

Zum Nachdenken.  
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

# Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht?

Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen

Juliane Gerland<sup>1,\*</sup> & Imke Niediek<sup>2,\*\*</sup>

<sup>1</sup> Fachhochschule Bielefeld

<sup>2</sup> Leibniz Universität Hannover

\* Kontakt: Fachhochschule Bielefeld,

Fachbereich Sozialwesen,

Lehrgebiet Musik in kindheitspädagogischen und sozialen Handlungsfeldern,

Interaktion 1, 33619 Bielefeld

\*\* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,

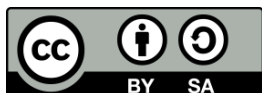
Institut für Sonderpädagogik,

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

[juliane.gerland@fh-bielefeld.de](mailto:juliane.gerland@fh-bielefeld.de); [imke.niediek@ifs.uni-hannover.de](mailto:imke.niediek@ifs.uni-hannover.de)

**Zusammenfassung:** Der Beitrag analysiert das Spannungsfeld zwischen den Potenzialen, die digitale Musiziermedien insbesondere für den inklusiven Musikunterricht bieten können, und den diesbezüglich eher zurückhaltenden Beliefs von Musikpädagog\*innen. Grundlage sind empirische Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *be\_smart*. Daran anschließend werden Überlegungen angestellt, wie dieses Spannungsfeld hochschuldidaktisch zu bearbeiten ist. Ausgangspunkt dafür ist ein hochschuldidaktisches Konzept aus dem kindheits- und sozialpädagogischen Bereich, das auf Übertragbarkeit für die Lehrer\*innenbildung untersucht wird.

**Schlagwörter:** Digitalisierung; Teilhabe; inklusiver Musikunterricht; Applikationen; Überzeugung; Hochschuldidaktik



## 1 Im Spannungsfeld zwischen inklusivem Potenzial und musikalischer Beliebigkeit

Die Verwendung digitaler Medien in unterschiedlichen musikpädagogischen Kontexten wird aktuell breit diskutiert (Ahlers, 2017; Ahlers & Godau, 2019; Ahner et al., 2019; Clements, 2018; Nielsen, 2018; Platz et al., 2021). Dabei steht die These im Raum, dass digitale Musiziermedien das Potenzial haben, Musikunterricht zu verändern. Ein Großteil der vorliegenden Untersuchungen und Übersichtsarbeiten fokussiert dabei den schulischen Musikunterricht – auch wenn das Thema der Digitalisierung auch Musikschulen und damit im Schwerpunkt Instrumental- und Gesangsunterricht betrifft (Dartsch, 2021; Grunenberg, 2019; Krebs, 2021; Monno, 2021). Auch die Frage nach der Situation des inklusiven Musikunterrichts wird verschiedentlich thematisiert (Eberhard, 2018; Frid, 2019; Godau, 2018a; Huhn, 2019). Konsens scheint zu sein, dass der Einsatz digitaler Musiziermedien differenziert zu betrachten ist bzw. dass es gilt, sowohl die spezifischen Potenziale digitaler Technologien als auch die damit möglicherweise einhergehenden Risiken analytisch zu betrachten und daraufhin Schlussfolgerungen für einen sinnvollen und zeitgemäßen musikpädagogischen Einsatz abzuleiten. Dieser Beitrag konzentriert sich insbesondere auf den Teilbereich des aktiven Musizierens der Schüler\*innen im inklusionsorientierten Musikunterricht. Die Vorteile, die digitale Musiziermedien (nicht nur) für den inklusiven Musikunterricht bieten können, erscheinen zunächst offensichtlich: So lassen sich beispielsweise Apps zum Musizieren mit Rücksicht auf individuelle Vorlieben oder Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen vorkonfigurieren. Im Vergleich zum Musizieren mit einem Großteil konventioneller Musikinstrumente ist das Musizieren mit Apps, u.a. durch die Konfigurierbarkeit, deutlich niedrigschwelliger. Darüber hinaus weisen digitale Medien einen hohen Lebensweltbezug für die Schüler\*innen auf. Insgesamt ist der Umgang mit Apps für den Großteil der Schüler\*innen einerseits sehr alltäglich und andererseits in sehr hohem Maße akzeptiert und wertgeschätzt – dies gilt nicht zuletzt auch für die Auseinandersetzung mit Musik.

Trotz dieser hier kurz dargestellten Potenziale digitaler Musiziermedien für den Einsatz in inklusionsorientierten unterrichtlichen Settings zeigen Teilergebnisse unserer *be\_smart*-Studie<sup>1</sup> deutliche Vorbehalte und Unsicherheiten von Lehrpersonen gegenüber dem Einsatz von Musizier-Apps im Musikunterricht. Bei der Betrachtung unterschiedlicher Apps zeigen sich zudem deutliche Unterschiede in den konkreten Einsatzmöglichkeiten in Bezug auf die Voraussetzungen der Lerngruppe, Affordanzen und Möglichkeiten individueller Anpassungen für einzelne Schüler\*innen sowie die Lerngegenstände und Unterrichtsinhalte. Daher ist die Frage zu stellen, wie dieses Spannungsfeld hochschuldidaktisch bearbeitet werden kann. In dem Beitrag wird daher ausgehend von Befunden aus dem Projekt *be\_smart* zunächst das hier skizzierte Spannungsfeld konkretisiert und im zweiten Schritt exemplarisch die Implementierung von digitalen Musiziermedien in die Hochschullehre vorgestellt.

## 2 Befunde aus dem Projekt *be\_smart*

Das Forschungsprojekt *be\_smart* analysiert die Bedeutung von Musik-Apps bezüglich der Teilhabe an musikalischer Bildung für Jugendliche mit komplexer Behinderung.<sup>2</sup> Unter anderem untersuchen wir im Projekt auch digitalisierungsspezifische „Beliefs“ (Langner, 2015) von Musikpädagog\*innen aus unterschiedlichen Kontexten (Schule,

<sup>1</sup> Das diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt *be\_smart* wurde durch die BMBF-Förderrichtlinie „Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ unter dem FKZ 01JKD1710/A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

<sup>2</sup> Unter komplexer Behinderung verstehen wir hier Personen mit einer aus der vorrangigen körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen folgenden Kommunikationsbeeinträchtigung.

Förderschule, Musikschule). In Gruppendiskussionen und telefonischen Leitfadenterviews mit den Musiklehrkräften wurden verschiedene Begründungszusammenhänge für die Verwendung digitaler Musikinstrumente und Apps deutlich, die Auswirkungen darauf haben, welche Bedeutungen die Interviewpartner\*innen digitalen Musiziermedien im Musikunterricht zuweisen. Die Daten wurden zum einen im Rahmen von zwölf Leitfadenterviews erhoben, die sequenzanalytisch (Reichert, 1991) ausgewertet wurden. Darüber hinaus wurden elf Gruppendiskussionen in drei Bundesländern mit insgesamt 51 Teilnehmenden durchgeführt, die mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 1999) ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen sich anschlussfähig an aktuelle musikpädagogische Diskurse bzgl. der Frage, was ein Musikinstrument eigentlich ist bzw. wodurch ein Gegenstand zu einem solchen (gemacht) wird (Godau, 2018b; Ismaiel-Wendt, 2016). Im Wesentlichen lassen sich zwei Bedeutungen digitaler Musiziermedien rekonstruieren:

Digitale Musiziermedien – wie z.B. Apps, die das Musizieren mit mobilen Endgeräten ermöglichen – werden von den meisten Lehrkräften als ein (schlechterer) Ersatz oder Substitut von konventionellen Instrumenten verstanden. In den Aussagen werden musikbezogene und musikpädagogische Wissensbestände aufgerufen, die sich in Bezug auf die Dimensionen Klang, Haptik und visuelle Erscheinung an konventionellen Musikinstrumenten orientieren (z.B. eine App im Vergleich mit einer Geige, einem Klavier etc.) und auf konventionelle musikbezogene Wissensbestände (z.B. motorische Abläufe von Spieltechniken, Form-, Satz- oder Harmonieaspekte) verweisen. Dadurch entfalten sich Deutungsmuster, in denen Apps nur schwerlich die Gesamterfahrung widerspiegeln können, die für die Person beim Spielen einer Geige oder eines Schlagzeugs erlebbar ist:

*Eine App ist für mich ein äh (-) ja also so (-) für mich auf der Wertigkeit eines Toasters oder so, ne, und ähm (-) jetzt ich wüsste jetzt nicht, wie ich mit meinem Toaster Musik machen sollte, es sei denn, ich würde ihn (-) klanglich bearbeiten oder so, ne, und deswegen meine wirklich meine grundsätzliche Frage, was soll eine App überhaupt erreichen musikalisch?<sup>3</sup>*

Hieraus ist zu schließen, dass auch Unterrichtssituationen entlang konventioneller Orientierungsmuster geplant und entwickelt werden. Die pädagogische und didaktische Herausforderung für die Lehrkräfte besteht dann vor allem darin, Lernsituationen zu gestalten, in welchen diese digitalen Substitute (und damit auch die Schüler\*innen, die diese Substitute angeboten bekommen) trotz der vermeintlich reduzierten Lerngelegenheiten sinnvoll in ein Unterrichtsetting (möglicherweise ergänzend zu konventionellen Instrumenten) eingebunden werden können.

Die kompensatorische Funktion digitaler Musiziermedien steht auch dort im Vordergrund, wo die Beeinträchtigung weniger in den individuellen Dispositionen der Schüler\*innen als vielmehr im musikpädagogischen Setting gesucht wird. Pate steht hier der Gedanke, mit Hilfe digitaler Instrumente ein Setting zu entwickeln, das voraussetzungslose Teilhabe und gehaltvolles Erleben musikalischer Praxis für alle ermöglicht:

*Was ich auch ziemlich wichtig finde, ist auch, dass da halt auch nicht so 'nen schulisches Musizieren stattfindet, sondern wirklich eher so ein Miteinander, das halt Profis oder Leute, die halt auf herkömmlichen Instrumenten spielen, halt auf diese Weise dann mit denen zusammen musizieren können.*

Voraussetzungslose soziale Teilhabe zu ermöglichen, steht in diesem Zitat im Vordergrund, während die Ermöglichung von musikbezogenen Bildungsprozessen in den Hintergrund rückt. Musikbezogene Bildungsprozesse erscheinen dann als ein eher zufälliges und beinahe überraschendes Ergebnis, nicht aber als pädagogische Zielsetzung:

<sup>3</sup> Die Interview-Zitate wurden zugunsten einer besseren Lesbarkeit leicht geglättet.

*Und wenn die keine Vorerfahrung mit Instrumenten hatten, aber einen musikalischen Ausdruck oder es interessant fanden, mit Musik was zu machen – dann war eben das Konzept, KEINEN Unterricht zu geben, und es sind ganz wunderbare Sachen dabei rausgekommen.*

Seltener ließ sich in den Interviews ein Orientierungsrahmen rekonstruieren, in dem digitale Musikinstrumente eine eigene Klasse von Musikinstrumenten darstellen, die spezifische Wissensbestände und Spielweisen erfordern und eine eigene ästhetische Erfahrungsqualität hervorbringen. Sowohl die Produktionsweisen als auch die musikalischen Produkte selbst werden als nur begrenzt mit einem konventionellen Musikverständnis vergleichbar gedeutet. Im Zusammenhang mit diesem Orientierungsrahmen scheinen sich folglich auch die pädagogischen und didaktischen Anforderungen an die Lehrkräfte in einem von konventioneller Musizierpraxis geprägten Musikunterricht zu unterscheiden. Damit wird auch hier, wenn auch in anderer Weise als beim ersten Orientierungsrahmen, ein Bedarf an konzeptioneller und didaktisch-methodischer Entwicklungsarbeit deutlich, da die interviewten Musikpädagog\*innen kaum auf ihre musikpädagogischen Kompetenzen und Qualifikationen zurückgreifen können.

Tatsächlich lassen sich beide Orientierungen auch auf der Ebene des Designs von Musizierapps nachweisen: So bilden einzelne Apps (optisch und klanglich) tendenziell konventionelle Instrumente nach (z.B. *GarageBand*) und rufen damit auch entsprechende Musikverständnisse und ästhetische Orientierungsrahmen auf. Rockmusik wird beispielsweise durch eine Analogie zur E-Gitarre symbolisiert, ein vorkonfigurierter Satz Streichinstrumente steht für die sogenannte „klassische“ Musik. Andere Apps lösen sich insbesondere auf der Ebene des Interface, aber auch klanglich durch experimentellere Sounds von konventionellen Instrumenten (z.B. *NodeBeat*, *ROTOR*). Häufig ist damit auch eine stärkere Ausrichtung auf stilistische Flexibilität und das improvisatorische Potenzial der App als auf die Reproduktion vorhandener Kompositionen verbunden. Dazu bedarf es allerdings insbesondere in inklusiven (musik-)pädagogischen Zusammenhängen einer Vermittlung von Minimalität (Reduktion) und Komplexität (Potenzialität), die wir im Projekt als „Herstellungsbearbeitung“ bezeichnen: So gibt es Musizier-Apps, die sowohl ein breites Spektrum verschiedener Möglichkeiten und Variationen, Klang zu erzeugen, beinhalten als auch sich durch einen komplexen Aufbau auszeichnen (z.B. *Fluxpad*, *Nodebeat*). Andere Apps bieten nur wenige Variationsmöglichkeiten (z.B. einfaches Auslösen vorher aufgezeichneter Samples oder Loops), sind auf der Ebene des Interfaces ebenfalls simpel gehalten und beispielsweise durch großflächige und voneinander abgegrenzte Bedienelemente übersichtlich gestaltet (z.B. *koala Sampler*, *Loopimal*). Der Begriff der Herstellungsbearbeitung bezieht sich allerdings auch auf die anvisierte Sozialform unterrichtlicher Praxis, die sich durch die Pole individuelles und gemeinsames Spielen kennzeichnen lässt: Vielen Apps, wie den soeben genannten, liegt eine Eins-zu-eins-Logik zu Grunde: Ein\*e Musiker\*in spielt eine App bzw. ein Tablet als Musikinstrument, so dass auch jeweils einer Person und einem digitalen Ding ein klanglicher Output zugeordnet werden kann. Andere Apps können mehrere Geräte miteinander koppeln (z.B. *Audiobus 3*, *AbletonLink/NOISE*), oder das Interface ermöglicht das gemeinsame Spielen durch zwei Musiker\*innen auf einem Gerät (z.B. *Playground*).

Für den Kontext musikbezogener Bildungsprozesse ist es daher erforderlich, Konzeptionen zu entwickeln, die den beschriebenen Potenzialen und Herausforderungen auf der Ebene der musikpädagogischen Orientierungen wie auch auf der Ebene der digitalen Musiziermedien gerecht werden und die verschiedenen Perspektiven integrieren können (Hohberger, 2020).

### 3 Erfahrungen aus der Hochschullehre im Feld außerschulischer Pädagogik

Ein deutliches Ergebnis aus den Interviews und den Gruppendiskussionen des be\_smart-Projekts waren der von den teilnehmenden Musikpädagog\*innen artikuliert Mangel an eigener Erfahrung im Musizieren mit digitalen Medien sowie ein Bedarf an spezifischen didaktischen Konzepten. Eine kurz- bis mittelfristige, lösungsorientierte Reaktion auf diese Befunde können entsprechende Fortbildungen und spezifische OER-Materialien sein.<sup>4</sup> Soll Digitalität im Sinne des Musizierens mit digitalen Medien grundsätzlich Eingang in diverse musikpädagogische Praxisfelder finden, entsteht hier auch eine hochschuldidaktische Aufgabe.

Bei der Konzeption entsprechender Angebote für die Hochschullehre gehen wir dabei von einem Grundgedanken transformatorischer Bildung aus. Demnach wohnt den Dingen immer eine gewisse Potenzialität inne. Damit ist gemeint, dass in alle Dinge der kulturellen Welt (kulturell im Sinne von: vom Menschen geschaffen) historische und kulturelle gesellschaftliche Erfahrungen eingeflossen sind, welche die „Stimmung“ von Dingen in der Situation bestimmen. Zugleich wird diese Potenzialität von den Lernenden in der Situation mit eigenen biographischen Erfahrungen, verknüpft, re-interpretiert und umgedeutet. Auf diese Weise entsteht in der Situation eine Wechselbeziehung von Mensch und Ding, wie Nohl beschreibt:

„[...] so unmittelbar die Begegnung zwischen Mensch und Ding ist, so sehr sind doch die Reaktionen des Dings auf die Manipulationen des Menschen mit seinen Orientierungen durch die materiale Stimmung bestimmt, die das Ding in seinem eigenen, ursprünglichen Transaktionsraum erhalten hat“ (Nohl, 2011, S. 191f.).

Nohl beschreibt also das transaktionale Moment einer wechselseitigen, handlungsmäßigen Bezogenheit, die letztlich an biographische und gesellschaftliche Bedingungen rückgebunden ist und damit eine jeweils konkrete Beziehung von Menschen und Dingen hervorbringt. Digitale Musiziermedien, die sich nur wenig auf konventionelle musikbezogene Orientierungen beziehen, ermöglichen daher Erfahrungsräume, in denen sich die Person als musikalisch aktiv erleben kann, auch wenn nur vergleichsweise wenige Erfahrungen mit konventionellen Instrumenten vorliegen.

Diesen Gedanken folgend ist während der Projektlaufzeit am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Bielefeld ein Seminarkonzept erprobt worden, das sich dem Thema Musizieren mit Apps widmet. Das Seminar richtet sich an Studierende der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der Kindheit und ist in einem Modul der Kulturellen bzw. Ästhetischen Bildung verortet. Es handelt sich hier also weder um Lehrer\*innenbildung noch um musikpädagogische Studiengänge.

Vorerfahrungen im Musizieren (Spielen eines Instruments, Kennen von Musikproduktionssoftware, musiktheoretische Kenntnisse) sind keine formalen Voraussetzungen für die Teilnahme am Seminar; es zeigt sich jedoch, dass häufig Studierende mit entsprechenden Vorerfahrungen und einem hohen Interesse an musikalischen Themen dieses Seminar belegen. Ziel des Seminars ist die Erarbeitung exemplarischer App-Musik-Projekte durch die Studierenden für eine von ihnen gewählte Adressat\*innengruppe.

Grundlagen dafür sind zwei Säulen:

- Eine Säule bildet die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Inhalten musikalisch-kultureller Bildung insbesondere mit dem Fokus auf Adressat\*innengruppen der Sozialen Arbeit und Pädagogik der Kindheit. So wird im Seminar diskutiert und erarbeitet, inwiefern pädagogische Angebote mit digitalen Musiziermedien Teil Kultureller Bildung sein bzw. Teilhabe an Kultureller Bildung ermöglichen können. Im Hinblick auf die Studiengänge werden darüber hinaus Aspekte wie adressat\*innenspezifische

<sup>4</sup> Z.B.: <https://musikland-niedersachsen.de/musikvermittlung/zu-gast-im-klassenzimmer/apps/#umaterial>

Angebote Kultureller Bildung diskutiert, also spezifische Angebote für Kinder, Jugendliche, Menschen mit Behinderung, Senior\*innen etc. (vgl. Bockhorst et al., 2012). So entsteht einerseits ein konkreter Bezug zu kindheitspädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfeldern, und andererseits können so bereits Ideen für die Projektskizzen der Studierenden entstehen.

Erarbeitet werden auch mögliche pädagogische und musikalische Zielsetzungen adressat\*innenspezifischer App-Musik-Angebote. Dies erfordert wiederum eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Merkmalen des Musizierens mit Apps, insbesondere in der Abgrenzung von analogem Musizieren, etwa in Bezug auf Spieltechniken, aber auch ästhetische Prozesse (vgl. Brown & Hansen, 2014; Donner, 2020; Krebs, 2019; Randles, 2013).

- Die andere Säule bildet das Heranführen der Studierenden an das Musizieren mit Apps selbst. Dies wird durch das Kennenlernen und Explorieren verschiedener Apps erreicht. Zu diesen musikpraktischen Bestandteilen des Seminars gehört auch das gemeinsame Musizieren mit Apps in kleinen Gruppen.

Die beschriebenen Rahmenbedingungen des Seminars bringen einige musikbezogene und technische Einschränkungen mit sich. So gilt im Seminar das BYOD-Konzept (bring your own device). Dies hat einerseits ausstattungsbedingte Gründe, da die Größe der Seminargruppe zwischen 25 und 50 Teilnehmenden schwankt und in dieser Anzahl keine Endgeräte zur Verfügung gestellt werden können. Andererseits wird über BYOD ein möglicher Aspekt in Bezug auf Teilhabe an Kultureller Bildung, bzw. Niedrigschwelligkeit musikalischer Angebote transportiert: Über ein Smartphone verfügt im Prinzip nahezu jede\*r Studierende\*r, über ein eigenes Musikinstrument hingegen nicht. Gleichzeitig erschweren die unterschiedlichen Betriebssysteme der mitgebrachten Endgeräte und die daran geknüpfte Verfügbarkeit der Apps das musikpraktische Arbeiten.

Eine weitere Herausforderung ist die Beschränkung auf kostenfreie Apps, um Studierenden nicht den Kauf von Apps zumuten zu müssen – dementsprechend geringer ist die Auswahl, und entsprechend viel Werbung stört bisweilen die Abläufe. Auch diese Erfahrungen können direkt in die Phase der eigenen Konzeptentwicklung einfließen. Als praktikabel hat sich Anwendung der Apps *GarageBand*, *Soundprism*, *Playground*, *Music Maker Jam*, *Drum Pad Machine*, *Keezy Drummer* und *Thumb Jam* erwiesen.

Die folgenden vier zentralen Inhaltsbereiche strukturieren den Seminarverlauf:

#### (1) Umgang mit Musizier-Apps

In diesem Teil geht es zunächst darum, diverse Apps zum aktiven Musizieren kennenzulernen und eigene Erfahrungen mit digitalem Musizieren zu sammeln. Sinnvollerweise werden hier möglichst unterschiedliche Arten von Apps erprobt, um das Spektrum der Möglichkeiten zu erfassen, beispielsweise Apps, die analoges Instrumentarium aus den Bereichen der sog. Klassischen Musik und dem Pop/Rock-Bereich digital nachbilden; Apps, die sich eher an Produktionspraxen wie Beatmaking orientieren; oder Apps, die sehr frei und in einer eher experimentellen Haltung klangliches Gestalten ermöglichen. Diese unterschiedlichen Arten des digitalen Musizierens bilden die erfahrungsbasierte Grundlage für die weiteren Seminarteile. Methodisch hat sich zum Kennenlernen der unterschiedlichen Apps sowohl das „App-Speed-Dating“ bewährt, in dem sich die Studierenden gegenseitig Musik-Apps vorstellen, mit denen sie sich zuvor intensiver auseinandergesetzt haben, als auch eine gemeinsame Sammlung an App-Steckbriefen, die individuell erarbeitet und dann der Seminargruppe zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus arbeiten die Studierenden zu Musizier-Aufgaben, indem sie beispielsweise als digitale Band ausgewählte Arrangements proben.

(2) *Verschiedene (digitale) Auseinandersetzungsweisen mit Musik*

Digitalität hat unterschiedlichen Einfluss auf verschiedene Formen der Auseinandersetzung mit Musik. In diesem Bereich stehen die Erprobung von verschiedenen Musik-Apps und ihre Reflexion im Vordergrund. Reflexionsfragen sind beispielsweise: Inwieweit beeinflussen Algorithmen Prozesse des Musikerfindens mit verschiedenen Apps? Was bedeutet es für Prozesse des gemeinsamen Musizierens, wenn die Klangereignisse nicht mehr einzelnen Personen eindeutig zugeordnet werden können? Inwieweit bieten die grafische Gestaltung und die Verbindung von visuellen und akustischen Feedbacks in vielen Musik-Apps zusätzliche vielversprechende Ansatzpunkte für das Transformieren von Musik, beispielsweise in Sprache, Bewegung oder bildnerische Verfahren? Sowohl musizierpraktische als auch theoretisch-reflexive Arbeitseinheiten prägen diesen Block.

(3) *Reflexion eigener Erfahrungen und musikspezifischer Orientierungen*

Der dritte Themenblock stellt die Reflexion eigener bisheriger – meist deutlich analog geprägter – musikbezogener Erfahrungen ins Zentrum. Ausgangspunkt sind hier die jeweiligen individuellen Musikverständnisse sowie Ideen von Musikunterricht bzw. anderen musikpädagogischen Settings. In der gemeinsamen Auseinandersetzung gilt es dann, Spezifika des digital geprägten Musizierens zu identifizieren und Gemeinsamkeiten zwischen analoger und digitaler Musizierpraxis herauszuarbeiten. Vornehmliches Ziel dieses Themenblocks ist es zu klären, für welche Zielsetzungen analoge Musizierpraxis und für welche digitale Musizierpraxis angemessenen erscheint. Dabei sollen normativ geprägte Argumentationen im Sinne eines Entweder-Oder überwunden werden zugunsten einer analytischen Perspektive auf die jeweils spezifischen Qualitäten. Hier ist es von Bedeutung, die individuellen Orientierungen und Gewohnheiten reflexiv zugänglich zu machen, um den Studierenden zu ermöglichen, zwischen analogen und digitalen Methoden je nach musikalisch-pädagogischer Situation zu wählen bzw. auch beide zu kombinieren.

(4) *Anwendung in der pädagogischen Praxis*

Schließlich geht es im vierten Themenblock um die Anwendung digitaler Musiziermedien in der pädagogischen Praxis auf Grundlage des im Seminar erarbeiteten theoretischen Wissens und der hier gemachten Musiziererfahrungen. Die Studierenden konzipieren und planen in kleinen Arbeitsgruppen Projekte mit digitalen Musiziermedien für unterschiedliche pädagogische Settings, wie z.B. eine Hortgruppe, eine Jugendband im Jugendzentrum oder ein Nachmittagsangebot im Seniorenzentrum. Die Wahl der pädagogischen Settings erfolgt nach der jeweiligen Neigung der Arbeitsgruppen. Häufig spielen hier eigene Erfahrungen, beispielsweise durch Praktika etc., eine Rolle. Neben Spezifika der Adressat\*innengruppe, der genutzten Apps sowie der musikalischen und pädagogischen Ziele werden auch der institutionelle Rahmen sowie organisatorische Aspekte wie Gruppengröße, Ressourcen und Zeiteinteilung berücksichtigt. Der inhaltlichen Breite der Studiengänge der Kindheitspädagogik und der sozialen Arbeit entsprechend bildet sich bei den Projekten ein breites Spektrum an möglichen Einsatzfeldern ab. Kindertageseinrichtungen (KiTas) und Familienzentren, Eltern-Kind-Einrichtungen, Schulsozialarbeit, Förderschulen, offene Ganztagschulen (OGS), offene Kinder- und Jugendarbeit, Soziale Arbeit mit alten Menschen oder Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung sind Beispiele für die Settings, die den Rahmen für die Projektentwicklungen der Studierenden setzen. Mehrere Studierende haben nach Abschluss des Seminars kleinere App-Musik-Projekte in der Praxis durchgeführt, auch wenn dies nicht zu den Anforderungen im Rahmen des Seminars gehört. Durch die vertiefte Auseinandersetzung in Form einer solchen Projektplanung und ggf. -durchführung lernen die Studierenden, das Gelernte für die Praxis anwendbar zu machen.

## 4 Implikationen für die inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung

Auch wenn sich einzelne Inhalte aus sozial- und kindheitspädagogischen Studiengängen nicht ohne Weiteres in musikpädagogische Studiengänge übertragen lassen, sind doch Grundgedanken des vorgestellten Seminarkonzepts hilfreich für eine angemessene hochschuldidaktische Reaktion auf den oben erläuterten Mangel an eigenen Erfahrungen mit digitalen Musiziermedien. Insgesamt verschiebt sich zwar der Fokus im schulischen Setting im Vergleich zur non-formalen oder informellen Kulturellen Bildung von einer eher teilhabe-orientierten Perspektive zu einer stärker curricular orientierten Perspektive. Allerdings ist diese Verschiebung eher als graduell und nicht als grundsätzlich zu verstehen: Musik-Lernen und Musikalische Bildung beinhalten die soziale Situation gemeinsamen Musizierens. Diese kann andere Teilhabeformen eröffnen als z.B. die sprachliche Interaktion, die in anderen unterrichtlichen Settings vorherrscht (vgl. Niediek et al., 2022). Zugleich ergibt sich in musikalischen Bildungssettings in besonderer Weise die Herausforderung und gleichzeitig eine spezifische Gelegenheit, individuelles und gemeinsames Lernen zu balancieren und musikalisch-fachliche Ziele mit überfachlichen individuellen oder gruppenbezogenen Zielen zu verknüpfen (beispielsweise im Band-Setting ein Stück zu erarbeiten und die kommunikativen Kompetenzen zu verbessern; eine Musik zu erfinden und das Selbstwertgefühl zu steigern).

Drei der vier Inhaltsbereiche – *Umgang mit digitalen Musiziermedien, Verschiedene (digitale) Auseinandersetzungsweisen mit Musik und Reflexion eigener Erfahrungen und musikspezifischer Orientierungen* – sind daher unseres Erachtens für Lehramtsstudierende von vergleichbarer Bedeutung: Eine Spezifizierung ergibt sich hier durch den konkreten Studiengang, denn an Studierende des Unterrichtsfachs Musik sind andere und höhere Erwartungen an musikalische Vorerfahrungen zu stellen. Sinnvollerweise können hier fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte stärker mit den eher erfahrungsbezogenen Elementen des vorgestellten Seminarkonzepts verknüpft werden. Zu berücksichtigen ist hier allerdings auch, dass die Musik-Lehramtsstudierenden sich in der Regel gezielt für das Unterrichtsfach Musik entscheiden. Sie bringen zumeist umfangreiche musikalische Erfahrung und eine intensive und hochspezialisierte Vorbereitung auf das Musik-Studium mit. Damit kann dann eine weniger offene Haltung gegenüber alternativen Zugängen zur Musik einhergehen. Studierende der Sozialen Arbeit und Pädagogik der Kindheit bringen häufig weniger Expertise und Erfahrungen mit, zeigen sich damit aber möglicherweise auch offener für neue musikbezogene Erfahrungen.

Auch der vierte Inhaltsbereich *Anwendung in der pädagogischen Praxis* ist unseres Erachtens nach für die Musik-Lehramtsstudiengänge sehr relevant. Allerdings muss eine entsprechende Differenzierung in Bezug auf die Zielsetzungen der im Seminar erarbeiteten Projekte bzw. Unterrichtsreihen vorgenommen werden. Wo in sozialarbeiterischen und auch in kindheitspädagogischen Kontexten Ansätze der kulturellen bzw. ästhetischen Bildung angezeigt scheinen, sollten in den Lehramtsstudiengängen musikpädagogische Zielsetzungen richtungsweisend sein. In Bezug auf die musikalischen Ziele kann es hilfreich sein, das entsprechende Curriculum bei der Planung der Projekte zu berücksichtigen. So kann die geplante Unterrichtsreihe beispielsweise im Praxissemester bzw. im Praktikum ausprobiert werden. Wichtig erscheint, dazu mit den Studierenden die Unterscheidung von pädagogischer Zielsetzung und einem möglichen musikalischen Produkt (z.B. einer musikalischen Aufführung oder der Entwicklung eines Liedes) zu erarbeiten. Hier gilt es, eigene Leistungsansprüche bzw. ästhetische Ansprüche und ihre Wirkung auf das eigene unterrichtliche Handeln zu reflektieren, um so Leistungsanforderungen an die Schüler\*innen oder Erfahrungen des Scheiterns passend dosieren zu können.



## 5 Fazit: Alles App oder was?

Das vorgestellte Lehrkonzept stellt einen ersten Versuch dar, auf einen Forschungsbe- fund zu reagieren. Neben fehlendem Wissen und fehlenden Kompetenzen von Studie- renden in einem noch relativ neuen Handlungsfeld gilt es, Studierenden durch ein pro- jektorientiertes Lernen neue Erfahrungen zu ermöglichen, die dazu beitragen, eigene Vorbehalte abzubauen und sich selbst als wirksam und kreativ zu erleben. Es zeigt sich allerdings auch, dass es weitergehender hochschuldidaktischer Ausarbeitung bedarf, um die verschiedenen biographischen Erfahrungen von Studierenden entsprechend einzu- binden und mit den unterschiedlichen beruflichen Zielen zu verknüpfen.

Digitale Musiziermedien können hier einen Einstieg auch für Studierende schaffen, die sich bislang selbst nicht als musikalisch kompetent oder talentiert erlebt haben. Die aktive Auseinandersetzung mit den digitalen Musiziermedien kann Selbst- und Weltver- hältnisse verändern und damit einen Möglichkeitsraum eröffnen, in dem sich auch Schü- ler\*innen mit Beeinträchtigungen mehr und andere Kompetenzen zutrauen. Für inklu- sive Bildung braucht es sowohl auf der Seite der Pädagog\*innen als auch auf der Seite der Teilnehmenden Erfahrungen jenseits der eigenen schulischen Lernerfahrungen (die oftmals eben kein gemeinsames Lernen von Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen beinhalten), um Inklusion als machbar zu begreifen. Digitale Musiziermedien scheinen dafür besonders geeignet zu sein, weil sie für die meisten Studierenden (noch) Neuland darstellen und damit neue Erfahrungen ermöglichen können. Inklusives musikpädagogi- sches Handeln ist nicht zwangsläufig auf die Verwendung von Apps angewiesen; die eigene Auseinandersetzung im Musizieren mit Apps kann Studierenden jedoch verdeut- lichen, inwiefern digitale Musiziermedien Zugänge zu Musik und zum Musizieren ebnen und Musikverständnisse irritieren und transformieren können.

## Literatur und Internetquellen

- Ahlers, M. (2017). *Digitale Medien im Musikunterricht*. Bertelsmann Stiftung. [www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)
- Ahlers, M. & Godau, M. (2019). Digitalität – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. *Diskussion Musikpädagogik*, (82), 4–9.
- Ahner, P., Heiting, D., Flad, T. & Hertzsch, L. (Hrsg.). (2019). *Music Apps. Unterrichten mit Smartphones und Tablets* (Sekundarstufe Musik). Schott.
- Bockhorst, H., Reinwand-Weiß, V. & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30). Kopaed.
- Bohnsack, R. (1999). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 34–80). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-663-01190-3_3)
- Brown, S. & Hansen, S. (2014). Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In D. Keller, V. Lazzarini, & M.S. Pimenta (Hrsg.), *Ubiquitous Music* (S. 65-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11152-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11152-0_4)
- Clements, A. (2018). A Postdigital Future for Music Education. Definitions, Implications, and Questions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17 (1), 48–80. <https://doi.org/10.22176/act17.1.48>
- Dartsch, M. (2021). Auf neuen Wegen. Elementare Musikpraxis im Zeichen von Digitalisierung und Kontaktbeschränkung. *Üben & Musizieren*, (2), 14–19.
- Donner, M. (2020). Kulturpädagogische Reflexionen zu Lern- und Selbstbildungsprozessen im Umgang mit digitalen „Smart Devices“. In M. Krebs & M. Godau (Hrsg.), *Mobile Music in the Making*. Tagungsband zum internationalen Symposium „Mobile Music in the Making 2017“ vom 10.–11. März 2017 an der Universität der Künste Berlin (S. 1–12). Kopaed (Preprint).

- Eberhard, D. (2018). Musikunterricht 4.0 – Digitale Medien im inklusiven Musikunterricht. Potenziale, Nutzungsmöglichkeiten und Grenzen. *Zeitschrift ZLB.KU / Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt*, (2), 19–24.
- Frid, E. (2019). Accessible Digital Musical Instruments. A Review of Musical Interfaces. Inclusive Music Practice. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3 (3), 1–20. <https://doi.org/10.3390/mti3030057>
- Godau, M. (2018a). Inklusion und Appmusik – Wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann. In A. Bossen & B. Jank (Hrsg.), *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration. Projektberichte und Studienmaterial* (S. 97–120). Universitätsverlag Potsdam.
- Godau, M. (2018b). Wie kommen die Dinge in den Musikunterricht? In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (Musikpädagogische Forschung) (S. 43–56). Waxmann.
- Grunenberg, M. (2019). Musikschulen und Digitalisierung. Wie Digitale Transformation den Unterricht verändern wird. *Üben & Musizieren*, (4), 4–6.
- Hohberger, F. (2020). APPgemixt! Musikapps für freies Improvisieren, selbstbestimmtes Komponieren und gemeinsames Musizieren. *Üben & Musizieren*, (2), 44–46.
- Huhn, M. (2019). Individualisierung und Barrierefreiheit im Musikunterricht. Methoden der Ensemblearbeit im inklusiven Kontext. In B. Baumert & M. Willen (Hrsg.), *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Leistungsentwicklung. Fachspezifische Zugänge zu inklusivem Unterricht im interdisziplinären Diskurs* (S. 192–198). Klinkhardt.
- Ismail-Wendt, J. (2016). *post\_PRESENTS. Kultur, Wissen und populäre Musikmach-Dinge*. Georg Olms & Universitätsverlag der Stiftung Universität Hildesheim.
- Krebs, M. (2019). Wenn die App zum Musizierpartner wird. Eine Annäherung an die Besonderheiten technologievermittelten Musizierens am Beispiel der Musikapp PlayGround. In H. Gembris, J. Menze & A. Heye (Hrsg.), *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs* (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik – IBFM) (S. 235–282). LIT.
- Krebs, M. (2021). De-/Legitimation von digitalen Technologien im Gesangs- und Instrumentalunterricht an Musikschulen. In V. Krupp, A. Niessen, & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 217–235). Waxmann.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09455-3>
- Monno, J. (2021). Wie lässt sich künstlerischer Einzelunterricht jenseits des Präsenzunterrichts gestalten? Welche Möglichkeiten und Hindernisse bietet die digitale Welt? *Üben & Musizieren*, (2), 12.
- Niediek, I., Gerland, J. & Dobsław, G. (2022, im Erscheinen). Teilhabe multimodal. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabe-forschung. Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (Beiträge zur Teilhabeforschung). VS.
- Nielsen, T. (2018). Dynamics of Digital Media in School Music Contexts. *Journal of Popular Music Education*, 2 (3), 245–265. [https://doi.org/10.1386/jpme.2.3.245\\_1](https://doi.org/10.1386/jpme.2.3.245_1)
- Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2011). *Pädagogik der Dinge*. Klinkhardt.
- 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). Springer. <https://doi.org/10.25656/01:21751>
- Reichert, J. (1991). Objektive Hermeneutik. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 223–228). Beltz.

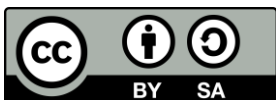
## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Gerland, J. & Niediek, I. (2022). Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (4), 85–95. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5778>

Online verfügbar: 06.10.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>