

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.

Matthias Krebs

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

De-/Legitimation of the Use of Digital Technologies in Vocal and Instrumental Instruction in Public Music Schools. An Investigation into Music School Teachers' Talk About the Use of Digital Technologies in Music Lessons

Based on three data sources (online survey, professional journal articles, and interviews), this study asks which central lines of reasoning can be reconstructed in the discourse of music school teachers both in favor of as well as against the use of digital technologies in music instruction. The theoretical starting point was a discourse theory based on Foucault (1981) in a (post-)structuralist reading according to Diaz-Bone (2010). It will be shown that the legitimation (and delegitimation) of digital technologies can be understood as an interdiscourse of two systematically different, coexisting cultural worlds which, in a synchronous comparison, reveal underlying deep structures (socio-episteme). The identified argumentative positions can serve as a meta-perspective for self-reflection in music education and as a common basis for discussion – beyond a dialectic of thesis and antithesis.

1. Einleitung

Die Musikschulen machen sich „auf den Weg in die digitale Zukunft!“ (Verband Deutscher Musikschulen [VdM], 2018). Seit einigen Jahren werden vom Musikschulverband verschiedene Maßnahmen ergriffen, um „in Zeiten des digitalen Wandels und der damit verbundenen grundlegenden Veränderung von Gestaltungsformen, Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikation“ (VdM, 2018) die Unterrichtspraxis zu modernisieren. Verpflichtende Vorgaben zum Einsatz digitaler Technologien im Musikschulunterricht gibt es keine und so bleibt die Entscheidung, z. B. Onlineressourcen und Musikapps als Lehr-/Lernmittel in den

Unterricht zu integrieren, den Lehrkräften überlassen, die somit ins Zentrum zur Frage der Legitimation bzw. Delegitimation digitaler Technologien rücken.

Zum unterrichtlichen Einsatz von digitalen Technologien in Bildungskontexten liegen im deutschsprachigen Raum insgesamt überschaubar wenige Forschungsarbeiten vor. In den existierenden Studien und Expertisen zum Medieneinsatz in allgemeinbildenden Schulen wird deutlich, dass weniger das Alter der Lehrkräfte, als vielmehr – neben der technischen Infrastruktur der Schulen – besonders der Bildungshintergrund, thematisches und medienbezogenes Vorwissen sowie medienspezifische Einstellungen und Überzeugungen zentrale Bedingungen für den Einsatz digitaler Technologien im Unterricht darstellen (vgl. Petko, 2012; Herzig, 2014; Schaumburg, 2015). Baumgartner et al. (2016) machen darauf aufmerksam, dass sich bei Lehrkräften das Ausmaß der privaten Nutzung digitaler Medien im Alltag von der Nutzung im Unterrichtskontext deutlich unterscheidet, was mit fehlender didaktischer Medienkompetenz erklärt wird (vgl. Baumgartner et al., 2016, S. 98). Auch in musikpädagogischen Studien, die sich auf Musiklehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beziehen, spiegelt sich immer wieder eine Diskrepanz zwischen der politisch gewünschten unterrichtlichen Techniknutzung auf der einen Seite sowie andererseits deren eher geringe Anwendung im Unterricht wider (vgl. Höfer, 2016, S. 136–137). In den darin dargestellten Selbstauskünften zur Bedeutung sowie zu Potenzialen, Vor- und Nachteilen des Einsatzes digitaler Technologien im Fach Musik werden im Vergleich der Untersuchungen (über die Jahre) kaum variierende Punkte aufgeführt (vgl. Maas, 1995; Eichert & Stroh, 2004; Gerhardt, 2004; Höfer, 2016), was den Verdacht der Reproduktion von selbsterfüllenden Aussagen und Ideologien nahelegt.

Im Musikschulkontext fehlen bislang jegliche empirische Studien, welche sich mit de- bzw. legitimierenden Bedeutungszuweisungen der Lehrkräfte zur unterrichtlichen Verwendung von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalbereich auseinandersetzen. Ziel dieser Studie ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, diese Lücke zu schließen und die historischen und aktuellen Deutungskämpfe zum Medieneinsatz in der Musikschulpraxis transparent zu machen.

2. Methodologie

Zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Aussageformationen wird in diesem Beitrag das Ergebnis einer wissenssoziologischen Diskursanalyse in sozialwissenschaftlich-empirischer Ausprägung nach Diaz-Bone (2006) vorgestellt, womit – im Anschluss an die Foucault'sche Diskurstheorie – selbstbestätigende Wirklichkeits- und Wahrheitsvorstellungen kultureller Wissensformen überindividueller Geltung in den Blick genommen werden (vgl. Keller, 2011, S. 44). Im Diskurs können gleichzeitig mehrere parallele Stränge bestehen und Relevanz erhalten, bei denen unterschiedliche Begründungsfiguren Deutungshoheit erlangen können (vgl. Höhne, 2003, S. 65). Damit wird entschei-

dend, welche solcher Figuren so machtvoll verfestigt werden, dass ihr Konstruktionscharakter in den Hintergrund tritt und alternative soziale Wirklichkeiten unterdrückt und marginalisiert werden. Um die Konstruktionsbedingungen aufzudecken, können Diskurse nicht auf Sprechen und Sprache reduziert werden. Vielmehr gilt es, in einer Analyse nachzuzeichnen, wie in der diskursiven Praxis systematisch die Gegenstände gebildet, Subjekte konstituiert und Wahrheit als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit (re-)produziert werden (vgl. Wrana, 2012, S. 196).¹

An zentraler Stelle der theoretischen und methodologischen Überlegungen stand die Frage, wie in der Diskursanalyse vermieden werden kann, die eigenen Vorurteile (die „Ideologie“ des Forschenden) im Analyseprozess nicht als „Resultat“ der Diskursanalyse auftreten zu lassen, besonders wenn es um einen aktuellen Diskurs geht, an dem der*die Forscher*in² selbst beteiligt ist. Die Sorge um ein kontrolliertes „Lesen“ hat zu einer Beschäftigung mit (post-)strukturalistischen Theorien geführt, die die Diskursanalyse als theoriefundierte und im Material reflexiv vorgehende Kopplung von Dekonstruktion und Rekonstruktion (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 255) verstehen. Schließlich wurde sich für eine interpretative Position entschieden, die an einen Vorschlag von Dreyfus und Rabinow (1994) anschließt, Foucaults methodologischen Ansatz in strukturalistischer Lesart als „interpretative Analytik“ zu fassen (vgl. Dreyfus & Rabinow, 1994, S. 133). Anspruch dieser reflexiven Position zur Analyse der Sinnkonstruktion ist es, dass sie mit dem Denken, dem Wahrnehmen der Akteure sowie insgesamt mit der Evidenz der „am Diskurs beteiligten Sprechenden“ für die die Diskursordnungen vorgefundene und selbstverständliche Wissensordnungen sind, brechen muss (vgl. Diaz-Bone, 2007, Abs. [3]).

Der Topos der „interpretativen Analytik“ wurde von Diaz-Bone in einem Analyseentwurf aufgegriffen, wobei er eine theorie- bzw. hypothesengeleitete Form in holistischer Betrachtungsweise verfolgt (vgl. Wedl et al., 2014, S. 557). Dieser Entwurf lässt sich in zweifacher Weise für die Diskursanalyse nutzbar machen: zum einen als Hermeneutik zweiter Ordnung (vgl. Diaz-Bone, 2005, S. 185), welche kollektive Praxisformen und Strukturen im Kontext der französischen Epistemologie untersucht, die sich von hermeneutischen, phänomenologischen Positionen abgrenzen und stattdessen historisch, strukturalistisch als auch praxeologisch ansetzen.³ Zum anderen ist der Ansatz auch ein methodologisches

-
- 1 Eine Einführung in die Diskursforschung kann dieser Beitrag nicht leisten. Verwiesen sei dazu auf z. B. Keller (2011), Jäger (2015) und Landwehr (2018).
 - 2 Im vorliegenden Fall ist dies die Situierung als männlicher weißer Mitteleuropäer, der an einer Universität seine wissenschaftliche Sozialisation erfahren hat, der sich aus musikpädagogischer Perspektive mit dem Zusammenhang zwischen Mensch, digitalen Technologien und Musik befasst und der zudem seit 2009 in der Fort- und Weiterbildung von Musikschullehrkräften tätig ist.
 - 3 Mit dieser erkenntnistheoretischen Perspektive unterscheidet sich der (post-)strukturalistische Ansatz nach Diaz-Bone (2005, 2006, 2007, 2010) von Verfahren der Dis-

Programm, das als Reflexions- und Steuerungsinstrument im Forschungsprozess fungiert, d.h., den Einsatz von Techniken und Methoden anleitet. Diaz-Bone schlägt hierfür eine Schrittfolge von sieben Arbeitsgängen vor (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 257–259), welche eine Kohärenz zwischen Theorie, Methodologie und Methode herstellen soll. Sie liegt der in diesem Beitrag zusammenfassend dargestellten Analyse zugrunde.

Da für strukturelle Analysen kennzeichnend ist, dass sie sich nicht direkt für Diskurse interessieren (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 257), soll die vorliegende Analyse eine theoretische Rahmung durch das sozialwissenschaftliche Konzept kultureller Wissensformen nach Bourdieu erfahren,⁴ die – wie Diaz-Bone (2010) aufzeigt – diskurstheoretisch erweitert werden kann. Hiernach stellt sich der diskurstheoretische Ansatz aufbauend auf die Foucault'sche Diskursanalyse als Versuch dar, eine soziologische Pragmatik aufzunehmen, die das Sprechen nicht als isoliertes Untersuchungsobjekt betrachtet.⁵ Stattdessen werden Aussagen auf ihre rhetorische Funktion im sozialen Kontext analysiert, die darin besteht, symbolische Auseinandersetzungen um die Legitimität von Lebensstilen auszutragen (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 58). Untersuchungsinteresse ist es somit, empirisch darzustellen, dass 1) sich im Diskurs der Musikschullehrkräfte zwei Stränge zeigen, die systematisch unterschiedliche Diskursivierungen (als analytischer Kontext) aufweisen und dass 2) in den beiden Diskurssträngen eine für die Analyse einschichtige, tiefere Wissensordnung (sog. Sozio-Episteme, siehe dazu im Folgenden) enthalten ist. Als Hypothese wird in Anlehnung an die schon zuvor erwähnten musikpädagogischen Studien die Unterscheidung zwischen „befürwortenden“ und „ablehnenden“ Positionen von Musiklehrkräften (vgl. z.B. Gerhardt, 2004, S. 34–36) geprüft.⁶ Diese Analysestrategie setzt die Annahme einer in sich schlüssigen Kohärenz von Diskursen als strukturellen Rahmen an den Anfang und sucht

kursanalyse, die sich an hermeneutischen (vgl. z.B. Keller, 2011) oder linguistischen Prinzipien (vgl. z.B. van Leeuwen, 2007) ausrichten. Anstatt gesellschaftliche Wissensbestände über institutionelle Gefüge zu rekonstruieren, wird gefragt, wie diskursive Praxis über sozio-epistemische Wissensstrukturen eine innere Integrität und Dauerhaftigkeit erhält (vgl. Wrana, 2014a, S. 529).

- 4 Auf die Distinktionstheorie Bourdieus (z.B. vgl. 2013) soll in diesem Beitrag lediglich als ein wesentlicher Bezugspunkt des diskurstheoretischen Ansatzes von Diaz-Bone (2010) Bezug genommen werden.
- 5 Diskurstheoretische Grundannahme ist die Existenz eines rekonstruierbaren Regelsystems, das für die einzelne Aussage einen Ermöglichungszusammenhang darstellt. Umgekehrt reproduzieren Aussagen die Regelmäßigkeit des Diskurses (vgl. Foucault, 1981, S. 139). D.h., „obgleich das Subjekt zweifellos spricht und es kein Sprechen ohne Subjekt gibt, übt das Subjekt nicht die souveräne Macht über das aus, was es sagt“ (Butler, 2006, S. 60).
- 6 Es wird argumentiert, dass sich die Positionierung der Lehrkräfte zur musikpädagogischen Bedeutung von Technologien zum großen Teil auf das Musikstudium und die damit zusammenhängenden Lernbiographien zurückführen lässt (vgl. Eichert & Stroh, 2004, S. 23). Die Unterschiede im (kulturweltlichen) Diskurs werden hierbei zwischen

dann in einer vergleichenden Untersuchung nach Spuren zur Rekonstruktion von Tiefenstrukturen, die die sozialstrukturell prägenden Semantiken zu Tage fördern kann.

3. Datenkorpus

Die Studie integrierte drei Datenquellen. Zu Projektbeginn des Förderprojektes MoMu.SH⁷ (2018–2019) zur Digitalisierung in der Musikschularbeit bot sich die Gelegenheit, eine umfangreiche Onlinebefragung zum Gebrauch und zur Bedeutung digitaler Technologien im Musikschulkontext unter Musikschullehrkräften durchzuführen. Der Aufruf zur Onlinebefragung ergab $n = 144$ vollständige Datensätze, deren Daten hinsichtlich der demographischen und (instrumental-) fachspezifischen Verteilung gut mit den Daten der Personalstelle der Geschäftsführung des Landesverbandes übereinstimmten.⁸ Die darin enthaltenen 484 Kommentare, die auf offene Fragen zur Bedeutung von digitalen Technologien im Unterrichtseinsatz geäußert wurden, bieten pointiert Einblicke in die Praxis. Zur Validierung dieser für Diskursanalysen besonderen Datenform wurde eine Strukturanalyse der Textualität vorgenommen, die verdeutlicht, dass die teilweise elliptisch verkürzten Äußerungen in ihrer textuellen Kohäsion und ihren Verweisungen vergleichsweise spärlich sind. Da Diskursanalysen auf die Rekonstruktion der regelhaften Praxis der Aussagenproduktion zielen, kommt es gerade in Hinblick auf die Rekonstruktion der diskursiven Tiefenstruktur darauf an, dass Prämissen möglichst explizit geäußert werden und sich Relationierungen anhand einer Argumentationsstruktur zurückverfolgen lassen (vgl. Wrana, 2014b, S. 623–624). Um diese Unwägbarkeiten der Kommentardaten auszugleichen, wurde der Datenkorpus zum einen um 16 Artikel der Fachzeitschrift *Üben & Musizieren*⁹ der Jahrgänge 2009 bis 2020 (s. Anhang 1) sowie um zehn Interviewtranskripte ergänzt. Auswahlkriterien bei den Zeitschriftenartikeln waren einerseits, dass es sich bei den Autor*innen um Vertreter*innen handelt, die

Gesangs-/Instrumentalpädagogik und Musiklehramt an Musikhochschulen auch aufgrund von Kursüberschneidungen als gering eingeschätzt.

- 7 Nähere Informationen zum Projekt „Mobiler Musikschulunterricht in Schleswig-Holstein“ (MoMu.SH), gefördert vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft, siehe unter: <https://musikschulen-sh.de/projekte/momush/>
- 8 Aufgrund dessen kann theoretisch gestützt angenommen werden, dass das Material der Onlinebefragung einheitliche Wissensordnungen vorfinden lässt. Einschränkend kann argumentiert werden, dass man davon ausgehen muss, dass vorwiegend engagierte und am Thema interessierte Musiklehrer*innenpersönlichkeiten teilgenommen haben, die das Ergebnis polarisierend verzerren können.
- 9 Die Zeitschrift wird unter Musikschullehrkräften breit rezipiert und kann als wichtiger Spiegel vokal- und instrumentalpädagogischen Sprechens bzw. Schreibens über Unterricht und Musikschulalltag angesehen werden.

selbst mehrere Jahre an einer Musikschule gearbeitet haben, und andererseits, dass sich die Beiträge argumentativ mit der Bedeutung von digitalen Technologien im Musikschulkontext auseinandersetzen. Das darüber hinaus einbezogene Interviewmaterial war im Rahmen von Masterarbeiten (vgl. Marake, 2020; Georgiou, 2020) zu den Erfahrungen von Lehrkräften beim Einsatz von Musikapps im Instrumentalunterricht erhoben worden. Die Transkripte der leitfadengestützten Interviews bieten hierbei ein Datenmaterial, in dem Lehrkräfte Bedeutungen auf Grundlage eines konkreten Medieneinsatzes zuwiesen. Um zu gewährleisten, dass der zusammengesetzte Datenkorpus den Diskurs der Lehrkräfte in sich stimmig zum Thema wiedergibt, war es wichtig, dass bei allen drei Datenquellen jeweils Praktiker*innen „zu Wort“ kommen, „die nicht *über* Theorien, sondern *in* ihnen denken“ (Niessen, 2008, Abs. [4]). Der Datenkorpus wird als Fragmente einer diskursiven Praxis aufgefasst, in der das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien in der Musikschule über diskursive Praktiken auf spezifische Weise konstruiert wird. Durch die Verbindung der drei Materialquellen wurden somit feld- und diskursanalytische Zugänge kombiniert, um Wissensordnungen für die Diskursgemeinschaft in ihrer Breite und Verstreutheit über die gesamte Diskursarena hinweg rekonstruieren zu können.¹⁰

4. Analyse

Zur Strukturierung der Analyse schlägt Foucault (1981) die Unterscheidung von diskursiven Formationen vor, die eine Gruppe von Äußerungen (Aussagenbündel) darstellen, deren sprachliche Performanzen in einem wechselseitigen Ermöglichungszusammenhang stehen. Ein solches Formationssystem enthält verschiedene diskursive Elemente der Formation der Gegenstände, der Begriffe, der Subjektpositionen und der Strategien (vgl. Foucault, 1981, S. 106–108). Für das Aufbrechen der Textoberfläche empfiehlt Keller (2011) die Verwendung von Kodierungsstrategien in Anlehnung an die Vorgehensweise der Grounded Theory Methodology (Keller, 2011, S. 251), die Diaz-Bone (2010) im Sinne einer Phänomentechnik modifiziert, die alle Elemente der diskursiven Formationen und deren regelmäßiges Beziehungsgefüge zu erfassen sucht (Diaz-Bone, 2010, S. 197–199; 2007, Abs. [62–63]).

Die de- und legitimierenden Textabschnitte der einzelnen Datenquellen wurden zunächst getrennt voneinander mehrfach durchgesehen und dabei wurde nach und nach festgehalten, welche Aspekte des Formationssystems, verstreut über den gesamten Datenkorpus, regelhaft angeordnet sind (vgl. Diaz-Bone, 2006, S. 258). In mehreren Analysedurchgängen wurden die Codes mittels der Analysesoftware MAXQDA konsolidiert, umgearbeitet, zusammengelegt oder

¹⁰ Auf diskursanalytische Kontraste zwischen den Datenquellen wird in der Ergebnisdarstellung dieses Beitrags aus Platzgründen nicht näher eingegangen.

ausdifferenziert und sichergestellt, dass die Codes auf die jeweiligen Texte in gleicher Weise angewendet wurden (vgl. Gasteiger & Schneider, 2014). Im Zuge dessen haben sich Häufungen in intertextuellen Verweisungszusammenhängen herauskristallisiert und es wurde so von der Textoberfläche zu den diskursiven Ordnungsprinzipien vorgedrungen. Im Ergebnis wurden die Einzeläußerungen der verschiedenen Quellen in Form eines Kategoriensystems zusammengefasst, wobei sich die Kommentare der Onlinebefragung in ihrer Prägnanz und thematischen Breite als lohnende Ansatzpunkte herausgestellt haben.

Um tiefersitzende Deutungsmuster aufzudecken, wurde der Fokus in den darauffolgenden Analyseschritten der Rekonstruktion von diskursiven Beziehungen im Formationssystem auf die argumentativ elaborierteren Fachtexte und Interviewtranskripte gelegt und im Zuge der Verdichtung eine weitere Analyseebene vom Textmaterial abstrahiert. Dazu wurde durch abduktives Schließen (Peirce, 1991, S. 129) für die beiden Diskursstränge jeweils eine Wissensordnung rekonstruiert und in ihrer Regelmäßigkeit sichtbar gemacht (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 198–200). Die sich abzeichnenden diskursiven Formationen wurden anschließend nach inhaltlichen Aspekten formationsübergreifend miteinander relationiert, worauf sich Begründungsfiguren abzeichneten, die entweder durch ihre starke Einbindung in das Verweisungsnetz und/oder durch eine entsprechende Präsenz in Sachen Nennung und Streuung eine hegemoniale Stellung ausübten (vgl. Wunder, 2018, S. 85).

5. Rekonstruktion der diskursiven Beziehungen

Als Ergebnis der interpretativen Analytik von befürwortenden und ablehnenden Diskursformationen zeigt sich, dass der Einsatz digitaler Technologien im Unterricht von den Musikschullehrkräften diskursiv völlig unterschiedlich konstruiert wird und sich als zwei in sich kohärente Diskursstränge darstellt. An dieser Stelle soll ein knapper, exemplarischer Einblick in die Systematik der herausgearbeiteten Regelstrukturen der diskursiven Formationssysteme gegeben werden.

In der Analyse wurden aus den Daten die diskursiven Formationen der Gegenstände (Musikinstrumente, Unterricht, Musikschule, Unterrichtsmittel etc.) rekonstruiert. Dabei ließen sich in den Aussagenbündeln z. B. zur Charakterisierung von digitalen Technologien große Unterschiede finden. Von Lehrkräften, die ihren Unterrichtseinsatz eher ablehnen, lässt sich die Gegenstandskonstruktion von digitalen Technologien wie folgt zusammenfassen: Sie würden unzuverlässig funktionieren und überforderten in ihrer komplexen Handhabung, sodass sie sich zeitintensiv angeeignet werden müssten, und bei Fehlfunktionen wertvolle Unterrichtszeit verloren ginge. Durch ihre Limitierung und ihre technischen Vorgaben würden sie maximal einen defizitären Ersatz von situativ nicht vorhandenen Dingen darstellen. Als Unterrichtsmedien seien sie entsprechend ungeeignet, da sie eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten und nur oberflächliche

Gelegenheiten zur Entwicklung von Kreativität und Wahrnehmungsvermögen bieten würden. Im Kontrast dazu werden digitale Technologien von Vertreter*innen der befürwortenden Position als praktische Tools hervorgehoben: Sie würden ermöglichen, dass Unterrichtsmaterialien stets verfügbar seien und eröffneten im Unterricht spontane Handlungsoptionen. Herausgestellt wird die Beobachtung, dass die Technik die Schüler*innen motiviere und ihnen Spaß im und am Unterricht bereite. Sie ermögliche eine individualisierte Anpassung und Selbstkontrolle der Lernenden und eröffne Inspiration für neue Unterrichtsmethoden, Musikstile etc.

In der Rekonstruktion der diskursiven Formationen der Subjektpositionen kristallisierte sich besonders die Subjektposition der*des Lernenden als ein Gravitationszentrum zur Frage der Legitimation heraus. In den delegitimierenden Formationen werden sie als „durch Technik beeinträchtigt“ konstruiert, die die Technologien inadäquat nutzen würden und von der Lehrkraft sinnvolle Nutzungsoptionen beigebracht bekommen müssten. In den legitimierenden Formationen werden Lernende dagegen als Subjekte konstruiert, die durch den Einsatz von digitalen Technologien per se motiviert werden sowie selbstständiger und effektiver lernen würden. Lernende würden digitale Technologien bevorzugen, da sie erwarten, damit einfach ins Musizieren einsteigen zu können. Den modernen Technikeinsatz würden sie daher in Hinblick auf einen zeitgemäßen Unterricht wünschen. Nicht zuletzt seien sie gewillt und motiviert, zu Hause mit Technik öfter ihr Instrument zu üben.

In den diskursiven Formationen der Begriffe zeigen sich stark konträre Vorzeichen zum Begriff „Ersatz“: Einerseits seien Apps in bestimmten Situationen praktisch(er), andererseits werden sie normativ als minderwertige Ersatzobjekte gegenüber herkömmlichen, analogen Dingen abgewertet. Zur Begründung wird stark gemacht, dass es eigentlich um das „reale Ding“ gehe und die Technik letztlich nur eine limitierte Abbildfunktion dessen sei. Es lässt sich ein schwer umsetzbarer Anspruch rekonstruieren: Digitale Technologien seien legitim, wenn sie etwas Einzigartiges möglich machen, das mit herkömmlichen, analogen Mitteln theoretisch so nicht umsetzbar sei. Herkömmliche Musikinstrumente als auch Lehrkräfte werden als per se „unersetzbar“ klassifiziert.

Der exemplarische Einblick macht somit die in der vorliegenden Analyse zunächst hypothetisch angenommene Existenz zweier unterschiedlicher, in sich kohärenter Wissensordnungen deutlich, die sich als digitale Technologien eher legitimierender und delegitimierender Diskursstränge ausdrücken. Ob in der Folge digitale Technologien als „modern“, „beliebig“ oder „limitierend“ bewertet werden, ist nicht das Ergebnis einer natürlichen Fügung, sondern gesellschaftlich ablaufender (kulturweltlicher) Aushandlungsprozesse.¹¹ Aus der weiteren

11 Diskursstränge werden, aufbauend auf Bourdieus Distinktionstheorie von Crane (1992), als kulturweltliche Teilfelder gerahmt, die über eine relative Autonomie verfügen. Das bedeutet, dass sich Akteure in Kulturwelten vorrangig an den anderen

Verdichtung und Relationierung lassen sich in der Gegenüberstellung der Formationssysteme folgende zwei Arbeitsmodelle herleiten:

Auf der einen Seite lässt sich im Diskurs der Lehrkräfte eine kulturell verankerte, handwerkliche Diskurslogik erkennen, in der die selbständige Erarbeitung und die analoge, handgemachte Qualität der Musik das Arbeitsethos und das didaktische Verständnis der Lehrkräfte bestimmen. Dazu gehört die fundamentale Semantik der sich schrittweise steigernden Fertigkeiten, was sich am Stufenmodell Lehrling – Geselle – Meister orientiert. Es gelte, intensiv und lange zu proben und seinen Erfolg hart zu erarbeiten. Der Unterricht wird als dauerhafte, identitätsstiftende Einheit beschrieben. Dazu gehören auch eine starke wert-traditionelle Orientierung, ein klar geregelter Arbeitsrhythmus, das Vertrauen in die eigenen stilistischen Kompetenzen und Erfahrungen sowie nicht zuletzt eine angemessene konzertante Hervorbringungsweise und entsprechende Rezeptionsformen. Als bedeutungsvoll zeigt sich in den Daten auch das Bedürfnis nach Kontrolle durch die Lehrperson: Sie entscheide über die Inhalte, die Verfahrensweisen im Unterricht und wann das Spiel gelungen sei. Sie sei gleichzeitig für das Gelingen der Musik und das Funktionieren der (digitalen) Technologien verantwortlich.

Auf der anderen Seite findet sich im Datenmaterial ein Berufsethos, das eine Nähe zu Freelancer*innen hat. Vertreter*innen lassen sich als Grenzgänger*innen (z. B. zwischen Klassik und Pop) bzw. als Allrounder rekonstruieren, die vom Transfergewinn – der Aufnahme verschiedener Einflüsse – profitieren. Die Entwicklungslogik ist nicht auf die Erwartung einer kontinuierlichen Steigerung fokussiert, sondern integriert eine aktive Vernetzung und unterschiedliche Strategien für die Erschließung durch Inspiration und von Vielfalt. Darüber hinaus wird auf ein selbstorganisiertes Lernen und flexibles Ausführenkönnen verwiesen, im Sinne einer Selbstermächtigung der Lernenden. Im Vordergrund steht eine pädagogische Orientierung an den Ressourcen und Bedürfnissen der Schüler*innen. Die pädagogische Identität speist sich aus der Verbindung mit verschiedenen künstlerischen Projekten, integriert Spaß sowie leistungs- und erfolgsorientierte Professionalität. Insgesamt erscheint das dominierende Selbstkonzept der Lehrkräfte vergleichbar mit demjenigen von Unternehmer*innen mit multiplen Rollen zu sein, die ihre Schüler*innen als Klient*innen verstehen und denen sie individuell gerecht werden wollen.

Diese Gegenüberstellung veranschaulicht, wie die diskursiven Zusammenhänge des kulturellen Wissens Formen für Arbeitsstile anbieten und dass die in den konkreten Kulturwelten repräsentierte Gefühlsstruktur (Ethos) nicht nur reflektiert wird, sondern auch diskursiv stabilisiert und vorgezeichnet ist. Nachdem die zunächst provisorisch unterstellte Kohärenz der beiden Diskursstränge

Akteuren in derselben Kulturwelt und nicht an den Akteuren anderer Kulturwelten desselben Feldes orientieren (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 150), was jedoch hier nicht weiter vertieft werden kann.

gezeigt werden konnte und verschiedene Diskurspositionen rekonstruiert wurden, ist die kontrollierte Analyse der diskursiven Differenzeffekte möglich (vgl. Diaz-Bone, 2010, S. 425).

6. Rückbindung an Sozio-Episteme

Im abschließenden Arbeitsschritt der Analyse wurde die Verdichtung der aufgefundenen diskursiven Elemente weiter vorangeführt, sodass auf die Tiefenstruktur der beiden Diskursordnungen geschlossen werden konnte, die ihre Validität gewährleisten (vgl. Diaz-Bone, 2007, Abs. [65]). Diese Tiefenstruktur wird, angelehnt an Foucault (1997), „Sozio-Episteme“ genannt. Sie ist als ein positiv Unbewusstes innerhalb eines Diskurses zu verstehen (ähnlich dem Konzept des Paradigmas von Kuhn (1967)), das so selbstverständlich ist, dass es sich der Vergegenwärtigung der Akteur*innen entzieht. Die abschließende Rekonstruktion durch eine interpretative Verknüpfung der zentralen diskursiven Begründungsfiguren umfasst einen Rückbezug auf die Prozesse, die zum kontingenten Zustand des Diskurses geführt haben.¹² Sie stellt gleichzeitig die vergleichende Ergebnisaufbereitung der Forschungsarbeit dar.

Sozio-Episteme *De-Humanisierungspostulat*

„Solange ich als Mensch unterrichten kann, tue ich es.“ (K 154)¹³

„Ist das Spielen eines realen Instruments nicht einer der wenigen Bereiche, in denen der Mensch keinen Supercomputer benötigt [...]?“ (ÜM 6)

Aus den herausgearbeiteten diskursiven Formationen dieser delegitimierenden Begründungsfigur zeichnet sich das Bild ab, dass digitale Technologien auf Basis der Herausstellung des Menschlichen bzw. einer Zurückweisung von dehumanisierenden Effekten abgelehnt werden. Kritik wird mit einem Fokus auf das interpersonale Lernen geübt. Diese Formation weist einen großen Umfang an Nennungen auf und ist auch mit mehreren anderen delegitimierenden Figuren eng verbunden. Des Weiteren erscheinen in diesem Zusammenhang Begriffe, wie z. B. „menschliches Gegenüber“, „handgemachte Musik“ oder „natürlicher Klang“, womit eine soziale Welt vor einer virtuellen Welt starkgemacht wird. Lernen sei

¹² Hierbei lassen sich einige Überschneidungen zu Ergebnissen der Diskursanalyse von Wunder (2018) zur Legitimierungspraxis digitaler Bildungsmedien im Schulunterricht finden.

¹³ Bei der Darstellung der Ergebnisse sollen die illustrierenden, wörtlichen Zitate, bei denen es sich um markante Figurenelemente handelt, dem*der Leser*in einen authentischen Eindruck des Datenmaterials vermitteln (K=Kommentar; ÜM=Fachzeitschrift; I=Interview). In der Analyse geht es jedoch nicht um die individuelle Autorenschaft, sondern um überindividuelle und mit einer Regelmäßigkeit artikulierte, diskursive Strukturen.

nicht technisierbar; die persönliche Präsenz einer Lehrkraft wird als elementar für Lernprozesse der Schüler*innen angesehen. Das daran anknüpfende, deutlich herausgestellte pädagogische Primat wird als eine bewahrpädagogische Haltung vorstellig, welche humanisierte Eigenschaften des Unterrichts sowie die Schule als eine Art „Schutzzone“ gegenüber der digital verfassten Alltagskultur konstruiert. Darüber hinaus lässt sich innerhalb des Quellenmaterials die Tradierung eines ökonomiekritischen und humanistischen Bildungsideals beobachten: So wird propagiert, dass Technik ein Herrschaftsinstrument sei, das den Menschen entmündige und in seiner elementaren Wahrnehmung, Kommunikation und Kreativität einschränke.

Diese Begründungsfigur findet sich in einer Sozio-Episteme wieder, die in einer Theoretisierung von Technik in der Frankfurter Schule wurzelt (vgl. z.B. Marcuse, 1984; Horkheimer, 1974; Adorno, 1993) und moderne Techniknutzung abwertet. Digitale Technologien werden von den Lehrkräften als etwas Abgeleitetes konstruiert, das den Menschen in seinem natürlichen Sein und in seiner (natürlichen) Entwicklung beschränke. Eine gleichberechtigte Integration und damit eine Gewöhnung an die Technik könne kein neues Bildungsideal stiften. Damit verbunden ist eine Kritik an einer technischen Vorstrukturierung der Arbeitsabläufe. Lernende würden in der Interaktion mit digitaler Technik in ein einfaches Reiz-Reaktions-Schema eingebunden, welches diese dann de-humanisiere. In der kritischen Auseinandersetzung mit den Argumentationen der Frankfurter Schule wird von verschiedenen Autor*innen jedoch darauf hingewiesen, dass Lernende in dieser Argumentation in Bezug auf die Integration von Technologien selbst als eindimensionale Wesen konstruiert werden, deren Fähigkeiten sich ausschließlich vor dem Hintergrund einer digitalen Welt ausbilden und deren Auseinandersetzung mit der „natürlichen“ Umwelt blockiert sei (vgl. Six et al., 1998, S. 39–41). Die als Befürchtung der De-Humanisierung geäußerte Delegitimation von digitaler Technik zeige sich letztlich – bei aller zu würdigen-der machttheoretischer Kritik, die in dieser Episteme zum Ausdruck kommt – in ihrer häufig eher verkürzt dargestellten Form als möglicherweise gerade nicht humanistisch (vgl. Wunder, 2018, S. 165). Auch wird eine solch asymmetrische Sichtweise, die die Rolle der Objekte bei der Konstitution der sozialen Welt außen vor lässt, in modernen Gesellschaftstheorien wie der Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) in Frage gestellt (vgl. Latour, 2015, S. 182–183).

Sozio-Episteme *Ambivalente Medienwirkung*

„Gut, wenn sie echten Nutzen bringen, schlecht wenn es nur um technische Spiele-
reien geht.“ (I 1)

„Die Dosis macht das Gift.“ (K 167)

Eine weitere prominente diskursive Formation der ablehnenden Position ist die Zuschreibung eines Ablenkungspotenzials der Technologien, das den Unterricht störe und das Lernen verhindere. Diese Formation zeigt eine breite Streuung

über alle Datenquellen und eine starke relationale Eingebundenheit mit anderen diskursiven Formationen. Häufig emotional aufgeladen wird ein Anspruch auf „Sinn“ und „Qualität“ für die Auswahl an Lernwerkzeugen betont, die digitalen Technologien grundsätzlich abgesprochen werden. Im Zentrum des Unterrichts stehe das Instrument, dessen Vermittlung keine zusätzlichen Technologien bedürfe. Zudem wird digitalen Technologien ein konsumorientiertes Suchtpotenzial in Form einer Technikspielerei zugeschrieben, verbunden mit der Befürchtung einer limitierenden Standardisierung der künstlerischen Ausbildung.

Von der befürwortenden Position wird eine vergleichbare diskursive Formation stark gemacht, in der jedoch eine konsumorientierte, zerstreue Wirkung mit einer aktivierenden verbunden wird. So sind in den legitimierenden Formationen massiv Verweise auf das Motivationspotenzial digitaler Technologien zu finden. Damit eng verbunden sind Formationen der Gegenstandskonstruktion, die digitale Technologien als Tools zum niedrighwelligen Einstieg beschreiben, die im Unterricht Spielfreude freisetzen könnten und deren Nutzung eine Form von Belohnung böte.

Die beiden diskursiven Figurationen scheinen in derselben Sozio-Episteme angebonden zu sein, die eine kritische Perspektive – in der Tradition einer Kritik an Konsumgesellschaft und Kulturindustrie (vgl. Postman, 2000; Lankau, 2017) – einschließt. Auf der delegitimierenden Seite findet sich bei den Lehrkräften die Zentrierung auf den Menschen wieder, was sich in der Favorisierung der permanenten Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden ausdrückt: Es gehe um die Wiedererlangung der zwischenmenschlichen Aufmerksamkeit und damit um ein Gegenhalten gegen die über Medien ausgetragene Aufmerksamkeitsökonomie sowie die standardisierten Verwertungslogiken digitaler Apparate. Die Nutzung digitaler Technologien wird vor dem Hintergrund einer konservativen, kulturpessimistischen Skepsis mit dem Begriff „Selbstzweck“ abgewertet und ihrer Verwendung auch Traditionsfeindlichkeit zugeschrieben.

Im Kontrast dazu erscheint der legitimierte Einsatz von Technologien, der im Unterricht auf das praktische Tun mit Musik reduziert dargestellt und dabei mit einem didaktischen Inhalt gleichgesetzt wird. Mit einer solchen Toolifizierung wird zwar auf der Oberfläche durchaus die Forderung nach einer schüler*innenorientierten, spielerischen Didaktik erfüllt, jedoch blieben z.B. Fragen zur Übertragbarkeit auf anderweitige Musikmachformen (vgl. Vogt, 2015, S. 23) sowie das mit den jeweiligen Technologien verbundene Wissen zu Genre, Techniken etc. unreflektiert. Der Verweis von Lehrkräften auf die Funktionalisierung der Technik lediglich als Belohnung offenbart eine Unterscheidung und damit ein Festhalten an tradierten Hierarchisierungen in der Unterrichtspraxis, womit die musikpädagogische Begründung des Technikeinsatzes fragwürdig wird.

Sozio-Episteme *Beschleunigung im Medienalltag*

„Es geht rasend schnell in Richtung umfassender digitaler Transformation.“ (ÜM 12)
 „Überhaupt keinen [Gewinn] außer dem Mitschwimmen in den Modetrends u[nd] dem Zeitgewinn.“ (K 299)

Eine weitere zentrale diskursive Formation stellt der Begriff der Beschleunigung dar, der übergreifend in allen drei Quellen und in beiden koexistierenden Diskurssträngen präsent ist. In der ablehnenden Position sind vor allem Beschleunigungsbegriffe wie „Zeitfresser“ oder „Anpassungsdruck“ zu finden. Ergänzt wird die Delegitimation durch die Kritik, dass die Technologien unübersichtlich und zeitintensiv in der Aneignung und Unterrichtsvorbereitung seien und dass analoge Tools wie Stimmgabel und Notenheft effizienter und zuverlässiger wären. Zudem wird mit der technischen Beschleunigung auch eine gesellschaftliche Tendenz konzeptualisiert, die nicht nachhaltig sei und sich als Zwang äußere, wovon sich diskursiv abgegrenzt und was durch das Offerieren von Entschleunigungsperformanzen untermauert wird. Verbunden zeigt sich die Delegitimation damit, dass Lehrkräfte auf der Ebene der Formation der Subjektposition als Akteur*innen konstruiert werden bzw. sich vorwiegend als solche subjektivieren, die technikinkompetent und technikskeptisch sind.

Im Legitimationsdiskurs zeigt sich die Formation der Beschleunigung eng verbunden mit Flexibilitäts- und Einfachheitsbegriffen. So figuriert der Beschleunigungsbegriff hochgradig mit zentralen Gegenstandsbeschreibungen wie der Arbeitserleichterung im Unterricht und der Übungserleichterung für Schüler*innen durch Technologien, der Praktikabilität zur spontanen Nutzung und Weiterleitung von z. B. Noten und Hörbeispielen sowie der Zeitersparnisse durch Verzicht auf die Unterrichtsreisen. Lehrkräfte werden als Subjekte konstruiert, die den Beschleunigungsimperativ durch die Verwendung von Technologien aufbrechen können. Im Gegensatz zur ablehnenden Position erscheinen Lehrkräfte somit als starke Akteur*innen, die mithilfe digitaler Technologien flexibel auf Unvorhergesehenes reagieren und effiziente Lösungen finden können.

Die Begründungsfiguren findet sich in einer Sozio-Episteme wieder, bei der Beschleunigung nach Rosa (2009) unmittelbar an kapitalistische Produktions- und Reproduktionsmechanismen gekoppelt ist (vgl. Wunder, 2018, S. 182). In der „Beschleunigungsgesellschaft“ (Rosa, 2013, S. 33) sind technische Beschleunigung und die Beschleunigung des Lebenstempos durch die Steigerungslogik miteinander verknüpft. Im Legitimierungsdiskurs werden digitale Technologien als legitim aufgerufen, wenn diese garantieren, die Effizienz zu erhöhen und damit Tools bieten, die sich beschleunigenden Anforderungen zu bewältigen. Lehrkräfte werden damit als unternehmerisches Selbst ihrer Arbeitszeit konstruiert (vgl. Höhne, 2015, S. 17). Die Legitimation erscheint somit eher an ökonomische Logiken als an pädagogische Maximen zurückgebunden.

Die Zurückweisung digitaler Technologien zeigt sich als stark mit Subjektivierungspraktiken der Lehrkräfte verwoben. Dabei wird der Einsatz von die-

sen Technologien mit einem Mehr an Beschleunigung assoziiert, welche das subjektive Zeitmanagement bedroht (vgl. Wunder, 2018, S. 199–200). Analoge Bildungsregime stehen für eine lineare Zeitstruktur, in der unterrichtsbezogene Aktivitätsmuster klar strukturiert sind und in der einzelne Handlungssequenzen auf eingespielte Weise aufeinanderfolgen, ohne sich dabei zu überschneiden. Digitale Technologien sprengen diese Zeitregimes, indem Abläufe nicht mehr durch lineare zeit-räumliche Bedingungen vorstrukturiert sind. Vor diesem Hintergrund erweist sich die delegitimierende Diskursformation, die ein Plädoyer für „analoge“ Bildung hält, als nicht maßgeblich durch diskursive pädagogische Instanzen fundiert.

Sozio-Episteme *teleologisch-technischer Bildungsoptimismus*

„Es ist ein Phänomen der Zeit, dass die Technik unumgänglich ist. [...]“ (K 22)

Ein Herzstück der legitimierenden Figuration stellt die diskursive Formation *gesellschaftliche Veränderungen machen Digitalisierung von Musikschulunterricht notwendig* dar, die eine starke Einbindung in das diskursive Netz zeigt. Sie lässt sich in Formationen der Strategien wiederfinden, in denen die digitale Gesellschaft als Alltagswelt der Lernenden bestimmt und gleichzeitig auf eine digitale Zukunft als ein unausweichlicher Vorgang insistiert wird. Zudem drohe Musikschulen durch digitale Technologien ein Bedeutungsverlust, da besonders instrumentale Anfänger*innen, infolge der Entbindung des Lernens von Raum und Zeit, sich neue Lernorte wie YouTube suchen würden.

Diese diskursive Begründungsfigur lässt sich mitsamt ihrer Relationierung an eine Sozio-Episteme zurückbinden, die Digitalisierung als unausweichliche Zukunftsperspektive ansieht. Darin lassen sich Adaptionen eines struktural-funktionalen Diskurses ausmachen, die auf Theorien der evolutionären Entwicklung sozialer Systeme im Anschluss an Parsons (1972) aufbauen (vgl. Parsons, 1972, S. 10–12). Auffällig ist, dass die gesellschaftliche Notwendigkeit von Veränderungen im Zusammenhang mit der Digitalisierungsdebatte in den befürwortenden diskursiven Formationen den Duktus eines Krisendiskurses (vgl. Nünning, 2013, S. 138–139) erhält. So werden in den Aussagen Gefahren für das kollektive Interesse heraufbeschworen und Maßnahmen des Krisenmanagements propagiert. Musikschule müsse sich, will sie ihre Berechtigung nicht verlieren, anpassen, d.h. die Digitalisierung von Schule sei notwendig aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die sich durch die Digitalisierung selbst ergeben haben – eine Spiralentwicklung. Pädagogische Begründungen ordnen sich hierbei in dieser teleologisch-technischen Sozio-Episteme einer fortschrittsgläubigen Logik gesellschaftlicher Entwicklung ein (vgl. Wunder, 2018, S. 107).

7. Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag wurde aus diskurstheoretischer Grundperspektive anhand dreier Datenquellen (Onlinebefragung, Fachzeitschriftenartikel und Interviews) der Frage nachgegangen, welche zentralen Begründungsfiguren sich im Diskurs von Musikschullehrkräften zur Befürwortung und Ablehnung des Einsatzes digitaler Technologien im Unterricht rekonstruieren lassen. Analysefokus waren in der vorliegenden Studie weder Positionen von Einzelpersonen noch institutionelle Rahmenbedingungen – die fokussierte Ebene lag dazwischen und soll die Sicht auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse eröffnen. Damit wurden Praktiken der Selbst- und Fremddeutung herausgearbeitet, die Diskontinuitäten, Brüche und eine uneinholbare Dynamik aufweisen.

Wie in der empirischen Analyse nachgezeichnet wurde, ist die Bedeutung, die die einzelnen diskursiven Formationen des Datenkorpus' erhalten, in Abhängigkeit von der (kulturweltlichen) Wissensordnung je eine andere, sodass die legitimierenden und delegitimierenden diskursiven Aussagenformationen als zwei in sich systematisch unterschiedliche, koexistierende Diskursstränge pluraler, konkurrierender Sichten auf den Technologieeinsatz rekonstruiert werden konnten. Die Wissensordnungen bilden darüber hinaus in ihrer konstitutiven Tiefenstruktur ein kohärentes System, die im synchronen Vergleich auf eine Anzahl von diskursiven Figuren rekurren. Dazu gehören ein De-Humanisierungspostulat, die Attestierung von Medienwirkung, die Beschleunigung des Medienalltags sowie ein teleologisch-technischer Bildungsoptimismus, wobei die antagonistischen Diskursstränge durchaus auch in gleichen Sozio-Epistemen verwurzelt sein können. Die identifizierten Begründungsfiguren können als Metaperspektive der musikpädagogischen Selbstreflexion dienen und eine gemeinsame Gesprächsgrundlage – jenseits einer Dialektik von These und Antithese – sein, um vermeintlich Selbstverständliches zu hinterfragen, selbsterfüllende Aussagen in einem pädagogisch-kritischen Aushandlungsprozess zu dekonstruieren und die unterrichtliche Wirklichkeit in ihrer Komplexität weiter auszudifferenzieren.

Literatur

- Adorno, T. W. (1993). Über Technik und Humanismus. Vortrag zum Dies academicus der Technischen Hochschule Karlsruhe am 10. November 1953. In H. Lenk (Hrsg.), *Technik und Ethik* (S. 22–30). Reclam.
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2016). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 95–132). Leykam.

- Bourdieu, P. (2013/1979). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Butler, J. (2006/1997). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Suhrkamp.
- Crane, D. (1992). High culture versus popular culture revisited: A reconceptualization of recorded cultures. In M. Lamont & M. Fournier (Hrsg.), *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the making of inequality* (S. 58–74). University of Chicago Press.
- Diaz-Bone, R. (2005). Die ‚interpretative Analytik‘ als rekonstruktiv-strukturalistische Methodologie. Bemerkungen zur Eigenlogik und strukturalistischen Öffnung der Foucaultschen Diskursanalyse. In R. Keller (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung* (S. 179–197). UVK.
- Diaz-Bone, R. (2006). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Historische Sozialforschung*, 31(2), 243–274.
- Diaz-Bone, R. (2007). Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.238>
- Diaz-Bone, R. (2010/2002). *Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. Eine diskurstheoretische Erweiterung der Bourdieuschen Distinktionstheorie*. Springer VS.
- Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (1994/1987). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Beltz-Athenäum.
- Eichert, R. & Stroh, W. M. (2004). Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Vom Kinderzimmer zum Internet. Musikpädagogische Forschung und Medien* (S. 36–65). Wißner.
- Foucault, M. (1981/1969). *Archäologie des Wissens*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997/1966). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Suhrkamp.
- Gasteiger, L. & Schneider, W. (2014). Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 164–184). transcript.
- Georgiou, A. (2020). *Einsatz von Musik-Apps im Instrumentalunterricht an Musikschulen. Angebotsspektrum, Bestandsaufnahme und Potenziale anhand eines qualitativen Praxistests*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hochschule für Musik Detmold.
- Gerhardt, B. (2004). *Internet und Musikunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Wißner.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Verlag der Bertelsmann Stiftung.
- Horkheimer, M. (1974/1947). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende*. Athenäum-Fischer.
- Höfer, F. (2016). *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Wißner.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Springer VS.
- Jäger, S. (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Unrast.

- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Springer VS.
- Kuhn, T. S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Suhrkamp.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse*. Campus.
- Lankau, R. (2017). *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Beltz.
- Latour, B. (2015). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Suhrkamp.
- Maas, G. (1995). *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Die Blaue Eule.
- Marake, E. (2020). *Musikschulen im Wandel der Zeit. Potenziale und Herausforderungen von mobilen Endgeräten und Musik-Apps im Vokal- und Instrumentalunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Fachhochschule Kiel.
- Marcuse, H. (1984). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Luchterhand.
- Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.1.339>
- Nünning, A. (2013). Krise als Diskurs und Metapher. Literaturwissenschaftliche Bausteine für eine Metapherologie und Narratologie von Krisen. In C. Meyer, K. Patzel-Mattern & G. J. Schenk (Hrsg.), *Krisengeschichte(n). „Krise“ als Leitbegriff und Erzählmuster in kulturwissenschaftlicher Perspektive* (S. 117–143). Steiner.
- Parsons, T. (1972). *Das System moderner Gesellschaften*. Juventa.
- Petko, D. (2012). Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 29–50). Springer VS.
- Peirce, C. S. (1991). *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Suhrkamp.
- Postman, N. (2000). *Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert*. Berlin Verlag.
- Rosa, H. (2009). Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe einer erneuerten Sozialkritik. In R. Jaeggi (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 23–54). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spät-moderner Zeitlichkeit*. Suhrkamp.
- Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und didaktische Perspektiven*. Verlag der Bertelsmann Stiftung.
- Six, U., Frey, C. & Gimmler, R. (1998). *Medienerziehung im Kindergarten. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Leske+Budrich.
- Van Leeuwen T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), 91–112. <https://doi.org/10.1177/1750481307071986>
- Verband deutscher Musikschulen (VdM) (2018). *Hamburger Memorandum. Musikschulen benötigen politische und finanzielle Unterstützung auf dem Weg in die digitale Zukunft!*
- Vogt, J. (2015). Musikpädagogik und Ideologiekritik – Ein Neuansatz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 14, 9–14.
- Wedl, J., Herschinger, E. & Gasteiger, L. (2014). Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In J. Angermüller, M. Nonhoff,

- E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 537–563). transcript.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Reinhard (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Budrich.
- Wrana, D. (2014a). Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 511–536). transcript.
- Wrana, D. (2014b). Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 617–627). transcript.
- Wunder, M. (2018). *Diskursive Praxis der Legitimation und Delegitimation von digitalen Bildungsmedien. Eine Diskursanalyse*. Klinkhardt.

Anhang 1:

verwendete Publikationen zur Analyse des Diskurses (chronologisch)

- Doerne, A. (2009). „Vernetzter“ Unterricht. Digitale Medien im Instrumentalunterricht: inhaltliche Herausforderung und methodisches Potenzial. *Üben & Musizieren*, 5, 24–29.
- Klug, H. (2013). Das Medium ist die Botschaft. Das Internet als Chance, Musik wieder auditiv zu vermitteln. *Üben & Musizieren*, 4, 6–9.
- Meinen, T. (2013). Digitaler Assistent. An der Städtischen Musikschule Lahr unterstützt die Plattform „GrooveLab“ Lernende und Lehrende beim Üben und Unterrichten. *Üben & Musizieren*, 4, 16–19.
- Zelch, W. (2013). Musikkunde auf neuen Wegen. Die E-Learning-Plattform „ephonion“ bietet eine Chance, Musiktheorie im Instrumentalunterricht zu verankern. *Üben & Musizieren*, 4, 22–23.
- Müller, M. (2015). Wer hat Angst vor App & Co.? Digitale Technik in der Musikschule: bessere Kommunikation und neue Möglichkeiten im Unterricht. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 6, 4–5.
- Schäffler, P. (2016). Musikschule 2.1. Instrumentalunterricht im digitalen Zeitalter. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 1, 4–5.
- Menke, M. (2017). Kon-Plug-in und das „Mozart-Modell“. E-Learning im Instrumentalunterricht. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 1, 2–4.
- Krebs, M. (2018). Digitales Instrumentarium. Die Musikapp als zukünftiges Instrument in der Musikschule. *Üben & Musizieren*, 1, 40–43.
- Ahner, P. (2018). Blended Learning. Ein Blick auf neue Unterrichtsformen für die digital-traditionelle Musikschule. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 4, 6–9.
- Ahner, P. (2019). E-Learning in Musikschulen. Zwischen Freiräumen, persönlichem Kontakt, anonymen Online-Kursen und inhaltlicher Vorbestimmtheit. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 1, 6–9.

- Reisch, S. (2019). Auf die Methoden kommt es an. Selbstständig lernen im „GrooveLab“ der Städtischen Musikschule Lahr. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 2, 4–5.
- Herbst, S. (2019). APPstrumental. Sebastian von Düring-Weckler im Gespräch über den „APPstrumente-Unterricht“ an der „MYOUSIC School“ Hamburg. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 4, 2–3.
- Grunenberg, M. (2019). Musikschulen und Digitalisierung. Wie digitale Transformation den Unterricht verändern wird. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 4, 4–6.
- Vandré, P. (2019). Ja, bitte! Smartphones im Unterricht. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 4, 7.
- Behschnitt, R. (2019). Langwieriger Prozess. In „Marios Musikschule“ in Bonn ist die Digitalisierung bereits weit vorangeschritten. *Üben & Musizieren musikschule*)) DIREKT, 6, 8–9.
- Gaertner, M. (2020). Apps im Instrumentalunterricht. Gedanken zu einer allgemeinen Methodik der Verwendung Neuer Medien. *Üben & Musizieren online*, 7.

Matthias Krebs
Universität der Künste Berlin
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12, 10719 Berlin
matthias.krebs@appmusik.de

Christian Rolle, Linus Eusterbrock, Daniel Fiedler, Sophia Friedmann, Marc Godau, Matthias Haenisch, Johannes Hasselhorn, Matthias Krebs, Jens Knigge, Maurice Stenzel, Verena Weidner & Andreas Lehmann-Wermser

Bericht zum Symposium „Forschungsansätze im Dialog. Zum Verhältnis unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge zu musikalischer Bildung mit Digitaltechnologien“

Report on the Symposium “Research Approaches in Dialogue. On the Relationship Between Different Theoretical and Methodological Approaches to Music Education Using Digital Technologies”

Allgemein gesprochen widmete sich das Symposium der Frage, wie sich Forschungsergebnisse empirischer Studien zur kulturellen Bildung, die mit disparaten Bildungsverständnissen operieren und deren Erkenntnisinteressen sich entsprechend unterscheiden, fruchtbar aufeinander beziehen lassen. Konkreter bestand das Ziel in der vergleichenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Bildungsbegriffen und methodologischen Fragestellungen in drei empirischen Forschungsvorhaben, die je unterschiedlich das Musikmachen mit mobilen Digitaltechnologien untersuchen. Beteiligt waren Vertreterinnen und Vertreter aus drei Teilstudien des BMBF-geförderten Verbundprojekts MuBiTec (Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien), die Fragen der Digitalisierung in der kulturellen Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nehmen.

In der Teilstudie AppKOM geht es um Kompetenzentwicklung. Vorgestellt wurde das quantitativ-empirische Pre-Post-Follow-up-Kontrollgruppen-Design, mit dem untersucht wird, welche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bei einer an Prinzipien informellen Lernens orientierten Intervention zum Songwriting mit iPads erworben werden, die im Rahmen einer AG im schulischen Nachmittagsbereich stattfindet.

Die Teilstudie LEA befasst sich im Rahmen eines qualitativen Forschungssettings mit den ästhetischen Erfahrungen und Lernprozessen in der informellen Appmusikpraxis. Im Mittelpunkt des Vortrags stand ein Begriff musikalischer Bildung, der diese als besonderen Prozess ästhetischer Erfahrung versteht. Angesprochen wurden die methodischen Herausforderungen einer empirischen Erforschung ästhetischer Erfahrungen.

Im Vortrag der Teilstudie LINKED wurde das theoretische Verständnis von Bildung als Subjektivierungs- und Vergemeinschaftungsprozess, nämlich als fortlaufende Subjektwerdung in Praxisgemeinschaften aus menschlichen und nicht menschlichen Akteurinnen und Akteuren, dargelegt. Der vorgestellte methodische Ansatz zeigte exemplarisch, wie Subjektivierungspraktiken der Adressierung und Readressierung in Online- und Offlinekontexten mittels eines qualitativen Forschungsdesigns umfassend rekonstruiert werden können.

Andreas Lehmann-Wermser agierte als Respondent und regte in seinem Diskussionsimpuls an, die Verbindungen zwischen Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft stärker in den Blick zu nehmen und zu fragen, inwieweit unter den Bedingungen digitalen Musizierens von Reproduktion bzw. kritischer Aneignung gesprochen werden kann und wie dies in Beziehung zu musikpädagogischen Orientierungen steht.

Entlang der Bildungsbegriffe und der damit in Zusammenhang stehenden Lernbegriffe der drei Teilstudien wurden in der Diskussion im Plenum zunächst die unterschiedlichen theoretischen Kontexte diskutiert und die jeweiligen Potenziale für die Erforschung von Bildungsprozessen in formalen, non-formalen und informellen Lehr-Lernkontexten herausgestellt. Dabei wurde u. a. diskutiert, inwiefern bereits die Entscheidung für die Untersuchung bestimmter Musikapps in Forschungsvorhaben eine normative Dimension besitzt. Es bestand Einigkeit darüber, dass die Frage nach dem Bildungspotenzial von Musikapps in dieser Allgemeinheit nicht beantwortet werden kann, sondern nur in Bezug auf die jeweils erforschten Technologien und Praktiken des Musikmachens.

Die zentrale Frage des Symposiums, inwieweit eine Synthese von Ergebnissen, die mit unterschiedlichen Forschungsansätzen und Erkenntnisinteressen gewonnen wurden, überhaupt möglich und sinnvoll ist, wurde kontrovers diskutiert. Benjamin Jörrissen gab zu bedenken, dass anstelle des Versuchs der Zusammenführung unterschiedlicher Forschungsperspektiven zu gemeinsamen Ergebnissen vielleicht erst die reflexive Anerkennung der Diversität der zugrunde liegenden Bildungskonzepte und disparaten empirischen Zugänge fruchtbare Impulse für die Musikpädagogik bieten könne.

Christian Rolle
Institut für Musikpädagogik/Universität zu Köln
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
crolle@uni-koeln.de