

Postdigitale Musikvermittlung als reflexive Praxis

Hochschuldidaktische Perspektiven auf Donald A. Schöns *Reflective Practitioner*

Joshua Schippling & Johannes Voit

Musikvermittler_innen bewegen sich heute in einem Berufsfeld, das hohe fachliche und persönliche Anforderungen stellt. Je nach Projektkontext übernehmen sie Rollen »eines Initiators oder Begleiters, eines Vorbilds oder auch eines facilitators« (Mautner-Obst 2018: 342) und müssen dabei künstlerische, pädagogische, kommunikative, organisatorische und Führungskompetenzen flexibel miteinander verbinden. Hinzu kommt, dass Musikvermittlung »heute an einer Vielzahl unterschiedlicher Institutionen« stattfindet, die sich nicht nur hinsichtlich »ihrer jeweils spezifischen Praktiken und Orte«, sondern auch der »unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Zielsetzungen« (Voit 2023a: 115) deutlich voneinander unterscheiden. Auf diese verschiedenen Kontexte und die sich daraus ergebenden Anforderungsprofile können Studium und Weiterbildung nur unzureichend vorbereiten, was die Bedeutung einer reflexiven Grundhaltung als Schlüsselkompetenz professioneller Musikvermittler_innen unterstreicht: Nur wer das eigene Handeln und die jeweiligen Kontexte kontinuierlich hinterfragt, kann den komplexen und sich im steten Wandel befindlichen Herausforderungen des Berufsfelds Musikvermittlung gerecht werden.

Im postdigitalen Zeitalter, in dem digitale Technologien selbstverständlich zum Alltag gehören und sich analoge und digitale Formen von Musikvermittlung ständig vermischen, gewinnt die Kompetenz der Reflexivität an zusätzlicher Relevanz. Denn zum einen gilt es, neue Wege zu erkunden und etablierte Formate durch innovative, dialoggruppensensibel entwickelte mediale Vermittlungsstrategien zu flankieren, und zum anderen kann in digitalen und hybriden Formaten eine direkte Rückmeldung der Dialoggruppe häufig nicht in gleicher Weise stattfinden, was ein zielgerichtetes und planvolles Vorgehen

bei der Evaluation und Weiterentwicklung von Vermittlungsformaten erforderlich macht.

Donald A. Schöns Konzept des *Reflective Practitioner* (vgl. 1983) bietet hier einen anschlussfähigen Bezugsrahmen. Allerdings kann der Begriff *Reflective Practitioner* nur dann Wirkung entfalten, wenn er über die Funktion eines bloßen Schlagworts hinausgeht und für das jeweilige Handlungsfeld domänenspezifisch konkretisiert und normativ fundiert wird (vgl. Goodman 1984: 21). Im vorliegenden Beitrag wird daher der Versuch unternommen, das Konzept des *Reflective Practitioner* inhaltlich zu konkretisieren und für das Feld der Musikvermittlung unter besonderer Berücksichtigung der Herausforderungen des postdigitalen Zeitalters theoretisch anschlussfähig und praktisch nutzbar zu machen. Dabei soll durch die exemplarische Vorstellung einer Seminarkonzeption eine hochschuldidaktische Diskussion über die Frage angestoßen werden, auf welche Weise die universitäre Ausbildung die Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung im Sinne des *Reflective Practitioner* unterstützen kann.

Reflexion als Schlüssel professionellen Handelns

Donald A. Schöns Monographie *The Reflective Practitioner* (1983) entwickelte sich insbesondere in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren zu einer der meistrezipierten Publikationen im englischsprachigen Raum zum Thema professionellen Handelns (vgl. Altrichter 2000: 201). Obwohl Schön sich erst ab 1987 explizit mit Fragen der Lehrkräftebildung befasste, entfaltete seine Schrift gerade in diesem Bereich im angloamerikanischen Raum große Wirkung und gilt als maßgeblicher Impulsgeber für die Popularität reflexiver Ansätze in der Lehrkräftebildung (vgl. ebd.: 201; Abels 2011: 47). So besteht seither weitgehender Konsens darüber, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion eine zentrale Rolle bei der professionellen Weiterentwicklung von Lehrpersonen spielt und diese in ihrer pädagogischen Handlungskompetenz stärkt (vgl. Abels 2011: 48). In diesem Sinne konstatieren Copeland et al. Anfang der 1990er Jahre: »Reflection has become one of the most popular issues in teacher education.« (1993: 347)

Im Gegensatz dazu blieb die direkte Rezeption von Schöns Konzeption im deutschsprachigen Raum erstaunlich zurückhaltend, was sich unter anderem daran zeigt, dass die meisten seiner zentralen Schriften bis heute nicht in deutscher Übersetzung vorliegen (vgl. Altrichter 2000: 201). Allerdings exis-

tieren insbesondere im Kontext der Lehrkräftebildung und pädagogischen Professionalisierung Konzepte, die starke inhaltliche Parallelen zu Schöns *Reflective Practitioner* aufweisen und teils unabhängig, teils unter direkter Bezugnahme auf seine Überlegungen (vgl. Berndt et al. 2017: 9) entwickelt wurden. Konzeptionen wie die *reflexive Lehrerbildung* (vgl. Dirks 1999), das *forschende Lernen* (vgl. Bundesassistentenkonferenz 1970; für die Musikpädagogik: Rheingans/Heberle 2018), die *reflexive Sozialpädagogik* (vgl. Dollinger 2008) oder die *reflexive Erziehungswissenschaft* (vgl. Lenzen 1992) sind Ausdruck eines gewandelten Professionalitäts- und Wissenschaftsverständnisses, das in der BRD wesentlich durch die Hochschulreformen der 1960er und 1970er Jahre begünstigt wurde und dessen Auswirkungen auf das Bildungssystem bisweilen als *reflexive Wende* (vgl. Schlutz 1982) oder (in den USA) als *reflective turn* (vgl. Schön 1991) bezeichnet wurden (vgl. Berndt et al. 2017: 9f.). Im frühen 21. Jahrhundert gehört das Initiieren von Phasen der selbstständigen Reflexion und des forschenden Lernens zum selbstverständlichen Repertoire der universitären Lehre; so konstatiert der Wissenschaftsrat im Jahr 2006:

»Zu jedem wissenschaftlichen Studium gehört somit ein forschendes Lernen. Dabei geht es darum, den Erkenntnisprozess in Kernbereichen der Disziplin nachzuvollziehen und die Lernsituation als Forschungssituation herzustellen, welche die Studierenden also selbst Fragestellungen und Lösungen entwickeln lässt.« (64)

Verweisen die oben genannten Begriffe auch auf unterschiedliche, teils asynchron und unabhängig voneinander entwickelte Konzeptionen, so ist ihnen doch eine zentrale Annahme gemein, die auch Schöns Verständnis professionellen Handelns zugrunde liegt: nämlich, dass Professionalität sich nicht in der routinierten Anwendung theoretisch angeeigneten Wissens erschöpft, sondern wesentlich in einem kontinuierlichen Reflexionsprozess über das eigene Tun besteht – insbesondere in komplexen, offenen und teils widersprüchlichen Praxissituationen (vgl. Schön 1983: 21f.; Rambow/Bromme 2000: 248), wie sie auch in der Musikvermittlung zum beruflichen Alltag gehören.

Grundhaltung und professionelles Selbstverständnis des *Reflective Practitioner*

Schöns Interesse gilt insbesondere den für Außenstehende schwer zugänglichen Prozessen, durch die professionelle Praktiker_innen in komplexen und dynamischen Situationen zu Lösungen gelangen. Er fragt »nach der Mikrostruktur des Handelns in den komplexen und sich wandelnden Situationen« (Altrichter 2000: 202) und untersucht anhand von Fallstudien, wie Wissen und Praxis bei erfahrenen Praktiker_innen unterschiedlicher Fachrichtungen zusammenwirken, um problemlösendes Handeln zu ermöglichen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Fachleute – ob in Medizin, Ingenieurwesen oder Kunst – regelmäßig mit vielschichtigen, unvorhersehbaren Situationen konfrontiert sind, die sich nicht durch standardisierte Verfahren bewältigen lassen (vgl. Schön 1983: 42f.). Schön kritisiert daher die Vorstellung, dass professionelle Praxis lediglich in der Umsetzung vorgefertigter Theorien und Modelle bestehe, und betont stattdessen die Bedeutung von Reflexion und der damit verbundenen Möglichkeit der Weiterentwicklung der eigenen Praxis (vgl. ebd.: 37ff.). Ein *Reflective Practitioner* ist in diesem Sinne ein_e professionelle_r Praktiker_in, für den bzw. die das kontinuierliche Reflektieren der eigenen Praxis einen integralen Bestandteil seines bzw. ihres beruflichen Alltags darstellt (vgl. Candy 2020). Reflexive Praxis ist daher weniger eine konkrete Methode als vielmehr eine Art Grundhaltung, »a basic attitude and continuous learning process including consciously reviewing, describing, analyzing and evaluating past practice in order to improve future practice« (Finlay 2008: 3). Dabei geht es nicht nur darum, das eigene Handeln selbst zu reflektieren, sondern auch die zugrunde liegenden verdeckten Normen und Wertvorstellungen sowie die impliziten Theorien, die ein bestimmtes Verhaltensmuster sowie die Selbstzuschreibung professioneller Rollen in einem institutionellen Kontext begünstigen oder verhindern (vgl. Schön 1983: 62). Praktiker_innen, die sich diese Art reflektierter Praxis zu eigen machen, profitieren laut Ash auf vielfältige Weise:

»Positive shifts in practice resulting from reflective practice include an increase in people's identities as educators as well as an increase in their power to help create meaningful learning experiences with diverse visitor populations. Reflective practice gives power back to educators as they investigate their own practices and ideas, their relationship to visitors, and their relationships within the home institution.« (2019: 28)

Schöns Überlegungen liegt auch ein gewandeltes Verständnis von Expertentum in Bezug auf die Beziehung zwischen Expert_in und Klient_in («Professional-Client Relationship», Schön 1983: 290) zugrunde. So lehnt er die traditionelle Vorstellung ab, nach der Expertentum in erster Linie auf dem Vorsprung an technischem Wissen gründet, einer Art *Herrschaftswissen*, das als »instrument of social control« die privilegierte Position eines »technical expert« (ebd.: 288) gegenüber minorisierten Gruppen, die keinen Zugang zu diesem Wissen haben, legitimiert (vgl. ebd.). Dieser Vorstellung setzt er bewusst den *Reflective Practitioner* entgegen, dessen Autorität in erster Linie auf der Fähigkeit beruht, sein Spezialwissen in der Interaktion mit seinen Klient_innen (im Falle der Musikvermittlung: Dialoggruppen) fruchtbar werden zu lassen und seine eigene Rolle und Wirksamkeit in der Beziehung mit seinen Klient_innen im Speziellen und der Gesellschaft im Allgemeinen zu reflektieren (vgl. ebd.: 296). Dies hat unmittelbare Implikationen für die Gestaltung von Vermittlungssituationen, die in diesem Sinne nicht als monodirektionale Wissensvermittlung durch eine_n allwissende_n Expert_in, sondern als Anlässe gemeinsamen Lernens (vgl. ebd.: 300) und damit als »wechselseitige Austausch- und Lernprozesse auf Augenhöhe« (Schippling/Voit 2023: 180) zu betrachten sind.

Vom Handeln zum Wissen: Reflexive Praxis in der Musikvermittlung

Reflexives Handeln im Sinne Schöns kann auf unterschiedlichen Ebenen – individuell, kollektiv und institutionell – zur Wissensbildung und systematischen Weiterentwicklung der jeweiligen Vermittlungspraxis beitragen.

Der Prozess beginnt mit dem *Reflecting-in-action*, bei dem ein_e Praktiker_in während einer konkreten Vermittlungssituation die eigene Praxis kontinuierlich beobachtet, reflektiert und bei Bedarf auf die jeweilige Situation und die Bedürfnisse der Dialoggruppe anpasst. Hierbei werden handlungsleitende Wissensbestände, implizite Theorien und eigene Werthaltungen im Moment der Handlung überprüft, denn: »in order to broaden and deepen their capacity for reflection-in-action, professional practitioners must discover and restructure the interpersonal theories of action which they bring to their professional lives« (Schön 1983: 353).

Eine Musikvermittlerin, die gemeinsam mit einem elektronischen Musiker einen digitalen Musikproduktionsworkshop in einer weiterführenden Schule zur Vorbereitung eines klassischen Konzertbesuchs durchführt, könnte sich beispielsweise fragen:

- Welchen Wert hat für mich ein musikalisches Live-Erlebnis im Vergleich zu rein digitalen Musikpraxen? Wie bewerte ich die von den Jugendlichen präferierten musikalischen Praxen gegenüber der – öffentlich geförderten, häufig immer noch als *hochkulturell* bezeichneten – Praxis klassischer Orchestermusik?
- Welchen Anspruch habe ich an mich als Workshopleiterin, meine musikpraktischen Fähigkeiten, mein Fachwissen?
- Welche Rolle spielt für mich die aktive Mitgestaltung des Workshops durch die (alle?) Teilnehmenden? Bin ich bereit und in der Lage, meinen Plan zugunsten der Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen situativ anzupassen?
- Wie reagiert die Dialoggruppe auf meine Impulse? Welche Anregungen, Musikbeispiele etc. werden produktiv aufgegriffen? Welche eigenen Ideen bringen die Jugendlichen ein? Wie entwickelt sich die Dynamik während des Workshops und woran könnte dies liegen?
- Welche Rolle nehme ich in der Institution, die mich beauftragt, ein und mit welchen Erwartungshaltungen (von Intendanz, Abteilungsleitung, Inspizienz, Marketingabteilung, Orchestermusiker_innen...) bin ich konfrontiert?

Die Reflexion erfolgt situativ, spontan und oft intuitiv, wobei der Handlungsfluss nicht unterbrochen wird: »[W]e may reflect in the midst of action without interrupting it. [...] Our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it.« (Schön 1987: 26) Schön betont, dass Praktiker_innen in diesem Prozess situatives Wissen erzeugen, das sich nicht aus universellen Regeln ergibt, sondern aus der spezifischen Herausforderung eines Einzelfalls. Das theoriebildende Handeln im Vollzug der Praxis macht Reflexivität zu einem kreativen und zugleich professionellen Instrument: »When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context [...]. He constructs a new theory of the unique case.« (ebd.: 68f.) Dieses theoriebildende Handeln vollzieht sich in einem dialogischen Prozess, bei dem die handelnde Person ihre Beobachtungen und Handlungen kontinuierlich mit den *Rückmeldungen* der Situation abgleicht und daraus neue Überlegungen ableitet. Ziel ist es, flexibel auf unerwartete Herausforderungen zu reagieren und im Moment tragfähige Lösungen zu entwickeln, auf die bei der Planung zukünftiger Vermittlungsprojekte zurückgegriffen werden kann.

Darauf aufbauend folgt die Phase des *Reflecting-on-action*, in der das eigene Handeln nachträglich reflektiert wird – häufig im Austausch mit anderen

(z.B. mit Teampartner_innen oder externen Fachkolleg_innen). Dabei tritt der bzw. die Beteiligte aus dem unmittelbaren Handlungskontext heraus, um Erfahrungen systematisch zu analysieren, Handlungsabläufe nachzuvollziehen und zugrundeliegende Annahmen sowie deren Wirkung zu hinterfragen. Dabei beschreibt Schön, dass die handelnde Person in ihrem Reflexionsprozess von einem dialogischen *Austausch mit der Situation* hin zu einem *Austausch mit sich und dem eigenen Denken und Handeln* übergeht (vgl. Schön zit. n. Leonhard/Abels 2017: 47). Diese retrospektive Auseinandersetzung kann sowohl in Form individueller Reflexion als auch im Rahmen eines kollektiven Aushandlungsprozesses – etwa in Teamsitzungen oder kollegialer Fallberatung – erfolgen. Ziel ist es, implizites Wissen sichtbar zu machen, neue Perspektiven zu entwickeln und das neu generierte Wissen sowohl für die Entwicklung zukünftiger Vermittlungssituationen als auch »für den sozialen Austausch mitteilbar« (ebd.) zu nutzen. Auf diese Weise wird *Reflecting-on-action* zu einem zentralen Moment professioneller Weiterentwicklung, sowohl individuell als auch im institutionellen Lernprozess.

Im oben genannten, fiktiven Beispiel könnte etwa in einer Nachbesprechung mit den Projektbeteiligten zur Sprache kommen, dass die Lehrkräfte das musikalische Live-Erlebnis digitalen Praxen gegenüber als überlegen bewerten und mehr Hintergrundinformationen zu den im Konzert gespielten Stücken erwartet hätten, dass die Schüler_innen enttäuscht waren, weil die Workshoparbeit mit der DAW wenig mit den in der Projektbeschreibung angekündigten *coolen Grooves und heißen Beats* zu tun hatte, dass dem elektronischen Musiker nicht bewusst war, auf welches Konzertprogramm der Workshop eigentlich vorbereiten soll und dass die Workshopleiter_in in der konkreten Situation mit dem Versuch, auf die divergierenden Erwartungshaltungen situativ zu reagieren, überfordert war. Der Erkenntnisgewinn eines solchen gemeinsamen *Reflecting-on-action* hätte unmittelbare Implikationen für die Planung des nächsten Workshopformats: So könnte die dialoggruppengerechte Ansprache im Ankündigungstext gemeinsam mit den Kolleg_innen der Öffentlichkeitsabteilung überdacht werden, um falsche Erwartungen zu vermeiden; die Implementierung eines Vorbereitungsworkshops für Lehrkräfte könnte Klarheit in Bezug auf die Projektziele und die Rollen der einzelnen Beteiligten schaffen; eine konsequentere Einbeziehung des elektronischen Musikers könnte zu einer stimmigeren Gesamtkonzeption führen, in der analoge und digitale musikalische Praxen gleichwertig nebeneinanderstehen und sich gegenseitig befruchten.

Die Prozesse reflexiver Praxis sind freilich niemals abgeschlossen; vielmehr sind *Reflecting-in-action* und *Reflecting-on-action* zyklisch miteinander verbunden. Erkenntnisse, die auf kollektiver oder institutioneller Ebene reflektiert und systematisiert wurden, fließen in Form neuer Orientierungsmuster, Handlungsempfehlungen oder veränderter Rahmenbedingungen zurück in die individuelle Praxis, beeinflussen dort professionelles Handeln und stoßen erneute Reflexionsprozesse an. So entsteht ein dynamischer Lernkreislauf, der nicht nur individuelle Professionalität durch lebenslanges Lernen stärkt, sondern auch zur kontinuierlichen Weiterentwicklung von Institutionen und Praxisfeldern beitragen kann.

Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Adaption des *Reflective Practitioner* im Kontext digitaler Musikvermittlung

Der traditionellen Vorstellung professionellen Lernens, nach der zunächst die Aneignung theoretischen Wissens erfolgt, das anschließend in der Praxis umgesetzt wird, stellt Schön eine zweite gegenüber, bei der Theorie und Praxis von Beginn an eng miteinander verschränkt werden. Hier entwickeln Praktiker_innen Orientierungsmuster direkt aus konkreten Praxiserfahrungen heraus, reflektieren diese systematisch und beziehen zugleich bestehende Theorien mit ein. Der 2021 implementierte, interdisziplinäre Masterstudiengang Kulturvermittlung an der Universität Bielefeld bietet zahlreiche solcher Reflexionsgelegenheiten, sei es in praxisbezogenen Vermittlungsseminaren in Kooperation mit regionalen Kultureinrichtungen oder im Rahmen der dreimonatigen Praxisphase, in der die Studierenden ein eigenes Vermittlungsprojekt konzipieren, durchführen und reflektieren.

Das im Folgenden vorgestellte Seminar *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter*¹ stellt insofern eine Besonderheit dar, als es sich um eine eher klassische Lehrveranstaltung handelte. So verband sie theoretische und praktische Zugänge zur digitalen Musikvermittlung und wurde durch den Besuch der gleichnamigen Tagung² ergänzt, bei der die Studierenden Vorträge verfolgten

- 1 Das Seminar wurde von den Verfassern dieses Beitrags gemeinsam im Wintersemester 2023/24 an der Universität Bielefeld durchgeführt und war für Studierende der Masterstudiengänge *Kulturvermittlung* und *Interdisziplinäre Medienwissenschaft* geöffnet.
- 2 Die Tagung *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter – Perspektiven für Forschung, Lehre und Praxis* fand vom 23. bis 25.11.2023 an der Universität Bielefeld anlässlich des jährlichen Netzwerktreffens des internationalen *Forums Musikvermittlung an Hochschulen*

und digitale Anwendungen eigenständig erproben. Ausgangspunkt des Seminars war einerseits die Frage, wie sich das Feld der Musikvermittlung durch neue digitale Möglichkeiten und die heutige Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) verändert und wie andererseits digitale Tools mit Blick auf ihr mögliches Potenzial für Musikvermittlungspraxen analysiert und systematisiert werden können. Dazu wurden Grundlagentexte zu den Themen Musikvermittlung und (Post-)Digitalität (Negroponte 1998; Stalder 2016) sowie Modelle und Typologien zu digitalen musikalischen Praxen und Tools (Puentedura 2006; Busch/Moormann 2020) behandelt.³ Parallel begannen die Studierenden mit der Recherche digitaler Vermittlungsprojekte und -tools.

Ziel war es, gemeinsam mit den Studierenden auf Basis eigener Erfahrungen eine pragmatische Heuristik zu entwickeln, die eine praxistaugliche Systematisierung digitaler Musikvermittlungstools erlaubt. Dabei galt es auch, die Aussagekraft bestehender Modelle zu reflektieren und sich ein wissenschaftliches Methodenwissen anzueignen, das die Studierenden in die Lage versetzte, die gewonnenen Erkenntnisse zu systematisieren und in eine strukturierte Darstellungsform zu überführen. Hierzu diente insbesondere ein methodischer Exkurs zur qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) und zur Typenbildung (Kluge/Kelle 1999).

Die recherchierten Tools wurden zunächst in Kleingruppen exploriert und auf ihr musikvermittelndes Potenzial hin analysiert, anschließend im Plenum vorgestellt und in kleinen, von den Studierenden angeleiteten Vermittlungsaktionen gemeinsam erprobt. Sie reichten von browserbasierten Anwendungen über mobile Apps bis hin zu interaktiven Musikangeboten – von spielerischen Zugängen zur musikalischen Früherziehung und kreativem Klangexperiment bis zu Tools, die audiovisuelle Inhalte interaktiv erfahrbar machen oder gemeinsames digitales Musizieren ermöglichen. In der anschließenden Reflexionsphase ging es vor allem um die Frage, in welchen musikvermittelnden Kontexten die recherchierten Tools für welche Dialoggruppen mit welchen Ziel-

und Universitäten statt, vgl.: <https://forum-musikvermittlung.eu/2023/01/27/netzwerk-reffen-und-tagung-2023/> [07.08.2025].

- 3 Neben den genannten Texten wurden weitere theoretische Grundlagen behandelt, darunter Texte zu Zielen und Orientierungen der Musikvermittlung (Voit 2023b; Schippling/Voit 2023) sowie zu ihrer Rolle in der digital geprägten Kultur (Unterberg 2023). Ergänzend wurden Beiträge diskutiert, die den kulturellen Stellenwert von Aneignungs- und Transformationspraktiken (Gehlen 2012) sowie Formen kultureller Partizipation in der postdigitalen Gesellschaft beleuchten (Brown et al. 2011; Tillmann/Helbig 2017; Niedeck et al. 2019).

setzungen einsetzbar sein könnten. Die Studierenden versetzten sich dabei bewusst in mögliche Praxisszenarien, hinterfragten bestehende Zuschreibungen und scheinbare Selbstverständlichkeiten und entwickelten eigene, kontextbezogene Systematisierungsansätze. Dabei war es interessant zu sehen, dass die Einschätzungen zu den tatsächlichen Einsatzmöglichkeiten der Tools teils von den vermuteten Intentionen der Entwickler_innen abwichen. Die Erkenntnis, dass das musikvermittelnde Potenzial digitaler Tools wesentlich von der jeweiligen konkreten Vermittlungssituation abhängt, gestaltete die Kategorisierung im Rahmen einer Heuristik dabei durchaus herausfordernd. Ferner wurde bei der gemeinsamen Erprobung der Tools auch die Nutzer_innen-Perspektive im Plenum thematisiert – etwa hinsichtlich Zugänglichkeit, Verständlichkeit und Bedienbarkeit. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen aus den Diskussionen flossen in die kontinuierliche Weiterentwicklung der Heuristik ein. Der Prozess war zyklisch angelegt: Auf die Präsentation und Erprobung eines Tools folgte die Reflexion im Plenum, die zur Überarbeitung und/oder Erweiterung der Heuristik führte und neue Analysen ermöglichte.

Zwar wurden die Studierenden im Sinne von *Reflecting-in-action* dazu angeregt, ihr eigenes vermittelndes Handeln und die Reaktionen der Gruppe in den kleinen angeleiteten Vermittlungsaktionen zu reflektieren, dennoch kam diesem Aspekt zwangsläufig eine geringere Rolle zu, da Schöns Konzept auf authentische Situationen in professionellen Kontexten zielt, die sich in der Hochschullehre nur eingeschränkt simulieren lassen. Greifbarer waren hingegen Momente des *Reflecting-on-action*, etwa in den angeleiteten Reflexionen und Diskussionen nach den Präsentationen. Dabei tauschten die Studierenden ihre Erfahrungen und Eindrücke aus, revidierten ihre Vorannahmen zu den Einsatzmöglichkeiten der vorgestellten Tools und leiteten gemeinsam Rückschlüsse für mögliche Vermittlungssituationen ab. Eine weitere Reflexionsebene kam bei der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Heuristik zum Tragen, bei der die Studierenden ihr neu gewonnenes wissenschaftliches Methodenwissen einsetzten, um ein praxisgesättigtes Modell zu entwickeln, das – anders als bei Schön – nicht nur für die Veränderung der konkreten Praxis unmittelbar relevant ist, sondern auch darüber hinaus epistemische Relevanz besitzt und den kritischen Blick auf bestehende Theorien und Modelle anregt.

Dimensionen digital gestützter musikvermittelnder Praxis

Die Heuristik, wie sie im Zuge des Seminars entstanden ist, dient der Kategorisierung digitaler Musikvermittlungstools, wobei sich die unterschiedlichen musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten im Laufe des Seminars als zentrale Vergleichsdimension herausgebildet haben, da sie den Teilnehmenden als besonders relevant für die Gestaltung von digitalgestützten Vermittlungssituationen erschienen. Dabei wurden unterschiedliche Ebenen diskutiert, konkretisiert und verworfen, bis letztendlich drei Subkategorien gewählt wurden, die mittels einer Mehrfeldertafel (vgl. Kluge/Kelle 1999) zusammengeführt wurden: die Art der Integration digitaler Tools in Bezug auf analoge Musikpraxen (Flankierung, Hybridisierung, Transformation, Innovation), der Grad der Nutzer_innen-Aktivierung (aktiv – passiv) und die musikbezogene Umgangsweise (Produktion – Rezeption, vgl. Venus 1969: 21).

Auf der y-Achse finden sich die unterschiedlichen Arten der Integration digitaler Tools:

Flankierung stellt die niedrigste Stufe digitaler Integration dar. Digitale Mittel begleiten hier analoge Musikpraxen, ohne sie grundlegend zu verändern. Ein typisches Beispiel ist der Konzertbesuch, der durch ein digitales Programmheft ergänzt wird. Auch digitale Übe- oder Theorie-Apps können flankierend eingesetzt werden, wenn sie als Hilfsmittel zur Weiterentwicklung einer eigentlich analogen Musikpraxis dienen.

Hybridisierung beschreibt Formate, bei denen analoge und digitale Anteile verschränkt werden, so dass eine wechselseitige Durchdringung stattfindet. Beispiele sind etwa virtuelle Konzerthausbesuche oder die App *OSM Polyphonic*, bei der man ein spielendes Orchester virtuell durchschreiten und das Musikstück aus unterschiedlichen räumlich-klanglichen Perspektiven erleben kann. Digitale Inhalte ermöglichen hier ein erweitertes, interaktives sinnliches Erleben, das in der analogen Welt nicht oder nur mit erheblichem Aufwand möglich wäre.

Transformation meint die Überführung analoger Praktiken in digitale Kontexte. Klassische Musikpraxis wird nicht nur ergänzt, sondern vollständig digital weitergedacht, etwa in *Instrumenten-Apps* (z.B. *RealDrum*), die reale Instrumente imitieren, dabei aber neue, teils intuitivere Spielweisen ermöglichen. Hier entstehen eigene digitale Musikpraktiken.

Innovation beschreibt genuin digitale Musikpraxen, die keine Entsprechung in analogen Formen mehr haben. Sie eröffnen neue ästhetische Formate – wie

z.B. *Typatone* (eine Anwendung, bei der Texteingabe beim digitalen Endgerät automatisch in Musik übersetzt wird) oder das *Live Coding*, bei dem Musiker_innen Musik in Echtzeit durch das Programmieren von Codes erzeugen und diesen kreativen Prozess live auf der Bühne sichtbar machen.

Auf der x-Achse sind die Grade der Nutzer_innen-Aktivierung und die musikbezogenen Umgangsweisen kombiniert, wobei die Kombination *Produktiv & Passiv* aufgrund fehlender Beispiele und mangelnder Plausibilität im Sinne einer Reduzierung des Merkmalsraums entfiel:

Produktiv & Aktiv: Nutzer_innen erzeugen selbst Musik oder greifen gestaltend ein (z.B. durch Komposition, Remix, Bearbeitung von Klängen innerhalb von Apps).

Rezeptiv & Aktiv: Nutzer_innen nehmen Musik ausschließlich hörend wahr, sind aber gleichzeitig interaktiv eingebunden (z.B. durch ästhetische Transformation, Navigation, Entscheidungen wie Varianten- oder Reihenfolgeauswahl, Feedback).

Rezeptiv & Passiv: Musik wird konsumiert, ohne dass Nutzer_innen selbst Einfluss auf den Ablauf nehmen oder anderweitig interagieren (z.B. beim Ansehen eines Livestreams oder Lesen eines digitalen Programmhefts).

Systematisierungsansätze digitaler Musikvermittlung im Vergleich

Die im Rahmen des Seminars entwickelte Heuristik stellt noch keine abgeschlossene Systematisierung dar, so hätten etwa im Zuge einer Typenbildung durch eine konsequenter Kombination von Merkmalen zu einer mehrdimensionalen Typologie inhaltliche Sinnzusammenhänge aufgedeckt werden können, die eine Charakterisierung klar unterscheidbarer Typen erlaubt hätte (vgl. Kluge/Kelle 1999: 92). Dennoch könnte die Heuristik *Reflective Practitioners* ggf. dabei unterstützen, über die durch ein digitales Tool jeweils eröffneten musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten strukturiert nachzudenken, bewusstere Entscheidungen bei der Gestaltung digitaler oder hybrider Vermittlungsformate zu fällen und die eigenen Erfahrungen im Umgang mit dem jeweiligen Tool zu reflektieren. Inwieweit die Heuristik für Praktiker_innen, die nicht am Seminar teilgenommen haben, ohne den entsprechenden Kontext tatsächlich verständlich und nützlich ist, gälte es freilich zu überprüfen.

Für die Teilnehmenden des Seminars stellte sich während der Erarbeitung ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn durch den Vergleich der eigenen Heuristik mit bestehenden Kategorisierungen digitaler Tools ein. Insbesondere die zwei Ansätze von Lisa Unterberg (2023) und Sonja Stibi (2022) haben sich in diesem Zusammenhang als anschlussfähig und – gerade in ihrer Unterschiedlichkeit – besonders anregend erwiesen.

Unterberg argumentiert bezugnehmend auf Felix Stalders Ideen einer *Kultur der Digitalität* (2016) aus einer kulturtheoretischen Perspektive und betont, dass Musikvermittlung heute grundsätzlich in einer digitalen Kultur stattfindet, unabhängig davon, ob ein Format als digital bezeichnet wird oder nicht (vgl. 2023: 296). Ihre dreistufige Einteilung (1. Nutzung digitaler Technologien zur Vermittlung von Inhalten, 2. partizipative Erweiterung analoger Praktiken durch Digitalität, 3. kritische Reflexion digitaler Kultur) basiert auf dem Grad der technologischen und diskursiven Durchdringung der jeweiligen Vermittlungspraktiken. Der Fokus liegt dabei weniger auf konkreten Formaten, sondern vielmehr auf der Frage, wie Musikvermittlung insgesamt mit der digitalen Welt verbunden ist – also, wie bewusst sie damit umgeht, sie hinterfragt oder zu welchem Zweck sie sie in ihre Arbeit einbezieht.

Sonja Stibi hingegen bietet eine umfangreiche Systematik an, die sich auf die Kategorisierung konkreter Musikvermittlungsformate bezieht, »die unterschiedliche Aktions- und Aktivierungsmöglichkeiten des Publikums« (Stibi 2022: 36) umfassen. Diesbezüglich listet sie zahlreiche Beispiele auf und gliedert sie thematisch, darunter Konzert-Streams, informative, partizipative oder interaktive Formate, Apps, Virtual Reality, Gaming, Künstliche Intelligenz etc. In ihrem Ansatz differenziert sie das Spektrum digitaler Angebote weit aus und ermöglicht so eine schnelle Orientierung über die Landschaft der digitalen Musikvermittlung. Eine vertiefte Systematisierung des medialen Wirkens, etwa im Hinblick darauf, wie audiovisuelle Gestaltung, Interaktivität oder Plattformlogiken die Wahrnehmung, Teilhabe und Wirkung von Vermittlungspraxen beeinflussen oder eine explizite pädagogische Zielstruktur, also beispielsweise, welche konkreten Lern- oder Vermittlungsziele mit den einzelnen Formaten verfolgt werden, bleibt dabei bewusst offen und lässt Raum für weiterführende Analysen.

Im Vergleich wird deutlich: Während Unterberg mit ihrer Kategorisierung stärker auf einer Metaebene operiert und das Verhältnis von Musikvermittlung und digitaler Kultur grundlegend reflektiert, interessiert sich Stibi eher für die Ebene konkreter Vermittlungsformate. Die im Seminar entwickelte Heuristik bewegt sich gewissermaßen dazwischen. Sie greift Unterbergs Idee auf, dass

Formate unterschiedlich stark in digitale Kultur eingebunden sind, fokussiert dabei aber die aus Praktiker_innen-Sicht relevante Frage nach den musikbezogenen Erfahrungsmöglichkeiten. Dies unterscheidet sie im Übrigen auch vom vielfach rezipierten SAMR-Modell Puenteduras (2006). So ähneln die in der Heuristik formulierten Arten digitaler Integration zwar begrifflich den vier Stufen Puenteduras, adressieren aber im Gegensatz zu seinem hierarchisch und technikzentrierten SAMR-Modell (vgl. Hamilton et al. 2016: 10) eben nicht die Produktebene der »instructional activity« (ebd.: 9), sondern die prozessbezogene Erfahrungsdimension. Gegenüber Stibi ergänzt die im Seminar entwickelte Heuristik eine analytische Tiefenstruktur, indem sie differenziert, in welchem Maß ein Format lediglich digital flankiert wird oder ob die Digitalisierung selbst zum Motor konzeptioneller Neuerungen wird und grundlegend neue musikalische Praxen hervorbringt.

Im Seminar hat sich gerade die vergleichende Diskussion der verschiedenen Ansätze als fruchtbar erwiesen und den Blick auf mögliche Verknüpfungen gelenkt: So könnte es gewinnbringend sein, Unterbergs Reflexionsstufen mit den medial induzierten Erfahrungsmöglichkeiten digitaler Vermittlungsformate in Beziehung zu setzen; Stibis Übersicht ließe sich mithilfe der Kategorien der Heuristik um eine weitere Systematisierungsebene erweitern. Zudem wurde im Seminar der Bedarf an der systematischen Erfassung weiterer Dimensionen deutlich, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller politischer, sozialer und ästhetischer Diskurse. Hier wären weitere Untersuchungen wünschenswert, um digitale Musikvermittlungspraktiken noch stärker im gesellschaftlichen Kontext zu verorten. So könnte beispielsweise danach gefragt werden, welche Machtverhältnisse bestimmte Formate (re-)produzieren – etwa wenn nur westlich geprägte Musikkulturen thematisiert werden oder komplexe technische Tools Menschen ohne entsprechende Vorerfahrung ausschließen. Auch stellt sich die Frage, wie Formate Teilhabe fördern oder verhindern, z.B. wenn partizipative Ansätze auf soziale Medien beschränkt bleiben und dadurch bestimmte Altersgruppen oder Menschen ohne Zugang ausschließen.

Zusammenfassung und Ausblick

Donald A. Schöns Konzept des *Reflective Practitioner* versteht professionelles Handeln nicht als bloße Anwendung bestehender Theorien (»research-based theories«, Schön 1987: 50), sondern als flexible und reflektierte Auseinandersetzung mit komplexen Praxissituationen. Die Fähigkeit, das eigene Handeln

kritisch zu hinterfragen, implizite Theorien sichtbar zu machen und fallbezogene Lösungen zu entwickeln, wird dabei zur zentralen Kompetenz. Im vorliegenden Beitrag wurde argumentiert, dass sich Schöns Überlegungen auch auf die Musikvermittlung übertragen lassen: Auch Musikvermittler_innen agieren im Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben, inhaltlichen Zielen und den Bedürfnissen ihrer Dialoggruppen und brauchen dafür eine reflektierte, flexible Haltung, da ihre Arbeit oft situativ, kreativ und kontextabhängig sowie von impliziten Theorien der Akteur_innen geprägt ist.

In der postdigitalen Gegenwart gewinnt dieser Aspekt zusätzlich an Bedeutung, da digitale Technologien und gesellschaftliche Entwicklungen zunehmend beeinflussen, wie Musik vermittelt wird, etwa durch neue Kommunikationsformen mit der Dialoggruppe, ungleiche Zugänge zu Angeboten oder eine algorithmisch gesteuerte Sichtbarkeit von Inhalten. Vor diesem Hintergrund erweist sich Schöns Vorstellung des *Reflective Practitioner* als anschlussfähig an das Feld der Musikvermittlung und seine Herausforderungen im postdigitalen Zeitalter.

Die Implementierung reflektierter Praxis im Sinne von Schöns *Reflecting-in-action* und *Reflecting-on-action* in der universitären Lehre scheint grundsätzlich möglich, wirft allerdings auch Fragen auf: Dass es in einem berufsqualifizierenden Studiengang wie der Musik- oder Kulturvermittlung Phasen reflektierter Praxis bedarf, um Studierende auf ihr späteres Berufsfeld vorzubereiten, wird kaum jemand bestreiten. Allerdings gilt es dem Kurzschluss vorzubeugen, dass das Primat der Praxisorientierung allein zu einem gelungenen Studium führe, denn zum einen können authentische Vermittlungssituationen im universitären Kontext nur begrenzt inszeniert werden, und zum anderen setzt ein umfassendes Verständnis der für die Disziplin Musikvermittlung relevanten Gegenstandsbereiche neben reflektierter Praxis auch eine Auseinandersetzung mit den philosophischen, kulturwissenschaftlichen, soziologischen, pädagogischen und weiteren Grundlagen voraus sowie mit empirischen Forschungsergebnissen aus unterschiedlichsten Kontexten, die unmöglich alle selbst im Rahmen eines Studiums erfahren werden können. Vor diesem Hintergrund ist Schöns teils etwas utilitaristisch anmutende Sichtweise auf Wissenschaft und Forschung, deren Wert sich durch ihre unmittelbare Nützlichkeit für die Praxis bemesse und die im Idealfall als »activity of practitioners« (1983: 203) stattfinden solle, durchaus kritisch zu sehen. Denn letztlich ist ein *Reflective Practitioner* eben noch kein Forscher, da er als solcher über ein weit umfassenderes Theorie- und Methodenwissen verfügen müsste. Ein Universitätsstudium, das den Anspruch erhebt, sowohl

Praktiker_innen als auch Wissenschaftler_innen auszubilden – und hier ist Schön wieder zuzustimmen – muss allerdings vermeiden, dass »practitioners and researchers tend [...] to live in different worlds, pursue different enterprises, and have little to say to one another« (ebd.: 308).

Während Prozesse des *Reflecting-in-action* im universitären Kontext generell schwieriger und vielleicht am ehesten im Rahmen von Praxisphasen oder praxisbezogenen Seminaren in Kooperation mit Kulturinstitutionen initiiert werden können, kann *Reflecting-on-action* auch in klassischen Seminaren vergleichsweise einfach umgesetzt werden, da sich die Reflexion grundsätzlich auch auf simulierte Praxis oder videographische Aufzeichnungen fremder Praxis beziehen kann. So wurde im oben vorgestellten Seminar *Musikvermittlung im postdigitalen Zeitalter* ein *Reflecting-in-action* zwar ansatzweise durch Gruppenarbeiten, exploratives Denken und Perspektivwechsel in simulierten Vermittlungssituationen angeregt, *Reflecting-on-action* stand allerdings im Mittelpunkt. Neben der rein praxisbezogenen Weiterentwicklung von Vermittlungsansätzen lag ein besonderer Schwerpunkt auf der zyklischen Entwicklung einer Heuristik zur Kategorisierung von digitalen Vermittlungstools. Wertvoller als das (vorläufige) Ergebnis selbst dürfte für die Studierenden – ob zukünftige Praktiker_innen oder Wissenschaftler_innen – der Entwicklungsprozess gewesen sein, in dem sie sich forschungsmethodisches Wissen aneigneten, die Aussagekraft bestehender wissenschaftlicher Modelle diskutierten, Vorannahmen in Bezug auf digitale Tools und Formate überprüften und ihre Erkenntnisse in eine systematische Darstellungsform überführten. Fachwissen wurde – ganz im Sinne Schöns – nicht als Herrschaftswissen präsentiert, sondern mit Blick auf seine epistemische und praxisbezogene Relevanz auf den Prüfstand gestellt und im Lichte der gesammelten Praxiserfahrung diskursiv verhandelt. Nutzten die Seminarleiter ihren Wissensvorsprung in der ersten Semesterhälfte noch, um gezielt zu diskutierende Theorien und Modelle auszuwählen und methodische Kompetenzen zu vermitteln, so beschränkte sich ihr Beitrag im weiteren Verlauf im Wesentlichen auf die Moderatorenrolle. So war dem Seminar über weite Strecken der Charakter eines Praxisforschungsprojekts zu eigen, das Räume für gemeinsames Lernen öffnete.

Durch das explorative Design wurden im Seminar auch einige Fragen aufgeworfen, die in diesem Kontext nicht beantwortet werden konnten, aber auf Herausforderungen der Praxis und Desiderate der Forschung in Bezug auf die Gestaltung von Reflexionsprozessen in digitalen oder hybriden Vermittlungssettings verweisen. Besonders *Reflecting-in-action* stellt in technologisch

vermittelten, teils asynchronen Settings eine Herausforderung dar: Wie lässt sich spontane, situative Reflexion fördern, wenn Reaktionen der Dialoggruppe nicht direkt erfahrbar sind?

Im Sinne einer transformativen Musikvermittlung (Müller-Brozović 2023) wäre zudem zu fragen, welche transformative Wirkung ein *Reflective Practitioner*, der gelernt hat, vertraute Muster zu hinterfragen und die eigene Praxis nicht bloß zu reproduzieren, sondern aktiv weiterzuentwickeln, in seiner jeweiligen Institution und der Gesellschaft entfalten kann. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie Musikvermittler_innen dazu befähigt werden können, nicht nur ihre eigene Praxis, sondern auch die kulturellen, sozialen und technologischen Rahmenbedingungen postdigitaler Musikvermittlung kritisch zu reflektieren, etwa im Hinblick auf algorithmische Sichtbarkeiten oder digitale Zugangsbarrieren (vgl. u.a. Stalder 2016). Es ist zu vermuten, dass eine umfassende universitäre Ausbildung, die regelmäßig Räume für eine reflektierte Praxis öffnet und gleichzeitig die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien fördert, am ehesten die Rahmenbedingungen zu schaffen vermag, unter denen derart komplexe und zukunftsweisende Fragestellungen produktiv verhandelt werden können.

Literatur

- Abels, Simone (2011): *LehrerInnen als »Reflective Practitioner«*. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht, Wiesbaden: VS.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlungen und Reflexionen bei Donald Schön, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnissbestimmungen*, Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, S. 201–222.
- Ash, Doris (2019): Reflective Practice In Action Research. Moving Beyond the »Standard Model«, in: Laura W. Martin/Uyen Tran Lynn/Doris Ash (Hg.), *The Reflective Museum Practitioner. Expanding Practice in Science Museums*, Abingdon/New York: Routledge, S. 23–38.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (2017): Editorial, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9–18.
- Brown, Alan S./Novak-Leonard, Jennifer L./Gilbride, Shelly (2011): Getting In On the Act. How arts groups are creating opportunities, [on-

- line] <http://www.folio.iupui.edu/bitstream/handle/10244/950/Getting-in-on-the-act-2011OCT19.pdf?sequence=1> [08.05.2024].
- Bundesassistentenkonferenz (1970): *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*, Bonn/Bielefeld Universitätsverlag: Webler.
- Busch, Thomas/Moormann, Peter (2020): Musikalische Praxen und virtuelle Räume, in: Thomas Busch/Peter Moormann/Wolfgang Zielinski (Hg.), *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*, München: kopaed, S. 13–27.
- Candy, Linda (2020): *The Creative Reflective Practitioner. Research Through Making and Practice*, Abingdon/New York: Routledge.
- Copeland, Willis D./Birmingham, Carrie/De la Cruz, Emily/Lewin, Bridget (1993): The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda, in: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 9(4), S. 347.
- Dirks, Una (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von GymnasiallehrerInnen, in: Una Dirks/Wilfried Hansmann (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11–21.
- Dollinger, Bernd (2008): *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*, Wiesbaden: VS.
- Finlay, Linda (2008): Reflecting on reflective practice, [online] <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf> [11.08.2025].
- Gehlen, Dirk von (2012): *Mashup. Lob der Kopie*, Berlin: Suhrkamp.
- Goodman, Jesse (1984): Reflection and Teacher Education: A Case Study and Theoretical Analysis, in: *Interchange: A Quarterly Review Of Education*, Jg. 15(3), S. 9.
- Hamilton, Erica R./Rosenberg, Joshua M./Akcaoglu, Mete (2016): The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use, in: *TechTrends*, Jg. 60(5), S. 433, [online] <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y> [11.08.2025].
- Kluge, Susann/Kelle, Udo (1999): *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl., Weinheim/Basel: Juventa Beltz.
- Lenzen, Dieter (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts, in: Dietrich Benner/Dieter Lenzen/Hans-Uwe Ot-

- to (Hg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*, Weinheim: Beltz, S. 75–91.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017): Der »reflective practitioner«. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung?, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 46–55.
- Mautner-Obst, Hendrikje (2018): Musikvermittlung, in: Wilfried Gruhn/Peter Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 335–357.
- Müller-Brozović, Irena (2023): Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 259–268.
- Negroponte, Nicholas (1998): Beyond Digital, [online] <https://web.media.mit.edu/nicholas/Wired/WIRED6-12.html> [11.08.2025].
- Niediek, Imke/Gerland, Juliane/Hülsken, Julia/Sieger, Marvin (2019): be_smart: Zur Bedeutung von Musik-Apps für die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit komplexen Behinderungen an Kultureller Bildung, in: Benjamin Jörissen/Stephan Kröner/Lisa Unterberg (Hg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, Kopaed: München, S. 37–48.
- Puentedura, Ruben R. (2006): Transformation, Technology, and Education, [online] http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf [11.08.2025].
- Rambow, Riklef/Bromme, Rainer (2000): Was Schöns »reflective practitioner« durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte, in: Georg Hans Neuweg (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag, S. 245–264.
- Rheingans, Julia/Heberle, Kerstin (2016): Forschendes Lernen in der Musikpädagogik – Potentiale videobasierter Unterrichtsforschung im Praxissemester, in: Renate Schüssler/Anke Schöning/Volker Schwier/Saskia Schicht/Johanna Maria Gold/Ulrike Weyland (Hg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 304–309.
- Schippling, Joshua/Voit, Johannes (2023): Dialoggruppen der Musikvermittlung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 179–186.

- Schlutz, Erhard (Hg.) (1982): *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer ›reflexiven Wende‹ der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen*, Bremen: Universität, Presse und Informationsamt.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1991): *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.
- Stibi, Sonja (2022): Stream on!? Musikvermittlung im Spielraum des Digitalen, in: *Üben & Musizieren*, 2022(1), S. 36.
- Tillmann, Angela/Helbig, Christian (2017): Kulturelle Partizipation Jugendlicher in einer digitalen Gesellschaft, in: Gerda Sieben (Hg.): *Occupy Culture! Das Potenzial digitaler Medien in der Kulturvermittlung*, München: kopaed, S. 19–27.
- Unterberg, Lisa (2023): Musikvermittlung zwischen analog und digital, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 293–297.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Wuppertal: Henn.
- Voit, Johannes (2023a): Musikvermittlung als Handlungsfeld an Schnittstellen, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 115–118.
- Voit, Johannes (2023b): Begründungsfiguren und -diskurse in der Musikvermittlung, in: Johannes Voit/Axel Petri-Preis (Hg.), *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*, Bielefeld: transcript, S. 37–44.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, [online] https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [11.08.2025].