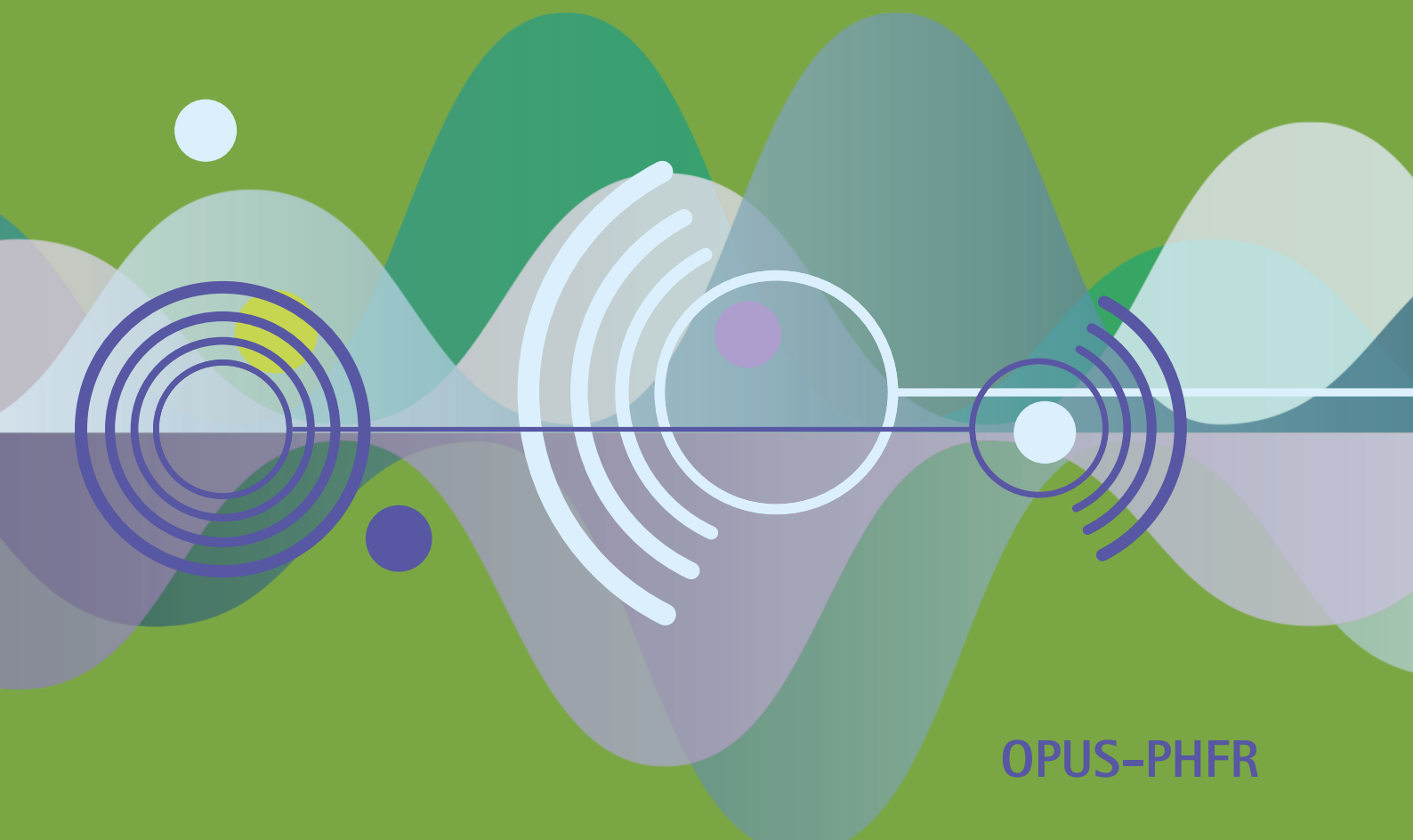


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und
unterrichtsspezifische Beiträge
zu einem zukunftsfähigen
Musikunterricht



OPUS-PHFR

IMPRESSUM

Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

opus-phfr@ph-freiburg.de

Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

Inhaltsverzeichnis

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Franziska Degé

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns 43

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung 79

Daniel Mark Eberhard

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik 93

Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

Steven Schiemann

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen 109

Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

Sabine Schneider-Binkl

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 142

Populäre und (post)digitale Musikpraxen

Jonas Schwald

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap 154

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht 172

Wolfgang Pfeiffer

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....
..... 188

Tobias Rotsch & Lisa Werner

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien 197

Simon Krickl & Silke Schmid

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten 212

Johannes Treß

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 228

Klassenmusizieren, Tanz und Szene

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte 242

Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies 266

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? 280

Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 292

Wolfgang Pfeiffer

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1	325
<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht

Einblicke in die Gestaltung eines Unterrichtsdesigns im Forschungsprojekt *Musical Communities in the (Post)Digital Age (MusCoDA)*

Zusammenfassung

Seit der Jahrtausendwende haben sich in Folge der fortwährenden Digitalisierung radikal neue Songwritingpraktiken und Songformate entwickelt. Gründe dafür sind die gesteigerte Bedeutung von Internetplattformen wie YouTube, TikTok und Spotify sowie die Verbreitung kostengünstiger und niedrighschwelliger Produktionssoftware im Laienbereich. In Anlehnung an diese neuen (post)digitalen Praktiken und Formate wurde das 4-Räume-Modell als Unterrichtsdesign für den Musikunterricht der Sekundarstufe I konzipiert. Es modelliert Songwriting als performative Praxis, mit dem Ziel Songwriting in Schulen stärker an die aktuellen digital-musikalischen Entwicklungen und die Lebenswelt der Schüler:innen anzupassen. Damit gibt das 4-Räume-Modell eine Antwort auf die Frage, wie Populäre Musik in der Sekundarstufe I im 21. Jahrhundert unterrichtet werden kann.

Schlüsselwörter

Songwriting; Modellentwicklung; informelles Lernen; (Post)digitalität

(Post-)Digital Songwriting Practices in the Music Classroom

Insights into the creation of a design in the research project *Musical Communities in the (Post)Digital Age (MusCoDA)*

Abstract

Since the turn of the millennium, radically new songwriting practices and song formats have developed as a result of digitalization. Reasons for this are the increased importance of internet platforms such as YouTube, TikTok and Spotify as well as the spread of low-cost and accessible production software

in the amateur sector. Based on these new (post)digital practices and formats, the Four-Room Model was conceived as a design for music lessons at the lower secondary level. It models songwriting as a performative practice with the aim of adapting songwriting in schools more closely to current digital-musical developments and the students' life world. The Four-Room Model thus provides an answer to the question of how popular music can be taught at lower secondary level in the 21st century.

Keywords

Songwriting; model development; informal learning; (post)digitality

1 Einleitung

Das Verbundvorhaben *Musical Communities in the (Post)Digital Age (MusCoDA)*⁴⁶ der Universitäten Erfurt und Paderborn untersucht Songwriting-Prozesse als Beispiel für kollektive Kreativität in (post)digitalen Gemeinschaften. Dafür haben die beiden Teilprojekte Songwritingpraktiken in innerschulischen (Teilprojekt Erfurt, Prof. Dr. Verena Weidner) und außerschulischen Kontexten (Teilprojekt Paderborn, Prof. Dr. Marc Godau) analysiert, rekonstruiert und verglichen. Das Teilprojekt der Universität Paderborn geht dabei der Frage nach, wie menschliche und nicht-menschliche Akteur:innen in Probe- und Privaträumen sowie auf Online-Plattformen eine Songwriting-Praxis konstituieren. Der Fokus des Teilprojektes Erfurt lag auf der Frage, wie Songwriting im schulischen Kontext praktiziert wird, wenn es sich an Konzepten und Vorschlägen der musikpädagogischen Literatur orientiert (Hermann, Reichardt & Weidner, 2023). Ausgehend von den Beobachtungen beider Teilprojekte wurde ein 4-Räume-Modell entwickelt, das Songwriting-Prozesse für den schulischen Musikunterricht initiieren soll. Im Folgenden skizzieren wir zunächst dafür relevante kulturhistorische Entwicklungen, bevor wir ausgehend von einigen Prämissen popmusikpädagogischer Praxis unser sogenanntes 4-Räume-Modell für Songwriting im Musikunterricht vorstellen.

2 Musik im Zeitalter der Postdigitalität

Das 21. Jahrhundert lässt sich als postdigitales Zeitalter verstehen, insofern Digitalität inzwischen eine allseits gegenwärtige Infrastruktur und omnipräsenter Hintergrund fast aller Lebensbereiche darstellt (Cramer, 2015). Vormals präsente Dichotomien wie digital vs. analog oder natürlich vs. künstlich sind dadurch obsolet geworden. Konkreter kann die Kultur der Digitalität in Anlehnung an den

⁴⁶ Dieser Artikel entstand im Rahmen des gemeinsamen Forschungsprojekts MusCoDA - Musical Communities in the (Post)Digital Age zwischen der Universität Erfurt (A) und der Universität Paderborn (B). Das vierjährige Projekt (12/2020 - 11/2024) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Förderlinie Forschung zur Digitalisierung in der Bildung (FKZ 01JD2005A+B) gefördert.

Kulturwissenschaftler Felix Stalder (2016) als Zusammenspiel von *Algorithmizität*, *Gemeinschaft* und *Referenzialität* verstanden werden. *Algorithmizität* betont die ordnende Filterfunktion automatisierter Entscheidungsverfahren, durch die der komplexe Informations- und Kommunikationsfluss, wie er für die Digitalisierung typisch ist, bewältigt werden kann (Stalder, 2016, S. 13). Algorithmusbasierte Technologien sind keine neutralen Werkzeuge in den Händen der über sie bestimmenden Menschen. Vielmehr haben sie sich zu kulturellen Partizipant:innen ausgeformt, die in Kunstpraxen hineinwirken, indem sie als Gatekeeper oder Ko-Autor:innen fungieren, wenn Musiker:innen kreative Entscheidungsprozesse daran ausrichten (Carroll, 2022, S. 1152; Klug, Qin, Evans & Kaufman, 2021, S. 89). Musiker:innen haben begonnen eine hohe Sensibilität (*hyperawareness*) zu entwickeln für die diversen Screenings sowohl durch Publikum als auch Algorithmen auf den unterschiedlichsten Plattformen, die kreativ wie kritisch genutzt werden (Haenisch, Godau, Barreiro, Maxelon & Neuhausen, 2023). Stalder zufolge stellen außerdem nicht einzelne Personen, sondern posttraditionelle *Gemeinschaften* die Subjekte digitaler Kultur dar (Stalder, 2016, S. 151). Dabei handelt es sich häufig um netzwerkförmige und selbstorganisierte Wissens- und Praxisgemeinschaften bzw. Communities of Practice (CoPs) (Lave & Wenger, 1991), in denen die Mitglieder im Rahmen gemeinsamer Interessen oder Leidenschaften durch regelmäßige Interaktionen Bedeutung konstruieren und Ideen und Erfahrungen austauschen. Viele dieser informellen Kollektive treten punktuell zur Lösung von Problemen zusammen und sind damit im Kontrast zu traditionellen Gemeinschaften wie Familie oder Arbeitsplatz weniger stabil (Stalder, 2016, S. 151). *Referenzialität* schließlich umfasst Praktiken, in denen bereits gedeutetes Material mit neuer Bedeutung belegt wird, wobei die Bezugsquellen erkennbar bleiben (Stalder, 2016, S. 97). Hierunter fällt das Auswählen, Kombinieren und Verändern von bestehenden Texten, Bildern, Videos usw. zu neuen Sinn- und Handlungszusammenhängen. Klassisch für Referenzialität sind Samples, Memes, Mashups oder Remixe.

Technologisch kommt hierbei sogenannten Digital Audio Workstations (DAWs) eine wichtige Bedeutung zu, weil sie als digitale Tonstudios Anschluss nehmen an die Produktion von Tonaufnahmen als wesentliches Merkmal populärer Kultur seit dem 20. Jahrhundert oder konstitutiv für Praxen wie beispielsweise EDM sind (Godau & Gosmann, 2024, S. 78-79). Darüber hinaus veränderten DAWs dadurch, dass sie niedrighschwelliger und günstiger geworden sind, das Aufnehmen von Musik als eine zuvor auf professionelle Kontexte beschränkte Praxis zunehmend in eine Do-it-Yourself-Kultur (DIY) des Home-Recording, sodass Grenzen zwischen Amateur:innen und Profis mitunter unscharf geworden sind (Harkins & Prior, 2022, S. 85). Eine Folge sind *Hyphenated-Musicians*, die eine Vielzahl zuvor getrennter Berufsgruppen in sich vereinen. Wird traditionell die Gitarre als das Instrument autodidaktischen Lernens betrachtet (Rose, Bartoli & Heaton, 2019, S. 210), so spricht vieles dafür, diesen Status heutzutage den DAWs zuzugestehen. Für den Musiksoziologen Nick Prior (2018) steht GarageBand in direkter Verbindung mit dem Aufkommen sogenannter *New*

Amateurs, technologisch versierten und ernsthaft engagierten Praktiker:innen, die nach professionellen Standards, aber oft ohne die Infrastruktur des Berufsstandes, tätig sind.

Entsprechend dieser kulturhistorischen Entwicklungen finden sich auch bei allen durch MusCoDA untersuchten Bands und Soloartists in sämtlichen ihrer Entwicklungsphasen DAWs und andere Aufnahmetechnologien. Zudem sind neben DAW-Musiker:innen, deren Songwriting ausschließlich in der Produktion von Multitrack-Recordings besteht, vor allem *Platform Musicians* zu beobachten, die einzig für und auf Plattformen wie TikTok und Co. Musik machen. Traditionelle Aufführungskontexte wie das Live-Konzert oder das Album wurden auf diese Weise um videobasierte Performances auf YouTube o.ä. oder im Kurzvideo auf TikTok & Co. erweitert. Hinzu kommt, dass in Populärer Musik das klassische Gruppenmodell der *Garagen- oder Keller-Band* gegenüber Ein-Personen-Bands oder Plattformmusiker:innen an Bedeutung verloren zu haben scheint. Für das Musizieren auf TikTok beobachtete das Paderborner Teilprojekt einerseits, dass Musiker:innen ihre Musik auf das spezielle Publikum der Kurzvideo-Plattform und auf den TikTok-Algorithmus abstimmen (*TikTok-Sein*). Infolgedessen werden in rascher Abfolge kurze Songs hochgeladen, die das Publikum kommentiert. Andererseits ließ sich beobachten, dass bestehende Songs in konventioneller Länge auf TikTok beworben werden, indem prägnante Stellen daraus von den Komponist:innen selbst in verschiedenen Versionen gecovered werden (*TikTok-Benutzen*). Das Publikum soll diese Songs häufig aufrufen, unter eigene Videos legen und eigene Versionen produzieren, aber auch von TikTok wegbewegt werden, um stattdessen etwa eine Band auf Spotify oder in Livekonzerten zu hören (Haenisch et al., 2023, S. 311-316).

3 Prämissen einer Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts

Seit der Jahrtausendwende herrscht in der Musikpädagogik in Deutschland ein regelrechter Boom des Klassenmusizierens (Kuck, 2023, S. 23), und auch Musik-Erfinden und Musikproduktion sind in den Lehrplänen fast aller Bundesländer verankert (Kranefeld & Voit, 2020). Wie popmusikalische Praxis im Unterricht umgesetzt werden soll, ist jedoch nicht immer klar. Nicht nur fehlen methodisch fundierte Konzepte für das Klassenmusizieren im Band-Format (Konrad, 2023, S. 40), mehr noch gestalten sich die Grundlagen und Bezüge popmusikpädagogischer Ansätze oft undurchsichtig oder sogar beliebig (Godau & Haenisch, 2019). Insbesondere vor dem Hintergrund der skizzierten postdigitalen Entwicklungen lassen sich insgesamt vier Kritikpunkte ausmachen, die sich auf die methodische Umsetzung (1), die darin dominanten Lernpraktiken (2), die technologischen Bedingungen musikalischer Performances (3) sowie die Netzwirkförmigkeit von Lernprozessen beziehen.

3.1 Klassenmusizieren als Weiterführung traditioneller Musiziermodelle?

Eine mögliche Kritik an der Thematisierung Populärer Musik an Schulen bezieht sich auf ihre methodische Einbettung in den Unterricht. Seitens der Populärmusikpädagogik folgt dies einem kultursensiblen Ansatz, dem sogenannten Informal Learning Approach (ILA), der nicht Klangobjekte, sondern außerschulische Lernpraktiken in den Mittelpunkt (auch) des Schulmusikunterrichts stellt (Green, 2005). Wenngleich Orchester- oder BigBand-Modelle als Modi musikalischer Praxis ihre Berechtigung haben, erweist sich ihre Übertragung auf etwa das Band-Musizieren als problematisch. Die Vermittlung etwa von Songs mittels direkter Instruktion oder Dirigat seitens der Lehrkraft führt klassisch-europäische Traditionen fort und hat mit Populärer Musik wenig zu tun (Godau, 2017, S. 175-179).

Demgegenüber ist in den vergangenen 30 Jahren umfangreich herausgearbeitet worden, dass Lernen in außerinstitutionellen Gruppen wie Bands vor allem selbstständige Vorgehensweisen und Peer-Lernen umfasst (z.B. Godau & Haenisch, 2019; Kattenbeck, 2022). Ein prominentes Beispiel für die Übertragung solcher informellen Lernpraktiken als methodische Prinzipien für formale Settings ist das international etablierte Projekt Musical Futures. Dieses basiert auf einer Studie von Lucy Green (2002), in der sie die Lernpraktiken von 15 Populärmusiker:innen rekonstruiert und dem Musical Futures-Projekt zugrunde legt (Green, 2008). Darin lernen Schüler:innen in selbst gewählten Gruppen selbst gewählte Songs auf selbst gewählten Instrumenten primär durch das Heraushören von Aufnahmen (aural learning) sowie ohne Vorstrukturierung seitens Erwachsener (Green, 2008, S. 9-10).

Auch hier stellt sich allerdings die Frage, inwieweit durch die Fokussierung auf Praktiken einer „Anglo-American guitar-based pop and rock music“ (Green, 2002, S. 9) nicht nur Entwicklungen wie das informelle Lernen mit Video-Tutorials aufgrund der historischen Situierung Greens Studie um die Jahrtausendwende, sondern insgesamt andere Praxen ausgeschlossen bleiben. Väkevä (2010) etwa weist in diesem Zusammenhang auf eine Dominanz des Band-Modells hin, wodurch etwa DJing/Turntablism, Remixing, Home Recording, kollektives Songwriting im Internet, das Produzieren von Musikvideos auf YouTube bzw. Short-Video-Clips auf Instagram und Co. oder das Musiklernen rund um Games wie Guitar Hero, Rock-Band oder Rocksmith ignoriert würden (Väkevä, 2010, S. 67; Claussen, 2021; Godau & Haenisch, 2022). Ausgeklammert bleiben insbesondere Praktiken des Produzierens von Mehrspuraufnahmen, die seit Anfang des 20. Jahrhundert ganz wesentlich die Musikindustrie und seit vier Dekaden zunehmend die Amateur:innen-Praxis im Pop beeinflusst haben (Godau & Gosmann, 2024, S. 78-79).

3.2 Musikhören nach Noten?

Hinzu kommt die oft bevorzugte Konzentration unterrichtlicher Musikpraxis auf das Lernen von Notentexten. Ein Blick in die didaktischen Aufbereitungen von Popmusik z.B. in Zeitschriften verrät, dass nur geringe Unterschiede zu klassischen Notationsformen und Partituraufstellungen bestehen. Dies trifft auch auf Materialien zum Songwriting im Pop zu (z.B. Koch, 2017; Schillmöller, 2021), die kaum andere als die klassischen Satztechniken einbeziehen. Und selbst Konzepte wie Band ohne Noten (BON) (Kruse, Hinz & Frenzke, 2008) operieren mit einer für musikpädagogische Zwecke entwickelten Rasternotation.

Demgegenüber wurde in den vergangenen Jahren das aurale Lernen im Sinne eines Heraushörens von Aufnahmen als eine historisch konstante Praktik unter Populärmusiker:innen hervorgehoben (Green, 2002, S. 173; Godau, 2017), was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass für einige musikalische Praxen vor allem im 20. Jahrhundert weder Notenmaterialien noch Lehrkräfte zur Verfügung standen.

Auch hier bleibt Greens Ansatz jedoch beschränkt. So hat Kattenbeck (2022) für Beatmaker:innen deutlich gemacht, dass diese „meist weniger daran interessiert [sein], das Gehörte zu reproduzieren, sondern vielmehr daran, es neu zu kontextualisieren bzw. darauf aufbauend Vorstellungen eigener Beats zu entwerfen.“ (Kattenbeck, 2022, S. 212). Zudem sind inzwischen zahlreiche Tutorials verfügbar, die ein Lernen durch Abschauen aus Videos bedeutsam werden lassen (Rush, 2023). DAW-Musiker:innen bzw. Bedroom Producers oder Beatmaker:innen lernen darüber hinaus, indem sie sich Technologien durch Versuch und Irrtum aneignen, Wissen von Expert:innen einbinden, die von ihnen u.a. anhand von Tutorials beobachtet, kopiert oder befragt werden oder indem sie Bücher, Zeitschriften, Websites und Foren nutzen (Zagorski-Thomas, 2014, S. 164-165; Kattenbeck, 2022; Thompson, 2023). Diese Lernwege sind in musikpädagogischen Konzepten bislang kaum angebahnt.

Dies erfordert vor allem lerner:innen-zentrierte und problembasierte Lernsettings, in denen Schüler:innen zum Beispiel in einer anregenden Umwelt eigene Musik erfinden.

3.3 Live-Musik vs. Recording?

Hinsichtlich der anzustrebenden Aufführungsformate scheinen in der musikpädagogischen Praxis vor allem kammermusikalische oder konzertante Performances vor einem (imaginären) Publikum favorisiert zu werden. So arbeiteten Godau und Gosmann (2024) für Aufgaben zum Klassenmusizieren der letzten zehn Jahre aus drei Zeitschriften für den Musikunterricht eine absolute Dominanz des Live-Musiziermodells heraus. Und Godau (2024) verdeutlichte, wie die Ablehnung von Recording-Praktiken vor allem für das Singen in musikpädagogischen Kontexten in einem antitechnologischen Diskurs begründet liegt, der technologie-freies Singen in physischer Kopräsenz in Anlehnung an das Singen im angeleiteten Chor zur anthropologischen Notwendigkeit erklärt. Deutlich wird

dies nicht nur in einer fast vollständigen Beschränkung aktueller musikpädagogischer Projekte und Konzepte aufs Live-Singen, sondern ebenso in einem Narrativ, das Singen als einzige Musikpraxis ausweist, die keine technischen Hilfsmittel benötige. Ignoriert werden damit nicht nur poplarmusikalische Tonstudio-Praktiken des Overdubbing, One-Person-Choirs oder Auto-Tune, sondern ebenso (post)digitale Praktiken von Virtual Choirs oder Plattform-Sänger:innen (Godau, 2024, S. 56-57).

Wie die voranstehenden Ausführungen deutlich machen, spielen für das informelle Lernen im Pop jedoch auch Audio- und Videoaufnahmen mit DAWs oder Short-Video-Apps wie TikTok eine wichtige Rolle. Sie dokumentieren nicht nur Live-Aufführungen, sondern bilden eigenständige musikalische Performances, u.a. in Form von Multitrack-Aufnahmen, Musikvideos oder Mini-Clips.

Allgemein lassen sich mit Turino (2009) vier Felder musikalischer Praktiken unterscheiden, mit denen sich die distinktiven Qualitäten von live- und recorded-Praktiken greifen lassen. Eine partizipative Aufführung (*participatory performance*) wie beim Musizieren am Lagerfeuer, bei Hausmusik oder beim Ensemblespiel mit der gesamten Klasse ist auf ein Musizieren als Gemeinschaft ausgerichtet, bei dem alle Anwesenden potenziell Musizierende sind. Beim Präsentieren (*presentational performance*) wie beim Live-Konzert oder Live-Streaming wird zwischen ausführenden Musiker:innen und beiwohnendem Publikum unterschieden. Mit *high fidelity recording* wie beispielsweise bei Mitschnitten von Konzerten oder den klassischen Jazz-Platten sollen originalgetreue Audio- und Film-aufnahmen von Live-Darbietungen erzeugt werden. Und schließlich umfasst das Feld der *studio audio art* Praktiken, die weder vor Publikum stattfinden noch den Anschein einer Live-Darbietung erwecken wollen. Hierunter fallen klassische Techno-Tracks ebenso wie viele Videos von Plattform-Musiker:innen.

Als Heuristik eröffnet diese Vierteilung eine differenzierte Betrachtung der genannten Veränderungen poplarmusikalischer Praxis. Die nicht zuletzt in Lehrplänen häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen Songwriting und -produktion lässt sich ausgehend davon kaum noch aufrechterhalten. So verweist die Hybridisierung vormals getrennter Praktiken und Professionen vor allem des Sound Engineering und Content Creating auf Formen der Musikproduktion, die sich empirisch kaum vom sogenannten Musizieren ablösen oder zeitlich nachordnen lassen. Weder bereiten etwa das Instrumentalspiel oder konzertante Darbietungen auf das Aufnehmen vor, noch können Aufnahmen auf ein neutrales Dokumentieren von Live-Aufführungen reduziert werden.

3.4 Lernen als solitäres Projekt vs. Lernen als Netzwerk

Bereits der Verweis auf die Entwicklung sogenannter Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991) macht auf die Bedeutung netzwerkförmigen Lernens aufmerksam (Weidner, Hermann & Godau, i.E.). Green (2002) betonte die Vernetzung mit anderen, insofern die von ihr untersuchten Poplarmusiker:innen von und mit *peers* lernten (Green, 2002, S. 76–83). Darüber hinaus sind auch poplarmusikalische Expertisierungs- und Professionalisierungsprozesse durch die

Ausbildung weitreichender und funktionierender Netzwerke aus Musiker:innen, Familienmitgliedern, Lehrkräften, Mentor:innen und anderen gekennzeichnet (Längler, 2022, S. 35-39; Zwaan, Bogt, Tom & Raaijmakers, 2010, S. 18). Damit entwickelt sich das DIY-Lernen, ergänzt um kollaborative Momente, hin zu einem DIWO (= do-it-with-others)-Lernen, bei dem von und miteinander gelernt und einander unterstützt wird (Cayari, 2020, S. 9). Waldron (2017) hat den Ansatz Greens hier zu einem *informal music learning 2.0* erweitert, das sich durch ein ubiquitäres Vernetzt-Sein und Überlappungen von Online- und Offline-Communities auszeichnet (Waldron, 2017, S. 483).

Entsprechend hat Waldron zusammen mit Veblen (2023) jüngst aus einer Zusammenschau von musikpädagogischen Studien drei Typen informeller Online-Gemeinschaften herausgearbeitet, erstens *genreorientierte CoPs*, zweitens *interessen- oder fanbasierte CoPs* und drittens *kompositionsorientierte Online-Communitys* (Veblen & Waldron, 2023). Und Ojala (2017) stellt für produktionsorientiertes Musiklernen im Unterricht mit GarageBand heraus, dass

„when musical knowledge and skills are constructed through arranging, songwriting, sound engineering, recording, and mixing students are able to work in their zone of proximal development, form music-related communities of practice, negotiate their musical identities, and work with tools and musical materials that they find relevant.“ (Ojala, 2017, S. i).

Dagegen macht die Rekonstruktion unterrichtlichen Songwritings seitens des Erfurter Teilprojektes darauf aufmerksam, dass Netzwerkbildungen beim Songwriting – zur Kompensation fehlender Kompetenzen oder ungenügenden Equipments – tendenziell verschwiegen oder sogar als Schummeln betrachtet werden. Stattdessen liegt der Fokus häufig auf solitärem Lernen allein oder als Gruppe, ohne dass Außenstehende einbezogen würden (Weidner et al., i.E.).

4 Das 4-Räume-Modell – ein didaktisches Konzept zum Songwriting im schulischen Musikunterricht

Obwohl in der (inter-)nationalen Musikpädagogik Konsens darüber besteht, dass Musik-Erfinden eine zentrale Kompetenz darstellt, finden Komponieren, Songwriting und Co. nur selten im schulischen Musikunterricht statt (Kranefeld & Voit, 2020). Dies lässt zum einen darauf zurückzuführen, dass Komponieren und Songwriting in der Musiklehrer:innenbildung nur unzureichend behandelt werden, zum anderen herrscht Unsicherheit bei der Umsetzung musikpädagogischer Konzepte populärer Musik, die hinsichtlich konkreter Lernpraktiken oft unvollständig oder unklar erscheinen.

Abhilfe besonders hinsichtlich des zweiten Aspektes kann das von uns vorgeschlagene Raum-Modell schaffen. Dabei handelt es sich um ein didaktisches Konzept für das Songwriting im Musikunterricht, dessen Design dem Informal Learning Approach folgt. Damit basieren die Gestaltungsprinzipien auf empirischen Ergebnissen zum Lernen in informellen Kontexten Populärer Musik (Go-

dau & Haenisch, 2019; Haenisch et al., 2023) ergänzt um Forschung zum Songwriting im formalen Schulunterricht (Weidner et al., i.E.). Bereits in einer MusCoDA noch vorgelagerten Untersuchung (Godau & Haenisch, 2019) wurden Songideen als Prozess kontinuierlicher und dynamischer Vernetzung zwischen Menschen und Dingen verstanden. Songwriting wird dabei als Bewegung durch drei Räume modelliert, "vom stillen Kämmerlein zum Proberaum hin zu Performancekontexten" (Godau & Haenisch, 2019, S. 57). Angebahnt wird dadurch ein nicht-linearer Prozess, der in verschiedenen Raumkonstellationen stattfindet und bei dem sich Ideen stetig wandeln, prinzipiell unabgeschlossen bleiben und sich in vorläufigen Versionen niederschlagen.

Diese räumliche Grundkonzeption wurde im Rahmen von MusCoDA zu einem insgesamt vierräumigen Modell konkretisiert und weiterentwickelt. So ging aus der ersten Datenerhebungswelle des Paderborner Teilprojektes u.a. hervor, dass alle dort eingebundenen Songwriter:innen das Musikhören als prozessimmanente Phase im Songwriting beschreiben. Daraufhin wurde das Modell um einen weiteren Raum, den sogenannten Inspirationsraum, ergänzt, in dem das Hören von Musik und das Anschauen von audiovisuellen Performances als Inspiration für das eigene Songwriting dient.

4.1 Lernen in vier Räumen

Ein zentraler Gedanke des 4-Räume-Modells ist es, Songwriting nicht als lineare Abfolge zu begreifen, bei der ausgehend von einer Inspirationsphase sukzessive die Aufführung eines fertigen Klangproduktes erarbeitet wird. Stattdessen wird Songwriting als labyrinthischer und iterativer Prozess gedacht, der sich in vier verschiedenen Räumen bzw. Modi ereignet:

Einem Performance Raum zum Aufführen oder Veröffentlichen, einem Explorationsraum, in dem ausprobiert und gesammelt wird, einem Inspirations- bzw. Rezeptionsraum und einem Probe- bzw. Recording Raum, in dem die Songs präsentabel gemacht werden.⁴⁷ Der Wechsel zwischen den Räumen kann jederzeit und so oft wie nötig vollzogen werden. Das grenzt unser Konzept wesentlich von anderen Ansätzen ab, in denen alle Handlungsschritte aufeinander aufbauen und in einen fertigen Song münden. Gemäß unserer Ausrichtung an den informellen künstlerischen Praxen dienen diverse Aufführungen – also verschiedene Songversionen, im Live-Konzert oder in Form diverser TikTok-Videos – dazu, eine avisierte Zielgruppe einzubinden.⁴⁸ So soll beispielsweise ein bestimmtes Publikum zum Song tanzen, mitsingen, ihn kommentieren oder teilen.

⁴⁷ Um möglichst konsequent die prinzipielle Nicht-Linearität der vier Räume (und damit eben nicht gradueller Handlungsschritte o.ä.) zu betonen, werden im Folgenden die einzelnen Modi entgegen einer (scheinbaren) Phasenlogik von inspirieren über explorieren und proben zu aufführen beschrieben. Damit distanzieren wir uns von jeglichem suggestiven, ansteigenden Aufbau, da jeder Raum mehr oder weniger den Anfang bilden kann.

⁴⁸ Anschlussfähig wird das Modell damit nicht nur an vorangegangene Entwicklungen in der Populärmusikpädagogik (z.B. Musical Futures), sondern auch an die popular music production pedagogy, die sowohl die Aufnahme von Musik als auch das kritische Hören und Designen von Musik für konkrete Zielgruppen betont (Anthony et al., 2023).

Jedem Raum wird ein bestimmter Modus zugeschrieben, der die Orientierung des Handelns benennt. Das bedingt nicht zwangsläufig vier architektonisch getrennte Räume, sondern kann ebenso als technologisches Arrangement oder Handlungsprinzip verstanden werden. Um die einzelnen Modi zu aktivieren, dienen vier Impulskarten als Anregung. An dieser Stelle möchten wir die einzelnen Modi näher beleuchten und die jeweilige Art des Handelns skizzieren.

Aufführen oder Veröffentlichen

Unter dem *Modus des Aufführens oder Veröffentlichens* verstehen wir das Präsentieren von Songs, Songteilen oder -versionen vor einer Öffentlichkeit (z.B. Publikum oder Klassenverband). Dies kann z.B. in Form eines Musikvideos, als Live-Konzert auf einer Bühne oder auf einem Streaming-Dienst mit Verbreitungsoptionen über Playlisten-Platzierungen geschehen. In diesem Raum geht es also darum, eine geplante Inszenierung so zu gestalten, dass die Musik bestmöglich auf die gewünschte Zielgruppe trifft. Beispielsweise könnte das Songwriting mit dem Modus des Aufführens beginnen, indem in einer Live-Session über TikTok improvisiert oder einem Publikum etwa eine Akkordreihenfolge vorgetragen wird, um von der Zielgruppe Feedback für die weitere Gestaltung zu erhalten. Wichtig zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass sämtliche Aufführungen oder Veröffentlichungen, anders als das in didaktischen Entwürfen in der Regel üblich ist, nicht als finale Ergebnisse, sondern als vorläufige Versionen betrachtet werden.

Sich inspirieren lassen

Der *Modus des Inspirierenlassens* ist geprägt von einer rezeptiven und forschenden Haltung, die das Suchen nach Referenzen (z.B. Sounds, Beats, Kadenzten, Lyrics oder Trends etc.) beispielsweise bei Musik von Lieblingskünstler:innen, bei anderen Gruppen oder das Auswerten und Rekapitulieren eigener (vorangegangener) Performances für die Entwicklung eigener Ideen beinhaltet. Indem Musik angehört, Musikvideos geschaut oder Konzerte besucht werden, kann Inspiration für eigene, neue Songs gefunden werden. Vor dem Hintergrund postdigitaler Kultur (z.B. Memes) und Sample-basierter Musik (z.B. HipHop) sollen hier die Schüler:innen ermutigt werden, die explizite Übernahme von Ideen anderer nicht als Betrug (cheating), sondern als legitimen Anschluss an kulturelle Praktiken durch kreatives Zitieren zu betrachten.⁴⁹

Präsentierbar machen

Der *Modus des Präsentierbarmachens* beinhaltet, dass die bisher gesammelten Ideen und Materialien allein oder im Austausch mit anderen Musiker:innen ausgearbeitet werden. Vergleichbar ist dieser Modus mit der Proberaumsituation oder einem Tonstudio, in der die Band gemeinsam für ein anstehendes Konzert

⁴⁹ Ganz ähnlich werden beim professionellen Songwriting in der Musikindustrie Referenzsongs als Schablone für neue Songs genutzt (Herbst et al., 2024, S. 10).

probt und Änderungen vornimmt oder ein:e Solokünstler:in eine Mehrspuraufnahme macht und ein Video schneidet, das für eine Aufführung vor dem jeweiligen Zielpublikum dienen kann. Diesem Modus inhärent sind dabei Überlegungen zur Inszenierung einschließlich Fragen des Abmischens, der Choreografie, des Outfits oder der Publikumsinvolvierung.

Explorieren und Sammeln

Im *Modus des Explorierens & Sammelns* geht es um das neugierige wie spielerische Ausprobieren von Instrumenten, Technologien und Equipment oder das Entwickeln von Materialien. Dies ist prinzipiell ergebnisoffen, dient aber im Besonderen für die eigene aktuelle Performance oder künftige Songs. Damit verweisen wir auf den Umstand hin, dass die Genese musikalischer Ideen im Pop, im Gegensatz zum Songwriting in pädagogischen Kontexten, nicht zwangsläufig in der Fertigstellung eines einzigen Songs münden muss. Vielmehr werden laufend zahllose Songfragmente oder -teile erfunden, von denen einige aufführbar gemacht, andere für unbestimmte Zeit etwa als angefangene DAW-Projekte herumliegen. In diesem Raum werden Samples, Textteile, Melodien, Akkordstrukturen, Sounds, Kombinationen, Klänge, Voicings usw. ausgetestet und gesammelt, abgelöst von externen Beurteilungen und dem unbedingten Anspruch einer Fertigstellung. Das geschieht durch handelnde Wiederholung oder die Konservierung mit Stift und Papier, in Sprachmemos oder in Digital Audio Workstations (DAWs).

4.2 Lernen als Netzwerk

Dem didaktischen Konzept des 4-Räume-Modells liegt ein relationaler Lernbegriff zugrunde, der Lernen als sozialen Prozess versteht (Weidner et al., i.E.). Songwriting wird aus dieser relationalen Perspektive nicht als Werk eines autonomen Individuums oder einer Band gedacht, sondern im Sinne kollektiver Kreativität als Vernetzungsprozess konzipiert, der sich als Distribution von Wissen unter mehreren beteiligten Akteur:innen vollzieht. Wissen oder Fähigkeiten, über die ein:e Solokünstler:in oder eine Band selbst nicht verfügt, werden über Vernetzung mit anderen Personen aus Familie, Bekanntenkreis, Freund:innen, Idolen auf Instagram, Expert:innen etc. und mit Technologien wie Apps, Software, Geräten etc. integriert. Dies knüpft an eine etablierte Praxis von Popmusiker:innen in informellen Kontexten an und versteht Lernen als Teilhabe an einer authentischen, sozialen Praxis im Sinne einer Community of Practice. Die Schüler:innen werden dabei als Hyphenated Musicians adressiert, die sich selbst mittels Songwriting ausdrücken und fehlendes Wissen oder Fähigkeiten durch Networking integrieren. Die Aufgabenstellung für die Schüler:innen lautet: *Erstelle eine Performance, mit der ihr als Band oder als Solokünstler:in bestmöglich eure Zielgruppe erreicht.*

Diese Aufgabenstellung erhalten die Schüler:innen als Handkarte und in Form eines TikTok-Erklärvideos, das als Reminder jederzeit erneut angeschaut werden kann. Das Video vermittelt die Inhalte der Aufgabenstellung und wie sie die

verschiedenen Räume bzw. Modi für ihre Performance nutzen können. Die Schüler:innen entscheiden selbst welches Performance-Format (Musikvideo, Konzert, Playlistenplatzierung) und welches popularmusikalische Genre sie aufführen wollen. In unserer Pilotierung steht den Lernenden ein Zeitrahmen von 8 Schulstunden á 45 min zur Verfügung. Dieser zeitliche Rahmen kann jedoch individuell angepasst werden.

4.3 Rolle der Lehrkraft

Für die Adaption informeller Praktiken als methodische Grundlage formalen Musikkernens sowie für das selbstständige Musik-Erfinden im Unterricht wurde in der Forschung besonders das Handeln von Lehrkräften problematisiert. Diese würden aufgrund beispielsweise eigener ästhetischer Präferenzen, fehlender Kompetenzen bei der Begleitung selbstständiger Lernprozesse der Schüler:innen oder aufgrund von Widerständen gegen digitale Technologien und Unterrichtskonzepten tendenziell solche offenen Musizierprozesse erschweren bis verhindern (Duve, 2022, S. 6; Konrad, 2023; Ojala, 2017, S. 23; Godau, 2016). Daneben würde der informelle Lernansatz häufig als Lösung zur Motivationssteigerung im Unterricht überbewertet, wobei Lautstärke und Verhaltensprobleme herausfordernd sein können. Obwohl die mit dem Ansatz assoziierte Freiheit als revolutionär angesehen wird, birgt eine Maximierung der Selbstständigkeit auf Seiten der Lernenden die Gefahr, diese völlig sich selbst zu überlassen, und kann bei Lehrkräften Ängste auslösen, wenn diese die Kontrolle über die Strukturierung des Lernprozesses aufgeben müssen (Mariguddi, 2021, S. 34-40).

Die Rolle der Lehrkraft wird im 4-Räume-Modell in Anlehnung an die Rolle des Facilitator im Musical Futures Projekt (D'Amore, 2013, S. 130; Green, 2008, S. 31) konzipiert, das heißt, sie agiert im Gegensatz zum klassischen Frontalunterricht nicht als Wissensvermittler:in und Instrukteur:in, sondern begleitet und unterstützt die selbstgesteuerten Lernprozesse der Schüler:innen. Dies eröffnet Anchlüsse an das *Compassionate Music Teaching (CMT) framework*, das sechs Qualitäten des Mitgefühls (Vertrauen, Empathie, Geduld, Inklusion, Gemeinschaft, authentische Verbindung) ins Zentrum des Lehrendenhandelns stellt, „to offer ways in which teachers might replace top-down, transactional pedagogies with more egalitarian and humanitarian ones“ (Hendricks, 2022, S. 406).

Demzufolge sollen die Jugendlichen nicht als Unwissende adressiert werden, sondern als kompetente Musiker:innen, die in Bands oder als Solokünstler:innen eine Performance kreieren. Die Hauptaufgabe besteht folglich darin, die Aufgabe einzuführen, sich zurückzuhalten und die Schüler:innen dabei zu begleiten, die eigenen Ideen zu finden und umzusetzen.⁵⁰ Lehrpersonen sollen zu keinem Zeitpunkt als zentrale Instanz für ein vermeintlich korrektes und gutes Songwriting

⁵⁰ Dieser für einige Lehrkräfte häufige Mindshift wird in Vorabsprachen zum Projekt mit Hilfe eines Gedankenexperimentes angeregt. Sie betrachten die Eingriffe in eine Band durch den Vergleich zweier analoger Situationen, in denen sie einen Eingriff ins Geschehen einmal mit einer Brille auf Lernende als Schüler:innen und einmal mit einer Brille auf Lernende als Musiker:innen reflektieren sollen.

belehrend auftreten, demzufolge sollen sie auch ihre persönlichen ästhetischen Vorlieben unterordnen. Stattdessen begleitet die Lehrkraft interessiert und zugewandt die musikalischen Schaffensprozesse der Schüler:innen und fördert die Selbstständigkeit aller Lernenden. Dazu gehört eine Beratungsfähigkeit, um gemeinsam mit den Schüler:innen Lösungen für auftretende Probleme auszuloten, diese in der Suche geeigneter Technologien zu unterstützen und deren Vernetzung mit inner- und außerschulischen Akteur:innen anzuregen und wertzuschätzen. Eine Ausdifferenzierung der Rolle der Lehrkraft erfolgt derzeit anhand der Ergebnisse aus den Implementationen des Designs im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 an verschiedenen Schulen.

5 Fazit: Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?

Die vorangegangenen Ausführungen zum Songwriting im Musikunterricht haben deutlich gemacht, wie ein Musikunterricht (nicht nur) der Sekundarstufe⁵¹ aussehen kann, der sich an informellen Lernpraktiken in Populärer Musik orientiert und selbstständige wie netzwerkförmige Lernprozesse sowie Performances, anstatt Produkte (Songs) in den Mittelpunkt stellt. Die skizzierten lernenden-zentrierten Prinzipien des 4-Räume-Modells bieten eine Möglichkeit der Anbahnung offener Lernprozesse, die sich Spezifika postdigitaler Musikkulturen zuwenden. Damit überschreitet das Konzept u.a. eine häufig anzutreffende dichotome Gegenüberstellung von Digitaltechnologien und Analoginstrumenten. Wichtiger als solche individuellen Präferenzen scheint uns für eine Musikpädagogik im 21. Jahrhundert zu sein, dass diese sich den Herausforderungen einer kreativen Praxis in einer hypermedialen, hybriden und vernetzten Welt zuwendet. Damit kann es gelingen, sowohl Musik der Schüler:innen aktiv aufzugreifen, als auch Digitalisierung an Schulen aus einer künstlerisch-fachlichen und weniger medienpädagogischen Perspektive zu betrachten.

6 Literaturverzeichnis

- Anthony, B., Cook, H. & Voss, B. (2023). "Be the Signal": Learning Popular Music Production Skills and Practice. *IASPM Journal*, 13(1), 77-98.
- Carroll, M. (2022). Rules of Engagement: Copyright and Automated Gatekeepers' Influence on Creative Expression. *Seton Hall Law Review*, 52(4), 1137-1156.
- Cayari, C. (2020). Popular practices for online musicking and performance: Developing creative dispositions for music education and the Internet. *Journal of Popular Music Education*, 5 (3), 295. https://doi.org/10.1386/jpme_00018_1 [23.11.2024]

⁵¹ Bislang wurden lediglich Umsetzungen in 9. und 10. Klassen erforscht, wobei Umsetzung in anderen Klassenstufen und musikpädagogischen Settings (z.B. nonformale Kulturprojekte) denkbar sind.

- Claussen, J. T. (2021). *Musik als Videospiel. Guitar Games in der digitalen Musikvermittlung*. MusikMachDinge. ((Audio)). Ästhetische Strategien und Sound-Kulturen, Band 4. Olms.
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D. M. Berry & M. Dieter (Hrsg.), *Post-digital Aesthetics*. Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2
- D`Amore, A. (2013). *Musical Futures. An Approach to Teaching and Learning – Resource Pack* (2. Auflage). Paul Hamlyn Foundation. <http://www.musicalfutures.org.uk/resource/27389>
- Duve, J. (2022). *Praktiken des Komponierens mit Loops und Samples. Eine Videostudie zur Soziomaterialität digitaler Gruppenkompositionsprozesse*. Dissertation Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-22767>
- Godau, M. (2016). „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich“. Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung* (37, S. 155-169), Waxmann.
- Godau, M. (2017). *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. LIT.
- Godau, M. (2024). Singen auf TikTok und Co. Sind Gesangspraktiken in (post)digitaler Kultur (k)ein Thema für die Musikpädagogik? In M. Fuchs (Hrsg.), *Stimme, Medien, Umwelt. Kinder- und Jugendstimme* (S. 53-81). Logos.
- Godau, M. & Haenisch, M. (2019). How popular musicians learn in the postdigital age. Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings von Bands in informellen Kontexten. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Vol. 40, S. 51-67). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20704>
- Godau, M. & Haenisch, M. (2022). Herausforderungen für eine Popmusikpädagogik des 21. Jahrhunderts. Kritische Anfragen an das Feld vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Diskussion. In *Landesarbeitsgemeinschaft Populäre Musik/Kultur Berlin e. V. (LAG-Pop) (Hrsg.), (Populäre) Musik/Kultur in der Jugendarbeit. Dokumentation der Fachtagung 2021* (S. 21–64). https://lag-pop-berlin.de/wp-content/uploads/LAG-Pop_Fachtagung_2021_Dokumentation.pdf?fbclid=IwAR3C9SU0o8ZBcqbAmErN-zWO5AjJd7SLrvccWj7MFuTjt8WcXc_a3FCrbaZs&fs=e&s=cl [19.09.2024].
- Godau, M. & Gosmann, P. (2024). Liveness-Norm in der Musikpädagogik: Warum die Orientierung an Live-Musik kulturelle Vielfalt und Digitalisierung verhindert. *Seminar*, 32 (1), 76-91. <https://www.wbv.de/shop/Journals-und-Periodika/Seminar/> [19.09.2024].
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*.
- Green, L. (2005). *Meaning, Autonomy and Authenticity in the Music Classroom*. Institute of Education.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*.
- Haenisch, M., Godau, M., Barreiro, J., Maxelon, D., Neuhausen, T. (2023). Die Plattformisierung des Songwritings. Musik erfinden unter Bedingungen des short video turn am Beispiel von TikTok. In M. Göllner, J. Honnens, V.

- Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 305-321). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.18>
- Harkins, P. & Prior, N. (2022). (Dis)locating Democratization: Music Technologies in Practice. *Popular Music and Society*, 45(1), 84-103. <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1984023>
- Hendricks, K. (2022). 34 Contexts and Conceptualizations of Care in Music Education. In C. Randles & P. Burnard (Hrsg.), *The Routledge Companion to Creativities in Music Education*, (S. 404-415). Routledge.
- Herbst, J.-P., Ahlers, M. & Barber, S. (2024). 'The song factories have closed!': songwriting camps as spaces of collaborative creativity in the post-industrial age, *Creative Industries Journal*. 1-22. <https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2366163>
- Hermann, K., Reichardt, A-L., & Weidner, V. (2023). Write Your Song! Songwriting im Musikunterricht spielerisch planen. *Musik und Unterricht*, 152, 20-31.
- Kattenbeck, C. (2022). Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking (Vol. 16). Waxmann.
- Klug, D., Qin, Y., Evans, M. & Kaufman, G. (2021). Trick and Please. A Mixed-Method Study On User Assumptions About the TikTok Algorithm. 13th ACM Web Science Conference, 84–92. <https://doi.org/10.1145/3447535.3462512>
- Koch, J-P. (2017). Songwriting mit Schülern. In J-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (1. Auflage, S. 210-222) Shaker.
- Konrad, U. (2023). Die Hinterbühne als musikalisch-ästhetischer Erfahrungsraum? Eine Design-Based Research-Studie zu Unterrichtsprozessen im Bandklassenunterricht. LIT. <https://metadata.lit-verlag.de/downloads/15518-4/9783643155184.pdf> [19.09.2024].
- Kuck, M. (2023). Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip: Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler:innen. Waxmann.
- Kranefeld, U. & Voit, J. (Hrsg.) (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: Fallanalytische Perspektiven*. Waxmann.
- Kruse, R., Hinz, R. & Frenzke, P. (2008). *Band ohne Noten*. Schott, Klett.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Längler, M. (2022). *Social Networks in Music* (Dissertation, Universität Regensburg). <https://epub.uni-regensburg.de/51807/> [19.09.2024].
- Mariguddi, A. (2021). Perceptions of the informal learning branch of Musical Futures. *British journal of music education*, 38(1), 31-42.
- Ojala, A. (2017). Developing Learning Through Producing: Secondary School Students' Experiences of a Technologically Aided Pedagogical Intervention. In G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran, & P. Kirkman (Hrsg.), *The Routledge Research Companion to Popular Music Education* (S. 60-73). Routledge.
- Prior, N. (2018). *Popular music, digital technology and society*. SAGE Publications.
- Rose, D., Bartoli, A. J., & Heaton, P. (2019). Formal-informal musical learning, sex and musicians' personalities. *Personality and Individual Differences*, 142, 207–213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.015>

- Rush, K. (2023). Is “Watching and Copying” the New “Listening and Copying”? Situating YouTube in How Popular Musicians Learn. *IASPM Journal*, 13(3), 76-88. https://iaspmjournal.net/index.php/IASPM_Journal/article/view/1269 [23.11.2024].
- Schillmöller, M. (2021). *Kreatives Klassenmusizieren. Innovative Musizierkonzepte für Unterricht und Projekt*. Helbling.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Thompson, P. (2023). Any sound you can imagine? The Bedroom Producer, creativity and popular music education. *Journal of Popular Music Education, Special Issue: ‘The 25th Anniversary Release of Théberge’s Any Sound You Can Imagine: Making Music/Consuming Technology’*, 7(2). 205–18. https://doi.org/10.1386/jpme_00114_1
- Turino, T. (2009). Four Fields of Music Making and Sustainable Living. *The World of Music*, 51(1), 95–117. <http://www.istor.org/stable/41699865> [19.09.2024].
- Väkevä, L. (2010). Garage band or GarageBand: Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27(1), 59–71.
- Veblen, K. K. & Waldron, J. L. (2023). Digital Sociology and Online Music Communities: Models and Lessons from the Internet. *Visions of Research in Music Education*, 41(7), 74-89. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-22767>
- Waldron, J. (2017). The Convergence of Networked Technologies in Music Teaching and Learning. In S. A. Ruthmann & R. Mantie (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (S. 475–488). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199372133.013.45>
- Weidner, V., Hermann, K. & Godau, M. (i.E.). Songwriting in School as Networking. In Buchborn et al. (Hrsg.), *Liberty – Equity – Creativity. EAS-Tagungsband*.
- Zagorski-Thomas, S. (2014). *The Musicology of Record Production*. Cambridge University Press.
- Zwaan, K., ter Bogt, Tom F. M. & Raaijmakers, Q. (2010). Career trajectories of Dutch pop musicians: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1),10-20.