Interviewauszüge bei der Autorin angefragt werden.

Folgestudien. Geplant ist eine quantitative Folgestudie zu Herausforderungen im Musikunterricht im Schulstufenvergleich.

Ein weiteres Ergebnis beim Vergleich der Musiklehrkräfte der Grundschule mit denen der Sekundarschule betrifft den unterschiedlichen Umgang mit dem Thema *Differenzierung*. Die Grundschulmusiklehrkräfte planen Differenzierung weniger vorab ein und differenzieren im Musikunterricht eher flexibel und adaptiv. Die Sekundarschulamusiklehrkräfte berücksichtigen Differenzierung dagegen vorab in ihrer Unterrichtsplanung. Zukünftige Forschung zur Differenzierung im Musikunterricht sollte vermehrt auch Schulstufenspezifika in den Blick nehmen, um diese ausgehend von der hohen Heterogenität der musikalischen Vorbildung der Schüler*innen bei der Planung und Durchführung von Musikunterricht zu berücksichtigen. In der Ausbildung von Musiklehrkräften scheint dies einen vernachlässigten Bereich darzustellen, was auch von Alumni im Rückblick auf ihr Schulmusikstudium berichtet wird (Hofbauer & Wehen, 2024).

Die KI-skalierte Durchführungsrate (Harnischmacher et al., 2025) hat sich erneut als überzeugende Alternative zu den sonst üblichen Häufigkeitsauszählungen von Codesegmenten erwiesen. Da die KI-skalierte Durchführungsrate jedoch inhaltlich hoch spezifisch und die Entwicklung von KI-Chatbots ein dynamischer Prozess ist, sollten in jeder neuen Untersuchung adäquate Prompts für den jeweiligen Untersuchungsgegenstand formuliert werden. Bei der Weiterentwicklung der KI-skalierten Durchführungsrate werden wir in zukünftigen Studien auch die Verwendung von anderen KI-Modellen einbeziehen und in Hybridmodellen (menschliche und KI-Analyse) überprüfen.

Zukünftige Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz im Musikunterricht sollte die fachspezifischen Dimensionen näher eruieren und das Konstrukt für die Beschreibung der fachspezifischen Kompetenzen im Rahmen der Professionalisierung von Musiklehrkräften weiterentwickeln. Dabei spielt vor allem Differenzierung als Planungsherausforderung im Musikunterricht eine wichtige Rolle, wobei auch die Sicht der Schüler*innen und motivationale Aspekte weiter einbezogen werden sollten. Die forschungsbasierte Entwicklung einer Unterrichtsplanungskompetenz stellt demnach einen wichtigen Baustein in der Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften dar.

Zum Schluss ist festzuhalten, dass Unterrichtsplanung sowohl von den befragten Musiklehrkräften der Grundschule als auch der Sekundarschule als wichtige Voraussetzung für guten Musikunterricht beschrieben wird. Im gleichen Atemzug wurde betont, dass die Planung weitestgehend von einem Abweichen und Flexibilisieren im Unterricht selbst geprägt ist:

„Eine gute Unterrichtsplanung ist so gut fundamental, wie sagt man da, also gut gesattelt, also eingerichtet, dass sich die nächsten Schritte logisch folgend ergeben, und frei genug, dass ich auf Situationen, auf Änderungen, auf Ideen der Kinder oder auch, ja, also als solche Sachen auch zusätzlich eingehen kann.“ (MuGS2_Pos. 22)

Literatur

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0168-5>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.M. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Waxmann.
- Cevikbas, M., König, J. & Rothland, M. (2024). Empirical research on teacher competence in mathematics lesson planning: Recent developments. *ZDM Mathematics Education*, 56, 101–113. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01487-2>
- Haag, L. & Streber, D. (2017). Unterrichtsvorbereitung bei Lehrkräften – ein Thema? Wenn ja, für alle in gleicher Weise? In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 166–177). Klinkhardt.
- Harnischmacher, C., Blum, K. & Hofbauer, V.C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 269–288). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15638>
- Harnischmacher, C., Hofbauer, V. C., Otradinski, M., Temming, L., Betge, R. & Wehen, A. (2025). Pläne sind nichts, Planung ist alles. Eine empirische Studie zur Unterrichtsplanungskompetenz von Musiklehrkräften im Fächervergleich. In U. Frey-Konrad, V. C. Hofbauer, O. Blanchard & L. Bugiel (Hrsg.), *46. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 285–299). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850715.21>
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Kallmeyer/Klett.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern: Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15206-2>
- Hofbauer, V. C. & Wehen, A. (2024). Das Schulmusikstudium auf dem Prüfstand: Eine Interviewstudie mit Musikhochschulabsolventinnen. In B. Clausen, J. Ehninger & M. Sachsse (Hrsg.), *45. Jahresband musikpädagogischer Forschung* (S. 165–177). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999188.13>
- Kirsch, A. (2022). Messung von Unterrichtsplanungskompetenz im Fach Sachunterricht: Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung angehender Grundschullehrkräfte auf Grundlage einer mehrdimensionalen Kompetenzstruktur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 815–842. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01116-w>

- König, J. & Rothland, M. (2022). Stichwort: Unterrichtsplanungskompetenz: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 771–813. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01107-x>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40212-9>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Niessen, A. (2004). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. LIT.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik / Bulletin of empirical music education research (b:em)*, 12, 1–7. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021207>
- Rahman, M., Terano, H. J. R., Rahman, N., Salamzadeh, A. & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and academic research: A review and recommendations based on practical examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1), 1–12. <https://doi.org/10.52631/jemds.v3i1.175>
- Rothland, M. (2022). Anmerkungen zur Modellierung und Operationalisierung (allgemeindidaktischer) Unterrichtsplanungskompetenz. *Unterrichtswissenschaft*, 50, 347–372. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00111-0>
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498. <https://doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Unterreiner, M. (2021). *Versteckte Anerkennungsmechanismen: Herausforderung und Bewältigung im Musikunterricht an Mittelschulen*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://doi.org/10.5282/oph.16>
- VERBI Software. (2025). *MAXQDA 24* [Software]. <https://www.maxqda.com>
- Vogl, S. (2017). Quantifizierung: Datentransformation von qualitativen Daten in quantitative Daten in Mixed-Methods-Studien. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 07, 287–312. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0461-2>
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Waxmann.
- Wernke, S. & Zierer, K. (2017). Die Unterrichtsplanung. Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 7–16). Klinkhardt.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305. <https://doi.org/10.1177/002248719104200407>

Anhang

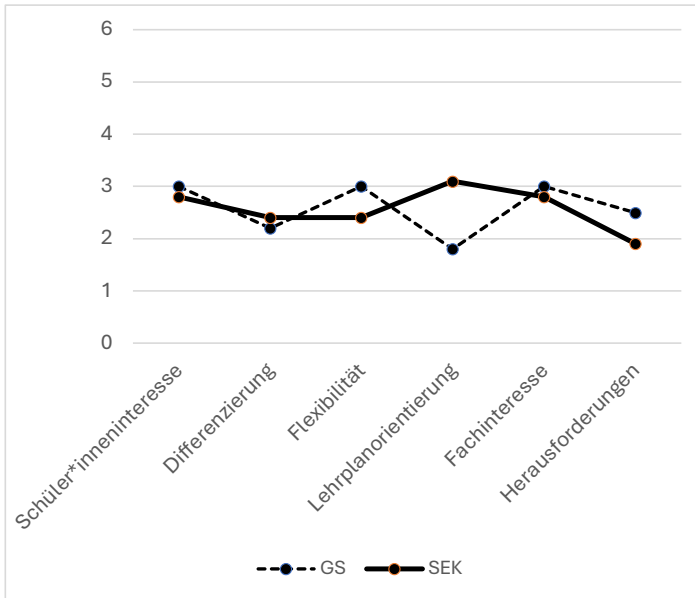


Abbildung A1: Fächerbezogene Mittelwerte der Häufigkeiten der Codesegmente von Schüler*inneninteresse, Differenzierung, Flexibilität, Lehrplanorientierung, Fachinteresse und Herausforderungen ($N = 23$)

Viola Cäcilia Hofbauer
 Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
 Universität der Künste Berlin
 Lietzenburger Str. 45
 10789 Berlin
www.fem-berlin.de
www.viola-hofbauer.de
v.hofbauer@udk-berlin.de
<https://orcid.org/0009-0000-3384-7513>

Katharina Zink & Johannes Hasselhorn

Grundvorstellungen in Musik

Basic concepts in music

This study aims to transfer the idea of basic concepts (German: Grundvorstellungen), which has been successful in German-language mathematics education, to music education to foster a deeper understanding of music learning. To achieve this, a procedural framework from mathematics education is used to conduct qualitative analyses of textbooks ($n = 30$) and interviews ($n = 19$) with music teachers, thereby developing and validating potential basic concepts of note values. This process results in four essential basic concepts, indicating that the idea of basic concepts is, in principle, applicable to music education.

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat sich auch in Deutschland die Erfassung musikbezogener Kompetenzen mittels Testverfahren in Kombination mit der Entwicklung von dazugehörigen theoretischen Modellen etabliert (Hasselhorn & Knigge, 2026). Nationale wie internationale Studien zeigen dabei, dass die durchschnittlichen Leistungen von Schüler*innen teilweise weit hinter den Erwartungen zurückbleiben. So blieb beispielsweise bei Ehninger (2022) ein Großteil der untersuchten Schüler*innen in den unteren beiden von vier Kompetenzstufen musikbezogener Argumentationskompetenz (S. 86). Für musikpraktische Kompetenzen zeigte sich, dass über die Hälfte der Schüler*innen in Klasse 9 (Hasselhorn, 2015, S. 152) und in den Klassen 5 bis 10 (Lill et al., 2020) nicht über ein basales Niveau hinauskamen. Ebenfalls etwa die Hälfte der Schüler*innen erreicht zudem im Bezug auf rezeptive Kompetenzen kein Niveau, für das musiktheoretisches Wissen notwendig ist (Jordan, 2014, S. 133, 159). Auch in den USA erreichten zahlreiche Schüler*innen der 8. Klassen im Rahmen der *National Assessment of Educational Panel* (NAEP-)Studie nicht das erwartete Niveau. Lediglich 17 Prozent konnten in einer Notationsaufgabe zwei Takte mit der korrekten Menge an Notenwerten füllen, ohne dabei technische Fehler wie beispielsweise das Notieren des Notenkopfes auf der falschen Seite des Notenhalses zu machen (National Center for Education Statistics, 2016).

Trotz der Fortschritte in der kompetenzorientierten Musikpädagogik der letzten 25 Jahre ist nach wie vor wenig darüber bekannt, welche Ursachen der-

art erwartungswidrige Leistungen bei Schüler*innen verursachen und welche Konsequenzen daraus konkret für musikunterrichtliches Handeln folgen. Einen möglichen Ansatz präsentiert Gruhn (2010, S. 155–156), der davon ausgeht, dass Repräsentationen genuin musikalischer Phänomene eine unverzichtbare Voraussetzung für musikalische Handlungskompetenz sind.

Diese Überlegungen könnten fachdidaktisch auf Grundlage des aus der Mathematikdidaktik stammenden Konzepts der Grundvorstellungen weiter konkretisiert werden. Dieses Konzept zielt darauf ab, die Beziehung zwischen fachlichen Inhalten und individuellen Vorstellungen zu beschreiben (vom Hofe, 1995; vom Hofe & Blum, 2016). In diesem Beitrag wird daher beispielhaft untersucht, ob sich das Konzept der Grundvorstellungen auch auf die Musikpädagogik übertragen lässt, um damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung kompetenzorientierter Musikpädagogik zu leisten.

2. Hintergrund

Neben der reinen Leistungsfeststellung ist in der Musikpädagogik auch die Suche nach möglichen Gründen für erwartungswidrige Leistungsstände wiederkehrendes Forschungsbegehren, vor allem als Teil der Pädagogischen Diagnostik (Hasselhorn et al., 2022). Deren Ziel ist es, „Informationen über Lernergebnisse, Lernvoraussetzungen und Lernvorgänge von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen, die für verschiedene pädagogische Entscheidungen (Notengebung, Versetzung, Übergangsempfehlungen, Unterrichtsplanung und -gestaltung, Schul- und Unterrichtsentwicklung) genutzt werden können“ (Schrader, 2013, S. 154).

Unterstützt wird die Forderung nach individueller Diagnostik sowohl in der musikpädagogischen Forschungsliteratur (Greuel, 2007; Greuel & Szczepaniak, 2007; Göllner & Niessen, 2016; Samel et al., 2026) als auch durch die curricular verankerten fachlichen und überfachlichen Bildungsziele. Im Bayerischen Fachlehrplan wird beispielsweise als Bildungsziel formuliert, dass die Schüler*innen am Ende der vierten Klasse „Notenwerte, Pausenwerte und Taktarten beim Sprechen, Singen und Musizieren“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2025) unterscheiden können sollen. Außerdem soll „grafische Notationen und einfache Notenbilder in traditioneller Notenschrift [genutzt werden], um Notation als Möglichkeit der Unterstützung beim Hören und Musizieren zu erfahren“ (ISB, 2025). Diese Ziele sollen selbstverständlich von allen Schüler*innen erreicht werden.

Um diesem Bildungsziel nachzukommen, das man auch unter dem Begriff rhythmische Kompetenz fassen könnte, bietet die Musikpädagogik eine Vielzahl an Leitfäden, Lehrwerken und Methoden. Bildungsmedienanbieter im Internet und Verlage musikpädagogischer Literatur werben mit „Spiel-mit-Sätzen“, die durch vermeintlich leichte Rhythmen und erschwingliche Instrumente leicht umsetzbar sind. Notation dazu ist zwar meist vorhanden, wird aber faktisch nicht

genutzt, da vor allem auf Vor- und Nachmachen gesetzt wird. Dabei gewöhnen moderne Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit erst Lebendigkeit durch den selbstständigen Umgang der Schüler*innen mit Notation (Werner, 2017, S. 30). Jank und Schmidt-Oberländer (2010, S. 60) schlagen für die Förderung rhythmischer Kompetenz ein Vorgehen in sechs Stufen vor, die von intuitivem Umgang mit Rhythmen über Rhythmussprache bis hin zum Notieren von Rhythmen reichen.

Das Konzept der Rhythmussprachen zieht sich durch eine Vielzahl von Lehrwerken. Dabei wird unterschieden zwischen absoluten und relativen Rhythmussprachen, die in sich als geschlossenes System agieren (Losert, 2011, S. 160–161). Weit offener hingegen sind Notationsformen oder auch Merkhilfen, bei denen keine feste Silbenzuordnung stattfindet, sondern situationsangepasst Worte oder Silben (bspw. Früchte) verwendet werden, die vom Sprechrhythmus her einem Rhythmus ähneln, die jedoch nicht immer ausschließlich für diesen Rhythmus verwendet werden (Werner, 2016, S. 4). Neben Rhythmussprachen steht im Fokus der musikpädagogischen Forschung oft die Notation von Rhythmen mit Zeichen (Werner, 2017, S. 25–26). Dabei müssen Lehrkräfte in der Regel mit einer hohen Leistungsheterogenität in ihren Lerngruppen rechnen (Werner, 2017, S. 84). Erschwerend haben Lehrkräfte manchmal Schwierigkeiten dabei, Fehler von Schüler*innen mit ihrem eigenen Unterricht in Verbindung zu bringen (Werner, 2017, S. 141–143). Das wirft die Frage auf, ob vorgefertigte Unterrichtsmaterialien, Lehrwerke und Interventionen allein dem tatsächlichen Bedarf der Lehrkräfte entsprechen oder ob nicht mehr Wert auf didaktische Analysen gelegt werden müsste. Dafür ist ein tiefergehendes Verständnis nötig, wie Schüler*innen eigentlich musikalische Inhalte lernen und verstehen.

Ein Blick in andere Fächer zeigt, dass sich beispielsweise die Mathematikdidaktik seit nahezu drei Jahrzehnten mit der Verbindung von Vorstellungen, Anschauungen und Verinnerlichung von mathematischen Begriffen bei Schüler*innen beschäftigt, um besser verstehen zu können, wie das Lernen mathematischer Konzepte unterstützt werden kann (vom Hofe, 1995, S. 95). Grundvorstellungen in der Mathematik beschreiben *„Beziehungen zwischen mathematischen Inhalten und dem Phänomen der individuellen Begriffsbildung“* (vom Hofe, 1995, S. 97–98, Herv. i. Orig.). Sie verknüpfen fachliche Inhalte und deren Anwendungszusammenhänge, sodass diese nicht mehr beziehungslos gegenüberstehen (vom Hofe, 1996, S. 6). Der Begriff „Grundvorstellung“ charakterisiert also „fundamentale mathematische Begriffe oder Verfahren und deren Deutungsmöglichkeiten in realen Situationen [...] [und somit] *Beziehungen zwischen Mathematik, Individuum und Realität*“ (vom Hofe, 1995, S. 98, Herv. i. Orig.). Unterschieden wird dabei zwischen primären und sekundären Grundvorstellungen. Primäre Grundvorstellungen liegen in „concrete actions with real objects“ und haben damit einen repräsentativen Charakter (vom Hofe & Blum, 2016, S. 234). Sekundäre Grundvorstellungen hingegen basieren auf „mathematical operations with sym-

bolic objects“ und haben somit einen symbolisch geprägten Charakter (vom Hofe & Blum, 2016, S. 234).

Grundvorstellungen sind vor allem in der deutschsprachigen Mathematikdidaktik etabliert und spielen auf schulpraktischer Ebene in Bildungsstandards und Curricula mittlerweile eine wichtige Rolle (Salle & Clüver, 2021, S. 554). International werden auch andere Konzepte mit ähnlichem Ziel herangezogen. Eines der verbreiteteren Konzepte ist das *concept image*, das im Wesentlichen „alle kognitiven Strukturen, die mit einem Begriff (engl. ‚concept‘) verbunden sind“ (Klinger, 2019, S. 66–67), beschreibt. Entscheidender Unterschied zwischen dem Grundvorstellungskonzept und anderen Konzepten zum Beschreiben von Lernen und Vorstellungen zu den Inhalten liegt in der Art der Generierung. Das Concept Image basiert – wie viele andere Konzepte auch – auf einer deskriptiven Betrachtung des Verhaltens von Schüler*innen, während die Grundvorstellungen sowohl eine deskriptive als auch eine normative und eine konstruktive Dimension haben (Klinger, 2019, S. 71). Vom Hofe (1995, S. 116–117, Herv. i. Orig.) macht das anhand von folgenden Leitfragen deutlich:

- „Welche Grundvorstellungen sind zur Lösung des Problems aus der Sicht des Lehrenden adäquat? (Normativer Aspekt)“
- Welche individuellen Vorstellungen lassen sich im Lösungsverlauf des Schülers erkennen? (Deskriptiver Aspekt)“
- Worauf sind etwaige Divergenzen zurückzuführen, und wie lassen sich diese beheben? (Konstruktiver Aspekt)“

Eine beispielhafte Veranschaulichung, wie ein konkretes Ergebnis solcher Überlegungen aussehen kann, ist Abb. 1 zu entnehmen. Zu sehen sind dort von Malle (2004) herausgearbeitete Grundvorstellungen zu Bruchzahlen.

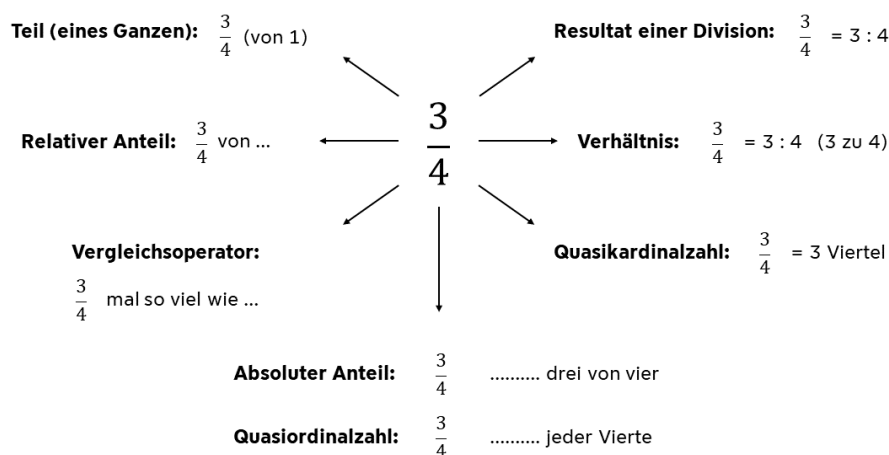


Abbildung 1: Grundvorstellungen zu Bruchzahlen nach Malle (2004, S. 5)

Als Beispiele für die Grundvorstellung von einer Bruchzahl als Teil (eines Ganzen) führt Malle neben einer gezeichneten „Zweidritteltorte“ auch ein Bild einer einzelnen Viertelnote an (gezeichnet als g' auf den fünf Notenlinien ohne weitere Angabe beispielsweise der Taktart) (Malle, 2004, S. 4). „Grundannahme des hier vertretenen Konzepts ist es, daß sich durch die Umsetzung der didaktischen Kategorie entsprechende individuelle Erklärungsmodelle ausbilden lassen, die – bei allen subjektiven Schattierungen – einen gemeinsamen Kern haben, oder kurz: *daß sich Grundvorstellungen ausbilden lassen*“ (vom Hofe, 1995, S. 123, Herv. i. Orig.).

3. Fragestellung

Von der Annahme ausgehend, dass das Musizieren also (auch) auf einem gemeinsamen bzw. intersubjektiv kompatiblen Verständnis von musikalischen Parametern wie Metrum, Dynamik oder Tonhöhen basiert, widmet sich die vorliegende Untersuchung der Frage, ob das Konzept der Grundvorstellungen auch auf die Musikpädagogik gewinnbringend übertragen werden kann. Dafür sollen am Beispiel des Bereichs der Notenwerte datenbasiert normative, deskriptive und konstruktive Aspekte zu einem Modell zusammengefasst werden. Diese Aspekte sind bei fachdidaktischen Expert*innen erfahrungsbasiert gleichzeitig aktiv, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sie sowohl in musikpädagogischen Lehrwerken als auch in den didaktischen Überlegungen von Musiklehrkräften vorhanden sind. Für diesen Beitrag stellen sich daher folgende Forschungsfrage:

Kann auf Basis von Fachliteratur und Interviews mit Lehrkräften im Sinne des mathematikdidaktisch bewährten Konzepts der Grundvorstellungen ein (gemeinsames) Modell für den Bereich der Notenwerte gefunden werden?

4. Methode

Salle und Clöver (2021, S. 564) erarbeiteten einen theoriebasierten Verfahrensrahmen, der bereits innerhalb der Mathematikdidaktik beispielsweise bei der Herleitung von Grundvorstellungen zu Sinusfunktionen in der Trigonometrie (Katter, 2023), aber auch schon außerhalb der Mathematikdidaktik zur Herleitung von Grundvorstellungen zum Konzept von Dichte im Chemieunterricht (Meyer & Marohn, 2024) genutzt wurde. Aus diesem Grund erscheint es angemessen, diesen Verfahrensrahmen auch für den Übertrag von Grundvorstellungen aus der Mathematikdidaktik in die Musikdidaktik zu nutzen. Dieser schlägt ein fünfschrittiges Vorgehen vor: Zunächst wird in Schritt 1 der zu untersuchende Begriff festgelegt und sein Gültigkeitsbereich mit entsprechender inhaltlicher Reichweite abgesteckt. Außerdem gilt es, auf Basis fachlich-inhaltlicher Über-

legungen den Bezugsrahmen zu bestimmen (Salle & Clüver, 2021, S. 564–565). Anschließend müssen in einer Sachanalyse (Schritt 2) geeignete Definitionen zentraler Begriffe identifiziert, analysiert, ausgewählt und deren Zusammenhänge herausgearbeitet werden. Außerdem gilt es, Anwendungsbereiche, historische Betrachtungen ebenso wie typische Darstellungen einzubeziehen. Daraus resultiert das Bilden von Klassen, für die Kernelemente identifiziert werden müssen (Salle & Clüver, 2021, S. 565–568). Anschließend können in Schritt 3 Grundvorstellungen formuliert werden, die dann auf das auszubildende Grundverständnis und mögliche Grundvorstellungsumbrüche analysiert werden (Salle & Clüver, 2021, S. 568–569). In Schritt 4 soll der Bezugsrahmen präzisiert werden, indem die notwendigen Grundkenntnisse zu den formulierten Grundvorstellungen ebenso wie die Zusammenhänge zu anderen Grundvorstellung innerhalb des gleichen Bezugsrahmens bestimmt werden (Salle & Clüver, 2021, S. 569). Für die Feststellung und Bewertung der didaktischen Relevanz wird in Schritt 5 der Blick auf die Vorstellungen der Lernenden und die dort auftretenden Fehlvorstellungen geworfen. Daneben kann die Bewährung in der Unterrichtsgestaltung mithilfe von angepassten Lehr-Lern-Situationen überprüft werden (Salle & Clüver, 2021, S. 569–570). Der Fokus dieses Artikels liegt auf den Schritten 2 (Sachanalyse) und 3 (Formulierung normativer Grundvorstellungen). Schritt 1 wird deshalb nachfolgend nur in einer Kurzform wiedergegeben.

1. Schritt: *Bestimmung der Richtlinien für den Herleitungsprozess*

Der hier betrachtete musikalische Begriff ist der der Notenwerte. Die gezeigte Nähe von Bruchzahlen und den Namen der Notenwerte (**Viertelnote**, **Halbe Note**, etc.) legt nahe, dass ein Übertrag des Grundvorstellungskonzepts besonders hier gelingen kann. In Abgrenzung dazu werden Pausenwerte zunächst nicht betrachtet, da angenommen wird, dass ein Verständnis für die Äquivalenz von Notenwerten und Pausenwerten erst nach erfolgreichem Verständnis von Notenwerten vollzogen wird. Das Empfinden eines Grundschlags wird als notwendige Kompetenz und Voraussetzung (nach Salle & Clüver, S. 556: Bezugsrahmen) für das Erlernen der Notenwerte im Sinne der zuvor aufgezeigten rhythmischen Kompetenz ebenfalls nicht untersucht.

2. und 3. Schritt: *Sachanalyse des musikalischen Begriffs unter Einbezug empirischer Ergebnisse sowie Formulierung der Grundvorstellungen*

Die Sachanalyse zu den Notenwerten wurde in zwei Schritte unterteilt. Im ersten Schritt wurde eine qualitative Inhaltsanalyse im Sinne einer induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2022) an in Bayern zugelassenen Schulbüchern aller Schulformen (n = 30) durchgeführt.¹ Diese wurden im Hinblick auf potenziell unterschiedliche Grundvorstellungen im Themenfeld Notenlesen untersucht. Im

1 Die Liste, die zum Zeitpunkt der Analysen dieses Beitrags gültig war, kann bei der Erstautorin angefordert werden.

zweiten Schritt wurden die in der Schulbuchanalyse identifizierten potenziellen Grundvorstellungen in einem deduktiven Verfahren anhand von Lehrkräfteinterviews überprüft. Die semistrukturierten Leitfadeninterviews mit der Hauptfrage „Wie bringst du deinen Schüler*innen Notenwerte bei?“ wurden mit $n = 19$ Musik-Lehrkräften (12 weiblich; Alter $M = 39,7$; $SD = 9,23$; Berufserfahrung $M = 10,6$; $SD = 9,08$) verschiedener Schulformen (9 Grundschule, 2 Mittelschule, 3 Realschule, 5 Gymnasium) durchgeführt. Da die Lehrkräfte aus verschiedenen Bundesländern kamen, wurden die Interviews überwiegend online durchgeführt. Es handelt sich um eine Ad-hoc-Stichprobe. Die Codierung des Materials beider Quellen erfolgte durch zwei unabhängige Personen. Es wurden eindeutige Sinnabschnitte festgelegt, denen Codes zugewiesen wurden. Sinnabschnitte waren z.B. Aufgaben in den Schulbüchern oder zusammenhängende Beispiele in den Interviews. Dabei war es durchaus möglich, dass in einer Aufgabe oder Äußerung mehrere Grundvorstellungen angesprochen wurden. In diesen Fällen wurde eine Hauptgrundvorstellung codiert, auf die die Aufgabe oder Äußerung ihren Schwerpunkt legte. Ging es beispielsweise explizit um das Ergänzen eines Taktes, ohne dass dabei klassische Notation, sondern beispielsweise eine Darstellung in Punkten und Strichen verwendet werden sollte, so wurde das Ergänzen als Kern der Aufgabe im Sinne der Grundvorstellung „Teil eines Ganzen“ gewertet und die Darstellungen in Zeichen nur nachrangig als Mittel zum Zweck betrachtet. Für beide Codierungen konnte jeweils ein Cohens Kappa von .68 festgestellt werden, was für eine gute Übereinstimmung spricht (Bortz & Döring, 2006, S. 277).

5. Ergebnisse

Im Rahmen der Schulbuchanalyse konnten vier voneinander unterscheidbare, potenzielle Grundvorstellungen identifiziert werden, die den Aufgaben, Darstellungen und Erklärungen in den analysierten Büchern zugrunde lagen. Die Analyse der Lehrkräfteinterviews zeigte, dass alle vier Grundvorstellungen, die in den Schulbüchern vorkamen, auch in den Überlegungen von Musiklehrkräften eine Rolle spielen. Es konnten darüber hinaus keine Hinweise in den Interviews gefunden werden, dass Vorstellungen zu Notenwerten bei Lehrkräften existieren, die nicht durch die vier gefundenen Grundvorstellungen inhaltlich abgedeckt sind. Im Folgenden werden diese vier Grundvorstellungen (siehe Abb. 2) unter Benennung der Kernelemente nach Salle und Clüver (2021) und unter Darstellung einiger Beispiele erläutert.

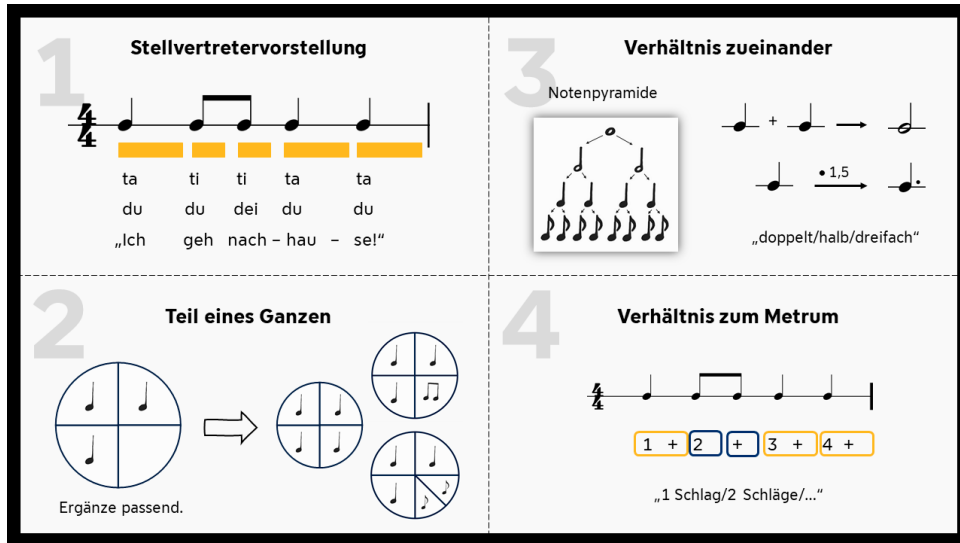


Abbildung 2: Übersicht der vier gefundenen Grundvorstellungen zu Notenwerten mit Beispielen

Grundvorstellung 1: Stellvertretervorstellung

Bei der Stellvertretervorstellung ersetzt ein Stellvertreter den eigentlichen Notenwert. In den Interviews und den Schulbüchern wurden dabei sowohl Symbole als auch Silben und ganze Worte als Stellvertreter eingesetzt (siehe Abb. 2, links oben). Kernelemente dieser Grundvorstellung sind also entweder bildliche Symbole wie Striche, Punkte oder ähnliche Zeichen, mit denen die Dauer eines Klanges verbildlicht wird, oder Worte und Silben. Hier kamen sowohl absolute als auch relative Rhythmussprachen vor, aber auch eigene Wortkreationen wie beispielsweise das Wort „Le-ber-wurst“ für Triolen.

Grundvorstellung 2: Teil eines Ganzen

Diese Grundvorstellung lehnt stark an den mathematischen Bezug der Brüche an, da hier häufig der Bezug zwischen beispielsweise einer halben Note und einem halben Takt aufgezeigt wurde. In beiden Untersuchungen fanden sich Aufgaben wie: Ergänze den Takt passend (siehe Abb. 2, links unten). Unterstützt wurde die Vorstellung vom Takt als Ganzes durch die häufige Verwendung eintaktiger Rhythmen. Kernelemente dieser Grundvorstellungen sind der Takt (als Ganzes) ebenso wie die Notenwerte, die als Anteil dieses Ganzen betrachtet werden.

Grundvorstellung 3: Verhältnis zueinander

Grundvorstellung 3 beschreibt Notenwerte häufig in Bezug zueinander. Statt also einem Notenwert ein eigenes Gewicht zuzuweisen, wird ihr Wert im Vergleich zu anderen Notenwerten betrachtet. Besonders häufig wurde die Notenpyra-

mide (oder auch Notenbaum) genannt, bei welcher, ausgehend von der ganzen Note, der Dauer äquivalent viele Noten anderer Notenwerte darunter angeordnet wurden (siehe Abb. 2, rechts oben). Außerdem waren Aufgabenformate wie das Ausgleichen einer Waage, auf der sich auf der einen Waagschale bereits Notenwerte befinden, und auf deren andere Waagschale passend Noten „gelegt“ (häufig: gezeichnet) werden sollten, sodass die Waage ausgeglichen sei. Häufig werden die Beziehungen der Notenwerte operationalisiert mit „halbieren / verdoppeln / verdreifachen“ (siehe Abb. 2, rechts oben). Dementsprechend sind die Kernelemente dieser Grundvorstellung die Notenwerte selbst, die untereinander verglichen werden.

Grundvorstellung 4: Verhältnis zum Metrum

Das Metrum wurde in der Herleitung bereits als Grundlage und zwingende Voraussetzung für das Erlernen der Notenwerte benannt. Grundvorstellung 4 beschreibt Notenwerte im Verhältnis zum Metrum bzw. Grundschatz². Die absolute Dauer der Notenwerte ist an den Grundschatz des Taktes gebunden und wird auch so benannt: „1 Schlag / 2 Schläge / ...“ (siehe Abb. 2, rechts unten). Kernelemente ist neben dem Notenwert auch die Kennzeichnung des Metrums, beispielsweise durch die Zählzeiten.

Deskriptive Häufigkeiten

Um beantworten zu können, ob sich aus beiden Datenquellen auch quantitativ gesehen das Modell rechtfertigen lässt, wurde neben der inhaltlichen Ausarbeitung der Grundvorstellungen auch überprüft, ob die jeweiligen Grundvorstellungen etwa gleich häufig genannt wurden. Es ergaben sich die Verteilungen in Abbildung 3.

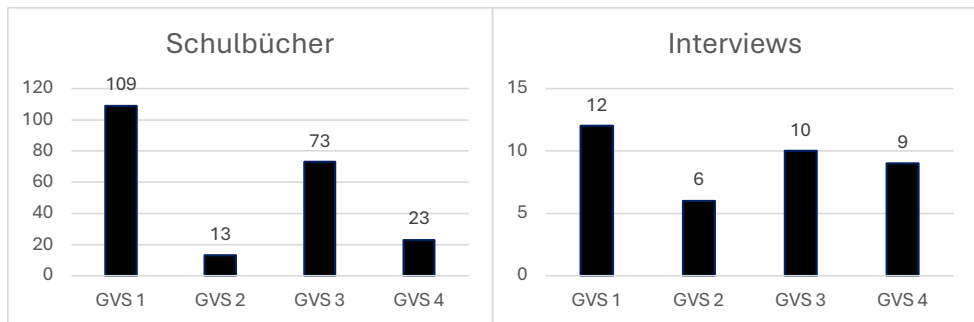


Abbildung 3: Absolute Häufigkeiten nach GVS (Schulbücher)

Abbildung 4: Absolute Häufigkeiten nach GVS (Interviews)

2 Metrum und Grundschatz werden hier synonym verwendet, da auch in den Interviews keine systematische Nutzung bzw. Unterscheidung der beiden Begriffe erkennbar war.

Die Grundvorstellung der Stellvertretervorstellung dominiert in beiden Untersuchungen die erfassten Grundvorstellungen bezüglich der Häufigkeit. Am wenigstens häufig ist in beiden Untersuchungen die Grundvorstellung des „Teil eines Ganzen“ (siehe Abb. 3 und Abb. 4). Ein χ^2 -Homogenitätstest ergab, dass sich die beiden Verteilungen statistisch voneinander unterscheiden ($\chi^2(3) = 11.71$, $p < .01$, $\omega = .03$). Die standardisierten Residuen deuteten in einem Post-hoc-Test darauf hin, dass dieser Unterschied vor allem auf Grundvorstellung 4 zurückzuführen war (Verhältnis zum Metrum: Residuum = 2.02, $p = .04$).

6. Diskussion

Im Rahmen der durchgeführten Studie konnten in den analysierten Daten vier Kategorien gefunden werden, die den Anforderung nach Salle und Clüver (2021) entsprechen und sich daher zur Beschreibung von Grundvorstellungen zu Notenwerten eignen. Alle Beschreibungen und Erklärungen von Notenwerten ebenso wie zugehörige Aufgaben konnten diesen vier Kategorien zugeordnet werden und bestätigen sich also im Sinne des Konzept von vom Hofe (1995) als Grundvorstellungen mindestens im Sinne normativer Kategorien. Für die Grundvorstellungen 1 und 2 lässt sich beobachten, dass diese nicht für alle Anwendungsbereiche anschlussfähig sind. Als Stellvertretervorstellung sind besonders stellvertretende Zeichen oder Wortkreationen nicht anschlussfähig. Der Übergang von Zeichen zu klassischer Notation erweist sich laut einiger Lehrkräfte dann als schwierig, wenn die Zeichen über ihre Länge die Dauer anzeigen. Notenwerte in klassischer Notation hingegen nehmen nicht immer ihrer Dauer entsprechend auch äquivalent viel Platz ein. Wortkreationen und manche Rhythmussprache sind begrenzt in ihrer Übertragbarkeit beispielsweise auf komplexere Rhythmen. Einige Lehrkräfte berichten außerdem von Zurückhaltung vor Rhythmussprachen, da die Schüler*innen zum Teil Schwierigkeiten hätten, diese zu erlernen. Dies schließt an die Beobachtungen von Werner (2017, S. 161–162) an, die in ihrer Untersuchung einen Tausch der Ebene 4 und 5 der Rhythmuspyramide nach Jank und Schmidt-Oberländer (2010) vorschlägt und damit das Erlernen einer Rhythmussprache als schwerer einstuft. Grundvorstellung 2 (Teil eines Ganzen) rekurriert stark auf ein Verständnis der entsprechenden Bruchzahlen. Einige Lehrkräfte berichten jedoch, dass die Schüler*innen zum Zeitpunkt der Notenwerte häufig Brüche noch nicht ausreichend im Unterricht behandelt haben, sodass diese auch nicht darauf aufbauen können. Außerdem seien die Bezeichnungen wie Viertelnote im mathematischen Sinne für die Schüler*innen dann verwirrend, wenn die Bezugsgröße nicht mehr der Viervierteltakt, sondern beispielsweise der Dreivierteltakt sei – schließlich sei eine Viertelnote ja ein Drittel des Dreivierteltaktes. Beide Grundvorstellungen können sehr bildlich repräsentieren, bedürfen aber auch nach einem intuitiven Einstieg eines Grundvorstellungsumbruchs, um anschlussfähig für den symbolisch-abstrakten Umgang mit Notation

zu sein, wie er in den Grundvorstellungen 3 und 4 beschrieben ist. Aus diesem Grund können hier die Grundvorstellungen 1 und 2 als primäre Grundvorstellungen und die Grundvorstellungen 3 und 4 als sekundäre Grundvorstellungen eingestuft werden (vom Hofe & Blum, 2016).

Alle Grundvorstellungen kommen sowohl in Schulbüchern als auch in den Unterrichtsüberlegungen von Lehrkräften vor, auch wenn beispielsweise die Grundvorstellung „Teil eines Ganzen“ deutlich weniger vorkommt, als die Veranlagung der Namen der Notenwerte mit ihrem Bezug zum mathematischen Begriff der Bruchzahl hätte vermuten lassen. Die Vermutung liegt nahe, dass dies am bereits erwähnten Fehlen einer Einführung im Mathematikunterricht in die Bruchzahlen liegt. Ein statistisch signifikanter Unterschied in den Verteilungen von Schulbüchern und Interviews liegt vor allem in Grundvorstellung 4 (Verhältnis zum Metrum). Dies erscheint logisch, wenn die Schulbücher in ihrer Funktion als schriftliches Medium und damit als weniger interaktives Medium betrachtet werden. So ist positiv zu bemerken, dass die Lehrkräfte anscheinend mehr Wert auf das Musizieren zum Metrum, also zu echter Musik, legen, als das in den Schulbüchern getan wird.

7. Fazit

Der Anspruch, das Konzept der Grundvorstellungen in die Musik zu übertragen, kann insofern hier als Erfolg gewertet werden, als vier Grundvorstellungen für den Inhaltsbereich der Notenwerte gefunden und empirisch bestätigt werden konnten. Auch wenn in dieser Untersuchung die Kategorien mit einer guten Inter-Rater-Übereinstimmung bestätigt werden konnten, muss festgehalten werden, dass diese Untersuchungen in hohem Maße von den Entscheidungen der Forschenden abhängig sind, wie das auch schon Salle und Clüver (2021) festhalten. Schlussendlich sind Grundvorstellungen von Forschenden konstruierte Kategorien. Je nach Basis (gewählter Bezugsrahmen, Gültigkeitsbereiche, Definitionen etc.) können die Entscheidungen und damit auch die Herleitungen der Grundvorstellungen bei verschiedenen Forschenden unterschiedlich ausfallen (Salle & Clüver, 2021, S. 576). Besonders in diesem Bewusstsein scheint es nun umso wichtiger, dieser Untersuchung Schritt 5 des Verfahrensrahmens folgen zu lassen und in der Praxis Schüler*innenvorstellungen zu beforschen, um neben dem normativen Aspekt auch den deskriptiven Aspekt der Grundvorstellungen zu erfassen und einen konstruktiven Umgang im Unterricht zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Schrittes kann dann auch der Wert eines empirisch validierten Modells von Grundvorstellungen für unterrichtliches Handeln wie die Pädagogische Diagnostik verdeutlicht werden. Das dann möglicherweise gesicherte Wissen über die Existenz bzw. Abwesenheit dieser verschiedenen Vorstellungen verursacht unterschiedliches individuelles Verhalten bei Schülerinnen und Schülern und ist in hohem Maße relevant für eine adaptive Unterrichtsplanung.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Springer-Lehrbuch Bachelor, Master. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Ehninger, J. (2022). *Musikbezogenes Argumentieren. Testentwicklung und Kompetenzmodellierung*. <https://kups.ub.uni-koeln.de/61290/>
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung: Band 37. Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music education and educational science* (S. 121–135). Waxmann.
- Greuel, T. (2007). Theorie musikpädagogischer Diagnose. In T. Greuel & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Musik im Diskurs: Bd. 21. In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern* (S. 25–40). Bosse.
- Greuel, T. & Szczepaniak, E. (2007). Von der musikpädagogischen Diagnose zum musikalischen Arrangement. In T. Greuel & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Musik im Diskurs: Bd. 21. In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern* (S. 70–77). Bosse.
- Gruhn, W. (2010). *Lernziel Musik: Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts* (2. Aufl.). Olms.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2026). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 385–397). Waxmann.
- Hasselhorn, J., Platz, F. & Harnischmacher, C. (2022). Interindividuelle Leistungsdifferenzierung von Musiklehrkräften in Lerngruppen als Voraussetzung für Adaptivität im Musikunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 519–549. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01105-z>
- Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (2010). *Music step by step*. Helbling.
- Jordan, A. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik. Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Waxmann.
- Katter, V. (2023). *Historische, logische und individuelle Genese der Trigonometrie aus didaktischer Sicht*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41355-2>
- Klinger, M. (2019). Grundvorstellungen versus Concept Image? Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Theorien am Beispiel des Funktionsbegriffs. In A. Büchter, M. Glade, R. Herold-Blasius, M. Klinger, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Vielfältige Zugänge zum Mathematikunterricht* (S. 61–75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3_5
- Lill, F. S., Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2020). Examining heterogeneity in practical Music competencies in the Music classroom – How does heterogeneity in 5th to 10th grade students compare to a 9th grade sample? In T. S. Brophy (Hrsg.), *Advancing Music Education through Assessment: Honoring Culture, Diversity, and Practice* (S. 137–154). GIA.
- Losert, M. (2011). *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode. Geschichte – Erklärungen – Methode*. Wißner.
- Malle, G. (2004). Grundvorstellungen zu Bruchzahlen. *Mathematik lehren*, 123, 4–8.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43

- Meyer, P. & Marohn, A. (2024). Mathematical Grundvorstellungen in Chemistry Education: An Approach to Understanding Chemical Mathematics Using the Example of the Concept of Density. *Journal of chemical education*, 101(11), 4904–4915. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.4c00917>
- National Center for Education Statistics. (2016). *The Nation's Report Card: Arts 2016 – music sample questions*. https://www.nationsreportcard.gov/arts_2016/#/music/sample-questions
- Salle, A. & Clüver, T. (2021). Herleitung von Grundvorstellungen als normative Leitlinien – Beschreibung eines theoriebasierten Verfahrensrahmens. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42(2), 553–580. <https://doi.org/10.1007/s13138-021-00184-5>
- Samel, L., Platz, F. & Hasselhorn, J. (2026). Der Einfluss der Informationsvielfalt auf die Urteilsgenauigkeit von angehenden Musiklehrkräften bei der Evaluation und Prognose von Einzelgesangsleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(25), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-026-01382-y>
- Schrader, F.W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2). <https://doi.org/10.25656/01:13843>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2025). *Lehrplan PLUS: Fachlehrplan Musik 3/4 (zweistündig)*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschole/4/musik/zweistuendig>
- vom Hofe, R. (1995). *Grundvorstellungen mathematischer Inhalte. Texte zur Didaktik der Mathematik*. Spektrum.
- vom Hofe, R. (1996). Grundvorstellungen – Basis für inhaltliches Denken. *Mathematik lehren*, 78, 4–8.
- vom Hofe, R. & Blum, W. (2016). “Grundvorstellungen” as a Category of Subject-Matter Didactics. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(S1), 225–254. <https://doi.org/10.1007/s13138-016-0107-3>
- Werner, C. (2016). Wie notieren Grundschülerinnen und Grundschüler musizierte Rhythmen? Eine empirische Untersuchung von Typen der Darstellung von Rhythmen mit Zeichen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 7. <https://doi.org/10.62563/bem.v2016134>
- Werner, C. (2017). *Zur Entwicklung und Förderung rhythmischer Kompetenz in Bezug auf den Umgang mit Rhythmusnotation im Musikunterricht der Grundschule: Eine empirische Untersuchung*. https://www.hfmd.de/fileadmin/user_upload/Lehramt/Werner_Christin_Diss_Rhythmische_Kompetenz.pdf

Katharina Zink
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg
Department Fachdidaktiken
Lehrstuhl für Musikpädagogik und
-didaktik
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
katharina.zink@fau.de

Johannes Hasselhorn
Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg
Department Fachdidaktiken
Lehrstuhl für Musikpädagogik und
-didaktik
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
johannes.hasselhorn@fau.de
<https://orcid.org/0000-0003-3384-224X>

Julia Ehninger

Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht

Perspektiven von Lehrkräften zum Umgang mit einer Herausforderung

*Assessing creative tasks in the music classroom
Teachers' perspectives on navigating a challenge*

Creative tasks such as songwriting, film scoring or creating soundscapes often take place in music classrooms and must be assessed by music teachers. This study examines how teachers navigate this challenge. Seven interviews and two group discussions with music teachers in North Rhine-Westphalia, Germany, were analyzed using the documentary method. Across cases, teachers referred to transparency and fairness as institutional expectations shaping their assessment. Three practices of navigating these expectations emerged: (1) criteria-based assessment, (2) assessment of written tasks and social behavior, and (3) avoiding the assessment of aesthetic quality.

Einleitung

Im Musikunterricht werden regelmäßig Gestaltungsaufgaben bearbeitet, beispielsweise wenn Schüler*innen einen Song schreiben, eine Filmszene vertonen oder eine Klangcollage entwickeln. Solche Aufgaben gelten als besonders kreativ, offen und prozessorientiert. Zugleich steht am Ende eine schulische Anforderung: Es gehört zu einer Kernaufgabe von Lehrkräften, Leistungen zu beurteilen (KMK, 2022). Daher gehen zahlreiche Studien der Frage nach, wie Leistungen – auch im Musikunterricht – möglichst objektiv bewertet werden können. Die Perspektive von Lehrkräften ist dabei bislang jedoch kaum berücksichtigt worden. Hier setzt dieses Forschungsprojekt an: Es untersucht die Herausforderung der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben aus der Sicht von Musiklehrkräften.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Leistungsbewertung ist in den meisten Schulformen i. d. R. verpflichtend. Zahlreiche empirische Studien belegen eine geringe Reliabilität von Schulnoten – auch in vermeintlich ‚objektiveren‘ Fächern wie bspw. Mathematik (Bohl, 2019, S. 420). Dabei wurde immer wieder gezeigt, dass u.a. subjektive Sichtweisen von Lehrkräften und soziale Bedingungen erheblichen Einfluss auf das Zustandekommen der Note haben (Bohl, 2019, S. 420; Ricken, 2018, S. 51). Gerade Schulleistungsstudien wie *VERA* oder *PISA* haben es sich zur Aufgabe gemacht, Leistungen bzw. Kompetenzen möglichst objektiv zu messen. Auch innerhalb der Musikpädagogik finden sich entsprechende Bestrebungen (im Überblick Hasselhorn & Knigge, 2026). Zugleich gibt es eine anhaltende Debatte über alternative Bewertungsformen, wie z.B. Portfolios oder weitere formative Ansätze (Fautley, 2024; Winter, 2022).

Im Kontext von Gestaltungsaufgaben im Musikunterricht stellen sich zusätzliche Herausforderungen bei der Leistungsbewertung. Hier finden musikalisch-ästhetische Prozesse statt, die mitsamt den entstandenen Produkten bewertet werden. Dabei muss eine Lehrkraft musikalisch-ästhetisch urteilen, wobei solche Urteile in hohem Maße subjektiv sein können (Rolle, 2008). Schulnoten, die ohnehin schon stark von der subjektiven Sichtweise der Lehrperson geprägt sind, könnten dadurch ‚noch subjektiver‘ werden. Innerhalb der Musikpädagogik sind vielfältige Ansätze entwickelt worden, kreative Leistungen zu bewerten (z.B. Deutsch, 2016; Hasselhorn, 2022; Kupers et al., 2018). Jedoch zeigen viele Arbeiten, dass fachlich-inhaltliche Aspekte bei der Leistungsbewertung teilweise nur eine untergeordnete Rolle spielen (z.B. Niessen, 2020 für den Musikunterricht; siehe auch Wagener, 2020 für den Kunstunterricht).

Einem Verständnis von Leistung als individuell erfassbarer Eigenschaften liegt die Annahme zugrunde, dass schulische Leistung beobachtbar und durch geeignete Verfahren objektiv und reliabel messbar ist. Dem stehen Ansätze gegenüber, die schulische Leistung als soziale Konstruktion verstehen (Rabenstein et al., 2015; siehe auch Heberle, 2019, S. 169–179). Rabenstein et al. (2015) etwa gehen davon aus, dass Leistungsbewertung in einem „Konglomerat pädagogischer Praktiken hervorgebracht“ (S. 246) wird. In diesem (praxeologischen) Blick auf Leistungsbewertung ist ausschlaggebend, dass Objektivität von Leistungsbewertung durch solche Praktiken hergestellt wird (Rabenstein et al., 2015, S. 243). So konnte etwa Breidenstein (2023) zeigen, dass es den Beteiligten einer Zeugnisnotenbesprechung durchaus bewusst ist, dass im Kontext schulischer Leistungsbewertung Objektivität nicht erreichbar ist (S. 24). Vielmehr wird eine ‚Objektivität‘ von Schulnoten in sozialen Praktiken erzeugt. Zensuren sind dann ‚objektiv‘, wenn sie in „komplexen sozialen Praktiken objektiviert worden sind“ (Breidenstein, 2023, S. 26).

Leistungsbewertung in der Schule entsteht demnach im Zusammenspiel von normativ geforderter ‚Objektivität‘ sowie sozialen Praktiken der Noten- bzw.

Leistungszuschreibung. Vor diesem Hintergrund geht diese Arbeit nun der Frage nach, wie Lehrkräfte mit der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben umgehen.

2. Methode und Fragestellung

Um die Perspektive von Musiklehrkräften zu erheben, wurden sieben leitfaden-gestützte Interviews mit narrativen Anteilen sowie zwei Gruppendiskussionen mit drei bzw. vier Musiklehrkräften aus NRW geführt. Die Gruppendiskussionen dienten hierbei der Erweiterung und komparativen Absicherung der in den Interviews rekonstruierten Orientierungsgehalte. Die teilnehmenden Lehrkräfte waren überwiegend an Gymnasien und Gesamtschulen tätig (Erhebungszeitraum: April 2024 bis Mai 2025) (Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht Stichprobe

Interviews			Gruppendiskussionen		
Gespräch	Pseudonym	Schulform	Gespräch	Pseudonym	Schulform
1	2	Frau Ahrens (B1)	1	Herr Hess (B8)	Gymnasium
	3	Herr Bahr (B2)		Herr Ilg (B9)	Gymnasium
	4	Frau Chapo (B3)		Frau Jütte (B10)	Gymnasium
	5	Frau Dalik (B4)	2	Herr Kuhn (B11)	Gymnasium
	6	Frau Eckert (B5)		Herr Lucca (B12)	Gesamtschule
	7	Herr Falk (B6)		Frau Mutz (B13)	Gesamtschule
	8	Frau Götz (B7)		Herr Noé (B14)	Gesamtschule

Die Gesprächsdaten wurden schließlich mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet, da diese „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ eröffnet (Bohnsack et al., 2013, S. 9). Die Dokumentarische Methode unterscheidet unter Rückbezug auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zwei Wissens Ebenen, die die Handlungspraxis strukturieren. Auf der einen Seite steht das *kommunikative Wissen*, das auf der Ebene von Alltagstheorien angesiedelt ist und Regeln, institutionalisierte normative Erwartungen sowie Rollenverständnisse umfasst

(u. a. Bohnsack, 2017, S. 103). Dieses Wissen ist Akteur*innen bewusst zugänglich und kann verbal reflektiert werden. Demgegenüber steht das *konjunktive Wissen*, das meist implizit bzw. atheoretisch vorliegt (Bohnsack, 2017, S. 103). Dieses Wissen ist atheoretisch, weil es Personen in ihrer Handlungspraxis anwenden, ohne dass es versprachlicht werden müsste (Nohl, 2017, S. 6). Die beiden Wissens Ebenen können in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, welches das professionalisierte Handeln bestimmt. Dabei wird die Bewältigung dieses Spannungsverhältnisses zwischen „Norm und Praxis oder Norm und Habitus“ (Bohnsack et al., 2024, S. 11) in der Dokumentarischen Methode auch als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* bezeichnet. Solche Spannungsverhältnisse können z. B. entstehen, wenn Alltagstheorien oder Normen einer Institution in Konflikt mit dem Habitus oder einer Handlungspraxis stehen (Bonnet & Hericks, 2019, S. 106). Für den Kontext Schule bedeutet dies, dass sich das professionalisierte Handeln von Lehrkräften innerhalb dieses Spannungsverhältnisses vollzieht und dass Lehrkräfte Routinen entwickeln, um mit dem Spannungsverhältnis umzugehen (Asbrand & Martens, 2018, S. 23).

Im Anschluss an Bohnsack lassen sich die Normen einer Institution bzw. die „Erwartungen der Lehrperson dessen, was die Institution von ihr erwartet“ (Bonnet & Hericks, 2019, S. 106) als „institutionalisierte normative Erwartungen“ fassen (Bohnsack, 2017, S. 103). Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird *institutionalisierte normative Erwartungen* daher als zentrale analytische Kategorie herangezogen. Zugleich werden – im Anschluss an die Unterscheidung von kommunikativem und konjunktivem Wissen – Orientierungsmuster rekonstruiert, wie Lehrkräfte diese Erwartungen bearbeiten. Diese Orientierungsmuster werden im Folgenden als *Umgangsweisen* bezeichnet.

Bei der Auswertung der Gesprächsdaten wurden die beiden Wissens Ebenen des kommunikativen und konjunktiven Wissens mit den zwei aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten *formulierende* und *reflektierende Interpretation* rekonstruiert. Die in diesen beiden Interpretationsschritten rekonstruierten Orientierungen der Akteur*innen wurden schließlich in einer komparativen Analyse über alle Fälle hinweg verglichen.

Vor diesem Hintergrund richtet sich die Analyse erstens auf die Rekonstruktion jener *institutionalisierten normativen Erwartungen*, die Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben benennen (Forschungsfrage I) und zweitens auf den Umgang der Lehrkräfte mit diesen Erwartungen (Forschungsfrage II):

- I. Welche institutionalisierten normativen Erwartungen prägen das professionalisierte Handeln von Musiklehrkräften im Kontext der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben?
- II. Mit welchen Umgangsweisen begegnen Lehrkräfte diesen Erwartungen in ihrer Bewertungspraxis?

3. Ergebnisse

Zunächst stelle ich in Kapitel 3.1 einen exemplarischen Gesprächsausschnitt aus den Daten sowie dessen Interpretation vor. Der Gesprächsausschnitt dient dazu, das Vorgehen der Interpretation zu veranschaulichen, auf das sich die anschließende Ergebnisdarstellung ab Kapitel 3.2 stützt. In dieser Ergebnisdarstellung werden zunächst die institutionalisierten normativen Erwartungen rekonstruiert, die das professionalisierte Handeln von Musiklehrkräften im Kontext der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben prägen (Kap. 3.2, siehe auch Forschungsfrage I). In Kapitel 3.3 werden schließlich drei Umgangsweisen rekonstruiert, die Lehrkräfte nutzen, um diesen institutionalisierten normativen Erwartungen gerecht zu werden (siehe auch Forschungsfrage II).

3.1 Gesprächsausschnitt

Der folgende Gesprächsausschnitt stammt aus einem Interview mit Frau Ahrens, die seit etwa zwei Jahren als Musiklehrerin an einem Gymnasium arbeitet. In dieser Passage beschreibt sie die letzte Situation in ihrem Unterricht, in der sie Gestaltungsaufgaben bewertete. In einer siebten Klasse hatten Schüler*innen zuvor Werbevideos zu einem bestehenden oder selbst ausgesuchten Werbeartikel gedreht.

1 Dann war natürlich auch die Frage wie bewerte ich das denn? gebe ich
 2 da jetzt irgendwie Noten dafür? un=und ich hab mich dann aber erstmal
 3 so ein bisschen dagegen entschieden da die tatsächlich mit einer Note
 4 zu bewerten, sondern eher so mit so einer Tendenz, ich habe dann so
 5 ein Kompetenz-, ähm (2) Kompetenzraster? irgendwie so gemacht, wo ich
 6 dann geguckt hab, ham=ham=ham se selbst komponierte Musik da drin
 7 gehabt, ham se (.) ähm (2) irgendein passendes, ähm (2) Produkt
 8 irgendwie? ham, halt mit solchen Sachen halt geguckt und das so
 9 bewertet und halt eher so anhand von von so Smileys dann halt irgendwie
 10 dann halt das so bewertet, wo ich für mich dann halt schon weiß, okay,
 11 das geht eher so in in einen sehr guten Bereich, //mhm// und das war
 12 (.) auch gu::t, das war n biss- ja so ja so zwischendrin zwischen gut
 13 und befriedigend und so, (.) aber ich habe jetzt (.) ein bisschen
 14 Scheu gehabt, da tatsächlich irgendwie den Leuten hier so eine du hast
 15 jetzt eine eins minus [haut auf den Tisch] und du hast ne zwei plus [haut auf
 16 den Tisch] //mhm// oder so, weil ich da echt so ein bisschen (2) weil im
 17 Prinzip waren se alle gut. un=un=und dann natürlich fangen die dann
 18 auch an zu vergleichen //mhm// und ich habe dann halt auch so so kleine
 19 Zettelchen dann halt auch gemacht und (2) kommt natürlich dann immer
 20 auch [spricht schneller und ahmt ihre Schüler:innen nach] "ja, aber warum, aber wir
 21 hatten doch hier und dann hatten wir doch da auch, warum also das
 22 nicht da angekreuzt?" und so un=un (2) wo ich dann auch wieder gemerkt
 23 hab, das ist total schwierig da ähm (2) tatsächlich (.) also für mich
 24 (.) das irgendwie so gerecht zu machen, //mhm// dass irgendwie alle
 25 damit //mhm// einverstanden sind, und das dann auch so transparent wie
 26 möglich zu machen. //mhm// ist es dann okay, d=d=da so viel Transparenz
 27 dann herzustellen? dass die dann sofort anfangen zu vergleichen?
 28 wa=was (.) welches Feld ist bei euch angekreuzt und welches bei uns
 29 und so? (.) ja (.) schwierig.

Abbildung 1: Gesprächsausschnitt Frau Ahrens

Auf *kommunikativer Ebene* zeigt sich, dass Frau Ahrens mit dem „Kompetenzraster“ (Z. 5) ein Bewertungsinstrument nutzt und damit eine kriteriengeleitete, für Schüler*innen nachvollziehbare Bewertung realisieren möchte. Die genannten Kriterien (z.B. „selbst komponierte Musik“, „passendes [...] Produkt“, Z. 6–7) ermöglichen es ihr, einen Sachbezug herzustellen. Mithilfe der „Zettelchen“ (Z. 19) wird die Bewertung der Videoclips für die Schüler*innen nachvollziehbar und sie schafft so Transparenz. In diesem Vorgehen dokumentiert sich eine Orientierung an den *institutionalisierten normativen Erwartungen* von *Fairness* (sie möchte es „gerecht“ machen, Z. 24), *Nachvollziehbarkeit* (alle sollen „damit einverstanden“ sein, Z. 25) und *Transparenz* (Z. 26–27), wobei sie diese als Norm zugleich auch infrage stellt, da sie dazu führt, dass sich Schüler*innen vergleichen.

Auf *konjunktiver Ebene* verweist der erste Satz des Gesprächsausschnitts („Dann war natürlich auch die Frage wie bewerte ich das denn?“, Z. 1) auf die Selbstverständlichkeit, mit der die Leistungsbewertung zur Unterrichtspraxis dazugehört. Gleichzeitig dokumentiert sich in der gesamten Passage eine latente Unsicherheit, was sich u.a. an der wiederholten Verwendung von „irgendwie“ (Z. 2, 5, 8, 9, 14, 24) festmachen lässt. Zunächst zeigt sich ein Widerstreben von Frau Ahrens, die Videoclips mit einer Ziffernote zu bewerten. Sie entscheidet sich „ein bisschen dagegen“ (Z. 3) und bewertet lediglich „mit so einer Tendenz“ (Z. 4). Trotz dieses Widerstrebens dokumentiert sich in der gesamten Passage

die Orientierung, Produkte in besser und schlechter einzuteilen. Dies zeigt sich u. a. an besagter „Tendenz“ sowie auch an der Verwendung von „Smileys“ (Z. 9). Die Kriterien, die sie beispielhaft anführt (Z. 6–7), können mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ beantwortet werden, sind also dichotom und direkt beobachtbar. Obwohl sich Frau Ahrens ursprünglich gegen eine Bewertung in Form von Ziffernnoten entschieden hat, kann sie durch dieses Vorgehen die Leistung in einen Notenbereich überführen (Z. 11–13). Schließlich leitet sie performativ einen Gegenhorizont zu ihrer ursprünglich intendierten Praxis ein: Sie haut in einer karikierenden Geste gleich zweimal auf den Tisch, wodurch sie die Notengebung richterlich als autoritär und für Schüler*innen nicht nachvollziehbar markiert (Z. 15–16). Diese körperliche Geste deutet als performativer Akt auf konjunktive Wissensbestände hin, und so wird nonverbal eine Distanz zu einer autoritär-intransparenten Notenvergabe sichtbar. Damit referenziert sie eine nicht nachvollziehbare Bewertungspraktik, von der sie sich eigentlich abgrenzen möchte. Mit der Aussage „im Prinzip waren sie alle gut“ (Z. 16–17) markiert sie schließlich die Nicht-Vergleichbarkeit der Produkte und relativiert eine Einteilung in bessere und schlechtere Produkte.

Das professionalisierte Handeln von Frau Ahrens orientiert sich an den schulischen Normen von Transparenz und Fairness, und diesen Normen wird sie gerecht, indem sie kriteriengeleitet bewertet. Dennoch zeigt sich Frau Ahrens' Widerstreben, die Werbevideos der Schüler*innen zu bewerten. In der gesamten Passage dokumentieren sich somit Spannungen sowohl innerhalb als auch zwischen den Wissens Ebenen. Schulische Bewertung ist nicht nur als institutionalisierte normative Erwartung auf der kommunikativen Ebene präsent, sondern dokumentiert sich zugleich auf konjunktiver Ebene als habitualisierte Verständlichkeit („natürlich“, Z. 1). Auf kommunikativer Ebene wird deutlich, dass Videoclips nicht vergleichbar sind („im Prinzip waren sie alle gut“, Z. 16–17) und dass diese kriteriengeleitete Bewertung, die eine Vergleichbarkeit zwischen den Produkten herstellt, nicht aufgeht, da sich die Qualität der Videoclips nicht in Kriterien überführen lässt. Damit kollidieren hier Wissensbestände um die Nicht-Vergleichbarkeit von ästhetischen Produkten mit der gleichzeitigen Pflicht zur Vergleichbarkeit durch Kriterien und Noten.

3.2 Institutionalisierte normative Erwartungen

Fallübergreifend ließ sich im Kontext der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben eine Orientierung an den institutionalisierten normativen Erwartungen von *Transparenz* und *Fairness* rekonstruieren (siehe Forschungsfrage I). Leistungsbewertung soll transparent und nachvollziehbar sein, und diese Erwartung prägt das professionalisierte Handeln der befragten Musiklehrkräfte maßgeblich. Eine solche transparente Bewertungspraxis wird in den Gesprächen immer wieder einer nicht nachvollziehbaren Bewertungspraxis gegenübergestellt. Frau

Ahrens etwa wollte unbedingt vermeiden, dass die Schüler*innen nur eine Ziffernote zu ihren Videoclips erhalten. In einer Gruppendiskussion wird die Bewertungspraxis bei *Jugend musiziert* als negativer Gegenhorizont zu einer transparenten Leistungsbewertung herangezogen. Laut Frau Jütte sei *Jugend musiziert*

ja der Klassiker davon, dass man es eigentlich nicht versteht, warum man jetzt den dritten Preis bekommen hat oder die Weiterleitung oder so, weil es eben keine (.) keine Kriterien gibt. ich bin kriterienlos aufgewachsen, (.) und immer nur mit einem Ergebnis von=@frontiert@ worden (.) konfrontiert worden.

Es zeigt sich fallübergreifend, dass diese Norm der Transparenz auch von den Schüler*innen eingefordert wird. Zudem wird in allen Gesprächen die Norm der Fairness verhandelt und es wird v. a. darüber diskutiert, dass es schwierig ist, dieser Norm gerecht zu werden. Als Gründe hierfür wird u.a. die unterschiedliche musikalische Vorbildung von Schüler*innen genannt, weiterhin die Schwierigkeit, Leistungen in Gruppenarbeiten zu bewerten, sowie die hohe Anzahl von Schüler*innen im Klassenverband.

3.3 Umgangsweisen mit institutionalisierten normativen Erwartungen

Aus allen Gesprächsdaten konnten schließlich drei Umgangsweisen rekonstruiert werden, mit denen Musiklehrkräfte den institutionalisierten normativen Erwartungen von *Transparenz* und *Fairness* bei der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben begegnen (Forschungsfrage II): (a) *Kriteriengeleitete Bewertung*, (b) *Bewertung von Ersatz- und Zusatzleistungen* und (c) *Vermeidung der Bewertung musikalisch-ästhetischer Qualität*. Diese drei Umgangsweisen wurden fallübergreifend in der komparativen Analyse rekonstruiert und stellen typische Bearbeitungsformen von Herausforderungen im Zusammenhang mit institutionellen normativen Erwartungen und alltäglicher Unterrichtspraxis dar. Sie umfassen dabei Wissensbestände der kommunikativen und der konjunktiven Ebene.

(a) *Kriteriengeleitete Bewertung*

Alle Musiklehrpersonen orientieren sich bei der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben an *kriteriengeleiteter Bewertung*. Dabei erscheint kriteriengeleitete Bewertung in den Gruppendiskussionen als *der Weg*, Gestaltungsaufgaben zu bewerten. In den Gesprächen wird immer wieder auf „die“ Kriterien verwiesen, ohne dass dabei erläutert wird, was damit konkret gemeint ist. Dies deutet daraufhin, dass das Wissen um „die“ Kriterien Teil des beruflichen Erfahrungswissens der Lehrpersonen ist, das zumindest teilweise implizit vorliegt. Zugleich erscheint es als Alltagstheorie: Durch Kriterien wird Notengebung objektiver, fairer und transparenter. Zwar besteht Einigkeit über das grundlegende Prinzip einer kriteriengeleiteten Bewertung, allerdings nicht über die inhaltliche Festle-

gung der Kriterien: Deren konkrete Ausgestaltung bleibt vielfach offen, und „die“ Kriterien bleiben inhaltlich weitestgehend unbestimmt. Wenn Kriterien explizit benannt werden, sind dies häufig eher musikalisch-technische Kriterien, die direkt beobachtbar sind und bei denen es ein „richtig“ oder „falsch“ geben kann (wie z. B. in Abb. 1, Z. 6–7).

Die Orientierung an solchen Kriterien scheint aus Sicht der Lehrpersonen die institutionalisierten normativen Erwartungen von *Transparenz* und *Fairness* zu erfüllen, weil die Bewertung anhand von Kriterien die Gestaltungsprodukte vergleichbar macht. Gleichzeitig dokumentiert sich in den Gesprächen immer wieder eine Unsicherheit darüber, ob „die“ Kriterien die musikalisch-ästhetische Qualität eines Produktes abbilden. Laut Herrn Ilg kann ein Gestaltungsprodukt auch „cool“ sein, wenn es nicht „die“ Kriterien erfüllt (siehe auch [c]). Kriteriengeleitete Bewertung erscheint damit als eine pragmatische Umgangsweise, um institutionalisierten normativen Erwartungen gerecht zu werden. Zusammengefasst erscheinen „die“ Kriterien als allgegenwärtige Legitimationsressource auf einer alltagstheoretischen Ebene: Sie lösen den Anspruch von Transparenz und Vergleichbarkeit ein, bleiben inhaltlich jedoch häufig unbestimmt.

(b) Bewertung von Ersatz- und Zusatzleistungen

Statt des eigentlichen Produkts von Gestaltungsaufgaben bewerten die Lehrkräfte häufig *Ersatz- oder Zusatzleistungen*, wie Reflexionen, Protokolle, Storyboards oder die Dokumentation des Produkts. So verweist etwa Herr Ilg darauf, dass er bei Gestaltungsaufgaben „auch schriftlich was verlange“ und er bei Songwritingprojekten „eigentlich nicht“ bewerte, „wie gut die Songs sind“. In allen Gesprächen dokumentiert sich die Alltagstheorie, wonach *schriftliche Leistungen* transparenter und fairer seien. Entsprechend werden solche schriftlichen Leistungen häufig als Bewertungsgrundlage von Gestaltungsaufgaben herangezogen. Schriftliche Leistungen lassen sich abgeben oder nicht; wenn sie nicht abgegeben werden, „ist es halt schlecht“ (Herr Ilg).

Zudem zeigt sich in allen Gesprächen, dass das *Arbeits- und Sozialverhalten* der Schüler*innen Grundlage von Leistungsbewertung ist. In vielen Gesprächen wird ein deutlicher Gegensatz aufgemacht zwischen engagierten und nicht engagierten Schüler*innen, wie hier bei Frau Eckert: „die Dödel die nichts machen und die Leute, die (.) die sich total engagieren“. Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schüler*innen wird in Alltagstheorien zu einem beobachtbaren Kriterium stilisiert, das bewertbar ist und somit auch der institutionalisierten normativen Erwartung von Transparenz gerecht wird. Gleichzeitig wird immer wieder die Problematik dieser Praxis reflektiert, weil sie mit *Fairness* in Konflikt stehen kann. In vielen Gesprächen wird etwa darüber sinniert, ob es fair ist, jemandem eine bessere Note zu geben, nur weil diese Person mehr „Spaß“ hat.

Um die institutionalisierten normativen Erwartungen von *Transparenz* und *Fairness* einzulösen, wird die Bewertung vom ästhetischen Produkt weg auf diejenigen Anteile verschoben, die abgabefähig, sprachlich begründbar oder

beobachtbar sind. Damit entsteht eine ‚Verschiebung von Leistung‘ weg vom eigentlichen Gegenstand der Gestaltungsaufgabe hin zu kognitiven bzw. prozess-bezogenen und sozialen Leistungen.

(c) Vermeidung der Bewertung musikalisch-ästhetischer Qualität

In vielen Gesprächspassagen zeigt sich schließlich eine Vermeidung, die musikalisch-ästhetische Qualität der Gestaltungsprodukte zu bewerten. Dies wird jedoch nur von den wenigsten Lehrkräften explizit benannt. Gleichwohl teilen die Musiklehrkräfte in den Gruppendiskussionen das Wissen darüber, dass sich die musikalisch-ästhetische Qualität von Gestaltungsprodukten nicht immer in Kriterien überführen lässt. Ein Produkt kann „cool“ sein, auch wenn es nicht die Kriterien erfüllt (Herr Ilg, siehe auch [a]). Diese Wissensbestände zeigen sich in verschiedenen Bewertungspraktiken, die sich in den Gesprächen dokumentieren. Einzelne Lehrkräfte bewerten ausschließlich die Ersatz- oder Zusatzleistungen (siehe [b]), andere vergeben Extrapunkte für kreative Ideen. Herr Falk begründet dies damit, dass dies im Abitur auch so gemacht werde, und sagt hierzu: „Ich kann doch nicht bewerten, ob ähm, ein Mensch jetzt (.) zufällig kreativer ist als der andere.“ Zugleich scheint die musikalisch-ästhetische Qualität ohnehin immer wieder eine untergeordnete Bedeutung zu spielen, da Schüler*innen Kriterien, so wie sie auf dem freien Markt existieren, schlichtweg nicht erfüllen können. Wenn dann doch die musikalisch-ästhetische Qualität beurteilt wird, wird mit den institutionalisierten normativen Erwartungen gebrochen. Hierzu Herr Lucca:

Ich muss sagen, ich stimme euch voll zu. das Allerwichtigste natürlich sind die Kriterien und so und auf der anderen Seite irgendwie, (.) ich ertappe mich dabei auch, (.) dass (.) also keine Ahnung jetzt mal so als Beispiel? (.) jemand hat sich jetzt nicht so ganz? krass an diese ähm Kriterien gehalten, aber das Ergebnis ist einfach so geil, dass man sich denkt, [aaaaah, als Geräusch] (.) ob man, (.) also ich bin da also ein bisschen durchlässiger dann, und dann denke ich mir so okay, ähm, ich weiß nicht, dass das so ein bisschen [anonymisiert] das klingende Ergebnis zählt.

Die Beteiligten wissen, dass eine Bewertung der musikalisch-ästhetischen Qualität in Spannung zu den institutionalisierten normativen Erwartungen von Transparenz und Fairness steht, und umgehen diese Spannung, indem sie ästhetische Qualität entweder ausklammern oder nur zusätzlich (als Bonus) berücksichtigen. Wenn – wie im Beispiel von Herrn Lucca – die ästhetische Qualität dennoch ausschlaggebend wird („das Ergebnis ist einfach so geil“), wird bewusst von der schulischen Erwartung einer kriteriengeleiteten Bewertung abgewichen.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Auswertung der Gesprächsdaten zeigt, dass das professionalisierte Handeln von Musiklehrkräften bei der Leistungsbewertung von Gestaltungsaufgaben von institutionalisierten normativen Erwartungen geprägt ist. Fallübergreifend ließ sich eine Orientierung an den institutionalisierten normativen Erwartungen von *Transparenz* und *Fairness* rekonstruieren (vgl. Kap. 3.2). Obwohl sich die Lehrkräfte immer wieder kritisch mit Leistungsbewertung auseinandersetzen, wird Notengebung nicht grundsätzlich in Frage gestellt (wie im Gespräch von Frau Ahrens, Abb. 1).

Im komparativen Vergleich konnten drei Umgangsweisen mit institutionalisierten normativen Erwartungen rekonstruiert werden (vgl. Kap. 3.3): *(a) Kriteriengeleitete Bewertung*, *(b) Bewertung von Ersatz- und Zusatzleistungen* und die *(c) Vermeidung der Bewertung musikalisch-ästhetischer Qualität*. Diese drei Umgangsweisen sind nicht als voneinander unabhängige Handlungsoptionen zu verstehen, sondern als unterschiedliche Bearbeitungsformen wiederkehrender, teils konfligierender Wissensbestände: Auf kommunikativer Ebene teilen die Lehrkräfte die institutionalisierten normativen Erwartungen von Transparenz und Fairness sowie die Alltagstheorie, dass kriteriengeleitete Bewertung diesen Erwartungen gerecht wird. Zugleich zeigt sich ebenfalls auf kommunikativer Ebene, dass sich musikalisch-ästhetische Qualität nicht ohne Weiteres in Kriterien und Noten überführen lässt – auch wenn ein Produkt „geil“ (siehe oben) sein kann. Außerdem dokumentiert sich auf konjunktiver Ebene eine habitualisierte Bewertungspraxis des Einteilens in bessere und schlechtere Leistungen sowie das Nicht-Bewerten von Leistungen.

Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes der Lehrkräfte ist die geteilte Ungewissheit, wie institutionalisierten normativen Erwartungen begegnet werden kann. Diese Ungewissheit wird bearbeitet, indem bekannte schulische Bewertungslogiken reproduziert werden. Kriteriengeleitete Bewertung scheint dabei auf kommunikativer Ebene *der Weg*, institutionalisierten normativen Erwartungen gerecht zu werden. Allerdings bleibt das, was sich hinter „den“ Kriterien verbirgt, häufig implizit oder es werden eher beobachtbare, teils dichotome Kriterien angeführt. Dies lässt auf geteilte Wissensbestände darüber schließen, dass musikalisch-ästhetische Qualität mit den Normen schulischer Leistungsbewertung nicht vereinbar ist. Zudem lässt sich in dieser Arbeit ein Phänomen beobachten, das in kompositionspädagogischen Arbeiten beschrieben wurde: Pädagog*innen halten sich häufig in schulischen Kontexten bei der Bewertung musikalisch-ästhetischer Qualität zurück. Julia Weber (2021, S. 167–180) spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik, in dem pädagogisches Handeln stattfindet: Kunst wird mit Freiheit assoziiert, und als Konsequenz kommt es zu einer Zurückhaltung, sich als Pädagog*in in künstlerische Prozesse von Lernenden einzumischen.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass die beobachteten Orientierungsmuster möglicherweise schulformspezifisch für Gymnasium und Gesamtschule sind. Frau Dalik, die früher an einem Gymnasium arbeitete und nun an einer Förderschule tätig ist, macht deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen auf. Die Ergebnisse sind auch darüber hinaus kontextgebunden: Die Perspektive von Schüler*innen und Unterrichtsbeobachtungen fehlen. Dies ist bedeutsam vor dem Hintergrund, dass viele Arbeiten zeigen konnten, wie ein Verständnis von Leistung im schulischen Kontext von Lehrkräften und Schüler*innen gemeinsam hervorgebracht wird (u.a. Breidenstein, 2012; Rabenstein et al., 2015; Wagoner, 2020).

Die Befunde bestätigen Annahmen innerhalb der Professionsforschung, die davon ausgehen, dass der Umgang mit Ungewissheit zur Kernaufgabe professionellen (pädagogischen) Handelns gehört (u.a. Helsper, 2008; Paseka et al., 2018) und dass diese Ungewissheit im Handeln mit der Doppelstruktur aus kommunikativem und konjunktivem Wissen einhergeht (Bohnsack et al., 2022, S. 17). Aus dieser Doppelstruktur heraus ergibt sich auch die Frage, was eigentlich als Leistung im Kontext von Schule bzw. Gestaltungsaufgaben verstanden wird. Das Verständnis, das in den Gesprächen an den Tag gelegt wird, ist ein Verständnis von Anstrengung. Leistungsbewertung scheint so viel weniger mit den individuellen musikalischen Kompetenzen der Schüler*innen zu tun zu haben, als dass sie sozial konstruiert wird (Ricken, 2018) und durch eine ‚Scheinobjektivität‘ aufrechterhalten wird.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Springer.
- Bohl, T. (2019). Leistungsbewertung, Notengebung und Alternativen zur Notengebung. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an all-gemeinbildenden Schulen* (S. 414–425). Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13–30). Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Springer.
- Bohnsack, R., Sturm, T. & Wagoner, B. (2024). Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus. Ein erster Überblick. In R. Bohnsack, T. Sturm & B. Wagoner (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 9–16). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28804>

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 101–123). Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2012). *Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung*. Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2023). Zensuren: Risiken und Nebenwirkungen. In C. Führer, M. Magirus, T. Bohl, B.-S. Grewe, W. Polleichtner & F. Ulfat (Hrsg.), *Relativität und Normativität von Beurteilungen. Fächerübergreifende und fachspezifische Analysen* (S. 23–30). Tübingen Library Publishing. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-85924>
- Deutsch, D. (2016). Authentic Assessment in Music Composition: Feedback That Facilitates Creativity. *Music Educators Journal*, 102(3), 53–59. <https://doi.org/10.1177/0027432115621608>
- Fautley, M. (2024). Assessment of Composing in the Lower Secondary School in England. In K. Devaney, M. Fautley, J. Grow & A. Ziegenmeyer (Hrsg.), *The Routledge Companion to Teaching Music Composition in Schools. International Perspectives* (S. 452–465). Routledge.
- Hasselhorn, J. (2022). Kreativität im Musikunterricht in Zeiten von Kompetenzorientierung. Entwicklung eines Modells kreativer Kompetenz in Musik. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 159–174). Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Knigge, J. (2026). Kompetenz und Expertise. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (2. Aufl., S. 385–398). Waxmann.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Waxmann.
- Helsper, W. (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18
- KMK. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kupers, E., Van Dijk, M. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Creativity in the Here and Now: A Generic, Micro-Developmental Measure of Creativity. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02095>
- Niessen, A. (2020). Perspektiven auf das Thema Leistung im Musikunterricht. Eine Situationsanalyse auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 11, 1–36. <https://doi.org/10.62563/bem.v2020>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Springer.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Rabenstein, K., Idel, T.-S. & Ricken, N. (2015). Zur Verschiebung von Leistung im individualisierten Unterricht. Empirische und theoretische Befunde zur schulischen Leitdif-

- ferenz. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 241–259). Beltz Juventa.
- Ricken, N. (2018). Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 43–60). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>
- Rolle, C. (2008). Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 70–100). Allitera.
- Wagener, B. (2020). *Leistung, Differenz und Inklusion. Eine rekonstruktive Analyse professionalisierter Unterrichtspraxis*. Springer.
- Weber, J. (2021). *Stimmigkeit und Resonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Winter, F. (2022). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (8. Aufl.). Schneider.

Julia Ehninger
 Bergische Universität Wuppertal
 Gaußstraße 20
 42119 Wuppertal
 ehninger@uni-wuppertal.de
<https://orcid.org/0000-0003-0554-7630>

Thade Buchborn, Johannes Treß & Annika Endres

Domesticating AI in the music classroom?

Music teachers' orientations in an emerging practice

*Während künstliche Intelligenz (KI) zunehmend als transformative Kraft im Bildungswesen diskutiert wird, ist wenig darüber bekannt, wie Musiklehrer*innen sie tatsächlich in ihrer Praxis einsetzen. Diese Studie rekonstruiert daher die Normen, Alltagstheorien und impliziten Wissensbestände, die den Umgang von Musiklehrer*innen mit KI prägen. Die empirische Grundlage bilden Gruppendiskussionen, die in einer Fortbildung erhoben und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass der Umgang mit KI nicht auf stabile Wissensbestände zurückgeführt werden kann, sondern zwischen verschiedenen Modi oszilliert. Die Integration von KI in unterrichtliche und alltagsweltliche Kontexte erweist sich der Analyse folgend als Grenzgang, bei dem die Lehrkräfte fachspezifische, normative und pädagogische Kernwerte der Musikpädagogik neu verhandeln.*

1. Introduction

The use and significance of artificial intelligence (AI) have become central topics in public and educational discourses (De Witt et al., 2023). According to Jörissen et al. (2025), for example, AI is currently causing a crisis of perception that challenges existing orders of knowledge and questions epistemological foundations of education (p. 420).

In its recommendations for action, the German Kultusministerkonferenz¹ (KMK, 2024) also calls for teachers to impart skills that enable a critical, constructive and reflective approach to AI. They should not only use and integrate AI, but also be able to understand the technical basics and the legal implications, to assess opportunities, limitations and risks in order to use AI openly, critically and responsibly (KMK, 2024). Consequently, to integrate AI into teaching, teachers must overcome new technological, ethical, legal and thus reflective challenges. However, there is little empirical evidence on how music teachers are

1 The Kultusministerkonferenz, abbreviated as KMK, can be translated to English as the Standing Conference of Ministers of Education.

addressing these challenges in their teaching practice (Buchborn & Treß, 2023; Cheng, 2025; Treß, 2024). In this article, we therefore focus on the perspectives of music teachers and examine the norms, everyday theories and implicit knowledge that underlie their use of AI.²

2. Literature review

Research on AI in schools and teaching has largely been shaped by general educational perspectives that associate AI with an ambivalent transformation process and describe the discourse around it as highly polarised between technopositivist narratives of efficiency and innovation and dystopian scenarios of de-skilling and alienation (Selwyn, 2019). Similar patterns can be found in music education. Generative AI is discussed as enabling low-threshold access to music production and reception and thus as fostering the democratisation of musical practice (Cheng, 2025), as well as supporting individualised learning through AI-assisted adaptive environments (Cheng, 2025; Milakis et al., 2024). At the same time, substantial risks are identified, including the reproduction of cultural and aesthetic biases in generative models (O’Leary, 2025; Treß, 2025), aesthetic and practical standardisation, and an increasing alignment of teaching content with algorithmically curated materials (Bell, 2025). Further concerns address the reinforcement of superficial, product-oriented modes of musical engagement under conditions of pervasive algorithmic curation (Rolle, 2022). Rapanta (2025) sharpens this critique by arguing that generative AI may linguistically simulate critical judgement without enacting it, a problem particularly acute for subjects like music education, that are grounded in aesthetic experience, performativity and reflective judgement (Jörissen et al., 2025).

Empirical research on teachers’ engagement with technology has long been dominated by technology acceptance models such as TAM (Davis et al., 1989), which explain adoption with individual intentions and perceived usefulness (Granić, 2023; Venkatesh et al., 2003). While useful for identifying general adoption factors, these models offer limited insight into educational practice, as they largely overlook how technologies are enacted, constrained or reinterpreted in

2 The study was conducted as part of the KuMuS-ProNeD (grant number 01JA23K05D). Funded by the European Union – NextGenerationEU and supported by the Federal Ministry of Education, Family, Senior Citizens, Women, and Youth (formerly the Federal Ministry of Education and Research). Views and opinions expressed are however those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union, the European Commission, or the Federal Ministry of Education, Family, Senior Citizens, Women, and Youth. Neither the European Union, the European Commission, nor the Federal Ministry of Education, Family, Senior Citizens, Women, and Youth can be held responsible for them.

classrooms, and what role implicit knowledge, professional norms and subject-specific value orientations play.

More recent research therefore shifts the focus from acceptance to processes of appropriation and domestication. Storm-Mathisen et al. (2026) show that AI is not implemented linearly in teacher education but is gradually tamed, normalised or rejected in practice. Waldecker and Hector (2023) further condense this perspective praxeologically by conceptualising “domestication” (p. 5) as a situated practice in which technologies are evaluated, limited and normatively framed within everyday routines.

Against this background, calls for “critical GenAI literacy” (Rapanta et al., 2025, p. 1) have gained prominence. However, it remains unclear how such demands can be realised in music education. Initial exploratory studies suggest that music teachers rather use AI for idea generation, material production, or lesson preparation than as an integral element of musical teaching and learning (Treß, 2024).

Overall, current research on AI in music education is marked by a persistent gap between educational debates and subject-specific empirical evidence. While opportunities and risks are extensively discussed, systematic studies reconstructing how music teachers integrate AI into subject-specific decision-making, and which norms and everyday theories guide their practice, remain scarce.

3. Method

To pursue the research interest described, we aim to reconstruct the explicit and implicit knowledge that guides music teachers’ use of AI. Our methodological basis is the praxeological sociology of knowledge and its empirical approach, the documentary method (Bohnsack, 2018). Their central principle is the distinction between communicative knowledge, which is explicitly articulated, and conjunctive knowledge – an implicit, action-guiding logic which only becomes visible in the reconstruction of data material. In research practice, the formulating interpretation serves to explore the content and thematic developments, asking ‘what’ the literal, explicit meaning of statements is. The subsequent reflecting interpretation aims to reconstruct the implicit orientations, i.e. the habitual logics underlying everyday practice, focussing on ‘how’ practice is established and carried out. By this, the method opens up access to norms and everyday theories as well as to pre-reflexive, implicit knowledge.

Our study is based on audio-recorded group discussions among German secondary school music teachers, that took place during a training course on AI in music education.³ The course consisted of four phases: an online module for self-study and a whole day in presence, in which teachers gained theoretical and practical knowledge on the use of AI in songwriting and planned lessons together, followed by a period of several weeks in which the teachers tested these lessons in school, and a final online half-day for reflection of the experiences made. The data presented in this article was collected on the whole day in presence in autumn 2024 at the beginning of the training course before any predetermined input. Limitations arise from the thematically selected sample and possible associated selection effects of the participating teachers.

4. Results

In this section, we will present our findings concerning music teachers' norms, everyday theories and orientations with regard to the use of AI in music lessons, drawing on three passages from the beginning of the initial discussion of the whole day in presence.

4.1 'It's fun to enter something there' – Exploratory and playful mode

The following transcripts reflect statements made by teachers. After a brief round of introductions, the participants take turns in reporting on their experiences with the use of AI in the classroom.

3 Discussions were transcribed following the TiQ transcription system (<https://transkriptwunder.eu/transkriptionsformate/tiq/>). Data was interpreted in German and later translated into English. Ethical guidelines were followed; written consent has been obtained and the published quotations are completely pseudonymised.

120 Dm: L [...] @.@ well uhm: I don't have a lot
 121 of experience now, (.) I am focuss- I am of course
 122 following this uhm: (.) closely so: there's no (.) getting
 123 round the topic at all; (.) uhm: actually ChatGPT uhm:
 124 (.) is an increasingly frequent companion in my everyday
 125 life; (.) well I have- realise that I've it open in my
 126 iPhone really often and it replaces actually the google-
 127 search more often, (.) well (.) uh, connected to this for
 128 example also the voice assistance; (.) so I speak more and
 129 more into it that means something is also changing in my
 130 (.) everyday behaviour; (.) I still find=it sensational how
 131 you can get: very good (.) uh in quotation marks
 132 information very: quickly;; (.) uhm: (.) I have also:
 133 integrated: little things in my lessons so that a question
 134 is answered by ChatGPT and then: (.) we talk about it
 135 together how- how does the answer look like and=so=on: (.)
 136 something like that (.) we already did this; (.) uhm:
 137 Suno: (.) uhm ((clearing his throat)) is something I also
 138 know: (.) we already used it with a lot of joy in class
 139 it's fun to enter something there but that was not in=a
 140 context that was: (.) uhm: very (.) reflected but it was a
 141 free period and then has- I thought we just try it in
 142 class; (.) But of course- I think that's very exciting and
 143 uhm. (.) I'm also looking forward to suggestions on how to
 144 in:tegrate this in a really meaningful way, (.) what kind
 145 of opportunities uhm there are; (.) so that's really
 146 crazy, yes; (.) well (.) what is waiting there for us; (2)

transcript 1

In his statement, Dm explicitly differentiates between the use of AI in his private and professional life. While he generally considers himself to be relatively inexperienced with AI, he reports increasing use of ChatGPT in his private life (e. g. as a search engine). Calling ChatGPT “an increasingly frequent companion” (124) explicitly refers to an ongoing process of integrating AI into daily routines, while it implicitly frames ChatGPT as an actor who is changing something in his “everyday behaviour” (130). However, Dm’s assessment of his AI use is ambivalent. While he expresses his fascination concerning the results of ChatGPT, the statement “very good, uh, in quotation marks, information” (131–132) indicates a certain scepticism about the quality of the results. He seems – at least retrospectively – to cast doubt on the informational content of the AI results.

With regard to his professional life, Dm reports to have “integrated little things” (132–133) and to have discussed the resulting products with students. Exploring the music AI tool *Suno*⁴ led to “joy” and “fun” (138–139) in class. His statements reveal that his experiences are limited to isolated teaching situations, which indicates that Dm lacks routine. He further limits his experiences by framing the context as “not [...] very reflected” (139–140). Implicitly, Dm distinguishes

4 Suno is an AI tool that creates songs in various genres.

the exploratory practice associated with fun, joy and surprise in the free period from the usual teaching practice that, for Dm, is linked to the norm of reflection. By this, he resolves the tension between enthusiasm and playful exploration and a certain restraint connected to the norm of reflection in his professional life. In this sense he concludes that he is “looking forward to suggestions on how to integrate this in a really meaningful way” (143–144). Thus, despite his playful and exploratory practice, he is still lacking experiences and concepts on how to integrate AI into music lessons in a way that is compatible with his professional norms.

4.2 ‘I would join this sceptical faction’ – Critical, cautious and dismissive mode

Dm’s scepticism towards AI-generated information reveals traces of a critical and cautious approach to AI tools in professional practice. In our data, this mode includes positions rejecting AI. In the discussion, following critical comments on the use of AI from a colleague, one teacher assigns himself to ‘this sceptical faction’. Although this statement elicits laughter from the group, the previous criticising speaker insists to be ‘not just sceptical’. The following excerpt provides insight into everyday theories, norms and conjunctive knowledge that we assign to this mode.

167 Gf: (5) yes: I have- uhm (.) I probably have much more to do with
 168 AI in my everyday life than I even realise;; (.) °That's what
 169 I assume ° (.) But until now, I have always been very
 170 reluctant in the use (.) uhm of the internet in my private
 171 life(.) for example, the voice assistant (.) I (.) switch them
 172 of and somehow I try (.) to keep control about my data in this
 173 way and when I at(.) I look things up then(.) Then I'll see
 174 about installing an ad blocker and=so=on and I simply want to
 175 |
 176 ?f: L((clear throat))
 177 Gf: know with what kind of sources I'm dealing with; (.) and
 178 that's why I find these voice assistants (.) totally
 179 te=rrifying; and we had this week n=educational day and
 180 there: (.) I had my first real (.) workshop
 181 on the topic of (.) AI and its possible applications; and
 182 we can (.) use (.) fobizz this year as a tool (.) with
 183 data-secure options for pupils;(.) and that's why I thought,
 184 right, now I really want to get to grips with this; (.)
 185 because (.) ah uhm:(.) I am (.) incredibly uhm- (.) well I
 186 would now have incredible respect (.) uhm: for just using
 187 ChatGPT in class because I can't keep track of all the data
 188 that is being collected, including from the pupils; (.) and
 189 now I have some insight into this und I'm (.) incredible uh:
 190 (.) yes, (.) well it: (.) I am concerned in what
 191 options are available; (.) I am also concerned about the
 192 quality of the text material that comes out of it and (.)
 193 of course I ask myself wh:y should I still make an effort,(.)
 194 if AI- can si- simply do that; (.) and on the other side (.)
 195 uhm how do you find= (.) the (.) a good way to deal with
 196 it with the (.) new possibilities (.) with the students (.)
 197 what is human creativity worth, (.) and and may also remain
 198 |
 199 ?m: L((clear throat))
 200 Gf: valuable or can you now simply- (.) one cannot compete; (.)
 201 those are the kinds of questions that are uhm really (.)
 202 important to me and(.) that's where I simply want to know a
 203 lot @.@

transcript 2

Gf proceeds with the differentiation between private and professional use of AI. She states that she has rejected the internet and finds voice assistants “totally terrifying” (178–179), expressing a desire for transparency and control over sources and her own data.

Transferring this private position to her professional practice, she evaluates AI tools according to their associated data security. This becomes clear through her report on a workshop on the use of fobizz⁵ as part of an educational day⁶.

5 fobizz is a private German digital education platform that provides teachers with teaching materials, professional development offers, and access to digital tools, including AI-based applications, within a legally compliant and data-protected framework for use in schools.

6 German schools regularly hold staff development days where all teachers receive training, e. g. on digital tools.

While the possibility of using “fobizz [...] as a tool with data-secure options for pupils” (182–183) is an impetus for her to engage with AI, she frames the use of ChatGPT in the classroom as a negative counterpoint to this approach, as she cannot “keep track of all the data that is being collected, including [that] from the pupils” (187–188).

Going on to explain that she is concerned with both the “possibilities” (196) and the “quality of the text material that comes out of it” (192), her comments reveal various ambivalences and critical dimensions, for example when she contrasts new possibilities with the value of human creativity.

Overall, there are many similarities to Dm’s contribution. Just like Dm, Gf explicitly distinguishes between her private practice and her professional life, while, on an implicit level, she draws parallels between them, using her private practice as a positive counterpoint to illustrate her everyday theories about professional conduct. Furthermore, she also explicitly positions herself as a novice and as someone lacking an overview. In her case, however, this leads to different practical coping strategies, as Gf uses digital tools and artificial intelligence in a security-oriented mode. Her distanced, distrustful attitude, established in her private life, is also evident in her professional practice. Only the possibility of using secure, state-provided and approved tools that comply with data protection regulations triggers her impulse to actively engage with the possibilities of AI. Her actions appear to be oriented towards fulfilling her institutional responsibility, the requirements of her employer and (data protection) legal safeguards. Just like Dm, she does not yet possess experiences concerning the professional use of AI in music classes, as she concludes her contribution with her desire to “simply [...] know a lot” (202–203).

Furthermore, her statements reveal an implicit comparison between AI and human behaviour. This is particularly evident in the fact that she pits human actions, human “effort” (193) und “human creativity” (197) against the achievements of AI which can “simply do that” (194). Raising questions about the value of ‘humanness’, she frames AI as an actor that, through its strengths and weaknesses, both threatens and strengthens the value of human action. Thus, similar to Dm, an ambivalence towards the use of AI in professional practice becomes apparent.

Corresponding everyday theories, framing creativity and sensory, physical experience as a necessary counterpoint to a world shaped by AI, can be found repeatedly in our material and are also evident in the implicit concepts of the school subject music held by other teachers. In this context, the importance of music as a subject in school is emphasised and the necessity of dealing with AI as a subject-specific task in music lessons is called into question.

In further passages (not included in the transcripts), teachers critically discuss the quality of AI-generated products on several levels, thus elaborating on an aspect that was already hinted at in the first transcript. According to them, AI-

generated musical products, texts, lesson plans, worksheets etc. do not meet their expectations and contain errors. However, they serve as inspiration, e. g. in lesson preparation, and are adapted for use in class. With regard to the students' use of AI tools, teachers report on a transformation in their professional practice they observe with concern. Describing how students bring more and more AI-generated products into the classroom, the teachers classify the students' use of AI as unreflective, inappropriate and uncritical. This reveals a discrepancy in the assessment of their own practice compared to that of their students: while teachers attribute to themselves the ability to evaluate AI-generated products in terms of their quality and technical accuracy, they deny students these skills.

4.3 “one does not simply take it over ...” – Appropriation, reinterpretation and learning in dealing with AI

Dm's reference to his fascination with the 'fast' results achieved by AI tools (see 4.1) already reveals a focus on increasing efficiency, which comes up repeatedly in the discussion:

407 Cm: so: I (.) would now say from the other (.) point of view
 408 (.) say I have (.) th- (.) just ChatGPT that has me- uh:
 409 (.) I have ChatGPT- tried it a few times during the
 410 songwriting process, namely to: simplify this whole
 411 timeline of songwriting (.) um: (.) so that was my idea
 412 behind optimising it, because this (.) text production
 413 always took quite a long time, you know, (.) getting into
 414 it and everything, and the students always had a hard
 415 time with that, so I thought (.) using the fobizz
 416 tool(.) I have (.) the
 417 |
 418 ?f: L_{mh}=h
 419 Cm: I gave them access (.)h((breathes))-just enter different
 420 prompts and then(.) let the text write itself and then
 421 we'll just take care of the music-that was actually the
 422 idea; (.)
 423 ?f: L_{mh}=h

transcript 3

After a longer negotiation of critical positions regarding the use of AI in music education, Cm responds to this discourse with an antithetical elaboration (s. transcript 3): Based on his own initial teaching experience with AI, he reports on the use of ChatGPT in the context of “songwriting” (411) and (song) “text production” (412) via fobizz.

As the main reason for integrating the chatbot, Cm cites his experience that writing song lyrics “always took quite a long time” (413) and that the students “had a hard time” (414–415) with this task. He explicitly mentions the expecta-

tion that the use of a chatbot will “optimise” (412) and speed up this phase. The passage documents a focus on increasing efficiency by shifting learning time from lyrics to music through the use of AI. Further, a focus on avoiding hurdles, barriers and difficulties in the students’ learning process and preferring product over process becomes apparent. On an implicit level, Cm’s description reveals that in his view, writing song lyrics appears merely as a means to an end that does not meet the core of the subject music. Thus, it can be substituted by AI in order to devote oneself to the actual subject matter of the lesson – making music (420–422). This reveals an implicit process of reducing complexity by selecting, devaluing or revaluing phases of the songwriting process according to the implicit subject-specific values.

- 424 Cm: um: (.) the result, however, was, um: (.) that the
 425 students: (.) for the most part, didn't use this text
 426 from ChatGPT at all (.) because it wasn't their text—they
 427 had nothing to do with it: (.) and didn't want to and,
 428 um, they (.) then mainly just used it afterwards (.) to
 429 find rhymes, (.) so they (.) just (.) typed in (.) what
 430 rhymes fit with (.) and then found results, so they
 431 |
 432 ?f: |mh
 433 Cm: that was what then: was taken over and then: I thought to
 434 myself that's:- great so (.) maybe
 435 |
 436 ?f: |mh:

transcript 4

Cm then elaborates on how, as the lesson progresses, his expectations and thus also his arguments for using the chatbot in class are undermined by the students’ actions. Instead of taking over the chatbot’s text results, the students distanced themselves and refrained from using the generated results (426–427). Rather, they continued to use the chatbot as a supportive medium for their own creative process.

Cm subsequently assesses this turn as highly positive (434). The way he talks about this experience, however, reveals a high degree of astonishment and surprise, as can be seen from the multiple attempts at narration, the interruptions and pauses in speech (427–430). This dense narrative passage thereby documents a retrospective reflection on the breach of expectations in the context of still limited experience with technology use.

459 Cm: It's exciting that AI ultimately triggers a creative (.)
 460 process and that they
 461 |
 462 Dm: |mh:
 463 Cm: but they make the thing their own, so there is also (.)
 464 ste- for me, there is so much reassurance in it, (.)
 465 because (.) if (.) one does not simply take it over.
 466 |
 467 ?f: |@.@
 468 Cm: not easily, but (.) you end up doing your own thing,
 469 which is pretty cool; (2) so; n=you make it your own
 470 thing, which is pretty cool; (2) so;
 471 Dm: (.) yes;

transcript 5

Finally, Cm frames the chatbot as a trigger for creative work. Arguing that a deeper engagement with text writing has led to a comparably higher degree of identification, Cm's emphasis of "their own" (436, 469) indicates the perception of an identity-forming learning process on the students' side. Although this experience contradicts his initial expectations and his own values concerning music making, he evaluates it as reassuring (464). On an implicit level, Cm's reaction reveals that he (and several colleagues throughout the discussion) perceive AI as a potentially threatening technology. Classroom experiences, however, seem to mitigate this potential.

4.4 Summary

Although we have only referred to a relatively small sample in this study and cannot yet assume a complete picture due to the limitations described, our reconstructions already provide differentiated insights into the everyday theories, norms and implicit logics that determine the use of AI in music lessons at this early stage of implementation. Overall, teachers largely equate AI with ChatGPT without explicitly stating or reflecting on this. This suggests that the service is highly dominant in their perception. Exceptions include reports on the use of the song generator Suno and the tools provided by fobizz, although the latter are merely regarded as an alternative to ChatGPT that is unobjectionable in terms of data protection and service law.

Further, teachers differentiate between private and professional use of AI on an explicit level, although the reconstructed modes implicitly underpin both areas of experience. Practice oscillates between a playful, exploratory mode, which is accompanied by a positive attitude towards change, and a cautious, critical, sometimes dismissive mode, which is accompanied by a defence of established practice. While the coexistence of these orientations might seem contradictory at first glance, we interpret their simultaneity as a sign for the teachers' little experience with AI. While a (new) practice with an associated routine and underlying

orientation knowledge still seems to be underdeveloped at present, a transformation of existing action-guiding knowledge has been initiated. An example of such processes can be seen in our third example (4.3). While exploring a new teaching approach that uses AI, the teacher goes through a learning process that leads to a reassessment of the possibilities, but also to a correction of AI-related everyday theories.

Further findings – such as the practices of distancing oneself and acting in the habitus of a novice – support the impression that a new practice is being established. Furthermore, the descriptions of how students deal with AI show that teachers are also experiencing a transformation in learning practices at this level of school life. This is linked to concerns about students' uncritical use of AI, fears that the new possibilities will hinder rather than promote learning, but also that the value of skills and competences such as text production will have to be reassessed and school learning objectives will have to be realigned.

5. Discussion

Our findings empirically specify the tensions already identified in research on AI in school (music) education. But rather than manifesting as two stable, opposing positions – technophile narratives of efficiency and innovation versus dystopian diagnoses of de-skilling and alienation (Selwyn, 2019) – these tensions appear as situational modes of teachers' professional action. The playful-exploratory engagement with AI aligns with Selwyn's (2019) argument that educational technologies can open up new pedagogical possibilities when used experimentally, "to show us a genuinely new way of doing things, rather than attempting to 'efficiently' replicate what is already being done" (p. 136). The reconstructed distinction between playful experimentation (e. g. in free periods) and reflexively legitimised regular teaching points to implicit ethical boundary work in professional practice, indicating that teachers assess AI primarily in relation to what counts as responsible pedagogical practice.

The critical, cautious to dismissive mode can similarly be linked to Selwyn's (2019) observation that technological innovation is often accompanied by a delegation of responsibility. In this context, O'Leary's (2025) claim that "critical AI literacy" requires corresponding institutional conditions (pp. 155–156) is empirically substantiated. Teachers' demand for data-protected, institutionally legitimised tools suggests that scepticism towards AI is also an expression of perceived institutional, pedagogical, and subject-specific responsibility. Critical AI competence thus emerges as a structurally framed professional practice which, from the teachers' point of view, is either promoted or hindered depending on the existing structures.

Particularly salient is the empirically reconstructed juxtaposition of generative and human creativity. While this opposition is widely discussed in abstract

terms (Cheng, 2025; Nichols et al., 2025), the present findings show how it becomes operative in music educational practice as a form of subject-specific self-affirmation. Creativity, authorship, corporeality and aesthetic experience function as normative reference points through which the value of music education is asserted in relation to algorithmic production. In this respect, the results support Nichols et al.'s (2025) interpretation of AI scepticism as professional self-assertion rather than regressive rejection.

Although efficiency logics criticised by Selwyn (2019) and Cheng (2025) initially shape teachers' expectations, the findings show that such orientations can be productively disrupted in classroom practice. In line with Rapanta (2025), critical engagement with AI appears where teachers' expectations fail and are reinterpreted. This offers an empirical correction to deterministic assumptions that AI necessarily erodes creative processes.

Further, the reconstructed modes confirm Waldecker and Hector's (2023) assumption that the domestication of artificial intelligence can be considered as a situational practice of evaluation and adaptation. Selective use in marginal contexts, reliance on institutionally legitimised tools and scepticism towards AI outputs can be read as forms of professional "taming" (Waldecker & Hector, 2023, p. 7). In this sense, the findings refine Storm-Mathisen et al.'s (2026) diagnosis of defensive domestication by showing that restraint is less resistance to innovation than a profession-ethical strategy to safeguard educational responsibility and subject autonomy.

In summary, teachers act neither as passive users nor as categorical refusers, but rather as actors who integrate, limit or reject AI depending on the situation, while also struggling with professional standards, institutional responsibility and professional ethical boundaries. This perspective gains further depth when considered alongside the findings of Jeddeloh et al. (in press), who identify AI as a source of professional irritation that reaches into teachers' (and researchers') core self-concepts in music education. In our view, it is precisely this situational modulation that confirms the need for teacher-centred, praxeologically grounded research, which has been called for in the literature.

6. Epilogue: (Self-)reflection on scientific practice in the age of AI

Finally, this study also invites reflection on the role of educational research within current AI-related transformations. As AI-related practices evolve rapidly, research is increasingly exposed to normative expectations to provide orientation, evaluation, or guidance. The rapid development makes it difficult to build up a comprehensive, homogeneous sample. Data we collected a year ago can only be compared with current material in terms of how practice has changed since then. Qualitative research and especially our rather time-consuming reconstruc-

tive approach can hardly keep pace with the speed of innovation and adaptation in the field.

Further, the role of academia in this current transformation is a key issue for us. As we observe, teachers are under normative pressure when social, political, ethical, legal and subject-related discourses, as well as the omnipresence of AI in public debate, challenge them to realign their professional practice. In addition, current third-party funding guidelines and, as a result, many research and development projects on digitalisation are bringing norms of innovation and technologization into (music) education practice and are reinforcing the overall social dynamic.

Following Selwyn's (2022) cautionary notes and research-ethical considerations outlined by Ahlborn et al. (2025), we argue for resisting this normative pull. Rather than accelerating innovation agendas, educational research can contribute by critically examining how AI is negotiated in practice and by making visible the tensions, ambiguities, and limits that shape teachers' professional engagement with AI.

References

- Ahlborn, J., Hofhues, S., Klinge, D., & Röhl, T. (2025). Forschungsethik und Künstliche Intelligenz (KI): Vom handlungspraktischen Zugriff zu sich ändernden Wissenschaftspraktiken im Kontext von Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 70, 89–94. <https://doi.org/10.3224/ezw.v36i1.11>
- Bell, A. P. (2025). Pedagogy of the Prompt: Music Education, Artificial Intelligence, and Big Tech Magic. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 24(3), 202–245.
- Bohnsack, R. (2018). Praxeological Sociology of Knowledge and Documentary Method: Karl Mannheim's Framing of Empirical Research. In V. Meja, & D. Kettler (Eds.), *The anthem companion to Karl Mannheim* (pp. 199–220). Anthem Press.
- Buchborn, T., & Treß, J. (2023). Acting Self-Determinedly and Critically in a Post-Digital Future? A Critical Review on Digitalisation in Music Education. *Culture, Education, and Future*, 1(1), 66–82. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8010504>
- Cheng, L. (2025). The impact of generative AI on school music education: Challenges and recommendations. *Arts Education Policy Review*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2451373>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35(8), 982–1003.
- De Witt, C., Gloerfeld, C., & Wrede, S. E. (Eds.). (2023). *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40079-8>
- Granić, A. (2023). Technology Acceptance and Adoption in Education. In O. Zawacki-Richter, & I. Jung (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 183–197). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_11
- Jeddeloh, B., Sachsse, M., Treß, J., & Völker, J. (in press). Musikpädagogische Forschung im Zeichen von Künstlicher Intelligenz. Empirische Einblicke in die aktuelle Fachdis-

- kussion. In J. Treß, T. Buchborn, & P. Stade (Eds.), *Konturen einer postdigitalen Musikpädagogik*. Olms.
- Jörissen, B., Klepacki, L., Flasche, V., & Zahn, M. (2025). Wahrnehmungskrisen – Generative Künstliche Intelligenz als Herausforderung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Wahrnehmungsweisen. In T. Sturm, A. Tervooren, M. Schmidt, S. Bärmig, T. Grunau, I. Thaler, S. Grunau, M. Ritter, & D. Wrana (Eds.), *Krisen und Transformationen* (pp. 419–430). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.26657240.32>
- Kultusministerkonferenz (2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen. Themenspezifische Handlungsempfehlung* (Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 10.10.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf
- Milakis, D. E., Argyrakou, C. C., Charalampidis, G., Bampouli, I., & Lalou, A. (2024). Insights from ChatGPT-4: Pioneering AI in Music Education for Young Learners. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 13(1), 51–61. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10564765>
- Nichols, T. P., Logan, C., & Garcia, A. (2025). Generative AI and the (Re)turn to Luddism. *Learning, Media and Technology*, 50(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2452199>
- O’Leary, E. (2025). Considering the Possibilities and Problems of AI in Music Education: The Need for Critical Literacies. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 24(3), 138–164. <https://doi.org/doi:10.22176/act24.3.138>
- Rapanta, C. (2025). The postdigital turn, the GenAI hype, and quality teaching and learning: What is the place of critical thinking and what can we do to promote it? *E.F.T. – Educação, Formação & Tecnologias*, 13(1), 3–23. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.16741150>
- Rapanta, C., Bhatt, I., Bozkurt, A., Chubb, L. A., Erb, C., Forsler, I., Gravett, K., Koole, M., Lintner, T., Örtengren, A., Petricini, T., Rodgers, B., Webster, J., Xu, X., Christensen, I.-M. F., Dohn, N. B., Christensen, L. L. W., Zeivots, S., & Jandrić, P. (2025). Critical GenAI Literacy: Postdigital Configurations. *Postdigital Science and Education*, 7, 1296–1333. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00573-w>
- Rolle, C. (2022). Musik im Überfluss: Zur Transformation ästhetischer Praktiken in Zeiten des Streaming. *Paragrana*, 31(2), 169–181. <https://doi.org/10.1515/para-2022-0031>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620–631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- Storm-Mathisen, A., Giæver, T. H., Helle-Valle, J., Engen, B. K., & Karstensen, S. (2026). Engagement with AI in teacher education—Discourses, processes of domestication and dynamics of transformation. *Frontiers in Education*, 10, 1694082. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1694082>
- Treß, J. (2024). Augmentierte Unterrichtsplanung auf dem Prüfstand. Eine explorative Studie mit Musiklehrkräften zur KI-gestützten Unterrichtsplanung. In B. Clausen, J. Ehninger, & M. Sachsse (Eds.), *45. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (pp. 121–133). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999188.10>
- Treß, J. (2025). Tracking Down the Musical Habitus of the Machine – ACT. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 24(3), 79–108.

- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward A Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Waldecker, D., & Hector, T. (2023). A Praxeological Approach Towards the Domestication of Connected Media Technologies: Introduction. *Digital Culture & Society*, 9(1), 5–22. <https://doi.org/10.14361/dcs-2023-0102>

Thade Buchborn
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
t.buchborn@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-7709-0743>

Johannes Treß
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Musik
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
johannes.tress@ph-freiburg.de
<https://orcid.org/0009-0009-0653-0401>

Annika Endres
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
a.endres@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0009-0009-9199-1957>

Carmen Heß & Kerstin Weuthen

Musikschultätigkeit zwischen Ideal und Realität: das ‚Künstlerische‘ als Orientierungsrahmen und Spannungsfeld

*Music school teaching between ideal and reality:
The “artistic” as an orienting framework and a source of tension*

Conducted within the research project MiKADO-Musik, initiated in response to growing recruitment challenges in public music schools, this study explores how music school teachers perceive their profession and under which conditions they would recommend it to young people. Based on group discussions with teachers from three public music schools and a qualitative content analysis, the article examines the artistic ideal as a central orienting framework. The findings show that the artistic ideal functions both as a source of professional identity and meaning and as a hierarchical standard that devalues pedagogically oriented practices. Drawing on Helsper’s concept of professional dilemmas, the article conceptualises this ambivalence as a profession-specific dilemma shaping music school teaching.

1. Ausgangslage und Forschungsstand

Nachdem im Zeitraum zwischen 2010 und 2025 die Zahl der Erstsemesterstudierenden in künstlerisch-pädagogischen Studiengängen bundesweit um ca. 45 Prozent gesunken ist, zeigen aktuelle Prognosen, dass in den kommenden zehn Jahren 73 Prozent der freiwerdenden Stellen an deutschen Musikschulen nicht mehr mit entsprechenden Absolvent*innen nachbesetzt werden können (Bradler et al., 2026a, S. 7). In Nordrhein-Westfalen, wo die hier vorgestellte Studie verortet ist, bekundeten bereits 2023 74 Prozent der zum Landesverband gehörenden Musikschulen Probleme bei der qualifizierten Stellenbesetzung (Müller, 2023).

Um diesen Nachwuchsmangel zu ergründen, wurde die Crowd-Research-Studie MiKADO-Musik¹ zum **Mangel an Nachwuchs im Künstlerisch-Pädagogischen**

1 Initiiert wurde die MiKADO-Musik-Studie durch die ALMS Deutschland (Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge) sowie den Ausschuss künstlerisch-pädagogische Studiengänge in der RKM (Rektorenkonferenz der deut-

Bereich an Ausbildungsinstituten in **Deutschland** und **Oesterreich** (Bradler et al., 2026b) initiiert. Zielgruppe unserer Teilstudie sind Musikschullehrkräfte, da diese sich zum einen aus erster Hand zu ihrem Beruf, dessen Attraktivität und dessen Herausforderungen äußern können und zum anderen zu vermuten ist, dass sie als Informationsgeber*innen und Role Models Vorstellungen ihrer Schüler*innen und somit potenzieller künftiger Studierender von Musikschultätigkeit beeinflussen.

Bisher wurde die Sicht von Musikschullehrkräften auf ihren Beruf durch einige quantitative Studien zu Aspekten wie Beschäftigungsverhältnissen, Arbeitsbedingungen und genereller Berufszufriedenheit erhoben (u.a. ver.di, 2008; Bossen, 2012; Breitsprecher, 2016; Simon, 2017; Smalla-Pickavé, 2024). Darüber hinaus liegen Mixed-Methods-Studien vor (u.a. Loritz, 1998; Hofstätter, 2001; Draxler & Hahn, 2011; Popp, 2011), die jedoch z. T. spezifische Regionen wie Bayern, Ober- oder Niederösterreich fokussieren, deren strukturelle Gegebenheiten deutlich von NRW abweichen. Aufgrund des Erhebungszeitraums können zudem jüngere Entwicklungen kaum erfasst werden, die gerade in NRW für das Berufsbild prägend sind, etwa der zunehmende Ausbau von Schulk Kooperationen und die landesweite Etablierung des kulturellen Bildungsprogramms JeKits. Mit 52 Prozent war NRW laut ver.di bereits 2017 nach Hamburg das Bundesland mit dem höchsten Anteil in Kooperationen tätiger Musikschullehrkräfte (Simon, 2017, S. 19). Die Sicht der Lehrkräfte auf diese Kooperationen wurde bereits intensiv beforscht (u.a. Lehmann-Wermser et al., 2010; Niessen, 2013; Franz-Özdemir, 2015; Göllner, 2017), stand dabei jedoch weniger im breiteren Kontext des Berufsbildes Musikschullehrkraft.

In den obengenannten Studien zeichnen sich übergreifende Muster ab, darunter das folgende: Die Lehrkräfte empfinden ihre Tätigkeit aufgrund von Entfaltungsmöglichkeiten, Vielseitigkeit und gesellschaftlicher Relevanz als sinnstiftend, erleben dafür jedoch wenig Wertschätzung. In unserer Studie deutet sich an, dass dieses Spannungsmoment nicht ausschließlich aus strukturellen Gegebenheiten wie der als nicht angemessen empfundenen Bezahlung erwächst, sondern auch aus fachlich-inhaltlichen Bewertungsmaßstäben, die sowohl von außen als auch von den Lehrkräften selbst an ihre Tätigkeit angelegt werden – darunter eine Art „Ideal des Künstlerischen“, dessen Dynamiken wir im Folgenden ergründen.

schen Musikhochschulen), deren Mitgliedshochschulen die Studie auch finanziell unterstützten. Die Teilstudien wurden von künstlerisch-pädagogischen Lehrenden und Studierenden aus ganz Deutschland sowie vereinzelt aus Österreich durchgeführt; beteiligt waren Musikhochschulen sowie punktuell Universitäten und Konservatorien.

2. Methodisches Vorgehen

Ausgehend von den bisherigen Befunden standen zwei zentrale Forschungsfragen im Mittelpunkt der Teilstudie: Erstens wurde untersucht, wie Musikschullehrkräfte über Chancen und Herausforderungen ihres Berufs sprechen. Zweitens interessierte, wovon sie es abhängig machen, ob sie jungen Menschen ein Studium und eine spätere Berufstätigkeit im künstlerisch-pädagogischen Bereich empfehlen oder davon abraten.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden im Herbst 2024 an drei öffentlichen Musikschulen in Nordrhein-Westfalen Gruppendiskussionen durchgeführt. An jeder Diskussion nahmen fünf bis sieben Lehrkräfte teil; die Dauer betrug jeweils etwa 90 Minuten. Das Untersuchungsdesign zielte darauf ab, kollektive Deutungsmuster und professionsbezogene Orientierungen sichtbar zu machen, die sich insbesondere im gemeinsamen Aushandeln von Erfahrungen und Bewertungen artikulieren.

Der zentrale Frageimpuls² war bewusst so gewählt, dass er eine andere reflexive Ebene adressiert als frühere Studien. Während Popp (2011) Lehrkräfte nach der hypothetischen eigenen Wiederwahl ihres Berufs befragt, werden mit der Frage nach der Studienempfehlung stärker eine mögliche Multiplikator*innenrolle der Lehrkräfte sowie ein damit verbundenes Verantwortungsethos angesprochen. Zugleich eröffnet dieser Perspektivwechsel neue Einblicke in berufsbezogene Haltungen, normative Orientierungen und implizite Bewertungskriterien.

Um ein breites Spektrum an Perspektiven auf die musikschulische Berufspraxis abzubilden, war das Sample der Gruppendiskussionen heterogen zusammengesetzt. Vertreten waren unterschiedliche Hauptfächer und stilistische Profile ebenso wie Lehrkräfte mit sehr verschiedenen Berufserfahrungen – vom Berufseinstieg bis kurz vor dem Eintritt in den Ruhestand. Alle Studienteilnehmer*innen sind festangestellte Musikschullehrkräfte mit unterschiedlichem Stellenumfang (von wenigen Stunden bis zu vollen Stellen). Die Gruppendiskussionen wurden audiografiert, transkribiert und vollständig pseudonymisiert.

Die Auswertung des Materials erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker regelgeleitet entlang der sieben Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 132–156). Gestützt auf erste Transkriptionen, die initiiierende Textarbeit, Ergebnisse aus der Studie MULEM-EX sowie auf das kontextuelle Vorwissen des Forschungsteams³ wurde ein vorläufiges Kategoriensystem entwickelt (Kuckartz &

2 Der Einstiegsimpuls in die Gruppendiskussionen lautete: „Inwiefern würden Sie Ihnen nahestehenden Jugendlichen Studium und Berufstätigkeit in künstlerisch-pädagogischen Kontexten empfehlen?“

3 Beide Autorinnen sind Lehrende und Forschende im Fach IGP (Instrumental- und Gesangspädagogik) an Hochschulen in NRW. Sie sind oder waren selbst langjährig als

Rädiker, 2024, S. 119–120). In der weiteren Analyse zeigte sich jedoch, dass diese a priori gebildeten Kategorien die Komplexität des Materials nicht hinreichend erfassten. In einem nächsten Schritt wurde das Material daher durch die Forscherinnen unabhängig voneinander offen kodiert. Im intersubjektiven Abgleich der Kodierungen entstand ein überarbeitetes Kategoriensystem, das deutlich stärker induktiv geprägt war. Das endgültige Kategoriensystem basiert auf vier zentralen analytischen Kategorien,⁴ denen Subkategorien und Codes hierarchisch zugeordnet wurden.

In der Datenanalyse erwies sich trotz des sehr offen formulierten Ausgangsimpulses übergreifend eine der vier Kategorien als in besonderer Weise strukturierend: das Ideal des Künstlerischen⁵ als Orientierungsrahmen und Spannungsfeld musikschulischer Berufspraxis. Im Kategoriensystem nimmt diese Kategorie insofern eine besondere Stellung ein, als sie nicht isoliert neben den übrigen Kategorien steht, sondern quer zu ihnen wirksam wird und ihre Ausprägungen mitprägt, rahmt oder problematisiert. Dabei zeichnet sich der Begriff des „Künstlerischen“ im Datenmaterial einerseits durch eine gewisse Vagheit aus und bestimmt sich andererseits hauptsächlich in Relation bzw. in Abgrenzung zum „Pädagogischen“, wie es auch Handschick und Lessing (2025, S. 28) formulieren: „Es hat mitunter den Anschein, dass [...] die Gegensphäre des Pädagogischen für eine Begriffsbestimmung des Künstlerischen von großer Wichtigkeit ist: was ›künstlerisch‹ ist, muss selbst nicht erklärt werden, sondern soll sich vor allem aus dem ergeben, was es nicht ist.“

3. Das Ideal des Künstlerischen im empirischen Material

Das Ideal des Künstlerischen erweist sich im empirischen Material als vielschichtiger Bezugspunkt musikschulischer Berufspraxis. Es wird in den Erzählungen der Lehrkräfte nicht nur als persönlicher Anspruch, sondern auch als Maßstab zur Einordnung beruflicher Erfahrungen wirksam. Die folgenden Abschnitte beleuchten zentrale Ausprägungen dieses Ideals und ihre Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis der Diskutant*innen.

Musikschullehrerinnen aktiv. Ihr Vorwissen ist also sowohl durch den wissenschaftlichen Fachdiskurs als auch durch eigene Erfahrungen im Berufsfeld geprägt.

- 4 Die vier zentralen Kategorien lauten: „Musikschultätigkeit als ambivalente Mission“, „Das Ideal des Künstlerischen“, „Musik(-schultätigkeit) im Strudel gesellschaftlicher und institutioneller Transformationsprozesse“ sowie „Die Zukunftsfähigkeit des Berufs Musikschullehrkraft zwischen Wunschvorstellungen und Entwicklungsdruck“.
- 5 Mit dem „Ideal des Künstlerischen“ wird hier eine professionskulturell wirksame Orientierungsfigur gefasst, die als normativer Maßstab für musikalische Qualität und berufliche Selbstverständnisse fungiert. Sie bündelt Zuschreibungen wie künstlerische Exzellenz, technisches Können sowie die Orientierung an kontinuierlichem Fortschritt.

Das Ideal des Künstlerischen als Antrieb und Inspirationsquelle

Viele der befragten Musikschullehrkräfte berichten, dass ihre eigene musikalische Laufbahn von Beginn an von einem hohen künstlerischen Anspruch getragen war. Bereits in ihrer Kindheit oder Jugend erfuhren sie Anerkennung für eine besondere musikalische Begabung. Diese frühen Erfahrungen wirkten nicht nur motivierend, sondern bildeten zugleich eine zentrale Grundlage für die Entscheidung, Musik zum Beruf zu machen. Das Ideal des Künstlerischen erscheint in den Erzählungen somit als biografisch wirksamer Antrieb, der den Wunsch nach einer professionellen Tätigkeit im musikalischen Feld maßgeblich geprägt hat.

In den Gruppendiskussionen bestätigen sich die Teilnehmenden in dieser Deutung gegenseitig. Eine Lehrkraft beschreibt, dass viele Musikschullehrkräfte ihr Studium aufgenommen hätten, „weil sie besonders gut in irgendetwas sind“ und bereits in jungen Jahren Anerkennung für ihr instrumentales Können erhalten hätten. Diese Erfahrung wirke identitätsstiftend und münde im „besten Fall“ in den Wunsch, „selber das beruflich zu tun“ (Bw2, 397–406). Eine andere Teilnehmerin ergänzt, dass das intensive Erlernen des Instruments, darin „total gut werden“ und die damit verbundene Liebe zur Musik eine zentrale Form des Selbstausdrucks darstellten. Auch wenn das Unterrichten als „schöne Idee“ hinzukomme, stehe das eigene Musizieren zunächst im Vordergrund und bilde den eigentlichen Ansporn (Cw2, 407–411).

Diese starke biografische Verankerung des Ideals des Künstlerischen setzt sich auch im beruflichen Alltag fort. Das eigene künstlerische Tun wird von vielen Lehrkräften als persönliche Inspirationsquelle beschrieben, die das pädagogische Handeln belebt und ihm Sinnhaftigkeit verleiht. Zugleich trägt es wesentlich zur empfundenen Sinnhaftigkeit der Tätigkeit bei. So charakterisiert ein Instrumentallehrer Musik als „eine tief emotionale Angelegenheit, eine existenzielle“ (Dm1, 661), die er als solche nicht nur für sich selbst, sondern unbedingt auch für seine Schüler*innen erfahrbar machen wolle.

Aus dieser Haltung heraus ergibt sich bei vielen Befragten eine ausgeprägte Identifikation mit dem Beruf. Die Tätigkeit an der Musikschule wird nicht allein als Erwerbsarbeit, sondern vielfach als Berufung beschrieben. Das Ideal des Künstlerischen dient dabei als zentrale Quelle von Motivation, Sinnstiftung und professioneller Selbstvergewisserung.

Das Ideal des Künstlerischen als Quelle von Hierarchisierung und Abwertung

Das künstlerische Ideal fungiert in den Berichten der Lehrkräfte nicht nur als Orientierungsrahmen, sondern auch als hierarchischer Bewertungsmaßstab, vor dessen Hintergrund pädagogische Professionalität tendenziell in Frage gestellt wird.

So beschreibt eine Diskutantin die Erinnerung an ihre Abschlussprüfung als „ganz tief“ in ihr verankert, weil sie dort eine Zuschreibung erlebt habe, die sich

trotz veränderter beruflicher Anforderungen und eines gewandelten pädagogischen Berufsbildes bis heute nicht aufgelöst habe. Zur Illustration zitiert sie eine Bemerkung aus ihrer Prüfungssituation, in der ihre künstlerische Leistung ausdrücklich relativiert wurde: „Also für 'ne Früherziehungsstudentin hat die jetzt aber richtig gut gespielt“ (Cw1, 526–540). Die spontane Zustimmung einer weiteren Teilnehmerin („Das kenn ich auch!“; Bw1) verweist darauf, dass es sich hierbei nicht um ein singuläres Erlebnis, sondern um ein geteiltes Erfahrungsmuster handelt. Die anschließende Replik des Instrumentalprofessors, der die Trennung von pädagogischer Tätigkeit und künstlerischem Anspruch ausdrücklich zurückweist, markiert zugleich die Spannung, in der sich künstlerisch-pädagogische Professionalisierung bewegt.

Cw1: Und ich glaube, dass das ganz TIEF immer noch drinne sitzt. Das ist auch heute so und das hat sich NICHT geändert, obwohl sich ja gerade das PÄDAGOGISCHE Berufsbild im Gegensatz zum Orchestermusiker TOTAL verändert hat, ne? Und DAS ist eine Diskrepanz, die meiner Meinung nach immer noch da ist und die genährt wird. Ich zitiere mal eben kurz einen Professor in meiner Abschlussprüfung, die sehr gut war, der hat zu meinem Fachlehrer gesagt ...

Bw1: Schade!

Cw1: Also für ne FRÜHERZIEHUNGS-STUDENTIN hat die jetzt aber RICHTIG GUT GESPIELT.

Bw1: Das kenn ich auch!

Cw1: Worauf mein Schlagzeugprofessor sagte: Ja, tschuldigung, soll ich denn nur, weil sie auch Früherziehung unterrichtet, das Künstlerische, den künstlerischen Aspekt im Instrumentalunterricht beiseitelassen? (526–540)

Zuschreibungen wie die des Professors deuten auf eine implizite Abwertung künstlerisch-pädagogischer Studiengänge und Praxen hin, in denen Studierenden und Lehrkräften eine geringere künstlerische Kompetenz unterstellt wird. Auch im gegenwärtigen Berufsalltag berichten Lehrkräfte davon, dass eine Musikschullaufbahn häufig als trivial, künstlerisch weniger anspruchsvoll oder als Ausdruck des Scheiterns gelesen wird. Eine Diskutantin beschreibt, dass die bewusste Entscheidung für eine pädagogische Laufbahn vielfach auf Unverständnis stoße – insbesondere dann, wenn zugleich eine hohe künstlerische Kompetenz sichtbar werde. Die Reaktion ihres Umfelds sei nicht selten von Enttäuschung geprägt, da eine pädagogische Tätigkeit offenbar als Verzicht auf eine vermeintlich mehr geltende künstlerische Karriere interpretiert werde (Aw2, 481–489). Damit trägt es zur Reproduktion von Abwertungsstrukturen bei, die das Selbstverständnis künstlerisch-pädagogischer Lehrkräfte nachhaltig prägen und zugleich ein Spannungsfeld zwischen künstlerischem Anspruch und pädagogischer Praxis konstituieren.

Die eigene Unterrichtstätigkeit im Spannungsfeld des Ideals

Das Ideal des Künstlerischen wird jedoch nicht nur in Bezug auf die eigene künstlerische Kompetenz wirksam. In verschiedenen Kontexten zeichnet sich ab, dass die Diskutant*innen diesen Anspruch auch als impliziten Maßstab an die verschiedenen Teilbereiche ihrer künstlerisch-pädagogischen Unterrichtstätigkeit anlegen. Dies verdeutlicht beispielsweise die folgende Aussage:

Em2: Und wenn man dann auf einem Niveau unterrichtet, wo man denkt: „Woa, ist aber auch schon anstrengend“. Ja, macht nicht so viel Bock. Ich habe auch sehr viel Spaß an Unterrichtsverhältnissen, wo es musikalisch richtig um die Wurst geht, wo man richtig dran ziehen kann. Also ich finde, das beeinflusst die Motivation auch. (536–538)

Ein „anstrengendes“ Niveau wird hier durch das verallgemeinernde Indefinitpronomen „man“ als generell wenig motivierend für Lehrkräfte dargestellt („macht nicht so viel Bock“). Im deutlichen Kontrast dazu wird ein ambitionierter, fordernder Unterricht mit hoher musikalischer Intensität positioniert, der „sehr viel Spaß“ mache. In der Formulierung „wo man richtig dran ziehen kann“ klingt zudem an, dass es der Lehrkraft dabei nicht nur um einen hohen Leistungsstand an sich geht, sondern auch um Entwicklungsfähigkeit und Fortschritte durch anspruchsvolle Impulse. Eine andere Lehrkraft betont auch bezogen auf eine jüngere Zielgruppe den Zusammenhang zwischen von ihr initiierten Fortschritten ihrer Schüler*innen und dem Spaß aller Beteiligten am Unterricht: „Mir macht das Spaß, und ich merke, dass ich die Kinder wirklich weiterbringe und die haben wirklich Spaß daran“ (Dw2, 604–605).

Gerade diese Fortschritte sind laut Aussagen der Lehrkräfte jedoch in vielen Unterrichtskontexten nicht oder nur in sehr geringem Maße gegeben. Wiederholt wird u. a. diskutiert, wie Leistungsdruck und Zeitmangel durch Schule und andere Aktivitäten dazu führen, dass ein „immer größer werdende[r] Teil“ der Schüler*innen „die Musik so ein bisschen mitschleifen lasse[] wie so 'ne Büchse hinterm Auto“ (Cm3, 304–305), sie also nur noch beiläufig betreibe. Die Lehrkräfte schildern, dass diese Schüler*innen wenig oder gar nicht üben und sich daher extrem kleinschrittig weiterentwickeln. Den Unterricht empfinden sie in diesen Fällen häufig als unambitioniertes „Bespaßen“ (Dw3, 343) und bringen ihr Bedauern darüber zum Ausdruck:

Cm3: Ich werde jetzt mit dir einfach hübsche Stückchen üben und mit dir weiter Musik machen, aber du wirst hier nicht in den Orchestern weitermachen können und das finde ich dann schon sehr, sehr schade. (464–466)

Hier wird eine Progressionslogik (Üben – Fortschritte – zunehmend anspruchsvolleres Musizieren) deutlich, die nicht nur auf den instrumentalen Einzelunterricht bezogen wird, sondern z. B. auch in etablierten musikschulinternen Or-

chesterstrukturen angelegt sein kann. In Stadt 3 etwa führt diese über drei aufeinanderfolgende Vororchester hin zum Jugendsinfonieorchester als künstlerisch ambitioniertestem, professionellstem Ensemble – „und da muss man für üben“ (Cm3, 445), was aber nur noch selten gegeben sei und somit die erwartete Progression verunmöglicht. Während also ein Bereich der Musikschularbeit mangels qualifizierten Nachwuchses zunehmend ins Wanken gerät, gewinnt ein anderer an Präsenz, den die Lehrkräfte kontrovers diskutieren: das in NRW verbreitete Kooperationsprojekt JeKits. Die Vorbereitung auf Orchesterspiel stellt hier ebenfalls einen relevanten Bezugspunkt dar, der Lehrkräfte den Anspruch erheben lässt, auch im Großgruppenkontext solide instrumentaltechnische Grundlagen zu vermitteln:

Bw2: Du gibst dir, also ich durchaus auch (*lacht*) Mühe am Instrument, wirklich vom ersten Moment an auch gewisse technische Fähigkeiten irgendwie, dass die auch wirklich im Orchester bestehen [...]. Und dann haben die einmal in der Woche, genau, 31 bis 35 Kinder, wie auch immer, und kein Ensembleleiter dieser Welt kann dann darauf achten, ein Kind, das gerade eben seine Bratsche, seine Gitarre, wenn er das zum ersten Mal in die Hand genommen hat, kann dann darauf achten, ob es auch noch weiterhin da halbwegs gut sitzt, in der Haltung.

Dw2: Die können immer noch nicht die Posaune aufbauen.

Bw2: Nein, die können gar nichts. Genau, eben. Und dann sitzen die noch einmal die Woche da (*lacht*). Entschuldigung. Aber die Wertigkeit des Instruments geht ja eigentlich dadurch verloren.

Dw2: Ganz genau. Weil sie denken: „Okay, das ist Musik machen.“ (573–585)

Die starke Diskrepanz zwischen dem eben beschriebenen Anspruch und der Realität eines Großgruppenunterrichts mit instrumentalen Anfänger*innen rückt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte das Musizieren in ein ungünstiges Licht und lässt sogar das Instrument nicht mehr „wertig“ erscheinen.⁶ Auf persönlicher Ebene scheint dadurch – auch bereits in kleineren Gruppensettings – ein Gefühl mangelnder Passung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Ambitionen, Qualitätsstandards sowie der professionellen Identität ausgelöst zu werden:

Bw2: Also hätte man mir mal mit 16 gesagt: Dann bist du in der Grundschule, und hast dann diese 6er-, 7er-Gruppe, und eigentlich sieht das so und so aus. Das hätte nicht unbedingt dem entsprochen, was ich auf meinem Instrument erreichen wollte, [...] wie ich denke, dass eine gute musikalische Ausbildung stattfinden soll. Ich denke, das geht vielen Kollegen so. [...] Und [...] wenn ich jetzt mal rückblickend sagen

6 Trotz der hier beschriebenen kritischen Haltung diskutieren die Musikschullehrkräfte auch die hohe gesellschaftliche Relevanz von Kooperationen zwischen Schule und Musikschule und beschreiben, dass man auf sie „schon aus ethischen Gründen [darauf] angewiesen“ (Aw1, 757–759) und bspw. Singpausen-Unterricht in der „Brennpunktschule megacool“ sei, denn „das ist doch genau da, wo es hin muss“ (Aw2, 691–692).

würde, ich bin 16 und will das studieren und mir würde dann dieses Portfolio aufgemacht werden und gesagt werden, so nach dem Motto: so sieht dein Berufsfeld aus, dann würde ich mir denken, ja, nee, Moment! Ich bin doch Musikerin und nicht Sonderpädagogin! (521–547)

Insbesondere die abschließende Aussage bringt hier eine explizite Nicht-Identifikation mit Unterrichtssettings zum Ausdruck, in denen der künstlerische Anspruch als sehr niedrig empfunden wird und gegenüber pädagogischen oder sozialen Aspekten in den Hintergrund tritt, die mitunter Überforderung auslösen. Zustimmend beschreibt eine andere Lehrkraft einen „Sozialarbeiter“ mit instrumentalpädagogischem Crashkurs als adäquatere Lehrperson für diesen Kontext: „In zwei Monaten könnte ich dem was beibringen und der wäre vielleicht besser da“ (Cw2, 557–558). Pädagogisch akzentuierte Unterrichtssettings mit untergeordnetem künstlerischem Anspruch werden also anderen professionellen Expertisen zugewiesen und letztlich nicht als instrumentalpädagogischer Aufgabenbereich angesehen:

Fm2: Es kann nicht sein, dass wir auf einmal Gruppen übernehmen, wo der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin schon sagt, so „toi, toi, toi“. [...] Wir müssen auch für unsere Wertschätzung, müssen wir auch quasi für unseren Stand einstehen und sagen, bis hier hin machen wir das sehr gerne, aber das darüber hinaus ist nicht unser Hoheitsgebiet und da sind wir nicht ausgebildet und das wollen wir auch nicht. (748–765)

Das kollektivierende „Wir“ verweist hier auf die Annahme einer in hohem Maße geteilten Problematik und Abgrenzungsnotwendigkeit.

Insgesamt scheint sich also das Ideal des Künstlerischen insbesondere in anspruchsvollem, intensivem Musizieren zu erfüllen, zu dem vorrangig konsequentes Üben und daraus resultierende stetige Fortschritte im instrumentalen oder vokalen Lernprozess befähigen. Im Umkehrschluss kann insbesondere in Teilbereichen der Unterrichtstätigkeit, die sich nicht auf regelmäßiges Üben der Schüler*innen, entsprechende Fortschritte und dadurch ermöglichtes anspruchsvolles Musizieren stützen können, bei Musikschullehrkräften ein Gefühl von Nicht-Passung und Nicht-Identifikation hervorgerufen werden.

4. Das Ideal des Künstlerischen als professionsspezifisches Dilemma von Musikschullehrkräften

Die in den vorangehenden Abschnitten skizzierte Sicht der Diskutant*innen auf ihre künstlerisch-pädagogische Tätigkeit lässt den Eindruck aufkommen, dass für die Lehrkräfte der im instrumentalpädagogischen Diskurs bereits seit beinahe zwei Jahrzehnten bearbeitete „Rollenkonflikt zwischen Künstler und Pädago-

ge“ (Busch, 2008; vgl. auch Mahler, 2007; Mantel, 2008) noch immer nicht aufgelöst ist – oder aber durch die aktuellen Veränderungen des Berufsbildes erneut aufbrandet. Rahmenbedingungen wie die Größe und Komplexität instrumentaler Anfänger*innengruppen scheinen im konkreten Erleben des Unterrichts das Entstehen von „Schwellensituation[en]“, die laut Lessing (2024, S. 41) das Künstlerische konstituieren könnten, deutlich zu erschweren. Für die Lehrkräfte scheinen in solchen Settings pädagogische Aspekte in einer Weise hervorzutreten, die sie nicht als künstlerisch-pädagogisch integrierbar, sondern als trennend erleben (Bw2, 547: „Ich bin doch Musikerin und nicht Sonderpädagogin!“).

Vor diesem Hintergrund bietet das Konzept der professionellen Antinomien nach Werner Helsper (2021; vgl. auch Lessing, 2016) einen hilfreichen theoretischen Rahmen, um Spannungsverhältnisse pädagogischer Professionalität grundlagentheoretisch zu verorten. Helsper (2021, S. 166–176) versteht Antinomien als unausweichliche Grundspannungen pädagogischen Handelns. Sie entstehen dadurch, dass Lehrpersonen ihr Handeln stets an Orientierungen ausrichten müssen, die sich gegenseitig widersprechen, aber gleichermaßen Geltung beanspruchen können. Pädagogisches Handeln ist also immer von paradoxen Konstellationen geprägt. Helsper (2021, S. 168–173) unterscheidet insgesamt elf solcher konstitutiven Antinomien. Diese Grundspannung bildet den Hintergrund, vor dem sich system- und institutionsspezifische Zuspitzungen herausbilden können. Gerade in professionskulturell stark normierten Feldern können solche Antinomien dadurch entstehen, dass unterschiedliche normative Ansprüche an professionelle Praxis gleichzeitig Geltung beanspruchen. Für Musikschullehrkräfte betrifft dies insbesondere das Verhältnis zwischen einem künstlerisch geprägten Selbstverständnis und pädagogischen Praxisformen, die institutionell als zentrale Aufgaben definiert sind.

Die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten Spannungen lassen sich mit Helspers Konzept der professionellen Dilemmata theoretisch fassen. Während Antinomien die grundlegenden Paradoxien pädagogischen Handelns beschreiben, beziehen sich professionelle Dilemmata auf deren feld- und berufsspezifische Ausprägungen (Helsper, 2021, S. 173). Sie markieren verdichtete Konstellationen, in denen diese Spannungen nicht auflösbar sind, sondern dauerhaft bearbeitet werden müssen. Die im empirischen Material rekonstruierte ambivalente Wirkmacht des Ideals des Künstlerischen kann vor diesem Hintergrund als professionsspezifisches Dilemma musikschulischer Berufspraxis konzeptualisiert werden:

Das Ideal des Künstlerischen erweist sich einerseits als Motor der Berufswahl und Quelle starker Identifikation. Viele Lehrkräfte verknüpfen ihre Tätigkeit mit dem Anspruch, künstlerische Exzellenz zu verkörpern und weiterzugeben. So stiftet das Ideal Sinn und beruflichen Stolz. Zugleich geraten Lehrkräfte jedoch immer wieder in Situationen, in denen zentrale Praxisformen musikschulischer Arbeit – etwa Kooperationen mit Schulen oder Unterricht in größeren Gruppen – nicht mit diesem Selbstverständnis kompatibel erscheinen. In den Gruppen-

diskussionen wird diese Spannung artikuliert: Kooperationen werden zwar prinzipiell als gesellschaftlich relevante und institutionell erwartete Aufgaben anerkannt; zugleich beschreiben Lehrkräfte sich selbst jedoch im Hinblick auf die konkrete Unterrichtspraxis als nur bedingt geeignet oder fühlen sich durch den geringen künstlerischen Anspruch dieser Settings frustriert.

Damit entsteht eine ambivalente Doppelbindung: Das Ideal des Künstlerischen motiviert und legitimiert den Beruf – und erschwert zugleich die Anerkennung jener pädagogischen Praxisformen, die für musikschulische Arbeit zunehmend zentral werden. Gerade diese Gleichzeitigkeit von Identifikationsressource und Abwertungsmaßstab lässt sich im Anschluss an Helsper als professionsspezifisches Dilemma musikschulischer Professionalität fassen.

Analytisch erweist sich dieses professionsspezifische Dilemma im Datenmaterial folglich auch weniger als in sich geschlossener Themenkomplex, sondern vielmehr als relationales Element innerhalb des Kategoriensystems. Es markiert zentrale Wechselwirkungen und Bedingungsbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Dimensionen musikschulischer Berufspraxis und trägt entscheidend dazu bei, Spannungen zwischen Idealvorstellungen und beruflicher Realität sichtbar zu machen. Gerade diese querschnittliche Funktion macht das Ideal des Künstlerischen zu einer Schlüsselgröße für das Verständnis professionsbezogener Orientierungen und ambivalenter Deutungsmuster im Feld der Musikschularbeit.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass das Ideal des Künstlerischen eine zentrale und zugleich hoch ambivalente Bezugsgröße musikschulischer Berufspraxis darstellt. In den Deutungen der befragten Musikschullehrkräfte fungiert es zugleich als biografischer Antrieb, Quelle beruflicher Sinnstiftung und Identifikationsanker – und als Maßstab, der pädagogische Tätigkeiten, institutionelle Kontexte und berufliche Rollen hierarchisch bewertet. Gerade diese Doppelgesichtigkeit macht das Künstlerische zu einem wirkmächtigen Orientierungsrahmen. Über die Beschreibung individueller Ambivalenzen hinaus verweist der Beitrag damit auf eine professionskulturelle Statusordnung, in der das „Künstlerische“ als zentrale Legitimationsquelle fungiert und zugleich als Hierarchisierungslogik⁷ wirksam wird. Im Rückgriff auf Helsper lässt sich dieses Spannungsverhältnis als professionsspezifisches Dilemma des Ideals des Künstlerischen fassen. Dieses strukturelle Spannungsfeld musikschulischer Professionalität macht deutlich, dass aktuelle Herausforderungen der Musikschularbeit nicht allein auf äußere

7 Diese zeichnet sich in der MiKADO-Musik-Studie auch teilstudienübergreifend ab (Bradler et al., 2026c, S. 47–51), was den Eindruck einer größeren professionsspezifischen Tendenz untermauert.

Rahmenbedingungen wie Beschäftigungsverhältnisse oder Arbeitsbelastung zurückzuführen sind, sondern auch auf tief verankerte professionskulturelle Leitbilder, die das Verhältnis von Kunst und Pädagogik normativ ordnen.

Für Ausbildung, Fortbildung und professionsbezogene Diskurse ergibt sich daraus die Notwendigkeit, das Ideal des Künstlerischen nicht nur affirmativ zu stärken, sondern zugleich reflexiv zu bearbeiten: als Ressource professioneller Identität ebenso wie als potenziellen Spannungs- und Abwertungsfaktor. Eine solche Perspektive kann dazu beitragen, musikschulische Professionalität differenzierter zu verstehen und die Attraktivität des Berufsfeldes nicht trotz, sondern gerade im bewussten Umgang mit seinen inneren Ambivalenzen weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bossen, A. (2012). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2017. Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di (03-05/2012)*. https://miz.org/artikel/2012_verdi_umfrage.pdf
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A. & Weuthen, K. (2026a). MiKADO-Musik. Anlass und Konzeption. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 1-34. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_anlass
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Welte, A. & Weuthen, K. (Hrsg.) (2026b). *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik. <https://uebenundmusizieren.de/ausgabe/mikado-musik/>
- Bradler, K., Dartsch, M., Heß, C., Lessing, W., Oeben, M., Welte, A. & Weuthen, K. (2026c). MiKADO-Musik. Methodik, Modell und Implikationen. *üben & musizieren.research*, Sonderausgabe MiKADO-Musik, 35-91. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_mikado-musik_methodik
- Breitsprecher, A. (2016). „Ich liebe meinen Beruf, aber ...“. Ergebnisse einer Umfrage unter Berliner Musikschullehrkräften. *musikschule)) DIREKT*, 3_16, 7.
- Busch, B. (2008). Künstler oder Pädagoge? Ein Rollenkonflikt begleitet die Professionalisierung der Instrumentalpädagogik. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumental-didaktik* (S. 141-154). Schott.
- Draxler, D. & Hahn, M. (2011). *Studie Arbeitsplatz Musikschule 2006-2010*. Musikkultur Niederösterreich.
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“* (S. 90-110). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.

- Handschock, M. & Lessing, W. (2025). *Wissensordnungen des Künstlerischen. Empirische Zugänge zu kooperativen Kompositionsprojekten im schulischen Musikunterricht*. transcript.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Hofstätter, A. (2001). *Freud und Leid des Musikschullehrers. Zur beruflichen Belastung und Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern. Eine empirische Studie*. Studio Weinberg.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Lessing, W. (2016). Paradoxie als Regel. (Musik-)pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 77–88). Schott.
- Lessing, W. (2024). „Es war Ernst!“. Überlegungen zum Begriff des Künstlerischen als musikpädagogischer Zieldimension. In H. Lindmaier & P. Röbbke (Hrsg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven* (S. 25–43). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Juventa.
- Loritz, M. (1998). *Berufsbild und Berufsbewusstsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Wißner.
- Mahlert, U. (2007). Hier Kunst – dort Pädagogik? Zur Einheit künstlerischen und pädagogischen Wirkens. *Üben & Musizieren*, 5, 8–13.
- Mantel, G. (2008). Kunst und Pädagogik – ein Widerspruch? Auf der Suche nach künstlerischen Kriterien. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (S. 25–38). Schott.
- Müller, H. (2023). *Nachwuchsmangel bei den Musikschul-Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Vorlage 18/527*. Stellungnahme des LVdM NRW, Ausschuss für Kultur und Medien (23.03.23). <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-427.pdf>
- Niessen, A. (2013). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrerbildung im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 78–96). Waxmann.
- Popp, R. (2011). *Musikschullehrer – „...und was machen Sie beruflich?“ Eine bundesweite empirische Studie zur Situation des Musikschullehrerberufs*. WorldWideVoice-Music.
- Simon, J. (2017). *Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2017. Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di (07-09/2017)*. https://kunst-kultur.verdi.de/++file++65ae4df7d4b2e55cba2ccbb7/download/171126_verdi-Kunst-und-Kultur_Auswertung-Musiklehrkraefte.pdf
- Smalla-Pickavé, T. (2024). Den Nachwuchs begeistern. Eine Umfrage zur Beschäftigungssituation der Musikschullehrkräfte in NRW zeigt Lösungsansätze gegen den Fachkräftemangel. *Üben & Musizieren*, 6, 42–43.
- ver.di Fachgruppe Musik (2008). *Auswertung der ver.di-Umfrage „Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrkräften“ (02-04/2008)*. https://www.lsg.nrw.de/behoerde/presse/archiv/Jahr_2016/Termins-

vorankuendigung_fuer_den_6_Juli_2016/ver_di_Umfrage_Einkommenssituation_Musik-
lehrkraefte_und_Privatmusiklehrkraefte.pdf

Carmen Heß

carmen.hess@hfmt-koeln.de

<https://orcid.org/0009-0002-3454-1086>

Kerstin Weuthen

Kerstin.Weuthen@rsh-duesseldorf.de

<https://orcid.org/0009-0007-6503-0912>

*Hanno Menting, Alexander Riedmüller-Rezzani, Anne Fritzen,
Rahel Püst & Michael A. Herzog*

Digitale Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht – ein Systematic Literature Review zum aktuellen Forschungsstand

*Digital learning support in instrumental and vocal teaching –
A systematic literature review on the current state of research*

The use of digital learning support in instrumental and vocal teaching is becoming increasingly important in the context of the digitalization of cultural education, but at the same time involves ambivalent discourses and unresolved questions. These mainly relate to the effectiveness and potential of digital learning support. This article presents a systematic review of empirical research on this issue published between 2014 and 2024. From 2,056 initially identified publications, 14 met clearly defined inclusion criteria. The review combines quantitative analyses of publication trends and methods with a qualitative synthesis highlighting positive effects and continuing need for pedagogical support.

1. Einleitung

Die Digitalisierung hat in den letzten Jahren den Unterricht an Musikschulen tiefgreifend beeinflusst (VdM, 2021). Dies zeigt sich beispielsweise an einer zunehmenden Diskussion digitaler Lerntechnologien für den Instrumental- und Gesangsunterricht in praxiszentrierten Veröffentlichungen (u.a. Thielemann, 2022). Aus wissenschaftlicher Sicht eröffnen digitale Technologien zwar neue Möglichkeiten der Vermittlung musikalischer Fähigkeiten, werfen aber zugleich Fragen nach deren didaktischer Integration, Wirkung und Nachhaltigkeit auf (Platz et al., 2021), die trotz zunehmender Diskussion weitgehend unbeantwortet sind. Bislang fehlt es an einem umfassenden Überblick über den Forschungsstand zu digitalen Lerntechnologien in diesem spezifischen musikpädagogischen Kontext.

Das vorliegende Systematic Literature Review setzt sich zum Ziel, einen umfassenden Überblick über den aktuellen empirischen Forschungsstand zum Einsatz digitaler Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht zu geben. Dazu fokussiert das Review folgende Fragen:

1. Wie viele und welche aktuellen evidenzbasierten Studien untersuchen den Einsatz digitaler Lernunterstützung im non-formalen Instrumental- und Gesangsunterricht?
2. Wann sind die Publikationen erschienen und wie hat sich die Forschung in diesem Bereich über den Zeitraum von 2014 bis 2024 entwickelt?
3. Welche wesentlichen Forschungsergebnisse und Erkenntnisse lassen sich aus den einbezogenen Studien zusammentragen?

Als Grundlage dienten 2.056 im Rahmen einer PRISMA-Analyse (Page et al., 2021) identifizierte Publikationen aus dem Zeitraum 2014 bis 2024, die nach klar definierten Ein- und Ausschlusskriterien geprüft wurden. Dafür wurde der Datensatz in drei Analyseschritten gefiltert. Während die beiden größeren Datensätze aus den ersten beiden Schritten vor allem quantitative Analysen zur zeitlichen Entwicklung der Forschung erlauben, ermöglicht der kleinste Datensatz ($n = 14$) im dritten Analyseschritt eine tiefgehende qualitative Auswertung. Durch die Synthese wird zum einen deutlich, dass weiterer Forschungsbedarf für den Instrumental- und Gesangsunterricht besteht, zum anderen zeigt sich, dass die empirische Erforschung digitaler Lerntechnologien vor allem folgende übergeordnete Kategorien adressiert: a) Einfluss und Effektivität digitaler Tools und Methoden im Lernprozess, b) Herausforderungen und Grenzen digitaler Lernunterstützung sowie c) soziale und kollaborative Aspekte des digitalen Lernens.

2. Digitale Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht – begriffliche Einordnungen

Instrumental- und Gesangsunterricht wird in diesem Beitrag als zentraler Bereich der non-formalen musikalischen Bildung in Deutschland betrachtet. Non-formale musikalische Bildung bezeichnet dabei den außerschulischen Instrumental- und Gesangsunterricht bzw. das freiwillige, intentionale Erlernen musikalischer Fähigkeiten an öffentlichen Musikschulen ohne „feste Lernvorgaben und qualifizierende Zertifikate“ (Dartsch, 2018, S. 171) oder in privaten Unterrichtskontexten.

Digitale Tools bzw. Werkzeuge ermöglichen es u.a., Lerninhalte auf unterschiedliche Weise zu präsentieren, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden oder die Lernwirksamkeit zu beeinflussen (Platz et al., 2021, S. 86). Nach Kröner et al. wird die Metapher des digitalen Tools dabei „der Rolle gerecht [...], die Hard- und Software bei der Rezeption, Produktion und Kreation kultureller Artefakte spielt“ (2021, S. 12). Als digitale Tools verstehen wir hier digitale Plattformen, Apps, Lernmanagementsysteme, Software- oder Hardware-systeme sowie interaktive Medien.

Die Bezeichnung *digitale Lernunterstützung* bezieht sich im Kontext dieses Reviews auf den pädagogisch motivierten Einsatz digitaler Tools, welche den Instrumental- und Gesangsunterricht auf Lernenden- und/oder auf Lehrenden-

seite unterstützen und zur individuellen Begleitung, Förderung und Strukturierung von Lehr-Lernprozessen beitragen bzw. diese beeinflussen (Heinen & Kerres, 2015, S. 2). Durch die Explikation des *Unterstützungs*-Begriffs wird dabei deutlich, dass nicht der Ersatz von Methoden oder Menschen (in diesem Fall von Lehrenden) gemeint ist, sondern eine möglichst gewinnbringende Form der Begleitung von Lehr-Lernprozessen angestrebt wird.

3. Methodik

3.1 Systematic Literature Review

Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen wurde ein „Systematic Literature Review“ (Gough et al., 2012) durchgeführt und mit Hilfe eines PRISMA-Protokolls dokumentiert (Page et al., 2021). Dieses methodische Vorgehen gewährleistet Nachvollziehbarkeit, Reproduzierbarkeit, Strukturiertheit und Transparenz gemäß etablierten Richtlinien (Zawacki-Richter et al., 2020): Relevante internationale Studien werden anhand definierter Ein- und Ausschlusskriterien identifiziert und gefiltert, wobei u.a. Faktoren wie Sprache, wissenschaftliche Qualität oder inhaltliche Relevanz Berücksichtigung finden. Um diese Kriterien zu erfüllen, wird eine klare Suchstrategie entwickelt. Für die Auswertung der Literatur wurde in der vorliegenden Arbeit ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, der deskriptive quantitative Analysen zur Erfassung von Publikationstrends mit einer qualitativen Synthese zur inhaltlichen Auswertung zentraler Befunde kombiniert.

3.2 Suchstrategie

Zu Beginn der Arbeit am Systematic Review wurde eine systematische Suchstrategie entwickelt. Dafür wurden verschiedene search strings¹ in mehreren Datenbanken und Suchmaschinen getestet. Die Suche wurde über *EBSCOhost* durchgeführt. Innerhalb der *EBSCO*-Suche konnten insgesamt 20 Datenbanken berücksichtigt werden.²

1 Der Begriff search string bezeichnet die Kombinationen verschiedener Suchbegriffe.

2 Über folgende Datenbanken wurde die Suche durchgeführt: *RIPM – Retrospective Index to Music Periodicals*, *RILM Abstracts of Music Literature*, *Academic Search Ultimate*, *APA PsycArticles*, *APA PsycInfo*, *eBook Collection (EBSCOhost)*, *ERIC*, *MLA Directory of Periodicals*, *MLA International Bibliography with Full Text*, *PSYINDEX Literature with PSYINDEX Tests*, *SocINDEX with Full Text*, *The Nation Archive (DFG)*, *The New Republic Archive (DFG)*, *Applied Science & Technology Source*, *Applied Science & Technology Source Ultimate*, *Business Source elite*, *Business Source Ultimate*, *Communication*

Basierend auf den Forschungsfragen wurden drei zentrale Themenbereiche für den search string definiert: Digitalität bzw. Digitalisierung, Instrumental- und Gesangsunterricht bzw. Musikpädagogik sowie empirische Forschung bzw. wissenschaftliche Studien.³ Nach mehreren Tests wurden unter Berücksichtigung englischer und deutscher Schreibweisen folgende Teil-search-strings entwickelt, die zusammenhängend in *EBSCO* verwendet wurden⁴ (siehe Tab. 1):

Tabelle 1: Aufschlüsselung des search strings

Thema	Items für den search string
Digitalität bzw. Digitalisierung	"digital*" OR "digitis*" OR "digitiz"
Instrumental- und Gesangsunterricht bzw. Musikpädagogik	"musikschul*" OR "Instrumental- und Gesangsunterricht" OR "musikpädagog*" OR "instrumentalpädagog*" OR "vokalpädagog*" OR "gesangspädagog*" OR "instrumental- und gesangsunterricht" OR "instrumentalunterricht" OR "gesangsunterricht" OR "music school*" OR "instrumental and vocal pedagogy" OR "music education" OR "music pedagog*" OR "instrumental lesson" OR "vocal lesson" OR "instrumental pedagog*" OR "vocal pedagog*" OR "music class"
empirische Forschung bzw. wissenschaftliche Studien	"study*" OR "research" OR "empiric*" OR "evaluation" OR "experiment" OR "survey" OR "trial" OR "case study" OR "longitudinal" OR "field study" OR "observational" OR "qualitative" OR "quantitative" OR "mixed methods" OR "interview*" OR "questionnaire*" OR "focus group*" OR "observation*" OR "data analysis" OR "measurement" OR "studie*" OR "forschung*" OR "empirisch*" OR "evaluierung*" OR "experiment*" OR "umfrage" OR "versuch" OR "fallstudie" OR "längsschnitt*" OR "feldstudie*" OR "beobachtung*" OR "qualitativ*" OR "quantitativ*" OR "interview*" OR "fragebogen*" OR "fokusgruppe*" OR "beobachtung*" OR "datenanalyse*" OR "messung"

Source, Psychology and Behavioral Sciences Collection, DACH Information. Zur Einschätzung der musikpädagogischen Relevanz der Datenbanken wurde ein Abgleich mit dem *Scimago Journal & Country Rank* durchgeführt. Von den 50 erstplatzierten Fachzeitschriften konnten alle musikpädagogisch ausgerichteten Journals einbezogen werden (https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=1210&area=1200&page=1&total_size=177; Zugriff am 11.03.2026).

3 Alle drei Themenfelder wurden durch zwei Oberbegriffe beschrieben, da das Forschungsteam davon ausgeht, dass die wissenschaftlichen Diskurse und die dazugehörigen Veröffentlichungen in den gewählten Themenbereichen im Zeitraum 2014–2024 keine vollständig einheitliche Terminologie verwenden. Das breitere Feld der (schulischen) Musikpädagogik wurde beispielsweise inkludiert, da erwartet wurde, dass Forschungsergebnisse aus diesem Bereich teilweise auf den Instrumental- und Gesangsunterricht übertragbar sein könnten. Zudem wurde durch den Vorab-Test deutlich, dass die genuin instrumental- und gesangspädagogische Forschung nur zu sehr eingeschränkten Ergebnissen führt und gleichzeitig nicht die Gesamtheit aller für den Instrumental- und Gesangsunterricht relevanten Aspekte abbildet.

4 Die drei Themenbereiche wurden jeweils in Klammern gesetzt und durch den booleschen Operator *AND* miteinander verbunden.

Die Suche wurde am 07.08.2024 und am 03.09.2024 durchgeführt und identifizierte insgesamt 2.056 Publikationen. In einem ersten Screeningschritt wurden folgende Ein- und Ausschlusskriterien festgelegt (s. Tab. 2):

Tabelle 2: Inklusions- und Exklusionskriterien

Inklusionskriterium	Exklusionskriterium	Trefferanzahl nach Anwendung des Kriteriums
peer-reviewed	nicht peer-reviewed	1347
Sprache Englisch oder Deutsch	Sprache nicht Englisch oder Deutsch	1180
veröffentlicht zwischen 2014 und 2024	vor 2014 veröffentlicht	760
kein Duplikat	von EBSCO als Duplikat erkannt	630
kein Duplikat	von Zotero als Duplikat erkannt	499
kein Duplikat oder nicht fehlerhaft	händisch bzw. nach Durchsicht der Autor*innen als Duplikat oder fehlerhafter Eintrag erkannt	489

Für das anschließende Screening der Titel und Abstracts der 489 Veröffentlichungen (Datensatz A) wurden weitere Exklusionskriterien festgelegt (siehe Abb. 1). Nach Anwendung dieser Kriterien wurden 64 Veröffentlichungen (Datensatz B) für den zweiten Screeningschritt und die Überprüfung der Eignung für die qualitative Synthese (Forschungsfrage 3) ausgewählt. Dazu wurden weitere Ausschlusskriterien definiert. Im Ergebnis konnten 14 Publikationen (Datensatz C) in die abschließende Volltextanalyse und Forschungssynthese einbezogen werden. Das folgende PRISMA-Diagramm nach Page et al. (2021) wurde von den Autor*innen leicht angepasst und zeigt detailliert den Verlauf und die Anwendung der zuvor beschriebenen Suchstrategie.

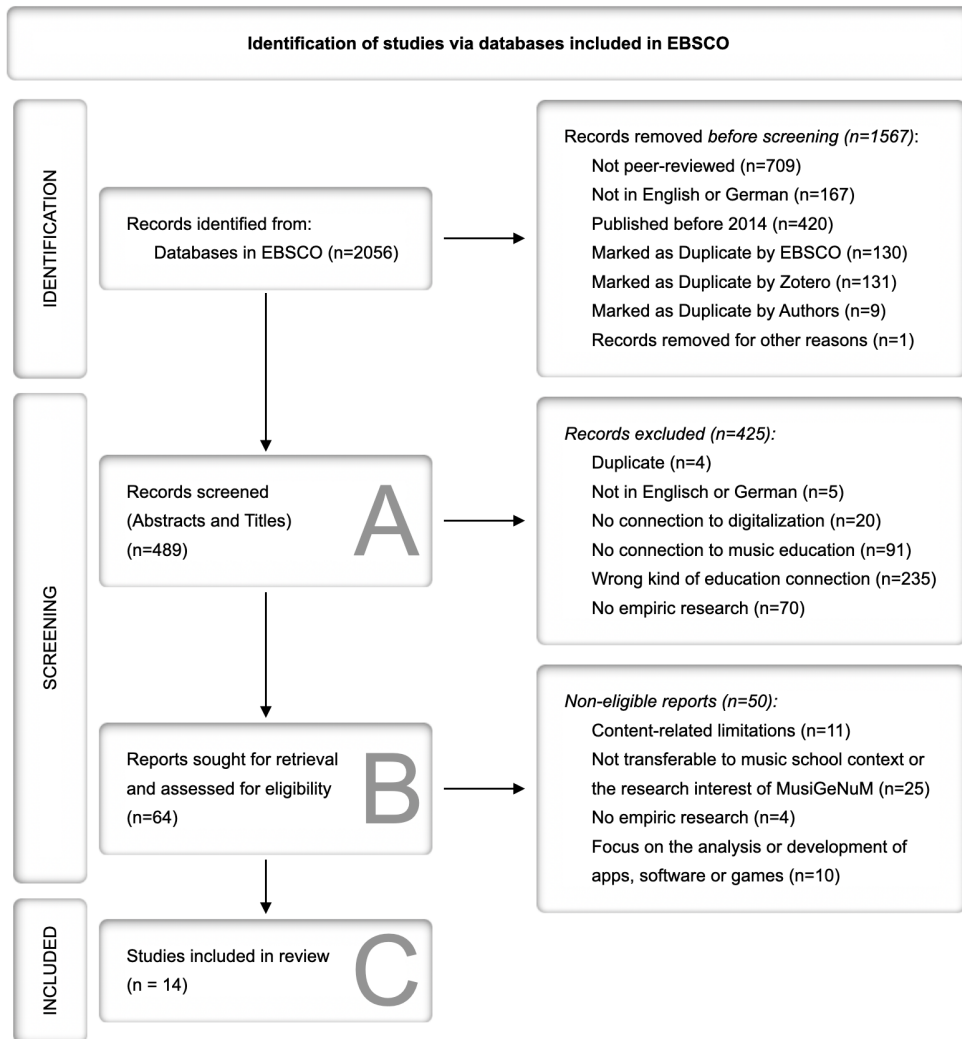


Abbildung 1: PRISMA-Protokoll

Im Ergebnisteil werden die drei Datensätze A (n = 489), B (n = 64) und C (n = 14) zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 deskriptiv-quantitativ ausgewertet. Im Anschluss wird Datensatz C (n = 14) zur qualitativen Analyse und Beantwortung der Forschungsfrage 3 herangezogen.

3.3 Intercoder-Reliabilität

Um die Objektivität bei der Anwendung der Ein- und Ausschlusskriterien zu gewährleisten, wurde, wie von Brunton et al. (2012) empfohlen, eine Zufallsstichprobe von 10 % ($n = 49$) aus Datensatz A von einer weiteren Person aus dem Forschungsteam bewertet. Die Ergebnisse ergaben eine Übereinstimmung von 93,75 % und ein Cohen's Kappa von 0,633. Dieser Wert kann als gut bezeichnet werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 243). Daraus lässt sich schließen, dass die Inklusions- und Exklusionskriterien eine hohe Reliabilität aufweisen und ihren Zweck im Sinne der Forschungsfrage erfüllen.

3.4 Limitationen

Die Durchführung des vorliegenden Systematic Literature Reviews (nach Gough et al., 2012) unterliegt methodischen und strukturellen Begrenzungen, die die Aussagekraft der Ergebnisse potenziell beeinflussen. Begrenzte personelle und zeitliche Ressourcen führten dazu, dass die Ein- und Ausschlusskriterien auf Datensatz A nur durch eine Person angewandt wurden und die Intercoder-Reliabilität nur durch die oben beschriebene Stichprobenziehung herbeigeführt werden konnte. Auch wenn ein breites Spektrum an Datenbanken einbezogen wurde, hätte die Ergänzung um weitere internationale Datenbanken wie *Web of Science* oder *Scopus* die Validität der Ergebnisse erhöhen können. Ebenso bleibt die Möglichkeit bestehen, dass alternative Suchstrategien weitere relevante Studien identifiziert hätten.

Bei der Interpretation der 14 einbezogenen Studien (Datensatz C) ist zudem ein möglicher Publication Bias zu berücksichtigen, da Publikationen mit positiven Befunden überrepräsentiert sein können (Vevea et al., 2019). Dies scheint nicht unwahrscheinlich, da die überwiegende Mehrheit ($n = 10$ bzw. 71%) der Studien vor allem die positive Wirksamkeit bzw. Effektivität der von ihnen untersuchten digitalen Tools und Methoden hervorhoben.⁵ Zusammen mit teils kleinen Stichproben und selbstkritischen Einschränkungen der Originalstudien weist dies auf eine gewisse Selektivität und begrenzte Generalisierbarkeit der Befunde hin.

5 Ausgenommen davon sind Buonviri & Paney (2020) sowie Uptis et al. (2017), die jeweils eine Befragung von Lehrkräften durchführten, sowie die Studien von Petty & Henry (2014) und Nijs & Leman (2014), die keinen Unterschied zwischen digitalen und analogen Unterrichtsmethoden messen konnten.

4. Ergebnisse

4.1 Quantitative Analyse – Ergebnisse und Diskussion zu den Forschungsfragen 1 und 2

Die quantitative Analyse wurde mit den Datensätzen A ($n = 489$), B ($n = 64$) und C ($n = 14$) durchgeführt. Von besonderem Interesse ist zunächst die Analyse der Erscheinungsjahre der einbezogenen Publikationen für die Datensätze A und B (siehe Abb. 2 und Abb. 3).

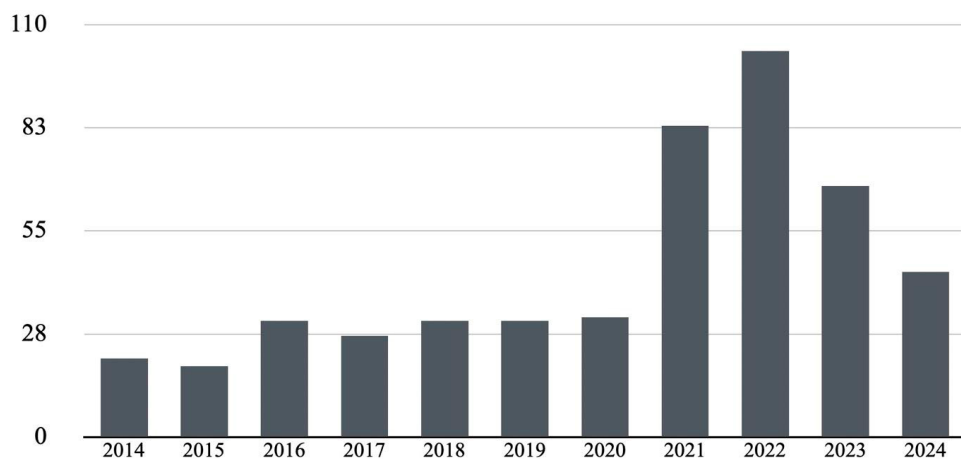


Abbildung 2: Erscheinungsjahre der Publikationen in Datensatz A ($n = 489$)

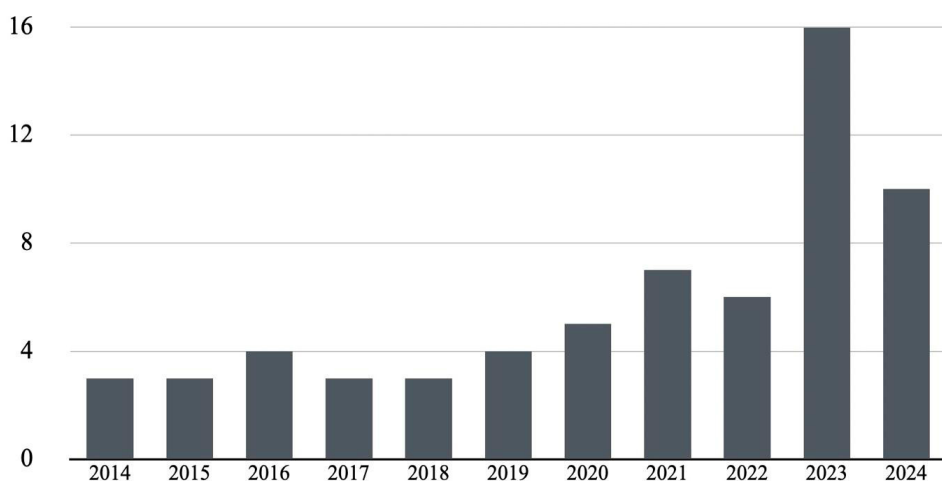


Abbildung 3: Erscheinungsjahre der Publikationen in Datensatz B ($n = 64$)

Beide Datensätze zeigen einen leichten Anstieg der Publikationen zwischen 2014 und 2020 (A) bzw. 2021 (B), wobei Datensatz B einen deutlichen Anstieg im Jahr 2023 aufweist.⁶

Im Gegensatz zu den Datensätzen A und B lässt sich im Datensatz C kein eindeutiger zeitlicher Trend hinsichtlich des Veröffentlichungszeitraums feststellen (siehe Tab. 3). Angesichts der geringen Stichprobengröße ist dies nicht überraschend. Obwohl 50 % der Studien in den Jahren 2020 und 2023 veröffentlicht wurden, scheint die Verteilung mit Blick auf die Jahre 2014 (21,4 %) und 2015 (14,3 %) eher zufällig.

Tabelle 3: Erscheinungsjahre der Publikationen in Datensatz C (n = 14)

Erscheinungsjahr	Anzahl	% von Gesamt
2014	3	21.4%
2015	2	14.3%
2016	1	7.1%
2017	1	7.1%
2020	3	21.4%
2023	4	28.6%

Die Tabellen 4 und 5 zeigen die Häufigkeitsverteilung der Studiendesigns (s. Tab. 4) und die Treffer in den jeweiligen Zeitschriften (s. Tab. 5) für Datensatz C (n = 14).

Tabelle 4: Studiendesigns in Datensatz C (n = 14)

Häufigkeit von Design

Design	Anzahl	% von Gesamt
mixed-methods	4	28.6%
qualitativ	3	21.4%
quantitativ	7	50.0%

6 Die Daten für das Jahr 2024 sind vor dem Hintergrund des Erhebungszeitpunktes (Mitte 2024) zu interpretieren. Es ist davon auszugehen, dass die tatsächliche Publikationszahl für das Jahr 2024 höher liegt.

Tabelle 5: Trefferanzahl in Fachzeitschriften in Datensatz C (n = 14)

Fachzeitschrift	Anzahl	% von Gesamt
Australian journal of music education	1	7.1%
Computers & Education	1	7.1%
Education and Information Technologies	2	14.3%
Interactive Learning Environments	1	7.1%
International journal of music education	1	7.1%
Journal of Research in Music Education	1	7.1%
Journal of music, technology & education	2	14.3%
Journal of sound and music in games	1	7.1%
Music education research	2	14.3%
Musicae Scientiae	1	7.1%
Texas Music Education Research	1	7.1%

Die Analyse der Studiendesigns (Tab. 4) verdeutlicht, dass der größte Anteil der Studien (50 %) quantitative Ansätze verwendet, während qualitative Ansätze 21,4 % und Mixed-Methods-Ansätze 28,6 % der Untersuchungen ausmachen. Dies deutet darauf hin, dass numerische und messbare Ansätze in diesem (internationalen und peer-reviewten) Kontext häufiger vorkommen. Hier scheint daher ein zusätzlicher Bedarf an qualitativer Forschung zum Thema digitale Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht zu bestehen.

Die Studien wurden in einer Vielzahl von Journals publiziert (siehe Tab. 5), die thematisch auf die Bereiche Musik, Bildung und Technologie ausgerichtet sind. Diese Verteilung spiegelt die interdisziplinäre Ausrichtung des untersuchten Forschungsfeldes wider, wobei ein Großteil der synthetisierten Studien (71,2 %) dennoch in musikspezifischen Fachzeitschriften veröffentlicht wurde.

4.2 Qualitative Analyse – Ergebnisse zur Forschungsfrage 3

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die in die qualitative Analyse und die abschließende Forschungszusammenfassung einbezogenen Publikationen (Datensatz C, n = 14). In diesem Datensatz konnten nur fünf Studien identifiziert werden, die sich ausschließlich mit Forschungsaspekten im außerschulischen Instrumental- und Gesangsunterricht beschäftigen (Boucher et al., 2020; Brook & Upitis, 2015; Nijs & Leman, 2014; Upitis et al., 2017; Wan et al., 2023). Die übrigen

Studien stammen aus musikpädagogischen Kontexten, die eine Übertragbarkeit auf den Instrumental- und Gesangsunterricht ermöglichen.⁷

Tabelle 6: Übersicht über einbezogene Studien in Datensatz C (n = 14)

Autor*innen	Jahr	Titel	Affiliation land	Disziplin	Fachzeitschrift	N=	Design
Acker et al.	2015	The relationship between children's learning through music and the use of technology	Australien	Music Education	Australian journal of music education	45	qualitativ
Boucher et al.	2020	Video feedback and the choice of strategies of college-level guitarists during individual practice	Kanada	Music Faculty	Musicae Scientiae	16	mixed-methods
Brook & Uptis	2015	Can an online tool support contemporary independent music teaching and learning?	Kanada	Faculty of Education	Music education research	83	mixed-methods
Buonviri & Panev	2020	Technology use in high school aural skills instruction	USA	Center for Research and Creativity in Music	International journal of music education	317	quantitativ
Charissi & Rinta	2014	Children's musical and social behaviours in the context of music-making activities supported by digital tools: Examples from a pilot study in the United Kingdom	UK	Department of Culture, Communication and Media, Institute of Education	Journal of music, technology & education	4	qualitativ
Cremata & Powell	2016	Digitally mediated keyboard learning: Speed of mastery, level of retention and student perspectives	USA	Music Education	Journal of music, technology & education	564	mixed-methods
Lesser	2020	An Investigation of Digital Game-Based Learning Software in the Elementary General Music Classroom	USA	-	Journal of sound and music in games	82	quantitativ
Lyu & Sokolova	2023	The effect of using digital technology in the music education of elementary school students	China, Ukraine	Department of Music; Art Department	Education and Information Technologies	48	quantitativ
Nijs & Leman	2014	Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine.	Belgien	Institute for PsychoAcoustics and Electronic Music	Computers & Education	12	mixed-methods
Ouyang	2023	Employing Mobile Learning in Music Education	China	Faculty of Medicine	Education and Information Technologies	30	quantitativ
Peng	2023	Digital technologies: potential for piano education	China	Institute of Applied Science and Technology	Interactive Learning Environments	115	quantitativ
Petty & Henry	2014	The Effects of Technology on the Sight-Reading Achievement of Beginning Choir Students	USA	-	Texas Music Education Research	83	quantitativ
Uptis et al.	2017	Characteristics of independent music teachers	Kanada	Faculty of Education; Centre for the Study of Learning and Performance	Music education research	1468	quantitativ
Wan et al.	2023	Digital Listening Tools to Facilitate Children's Self-Regulation of Instrumental Music Practice	Australien	Faculty of Education	Journal of Research in Music Education	5	qualitativ

a) Einfluss und Effektivität digitaler Tools und Methoden im Lernprozess

Die Effektivität verschiedener digitaler Tools in *musikbezogenen Lernprozessen* wird in mehreren Studien untersucht und für diese jeweils bestätigt: In der Studie von Peng zeigt sich eine Verbesserung der allgemeinen Klavierspielfähig-

7 Die Übertragbarkeit dieser Befunde auf den non-formalen Instrumental- und Gesangsunterricht wird als gegeben angesehen, da die untersuchten digitalen Tools und die zugrundeliegenden Lehr-Lernprozesse – etwa Feedback-Mechanismen, Selbstregulation oder kollaboratives Lernen – nicht an eine spezifische institutionelle Rahmung gebunden sind, sondern grundlegende musikpädagogische Interaktionsmuster adressieren. Gleichwohl ist bei der Interpretation zu berücksichtigen, dass strukturelle Unterschiede zwischen schulischem und non-formalem Unterricht, etwa hinsichtlich der Gruppengröße, der Freiwilligkeit oder der curricularen Einbindung, die direkte Übertragbarkeit einschränken können.

keiten durch den Einsatz des digitalen Tools *MusicFlow*, das auch die Effizienz des Lernprozesses steigert (2023, S. 6, 9–11). Cremata und Powell zeigen, dass die Software *Synthesia* den Lernfortschritt, beispielsweise im Vergleich zur Verwendung traditioneller Noten in Papierform, erheblich beschleunigen kann (2016, S. 151–152). Ihre Analyse ergibt, dass Schüler*innen, die mit *Synthesia* lernen, eine höhere Genauigkeit, eine gesteigerte Lerngeschwindigkeit und eine verbesserte langfristige Verankerung des Gelernten aufweisen. Dies führen die Autor*innen darauf zurück, dass die Software unmittelbares Feedback bereitstellt und dadurch den Lernprozess optimiert (S. 151–152; vgl. auch Lyu & Sokolova, 2023). Auch Lesser zeigt in seiner Untersuchung, dass es durch digitale Spiele wie *Staff Wars* oder *Blob Chorus* möglich ist, musikalische Fähigkeiten wie Rhythmus- und Tonhöhenerkennung effektiv zu verbessern (2020, S. 13–19). Boucher et al. belegen in ihrer Studie, dass Feedback in Form von Videoaufnahmen eigener Übesequenzen Gitarrist*innen dazu anregt, langsamer und detaillierter zu üben (2020, S. 439–442).

Die Studie von Wan et al. zeigt, dass digitale Tools (in diesem Fall: „Digital Listening Tools“) nicht nur musikbezogene Fähigkeiten verbessern, sondern auch die *Selbstregulation* und *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* von Kindern beim instrumentalen Lernen fördern können (2023, S. 80–84). Ebenso zeigen sich in der Verwendung des webbasierten Portfolio-Tools *iScore* bei Brook und Upitis positive Effekte sowohl auf die Selbstregulierungsfähigkeiten von Schüler*innen als auch auf die Co-Regulation mit Lehrkräften im gemeinsamen Lernprozess (2015, S. 41).

Wenn auch in eingeschränktem Umfang, konnte gezeigt werden, dass digitale Tools *kreative Prozesse* fördern (Peng, 2023, S. 10) und Fantasie bzw. Vorstellungskraft von Kindern stärken können (Acker et al., 2015, S. 72).

Neben diesen Effekten haben digitale Tools laut der herangezogenen Studien auch Auswirkungen auf *Motivation und Engagement*. So konstatieren Peng (2023, S. 9–10) und Acker et al. (2015, S. 72) allgemein Auswirkungen in den beiden genannten Bereichen. Auch Ouyang vermutet auf Basis einer erhöhten Anwesenheitsrate im Unterricht eine gesteigerte Lernmotivation bei der Nutzung der App *ChordIQ* (2023, S. 5249, 5253). Konkreter benennen Brook und Upitis in der Verwendung des webbasierten Portfolio-Tools *iScore*, dass Schüler*innen motiviert werden können, indem sie ihr Repertoire eigenständig auswählen und über das Tool im Kontakt mit den Lehrkräften stehen (2015, S. 40–44). Auch aus Sicht von Lehrkräften können digitale Technologien die Motivation von Schüler*innen positiv beeinflussen. In der Studie von Upitis et al. gaben dies zwei Drittel von 1.468 befragten kanadischen Instrumentallehrkräften an (2017, S. 14).

Insgesamt zeigen die einbezogenen Studien, dass ausgewählte digitale Tools nicht nur den Lernprozess beschleunigen, sondern auch das langfristige Behalten des Gelernten fördern und somit größtenteils positive Effekte auf die jeweils adressierten Aspekte des musikbezogenen Lernens haben können. Besonders

hervorzuheben ist die Bedeutung von Echtzeit-Feedback, das sowohl die Motivation als auch die Lernleistung steigern kann.

b) Herausforderungen und Grenzen digitaler Lernunterstützung

Neben den beschriebenen, positiv zu bewertenden Aspekten digitaler Lerntechnologien wird gleichzeitig in vielen Studien deutlich, dass die erfolgreiche Integration von Technologie in den Musikunterricht maßgeblich von der Qualität der Tools, der Verfügbarkeit der Technologie, sowie der Unterstützung durch die Lehrkräfte abhängt. Auf diese Aspekte verweist Lesser im Speziellen in Bezug auf die Verwendung digitaler Lernspiele (2020). Buonviri und Paney berichten, dass vor allem mangelnde finanzielle Mittel, fehlende Unterrichtszeit und technische Probleme die Nutzung digitaler Technologien einschränken können (2020, S. 4). Brook und Uptis betonen die Relevanz des Designs von Tools und bemängeln diesbezüglich die notwendige Nutzer*innenfreundlichkeit und Zugänglichkeit (2015, S. 45).

Neben diesen Herausforderungen unterstreichen einige Studien die zentrale Rolle der Lehrkraft bei der Vermittlung von Lernstrategien in Bezug auf die Nutzung von digitalen Tools. Brook & Uptis betonen, dass die Unterstützung durch Lehrkräfte erforderlich ist, um eine effektive Nutzung von digitalen Tools zu gewährleisten (2015, S. 43–44). Auch Lesser hebt hervor, dass die positiven Effekte in seiner Studie insbesondere durch die begleitende Unterstützung von Lehrkräften erzielt wurden (2020, S. 9). Um Technologien effektiv in den Unterricht zu integrieren, werden zielgerichtete Weiterbildungen für Lehrkräfte empfohlen (Wan et al., 2023, S. 83–84; Buonviri & Paney, 2020, S. 6).

Die Studien zeigen somit, dass digitale Lernunterstützungssysteme zwar viele Vorteile bieten können, dass ihr Einsatz aber auch technische und pädagogische Herausforderungen mit sich bringt, die bei der Entwicklung und Implementierung dieser Tools berücksichtigt werden müssen und vor allem eine aktive Beteiligung der Lehrkräfte an diesem Prozess verlangen.

c) Soziale und kollaborative Aspekte des digitalen Lernens

Die Notwendigkeit der Fokussierung auf eine zielgerichtete Unterstützung durch Lehrkräfte verweist gleichzeitig auf vielfältige soziale und kollaborative Aspekte, die mit dem Einsatz digitaler Lerntechnologien einhergehen und in mehreren Studien untersucht werden. Charissi & Rinta zeigen, dass computergestützte Musikaktivitäten die soziale Interaktion und die Entwicklung von Fähigkeiten wie Empathie und Verhandlungsgeschick bei Kindern fördern können (2014, S. 39). Cremata und Powell weisen darauf hin, dass digitale Tools und der Zugang zu Musiklern-Software vor allem für marginalisierte Gruppen von Vorteil sein kann – insbesondere dann, wenn zeitliche und/oder finanzielle Einschränkungen den Zugang zu musikalischer Bildung beeinträchtigen (2016, S. 156). In der Studie von Brook und Uptis wurde die Möglichkeit sozialer Interaktionen von *iScore* als besonders attraktiv für Schüler*innen hervorgehoben (2015, S. 44). Auch Acker

et al. betonen, dass die soziale Interaktion und Zusammenarbeit von Kindern den Lernprozess beeinflussen und dass durch den Einsatz der Technologie die gemeinsame und überörtliche Nutzung bzw. Beschäftigung mit Musik angeregt wird (2015, S. 70–71).

5. Diskussion

Hinsichtlich der ersten und zweiten Forschungsfrage zeigt die quantitative Analyse, dass im Zeitraum 2014–2024 lediglich 14 empirische Studien den Einschlusskriterien genügen (Datensatz C). Diese Zahl weist deutlich auf weiteren Forschungsbedarf zum Einsatz digitaler Lernunterstützungstools im non-formalen Musikunterricht hin. Bemerkenswert scheint uns auch, dass darunter keine Publikation von Autor*innen mit Affiliation zu deutschsprachigen Ländern zu finden war. Dies könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass es immer noch „erheblichen Nachholbedarf“ (VdM, 2021, S. 1) mit Blick auf Digitalisierung an Musikschulen gibt, sodass Forschung hierzu auch nur in geringem Umfang stattfinden kann. Zum anderen wäre auch denkbar, dass Forschung aus dem deutschsprachigen Raum zu wenig „in relevanten internationalen Fachzeitschriften“ (Kröner et al., 2021, S. 35) publiziert wird. Die zeitliche Verteilung der Publikationen verweist zudem auf eine verzögerte Rezeption digitaler Transformationsprozesse in der Musikpädagogik (Datensatz B) gegenüber der allgemeinen Bildungsforschung (Datensatz A). Da sich in Datensatz C kein klarer zeitlicher Trend ablesen lässt, könnte dies auf eine verzögerte oder eingeschränkte Reaktion der Instrumental- und Gesangspädagogik auf gesellschaftliche und technologische Entwicklungsprozesse hindeuten. Allerdings sind auch alternative Erklärungen denkbar, etwa eine geringere Forschungsinfrastruktur im non-formalen Bildungsbereich oder die Nutzung von Publikationsmedien, die außerhalb der hier erfassten Datenbanken liegen.

Bezüglich der dritten Forschungsfrage verdeutlicht die qualitative Synthese, dass digitale Tools überwiegend positive Effekte auf Lernprozesse zeigen – allerdings unter der zentralen Bedingung professioneller pädagogischer Begleitung. Dieses Ergebnis unterstreicht, dass der didaktisch reflektierte Einsatz digitaler Tools entsprechende Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte voraussetzt. Digitale Tools sollten demnach als Ergänzung, nicht als Ersatz pädagogischen Handelns verstanden werden. Vielfach bleiben die identifizierten Herausforderungen eng an strukturelle Rahmenbedingungen geknüpft. Einschränkend ist festzuhalten, dass der geringe Publikationsumfang ($n = 14$), ein möglicher Publication Bias sowie die überwiegend querschnittlichen Designs zu vorsichtiger Interpretation mahnen. Offen bleibt insbesondere die Frage, ob die überwiegend positiven Effekte digitaler Tools, die bislang vorwiegend in kurzfristigen und kontrollierten Settings nachgewiesen wurden, auch unter den Alltagsbedingungen des non-formalen Instrumental- und Gesangsunterrichts Bestand haben.

6. Ausblick

Aus den Ergebnissen ergeben sich sowohl praktische Implikationen als auch Anschlussfragen für die weitere Forschung. Für die Praxis legt das Review nahe, dass die Implementierung digitaler Lernunterstützung im Instrumental- und Gesangsunterricht nicht als isolierte technische Maßnahme, sondern als Teil einer didaktischen Gesamtstrategie konzipiert werden sollte, die Lehrkräftefortbildung, infrastrukturelle Voraussetzungen und curriculare Einbettung einschließt. Für zukünftige Forschung erscheinen daher vor allem drei Richtungen vielversprechend: Erstens bedarf es Studien, die den spezifischen Kontext des deutschen Musikschulsystems adressieren und dabei die strukturellen Besonderheiten non-formaler Bildung (Freiwilligkeit, vorwiegend Einzel- und Kleingruppenunterricht, geringe institutionelle Standardisierung) systematisch berücksichtigen. Dabei sollte zweitens insbesondere die Perspektive der Musikschullehrenden stärker qualitativ erforscht werden, da deren Haltungen und Kompetenzen bisher keine herausgehobene Rolle bei der Erforschung spielen, der erfolgreiche Einsatz digitaler Lernunterstützung aber maßgeblich von ihnen abhängt. Drittens wären Replikations- sowie weitere Längsschnittstudien über längere Zeiträume erforderlich, um die Nachhaltigkeit der dokumentierten Lerneffekte zu überprüfen.

Literatur

- Acker, A., Nyland, B. & Niland, A. (2015). The relationship between children's learning through music and the use of technology. *Australian journal of music education*, 1, 64–74.
- Boucher, M., Creech, A. & Dubé, F. (2020). Video feedback and the choice of strategies of college-level guitarists during individual practice. *Musicae Scientiae*, 24(4), 430–448. <https://doi.org/10.1177/1029864918817577>
- Brook, J. & Upitis, R. (2015). Can an online tool support contemporary independent music teaching and learning? *Music Education Research*, 17(1), 34–47. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969217>
- Brunton, G., Stansfield, C. & Thomas, J. (2012). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Hrsg.), *An introduction to systematic reviews* (S. 107–134). Sage.
- Buonviri, N. O. & Paney, A. S. (2020). Technology use in high school aural skills instruction. *International journal of music education*, 38(3), 431–440. <https://doi.org/10.1177/0255761420909917>
- Charissi, V. & Rinta, T. (2014). Children's musical and social behaviours in the context of music-making activities supported by digital tools: Examples from a pilot study in the United Kingdom. *Journal of Music, Technology & Education*, 7(1), 39–58. https://doi.org/10.1386/jmte.7.1.39_1

- Cremata, R. & Powell, B. (2016). Digitally mediated keyboard learning: Speed of mastery, level of retention and student perspectives. *Journal of Music, Technology & Education*, 9(2), 145–159. https://doi.org/10.1386/jmte.9.2.145_1
- Dartsch, M. (2018). Lernformen und Lernwege. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 169–176). Waxmann.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (Hrsg.). (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2015). *Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht*. Bertelsmann Stiftung.
- Kröner, S., Christ, A. & Penthin, M. (2021). Stichwort: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung – eine konfigurierende Forschungssynthese. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 9–39. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00989-7>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lesser, A. J. (2020). An Investigation of Digital Game-Based Learning Software in the Elementary General Music Classroom. *Journal of Sound and Music in Games*, 1(2), 1–24. <https://doi.org/10.1525/jsmg.2020.1.2.1>
- Lyu, L. & Sokolova, A. (2023). The effect of using digital technology in the music education of elementary school students. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4003–4016. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11334-8>
- Nijs, L. & Leman, M. (2014). Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine. *Computers & Education*, 73, 40–59.
- Ouyang, M. (2023). Employing Mobile Learning in Music Education. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5241–5257. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11353-5>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Peng, J. (2023). Digital technologies: Potential for piano education. *Interactive Learning Environments*. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2194331>
- Petty, C. & Henry, M. L. (2014). The Effects of Technology on the Sight-Reading Achievement of Beginning Choir Students. *Texas Music Education Research*, 23–28.
- Platz, F., Wolf, A. & Hasselhorn, J. (2021). Lässt sich die Lernwirksamkeit von Musikunterricht durch den Einsatz neuer (digitaler) Medien steigern? In K. Martin & C. Stick (Hrsg.), *Musikpädagogik in Zeiten von Globalisierung und Digitalisierung* (S. 82–102). Weimar. <https://doi.org/10.25656/01:21751>
- Thielemann, K. (2022). *Digital jetzt! Wie Sie Ihren Unterricht medial bereichern* (üben & musizieren spezial). Schott Music.
- Uptis, R., Abrami, P. C., Brook, J., Boese, K. & King, M. (2017). Characteristics of independent music teachers. *Music Education Research*, 19(2), 169–194. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204277>

- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (Hrsg.). (2021). *Musikschulen dürfen digital nicht abgehängt werden – Musikalische Kinder und Jugendbildung in Gefahr!* <https://miz.org/de/dokumente/musikschulen-duerfen-digital-nicht-abgehaengt-werden>
- Vevea, J. L., Coburn, K. & Sutton, A. (2019). Publication Bias. In H. M. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Hrsg.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3. Aufl., S. 383–429). Russell Sage Foundation.
- Wan, L., Crawford, R. & Jenkins, L. (2023). Digital Listening Tools to Facilitate Children's Self-Regulation of Instrumental Music Practice. *Journal of Research in Music Education*, 71(1), 67–90. <https://doi.org/10.1177/00224294221093521>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.). (2020). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1

Hanno Menting

hanno.menting@hfm-weimar.de

<http://orcid.org/0009-0001-2801-8953>

Alexander Riedmüller-Rezzani

alexander.riedmueller@hfm-weimar.de

<http://orcid.org/0000-0002-9199-3954>

Anne Fritzen

anne.fritzen@hfm-weimar.de

<http://orcid.org/0009-0008-2893-782X>

Rahel Püst

stefan.puest@h2.de

<http://orcid.org/0009-0005-9757-2973>

Michael A. Herzog

michael.herzog@h2.de

<http://orcid.org/0000-0002-7597-2272>

Verena Bons

KI erkunden und kritisch nutzen – qualitative Forschungspraxis mit KI in der Musikpädagogik

Exploring and critically using AI – Qualitative research practice with AI in music education

Angesichts der wachsenden Bandbreite KI-gestützter Anwendungen und ihrer zunehmenden (Alltags-)Nutzung stellt sich die Frage nach Chancen und Grenzen von KI für die hochschulische Forschung. Auseinandersetzungen mit der Bedeutung von KI für musikpädagogische Kontexte fanden bereits in vorangegangenen musikpädagogischen Tagungen statt, eine dezidierte Perspektive auf qualitative Forschung mit KI in der Musikpädagogik stand jedoch aus. Daher widmete sich das Forum „Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ auf der AMPF-Tagung 2025 dieser Fragestellung. Um den ggf. heterogenen Vorerfahrungen der Teilnehmenden zu begegnen, gliederte sich das Forum in drei Teile: Diskussionsimpuls, Explorations- bzw. Diskussionsphase in Kleingruppen, Diskussion im Plenum. Nachfolgend skizziere ich zentrale Aspekte des Forums.

1. Diskussionsimpuls¹

Zu Beginn stand ein (nicht nach Vollständigkeit strebender) Überblick über Einsatzmöglichkeiten von KI in qualitativen Forschungsprozessen. Dieser verdeutlichte, dass KI – zumindest theoretisch – in allen Phasen des qualitativen Forschungsprozesses angewandt werden könnte.

- Forschungsplanung: Themen-/Frageentwicklung, Literaturrecherche, forschungsmethodisches Vorgehen etc.
- Datenerhebung: Leitfadenerstellung (z.B. auch Sensitivitätsprüfung der Formulierungen), KI-geführte Interviews etc.
- Datenaufbereitung: Transkription, Anonymisierung (KI hilft bei der Erkennung potenzieller Klarnamen) etc.

1 Die Folien des Vortrags sind als Open Educational Resource veröffentlicht (Bons, 2025).

- Erste Exploration: Schnellzusammenfassungen von Interviews, Kernthesen, offene Fragen, Ähnlichkeitssuche, z.B. „horizontales Kodieren“ (Dröge, 2023), Stichwort-/Topossuche
- Kodierung: induktive/deduktive Kategorienbildung, Regeln prüfen, Grenzfälle markieren, „failure cases“ (Anis & French, 2023) sammeln
- Vergleich und Interpretation: Fallkontrastierung, Gegenbeleg-Suche, multiperspektivische Beleuchtung eines Themas (Multi-Agent Systems) etc.
- Schreiben & Aufbereiten: Entwürfe, Lesbarkeit, Übersetzungen ...

Über das ‚Wesen‘ von KI mag diskutiert werden können; unstrittig scheint jedoch, dass sie lediglich zu „mensenähnliche[n] Denkprozesse[n]“ (Steinhardt, 2024, o. S.) fähig ist. Demnach kann „KI als Unterstützung, aber nicht als Ersatz für qualitative Interpretationen eingesetzt werden“ (Steinhardt, 2024, o.S.). Anhand der Themenbereiche (1) Datenschutz, (2) Bias, (3) Genauigkeit und (4) Prompting verdeutlichte ich, inwiefern Forschende den theoretischen Möglichkeiten von KI reflektiert entgegentreten können bzw. müssen. Es folgen wenige Auszüge daraus:

(1) Um z.B. mit ChatGPT, einem nicht per se datenschutzkonformen Tool, zu arbeiten, ist eine vollständige Anonymisierung des hochgeladenen Datenmaterials (sei es z.B. für Auswertungs- oder Transkriptionsschritte) zwingend erforderlich. Diesen ggf. zeitaufwändigen Arbeitsschritt gilt es – gerade hinsichtlich einer vermeintlichen Zeitersparnis durch KI – zu bedenken.

(2) Generell und insbesondere im Rahmen qualitativer Forschung gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass KI niemals auf ‚umfassenden‘, ‚neutralen‘ Trainingsdaten beruht: „AI carries inherent biases present in the training data. Therefore, various tasks performed during the research are expected to be influenced by dominant ideas, beliefs, and attitudes prevalent in the society“ (Anis & French, 2023). Gerade wenn wir mit unserer Forschung soziale Normen herausfordern wollen, können wir uns also nicht naiv auf die sprachlichen Fähigkeiten von KI verlassen – sonst laufen wir Gefahr, diese langfristig eher zu verfestigen als zu verändern.

(3) Im Kontext wissenschaftlicher Genauigkeit gilt es technische Limitationen von KI-Tools zu kennen: So geben KI-Modelle nicht Bescheid, wenn ihre Speicherkapazitäten überschritten wurden; vielmehr verhalten sie sich, als ob die Daten nie empfangen wurden. Entscheidend ist also, das Context Window (gewissermaßen das Arbeitsgedächtnis eines KI-Modells) zu kennen, das bei verschiedenen Anbietern und Versionen durchaus verschieden groß sein und allein deshalb zu unterschiedlich genauen Ergebnissen führen kann. Auch unterliegen KI-Modelle oftmals einem Erfüllungsbias: Sie geben Antwort, auch wenn auf Grundlage des Datenmaterials keine Antwort gegeben werden kann. Dieser Aspekt fällt insbesondere beim deduktiven Kodieren ins Gewicht; ein genauer Abgleich mit dem Datenmaterial ist daher unerlässlich.

(4) Prompting ist als „entscheidende Schnittstelle zwischen Mensch und LLM“ (Krähnke et al., 2025, S. 3) wahrzunehmen. Für einen sinnvollen Einsatz von KI ist es daher erforderlich, sich mit Promptgestaltung auseinanderzusetzen; insbesondere für qualitative Forschung stellen Prompts schließlich auch einen Teil des methodischen Designs dar, sodass ihre Dokumentation, Standardisierung und Reflexion mitbedacht werden sollten.

Um einen Überblick über mögliche Arbeitsweisen mit KI in qualitativen Auswertungsprozessen zu vermitteln, skizzierte ich abschließend den diesbezüglichen Diskussionsstand. Meines Erachtens kann – selbstverständlich fragestellungsabhängig – gerade die Kombination verschiedener KI-Tools (Krähnke et al., 2025), ein „horizontales Kodieren“ (Dröge, 2023) sowie die Suche nach „algorithmic failures“ (Anis & French, 2023) als Unterstützung herkömmlicher Auswertungsverfahren gewinnbringend sein.

2. Explorationsphase und Diskussion

Anschließend wurden verschiedene Tools getestet (Bons, 2025), wobei insbesondere Ergebnisse von Literaturrecherchertools zu verschiedenen musikpädagogischen Forschungsbereichen als nicht zufriedenstellend erachtet wurden. Es gilt zu diskutieren, wie musikpädagogische Forschung zukünftig publiziert werden kann, damit sie auch von KI-gestützten Tools ‚gefunden‘ wird. Im Anschluss an die Kritik von Teilnehmenden an Tools, die vermeintlich lange für die Generierung von Ergebnissen benötigten oder unpräzise bzw. (mangels klarer Prompts) erfundene Antworten gaben, wurden verschiedene, teilweise divergierende Erwartungshaltungen an KI deutlich. Zu bedenken gegeben wurden auch mögliche Auswirkungen von KI auf den (ohnehin existenten) Publikationsdruck, insbesondere für Wissenschaftler*innen in frühen Karrierephasen. Abschließend wurde der Wunsch laut, im Rahmen des nächsten QFM-Forums eine gemeinsame Forschungswerkstatt zu gestalten, um KI-Tools in situ zu explorieren und die Diskussion um Konsequenzen von KI für die qualitative musikpädagogische Forschung voranzutreiben.

Literatur

- Anis, S. & French, J. A. (2023). Efficient, Explicatory, and Equitable: Why Qualitative Researchers Should Embrace AI, but Cautiously. *Business & Society*, 62(6), 1139–1144. <https://doi.org/10.1177/00076503231163286>
- Bons, V. (2025). *KI erkunden und kritisch nutzen. Materialien für die qualitative Forschungspraxis*. <https://oercommons.org/courseware/lesson/135935>

- Dröge, K. (2023, 19. Dezember). *Horizontal Coding: AI-Assisted Qualitative Data Analysis in QualCoder, Free & Open Source* [Video recording]. <https://youtu.be/FrQyTOTJhC-c?si=Pw5BoUFN-oBRm4yf>
- Krähnke, U., Pehl, T. & Dresing, T. (2025). *Hybride Interpretation textbasierter Daten mit dialogisch integrierten LLMs: Zur Nutzung generativer KI in der qualitativen Forschung* [Arbeitspapier]. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/99389>
- Steinhardt, I. (2024, 14. Januar). *KI-Tools in der qualitativen Forschung* [Billet]. Sozialwissenschaftliche Methodenberatung. <https://doi.org/10.58079/vkyv>

Verena Bons
Hochschule für Musik Freiburg
Mendelssohn-Bartholdy-Platz 1
79102 Freiburg
v.bons@mh-freiburg.de
<https://orcid.org/0000-0001-6898-3099>

Monika Unterreiner

Bericht zum Symposium „Musikalisches Lernen und Lehren in der digitalen Welt“

Report on the symposium “Learning and teaching music in the digital world”

Im Zentrum des Symposiums stand die Frage nach den Bedingungen, Charakteristika und Potenzialen musikalischen Lernens und Lehrens unter den Vorzeichen fortschreitender Digitalisierung, auch im Kontext generativer Künstlicher Intelligenz (im Folgenden genKI). Ausgangspunkt bildete die in der musikpädagogischen Diskussion wiederholt formulierte, jedoch noch nicht final bearbeitete Forderung nach einer fachspezifischen Ausgestaltung digitalitätsbezogener Bildungsprozesse (Ahlers, 2018; Kultusministerkonferenz, 2021; Sachsse, 2022; Neuhaus, 2024). Vor dem Hintergrund bestehender Desiderate zielte das Symposium darauf ab, eine fachspezifische Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse unter digitalen Bedingungen systematisch zu konturieren. Im Fokus standen dabei die Transformation fachlicher Gegenstände, die fachspezifische Wendung digitalitätsbezogener Kompetenzbereiche sowie Konsequenzen für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Musikunterrichts.

Die Beiträge von Jan Duve und Johannes Vorberg diskutierten, inwiefern Wilfried Gruhns Theorie zum musikalischen Lernen (2018) als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung eines digital transformierten Musikunterrichts dienen kann. Vor dem Hintergrund veränderter medialer und bildungspolitischer Rahmenbedingungen wurde die Frage aufgeworfen, wie genuin musikalisches Lernen unter digitalen Bedingungen gefasst und gefördert werden kann und inwiefern digitale Tools zur Ausbildung musikspezifischer Kompetenzen beitragen können. Im Zentrum stehen rezeptive und analytische Lernprozesse mit digitalen Medien, insbesondere im Hinblick auf die Frage, wie sich vertiefte Auseinandersetzungen mit musikalischen Strukturen sowie der Aufbau repräsentativer Hörvorstellungen vollziehen. Die Ergebnisse zeigen, dass digitale Tools als sozio-materielle Handlungsträger Lernprozesse strukturieren, indem sie multimodale Zugänge eröffnen, auditive Differenzierungsprozesse unterstützen und die aktive Aneignung musikalischer Phänomene in analytischen Lernsettings fördern. Abschließend diente der Begriff der „Affordanzen“ (Louth, 2024) als mögliches

Bezugskonzept einer digitalitätsorientierten Re-Definition fachspezifischer Lernziele und -inhalte.

Der Beitrag von Malte Sachsse und Tillmann Eller richtete sich auf die Entwicklung von Designprinzipien für KI-bezogene Lehr-Lern-Settings in der Musiklehrkräftebildung. Ausgangspunkt war ein musikpädagogisches Hochschulseminar, das im Rahmen des Praxisprojektes KIMu_Lab entwickelt sowie durchgeführt wurde und dabei dem Prinzip des „didaktischen Doppeldeckers“ (Hempel & Wiemer, 2023) folgte: Lehramtsstudierende erprobten KI-Anwendungen, planten daraufhin Musikunterricht unter Einbeziehung von genKI und realisierten diesen mit Schüler*innen einer Oberstufe. Methodisch verorteten sich die Referenten in der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Hußmann et al., 2013) und nutzten das Instrument des Conjecture Mapping (Sandoval, 2014) sowohl als didaktische Gestaltungsgrundlage als auch als Ergebnis empirischer Erkenntnisgewinnung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass KI-bezogene Lehr-Lern-Settings in der Musiklehrkräftebildung traditionelle Rollen von Lehrenden und Lernenden verschieben und eine phasenvernetzende Kooperation ebenso erfordern wie eine Integration aller Beteiligten „als Lernende“ (Kultusministerkonferenz, 2024). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, fachdidaktische Designs transdisziplinär weiterzuentwickeln und empirisch fundierte Design-Prinzipien zu formulieren, die sowohl die musikalisch-ästhetischen Potenziale von genKI erschließen als auch einen kritisch-reflexiven Umgang mit ihr ermöglichen.

Eine komplementäre Perspektive eröffnete der Beitrag von Jonas Völker und Björn Jeddelloh, der mit einem Fokus auf die Nutzung generativer KI im Musikunterricht ebenfalls Ergebnisse aus dem Projekt KIMu_Lab vorstellte. Im Zentrum standen ko-kreative Gruppenarbeiten von Schüler*innen einer Oberstufe, die genKI-Anwendungen zur Umsetzung eigener musikalischer Gestaltungsideen einsetzten. Ausgehend von der Frage, welche handlungsleitenden Wissensbestände sich im Umgang mit generativer KI in künstlerisch-ästhetischen Prozessen rekonstruieren lassen, wurden insbesondere die Aushandlungsprozesse der Schüler*innen zwischen Vorder- und Hinterbühne (Konrad, 2021) näher betrachtet. Es zeigte sich insgesamt, dass Schüler*innen ambivalente Haltungen gegenüber genKI aufweisen: Während auf der Vorderbühne (im Unterrichtsgespräch) kritisch-reflexive Narrative artikuliert bzw. aktualisiert werden, offenbart das Hinterbühnengeschehen (in Gruppenarbeiten und Privatgesprächen) eine weitgehend affirmative Alltagsintegration von genKI-Tools. Daraus ergeben sich Hinweise auf Potenziale und Ambivalenzen KI-gestützter Lernumgebungen, insbesondere im Hinblick auf die Förderung einer kritisch-reflexiven AI Literacy (OECD, 2025) sowie die Weiterführung musikpädagogischer Überlegungen zur fachspezifischen Medienkompetenz (Neuhaus, 2024).

In der Zusammenführung durch die Diskutantin sowie der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass die präsentierten Forschungsprojekte innerhalb mehrerer Spannungsfelder angesiedelt sind und sich dadurch je nach Fragestellung und Perspektive unterschiedliche Antworten auf ähnliche Fragen ergeben

können. Thematisiert wurden hierbei insbesondere die Kategorien der musikalischen Agency (Verlust vs. Gewinn), der didaktischen Fokussierung (Produkt vs. Prozess) sowie der medienpädagogischen Ausrichtung (Kreation vs. Reflexion).

Zugleich wurde in der Diskussion die Frage nach dem fachspezifischen Mehrwert digitaler Technologien als bisher noch wenig bearbeitetes, jedoch hinsichtlich schulischer Implementierung elementares Themenfeld aufgeworfen. Aspekte wie die Eröffnung neuer ästhetischer Erfahrungsräume, Interaktionsmodi und Gestaltungsmöglichkeiten lägen laut mitdiskutierender Community zwar auf der Hand, würden aber in vergleichenden Forschungsdesigns bisher noch zu wenig thematisiert.

Insgesamt wurde deutlich, dass viele Fragen zu fachspezifischen Lernprozessen im Kontext von Digitalität und genKI nicht abschließend beantwortet werden können – auch aufgrund der aufgezeigten Ambivalenzen. Hinsichtlich weiterer Forschung zeigte das Plenum insbesondere Interesse an sozio-materiellen Interdependenzen des Einsatzes von genKI-Tools sowie an Effekten auf Subjektivierung und musikalische Identität. Mit Blick auf den Musikunterricht wurden Veränderungen von Bewertungsmaßstäben und Vermittlungsinhalten im konkreten Unterrichtssetting – Stichworte fachspezifische AI-Literacy und Medienreflexionskompetenz – in das Gespräch eingebracht.

Die abschließende Zusammenführung bündelte diese Aspekte in der auch zukünftig zu beantwortenden Frage nach möglichen didaktischen Rahmungen digitaler musikpädagogischer Praxis, die sowohl die Transformation fachlicher Gegenstände als auch die Bedingungen ihrer Aneignung systematisch berücksichtigt.

Literatur

- Ahlers, M. (2018). Musikkernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 405–410). Waxmann.
- Gruhn, W. (2018). Dimensionen eines musikbezogenen Lernbegriffs. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musikkernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 16–42). Helbling.
- Hempel, M. & Wiemer, S. (2023). Der „didaktische Doppeldecker“ für die digitalisierte Lehre: Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Qualifizierung studentischer Tutor:innen. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, (2). <https://doi.org/10.55310/jfhead.44>
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme* (S. 25–42). Waxmann.

- Konrad, U. (2021). Erfahrungsräume auf der Hinterbühne. Nebenhandlungen im Bandklassenunterricht als besondere Momente des musikalisch-ästhetischen Lernens – Perspektiven für Forschung und Unterrichtsgestaltung. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 149–166). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2021). „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Kultusministerkonferenz (2024). Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf
- Louth, P. (2024). Digital music and critical music literacy. *Music Education Research*, 26(1), 37–46. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2309198>
- Neuhaus, D. (2024). Lernen über Medien: Musikbezogene Digitalisierungsphänomene aus medienkritischer Sicht. In D. Neuhaus & H. J. Keden (Hrsg.), *Musik – Digitalisierung – Bildung* (S. 17–39). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:31459>
- OECD (2025). *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education* (Review draft). OECD. <https://ailiteracyframework.org>
- Sachsse, M. (2022). Orientierungen und Normen in aktuellen musikdidaktischen Digitalisierungsdiskursen. Analysen, Kritik, Perspektiven. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Macht – Widerstand* (S. 117–183). Waxmann.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>

Monika Unterreiner
Universität Würzburg
Lehrstuhl für Musikpädagogik
Domerschulstraße 13
97070 Würzburg
monika.unterreiner@uni-wuerzburg.de