

Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis Eine Grounded Theory

Inauguraldissertation zur
Erlangung des Doktorgrades der
Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 18.12.2018
vorgelegt von

Linus Eusterbrock

Geboren in Burgsteinfurt

Köln, Februar 2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Rolle

Zweitgutachter: Prof. Dr. Oliver Kautny



Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
im Juni 2022 angenommen (Beschluss des Promotionsausschusses vom 20.10.2010)



Gefördert durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

Danksagung

Zahlreiche Menschen haben mich in den letzten Jahren beim Forschen und Schreiben unterstützt. Ohne den Austausch mit diesen großartigen Menschen hätte ich meine Dissertation nicht verfassen können: Sie ist nicht das Produkt eines Individuums, sondern eines Netzwerks.

Zuallererst gilt mein herzlichster Dank Prof. Dr. Christian Rolle für die unvergleichlich kluge und empathische Betreuung der Arbeit und die mannigfaltige Unterstützung, auf die ich mich stets verlassen konnte. Einen besseren akademischen Lehrer kann man sich nicht wünschen. Außerdem bin ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Oliver Kautny zu großem Dank verpflichtet, von dem ich ebenfalls viel lernen durfte.

Die Forschungsteilnehmenden meines Dissertationsprojekts haben mir ihre Zeit, ihr Wissen und ihr Vertrauen geschenkt, wofür ich ihnen sehr dankbar bin.

Außerdem möchte ich dem gesamten Team des Forschungsprojekts MuBiTec-LEA meinen herzlichen Dank aussprechen: Neben Prof. Dr. Christian Rolle sind dies Prof. Dr. Marc Godau, Matthias Haenisch, Matthias Krebs und Melanie Nagel. Die fruchtbare Zusammenarbeit im Team hat viel zum Zustandekommen dieser Dissertation beigetragen. Matthias Krebs danke ich außerdem dafür, dass ich einige von ihm im Rahmen des Projekts geführte Interviews für meine Arbeit verwenden konnte. Auch dem Forschungskolloquium am Department für Kunst und Musik der Universität zu Köln gebührt Dank für den wertvollen Austausch.

Meine Promotion wurde durch ein Stipendium der *Gisela und Peter W. Schatt – Stiftung* gefördert. Der Stiftung und Prof. Dr. Peter W. Schatt bin ich zu aufrichtigem Dank für ihre Großzügigkeit verpflichtet.

Mein innigster Dank gilt meine lieben Kolleg*innen und Freund*innen, die in vielfältiger Weise an der Entstehung der Arbeit teilhatten und mich nicht nur durch ihre Freundschaft, sondern auch durch unermüdliches Gegenlesen, Diskussionen, Interpretationswerkstätten und vieles mehr unterstützt haben. Zu ihnen gehören: Julia Weber, Anna Rizzi, Julia Ehninger, Chris Kattenbeck, Stefanie Rogg, Theresa Stommel, Eva-Maria Tralle, Frieder Bögner, Lisa Krall, Bettina Porstmann, Otis Beasley, Andrea Bießmann, Felix Eichert, Wiebke Rademacher, Eckehard Pistrick, Lea Herlitz und Claudia Roßkopf.

Abschließend möchte ich mich bei Leonie Carell und meiner wunderbaren Familie bedanken, insbesondere bei meinen Eltern und Schwestern, ohne die ich nicht wäre, wo ich bin.

Inhaltsverzeichnis

Publikationsübersicht	1
1 Einleitung	3
1.1 Abgrenzung des Forschungsfeldes	5
1.1.1 Appmusikpraxis	5
1.1.2 Informelle Musikpraxis.....	7
1.2 Ableitung der Teilfragestellungen	8
1.3 Gang der Arbeit	11
2 Forschungsstand	13
2.1 Stand der Musikapp-Forschung.....	13
2.2 Weitere anschlussfähige Forschungsfelder.....	18
3 Theoretischer Hintergrund	22
3.1 Ästhetische Erfahrungen.....	22
3.2 Soziale Praktiken, Artefakte und Affordanzen.....	26
3.3 Musikalische Selbsttechnologien.....	29
3.4 Soziale Räume und Atmosphären.....	31
3.5 Zum Verhältnis von Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorie	32
3.5.1 Zusammenfassung Artikel 1	33
3.5.2 Artikel 1: Ästhetische Erfahrung und Praxistheorie	35
3.5.3 Konsequenzen für den theoretischen Zugang der Arbeit.....	36
4 Forschungsdesign und Methodenreflexion	38
4.1 Grounded-Theory-Methodologie.....	39
4.2 Feldzugang.....	43
4.3 Sample	44
4.4 Datenerhebung.....	46
4.4.1 Leitfadengestützte Interviews.....	47
4.4.2 Interview-Stimuli, Video-stimulated Recall, Transposition.....	49
4.4.3 Teilnehmende Beobachtung und mobile Methoden.....	50
4.4.4 Reflexion der Position im Feld	50
4.5 Datenauswertung	52
5 Ergebnisse	55
5.1 Artikel 2-5.....	57
5.1.1 Artikel 2: Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis	58
5.1.2 Artikel 3: Virtuelle soziale Räume in der Appmusikpraxis.....	59

5.1.3 Artikel 4: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis ..	60
5.1.4 Artikel 5: Mobile musikalische Selbsttechnologien in der Appmusikpraxis.....	61
5.2 Zusammenfassung der Artikel 2-5	62
5.2.1 Zusammenfassung Artikel 2: Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis	62
5.2.2 Zusammenfassung Artikel 3: Virtuelle soziale Räume in der Appmusikpraxis	63
5.2.3 Zusammenfassung Artikel 4: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis.....	64
5.2.4 Zusammenfassung Artikel 5: Mobile musikalische Selbsttechnologien in der Appmusikpraxis.....	66
5.3 Eine zusätzliche Kategorie der Grounded Theory: das Erleben kreativer Handlungsmacht	67
5.3.1 Das Erleben kreativer Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor*innenschaft	67
5.3.2 Autor*innenschaft und Originalität	69
5.3.3 Der normative Status „selbstgemachter“ Musik.....	70
5.3.4 Die Bedeutung von Autor*innenschaft für App-Musiker*innen	71
5.3.5 Kreative Handlungsmacht als Bedingung für andere Erlebnisqualitäten	74
6 Fokus Räumlichkeit.....	76
6.1 Die Räumlichkeit ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps	76
6.2 Räumlichkeit und spielerisches Musikmachen mit Apps.....	77
6.3 Räumlichkeit und musikalische Selbsttechnologien	78
6.4 Die Strukturierung von Räumen in der Appmusikpraxis	78
7 Überblick der Grounded Theory und Implikationen für die musikpädagogische Theoriebildung	82
8 Weiterführende Diskussion und Fazit	91
8.1 Kreative Handlungsmacht und Autor*innenschaft in Abgrenzung anderer Konzepte ..	91
8.1.1 Kreative Handlungsmacht, musikalische Handlungsmacht und <i>player agency</i>	91
8.1.2 Autor*innenschaft und ownership	93
8.1.3 Autor*innenschaft und Kreativität.....	95
8.2 Raum und Mobilität in der Musikpädagogik.....	98
8.3 Zusammenfassung	101
8.4 Fazit und Ausblick: Musikapps und ästhetische Erfahrungen in der digitalen Kultur .	106
Literaturverzeichnis.....	110
Abbildungsverzeichnis	125
Anhang	126

A Darlegung des eigenen Arbeitsanteils	126
B Interviewleitfaden	128
C Übersicht der Forschungsteilnehmer*innen	130
D Transkriptionsregeln	131

Publikationsübersicht

Artikel 1

Eusterbrock, Linus; Rolle, Christian (2020): Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel* (Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2020, S. 82–103. Online verfügbar unter: <https://zfk.m.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf#page=80>. Zuletzt geprüft: 19.7.2022.

Artikel 2

Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Krebs, Matthias; Rolle, Christian (2021): Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘. Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hg.): *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung Bd. 41). Münster: Waxmann, S. 155–173. Online zugänglich unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24337/pdf/Eusterbrock_et_al_2021_Von_inspiriierenden_Orten.pdf. Zuletzt geprüft: 19.7.2022.

Artikel 3

Eusterbrock, Linus (2020): Moving Musical Spaces. How Mobile Music Making Creates New Virtual Social Spaces. In: Thomas Busch, Peter Moormann und Wolfgang Zielinski (Hg.): *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*. München: kopaed, S. 107–123. Online verfügbar unter: https://www.grimme-forschung.de/fileadmin/Grimme_Nutzer_Dateien/Medienbildung/Dokumente/Musikalische-Praxen.pdf#page=108. Zuletzt geprüft: 19.7.2022.

Artikel 4

Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Rolle, Christian (2021): Spielwiese und Spielzeug. Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In: Valerie Krupp-Schleussner, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung Bd. 42). Münster: Waxmann, S. 199–216.

Artikel 5

Eusterbrock, Linus (im Erscheinen): Mobile safe spaces and preset emotions: Making music with apps as a digital technology of the self. In: *Popular Music & Society*.

1 Einleitung

Das Aufkommen digitaler Musiktechnologien hat in den letzten Jahrzehnten zu einer grundlegenden Veränderung musikalischer Praktiken geführt (Strachan 2017). Mit der Digitalisierung von Musikkulturen haben sich auch Musikapps etabliert, also Anwendungen zum Musikmachen auf Smartphones und Tablets (Prior 2018, S. 85–86). Musikapps gewinnen an Bedeutung, sei es in der professionellen Musikproduktion, in der spielerischen Freizeitbeschäftigung oder in musikpädagogischen Kontexten.

Musikpraktiken mit Apps können als Kreuzungspunkt verschiedener kultureller Transformationsprozesse betrachtet werden, die mit der Digitalisierung einhergehen: Als mobile Technologien, die auch im Flugzeug oder beim Waldspaziergang genutzt werden, sind Musikapps Ausdruck einer zunehmenden Mobilität von Alltagspraktiken in spätmodernen digitalisierten Gesellschaften (Urry 2007). Die Smartphones und Tablets, auf denen Apps laufen, werden überall hin mitgenommen und oft am Körper getragen: Apps sind zu einem Symbol des „ubiquitous computing“ geworden, der allgegenwärtigen, mit Alltagspraktiken verwobenen Digitaltechnologie (Matviyenko 2014, S. xviii). Außerdem ermöglicht der Touchscreen von mobilen Devices neue Spielprinzipien, die sich deutlich von denen anderer digitaler Musikanwendungen unterscheiden. Zur Vielfalt an Musikapps gehören auch solche, die mit vielen Presets, das heißt vorgefertigten Elementen arbeiten, so Anfänger*innen einen schnellen Einstieg in die Musikproduktion versprechen und darum gerade in der Musikpädagogik viel genutzt werden. Sie spiegeln die Tendenz digitaler Kultur, die Grenzen zwischen Produktion und Konsum von Medieninhalten zu verwischen, zugunsten eines „Prosuming“ (als Kunstwort zusammengesetzt aus Producing und Consuming), das teils kulturkritisch betrachtet, teils mit der Hoffnung auf kulturelle Teilhabegerechtigkeit verbunden wird (Prior 2018, S. 86–91; Benedict und O’Leary 2019, S. 32–33; Chambers 2021).

In musikpädagogischen und anderen interessierten Kreisen löste die die Verbreitung von Apps und anderen digitalen Musiktechnologien einerseits Euphorie über die neuen technologischen Möglichkeiten aus, oft verbunden mit einer Rhetorik der „Demokratisierung durch Technik“ (Ahlers 2018a, S. 367; Brusila et al. 2021). Andererseits zeigten sich Vorbehalte gegenüber den neuen Techniken. Gerade mit Bezug auf ästhetische Erfahrungen, die eine Zieldimension musikpädagogischen Handelns darstellen (Heß 2018), wird teils noch immer Skepsis geäußert, ob diese durch den Gebrauch digitaler Medien eingeschränkt oder gar unmöglich gemacht

würden.¹ Sinnvoller scheint es hingegen, davon auszugehen, dass ästhetische Praktiken und Bildungsprozesse immer auch durch die Technologien bedingt sind, mit denen wir umgehen, sei es die Musikapp, das Cembalo oder das soziale Netzwerk (Jörissen 2015; Ahlers und Godau 2019, S. 7). Technologien sind nie bloß Instrumente unseres musikalischen Willens, sondern fungieren durch ihre Beschaffenheit immer auch als ‚Schnittstellen‘, die uns Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten bieten und sie zugleich begrenzen (Schläbitz 1997). Geht man von dieser Prämisse aus, gilt es für musikpädagogische Forschung, die Charakteristika ästhetischer Bildung in Zeiten der Digitalisierung zu bestimmen und ihren Wandel nachzuzeichnen. Dafür scheint eine empirische Untersuchung der vielfältigen Wahrnehmungs- und Umgangsweisen mit digitalen Technologien ratsam.

Angesichts der wachsenden Bedeutung von Apps für die Musikpädagogik, ihrer teils immer noch zu spürenden Umstrittenheit, aber auch ihrer oft postulierten Neuartigkeit ist es erstaunlich, dass bisher kaum empirische Forschung dazu stattgefunden hat, wie Menschen das Musikmachen mit Apps *erleben*. Zwar existieren mittlerweile musikpädagogische Publikationen zu verschiedenen Aspekten des Musikmachens mit Apps, etwa zu Kompositions- und Interaktionsprozessen beim Einsatz von Musikapps in der Schule (vgl. Kap. 2), doch die ästhetische Erfahrung des Musikproduktionsprozesses wurde von der Forschung bislang kaum adressiert. Darüber hinaus gibt es kaum empirische Untersuchungen zu Musikpraktiken mit Apps in informellen, das heißt nicht pädagogisch begleiteten Kontexten (vgl. Kap. 2).

Diese doppelte Forschungslücke, ästhetische Erfahrungen und informelle Praktiken mit Apps, adressiert die vorliegende Arbeit, indem sie ästhetische Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis untersucht. Ihre übergeordnete Fragestellung lautet:

Was sind die Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis?

Eine genauere Erläuterung dieser Fragestellung erfolgt in den Kapiteln 1.1–1.2. Sie erscheint zum einen aus musikwissenschaftlicher Perspektive relevant, da das Musikmachen mit Apps in verschiedenen Musikkulturen an Bedeutung gewinnt und exemplarisch für eine Tendenz zur Digitalisierung, Mobilität und Ubiquität musikalischer Technologien steht. Zum anderen kann eine Untersuchung informeller Musikpraktiken aber auch für die Musikpädagogik Bedeutung erlangen. Ganz konkret könnten etwa Strategien informellen Musiklernens in formale Bil-

¹ Die Infragestellung ästhetischer Erfahrung mit digitalen Technologien ist etwa noch 2018 beim Kunstpädagogen Georg Peez zu spüren, wenn er fordert, es müsse „empirisch überprüft werden, inwieweit ästhetische Erfahrungen am Computer bzw. mit den digitalen Medien möglich sind“ (Peez 2018, S. 106; ästhetische Erfahrungen mit „elektronischen (Bild-)Medien“ wie Filmen werden zugestanden, ebd.).

dungskontexte übertragen werden, wie die Studien von Lucy Green gezeigt haben (2017 [2002], 2017 [2008]). Darüber hinaus ist ein Verständnis für außerschulische Praktiken und Erfahrungen mit digitalen Musiktechnologien notwendig, um Prinzipien für die Gestaltung von Digitalisierungsprozessen innerhalb pädagogischer Institutionen (weiter-)entwickeln zu können (Ahner 2018).

Um sich den ästhetischen Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis zu nähern, bediente sich meine Studie eines qualitativen Forschungsdesigns, bei dem 15 Musiker*innen jeweils über 2–3 Jahre hinweg begleitet und Daten mithilfe von teilnehmender Beobachtung und verschiedener Interviewformen erhoben wurden.² Meine Vorgehensweise war dabei an der Grounded-Theory-Methodologie orientiert (Charmaz 2014). Der vorliegende Manteltext meiner kumulativen Dissertation leistet eine Reflexion des Forschungsstands, des theoretischen Hintergrunds und des Forschungsdesigns. Anschließend werden die Forschungsergebnisse in Form von fünf Fachartikeln präsentiert. Darüber hinaus stelle ich weitere Ergebnisse vor und ziehe Verbindungslinien zwischen den Artikeln, bevor eine weiterführende Diskussion der Ergebnisse die Arbeit beschließt.

1.1 Abgrenzung des Forschungsfeldes

Die Forschungsfrage nach den Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis enthält mehrere Begriffe, die es zu klären gilt und die gemeinsam Forschungsfeld und -gegenstand dieser Untersuchung definieren. Zunächst sollen die Begriffe der Appmusikpraxis und des Informellen thematisiert werden, um das Forschungsfeld abzugrenzen.

1.1.1 Appmusikpraxis

Der Begriff der Appmusikpraxis soll hier alle Praktiken des Umgangs mit Musikapps umfassen. Als Musikapps bezeichne ich Anwendungen auf Smartphones und Tablets, mit denen Musik *gemacht*, das heißt musiziert, produziert, komponiert und aufgenommen werden kann. Diese Definition klammert nicht nur Musikanwendungen auf PCs und Laptops aus, sondern auch viele musikbezogene Apps, die andernorts mit dem Begriff ‚Musikapp‘ bezeichnet werden (vgl.

² Meine Studie führte ich im Rahmen des Forschungsprojektes *MuBiTec-LEA* (2018-2021) durch. Das Verbundvorhaben *MuBiTec* widmete sich musikalischer Bildung mit mobilen Digitaltechnologien, wobei sich die Teilstudie *LEA* mit Lernprozessen und ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis beschäftigte. Das Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Am Projekt beteiligt waren auch Christian Rolle (Universität zu Köln), Marc Godau (Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam), Matthias Haenisch (Universität Erfurt) und Matthias Krebs (Universität der Künste Berlin). Zum Forschungsdesign von *MuBiTec-LEA* siehe Kap. 4.

etwa Krebs 2018, S. 40), darunter Anwendungen zum Musikhören sowie Apps, die primär das Musizieren mit anderen Instrumenten unterstützen, etwa Metronom-, Stimmgerät- oder Gehörbildungsapps.

Diese Abgrenzung des Forschungsfeldes gegenüber Musikpraktiken mit anderen Digitaltechnologien³ ist nicht nur aus forschungspragmatischen Gründen nötig, sondern gründet auch in der Beschaffenheit der jeweiligen Anwendungen und der mit ihnen verbundenen Praktiken. Auch wenn manche Musikapps, insbesondere DAW-Apps⁴, entsprechenden Musikprogrammen auf Laptops und Computern ähneln, sind Apps insgesamt von diesen verschieden genug, um eine Eingrenzung des Forschungsgegenstand zu rechtfertigen. Wie eingangs geschildert, zeichnen sich Apps durch eine besonders hohe Mobilität aus (die auch jene des Laptops übersteigt, da dieser schwerer und größer ist), durch die Verwendung von Touchscreens und die große Bedeutung von vorgefertigten Elementen (Presets). Auch gegenüber anderen musikbezogenen Apps lassen sich Musikapps, wie sie hier definiert sind, abgrenzen: Praktiken des Musikhörens mit Apps, etwa des Streamens von Musik via *Spotify*, erwiesen sich in der Forschung als hinreichend verschieden von Musikproduktionspraktiken mit Apps, um die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs zu rechtfertigen.

Anzumerken ist jedoch, dass es einen fließenden Übergang von Musikhören zu Musikmachen mit Apps gibt, etwa bei Apps wie *Launchpad*, die das Rearrangieren bestehender Klangspuren ermöglichen, oder bei DJ- und Controller-Apps wie *touchAble*, die zum Live-Mixen von Tracks benutzt werden (beide Arten von Apps wurden in der vorliegenden Studie berücksichtigt). Außerdem meint der Begriff Appmusikpraxis nicht nur solche Praktiken, die ausschließlich Musikapps verwenden. In vielen Praktiken der Forschungsteilnehmenden spielen neben Apps auch akustische Instrumente wie Trommeln oder Gitarren sowie digitale Technologien wie Laptop-Software, analoge Controller etc. eine Rolle; außerdem wird gesungen, getanzt, gepfiffen und gefilmt. Apps sind also als Teil von *hybriden* Musikpraktiken zu verstehen, die die Grenzen zwischen digitalen und analogen Praktiken verwischen. Dennoch kann die Appmusikpraxis von

³ Mit dem Begriff ‚Technologie‘ bezeichne ich im Folgenden technische Artefakte. In dieser Arbeit werden vor allem *Digital*technologien thematisiert, darunter Geräte wie Tablets und Software-Anwendungen wie Apps. Die Art und Weise, wie wir mit Technologien umgehen, ist wie bei allen Artefakten abhängig von kulturellen Praktiken (vgl. Kap. 3.2). Von Technologien in diesem Sinne zu unterscheiden sind Selbsttechnologien, bei denen es sich um Praktiken handelt, mit denen Akteur*innen auf sich selbst einwirken (vgl. Kap. 3.3). Sie stehen nicht zwingend in Verbindung mit Digitaltechnologien. Die Verwechslungsgefahr zwischen Digitaltechnologien und Selbsttechnologien muss ich in Kauf nehmen, da sich der Technologiebegriff sowohl in der Literatur zu digitaler Musikpraxis (vgl. etwa Ruthmann und Mantie 2017) als auch zu Praktiken des Selbst (vgl. Foucault 2019 [1989]; 2004 [1981]) etabliert hat.

⁴ Der Begriff ‚DAW‘ steht für ‚Digital Audio Workstation‘, es handelt sich dabei um eine digitale Studio-Umgebung, mit der Tracks aufgenommen, gemixt und produziert werden können.

anderen Musikpraxen unterschieden werden, da sie durch die Integration von Musikapps deren besondere Möglichkeiten nutzen kann.

Wenn im Folgenden von Appmusikpraxis die Rede ist, soll dies nicht suggerieren, es gebe eine bestimmte Art von Musik, die mit Apps gemacht wird. Auch wenn sich in meiner Forschung Genre-Schwerpunkte zeigen (mit Apps wird hauptsächlich elektronische Musik gemacht, etwa aus dem Hip-Hop- und Ambient-Bereich), bedeutet Appmusikpraxis keine Festlegung auf bestimmte musikalische Merkmale. Die Bandbreite an Genres in meinem Sample ist groß (vgl. Kap. 4.3).

Appmusikpraxis definiert sich über das verbindende Element Musiktechnologie. Es handelt sich nicht um eine Community im engeren Sinne, in der Musiker*innen stetig miteinander interagieren. Zwar gibt es (Online-)Communities, etwa in Form von Facebook-Gruppen, die sich dem Austausch rund um Musikapps verschrieben haben, und ungefähr die Hälfte der Teilnehmer*innen dieser Studie sind auch regelmäßig an ihnen beteiligt (TN6–TN12⁵). Die anderen Teilnehmenden arbeiten jedoch recht unabhängig von diesen (Online-)Communities und wissen oft nicht einmal von ihnen. Alle Musiker*innen können jedoch als Teilnehmende einer kulturellen Praxis des Musikmachens mit Apps betrachtet werden, zu der neben der Nutzung von Apps auch die Rezeption von Tutorials, Musikvideos, App-Werbung etc. gehört.

1.1.2 Informelle Musikpraxis

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die informelle Appmusikpraxis, das heißt die Appmusikpraxis außerhalb pädagogisch gestalteter Lernsituationen wie Schule, Universität, Workshop und AG. Der Begriff ‚informell‘ bezieht sich auf den musikpädagogischen Diskurs des informellen Musikkernens, das vom formalen Musikkern in pädagogischen Institutionen unterschieden und unter anderem mit einer geringen Strukturiertheit und einem hohen Maß an Selbstbestimmung verbunden wird (Ardilla-Mantilla 2018, S. 398; Green 2017 [2002], 2017 [2008]; Folkestad 2006). Auch wenn es im Folgenden nicht um die Lernprozesse von Musiker*innen gehen wird, ist die Unterscheidung formal/informell für die Bestimmung des Forschungsfeldes sinnvoll, da sie das Feld informeller Musikpraxis gegenüber musikpädagogisch gestalteten Lernsituationen abzugrenzen hilft.

⁵ Das Kürzel TN steht für ‚Teilnehmer*in‘. Die Forschungsteilnehmer*innen werden in manchen Artikeln mit Kürzeln benannt, in anderen mit namentlichen Pseudonymen, so dass in diesem Manteltext Doppelbenennungen wie „Paul/TN2“ vorkommen. Vgl. die Anmerkungen zur Anonymisierung der Forschungsdaten in Kap. 4.4.1.

Zunächst ist festzuhalten, dass formales und informelles Musiklernen nicht strikt voneinander getrennt werden können: So finden auch im Schulunterricht Lernprozesse statt, die Merkmale des Informellen aufweisen (Folkestad 2006). Hilfreich ist Göran Folkestads Unterscheidung von vier Bestimmungen des formalen gegenüber dem informellen Musiklernen (ebd., S. 141–142). Die erste Bestimmung betrifft die Lernsituation: Wird innerhalb oder außerhalb pädagogischer Institutionen wie Schulen, Workshops etc. gelernt? Die zweite betrifft den Lernstil: Informellem Lernen wird etwa ein Fokus auf Lernen nach Gehör anstelle von Lernen nach Noten zugeschrieben (Green 2017 [2002]). Die dritte Bestimmung nennt Folkestad „ownership“ (Folkestad 2006, S. 141–142): Wem ‚gehört‘ der Lernprozess, wird er durch eine Lehrperson (formal) oder durch die Lernenden selbst (informell) bestimmt? Viertens nennt Folkestad die Intention des Musikmachens: Ist der Prozess auf ein Lernergebnis (formal) oder auf das Musikmachen selbst (informell) ausgerichtet? Anhand dieser vier Unterscheidungen wird klar, dass die Grenzen zwischen informellem und formalem Lernen fließend sind. So können zum Beispiel auch in einer formalen Lernsituation wie der Schule Praktiken vollzogen werden, deren Intention informell ist, also im Musikmachen selbst liegt. Ebenso sind in informellen Lernsituationen wie dem Band-Proberaum formale Lernstile zu beobachten, etwa beim Spielen nach Noten.

Für die Definition des Forschungsfeldes meiner Arbeit beziehe ich mich auf die erste von Folkestads Unterscheidungen: Untersucht wird informelle Musikpraxis, insofern sie in informellen (Lern-) *Situationen* stattfindet. In solchen informellen Situationen können, wie beschrieben, auch Aspekte formalen Lernens auftreten, etwa formale Lernstile oder -intentionen. In der Praxis, so zeigte sich im Laufe des Forschungsprojektes, zeichnet sich das informelle Musikmachen mit Apps jedoch durch weitgehend informelle Lernstile, eine hohe Selbstbestimmtheit des Lernprozesses und eine Fokussierung auf das Musikmachen selbst anstelle von Lernergebnissen aus. Die informelle Appmusikpraxis wird in dieser Arbeit also durch die erste von Folkestads Bestimmungen definiert, die Lernsituation, sie weist aber auch in Bezug auf die anderen drei Bestimmungen vor allem Merkmale des informellen Lernens auf.

1.2 Ableitung der Teilfragestellungen

Nachdem ich die informelle Appmusikpraxis als *Forschungsfeld* meiner Studie umrissen habe, gilt es den in der Forschungsfrage angesprochenen Forschungsgegenstand zu klären: Was ist mit den ‚Spezifika ästhetischer Erfahrung‘ in der Appmusikpraxis gemeint? Zunächst sei angemerkt, dass die ästhetischen Erfahrungen der Musiker*innen, mit denen ich gearbeitet habe,

viele verschiedene Qualitäten aufweisen, die nicht als *Spezifika* ästhetischer Erfahrung mit Apps gelten können. Diese Qualitäten habe ich in meiner Arbeit zwar am Rande berücksichtigt, aber nicht in den Mittelpunkt gestellt. Beispielsweise beschreibt der Teilnehmer Paul/TN2 einen Trap-Beat, den er kreiert, mit dem folgenden Vergleich: „wie so eine Kamerafahrt mit einer Drohne zwischen diesen Wolkenkratzern so durch so, bei Nacht“ (Paul/TN2/I3). Ästhetische Wahrnehmungen wie diese stellen nicht (ohne weiteres) den Gegenstand der vorliegenden Arbeit dar, denn der Teilnehmer vollzieht sie in ähnlicher Weise auch beim Beatmaking am PC. Gegenstand meiner Arbeit sind die *Spezifika* ästhetischer Erfahrung mit Apps, beispielsweise, wenn Paul/TN2 mit seinem Smartphone in der Straßenbahn Musik macht und einen Beat in Reaktion auf die Begegnung mit einem Fremden kreiert (vgl. Artikel 2 und 5). Eine solche Erfahrung ist spezifisch für die Appmusikpraxis, sie wäre mit einem PC wegen dessen mangelnder Mobilität nicht möglich. Indem ich die *Spezifika* ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps herausarbeite, versuche ich zu verstehen, wie das Aufkommen von Musikapps ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten in Musikpraktiken verändert hat.

Das Konzept der ästhetischen Erfahrung wird in Kapitel 3.1 genauer bestimmt. Vorweggenommen werden kann, dass es sich um einen Begriff der philosophischen Ästhetik handelt, der die allgemeine Form der entsprechenden Erfahrungen über verschiedene Musikpraxen hinweg bestimmen soll. Was kann es dann heißen, ästhetische Erfahrungen in einer *bestimmten* Musikpraxis zu untersuchen? Zum einen lässt sich fragen, ob zuvor definierte Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung in einer untersuchten Situation vorliegen und so den Fokus auf den *Nachweis* von ästhetischen Erfahrungen legen. Entsprechende Studien können den Charakter einer Evaluation pädagogischer Maßnahmen im Hinblick auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen besitzen (vgl. etwa Peez 2005). Zum anderen kann man fragen, was die *Besonderheiten* ästhetischer Erfahrungen in einer bestimmten Musikpraxis sind. Diese Fragestellung verfolgt meine Arbeit. Darüber hinaus interessiere ich mich nicht nur für die ästhetischen Erfahrungen von Musiker*innen, sondern auch allgemeiner für die Praktiken, in denen diese Erfahrungen stattfinden und die die Beschaffenheit der Erfahrungen bedingen.

Die Suche nach Spezifika ästhetischer Erfahrung in einer Praxis erfordert, sich teilweise vom abstrakten Begriff ästhetischer Erfahrung in der philosophischen Literatur zu entfernen und stattdessen bestimmte charakteristische Qualitäten in den ästhetischen Erfahrungen der Forschungsteilnehmenden in den Blick zu nehmen (vgl. Kap. 3.1). Diese Erfahrungsqualitäten habe ich in einem qualitativen Forschungsdesign untersucht, das der Grounded-Theory-Methodologie folgt (Charmaz 2014). Deren Iteration von Datenerhebung, -auswertung und Theorie-

bildung (vgl. Kap. 4.1) erfordert, stets offen für die Phänomene zu bleiben, die sich im Feld als relevant erweisen. Die einzelnen Teil-Fragestellungen wurden also erst im Laufe des Forschungsprozesses und in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial entwickelt. Sie sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Artikel 1 stellt eine Besonderheit dar, da er keine Ergebnisse der empirischen Forschung präsentiert, sondern den theoretischen Hintergrund der Arbeit betrifft. Meine Studie untersucht *ästhetische Erfahrungen* in der *Appmusikpraxis*, wobei letztere in Anlehnung an den praxistheoretischen Begriff sozialer Praxis verstanden wird (vgl. Kap. 3.2). Damit macht sich die Studie zwei Begriffe zunutze, die aus verschiedenen Theorietraditionen stammen, der philosophischen Ästhetik und der soziologischen Praxistheorien. Artikel 1 stellt darum die Frage: *In welchem Verhältnis stehen Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung zueinander, ist eine praxistheoretische Perspektive mit dem Forschungsgegenstand ästhetische Erfahrung vereinbar (Artikel 1)?*

Artikel 2 stellt Teilergebnisse der empirischen Forschung vor und fragt insbesondere:

Wie wirkt sich die Mobilität von Musikapps auf die ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis aus (Artikel 2)?

Artikel 3 nimmt in der vorliegenden Arbeit ebenfalls einen Sonderstatus ein, denn er rekonstruiert nicht primär einen Aspekt der ästhetischen Erfahrung der Musiker*innen, sondern nutzt die Erkenntnisse zu den ästhetischen Praktiken mit Apps als Ausgangspunkt für eine stärker theoretisch geleitete Analyse der sozialen Räume in der Appmusikpraxis. Er fragt:

Welche sozialen Räume werden in der Appmusikpraxis erzeugt (Artikel 3)?

Artikel 4 folgt der Fragestellung:

Was sind die bestimmenden Erfahrungsqualitäten im Umgang mit Musikapps (Artikel 4)?

Er rekonstruiert insbesondere die Erfahrungsqualität des ‚Spielerischen‘ in der ästhetischen Erfahrung der Teilnehmenden.

Artikel 5 schließlich greift die Beobachtung auf, dass Musiker*innen das Musikmachen mit Apps für die Selbstsorge und Selbstkonstitution im Alltag nutzen, also als musikalische „Selbsttechnologien“ (vgl. Kap. 3.3). Er stellt die Frage:

Welche Charakteristika haben musikalische Selbsttechnologien, wenn sie mit Musikapps vollzogen werden? (Artikel 5)

Außerdem wird in Kapitel 5.3 dieses Manteltextes eine zusätzliche Kategorie der Datenauswertung vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass es für die Teilnehmenden gerade im Umgang mit Preset-basierten Apps bedeutsam ist, wieviel Kontrolle sie über den Produktionsprozess besitzen und ob sie die Musik im Anschluss als ‚selbst gemacht‘ erleben. Das Kapitel 5.3 geht also der Frage nach:

*Wie wirkt sich die Erfahrung von Handlungsmacht in der Appmusikpraxis auf die ästhetischen Erfahrungen der Musiker*innen aus?*

Nachdem ich nun Forschungsfeld und -gegenstand sowie die einzelnen Teil-Forschungsfragen erläutert habe, möchte ich einen Überblick des Gangs der Arbeit geben.

1.3 Gang der Arbeit

Im Anschluss an diese Einleitung soll die Darstellung mit einem Überblick über den Stand der Forschung zu Musikapps und mit einer Skizzierung weiterer anschlussfähiger Forschungsfelder beginnen (Kap. 2). Es folgt eine Darstellung des theoretischen Hintergrunds der Studie (Kap. 3): Zunächst werden die Begriffe ästhetischer Erfahrung (3.1) und sozialer Praxis (3.2) erläutert, derer sich die Arbeit bedient. Außerdem stelle ich Begrifflichkeiten vor, die ich im Laufe des Forschungsprozesses als ‚sensibilisierende Konzepte‘ genutzt habe, das heißt als bestehende theoretische Konzepte, die in die Datenauswertung eingebracht werden, um die Analyse zu bereichern: zum einen musikalische Selbsttechnologien (3.3), zum anderen soziale Räume und ihre Atmosphären (3.4). Im Anschluss geht es um die erste Teilfragestellung, ob und in welcher Form Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien miteinander vereinbar sind (3.5). Es wird eine Zusammenfassung von Artikel 1 gegeben (3.5.1), bevor er verlinkt wird (3.5.2) und Konsequenzen für den theoretischen Zugang Arbeit abgeleitet werden (3.5.3).

In Kapitel 4 werden Forschungsdesign und Methoden der Arbeit vorgestellt und reflektiert. Zu Beginn stelle ich die Grounded-Theory-Methodologie dar, an der sich die Arbeit orientiert (4.1), zudem geht es um meinen Zugang zum Forschungsfeld (4.2) und das Sample, also die Auswahl an Forschungsteilnehmenden und untersuchten Praktiken (4.3). Anschließend werden die verwendeten Datenerhebungsmethoden thematisiert (4.4), beginnend mit leitfadengestützten Interviews (4.4.1) sowie den Interviewstrategien ‚Video-stimulated-recall-Interview‘, ‚Interview-Stimuli‘ und ‚Transposition‘ (4.4.2). Es folgt eine Darstellung teilnehmender Beobachtung und mobiler Methoden (4.4.3). Für eine qualitative, auf Feldforschung beruhende Arbeit gilt es zudem, meine Position im Feld zu reflektieren (4.4.4). Schließlich thematisiere

ich meine Datenauswertungsstrategien, insbesondere Kodierverfahren und Interpretationswerkstätten (4.5).

Kapitel 5 präsentiert die zentralen Ergebnisse meiner empirischen Forschung. An dieser Stelle werden die Artikel 2–5 benannt und verlinkt (5.1) und anschließend zusammengefasst (5.2). Kapitel 5.3 stellt eine weitere Hauptkategorie der Datenauswertung vor, die bisher noch nicht in Publikationen berücksichtigt wurde.

In Kapitel 6 wird die räumliche Dimension der untersuchten Praxis in den Fokus gerückt, wodurch auch Verbindungslinien zwischen den verschiedenen Artikeln sichtbar werden. Kapitel 7 nimmt noch einmal das größere Bild in den Blick, gibt einen Überblick der Spezifika ästhetischer Erfahrung und diskutiert mögliche Implikationen für die musikpädagogische Theoriebildung.

In Kapitel 8 ergänze ich die Diskussionsabschnitte der Artikel 2–5 um eine weiterführende Diskussion und ein Fazit. Hier werden die Forschungsergebnisse noch einmal in Bezug zu verschiedenen Diskursen der Musikpädagogik gesetzt, insbesondere Diskursen um die Begriffe Handlungsmacht und Kreativität (8.1) sowie Raum in musikpädagogischen Kontexten (8.2). Eine kurze Zusammenfassung sowie Fazit und Ausblick beschließen die Arbeit (8.3 und 8.4).

2 Forschungsstand

Forschungsbemühungen, die sich im Speziellen mit Musikapps beschäftigen, haben in den letzten Jahren eine Fülle an Publikationen hervorgebracht, die an dieser Stelle nicht in vollem Maße berücksichtigt werden können. Stattdessen sollen übergreifende Tendenzen in der Entwicklung des Forschungsbereichs skizziert werden (Kap. 2.1). Außerdem werde ich Forschungsdiskurse zu anderen Musikpraxen und Phänomenen digitaler Kultur aufgreifen, die sich als sinnvolle Anknüpfungspunkte erwiesen haben, etwa zum Thema mobiles Musikhören oder aus dem Bereich der Game Studies (Kap. 2.2).

2.1 Stand der Musikapp-Forschung

Musiktechnologien im Allgemeinen und Apps im Besonderen haben in den vergangenen Jahren die gängigen Vorstellungen davon, was ein Musikinstrument sein kann, herausgefordert (Williams 2014, Randles 2013) und neue Produktionstechniken ermöglicht (Strachan 2017, Harenberg 2012). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Musikapps findet überwiegend in der Musikpädagogik statt und dort vor allem mit Bezug auf den Einsatz von Musikapps in der Schule oder in anderen pädagogischen Kontexten wie Hochschulen, AGs und Workshops, das heißt in formalen und non-formalen Bildungskontexten (vgl. zum Beispiel Riley 2018; Williams 2014; Ruismäki et al. 2013; Verrico und Reese 2016). Das Gros der Publikationen besteht dabei aus allgemeineren Einschätzungen zu Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Musikpädagogik, verbunden mit Praxisberichten und App-Empfehlungen, die nicht auf empirischer Forschung beruhen (darunter etwa Krebs und Godau 2016, Hecker 2017; Hempel 2017; Fuchs 2018; Biring 2015; Höfer 2012; Krebs 2014; Krebs 2012; Riley 2016).

In der empirischen Forschung zu Musikapps in pädagogischen Kontexten werden verschiedene Aspekte des Musikmachens mit Apps untersucht. Dabei werden sowohl allgemeine Überlegungen ausgehend von eigenen Lehrerfahrungen angestellt als auch qualitative und quantitative empirische Methoden eingesetzt. Während einige Autor*innen im musikpädagogischen Diskurs für den Status des iPad als „echtem“ Instrument an der Seite von Klavier, Klarinette und Co. argumentieren (Randles 2013; Jones 2013; Williams 2014), weisen empirische Forschungen teils darauf hin, dass zum Beispiel Schüler*innen das iPad nicht als ein Instrument, sondern als eine Technologie wahrnehmen, die das Spielen vieler *verschiedener* Instrumente erlaubt (Kladder 2016; Godau 2017b).

Immer wieder wird konstatiert, digitale Musiktechnologien könnten (innerhalb wie außerhalb pädagogisch begleiteter Settings) besonders schnell und intuitiv erlernt werden (Prior 2018, S. 86–91; Chambers 2021). Steve Jones etwa begreift Musikapps aufgrund ihrer Verbreitung und Zugänglichkeit als „new folk instrument“ (Jones 2013, S. 299). Wegen der oft konstatierten ‚Niedrigschwelligkeit‘, also leichten Erlernbarkeit von Apps verglichen mit anderen Instrumenten (vgl. zu diesem Topos Ahlers 2018b, S. 406), aber auch wegen ihrer Assoziation mit bestimmten Genres wie Hip-Hop und House versprechen sich Musikpädagog*innen von ihnen eine Steigerung der *Motivation* von Schüler*innen, die darum auch im Mittelpunkt einiger Forschungsbemühungen steht. So schildert etwa Christian Augustyn seine eigenen Erfahrungen als Musiklehrkraft und kommt zu dem Schluss, dass der Einsatz der App *GarageBand* in einem Songwritingprojekt zu Motivation und Konzentration von Schüler*innen beigetragen habe (Augustyn 2013, S. 289). In einer anderen Studie (Flewitt et al. 2015) wurden Lehrkräfte bezüglich des Potentials von Tablets in verschiedenen schulischen Kontexten interviewt; die Autor*innen folgern, Musikmachen mit Tablets könne unter anderem Motivation und Konzentration fördern (ebd., S. 7). Andrew R. Brown und seine Mitautor*innen nutzten ein multimethodologisches Design, um den Einsatz von Tablets im Musikunterricht einer australischen Schule zu untersuchen, und schließen, dass kollaboratives Musikmachen mit Apps in Kleingruppen zu „meaningful engagement“ und Resilienz der Schüler*innen beitrug (Brown et al. 2014, S. 9–10).

Marc Godau (2018a) wiederum begleitete ein Workshopprogramm mit Kindern und stellt fest, dass die Motivation zur Teilnahme am Workshop bei Mädchen tendenziell auf dem Wunsch nach gemeinschaftlichem Musikmachen, bei Jungen auf der Faszination für die eingesetzten Technologien beruhe. Er schließt außerdem, dass Apps zum ergebnisoffenen Experimentieren einluden und Apps aus Sicht der jugendlichen Teilnehmenden voraussetzungsärmer seien als akustische Instrumente (2018a, S. 335–337).

Neben Motivation und den Merkmalen appspezifischer Lernprozesse werden in der pädagogischen Forschung zu Musikapps auch andere Konstrukte erforscht, darunter ist zum Beispiel *Lernzufriedenheit*. Chih-Fang Huang und Yun-Sheng Yeh (2014) kommen in einer quantitativ angelegten Studie zu dem Schluss, dass der Einsatz von Kompositionssoftware die Lernzufriedenheit und eine positive Lernhaltung von 12-jährigen Schüler*innen gesteigert habe (ebd., S. 95–96).

Pädagogische Forschung im Bereich Musikapps befasst sich fast ausschließlich mit Praktiken der Komposition bzw. des Musik-Erfindens (vgl. aber Krebs 2019, der improvisatorische In-

teraktion in den Blick nimmt). Dies entspricht einer allgemeinen Assoziation von Digitalisierung in der Musikpädagogik mit generativen Musikpraktiken (Aigner 2017, S. 50; Ahlers und Godau 2019, S. 6–7). Lyda (2014) etwa widmet sich dem Vergleich zwischen Kompositionsprozessen von Schüler*innengruppen, von denen einige Apps und andere akustische Instrumente verwendeten. Er beobachtete unter anderem, dass Schüler*innen mit Apps sich an der Musik orientierten, die sie auch in der Freizeit hörten, während die Gruppen, die mit akustischen Instrumenten arbeiteten, Genres wählten, die eher mit dem Musikunterricht assoziiert waren (ebd., S. 103).

Ein Aspekt von Kompositionsprozessen, der immer wieder zum Gegenstand von Appmusikforschung wird, ist musikalische *Interaktion*: Suzanne Burton und Aimee Pearsall (2016) untersuchten beispielsweise in einer Videografie-Studie, welche Musikapps von Kleinkindern im Kindergarten-Alltag bevorzugt werden und welche Apps die meisten Interaktionen mit dem Gerät und anderen Kindern hervorrufen. Eine hohe Interaktionsdichte wurde unter anderem bei Apps festgestellt, die vielseitig und einfach zu bedienen sind sowie mit vertrauten Klängen und starker visueller Stimulation arbeiten (ebd., S. 85–87). Erkki Huovinen und Heli Rautanen (2020) verglichen Gruppenkompositionsprozesse von 10- bis 12-jährigen Schüler*innen und folgern, dass Apps weniger kreative und interaktive Möglichkeiten böten als „traditionelle“ Musikinstrumente (ebd., S. 106). Die Aussagekraft ihrer Studie wird allerdings unter anderem dadurch eingeschränkt, dass sie sich auf die Verwendung bestimmter Funktionen in der DAW-App *GarageBand* fokussierte.

In einer der wenigen Studien zum improvisierenden Musizieren mit Apps widmet sich Matthias Krebs (2019) dem interaktiven Musizieren mit Apps in non-formalen Kontexten. Er wählt einen videografischen Ansatz, um das technologievermittelte, kollektive Improvisieren mit der App *PlayGround* zu explorieren. Krebs analysiert Videosequenzen unter anderem auf körperliche Spannung, Konzentration und Interaktion, die für Musizierprozesse kennzeichnend und im Material deutlich zu beobachten seien (ebd., S. 248–250). Es werden verschiedene Phasen der Koordination von Spieler*innen beschrieben, die auch durch die Quantisierungsfunktion der App beeinflusst werden, so dass die App „zum Musizierpartner“ wird (ebd., S. 278).

Die in den angeführten Studien untersuchten Aspekte wie Interaktionsmuster, Lernzufriedenheit und Motivation durch Apps im Musikunterricht sind für meine Arbeit nicht unmittelbar relevant, da diese sich mit ästhetischen Erfahrungen beschäftigt und das Erleben des Musikmachens mit Apps in den Studien nur am Rande vorkommt. Möglicherweise lassen sich meine Forschungsergebnisse aber zukünftig auf die angesprochenen Forschungsdiskurse beziehen,

etwa indem untersucht wird, ob das spielerische Moment des Musikmachens mit Apps (vgl. Artikel 4 dieser Arbeit) zur Steigerung von Motivation, Lernzufriedenheit etc. beiträgt. Eine solche zukünftige Anbindung an weitere Fachdebatten geht jedoch über den Rahmen meines Forschungsvorhabens hinaus.

Aufgrund der oft konstatierten Niedrigschwelligkeit von Apps wurde wiederholt untersucht, ob Musikapps zu Inklusion und Teilhabe an pädagogischen Angeboten beitragen können (vgl. etwa Godau 2018b; Eberhard 2018; Randles 2014; Brown et al. 2014).⁶ Ashleigh Hillier und ihre Mitautor*innen (2016) widmen sich der Untersuchung eines Tablet-Musikprojektes für Jugendliche und junge Erwachsene mit Autismus-Spektrums-Störung mithilfe von Fragebögen und Fokusgruppen. Sie befinden, das Projekt habe zur Minderung von Stress- und Angstzuständen bei den Teilnehmenden beigetragen sowie dazu, dass diese leichter Freundschaften schließen (ebd., S. 276). Die Auswertung der Gruppendiskussionen ergab dabei, dass diese positiven Auswirkungen der Nutzung von Tablets zuzuschreiben seien (ebd., S. 277). Unklar bleibt allerdings, welche Effekte darauf zurückzuführen sind, dass das Musikmachen mit Apps eine Abwechslung von anderen musikalischen Aktivitäten darstellt, und welche Effekte mit den Apps selbst zusammenhängen. Auch wenn Teilhabe-Fragen nicht unmittelbar mit dem Thema ästhetischer Erfahrungen zusammenhängen, wird die Literatur zur Förderung von Teilhabe durch Musikapps für das vorliegende Projekt insofern relevant, als es auch um den *Zugang zu den sozialen Räumen* der Appmusikpraxis und damit auch um die Teilhabe an musikalischer Praxis geht (vgl. Kap. 6.4).

Neben den besprochenen Forschungsansätzen in der musikpädagogischen Appmusikforschung sind noch Studien zu nennen, die ebenfalls Apps in pädagogischen Kontexten in den Blick nehmen, dabei jedoch stark von einer bestimmten sozialtheoretischen Perspektive geprägt sind. Beispiele sind etwa Texte von Godau (2017a) oder Bandlien und Selander (2019). Godau (2017a) betrachtet extracurriculare Appmusikangebote aus systemtheoretischer Perspektive, mit dem Ziel, die „kommunikative Konstruktion“ (ebd., S. 238) von Apps und anderen Technologien in einem sozialen System nachzuvollziehen. Hier geht es also um die Bedeutung, die Apps für Teilnehmende einnehmen: etwa darum, ob sie eher als „Lernmedium“ gesehen werden, das man sich erschließt, oder als „Wissensmedium“, das nur bedient werden muss (ebd., S. 242–244).

⁶ In diesem Zusammenhang sind auch Praxisberichte und App-Betrachtungen zum Einsatz von Apps in der Musiktherapie entstanden, zum Beispiel Clauß et al. 2013; Engelbrecht und Shoemark 2015.

Bandlien und Selander (2019) wiederum setzen sich aus performance- und designtheoretischer Perspektive mit Kompositionsprozessen von Schüler*innen auseinander. Sie stellen Ergebnisse einer mikro-ethnografischen Studie zu einem Tablet-Projekt mit 80 norwegischen Achtklässler*innen vor. Dabei beschreiben sie Kompositionsprozesse, bei denen Teilnehmende auf technische oder künstlerische Herausforderungen zunächst mit Frustration, dann jedoch mit einem Wechsel der Herangehensweise reagierten (ebd., S. 94).

Die bisher genannten Publikationen betreffen vor allem formale und non-formale pädagogische Kontexte. Außerhalb des musikpädagogischen Diskurses finden Musikapps etwa Erwähnung in Berichten über die Entwicklung von Apps, die musikalischen Anfänger*innen Teilhabe an Musikpraktiken ermöglichen sollen (vgl. etwa Wang 2014; Oh et al. 2010). Bezogen auf das Design von Apps wurden auch in den *Science and Technology Studies* theoretische Überlegungen zur Art und Weise angestellt, wie Appmusikpraxis musikalisches Handeln und Denken neu organisieren könnte (vgl. zum Beispiel Tuuri und Koskela 2020).

Anschlussfähig für die vorliegende Arbeit erweist sich eine medienwissenschaftliche Studie von Victoria Simon (2020), die sich als eine der wenigen Studien mit Erfahrungsqualitäten im Umgang mit Musikapps auseinandersetzt. Anhand einer Analyse von Apps und Interviews mit Entwickler*innen arbeitet sie heraus, dass dem Design vieler Apps die normative Vorstellung eines Erlebens von „instant success and effortless musical mastery“ zugrunde läge (ebd., S. 60). Simon hat allerdings nur Zugang zur Perspektive der App-Entwickler*innen und zu ihrer eigenen Sicht auf die Interfaces, nicht zu den Erfahrungen, die die Nutzer*innen mit den Apps machen. Meine Arbeit kann hier ergänzend die Musiker*innen-Perspektive in den Blick nehmen und Simons Thesen sowohl bestätigen als auch relativieren (vgl. Artikel 4 und 5).

Als bisher einzige empirische Untersuchung von ästhetischen Erfahrungen im Umgang mit mobilen digitalen Musiktechnologien ist eine Studie von Kristin Sander-Steinert zu nennen (2019). In ihrer Publikation stellt sie Ergebnisse einer qualitativen Forschung zu Kompositionsprozessen mit Apps im Musikunterricht dar, für die unter anderem standardisierte Fragebögen, videostimulierte Interviews und Videografie verwendet wurden. Sie kommt sie zu dem Schluss, Musikerfinden mit Tablets ermögliche ästhetische Erfahrungen, wobei sowohl die Wahrnehmung der Musik als auch der Umgang mit dem Tablet zur ästhetischen Qualität der Erfahrung beitragen (Sander-Steinert 2019, S. 295). Grundlage für diesen Schluss ist der videografische Nachweis von ästhetischem Streit in den Gruppenarbeitsprozessen der teilnehmenden Schüler*innen (ebd., S. 292–295). Jedoch werden nur Aussagen darüber getroffen, dass ästhetische Erfahrungen vorliegen, und nicht darüber, wie diese Erfahrungen gestaltet sind und was

ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Apps gegenüber anderen Praxen auszeichnet. Erkenntnisse über die Spezifika ästhetischer Praxis mit Apps bleiben mithin ein Forschungsdesiderat.

Festhalten lässt sich beim Blick in die Forschungsliteratur über Musikapps, wie bereits in der Einleitung erwähnt, dass eine zweifache Forschungslücke existiert: Erstens findet sich kaum empirische Forschung zu *informellen* Appmusikpraktiken mit Apps und zweitens gibt es keine Arbeiten zu den *ästhetischen Erfahrungen* der Nutzer*innen, weder in informellen noch in formalen Kontexten (als Ausnahme kann die Untersuchung von Sander-Steinert (2019) gelten, s. o.). Dieser doppelten Forschungslücke widmet sich meine Studie.

2.2 Weitere anschlussfähige Forschungsfelder

Wie gezeigt wurde, kann ich nur vereinzelt an die bestehende Appmusikforschung anschließen, weil diese sich entweder mit Themen wie Motivation, Lernzufriedenheit und Teilhabe an musikpädagogischen Angeboten beschäftigt oder mit sehr spezifischen Fragen wie der Konstruktion der Bedeutung von Instrumenten, die für diese Arbeit nur sekundär relevant sind. Die Kontextualisierung und Diskussion der Ergebnisse in den einzelnen Artikeln und im Manteltext bezieht sich darum nur selten auf Appmusikstudien und setzt sich stattdessen vor allem mit Forschung auseinander, die bestimmte Erfahrungsqualitäten betreffen, welche sich im Laufe des Forschungsprozesses als relevant erwiesen.

So geht es etwa in Artikel 5 um die Nutzung von Musikapps zur Selbstsorge und -konstitution im Alltag. In der informellen Appmusikpraxis habe ich nicht nur Praktiken beobachtet, in denen Musikapps für professionelle Musikproduktion und Live-Auftritte genutzt werden. Es rückten auch musikalische Alltagspraktiken ins Blickfeld: Die teilnehmenden Musiker*innen nutzen Apps in verschiedenen Alltagssituationen, etwa morgens in der Straßenbahn auf dem Schulweg, spontan im Flugzeug auf dem Weg in den Urlaub oder zuhause in den Werbepausen beim Fernsehen. Sie machen Musik zur Zerstreuung; um sich abzureagieren; um daraus später mit ihrer Band einen Song zu entwickeln; inspiriert vom Blick über den Fluss bei einem Spaziergang, und aus vielen anderen Anlässen. Durch den Fokus auf die ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmenden rückten verschiedene Dimensionen des Erlebens ins Blickfeld: synästhetische Wahrnehmungen, aber auch Atmosphären und Gefühle beim Musikmachen im Alltag.

Bei der Beschäftigung mit solchen Alltagspraktiken konnte ich an die Literatur zum Musikhören im Alltag anschließen, insbesondere an Tia DeNoras Forschung zu musikalischen Selbsttechnologien (DeNora 2000). In einer qualitativen, ethnografisch angelegten Studie arbeitet sie

heraus, wie Menschen das Musikhören im Alltag zur Selbstsorge und Selbstkonstitution nutzen, etwa um sich in eine bestimmte Stimmung zu bringen, Erinnerungen wachzurufen oder sich ihrer Identität zu vergewissern (DeNora 2000). Das Konzept der musikalischen Selbsttechnologie stellte eine hilfreiche Analyseperspektive bereit, um ähnliche Praktiken in der informellen Appmusikpraxis zu betrachten. Auch die psychologische Forschung zur musikalischen Affektregulation im Alltag (Baltazar und Saarikallio 2016; Sloboda 2010) bot teilweise Anknüpfungspunkte, da sie verschiedene Selbstregulationsstrategien aufgezeigt hat, die sich auch in meinem Forschungsfeld finden. Entscheidend ist es dabei aber, wie Ori Schwarz (2017) herausgestellt hat, die musikalische Arbeit mit Gefühlen als eine soziale Praxis zu verstehen, die im Kontext einer historisch und kulturell spezifischen Umgangsweise mit Emotionen steht.

Da es sich beim Musikmachen mit Apps nicht nur oft um eine Alltagspraxis handelt, sondern insbesondere auch um eine *mobile* ästhetische Alltagspraxis, wurde für die vorliegende Arbeit auch die Forschung zum mobilen Musikhören relevant. Zum einen betrifft das die psychologische Literatur zur mobilen musikalischen Regulation von Affekten und Erfahrungen (Skånland 2013; Heye und Lamont 2010). Kuch und Wöllner (2021) beispielsweise untersuchten mobile Hörsituationen und Hörgewohnheiten von Proband*innen in einer quantitativen Studie. Sie kommen zu dem Schluss, dass Stimmungsaufhellung, Entspannung und die Verhinderung von Langeweile zu den am häufigsten genannten Gründen für das mobile Musikhören gehören und dass die Befragten das Musikhören überwiegend im Sinne eines Rückzugs nutzen, um sich von der Umgebung ab- und der Musik zuzuwenden (ebd., S. 10).

Jenseits quantitativer Verfahren erwiesen sich aber vor allem qualitative Untersuchungen des mobilen Musikhörens als lohnender Anknüpfungspunkt für meine Studie. So hat etwa Michael Bull (2007) das mobile Musikhören als eine Praxis erforscht, in der Menschen ihre Erfahrung der sozialen Situation transformieren, sei es als Rückzug aus der als negativ erlebten urbanen Umgebung oder mithilfe einer Ästhetisierung der Außenwelt. Schon Shuhei Hosokawa (1984) argumentierte in seinem Artikel zum „Walkman-Effekt“, dass mobiles Musikhören nicht nur unsere Beziehung zur Stadt ändert, sondern dass es auch unsere Art, uns zu bewegen, wahrzunehmen und zu fühlen, und damit letztlich die Stadt selbst transformiert. Eine kreative Auseinandersetzung mit der Umgebung jenseits eines bloßen Rückzugs in die Klangwelt konnte auch Miriam Simun (2009) in einer Interviewstudie zu den Musikhörgewohnheiten Londoner Pendler*innen aufzeigen. Die bestehenden Untersuchungen zum mobilen Musikhören kann meine Studie um die Perspektive des mobilen Musikmachens erweitern.

Neben der Mobilität von ästhetischen Praktiken mit Apps (Artikel 2) und ihrer Funktion als mobile Selbsttechnologien (Artikel 5) stellte sich die Erfahrungsqualität des *Spielerischen* als bedeutsam für das Erleben der Teilnehmenden heraus. Die in Artikel 4 dieser Arbeit vorgenommene Analyse des Musikmachens mit Apps als spielerischer Praktik geschieht dabei vor dem Hintergrund eines Diskurses zur digitalen Kultur, der dieser auch über den Musikbereich hinaus eine spielerische Haltung attestiert (Sicart 2020, S. 2081) und gerade mobile Digitalgeräte als „hyperludische“ Objekte charakterisiert (Merrin 2014, S. 14). In diesem Kontext ist auch die bereits etablierte Forschung zur Übertragung von Spielprinzipien auf andere Bereiche, etwa auf Musiktechnologien, zu nennen, die unter dem Stichwort der Gamification firmiert (Deterding et al. 2011).

Außerdem stellte sich im Laufe des Forschungsprozesses heraus, dass es für die ästhetische Erfahrung der Teilnehmenden bedeutsam ist, wieviel Kontrolle sie über den Musikproduktionsprozess erleben, das heißt, wieviel Handlungsmacht sie im Umgang mit Apps erfahren (siehe Kap. 5.3 dieses Manteltexts und Artikel 4). Die Frage nach der Handlungsmacht von Technologie-Nutzer*innen wird auch mit Bezug auf andere Bereiche digitaler Kultur thematisiert, etwa in der Literatur zur *player agency* von Computerspieler*innen (vgl. zur Übersicht Jennings 2019). Allgemein wird Praktiken im Umgang mit digitalen Medien eine Haltung des „Prosuming“ attestiert, in der der Einfluss von Nutzer*innen auf Medieninhalte und damit ihre Handlungsmacht im Umgang mit Technologien ständig neu verhandelt wird (Prior 2018, S. 167; Miller 2012).

Musiker*innen erleben eine Begrenzung ihrer Handlungsmacht beim Musikmachen mit Apps vor allem im Umgang mit Presets, also werkseitigen Voreinstellungen und Vorgaben der Apps (vgl. Kap. 5.3.). Wie in Artikel 5 gezeigt wird, bedeutet die Einschränkung der Handlungsmacht durch Presets, den ästhetischen Wahrnehmungen und der Arbeit mit Gefühlen und Identität einen teils recht engen Rahmen zu stecken, so dass die medienvermittelte Selbst-Konstitution der Teilnehmenden von den in die Technologie eingeschriebenen kulturellen Normen geprägt wird. Mit dieser Argumentation schließe ich an bestehende Diskurse an, die sich mit den kulturellen Vorstellungen und Werten auseinandersetzen, die dem Design von Musikapps und anderen Musiktechnologien zugrunde liegen (Ismaiel-Wendt 2016). Demnach sind Presets nicht nur als Voreinstellungen im technischen Sinne, sondern auch als „symbolische und kulturelle ‚(Kapital-)Steuerungen‘“ zu verstehen (Fabian und Ismaiel-Wendt 2018, S. 3a).

Musiktechnologien „ermöglichen, schränken dabei aber auch ein und konfigurieren somit kreative sowie konnektive Prozesse in einer spezifischen Weise – und sind dabei nie ideologiefrei

und natürlich“ (Wernicke und Ahlers 2021, S. 92). So hat Adam Patrick Bell beispielsweise auf die Tatsache hingewiesen, dass in der DAW-App *GarageBand*, die Nutzer*innen ‚virtual drummers‘ bereitstellt, alle Rock-Drummer-Avatare als weiß und alle R&B-Drummer als nicht-weiß dargestellt sind (Bell 2015). Dies verstärke „racial stereotypes [...] by associating musical styles with melanin“ (ebd., S. 58). Die Medienwissenschaftlerin Simon argumentiert in der bereits erwähnten Studie, dass die umfassende Verwendung von Presets in einigen Apps, die darauf abzielt, den Nutzer*innen ein Gefühl von „effortless mastery“ der Musiktechnologie zu vermitteln, Codes hegemonialer Männlichkeit enthalte, in denen die Beherrschung und Kontrolle über ein Instrument von zentraler Bedeutung seien (Simon 2020, S. 62). Vor dem Hintergrund der Debatte um die Ideologien, die in das Design von Musiktechnologien eingeschrieben sein könnten, stelle ich in Artikel 5 meiner Studie die Frage, wie sich Presets auf die Selbsttechnologien von Teilnehmenden auswirken.

Der Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass eine Studie zu ästhetischen Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis an diverse Forschungsdiskurse anschließen kann, seien es Diskurse in der Musiksoziologie und -psychologie oder in der kulturwissenschaftlichen Forschung zu Musiktechnologien und digitaler Kultur. Ergänzend sei auf den Forschungsstand verwiesen, der in den jeweiligen Artikeln dieser Arbeit skizziert wird. Im Folgenden soll es nun um den theoretischen Hintergrund meiner Studie gehen.

3 Theoretischer Hintergrund

Da diese Arbeit ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis untersucht, gilt es in diesem Kapitel vor allem zu klären, was unter ästhetischen Erfahrungen (3.1) und unter sozialen Praktiken (3.2) zu verstehen ist. Zudem ist die Erörterung von Begriffen notwendig, die im Laufe des Forschungsprozesses für die Analyse Bedeutung gewannen: musikalische Selbsttechnologien (3.3) und sozialer Raum mit seinen Atmosphären (3.4). Eine detaillierte Darstellung und Diskussion von Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien erfolgt in Artikel 1 (Kap. 3.5.2), darum soll im Folgenden nur eine einführende Skizze dieser Ansätze geleistet werden.

3.1 Ästhetische Erfahrungen

Die qualitative Grounded-Theory-Methodologie, an der sich die vorliegende Arbeit orientiert, erhebt den Anspruch, im Laufe des Forschungsprozesses und in der Interaktion mit Feld und Daten eine gegenstandsbezogene Theorie zu konstruieren, anstatt bereits existierende Theorien oder Theoriebausteine auf das untersuchte Phänomen anzuwenden (Charmaz 2014, S. 155–161). Zugleich wäre es erkenntnistheoretisch naiv, davon auszugehen, dass Forschende sich einem Gegenstand ohne ein theoretisches Vorverständnis nähern können (Strauss und Corbin 1994, S. 277). Schon die Formulierung eines Erkenntnisinteresses, in meinem Falle etwa das Interesse an ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis, erfordert die Nutzung von Begriffen, die theoretische und alltagssprachliche Konnotationen mit sich bringen. Mein Einstieg ins Feld erfolgte dementsprechend durchaus mit einem theoretischen Vorverständnis ästhetischer Erfahrung und musikalischer Praxis; zugleich wurde dieses jedoch bewusst offengehalten, um eine produktive Auseinandersetzung mit den Daten möglich zu machen.

Zu Beginn der Datenerhebung stand eine vorläufige, recht weit gefasste Bestimmung ästhetischer Erfahrung, die man als ‚Ausgangsbestimmung‘ bezeichnen kann. Nach dieser Ausgangsbestimmung handelt es sich um Episoden ästhetischer Wahrnehmung, die eine gewisse Bedeutsamkeit für die Wahrnehmenden erlangen. Dabei bedeutet ästhetische Wahrnehmung eine Wahrnehmung, die selbstzweckhaft geschieht, also (mindestens auch) um ihrer selbst willen vollzogen wird (Rolle 1999, S. 88). Teils wird in diesem Zusammenhang auch von einer ‚vollzugsorientierten‘ Wahrnehmung gesprochen (Seel 2003 [1996], S. 127). Ein Beispiel für die Selbstzweckhaftigkeit oder Vollzugsorientierung ästhetischer Wahrnehmung: Wer Kirchenglocken vor allem hört, um die Uhrzeit festzustellen, nimmt sie nicht primär ästhetisch wahr; wer die Wahrnehmung ihres Klangs selbst genießt, vollzieht eine Wahrnehmung auch

um der Wahrnehmung willen, also eine selbstzweckhafte, ästhetische Wahrnehmung.⁷ Selbstzweckhaftigkeit gilt spätestens seit Immanuel Kants (2009 [1790]) Begriff des ‚interesselosen Wohlgefallens‘ als ein Kernmerkmal ästhetischer Wahrnehmung. Wichtig ist es an dieser Stelle, darauf hinzuweisen, dass ästhetische Wahrnehmungen nicht *ausschließlich* selbstzweckhaft erfolgen müssen, sondern lediglich *auch* um ihrer selbst willen (Rolle 1999, S. 99). Um das Kirchenglocken-Beispiel aufzugreifen: Wer den Glockenklang hört, an ihm die Uhrzeit abliest und dabei *auch* den Klang selbst genießt, vollzieht eine ästhetische Wahrnehmung. Wer den Glockenklang jedoch lediglich hört, um ihm eine Information über die Uhrzeit zu entnehmen, nimmt nicht ästhetisch wahr. Bezogen auf die Appmusikpraxis bedeutet das hier vertretene Verständnis von Selbstzweckhaftigkeit, dass Musiker*innen ästhetische Wahrnehmungen ihres Musikproduktionsprozesses vollziehen und zugleich andere Zwecke mit ihm verfolgen können, etwa den Lebensunterhalt zu bestreiten oder die eigene Identität auszudrücken. Das Merkmal der Selbstzweckhaftigkeit dient in dieser Studie also lediglich dazu, ästhetische Wahrnehmungen von jenen Wahrnehmungen zu unterscheiden, die instrumenteller Natur sind.

Episoden ästhetischer *Wahrnehmung* werden nun laut der oben genannten Ausgangsbestimmung zu einer ästhetischen *Erfahrung*, wenn sie für die Wahrnehmenden eine gewisse Bedeutsamkeit erlangen. Das Merkmal der Bedeutsamkeit wird in manchen Theorien ästhetischer Erfahrung emphatisch verstanden, von der Vorstellung der ästhetischen Erfahrung als „Ereignis“ (Seel 2007, S. 58) bis hin zur Rede von der Erfahrung als einer „Epiphanie“ (Gumbrecht 2003). In der Ausgangsbestimmung ästhetischer Erfahrung, die in dieser Arbeit zur Anwendung kommt, ist Bedeutsamkeit jedoch sehr bescheiden gemeint und soll erst einmal nur bedeuten, dass eine ästhetische Wahrnehmung die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf sich zieht. So sollen ästhetische Erfahrungen unterschieden werden von ästhetischen Wahrnehmungen wie dem permanenten Nebenbei-Radiohören, die durchaus ästhetisch (weil am Klang selbst interessiert) sein können, aber nicht die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf sich ziehen. Das hier angelegte Kriterium der Aufmerksamkeit klingt an, wenn Martin Seel von der Selbstbezüglichkeit ästhetischer Wahrnehmung als einer „spürbaren Gegenwärtigkeit des Wahrnehmungsvollzugs“ in der Wahrnehmung spricht (Seel 2003 [1996], S. 55).

Meine Ausgangsbestimmung ästhetischer Erfahrung umfasst also selbstzweckhafte, bedeutsame Episoden sinnlicher Wahrnehmung, wobei sehr niedrigschwellige Begriffe von

⁷ Ästhetische Erfahrungen ereignen sich nicht nur im Umgang mit Kunst, sondern können jegliche sinnlich wahrgenommene Situation zum Gegenstand haben.

Selbstzweckhaftigkeit und Bedeutsamkeit verwendet werden. Mit dieser Ausgangsbestimmung im Sinn begab ich mich an die Datenerhebung und Auswertung.

Im Laufe des Forschungsprozesses können nach der Grounded-Theory-Methodologie Theorien und Begriffe als „sensibilisierende Konzepte“ genutzt werden (Strübing 2018a, S. 48), um die Auseinandersetzung mit den generierten Kategorien zu befruchten. In der vorliegenden Studie wurde dazu ein Begriff ästhetischer Erfahrung herangezogen, der über die genannte Ausgangsbestimmung hinausgeht und auf die Ästhetik Seels (2003 [1996], 2019 [2003]) zurückgeht. Er wurde in der Musikpädagogik vielfach aufgegriffen (in verschiedenen Ausprägungen: Rolle 1999; Wallbaum 2000; Brandstätter 2014; Zill 2015). Nach diesem Verständnis ästhetischer Erfahrung wird die Bedeutsamkeit der Erfahrung üblicherweise umfassender verstanden, etwa eben als „ästhetisches Ereignis“ (Seel 2007, S. 59). Zudem wird auf die intersubjektive Dimension der Erfahrung hingewiesen, deren Bedeutung in kommunikativen Prozessen verhandelt wird (etwa im ästhetischen Streit; Rolle und Wallbaum 2011). Zur ästhetischen Erfahrung gehört demnach auch die (kommunikative) Reflexion der Wahrnehmung (Rolle 2014, S. 3). Schließlich wird davon ausgegangen, dass ästhetische Erfahrungen eine Einstellungsänderung mit sich bringen (Zill 2016, S. 73), eine „Änderung von Orientierungen in gegebenen Verhaltensbereichen“ (Seel 1997, S. 77–78). Ästhetische Erfahrungen können nach dieser Sichtweise die Welt in neuem Licht erscheinen lassen, neue Perspektiven auf sich selbst und die Wirklichkeit ermöglichen und so musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse auslösen (Rolle 1999, S. 5; Brandstätter 2014, S. 35–36). Musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse sollen neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen und eine veränderte Selbst- und Weltbeschreibung ermöglichen (Rolle 1999, S. 6), ganz im Sinne der veränderten Selbst- und Weltverhältnisse in transformativen Bildungstheorien (Koller 2012).

Ein solcherart bestimmter Begriff ästhetischer Erfahrung bereicherte den Theoriebildungsprozess der Studie als sensibilisierendes Konzept, denn er lenkte den Blick etwa auf Wahrnehmungen, die ein Potential besitzen, neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen zu generieren. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang etwa Momente des Staunens und der Irritation in der Erfahrung des entdeckenden Spielens, die in Artikel 4 thematisiert werden. Zugleich zeigte sich, dass die Offenheit der Ausgangsbestimmung zu Beginn der Studie notwendig war. Manche Bestimmungen von ästhetischen Erfahrungen, die in der Literatur diskutiert werden, hätten den Fokus der vorliegenden Untersuchung ungünstig verengt, wenn sie zur Richtlinie der Datenauswertung gemacht worden wären. Dies gilt etwa für die These, ästhetische Erfahrungen würden dann bildungswirksam, wenn sie eine „Differenzerfahrung“ darstellten, wenn sie also gewohnte Wahrnehmungsweisen radikal

infrage stellen (Brandstätter 2014, S. 35–36). Rüdiger Bubner (1994) etwa spricht von einer „Umkehr eingeschliffener Welterfahrung“ in der ästhetischen Erfahrung (S. 118). Die in dieser Arbeit besprochenen Erfahrungen haben in vielen Fällen nicht den Charakter von Differenz-erfahrungen. Ein Vergleich der in dieser Arbeit konstruierten Grounded Theory ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis mit Begriffen ästhetischer Erfahrung aus der musikpädagogischen Theoriearbeit erfolgt in Kapitel 7.

Weiter zeigte sich im Laufe des Forschungsprozesses, dass die von der ästhetischen Theorie beschriebenen Merkmale ästhetischer Erfahrungen nur einen allgemeinen Rahmen der empirischen Forschung bereitstellen und diese oft nicht im Einzelnen leiten können. Sie beschreiben die allgemeine Beschaffenheit ästhetischer Erfahrungen, die darüber hinaus allerdings je nach Praxis sehr unterschiedliche Qualitäten aufweisen können. So lässt sich zum Beispiel zwar fragen, ob die Teilnehmenden selbstzweckhafte Wahrnehmungen vollziehen. Dies sagt jedoch nichts darüber aus, auf welche Gegenstände sich diese Wahrnehmungen in der Appmusikpraxis richten und wie sie im Vergleich zu anderen Praktiken strukturiert sind.

Um den Besonderheiten ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps auf die Spur zu kommen, war es darum nötig, die Aufmerksamkeit auf möglichst konkrete Phänomene zu lenken, die jedoch mit dem Begriff ästhetische Erfahrung in unmittelbarem Zusammenhang stehen. Dazu zählen zum Beispiel: die Wahrnehmung der Atmosphäre eines Orts und wie sie sich auf den kreativen Prozess auswirkt (vgl. Artikel 2); die Ästhetisierung der Umgebung beim Musikmachen an öffentlichen Orten (vgl. Artikel 2 und 5); die Rolle der Wahrnehmung beim Verknüpfen von virtuellen und nicht-virtuellen Raumerfahrungen (vgl. Artikel 3). Untersucht wurden auch spezifische Erfahrungsqualitäten in ästhetischen Erfahrungen, etwa Unbestimmtheit, Neugier und Staunen beim spielerischen Musikmachen mit Apps (vgl. Artikel 4). Immer wieder im Fokus standen Gefühle und Stimmungen beim Musikmachen, etwa in Artikel 5, der Strategien der musikalischen Gefühlsarbeit thematisiert. Der abstrakte philosophische Begriff ästhetischer Erfahrung rückt also in den einzelnen Artikeln dieser Arbeit streckenweise in den Hintergrund, bildet jedoch immer den Rahmen, innerhalb dessen die untersuchten Phänomene zu verorten sind.

Den Begriff der Erfahrungsqualität verwende ich, um bestimmte Gehalte des ästhetischen Erlebens zu kennzeichnen. Er ist nicht evaluativ gemeint, bezeichnet also, *wie* etwas erfahren wird, nicht darum, ob diese Erfahrung als gut, schlecht etc. *bewertet* werden kann. Zu Erfahrungsqualitäten zähle ich Gehalte wie ein spielerisches Empfinden, Unbestimmtheit (vgl. Artikel 4) und das Erleben von Handlungsmacht (vgl. Kap. 5.3), aber auch Gefühle wie Melancholie (vgl. Artikel 5). Ich gehe also davon aus, dass Gefühle ein Bestandteil musikalisch-

ästhetischer Erfahrung sein können, auch wenn für mein Anliegen nicht relevant ist, wie das Verhältnis von Gefühl, Erfahrung und Musik philosophisch genauer zu fassen ist (siehe dazu Rolle 1999, Kap. 4.2; Vogt 2013). Da ich Gefühle als Erfahrungsqualitäten auffasse, kann ich unter dem Dach des Begriffs ästhetischer Erfahrung auch Praktiken der musikalischen Arbeit mit Gefühlen thematisieren (vgl. Artikel 5).

3.2 Soziale Praktiken, Artefakte und Affordanzen

Wenn sich die vorliegende Arbeit die ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis zum Gegenstand nimmt, benötigt sie ein theoretisches Verständnis musikalischer Praxis. Sie orientiert sich am Praxisbegriff der soziologischen Praxistheorie. Mit der Bezeichnung ‚Praxistheorie‘ ist in dieser Arbeit in Anlehnung an Andreas Reckwitz (2003) die vereinfachende Zusammenfassung einer Familie von Theorien gemeint, die Kultur in *sozialen Praktiken* verorten. Soziale Praktiken stellen nach Reckwitz „einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen [...] sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen dar, die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken“ (2006, S. 565). Ich folge einer Terminologie, nach der sich eine Praxis durch viele zusammenhängende Praktiken konstituiert, die als überindividuelle, sozial geteilte Handlungsmuster verstanden werden (Reckwitz 2003).

Die Grundannahmen von Praxistheorien lassen sich laut Reckwitz zu drei Prinzipien verdichten: eine „implizite, informelle Logik der Praxis und Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen und Können“; eine „Materialität sozialer Praktiken in ihrer Abhängigkeit von Körpern und Artefakten“; sowie ein „Spannungsfeld von Routinisiertheit und systematisch begründbarer Unberechenbarkeit von Praktiken“ (2003, S. 282). Bei dieser knappen Darstellung will ich es an dieser Stelle belassen, um eine Doppelung mit Artikel 1 zu vermeiden, in dem genauer auf Praxistheorien und ihr Verhältnis zu Theorien ästhetischer Erfahrung eingegangen wird.

Zumindest kurz vorausgeschickt werden soll jedoch, dass Musikpraktiken in dieser Arbeit als *ästhetische Praktiken* verstanden werden, die sich laut Reckwitz durch fünf „Eigenschaftsbündel“ auszeichnen (2008a, S. 304–308): Sie zielen erstens auf eine Intensivierung von Wahrnehmung und innerem Erleben, zweitens auf eine kreative Gestaltung der Wirklichkeit. Charakteristisch ist für sie dabei drittens die affektive, das heißt im weitesten Sinne gefühlsbezogene Dimension von Praktiken, sowie viertens die Semiotisierung der Wirklichkeit, mithin das Spiel mit Bedeutung, worin sich fünftens ein spielerischer Zugang zur Welt zeigt.

Zwei Begriffe, die in Artikel 1 nicht ausführlich erörtert werden, weil sie für seine Fragestellung nicht entscheidend sind, möchte ich im Folgenden noch einmal näher beleuchten: Artefakte und

Affordanzen. Ein praxistheoretischer Ansatz für die Untersuchung von Musikproduktion mit Apps erscheint auch deshalb sinnvoll, weil Praxistheorien die Bedeutung von Artefakten für soziale Praktiken betonen (Reckwitz 2003, S. 298; Miller 1997) und sich der Gegenstandsreich der vorliegenden Untersuchung, die Appmusikpraxis, über den Umgang mit dem digitalen Artefakt Musikapp definiert (vgl. Kap. 1.1.1). Die Art und Weise, wie musikalische Praktiken sich in Auseinandersetzung mit dem Artefakt Musikapp entwickeln, stellt stets den Dreh- und Angelpunkt der Untersuchung dar, etwa wenn es in Artikel 4 und 5 um die Frage geht, wie sich der Grad an Handlungsmacht im Umgang mit Apps auf die ästhetische Erfahrung auswirkt.

Erforscht werden also Erfahrungen und Praktiken, die spezifisch für den Umgang mit Musikapps sind und sich in Auseinandersetzung mit dem Artefakt App konstituieren. Als Artefakte bezeichne ich Objekte, „die in der materialen Welt als Gegenstände verankert sind, die durch menschliche Eingriffe erzeugt, gehandhabt, modifiziert oder verwandelt wurden und werden“ (Lueger und Froschauer 2018, S. 11). Artefakte sind nicht unabhängig von sozialen Praktiken zu denken, denn einerseits werden sie durch Praktiken erzeugt, modifiziert etc. und andererseits vollziehen sich Praktiken in der Regel (möglicherweise sogar immer) in Auseinandersetzung mit Artefakten (Reckwitz 2003, S. 291). In dieser Arbeit wird weder eine technikdeterministische Perspektive eingenommen, nach der die Beschaffenheit des Artefakts App die Umgangsweise von Musiker*innen mit ihm vollständig bestimmt. Noch wird eine konstruktivistische Sicht auf Musiktechnologie zu Grunde gelegt, nach der die Bedeutung der App vollständig durch unsere Art, sie zu verwenden, bestimmt wird. Vielmehr nehme ich eine Position zwischen Determinismus und Konstruktivismus ein und erkläre die Funktion von Apps in musikalischen Praktiken über ihre Affordanzen.

Unter Affordanzen verstehe ich Handlungsangebote von Artefakten, die diese für Akteur*innen besitzen (Hutchby 2001). Ursprünglich wurde der Begriff durch den Wahrnehmungspsychologen James J. Gibson geprägt (1982 [1979]), der darauf hinwies, dass Objekte Handlungen ‚anbieten‘ oder ‚gewähren‘ können, wobei dies weder allein dem Objekt noch allein den Akteur*innen zuzuschreiben ist. Ein Apfel beispielsweise besitzt für einen Menschen die Affordanz, ihn zu pflücken, für einen Frosch jedoch nicht. Affordanzen von Objekten sind also abhängig von den allgemeinen Fähigkeiten derjenigen, die mit ihnen umgehen. Das Konzept der Affordanz wurde in der Soziologie aufgegriffen und insofern angepasst, als darauf hingewiesen wurde, dass kulturelle und soziale Faktoren einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Affordanzen nehmen (Zillien 2008). Artefakte besitzen Affordanzen in Abhängigkeit von der kulturellen Praxis, in der mit ihnen umgegangen wird. So sprechen Dhaval Vyas, Cristina M. Chisalita und Gerrit van der Veer von einer „affordance-in-interaction“, die sie definieren als

„a relationship that is socially and culturally constructed between the users and the artefact in the lived world“ (Vyas et al. 2006, S. 1).

Beispielsweise legt die Musikapp *GarageBand* durch verschiedene Voreinstellungen und Instrumentenauswahl die Produktion von Musikstücken der Genres Rock, Hip-Hop und Electronica nahe (Bell 2015, S. 57). Es handelt sich nicht um strikte Beschränkungen, denn man kann mit *GarageBand* durchaus auch andere Musikstile bedienen, sondern eben um Handlungsangebote, die Umgangsweisen nahelegen. Diese Affordanzen sind abhängig von einer bestimmten kulturellen Praxis des Umgangs mit Digitalgeräten. Ein*e mittelalterliche*r Musiker*in beispielsweise könnte mit der App nicht ohne weiteres Rock, Hip-Hop oder Electronica machen, weil er*sie die entsprechenden Funktionen der App nicht zu nutzen wüsste. Affordanzen sind also Beziehungen zwischen Akteur*innen und Objekten, die in einer kulturellen Praxis bestehen.

Das Konzept der Affordanz kann nicht nur auf technische Artefakte angewendet werden, sondern zum Beispiel auch auf das Artefakt Musik. So kann ein Musikstück die Affordanz besitzen, bestimmte emotionale Reaktionen hervorzurufen, wobei diese Affordanz von der Praktik abhängig sind, an der Akteur*innen teilnehmen: „With regard to music, affordances for emotional experience emerge from the interactions between actors, materials (musical and other), and conventions of use“ (DeNora 2010, S. 165).

Affordanzen rahmen also menschliche Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf ein Artefakt, legen Umgangsweisen nahe, determinieren diese jedoch nicht. So können Apps als Artefakte verstanden werden, die menschliche Praktiken sowohl formen als auch von diesen geformt werden (Hutchby 2001, S. 444). Eine solche Sichtweise erweist sich angesichts der Erkenntnisse der vorliegenden Studie als sinnvoll. Die Umgangsweisen der verschiedenen Teilnehmenden mit einer App ähneln sich in weiten Teilen, wenn die Musiker*innen ähnliche Fähigkeiten besitzen. Dies spricht für das Potential von Artefakten, Praktiken über ihre Handlungsangebote zu lenken. Zugleich gibt es aber auch Situationen, in denen Musiker*innen Apps zweckentfremden und alternative Umgangsweisen entwickeln, was nahelegt, dass die Beschaffenheit von Apps Handlungen anbietet und eben nicht erzwingt.

Affordanzen kommen einem Artefakt also nicht allein durch sein Design zu, sondern bestehen innerhalb spezifischer Praktiken des Umgangs mit dem Artefakt. Dies entspricht auch einer zentralen Prämisse der Cultural Studies, nach der Artefakte ihre Bedeutung nicht per se besitzen, sondern durch die Aneignung innerhalb eines spezifischen kulturellen Kontextes erhalten (vgl. etwa Morley 1993 [1986]; Ang 1990). Wenn in dieser Arbeit also aus pragmatischen

Gründen vereinfachend von der *Nutzung* von Apps die Rede ist, so ist eigentlich eine *Aneignung* innerhalb spezifischer musikalischer Praktiken gemeint.

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass diese Arbeit davon ausgeht, dass Musiker*innen ästhetische Erfahrungen in sozialen Praktiken machen. Diese Praktiken entstehen im Zusammenspiel von Musiker*innen (und anderen Akteur*innen) und Artefakten, darunter Geräte, Apps und musikalische Klänge.⁸ Artefakte bieten den Akteur*innen Affordanzen, die weder allein von den Artefakten noch von den Akteur*innen abhängen, sondern selbst erst in Praktiken entstehen. Im Folgenden wird teilweise aus pragmatischen Gründen davon die Rede sein, dass die Affordanzen von Apps musikalische Praktiken formen oder beeinflussen. Dabei sollte jedoch mitbedacht werden, dass die Affordanzen von Apps und musikalische Praktiken aus der Perspektive der Praxistheorien voneinander abhängig sind: Appmusikpraktiken entstehen erst in Auseinandersetzung mit Apps, und andersherum entstehen die Affordanzen dieser Apps erst in Praktiken.

3.3 Musikalische Selbsttechnologien

Während des Forschungsprozesses fielen mir immer wieder Praktiken der musikalischen Arbeit mit Gefühlen, Erinnerungen, Identität etc. auf. Im Zuge der Datenauswertung habe ich darum als sensibilisierendes Konzept DeNoras Begriff der musikalischen Selbsttechnologien bzw. Technologien des Selbst herangezogen (DeNora 2000, Kap. 3). Darunter versteht DeNora musikbezogene Strategien der Selbst-Regulation und soziokulturelle Praktiken der Konstruktion und Erhaltung von Stimmung, Erinnerung und Identität (ebd., S. 47). Eine verbreitete musikalische Selbsttechnologie ist etwa das Hören bestimmter Songs, um sich in Stimmung für ein Ereignis zu bringen oder um sich an Vergangenes zu erinnern. Dieses Konzept wurde in der Datenauswertung genutzt, um die Aufmerksamkeit auf Aspekte der Selbst-Konstitution in der Praxis der Teilnehmenden zu lenken. Es wurde jedoch nicht als starrer Rahmen angewendet, in den die empirisch untersuchten Phänomene eingefügt werden. Vielmehr wurde im Laufe des Forschungsprozesses in Auseinandersetzung mit den Daten und DeNoras Theorie ein erweiterter Begriff musikalischer Selbsttechnologien entwickelt. Dieser schließt etwa im Bereich der musikalischen Arbeit mit Gefühlen nicht nur Praktiken ein, in deren Rahmen Musik genutzt

⁸ Die in dieser Arbeit vertretene Annahme, dass musikalische Praktiken im Zusammenspiel verschiedener menschlicher Akteur*innen und Artefakte entstehen, ist anschlussfähig für die Akteur-Netzwerk-Theorie, die das Soziale in Netzwerken der Interaktion zwischen Menschen und Dingen verortet (vgl. Latour 2005). Allerdings ist es für meine Zwecke nicht nötig, den post-humanistischen Handlungsbegriff der Akteur-Netzwerk-Theorie zu verwenden, nach dem auch Dingen Handlungsmacht zugesprochen werden muss. Um die tragende Rolle von Artefakten für soziale Praktiken zu berücksichtigen, genügt der Begriff der Affordanzen, das heißt der Handlungsangebote von Artefakten, sowie die Annahme, dass Praktiken in Auseinandersetzung mit Artefakten entstehen.

wird, um Gefühlszustände zu beeinflussen (wie bei DeNora), sondern auch Praktiken, in denen andersherum Gefühlszustände angestrebt werden, um damit den Kompositionsprozess und die entstehende Musik zu beeinflussen (vgl. Artikel 2 und 5).

In welchem Verhältnis steht DeNoras Konzept der musikalischen Selbsttechnologien zum praxistheoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit? Der Begriff der Selbsttechnologien wird auch in der praxistheoretischen Literatur verwendet (vgl. etwa Reckwitz 2006, S. 555–585). Hintergrund ist, dass für soziologische Praxistheorien die Frage nach dem Subjekt vor allem die Frage danach bedeutet, „wie es geworden ist“ (Saar 2013, S. 17). Sie konzentrieren sich dabei auf den Vorgang der Subjektivierung, den „permanenten Prozess, in dem Gesellschaften und Kulturen die Individuen in Subjekte umformen, sie damit zu gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen ‚machen‘: das doing subjects“ (Reckwitz 2017a, S. 125).

Eine besondere Rolle für die Konstitution von Subjekten spielen nun eben Praktiken, in denen das Subjekt aktiv eine Selbst-Formung und Selbst-Führung praktiziert, für die Michel Foucault den Begriff der Selbsttechnologien geprägt hat (Foucault 2019 [1989]; 2004 [1981]). Zu ihnen gehören Praktiken der Arbeit an und Sorge für sich selbst, wie etwa Tagebuchschreiben, Therapie oder Meditation. Das Subjekt, das betont die subjektivierungstheoretische Perspektive, wird also nicht nur konstituiert, sondern konstituiert sich immer auch selbst mithilfe bestimmter Praktiken.

DeNoras Konzept der musikalischen Selbsttechnologie schließt nicht explizit an den Selbsttechnologie-Begriff von Foucault an, geht jedoch ebenfalls von einer Konstitution des Selbst in Praktiken aus. DeNora beansprucht ein Konzept „ästhetischer Reflexivität“ (ebd., S. 51–53) in der Tradition von Scott Lash und John Urry (1994) und bezieht sich auf Anthony Giddens‘ praxistheoretische Forschung zum Selbst als reflexivem Projekt (1991). Das Selbst ist nicht statisch, Menschen erhalten und verändern ihr Selbst, das heißt, wie sie fühlen, welches Bild sie von sich selbst haben und wie sie mit der Welt in Kontakt treten. Sie tun dies auch mit ästhetischen Mitteln, das heißt mithilfe von ästhetischen Wahrnehmungen und Gefühlen. Der Unterschied zwischen DeNoras und Foucaults Blick auf Selbsttechnologien scheint mir zu sein, dass Foucault sich vor allem für die Machtdimension dieser Praktiken zwischen Selbst-Regierung und Selbst-Sorge interessiert und sie im Lichte seiner umfassenden Sozial- und Machttheorie interpretiert (Foucault 2019 [1989]; 2004 [1981]; 1993). DeNora hingegen beschäftigt sich weniger mit solchen übergeordneten gesellschaftstheoretischen Fragen, sondern mehr mit der möglichst präzisen Rekonstruktion der entsprechenden Praktiken und der Rolle, die Musik in ihnen spielt (DeNora 2000, S. 52). Ihr Ansatz lässt sich jedoch ohne weiteres in

eine praxistheoretische Sicht auf Appmusikpraxis einbinden: Sie interessiert sich für Musik als soziale Praxis und ihre Forschung zu musikalischen Selbsttechnologien kann als eine Beschäftigung mit Formen der Subjektivierung in musikalischen Praktiken verstanden werden.

3.4 Soziale Räume und Atmosphären

Auch die Themen Mobilität und Räumlichkeit gewannen im Zuge des Forschungsprozesses eine besondere Bedeutung. Darum habe ich eine Raumtheorie als sensibilisierende Theorie herangezogen, wobei sich Martina Löws (2001) soziale Raumtheorie als gewinnbringend erwies. Zudem habe ich ihre Gedanken zu den Atmosphären von Räumen aufgegriffen, die sie mit Bezug auf die Ästhetik Gernot Böhmes (2013) entwickelt hat. Löw zufolge werden Räume durch die relationale (An-)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern konstituiert (Löw 2001, S. 271). Zu sozialen Gütern können Gegenstände, aber auch Klänge wie Musik gehören. Raumkonstitution geschieht dabei durch zwei zeitgleich stattfindende Prozesse (Löw 2001, S. 224–225): Spacing und Synthese. Mit Spacing ist die Positionierung (oder: (An-)Ordnung) von Lebewesen und Gütern im Verhältnis zueinander gemeint. Synthese bezeichnet die Verknüpfung von Lebewesen und Gütern zu einem Raum durch Wahrnehmung, Imagination oder Erinnerung. Nach dieser Definition können mehrere synthetisierte *Räume* (das heißt räumliche Beziehungen) am gleichen *Ort* existieren. Ein solches Verständnis von Raum ist für eine praxistheoretische Forschungsperspektive angemessen: Es geht davon aus, dass Räume durch Positionieren, Erinnern, Vorstellen und Wahrnehmen konstituiert werden und diese Konstitution von Räumen im Alltag repetitiv erfolgt (Löw 2001, S. 227); das heißt, dass Räume durch soziale Praktiken erzeugt werden.

Zudem ist Löws Raumtheorie hilfreich für die vorliegende Untersuchung, weil sie die Bedeutung der Wahrnehmung von Atmosphären für die Konstitution von Räumen betont. Die *Wahrnehmung von Atmosphären* war zunächst eine Kategorie meiner Datenauswertung: Teilnehmende sprechen oft davon, dass sie beim Musizieren von der „Atmosphäre“ des Ortes beeinflusst werden (beispielsweise Paul/TN2/I1⁹). In Artikel 2 wurde herausgearbeitet, dass es sich bei der Wahrnehmung von Atmosphären um eine Wahrnehmungspraktik der Teilnehmenden handelt, die mit einer Stimmung verbunden ist, zum Beispiel mit der Empfindung der „depressiven“ Anmutung eines Ortes (Paul/TN2/I2; vgl. Artikel 2). Dabei hängt diese Wahrnehmungspraktik sowohl von der Beschaffenheit des Ortes als auch von der Disposition der Wahrnehmenden ab. Die wahrgenommene Atmosphäre eines Ortes wirkt sich auch auf ihr

⁹ Das Kürzel I1 steht in dieser Arbeit für das erste Interview mit dem angegebenen Forschungsteilnehmenden, I2 für das zweite etc.

Empfinden aus. Dabei wird die wahrgenommene Stimmung eines Ortes nicht unmittelbar übernommen; nur weil sich Paul/TN2 von der „depressiven“ Stimmung eines Ortes zu einem Musikstück „inspirieren“ lässt (Paul/TN2/I2), bedeutet dies nicht, dass er selbst sich dabei „depressiv“ fühlt. Die Atmosphäre des Ortes scheint Musiker*innen jedoch in einer hier nicht näher bestimmbar Weise zu affizieren, das heißt in ihrem Erleben zu beeinflussen, wobei diese Affizierung nicht als ein passives Erleiden, sondern als eine dynamische Aktivität zu verstehen ist (Reckwitz 2016, S. 172). Auch Löw versteht Atmosphären von Orten als Wahrnehmungspraktiken, die eine affektive Dimension besitzen. Mit Bezug auf die Ästhetik Böhmes (2013) definiert sie Atmosphären als wahrgenommene Außenwirkung von Gütern und Individuen in ihrer räumlichen (An-)Ordnung (Löw 2001, S. 272). Atmosphären haben nach Löw immer eine affektive Dimension; so sorgen sie etwa dafür, dass sich Menschen an Orten heimisch oder fremd fühlen (ebd.).

Ein solches Verständnis von Raum, das die verschiedenen Elemente eines Ortes sowie seine affektive Dimension berücksichtigt, erwies sich als hilfreich, um die Erfahrungen der Musiker*innen beim mobilen Musikmachen greifen zu können. Schließlich werden diese Erfahrungen von der Wahrnehmung von Lebewesen, Gegenständen, Atmosphären, Musik und anderem bestimmt. Die Wahrnehmung von Atmosphären ist als soziale Praktik zu verstehen, da sie überindividuell geteilt und abhängig vom kulturellen Kontext erfolgt (Löw 2001, S. 209). Zudem handelt es sich um eine dezidiert *ästhetische*, weil selbstzweckhafte Wahrnehmung (vgl. Kap. 3.1). Sie ist nicht nur instrumentell an der Identifikation von Raum-Eigenschaften interessiert (beispielsweise der Anzahl der Türen eines Zimmers), sondern auch an der Wahrnehmung selbst: Es geht ihr um stimmungsbezogene Wirkungen des Raums (beispielsweise ob ein Zimmer eine gemütliche Atmosphäre ausstrahlt). Für die vorliegende Arbeit bietet das Konzept der Atmosphäre darum die Möglichkeit, ein praxistheoretisches Verständnis von Räumen mit dem Begriff der ästhetischen Wahrnehmung zu verknüpfen.

3.5 Zum Verhältnis von Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien

Da die vorliegende Arbeit ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis untersucht, bezieht sie sich auf zwei Konzepte, die aus recht verschiedenen Theorietraditionen stammen: auf das Konzept ästhetischer Erfahrung aus der philosophischen Ästhetik und auf das Konzept der sozialen Praxis aus der Soziologie. Diese beiden Traditionen stehen in einem gewissen theoretischen Spannungsverhältnis, das eine eigene Betrachtung erfordert. In dieser Arbeit wird die These vertreten, dass sich die beiden Perspektiven nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich fruchtbar ergänzen können, wenn jeweils eine vermittelnde Variante zugrunde gelegt wird. Für

diese These argumentiert Artikel 1, der nun zuerst zusammengefasst und anschließend in die Arbeit eingefügt wird.

3.5.1 Zusammenfassung Artikel 1

Der erste Artikel betrifft die theoretische Rahmung meiner Arbeit: Ich untersuche ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis und beziehe mich dabei auf ästhetische Theorien und soziologische Praxistheorien. Es stellt sich die Frage, ob die Perspektiven dieser beiden Theorietraditionen, insbesondere ihre Subjektbegriffe, miteinander in Konflikt geraten. Im Artikel wird zunächst argumentiert, dass die Perspektive der Ästhetik nicht durch praxistheoretische Beobachtungen ersetzt werden kann. Die Perspektiven auf musikalische Bildung, die beide Theorien einnehmen, können sich jedoch wechselseitig in wertvoller Weise ergänzen. Es werden drei Bereiche identifiziert, in denen beide Theorien miteinander in Konflikt geraten können: hinsichtlich des Subjektverständnisses, des Umgangs mit Normativität und des Geltungsanspruchs ästhetischer Theorie. Bezüglich dieser Aspekte sollte also eine vermittelnde Position eingenommen werden, wenn Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung miteinander vereint werden. Es sollte erstens eine Theorie ästhetischer Erfahrung herangezogen werden, die mit einem bescheidenen Konzept der Autonomie des musikalischen Subjektes auskommt und dessen Abhängigkeit von sozialen Praktiken berücksichtigt. Hinsichtlich des Problems der Normativität sollte sie auf den absoluten Geltungsanspruch ästhetischer Urteile zugunsten eines kommunikativen Modells ästhetischer Rationalität verzichten. Zudem sollte ästhetische Theorie über die historisch-kulturellen Kontexte aufklären, für die sie Geltung beansprucht. Auf der anderen Seite sind Praxistheorien eher kompatibel mit Theorien ästhetischer Erfahrung, wenn sie deren subjektive Perspektive ernst nehmen und dem Subjekt musikalischer Bildung einen gewissen Eigensinn zugestehen. Darüber hinaus sollten sie sich gegenüber normativen Fragen in ästhetischen Bildungskontexten nicht verschließen.

Ein praxistheoretisch informierter Blick auf ästhetische Erfahrungen, wie er der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, sollte also einige Aspekte ästhetischer Praxis betonen: Erstens können ästhetische Erfahrungen nicht bloß rezeptionsästhetisch gedacht werden; auch die Produktion von Musik sollte als Umfeld für ästhetische Erfahrung aufgefasst werden. Zweitens lohnt es sich, nicht nur das Besondere des ästhetischen Erlebens zu berücksichtigen, sondern auch die Routinisiertheit ästhetischer Praktiken im Alltag musikalischer Subjekte. Drittens lehrt die praxistheoretische Perspektive, die Rolle von Körperwissen in ästhetischen Erfahrungen nicht außer Acht zu lassen. Viertens sollte bedacht werden, dass ästhetische Erfahrungen nicht universell sind, sondern sowohl von historisch-kulturellen Kontexten als auch von spezifisch

musikkulturellen Bedingungen abhängen. Wenn Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien wie hier skizziert verstanden werden, sind sie miteinander vereinbar und können sich in musikpädagogischem Erkenntnisinteresse fruchtbar ergänzen.

3.5.2 Artikel 1: Ästhetische Erfahrung und Praxistheorien

Eusterbrock, Linus; Rolle, Christian (2020): Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel* (Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2020, S. 82–103. Online verfügbar unter: <https://zfkf.org/wsmf20-tagungsband2019.pdf#page=80>

3.5.3 Konsequenzen für den theoretischen Zugang der Arbeit

In Artikel 1 werden einige Bedingungen herausgearbeitet, unter denen eine praxistheoretische Perspektive auf ästhetische Erfahrungen widerspruchsfrei eingenommen werden und produktiv sein kann. Mit Bezug auf das Verständnis ästhetischer Erfahrung gehört zu diesen Bedingungen, wie gezeigt, dass ästhetische Erfahrungen erstens nicht nur rezeptionsästhetisch aufgefasst werden dürfen. Zweitens wäre zu bedenken, ob ästhetische Erfahrungen nicht auch jenseits von ‚Ereignishaftigkeit‘ im Alltag und routiniert stattfinden. Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit zentral, da die untersuchten Musikpraktiken zuvorderst Alltagspraktiken sind. Sie können durchaus Ereignischarakter für die Erfahrenden besitzen, öfter aber noch handelt es sich um alltägliche und doch ästhetisch wirksame Praktiken des Musikmachens.

Drittens betonen Praxistheorien, dass auch ästhetische Erfahrungen maßgeblich vom impliziten Charakter praktischen Wissens geprägt sind. Um diesem auf die Spur zu kommen, nutzt die vorliegende Studie Methoden wie teilnehmende Beobachtung und verschiedene Interview-Stimuli, mit deren Hilfe Wahrnehmungsroutinen explizit gemacht werden können (siehe Kap. 4.4.2.–4.4.3). Viertens ist zu beachten, dass ästhetische Erfahrungen nicht überkulturell verstanden werden sollten, sondern vom jeweiligen musikkulturellen Kontext abhängen. Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Arbeit insbesondere jenen Aspekten ästhetischer Erfahrung, die für die Musikpraxis mit Apps spezifisch sind, darunter ihrer Mobilität, Virtualität und Bedingtheit durch vorkomponierte Elemente (Presets).

Ebenfalls wird im Artikel argumentiert, dass eine praxistheoretische Perspektive auf ästhetische Erfahrungen einen Praxisbegriff erfordert, der den Subjekten musikalischer Bildung noch einen gewissen Grad an Eigensinn, das heißt Entscheidungsfähigkeit und Intentionalität zugesteht. Unter den Praxistheorien gibt es solche, die alles scheinbar intentionale Handeln als ein Folgen von Mustern verstehen, die durch eine Praxis vorgezeichnet sind (Hirschauer 2016; Reckwitz 2003, S. 291f.). Es gibt jedoch auch Spielarten der Praxistheorie, die den Handlungsbegriff nicht vollends zugunsten des Praxisbegriffs aufgeben und neben routinisierten, von implizitem Wissen getragenen Praktiken auch intentionales Handeln in den Blick nehmen (Bongaerts 2008; Alkemeyer et al. 2013; in der Musikpädagogik Klose 2019). Eine solche Sichtweise ist für die vorliegende Arbeit produktiv. Ich will keine bestimmte Form von Praxistheorie als ontologische Position verteidigen, sondern eine praxistheoretische Perspektive für die empirische Forschung nutzbar machen. Dafür ist keine starke praxeologische Variante nötig, sondern es kann eine vermittelnde Position eingenommen werden, die auf die Zuschreibung von Intentionen nicht vollends verzichten muss (Klose 2019, S. 25–29).

Nach der Publikation von Artikel 1 ist eine Arbeit von Rico Hepp erschienen, die hier noch einmal aufgegriffen werden soll, da sie sich der Möglichkeit einer praxistheoretischen Perspektive auf ästhetische Erfahrungen widmet (Hepp 2021). Mit Artikel 1 verbindet Hepps theoretische Arbeit die These, dass einerseits praxistheoretische Analysen die Kontingenz ästhetischer Praxis berücksichtigen müssen, um Momente ästhetischer Erfahrung fassen zu können (ebd., S. 15); sowie dass andererseits in Theorien ästhetischer Erfahrung der Zusammenhang zwischen ästhetischen Erfahrungen und der sozial-kulturellen Ordnung (hier: des Musikunterrichts), in denen sie sich vollziehen, zu wenig berücksichtigt wird (ebd., S. 110). Vor diesem Hintergrund will Hepp „ästhetische Erfahrungen praxistheoretisch [...] lesen“ (S. 109), wobei er, wie auch in Artikel 1 vorgeschlagen, ein Verständnis von sozialer Praxis zugrunde legt, das die Fähigkeit von Individuen betont, „nicht nur reproduzierend, sondern auch transformierend oder subversiv in der sozialen Welt tätig zu werden“ (Alkemeyer 2013, S. 33–34; Hepp 2021, S. 16).

Hepp konzeptualisiert nun ästhetische Erfahrungen als „entsubjektivierende“ Praktiken, in denen Subjekte sich normierenden Subjektivierungsprozessen nicht nur unterwerfen, sondern sich diesen auch entziehen können: Die ästhetische Erfahrung als „Ereignis der Entsubjektivierung“ schaffe einen Möglichkeitsraum, in dem „das Subjekt [...] eine Transformation durchläuft, deren Resultat sich zwischen Affirmation und Kritik der pädagogischen Ordnung bewegt“ (Hepp 2021, S. 110-111).¹⁰ Hepps Ansatz ist mit dem praxistheoretischen Blick auf ästhetische Erfahrungen in dieser Arbeit kompatibel. Seine Überlegungen in Beziehung zu setzen mit meinen empirischen Forschungsergebnissen wäre vielversprechend für Anschlussforschungen. Insbesondere meine Interpretation bestimmter musikalischer Praktiken mit Apps als musikalische „Selbsttechnologien“, mit denen eine kritische Distanz zur sozialen Ordnung eingenommen werden kann (vgl. Artikel 5), scheint mir anschlussfähig für einen Begriff ästhetischer Erfahrung als Entsubjektivierung, in der sich ein Subjekt normierenden Subjektivierungsprozessen widersetzt.

¹⁰ In eine ähnliche Richtung weist auch der Kommentar in Artikel 1 dieser Arbeit, das Subjekt ästhetischer Theorien fordere ein höheres Maß an Selbstbestimmung als dasjenige von Praxistheorien, wobei die Selbstbestimmung des Subjekts unter anderem als Folge ästhetischer Erfahrung verstanden werden könne (vgl. Artikel 1, S. 43.)

4 Forschungsdesign und Methodenreflexion

Meine Dissertation entstand im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekts *MuBiTec-LEA* (Godau et al. 2019). Im Projekt war ich mit Organisation, Teilnehmer*innensuche, Datenerhebung und -auswertung, Publikationen und anderem betraut. Für den Forschungsprozess meines eigenen Promotionsprojektes war ich selbst verantwortlich, so dass ich das methodische Design meinen Forschungsinteressen und den Erfordernissen des Feldes angepasst habe. Dabei habe ich mit den anderen Projektmitarbeitern, die ihre eigenen Forschungsvorhaben verfolgten, immer wieder mein Material besprochen, den Forschungsprozess reflektiert, teilweise von ihnen erhobenes Material verwendet (siehe unten) und auch Publikationen in Co-Autorschaft mit ihnen verfasst (vgl. die Darlegung des eigenen Arbeitsanteils in Anhang A).

Im Laufe der Zeit habe ich meine eigenen thematischen Schwerpunkte gesetzt, die sich in der vorliegenden Arbeit niederschlagen, und das Forschungsdesign entsprechend angepasst: So war ursprünglich, zusätzlich zu leitfadengestützten Interviews, eine videografische Datenerhebung geplant, die sich jedoch für meine Zwecke als nicht dienlich herausstellte, da der Ertrag nicht den Auswertungsaufwand rechtfertigte. Stattdessen verlegte ich mich auf eine stärker an teilnehmender Beobachtung und mobilen Methoden orientierte Vorgehensweise sowie auf die Nutzung verschiedener Interviewstimuli (vgl. Kap. 4.4.2–4.4.3). Das Forschungsdesign war ursprünglich darauf angelegt, Lernprozesse und ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis zu untersuchen. Ich entschied mich dafür, den Fokus auf die ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmenden zu legen. Die mehrjährige Begleitung der Teilnehmenden sollte ursprünglich dazu dienen, ihre Lernprozesse nachvollziehen zu können. Sie erwies sich jedoch auch als günstig für die Erforschung der ästhetischen Praktiken und Erfahrungen der Musiker*innen, da ich so eine Beziehung zu ihnen aufbauen und eine detaillierte Kenntnis von ihren Praktiken und deren Weiterentwicklung erlangen konnte.

Zehn der Teilnehmer*innen (TN1–7, TN13–15) wurden von mir begleitet und fünf weitere von meinem Kollegen Matthias Krebs (TN8–TN12; vgl. die Übersicht der Forschungsteilnehmer*innen in Anhang C). Für die Artikel 2 und 4 dieser Arbeit wurden überwiegend Daten der von mir begleiteten Teilnehmenden zugrunde gelegt, aber auch sechs Interviews, die Matthias Krebs geführt hat (insbesondere TN8/I1–I2 und TN9/I1; am Rande auch TN10/I1; TN11/I1; TN12/I1). Artikel 1 beruht vor allem auf konzeptionellen Überlegungen. Die Artikel 3 und 5 stützen sich auf das Sub-Sample der zehn Musiker*innen, die ich selbst begleitet habe, da

Matthias Krebs und ich im Laufe des Projektes unterschiedliche Forschungsinteressen und damit auch unterschiedliche Interviewleitfäden etc. entwickelt haben.¹¹

Das Forschungsprojekt *MuBiTec-LEA* wurde als qualitative Grounded-Theory-Studie angelegt. Für empirische Forschung zu ästhetischen Erfahrungen bietet sich ein qualitatives Vorgehen an. Die Vielfalt, Komplexität und Spezifik ästhetischer Erfahrungsqualitäten lässt sich mit den standardisierten Verfahren quantitativer Methoden nur schwer abbilden (Zill 2015; Haenisch und Godau 2021), wohingegen qualitative Ansätze gerade darauf abzielen, die Vielschichtigkeit ihrer Untersuchungsgegenstände zu berücksichtigen (Flick 2007, S. 26ff.). Innerhalb der Methoden qualitativer Sozialforschung war es sinnvoll, die Grounded-Theory-Methodologie (im Folgenden auch GTM) zu wählen, weil sie sich aufgrund ihrer Offenheit besonders für die Exploration bisher noch wenig erforschter Gegenstandsbereiche bewährt hat (Strübing 2019, S. 540), zu denen ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis zu zählen sind.

4.1 Grounded-Theory-Methodologie

Die Grundlagen für die GTM als qualitativem Ansatz in der empirischen Sozialforschung wurden in den 1960er Jahren von Barney G. Glaser und Anselm Strauss gelegt (2010 [1967]). Sie wurde anschließend stetig weiterentwickelt (etwa Strauss 2007 [1987]; Strauss und Corbin 1996 [1990]; Corbin und Strauss 2015). Mit der Zeit bildeten sich verschiedene Schulen und Varianten heraus (Glaser 1992 in Abgrenzung von Strauss und Corbin 1996 [1990]; zudem Charmaz 2000, 2014; Glaser 2002; Clarke 2012) und es wurden technische Standardisierungen der GTM-Verfahren unternommen (Strauss und Corbin 1996 [1990]), an denen teils wiederum Kritik geäußert wurde (vgl. zur Entwicklung Strübing 2014). Die GTM kann als eine der meistverwendeten qualitativen Herangehensweisen in sozialwissenschaftlichen Disziplinen gelten und findet mittlerweile auch in der empirischen musikpädagogischen Forschung vielfach Verwendung (Niessen 2017; siehe auch Godau 2017a, Zill 2016, Göllner 2017; Weber 2021 und andere).

Mit dem Label ‚Grounded Theory‘ wird dabei sowohl das Ergebnis der Forschung, eine gegenstands begründete Theorie, als auch die Herangehensweise der Forschenden bezeichnet (Strübing 2019). Um Missverständnissen vorzubeugen, werde ich darum die Herangehensweise als Grounded-Theory-Methodologie bezeichnen (Mey und Mruck 2009). Bisweilen wird argumentiert, es handele sich bei der Grounded Theory eher um einen Forschungsstil als um eine

¹¹ Artikel 3 arbeitet vor allem mit Daten, die aus der Zusammenarbeit mit Mustafa/TN1, Paul/TN2, Rafael/TN6 und Esteban/TN7 hervorgegangen sind. Artikel 5 beruht auf der Datenerhebung mit TN1–3, TN5–7 und TN 13–15.

festgelegte Methodologie (Strübing 2019, S. 525–526), doch die dazugehörigen Forschungsansätze sind durchaus mit spezifischen Strategien der Theorieentwicklung verbunden, so dass mir die Bezeichnung als Methodologie gerechtfertigt scheint.

Die epistemologischen und sozialtheoretischen Grundlagen der GTM beruhen auf dem symbolischen Interaktionismus, der wiederum auf der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie des frühen amerikanischen Pragmatismus fußt (Niessen 2017; Strübing 2014; Joas 1992). Sie werden von der theoretischen Grundüberzeugung getragen, dass es keine von Beobachter*innen unabhängige, universelle soziale Realität gibt, sondern dass soziale Wirklichkeit in Interaktion mit der physischen und sozialen Widerständigkeit der Welt hervorgebracht wird (Strübing 2018a, S. 31–36). Insbesondere die pragmatistische Vorstellung von Handeln und Forschen als Problemlösungsprozess (Dewey 2002 [1938]) ist in der GTM aufgegriffen worden (vgl. zum Folgenden Strübing 2018a, S. 31–36; Strübing 2014). Für Forschungshandlungen gilt laut der GTM genau wie für andere Handlungen, dass sie zunächst routiniert und vorreflexiv erfolgen, bis sie auf Widerstand, auf ein Problem stoßen, wonach eine iterativ-zyklische Abfolge von Problembestimmungs- und Problemlösungsprozessen in Gang gesetzt wird. Diese seien insbesondere von abduktiven Schlüssen geprägt, das heißt Beobachtungen würden tentativ kognitiven Strukturen zugeordnet (beispielsweise einzelne empirische Befunde einer theoretischen Erklärung unterzogen) und die so gewonnenen Lösungen auf ihre praktische Tragfähigkeit überprüft. Lässt sich das problematisch gewordene Handeln nun fortführen, werde die Lösung (beispielsweise die vorläufige Erklärung empirischer Befunde) in das eigene Repertoire aufgenommen, bis man erneut an Grenzen stößt und der Problemlösungsprozess von Neuem beginnt. Die Bedeutung, die wir sozialen und physischen Elementen unserer Umwelt zuschreiben, wird laut dem Pragmatismus in solchen Problemlösungsprozessen ausgehandelt, sie entsteht also erst im Handeln selbst. Sozialität ist demnach fluide, entsteht im Handeln und wird durch dieses immer wieder neu hervorgebracht.

Neben dem Pragmatismus war auch der auf diesem fußende symbolische Interaktionismus wichtig für die Entwicklung der GTM (Charmaz 2014, S. 265–284). Er vertritt insbesondere die Position, dass Individuen mit Elementen ihrer Umwelt auf Grundlage der Bedeutung umgehen, die diese Elemente für sie besitzen, sowie dass diese Bedeutung in der Interaktion mit anderen Individuen erzeugt wird und durch einen permanenten Interpretationsprozess bestimmt werden muss (Blumer 1969, S. 3).

Wie passen die sozialtheoretischen Grundlagen der GTM, die sich aus dem Pragmatismus und aus dessen Weiterentwicklung zum symbolischen Interaktionismus speisen (Charmaz 2014, S. 263–264) zur theoretischen Perspektive der vorliegenden Arbeit, die sich an Praxistheorien

orientiert? Pragmatismus und Praxistheorien teilen viele Grundannahmen: So wenden sie sich etwa einerseits gegen eine Sicht auf Gesellschaft, die das Subjekt in den Mittelpunkt stellt und es als Ausgangspunkt von Handlungen versteht, die allein souveränen, rationalen Entscheidungen entspringen. Andererseits lehnen sie es aber auch ab, Gesellschaft als starre Struktur zu verstehen, die von Individuen bloß mechanisch reproduziert wird. Beide betrachten Subjekte als sozial konstituiert und betonen die Materialität von Kultur, die sich insbesondere in der Bedeutung von Körpern und Artefakten für menschliches Handeln ausdrückt (Schäfer 2012). Ein zentraler Unterschied der beiden Theorietraditionen besteht in der Reflektiertheit und Veränderbarkeit des Handelns: Praxistheorien betrachten menschliches Handeln als allermeist prä-reflexiv und habituell, während der Pragmatismus von einer Iteration von präreflexiven und reflexiven Phasen ausgeht (wie oben bereits in der Schilderung von Handeln als iterativem Problemlösungsprozess deutlich gemacht wurde) und die Veränderbarkeit von routinierten Handlungsrepertoires herausstreicht. Zugespitzt ließe sich sagen, dass Praxistheorien die Gewohnheit im menschlichen Tun betonen, der Pragmatismus hingegen die Kreativität (Schäfer 2012, S. 37). Diese unterschiedlichen Schwerpunkte von Pragmatismus und symbolischen Interaktionismus auf der einen und Praxistheorien auf der anderen Seite bedeuten für die vorliegende Arbeit jedoch keinen Widerspruch: Sie versteht musikalische Praktiken zwar als soziale Verhaltensmuster, die oft gewohnheitsmäßig erfolgen, schreibt jedoch dem musikalischen Subjekt einen gewissen Grad an Intentionalität, Bewusstheit und damit auch Kreativität zu (vgl. Kap. 3.5.3). Maßgeblich für meine Studie ist hingegen die sowohl von Pragmatismus und Interaktionismus als auch von Praxistheorien geteilte Annahme, dass sowohl der Gegenstand als auch die Verfahren von Sozialforschung als Prozess verstanden werden müssen, und dass sich Bedeutung in einer Musikkultur erst im Handeln der Akteur*innen konstituiert. Aus der sozialtheoretischen Position des Pragmatismus folgt zudem ein bestimmtes Verständnis von Daten: Sie werden nicht ‚vorgefunden‘ und dann gedeutet, sondern generiert, und sie sind das Produkt einer Interaktion zwischen Forschenden und Feld. Auch die erarbeitete Theorie wird nicht als stabiles System verstanden, sondern als unabschließbarer Prozess (Strübing 2018a, S. 34).

In meiner Untersuchung orientiere ich mich insbesondere an einer Weiterentwicklung der GTM in der Tradition von Strauss, der konstruktivistischen GTM von Kathy Charmaz (2014). Sie betont die Sichtweise, dass Theorien in der qualitativen Forschung nicht emergieren, sondern in Interaktion mit dem Feld konstruiert werden. Sie setzt sich darum besonders für eine ständige methodologische Reflexion der Handlungen und Situationen im Forschungssetting, aber auch der analytischen Konstruktionen ein (2014, S. 12–14). Zudem entwirft Charmaz eine besonders

offene und auf die Bedürfnisse der jeweiligen Forschungsinteressen abstimmbare Forschungsstrategie, die sich nicht an vorgegebenen Kodier-Schemata orientiert und so die Entwicklung eines dem jeweiligen Gegenstand angemessenen Analyseverfahrens begünstigt (2014, S. 138–161). Diese Herangehensweise ist insbesondere bei einem bisher kaum untersuchten Feld wie dem der vorliegenden Arbeit sinnvoll.

Was den Forschungsprozess angeht, definiert die GTM keine strikt zu befolgenden Regeln, sondern grob umrissene Verfahrensmaximen, die immer auf den konkreten Forschungskontext angepasst werden müssen (Strübing 2018b, S. 98). Zu diesen Maximen gehört etwa, den Einzelfall in seiner Komplexität als Grundlage für die vergleichende Analyse zu nehmen. Zudem wird die Bedeutung von Subjektivität und Kreativität in der Interpretation herausgestellt, insbesondere da abduktive Schlüsse als zentrale Verbindung zwischen Forschungsproblem und Erkenntnis verstanden werden. Darüber hinaus wird Theorie als ein fortwährender Prozess gedacht, der praktisch vollzogen werden muss, und zwar als kollektives Unterfangen, um eine intersubjektive Validierung der Interpretationsansätze zu erreichen. Zudem wird die soziale Wirklichkeit als eine Konstellation komplexer Phänomene verstanden, die nur mit einer differenzierten, das heißt gegenstandsbezogenen Theorie beschrieben werden kann. (ebd.).

Prägend für die Herangehensweise der GTM ist die fortwährende Iteration von Materialgewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung. Bereits die zu Beginn erhobenen Daten werden analysiert. Es werden erste Ideen zur Theoriegenerierung entwickelt, auf deren Grundlage Entscheidungen über die erneute Erhebung von Daten getroffen werden, mit denen anschließend ebenso verfahren wird. Ein solches iterativ-zyklisches Vorgehen lag auch meiner Studie zugrunde. Es erlaubt, mit einer offenen Forschungshaltung ins Feld zu gehen und die Fragestellung der Studie im Wechsel zwischen Analyse des Materials und Theoriebildung schrittweise zu präzisieren (ebd.). Im Falle der vorliegenden Studie wurde die übergeordnete Forschungsfrage nach den Spezifika ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis schrittweise und in Auseinandersetzung mit dem Feld ausdifferenziert. So berichteten etwa bereits in den ersten, sehr offen geführten Interviews die Musiker*innen von ihren Praktiken, bestimmte Orte zum Musikmachen mit Apps aufzusuchen und die dortigen Wahrnehmungseindrücke in den Kompositionsprozess einfließen zu lassen. Ausgehend von dieser Beobachtung wurde eine der Teilforschungsfragen entwickelt: Wie wirkt sich die Mobilität der Appmusikpraxis auf die ästhetischen Erfahrungen der Musiker*innen aus? Diese Frage leitete dann (unter anderen) die weitere Datenerhebung und -auswertung.

Das analytische Vorgehen der GTM wird bestimmt von der Praxis des theoretischen Samplings und des ständigen Vergleichs (Strübing 2018a, S. 38–42). Beim theoretischen Sampling wird

das Sample (die Auswahl an Forschungsteilnehmenden, beobachteten Situationen, analysierten Interviewstellen etc.) nicht zu Beginn der Studie festgelegt, sondern prozessbegleitend erweitert, entsprechend der Erkenntnisse aus der parallel erfolgenden Theoriebildung (Strübing 2019, S. 532–534). So wurden die Teilnehmenden für die vorliegende Studie, ebenso wie die Beobachtungskontexte und die Schwerpunkte in den Interviewleitfäden im Laufe des Projekts sukzessive ausgewählt, je nach den Erfordernissen, die sich durch die Interpretation der Daten und die Theoriebildung ergaben.

Das theoretische Sampling folgt der Methode des ständigen Vergleichs: Zunächst werden Ereignisse und Fälle miteinander verglichen, die im Hinblick auf das Forschungsinteresse ähnlich erscheinen, um alle relevanten Dimensionen eines theoretischen Konzepts zu erarbeiten (minimale Kontrastierung). Anschließend werden Fälle und Ereignisse zum Vergleich herangezogen, die als möglichst different erscheinen (maximale Kontrastierung), um so die Tragweite des Konzepts zu prüfen und zu erfassen, unter welchen Bedingungen Variationen auftreten. Beide Techniken werden iterativ verwendet, bis eine theoretische Sättigung eintritt, also bis die Hinzunahme neuer Vergleichsobjekte keine neuen Einsichten mehr produziert (Strübing 2018a, S. 40). Theoretisches Sampling und ständiger Vergleich werden dabei nicht nur für die Auswahl von Forschungsteilnehmenden verwendet, sondern auch für die zu kodierenden, das heißt zu analysierenden Daten. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Techniken des theoretischen Samplings und des ständigen Vergleichs zum Beispiel angewendet, um die verschiedenen Dimensionen der Praktik auszuloten, bestimmte Orte zum Musizieren mit Apps zu nutzen. Als es Hinweise auf die Nutzung von Orten zur Inspiration gab, wurde zunächst nach weiteren entsprechenden Fällen gesucht, um Variationen feststellen zu können, etwa mit Bezug auf die jeweilige Quelle der Inspiration. Anschließend wurden kontrastierende Fälle gesucht, etwa Fälle, in denen Musiker*innen an einem bestimmten Ort gerade keine Inspiration, sondern Ruhe und Abschottung suchen. So konnte das Feld von Ortsnutzungspraktiken ausdifferenziert werden. In ähnlicher Weise wurden, nachdem zunächst nur Musiker*innen akquiriert wurden, die mit Apps *allein* Musik machen, zunächst weitere Fälle solitärer Musikpraxis ausgewählt und anschließend gezielt nach Musiker*innen gesucht, die mit Anderen über Online-Plattformen, live im Proberaum oder auf der Bühne *kollaborativ* Musik machen.

4.2 Feldzugang

Die Datenerhebung für die vorliegende Studie begann mit einer Gruppendiskussion (Kühn und Koschel 2018), zu der sechs Musiker*innen über eine Facebook-Gruppe eingeladen wurden. Mithilfe der Gruppendiskussion sollte einerseits ein erster Zugang zum Feld geschaffen wer-

den. Diese Strategie stellte sich als erfolgreich heraus, da zum Beispiel zwei der Teilnehmenden in das reguläre Sample der Studie aufgenommen werden konnten. Zum anderen sollten Themen identifiziert werden, die im Feld als relevant erachtet werden, um sie, zusammen mit den eigenen Interessenschwerpunkten, bei der Erstellung des ersten Leitfadens für die folgenden Interviews zu berücksichtigen. Anschließend wurden einzelne Musiker*innen über jeweils ein bis drei Jahre hinweg in informellen Kontexten begleitet. Die weitere Akquise von Teilnehmenden erfolgte mithilfe von Facebook-Gruppen und anderen Online-Portalen, durch die initiale Gruppendiskussion, ‚Bekannte von Bekannten‘, einen Appmusik-Workshop sowie über Aushänge an öffentlichen Orten wie Schulen, Jugendzentren, Musikgeschäften, Universitäten und Bibliotheken.

4.3 Sample

Grundsätzlich kamen für die Studie Musiker*innen in Frage, die in informellen Kontexten mit Apps Musik machen, das heißt außerhalb von pädagogisch begleiteten Lernsituationen wie Schule und Universität sowie Workshops und AGs (vgl. Kap. 1.1.2; Green 2017 [2002], 2017 [2008]; Folkestad 2006). Einige der Musiker*innen waren auch in pädagogische Musikpraktiken involviert, etwa als Workshop-Leiter*innen. In solchen Fällen konzentrierte sich die Forschung jedoch auf ihre Praktiken außerhalb dieser pädagogischen Kontexte. Zur informellen Appmusikpraxis (vgl. Kap. 1.1.1) zählte ich Praktiken, bei denen auf Smartphones und Tablets Musik produziert, das heißt komponiert, improvisiert und interpretiert wird (die Interpretation als Aufführung nicht selbst komponierter Musik spielt in der Appmusikpraxis jedoch nur eine marginale Rolle). Auch Randbereiche der Appmusikpraxis wurden berücksichtigt, etwa die Praktik, mit der App *Piano Tyles* zu spielen, einer Mischung aus Klavier-App und Geschicklichkeitsspiel, oder die Praktik einer Gruppe von Musiker*innen, über die Sprachnachrichtenfunktion einer Messenger-App Mehrspuraufnahmen zu machen, um sie als Demos für ihre Ensemble-Praxis nutzen (siehe Artikel 3 und 5).

Das Sample der Studie umfasste schlussendlich 15 Musiker*innen zwischen zwölf und 65 Jahren (vgl. die Übersicht der Forschungsteilnehmer*innen im Anhang C). Drei der Teilnehmenden werden weiblich und zwölf der Teilnehmenden männlich gelesen, beziehungsweise identifizierten sich entsprechend, sofern in Gesprächen thematisiert. Einige der Teilnehmenden besitzen zum Zeitpunkt der Studie viel Erfahrung im Umgang mit Musikapps, manche von ihnen können als (halb-)professionelle Musiker*innen bezeichnet werden, da sie einen Teil ihres Lebensunterhalts mit der Musikproduktion verdienen. Andere nutzen Musikapps erst seit relativ kurzer Zeit und haben auch sonst keine Erfahrung mit digitaler Musikpraxis. Die erfah-

reneren Musiker*innen nutzen Apps als Teil einer Praxis, in der auch andere digitale Musiktechnologien zum Einsatz kommen, etwa Studiosoftware auf Laptops. Die weniger erfahrenen Musiker*innen verwenden ausschließlich Apps und keine anderen digitalen Instrumente, sind jedoch auch mit akustischen Instrumenten vertraut oder zumindest in Berührung gekommen. Drei der Teilnehmenden nutzen Musikapps ausschließlich auf dem Smartphone, alle anderen verwenden entweder nur Tablets oder kombinieren beide Geräte. Alle Teilnehmenden wohnen in Deutschland. Für viele von ihnen gilt, dass sie selbst oder ihre Familien eine Einwanderungsgeschichte haben, und dass sie einen Bezug zu außereuropäischen, etwa lateinamerikanischen oder westafrikanischen Musikpraxen besitzen. Dies wirkt sich teilweise auch auf das Genre und die Ästhetik ihrer Musik aus. Im Sample sind verschiedene musikalische Genres vertreten: Den überwiegenden Teil machen verschiedene Spielarten von Hip-Hop und Ambient aus, aber es finden sich auch Baile Funk, Lo-fi Beats, „fluffige Pop-Songs“ (wie es ein Teilnehmer beschreibt), Tropicana, Kuduro, diverse Stile westafrikanischer Popmusik, Breakbeat und andere Arten elektronischer Musik.

Im Sample ist eine große Bandbreite an Apps und mit ihnen verbundenen musikalischen Praktiken vertreten, von denen hier einige genannt werden sollen, um einen Eindruck vom Forschungsfeld zu gewinnen: Ein Teilnehmer produziert etwa mit Apps experimentelle Klangkunstwerke mithilfe von Field Recordings und der Granularsynthese-App *Borderlands* für seine Virtual-Reality-Installationen. Eine andere Teilnehmerin nutzt die App *Music Maker Jam*, mit der man vorproduzierte Elemente zu Songs zusammenstellen kann, und kreiert damit unter anderem Country-Songs und Rockmusik. Weitere Praktiken sind: verschiedene Apps über die Mixerapp *AUM* zu komplexen Setups verbinden, um damit zu improvisieren und die entsprechenden Aufnahmen als Grundlage für weitere kompositorische Arbeit zu nutzen, die dann mit selbst produzierten Videos zum multimedialen Kunstwerken arrangiert wird; Beats skizzieren, um über sie zu singen; das Smartphone als Drumpad nutzen; instrumentale Hip-Hop-Stücke mit einer DAW-App wie *FL Studio* produzieren; mit Apps live gemeinsam mit anderen improvisieren, sowohl mit akustischen Instrumenten, etwa auf Blues-Sessions oder mit einem Percussion-Ensemble, als auch mit digitalen Instrumenten, synchronisiert über die Software *Ableton Link*; live zu Videoinstallationen improvisieren oder mit einer App wie *Jambl* ein Solo über ein DJ-Set spielen; mit Apps wie *touchAble* in Clubs auflegen; über die Kollaborationsapp *Allihoopa* mit anderen gemeinsam komponieren; den eigenen Gesang mit einer App wie *Take* aufnehmen und mischen; mit einer Synthesizer-App wie *Bebot* Melodien aufnehmen, die für die Beatproduktion am Laptop benötigt werden; unterwegs mit *GarageBand* Skizzen anfertigen, die später am Laptop umgesetzt werden; u.v.m.

Manche der genannten Praktiken finden live vor Publikum statt, insbesondere die kollaborativen Jams und DJ-Sets. Einige der Praktiken finden im Moment selbst kollaborativ statt, etwa die Jams, andere sind solitär, dienen aber zur Produktion von Musik, die anschließend für Bands und andere kollektive Projekte verwendet wird. Wieder andere können als ausschließlich solitäre Musikpraktiken bezeichnet werden (die aber auch in sozialen Kontexten stehen).

Zwar wurde das Sample der Studie nach dem Prinzip des theoretischen Samplings erstellt, je nach den Erfordernissen, die sich am jeweiligen Punkt der Theoriebildung stellten. Darüber hinaus wurde aber auch versucht, eine gewisse Bandbreite an Praktiken abzubilden, und ein diverses Sample angestrebt, um nicht die Appmusikpraxis einer ganz bestimmten Szene zu erforschen, sondern die Bedeutung von Musikapps in musikalischen Praktiken über einzelne Szenen hinaus in den Blick zu nehmen. So wurde etwa gezielt nach Musiker*innen gesucht, die nicht in den entsprechenden Online-Communities vernetzt sind; nach solchen, die andere Genres als elektronische Popmusik machen; die nicht allein, sondern kollaborativ Musik machen; sowie nach Jugendlichen, älteren Musiker*innen und solchen, die nicht als männlich gelesen werden. Letzteres erwies sich als eine Hürde, da die Appmusikpraxis wie andere Praktiken im Bereich elektronischer Musik und digitaler Technologie stark männlich dominiert ist (vgl. etwa Born und Devine 2015, Bosma 2016). Dies drückt sich in der Tatsache aus, dass nur drei der Teilnehmenden weiblich gelesen werden, was bei der Einschätzung der Tragweite der Forschungsergebnisse berücksichtigt werden muss.

4.4 Datenerhebung

Nach der initialen Gruppendiskussion wurden Teilnehmende gesucht, die im Laufe der Studie über jeweils 2–3 Jahre hinweg begleitet wurden. Die Daten wurden im Rahmen eines multimethodologischen Forschungsdesigns erhoben, das teilnehmende Beobachtung und verschiedene Interviewformen integrierte. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Datenerhebung mit den acht Forschungsteilnehmenden TN1–TN7 und TN13, die von mir betreut wurden. Mit zwei weiteren von mir betreuten Musiker*innen, Esra/TN14 und Ron/TN15, habe ich auf ihren Wunsch keine leitfadengestützten Interviews geführt, ich durfte sie aber bei ihrer Musikpraxis mit Apps begleiten und Feldinterviews mit ihnen führen, die nicht mitgeschnitten und transkribiert wurden. Da mein Kollege Matthias Krebs und ich im Laufe der Projektlaufzeit verschiedene Forschungsinteressen entwickelten, bedienten wir uns auch unterschiedlicher Forschungsdesigns. Er führte mit den Musiker*innen TN 8–12 jeweils 1–2 leitfadengestützte Interviews und nutzte dafür Interviewstimuli wie die künstlerischen Produkte der Musiker*innen oder die Apps, die sie verwenden (vgl. Kap. 4.4.2). Hingegen führte er keine

teilnehmende Beobachtung durch (vgl. Kap. 4.4.3) und verwendete nicht die Technik der Transposition und der Video-stimulated-Recall-Interviews (vgl. Kap. 4.4.2). Die von ihm geführten Interviews (insbesondere TN8 I1–I2 und TN 9 I1; am Rande auch TN 10 I1; TN 11 I1; TN 12 I1) konnte ich für die Datenauswertung heranziehen; sie flossen in die Bildung der Kategorien ein, die in Artikel 2 und 4 präsentiert werden.

4.4.1 Leitfadengestützte Interviews

Mit den Musiker*innen führte ich jeweils drei bis vier leitfadengestützte Interviews mit narrativen Elementen (Helfferich 2019, Charmaz 2014, S. 55–108) in einem Abstand von jeweils mehreren Monaten (Ausnahmen sind LEO/TN3, mit dem ich nur ein Interview, und Felix/TN4, mit dem ich nur zwei Interviews führen konnte). Die Interviews wurden anschließend ebenso wie die Gruppendiskussion transkribiert¹² und mithilfe der Software *MaxQDA* kodiert. Zudem wurden die Transkripte anhand der Bestimmungen des Datenrepositoriums *Verbund Forschungsdaten Bildung* anonymisiert (Meyermann und Porzelt 2014).¹³

Der Einsatz von Interviews war nötig, um Zugang zu den Perspektiven der Musiker*innen zu gewinnen, die zentral für das Verständnis ihrer ästhetischen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Emotionen und subjektiv zugeschriebenen Bedeutungen sind. Auch im Hinblick auf eine Reflexionsdimension ästhetischer Erfahrung (vgl. Kap. 3.1) bietet das Interview Vorteile gegenüber anderen Datenerhebungsmethoden wie Beobachtung und Videographie. Wenn im Interview vergangene Erfahrungen vergegenwärtigt und reflektiert werden, bietet sich ein Zugang zu Momenten ästhetischer Reflexion und Urteilsbildung (Haenisch und Godau 2021).

Viele der ästhetischen Praktiken, die für die Forschungsfrage dieser Studie relevant sind, können jedoch als routiniert und von implizitem Wissen geleitet betrachtet werden (Reckwitz 2003). Dieses implizite Wissen ist in Interviews nicht unmittelbar zugänglich. Darum verwenden praxistheoretisch orientierte Forscher*innen Methoden wie Videografie und Beobachtung, die auch die unbewussten, verkörperten Verhaltensweisen von Forschungsteilnehmenden in den Blick nehmen können (Reckwitz 2008b, S. 196; Adloff und Wacquant 2015, S. 187). Bei ästhetischen Praktiken stößt diese Vorgehensweise jedoch an eine Grenze, da sich die Vielzahl

¹² Die Transkriptionsregeln sind im Anhang D dieser Arbeit zu finden. Für Veröffentlichungen wurden Interviewzitate teilweise orthographisch an die deutsche Rechtschreibung angepasst. Außerdem habe ich sie für Veröffentlichungen teilweise aus dem Französischen und Englischen ins Deutsche sowie aus dem Französischen und Deutschen ins Englische übersetzt.

¹³ In den Interviewtranskripten wurden Eigennamen pseudonymisiert (beispielsweise wurde ein Flussname durch den Ausdruck [Name eines Flusses] ersetzt). Für die Forschungsteilnehmenden wurden zum einen innerhalb des Projektteams Kürzel vergeben (TN1-TN15), zum anderen habe ich zusätzlich Namen als Pseudonyme vergeben, die in der Kultur der jeweiligen Forschungsteilnehmer*innen gebräuchlich sind, um Leser*innen die Zuordnung der Interviewzitate zu einem Fall zu erleichtern.

sinnlicher und reflexiver Prozesse in ästhetischer Praxis einer Beobachtung entzieht. Dies gilt noch einmal in besonderem Maße für die in dieser Studie untersuchten Praktiken, die meist nicht kollaborativ, sondern vor allem solitär und daher, anders etwa als kollektive Probenprozesse, ohne verbale Interaktion erfolgen, die man für die Datenerhebung nutzen könnte. Um die sinnlichen und reflexiven Momente ästhetischer Erfahrungen erforschen zu können, sind Interviews also unabdingbar.

Der Interview-Leitfaden für das Forschungsprojekt *MuBiTec-LEA* (siehe Anhang B) enthielt nicht nur Fragen, die auf die ästhetischen Erfahrungen der Musiker*innen abzielen, sondern auch solche bezüglich ihrer Lernprozesse. Letztere bildeten den zweiten thematischen Schwerpunkt des Forschungsprojektes, in dessen Rahmen meine Arbeit entstand (Godau et al. 2019). Der Leitfaden entstand, bevor mein thematischer Schwerpunkt auf den ästhetischen Erfahrungen feststand. Er enthielt auch Fragen nach den ästhetischen Urteilen, die im Rahmen der Praxis gefällt werden. So wurde etwa gebeten, ein eigenes Stück vorzuspielen, das die Teilnehmenden für gut oder abgeschlossen befanden, und danach gefragt, was den Teilnehmenden an dem Stück gefiel. Über die Begründung ihrer ästhetischen Urteile gelang es den Teilnehmenden oft, eine Explikation ihrer eigenen Wahrnehmung des Stücks zu erreichen (zur Bedeutung ästhetischer Argumentation für ästhetische Erfahrungen und für die intersubjektive Verständigung über sie vgl. Rolle 2014; Rolle und Wallbaum 2011).

Außerdem enthielt der Leitfaden auch Fragen zur sozialen Situation, in der die Musiker*innen Apps nutzen, etwa: „Was sind es für Gelegenheiten, bei denen Du mit Apps Musik machst?“ Dies war sinnvoll, um mehr über die Orte und Praktiken zu erfahren, in denen Apps genutzt werden. In Anlehnung an narrative Interviewformen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, S. 79–88) wurden außerdem, meist im ersten Interview, Anlässe für eine Stegreiferzählung der eigenen musikalischen Biografie geschaffen, etwa durch Fragen wie: „Wie kam es dazu, dass du mit Apps Musik machst?“ oder „Wie hast du mit dem Musikmachen begonnen?“ Auf diese Weise sollte die Appmusikpraxis innerhalb der (musikalischen) Biographie der Teilnehmenden verortet werden. So war beispielsweise die Selbstbestimmtheit, die der Teenager Paul/TN2 beim Musikmachen mit Apps erlebte, nur vor dem Hintergrund seiner früheren Erfahrungen mit formalen Musikpraxen in der Schule und Musikschule zu verstehen (vgl. Kap. 5.3).

Der Leitfaden diente mir vor allem bei den jeweils ersten Interviews mit den Teilnehmenden als Orientierung; in der Interviewführung habe ich mich deutlich von ihm entfernt, um den Anforderungen der jeweiligen Interviewsituation gerecht zu werden. Insbesondere die Folge-Interviews mit den Teilnehmenden hatten einen freieren Charakter und nahmen einerseits die Kategorien der zu diesem Zeitpunkt bereits erfolgten Datenauswertung auf, machten

andererseits aber auch von verschiedenen Interview-Strategien Gebrauch, die im Folgenden kurz umrissen werden sollen.

4.4.2 Interview-Stimuli, Video-stimulated Recall, Transposition

Um Zugang zum impliziten Wissen in den ästhetischen Praktiken der Teilnehmenden zu bekommen, wurde zum einen auf teilnehmende Beobachtung gesetzt (siehe Kap. 4.4.3). Zum anderen habe ich in den Interviews verschiedene Materialien als Stimuli verwendet, in der Annahme, „dass zumindest Teile des impliziten Wissens unter bestimmten Umständen durchaus verbalisiert werden können, zum Beispiel dann, wenn sie in den Aufmerksamkeitsfokus gebracht werden“ (Büssing et al. 2002, S. 3). So wurden unter anderem Musikstücke der Interviewten und Apps als Stimuli verwendet (siehe zu dieser Strategie auch DeNora 2000). Ebenso kamen Think-aloud-Protokolle (Konrad 2010) zum Einsatz, in denen Teilnehmende während des Musikmachens erklären, was sie tun, warum sie es tun und was sie dabei erleben.

Zu Anfang des Projektes war auch geplant, sich den Praktiken der Musiker*innen mit einem videographischen Ansatz zu nähern (Kranefeld 2017; Godau et al. 2019). Nach einigen Versuchen mit dieser Methode stellte sich heraus, dass der hohe Auswertungsaufwand den theoriebildenden Ertrag nicht rechtfertigte. Insbesondere gilt dies für den empirischen Zugang zu ästhetischen Erfahrungen, die in meiner Forschung immer mehr in den Mittelpunkt rückten. Die erstellten Videos wurden nur in einigen wenigen Fällen direkt in die Datenauswertung miteinbezogen. Sie wurden jedoch in anderer Weise wirksam, da ich sie für sogenannte Video-stimulated-Recall-Interviews (Gass und Mackey 2013) nutzte: Ich drehte Videos der Musikpraxis der Teilnehmenden und sah sie anschließend gemeinsam mit ihnen an, wobei ich sie bat, mir ihre Praxis zu erklären. Diese Strategie bot viele Gesprächsanlässe und sorgte für eine deutlich detailliertere Reflexion der Teilnehmenden über das eigene konkrete Vorgehen bei der Musikproduktion, was hilfreich für die Explikation impliziten Wissens war (Haenisch und Godau 2016).

In der Methodendiskussion über die empirische Erforschung von ästhetischen Erfahrungen werden Interviewstimuli (Bilder, Audioaufnahmen, Partituren etc.) als probates Mittel herausgestellt, um Zugang zu den Reflexionen der Musiker*innen über konkrete Wahrnehmungen und Erfahrungen zu ermöglichen (Zill 2015). Darüber hinaus wurde auch noch eine weitere Interviewtechnik eingesetzt, die sich in der empirischen Forschung zur ästhetischen Erfahrungen bewährt hat: die Technik der Transposition, bei der ästhetische Erfahrungen von einer Kunstform in eine andere ‚übersetzt‘ werden, so dass etwa eine Musikerfahrung Grundlage zur

Anfertigung einer Skulptur wird (Rora 2007; Peters 1996; Winderlich 2007). Ziel ist es, dass die Erfahrenden die Qualitäten ihrer Erfahrung veranschaulichen, so dass sie als Ausgangspunkt für eine anschließende Explikation und Reflexion im Interview dienen können. Aus forschungspragmatischen Gründen wählte ich eine Variante dieser Transpositionstechnik, bei der das Kunstobjekt, in das die ästhetische Erfahrung transformiert werden soll, nicht selbst hergestellt, sondern lediglich imaginiert wird (vgl. ähnlich Haenisch und Godau 2021). Beispielsweise haben die Musiker*innen die Frage beantwortet, wie ein bestimmtes Stück aussähe, wenn es ein Bild oder Film wäre. Die Technik der Transposition half in mehreren Situationen, die in einer Musikpraxis erlebten ästhetischen Erfahrungsqualitäten zu explizieren.

4.4.3 Teilnehmende Beobachtung und mobile Methoden

Die teilnehmende Beobachtung (DeWalt und DeWalt 2011) fand bei verschiedenen Teilnehmer*innen in unterschiedlicher Form statt. Manche der Teilnehmenden erlebte ich, abgesehen vom Interview selbst, nur einige Stunden vor und nach den Interviews. Andere konnte ich immer wieder über mehrere Tage begleiten.¹⁴ Mit den Teilnehmenden verbrachte ich Zeit zu Hause, bei der Familie, im Studio, bei Proben, auf Konzerten und Festivals etc., aber auch auf Spaziergängen durch die Stadt sowie in der Straßenbahn und im Bus. Diese Herangehensweise im Stile einer mobilen Ethnographie (Kusenbach 2003; zu mobilen Methoden vgl. Büscher und Urry 2009; Manderscheid 2019) war nötig, da es sich beim Musikmachen mit Apps um eine sehr mobile Praxis handelt. Wollte ich zum Beispiel mehr über die Praxis von Paul/TN2 erfahren, seine Eindrücke von anderen Menschen beim Straßenbahnfahren in Musik zu übertragen, musste ich ihn bei seinen Fahrten begleiten und warten, bis ein solcher Moment auftrat, um ihn dabei zu beobachten und anschließend ein Feldinterview mit ihm zu führen. Ziel war eine ‚co-present immersion‘ (Laurier 2004), bei der sich Stück für Stück die Vielfalt an mobilen, verkörperten Praktiken der Wahrnehmung und Positionierung erschließt.

4.4.4 Reflexion der Position im Feld

So gewinnbringend ein ethnografischer Ansatz für die vorliegende Studie war, so ist es doch wichtig, sich auch seine Grenzen vor Augen zu führen, insbesondere angesichts meiner relativ

¹⁴ Durch die Verknüpfung von teilnehmender Beobachtung mit diversen Aufzeichnungstechniken sowie aufgrund der für eine Feldforschung relativ kurzen Feldaufenthalte trägt die vorliegende Studie Züge einer fokussierten Ethnografie, eine Variante der klassischen Ethnografie, die sich in den letzten Jahrzehnten in der empirischen Sozialforschung etabliert hat (Knoblauch 2001).

kurzen Feldaufenthalte in Verbindung mit den intimen Settings, in denen viele Appmusikpraktiken stattfinden. Einer der jugendlichen Teilnehmer*innen macht zum Beispiel regelmäßig mit Kopfhörern auf dem Sofa im Wohnzimmer der Familie Musik, während um ihn herum der Familienalltag stattfindet. In einer solchen Situation konnte ich neben ihm sitzen, ihn beobachten, mit ihm Musik machen und sprechen, sowie einen Eindruck von der sozialen Situation bekommen, wenn etwa die kleinen Geschwister um uns herumtobten oder mit der Mutter diskutiert wurde. Ich blieb jedoch selbstverständlich ein Fremdkörper im Familienalltag. Andere Appmusikpraktiken der Teilnehmenden, etwa das spontane Musikmachen im Flugzeug oder auf dem Sofa während die Partnerin daneben sitzt und Fernsehen schaut, waren teilnehmender Beobachtung überhaupt nicht zugänglich.

Zu einer Reflexion des Forschungsprozesses gehört darüber hinaus eine Reflexion der Beziehungen zu den Teilnehmenden. Gegenüber den Jugendlichen war meine Feldposition zunächst durch den Altersunterschied bestimmt. Als Anfang-30-Jähriger bekam ich unweigerlich die Rolle einer Autoritätsperson zugeschrieben. Diese Hierarchie löste sich vermutlich niemals ganz auf, wurde jedoch mit der Zeit deutlich aufgebrochen, wie man etwa der Beobachtung entnehmen kann, dass die Jugendlichen anfangen, einen lockeren, alltagsnahen Tonfall zu wählen, zu fluchen und von sich aus Privates zu erzählen.

Eine Besonderheit stellte meine Position im Umgang mit dem Musiker Mustafa/TN1 dar. Er war aus West-Afrika nach West-Europa geflüchtet und lebte, als wir uns kennenlernten, mit unsicherem Aufenthaltsstatus in einer Gemeinschaftsunterkunft, also in einer sehr prekären Situation. Seine Lage besserte sich im Laufe des Forschungsprojektes deutlich, er konnte zunächst in eine eigene Wohnung ziehen und später eine Stelle antreten sowie ein lokales soziales Netzwerk aufbauen. Zumindest zu Beginn der Forschung befand er sich jedoch in einer besonders vulnerablen Position. Da ich mich für seine Musikpraxis interessierte, wurde ich möglicherweise zumindest am Anfang als ein potentieller nützlicher Kontakt in die Kulturszene Deutschlands angesehen, womit ein mögliches Abhängigkeitsverhältnis bestanden hätte. Es ist unklar, ob und wie sich dieses Verhältnis auf den Forschungsprozess ausgewirkt hat. Neben diesem Aspekt ist es auch der Faktor der transkulturellen Verständigung, der in meinem Verhältnis zu diesem Teilnehmer bedacht werden muss. Zudem ist zu erwähnen, dass ich die Interviews mit Mustafa/TN1 auf Französisch geführt habe, das in seinem Herkunftsland zwar Verkehrssprache ist, aber nicht seine Muttersprache. Ähnliches ist bei den Interviews mit Esteban/TN7 zu bedenken: Er ist in Lateinamerika geboren, seine Muttersprache ist Spanisch und unsere Interviews haben wir auf Englisch durchgeführt. Meine eigenen Sprachkenntnisse reichten zwar aus, um die Interviews mit Mustafa/TN1 und Esteban/TN7 flüssig zu führen,

doch die Tatsache, dass ich Nichtmuttersprachler bin, wird die Interviewführung sicher beeinflusst haben. Auf der Seite der Interviewten ist zu bedenken, dass sie ihre Reflexionen in einer Sprache ausdrücken mussten, die nicht ihre Muttersprache ist, was gerade beim Thema ästhetische Erfahrungen für einen Verlust an sprachlicher Präzision gesorgt haben muss.

4.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung in der GTM beruht vor allem auf Kodierung und auf dem Schreiben von Memos, das heißt theoretischen und methodischen Reflexionstexten. Beim offenen Kodieren wird das Material durch Annotation der Daten aufgeschlossen und es werden erste theoretische Konzepte generiert. In der am weitesten verbreiteten Variante der GTM (Corbin und Strauss 2015, Strauss 1996 [1990]) wird im Laufe des fortschreitenden Kodierprozesses auch das sogenannte Kodierparadigma angewendet, bei dem eine Kategorie auf Ursachen, intervenierende Bedingungen, Kontexte, Interaktionen und Konsequenzen befragt wird (Strübing 2018a, S. 45–46). Obwohl ich das Paradigma in der Datenauswertung nach Bedarf angewendet habe, erschien es mir für eine systematische Anwendung zu strikt und zu wenig auf die Erfordernisse meiner Fragestellung ausgerichtet. Orientiert habe ich mich stattdessen an Charmaz' flexibleren Kodierstrategien, die eine stärker kontextbezogene Analyse der relevanten Kategorien leisten (2014, Kap. 6).

Ein vieldiskutierte Frage in der GTM ist der Umgang mit theoretischem Vorwissen sowie allgemeiner die Art und Weise, wie bestehende Theorien in den Forschungsprozess eingebracht werden (Strübing 2018a, S. 48). In der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass das Vorwissen der Forschenden einerseits unvermeidbar ist und andererseits Anregungen für den Forschungsprozess bieten kann, wenn es für die Suche nach Fragen, nicht nach Antworten genutzt wird (Strauss und Corbin 1994, S. 277). Im Laufe des Forschungsprozesses wurden zudem immer wieder sensibilisierende Konzepte in die Datenauswertung eingebracht (Strübing 2018a, S. 48), mit denen die erarbeiteten Kategorien verglichen werden konnten. So erwiesen sich etwa der Begriff der ästhetischen Erfahrung nach Seel (2019 [2003]) oder der Begriff der Technologien des Selbst nach DeNora (2000) als fruchtbar für die Entwicklung der Theorie. Eine besondere Rolle spielen bestehende Theorien in Artikel 3. Dort wird der Frage nachgegangen, welche sozialen Räume in der Appmusikpraxis entstehen, wobei dem Konzept des sozialen Raums (Löw 2001) eine zentrale Rolle eingeräumt wird. An dieser Stelle ist die Analyse also in stärkerem Maße theoriegeleitet als bei den anderen Kategorien.

Eines der Kernmerkmale der GTM ist, dass sie Forschung als kollektives Unternehmen versteht (Strübing 2018b, S. 98), was sich nicht nur auf ein Forschungsteam, sondern auch auf die Scientific Community bezieht. Entsprechend habe ich die Ergebnisse meiner Forschung, methodische Entscheidungen, Interpretationen und Textentwürfe regelmäßig in Sitzungen des Forschungsteams, in Interpretationswerkstätten und Institutskolloquien sowie auf wissenschaftlichen Tagungen präsentiert und mit den Kolleg*innen reflektiert.

Die Entwicklung von Kategorien kommt in der GTM nicht zu einem endgültigen Abschluss, denn die GTM besitzt ein prozessuales Verständnis von Theorie, nach dem Theoriebildung notwendigerweise unabgeschlossen bleiben muss und auch die Darstellung von Forschungsergebnissen in Publikationen und Vorträgen als Provisorium zu betrachten ist (Strübing 2018a, S. 47–48). Entsprechend sind die Ergebnisse dieser Studie als vorläufig anzusehen. Dennoch gibt es Kriterien, nach denen die Ausgereiftheit und damit auch die Relevanz einer Grounded Theory bewertet werden kann. Oft wird in diesem Zusammenhang die „theoretische Sättigung“ genannt, die erreicht ist, wenn neue Datenerhebung- oder Auswertung weder neue theoretische Einsichten zur Folge hat noch den Kernkategorien neue Eigenschaften hinzufügt (Charmaz 2014, S. 213). Es gibt Hinweise darauf, dass die vier Hauptkategorien der vorliegenden Arbeit sich einer solchen theoretischen Sättigung mindestens angenähert haben, da ab einem gewissen Punkt neue Datenerhebungen den Hauptkategorien keine neuen *grundlegenden* Eigenschaften hinzufügten. Doch auch die letzten Datenerhebungen erbrachten noch eine *gewisse* Varianz, und da es sich um ein relativ kleines Sample von 15 Teilnehmenden handelt, soll an dieser Stelle kein endgültiges Urteil über die Sättigung der Theorie gefällt werden, zumal die Kriterien dafür notorisch uneindeutig sind (Charmaz 2014, S. 213–216). Angesichts der teils intensiven Begleitung der Musiker*innen über Jahre hinweg war eine Studie mit höherer Teilnehmer*innenzahl aus forschungspragmatischen Gründen nicht durchführbar, so dass meine Arbeit, wie viele qualitative Forschungsarbeiten, mit einer gewissen Begrenztheit der Aussagekraft leben muss.

Eine Besonderheit der Arbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass sie die Form der kumulativen Dissertation, die eine sukzessive Publikation von Forschungsergebnissen erfordert, mit der Herangehensweise der GTM verknüpft. Artikel 4 und 5 wurden geschrieben, als die Datenauswertung vorläufig abgeschlossen war. Artikel 2 und 3 wurden jedoch bei laufender Datenauswertung verfasst. In ihnen werden Kategorien vorgestellt, die zum Zeitpunkt des Schreibens als ausreichend ausgereift betrachtet werden konnten: die ästhetische Nutzung von Orten und sowie die Entstehung virtueller sozialer Räume. Dennoch berühren die Ergebnisse, die nach der Publikation der beiden Artikel im weiteren Verlauf des Projektes gewonnen wur-

den, teils auch deren Themen, da die einzelnen Kategorien nicht voneinander unabhängig sind, sondern auf vielfache Weise miteinander verbunden. Darum werden in diesem Mantelteil noch einmal Verbindungslinien zwischen den Artikeln bzw. zwischen den entsprechenden Kategorien aufgezeigt (vgl. Kap. 5.3 und 6–7).

Neben der theoretischen Sättigung ist ein weiteres Gütekriterium für GTM-Theorien, das oft angeführt wird und sich aus dem pragmatistischen Hintergrund der GTM erklärt, ihre handlungspraktische Relevanz: das Potential, die Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit im jeweiligen Feld zu steigern (Strübing 2018a, S. 47; Charmaz 2014, S. 338). Die vorliegende Arbeit betreibt zuallererst Grundlagenforschung, orientiert sich also nicht primär an der praktischen Anwendbarkeit ihrer Ergebnisse. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Einsichten in die ästhetischen Erfahrungen mit Apps in informellen Kontexten das *Potential* besitzen, die Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit im Feld zu steigern. Die Beobachtungen über den Einfluss von Presets auf die musikalische Arbeit mit Emotionen, die in Artikel 5 thematisiert werden, könnten bei Musiker*innen zu einem größeren Bewusstsein über die Bedeutung von Technologien für ihre alltägliche Selbstsorge führen. Darauf deuten auch Rückmeldungen von Studienteilnehmenden hin, die meine Forschungsergebnisse oft mit großem Interesse aufgenommen haben. Über das Forschungsfeld der informellen Appmusikpraxis hinaus könnten die Forschungsergebnisse möglicherweise auch in pädagogischen Kontexten die Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit von Akteur*innen steigern. Dort stellt die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume eine wichtige Zieldimension dar (Rolle 1999; Wallbaum 2000; Heß 2018), was Erkenntnissen über mobile ästhetische Erfahrungen Relevanz verleiht.

5 Ergebnisse

Klassischerweise werden in der GTM eine oder wenige Kernkategorien erarbeitet, mithilfe derer eine Antwort auf die jeweilige Forschungsfrage formuliert werden kann (Strübing 2018a, S. 46–47). In der konstruktivistischen GTM von Charmaz, an der sich die vorliegende Arbeit orientiert, wird weniger Bedeutung auf die Identifizierung einer einzelnen Kernkategorie gelegt als auf die Explikation von Beziehungen zwischen den Hauptkategorien einer Grounded Theory (2014, S. 248–259). Darum liegt das Gewicht meiner Analyse auf den vier Hauptkategorien der konstruierten Grounded Theory und den Beziehungen zwischen ihnen. Die vier Hauptkategorien der Grounded Theory lauten:

Hauptkategorie 1: *Ästhetische Nutzung von Orten.*

Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis werden in mobilen Praktiken vollzogen und sind daher davon geprägt, dass Wahrnehmungen von Musik und Ort sich gegenseitig beeinflussen und Orte für die Musikpraxis ästhetisch genutzt werden. Diese Kategorie wird in Artikel 2 vorgestellt.

Hauptkategorie 2: *Spielerisches Musikmachen.*

Eine der bestimmenden ästhetischen Erfahrungsqualitäten des Musikmachens mit Apps ist, dass es oft als ein *Spielen* wahrgenommen wird. Diese Kategorie steht im Mittelpunkt von Artikel 4.

Hauptkategorie 3: *Mobile Selbsttechnologien.*

Musiker*innen nutzen Musikapps in Praktiken der Selbstsorge und Selbstkonstitution, auch unterwegs, so dass man von mobilen musikalischen Selbsttechnologien sprechen kann. Diese ästhetische Auseinandersetzung mit dem Selbst und der eigenen Situation unterwegs kann als ein Charakteristikum ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps betrachtet werden und wird in Artikel 5 thematisiert, sowie am Rande auch in Artikel 2.

Hauptkategorie 4: *Erleben kreativer Handlungsmacht.*

Die ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis werden auch davon bestimmt, ob die Musiker*innen kreative Handlungsmacht erleben oder nicht, das heißt, wieviel Einfluss sie auf den kompositorischen Prozess erleben. Diese Kategorie wird in Artikel 5 am Rande sowie ausführlicher in diesem Manteltext in Kapitel 5.3 thematisiert.

Artikel 3 beschäftigt sich mit Mobilität und Raum, das heißt mit einem Aspekt, der für die Hauptkategorien 1 und 3 zentral ist. Er nimmt die Kategorien der Grounded Theory zum Ausgangspunkt einer raumtheoretischen Analyse der *Entstehung sozialer Räume* in der mobilen Praxis des Musikmachens mit Apps. Artikel 3 nimmt also einen Sonderstatus in der vorliegenden Arbeit ein, da er nicht wie Artikel 2, 4 und 5 primär einen Aspekt der ästhetischen Erfahrung der Teilnehmenden rekonstruiert, sondern diese als Ausgangspunkt für eine stärker theoretisch geleitete Raumanalyse nutzt.

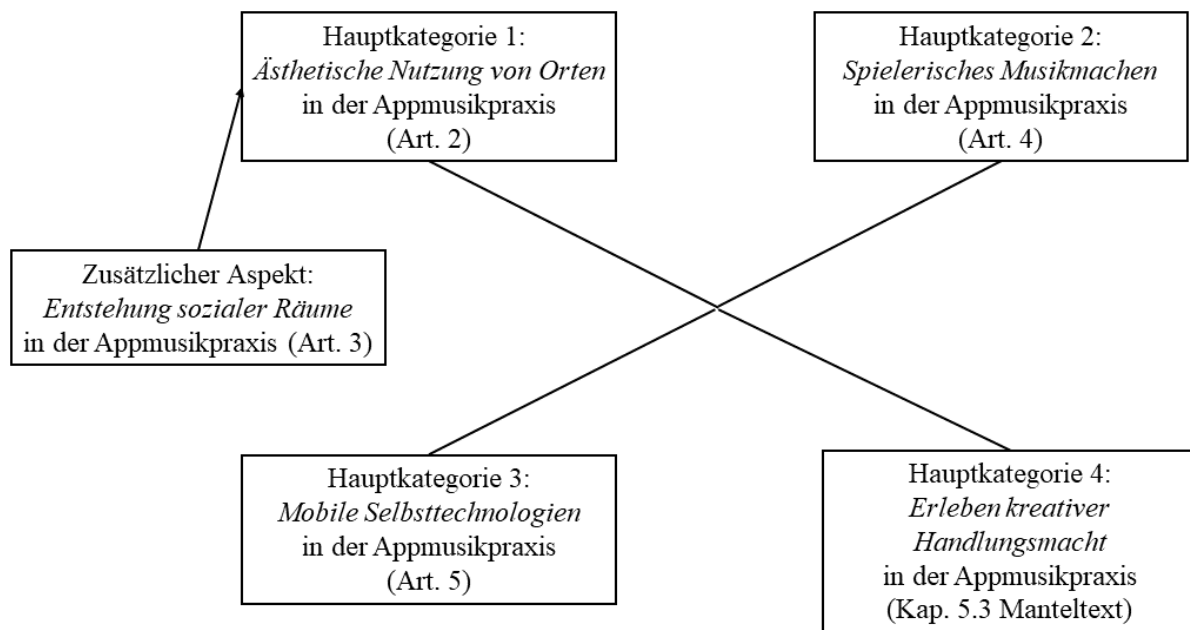


Abb. 1: Übersicht der Kategorien

Ein weiterer Aspekt der ästhetischen Erfahrungen der Teilnehmenden, der in dieser Arbeit nicht thematisiert werden kann, ist die spezifische *Leiblichkeit* des Musikmachens mit Apps (Lindemann 2017). Aus Gründen der Arbeitsteilung wurde dieser Aspekt von meinem Teamkollegen Matthias Krebs erforscht. Die spezifische Leiblichkeit des Musikmachens mit Apps birgt das Potential, die hier präsentierte Grounded Theory um eine weitere Hauptkategorie zu ergänzen. Eine solche Ergänzung erscheint mir ein vielversprechendes zukünftiges Unterfangen.

5.1 Artikel 2–5

Im vorliegenden Kapitel schließen nun die Artikel 2–5 sowie eine Zusammenfassung derselben an, bevor in Kapitel 5.3 Ergebnisse präsentiert werden, die bisher nicht in Artikelform veröffentlicht wurden.

5.1.1 Artikel 2: Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis

Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Krebs, Matthias; Rolle, Christian (2021): Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘. Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hg.): *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung Bd. 41). Münster: Waxmann, S. 155–173. Online zugänglich unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24337/pdf/Eusterbrock_et_al_2021_Von_inspiriierenden_Orten.pdf

5.1.2 Artikel 3: Virtuelle soziale Räume in der Appmusikpraxis

Eusterbrock, Linus (2020): Moving Musical Spaces. How Mobile Music Making Creates New Virtual Social Spaces. In: Thomas Busch, Peter Moormann und Wolfgang Zielinski (Hg.): *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*. München: kopaed, S. 107–123.

Online verfügbar unter: <https://www.grimme->

[forschung.de/fileadmin/Grimme_Nutzer_Dateien/Medienbildung/Dokumente/Musikalische-Praxen.pdf#page=108](https://www.grimme-forschung.de/fileadmin/Grimme_Nutzer_Dateien/Medienbildung/Dokumente/Musikalische-Praxen.pdf#page=108)

5.1.3 Artikel 4: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis

Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Rolle, Christian (2021): Spielwiese und Spielzeug. Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In: Valerie Krupp-Schleussner, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung Bd. 42). Münster: Waxmann, S. 199–216.

5.1.4 Artikel 5: Mobile musikalische Selbsttechnologien in der Appmusikpraxis

Eusterbrock, Linus (im Erscheinen): Mobile safe spaces and preset emotions: Making music with apps as a digital technology of the self. In: *Popular Music & Society*.

5.2 Zusammenfassung der Artikel 2–5

Im Folgenden fasse ich die Artikel 2–5 zusammen, bevor anschließend weitere Forschungsergebnisse präsentiert, Verbindungslinien zwischen den Artikeln gezogen und zusätzliche Diskussionsansätze eingebracht werden.

5.2.1 Zusammenfassung Artikel 2: Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis

Im zweiten Artikel wird ein Teil der in dieser Studie entwickelten Grounded Theory vorgestellt, der die Mobilität des Musikmachens mit Apps betrifft. Er befasst sich mit der Wechselwirkung zwischen Ortswahrnehmung und Musikwahrnehmung in den ästhetischen Erfahrungen der Forschungsteilnehmenden. Exemplarisch werden zwei Praktiken der ästhetischen Nutzung von Orten vorgestellt: das Nutzen von „inspirierenden Orten“ und von „Safe Places“ (es handelt sich um In-Vivo-Codes, also Konzepte, die auch von den Interviewpartner*innen genutzt werden). Dabei bekommen solche Musikmachorte ihre Bedeutung erst durch die Praxis der Musizierenden: Orte können sich für eine bestimmte ästhetische Praxis anbieten, zum Beispiel für das Sich-inspirieren-Lassen. Doch erst wenn diese Praxis vollzogen wird, wird ein Ort zum Inspirationsort. Aus diesem Grund bietet sich für die Analyse von Orten ein relationaler Raumbegriff an, wie ihn Löw (2001) vertritt, demzufolge sich Räume durch die Relationen zwischen Lebewesen und Gütern (darunter auch die Musik) konstituieren (siehe Kap. 3.4).

Für die ästhetischen Praktiken, die in Artikel 2 beschrieben werden, ist die Wahrnehmung der Atmosphäre von Orten zentral. Orte zur Inspiration zu nutzen, bedeutet, sie als Anregung für den kreativen Prozess der Musikproduktion zu nutzen. Meist handelt es sich dabei um öffentliche Orte. Die Nutzung von „Safe Places“ wiederum bedeutet, einen Ort als vertraut, kontrollierbar und vor Störungen geschützt zu erleben. Beides sind Praktiken des solitären Musikerfindens, wobei durchaus andere Personen anwesend sein können.

Eine besondere Rolle in der mobilen Praxis vieler Teilnehmenden spielt der Transitraum Bahn, der sowohl zum Schutz vor Ablenkung als auch zur Inspiration genutzt wird, je nachdem, welche Praktiken dort vollzogen werden. Es wird zudem deutlich, dass nicht nur die Wahrnehmung von Orten die Musik beeinflusst, sondern dass auch die Wahrnehmung der Musik die Erfahrung des Ortes verändert. So kann das Musikmachen mit Kopfhörern an öffentlichen Orten auch als eine ästhetische Aneignung öffentlicher Orte verstanden werden.

In der Analyse zeigt sich, dass die Praktiken der Wahrnehmung der Atmosphäre von Orten (Böhme 2013) als soziale Praktiken verstanden werden müssen, die überindividuell geteilt und kulturell tradiert werden (Reckwitz 2003). Da die Nutzung von Orten eine Strategie darstellt,

mit der man bei sich selbst Stimmungen hervorrufen kann, kann zudem von mobilen musikalischen Selbsttechnologien (DeNora 2000) gesprochen werden. Die Ergebnisse des Artikels können die bisherigen Forschungen zur musikalischen Selbsttechnologien, die sich vor allem mit Musikrezeption auseinandergesetzt haben, um Beobachtungen zur Musikproduktion ergänzen. Zudem verweisen sie auf die Bedeutung von Orten für musikalische Selbsttechnologien. In der Musikwissenschaft wurde verschiedentlich darauf hingewiesen, wie mobiles Musikhören die Wahrnehmung öffentlicher Orte verändert (vgl. etwa Bull 2007). Eine solche Ästhetisierung der Außenwelt kann auch für das mobile Musikmachen in der Öffentlichkeit festgestellt werden. Musikmachen mit Kopfhörern, etwa in der Bahn, muss also keine Selbstisolation bedeuten, sondern kann zur Grundlage einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt werden. Der in diesem Artikel präsentierte erste Teil der erarbeiteten Grounded Theory schlägt somit eine Brücke zwischen Untersuchungen zu ästhetischen Praktiken und mobiler digitaler Musikkultur.

5.2.2 Zusammenfassung Artikel 3: Virtuelle soziale Räume in der Appmusikpraxis¹⁵

Der dritte Artikel nimmt das Thema der Mobilität und Räumlichkeit in der Appmusikpraxis auf und verknüpft es mit dem Aspekt der Virtualität (Adams 2014). Er zeigt, welche spezifischen virtuellen sozialen Räume beim Musikmachen mit Apps entstehen. Zunächst werden aus dem Datenmaterial vier Musikpraktiken rekonstruiert, die aus raumtheoretischer Sicht interessant erscheinen: Musikmachen mit Kopfhörern im öffentlichen Raum, kollaboratives Komponieren mit Apps über eine Online-Plattform, kollaboratives Komponieren über die Sprachnachrichten einer Chat-Gruppe sowie Komponieren mit Musikapps für eine *Virtual Reality*-Klanginstallation. Ausgehend von einer relationalen Theorie sozialer Räume (Löw 2001) werden die virtuellen sozialen Räume rekonstruiert, die in den genannten Praktiken entstehen. Die Interaktionen, welche sich im Umgang mit digitalen Technologien vollziehen, sorgen für das Entstehen von sozialen Räumen, in denen mehrere virtuelle und nicht-virtuelle Teilräume verschmelzen. Durch die Mobilität der Praxis können dabei wechselnde öffentliche Räume einbezogen werden. Ein weiteres Merkmal der virtuellen sozialen Räume in der Appmusikpraxis ist ihre ästhetische Dimension: Die ästhetische Wahrnehmung der Musik über Kopfhörer schafft eine Atmosphäre, die die Konstitution des sozialen Raums bestimmt. Zudem wird gezeigt, dass die sozialen Räume der Appmusikpraxis Gelegenheiten für kollaborative Kreativität bieten kön-

¹⁵ Von Artikel 3 ist eine gekürzte und ins Deutsche übersetzte Version veröffentlicht worden: vgl. Eusterbrock 2019.

nen. Ihre virtuelle Dimension ermöglicht die musikalische Interaktion in Netzwerken, über verschiedene virtuelle und nicht-virtuelle räumliche Kontexte hinweg.

Bei der Frage nach dem Zugang zu den Räumen der Appmusikpraxis muss zunächst unterschieden werden zwischen dem Zugang zu den tatsächlichen entstehenden sozialen Räumen und der Teilhabe an den Praktiken, in denen diese Räume kreiert werden. Der Zugang zu den sozialen Räumen des Musikmachens mit Apps wird unter anderem durch Kopfhörer geregelt. Wenn es sich um Kompositionspraktiken in Netzwerken handelt, können die Administrator*innen von Websites und die Mitglieder von Chat-Gruppen als Gatekeeper agieren. Die Teilhabe an den Praktiken, in denen diese Räume entstehen, ist jedoch auch durch soziale Faktoren bedingt. Zwar ist der Zugang zur Appmusikpraxis im Vergleich zu anderen Musikpraktiken relativ niedrigschwellig, da zumindest für einige Appmusikpraktiken vergleichsweise wenig Wissen und finanzielle Ressourcen benötigt werden. Doch wie bei vielen Musikpraktiken spielen auch hier Alter, Gender, soziales Milieu und andere soziale Faktoren eine Rolle für die Teilhabe. Insgesamt zeigt sich, dass durch einen raumtheoretischen Blick auf mobile Musikpraktiken soziale und ästhetische Dimensionen herausgearbeitet werden können, die auch musikpädagogische Relevanz besitzen.

5.2.3 Zusammenfassung Artikel 4: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis

Im vierten Artikel wird ein weiterer Teil der erarbeiteten Grounded Theory vorgestellt. Im Mittelpunkt steht nun nicht mehr die Mobilität und Virtualität ästhetischer Praktiken mit Apps, sondern die ästhetische Erfahrung des Umgangs mit dem musiktechnologischen Artefakt App im Kompositionsprozess.

Es zeigt sich, dass eine der bestimmenden Umgangsweisen mit Musikapps in informellen Kontexten durch eine spielerische Haltung gekennzeichnet ist. Spielerisches Musikmachen mit Apps stellt sich als spontanes, improvisiertes Musikmachen um seiner selbst willen dar. Das ästhetische Erleben der Teilnehmenden ist durch Gefühle wie Spaß und ein Freiheits-Gefühl sowie durch Unmittelbarkeit und Sinnlichkeit geprägt.

Es werden zwei Varianten des spielerischen Musikmachens mit Apps unterschieden, das entdeckende Spielen und eine Praktik, die ich mit einem In-vivo-Code (das heißt mit einem Begriff des Feldes) als „Mal-eben-Spielen“ bezeichne. Sie können als Pole eines Kontinuums betrachtet werden, auf dem es zahlreiche Zwischenstufen gibt. Das entdeckende Spielen mit Apps zeichnet sich durch ein improvisierendes Erforschen der Gestaltungsmöglichkeiten einer technologischen Umgebung aus. Diese Erfahrung wird von Qualitäten wie Neugier, Staunen

und Stolz auf die eigene Leistung bestimmt. Im Unterschied dazu stellt das Mal-eben-Spielen ein Skizzieren oder kurzes Jammen zwischendurch dar, bei dem ohne Ansprüche zum Zwecke der Unterhaltung und Zerstreuung musiziert wird. Diese Praxis wird oft mit Apps vollzogen, die durch viele Presets unmittelbare Erfolgserlebnisse ermöglichen. Die beiden Varianten des spielerischen Musikmachens unterscheiden sich insbesondere durch den Grad an Handlungsmacht, der sich den Musiker*innen im Umgang mit einer App bietet.

Im spielerischen Musikmachen mit Apps zeigen sich viele der Eigenschaften, die man klassischerweise Spielen zuschreibt. Dazu gehören etwa Freiwilligkeit, Unbestimmtheit, Prozessorientierung und die Abgrenzung gegenüber Arbeit und Ernst. Ebenfalls lassen sich die vier Spieltypen identifizieren, die in der klassischen Spieltheorie von Roger Caillois (2017 [1958]) unterschieden werden. Auch das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Begrenztheit, welches sich zwischen den beiden Varianten entdeckendes Spielen und Mal-Eben-Spielen auftut, ist charakteristisch für spielerische Phänomene. Sie bewegen sich stets zwischen aktiver Gestaltung des Geschehens und passiver Hingabe an die Spieldynamik.

Spielerisches Musikmachen mit Apps ist Ausdruck einer allgemeineren Tendenz zu einer spielerischen Haltung in der digitalen Kultur (Sicart 2020, S. 2081). Dabei kann die Übertragung von Spieldesigns auf nicht-spielerische Kontexte als Gamification bezeichnet werden (Deterding et al. 2011). In der Appmusikpraxis findet sich Gamification im engeren Sinne, zu der Quantifizierung von Leistungen und Belohnungssysteme gehören. Es findet sich aber auch eine Gamification im weiteren Sinne, insofern die Interaktion mit Apps vor allem als ein niedrigschwelliges und spaßorientiertes Musikmachen konstruiert wird. Beide Formen von Gamification zielen auf Verhaltensmotivation und Bindung von Nutzer*innen ab.

Kritische Analysen von Musikappdesigns heben hervor, dass diese sich an einer Norm von unmittelbarem Erfolg und müheloser Meisterschaft orientieren. In empirischer Forschung kann gezeigt werden, dass es mit dem Mal-eben-Spielen zwar durchaus eine Praktik gibt, die an dieser Norm orientiert ist, aber auch andere spielerische Praktiken, in denen der ästhetische Wert des Scheiterns, der Umwege und Irritationen geschätzt wird. Praktiken, in denen Musikapps zweckentfremdet werden, zeigen zudem, dass eine technikdeterministische Sicht auf Musikapps zu kurz greift, da die Praxis nicht in die Technologie eingeschrieben ist, sondern bloß eine Erwartung an die Praxis, die von den Musiker*innen auch unterlaufen werden kann.

5.2.4 Zusammenfassung Artikel 5: Mobile musikalische Selbsttechnologien in der Appmusikpraxis

Der fünfte Artikel diskutiert einen weiteren Teil der dieser Arbeit zugrunde liegenden Grounded Theory. In ihm geht es um mobile musikalische Selbsttechnologien in der Appmusikpraxis. Im Laufe des Forschungsprozesses zeigte sich, dass die teilnehmenden Musiker*innen das Musikmachen mit Apps regelmäßig nutzen, um sich mit ihren Gefühlen und ihrem Selbst-Bild auseinanderzusetzen, etwa, indem sie mit Musik ihre eigene Stimmung ändern oder sich der eigenen Identität vergewissern.

Diese Praktiken werden in Artikel 5 als musikalische Selbsttechnologien interpretiert (DeNora 2000). Er fragt, ob es *spezifische* musikalische Technologien des Selbst unter Verwendung von Musikapps gibt. Es wird gezeigt, wie die Selbsttechnologien von Musikern durch die Presets von Apps beeinflusst werden und wie Apps in *mobilen* musikalischen Selbsttechnologien verwendet werden, die nicht nur das Selbst der Musiker*innen, sondern auch den Ort des Musikmachens einbeziehen.

Im Artikel werden zwei Arten von musikalischen Selbsttechnologien rekonstruiert: Erstens wird die Identitätsarbeit mit Musikapps beschrieben, worunter Praktiken des Sich-Ausdrückens fallen sowie die musikalische Auseinandersetzung mit der biografischen Erinnerung eines vergangenen Selbst und der Imagination eines zukünftigen oder fiktiven Selbst. Zweitens wird eine Emotionsarbeit mit Musikapps rekonstruiert. Dazu gehören Praktiken, mithilfe von Musik Zugang zu den eigenen Emotionen zu bekommen, Emotionen zu regulieren, aber auch negative Emotionen zu akzeptieren.

Als zwei Charakteristika von Musikapps, die die Selbsttechnologien der Studienteilnehmer*innen prägen, werden die Verwendung von Presets, das heißt von werkseitigen Voreinstellungen und vorkomponierten Elementen (Soundbanks, Sample-Packs, voreingestellte Filter etc.), sowie ihre Mobilität bestimmt. Wenn Apps sich stark auf Presets stützen, erlauben sie es Musiker*innen nur, bestimmte musikalische Motive, Stile oder Genres zu verwenden und somit nur bestimmte Aspekte ihres Selbst auszudrücken und zu kultivieren, und sie lenken Emotionsarbeit auf bestimmte emotionale Erfahrungsqualitäten. In das Design von stark Preset-basierten Apps, so wird argumentiert, sind bestimmte kulturelle Normen des spätmodernen Kapitalismus (Reckwitz 2012) eingeschrieben, die sich auch auf die Selbstkonstitution von Musiker*innen auswirken können. Herausgearbeitet wird jedoch auch, dass die Musiker*innen ihre eigenen Strategien entwickeln, um die Apps in ihre Musikpraxis zu integrieren und zu zweckentfremden. Zwischen den Produkten der Musikindustrie und ihren

Nutzer*innen besteht kein simples Manipulationsverhältnis, sondern letztere eignen sich erstere an.

Außerdem wird die räumliche Dimension von musikalischen Selbsttechnologien mit Apps thematisiert. Musiker*innen nutzen das Musikmachen mit Apps als mobilen „Safe Space“ (um einen Ausdruck des Feldes zu wählen), das heißt als einen ästhetischen Rückzugsort, den sie unterwegs einrichten können, oder zur ästhetischen Aneignung öffentlicher Orte, bei der in Reaktion auf einen Ort Musik gemacht wird.

Technologien des Selbst vermitteln zwischen individueller Handlungsmacht und sozialer Struktur und werden daher oft mit Fragen nach Machtverhältnissen in Verbindung gebracht. Besonders prominent hat Foucault ihre doppelte Funktion diskutiert: zwischen Selbstregierung, die dem Einzelnen dazu dient, sich der gesellschaftlichen Ordnung anzupassen, und Selbstermächtigung, die ihm hilft, diese Ordnung zu hinterfragen und kritische Distanz zu ihr zu gewinnen (Foucault 2019 [1989]; 2004 [1981]). Technologien des Selbst in der Appmusikpraxis, so wird im Artikel argumentiert, können sowohl der Selbstregierung, als auch einer kreativen, potentiell selbst-ermächtigenden Auseinandersetzung mit der urbanen Umgebung dienen.

5.3 Eine zusätzliche Kategorie der Grounded Theory: Erleben kreativer Handlungsmacht

Eine der Hauptkategorien der in dieser Arbeit erarbeiteten Grounded Theory wurde bislang nicht ausführlich in einem Artikel dargestellt, darum soll an dieser Stelle des Manteltextes auf sie eingegangen werden. Diese Kategorie spielte zwar in Artikel 5 eine Rolle, soll aber hier noch einmal in den Mittelpunkt gestellt werden. Es handelt sich um das *Erleben kreativer Handlungsmacht*, das eng mit einer weiteren Qualität ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis zusammenhängt, der *Erfahrung von Autor*innenschaft*.

5.3.1 Das Erleben kreativer Handlungsmacht und die Erfahrung von Autor*innenschaft

Die oft konstatierte Niedrigschwelligkeit vieler Musikapps (Ahlers 2018b, S. 406) beruht auf der Verwendung von Presets, das heißt von werkseitigen Voreinstellungen und vorkomponierten Elementen (Fabian und Ismaiel-Wendt 2018, S. 3a): angefangen bei den Sample-Packs in Musikproduktionsprogrammen wie *Cubasis*, über Apps wie *Thumbjam* oder *Take*, die mit voreingestellten Skalen, Equalizern und Autotuning für die Stimme arbeiten, bis hin zu Apps wie *Launchpad* oder *Music Maker Jam*, mit denen vorkomponierte Instrumental- und

Gesangsspuren re-arrangiert werden. Auch wenn viele Musiktechnologien mit ihnen arbeiten, stechen Musikapps durch einen besonderen Fokus auf die Verwendung von Presets hervor.

Im Umgang mit Apps, die besonders intensiv von Presets Gebrauch machen, stellt sich für meine Forschungsteilnehmer*innen die Frage: Machen sie die Musik selbst oder wird die Musik, wie mehrere Teilnehmende es ausdrücken, „von der App gemacht“ (Paul/TN2/I1, ähnlich auch Sarah/TN13, Leo/TN3 und andere)? Wird die Musik von den Menschen gemacht, die die App entwickelt oder die Samples beigesteuert haben? Die Erfahrung der Teilnehmer*innen, *selbst* Musik machen zu können, bezeichne ich als die *Erfahrung von Autor*innenschaft*.¹⁶ Diese Erfahrung zeichnet sich dadurch aus, sich selbst als Autor*in der Musik zu erfahren, also als Person oder als Teil einer Gruppe, die ein musikalisches Produkt hervorbringt, und sich hinterher mit dem musikalischen Produkt zu identifizieren: Das ist *mein* Song, denn ich habe ihn *selbst* gemacht. Bei der Erfahrung von Autor*innenschaft handelt es sich um eine graduelle Erfahrungsqualität: Ein Musikproduktionsprozess kann einen höheren oder niedrigeren Grad von Autor*innenschaft aufweisen.

Eine Bedingung für das Erleben von Autor*innenschaft ist eine Erfahrungsqualität, die ich das Erleben von ‚kreativer Handlungsmacht‘ (*creative agency*) nenne: in der Lage zu sein, einen Prozess des Musikmachens (Komponieren, Improvisieren oder Interpretieren) zu kontrollieren. Kreative Handlungsmacht hängt von den Affordanzen ab, die eine App bereitstellt (vgl. Kap. 3.2), und von der Kompetenz der Musiker*innen, sie zu nutzen. Die Erfahrung der Autor*innenschaft ist den Teilnehmenden ein Bedürfnis, wobei ihr Anspruch mit der Zeit wächst: Je mehr Erfahrung sie als Musiker*innen haben, desto mehr wollen sie ihre eigene Musik selbst machen.

Um ein Beispiel zu geben: Paul/TN2 (12¹⁷) begann das Beatmaking mit der stark auf Presets basierenden App *Music Maker Jam*. Nach einer Weile war er frustriert, weil er das Gefühl hatte, dass er mit dieser App nicht „selbst Musik machen“ konnte, sondern dass „die App die Musik macht“ (I1). Einige Zeit später wechselte der Teilnehmer zur DAW-App *FL Studio*, „um meine eigenen Songs zu machen“ (I1). Mit dieser App erlebte er mehr kreative Handlungsmacht als zuvor, das heißt, er erlebte mehr Kontrolle über den Beatmaking-Prozess.

¹⁶ Eine Abgrenzung meiner Grounded-Theory-Kategorien Kreative Handlungsmacht und Autor*innenschaft von bestehenden theoretischen Konzepten wie *ownership* erfolgt in Kapitel 8.1. Verbindungen zum Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung werden in Kapitel 5.3.4 thematisiert.

¹⁷ Die Angabe des Alters der Forschungsteilnehmer*innen bezieht sich in diesem Text jeweils auf das Alter zu Beginn der Datenerhebung, die oft mehrere Jahre dauerte.

Der Grad an Handlungsmacht, den Paul/TN2 erlebt, hängt von den Affordanzen ab, die ihm das Produzieren von Beats mit einer DAW-App bietet. Zum Beispiel konnte er nun eine Melodie komponieren und einen Drumbeat Note für Note auf einem Grid entwerfen, anstatt nur Melodie- und Drum-Samples aus einem Fundus auswählen zu können wie in der Preset-basierten App. Doch seine kreative Handlungsmacht hängt auch von seiner Kompetenz ab, diese Affordanzen zu nutzen: Er konnte von den Funktionen seiner neuen DAW-App nur profitieren, weil er gelernt hatte, sie zu nutzen. Die Erfahrung eines höheren Grades an kreativer Handlungsmacht mit seiner neuen App ermöglichte es ihm, sich als Akteur zu erleben, der selbst die Musik macht, anstatt eine App zu benutzen, die die Musik macht, das heißt, er erlebte einen höheren Grad an Autor*innenschaft. Nach einer Weile strebte Paul/TN2 noch mehr Kontrolle über seinen Kompositionsprozess an und begann, eine Desktop-DAW zu verwenden, die mehr Funktionen bot als seine App. Das Erleben von Autor*innenschaft war für ihn erstrebenswert und sein Anspruch wuchs mit seiner Erfahrung als Musiker.¹⁸

Die Bedeutung der Erfahrung von Autor*innenschaft sticht besonders in der Musikpraxis mit solchen Apps heraus, die sich stark auf Presets stützen, da diese die Erfahrung von Autor*innenschaft in Frage stellen. Sie ist jedoch nicht auf die Verwendung von stark Preset-basierten Apps und musikalische Anfänger*innen beschränkt: Einige der Teilnehmenden, die als erfahrene Musiker*innen auf semiprofessionellem Niveau arbeiten, berichten zum Beispiel, dass sie versuchen, die Verwendung von Sounds aus DAW-Sound-Packs zu vermeiden und stattdessen ihre „eigenen“ Sounds zu kreieren, oder dass sie Samples anpassen wollen, um „meine Note“ in den Song zu bringen (Rafael/TN6/I1). Das Streben, sich selbst als Autor*in des musikalischen Produkts zu erleben, findet sich im Feld der Appmusikpraxis also auf allen Erfahrungsstufen wieder.

5.3.2 Autor*innenschaft und Originalität

Das Erleben von Autor*innenschaft wird als notwendig erachtet, um Musik zu produzieren, die subjektiv und aus Sicht der jeweiligen Musikpraxis originell ist, das heißt sich hinreichend von

¹⁸ Pauls wachsender Anspruch führt ihn dazu, neue Apps auszuprobieren, die er als deutlich anspruchsvoller erlebt als seine vorherigen. Auch wenn der Fokus meiner Arbeit nicht auf den Lernprozessen mit Musikapps liegt, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die verbreitete Ansicht von der ‚Niedrigschwelligkeit‘, das heißt leichten Erlernbarkeit von Musikapps (vgl. Kap. 2.1) differenziert betrachtet werden muss. Es zeigt sich, dass App zwar teils Menschen digitale Musikproduktion ermöglichen, die zuvor keine Gelegenheit dazu besaßen, etwa den Teilnehmer*innen Paul/TN2, Leo/TN3 und Sarah/TN13. Eine generelle leichte Erlernbarkeit von Apps ist dennoch als Mythos zu bezeichnen, da sie vor allem für Einstiegsapps gilt und mit voranschreitendem Anspruch der Musiker*innen und höherer Komplexität der Set-Ups abnimmt.

der Musik anderer Musiker*innen unterscheidet. Für einige Teilnehmende ist das Erlangen von Autor*innenschaft mit dem Bestreben verbunden, solche originelle Musik zu machen.

Anderen Teilnehmenden geht es jedoch nicht primär darum, Stücke zu produzieren, die sich von den Kompositionen anderer Musiker*innen unterscheiden (das heißt originell sind), sondern vor allem um die Erfahrung, die Stücke *selbst* geschaffen zu haben. Besonders meine jugendlichen Teilnehmenden streben weniger danach, originell zu sein. Sie versuchen im Gegenteil oft, im Stil eines Genres zu komponieren, oder sogar wie bestimmte andere Künstler*innen zu klingen. Besonders deutlich zu sehen ist dies beim Teilnehmer Leo/TN3: Er bringt sich eine neue App bei, die ihm mehr kreative Handlungsmacht verleiht als seine vorherige App, mit dem Ziel, Beats und Songs anderer Musiker*innen „nachzubauen“ (I1). Bei vielen seiner Tracks geht es Leo/TN3 gerade nicht um Originalität, sondern um die möglichst genaue Kopie des Originals. Dennoch ist es ihm wichtig, die Stücke *selbst* nachzubauen. Der Anspruch, Autor*innenschaft zu erleben, kann also mit dem Streben nach Originalität einhergehen, dies ist jedoch nicht immer der Fall.

5.3.3 Der normative Status „selbstgemachter“ Musik

Wenn Musiker*innen die Erfahrung von Autor*innenschaft machen (die Erfahrung, die Musik selbst zu machen), hat dies Auswirkungen auf die soziale Bedeutung der entstehenden Musikprodukte. Die Teilnehmenden teilen selten Musik mit anderen oder stellen sie online, die sie nicht als ihre „eigene“, hinreichend „selbst gemachte“ (Paul/TN2) Musik betrachten, wodurch ihnen die Anerkennung durch Andere und auch Möglichkeiten der Zusammenarbeit verwehrt bleiben. Der Status „selbst gemachter“ Stücke scheint eine normative Dimension zu haben, da sie auch als „echte Musik“ bzw. „echte Songs“ oder „richtige Songs“ begriffen werden, im Gegensatz zu „Fake“-Musik, die mit vielen Presets gemacht wurde (zum Beispiel Paul/TN2/I1; Leo/TN3/I1; Esra/TN14/I1). Dementsprechend wird die Verwendung vieler Presets manchmal auch als „Cheating“, das heißt Betrug bewertet (zum Beispiel Rafael/TN6/I2, Alex/TN5/I2). Dies deutet auf einen ethischen Aspekt von Autor*innenschaft hin. Man könnte von einer Ethik des musikalischen Wettbewerbs sprechen, nach der alle die gleichen Ressourcen nutzen sollten, um zu einem kreativen Ergebnis zu gelangen. In diesem Fall käme die Verwendung von Presets einer unerlaubten Hilfestellung gleich, vergleichbar mit Cheats in Computerspielen oder Doping im Sport.

5.3.4 Die Bedeutung von Autor*innenschaft für App-Musiker*innen

Nachdem ich nun dargestellt habe, *was* das Phänomen des Erlebens kreativer Handlungsmacht und Autor*innenschaft umfasst, stelle ich mich nun der Frage, *warum* sie für Musiker*innen wichtig sein könnten. Unter anderem scheint Autor*innenschaft notwendig für das Erleben von Autonomie, Wirksamkeit und Stolz beim Musikmachen zu sein sowie dafür, sich in Musik auszudrücken.

Sich ausdrücken

Das Ziel, selbst Musik zu machen, ist für die Teilnehmenden oft mit dem Wunsch verbunden, sich in der Musik auszudrücken. Sich in Musik auszudrücken, erfordert kreative Handlungsmacht. Das lässt sich etwa am Beispiel von Sarah/TN13 zeigen (24), die Klavier, Gitarre und die Preset-basierte App *Music Maker Jam* spielt. Beim Songwriting verspürt sie das „Bedürfnis [...], dass man dann auch immer einen Teil von mir mithört“ (I3). Anders als bei der Gitarre oder dem Klavier fühlt sich Sarah/TN13 in ihrem Selbstausdruck mit der App durch die Presets eingeschränkt, die es ihr beispielsweise nicht erlauben, Melodieanfänge direkt umzusetzen, sondern nur eine Auswahl an Melodiefragmenten zur Verfügung stellen (vgl. Artikel 5). Die eingeschränkte Handlungsmacht führt dazu, dass Sarah/TN13 sich mit der App nicht in gleichem Maße wie mit anderen Instrumenten ausdrücken kann und sich auch nicht in gleichem Maße mit dem musikalischen Produkt identifiziert: Sie könne „es eben nicht ganz zu meinem machen“ (I2).

Autonomie, Wirksamkeit und Stolz erleben

Die Erfahrung der Autor*innenschaft beim Musikmachen bringt auch das Erleben von Autonomie, Wirksamkeit und Stolz mit sich. Der jugendliche Teilnehmer Leo/TN3 beispielsweise nutzt zum Zeitpunkt des Interviews eine App, die ihm seiner Meinung nach mehr Freiheiten bietet als seine vorherige App und es ihm somit ermöglicht, Musik „selbst zu machen“ bzw. seine „eigene Musik“ zu machen (I1). Er kontrastiert diese Praxis mit seinen früheren musikalischen Erfahrungen mit stark Preset-basierten Apps sowie mit Musikunterricht und Kirchenchor, bei denen er sich fremdbestimmt fühlte. Seine aktuelle Appmusikpraxis beschreibt er wie folgt:

„Man kann mal in seine eigene Welt gehen und einfach das machen, was einem gefällt, so spielen, wie es einem gefällt, und das befreit halt einfach von dem Stress“, den er unter anderem in der Schule erlebe. Es sei „eine schöne Welt, eine in der man sozusagen der Gott der Welt ist, weil man halt die Beats so bauen kann, wie man selber will.“ (I1)

Leo/TN3 beschreibt hier eine Erfahrung von Autonomie, also von selbstbestimmtem Handeln („machen, was einem gefällt“). Gleichzeitig verweist die Metapher des „Gott-Seins“ – und

damit des Schöpfertums – nicht nur auf Autonomie, sondern auch auf eine Erfahrung von etwas, das man Wirksamkeit nennen könnte: die Erfahrung, etwas in der Welt bzw. der Musik zu bewirken. Die Erfahrung von Autor*innenschaft ist also mit dem Erleben von Autonomie und Wirksamkeit verbunden. Geht man davon aus, dass die Erfahrung von Wirksamkeit auch eine Gelingenserfahrung darstellt, so besteht Grund zur Annahme, dass sie förderlich für die Selbstwirksamkeitserwartung von Musiker*innen ist, das heißt für die Überzeugung, neue und schwierige Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 2008, S. 79; Busch 2013, S. 4).¹⁹ Die Erfahrung von personaler Autonomie wiederum gilt als ein zentrales Merkmal des selbstregulierten Lernens, insbesondere in informellen Lernsituationen (Green 2006, S. 115; Ardilla-Mantilla 2018, S. 399–400). Sowohl Selbstwirksamkeitserwartungen als auch die Erfahrung von Autonomie werden in der musikpädagogischen Literatur als zentral für die Motivation von Lernenden angesehen (Ardilla-Mantilla 2018; Busch 2013, S. 4–5). Entsprechend präferieren Leo/TN3 und andere Teilnehmende Musikpraxen, in denen sie ‚selbst Musik machen‘, das heißt Autor*innenschaft erleben können.

Darüber hinaus ist Autor*innenschaft für die Teilnehmer*innen wichtig, weil nur selbst gemachte Musik eine Musik ist, auf die sie „stolz“ sind, was für Leo/TN3 so viel bedeutet wie „sich gut fühlen, dass man etwas erreicht hat“ (Leo/TN3/I1). Autor*innenschaft scheint für Stolz notwendig zu sein, weil nur eine musikalische Praxis, die kreative Handlungsmacht aufweist, auch Herausforderungen und die Möglichkeit des Scheiterns birgt. So erklärt zum Beispiel Paul/TN2, warum er aufhörte, die App *Music Maker Jam* zu benutzen, die es ihm seiner Meinung nach nicht ermöglichte, die Musik selbst zu kreieren und darauf stolz zu sein: „Die App mochte ich nicht, da klingt alles gut, was man macht“ (Feldinterview 8.11.2018). Musikalische Leistungen den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben und darauf stolz zu sein, scheint hier davon abzuhängen, dass man das Risiko eingeht, schlecht zu klingen. Kreative Handlungsmacht und Autor*innenschaft ist den Teilnehmenden in der Regel wichtiger als die ästhetische Qualität des Tracks.

*Autor*innenschaft aus Sicht von Psychologie und Soziologie*

Sowohl eine psychologische als auch eine soziologische Perspektive kann für die Interpretation der oben beschriebenen Phänomene fruchtbar sein. Aus psychologischer Sicht ist es hilfreich, die Selbstbestimmungstheorie heranzuziehen, um die Bedeutung von Autor*innenschaft und

¹⁹ Meine Grounded-Theory-Kategorie *Erfahrung von Wirksamkeit* ist nicht identisch mit dem psychologischen Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung, da es sich bei letzterer um eine Überzeugung handelt und nicht um eine Erfahrung. Eine gewisse Nähe besteht zwischen der Erfahrung von Wirksamkeit und dem psychologischen Konzept der *mastery experience*, der Erfahrung von persönlichem Erfolg, die als wichtige Quelle für Selbstwirksamkeitserwartung gilt (vgl. Bandura 2008, Kap. 3).

kreativer Handlungsmacht zu verstehen. Die Selbstbestimmungstheorie vertritt die Ansicht, dass menschliches Wohlbefinden und Motivation von der Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit abhängen (Ryan und Deci, 2017; Evans 2015; Köhler und Neubauer 2020; Ahner 2018).

Autonomie bedeutet in der Selbstbestimmungstheorie, dass man sein Verhalten als kongruent mit dem eigenen Selbstverständnis erlebt. Oben wurde argumentiert, dass das Erleben von Autor*innenschaft mit einer Erfahrung von Autonomie einhergeht, weil es bedeutet, dass Musiker*innen den Prozess des Musikmachens selbst kontrollieren können.

Mit *Kompetenz* wird in der Selbstbestimmungstheorie das Gefühl von Wirksamkeit und Beherrschung während einer Tätigkeit bezeichnet. Oben wurde argumentiert, dass Autor*innenschaft notwendig ist, um Wirksamkeit zu erleben: etwas in der Welt bzw. der Musik zu bewirken. Zudem wurde gezeigt, dass Autor*innenschaft für die Musiker*innen notwendig ist, um sich stolz zu fühlen, ein Gefühl, das oft mit der Beherrschung einer Tätigkeit verknüpft ist. Ohne die Herausforderung und das Risiko des Scheiterns, das das Selbst-Musikmachen mit sich bringt, entsteht kein Gefühl von Beherrschung. Das Erleben von Autor*innenschaft ist also auch mit dem Erleben von Kompetenz assoziiert.

Verbundenheit betrifft in der Selbstbestimmungstheorie die Beziehung zu anderen Menschen. Die Erfüllung dieses Grundbedürfnisses wird ebenfalls durch die Erfahrung von Autor*innenschaft gefördert: Wie oben dargelegt, wird nur solche Musik mit anderen geteilt, die als selbst gemacht gilt, das heißt, deren Produktion mit der Erfahrung eines hinreichenden Grades an Autor*innenschaft verbunden ist. Das Teilen von Musik mit Anderen ermöglicht die Anerkennung durch sie und die Zusammenarbeit mit ihnen, was zur Verbundenheit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie beitragen kann. Die Selbstbestimmungstheorie kann also die Tatsache, dass die Musiker*innen meiner Studie nach der Erfahrung von Autor*innenschaft streben, damit erklären, dass diese Erfahrung zur Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit beiträgt.

Aus soziologischer Sicht ist die Erfahrung von kreativer Handlungsmacht und Autor*innenschaft von Bedeutung, weil sie für die Konstitution des Selbst von Musiker*innen relevant ist. Diese Überlegung beruht auf einem Verständnis des Selbst als reflexivem Projekt, dessen Konstitution und Erhaltung von sozialen Praktiken abhängt, einschließlich ästhetischer Praktiken (Giddens 1991; vgl. Kap. 3.3). In Artikel 5 wurde argumentiert, dass kreative Handlungsmacht Bedingung dafür ist, Musikpraxis mit Apps als musikalische Selbsttechnologie (DeNora 2000) zu nutzen. Zudem kann schon die Erfahrung von Autor*innenschaft selbst als

eine Selbsttechnologie fungieren. Sie ermöglicht es den Teilnehmenden, sich selbst als autonom und wirksam zu erleben. Dies ist besonders relevant im Kontrast zu fremdbestimmten Situationen, zum Beispiel den Erfahrungen der jugendlichen Teilnehmenden in Schulen und anderen Kontexten der formalen und non-formalen Bildung (zum Beispiel im Fall von Leo/TN3, der seine Appmusikpraxis von früheren Erfahrungen in Kirchenchor und Schulunterricht abgrenzt). Darüber hinaus ist Autor*innenschaft mit Stolz verbunden, der als Selbstwertgefühl relevant für die Konstituierung des und Sorge um das eigene Selbst ist. Der Wert der Erfahrung von kreativer Handlungsmacht und Autonomie für Musiker*innen könnte also nicht nur darin liegen, dass sie zur Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse beiträgt, wie sie die psychologische Selbstbestimmungstheorie beschreibt, sondern auch darin, dass die mit ihnen verbundenen Praktiken als Technologien des Selbst wirksam werden.

5.3.5 Kreative Handlungsmacht als Bedingung für andere Erfahrungsqualitäten

Wie steht die hier vorgestellte Kategorie des Erlebens kreativer Handlungsmacht zu den anderen Kategorien der Grounded Theory? Wie in Artikel 5 dargelegt, ist kreative Handlungsmacht Voraussetzung dafür, dass Musiker*innen das Musikmachen mit Apps als Selbsttechnologie nutzen können. Ebenso ist kreative Handlungsmacht Bedingung dafür, Orte ästhetisch zu nutzen (Artikel 2) und virtuelle soziale Räume zu gestalten (Artikel 3). Um etwa wie Paul/TN2 das Flussufer zur Inspiration nutzen zu können, muss man seine Einfälle mit einer App umsetzen können, wofür kreative Handlungsmacht nötig ist.

Die zwei Varianten des *spielerischen Musikmachens* mit Apps (Artikel 4), das *entdeckende Spielen* und das *Mal-eben-Spielen*, sind durch das Maß an kreativer Handlungsmacht unterschieden, das in der jeweiligen Praxis erfahren wird. Während das *Mal-eben-Spielen* meist mit Apps vollzogen wird, die wenig kreative Handlungsmacht bieten, ist das *entdeckende Spielen* gerade eine Praxis, in der die Erfahrung von viel kreativer Handlungsmacht als befreiend erlebt wird. Handlungsmacht ermöglicht erst das *entdeckende Spielen* und die damit verbundenen Erfahrungsqualitäten von Stolz, Freiheitsgefühl, Neugier, Überraschung, Staunen und Irritation (vgl. Artikel 4).

Die Beschäftigung mit dem *spielerischen Musikmachen* zeigt zudem, dass es auch Praktiken wie das *Mal-eben-Spielen* gibt, bei denen gerade die Abwesenheit von Handlungsmacht genossen wird, weil dadurch Ansprüche an die eigene Praxis wegfallen und man sich der Unterhaltung und dem unmittelbaren Wohlbefinden hingeben kann. Im Allgemeinen wird kreative Handlungsmacht im Teilnehmer*innenfeld jedoch angestrebt und kann als Motor der jeweiligen Lernbiografie betrachtet werden: Wenn Musiker*innen sich der Appmusikpraxis zuwen-

den, geschieht dies in der Regel, um ihre kreative Handlungsmacht zu steigern, und auch das Erlernen neuer Apps, Praktiken und Setups dient diesem Zweck (vgl. Artikel 4).

6 Fokus Räumlichkeit

Wie am Beispiel der kreativen Handlungsmacht deutlich wurde, sind die Kategorien der hier erarbeiteten Grounded Theory eng miteinander verwoben. Um noch einmal einige Verbindungslinien zwischen den Kategorien aufzuzeigen, soll im Folgenden ein Aspekt des Musikmachens mit Apps fokussiert werden, der besondere Bedeutsamkeit für die Arbeit erlangt hat: seine Räumlichkeit. Sie spielt für meine Forschung eine zentrale Rolle, weil die Mobilität von Apps die räumliche Dimension ästhetischer Praktiken und Erfahrungen in besonderem Maße betont.

6.1 Die Räumlichkeit ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps

Die räumliche Dimension von Musikpraktiken mit Apps steht vor allem in den Artikeln 2, 3 und 5 im Mittelpunkt. Dabei geht es sowohl um physische Räume, etwa das Flussufer oder das heimische Wohnzimmer, als auch um virtuelle Räume wie eine Musiker*innen-Chatgroup. Die in Aufsatz 2 rekonstruierte Praktik der ästhetischen Nutzung von Orten bezieht sich vor allem auf physische Orte wie ein Straßenbahnabteil, eine Flussuferpromenade, ein Heimstudio oder eine Wohnzimmercouch, die durch musikalische Praktiken zu „inspirierenden Orten“ oder „Safe Places“ gemacht werden (vgl. Artikel 2). Dies unterstreicht zunächst einmal die Bedeutung von *physischen* Umgebungen für digitale Musikpraxis. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass das Klischee einer von physischen Orten losgelösten digitalen Musikpraxis, für die es keinen Unterschied macht, ob ein Track im Studio in Berlin oder im Flugzeug nach Buenos Aires produziert wird, nicht der Realität entspricht. Die physische Umgebung ist sehr wohl relevant für digitale Musikproduktion.

Es wird jedoch auch deutlich, dass die Raumerfahrung beim Musikmachen mit Apps nicht nur durch die physische Umgebung bestimmt wird, sondern auch durch die Prädisposition der Wahrnehmenden (vgl. Artikel 2). Das zeigt sich etwa in der Tatsache, dass das gleiche Zugabteil sowohl als inspirierender Ort als auch als Safe Place dienen kann, je nachdem, wer dort Musik macht und worauf sich seine*ihre Wahrnehmung richtet. Entsprechend der Raumsoziologie Löws, die in dieser Arbeit als Analysewerkzeug verwendet wird, kann jede Konstellation von Objekten und Lebewesen einen Raum konstituieren, wenn sie durch Wahrnehmungspraktiken zu einem solchen synthetisiert wird (Löw 2001, vgl. Artikel 2 und 3). Wie in Artikel 3 gezeigt, können zu solchen Räumen auch virtuelle Teilräume gehören, so dass in der ästhetischen Erfahrung virtuelle mit nicht-virtuellen Teilräumen verknüpft werden.

Musikalische Praktiken erzeugen also eine Vielfalt an Räumen, die jeweils durch ein spezifisches Zusammenspiel zwischen Musik sowie physischer und virtueller Umgebung bestimmt werden. Dies lässt sich zeigen an der Praxis der Forschungsteilnehmenden, einen Safe Place zu schaffen, also einen Ort, den sie als vertraut, kontrollierbar und geschützt erleben. Zum einen erzeugen Musiker*innen einen Safe Place für ihre Musikpraxis, in dem sie sich in ihr Heimstudio oder auf die heimische Couch zurückziehen, wo sie ungestört Musik machen können. Hier stellt die *physische Umgebung* den Hauptfaktor für die Erzeugung eines Gefühls von Sicherheit dar: Das Wohnzimmer wird als vertraut erlebt, so dass man dort in Ruhe Musik machen kann (vgl. Artikel 2).

Darüber hinaus gibt es aber auch die Praxis, in einer belastenden Situation einen *musikalischen* Safe Space zu errichten. Dann wird in emotional belastenden Situationen, etwa während eines Familienkonflikts auf Heimatbesuch, mit Kopfhörern und Apps zur Entspannung Musik gemacht. In diesem Fall sorgt, anders als im ersten Fall, die *Wahrnehmung der Musik* für ein Gefühl von Sicherheit, nicht die physische Umgebung (vgl. Artikel 5). Drittens können auch *virtuelle* Räume als Safe Spaces des Musikmachens dienen. Ein Beispiel dafür ist die Chat-Gruppe von Mustafa/TN1 und seinen Freund*innen, in der sie ungestört und trotz ihrer widrigen Lebensumstände und der Entfernung voneinander zusammenarbeiten können (vgl. Artikel 3). Die Erfahrungsqualitäten der Räume, die durch musikalische Praktiken erzeugt werden, und die Funktion, die sie für die Praxis der Musiker*innen einnehmen, werden also durch die Gesamtheit der virtuellen und nicht-virtuellen Interaktionen bestimmt.

6.2 Räumlichkeit und spielerisches Musikmachen mit Apps

Das spielerische Musikmachen mit Apps, das als eine der bestimmenden ästhetischen Praktiken in der Appmusikpraxis herausgearbeitet wurde, besitzt eine dezidiert räumliche Dimension. In Artikel 4 wurden zwei Varianten dieser Praxis unterschieden, das *entdeckende Spielen* und das *Mal-eben-Spielen* (vgl. auch die Zusammenfassung des Artikels in Kap. 5.2.3). Das *entdeckende Spielen* weist eine räumliche Dimension auf, da es immer auch als ein Entdecken von Räumen zu verstehen ist. Zum einen werden virtuelle Räume entdeckt, wenn Musiker*innen eine neue App oder ein neues Setup improvisatorisch erkunden. Die räumliche Dimension der entsprechenden ästhetischen Erfahrung zeigt sich auch deutlich in den Raum-Metaphern, die Musiker*innen für die Appmusikpraxis benutzen: Sie bezeichnen das Musikmachen mit Apps etwa als „Spielwiese“ (TN8/I2, vgl. Artikel 4), als „eigene Welt“ (Leo/TN3/I1) oder, bezugnehmend auf die App *Allihoopa*, als „Land of Allihoopa“ (vgl. Artikel

3). Zum anderen entsteht die Erfahrung des *entdeckenden Spielens* oft auch durch das Erkunden von physischen Umgebungen, wenn nämlich die Möglichkeiten ausprobiert werden, die sich durch die Mobilität des Instruments ergeben. Oft sorgt gerade die Tatsache, nicht mehr an Schreibtisch oder Studio gebunden zu sein, sondern Wald, Industriebrache oder Nachtzug als Musikmachorte ausprobieren zu können, für das Freiheitsgefühl und die Erfahrungsqualitäten der Neugier und Unberechenbarkeit im *entdeckenden Spielen* mit Apps. Das *entdeckende Spielen* bedeutet also auch ein spielerisches Entdecken von virtuellen und nicht-virtuellen Räumen und besitzt dadurch eine räumliche Dimension.

Auch die zweite Variante des *spielerischen Musikmachens* mit Apps, das *Mal-eben-Spielen*, weist eine räumliche Dimension auf, da es oft zwischendurch, das heißt in andere Praktiken eingelassen geschieht, etwa in der Bahn, im Bett oder beim Fernsehen. Es profitiert in besonderem Maße von der Mobilität des Instruments und verbindet sich so mit verschiedenen Raumerfahrungen.

6.3 Räumlichkeit und musikalische Selbsttechnologien

In Artikel 5 wird beschrieben, wie Appmusikpraktiken als musikalische Selbsttechnologien genutzt werden. Auch dieser Aspekt musikalischer Praktiken mit Apps besitzt eine räumliche Dimension, wie dargelegt wurde. Musikalische Selbsttechnologien werden stets in sozialen Räumen vollzogen und sind von diesen nicht zu trennen. Wenn Mustafa/TN1 zum Beispiel beim Musikmachen mit Apps Emotionen verarbeitet, die mit seiner Fluchterfahrung zusammenhängen, sind diese Emotionen auch mit dem Ort verbunden, an dem er sie erlebt und an dem er musikalisch mit ihnen arbeitet, etwa mit der Gemeinschaftsunterkunft für Geflüchtete (vgl. Artikel 3 und 5). Auch die ästhetische Aneignung von Orten und die Herstellung eines mobilen Safe Space durch Musikmachen mit Kopfhörern stellen Praktiken dar, in denen sich Musiker*innen mit ihrer spezifischen Situation an einem Ort auseinandersetzen. Bei den musikalischen Selbsttechnologien in der Appmusikpraxis handelt es sich also um die Erfahrung eines komplexen Wechselspiels zwischen Ort, Musik und verschiedenen Aspekten des Selbst.

6.4 Die Strukturierung von Räumen in der Appmusikpraxis

Nachdem nun einige Verbindungslinien zwischen den Kategorien mit einem besonderen Fokus auf der räumlichen Dimension der Appmusikpraxis nachgezeichnet wurden, werde ich im Folgenden einen weiterführenden Aspekt der Datenauswertung darstellen, der hier zwar nur ange-

deutet werden kann, aber Potential für eine zukünftige Ausarbeitung besitzt: die Strukturierung von Räumen in der Appmusikpraxis. Sie könnte sich auch als musikpädagogisch interessant erweisen, weil sie Fragen nach Teilhabe an musikalischen Praktiken berührt.

Die Beschäftigung mit sozialen Räumen, wie sie in der vorliegenden Arbeit geschieht, wirft immer auch die Frage nach räumlichen *Strukturen* auf und wie sie das Handeln von Menschen beeinflussen: Wer hat Zugang zu einem Raum und wer nicht? Wer kann sich wie innerhalb eines Raums bewegen? Diese Fragen wurden bereits in Artikel 3 thematisiert, sie sollen aber hier noch einmal aufgegriffen werden, um ein besseres Verständnis der räumlichen Dimensionen der Appmusikpraxis zu gewinnen.

Nach Löws Raumtheorie werden Räume durch die routinierten Handlungen von Spacing und Synthese konstituiert (vgl. Kap. 3.4; statt wie Löw von routinierten, sozial bedingten *Handlungen* könnte man an dieser Stelle auch von sozialen *Praktiken* sprechen). Handlungen konstituieren nach Löw räumliche Strukturen, aber räumliche Strukturen ermöglichen und verhindern wiederum auch Handeln (Löw 2001, S. 166–167). Räumliche Strukturen sind Löw zufolge als gesellschaftliche Strukturen zu verstehen. Gesellschaftliche Strukturen wiederum definiert sie mit Bezug auf Giddens als „Regeln und Ressourcen (...), die rekursiv in Institutionen eingelagert sind“ (ebd., S. 167). Diese Definition bedarf einer Erläuterung. Wenn man gesellschaftliche Strukturen als Regeln und Ressourcen begreift, was bedeutet dann Regel und was Ressource? Gesellschaftliche Regeln betreffen laut Löw die Art und Weise, wie Handeln sanktioniert und Bedeutung konstituiert wird. Als ein Beispiel dafür, wie gesellschaftliche Regeln einen Raum strukturieren und das Verhalten darin bestimmen, kann etwa gelten, dass man in Deutschland bestraft wird, wenn man nicht auf der rechten Straßenseite fährt (Sanktionierung von Verhalten). Ein anderes Beispiel für eine Regel, die Räume strukturiert, wäre etwa, wenn in einem Bus gilt, dass nur die ‚coolen‘ Kinder in der letzten Reihe sitzen dürfen (Konstitution von Bedeutung). Ressourcen versteht Löw mit Giddens als Medien der Machtausübung (Giddens 1992, S. 67). Zu ihnen gehören sowohl materielle Ressourcen wie Geld und Land als auch symbolische Ressourcen wie Wissen (Löw 2001, S. 167).

Regeln und Ressourcen sind laut Löw wiederum „rekursiv in Institutionen eingelagert“ (siehe oben, Löw 2001, S. 176). Unter Institutionen versteht Löw „Regelmäßigkeiten sozialen Handelns“, worunter sowohl soziale Gebilde wie ein Tanzkurs fielen als auch Handlungsmuster, die mit einer bestimmten Raumart verbunden sind, etwa mit dem bürgerlichen Wohnzimmer (ebd., S. 169). Die Rekursivität räumlicher Strukturen bedeutet, dass sie Handlungsmuster ermöglichen und reglementieren, die dann wiederum diese Strukturen hervorbringen. Räumliche und andere gesellschaftliche Strukturen, etwa ökonomische, soziale oder rechtliche, beeinflus-

sen sich gegenseitig und bilden so gesellschaftliche Struktur im Sinne eines „Strukturgeflechts“ (ebd., S. 172). Das bedeutet, dass für die Konstitution von räumlichen Strukturen auch andere gesellschaftliche Strukturen, etwa ökonomische, relevant sind und vice versa.

Wendet man Löws Strukturbegriff auf die sozialen Räume der Appmusikpraxis an, lassen sich Ein- und Ausschlüsse sowie gesellschaftliche Strukturierungen von Räumen rekonstruieren. Als Beispiel möchte ich den sozialen Raum der (inzwischen nicht länger vertriebenen) App *Allihoopa* heranziehen, der bereits in Artikel 3 thematisiert wurde. Wie oben dargelegt, bestehen räumliche Strukturen nach Löw in institutionalisierten Regeln und Ressourcen. Ich möchte zunächst die Ressourcen thematisieren, die den Raum *Allihoopa* strukturieren, und anschließend die gesellschaftlichen Regeln.

Zu den *Ressourcen*, die das Musikmachen mit Apps strukturieren, gehören unter anderem: 1) finanzielle Mittel, denn auch wenn manche Apps wie *Allihoopa* umsonst heruntergeladen werden können, muss mindestens das Gerät angeschafft werden, sowie ggf. andere Apps, mit denen man die Tracks produziert, die anschließend auf *Allihoopa* hochgeladen werden; 2) Zeit, die man dem Musikmachen widmen kann; 3) Kenntnisse in Musikproduktion und Songwriting, denn auch wenn einsteiger*innenfreundliche Apps wie *Allihoopa* im Vergleich zu anderen Musiktechnologien relativ leicht anzueignen sind, setzen sie durchaus entsprechende Kenntnisse voraus. Zudem gibt es auf *Allihoopa* private Kollaborationsräume, zu denen man von anderen Musiker*innen nur eingeladen wird, wenn man bestimmte Fähigkeiten besitzt; 4) Wissen um die App, denn wenn man keinen Umgang in den entsprechenden kunst- und musikaffinen Milieus pflegt, wird man vermutlich gar nicht erst von der App erfahren. All diese Ressourcen bestimmen darüber, ob man Zugang zum sozialen Raum *Allihoopa* erhält und ob man sich dort erfolgreich bewegen kann. Die gesellschaftliche Verteilung der relevanten Ressourcen wird wiederum von ökonomischen und sozialen Strukturen bestimmt. So kann etwa die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus mit darüber bestimmen, ob Menschen von bestimmten Apps wissen (und ob es für sie in Frage kommt, sich in elektronischer Musikproduktion zu versuchen). Die genannten Ressourcen sind notwendig für den Zugang zu den sozialen Räumen des kollaborativen Musikmachens mit *Allihoopa*. Fasst man den Zugang zu sozialen Räumen als Teilhabe an einer Praxis auf, so wird klar, dass selbst eine Gratis-Musikapp wie *Allihoopa*, die (auch) für Anfänger*innen gedacht ist, keine voraussetzungslose Teilhabe gewährt. Wenn Apps mit musikalischer Teilhabe in Verbindung gebracht werden (vgl. Kap. 2.1), sollte also bedacht werden, dass für diese Teilhabe auch sozial-kulturelle Faktoren eine Rolle spielen, so dass nicht ohne weiteres von einer Förderung der musikalischen Teilhabe durch Musikapps ausgegangen werden kann.

Zu den *Regeln*, die den sozialen Raum *Allihoopa* strukturieren, ist etwa die Regel des gegenseitigen Folgens zu zählen: Wenn andere Musiker*innen meine Seite besuchen und mir dort folgen, ist es üblich, dass ich mich auch auf ihre Seite bewege und ihnen dort folge. Eine andere raumstrukturierende Regel besteht darin, dass man in Unterforen, die bestimmten Apps gewidmet sind, keine mit anderen Apps produzierten Stücke postet. Es wird also eine Zugangsbeschränkung zu den entsprechenden sozialen Räumen errichtet. Räume werden auch von Regeln strukturiert, die man als ‚ästhetische Regeln‘ bezeichnen könnte, nach denen man zum Beispiel seinen Track nur in einem Unterraum für Lo-fi Beats postet (bzw. in Löws Terminologie: positioniert), wenn er den ästhetischen Kriterien des Genres Lo-fi entspricht. Alle regel- und ressourcenbezogenen Raumstrukturen werden im Handeln der Musiker*innen hervorgebracht, strukturieren dieses Handeln wiederum und sind in die Institution der *Allihoopa*-Community eingelagert.

Räumliche Strukturen sind immer auch durch Machtverhältnisse bestimmt (Löw 2001, S. 171). Bezogen auf den Raum *Allihoopa* besitzt etwa die App-Entwicklungsfirma beziehungsweise der von ihr eingesetzte Algorithmus die Macht, zu entscheiden, welche Tracks auf der Startseite erscheinen oder als Highlights der Woche ausgezeichnet werden, und auf diese Weise zu beeinflussen, wer mit wem kollaboriert, das heißt auch, wie die Akteur*innen sich auf der Website bewegen. Außerdem bestehen wie in anderen sozialen Netzwerken soziale Hierarchien zwischen jenen, die viele, und jenen, die wenige ‚Likes‘ aufweisen. Machtverhältnisse zeigen sich auch in den juristischen Regeln, die zur Strukturierung des Raums *Allihoopa* beitragen: Nutzer*innen müssen den allgemeinen Geschäftsbedingungen zustimmen, bevor sie Einlass erhalten, und sie dürfen zwar ihre musikalischen Ideen in den Raum hineinbringen, jedoch nicht ohne weiteres wieder aus ihm herausnehmen, denn die produzierten Stücke dürfen sie zwar teilen, aber nicht kommerziell verwerten. Die hier unternommene (angedeutete) Analyse der App *Allihoopa* kann aufzeigen, welchen Strukturierungen Räume in der Appmusikpraxis unterliegen. So kann ein weiterer Aspekt der Räumlichkeit dieser Praxis und der darin gemachten Erfahrungen erschlossen werden. Nachdem ich in diesem Kapitel den Fokus auf die Räumlichkeit ästhetischer Erfahrungen mit Apps gelegt habe, wodurch sich auch Verbindungslinien zwischen den Kategorien zeigten, werde ich im nächsten Kapitel einen Überblick über die Grounded Theory geben und Implikationen für die musikpädagogische Theoriebildung diskutieren.

7 Überblick der Grounded Theory und Implikationen für die musikpädagogische Theoriebildung

Die übergeordnete Forschungsfrage meiner Arbeit zielt auf die Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis. Diese Forschungsfrage habe ich in mehrere Teilfragestellungen überführt, denen ich in den Artikeln 2–5 sowie im Manteltext nachgegangen bin (vgl. Kap. 5). An dieser Stelle werde ich noch einmal das größere Bild in den Blick nehmen und eine Antwort auf die übergeordnete Fragestellung skizzieren. Dieser Überblick soll die differenzierte und detaillierte Grounded Theory, die in den einzelnen Artikeln und in Kap. 5.3 des Manteltextes präsentiert wird, nicht *ersetzen* und die erarbeiteten Ergebnisse trivialisieren, sondern vielmehr auf sie *verweisen*. Im zweiten Teil dieses Kapitels werde ich zudem andeuten, welche Implikationen die erarbeitete Grounded Theory, die sich auf einen bestimmten Gegenstandsbereich (die Appmusikpraxis) bezieht, für die Theoriebildung zu musikalisch-ästhetischer Bildung auf allgemeinerer Ebene besitzen könnte.

Meine Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage nach den Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis verbindet die vier Hauptkategorien miteinander (vgl. Kap. 5). Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis besitzen einige auffällige Merkmale. Zum einen sind sie oft von einer spielerischen Erfahrungsqualität bestimmt (vgl. Artikel 4). Außerdem sind sie synästhetisch verfasst: Sie beruhen nicht nur auf dem Hören der entstehenden Musik, sondern auch auf der Wahrnehmung anderer Eigenschaften des Ortes (vgl. Artikel 2), etwa auf dem Sehen des Lichtspiels auf dem Wasser eines Flusses oder auf dem Riechen des Waldbodens. Die Wahrnehmung eines Ortes beim Musikmachen mit Apps und die Assoziation dieser Wahrnehmung mit Stimmungen begreife ich als Wahrnehmung der Atmosphäre eines Ortes (vgl. Artikel 2). Zudem, so habe ich argumentiert, beruhen ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis auf der Wahrnehmung von virtuellen und nicht-virtuellen Räumen inklusive der dort jeweils erklingenden Musik (vgl. Artikel 3); verschiedene virtuelle und nicht-virtuelle Räume werden durch ästhetische Wahrnehmung zu hybriden Räumen verbunden.

Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis sind geprägt von einem Spannungsverhältnis zwischen den vielen Möglichkeiten, die Apps bieten, und der Einschränkung von kreativer Handlungsmacht und Autor*innenschaft durch Presets (vgl. Kap. 5.3 und Artikel 4). Außerdem werden ästhetische Erfahrungen – beispielsweise in ihren emotionalen und imaginativen Dimensionen – von den Affordanzen der Musikapps geprägt, die durch Presets bestimmt sind (vgl. Artikel 5). Die ästhetischen Praktiken, in denen diese Erfahrungen gemacht werden, können, so wurde gezeigt, als Selbsttechnologien fungieren, das heißt als Praktiken der Selbstsorge und Selbstkonstitution (vgl. Artikel 5). Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis werden

nicht nur in Ausnahmesituationen, sondern auch im Alltag gemacht. Musiker*innen können sie zudem gezielt anstoßen, auch wenn sie unberechenbar bleiben und ihr Auftreten nicht erzwungen, sondern nur wahrscheinlich gemacht werden kann. Kennzeichnend für die ästhetische Erfahrung mit Musikapps scheint außerdem die besondere Leiblichkeit der Erfahrung zu sein, die mit der Bedienung des Touchscreens einhergeht. Von ästhetischen Erfahrungen bei der Musikproduktion am PC unterscheiden sie sich beispielsweise dadurch, dass Klänge auf den Touchscreen in höherem Maße durch Körperbewegungen gesteuert werden können. Diesen Aspekt kann ich hier aus Gründen der Forschungspragmatik und der Arbeitsteilung im Projektteam nur an- und nicht ausführen (vgl. Kap. 5).

Die genannten Merkmale machen in der Summe das Spezifische ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps aus und zeichnen sie gegenüber Erfahrungen mit anderen Musikinstrumenten als besonders aus. Ästhetische Erfahrungen mit Musikapps wurden von den Interviewpartner*innen oft durch Vergleiche mit Erfahrungen in anderen Musikpraktiken charakterisiert. TN8 konturiert beispielsweise die Mobilität seiner Appmusikpraxis im Vergleich mit seinen Erfahrungen mit dem PC (vgl. Artikel 2); Sarah/TN13 illustriert den Einfluss von App-Presets auf ihre Musikpraxis im Vergleich mit dem Klavierspielen (vgl. Artikel 5); Leo/TN3 erlebt die Autonomie seines Beatmakings gerade auch im Vergleich zum schulischen Musikunterricht und zum Kirchenchor (vgl. Kap. 5.3.4).

Viele der genannten Merkmale ästhetischer Erfahrungen sind für die Appmusikpraxis insofern spezifisch, als sie sich dort zwar besonders ausgeprägt zeigen, jedoch auch in anderen Musikpraxen zu finden sind. Zum Beispiel weist die Appmusikpraxis durch ihre hohe Mobilität darauf hin, wie sich die Wahrnehmung von musikalischen Klängen mit dem Sehen, Riechen und Fühlen eines Ortes verknüpfen kann und betont so den *synästhetischen* Charakter ästhetischer Erfahrungen. Dieser ist jedoch nicht auf die Appmusikpraxis beschränkt. Der synästhetische Charakter ästhetischer Erfahrungen zeigt sich in der Appmusikpraxis wohlmöglich besonders deutlich, doch er wurde auch in allgemeinen Theorien ästhetischer Erfahrung, die sich nicht mit einer bestimmten Musikpraxis beschäftigen, vielfach konstatiert. Seel spricht etwa von einer „latenten oder offenen Synästhesie“ ästhetischer Wahrnehmung (Seel 2019 [2003], S. 59). In ähnlicher Weise hat Dieter Mersch befunden, ästhetische Aufmerksamkeit werde „noch vor der Zerlegung in Sondersensibilitäten wirksam“ (Mersch 2001, S. 282).

Auch der Einfluss der Affordanzen eines Instruments auf die ästhetischen Erfahrungen von Musiker*innen, der in Artikel 5 herausgearbeitet wurde, ist nicht auf die Appmusikpraxis beschränkt. Ebenso sind ästhetische Erfahrungen beim Violoncellospielen durch die Affordanzen des Instruments beeinflusst, die bestimmte Umgangsweisen nahelegen. Ästhetische Praktiken

und die mit ihnen assoziierten ästhetischen Erfahrungen und Bildungsprozesse werden immer auch durch die Artefakte bedingt, mit denen sie vollzogen werden (Jörissen 2015). In der Appmusikpraxis zeigt sich dieser Einfluss der Artefakte bloß besonders deutlich, weil die Presets von Musiker*innen als eine besondere Einschränkung der eigenen künstlerischen Handlungsmacht erlebt werden (vgl. Kap. 5.3).

Schließlich ist auch die Bedeutung des Raums für ästhetische Erfahrungen kein Alleinstellungsmerkmal der Appmusikpraxis. Musikapps betonen diesen Aspekt durch ihre Mobilität, doch die besondere Relevanz des Räumlichen für ästhetische Erfahrung wird auch jenseits der Appmusikpraxis in der Literatur zu ästhetischen Erfahrungen gesehen, etwa in Böhmes Arbeiten zur Ästhetik der Atmosphäre (2013). Die spielerische Qualität ästhetischer Erfahrung mit Musikapps wiederum intensiviert das spielerische Moment, das vielen künstlerischen Praktiken innewohnt (vgl. Artikel 4). So sind die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Spezifika ästhetischer Erfahrungen nicht jedes für sich genommen ein Alleinstellungsmerkmal der Appmusikpraxis, sondern nur in ihrer Ausprägung und Kombination charakteristisch für ästhetische Erfahrungen in dieser Praxis.

Zu Beginn der empirischen Forschung habe ich eine verhältnismäßig weite Ausgangsbestimmung ästhetischer Erfahrungen gewählt, um für die Gestalt der Erfahrungen in der von mir beforschten Praxis offen zu sein (vgl. Kap. 3.1). Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis habe ich eingangs als bedeutsame Episoden selbstzweckhafter Wahrnehmung beim Musikmachen mit Apps bestimmt. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, bedeutet die Selbstzweckhaftigkeit von Wahrnehmungen in dieser Arbeit nicht, dass Wahrnehmungen *ausschließlich*, sondern lediglich, dass sie *auch* um ihrer selbst willen vollzogen werden, also nicht rein instrumentellen Charakter besitzen. Bedeutsamkeit wird ebenfalls recht weit gefasst: Sie meint, dass die Wahrnehmung die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf sich zieht. Ausgehend von dieser Bestimmung konnte ich die Spezifika ästhetischer Erfahrung in der von mir untersuchten Praxis herausarbeiten.

Als sensibilisierende Konzepte habe ich im Laufe des Forschungsprozesses Begriffe aus der Diskussion um ästhetische Erfahrung in der Musikpädagogik herangezogen, eine Diskussion, die insbesondere auf Seel zurückgeht und an der Autor*innen wie Christian Rolle, Christopher Wallbaum und Ursula Brandstätter beteiligt sind (vgl. Kap. 3.1; Heß 2018). Die sensibilisierenden Konzepte dienten dazu, meine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte in den Daten zu lenken. So hat die verbreitete Vorstellung von ästhetischen Erfahrungen als Differenzenerfahrungen, die gewohnte Wahrnehmungsweisen radikal infrage stellen (Brandstätter 2014, S. 35–36), meine Aufmerksamkeit für Momente der Irritation in der Erfahrung des entdeckenden Spielens

geschärft (vgl. Artikel 4). Zugleich ist klargeworden, dass die meisten der ästhetischen Erfahrungen im Forschungsfeld, die aufgrund meiner Ausgangsbestimmung zum Gegenstand der Analyse wurden, nicht den Charakter einer Differenzerfahrung besitzen. In ähnlicher Weise kann konstatiert werden, dass die meisten ästhetischen Erfahrungen, die sich in der Untersuchung zeigten, keine einzigartigen, außergewöhnlichen ‚Ereignisse‘ darstellen, sondern vielmehr oft alltäglicher Natur sind (vgl. Artikel 5). Ästhetische Theorien, die Ereignishaftigkeit oder Irritation als Bedingungen für ästhetische Erfahrungen verstehen, würden also viele der in dieser Arbeit beschriebenen Phänomene nicht als ästhetische Erfahrungen gelten lassen.

Ein weiteres Merkmal, das ästhetischen Erfahrungen in der musikpädagogischen Literatur zugeschrieben wird, ist die Fähigkeit, Einstellungsänderungen zu bewirken, die Grundlage für ästhetische Bildungsprozesse sind (Rolle 1999, S. 38; Zill 2016, S. 73; vgl. Kap. 3.1). Auch diese Vorstellung eines Bildungspotentials ästhetischer Erfahrungen wurde im Laufe des Forschungsprozesses als sensibilisierendes Konzept herangezogen. Dabei orientierte ich mich an der Definition musikalisch-ästhetischer Bildung von Rolle, nach der von musikalisch-ästhetischen Bildungsprozessen gesprochen werden kann, wenn in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen gemacht werden (Rolle 1999, S. 5). Musikalisch-ästhetische Bildung wird nach dieser Definition also nicht als etwas angesehen, das von ästhetischen Erfahrungen verschieden ist, sondern sie wird theoretisch innerhalb der ästhetischen Erfahrungen selbst verortet. Laut Rolle findet in ästhetischen Erfahrungen Bildung statt, da Menschen in ihnen neue Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen entwickeln, das heißt auch neue Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung (ebd., S. 6, S. 38). Die Veränderung von Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen, die auch mit der Entdeckung neuer Möglichkeiten der Selbst- und Weltbeschreibung einhergeht, kann dabei mit Hans-Christoph Kollers Terminologie (2012) als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses verstanden werden.

Setzt man Rolles Bildungsbegriff an, kann nach den Spezifika musikalisch-ästhetischer Bildung mit Apps gefragt werden. Da die vorliegende Arbeit sich nicht auf die Rekonstruktion von Bildungsprozessen über einen langen Zeitraum hinweg fokussiert, können die entsprechenden Einstellungsänderungen an dieser Stelle nicht im Detail nachvollzogen werden, es kann jedoch mindestens ein Bildungspotential der Praktiken der Teilnehmenden festgestellt werden. Die neuen Möglichkeiten der Welt- und Selbstbeschreibung, die sich durch das Musikmachen mit Apps auftun, sind je nach Situation der Musiker*innen sehr unterschiedlich. Es gibt jedoch Hinweise auf Gemeinsamkeiten, das heißt auf Muster ästhetischer Bildungsprozesse, die tatsächlich für die Appmusikpraxis spezifisch sein könnten. So deutet sich etwa an, dass die

Erfahrung der Musiker*innen, mobil elektronische Musik machen zu können, also vom Schreibtisch und Studio losgelöst und in Interaktion mit verschiedenen Orten zu musizieren, eine Transformation ihres bisherigen Bezugs zu Musik bedeutet. An dieser Stelle wird die Entwicklung neuer Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungsoptionen manifest.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Bildungsprozesse, die in Auseinandersetzung mit digitalen Artefakten vollzogen werden, von diesen mitbestimmt werden (Jörissen 2015; 2017). Ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis werden auch durch die Presets von Apps geformt (vgl. Artikel 5), was sich potenziell auch auf ihren Bildungscharakter auswirkt. Wenn etwa die Teilnehmerin Sarah/TN13 musikalische Selbstsorge betreibt und dabei eine App verwendet, die ihr nur eine sehr begrenzte Auswahl an Genres und Stimmungen bietet, vollzieht sich die Entwicklung neuer Selbst- und Weltbeschreibungen in ihrer ästhetischen Erfahrung innerhalb des engen Rahmens, den die Affordanzen der App stecken. Hier deuten sich Spezifika musikalischer Bildungsprozesse mit der digitalen Musiktechnologie Musikapp an.

In der Theorie musikalisch-ästhetischer Bildung von Rolle findet Bildung statt, wenn ästhetische Erfahrungen in musikalischer Praxis gemacht werden. Andere Ansätze stellen weitere Kriterien für musikalische Bildung auf, nach denen die in dieser Arbeit beschriebenen Erfahrungen der Musiker*innen nicht als Bildungserfahrungen gelten können. Insbesondere sind dies Ansätze, die die bildende Wirkung an Bildungserfahrungen als irritierende Widerfahrungen knüpfen (Brandstätter 2014, S. 35–36). An dieser Stelle kann meine empirische Forschung einen Impuls für die Theoriebildung zum Begriff ästhetischer Erfahrung geben. Die Ergebnisse meiner Forschung legen nahe, dass ästhetische Erfahrungen auch ein Bildungspotential besitzen können, wenn sie keine irritierenden Widerfahrungen darstellen. Exemplarisch möchte ich dieses Argument anhand der Überlegungen von Lukas Bugiel (2021) zum Gegenstand und Auslöser musikalischer Bildungsprozesse entfalten.

Als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse benennt Bugiel musikalische ‚Schlüsselereignisse‘, die er (mit Rückgriff auf Vogt 2001 und Waldenfels 2013) als *Ereignisse* der Erfahrung des Musikalisch-Fremden versteht, die *irritieren* und einem Subjekt *widerfahren*, also nicht planbar sind (Bugiel 2021, Kap. 2). Schlüsselereignisse als Auslöser musikalischer Bildungsprozesse zeichnen sich also aus durch 1) Ereignishaftigkeit, 2) Irritation und 3) Widerfahrnischarakter. Wenn nur solche Schlüsselereignisse als Auslöser von musikalischen Bildungserfahrungen infrage kommen, können allerdings nur die wenigsten der in dieser Arbeit dargestellten ästhetischen Erfahrungen als Bildungserfahrungen beschrieben werden. In den meisten Fällen werden sie weder durch einzelne Ereignisse ausgelöst, noch sind sie von Irrita-

tion bestimmt oder haben den Charakter unplanbarer Widerfahrnisse, wie ich im Folgenden darlegen möchte.

1) Ereignishaftigkeit: Die Annahme von Schlüsselereignissen als Auslöser musikalischer Bildungserfahrungen impliziert, man habe es stets mit *einzelnen* Ereignissen zu tun, die biografische Relevanz erlangten, etwa ein Konzert, das den eigenen Bezug zu Musik verändert (Bugiel 2021, S. 70–75). Wie bereits angedeutet, sind die in dieser Arbeit besprochenen ästhetischen Erfahrungen jedoch meist keine singulären Ereignisse im emphatischen Sinne, sondern alltägliche Erfahrungen, die oft erst *in der Summe* eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses zur Folge haben. Wenn Musiker*innen zum Beispiel die durch Apps gewonnene Mobilität als Verwandlung ihrer Musikpraxis beschreiben, dann ist es nicht eine *einzelne* Situation, auf die sie sich beziehen (etwa der Moment, als sie zum ersten Mal Beats in der Bahn machten). Vielmehr ist es meist die *schrittweise* Integration mobilen Musikmachens in ihre Praxis, die nach und nach die Sicht der Musiker*innen auf Musik verändert. Hier gründet sich der Bildungsprozess nicht auf ein Ereignis, sondern auf die kontinuierliche Veränderung einer Praxis. Solche Transformationen können von einer Theorie musikalischer Bildung nicht erfasst werden, wenn sie von einzelnen Ereignissen als alleinmöglichen Auslösern von Bildungsprozessen ausgeht.

2) Irritation: Wie bereits angedeutet, werden in der Appmusikpraxis zwar auch irritierende Klangerfahrungen gemacht, die neue Wahrnehmungsweisen erfordern und so musikalisches Bildungspotential entfalten (vgl. Artikel 4). Es lassen sich jedoch auch viele ästhetische Erfahrungen identifizieren, die mit vertrauter Musik gemacht werden und dennoch ein Potential bieten, Wahrnehmungsweisen zu verändern. So kann man etwa die musikalischen Selbsttechnologien, die in Artikel 5 beschrieben werden, als ästhetische Erfahrungen mit Bildungspotential verstehen. Darunter finden sich auch solche, bei denen Teilnehmende Musik machen, die sie schätzen, die ihnen vertraut ist und mit der sie sich identifizieren, womit sie sich zum Beispiel Selbstsicherheit in emotional herausfordernden Situationen geben. Eine solche Praxis kann neue Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten oder situativ ein anderes Verhältnis zu sich selbst ermöglichen, auch wenn die Musik selbst keine Irritation oder Befremdung bereithält. Das Bildungspotential der in dieser Arbeit dargestellten ästhetischen Erfahrungen kann folglich nur erfasst werden, wenn man die Auslöser musikalischer Bildungsprozesse nicht auf irritierende Fremdheitserfahrungen (bzw. „Differenzerfahrungen“, Brandstätter 2014, S. 35–36) beschränkt. Nicht nur das Irritierende kann Selbst- und Weltverhältnisse verändern, auch das Bestätigende, Schöne, Begeisternde, Lässige etc.

3) Widerfahrnischarakter: Wie verhalten sich schließlich die in dieser Arbeit dargestellten empirischen Beobachtungen zu der Ansicht, musikalische Bildung werde durch *Widerfahrnisse* ausgelöst, die unplanbar sind? Solche gibt es zwar im Feld, doch es zeigen sich auch ästhetische Erfahrungen, die von den Teilnehmenden aktiv *herbeigeführt* werden. Insbesondere sind in diesem Zusammenhang wieder die musikalischen Selbsttechnologien zu nennen, die im Mittelpunkt von Artikel 5 stehen. Wenn Musiker*innen beispielsweise in einer kritischen Situation Musik machen, um sich ihrer selbst zu vergewissern oder um einen anderen, distanzierteren Blick auf ihre Situation zu gewinnen, handelt es sich nicht um ein Widerfahrnis, sondern um eine herbeigeführte Erfahrung. Zwar ist nicht gesichert, dass eine Selbsttechnologie die erhoffte Wirkung zeigen wird, aber es ist *wahrscheinlich*, und gerade darum wird sie angewendet. Wenn eine musikalische Bildungstheorie die in dieser Arbeit beschriebenen Selbsttechnologien als bildungsrelevant begreifen wollte, so müsste sie zulassen, dass ästhetische Erfahrungen nicht nur widerfahren, sondern auch mit einiger Wahrscheinlichkeit herbeigeführt werden können. Nun ist es möglich, den Bildungsbegriff für Prozesse zu reservieren, die von Schlüsselereignissen im Sinne singulärer, irritierender Widerfahrnisse ausgelöst werden. Das würde bedeuten, dass es sich bei den meisten in dieser Arbeit diskutierten Beispielen nicht um musikalische Bildungserfahrungen handelt. Es spricht jedoch einiges dafür, ihnen das Bildungspotential nicht abzuspochen. Transformative Bildungstheorien, zu denen Rolles und Bugiels Ansätze gehören, wollen die Verwandlung von Selbst- und Weltverhältnissen theoretisch fassen. Die ästhetischen Erfahrungen meiner Forschungsteilnehmer*innen können, darauf deutet diese Arbeit hin, dazu führen, dass sich für Musiker*innen das Verhältnis zu Musik nachhaltig verändert, etwa durch eine Mobilisierung des Musikmachens; außerdem, dass sich ihr Selbst- und Weltverhältnis im weiteren Sinne ändert, etwa wenn sie Emotions- oder Erinnerungsarbeit mit Apps betreiben oder ihre Wahrnehmung von Orten durch Musik beeinflussen. Es stellt sich die Frage, ob eine zu enge Definition musikalischer Bildungserfahrungen riskiert, einen Großteil der Wirkungen von Musik auf das Selbst- und Weltverhältnis von Menschen nicht erfassen zu können. Empirische Forschung zu ästhetischen Erfahrungen könnte nicht nur Impulse für die Theoriebildung mit Bezug auf den *Auslöser* musikalischer Bildungsprozesse geben, sondern ebenfalls mit Bezug auf ihren *Gegenstand*. Auch hier möchte ich mich auf die Überlegungen von Bugiel beziehen. Was wird gebildet bzw. transformiert, wenn wir durch Musik gebildet werden? Bugiel sieht als Gegenstand von musikalischen Bildungsprozessen das spezifisch *musikalische* Wissen, verstanden als „nicht-propositionales Vollzugswissen, wie etwas als Musik gehört und/oder gespielt werden kann“ (2021, S. 81). Mit einem solchen Verständnis des Gegenstandes musikalischer Bildung scheinen jedoch die Erfahrungen meiner

Forschungsteilnehmer*innen nicht adäquat beschrieben werden zu können: Sie betreffen nicht nur das Verhältnis der Musiker*innen zur Musik, sondern auch das Verhältnis zu anderen Wahrnehmungen, Orten, Beziehungen etc.

Meine Untersuchung zeigte, dass ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis auf einem komplexen Gefüge von Wahrnehmungen beruhen: auf dem Hören und Fühlen der Musik; dem Sehen, Fühlen und Riechen des Ortes inklusive der anwesenden Menschen; dem Erleben der eigenen Gefühle und vielem mehr. All diese Wahrnehmungen beeinflussen sich gegenseitig: So wirkt sich etwa der auditive Eindruck der produzierten Musik auf die visuelle Wahrnehmung der Umwelt aus und umgekehrt (oben wurde bereits auf den synästhetischen Charakter ästhetischer Wahrnehmung hingewiesen). Musikalisch-ästhetische Erfahrungen sind, so ließe sich aus den Ergebnissen meiner Studie folgern, nie bloß Erfahrungen von Musik, sondern immer auch Erfahrungen einer Situation. Entsprechend kann die Perspektivänderung, die in der Erfahrung geschieht, über die Musik hinaus zum Beispiel auch den Ort oder die Beziehung zu den anwesenden Personen betreffen. Ein Beispiel hierfür ist der Fall des zwölfjährigen Paul/TN2, der in der Straßenbahn einem Mann begegnet, der auf ihn wie ein Monster wirkt und ihn beunruhigt (vgl. Artikel 2 und 5). Er macht in dieser Situation einen „düsteren“ Beat, der seinem Empfinden nach zu dem Fremden „passt“ (Paul/TN2/I2). Er verarbeitet also eine emotional gefärbte Erfahrung des Ortes und der anwesenden Person, indem er Musik macht, und gewinnt so einen anderen, ästhetischen Blick auf die Situation. Um den Fall adäquat als eine Bildungserfahrung rekonstruieren zu können, bräuchte man noch mehr Details, etwa darüber, wie die Art und Weise, wie Paul/TN2 den fremden Mann wahrnimmt, sich in der Folge verändert. Es scheint jedoch plausibel, hier zumindest ein *Potential* für eine musikalisch-ästhetische Bildungserfahrung zu erkennen, insofern die ästhetische Wahrnehmung des Musikers eine Veränderung von Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten zur Folge hat.

Ein anderes Beispiel für eine solche Veränderung von Perspektiven durch Musik sind Praktiken in meinem Feld, in denen sich Musiker*innen in einer belastenden Situationen, etwa während eines Familienkonflikts, zurückziehen und mit Kopfhörern und Apps Musik machen, die sie beruhigt (vgl. Artikel 5). Hier sorgt die Wahrnehmung von Musik für eine Veränderung von Empfindungsmöglichkeiten. Angenommen, in diesen Fällen liegt eine Bildungserfahrung vor, so scheint die Veränderung nicht nur Musik, sondern allgemeiner das Verhältnis zu einer sozialen Situation und die eigene Rolle darin zu betreffen, also die Selbst- und Weltbeschreibung im weiteren Sinne.

Wenn durch Musikmachen die Erfahrung einer Situation und des Selbst in dieser Situation transformiert werden kann, wie es in meinem Feld der Fall ist, kann dies durch eine Theorie

musikalischer Bildung nur beschrieben werden, wenn sie diesen Prozessen über die Musik hinaus Auswirkungen auf unsere Selbst- und Weltbeschreibung zugesteht. Demgegenüber kann ein Begriff musikalischer Bildung, der als Gegenstand bildender Transformation nur das *musikalische* Wissen betrachtet, die Perspektivveränderungen, die meine Forschungsteilnehmenden erfahren, nicht erfassen.

Angemerkt sei, dass Bugiels Ansatz nicht ausschließt, musikalischen Bildungsprozessen über die Transformation des musikalischen Wissens hinaus Auswirkungen zuzugestehen. Er beschränkt den Gegenstandsbereich seiner Theorie auf Prozesse, in denen spezifisch *musikalisches* Wissen transformiert wird, weil er diese als „Regel- und Modellfälle“ sieht, während er Fälle, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse über die Musik hinaus verändern, als Ausnahme betrachtet (Bugiel 2021, S. 79). Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie ist zu fragen, ob letztere nicht eher die Regel darstellen, da musikalischer Klang nicht ohne weiteres von anderen Sinneserfahrungen sowie von den Orten, Gefühlen, Personen etc. zu trennen ist, die für die ästhetische Erfahrung eine Rolle spielen.

Die skizzierten Argumente bezüglich möglicher Implikationen empirischer Forschung für Theorien musikalischer Bildung können an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Sie deuten aber das Potential an, das die Verknüpfung philosophischer und empirischer Forschung für das Verständnis musikalischer Bildung besitzt. Nachdem in diesem Kapitel ein Überblick der erarbeiteten Grounded Theory gegeben sowie mögliche Auswirkungen auf die musikpädagogische Theoriebildung erwogen wurden, bietet das folgende Kapitel eine weiterführende Diskussion der Forschungsergebnisse sowie ein Fazit.

8 Weiterführende Diskussion und Fazit

In den Artikeln 2–5 sowie in Kapitel 5.3 des Manteltextes wurde eine Grounded Theory präsentiert, die die Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der Appmusikpraxis thematisiert. Insbesondere stellt die Grounded Theory die große Bedeutung von Mobilität und Räumlichkeit sowie von kreativer Handlungsmacht für das untersuchte Feld heraus. In den Artikeln 2–5 wurden die jeweiligen Forschungsergebnisse bereits in verschiedene, für die jeweilige Teilfragestellung relevante Forschungsdebatten eingeordnet und diskutiert. In dieser weiterführenden Diskussion sollen sie noch einmal in etwas größere Kontexte gestellt werden. Sie soll die Diskussion im Rahmen der einzelnen Artikel nicht ersetzen, kann sie jedoch in hoffentlich fruchtbarer Weise ergänzen. Beginnen werde ich mit einer Abgrenzung der Kategorien kreativer Handlungsmacht und Autor*innenschaft von anderen Konzepten der Handlungsmacht und *ownership*.

8.1 Kreative Handlungsmacht und Autor*innenschaft in Abgrenzung anderer Konzepte

Handlungsmacht spielt in verschiedenen Diskursen in der Musikpädagogik und anderen Disziplinen eine Rolle, darum soll die hier erarbeitete Kategorie der kreativen Handlungsmacht, ebenso wie die der Erfahrung von Autor*innenschaft, noch einmal von bestehenden Konzepten abgegrenzt werden.

8.1.1 Kreative Handlungsmacht, musikalische Handlungsmacht und *player agency*

Der Wert der kreativen Handlungsmacht für die Teilnehmer*innen meiner Studie deckt sich mit Erkenntnissen aus den Bereichen der Mensch-Computer-Interaktionsstudien und Kognitionswissenschaft, die die Bedeutung eines *sense of agency* bei der Nutzung von Informationstechnologien betonen (Limerick et al. 2014). Dieses Konzept des *sense of agency* bezieht sich jedoch hauptsächlich auf das Erleben einer kausalen Beziehung zwischen Auslöser und Wirkung bei einfachen Vorgängen wie dem Drücken einer Taste und nicht auf die Möglichkeit, einen kreativen Prozess zu kontrollieren, um die es mir mit dem Begriff der kreativen Handlungsmacht geht.

In der musikpädagogischen Forschung wird Handlungsmacht teils auch als Möglichkeit verstanden, die eigenen Handlungen in pädagogischen Kontexten selbst zu bestimmen (Green 2017 [2008]). In diesem Sinne verwenden etwa Jackie Wiggins und Magne I. Espeland das

Konzept der „creative agency“ in pädagogischen Kontexten und beschreiben damit „confidence, competence, and feelings that one has some say in or control over one’s situation, and belief that one’s ideas and contributions will be valued and respected“ (2012, S. 347–348). Dies ist ein weiter gefasster Begriff kreativer Handlungsmacht als jener, der in dieser Arbeit erörtert wird, er beinhaltet unter anderem auch Selbstvertrauen und einen respektvollen und wertschätzenden Umgang Anderer mit der eigenen Arbeit. Kreative Handlungsmacht, wie sie in dieser Arbeit definiert wird, betrifft lediglich einen Teilaspekt davon: die Erfahrung, die Musik selbst machen zu können, anstatt von externen Faktoren wie Presets darin eingeschränkt zu werden.

In der Musiksoziologie und -pädagogik kursieren auch noch weiter gefasste Begriffe von Handlungsmacht, die sich ganz allgemein auf die Fähigkeit eines Individuums beziehen, im Alltag mit und durch Musik zu handeln, sich in der sozialen Welt mit Hilfe von Musik zu orientieren und sie zu transformieren (zum Beispiel DeNora 2000; Elliot 1995; Jorgensen 2007; zur Übersicht vgl. Karlsen 2011). Kreative Handlungsmacht, wie ich den Begriff verwende, kann als Bedingung für diese umfassendere musikalische Handlungsmacht angesehen werden: Nur wenn Musiker*innen den Musikproduktionsprozess mit Apps in ausreichendem Maße selbst kontrollieren können, haben sie die Möglichkeit, mit Musik ihre (soziale) Welt zu gestalten. So berichtet etwa die Teilnehmerin Sarah/TN13, dass sie mit ihrer stark Preset-basierten App *Musik Maker Jam* die Musik nur bedingt „selbst machen“ kann, weil die App viel vorgibt, und dass sie sich darum nicht im selben Maße ausdrücken kann und mit Erinnerungen arbeiten kann wie mit dem Klavier (vgl. Artikel 5). Kreative Handlungsmacht, wie sie hier verstanden wird, ist also Bedingung für musikalische Handlungsmacht im allgemeineren Sinne, zu der etwa die Möglichkeit gehört, sich mithilfe von Musik auszudrücken und Erinnerungen zu verarbeiten.

Die in dieser Arbeit herausgearbeitete Kategorie der kreativen Handlungsmacht besitzt Ähnlichkeit mit dem Konzept *player agency* in den Game Studies, da es im Umgang mit Computerspielen ebenso wie bei Musikapps um den Grad an Handlungsmacht geht, den ein interaktives Medium Nutzer*innen gewährt. So lautet Janet H. Murrays klassische Definition von Handlungsmacht im Umgang mit Computerspielen: „the satisfying power to take meaningful action and see the results of our decisions and choices“ (1997, S. 126).²⁰ Ein Unterschied der hier thematisierten kreativen Handlungsmacht im Umgang mit Musiktechnologien zu den Handlungsmachtbegriffen in den Game Studies ist, dass Handlungsmacht in den Game Studies

²⁰ Für einen Überblick der an Murray anschließenden Debatte um Handlungsmacht in den Game Studies siehe Jennings 2019.

überwiegend als vom Gamedesign abhängig betrachtet wird. So gerät die Perspektive der Nutzer*innen aus dem Blick (Jennings 2019, S. 89): Es wird selten empirisch erforscht, wie Nutzer*innen Handlungsmacht erleben, welche Fähigkeiten Nutzer*innen mitbringen müssen, um diese Handlungsmacht auszuüben, welchen Anspruch an Handlungsmacht sie stellen und wie dieser sich möglicherweise im Laufe der Zeit ändert. Außerdem wird nicht der Fokus darauf gelegt, wie sich das Erleben von Handlungsmacht auf weitere Aspekte der Praxis im Alltag auswirkt. Diese Aspekte nehmen hingegen in meiner Auseinandersetzung mit dem Begriff kreativer Handlungsmacht eine zentrale Rolle ein, etwa wenn es darum geht, Handlungsmacht als Bedingung für die Erfahrung von Autor*innenschaft zu beschreiben.

Das Musikmachen mit stark Preset-basierten Apps wird, wie erwähnt, von manchen Teilnehmenden so beschrieben, dass sie nicht „selbst die Musik machen“ können, sondern dass „die App die Musik macht“ (Paul/TN2/I1, ähnlich auch Sarah/TN13, Leo/TN3 und andere). Die Erfahrung von Handlungsmacht in der Appmusikpraxis hängt also auch davon ab, ob man *sich selbst oder der App* Handlungsmacht zuschreibt. Wenn die Teilnehmenden wenig Handlungsmacht erleben und stattdessen dem Artefakt App Handlungsmacht zuschreiben, nehmen sie eine Perspektive ein, die an die Akteur-Netzwerk-Theorie erinnert, ein soziologischer Ansatz, der nicht nur Lebewesen, sondern auch Dingen Handlungsmacht zuschreibt (Latour 2005). In der vorliegenden Arbeit geht es jedoch zunächst einmal darum, die Erfahrung der Musiker*innen zu rekonstruieren, und nicht darum, aus soziologischer Perspektive die Verteilung von Handlungsmacht in Netzwerken zu postulieren.

8.1.2 Autor*innenschaft und *ownership*

Wie in dieser Arbeit argumentiert wird, ist für Musiker*innen das Erleben von kreativer Handlungsmacht notwendig für die Erfahrung von Autor*innenschaft, das heißt die Erfahrung, Musik selbst zu machen. Die Erfahrung von Autor*innenschaft wurde oben definiert als die Erfahrung, sich selbst als Person oder als Teil einer Gruppe zu erleben, die ein musikalisches Produkt *hervorbringt*, und sich hinterher mit dem musikalischen Produkt zu *identifizieren*, es als die eigene Musik zu betrachten. Der zweite Teil dieser Definition, die Identifikation mit der entstehenden Musik, trägt Züge des Konzepts der psychologischen *ownership* aus der psychologischen Forschung. Maßgeblich ist hier die Definition von Jon L. Pierce, Tatiana Kostova und Kurt T. Dirks (2001), nach der psychologische *ownership* ein „state of mind“ ist, „in which individuals feel as though the target of ownership (material or immaterial in nature) or a piece of it is ‚theirs‘ (i.e., ‚It is MINE!‘). The core of psychological ownership is the feeling of pos-

sessiveness and of being psychologically tied to an object” (Pierce et al. 2001, S. 299). Es geht beim Phänomen des psychologischen *ownership* also nicht darum, ob man etwas in juristisch relevanter Hinsicht besitzt, sondern um ein *Erleben* von Eigentum, etwa wenn ein Fan den Satz sagt: „Das ist *mein* Fußballverein.“ Im Konzept der Autor*innenschaft, wie es in dieser Arbeit verwendet wird, kommt diese Form der Identifikation zusammen mit dem Erleben, etwas *hervorzubringen*. Dieser Aspekt ist nicht im Begriff des psychologischen *ownership* enthalten, denn man muss etwas nicht hervorgebracht haben, um es als das Eigene zu betrachten: Ich kann einen Verein als meinen Verein empfinden, auch wenn ich ihn nicht in einem relevanten Sinne hervorgebracht habe. Der Begriff der Autor*innenschaft hingegen, wie er in dieser Arbeit verwendet wird, meint die Erfahrung, etwas erstens hervorzubringen und sich zweitens mit dem Produkt zu identifizieren. Der Aspekt des schöpferischen Hervorbringens ist also für das Konzept der Autor*innenschaft zentral.

Der Begriff der Autor*innenschaft bezieht sich in dieser Arbeit auf die Erfahrung, ein Musikstück (ggf. gemeinsam mit anderen) selbst hervorzubringen und sich danach mit dem Produkt zu identifizieren. Es kann angenommen werden, dass diese Erfahrung in der Kompositionspädagogik eine zentrale Bedeutung besitzt, auch wenn sie dort nicht als Autor*innenschaft bezeichnet wird. Die Erfahrung, ein Musikstück selbst zu kreieren, anstatt die Musik Anderer aufzuführen, zeichnet Komponieren gerade gegenüber anderen musikalischen Handlungsfeldern aus und wird oft mit dem Ziel verknüpft, dass Lernende sich ausdrücken und dadurch mit der Welt um sie herum in Beziehung treten können. In einem Sammelband zur Kompositionspädagogik heißt es etwa, Lehrkräfte, die Komponieren mit dem Ziel der „expressive communication“ anleiten, „connect their students with experiences, challenges, joys and struggles that are common in the larger world around them“ (Kaschub und Smith 2013, S. 11).

Die Identifikation mit dem musikalischen Produkt sowie mit dem Kompositionsprozess wird auch in der Kompositionspädagogik teilweise mit dem Begriff *ownership* bezeichnet: „Teachers who encourage students to create must guard the students’ sense of ownership of their work” (ebd., S. 12). Der „sense of ownership“ – die Identifikation der Lernenden mit ihrem Produkt – soll vor allem gewahrt werden, indem die Einmischung von Lehrkräften in den Kompositionsprozess gering gehalten wird: „For novice composers, creating original music is an opportunity for them to say something that is important to them. When learners seem to be resistant to teacher suggestions, that resistance often is rooted in the *ownership* they feel for their process and product” (Wiggins und Medvinsky 2013, S. 114; Hervorh. LE).²¹ Die Erfah-

²¹ Zum ‚Tabu der Einmischung‘ in Kompositionsprozesse von Schüler*innen vgl. Weber 2021.

nung von Autor*innenschaft (ein musikalisches Produkt selbst hervorzubringen und sich danach mit dem Produkt zu identifizieren) ähnelt also bestimmten Vorstellungen in der Kompositionspädagogik, die selten explizit gemacht und definiert, aber teilweise als *ownership* des erstellten Produkts oder des Kompositionsprozesses bezeichnet werden. Dennoch wird in dieser Arbeit der Begriff der Autor*innenschaft nicht durch *ownership* ersetzt, da er mir präziser erscheint, denn *ownership* wird in der Musikpädagogik auch in ganz anderer Bedeutung verwendet: *ownership* von Lernprozessen meint dann etwa, sich mit einem Lernprozess zu identifizieren, weil er aus eigenem Interesse geschieht (vgl. etwa Philpott 2012)²²; *ownership of musical ideas* bedeutet an anderer Stelle, ein tiefes Verständnis für und eine innige Beziehung zu einem Musikstück zu besitzen (Fiske 2012), unabhängig davon, ob Musik als selbst gemacht erlebt wird oder nicht. Die schöpferische Erfahrung des ‚Selbst-Musikmachen‘ wird also präziser durch den Begriff der Autor*innenschaft eingefangen als durch den Begriff *ownership*.

8.1.3 Autor*innenschaft und Kreativität

Die Erfahrung von Autor*innenschaft besteht für die Musiker*innen darin, selbst Musik zu machen, anstatt eine App zu nutzen, bei der sie den Eindruck haben, dass „die App die Musik macht“ (Paul/TN2/I1). Es handelt sich also um eine schöpferische Erfahrung, in der etwas hervorgebracht wird. Oft geht es den Musiker*innen dabei auch darum, Musik zu machen, die sich von der Musik Anderer unterscheidet, das heißt um Originalität (vgl. Kap. 5.3). Man könnte deshalb denken, die Erfahrung von Autor*innenschaft meine nichts anderes als die Erfahrung von Kreativität. Es zeigt sich jedoch, dass Autor*innenschaft zwar eng mit Kreativität verbunden, aber nicht identisch mit ihr ist.

Es kursieren viele verschiedene Kreativitätsdefinitionen in der Musikpädagogik, darum orientiere ich mich an einer Synthese, die Christine Stöger unternommen hat:

Kreativität äußert sich in generativem Handeln in oder mit Musik, das einzeln oder kollaborativ entwickelt werden kann und innerhalb einer bestimmten musikbezogenen Praxis als nützlich und für die Individuen bedeutsam angesehen wird. Es ist subjektiv und im Hinblick auf eine bestimmte Bezugsgruppe und Anforderung neu und originell (z. B. eine Lerngruppe, eine regionale Hip-Hop-Community) sowie Ausdruck der Anbindung an eine größere ästhetische Praxisgemeinschaft (Stöger 2018, S. 264–265).

²² In einem Artikel von Chris Philpott über die Bewertung von selbstbestimmtem Lernen in der Musikpädagogik heißt es: „The point to be made here is that formal learning (how to play) is most likely to be accepted when it is perceived to be needed by the pupils themselves arising out of their interests (focused on playing and making music) and thus *owned* by them“ (2012 S. 164; Herv. im Orig.). Hier geht es darum, sich mit einem Lernprozess zu identifizieren, weil er aus eigenem Interesse geschieht. Die Frage, ob Musik als selbst gemacht erlebt wird, und damit die Frage nach der Erfahrung von Autor*innenschaft, spielt dabei keine Rolle.

Mit dieser Definition werden verschiedene Aspekte verbunden, unter anderem das generative Handeln, Nützlichkeit und Originalität. In der Kategorie der Erfahrung von Autor*innenschaft geht es jedoch erst einmal darum, dass Musiker*innen die Musik *selbst hervorbringen* wollen. Dies ist oft mit dem Wunsch verbunden, Musik zu schaffen, die subjektiv und aus der Perspektive ihrer Bezugsgruppe neu und originell ist. Insofern kann man davon sprechen, dass die Musiker*innen, im Sinne von Stögers Definition, kreativ sein wollen. Oft wird gerade die Möglichkeit, den Musikproduktionsprozess *selbst* zu kontrollieren, als Bedingung dafür verstanden, neue und originelle Musik zu machen.

Der Fokus liegt dabei jedoch nicht auf der Originalität des Produkts, sondern darauf, es selbst hergestellt zu haben, *eigene* Songs zu machen. Es geht also nicht primär darum, Stücke zu produzieren, die sich von den Stücken Anderer unterscheiden (die also originell sind), sondern um die Erfahrung, dass man die Stücke *selbst* kreiert hat. Wie in Kapitel 5.3 beschrieben, wird gerade von den Jugendlichen oft weniger angestrebt, originell zu sein, sondern im Gegenteil, ähnlich wie bestimmte andere Künstler*innen zu klingen oder Stücke „nachzubauen“ (Leo/TN3/I1). Das Bedürfnis danach, Musik *selbst* zu machen, also das Bedürfnis nach der Erfahrung von Autor*innenschaft, ist also nicht identisch mit dem Bedürfnis, originell zu sein. Davon abgesehen, gehen die beiden Aspekte jedoch oft miteinander einher.

In Kapitel 5.3.4 wurde bereits die Frage gestellt, *warum* die Erfahrung von Autor*innenschaft für die Teilnehmenden der Studie bedeutsam ist. Einen Erklärungsansatz bietet die psychologische Selbstbestimmungstheorie (Ryan und Deci 2017), nach der die Erfahrung von Autor*innenschaft zur Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit beiträgt (vgl. Kap. 5.3.4). Eine soziologische Erklärung könnte ergänzen, dass kreative Handlungsmacht und Autor*innenschaft für musikalische Handlungsmacht im weiteren Sinne notwendig sind (DeNora 2000), zum Beispiel dafür, sich mithilfe von Musik auszudrücken und mit Musik den eigenen Alltag zu gestalten (vgl. Kap. 5.3.4).

Eine weitere Erklärung für die Bedeutung von Autor*innenschaft für die Teilnehmenden meiner Studie könnte darin liegen, dass die Erfahrung von Autor*innenschaft Bedingung dafür ist, sich selbst als kreativ zu erfahren. Wie im vorangegangenen Kapitel erläutert, sind Kreativität und Autor*innenschaft zwar nicht miteinander identisch, da Kreativität mit einem Anspruch von Originalität einhergeht, während Autor*innenschaft auch ohne diesen Anspruch angestrebt werden kann, wie die dargestellten Fälle der Stilkopien von Jugendlichen zeigen (vgl. Kap. 5.3.2). Dennoch geht das Streben danach, selbst Musik zu machen (Autor*innenschaft) für die Teilnehmenden oft einher mit dem Streben danach, Musik zu machen, die sich von der Musik Anderer unterscheidet, das heißt originell und einzigartig ist

(Kreativität). Autor*innenschaft kann als notwendige Bedingung für kreatives Handeln betrachtet werden, denn nur wenn Musiker*innen Stücke selbst herstellen, können sie Musik machen, die sich aus ihrer Perspektive hinreichend von anderer Musik unterscheidet. Die Erfahrung von Autor*innenschaft ist also vermutlich auch deshalb erstrebenswert, weil sie erlaubt, sich selbst als *kreatives Subjekt* zu erfahren.

Sich selbst als kreatives, schöpferisches Subjekt zu erfahren wird wiederum bedeutsam vor dem Hintergrund einer Kultur, in der Kreativität einen enormen Stellenwert besitzt. Das Dispositiv der Kreativität, das Reckwitz als eine prägende Kraft spätmoderner Wirtschafts- und Lebensformen betrachtet, umfasst dabei eine „Doppelung von Kreativitätswunsch und Kreativitätssimperativ, von subjektivem Begehren und sozialer Erwartung: Man *will* kreativ sein und *soll* es sein“ (Reckwitz 2012, S. 10). Das Bedürfnis, sich selbst als kreativ zu erfahren, wie es die Musiker*innen in meiner Studie haben, entspringt also auch einer gesellschaftlichen Orientierung an kreativen Praktiken.²³

Zudem kann eine Wechselwirkung zwischen der Etablierung des Kreativitätsdispositivs und der Digitalisierung verschiedener Lebensbereiche vermutet werden (Reckwitz 2017b, Kap. 4). Digitale Praxen ermöglichen es Konsument*innen allerorten, zu kreativen Produzent*innen zu werden, sei es im Rahmen von Blogs, *TikTok*-Videos oder Podcasts, wobei die Grenzen zwischen Produktion und Konsum von Medieninhalten, so eine verbreitete Analyse, verschwimmen und in eine Praxis des „Prosuming“ münden (Prior 2018, S. 86–91). Preset-basierte Musikapps können als eine Instanz dieses Phänomens verstanden werden.

Die Bedeutung der Erfahrung von Autor*innenschaft für Musiker*innen zeigt, dass digitale Musiktechnologie einer großen Bandbreite von Akteur*innen ermöglichen kann, sich mit elektronischer Musik kreativ auszudrücken. Sie zeigt jedoch auch die Grenzen der Ausweitung von Kreativpraxen durch die Digitalisierung auf: Ebenjene technischen Hilfsmittel, die Anfänger*innen das Produzieren erleichtern, sind es auch, die die Erfahrung von Autor*innenschaft infrage stellen. So bleibt die Suche der Teilnehmenden meiner Studie nach Autor*innenschaft, nach der Erfahrung, selbst Musik machen zu können, bis zu einem gewissen Grad die Suche nach einem Phantom. Für manche Musiker*innen allerdings bedeuten Preset-basierte Apps einen Einstieg in die Musikproduktion, der dann weitere Schritte hin zu mehr kreativer Handlungsmacht und Erleben von Autor*innenschaft nach sich zieht.

²³ Die gesellschaftliche Orientierung an kreativen Praktiken ist für Reckwitz Teil eines kreativen, auf Diversität ausgerichteten, individualistischen, kosmopolitischen Liberalismus („Hyperkultur“), dem ein Kulturessentialismus gegenübersteht, der auf die eigene Gemeinschaft ausgerichtet ist (vgl. Reckwitz 2019). Die Polarisierung zwischen diesen beiden kulturellen Formen birgt erhebliche Risiken für den gesellschaftlichen Zusammenhalt, denen sich auch die Musikpädagogik stellen muss (Kautny 2021).

Nachdem nun die Kategorien der kreativen Handlungsmacht und der Autor*innenschaft von anderen Begriffen von Handlungsmacht und *ownership* abgegrenzt wurden, ihr Verhältnis zum Begriff der Kreativität geklärt und sie in den Kontext des Kreativitätsdispositivs der Spätmoderne gesetzt wurden, soll nun noch eine weiterführende Diskussion der räumlichen Dimension von Appmusikpraktiken erfolgen.

8.2 Raum und Mobilität in der Musikpädagogik

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind zunächst auf das Feld der informellen Appmusikpraxis bezogen. Möglicherweise sind einige Aspekte jedoch auch auf andere Musikpraktiken übertragbar und können so auch für formale musikpädagogische Kontexte relevant werden.²⁴ So zeigt sich etwa die Bedeutung von Raum und Mobilität besonders deutlich in der Appmusikpraxis, weil Apps durch ihre Mobilität diesen Aspekt musikalischer Praxis betonen. Es besteht jedoch Grund zur Annahme, dass Räumlichkeit auch für andere musikalische und musikpädagogische Praktiken von Bedeutung ist.

Mit ihrem Fokus auf der Räumlichkeit ästhetischer Erfahrungen trägt diese Arbeit zur noch sehr jungen Debatte um Raumfragen in der Musikpädagogik bei. Während Thomas Busch im Jahr 2015 zurecht konstatieren konnte, dass die Musikpädagogik vom wachsenden Interesse an Raumphänomenen in den Sozial- und Kulturwissenschaften²⁵ relativ unberührt geblieben war (Busch 2015), sind in der Zwischenzeit zumindest einige konzeptionelle Überlegungen angestellt worden. So wurde der Gegenstandsbereich um virtuelle Räume erweitert (Busch et al. 2020; darin unter anderem Artikel 3 der vorliegenden Arbeit) und es wurden verschiedene Raumkonzepte mit Bezug auf Musikpädagogik diskutiert (Krause-Benz 2020, Schatt 2020, Dauth 2020). Eine raumtheoretische Analyse konkreter musikalischer Praktiken, über konzeptionelle Überlegungen hinaus, ist jedoch selten. Hier kann die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie empirisch zeigt, welchen Stellenwert Raumerfahrung, Atmosphären und mobile ästhetische Praktiken für musikalisch-ästhetische Erfahrungsprozesse besitzen.

²⁴ Die Relevanz von Untersuchungen zu informellen Musikpraktiken für formale musikpädagogische Kontexte hat sich etwa vielfach in Forschungen zu informellem Lernen gezeigt (vgl. Ardila-Mantilla 2018, S. 404; Green 2017 [2002]).

²⁵ In diesem Zusammenhang wird auch von einem *Spatial Turn* gesprochen (vgl. Döring und Thielmann 2008). Allerdings wurde die Verwendung von Begriffen wie *Spatial Turn*, *Visual Turn* etc. meines Erachtens zurecht kritisiert, da von einer echten ‚Wende‘ erst gesprochen werden sollte, wenn ein Forschungsfokus vom Gegenstand zum Medium der Erkenntnis geworden ist, eine ganze Disziplin durchdringt und grundlegend verändert. Anders als beim *Linguistic Turn* ist dies beim *Spatial Turn* nicht der Fall, darum sollte besser von *Spatial Studies* gesprochen werden (vgl. Moebius 2020, S. 187).

Raumfragen sind für die Musikpädagogik nicht nur relevant, weil musikalisch-ästhetische Erfahrungen, wie in dieser Arbeit gezeigt, eine räumliche Dimension besitzen. Darüber hinaus kann die Frage nach dem Zugang zu musikalischen Räumen auch als Frage nach der Teilhabe an musikalischen Praktiken verstanden werden, die eine wichtige Zieldimension in der Musikpädagogik darstellt (Krupp-Schleußner und Lehmann-Wermser 2018; Busch 2015, S. 60; vgl. Kap. 6.4). So wird etwa in Artikel 3 der vorliegenden Arbeit die Praxis einiger geflüchteter Musiker*innen analysiert, die mithilfe eines Sprachnachrichten-Dienstes musikalische Ideen teilen und Mehrspuraufnahmen anfertigen, das heißt kollaborativ Musik machen. Diese Praxis entsteht, weil die Musiker*innen sich aufgrund von gesetzlichen Auflagen oder fehlenden finanziellen Mitteln nur selten von ihrem Aufenthaltsort entfernen können. Sie kann als Konstitution eines virtuellen Raums zum Musikmachen verstanden werden, der entsteht, weil der Zugang zu anderen Räumen Kultureller Bildung fehlt (vgl. Artikel 3), weil also die Teilhabe an anderen Musikpraxen nicht gewährleistet ist.

Die Beschäftigung mit alternativen Musikmach-Räumen wie dem des Chat-Netzwerkes von Geflüchteten ist für die Musikpädagogik auch deswegen relevant, weil sie auf die Beschaffenheit der institutionalisierten Musikmach-Räume hinweist: Dass die Musiker*innen ein Chatnetzwerk brauchen, in dem sie sich in ihrer Sprache und ohne institutionelle Aufsicht musikalisch austauschen können, verweist auf die gesellschaftlichen Strukturen, die ihnen den Zugang zu anderen Räumen Kultureller Bildung wie Musikschulen, Proberäumen etc. größtenteils verwehren.

Das beschriebene Chatnetzwerk kann als ‚Heterotopie‘ im Foucaultschen Sinne verstanden werden (Foucault 2006 [1967]). Mit dem Begriff der Heterotopie bezeichnet Foucault „Gegenorte [...], tatsächlich verwirklichte Utopien, in denen [...] all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden“ (ebd., S. 320). Ein klassisches Beispiel für Heterotopien sind Psychiatrien, in die Menschen eingewiesen werden, die normverletzende Verhaltensweisen zeigen, und die als Gegenbild erst die Beschaffenheit der gesellschaftlichen Ordnung und Vorstellung von gesundheitlicher ‚Normalität‘ deutlich machen. Doch Heterotopien können sehr unterschiedliche Formen annehmen (ebd., S. 321), sie können auch Zufluchtsorte sein, in denen ausgegrenzte Individuen Praxen vollziehen können, die in anderen gesellschaftlichen Räumen nicht möglich sind. Darunter fällt auch die hier analysierte Praxis des kollaborativen Musikmachens in virtuellen Räumen, da sie für die Geflüchteten in den Räumen der Mehrheitsgesellschaft nicht möglich ist (allein schon, weil keine Reisefreiheit besteht). Die Heterotopie des Chat-Netzwerkes verweist also, vergleichbar mit einem Negativ-Bild, auf die räumlichen

Strukturen einer Gesellschaft, die Menschen ohne gesichertes Aufenthaltsrecht teilweise den Zugang zu Räumen musikalischer Bildung verwehrt.²⁶ Diese Analyse macht auch deutlich, dass eine raumtheoretische Analyse musikalischer Praktiken dazu beitragen kann, in der Musikpädagogik Fragen nach kultureller Teilhabe zu thematisieren.

Eine besondere Dimension der Räumlichkeit der hier untersuchten Appmusikpraktiken stellt ihre *Mobilität* dar. In den Kultur- und Sozialwissenschaften der letzten Jahrzehnte ist nicht nur ein vermehrtes Interesse an Raumfragen zu bemerken, sondern auch spezifischer an Fragen der Mobilität, das heißt der *Bewegung* von Menschen, Gütern, Dingen und Symbolen durch den geografischen und virtuellen Raum (Urry 2007). Es wird von einem Mobilitätsparadigma gesprochen, das räumliche Bewegung nicht als Infragestellung gesellschaftlicher Ordnung betrachtet (etwa, wenn es um Migration geht), sondern als deren Grundlage und Voraussetzung (Sheller und Urry 2006). In der Musikwissenschaft schlägt sich dieses Forschungsinteresse in den *Mobile Music Studies* nieder (Gopinath und Stanyek 2014). In der Musikpädagogik allerdings ist Mobilität bisher kaum als Forschungsgegenstand oder analytische Perspektive auf musikalische Praxen in Erscheinung getreten, mit Ausnahme der Forschung zu Musikpädagogik und Migration bzw. der mit ihr verbundenen Frage nach Interkulturalität (vgl. etwa Niessen und Lehmann-Wermser 2012).

Mobiles Musikmachen, verstanden als Musikmachen in Bewegung, wie es etwa beim Musikmachen mit Apps im Bus auf dem Weg zur Schule geschieht, wurde bisher in der Musikpädagogik kaum berücksichtigt. Auch die musikpädagogische Beschäftigung mit Apps fokussiert eher auf Aspekte wie die Niedrigschwelligkeit der Praxis als auf ihre Mobilität. Dabei besitzt Mobilität für die Musikpädagogik durchaus eine Relevanz, wie meine Arbeit zeigt: Es wurde deutlich, welche Rolle Mobilität für musikalisch-ästhetische Erfahrungen spielen kann. Zwar beschäftigt sich die Arbeit mit informellen Musikpraxen, die tendenziell mobiler sind als formale Musikpraxen, welche oft an Orte formaler musikalischer Bildung wie die Schule gebunden sind. Doch auch für die schulische Musikpädagogik kann die Perspektivierung von Mobilität relevant werden, sei es mit Bezug auf Bewegung innerhalb des Gebäudes, Exkursionen oder Übergänge zwischen informellen und schulischen Musikpraktiken.

²⁶ Mit dieser Feststellung sollen nicht die vielen Initiativen negiert werden, die Geflüchteten eine Teilhabe an künstlerischen Praktiken zu ermöglichen versuchen, sondern es soll lediglich auf die allgemeine Struktur des Asylsystems und seine Auswirkungen auf kulturelle Teilhabe verwiesen werden.

8.3 Zusammenfassung

Nach der weiterführenden Diskussion der Ergebnisse möchte ich nun einige der zentralen Ergebnisse meiner Dissertation zusammenfassen. Die übergeordnete Forschungsfrage meiner Arbeit betrifft die Spezifika ästhetischer Erfahrungen in der informellen Appmusikpraxis (vgl. Kap. 1). Diese Forschungsfrage habe ich in mehrere Teilfragestellungen überführt und in den Artikeln 2-5 bearbeitet. Außerdem war für die vorliegende Studie Theoriearbeit zu leisten. Sie legt einen praxistheoretischen Begriff musikalischer Praxis zugrunde (Reckwitz 2003) und nimmt sich zugleich die ästhetischen Erfahrungen von Musiker*innen zum Gegenstand (Rolle 1999; Seel 2003). Die Perspektiven von Praxistheorien und Theorien ästhetischer Erfahrung auf das Subjekt musikalischer Praxis stehen in einem theoretischen Spannungsverhältnis zueinander, dem sich Artikel 1 widmet (vgl. Kap. 3.5.2). Ich habe zunächst dafür argumentiert, dass die Perspektive der Ästhetik in der Musikpädagogik nicht durch praxistheoretische Forschung ersetzt werden kann (vgl. Art. 1, S. 91). Außerdem habe ich drei Bereiche identifiziert, in denen beide Theorien miteinander in Konflikt geraten können: ihr Subjektverständnis, ihr Umgang mit Normativität und ihre Position hinsichtlich des Geltungsanspruchs ästhetischer Theorie (vgl. Art. 1, S. 93–97).

Ich habe die These verteidigt, dass sich die beiden Perspektiven auf musikalische Bildung nicht gegenseitig ausschließen, sondern fruchtbar ergänzen können, wenn jeweils eine vermittelnde Variante zugrunde gelegt wird. Dafür muss eine Theorie ästhetischer Erfahrung vertreten werden, die keine Autonomie des musikalischen Subjekts im emphatischen Sinne vertritt, sondern auch dessen Bedingtheit durch soziale Praktiken im Blick behält. Außerdem sollte sie auf den absoluten Geltungsanspruch ästhetischer Urteile verzichten, etwa zugunsten eines kommunikativen Modells ästhetischer Rationalität. Entscheidend ist auch, dass eine ästhetische Theorie über die historisch-kulturellen Kontexte aufklärt, für die sie Geltung beansprucht (vgl. Art. 1, S. 98–99). Praxistheorien wiederum können sich für die Sichtweise von Theorien ästhetischer Erfahrung öffnen, wenn sie die Perspektive des musikalischen Subjekts ernst nehmen und ihm einen gewissen Eigensinn zugestehen. Zudem sollten sie für normative Fragen im Kontext ästhetischer Bildung empfänglich bleiben (vgl. Art. 1, S. 98). Für eine empirische Forschung zu ästhetischen Erfahrungen bedeutet der praxistheoretische Hintergrund einen Gewinn. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf die Möglichkeit routinisierter ästhetischer Erfahrung im Alltag. Wird ästhetische Erfahrung als in sozialen Praktiken vollzogene Erfahrung gedacht, wirft dies außerdem einen neuen Blick auf die musikkulturelle Situiertheit ästhetischer Erfahrung (vgl. Art. 1, S. 98–99).

Vor diesem theoretischen Hintergrund habe ich den empirischen Teil meiner Forschung durchgeführt. Dabei bewährte sich die Offenheit und Flexibilität der Grounded-Theory-Methodologie sowie ein methodischer Zugang mithilfe von Interviews, Interviewstimuli und (mobiler) teilnehmender Beobachtung (vgl. Kap. 4.4). Interviews waren zentral, um Zugang zur Perspektive der Musiker*innen auf ihre ästhetischen Wahrnehmungen, Gefühle und Assoziationen zu bekommen. Interviewstimuli und teilnehmende Beobachtung erwiesen sich als notwendig, um die Reflexionen an konkreten Situationen festzumachen und um die oft still und gewohnheitsmäßig vollzogenen und von implizitem Wissen getragenen Praktiken der Musiker*innen rekonstruieren zu können (vgl. Kap. 4.4.1–4.4.3). Eine Forschung, die nur die in praxistheoretischen Kreisen präferierten Methoden der Beobachtung oder Videografie einsetzt, wäre ästhetischen Praktiken nicht gerecht geworden (vgl. Kap. 4.4.1). Ebenso hätte eine reine Interviewstudie nur einseitige und oberflächliche Ergebnisse erbracht (vgl. Kap. 4.4.2).

In der Forschung zu mobilen ästhetischen Praktiken wie der Appmusikpraxis erwies sich zudem die mobile teilnehmende Beobachtung als hilfreich, bei der ich die Musiker*innen in verschiedensten Kontexten begleitet habe, vom Wohnzimmer über öffentliche Verkehrsmittel bis hin zu Proben und Konzerten (vgl. Kap. 4.4.3). Mobile Methoden trugen auch dazu bei, die Praktiken der ästhetischen Nutzung von Orten zu rekonstruieren, die im Mittelpunkt von Artikel 2 stehen (vgl. Kap. 5.5.1).

Exemplarisch thematisiert Artikel 2 das Nutzen von ‚inspirierenden Orten‘ und von ‚Safe Places‘ zum Musikmachen mit Apps und Kopfhörern (vgl. Art. 2, S. 159–164). Dabei bekommen solche Musikmachorte ihre Bedeutung erst durch die Praxis der Musizierenden. Inspirationsorte, die meist entweder in der Natur oder in einer abwechslungsreichen urbanen Umgebung liegen, werden als Anregung für den kreativen Prozess genutzt. Safe Places wiederum sind Musikmachorte, die als vertraut, kontrollierbar und geschützt erlebt werden. Für beide Praktiken der Ortsnutzung ist die Wahrnehmung von Atmosphären zentral (vgl. Art. 2, S. 165–166). Weiterhin wurde dargestellt, dass der Transitraum Bahn sowohl als inspirierender als auch als geschützter Raum empfunden werden kann, je nachdem, worauf sich die Wahrnehmung der Musiker*innen richtet. Dies zeigt, dass Praktiken der Ortsnutzung auf einem Wechselspiel zwischen den Bedingungen des Orts, der Musik und der Wahrnehmung der Teilnehmenden beruhen (vgl. Art. 2, S. 166–168).

Die Mobilität der Technologie Musikapp sorgt dafür, dass ein Fokus der Arbeit auf räumlichen Konstellationen in der Appmusikpraxis liegt. So wird etwa in Artikel 3 ausgehend von einer relationalen Raumtheorie (Löw 2001) gezeigt, welche virtuellen sozialen Räume beim Musikmachen mit Apps entstehen (vgl. Kap. 5.1.2). Dafür werden verschiedene ästhetische Praktiken

rekonstruiert, darunter auch das kollaborative Komponieren mit Apps über eine Online-Plattform sowie das Entwerfen von *Virtual Reality*-Klanginstallationen mit Musikapps. Die Räume konstituieren sich nicht nur durch die Positionierung von Personen und Gegenständen, sondern auch durch die Wahrnehmung der Akteur*innen (vgl. Art. 3, S. 117). So verschmelzen mehrere virtuelle und nicht-virtuelle Teilräume zu hybriden Räumen, die auch öffentliche Orte miteinbeziehen, über soziale Netzwerke verschiedene physische Orte miteinander verbinden und kollaborative Kreativität erlauben. Der Zugang zu den Räumen der Appmusikpraxis wird dabei nicht nur ganz konkret von Gatekeepern wie Musiker*innen, Administrator*innen etc. gewährt oder verwehrt, sondern auch allgemeiner durch soziale und ökonomische Faktoren, etwa durch die finanziellen Mittel, die nötig sind, um sich bestimmte Apps und Geräte anzuschaffen (vgl. Art. 3, S. 119–120).

Die Analyse der sozialen Räume der Appmusikpraxis in Artikel 3 wurde in Kapitel 6.4 dieses Manteltextes durch eine intensivere Beschäftigung mit der Strukturierung ebenjener Räume ergänzt. Ausgehend von Löws Raumsoziologie (2001) und Giddens' Theorie der Strukturation (1992) wurde dargelegt, welche sozialen Regeln und Ressourcen die Bewegungen innerhalb der Räume der Appmusikpraxis lenken und den Zugang zu diesen Räumen regeln. So deutet sich auch an, wie räumliche Strukturen in der Appmusikpraxis von ökonomischen, sozialen, rechtlichen und anderen Strukturen bedingt werden und als Teil eines Strukturgeflechts gesellschaftlichen Machtverhältnissen unterliegen. (Zum Beispiel ist allein schon ein gewisses Maß an Freizeit Voraussetzung dafür, dass man sich eine App aneignen kann und damit auch für den Zugang zu den sozialen Räumen, die in den entsprechenden Appmusikpraktiken konstituiert werden). Eine Raumanalyse kann helfen, zu ergründen, unter welchen Bedingungen und in welchen Räumen ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis überhaupt gemacht werden (vgl. Kap. 6.4 und 8.2). Pädagogisch gewendet, stellt sich hier die Frage nach der Teilhabe an Praktiken Kultureller Bildung (Krupp-Schleußner und Lehmann-Wermser 2018). Wie in Kapitel 8.2 des Mantelteils argumentiert, verweisen alternative Räume des Musikmachens, etwa ein Chatnetzwerk von geflüchteten Musiker*innen, im Sinne einer Heterotopie (Foucault 2006 [1967]) auf die Ein- und Ausschlüsse, die mit hegemonialen Raumstrukturen verbunden sind. Diese und andere Beobachtungen im Rahmen meiner Arbeit führen mich in Kapitel 8.2 zu dem Schluss, dass das noch junge, aber zuletzt gesteigerte Interesse der musikpädagogischen Forschung an Raumfragen, welches sich bisher überwiegend auf konzeptionelle Überlegungen stützt, von empirischer Forschung zum Thema profitieren kann. Ein Fokus auf Raum und Mobilität in der Untersuchung musikalischer (das heißt auch musikpädagogischer) Praktiken scheint für zukünftige Forschungsvorhaben vielversprechend zu sein.

Die raumtheoretisch informierte theoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit und die mobilen Methoden machen an vielen Stellen die räumlichen Dimensionen musikalischer Praxis sichtbar; so auch bei den mobilen musikalischen Selbsttechnologien (DeNora 2000), die in Artikel 5 rekonstruiert werden und nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Selbst bedeuten, sondern immer auch mit dem Ort des Musikmachens (vgl. Kap. 5.1.4). Es werden zwei Arten von musikalischen Selbsttechnologien thematisiert: erstens Identitätsarbeit, worunter etwa die musikalische Auseinandersetzung mit biografischer Erinnerung fällt, zweitens Emotionsarbeit, wozu etwa Praktiken gehören, in denen Musiker*innen durch Musikmachen mit Apps ihre Gefühle beeinflussen. Diese Praktiken besitzen einen dezidiert mobilen Charakter: Teilnehmende nutzen Apps zum Beispiel, um einen mobilen musikalischen ‚Safe Space‘ zu errichten, in den sie sich zurückziehen können, oder zur ästhetischen Aneignung öffentlicher Orte.

Neben der Mobilität wurde als weiteres Charakteristikum von Selbsttechnologien mit Musikapps herausgearbeitet, dass gerade jene Apps, die mit vielen Presets arbeiten, die Selbsttechnologien der Musiker*innen stark beeinflussen. Presets erlauben ihnen nur, bestimmte Aspekte ihres Selbst auszudrücken und zu kultivieren, und können die Emotionsarbeit auf bestimmte Erfahrungsqualitäten lenken. Betont werden muss jedoch, dass Musikapps immer in einem spezifischen Kontext angeeignet werden, so dass zum Beispiel auch kreative Zweckentfremdung möglich wird (vgl. Kap. 5.1.4 und 5.2.4).

Stark preset-basierte Apps können die Selbsttechnologien von Musiker*innen besonders dann prägen, wenn Musiker*innen im Umgang mit ihnen wenig kreative Handlungsmacht erleben. Die Kategorie der kreativen Handlungsmacht wurde in diesem Manteltext noch einmal in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Kap. 5.3). Sie wurde definiert als Möglichkeit, einen Prozess des Musikmachens zu kontrollieren, die sowohl von den Affordanzen abhängt, die sich Akteur*innen im Umgang mit einer App bieten, als auch von den Fähigkeiten der Akteur*innen, diese Affordanzen zu nutzen (vgl. Kap. 5.3.1). Das Erleben kreativer Handlungsmacht ist eine Bedingung für die Erfahrung von Autor*innenschaft: die Erfahrung von Musiker*innen, dass sie selbst die Musik machen und nicht „die App die Musik macht“ (vgl. ebd.) Die Erfahrung von Autor*innenschaft, so wurde gezeigt, geht oft, aber nicht immer mit einem Streben nach Originalität einher und besitzt eine normative Dimension: Musik nicht ‚selbst‘ zu machen, sondern Presets und andere vorgefertigte Elemente zu nutzen, wird teils mit Betrug assoziiert (vgl. Kap. 5.3.3).

Weiter habe ich argumentiert, dass die Bedeutung der Erfahrung von Autor*innenschaft für Musiker*innen unter anderem darin liegen könnte, dass sie notwendig für die Erfahrungsqualitäten des Erlebens von *Autonomie*, *Wirksamkeit* und *Stolz* ist (vgl. Kap. 5.3.4). Diese

Erfahrungsqualitäten können aus Sicht der psychologischen Selbstbestimmungstheorie (Ryan und Deci 2017) zur Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit beitragen, deren Erfüllung nach der Selbstbestimmungstheorie Bedingung für Wohlergehen und Motivation ist. Aus soziologischer Sicht sind Autor*innenschaft und kreative Handlungsmacht bedeutsam, weil sie als Bedingungen für musikalische Handlungsmacht im allgemeineren Sinne verstanden werden können, das heißt für die Möglichkeit, den sozialen Alltag mithilfe von Musik zu gestalten (DeNora 2000).

Das Erleben kreativer Handlungsmacht ist auch bedeutsam für eine der zentralen Erfahrungsqualitäten ästhetischer Erfahrungen mit Musikapps, das *Spielerische* (vgl. Art. 4 und Kap. 5.3.5). Spielerisches Musikmachen mit Apps habe ich in der empirischen Forschung rekonstruiert als spontanes, improvisierendes Musikmachen um seiner selbst willen (vgl. Art. 4, S. 202–203). Das ästhetische Erleben ist durch Spaß, ein Freiheits-Gefühl, Unmittelbarkeit und Sinnlichkeit geprägt. Im Feld begegneten mir zwei Varianten des spielerischen Musikmachens mit Apps: das *entdeckende Spielen* und eine Praktik, die ich mit einem Begriff des Feldes als *Mal-eben-Spielen* bezeichne (vgl. Art. 4, S. 203–207). Während das *entdeckende Spielen* ein Ausprobieren und Erforschen einer technologischen Umgebung darstellt, das mit Neugier und Staunen verbunden ist, bedeutet das *Mal-eben-Spielen* ein kurzes Jammen zwischendurch, bei dem ohne Ansprüche zur Unterhaltung musiziert wird. Letzteres geschieht mit Apps, die durch viele Presets unmittelbare Erfolgserlebnisse ermöglichen. Das *entdeckende Spielen* geht mit dem Erleben eines hohen, das *Mal-eben-Spielen* mit dem Erleben eines geringen Grads an kreativer Handlungsmacht einher (vgl. Art. 4, S. 207).

Außerdem wurde gezeigt, dass das spielerische Musikmachen mit Apps viele Charakteristika aufweist, die Spielen in der Spielforschung zugeschrieben werden (vgl. Art. 4, S. 208–209): unter anderem Freiwilligkeit, Unbestimmtheit, Prozessorientierung und ein Spannungsfeld zwischen Offenheit und Begrenzung (vgl. etwa Caillois 2017 [1958]). Das Spielerische in der ästhetischen Erfahrung mit Apps kann als Ausdruck einer umfassenderen Tendenz zum Spielerischen in der digitalen Kultur gelesen werden, zu der auch das Phänomen der Gamification gehört, welches ich auch in der Appmusikpraxis rekonstruieren konnte (vgl. Art. 4, S. 210). Zu betonen ist, dass es neben Praktiken mit stark Preset-basierten Apps, die an unmittelbarem Vergnügen orientiert sind (Simon 2020), auch Umgangsweisen mit Apps gibt, in denen der ästhetische Wert der Umwege und Irritationen geschätzt wird (vgl. Art. 4, S. 212).

Das Erleben kreativer Handlungsmacht wurde in der weiterführenden Diskussion dieses Manteltextes von anderen Konzepten in der Literatur abgegrenzt (vgl. Kap. 8.1). Ich habe Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich mit Handlungsmacht-Begriffen der Kogniti-

onswissenschaft (Limerick et al. 2014), Musikpädagogik (Wiggins und Espeland 2012) und Musiksoziologie (DeNora 2000 und andere) herausgearbeitet sowie mit dem Konzept der *player agency* aus den Game Studies (Jennings 2019; vgl. Kap. 8.1.1). Die Kategorie des Erlebens von Autor*innenschaft wiederum wurde von Begriffen der *ownership* aus der Sozialpsychologie (Pierce et al. 2001) und Musikpädagogik (vgl. etwa Wiggins und Medvinsky 2013) unterschieden (vgl. Kap. 8.1.2). Eng verbunden ist die Kategorie der Erfahrung von Autor*innenschaft mit dem Erleben von Kreativität. Allerdings wird im Kontext von Kreativität oft auch von einem Streben nach Originalität ausgegangen (Stöger 2018). Wie ich auf der Grundlage meiner Untersuchungsergebnisse argumentiert habe, geht das Streben nach Autor*innenschaft in der Appmusikpraxis zwar oft, aber nicht immer mit einem Streben nach Originalität einher (vgl. Kap. 5.3.2). Darum ist es sinnvoll, Autor*innenschaft zunächst einmal analytisch von Kreativität zu trennen. Abgesehen davon ist die Erfahrung von Autor*innenschaft jedoch, wie erwähnt, meist eng mit der Erfahrung von Kreativität verbunden (vgl. Kap. 8.1.3). Sich selbst als kreativ zu erfahren und gegenüber anderen entsprechend zu präsentieren, wird besonders bedeutsam vor dem Hintergrund einer spätmodernen Gesellschaft, in der Kreativität einen großen Stellenwert besitzt (Reckwitz 2012; vgl. Kap. 8.1.3). Gerade Technologien wie Musikapps, die einer größeren Zahl an Interessierten einen niedrigschwelligen Zugang zu kreativen Praxen bieten sollen, sind es jedoch oft auch, die durch ihre Presets das Erleben von Autor*innenschaft und Kreativität infrage stellen (vgl. Kap. 5.3).

8.4 Fazit und Ausblick: Musikapps und ästhetische Erfahrungen in der digitalen Kultur

Nimmt man jenseits der Teilfragestellungen dieser Arbeit noch einmal das größere Bild in den Blick, so ist festzustellen, dass die ästhetischen Erfahrungen in der Appmusikpraxis von den Aspekten Räumlichkeit und Erleben von Handlungsmacht geprägt sind. Sie machen die Spezifität der entsprechenden Erfahrungen gegenüber anderen Praktiken aus. Dass die Aspekte der Handlungsmacht und der Räumlichkeit im Fokus meiner Arbeit stehen, ist nicht verwunderlich. Sie hängen mit der Mobilität und Ubiquität der Technologie Musikapp und ihrer umfassenden Verwendung von Presets zusammen, die einerseits vielen Menschen einen ersten Zugang zur Musikproduktion bieten und andererseits ihre kreative Handlungsmacht beschneiden können (vgl. Kap. 5.3).

Ein weiteres Charakteristikum der ästhetischen Erfahrung mit Musikapps scheint ihre besondere Leiblichkeit zu sein, die mit dem Spielen auf einem Touchscreen einhergehen kann. Diesen

Aspekt konnte ich in meiner Arbeit aus Gründen der Arbeitsteilung und der Forschungspragmatik nicht thematisieren (vgl. Kap. 5), er bietet jedoch Potential für zukünftige Studien. Festzuhalten ist außerdem, dass die vorliegende Studie nicht nur Spezifika ästhetischer Erfahrungen mit Apps thematisiert, sondern möglicherweise auch Impulse für die Theoriebildung im Bereich musikalischer Bildung geben kann, etwa wenn es um Auslöser und Gegenstand musikalischer Bildungsprozesse geht (vgl. Kap. 7). Auch wenn die entsprechenden Überlegungen in dieser Arbeit nur angerissen werden konnten, deutet sich hier das Potential einer Verknüpfung philosophischer und empirischer Forschung zu musikalisch-ästhetischer Bildung an.

Für Anschlussforschungen vielversprechend wäre es außerdem, an die Forschungsergebnisse aus Artikel 5 anzuschließen, der sich mit dem Einfluss von Technolagedesign auf die Selbstsorge und Selbstkonstitution von Musiker*innen auseinandersetzt. Bisher beschränkt sich die Literatur zu den Vorstellungen und Werten, die durch das Design von Musiktechnologien vermittelt werden, vor allem auf eine Analyse der Artefakte (vgl. Kap. 2.2). Diese Perspektive konnte in der vorliegenden Arbeit um eine empirische Untersuchung der Erfahrungen der Musiker*innen mit diesen Artefakten ergänzt werden. Hier wären mögliche Anschlussforschungen denkbar. Vielversprechend wäre es außerdem, den Einfluss von sozialen Faktoren wie Gender oder musikkulturellem Hintergrund auf die musikalischen Praktiken und ästhetischen Erfahrungen mit Musiktechnologien in informellen Kontexten genauer in den Blick zu nehmen. Diese Untersuchungen bleiben jedoch zukünftigen Projekten vorbehalten. Vorerst bleibt festzuhalten, dass sich die qualitative Forschung zu informellen Musikpraktiken mit digitalen Artefakten sowohl aus musikwissenschaftlicher als auch aus musikpädagogischer Perspektive lohnt, da sie zentrale Themen beider Fächer berührt.

Zum Ende dieser Arbeit möchte ich nun noch einmal in Sinne eines Ausblicks andeuten, wie sich an der Veränderung kreativer Praxen und ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten durch Musikapps verschiedene gesellschaftliche Transformationsprozesse der Spätmoderne aufzeigen lassen, die mit der Digitalisierung einhergehen. Zum einen ist die zunehmende Mobilität von Menschen, Gütern und Daten überall auf dem Globus nennen (vgl. Kapitel 8.2; Urry 2007). Zwar waren Menschen schon immer mobil, wie die Mobilitätsforschung in der Soziologie betont, die Bewegung, anders als traditionelle sozialwissenschaftliche Forschung, nicht als Abweichung von einem ‚statischen‘ Normalzustand, sondern als Basis und Voraussetzung von Gesellschaft betrachtet (Sheller und Urry 2006). Doch Transformationen wie Globalisierung und Urbanisierung haben dazu geführt, dass Mobilität Lebensläufe in der Spätmoderne in noch stärkerem Maße als zuvor prägt (Urry 2007). Bei den Musiker*innen, mit denen ich gearbeitet habe, zeigt sich diese Mobilität sowohl im Kleinen, etwa wenn Teenager*innen zur Schule

pendeln, als auch im Großen, mit Blick auf die Migrationsgeschichten von Musiker*innen wie Mustafa/TN1, Esteban/TN7 oder Alex/TN5 (vgl. Artikel 3 und 5).

Dabei kann eine Wechselwirkung zwischen Mobilisierung und Digitalisierung beobachtet werden, die sich auch in der Appmusikpraxis zeigt: Einerseits sorgt die zunehmende Mobilisierung für einen Bedarf an mobilen Technologien und leistet somit auch deren Entwicklung Vorschub. Die Teilnehmer*in Sarah/TN13 etwa macht oft im Fernbus mit Apps Musik, auf dem Weg zwischen ihrem Studien- und ihrem Heimatort. Während Sarah vor einigen Jahrzehnten wohlmöglich in ihrem Nachbarort studiert oder eine Lehre absolviert hätte, ist es nun etabliert, dass sie und ihre ehemaligen Klassenkamerad*innen in allen Teilen des Landes studieren und sich regelmäßig in Busse und Züge setzen, um den Eltern in der Heimat einen Besuch abzustatten. Diese Mobilität schafft Situationen, die mobile digitale Technologien erfordern. Andererseits ermöglicht die Digitalisierung auch erst die Entwicklung mobiler Technologien wie Musikapps. Erst als Musikapps im Laufe der letzten Jahre immer leistungstärker wurden, entschied sich beispielsweise der Musiker TN8, seine Desktop-DAW aufzugeben und fortan vor allem mit Apps in der Natur Musik zu machen. An der Appmusikpraxis lässt sich also die Wechselwirkung zwischen den gesellschaftlichen Tendenzen der Digitalisierung und Mobilisierung ablesen.

Neben der Wechselwirkung mit Mobilität kann als ein weiteres Merkmal digitaler Kultur betrachtet werden, dass sie in Netzwerken organisiert ist (Jörissen 2017; Stalder 2016, S. 18). Der Netzwerkcharakter digitaler ästhetischer Praktiken lässt sich auch in der Appmusikpraxis beobachten, wie ich anhand verschiedener kollaborativer Musikpraktiken in appbasierten sozialen Netzwerken gezeigt habe. Insbesondere habe ich mich auf die gemeinschaftlichen Kompositions- und Remixpraktiken bezogen, die mit der Kollaborationsplattform *Allihoopa* verbunden sind, sowie auf die Zweckentfremdung einer Chatgroup durch ein Netzwerk von geflüchteten Musiker*innen (vgl. Artikel 3 und 5). Selbst bei einer, verglichen mit anderen Musikpraktiken, tendenziell eher solitären Arbeitsweise wie der Musikproduktion mit Apps lässt sich also die vielbesprochene Vernetztheit digitaler Kultur beobachten.

Auffällig ist überdies, wie die Mobilität und Vernetztheit der Musikpraktiken in meinem Feld mit der Ubiquität von digitaler Technologie einhergehen. Musikapps sind ein Beispiel für die Entwicklung des ‚ubiquitous computing‘ (Matviyenko 2014, S. xviii): Die Teilnehmer*innen meiner Studie nutzen Musikapps beim Fernsehen in der Werbepause, zwischen zwei U-Bahnstationen oder nachts im Bett kurz vor dem Einschlafen. Es kann hier von einer allgegenwärtigen Musiktechnologie gesprochen werden, die in verschiedenste Alltagskontexte eingelassen

ist und eine eigene Form der Ästhetisierung des Alltags mit sich bringt, die es weiter zu erforschen gilt.

Das gegenwärtige Stadium der Digitalisierung, in dem diese so weit vorangeschritten ist, dass digitale Technologie ubiquitär, omnipräsent und selbstverständlich geworden ist, wird auch mit dem Begriff der ‚Post-Digitalität‘ gefasst (Cramer 2015). In der postdigitalen Kultur verwischen die Grenzen zwischen Digitalem und Nicht-Digitalem, da die Digitalisierung alle Praktiken prägt und in ihrer Selbstverständlichkeit aus dem Fokus der Aufmerksamkeit verschwindet. Dieser postdigitale Charakter lässt sich auch an der Appmusikpraxis aufzeigen, etwa anhand der Gewohnheit von Musiker*innen, in der Natur mit Apps Musik zu machen und ihre Eindrücke sowie teils auch die Umweltklänge selbst als Samples in ihre Kompositionen einfließen zu lassen (vgl. Art. 2). Hier existiert kein Gegensatz mehr zwischen dem ‚Offline‘-Spaziergang im Wald und der digitalen Musikproduktion, sondern beide Praktiken werden wie selbstverständlich miteinander verbunden.

Weitere Merkmale digitaler Kultur, die sich an der Appmusikpraxis aufzeigen lassen, sind eine spielerische Haltung (Sicart 2020, S. 2081), die auch Züge von *Gamification* tragen kann (vgl. Art. 4; Deterding et al. 2011), sowie eine Haltung des *Prosuming*, die zwischen Konsum und Produktion von Medieninhalten changiert (Prior 2018, S. 167; Miller 2012). Dabei sind es die Presets von Musikapps, die sowohl den Einstieg in die kreative Musikproduktion erleichtern als auch die Erfahrung von kreativer Handlungsmacht infrage stellen können, so dass Musiker*innen sich die Frage stellen, ob sie die Musik selbst gemacht haben oder ob die kreative Leistung der Technologie zuzuschreiben ist (vgl. Kap. 5.3 und 8.1.3). Meine Studie kann also auf die Bedeutung nicht nur der Räumlichkeit, sondern auch des Erlebens von Handlungsmacht für die ästhetische Erfahrung des Musikmachens auch jenseits der Appmusikpraxis aufmerksam machen. Es zeigt sich: Folgt man einer digitalen Musiktechnologie in verschiedene musikalische Praktiken, so lassen sich der Wandel von ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse nachvollziehen, die mit der Digitalisierung von Musikkulturen verbunden sind.

Literaturverzeichnis

- Adams, Paul C. (2014): Communication in virtual worlds. In: Mark Grimshaw (Hg.): *The Oxford Handbook of Virtuality*, Oxford, UK: Oxford University Press. S. 239–252.
- Adloff, Frank; Wacquant, Loïc (2015): For a Sociology of Flesh and Blood. In: Frank Adloff, Katharina Gerund und David Kaldewey (Hg.): *Revealing tacit knowledge. Embodiment and explication*. Bielefeld: transcript, S. 185–194.
- Ahlers, Michael (2018a): Medialität in musikpädagogischen Handlungsfeldern. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 364–370.
- Ahlers, Michael (2018b): Musiklernen und digitale Medien. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 405–410.
- Ahner, Philipp (2018): Mediatisierung, Lebenswelt und Musikunterricht. In: Jan-Peter Koch, Constanze Rora und Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.): *Musikkulturen und Lebenswelt (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 3)*. Aachen: Shaker Verlag. S. 293–310.
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 34–68.
- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (2013): Einleitung. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 9–30.
- Ang, Ien (1990): Culture and communication: Towards an ethnographic critique of media consumption in the transnational media system. In: *European Journal of Communication* 5 (2), S. 239–260. <https://doi.org/10.1177/0267323190005002006>
- Ardila-Mantilla, Natalia (2018): Außerinstitutionelle Lernräume. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 397–405.
- Augustyn, Christian (2013): iPad im Musikunterricht. Motivation zum praktischen Musizieren mit Hilfe neuer Tablet-Computer. In: Peter Micheuz, Anton Reiter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner und Sabine Sabitzer (Hrsg.): *Digitale Schule Österreich: Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013*. Wien: Österreichische Computer Gesellschaft, S. 280–290.
- Baltazar, Margarida; Saarikallio, Suvi (2016): Toward a better understanding and conceptualization of affect self-regulation through music: A critical, integrative literature review. In: *Psychology of Music*, 44 (6), S. 1500–1521. <https://doi.org/10.1177/0305735616663313>

- Bandura, Albert (2008): *Self-efficacy. The exercise of control*. 10. Aufl., New York, NY: Freeman.
- Bell, Adam Patrick (2015): Can we afford these affordances? GarageBand and the double-edged sword of the digital audio workstation. In: *Action, Criticism, & Theory for Music Education* 14, S. 44–65. act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf
- Benedict, Cathy; O’Leary, Jared (2019): Reconceptualizing „music making”: Music technology and freedom in the age of neoliberalism. In: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 18 (1), S. 26–43. <https://doi.org/10.22176/act18.1.26>
- Biring, Jan (2015): Tablets & Co. Digitale Medien im Musikunterricht. In: *MusikForum* 15 (4), S. 29–31.
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Böhme, Gernot (2013): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. 7., erw. und überarb. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bongaerts, Gregor (2008): Verhalten, Handeln, Handlung und soziale Praxis. In: Jürgen Raab, Michaela Pfadenhauer, Peter Stegmaier, Jochen Dreher, Bernt Schnettler (Hg.): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: Springer, S. 223–230.
- Born, Georgina; Devine, Kyle (2015): Music Technology, Gender, and Class: Digitization, Educational and Social Change in Britain. In: *Twentieth-Century Music* 12 (2), S. 135–172. <https://doi.org/10.1017/S1478572215000018>
- Bosma, Hannah (2016): Gender and Technological Failures in Glitch Music. In: *Contemporary Music Review* 35 (1), S. 102–114.
- Brandstätter, Ursula (2014): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. 3., unveränd. Aufl., Augsburg: Wißner.
- Brown, Andrew R.; Stewart, Donald; Hansen, Amber; Stewart, Alanna (2014): Making Meaningful Musical Experiences Accessible Using the iPad. In: Damián Keller, Victor Lazzarini und Marcelo S. Pimenta (Hg.): *Ubiquitous Music*. Cham: Springer, S. 65–81.
- Brusila, Johannes; Cloonan, Martin; Ramstedt, Kim (2021): Music, digitalization, and democracy. In: *Popular Music and Society*, 11.10.2021. <https://doi.org/10.1080/03007766.2021.1984018>
- Bubner, Rüdiger (1994): *Ästhetische Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bugiel, Lukas (2021): *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.
- Bull, Michael (2007): *Sound moves. iPod culture and the urban experience*. London: Routledge.

- Burton, Suzanne; Pearsall, Aimee (2016): Music-based iPad App Preferences of Young Children. In: *Research Studies in Music Education* 38 (1), S. 75–91. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642630>
- Busch, Thomas (2013): Entwicklung und Beziehung von musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 4 (2). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/87>
- Busch, Thomas (2015): Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In: Anne Niessen und Jens Knigge (Hg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*. Münster, New York: Waxmann, S. 51–65.
- Busch, Thomas; Moormann, Peter; Zielinski, Wolfgang (Hg.) (2020): *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*. München: kopaed.
- Büscher, Monika; Urry, John (2009): Mobile Methods and the Empirical. In: *European Journal of Social Theory* 12 (1), S. 99–116. <https://doi.org/10.1177/1368431008099642>
- Büssing, André; Herbig, Britta; Ewert, Thomas (2002): Implizites Wissen und erfahrungsgeleitetes Arbeitshandeln. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 46 (1), S. 2–21. <https://doi.org/10.1026//0932-4089.46.1.2>
- Caillois, Roger (2017 [1958]): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Chambers, Paul (2021): Producing the self: Digitisation, Music-making and Subjectivity. In: *Journal of Sociology*, 29.4.2021. <https://doi.org/10.1177/14407833211009317>
- Charmaz, Kathy (2000): Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln (Hg.): *Handbook of qualitative research*. 2. Aufl., Thousand Oaks: Sage, S. 509–535.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. 2. Aufl., Los Angeles u. a.: Sage.
- Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clauß, Tobias; Seideneck, Mario; Gatzsche, Gabriel (2013): Der Einsatz von iPads als Instrument in der Musiktherapie. In: *Musiktherapeutische Umschau: Forschung und Praxis der Musiktherapie* 34 (4), S. 362–369. <https://doi.org/10.13109/muum.2013.34.4.362>
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2015): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. Aufl., Los Angeles u. a.: Sage.
- Cramer, Florian (2015): What is ‘Post-digital’? In: David M. Berry und Michael Dieter (Hg.): *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design*, Houndmills: Palgrave Macmillan UK, S. 12–26.
- Dauth, Timo J.: Ein Spiegelbild des musikpädagogischen Umgangs mit Raumbegriffen. Rezension zu: Schatt, Peter W. (Hg.): *Musik – Raum – Sozialität*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2020, S. 42–53. <http://www.zfkm.org/20-dauth.pdf>
- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

- DeNora, Tia (2010): Emotion as Social Emergence. In: Patrik N. Juslin (Hg.): *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford, UK: Oxford University Press, S. 159–183.
- Deterding, Sebastian; Sicart, Miguel; Nacke, Lennart; O’Hara, Kenton; Dixon, Dan (2011): Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. In: *CHI ’11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, Vancouver, BC: Association for Computing Machinery, S. 2425–2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- DeWalt, Kathleen Musante; DeWalt, Billie R. (2011): *Participant observation. A guide for fieldworkers*. 2. Aufl., Lanham, Md.: AltaMira Press.
- Dewey, John (2002 [1938]): *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Döring, Jörg; Thielmann, Tristan (2008): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Eberhard, Daniel Mark (2018): Musikunterricht 4.0 – Digitale Medien im inklusiven Musikunterricht. Potenziale, Nutzungsmöglichkeiten und Grenzen. In: *Zeitschrift des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt* (2), S. 19–24. https://www.ku.de/fileadmin/1920/KU_ZLB_Zeitschrift_2_2018.pdf
- Elliott, David J. (1995): *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Engelbrecht, Romy; Shoemark, Helen (2015): The acceptability and efficacy of using iPads in music therapy to support wellbeing with older adults: A pilot study. In: *Australian Journal of Music Therapy* 26, S. 52–73.
- Eusterbrock, Linus (2019): Zwischen Straßenbahn und Gemeinschaftsunterkunft. Wie das Musikmachen mit Apps neue virtuelle soziale Räume schafft. In: *ad marginem. Randbemerkungen zur Europäischen Musikethnologie 2019*, S. 3–12. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/musikeume/File/ad%20marginem/ad%20marginem%2091.pdf>
- Evans, Paul (2015): Self-determination theory: An approach to motivation in music education. In: *Musicae Scientiae* 19 (1), S. 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- Fabian, Alan; Ismaiel-Wendt, Johannes (2018): Editorial. In: Alan Fabian und Johannes Ismaiel-Wendt (Hg.): *Musikformulare und Presets. Musikkulturalisierung und Technik/Technologie*. Hildesheim, Zürich, New York: Universitätsverlag Hildesheim; Georg Olms Verlag, 2a–4b.
- Fiske, Harold (2012): Engaging student ownership of musical ideas. In: Wayne D. Bowman und Ana Lucia Frega (Hg.): *The Oxford handbook of philosophy in music education*. New York, Oxford: Oxford University Press, S. 307–327.
- Flewitt, Rosie; Messer, David; Kucirkova, Natalia (2015): New directions for early literacy in a digital age: The iPad. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 15 (3), S. 289–310. <https://doi.org/10.1177/1468798414533560>
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Folkestad, Göran (2006): Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. In: *British Journal of Music Education* 23 (2), S. 135–145. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>
- Foucault, Michel (1993): *Technologien des Selbst*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2004 [1981/1982]): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/1982)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2006 [1967]): Von anderen Räumen. In: Jörg Dünne und Stephan Günzel (Hg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317–329.
- Foucault, Michel (2019 [1989]): *Die Sorge um sich (Sexualität und Wahrheit Bd. 3)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Dominik (2018): Über den Einsatz von Technologie in musikbasierter Therapie. In: *Musiktherapeutische Umschau* 39 (3), S. 254–262. <https://doi.org/10.13109/muum.2018.39.3.254>
- Gass, Susan M.; Mackey, Alison (2013): *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, New York: Routledge.
- Gibson, James J. (1982 [1979]): *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1992): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glaser, Barney G. (1992): *Emergence vs Forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. (2002): Constructivist grounded theory? In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3 (3), Art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs3.3.825>
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010 [1967]): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl., Bern: Verlag Hans Huber.
- Godau, Marc (2017a): *Gemeinsam allein: Klassenmusizieren mit Populärer Musik. Eine systemisch-konstruktivistische Grounded Theory über Prozesse selbstständigen Lernens von Gruppen mit informellen Lernmethoden im schulischen Musikunterricht*. Münster: LIT.
- Godau, Marc (2017b): Apps in der musikpädagogischen Praxis. Eine explorative Studie zur kommunikativen Konstruktion von mobilen Technologien im schulischen Nachmittagsbereich. In: Alexander J. Cvetko und Christian Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster, New York: Waxmann, S. 237–249. <https://doi.org/10.25656/01:15636>
- Godau, Marc (2018a). Besonderheiten musikpädagogischer Praxis mit Apps. Ergebnisse einer explorativen Studie zum Lernen mit Smarttechnologien in Musik-AGs. In: Constanze Rora, Katharina Schilling-Sandvoß und Jan-Peter Koch (Hg.): *Musikkulturen und Lebenswelt (= Musikpädagogik im Diskurs Bd. 3)*, Aachen: Shaker, S. 328–347.

- Godau, Marc (2018b): Inklusion und Appmusik – Wie die Integration von Apps in den inklusiven Musikunterricht gelingen kann. In: *Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration: Projektberichte und Studienmaterial*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 97–120.
- Godau, Marc; Eusterbrock, Linus; Haenisch, Matthias; Hasselhorn, Johannes; Knigge, Jens; Krebs, Matthias; Rolle, Christian; Stenzel, Maurice; Weidner, Verena (2019): MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In: Benjamin Jörissen, Stephan Kröner und Lisa Unterberg (Hg.): *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: Kopaed, S. 129–148. <https://doi.org/10.25656/01:18486>
- Göllner, Michael (2017): *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht*. Münster: Waxmann.
- Gopinath, Sumanth S.; Stanyek, Jason (Hg.) (2014): *The Oxford handbook of mobile music studies*. New York: Oxford University Press.
- Green, Lucy (2006): Popular music education in and for itself, and for ‚other‘ music: Current research in the classroom. In: *International Journal of Music Education* 24 (2), S. 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, Lucy (2017 [2002]): *How popular musicians learn*. London: Routledge.
- Green, Lucy (2017 [2008]): *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London: Routledge.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2003): Epiphanien. In: Joachim Küpper und Christoph Menke (Hg.): *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 203–222.
- Haenisch, Matthias; Godau, Marc (2021): Das Interview als ästhetische Kommunikation. Zur Frage des empirischen Zugangs zu ästhetischen Erfahrungen. In: Anne Hartmann, Katarina Kleinschmidt und Eliana Schüler (Hg.): *Subjekte Kultureller Bildung. Empirische Forschung zu Bildungsprozessen in Tanz, Theater und Performance*. München: kopaed, S. 129–146.
- Haenisch, Matthias; Godau, Marc (2016): Improvisierendes Wissen. Perspektiven einer systemisch-konstruktivistischen Improvisationsforschung. In: Reinhard Gagel und Matthias Schwabe (Hg.): *Improvisation erforschen – improvisierend forschen*. Bielefeld: transcript, S. 67–101.
- Harenberg, Michael (2012): *Virtuelle Instrumente im akustischen Cyberspace. Zur musikalischen Ästhetik des digitalen Zeitalters*. Bielefeld: Transcript.
- Hecker, Stefan (2017): Ein Tablet im Musikunterricht. In: *Musik und Computer* 2017, S. 36–39.
- Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 669–686.
- Hempel, Christoph (2017): Cubasis auf dem iPad – Das Tonstudio in der Westentasche. In: *Musik und Computer* 2017, S. 10–19.

- Hepp, Rico (2021): *Entsubjektivierung. Zur praxistheoretischen Relevanz ästhetischer Erfahrung im Musikunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Heß, Frauke (2018): Ästhetische Erfahrung. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 181–186.
- Heye, Andreas; Lamont, Alexandra (2010): Mobile listening situations in everyday life: The use of MP3 players while travelling. *Musicae Scientiae*, 14 (1), S. 95–120. <https://doi.org/10.1177/102986491001400104>
- Hillier, Ashleigh; Greher, Gena; Queenan, Alexa; Marshall, Savannah; Kopec, Justin (2016): Music, technology and adolescents with autism spectrum disorders: The effectiveness of the touch screen interface. In: *Music Education Research* 18 (3), S. 269–282. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1077802>
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 45–68.
- Höfer, Fritz (2012): iPad im Musikunterricht. In: *Musikerziehung* 65 (4), S. 10–15.
- Höfer, Fritz (2016): *Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen*. Augsburg: Wißner.
- Hosokawa, Shuhei (1984): The Walkman Effect. In: *Popular Music* 4, S. 165–180. <https://doi.org/10.1017/S0261143000006218>
- Huang, Chih-Fang; Yeh, Yun-Sheng (2014): Graphical interface-based automated music composition use among elementary school students. In: *Musicae Scientiae* 18 (1), S. 84–97. <https://doi.org/10.1177/1029864913514596>
- Huovinen, Erkki; Rautanen, Heli (2020): Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children’s musical group creativity. In: *Research Studies in Music Education* 42 (1), S. 94–112. <https://doi.org/10.1177/1321103X18809510>
- Hutchby, Ian (2001): Technologies, Texts and Affordances. In: *Sociology*, 35 (2), S. 441–456. <https://doi.org/10.1177/S0038038501000219>
- Ismail-Wendt, Johannes (2016): *post_presets. Kultur, Wissen und populäre MusikmachDinge*. Hildesheim, Zürich, New York: Universitätsverlag Hildesheim; Georg Olms Verlag.
- Jennings, Stephanie C. (2019): A meta-synthesis of agency in game studies. Trends, troubles, trajectories. In: *Game* 2019 (8), S. 85–106. <https://www.gamejournal.it/?p=3912>
- Joas, Hans (1992): *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jones, Steve (2013): The Mobile Device: A new folk instrument? In: *Organised Sound* 18 (3), S. 299–305. <https://doi.org/10.1017/S1355771813000277>
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Benjamin Jörissen und Torsten Meyer (Hg.), *Subjekt Medium Bildung*, Wiesbaden: Springer, S. 215–234.

- Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: Gerd Taube, Max Fuchs und Tom Braun (Hg.): *Handbuch „Das starke Subjekt“ . Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis*. München: kopaed, S. 187–200.
- Jorgensen, Estelle R. (2007): Concerning justice and music education. In: *Music Education Research* 9 (2), S. 169–189. <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>
- Karlsen, Sidsel (2011): Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. In: *Research Studies in Music Education* 33 (2), S. 107–121. <https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>
- Kant, Immanuel (2009 [1790]): *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Kautny, Oliver (2021): Reflexive toleration. Ethical norms for dialogues about music and their political dimension. In: Carmen Heß und Johann Honnens (Hg.): *Polarizing interpretations of society as a challenge for music education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik* (= Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sonder-Edition 5, 2021). <http://zfmk.org/sonder21-Kautny.pdf>
- Kaschub, Michele; Smith, Janice P. (2013): Embracing composition in music teacher education. In: Michele Kaschub und Janice Smith (Hg.): *Composing our future*. Preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, S. 3–14.
- Kladder, Jonathan (2017): I can play three instruments in one! Using the iPad in community music context. In: Ruth Wright, Betty A. Younker und Carol Benyon (Hg.): *21st century music education: Informal learning and non-formal teaching approaches in school and community contexts*. Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association, S. 263–282.
- Klose, Peter (2019): Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung. In: Verena Weidner und Christian Rolle (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung Bd. 40), Münster, New York: Waxmann, S. 19–33. <https://doi.org/10.25656/01:20702>
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 123–142. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssor-6930>
- Köhler, Friederike; Neubauer, Andreas B. (2020): From music making to affective well-being in everyday life: The mediating role of need satisfaction. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 14 (4), S. 493–505. <https://doi.org/10.1037/aca0000261>
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Günter May und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, S. 476–490.
- Kranefeld, Ulrike (2017): Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In: Maria Luise Schulten und Kai Stefan Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster/New York: Waxmann, S. 27–54.

- Krause-Benz, Martina (2020): Musikunterricht als Raum des Performativen. In: Peter W. Schatt (Hg.): *Musik – Raum – Sozialität*. Münster, New York: Waxmann, S. 13–29.
- Krebs, Matthias (2012): Musizieren mit Smartphones. Perspektiven und Potenziale einer neuen musikalischen Form. In: *MusikForum* 2012 (1), S. 14–19.
- Krebs, Matthias (2014): Musikinstrumente im Taschenformat: Erforschung und Anwendung der Appmusik stehen erst am Anfang. In: *Neue Musikzeitung* 63 (2), S. 10–11. <https://www.nmz.de/artikel/musikinstrumente-im-taschenformat>
- Krebs, Matthias (2018): Digitales Instrumentarium. Die Musikapp als zukünftiges Instrument in der Musikschule. In: *üben & musizieren* 2018 (1), S. 40–43.
- Krebs, Matthias (2019): Wenn die App zum Musizierpartner wird. Eine Annäherung an die Besonderheiten technologievermittelten Musizierens am Beispiel der Musikapp PlayGround. In: Heiner Gembris, Jonas Menze und Andreas Heye (Hg.): *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs*. Berlin u. a.: LIT, S. 235–282.
- Krebs, Matthias; Godau, Marc: App-Kids. Musikmachen mit Tablets im Kindergarten. In: *Kinderzeit* 2016 (1), S. 18–23.
- Krupp-Schleußner, Valerie; Lehmann-Wermser, Andreas (2018): Teilhabe. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 215–220.
- Kuch, Mia; Wöllner, Clemens (2021): On the move: Principal components of the functions and experiences of mobile music listening. In: *Music & Science*, 20.7.2021. <https://doi.org/10.1177/20592043211032852>
- Kühn, Thomas; Koschel, Kay-Volker (2018): *Gruppendiskussionen*. Wiesbaden: Springer.
- Kusenbach, Margarethe (2003): Street Phenomenology. In: *Ethnography* 4 (3), S. 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Lash, Scott; Urry, John (1994): *Economies of signs and space*. London: Sage.
- Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York: Oxford University Press.
- Laurier, Eric (2004): Doing Office Work on the Motorway. In: *Theory, Culture & Society* 21 (4–5), S. 261–277. <https://doi.org/10.1177/0263276404046070>
- Limerick, Hannah; Coyle, David; Moore, James W. (2014): The experience of agency in human-computer interactions. A review. In: *Frontiers in Human Neuroscience* (8). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00643>
- Lindemann, Gesa (2017): Leiblichkeit und Körper. In: Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser (Hg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 57–66.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lueger, Manfred; Froschauer, Ulrike (2018): Artefakte in der sozialen Welt. In: Manfred Lueger und Ulrike Froschauer (Hg.): *Artefaktanalyse*. Wiesbaden: Springer, S. 1–13.

- Manderscheid, Katharina (2019): Mobile Methods. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1361–1370.
- Matviyenko, Svitlana (2014): Introduction. In: Paul D. Miller und Svitlana Matviyenko (Hg.): *The Imaginary App*. Cambridge: MIT Press, S. xvii–xxxvi.
- Mersch, Dieter (2001): Asthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung. In: Erika Fischer-Lichte, Christian Horn, Matthias Warstat und Sandra Umathum (Hg.): *Wahrnehmung und Medialität*. Tübingen: Francke, S. 273–300.
- Merrin, William (2014): The rise of the gadget and hyperludic me-dia. In: *Cultural Politics* 10 (1), S. 1–20. <https://doi.org/10.1215/17432197-2397209>
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Wilhelm Kempf und Markus Kiefer (Hg.): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* Bd. 3. Berlin: Regener, S. 100–152.
- Meyermann, Alexia; Porzelt, Maike (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. In: Forschungsdatenbildung am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.): *Forschungsdaten Bildung informiert* 1, S. 1–17. <https://www.forschungsdaten-bildung.de/files/fdb-informiert-nr-1.pdf>
- Miller, Daniel (1997): *Material cultures. Why some things matter*. London: UCL Press.
- Miller, Kiri (2012): *Playing along: Digital games, YouTube, and virtual performance*. New York: Oxford University Press.
- Moebius, Stephan (2020): *Kultursociologie*. Bielefeld: transcript.
- Morley, David (1993 [1986]): *Family television: Cultural power and domestic leisure*. London: Routledge.
- Murray, Janet H. (1997). *Hamlet on the holodeck. The future of narrative in cyberspace*. MIT Press.
- Niessen, Anne (2017): Forschungsmethoden und ihr theoretischer Hintergrund am Beispiel der Grounded-Theory-Methodologie. In: Maria Luise Schulten und Kai Stefan Lothwesen (Hg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster, New York: Waxmann, S. 173–183.
- Niessen, Anne; Lehmann-Wermser, Andreas (2012) (Hg.): *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*. Augsburg: Wißner.
- Oh, Jieun; Herrera, Jorge; Bryan, Nicholas; Dahl, Luke; Wang, Ge (2010): Evolving The Mobile Phone Orchestra. In: *Proceedings of the 2010 Conference on New Interfaces for Musical Expression*, S. 82–87. https://ccrma.stanford.edu/~njb/research/mopho-evo_nime2010.pdf
- Peez, Georg (2005): *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Peez, Georg (2018): *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

- Peters, Maria (1996): *Blick, Wort, Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol und F. E. Walther*. München: Fink.
- Philpott, Chris (2012): Assessment for self-directed learning in music education. In: Chris Philpott und Gary Spruce (Hg.): *Debates in Music Teaching*. London: Routledge, S. 153–168.
- Pierce, Jon L.; Kostova, Tatiana; Dirks, Kurt T. (2001): Toward a Theory of Psychological Ownership in Organizations. In: *Academy of Management Review* 26, S. 298–310. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378028>
- Prior, Nick (2018): *Popular music, digital technology and society*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Randles, Clint (2013): Being an iPadist. In: *General Music Today* 27 (1), S. 48–51. <https://doi.org/10.1177/1048371313496786>
- Randles, Clint (2014): Opening doors: iPad musical creativity and the special needs student. In: Susan A. O’Neill (Hg.): *Music and media infused lives: Music education in a digital age*. Waterloo: Canadian Music Educators Association, S. 73–87.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, Andreas (2008a): Elemente einer Soziologie des Ästhetischen. In: Kay Junge, Daniel Šuber und Gerold Gerber (Hg.): *Erleben, Erleiden, Erfahren. Zur Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft*. Bielefeld: transcript, S. 297–317.
- Reckwitz, Andreas (2008b): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2016): Praktiken und ihre Affekte. In: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 163–180.
- Reckwitz, Andreas (2017a): Subjektivierung. In: Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser (Hg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 125–130.
- Reckwitz, Andreas (2017b): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Riley, Patricia E. (2018): Music composition for iPad performance: Examining perspectives. In: *Journal of Music, Technology and Education* 11 (2), S. 183–195. https://doi.org/10.1386/jmte.11.2.183_1

- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: *Art Education Research*, 5 (9), S. 1–8. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner (Hg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, S. 507–535.
- Rora, Constanze (2007): Transposition als Ästhetische Erfahrung. Ansätze zu einer Grounded Theory der Übertragung von Musik in ein räumliches Objekt. In: Georg Peez (Hg.): *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 154–164.
- Ruismäki, Heikki; Juvonen, Antti; Lehtonen, Kimmo (2013): The ipad and music in the new learning environment. In: *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* 6 (3), S. 459–478. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.85>
- Ruthmann, S. Alex; Mantie, Roger (Hg.) (2017): *The Oxford handbook of technology and music education*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2017): *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*: New York: Guilford Press.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*, München: Fink, S. 17–27.
- Sander-Steinert, Kristin (2019): Ästhetische Erfahrung mit/durch iPads im Musikunterricht. Ein empirisches Forschungsprojekt. In: Heiner Gembris, Jonas Menze und Andreas Heye (Hg.): *Jugend musiziert – musikkulturelle Vielfalt im Diskurs*. Berlin u. a.: LIT, S. 283–297.
- Schäfer, Hilmar (2012): Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus. In: Udo Göttlich und Ronald Kurt (Hg.): *Kreativität und Improvisation*. Wiesbaden: Springer, S. 17–43.
- Schatt, Peter W. (Hg.) (2020): *Musik – Raum – Sozialität*: Münster, New York: Waxmann.
- Schläbitz, Norbert (1997): *Der diskrete Charme der neuen Medien. Digitale Musik im medien-theoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung*. Augsburg: Wißner.
- Schwarz, Ori (2017): Emotional ear drops: The music industry and technologies of emotional management. In: Eva Illouz (Hg.): *Emotions as commodities: Capitalism, consumption and authenticity*. London: Routledge, S. 56–78.
- Seel, Martin (1997): *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Seel, Martin (2003 [1996]): *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Seel, Martin (2019 [2003]): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seel, Martin (2007): *Die Macht des Erscheinens. Texte zur Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sheller, Mimi; Urry, John (2006): The New Mobilities Paradigm. In: *Environment and Planning A* 38 (2), S. 207–226. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Sicart, Miguel (2020). Playing software: the role of the ludic in the software society. In: *Information, Communication & Society* 23 (14), S. 2081–2095. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1764078>
- Simun, Miriam (2009): My music, my world: Using the MP3 player to shape experience in London. In: *New Media & Society*, 11 (6), S. 921–941. <https://doi.org/10.1177/1461444809336512>
- Skånland, Marie Strand (2013): Everyday music listening and affect regulation: the role of MP3 players. In: *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 8 (1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20595>
- Sloboda, John A. (2010): Music in everyday life: The role of emotions. In: Patrik N. Juslin (Hg.): *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*, Oxford, UK: Oxford University Press, S. 493–515.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stöger, Christine (2018): Kreativität. In: Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 260–267.
- Strachan, Robert (2017): *Sonic technologies: Popular music, digital culture and the creative process*. New York, London: Bloomsbury.
- Strauss, Anselm (2007 [1987]): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1994): Grounded theory methodology: An overview. In: N. K. Denzin und Y. S. Lincoln (Hg.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles u. a.: Sage, S. 273–285.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996 [1990]): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, Jörg (2018a): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Christian Pentzold, Andreas Bischof und Nele Heise (Hg.): *Praxis Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer, S. 27–52.
- Strübing, Jörg (2018b): Grounded Theory. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl., Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 97–101.

- Strübing, Jörg (2019): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 525–544.
- Tuuri, Kai; Koskela, Oskari (2020): Understanding human-technology relations within technologization and appification of musicality. In: *Frontiers in Psychology* 11:416. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00416>
- Urry, John (2007): *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Verrico, Kristina; Reese, Jill A. (2016): University musicians' experiences in an iPad ensemble: A phenomenological case study. In: *Journal of Music, Technology and Education* 9 (3), S. 315–328. https://doi.org/10.1386/jmte.9.3.315_1
- Simon, Victoria (2020): Guided by Delight: Music Apps and the Politics of User Interface Design in the iOS Platform. In: *Television & New Media* 21 (1), S. 60–74. <https://doi.org/10.1177/1527476418794634>
- Vogt, Jürgen (2001): *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Vogt, Jürgen (2013): Gefühle in musikalischer Bildung – eine Spurensuche. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2013, S. 41–53. <http://www.zfkm.org/13-vogt2.pdf>
- Vyas, Dhaval; Chisalita, Cristina M.; van der Veer, Gerrit (2006): Affordance in Interaction. In: *Proceedings of 13th European Conference on Cognitive Ergonomics*, S. 92–99. <https://doi.org/10.1145/1274892.1274907>
- Waldenfels, Bernhard (2013): *Ordnung im Zwielficht*. Paderborn: Fink.
- Wallbaum, Christopher (2000): *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Wang, Ge (2014): Ocarina: Designing the iPhone's magic flute. In: *Computer Music Journal* 38 (2), S. 8–21. https://doi.org/10.1162/COMJ_a_00236
- Weber, Julia (2021): *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Münster, New York: Waxmann.
- Wernicke, Carsten; Ahlers, Michael (2021): Gender, Netzwerk, Aneignung – Professionalisierungsprozesse in digital-materieller Musikproduktion. In: Friederike Apelt, Jördis Grabow und Lisbeth Suhrcke (Hg.): *Buzzword Digitalisierung. Relevanz von Geschlecht und Vielfalt in digitalen Gesellschaften*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 91–106.
- Wiggins, Jackie; Espeland, Magne I. (2012): Creating in Music Learning Contexts. In: Gary E. McPherson, Graham F. Welch, Jackie Wiggins und Magne I. Espeland (Hg.): *The Oxford Handbook of Music Education* Bd. 1. New York: Oxford University Press, S. 340–360.
- Wiggins, Jackie; Medvinsky, Michael (2013): Scaffolding student composers. In: Michele Kaschub und Janice Smith (Hg.): *Composing our future. Preparing music educators to teach composition*. New York: Oxford University Press, S. 109–125.

- Williams, David A. (2014): Another perspective. The iPad is a REAL musical instrument. In: *Music Educators Journal* 101 (1), S. 93–98. <https://doi.org/10.1177/0027432114540476>
- Winderlich, Kirsten (2007): Bewegung auf der Spur. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern – Narrative Interviews in Verknüpfung mit Fotografien und der Handlung des Zeichnens. In: Georg Peez (Hg.): *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 142–154.
- Zill, Elias (2015): Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16 (3), Art. 25. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2392>
- Zill, Elias (2016): *Den eignen Ohren folgen. Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte*. Münster: LIT.
- Zillien, Nicole (2008): Die (Wieder-)Entdeckung der Medien. Das Affordanzkonzept in der Mediensoziologie. In: *Sociologia Internationalis* 46, S. 161–181.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übersicht der Kategorien 56

Anhang

Anhang A: Darlegung des eigenen Arbeitsanteils

Artikel 1

Eusterbrock, Linus; Rolle, Christian (2020): Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In: Frauke Heß, Lars Oberhaus und Christian Rolle (Hg.): *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel* (Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik). Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2020, S. 82–103.

Artikel 1 beschäftigt sich mit einer theoretischen Fragestellung, die den theoretischen Hintergrund der Studie *MuBiTec-LEA* betrifft, in deren Rahmen die vorliegende Dissertation entstanden ist. Das Manuskript wurde von Linus Eusterbrock verfasst und in Zusammenarbeit mit Christian Rolle überarbeitet. Das eingereichte Manuskript wurde von den Herausgeber*innen kommentiert und unterlag keinem Peer-review-Verfahren.

Artikel 2

Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Krebs, Matthias; Rolle, Christian (2021): Von ‚inspirierenden Orten‘ und ‚Safe Places‘. Die ästhetische Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis. In: Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny und Friedrich Platz (Hg.): *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (Musikpädagogische Forschung Bd. 41). Münster: Waxmann, S. 155–173.

Der zweite Artikel stellt Ergebnisse der Grounded-Theory-Datenauswertung vor. Das Forschungsdesign des Projekts MuBiTec-LEA, wie es im Drittmittelantrag vorgesehen war und den Publikationen 2–5 zugrunde liegt, wurde von den Projektmitarbeitern Christian Rolle, Marc Godau, Matthias Haenisch und Matthias Krebs entwickelt und im Laufe des Forschungsprozesses von Linus Eusterbrock angepasst. Für die Artikel 2 und 4 dieser Arbeit wurden überwiegend Daten der von mir begleiteten Teilnehmenden zugrunde gelegt, aber auch sechs Interviews, die Matthias Krebs geführt hat (insbesondere TN8 I1–I2 und TN 9 I1; am Rande auch TN 10 I1; TN 11 I1; TN 12 I1; vgl. die Übersicht der Forschungsteilnehmer*innen in Anhang C). Die Datenauswertung wurde von Linus Eusterbrock durchgeführt und mehrmals im Projektteam (s. o.) diskutiert. Das Manuskript wurde von Linus Eusterbrock verfasst und in Zusammenarbeit mit den Co-Autoren überarbeitet. Es durchlief ein doppelblindes Peer-review-Verfahren.

Artikel 3

Eusterbrock, Linus (2020): Moving Musical Spaces. How Mobile Music Making Creates New Virtual Social Spaces. In: Thomas Busch, Peter Moormann und Wolfgang Zielinski (Hg.): *Musikalische Praxen und virtuelle Räume*. München: kopaed, S. 107–123.

Linus Eusterbrock verfasste die Publikation als alleiniger Autor. Die Daten wurden vom Autor erhoben und ausgewertet. Das eingereichte Manuskript wurde von den Herausgeber*innen kommentiert und unterlag keinem Peer-review-Verfahren.

Artikel 4

Eusterbrock, Linus; Godau, Marc; Haenisch, Matthias; Rolle, Christian (2021): Spielwiese und Spielzeug. Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In: Valerie Krupp-Schleussner, Anne Niessen und Verena Weidner (Hg.): *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (Musikpädagogische Forschung Bd. 42). Münster: Waxmann, S. 199–216.

Für die Artikel 2 und 4 dieser Arbeit wurden überwiegend Daten der von mir begleiteten Teilnehmenden zugrunde gelegt, aber auch sechs Interviews, die Matthias Krebs geführt hat (insbesondere TN8 I1–I2 und TN 9 I1; am Rande auch TN 10 I1; TN 11 I1; TN 12 I1; vgl. die Übersicht der Forschungsteilnehmer*innen in Anhang C). Die Datenauswertung wurde von Linus Eusterbrock durchgeführt und mehrmals im Projektteam (s. o.) diskutiert. Das Manuskript wurde von Linus Eusterbrock verfasst und in Zusammenarbeit mit den Co-Autoren überarbeitet. Es durchlief ein doppelblindes Peer-review-Verfahren.

Artikel 5

Eusterbrock, Linus (im Erscheinen): Mobile safe spaces and preset emotions: Making music with apps as a digital technology of the self. In: *Popular Music & Society*.

Linus Eusterbrock verfasste die Publikation als alleiniger Autor. Die verwendeten Daten wurden vom Autor erhoben und ausgewertet. Die Publikation durchlief ein doppelblindes Peer-review-Verfahren und wurde zur Publikation angenommen.

Anhang B: Interviewleitfaden

Appmusikpraxis allgemein

Welche Geräte und Apps nutzt du?

Wie oft machst du mit Apps Musik?

Seit wann machst du mit Apps Musik?

Wie kam es dazu, dass du mit Apps Musik machst (musikalische Biografie)?

Wofür genau nutzt du Musikapps?

Wie hat sich deine Nutzung von Musikapps über die Zeit hinweg entwickelt?

Wann und wo machst du mit Apps Musik?

Ästhetische Erfahrungen

Was ist für dich der Reiz daran, mit Apps Musik zu machen?

Vertiefungsfragen:

- Wie läuft das konkret ab, wenn du mit Apps Musik machst?
- Unterscheidet sich das Musikmachen mit Apps von anderen Arten, Musik zu machen?
- Gibt es etwas, womit man das Musikmachen mit Apps vergleichen kann?
- Klingt die Musik anders als wenn man ohne Apps Musik macht?

Ästhetische Urteile

Wenn du mit Apps (bzw. mit dieser App) Musik machst, woran merkst du, dass du zufrieden bist, dass es gut/fertig ist?

Vertiefungsfragen:

- Wenn du anfängst, welche Vorstellung von der Musik, die du machen willst, hast du im Kopf?
- Wie soll das Stück klingen?
- Woran hörst du, dass es so ok ist?
- Wenn andere Menschen deine Musik hören, die du mit der App gemacht hast, wie finden sie die Musik? (Was finden sie daran gut oder nicht gut?)
- Wie war es beim letzten Mal, als Du es jemandem gezeigt / mit jemandem geteilt hast (online und offline)?
- Hörst du Musik von anderen, die mit Apps gemacht wurde? Was gefällt dir daran, was nicht?

Lernprozesse

Wie war es, als du die App(s) neu hattest? Wie hat sich dein Musikmachen damit seitdem verändert?

Vertiefungsfragen:

- Welche Schwierigkeiten gab es mit dieser App im Laufe der Zeit (ggf.: Wie hast Du sie überwunden)?
- Woran merkst Du, dass Du mit dieser/einer App gut klarkommst?
- Wie bist Du auf die App(s) gekommen, die Du derzeit benutzt?

Soziale Situation

Wo machst Du mit Apps Musik?

Vertiefungsfragen:

- Was sind das für Gelegenheiten, bei denen Du mit Apps Musik machst?
- Ist jemand dabei? Wie ist es, wenn jemand dabei ist? Wie ist es, wenn Du allein bist?
- Machst Du mit anderen zusammen Musik?
- Zeigst Du Deine Musik anderen? Teilst Du sie online?

Anhang C: Übersicht der Forschungsteilnehmer*innen²⁷

Forschungsteilnehmer*innen Linus Eusterbrock

Mustafa / TN 1: Leitfadengestützte Interviews 1–4, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Paul / TN 2: Leitfadengestützte Interviews 1–4, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Leo / TN 3: Leitfadengestütztes Interview 1 (Dropout), Feldnotizen, Feldinterview, Video

Felix / TN 4: Leitfadengestützte Interviews 1–2, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Alex / TN 5: Leitfadengestützte Interviews 1–3, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Rafael / TN 6: Leitfadengestützte Interviews 1–3, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Esteban / TN 7: Leitfadengestützte Interviews 1–3, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Sarah / TN 13: Leitfadengestützte Interviews 1–3, Feldnotizen, Feldinterviews, Videos

Esra / TN 14: Feldnotizen, Feldinterviews

Ron / TN 15: Feldnotizen, Feldinterviews

Forschungsteilnehmer*innen Matthias Krebs

TN 8: Leitfadengestützte Interviews 1–2, Videos

TN 9: Leitfadengestützte Interviews 1–2, Videos

TN 10: Leitfadengestützte Interviews 1–2, Videos

TN 11: Leitfadengestütztes Interview 1, Video

TN 12: Leitfadengestütztes Interview 1, Video

Forschungsteilnehmer*innen Fokusgruppe

G1

G2

G3 (= Rafael / TN 6)

G4

G5 (=Alex / TN 5)

G6

²⁷ Es ist geplant, die im Rahmen des Projektes *MuBiTec-LEA* erhobenen Daten auf dem Daten-Repositorium *Verbund Forschungsdaten Bildung* für die Nachnutzung bereitzustellen (<https://www.forschungsdaten-bildung.de/>, zuletzt geprüft: 19.7.2022).

Anhang D: Transkriptionsregeln

1. Keine Satzzeichen und daher auch keine Großschreibung bei Satzanfängen.
2. Wortwörtliche Transkription.
3. Keine Markierungen von Unterbrechungen bzw. Pausenzeichen.
4. Timecodes im Standard-Format vor dem Sprecher*innenwechsel.
5. Nicht-inhaltsbezogene Äußerungen werden transkribiert (Bsp.: „ähm“).
6. Bestätigende Äußerungen werden nicht transkribiert.
7. Phonetische, nicht grammatikalische Transkription.
8. Apostrophe werden nicht verwendet.
9. Wenn Musik im Hintergrund erklingt sollen Beginn und Ende der Musik markiert werden.

Hinweis: Für die Veröffentlichungen wurden Interviewzitate teilweise orthographisch an die deutsche Rechtschreibung angepasst.